

Metodika Hrvatskoga jezika u razrednoj nastavi

Lazzarich, Marinko

Authored book / Autorska knjiga

Publication status / Verzija rada: **Published version / Objavljena verzija rada (izdavačev PDF)**

Publication year / Godina izdavanja: **2017**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:189:114788>

Rights / Prava: [Attribution 4.0 International](#)/[Imenovanje 4.0 međunarodna](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-14**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Teacher Education - FTERI Repository](#)



Marinko Lazzarich

**Metodika
Hrvatskoga
jezika
u
razrednoj
nastavi**

Ufri

Sveučilište u Rijeci

Učiteljski fakultet u Rijeci

Marinko Lazzarich

**Metodika Hrvatskoga jezika
u razrednoj nastavi**

Knjiga prva

Impressum

Izdavač: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci

Za izdavača: Lidija Vujičić

Urednik: Željko Boneta

Recenzenti: prof. dr. sc. Igor Saksida

doc. dr. sc. Petra Pejić Papak

prof. dr. sc. Ante Bežen (za poglavlje *Pregled povijesti metodike hrvatskoga jezika*)

Lektorica: Vilma Lukanović

Dizajn naslovnice: *Nessgraphica*, Rijeka

Tisak: *Tiskara i grafika Viškovo*, Viškovo

Rijeka, 2017.

Knjiga je usklađena s *Hrvatskim pravopisom* Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje, Zagreb, 2013.

ISBN: 978-953-7917-11-1

CIP zapis dostupan je u računalnom katalogu Sveučilišne knjižnice Rijeka pod brojem 140122018.

SADRŽAJ

| | |
|---|----|
| Predgovor..... | 7 |
| <i>Biti sanjar ili cigla u zidu?</i> | 11 |
| Uvod..... | 13 |
| 1. Hrvatski jezik kao nastavni predmet..... | 19 |
| 1.1. Hrvatski jezik u okruženju novih medija | 22 |
| 1.2. Metodika hrvatskoga jezika..... | 25 |
| 1.3. Predmetni kurikulum | 29 |
| 2. Nastava početnoga čitanja i pisanja..... | 37 |
| 2.1. Nastava početnoga čitanja | 39 |
| 2.1.1. Kultura čitanja..... | 41 |
| 2.1.2. Prepoznavanje glasova u riječi..... | 41 |
| 2.2. Nastava početnoga pisanja..... | 47 |
| 2.2.1. Slovopis, pravila početnoga pisanja..... | 50 |
| 2.2.2. Pisane vježbe u prvome razredu..... | 55 |
| 2.2.3. Diktat..... | 56 |
| 2.3. Nastavna jedinica u početnom čitanju i pisanju | 58 |
| 2.4. Slikovnica u nastavi početnoga čitanja i pisanja..... | 61 |
| 2.4.1. Slikovnica poetskoga tipa..... | 65 |
| 2.4.2. Interpretacija poetske slikovnice | 65 |
| 2.4.3. Metodički model interpretacije slikovnice "Sretan put", Željke Mezić..... | 69 |
| 3. Nastava jezika..... | 75 |
| 3.1. Hrvatski standardni i hrvatski književni jezik | 78 |
| 3.1.1. Školska gramatika | 79 |
| 3.1.2. Načelo teksta | 81 |
| 3.2. Jezični sadržaji u razrednoj nastavi | 82 |
| 3.2.1. Nastava pravopisa | 85 |
| 3.3. Struktura nastavnoga sata jezika..... | 87 |
| 3.4. Metode jezika | 90 |
| 3.4.1. Praktični primjeri nastavnih sati..... | 97 |

| | | | |
|---|-----|--|-----|
| 4. Nastava književnosti | 105 | 7.2.1. Nastavni sat medijske kulture | 217 |
| 4.1. Obrazovni sadržaji po razredima | 108 | 7.3. Film i filmsko stvaralaštvo | 218 |
| 4.2. Nastavni sat književnosti | 112 | 7.3.1. Metodički model interpretacije filma | 222 |
| 4.3. Interpretacija lirske pjesme | 122 | 7.3.2. Video, DVD i mobilni uređaji | 224 |
| 4.4. Drama i lutka u nastavi književnosti | 127 | 7.4. Obrazovni potencijal stripa | 226 |
| 5. Lektira u razrednoj nastavi | 131 | 7.4.1. Strip o Ivani Brlić-Mažuranić | 232 |
| 5.1. Lektira kao leptir(a) ili popularno (visoko/nisko) | 138 | 8. Povezivanje nastavnih sadržaja | 239 |
| 5.2. Doživljajna nastava književnosti | 144 | 8.1. Unutarpredmetno povezivanje | 240 |
| 5.3. Kreativni postupci u nastavi lektire | 150 | 8.2. Međupredmetna korelacija | 246 |
| 5.3.1. Problemsko-stvaralački sustav | 150 | 8.3. Primjer integriranoga dana | 253 |
| 5.4. Primjeri praktičnih vježbi | 153 | 9. Pregled povijesti metodike hrvatskoga jezika | 257 |
| 6. Jezično izražavanje i stvaranje | 167 | 9.1. Hrvatsko školstvo u 19. stoljeću | 257 |
| 6.1. Slušanje | 168 | 9.1.2. Školstvo u 20. stoljeću i početak znanstvene metodike | 260 |
| 6.2. Govorenje | 170 | 9.1.3. Obrazovni sustav u Republici Hrvatskoj i znanstvena promocija metodike | 262 |
| 6.3. Čitanje | 173 | 9.2. Ugledni metodičari hrvatskoga jezika i književnosti | 266 |
| 6.3.1. Čitanje naglas | 175 | 9.2.1. Metodičari do 60-ih godina 20. stoljeća | 266 |
| 6.3.2. Vrednote govorenoga jezika | 176 | 9.2.2. Metodičari od 60.-ih godina 20. stoljeća | 270 |
| 6.3.3. Vježbe izgovora | 177 | 9.3. Predstavnicima Zagrebačke metodičke škole | 272 |
| 6.4. Pisanje | 178 | 9.4. Stožerni <i>trolist</i> suvremene metodike hrvatskoga jezika | 275 |
| 6.4.1. Učenički sastavak | 180 | 9.5. Sveučilišni regionalizam suvremene hrvatske metodike | 282 |
| 6.4.2. Ocjenjivanje učeničkoga sastavka | 181 | 9.5.1. Zagrebački metodički krug | 283 |
| 6.4.3. Greške u učeničkim sastavcima | 184 | 9.5.2. Osječko-brodski metodički krug | 288 |
| 6.4.4. Pismo | 185 | 9.5.3. Riječko-pulski metodički krug | 292 |
| 6.4.5. Pripovijedanje | 185 | 9.5.4. Splitski i zadarsko-gospički metodički krug | 300 |
| 6.4.6. Opisivanje | 186 | 9.5.5. Jezikoslovci i metodika hrvatskoga jezika | 305 |
| 6.4.7. Prepričavanje | 187 | 9.6. Metodički prinosi znanstvenika i stručnjaka iz srodnih odgojno- -obrazovnih područja | 309 |
| 6.5. Prevođenje | 189 | Sažetak | 315 |
| 6.6. Nastavna jedinica izražavanja i stvaranja | 189 | Summary | 318 |
| 6.7. Načelo zavičajnosti | 195 | Bilješka o autoru | 321 |
| 6.7.1. Odnos drugih zemalja prema dijalektu | 199 | Izvori | 323 |
| 6.7.2. Istraživački dosezi | 201 | Literatura | 326 |
| 7. Nastava medijske kulture | 209 | | |
| 7.1. Digitalizacija u nastavi Hrvatskoga jezika | 214 | | |
| 7.2. Obrazovni sadržaji medijske kulture u nastavi | 217 | | |

Predgovor

Knjiga *Metodika Hrvatskoga jezika u razrednoj nastavi* teorijsko-empirijska je publikacija koja nastoji rasvijetliti najvažnije sadržaje metodike materinskoga jezika zasnovane na stručnim i znanstvenim načelima. Poštujući posebnost metodike kao znanstvene discipline čija teorijska polazišta nalaze svoju praktičnu primjenu u nastavnoj praksi na svim obrazovnim stupnjevima, u knjizi su prikazane relevantne spoznaje o nastavi jezika i književnosti, učenju, poučavanju, školskom kurikulumu i odgojno-obrazovnim procesima u primarnom obrazovanju. Budući da je priroda metodike, znanosti o poučavanju nastavnoga predmeta, složena i slojevita, knjiga promiče višedisciplinarnost u znanstvenoj dimenziji primjene u nastavi. Njezino je stvaranje potaknuto potrebom za sveobuhvatnom sveučilišnom studijom jezičnoga odgoja u razrednoj nastavi.

Sadržaj knjige utemeljen je na dugogodišnjoj nastavnoj praksi i radu u osnovnoj i srednjoj školi, sudjelovanjima na državnim smotrama stvaralaštva i natjecanjima iz hrvatskoga jezika, aktivnostima u raznim prosvjetnim tijelima i povjerenstvima na stručnim ispitima, te mentorstvu studentima u školama vježbaonicama. U knjizi je metodička teorija oprimjerena konkretnim nastavnim modelima, sve u cilju funkcionalne primjene teorije odgojno-obrazovnoga čina. Odabir humanističko-komunikacijskoga pristupa uvjetovan je prirodom obrazovnoga područja jer je riječ o sustavu koji promiče metodički pozitivizam u području nastave materinskoga jezika, važne sastavnice školskoga kurikula koja se proteže u čitavoj obrazovnoj vertikali hrvatskoga školstva. Iako su obuhvaćene sve sastavnice predmeta Hrvatski jezik, pozornost je usmjerena prvom obrazovnom ciklusu – nižim razredima osnovne škole.

Ova znanstvena monografija namijenjena je sustavu visokoškolskoga obrazovanja u području nastavničkih studija, studentima, učiteljima, pripravnicima i odgojiteljima. Osim što upućuje na temeljne postavke metodike materinskoga jezika i književnosti, može osvijestiti učitelje i odgojitelje o važnosti pristupa pouci materinskoga jezika u nižim razredima osnovne škole. Pojedina područja u knjizi su otprije proučena i istražena, pa je u promišljanju metodike kao znanstvene discipline uspostavljen dijalog s metodičarima, lingvistima i teoretičarima, otvorena rasprava o aktualnim metodičko-didaktičkim pitanjima i prijedporima. Logično je da knjiga može biti pouzdan predložak i poticaj za daljnja istraživanja u području metodike hrvatskoga jezika.

Poticaj pisanju i glavna misao vodilja bila je obrana dostojanstva prosvjetarske profesije. Nadam se da će sadržaj knjige ponuditi odgovore na važna pitanja i dvojbe s kojima se suočavaju sudionici školske trijade.

Zahvala na pomoći

Ova knjiga nastala je uz malu pomoć dragih ljudi. Htio bih im se zahvaliti na pravovaljanim savjetima i pozitivnim sugestijama koje su pridonijele poboljšanju njenog sadržaja. Ponajprije recenzentima – Petri Pejić Papak i Igoru Saksidi, čiji su mi savjeti bili od velike pomoći, potaknuvši me da u potpunosti aktiviram svoje kongnitivne resurse.

Zahvaljujem se višoj savjetnici iz Agencije za odgoj i obrazovanje Ivani Jurjević Jovanović te dragim učiteljicama mentoricama: Sonji Ivić, Miljenki Rumora i Kristini Ujčić Čučak.

Poštovanom profesoru Anti Beženu zahvaljujem na recenziji poglavlja *Pregled povijesti metodike hrvatskoga jezika*. On je samoinicijativno u više navrata preuzeo ulogu mentora, pokazavši svoju nesebičnost i humanost koja često nedostaje u akademskome svijetu.

Imao sam sreću da su se na početku moga učiteljskog putovanja našle učiteljica Silva Cvijanović i profesorica Leopoldina Veronika Banaš. One su bile i jesu moj uzor od samih početaka rada u struci. Premda obje nisu više među nama, njihov trag živi u meni poput trajnoga nadahnuća.

Posvećeno mojoj majci

Biti sanjar ili cigla u zidu?

Nikad nisam želio biti upamćen samo po činjenici što sam muškarac u feminiziranom svijetu učiteljske struke. Doista, što je posebno u tome da pripadam manjini, maloj koloniji učitelja, to nije mjerilo nečije posebnosti niti kvalitete. Nikada se nisam mirio s time da budem samo prolaznik, jedan u nizu, uvijek sam nastojao ostaviti prepoznatljiv trag iza sebe...

Svoje učenike sam uvijek doživljavao kao samosvojne osobe, oni nisu bili samo brojka u imeniku, slovo na papiru, jedna "cigla u zidu". Kad bih gdje kad gubio elan za poučavanje i kada su mi se glavom počele vrzmati misli o smislu mog posla, samo bih se sjetio pjesme Pink Floyda, sumorne vizije mračnog ozračja učionice ispunjene disciplinom i strahom, i upozoravajućega uzvika: "Učitelju, pusti djecu na miru!"

Učenici ni za što nisu krivi, oni ne smiju biti taoci našega nezadovoljstva i pogrešne obrazovne politike koja ne pokazuje senzibilitet za prosvjetnu struku. Učenici nisu "cigle u zidu".

U mislima prelistavam stranice sjećanja: početci u osnovnoj školi, kada sam se nadglasavao s klincima i redovito kući dolazio promukla glasa... nedoumice i preispitivanja – nisam li pogriješio u izboru svoga zvanja? Zatim prelazak u srednju školu, prvi susret sa srednjoškolcima koji su mi se doimali odraslim i zrelim osobama (dakako, danas me ti prvi dojmovi neizmjereno vesele). Natjecanja, smotre, prva priznanja kao odgovor na nedoumice koje su neminovni životni suputnik. Kontakt s mladima i potvrda kako učitelji i učenici ne moraju nužno biti na suprotnim stranama "barikade", već taj odnos može biti suradnički, ako ne i prijateljski. Jer mi smo tu radi njih, oni moraju biti u središtu naše pozornosti, to je oduvijek bila i bit će moja misao vodilja.

Osim redovite nastave posebno mi je zadovoljstvo pričinjavala priprema učenika u izvannastavnim aktivnostima, organiziranje raznih kulturnih priredbi u školi. I kad bih uzeo gitaru u ruke, nisam samo funkcionalno "korelirao" sadržaje književnosti i glazbe - iako sam često nakon interpretacije pjesama naših pjesnika znao odsvirati uglazbljenu inačicu Balade iz predgrađa, Modre rijeke, Utjehe kose,

iskoračujući svjesno iz zadanoga nastavnoga plana, pjevajući s učenicima pjesme trenutka... I danas kad sretnem svoje bivše učenike, znaju me podsjetiti na satove koji su im ostali u trajnom sjećanju (moram priznati i više nego satovi jezika i lektire).

U moj poslovni portfolio upisano je mnoštvo dragih ljudi, živopisnih karaktera i ljudskih sudbina... Iskustvo učitelja je slično roditeljskom. U bespućima odrastanja, odgoja i obrazovanja, često se zaboravlja ono što vrijedi, zanemaruje se radost poučavanja. Doista, mogu biti zahvalan na mogućnosti suradnje sa svim dobnim skupinama učenika – od osnovne škole do fakulteta, radosti poučavanja na svim razinama od kojih svaka ima svoje prednosti: osmoškolci su iskreni i dječje prostodušni pa im učitelj dođe kao treći roditelj - srednjoškolci ne vole takvu prisnost, ali su ozbiljniji i zreliji, što se odražava i na kvaliteti međusobnih odnosa i obrazovnom radu; studenti su pravi izazov jer nije jednostavno suočiti se s kritičkim instrumentarijem budućih kolega, samim tim je i zadovoljstvo zbog uspješne suradnje veće. Toliko različite dobne skupine, a opet svaka na svoj način posebna. S kojom sam se najbolje slagao? Možda s malim "klincima", njima sam zasigurno bio uzor u otkrivanju novih literarnih svjetova – ili možda s dragim srednjoškolcima s kojima sam se nerijetko nalazio na istoj valnoj dužini, nikad ne zaboravljajući svoja adolescentska previranja i traženja. Ili pak s mladim intelektualcima na faksu – oni su znali prepoznati trud i poštovanje s kojim sam im prilazio (što očito nije bio čest slučaj u njihovoj studentskoj praksi). Djeca, (m)učenici, studenti, toliko različiti, posebni, a neizmjerljivo zanimljivi i dragi. Katkad zaboravljamo da smo i mi nekada bili u njihovoj koži, prolazeći zahtjevnom kalvarijom odrastanja.

Netko će samo odmahnuti rukom i osmjehnuti se na pomisao o zajedništvu učitelja i učenika. "Možete mi reći da sam sanjar, ali nisam jedini..." (klinci vole sanjare, pitajte ih). Nikad nisam gradio zidove između sebe i učenika, ne želeći stajati na suprotnoj strani barikade. Možda i ne treba zahtijevati prisnost i prijateljstvo s učenicima, ali zasigurno ne moramo biti suparnici ili neprijatelji. Posebno mi se svidjela misao Katice Mihaljević: "U srcu škole nastavnik i učenici se vole!" Katkad sam osjetio taj sklad. Vjerujte mi, to je predivan osjećaj.

Zahvalan sam na dobivenoj prigodi rada u učionici, na prekrasnom učiteljskom pozivu, na mogućnosti suradnje s pametnom dječicom koja su oplemenila moj život.

Hvala vam, dragi moji učenici što smo dio puta prošli zajedno!

Uvod

Kvaliteta i učinkovitost obrazovnog sustava u Hrvatskoj tema je brojnih rasprava u različitim okružjima, od prosvjetarskih jadikovanja u zbornici na velikom odmoru do žučnih rasprava predstavnika oporbenih stranaka u Saboru. Naslovi knjiga i tekstova autora koji početkom novoga tisućljeća progovaraju o školi, odgoju i obrazovanju, zorno svjedoče o alarmantnoj situaciji u kojoj se našao hrvatski obrazovni sustav: *Škola u infarktnom stanju*, *Brigo moja, pređi na drugoga*, *U pedagoškom loncu*, *Tko još čita lektiru*, *Osloboditi školu: Obrazovanje á la carte*, *Heraklit mračni u hrvatskom školstvu* ... Djeca danas nemaju odveć pozitivan stav prema školi pa bismo se mogli zapitati koji su uzroci njihova nezadovoljstva. Nisu zadovoljni ni učitelji ni roditelji – prvi zbog pregršt obveza koje njihova djeca moraju ispuniti, a drugi zbog nezavidnoga položaja prosvjetara u društvu.

Stječe se dojam kako je škola izgubila svoju primarnu ulogu: živimo u vremenu u kojem se prava učenika povećavaju, a obveze (i odgovornosti) smanjuju, sasvim suprotno od zaduženja i prava učitelja i nastavnika. Mediji sa zanimanjem prate i učestalo izvještavaju javnost o pozitivnim pomacima u prosvjeti, negativnostima dotrajalog sustava, najavljenom strategiji kurikularne reforme i brojnim aferama koje se događaju prigodom održavanja državne mature diljem Lijepe Naše. Jesu li djeca nakon škole (ne)spremna za život, pitanje je svih pitanja. Hrvatska nikad nije imala više odlikaša, a učenici pokazuju ispodprosječnu razinu svoga znanja na međunarodnim PISA istraživanjima koja ispituju kognitivna i afektivna postignuća petnaestogodišnjaka. Učenici se žale na opseg gradiva i zadaća koje moraju izvršavati, roditelji su nezadovoljni brojnim obvezama i aktivnostima koje njihova djeca moraju svakodnevno ispunjavati, a učitelji se žale na svoj društveni položaj, gomilanje administrativnih obveza, veliku odgovornost i male plaće. Osim toga, naši učitelji su limitirani materijalnim resursima. Istraživanje Hrvatskoga zavoda

za javno zdravstvo iz 2016. godine daje poraznu sliku učeničkoga doživljaja škole: među jedanaestogodišnjacima samo 20% djevojčica i 14% dječaka "jako voli školu".¹ Nitko se više ne čudi zbog negativnog stava djece prema školi, ali nitko ne vidi izlaz iz tog začaranoga kruga. U prikupljanju glasačkoga tijela pred izbore političari olako plasiraju sintagmu o "zemlji znanja" koja je toliko izlizana da izaziva podsmijeh. Predvodnici obrazovne politike suočavaju se s kritikom javnosti zbog nezadovoljavajućeg ozračja u ovom važnom društvenom sektoru. Negativni se trend mora nadvladati jer odgoj i obrazovanje imaju značajno društveno obilježje, obrazovanje ima veliku moć promjena u svim područjima života jedne nacije. Zemlje koje žele osnažiti osnovne kompetencije i poboljšati naobrazbu svojega stanovništva, mijenjaju ciljeve obrazovanja i kurikule, sa sviješću kako se jedino ulaganjem u obrazovanje može računati na razvijenu ekonomiju i kvalitetan život.²

Još od kraja 20. stoljeća komunikacijska se tehnologija ne razvija više linearno već ubrzano, eksponencijalno. Nastavni planovi i programi ne prate u punoj mjeri društvene i tehnološke promjene. Iako živimo u eksponencijalnim vremenima, naš se obrazovni sustav, kao najvažniji društveni servis, ne mijenja dovoljno brzo. Govoreći o važnosti školovanja, glavni tajnik Ujedinjenih naroda Ban Ki Moon naglašava da obrazovanje pomaže djeci da se suoče s izazovima budućnosti. Strategijom obrazovanja, znanosti i tehnologije zacrtane su promjene koje su neminovne u hrvatskom obrazovnom sustavu, stoga je već zaživio kompetencijski pristup u nastavi, usmjeren na ishode učenja.

Koliko je obrazovanje važno potvrđuju značajna financijska ulaganja skandinavskih zemalja u primarno obrazovanje: Danska, primjerice, provodi veliku školsku reformu od 2013. godine, pod motom *Ako mislite da je obrazovanje skupo, probajte neznanje!* Osnovni je cilj podizanje razine kvalitete obrazovnoga sustava, poboljšanje rezultata na međunarodnim ispitima te ustrojavanje škole u kojoj će

¹ Još je lošija situacija među trinaestogodišnjacima (8% učenika koji vole školu) i petnaestogodišnjacima (9%). Ipak, ohrabruje blagi rast zadovoljstva učenika školom u zadnjih deset godina. Primjerice, 2002. godine je samo 11% petnaestogodišnjaka izjavilo da *voli školu*. Izvor: *Istraživanje o zdravstvenom ponašanju učenika* / Hrvatski zavod za javno zdravstvo, 2016.

² Prema Izvješću Vijeća Europske unije za obrazovanje 2008. godine Hrvatska je u razdoblju od 2002. do 2006. godine zauzimala 28. mjesto (od 33 ispitanih članica EU i pridruženih zemalja) po javnim izdancima za obrazovanje (izraženim postotkom BDP-a). Najniži prosjek (4,02) zabilježen je 2005. godine.

se učitelji i učenici osjećati dobro.³ Agencija EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency) objavila je 2016. publikaciju u kojoj su statistički prikazani podaci o visinama plaća i dodatcima na plaću učitelja i ravnatelja u 36 europskih država. U odnosu na prosječan BDP po stanovniku, najbolje plaće imaju učitelji u Cipru i Portugalu, dok su najslabije plaćeni učitelji u Bugarskoj i Latviji.

Razredna nastava kao najsvjetlija točka predtercijarnoga obrazovanja

Prava vrijednost obrazovanja neke zemlje najbolje se može ustanoviti u usporedbi s međunarodnim standardima. U tom kontekstu racionalna obrazovna strategija procijenit će učinkovitost sustava u ostvarenju ciljeva koji su zajednički razvijenim zemljama (Pastuović, 2014). Od 2011. godine Hrvatska je uključena u međunarodno istraživanje kvalitete obrazovnih ishoda PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), kojim se ispituje kvaliteta obrazovnih ishoda u čitanju i razumijevanju pročitane, u razrednoj nastavi – učenika na kraju četvrtoga razreda osnovne škole. Za razliku od svojih starijih kolega, učenika prvih razreda srednje škole, naši su učenici razredne nastave⁴ postigli iznadprosječne rezultate: u skupini od 45 ispitivanih zemalja zauzeli su osmo mjesto na skali čitalačke pismenosti. Osim toga, i rezultati iz matematike i prirodoslovlja su bili vrlo dobri. Ovaj podatak ne potvrđuje samo činjenicu da je naše primarno obrazovanje kvalitetnije od sekundarnog, već da je ono i međunarodno najkonkurentniji segment hrvatske obrazovne vertikale, iako je predškolski odgoj otišao najdalje s postignutim promjenama. O razlozima zbog čega su naši desetogodišnjaci uspješniji od petnaestogodišnjaka, može se raspravljati. Organizacija rada u razrednoj nastavi, s jednim učiteljem koji četiri godine u kontinuitetu surađuje sa svojim učenicima, stvara mogućnost boljeg upoznavanja, prilagodbe individualnim sposobnostima i mogućnostima učenika, što korelira s modernim trendovima individualiziranoga poučavanja te rezultira zadovoljavajućim postignućima. Osnovna postavka suvremene nastave i procesa

³ S tim u skladu je izuzeće brojčanog ocjenjivanja sve do 7. razreda, kako bi se izbjegao stres i formalno učenje bez intrinzične motivacije. Sustav potiče individualizirani pristup poučavanja u kojem učitelji pomno prate svoje učenike, dajući im pravovremene povratne informacije o razini znanja i vještina te u dogovoru s učenicima planiraju smjernice za organizaciju učenja.

⁴ U Državnom pedagoškom standardu osnovnoškolskoga sustava odgoja i obrazovanja (2008) razredna se nastava opisuje kao organizacijski oblik rada u nižim razredima osnovne škole u kojima jedan učitelj izvodi većinu nastavnih sadržaja tijekom školske godine.

poučavanja usmjerenog na učenika u razrednoj je nastavi ispoštovana u potpunosti. Učitelji nisu pretjerano pritisnuti vremenskim ograničenjem i lakše se transformiraju iz predavačke pozicije u mentorsku ulogu djetetova suradnika i instruktora. Osim boljeg međusobnog upoznavanja, svakodnevno druženje jača osjećaj zajedništva i otvorenosti za komunikaciju. Djelomice se takva organizacijska strategija ostvaruje i u predmetnoj osnovnoškolskoj nastavi, ali u srednjoj školi izostaje budući da se zbog programske organizacije pojedinih obrazovnih područja više inzistira na klasičnom frontalnom poučavanju, i u tom segmentu, između ostalog, treba tražiti razloge slabijih postignuća naših srednjoškolaca u odnosu na svoje vršnjake iz drugih europskih zemalja.

Rezultati učenika razredne nastave ohrabruju i potvrđuju da je organizacija primarnog obrazovanja djelotvorna i da u tom području nisu potrebne drastične reformske promjene, već valja nastaviti s postojećim sustavom i nadograđivati ga u duhu vremena i u skladu s dostignućima i spoznajama suvremene metodike. Uz primjenu novih medija programiranje nastave treba uvažiti sve posebnosti predmetnoga kurikula.

(Ne)funktionalnost tradicionalnoga modela pouke

U našim školama još uvijek vlada tradicionalan način poučavanja, utemeljen na predmetnoj satnici, s klasičnim predavanjem kao dominantnim pristupom rada. Početkom novog tisućljeća hrvatski je odgojno-obrazovni sustav i dalje tradicionalan i centraliziran, zasnovan na "krutoj" predmetnoj strukturi i nastavnoj satnici. Opsežan nastavni program i ograničeno vrijeme ne dopuštaju voditeljima odgojno-obrazovnoga procesa slobodu u izboru nastavnih sadržaja, metoda i oblika rada. Takav je pristup današnjim učenicima demotivirajuć, oni su navikli na dinamičnu izmjenu aktivnosti pa im kratka motivacija na satu koji traje 45 minuta nije dovoljna – ili su nemirni i ometaju nastavnikov rad, ili su nezainteresirani i ne sudjeluju aktivno na satu. Takav način rada nije učinkovit, što zorno potvrđuju rezultati vanjskog vrednovanja škola. Kreatori obrazovne politike moraju biti svjesni da živimo u vremenu u kojem tehnologija napreduje brže od društvenih vrijednosti. Pedagozi i metodičari su svjesni dotrajalosti tradicionalnog modela pouke. Kako bi nove generacije bile potaknute na učenje, nastavu valja prilagoditi njihovom senzibilitetu, afirmirati učenje u skladu s učeničkim aktivnostima u slobodno vrijeme.

Hrvatski se obrazovni sustav mora usmjeriti suvremenijim postavkama učenja i poučavanja, poput sociokonstruktivističkoga ili humanističkoga pristupa, u kojima je učenik u središtu nastavnoga procesa. Glavno polazište poučavanja, kao sastavnice odgojno-obrazovnog procesa, mora biti plansko pomaganje učenicima pri učenju, ali i usklađivanje s nastavnim programom u iznošenju sadržaja (Meyer, 2002). Iako je uvelike prirodna aktivnost, poučavanja je i umijeće, a kako ne bi bilo stihijsko već uspješno i učinkovito, mora imati jasno postavljene ciljeve. Učitelji bi trebali kontinuirano prikupljati podatke prateći napredovanje učenika prema postavljenim ciljevima. Kvalitetno poučavanje sastoji se od niza elemenata od kojih je najvažnija interakcija između učenika i učitelja, učenikovo reagiranje na aktivnosti poučavanja (Sahlberg, 2012). Poučavanje rezultira uspješnim učenjem kada govorna aktivnost učitelja prestane biti dominantna. Ako su učenici potaknuti na aktivnosti koje im omogućuju stjecanje iskustva i dobivaju prigodu za aktivno sudjelovanje u radu, obrazovna postignuća neće izostati. Preduvjeti su uspješnog poučavanja usklađivanje poučavanja s kognitivnim sposobnostima učenika, kvalitetno vrijeme provedeno u školskom učenju te postavljanje preciznih očekivanja ishoda poučavanja (Eggen i Kauchak, 1994, prema Vizek Vidović i sur., 2003). Suvremeniji pristup poučavanju očituje se u naglašenoj težnji za poticanjem učenika na samostalno učenje. Ako su učenici postavljeni u aktivan položaj u nastavi, lakše će rješavati problemske situacije, znati kako trebaju učiti i biti potaknuti na učenje i stjecanje vještina (Šprljan i Rosandić, 2008). Osim toga, uspješni učitelji posjeduju određene vještine, poput dobrog planiranja i izvedbe poučavanja, utvrđivanja ishoda učenja te efikasnog upravljanja razredom kao socijalnom zajednicom (Vizek Vidović i sur., 2003).

Pitanje je u kolikoj mjeri nastavnički studiji pripremaju buduće odgojitelje za rad u učionici, nisu li metodike kojima se studenti poučavaju zastarjele i s već nadvladanim metodama poučavanja? (Bulić, 2013). Studijski program na učiteljskim fakultetima ne poučavaju u pravoj mjeri buduće učitelje⁵ kako biti kreativan u nastavi i od učenika izvući maksimum. Nije nevažno metodički artikulirati sat interpretacije pripovjednoga teksta ili uredno oblikovati plan ploče, ali još je važnije poučavati učenike na pravi način, održati sat da bude kreativan i atraktivan.⁶ Metodika

⁵ Izrazi *učitelj*, *odgojitelj*, *nastavnik*, *učenik* u knjizi ne odnose se na rodne razlike, već na pripadnike oba spola.

⁶ Kao primjer možemo spomenuti kreativne postupke profesora Tonija Miluna sa zagrebačkoga centra Sveučilišnoga odjela za stručne studije Sveučilišta u Splitu, pokretača snimanja besplatnih edukacijskih

hrvatskoga jezika koju su slušale generacije današnjih učitelja nužno mora doživjeti preinake kako bi odgovarala duhu današnjega vremena.

Društveno-politički kontekst itekako uvjetuje promjene u nastavnim programima. Od osamostaljenja Hrvatske 1991. godine u području dječje književnosti povećala se dostupnost umjetničkih zbivanja – primjena obrazovnih softvera u nastavi, objavljivanje naslova u neknjiževnim medijima, preobrazba čitalačke djelatnosti u predstavljačke, sve je to otvorilo prostor za novu metodičku paradigmu. Za razliku od usustavljene metodike književnosti zasnovane na poznavanju književnosti i književne teorije, suvremena metodika primjerenija je informatičkome društvu znanja.

1.

HRVATSKI JEZIK KAO NASTAVNI PREDMET

Sadržaj Nacionalnog obrazovnog kurikulumu (NOK, 2010) usmjeren je na učeničke kompetencije⁷. Poput kurikula i u ostalim europskim zemljama obrazovna politika Republike Hrvatske prihvatila je temeljne kompetencije, među kojima je na prvome mjestu komunikacija na materinskome jeziku.⁸ Komunikacija na materinskome jeziku odnosi se na osposobljenost za pravilno stvaralačko, usmeno i pisano izražavanje te jezično djelovanje u različitim društvenim i kulturnim situacijama.

Temeljni je cilj nastave Hrvatskoga jezika osposobiti učenike za jezičnu komunikaciju koja im omogućuje ovladavanje sadržajima svih nastavnih predmeta. Prema Nacionalnom okvirnom kurikulumu poučavanje jezika u osnovnoj školi dijeli se na tri obrazovna ciklusa (1.-4. raz., 5.-6. raz., 7.-8. raz.). Jezik se poučava u okviru jezično-komunikacijskoga područja, a glavni cilj Hrvatskoga jezika kao nastavnoga predmeta jest usvajanje jezika i razvoj komunikacijskih sposobnosti. Ovladavanje standardnim jezikom je temeljna svrha nastave materinskoga jezika (Nastavni plan i program za osnovnu školu, 2006) jer je on temelj svim nastavnim predmetima, stoga se nastava realizira kroz jezične djelatnosti slušanja, govorenja, čitanja i pisanja.

Hrvatski jezik u razrednoj nastavi obuhvaća književnost i jezik, uključujući i područje pravopisa, usmenog i pisanog izražavanja i medijske kulture. Jezično

⁷ Pojam se koristi u značenju sposobnost, vještina, upućenost, mjerodavnost, "područje u kojem neka osoba posjeduje znanja, iskustva" (Klaić, 2007, 715).

⁸ Riječ je o osam ključnih kompetencija. Uz komunikaciju na materinskome jeziku, navodi se još komunikacija na stranom jeziku, matematička i prirodoslovna kompetencija, digitalna kompetencija, učiti kako učiti, socijalna i građanska kompetencija, inicijativnost i poduzetništvo te kulturna svijest i izražavanje.

obrazovanje u prvim razredima osnovne škole uključuje jezične sadržaje didaktički preoblikovane prema postavkama jezikoslovlja i primjerene spoznajnim mogućnostima učeničke dobi. U prvome obrazovnom ciklusu (1. - 4. razred) djecu je potrebno jezično poučavati na praktičnim uporabnim primjerima, stavljajući težište na razvoj komunikacijske kompetencije, a manje inzistirajući na razvoju lingvističke kompetencije (znanje o jeziku). Opseg jezičnih sadržaja u razrednoj nastavi određen je, dakle, pedagoškim i psihološkim odrednicama (Pavličević, 1992). Nastavni je predmet veoma složene strukture, a njegove sastavnice doprinose ispunjavanju osnovnoga nastavnog cilja. Zadaće su pojedinih sastavnica osposobljavanje učenika za uspješno snalaženje u svakodnevnim priopćajnim situacijama, osvješćivanje potrebe za jezičnim znanjem i postupno usvajanje hrvatskoga jezičnog standarda, ovladavanje jezičnim sredstvima potrebnim za uspješnu komunikaciju i suzbijanje straha od jezika, osvješćivanje razlika između standardnoga jezika i zavičajnih idioma (NPP, 2006).

Teorijsko-metodološka matrica Hrvatskoga jezika izvodi se iz opće kurikulske teorije, matičnih znanosti i sustava odgojnih znanstvenih disciplina (Rosandić).⁹ Shodno zakonitostima jezično-intelektualnoga razvoja učenici nižih razreda nisu opterećeni jezikoslovnim normama na teorijskoj razini, već se osposobljavaju za praktično služenje hrvatskim jezikom.

U europskim obrazovnim sustavima satnica materinskoga jezika u nižim razredima veća je nego u hrvatskim školama - uglavnom šest, a u nekim zemljama i sedam sati tjedno. Pregledom nastavnih planova u posljednjih pedesetak godina uočljive su promjene u osnovnoškolskoj satnici materinskoga jezika: prema Nastavnom planu osnovne škole u Hrvatskoj 1960. godine učenici razredne nastave slušali su po 6 sati nastave Hrvatskoga jezika u prvom, drugom i trećem razredu (210 sati godišnje) te pet sati tjedno u četvrtom razredu. U Nastavnome planu iz 1972. godine šest je sati zadržano u prvim dvama razredima, dok su učenici 3. i 4. razreda materinski jezik slušali pet sati tjedno. Nastavnim planom i programom za osnovnu

⁹ Kurikul nastavnog predmeta Hrvatski jezik za primarno obrazovanje sastavljen je od sljedećih odrednica: *Jezikoslovni korpus*: opća lingvistika, gramatika, fonetika, fonologija, leksikologija, ortografija, ortoepija, stilistika i komunikologija.

Književnosnastveni korpus: znanost o književnosti, teorija književnosti, literarna stilistika i književna kritika. *Pedagogijsko-didaktičko-metodički korpus*: opća pedagogija, didaktika, razvojna psihologija, metodika materinskoga jezika, metodika književnosti i komunikologija.

Medijski korpus: filmologija, medijska metodika i digitalna metodika.

školu iz 2006. godine u svim četirima razredima satnica je ujednačena na pet sati nastave tjedno (175 sati godišnje), čime je bitno smanjen fond sati materinskoga jezika. Prema finskom Okvirnom nastavnom planu (2005) učenici prvog i drugog razreda tjedno slušaju 7 sati materinskoga jezika, a učenici trećeg, četvrtog i petog razreda 5 sati.

Satnica Hrvatskoga jezika po nastavnim programima posljednjih desetljeća

| Razdoblje | 1. razred | 2. razred | 3. razred | 4. razred |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 1946. | 10 | 10 | 7 | 6 |
| 1954. | 6 | 6 | 5 | 5 |
| 1972. | 6 | 6 | 5 | 5 |
| 1988. | 8 | 8 | 9 | 8 |
| 1999. | 6 | 6 | 6 | 6 |
| 2006. | 5 | 5 | 5 | 5 |

Nastavni je program u 20. stoljeću doživljavao brojne promjene. U prvom poslijeratnom programu pedesetih godina nastava materinskoga jezika provodi se u školama pod nazivom *hrvatski ili srpski jezik*. Po ideološkom konceptu socijalizma nastava je idejno organizirana dok je izbor obrazovnih sadržaja podređen političkim ciljevima. Program šezdesetih godina afirmira estetsku koncepciju nastave književnosti, a književno djelo postaje središte nastave književnosti. Sedamdesetih godina dolazi do temeljne reforme školstva, što se bitno odražava i na nastavu jezika. Osim začetaka doživljajne nastave književnosti, u nastavni se program uključuje i filmska umjetnost. Najveća novost u programu osamdesetih godina jest pojava integriranih modela u sklopu jezično-umjetničkoga područja. Devedesetih godina bilježimo pojavu izbornih i fakultativnih programa, dok se početkom novog tisućljeća HNOS-om nastoje rasteretiti nastavni sadržaji, objavljuju se katalogi znanja i Nacionalni obrazovni kurikulum.

Današnja nastava ne može se uspoređivati s nastavom prije dvadesetak godina. Iako obrazovni sustav deklarativno navodi važnost kreativnosti u procesu učenja, on ga dovoljno ne potiče. Prema novijim istraživanjima (Pavličević-Franić i Aladrović, 2009) Hrvatski jezik ne ulazi u red omiljenih predmeta. Rezultati ispitivanja učeničke percepcije pokazuju da je učenicima Hrvatski jezik na posljednjem mjestu prema

zanimljivosti i razumljivosti (Baranović, 2006). Tradicionalni pristup s frontalnim poučavanjem nije primjeren aktualnom društvenom trenutku, niti je funkcionalno rješenje za realizaciju kurikulskih sadržaja različitih nastavnih predmeta, a posebice iz Hrvatskoga jezika. Silabi još uvijek određuju tijek procesa učenja, dok je po predmetnim sastavnicama gradiva još uvijek previše.

1.1. Hrvatski jezik u okruženju novih medija

Nove generacije učenika razlikuju se od prijašnjih jer odrastaju u okruženju digitalne tehnologije i zbog toga zahtijevaju drugačiji pristup poučavanja. Za razliku od svojih prethodnika kojima je knjiga bila temeljni izvor informacija, djeci rođenoj u novom tisućljeću osnovni je izvor internet. Tzv. *digitalni urođenici* (Prensky) nemaju teškoća s istovremenim obavljanjem više različitih aktivnosti kako bi čim brže došli do traženih podataka. Oslanjaju se uglavnom na trenutne obavijesti.¹⁰ Carr navodi kako je za kretanje internetom nužan intenzivan oblik mentalnog multitaskinga (višezadačnosti). U odnosu na "književni jezik" tiskanoga medija novi mediji sa sobom donose medijske jezike, pretvarajući klasičnog čitatelja u recipijenta koji prima različite poruke. "Internetska i mobitelna generacija susreće se s jezikom koji nije više standardni jezik nego skraćeni, šifrirani jezik, sa zasebnim dijelovima teksta koji zapravo ukidaju sve dosadašnje predodžbe o tekstu. Više se ne plete nikakva tekstura, ne postoji glavni tekst, već samo osamostaljene strukture poruka" (Plevnik, 2005, 31).

Iako multitasking omogućuje izvršavanje različitih zadataka, koncentracija mladih korisnika interneta kratkotrajna je i površna. Njihov mozak funkcionira na drugačiji način, stoga im je potrebna veća motivacija za učenje. Učitelji moraju biti svjesni ovih generacijskih mijena kako bi prilagodili dinamiku nastave jer nove generacije učenika zahtijevaju bržu izmjenu nastavnih metoda i oblika rada; kako bi osjetili potrebu za učenjem, gradivo im treba biti zanimljivo i korisno, uz dostatnu dozu zabave. Jandrić (2015) naglašava da tehnologija nije autonomna sila, već

¹⁰ Povezanost današnjih mladih generacija s tehnologijom označava se brojnim terminima, poput *net generacija*, *cyber-djeca*, *generacija M* (engleski "media"), a popularan je i naziv *homo zappiens* (Veen, Wracking, 2006), spoj latinizma *homo* (čovjek) i onomatopeje *zap-zap*, zvuka laserskog oružja koji u prenesenom značenju predstavlja skeniranje informacija s računalnih zaslona pogledom.

sustav koji koristi ljudima koji ga kontroliraju. Učitelji se suočavaju sa situacijom preobrazbe nastavnickoga profila jer se iz tradicionalnog i dominantnog izvora znanja mijenjaju u savjetnike i usmjeritelje pouke. Bojazan od gubitka učiteljskog identiteta u svijetu agresivne virtualnosti nije bezrazložna. Postavlja se pitanje na koji način održati interakciju s učenicima u nastavi, "kako sačuvati dignitet struke i oduprijeti se pretvaranju nastavnickog poziva u puklo administriranje internetskih sustava za učenje?" (Žanić, 2015, 24). Neki znanstvenici (Carr, 2011) smatraju kako ne treba strahovati da će digitalizacija nastave ugroziti učiteljev položaj u učionici: "Dragi moj, mislim da je nova tehnologija dala veću važnost tvom zvanju a da mu nije oduzela ništa, eventualno je omogućila njegovu primjenu i prienos pomagalima nezamislivim do prije koje godine. Riječ je, dakle, o obogaćenju a ne o izvlaštenju" (Andreoli, 2006, 24).

Unatoč zavidnoj ovladanosti novim tehnologijama, prosvjetni djelatnici ne smiju dopustiti da djecu odgajaju mediji, već škola. Škola poučava istinskim vrijednostima i razvija kritičko mišljenje mladih.

Već su istraživanja sedamdesetih godina prošloga stoljeća upućivala na funkcionalnost primjene računala u nastavi - efikasnost usvajanja nastavnih sadržaja, zavidnu razinu metodičnosti nastave, specifično radno ozračje i pojačanu motiviranost učenika za rad. Pavličević je devedesetih godina provela empirijsko istraživanje o obrazovnoj učinkovitosti primjene računala u nastavi jezika, ispitujući jesu li motivacija i interes povećani u odnosu na tradicionalan način obrade jezičnih sadržaja u razrednoj nastavi.¹¹ Istraživanje je potvrdilo napredak u učenju i postizanje većih obrazovnih učinaka, kao i tezu da nastava uz pomoć računala osvježava proces učenja gramatike i pravopisa. Pravilna uporaba računala povećava interes učenika za usvajanje jezičnih sadržaja, osobito ako se uči u igri. Pavličević je upozorila kako računalo valja koristiti kao dopunu načinima prenošenja informacije, a nipošto kao jedini izvor znanja.

¹¹ Ispitivanjem *Kompjutorske igre u nastavi hrvatskoga jezika* (Pavličević, 1992) su bile obuhvaćene dvije zagrebačke osnovne škole, na uzorku od 260 učenika mlađe školske dobi. Autorica istraživanja je u radu koristila kreativne kompjutorske igre (*Neobično pismo*, *Zekina košarka*), a učenici su ispunjavali zadatke na računalu, dobivši povratnu informaciju broječanom ocjenom na zaslonu nakon izvršenog zadatka. Uspoređivane su dvije grupe učenika: eksperimentalna (u kojoj su ispitanici koristili računalo) i kontrolna grupa (nije korišteno računalo). Računalo je u učenju bilo dopuna tradicionalnom načinu prenošenja znanja.

Kada je riječ o prilagođavanju nastave interesima današnjih učenika *net generacije*, Fullan (2014) drži kako odgojitelji nemaju previše izbora ni mogućnosti, ne mogu birati između promjene i ne-promjene, već trebaju razmišljati kako će reagirati na promjenu i koje će postupke primijeniti u nastavi. Danas je čak i u razrednoj nastavi nezamislivo izlaganje nastavnoga sadržaja bez kakvog prezentacijskog alata. Pretjerano korištenje digitalne opreme može, pak, izazvati negativne učinke. Neki znanstvenici drže da nekontrolirano korištenje softvera uzrokuje degradaciju kvalitetne komunikacije u nastavi, zaglupljivanje i dosađivanje učenika u učionicama. Učitelji tijekom predavanja rado koriste slikokaze (*power-point prezentacije*), no moraju paziti da ne pretjeruju s količinom slika i teksta. Osim toga, nije potrebno čitati tekst sa slike jer ga učenici mogu samostalno pročitati s projektorskoga platna.

Računalo može biti učinkovito sredstvo u nastavi, a brojni besplatni računalni programi mogu se iskoristiti pri učenju novih nastavnih jedinica ili u ponavljanju obrađenih sadržaja iz jezika (Kralj, 2015).¹² Zahvaljujući modernoj tehnologiji učitelji mogu razmjenjivati svoja iskustva i učiti jedni od drugih.¹³

Digitalno okruženje nudi velike mogućnosti za razvoj obrazovanja jer se u osnovnim školama učenicima uz pomoć informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) može omogućiti pristup u nastavi iz udaljenih mjesta. Videokonferencijska nastava osigurava obrazovanje djeci iz rijetko naseljenih planinskih ili otočnih krajeva (Bajić, 2015).¹⁴

¹² Jedan od kvalitetnijih programa je Microsoft Office OneNote, dostupan na stranicama office365.skole.hr, sa zanimljivim interaktivnim lekcijama koje učenici mogu ispunjavati na satu sami ili uz pomoć nastavnika.

¹³ Hrvatski obrazovni portal *Zbornica* (<http://www.zbornica.com>) može biti od velike koristi učiteljima u osmišljavanju i organiziranju nastave budući da okuplja veliki tim suradnika i praktičara. *Zbornica* je u prvom redu virtualno mjesto razmjene funkcionalnih ideja i materijala među učiteljima razredne nastave. Na Facebooku postoje razne grupe koje okupljaju učitelje, stručnjake iz različitih obrazovnih područja, koji razmjenjuju svoja iskustva i nude vlastite ideje primjenjive u svakodnevnoj nastavnoj praksi. Možemo spomenuti grupu *Materijali za razrednu nastavu*, na čije stranice njezini članovi svakodnevno postavljaju zanimljive materijale, navodeći iskustva u radu s djecom.

¹⁴ Ne čekajući ostvarenje potpune digitalizacije u našem školstvu mnogi se učitelji snalaze nabavljajući informatičku opremu na razne načine. Primjerice, Marlena Bogdanović, učiteljica u OŠ *Tučepi*, provela je u praksi svoju ideju o "digitaliziranom razredu". Uz razumijevanje roditelja svojih daka nabavila je veću količinu tableta kod domaćeg dobavljača po prihvatljivoj cijeni te od prvoga razreda organizirala rad učenika s računalom, paralelno radeći s klasičnim i digitalnim udžbenicima. Osim što imaju nastavu na tabletima, prvašići su od najranije dobi poučavani o opasnostima na internetu i mogućnostima zaštite. Dakako da se u sklopu nastave početnoga čitanja i pisanja služe pisankama,

Jezična djelatnost čitanja nije više isključivo povezana uz tiskani medij, učenici sve više koriste digitalnu tehnologiju tijekom izvannastavnoga čitanja. Kreativni nastavnici i knjižničari pokušavaju iskoristiti digitalizaciju u obrazovne svrhe.¹⁵

Unatoč suvremenim tehnološkim sredstvima televizija još uvijek pridonosi odgoju i obrazovanju mladih. Edukativni programi Hrvatske radio-televizije dostupni su u "oblacima" emisija obrazovnoga sadržaja. Dostupni su korisnicima interneta gdje su razvrstani po razredima, predmetima i temama.¹⁶ Učitelju će povremeno koristiti ovi materijali u nastavi, a učenicima za samostalno učenje.

1.2. Metodika hrvatskoga jezika

Odgajno-obrazovni proces specifičan je tijekom napredovanja u kojem učenici stječu znanja, umijeća i navike, razvijajući svoje psihičke i fizičke sposobnosti (L. Bognar, Previšić, Poljak). O nastavi postoje brojne definicije: jedna od mogućih bila bi - plansko organiziranje učenja kao stjecanje znanja, organizirani sustav poučavanja i učenja, educiranje, "a ono se ne može postići ni samo poučavanjem, ni samo učenjem, nego nastavom kao sustavom poučavanja i učenja istovremeno" (Vujčić, 2013, 361). Kako je riječ o planskom radu, ona se ne može postojati bez učitelja i učenika. Aleksander (2006) navodi da su dvije osnovne propozicije nastave: čin korištenja metodama kojima se omogućuje učenicima da uče te struktura i oblik nastave (odvija se u određenom prostoru i vremenu, ima modele organizacije rada, svoju svrhu i cilj).

Metodika teorijski i empirijski proučava, oblikuje i razvija strukturalno cjelovit obrazovni proces određenoga nastavnoga predmeta (Kramar, 2007), stoga su predmetne metodike "posebne znanosti koje teorijski i praktično istražuju i

no tablete koriste za slanje mailova, pisanje slova, vježbajući jezično izražavanje i pismenost na kreativnim aplikacijama. Učiteljica pazi kako u tome ne bi pretjerali, stoga nakon desetak minuta rada na zaslonima slijedi vježbanje i isticanje, pri čemu učenici stječu zdravu naviku doziranja kako ne bi postali ovisnici o računalu i internetu.

¹⁵ Primjerice, u Knjižnici i čitaonici "Fran Galović" iz Koprivnice već neko vrijeme se održava družionica *Tragača*, dječji virtualni čitateljski blog, namijenjen djeci od 8 do 13 godina, koji vole knjige, čitanje i rasprave o pročitanim naslovima. Korisnici koprivničke knjižnice priključili su se blogu 2015. godine, i na taj način ponudili još jedan oblik promicanja čitanja i novih tehnologija. Osnovškolci se mogu pridružiti blogu na poveznici <https://traganje.wordpress.com/>.

¹⁶ <http://skolski.hrt.hr>

strukturiraju okolnosti, mogućnosti, posljedice i granice učenja i poučavanja u sklopu određenoga školskoga i izvanškolskoga nastavnog područja (Jank, Meyer, 2006, 27). U sklopu odgojnih znanosti metodika izražava vlastitu predmetnost kao preduvjet za utvrđivanje posebne znanstvene discipline. Kao nastavna teorija, tj. oblik provođenje određene djelatnosti, metodika nije jednodimenzionalna disciplina praktične pouke, već samostalna znanstvena disciplina čije je istraživačko područje odgoj i obrazovanje. Ona je i višedisciplinarna budući da objedinjuje matične znanosti i osnovne odgojno-obrazovne znanosti (pedagogiju, filozofiju, psihologiju i sociologiju).

Po istraživačkom području metodika je veoma bliska didaktici, no, didaktika proučava zakonitosti odgojno-obrazovnih procesa i nastave općenito, dok metodika proučava posebnost obrazovanja u pojedinim predmetnim područjima. Ne valja stvarati jaz između didaktike i metodike jer su to dvije povezane znanstvene discipline.

Funkcionalnu nastavu Hrvatskoga jezika nije moguće obavljati bez odgovarajućih teorijskih znanja, učiteljeve sklonosti za nastavnički poziv i ljubavi prema djeci – "važan je istodobno i postupak i način obavljanja nastavnoga rada, a to je metodička utemeljenost" (Musa, Šušić, Tokić, 2015, 13). Bežen (2008) je najsustavnije odredio epistemologiju i metodologiju metodike čija se struktura izvodi iz *teorije odgojno-obrazovnoga čina*. Iako je bliska s pedagogijom i didaktikom, metodiku ne možemo poistovjećivati s ovim dvjema disciplinama - pedagogija se bavi odgojnom dimenzijom nastave, a didaktika nastavnim procesom općenito. Osim teorijskoga određenja metodika se bavi nastavom određenog obrazovnoga područja, kreiranjem odgojno-obrazovnoga procesa, tj. praksom.

Osim vlastite predmetnosti metodika posjeduje i vlastitu metodologiju i vlastite znanstvene ciljeve. "Metodika hrvatskoga jezika – znanstvena je grana u interdisciplinarnome polju humanističkih znanosti, koja se bavi poučavanjem hrvatskoga jezika kao odgojno-obrazovnog sadržaja u predškolskom odgoju, odnosno nastavnog predmeta Hrvatski jezik u osnovnim i srednjim školama" (Bežen i Reberski, 2014, 265). Ona je usko povezana s jezikoslovljem, pedagogijom, psihologijom i ostalim znanstvenim disciplinama. Među najvažnijim metodičkim kompetencijama učitelja, u sklopu nastave Hrvatskoga jezika, jesu znanja i umijeća iz jezikoslovnih i književno-teorijskih znanstvenih disciplina, bez kojih je nemoguće provesti kvalitetnu pouku.

Mada su lingvisti godinama izražavali skeptičan odnos prema znanstvenoj dimenziji metodike, s vremenom su postali svjesni važnosti metodičkih disciplina u sveučilišnome kontekstu. Godinama su na jezikoslovnim znanstvenim skupovima bili zanemareni metodički aspekti jezične problematike. Kako je početkom tisućljeća metodika jezika i književnosti stjecala status respektabilne discipline, tako se mijenjao stav lingvista prema znanosti o poučavanju nastavnoga predmeta. Simboličnu je prekretnicu u tom kontekstu označavala odluka organizatora Slavističkoga kongresa da se u program konferencije uvrsti i metodički tematski sklop.

Veliku promjenu donosi ozakonjenje kurikula 2008. godine kao upute o načinu rada u školama. Mnogi su pedagozi ostali zatečeni edukološkom paradigmom u istraživanju odgoja i obrazovanja. "Tradicionalno monodisciplinarno pedagoško tumačenje pedagoškog i odgojnog sustava uzdrmano je i teorijskim napredovanjem metodičkog pristupa obrazovnoj teoriji i praksi koji je snažno afirmirao interdisciplinarnost u planiranju, poučavanju i sistematiziranju odgoja i obrazovanja" (Bežen, prema Vujčić, 2013, 529). Metodika je konačno dobila znanstveni status kakav zaslužuje, čime je naplaćen trud hrvatskih metodičara i znanstvenika.¹⁷

Osnivači znanstvene metodike hrvatskoga jezika u nas: Dragutin Rosandić, Stjepko Težak, Vladimir Poljak, Vlado Pandžić, Ante Bežen, redom su pripadnici Zagrebačke metodičke škole.

Kao što je Hrvatski jezik složen nastavni predmet, satnicom najzastupljeniji u čitavoj obrazovnoj vertikali, tako je i metodika hrvatskoga jezika među najrazvijenijim metodikama u znanstvenome sustavu. Ona objedinjuje metodiku jezika, književnosti, metodiku jezičnoga izražavanja, metodiku medijske kulture. Svaka od navedenih metodika ima svoje temelje u matičnoj znanosti.

Metodika hrvatskoga jezika ima višestruku funkciju jer je usmjerena svim sudionicima odgojno-obrazovnoga procesa: poučava učitelje načinima prenošenja jezičnih i književnih znanja u nastavi, istovremeno omogućuje učenicima usvajanje jezičnih znanja i recepciju književnih tekstova. Kako bi korespondirala s prirodom svoga predmeta, metodika poučavanja hrvatskoga jezika bitno se oslanja na matičnu

¹⁷ Knjiga Ante Bežena *Metodika - znanost o poučavanju nastavnog predmeta* studiozno oslikava položaj metodike u sustavu znanosti o odgoju o obrazovanju. Riječ je o cjelovitoj monografiji u kojoj autor argumentirano utvrđuje autonomnost metodike kao znanstvene discipline. Osim što je znanstveno utemeljena, Beženova monografija je i sasvim praktična, konkretno i pouzdano učiteljsko štivo (Selak, 2009, 505).

znanost, uključujući sva jezična prenja i neodređenosti koje su u prirodi jezičnoga i umjetničkoga stvaralaštva (Selak, 2009).

Metodici nastave Hrvatskog jezika možemo pristupiti na različite načine jer je riječ o slojevitom i višedimenzionalnom nastavnom predmetu. Metodike zakonitosti nastave jezika ne moraju vrijediti u nastavi književnosti ili medijske kulture. Valja razlikovati metodiku književnosti, metodiku hrvatskog jezika u užem smislu i metodiku jezičnoga izražavanja (Težak, 1996).

Suvremena nastava jezika podrazumijeva uključenost komunikacijsko-funkcionalnoga metodičkoga pristupa koji prepoznaje važnost igre, funkcionalne jezične komunikacije i pluralizam didaktičkih načela. Pritom je veoma važna uloga učitelja čiji način poučavanja i izbor nastavnih metoda u velikoj mjeri određuje uspješnost usvajanja jezičnih sadržaja (Aladrović Slovaček i Pavličević-Franić, 2010). S tim je u skladu višedisciplinarni pristup kojim metodika uspostavlja dijalog sa supstratnim i korelacijskim znanstvenim disciplinama. Aktualni istraživački projekti uspostavljaju nove nastavne modele na osnovama didaktičko-metodičkoga pluralizma, potvrđujući kako treba mijenjati tradicionalne odgojno-obrazovne paradigme i postaviti učenika u središte zanimanja – prilagoditi nastavne aktivnosti njegovim potrebama i razvoju (Lučić, 2005). Rosandić je teorijski razradio metodičke sustave (1986, 2005), ali oni su skloni promjenama i neprestanom razvoju pod utjecajem različitih teorija učenja i poučavanja (Bežen, 2008).¹⁸ Kako bi se u pravoj mjeri razvijale kompetencije budućih učitelja, nužno je poticati suradnju između nastavnčkih fakulteta i škola, organizirati rad u odgojno-obrazovnoj praksi s vrsnim mentoricama i metodičarima s fakulteta. Doista možemo reći kako uspješnost učenja u velikoj mjeri ovisi o metodici.

Kako živimo u vremenu *digitalne kulture*¹⁹, predmet metodike materinskoga jezika postaje osmišljavanje metoda i oblika rada u digitalnom okružju.

¹⁸ Katedra za metodiku Učiteljskoga fakulteta u Zagrebu organizirala je 2016. godine znanstveni skup *Suvremeni metodički modeli u ranom odgoju i primarnom obrazovanju* s ciljem razmjene iskustava između znanstvenika i praktičara u segmentu odgoja i obrazovanja. Tom prigodom predstavljeni su zanimljivi suvremeni metodički modeli, poput: *Digitalna nastavna sredstva u poučavanju hrvatskog jezika* (Santini, Sakač, Smolčić, Palijaš i Bobinski), *Raznolikost nastavnih situacija i metodičkih postupaka u nastavi Hrvatskoga jezika* (Mustać, Novak), *Dječje filmsko stvaralaštvo* (Troje, Škudar) itd.

¹⁹ Pasqualetti i Nanni (2005) izdvajaju osnovna obilježja digitalne kulture: brzina, uloga sučelja, polifonijska kultura, nomadski stav, osjećaj za ekologiju i stav prema tehnologiji.

Kompjuterizacija i digitalizacija u današnje vrijeme više nisu vezane samo s računalima, već su povezane sa životom u suvremenom dobu (Negroponte, 2002). I pred metodiku književnosti u razrednoj nastavi postavljaju se složeni zahtjevi – temeljna je zadaća, ipak, recepcija književnoumjetničkoga teksta. Prioritet suvremene metodike književnosti jest otkrivanje i razvijanje literarnih sposobnosti učenika.

Strategijom obrazovanja najavljena je nova metodička paradigma: koncept odgojno-obrazovnoga procesa u razrednoj nastavi napušta predmetno-satni model, uvodeći fleksibilnije radno vrijeme s fleksibilnijim tjednim rasporedom nastavnih sati. To je učinkovitija organizacija nastavnoga procesa koja učitelju omogućuje autonomnost i dopušta slobodu organiziranja i kreiranja obrazovne strategije, a učenici aktivno sudjeluju u organizaciji i vrednovanju nastave. Ma koliko učitelji i metodičari bili kritički prema novim, progresivnim metodama poučavanja i nespremni za promjene, moraju biti svjesni da su one potrebne jer ne valja zaboraviti osnovnu postavku obrazovanja – da je učenik u središtu pozornosti odgojno-obrazovnoga procesa. Društvene se promjene događaju puno brže nego u prošlosti, što nastavno osoblje u školskom prostoru itekako dobro osjeća, stoga prilagodba nastavnih postupaka i metoda rada postaje imperativ suvremenoga poučavanja. Nastava metodike na učiteljskim fakultetima mora biti primjerena današnjem vremenu i mladim generacijama, mora označavati odmak od tradicionalnoga predavačkoga tipa u kojem je učenik podređen učitelju. Budući da nastava u 21. stoljeću predstavlja pravi izazov za učitelje, novim generacijama učenika treba ponuditi primjerene metodičke modele koji prate njihov način življenja i učenja.

1.3. Predmetni kurikulum

Didaktički izazovi 21. stoljeća postavljaju pred učitelje i nastavnike izazov permanentnog usavršavanja, u stalnoj potrazi za obrazovnim inovacijama. Stječe se dojam kako odgoj ostaje pomalo u sjeni obrazovnih politika budući da je u liberalnom kapitalizmu sve podređeno tržištu, "svijetu rada".²⁰ Uvijek valja propitivati ideje obrazovnih strategija i kritički promišljati njihove ciljeve kako reforme ne bi dodatno

²⁰ Kurikulske su reforme začete u Sjedinjenim Američkim Državama početkom 20. stoljeća u vrijeme ekspanzije industrije pa možemo govoriti o svojevrsnoj "industrijalizaciji" pedagogije.

dehumanizirale odgojno-obrazovni sustav. Stječe se dojam da se socijalna dimenzija škole u predmetnoj nastavi zanemaruje. Škola mora biti životna zajednica u kojoj se dijete ugodno osjeća.

Kurikul suvremene škole mora pratiti zahtjeve suvremenih kretanja u odgoju i obrazovanju, treba biti djelotvoran, poticati jednakost i pravednost obrazovnog sustava. Kako naglašavaju naši metodičari i didaktičari, kurikulum škole 21. stoljeća trebao bi ponuditi bogatiji i fleksibilniji izbor programa, postupaka u redovitoj i dopunskoj nastavi, dok njegovi sadržaji svakako trebaju pratiti i učeničke interese (Mlinarević, Brust Nemet). Predmetni kurikulum treba rasteretiti učenike od nepotrebnog učenja suvišnih činjenica.

Metodika nastavnog predmeta utemeljuje se na korpusu znanstvenih i umjetničkih sadržaja na kojima se zasniva predmetni kurikulum. Time se otvara široko polje prožimanja disciplina iz područja odgojnih znanosti i znanstvenih disciplina matične znanosti na kojoj se utemeljuje nastavni predmet - predmetni kurikulum.

Kurikul suvremenog odgoja i obrazovanja skup je planiranih odrednica koje usmjeravaju nastavni proces prema zadacima i sadržajima koji će se izvesti te upućuju na organizacijske oblike rada i postupke provjere uspješnosti (Mlinarević, Brust Nemet, 2012). Osim redovite nastave u našim školama provode se i neposredni odgojno-obrazovni oblici rada – dopunska, dodatna nastava i izvannastavne aktivnosti. Dopunska nastava je poosobljeni oblik rada s učenicima koji ne prate redovni nastavni program s očekivanom razinom uspjeha (Državno pedagoški standard, 2008, 43). Dodatna nastava je individualizirani oblik rada za darovite učenike. U izvannastavnim aktivnostima i djelatnostima dolaze do izražaja učeničke sposobnosti i nadarenost za određeno obrazovno ili umjetničko područje.

Murphy i sur. (2009) smatraju kako se *obrazovni kurikulum* može definirati kao znanje i vještine koje se predaju i učenici ih stječu u većoj ili manjoj mjeri. Temeljni su elementi kurikula ciljevi, nastavni sadržaji, nastavne strategije i situacije te vrednovanje ostvarenja postavljenih ciljeva. Kurikuli bi trebali biti fleksibilno oblikovani kako bi se mogli koristiti duži period, barem desetak godina (Vican, Bognar, Previšić, 2007).

Kurikul u svojstvu odgojno-obrazovnoga tijeka obuhvaća nekoliko sastavnica: opće obrazovne ciljeve, očekivane rezultate, kompetencije, odgojno-obrazovne vrijednosti, metode i sredstva rada, vrednovanje postignuća i samovrednovanje (Vican

i sur., 2007). Kurikulom za Hrvatski jezik utvrđene su specifičnosti obrazovnoga područja jezika, književnosti i jezičnih djelatnosti u sljedećim kategorijama: znanje, vještine, stavovi, kreativnost, inicijativnost, estetsko vrednovanje, odnos prema sebi i prema drugima.

Oblikovanje kurikula temelji se na znanstvenim spoznajama o učenju i poučavanju te jasno definiranim ishodima učenja kojima učenici trebaju ovladati, stoga je poznavanje teorije kurikula ključno u planiranju procesa poučavanja. Učitelj bi morao uskladiti rad s ciljevima poučavanja definiranim u nacionalnim dokumentima te specifičnostima školskoga kurikula. Konceptija kurikula zasniva se na istraživanju potreba i postavljanju ciljeva na čijim se temeljima biraju određeni sadržaji po obrazovnim područjima. Ona uključuje i metodičko oblikovanje predmetnih sadržaja, donosi naputke za učitelje kako provoditi određene sadržaje u nastavi uz instrumentarij vrednovanja postignuća.

Odgojno-obrazovni je sustav u Hrvatskoj centraliziran i nastavnici nemaju previše mogućnosti utjecaja na plan i program rada, mogu tek samostalno birati udžbenike s popisa koji je odobren od Ministarstva znanosti obrazovanja i sporta. Analizirajući kurikule razvijenih zemalja Europske unije Bežen (2013) naglašava kako je kreiranje nacionalnoga kurikula Hrvatskoga jezika golem posao jer je potrebno pomno razraditi polazišta Nacionalnog obrazovnog kurikulumuma i doraditi koncepcije unutar njega. Primjerice, finski kurikulum materinskoga jezika ima samo 10 stranica – naš broji 120 stranica.

Analitičari obrazovne politike upozoravali su kako postojeći nastavni programi predstavljaju prepreku za poboljšanje kvalitete osnovnog obrazovanja, zbog niza sadržajnih i strukturnih nedostataka – opsežnosti, neuravnoteženosti, nedovoljne suvremenosti, horizontalne i vertikalne povezanosti. Zbog svega navedenog potrebni su dublji zahvati u nacionalni kurikulum (Baranović, 2006).²¹

Koji su nedostaci aktualnoga nastavnoga programa u okviru jezično-umjetničkoga područja? Već samim nazivom dokumenta *Nacionalni okvirni*

²¹ Prema prijedlogu Nacionalnog kurikulumuma nastavnoga predmeta Hrvatski jezik iz 2016. godine, razvojem i uporabom višestruke pismenosti (komunikacijsko-funkcionalne, čitalačke, informacijske, medijske i međukulturne) Hrvatski jezik se izravno povezuje sa svim ostalim područjima, predmetima i međupredmetnim temama kurikula.

kurikulum zanemaruje se leksičko obilježje hrvatskoga identiteta.²² Iako je termin *kurikulum* postao službeni naziv brojnih pravnih dokumenata, riječ je o posuđenici kojom Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta ignorira struku. Jezikoslovci i stručnjaci za hrvatski standardni jezik upozoravali su kako je riječ o neprihvatljivom obliku inačice *kurikul*, za koju bi valjalo rabiti hrvatski leksem, poput *uputnika* ili *nastavne osnove*.

Cjelovitom kurikularnom reformom predviđena je fleksibilnija satnica u osnovnoj školi, integrirana nastava u prvim dvama razredima te poučavanje o socijalnom, mentalnom i tjelesnom zdravlju. Načela Nacionalnog okvirnoga kurikulumu sadržajno su povezana s ciljevima i učeničkim postignućima. Među najvažnijim su načelima: visoka kvaliteta odgoja i obrazovanja, jednakost obrazovnih mogućnosti za sve polaznike, znanstvena utemeljenost, poštivanje ljudskih prava i prava djece, demokratičnost, obveznost općeg obrazovanja, pedagoški i školski pluralizam, interkulturzizam, europska dimenzija obrazovanja itd. (NOK, 2010, 26).

Suvremeni kurikulum trebao bi se usmjeriti kompetencijama i ishodima učenja koji pokazuju što učenik treba znati na kraju određenoga razreda. Sljedeća funkcionalna inovacija bila bi vrednovanje ishoda učenja po obrazovnim stupnjevima. Da bi kurikulum bio funkcionalan, mora jasno navoditi minimum sadržaja i znanja koji su preduvjet za ostvarivanje minimalnih ishoda učenja.²³ Kurikul Hrvatskoga jezika morao bi biti funkcionalniji kako bi osigurao dostojno mjesto predmetu materinskoga jezika kao najzastupljenijem predmetu u nastavi. Njegov sadržaj trebao bi biti prvenstveno usmjeren na stjecanje jezičnih vještina i bogatih oblika izražavanja koji su itekako potrebni u svakodnevnoj komunikaciji.

Budući da su ciljevi i učenička postignuća usmjereni učenikovu znanju, odgojno-obrazovni ciljevi u nastavi materinskoga jezika trebali bi sadržati odrednice o kompetencijama, koje imaju važnu ulogu jer se njima određuju postignuća kao temeljna svrha nastavnoga procesa. U odnosu na Nastavni plan i program za osnovnu

²² Nazivoslovno pitanje dokumenta tema je brojnih rasprava. Uz latinizirano nazivlje *kurikulum*, *kurikularni*, *kurikulumski*, nesvrhovito upotrijebljenih jer je naziv *kurikulum* neprihvatljiv u našem tvorbenome sustavu (isto tako *simpozijum*, *akvarijum*, *kolokvijum* itd., sa sufiksom *-um*), hrvatski jezik nudi svoje nazivlje: *kurikul*, *kurikulski*. Jezikoslovci spominju leksičko razgrađivanje norme. Doista je šteta što se za ovu često rabljenu riječ nije ustalila hrvatska inačica, primjerice leksem *uputnik*.

²³ Valja istaknuti da nisu svi znanstvenici i praktičari usuglašeni glede primjene modela zasnovanog na ishodima učenja. Neki znanstvenici smatraju kako on ne jamči smislenu primjenjivost u praksi.

školu (2006) u kojem je naglasak stavljen na učenje obrazovnih sadržaja, nastavu bi materinskoga jezika trebalo strukturirati po jezičnim aktivnostima i djelatnostima.²⁴ Za razliku od klasične podjele po obrazovnim područjima (književnost, jezik, izražavanje, medijska kultura) suvremenija struktura kurikula, podjelom na jezične djelatnosti i aktivnosti (čitanje, pisanje, govorenje, slušanje), postavlja hrvatski jezik u funkciju. Za svaku jezičnu djelatnost (čitanje, pisanje, slušanje, govorenje) valja navesti posebne odrednice. Tim djelatnostima valja posvetiti punu pozornost u kreiranju predmetnoga kurikula jer pomoću njih učenici stječu važne kompetencije, poput kulture čitanja. U planiranju sadržaja koje će učenici tijekom nastave proučavati valja postaviti jasna očekivanja koja znanja moraju na određenom stupnju usvojiti.

Osim toga, na pojedinim obrazovnim stupnjevima valjalo bi rasteretiti program od suvišnih sadržaja. Sastavljači kurikula pritom moraju biti pažljivi da se smanjenjem opsega gradiva ne dogodi trivijalizacija nastavnih sadržaja, što bi se moglo negativno odraziti na učenička postignuća.

Osim rasterećenja programa, odnosno sadržaja, valjalo bi povećati satnicu nastave Hrvatskoga jezika u svim obrazovnim ciklusima, prvenstveno u primarnom obrazovanju. Nekada su učenici nižih razreda slušali i po 6 sati tjedno materinski jezik (Nastavni plan osnovne škole u Hrvatskoj 1960. godine). Nastavnim planom i programom iz 2006. godine u svim četirima razredima satnica je ujednačena na pet sati nastave, čime je bitno smanjen fond sati materinskoga jezika. Po finskom Okvirnom nastavnom planu (2005) učenici prvog i drugog razreda slušaju čak 7 sati materinskoga jezika tjedno. Spoznaje komparativne pedagogije mogu doprinijeti funkcionalnoj artikulaciji kurikula.²⁵

U razrednoj nastavi zapaža se manjak gramatičkih sadržaja. Pojedina istraživanja pokazuju kako mnogi učitelji smatraju da učenici u sklopu Hrvatskoga jezika ne stječu dovoljno znanja za nesmetan prijelaz u peti razred, stoga bi valjalo ponuditi više jezičnih sadržaja. Jezikoslovci, metodičari i sastavljači kurikula

²⁴ U odnosu na Nastavni plan i program prijedlog Nacionalnoga kurikulumu za područje Hrvatski jezik bolje je strukturiran - odgojno-obrazovni ishodi u ciklusima temelje se na kompleksnijim sadržajima i aktivnostima, a učenicima se učenjem i poučavanjem omogućuje uvježbavanje i utvrđivanje znanja, automatizacija vještina i razvoj stavova i vrijednosti.

²⁵ Ova grana pedagogije bavi se usporedbom obrazovnih sustava različitih zemalja. Sustavi se proučavaju iz aspekta socijalnih sila koje ih oblikuju. Temeljni je cilj komparativne pedagogije utvrđivanje načela i pravila po kojima će se obrazovanje transformirati u pozitivnu znanstvenu djelatnost, o čemu su pisali brojni pedagozi (Pastuović, Vrcelj, Wolhuter i drugi).

trebali bi usuglasiti stavove o količini slovnicih sadržaja, usmjerenih ponajprije na razvoj komunikacijske kompetencije u nižim razredima osnovne škole. Osim funkcionalnosti nastave jezika valja razmišljati o postupnosti, sustavnosti i dosljednosti u poučavanju.

Kada je riječ o području književnosti, čija je osnovna zadaća odgajanje i obrazovanje mladih čitatelja, a ne puko stjecanje teorijskoga znanja, treba uzeti u obzir okolnosti u kojima mladež odrasta i položaj tiskane knjige u okruženju digitalne tehnologije. Važna dimenzija nastave književnosti jest poticanje ugođe čitanja među malim čitateljima, što znači da bi literarni predlošci uz neupitnu estetsku kvalitetu morali biti i zabavni. No, književnoumjetnički tekst u nastavi ne smije samo zabavljati učenike, nego poticati na razmišljanje, razumijevanje estetskih poruka, treba aktivirati misaone i emocionalne procese koji obogaćuju život mlade osobe.

Učitelji s višegodišnjim iskustvom zapažaju generacijske promjene. Djeca odrastaju u drugačijim vremenima pa imaju drugačije interese i navike u odnosu na prijašnje generacije učenika. Dokument svakako mora obuhvatiti područje digitalizacije odgojno-obrazovnog procesa. Potrebno je obuhvatiti i problematiku udžbenika i udžbeničke literature. Ako zaživi model utemeljen na kompetencijama i ishodima učenja, svakako valja sastaviti nove udžbenike koji će biti prilagođeni novim predmetnim kurikulumima.

Kada je riječ o vrednovanju učeničkih postignuća, razvidno je da ocjenjivanje predstavlja veliki stres, kako učenicima razredne nastave, tako i učiteljima. To je rezultat odgojnih ciljeva hrvatskoga obrazovanja čiji je naglasak na stjecanju čim veće količine znanja, vještina i životnih vrijednosti. No, ocjene i obvezne provjere znanja očito nisu glavni motivator za postizanje uspjeha, stoga treba promišljati o vrednovanju učeničkih postignuća i ocjenjivanju u razrednoj nastavi. Mnogi smatraju kako bi bilo potrebno ukinuti brojčano ocjenjivanje na tome obrazovnome stupnju. U finskim školama, primjerice, ne postoji brojčano ocjenjivanje u primarnom obrazovanju.²⁶ Iako su socijalni parametri u Finskoj potpuno drugačiji od naših,

²⁶ Kako se učenici ne bi dijelili po uspjehu u školi, tijekom prve četiri godine učitelji koriste opisno ocjenjivanje. U petoj se godini uvodi brojčano ocjenjivanje, ali je učiteljima omogućena primjena opisnoga vrednovanja sve do sedmog razreda (Beown Ruzzi, Sahlberg, Kupiainen). Za razliku od stjecanja znanja i vještina, finški obrazovni sustav stavlja naglasak na praćenje i uočavanje učeničkih pozitivnih osobina, razvoj učenika u humane i etički odgovorne članove društva, stoga im kurikulum omogućuje stjecanje znanja koja će im trebati u svakodnevnom životu (*Education and science in Finland*, 2006).

valjalo bi promisliti o opisnim ocjenama barem u prvim dvama razredima osnovne škole.²⁷

Zadatak je svakog učitelja otkrivanje mogućnosti čim funkcionalnije i svrsishodnije primjene kurikula (Marsh, 1994). Uloga učitelja, ravnatelja i stručno-pedagoških djelatnika veoma važna je u stvaranju kurikula. Učiteljima je potrebno omogućiti veću slobodu u izboru sadržaja, metoda i oblika poučavanja jer oni najbolje poznaju svoje učenike. Ni u resornom ministarstvu ni u javnosti se ne opterećuju činjenicom kako svaka reforma pada na leđa podcijenjenih učitelja i nastavnika od kojih se očekuje motiviranost, entuzijizam i spremnost na prihvaćanje novih pristupa u nastavi.

Skriveni kurikulum

Benson R. Snyder je prvi uveo termin *skriveni kurikulum* (*The Hidden Curriculum*, 1970). Nevidljivi, nepisani kurikulum čine uvjerenja, stavovi, vrijednosti, razmišljanja učenika i nastavnika o radu, metodama rada i različitim odnosima i aktivnostima u školi. Čini ga kultura škole, stereotipi, norme, školski rituali, neformalnost, rodna i spolna ravnopravnost itd. Skriveni kurikulum odražava se kroz svakodnevno ponašanje nastavnika, školskog osoblja i učenika u školskom okruženju (Ryan, 2003). Skup učeničkih iskustava prikupljenih generacijama, također pripada nepisanom školskom kurikulumu. Veoma je važna organizacija rada škole - oblikovanje prostora, struktura vremena, socijalna organizacija rada, raspodjela uloga i stil komuniciranja s učenicima. Iako se radi o nepisanim pravilima ponašanja, skriveni kurikulum itekako suoblikuje učenikovo ponašanje i odnos prema školi. Učiteljeva je osobnost jako važna, snažno utječe na djecu i pitanje je koliko je učitelj svjestan svojih implicitnih poruka. U nas još uvijek ne postoji kodeks ponašanja učitelja, a upravo je učiteljevo ponašanje dio skrivenoga kurikula. Kada govorimo o skrivenom kurikulumu, mislimo na "nevidljivu školu", koju obilježavaju odnosi između učitelja i učenika, konflikti

²⁷ Peruskoulu je obvezna devetogodišnja osnovna škola koja svima omogućuje jednako obrazovanje, a mali Finci polaze u prvi razred s navršene sedam godina. Škola je podijeljena na dvije razine: primarno obrazovanje (prvih šest godina s razrednim učiteljem/icom) i niže sekundarno obrazovanje (završne tri godine s predmetnim učiteljima). Razredni učitelji samostalno poučavaju učenike prve tri godine, dok sljedeće tri godine surađuju s dvjema ili trima učiteljicama, stoga mogu učinkovitije pratiti napredak pojedinog učenika (Sahlberg, 2012).

na hodnicima i školskom dvorištu, ponašanje u učionici, nepisana školska pravila i ponašanje učitelja u zbornici.

*“Kurikulum bez avanturizma, imaginacije, kreacije
(a naročito motivacije)
bez vriska narančaste u sivilu
bez ludosti i smjelosti, neće postići cilj u cijelosti.”*
(Katica Mihaljević)

Za pripremu funkcionalnoga kurikula treba dosta vremena jer bi ubrzana provedba planiranih promjena bila neozbiljna i neučinkovita, prouzročivši improvizaciju i smanjenje kvalitete u nastavi najvažnijega školskoga predmeta. Svaki je kurikulum uspješan ako njegova primjena izmamí osmjehe na lica naših učenika.

2. NASTAVA POČETNOGA ČITANJA I PISANJA

Matične su discipline metodike početnoga čitanja i pisanja jezikoslovlje, psihologija (psiholingvistika) i likovna kultura (grafematika). Potpodručja su nastave početnoga čitanja i pisanja uvodne govorne i grafomotoričke vježbe, učenje formalnih i pisanih slova, interpretacija književnoga teksta.

Nastava početnoga čitanja i pisanja (NPČP) provodi se u prvom razredu, što znači da obuhvaća jednu školsku godinu. Neki metodičari smatraju da ta vremenska dimenzija nije dostatna da bi se učenici kvalitetno upoznali s početnim čitanjem i pisanjem te da bi svladali tehniku izražavanja na primjeren način.²⁸ Ovladavanje vještinama čitanja i pisanja vrlo je složen proces koji uključuje razvijanje govora, upoznavanje sa značenjem pisma i teksta, prijenos govora u pisani tekst, uvježbavanje orijentacije u tekstu, razvijanje glasovne osjetljivosti, primjenu abecednog načela, razvijanje pisanja te postizanje tečnog čitanja s razumijevanjem. Neke od ovih vještina razvijaju se prije polaska u školu, no učitelj mora provjeriti do kojeg

²⁸ Bežen i Budinski su 2012. godine proveli istraživanje o učinkovitosti NPČP tijekom jednogodišnjega ciklusa poučavanja, na uzorku učitelja u zvanju mentora i savjetnika (354 ispitanika). Istraživanje je otvorilo pitanja o segmentu sadržaja i vremenskom okviru nastave početnoga čitanja i pisanja u kontekstu zahtjevnosti poučavanja. Autori su pošli od hipoteze kako za kvalitetnu nastavu početnog čitanja i pisanja, u kojoj se aktiviraju primarne i sekundarne osjetilne aktivnosti učenika, nije dovoljna jedna školska godina. Veći broj ispitanika (64,4 %) smatra da je jedna godina dostatan vremenski okvir za uvođenje učenika u početno čitanje i pisanje, dok 35,6 % učitelja smatra suprotno. Po mišljenju autora istraživanja to je priličan broj ispitanika čiji se stav ne bi smio zanemariti. U odnosu na mnoge europske zemlje u Republici Hrvatskoj učenici slušaju manji broj sati materinskoga jezika – pet sati tjedno (175 godišnje). Primjerice, u Velikoj Britaniji godišnji fond iznosi 190 sati, a u Mađarskoj 296 sati. U Sloveniji se početno čitanje i pisanje na slovenskom jeziku uči tijekom razdoblja od dviju školskih godina. Zbog specifičnosti rada u prvom razredu i naglašene potrebe za individualizacijom procesa pouke, važno je omogućiti primjeren vremenski okvir za ispunjavanje zacrtanih ciljeva (Bežen, Budinski, 2013).

su stupnja one razvijene te uočiti moguće nedostatke i zatim utjecati na njihovo otklanjanje. Prvaši se međusobno razlikuju po predznanju, raznim potrebama, po održavanju koncentracije i svojim interesima. U razdoblju ranog poučavanja jezika dijete valja poučavati jeziku zorno, primjerom iz svakodnevne komunikacije, jer se nalazi u fazi konkretnih misaonih operacija (Aladrović Slovaček, Pintar, 2013). Neposredno prije polaska u školu dijete aktivno obogaćuje svoj rječnik, rado stupa u konverzaciju s vršnjacima i odraslima.

U prvom obrazovnom razdoblju nema brojčanoga ocjenjivanja, no učitelji prate i opisno bilježe učenička postignuća.

Čitalačka pismenost preduvjet je uspješnog učenja i svladavanja gradiva iz svih obrazovnih područja u razrednoj i u predmetnoj nastavi. Za razumijevanje nastavnih sadržaja iz prirodnih, društvenih i humanističkih znanosti, kao i za razvoj različitih pismenosti, poput prirodoslovne ili matematičke, temeljna je čitalačka pismenost. Govoreni jezik prethodi pisanom jeziku, stoga se "učenje čitanja može promatrati kao učenje vizualnih oblika koji na neki pravilan način odgovaraju riječima koje već postoje u govorenome rječniku. Ono što se zapravo uči, može se nazvati pravilima grafemsko-fonemskog slaganja, kojima se oblik slova prevodi u (zvučni) oblik koji proizvodi slušna analiza izgovorene riječi" (Erdeljac, 2009, 102).

Pismenost se prema definiciji određuje kao "poznavanje slova, vještine čitanja i pisanja, odnosno vještina stvaranja tekstova, vještina pravilnog i smislenog pisanja" (Hrvatski enciklopedijski rječnik, 2002, 951). Pismenost čini temelj uspješne komunikacije u nekom društvu (Spajić-Vrkaš, Kukoč, Bašić, 2001). Nastava pismenosti usko je povezana s nastavom gramatike i nastavom književnosti. U početnoj fazi školovanja djeca pišu onako kako govore, spontano bez gramatičkih opterećenja. Jezični razvoj djeteta podrazumijeva fond riječi te govorne i jezične sposobnosti. Istraživanja pokazuju da dijete od šest godina koristi i poznaje oko 2500 riječi. Ako uzmemo u obzir i tzv. *pasivni* leksik, izraze koje ljudi razumiju ali ih ne upotrebljavaju, onda možemo zaključiti kako je vokabular prvašića prilično bogat.

Jezične su i govorne sposobnosti djece različito razvijene, što se najbolje osjeti u razumijevanju riječi, uporabi različitih rečeničnih konstrukcija i (ne)sposobnosti sudjelovanja u različitim komunikacijskim situacijama. Prema provedenim istraživanjima krajem prošloga stoljeća šestogodišnjaci su rabili do sedam riječi u

rečenici. U toj dobi djeca svakodnevno proširuju svoj rječnik, a škola u tome ima važnu ulogu.

Kako bi učitelji na pravi način mogli organizirati nastavu početnoga čitanja i pisanja, prateći napredak svojih učenika, morali bi imati povratnu informaciju o razini njihovih jezičnih predvještina u čitanju i pisanju. Rezultati istraživanja potvrđuju da postoje brojne individualne razlike među učenicima, koje bi morale uvjetovati raznolikost metodičkih pristupa i postupaka u poučavanju (Budinski, Kolar Billege, 2011).²⁹

2.1. Nastava početnoga čitanja

Čitanje možemo pojmiti kao temeljnu obrazovnu djelatnost jer o njoj ovisi kvaliteta učenja. U prvome razredu učenici ovladavaju tehnikom čitanja, nakon čega slijedi uvježbavanje čitanja naglas na tekstovima prilagođenim malim čitateljima. Učenje odnosa između glasova i slova pomaže djeci u dekodiranju riječi koje prije nisu vidjeli (Berk, 2015). U prvom polugodištu početno opismenjavanje započinje sadržajima slušanja i govorenja, nakon čega slijedi razvijanje fonološke svjesnosti i prijenos glasova u slova. "Kad se taj proces usvoji, možemo nesmetano nastaviti s poučavanjem slova, tj. početnim čitanjem i pisanjem do razine automatizacije" (Budinski, 2016, 10).

Čitanje je složena jezična djelatnost koja uključuje misaonu aktivnost, emocionalnu i fantazijsku aktivnost. U iskazu kojeg čita, čitatelj objedinjuje misli, osjećaje, raspoloženja i maštu. Vještina i sposobnost čitanja razvija se u nastavi književnosti na svim stupnjevima školskoga sustava. Učenici vježbaju artikulaciju i razvijaju govorni sluh.

Roditeljska briga za djetetov čitalački razvoj ne prestaje kada dijete u školi nauči čitati. Radi uspješnosti u čitanju i učenju roditelji surađuju s učiteljem u

²⁹ Budinski i Kolar Billege su 2010. u zagrebačkim osnovnim školama provele istraživanje na uzorku od 306 učenika prvoga razreda, s ciljem utvrđivanja pismenosti učenika na početku školovanja, po razinama jezičnih predvještina (čitači, polučitači, nečitači). Rezultati su pokazali da na početku prvoga razreda 59,9% učenika u potpunosti ili djelomice može dekodirati pisani tekst – kao čitači i polučitači. Djevojčice su postigle nešto bolje rezultate od dječaka. Autorice istraživanja drže da bi se početna nastava čitanja i pisanja trebala metodički organizirati tako da se uvažavaju usvojene jezične predvještine (Budinski, Kolar Billege, 2011, 97).

svladavanju početnoga čitanja, prate i potiču svoje dijete na čitanje naglas kod kuće (Čudina-Obradović, 2002). Čak i u slučaju da učenik s lakoćom usvaja gradivo u prvom obrazovnom razdoblju, roditelji imaju važnu ulogu u poticanju djeteta na čitanje. Zbog utjecaja na svoju djecu Čudina-Obradović upućuje roditelje da budu uzor svojoj djeci i pozitivan primjer u naglašavanju važnosti čitanja: da nastave s čitanjem svojoj djeci i zajednički čitaju naglas, i dalje pričaju priče i potiču dijete na pričanje, daruju knjige i povremeno posjećuju knjižnice.

Postoje brojni razlozi zbog čega djeca griješe u čitanju. Učenje čitanja nije samo analiza i sinteza jer djeca, čitajući, rješavaju svojevrni problem. U nastavi početnoga čitanja i pisanja ova su dva oblika jezične djelatnosti usko povezana, stoga je učenje čitanja neodvojivo od učenja pisanja. Djeca su međusobno vrlo različita i učitelj im treba dopustiti da samostalno pronalaze svoje načine učenja čitanja.

U učenju početnoga čitanja i pisanja razlikujemo dva osnovna pristupa - funkcionalni i komplementarni. *Funkcionalni* pristup zagovara stajalište kako u procesu početnoga čitanja i pisanja nije potrebno opterećivati djecu literarnim tekstovima jer ih mogu zbuniti, stoga je bolje koristiti primjerene "didaktičke" tekstove. *Komplementarni* se pristup temelji na mišljenju da su književni predlošci veoma važni u procesu početnoga čitanja jer aktiviraju misaone aktivnosti, doživljavanje, zamišljanje i izražavanje. Njemačka metodičarka Dehn pokušala je objasniti zašto djeca griješe u čitanju i ne razumiju na prvi pogled jednostavne riječi - učenje čitanja nije samo jezična sinteza već i rješavanje problema. Njezino je razmišljanje na tragu učenja otkrivanjem koje naglašava kako nije moguć jedinstven način učenja za svu djecu. Naši se učenici razlikuju po predznanju, interesima, motivaciji i socijalnom okruženju iz kojeg dolaze, stoga se učitelj u nastavi početnoga čitanja mora prilagoditi pojedincima i zainteresirati ih za ovu važnu aktivnost na različite načine, nudeći raznovrsne tekstove jer je izbor sadržaja od presudne važnosti: slovarice, listove za pisanje, slikovnice, slike i druge metodičke artefakte. Učenici će lakše otkrivati slova u riječi i njihov raspored, značenje riječi i funkciju napisanog u rečenici. Riječ je o *otvorenoj nastavi* koja potiče učenike na aktivno učenje čitanja i pisanja, zapažanje grešaka i njihovo samostalno ispravljanje, potiče kritičko prosuđivanje i razlikovanje smislenih dijelova iskaza od nesmislenih. Iako se otvorena nastava temelji na slobodnijem pristupu, i takvo učenje zahtijeva interpretaciju i sintezu jezičnih sadržaja jer bi učenici u protivnom teže uspostavljali veze između glasova i slova ili povezivali slova u riječi.

2.1.1. Kultura čitanja

Kulturu čitanja valja poticati od prvoga razreda. Od učenika treba tražiti da se privikavaju na oživljavanje sadržaja koje čitaju. U tom kontekstu važnu ulogu ima učiteljevo interpretativno i uzorno čitanje naglas. Djecu primjerom valja potaknuti i pridobiti ih da zavole određenu aktivnost i steknu naviku čitanja.

Pri poučavanju čitanja u prvom razredu učitelj mora imati na umu da ne postoji samo jedan ispravan način poučavanja za sve učenike, već se valja prilagoditi individualnim potrebama učenika, a učenicima mora biti jasno zašto je čitanje važno (Vizek Vidović, Rijavec, Vlahović-Štetić, Miljković, 2014). Današnja djeca i prije polaska u školu djelomice poznaju slova, imaju predodžbu o linearnom percipiranju teksta i položaju knjige i slikovnice tijekom čitanja.

2.1.2. Prepoznavanje glasova u riječi

Prepoznavanje glasova u riječi odnosi se na mogućnost kako dijete uočava da se riječ *igra* sastoji od glasova *i, g, r, a* ili da se riječ *baka* sastoji od glasova *b, a, k, a*. Prepoznavanje glasova može se ispitati pomoću rime, imenovanja prvog i posljednjeg glasa u riječi kao i glasova koji se nalaze u središnjem položaju (Čudina-Obradović, 2002). Korištenjem slikovnice učenici će imati zadatak da imenuju predmet koji se nalazi na slici. Potom će analizirati određenu riječ uočavajući od kojih se glasova sastoji. Primjerice, na slici je prikazan jež. Učitelj će upitati učenike od koliko se glasova sastoji riječ, ima li zajedničke glasove s riječi *puž* i sl. Čudina-Obradović (2000) navodi kako je sposobnost povezivanja glasa i slova prekretnica u učenju čitanja. Temelj usvajanja te vještine dobro je razvijena glasovna osjetljivost kojoj se s razlogom valja uvelike posvećivati i iznova vraćati.

Učenje čitanja obuhvaća nekoliko etapa poučavanja (Vizek Vidović, Rijavec, Vlahović-Štetić, Miljković, 2014, 417):

- 1. Etapa cjelovitog prepoznavanja (globalno čitanje - uočavanje riječi u cijelosti i zapamćivanje njezina značenja, uočavanje suodnosa između riječi i njezina značenja).
- 2. Etapa početne glasovne analize (pažnja se usredotočuje na pojedina slova u riječima).

- 3. Etapa prevođenja slova u glas (uspostavlja se veza između slova i glasa, grafemi se prevode u svoju fonemsku, glasovnu zamjenu).
- 4. Etapa složenog prevođenja grafičkih jedinica u glasovne (ovladavanje gramatičkim i sintaktičkim strukturama).

Za čitljivost teksta važna je i veličina slova - mala su slova, zbog svojih nastavaka, čitljivija od velikih slova.

Usvajanje abecednoga načela u čitanju i pisanju prethodi glasovna (slušna) etapa čitanja. Ako ova etapa nije usvojena kako treba, dijete će imati poteškoća s glasovnom raščlambom riječi, stoga učitelj može u prvom obrazovnom razdoblju zainteresirati djecu za čitanje primjerenim aktivnostima i igrama, poput *Kradljivca glasova*, glasovnih dodavaljki i oduzimaljki te igrama *vješala* glasom "r" (Čudina-Obradović, 2002).

Završni je stupanj u razvijanju vještine čitanja tečno čitanje s razumijevanjem koje se uvježbava čitanjem naglas i u sebi, obraćajući pažnju na razumijevanje teksta.

U tom su kontekstu vrijedna iskustva iz školske prakse. Učiteljica Branka Božić (2005) provela je sa svojim prvašićima zanimljivu aktivnost za uvježbavanje tehnike čitanja. Kako bi naizmjenično čitanje naglas učinila zanimljivijim i dinamičnijim, predložila je svojim učenicima odigravanje uloge zvonca kada primijete da je tko od čitača pogriješio u čitanju. Jednostavno bi uzviknuli: "Cin!" Na taj način se izbjegava monotonija u radu jer su se dobri čitači dosađivali slušajući ostale čitače. Prvašima se ovakav postupak svidio i pozorno su slušali jedni druge, a zahvaljujući ovako koncipiranoj vježbi učiteljica je zapazila napredak u čitanju svojih učenika.

Kako bi ih čim više motivirala, učiteljica Božić osmislila je igru razrednoga ocjenjivanja, pod nazivom *Semafor*. U naizmjeničnom čitanju naglas učenici su podizanjem bojice ili flomastera izražavali svoje mišljenje o kvaliteti čitanja pojedinoga učenika: poput znakova na semaforu, zelena boja označava dobro i uspješno čitanje, žuta boja upozorava kako treba još malo vježbati, dok crvena boja označava slabije čitanje. Učenicima imponira uloga ocjenjivača i raduju se ovoj aktivnosti koja ih potiče da više vježbaju čitanje kod kuće, a u školi kroz igru lakše uče i ponavljaju naučeno. Učiteljica ipak mora pripaziti da se ova aktivnost ne pretvori u natjecanje u kojoj će nesigurni učenici izgubiti samopouzdanje.

Težak (1991) polazi od pretpostavke da se inzistiranjem na pravilnoj artikulaciji nepčanika (č, ć, dž, đ) u govoru učitelja u nižim razredima osnovne škole može razviti potpuno pravilan izgovor tih glasova u djece, izravno utječući na razvoj pravogovornih navika u ranoj dječjoj dobi. Na taj se način preveniraju greške u pisanju i sprečavaju pravopisne pogreške u pisanju nepčanika.

U nastavi početnoga čitanja veoma je važna likovna dimenzija udžbenika jer "vizualna pozornost igra glavnu ulogu u procesu učenja, naročito pri svladavanju vještine čitanja, koja je opet temelj za bilo koje kasnije učenje" (Rasonja, Reljić, 2004, 114).

Književnoumjetnički tekstovi imaju važnu ulogu u učenju početnoga čitanja, prvenstveno u tzv. *otvorenoj nastavi* koja uključuje raznolikost tekstovnih predložaka, spontan odabir sadržaja i aktivnosti. Ipak, valja priznati da je naša nastava još uvijek prilično tradicionalna te se čitanje uglavnom provodi na literarnim tekstovima, a nisu uključene i druge vrste tekstova. Osim umjetničkih tekstova iz čitanaka djeci treba ponuditi i druge diskurzivne oblike, poput publicističkih i novinskih članaka iz dječjih časopisa. U uvježbanje ove važne jezične aktivnosti valja uključiti i nenastavne materijale, sve s ciljem funkcionalnoga poučavanja - u učenju jezičnih zakonitosti djetetu valja ponuditi predloške iz jezične stvarnosti koja ga okružuje.

Prilagođeni *net generaciji* i u Hrvatskoj postoje obrazovni softveri za učenje i uvježbavanje čitanja i pisanja. Najpoznatiji su *Sunčica među slovima*, *Mala škola*, *Učim slova i brojke s Hlapićem* i *Mala Učilica*. Promišljajući o optimalnom korištenju novih medija u nastavi materinskoga jezika, Turk Sakač (2013) je ispitala djelotvornost računalnih igrica koje su dostupne na hrvatskom tržištu. Vizualne i auditivne karakteristike računala i pogodnosti hiperteksta nadaju se kao poticajna mogućnost za učenje slova i glasova. Važno je da učitelji odaberu obrazovne softvere koji poštuju značajke hrvatskoga jezika te metodička i psihološka pravila za primjenu u nastavi, poput poštivanja osobina analitičko-sintetičke metode u početnom čitanju i pisanju.

Znanstvenici su utvrdili da postoje značajne dobne i spolne razlike u procesu svladavanja i unapređivanja čitateljskih vještina, kao i u motivaciji za čitanje. Monteiro i Mata (2000) ispitali su različite aspekte motivacije za čitanje učenika razredne nastave u portugalskim školama (na uzorku od 574 učenika). Došli su do spoznaje da je u drugom razredu zadovoljstvo čitanjem veće nego u prvom razredu,

ali u trećem polako opada, što je u četvrtom razredu još zamjetnije. Utvrđene su značajne razlike po spolu: djevojčice više uživaju u čitanju od dječaka.

Različite su metode i postupci kojima učitelji nastoje uvesti djecu u svijet pismenosti. Šlosar (2011) je pokušala na čitanje potaknuti učenike koji su imali teškoća u čitanju. Zapažajući kako djeca dobro pamte riječi uz pokret i glazbu, primijenila je u nastavi metodu usmjerenih pokreta, tehniku edukacijske kineziologije "brain gym", neobičnu gimnastiku mozga. Sa svojim je učenicima (5. razred) izvela nekoliko vježbi za koncentraciju, koordinaciju pokreta i poticanje vještine čitanja i pisanja: *aktivaciju ruke, lijene osmice, dvostruko šaranje i križno gibanje*. Posebice se usredotočila na rad s učenicima koji su imali poteškoća u čitanju naglas. Metoda usmjerenih pokreta pokazala se veoma uspješnom - osim opuštanja ova je tehnika omogućila učenicima da bez straha pristupe čitanju i pisanju te ojačala njihovo samopouzdanje u nastavi (Šlosar, 2011, 20).

U procesu opismenjivanja učenika važnu ulogu može odigrati i *kutak za čitanje i pisanje* - dio učionice opremljen materijalima koji će privući učenike i potaknuti ih na različite kreativne aktivnosti. Moomaw i Hieronymus (2008) ističu da kutak za pisanje nudi mogućnost otkrivanja ljepote pisanja, učiteljima omogućuje priznanje za uloženi napor u opismenjivanju učenika, a roditeljima praćenje djetetova napretka te uočavanje koristi takvoga pristupa razvijanju vještine pisanja.³⁰

Za praćenje čitateljskog razvoja svojih učenika u nastavi početnoga čitanja učitelj može koristiti sljedeću tablicu:

³⁰ Autori navode različite vrste kutka za pisanje – *jesenski kutak* u kojemu će učenici bilježiti promjene u prirodi, stvarati pjesme i slikovnice o jeseni, *dućanski kutak* koji će sadržavati popise namirnica, njihove ilustracije, *kutak za pisanje poezije* koji će sadržavati pjesme, kartice s riječima koje se rimuju i sl.

Učitelji Osnovne škole *Poreč* imaju pozitivna iskustva s kutkom za čitanje. U prvom razredu povremeno koriste kutke u učionici za usvajanje nastavnoga sadržaja. U kutku za čitanje priča učenici sjede na podnim jastučićima jer u ugodnom prostoru djeca bolje usvajaju obrazovne sadržaje (Blažević, 2015).

| POPIS VJEŠTINA ČITANJA (lista označavanja) | | | | |
|--|-------------|---------------|-------------|--|
| Ime _____ | Datum _____ | | | |
| | S = stalno | P = povremeno | R = rijetko | |
| Pokazuje interes i ljubav prema čitanju. | S | P | R | |
| Može se potpuno zadubiti u priču. | | | | |
| Od svih aktivnosti najradije izabire čitanje. | | | | |
| Pri čitanju se doima samopouzđano i sigurno. | | | | |
| Ima svoje najmilije knjige. | | | | |
| Može razgovarati o nekoj knjizi. | | | | |
| Predviđa što će se u priči dogoditi. | | | | |
| Postavlja pitanja kako bi razjasnio značenje. | | | | |
| Iznosi spoznaje što ih je stekao čitanjem priča. | | | | |
| Dokazuje ideju asocijativnim slikama i tekstom. | | | | |
| Prepričava početak i kraj priče. | | | | |
| Prepričava redoslijed glavnih događaja. | | | | |
| Prepričava priču navodeći detalje. | | | | |
| Smisleno govori o likovima iz priče. | | | | |
| Smisleno govori o situaciji u kojoj se događa priča. | | | | |
| Smisleno govori o događajima u priči. | | | | |
| Smisleno govori o problemu u priči. | | | | |
| Smisleno govori o rješenju problema u priči. | | | | |

Tablica 1., prema Burke-Walsh i Hitrec (1999).

Vježbe čitanja valja organizirati na kreativan način, pomno pazeći na izražajnost i artikulaciju čitanja naglas. Provjera ovladavanja vještine čitanja naglas se najviše primjenjuje u prvim dvama razredima. Pri provjeri čitanja učitelj bi morao koristiti i formativno i sumativno ispitivanje. Pritom mu mogu pomoći opisnici razine čitalačke pismenosti (Visinko, 2014).

| | |
|--|--|
| NAJNIŽA RAZINA ČITALAČKE PISMENOSTI | - otežano čita tekstove - ne čita tečno naglas - lako odustaje od čitanja - na poticaj izražava dojmove o pročitanome tekstu |
| NIŽA RAZINA ČITALAČKE PISMENOSTI | - sporije dekodira riječi - poteškoće mu zadaju manje poznate i nepoznate riječi - u čitanju mu je potrebno vođenje - u suradnji s drugima može rješavati jednostavnije zadatke |
| PROSJEČNA RAZINA ČITALAČKE PISMENOSTI | - jednostavne tekstove čita samostalno i s razumijevanjem - na poticaj izražava dojmove i mišljenje o tekstu - dobro se snalazi u čitanju nepoznatoga teksta |
| NAJVIŠA RAZINA ČITALAČKE PISMENOSTI | - samostalno čita različite vrste tekstova - samostalno rješava zadatke vezane uz tekst - izražava kritičko mišljenje i stvaralačke sposobnosti |

Tablica 2. Primjer opisnika razina čitalačke pismenosti u nastavi Hrvatskoga jezika (Visinko, 2014, 74).

Učitelj treba prilagoditi opisnik razina ovisno o sposobnostima učenika u svome razredu.

U nastavnom programu za prvi razred slikovnica čini zasebnu temu u sklopu nastavnog područja književnosti te je zastupljena u popisu lektire. Osim u interpretaciji sadržaja važna je i njezina uloga u nastavi početnoga čitanja i pisanja jer će uvježbavanje čitanja i pisanja s pomoću slikovnica djeci priuštiti veliko zadovoljstvo. Riječ je o mediju koji je djeci ostao u sjećanju kao dragi predložak njihova djetinjstva.

Mladež koja upisuje nastavničke studije morala bi biti svjesna važnosti čitanja, kako beletrističkih tekstova, tako i znanstveno-stručne literature. Nužno je da osoba koja poučava pismenosti i uvodi djecu u svijet umjetničke riječi bude senzibilizirana za književnost. Nameće se i pitanje moralne odgovornosti - može li u nastavi književnosti i lektire učenike ispitivati i ocjenjivati osoba koja ni sama nema pozitivan stav prema čitanju i koja po završetku studija ne pokazuje interes za recentnu literaturu? Bojazan da budući učitelji u aktualnom trenutku digitalne stvarnosti zanemaruju čitanje u slobodno vrijeme nije novijega datuma. Barčevu dijagnozu o poraznim čitateljskim navikama u našem narodu iz tridesetih godina prošloga stoljeća potvrđuju i misli pedagoga Ante Kovačevića prije gotovo devedeset godina: "... No taj studij tražio bi mrvu intelektualnih napora, a to ne možemo

zahtijevati od današnje omladine... Mi gledamo kako mladi učitelji propadaju u školsku podlogu naše neobrazovane mase, mi to bespomoćno gledamo i osjećamo kako i nas taj antikulturalni polip zahvaća svojim kracima." (Kovačević, 1926, 58).

2.2. Nastava početnoga pisanja

Početno čitanje i pisanje povezani su procesi koji se međusobno nadopunjuju. Pisanje je vještina obrnuta od čitanja te se smatra i složenijom. Sastoji se od šifriranja, a osim glasovne raščlambe riječi, pronalaženja veze između glasa i slova podrazumijeva i pamćenje, planiranje i izvođenje pokreta kojim će se napisati pojedino slovo (Čudina-Obradović, 2000).

U nastavi početnoga pisanja učenici upoznaju školsko pismo, uče pravila o prijenosu fonema u grafeme i vježbaju vještinu pisanja. Početno pisanje ne treba svesti samo na provođenje grafomotoričkih vježbi. Cilj pisanja jest izražavanje – stvaranje kraćih sastavaka u kojima učenici pokazuju svoj stil pisanja, ali i izražavaju svoje misli i osjećaje (Budinski, 2012).

U nastavi početnoga čitanja i pisanja rabe se različiti sustavi za stjecanje pismenosti. Po njima učenici usvajaju prva slova te svaki od njih ima zasebna obilježja. Bežen navodi da su u današnjem odgoju i obrazovanju zastupljena tri metodička sustava – globalni, analitičko-sintetički i integrirani. Metodički se sustavi u određenoj literaturi nazivaju metodama. Kako hrvatski jezik ulazi u morfološku skupinu jezika (misao se izražava promjenom riječi), u nastavi početnog čitanja i pisanja posebno je prikladna analitičko-sintetička metoda.

Razlikujemo tri postupka obradbe slova:

- monografski postupak* - u jednoj nastavnoj jedinici detaljno se obrađuje slovo te se time pruža veća mogućnost u redosljedju obrade slova;
- skupni postupak* - obrađuje se manja skupina grafički sličnih slova;
- kompleksni postupak* - odnosi se na istodobno čitanje i zapisivanje riječi te se odvija na način da se učenici upoznaju sa svim slovima koje istovremeno usvajaju s glasovima (Mendeš, 2009).

U prvom obrazovnome razdoblju provjerava se pisanje velikih formalnih slova jer mala formalna slova učenici upoznaju radi čitanja. Od drugoga obrazovnog

razdoblja nadalje učenici vježbaju i razvijaju rukopisno pismo, mala i velika pisana slova. *Grafomotorika* podrazumijeva sposobnost držanja olovke i pisanja, a definira se kao aktivnost kojom osoba usmjerava pažnju i poglede na pokrete šake i prstiju kako bi se pismeno izrazila (Klages, 1968).

Nakon što usvoje pisanje formalnih i pisanih slova te sastavljanja riječi od poznatih slova, djeca počinju sastavljati jednostavne rečenice, za što je potrebno određeno teorijsko znanje pravopisa. U nastavi početnoga pisanja prvaši nailaze na brojne pravopisne izazove. U Nastavnom planu i programu navodi se da učenici u prvom razredu trebaju usvojiti sljedeća pravopisna pravila: a) pisanje velikog slova na početku rečenice; b) pisanje interpunkcijskih znakova točke, upitnika i uskličnika; c) pisanje imena, nadimaka i prezimena ljudi velikim početnim slovom; d) pisanje imena naseljenih mjesta i ulica u svom naselju.

Mnogi učenici imaju poteškoća u svladavanju pravopisnih pravila. Bežen (2014) upozorava na probleme u početnome učenju pisanja, ističući negativan utjecaj nepotpunog pravopisnoga standarda na uspjeh početnog poučavanja u pisanju jer nije jednostavno objasniti prvašima je li ispravno pisati *neću* i *ne ću*, *strelica* i *strjelica*, i slične jezične prijepore. Ova se problematika ne uči u toj dobi, no ovakve pojave zbunjuju i odrasle govornike hrvatskoga jezika a kamo li ne djecu.

Nakon predškole i prvoga razreda tipkanje po tipkovnici preuzima prevlast nad ručnim pisanjem. Zbog uvođenja raznih pomagala u nastavni proces, posebice elektroničke tehnologije, učestalost se vještine pisanja smanjila pa se učitelji često žale na neuredan i nečitak rukopis svojih učenika. Mozak procesira informacije na nove načine, ali tipkovnica nije i ne smije biti krivac za (ne)pripremljenost djece predškolske dobi za sadržaje iz nastave početnoga čitanja i pisanja. Uz današnji način života i ovisnosti o tastaturi i *touch screenu* mladima za vježbanje pisanja ostaje samo pripremanje domaćih zadaća i dnevnik čitanja.

U novije vrijeme razvila se polemika o potrebi učenja pisanih slova i pisanja rukom, stoga se brojnim istraživanjima ispituje je li doista nužno da djeca uče formalna i pisana slova. Neke američke i europske države ukinule su obvezu pisanja rukom u školi, dajući prednost uporabi tableta, s obrazloženjem da živimo u digitalnom svijetu. Posljednjih je godina četrdesetak američkih država usvojilo standard prema kojem učitelji više nisu obavezni učiti djecu pisana slova, nego prednost daju informatičkoj pismenosti. Upitno je hoće li se takav trend proširiti diljem svijeta, ali brojni znanstvenici smatraju da je rukopis u obrazovanju i

dalje veoma važan. Mnogi pokazatelji sugeriraju povezanost rukopisa i učenja. Zanimarivanje pisanja rukom, pak, može štetiti razvoju mozga. Psiholozi su ustanovili da pisanje rukom stimulira središnji dio mozga (*reticular activating system*, RAS), posebice utječe na koncentraciju i usmjeravanje pozornosti. Ručnim se pisanjem aktiviraju tri različita područja u mozgu trajno mijenjajući neuronske veze. Pri toj aktivnosti središnji dio mozga (RAS) šalje signale u cerebralni korteks s porukom kako je riječ o prioritetnom sadržaju. Osim toga, stručnjaci ističu važnost pisanja ili grafomotorike za razvoj dodatnih sinapsi u mozgu što omogućuje zdrav razvoj djetetovih potencijala (Rajović, 2010). Dehaene (2009) upozorava da se u tijeku pisanja u ljudskom mozgu aktivira jedinstveni neuralni sklop jer kombinacija pokreta i prepoznavanje pisane riječi služi kao mentalna simulacija mozgu, što olakšava učenje.

James (2012) je provela istraživanje sposobnosti djece na početku školovanja - djeci koja još nisu naučili pisati pokazana su slova koja su mogli reproducirati na tri načina – spajanjem točkica na papiru, tipkanjem po tipkovnici ili pisanjem oblika slova na papiru. Istraživanje je potvrdilo umnožavanje kognitivnih aktivnosti pri ručnom ispisu slova, i to aktivaciju važnih središta u mozgu, što se nije dogodilo pri ostalim dvjema slovnim reprodukcijama. I neuroznanstvenici naglašavaju koliko su manualne operacije, poput pisanja, značajne u obrazovanju jer povezuju pokret ruke, oči i sposobnost simboličkog razmišljanja (Gajović, 2012). Možda se u toj činjenici krije odgovor na pitanje zbog čega su učenici i studenti nekada bolje pamtili kada su rukom zapisivali predavanja koja su slušali na satu (Blaslov, 2016).

Istraživanja psihologinje Berninger (2012) ide u prilog pisanju rukom. Rezultati³¹ su pokazali kako su učenici drugog, trećeg i šestog razreda s invaliditetom i bez njega, bili u stanju brže napisati esej rukom nego na tipkovnici.

“Metodički kontekst poučavanja početnoga čitanja i pisanja zahtijeva uvažavanje znanstvenih spoznaja o grafomotoričkim predvježbama, vrstama grafomotoričkih predvježbi, izgledu pisma (kut nagiba pisma), izgledu crtovlja za školska slova, položaju ruke i pisaljke, elementima od kojih su građena slova i njihovim nazivima te o smjerokazu pisanja” (Kolar Billege, 2015, 449). Gdjekad učitelji u nastavi početnoga pisanja mogu koristiti i neformalne oblike poučavanja, čak i izvan škole,

³¹ <http://www.washington.edu/news/2009/09/16/the-pan-may-be-mightier-than-the-keyboard/>, preuzeto 21. 6. 2015.

suradujući, primjerice, s mjesnim knjižnicama ako nude primjerene programe za djecu mlađe školske dobi.³²

2.2.1. Slovopis, pravila početnoga pisanja

Uvidom u udžbenički kompleks u hrvatskome školstvu uočljiv je problem nestandardiziranoga školskog pisma. Nakladnici u tom segment nisu bili usklađeni, što je rezultiralo neujednačenim slovima i fontovima u početnicama i čitankama. U školskoj godini 2005./2006. u hrvatskim je osnovnim školama u uporabi bilo sedam različitih početnica. Analiza početnica pokazala je različitosti za koje se tražilo objašnjenje jesu li znanstveno opravdane, odnosno treba li standardizirati pojedine elemente čitanja i pisanja. Zaključeno je da je potrebno standardizirati pojedine etape početnog čitanja i pisanja.

Teorija početnoga pisanja godinama je bila na razini uputa bez istraživačkog i znanstvenog utemeljenja. Autori početnica oblikovali su udžbenike po osobnom nahođenju, a tek je 2006. godine na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu pokrenut znanstveno-istraživački projekt *Jezično-likovni standardi u početnom čitanju i pisanju na hrvatskom jeziku*, u kojem su sudjelovali stručnjaci i praktičari iz područja jezikoslovlja i grafike. O rezultatima istraživanja raspravljalo se na brojnim skupovima u zemlji. Tako je izrađen i prijedlog novog standarda školskih slova. Objavlivanjem priručnika *Početno pisanje na hrvatskom jeziku* (Bežen, Reberski, 2014) doveden je u red važan segment nastave početnoga čitanja i pisanja. Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje prihvatio je prijedlog novog standarda školskog pisma i ugradio ga kao normu u *Hrvatski pravopis* (2013). U razrednoj su nastavi standardna školska pisma (formalno i rukopisno) obvezna u pouci početnoga čitanja od školske 2014./2015. godine, a udžbenici su usklađeni s novom školskom grafijom i *Hrvatskim pravopisom*.³³ Nova školska slova pojednostavljena su u odnosu na prethodna jer su izostavljeni suvišni slovni elementi (Bežen i Reberski, 2014).

³² Možemo navesti primjer programa pod nazivom *Slovo po slovo* koji osoblje Gradske knjižnice Rijeka provodi u suradnji s gradskim i prigradskim školama. Program se odnosi na važnost čitanja i pisanja u životu prvaša, naglašava važnost početnog učenja slova, grafomotoričkih vježbi, čitanja slika, igara riječima te sudjelovanja roditelja u razvoju malih čitatelja (<http://gkr.hr/> (pregled tjednih i mjesečnih programa za korisnike GKR-a).

³³ Kolar Billege (2014) je provela istraživanje o recepciji novog školskog pisma među učiteljima u hrvatskim školama. Dobiveni rezultati o predstavljanju hrvatskoga jezika novom školskom grafijom

Rezultati istraživanja *Mišljenje učitelja o novom standardiziranom školskom pismu* autorica Grabovac i Kačunko (2015) dali su odgovore u svezi s implementacijom standardnih školskih slova za početno poučavanje čitanja i pisanja u osnovnim školama. Uzorak ispitanika činili su učitelji prvih razreda koji su u školskoj 2014./2015. godini morali početi primjenjivati novi školski slovopis propisan od Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta. Provedenim istraživanjem autorice su utvrdile da čak 18% ispitanih učitelja/ica ne primjenjuje nova školska slova u svom poučavanju. Postavlja se pitanje zašto? Učitelji su se opravdavali nedovoljnom osposobljenošću za poučavanje, naglašavajući da novi slovopis nije jednostavniji od prijašnjega.

Gašparović Duspara (2016) je među studentima Učiteljskoga fakulteta u Rijeci provela istraživanje o standardu novog školskog pisma, pod nazivom *Mišljenja studenata o implementaciji novog standardiziranog školskog pisma*.³⁴ Ispitivanjem se pokušalo utvrditi i kako studenti procjenjuju vlastitu osposobljenost za poučavanje početnog čitanja i pisanja. Dobiveni rezultati pokazali su da se više od polovine ispitanika (52,6% studenata) ne slaže s tvrdnjom kako je novo školsko pismo za poučavanje početnoga čitanja i pisanja jednostavnije od prijašnjega. Osim toga, 35% ispitanika se izjasnilo da im je ovo pismo bilo teže svladati, bez obzira na stečeno

u metodičkom kontekstu potvrđuju pozitivan stav učitelja prema inovacijama u grafiji. Većina ispitanika procjenjuje da su oba pisma usklađena s razvojnim osobinama učenika prvoga razreda te da će poučavanje standardnih školskih pisama omogućiti trajnije zadržavanje prepoznatljivosti slova u rukopisnom pisanju. Ispitanici se slažu kako je standard pisama za početno čitanje i pisanje važan indikator jezičnoga identiteta. Neobično je da čak polovina ispitanika ne prepoznaje važnost crtovlja za uspjeh u poučavanju pisanja školskih slova. Kolar Billege smatra da bi trebalo provesti edukaciju učitelja o slovopisu jer određeni postotak učitelja ne uočava potrebu za uvođenjem novoga školskoga pisma.

³⁴ Svrha istraživanja bila je ispitivanje stavova sudenata o implementaciji hrvatskoga standardnoga školskog pisma u nastavu početnoga čitanja i pisanja na hrvatskome jeziku. Nastojalo se utvrditi smatraju li studenti da je novo školsko pismo jednostavnije od prijašnjeg, učestalost primjene novog školskog pisma u ispunjavanju studentskih obveza i vođenja bilješki na predavanjima te smatraju li studenti kako je vrijeme predviđeno izvedbenim planom nastave za kolegij Metodika hrvatskog jezika dostatno za uspješno svladavanje novog školskog pisma. U istraživanju je sudjelovalo 114 ispitanika. Uvjet koji su ispitanici morali zadovoljiti jest da slušaju ili su slušali kolegij Metodika hrvatskog jezika na kojem se susreću sa slovopisom. Ispitano je 87 studenata Učiteljskog fakulteta u Rijeci od treće do pete godine studija te 27 magistra primarnog obrazovanja na stručnom osposobljavanju koji su završili Učiteljski fakultet u Rijeci 2015. godine i nisu prije sudjelovali u istraživanju o standardizaciji novog školskog pisma autorica Grabovac i Kačunko (2015). Podatci su se prikupljali mrežnom anketom koja u prvom dijelu ispituje spol, dob i godinu studija te je bila ponuđena opcija s oznakom za učitelje na stručnom osposobljavanju. Podatci su se prikupljali upitnikom izrađenim u *Google Disc platformi*.

predznanje.³⁵ Unatoč tome studenti se smatraju osposobljenima za pisanje novim školskim pismom jer je, po njihovom mišljenju, vrijeme predviđeno izvedbenim planom za kolegij Metodika hrvatskog jezika dostatno za svladavanje ovoga pisma. Proturječne izjave pokazuju da studenti nisu dobro informirani o razlozima uvođenja novog standarda, ali su se obvezali usavršiti ga te se osposobiti za njegovo poučavanje.

Reberski (2014) naglašava da ne postoji idealno pismo koje bi moglo zadovoljiti potrebe svih ljudi. Osim dvojbe trebaju li djeca danas uopće pisati rukom, postavlja se pitanje učinkovitosti dvaju pisma: formalna slova (tiskana, standardno pismo) su bolja za čitanje, dok su pisana slova (rukopisno pismo) bolja za pisanje. Ako učenici u školi još uvijek moraju pisati rukom, treba li pisati standardnim pismom? Moraju li djeca učiti formalna i pisana slova? Možemo navesti više razloga zbog čega u nastavi početnoga pisanja djeca moraju vježbati pisanje formalnih i pisanih slova – jedan je od najvažnijih usvajanje kvalitete urednosti i preglednosti. Pišući, djeca se uče urednosti i ako to usvoje, i u drugim aktivnostima ponašat će se slično.

Pri vježbanju dvaju pisama važne su grafomotoričke vježbe koje se moraju odraditi i za formalna i za pisana slova. Pritom učitelj treba paziti kako učenici drže olovku. Držanje pisaljke je veoma važan čin i nije svejedno na koji način dijete piše u bilježnicu. Budući da su učenici različiti, ne postoji idealno držanje olovke - svako dijete ima drugačije predispozicije. Nije potrebno zabranjivati učenicima njihov način držanja olovke, ali im treba pokazati pravilno držanje pisaljke. U priručniku za učitelje Reberski navodi sljedeće upute: valja pripaziti na prihvat olovke; palac i kažiprst drže olovku, dok srednjak samo pomaže u prijehu ispod pisaljke; olovka je položena u "žlijebu" šake, između palca i kažiprsta, tako da je položena na trima točkama. Ako promatramo položaj pisaljke, njezina simetrala je paralelna s podlakticom. Prsti ne bi smjeli biti ni preblizu ni predaleko vrhu olovke – otprilike blizu mjesta na kojem počinje zašiljenje olovke.

³⁵ Većina studenata se s tvrdnjama *Standardizirano školsko pismo pridonosi jačanju identiteta hrvatskog jezika i unapređivanju njegovih komunikacijskih zadaća u našem vremenu* i *Uvođenje novog školskog pisma pridonijet će unapređivanju kulture, čitkosti i urednosti pisanja na hrvatskom jeziku, u potpunosti ne slažu ili ne slažu*, dakle, gotovo 65% ispitanika smatra da standardizacija novog školskog pisma nije bila potrebna. Većina ispitanika smatra da im je potrebno dodatno usavršavanje za poučavanje početnoga pisanja novih školskih slova, a gotovo se 80% njih *u potpunosti ne slaže* i *ne slaže* s tvrdnjom da kod kuće ispisuju nova školska slova što može pridonijeti dodatnom usavršavanju.

Glede nagiba pisaljke ne treba pretjerivati: učenik bi trebao držati olovku prema sebi i ustranu kako bi dovoljno dobro mogao nadgledati vrh olovke i lakše uskladiti pokrete pisanja. Nagib ne smije biti previše okomit i u svakom slučaju valja izbjegavati ekstremno držanje. Osim nagiba, bitna je i čvrstoća zahvata pisaljke, nije dobro ni prelabavo držanje (što rezultira nevidljivim ili nedovoljno vidljivim ispisom) ni prečvrsto, grčevito stezanje (slabi usklađivanje pokreta).

Iako se čini nevažnim, za kvalitetnu nastavu početnoga pisanja važna je i vrsta pisaljke. Neki učitelji zabranjuju svojim učenicima pisanje kemijskom olovkom, obrazlažući zabranu estetskim razlozima – djetetov se rukopis mijenja i razvija, a pisanje kemijskom olovkom, koja na specifičan način "klizi" po papiru, može "kvariti" stil pisanja. Flomasteri se ne bi smjeli koristiti za pisanje već eventualno za crtanje. U prvom i drugom razredu učenici bi trebali pisati običnom olovkom koja se šilji. Tzv. *tehnička olovka* nije primjerena zbog tanka grafitnog uloška, pa učenici imaju poteškoća s postavljanjem, određivanjem pritiska i namještanjem duljine vrha za pisanje.³⁶

Osim vrste pisaljke važan je i položaj bilježnice. Ona ne mora stajati ravno, može se malo ukositi. Učenici se muče s pisanjem ako bilježnica leži u paralelnom položaju s bridom klupe. Poželjno je malo ukositi bilježnicu tako da njezin lijevi kraj bude bliže učeniku, a desni kraj dalje (za dešnjake) i obratno za ljevak. Ljevacima je to čak i potrebnije zbog položaja ruke i držanja olovke. Sredina bilježnice trebala bi biti u ravnini s podlakticom.

Za nastavu početnoga pisanja koriste se pisanke. Pisanje u crtovlju predstavlja učenicima u početku poteškoću pa učitelj mora nadgledati njihov rad i ispravljati greške. Najviše treba obratiti pozornost na pisanje malih slova, stoga u prvom razredu učenici koriste pisanku A, ona ima dobar omjer za pisanje velikih i malih znakova (60 : 40). Pisanke B i C imaju omjer 50 : 50. Između dvaju crtovlja prostor je za dijakritičke znakove i posebno valja vježbati pisanje znakova u tom prostoru.

Pri pisanju slova vodimo računa o načelu postupnosti, stoga je ispravan redosljed pisanja od lakih prema zahtjevnijim znakovima. U svezi s oblikotvornim formama

³⁶ Kadšto učitelji zahtijevaju da se domaće zadaće pišu nalivperom. Uporaba nalivpera bila bi primjerenija u trećem ili četvrtom razredu, ali tada bi valjalo sugerirati roditeljima da ne kupuju jeftina nalivpera jer nemaju kvalitetna pera pa je njima zahtjevnije pisati i često dolazi do razlijevanja tinte. Bolje je koristiti keramičku olovku, ali ona je skuplja pa učitelj ne može zahtijevati da svi učenici imaju takvu pisaljku.

slova valja grupirati po oblikotvornoj srodnosti. Tendencija pisma jest da slova budu što sličnija, ali ne i jednaka. Učenici ne moraju znati nazive za elemente orisa (forme) slova, no učitelj će znati da svako slovo ima *temeljni potez* koji nosi oblik pisma, dok pojedina slova imaju *crticu*, neka *petlju* (pomaže da slova ne budu preoštra već obla) ili *viticu*, koja čuva "identitet" slova, kako bi određeno slovo bilo prepoznatljivo. Među crticama razlikujemo osnovnu (t) i dijakritičku crticu (đ). Crtice su razlikovni element među slovima dok "repići" povezuju slova. Oblikotvorne forme slova jesu: okrugla, ravna slova i slova s kosim crtama. Najzahtjevnija slova za pisanje jesu suglasnici S i Š (Bežen, Reberski, 2014).

Rukopisno je pismo "adaptirano" formalno pismo, a nazivamo ga i standardnim pismom. Blago je ukošeno (udesno) i njime se najbrže piše te je najlakše za "hvatanje" kod diktiranja. Djevojčice znadu u predmetnoj nastavi pretjerivati pa pišu slova naglašeno udesno ili ulijevo (izraz vlastite osobnosti, posebnosti). Ljevacima je rukopisno pismo zahtjevnije pa obično pišu okomita slova. Kut pisanja nije zadan, već individualan i razlikuje se kod svakog učenika, što je dopušteno i razumljivo. Učitelj treba paziti da učenici pišu slova "odozgo" (prvi potez povučen od gore prema dolje). Po nekadašnjem slovopisu slova A, M i N su se pisala "odozdo", po novom školskom pismu i njih valja pisati od gore prema dolje. Novim rukopisnim pismom izbjegnute su vitice na nekim velikim pisanim slovima (C, S, L...). Pojedina mala pisana slova imaju tzv. "ulazni" potez (r, v, x), a neka ne, kako ne bi izgubila formu (m, n). U odnosu na nekadašnji slovopis najveća je novina pisanje slova "e" koje se problematično pisalo u gornjem spoju (be), jer je gornjom vezom gubilo oblik. U novom školskom pismu ostaje uvijek isto, povezano "donjom" vezom (le).

Reberski smatra da je standardno pismo predložak koji pruža dobre mogućnosti za razvijanje individualnoga rukopisa. Cilj je da učenicima pismo pruži dovoljno prostora za vlastiti napredak i stvaranje svoga rukopisnog stila.

No, za razliku od pouke u razrednoj nastavi, nastavnici u predmetnoj nastavi ne poklanjaju dovoljno pozornosti rukopisnome pismu pa učenici viših razreda kombiniraju pisana i formalna slova u svojem ispisu. "U 4. razredu učenici više pišu pisanim slovima u Hrvatskom jeziku (83%) i Prirodi i društvu (77%), gdje ih poučava učiteljica/učitelj razredne nastave, nego u Vjeronauku (56%). U 8. razredu učenici značajno više pišu pisanim slovima u Hrvatskom jeziku (34%), nego u Povijesti (29%)" (Bežen i Kolar Billege, 2008, 447). Neki metodičari smatraju da bi bilo dobro uvesti mogućnost ocjenjivanja čitkosti učeničkoga rukopisa jer bi

se, osim urednosti, omogućilo lakše odgonetavanje poruka poslanih rukopisnim pismom (Kolar Billege, 2014).³⁷

U nastavi početnoga čitanja i pisanja postavljaju se temelji pismenosti na kojima se gradi cjelokupna pismenost govornika hrvatskoga jezika. Djeca uče pravila pisanja, ali nisu sigurna u praktičnoj primjeni tih pravila. Aladrović (2008) je proučavala kompetencije učenika prvoga razreda u poznavanju pravopisa na kraju drugoga obrazovnoga razdoblja.³⁸ Istraživanjem se htjelo utvrditi razinu usvojenosti pravopisnih pravila učenika prvoga razreda na kraju školske godine. Usmjerenim je zadacima ispitano poznavanje uporabe velikoga i maloga početnog slova na početku rečenice, u imenima, nadimcima i prezimenima ljudi, nazivima naseljenih mjesta te u uporabi interpunkcijskih znakova: točke, upitnika i uskličnika. Dobiveni su zanimljivi podatci. Većina je ispitanika (60%) vrlo dobro usvojila pravopisna pravila (imaju sve točne odgovore ili, eventualno, jednu pogrešku). Osim uobičajenih omaški (ispuštanje ili zamjena slova), učenici su grijehili u pisanju pri tvorbi novih i nepoznatih riječi, tj. uporabi riječi u skladu sa značenjem. Od ukupnoga broja ispitanika čak 80% ima odličnu ocjenu iz Hrvatskog jezika, stoga su ovi podatci objektivan pokazatelj pravopisne kompetencije učenika prvog razreda. Aladrović zaključuje da je poznavanje pravopisa na početku školovanja na zadovoljavajućoj razini, ali stupanj usvojenosti sadržaja nije doveden do razine automatizacije. Upozorava na zahtjevnost pravopisnih sadržaja, pravila i normi, koji često izazivaju nesigurnost među mlađim učenicima, što u predmetnoj nastavi rezultira "rupama" u znanju, upućujući da učenici najčešće nisu dovoljno pravopisno kompetentni.

2.2.2. Pisane vježbe u prvome razredu

Prvaši se brzo zamaraju, koncentracija im popušta, stoga nastavni sat ne mora trajati punih 45 minuta. Aktivnosti na satu mogu trajati i kraće, a po završetku sata

³⁷ Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje i *Večernji list* pokrenuli su 2015. godine natjecanje *Najljepši rukopis* s ciljem promidžbe važnosti pisanja rukom. Osim učenika viših razreda, posebnu su kategoriju sačinjavali učenici 2. i 3. razreda osnovne škole. Natječaj je izazvao veliku pozornost javnosti i prve je godine pristiglo više od 4000 radova.

³⁸ Istraživanje je provedeno u Osnovnoj školi *Bukovac* u Zagrebu na temelju anketnog upitnika sa svrhom pravopisne standardizacije na početku školovanja. Anketa je provedena u trima prvim razredima pred kraj 2006./2007. školske godine, na statističkom uzorku od 64 ispitanika (35 djevojčica i 29 dječaka).

dobro je pustiti djecu da se odmore desetak minuta. U početnoj nastavi pisanja posebnu pozornost valja obratiti na vid, finu i krupnu motoriku. Djeca koriste vlastiti način komuniciranja pri pisanju, stoga učitelj mora prepoznati učenikove mogućnosti u svladavanju tehnike pisanja. Sama priprema za početno pisanje mora biti temeljita. Uključuje pravilno sjedenje djeteta u klupi, položaj tijela, pravilno držanje olovke i pisanke. Nakon pripremnoga razdoblja i ispisivanja grafomotoričkih vježbi slijedi razdoblje početnoga čitanja i pisanja, te razdoblje usavršavanja pisanja. Prvaši već u drugom obrazovnome razdoblju pišu jednostavnije vježbe pisanoga prepričavanja kraćih tekstova, a do kraja godine trebali bi pravilno prepisivati zadatke s ploče i diktirane sadržaje. Učitelj može zadati učenicima sljedeće vrste i oblike pisanih radova u prvome razredu (Sulje, 2001):

- prepisivanje sa zadatcima
- diktat
- opisivanje slikovitih sadržaja
- pisanu reprodukciju kratkih tekstova
- opis na osnovu promatranja

Osim prepisivanja teksta i odgovaranja na pitanja učenicima se mogu ponuditi vježbe s deformiranim rečenicama i vježbe za dopunjavanje rečenica.

2.2.3. Diktat

Za provjeru učenikova znanja o jeziku veoma je koristan diktat, koji se najčešće primjenjuje u prvom i drugom razredu.³⁹ Učitelj može iskoristiti diktat na satu obradbe novoga gradiva, neposredno nakon učenja nove jezične pojave ili tijekom vježbanja i provjeravanja ovladanosti sadržaja iz jezika. Osim što se diktatom mogu obuhvatiti sve jezične djelatnosti, on se često koristi u funkciji vrednovanja učenikova znanja i ovladanosti pravopisnom i gramatičkom normom hrvatskoga jezika (Visinko, 2015).

Iako su učenici u središtu pozornosti, ne valja im uvijek ugađati. Primjerice, diktati koji su izuzetno važni često su u nastavi zanemareni. Autorica Sili u svom

³⁹ U nastavnoj praksi materinskoga jezika diktat se rjeđe primjenjuje u predmetnoj nastavi, za razliku od stranih jezika u kojima diktat nalazi svoje mjesto čak i u srednjoškolskoj nastavi, ali i na visokoškolskoj razini.

radu *Pismene vježbe u nižim razredima osnovne škole* ističe dvostruku prednost diktata – učenici automatski pišu ono što čuju, dok aktivno slušanje povećava razinu koncentracije. Usto, diktatom se razvijaju vještine brzog pisanja i pridaje pažnja pravopisu i urednosti. Učenici ne moraju svakodnevno obavljati ovu aktivnost, ali je važno da pišući koriste olovku.

Diktat ima važnu funkciju u nastavi pismenosti otpočetak učenikova školovanja. Ovisno o vrsti i funkciji diktata razlikujemo: kontrolni, objašnjeni, izborni diktat, diktat s obrazloženjem, diktat s predusretanjem grešaka, proučeni, stvaralački diktat i samodiktat (autodiktat). Primjena diktiranja tijekom vježbi i provjere znanja zahtijeva ispunjavanje određenih metodičkih uvjeta, prije svega načela primjerenosti i načela teksta. Po načelu teksta jezični predložak treba biti vezani tekst zasićen jezičnim činjenicama koje učitelj želi uvježbati s učenicima ili provjeriti njihovo znanje o određenoj jezičnoj pojavi. Opseg teksta ovisi o učeničkoj dobi, stoga mora biti primjeren nižem obrazovnom stupnju. Autori koji su proučavali uporabu diktata u nastavi (Čop, 1972, Težak, 1996, Pavličević-Franić, 2005, Visinko⁴⁰, 2015) za prvi razred preporučuju jednostavne kraće rečenice (do 15 riječi u prvom, tj. do 20 riječi u drugom obrazovnom razdoblju), jednostavne tekstove u drugom razredu (najviše četrdesetak riječi). U trećem i četvrtom razredu opseg teksta u diktatu se proporcionalno povećava, za dvadesetak riječi. Pisanje diktata povezano je s razvijanjem učenikoga rukopisnoga pisma. Ako učitelj sam sastavlja sadržaj diktata, tekst ne smije biti prezahtjevan; učitelj mora biti svjestan da se radi o nižem stupnju obrazovanja. Ne valja niti da diktat bude prelagan jer u tom slučaju učenicima neće predstavljati izazov. Stvaranje funkcionalnog diktata složena je aktivnost "koja pridonosi razvijanju jezičnoga iskustva i primjeni jezičnoga znanja, ali i stjecanju specifičnih navika koje učenika pripremaju za spremnije snalaženje u mnogim situacijama" (Visinko, 2015, 8).

U nastavi početnoga čitanja i pisanja najčešće se primjenjuje kontrolni diktat, kojim se uglavnom provjerava pravopisna norma. Ako je diktat u funkciji ispita

⁴⁰ Teorijskim značenjem i praktičnom primjenom diktata u primarnom obrazovanju posebno se pozabavila Karol Visinko. U svojoj knjizi *Diktat u nastavnoj teoriji i praksi* ponudila je mnoštvo primjera tekstova razvrstanih po kategorijama razreda i dobnim skupinama učenika razredne nastave. Osim što tekstovi omogućuju uspostavu unutarpredmetnoga povezivanja obrazovnih sadržaja, Visinko je u obrazloženju kriterija odabira predloška ponudila i način vrednovanja različitih vrsta diktata u nastavi.

znanja, postupak provedbe zahtijeva određene predradnje: uvježbavanje vještina povezanih sa sadržajem provjere, najava pisanoga ispita i određivanje termina provjere znanja. Visinko (2015, 10) navodi faze postupka izvođenja diktata: učitelj najprije razgovjetno i ravnomjernim tempom pročita tekst u cijelosti, zatim ponovno usporenim tempom čita svaku rečenicu zasebno, ponavljajući ju ako je to potrebno. Kada je diktiranje završeno, učitelj još jednom pročita tekst u cijelosti dok učenici kontroliraju svoje zapise kako bi mogli ispraviti određene propuste, a potom slijedi završna faza – ispravak diktata.

U prvom obrazovnom razdoblju učenici pišu diktat samo velikim formalnim slovima budući da učitelj provjerava njihovu motoričku sposobnost i oblikovanje slova. Provjera pisanja velikog i malog početnog slova uslijedit će tek u četvrtom razredu.

Posebno je zanimljiv autodiktat/samodiktat, pisani oblik u kojem učenici zapisuju tekst koji su prethodno naučili napamet. Tijekom pisanja oni zapravo sami sebi diktiraju tekst koji se mora u potpunosti podudarati sa zadanim predloškom, sadržajno i pravopisno, stoga je autodiktat dobra vježba vizualnoga pamćenja. On se može provoditi već od prvog razreda, samo treba pažljivo planirati njegovu izvedbu, jednom ili dvaput tijekom obrazovnoga razdoblja.

Naši se metodičari slažu da prepisivanje ima važnu ulogu u poboljšanju tehnike pisanja, oblikovanju slova i usvajanju fine motorike. Osim toga, prepisivanje je dobro za poticanje urednosti jer učenici tijekom prepisivanja određenoga teksta razvijaju pažnju, smisao za točnost i estetski izgled rukopisa. Učenici mogu prepisivati u svoje bilježnice riječi i rečenice s ploče ili čitanke. Dobra je vježba za poboljšavanje tehnike pisanja prepisivanje teksta pisanog velikim formalnim slovima u zapis malim slovima i obratno. Pritom učenici razvijaju sposobnost pravilnoga oblikovanja slova, vježbaju brzinu pisanja i urednost.

2.3. Nastavna jedinica u početnom čitanju i pisanju

Kada se usvajaju formalna slova, najprije valja odraditi grafomotoričke vježbe, nakon kojih slijede nastavne etape: uvodna motivacija, čitanje velikoga i maloga formalnog slova, prijenos glasa u slovo te čitanje i pisanje riječi i kraćih tekstova. Nastavna jedinica pisanoga slova temelji se na književnome predlošku. Nakon

uvodne pripreme (obradbe teksta) slijedi grafička obradba slova, pisanje slova i završno čitanje i pisanje teksta.

Metodički model nastavne jedinice početnoga čitanja i pisanja

Nastavna jedinica: Učenje formalnoga slova J

Tip sata: obradba slova

Razred: prvi

Motivacija - razgovor o voću;

Lokalizacija - najava pjesme *Jabučice crvena* (početnica *Pčelica*, 1. dio, Ivić, Krmptić, 2014, 42).

Najava cilja sata: *Danas ćemo upoznati veliko i malo J, naučiti pisati slovo i čitati riječi u kojima se nalazi slovo J.*

Promatranje pojave - razlikovanje glas / slovo;

Obradba malog i velikog slova J:

Poželjno korištenje zidne slovarice – pokazivanje i opisivanje slova; zatim rad s učeničkim slovaricama; oblikovanje slova, najprije pokretima po zraku, zatim prstom po klupi, a tek potom pisanje na ploči. Valja naglasiti kako se početni potez uvijek povlači odozgo.

Ponavljanje jezičnih sadržaja: zapisivanje slova u pisanke. Učitelj pazi na pravilno ispisivanje slova i držanje pisaljke u ruci.

Vježbanje na novim primjerima: čitanje pjesme *Jabučica*, Vesne Parun (*Pčelica*, 94)

Kratki razgovor o pjesmi; metoda rada na tekstu; postavljanje pitanja: *Što se nalazilo u krošnji stabla? Što se dogodilo jabučici? Zašto je uzdisala?*

- čitanje stihova u početnici;

- ispisivanje novih primjera, riječi zasićenih slovom J - *jelen, Jana, pjevač Juraj* (zapažanja položaja slova/glasa u riječi);

- dovršavanje započetih redaka slova i riječi, prijepis u pisanku, čitanje;

Domaća zadaća: prepisivanje zadanih slova iz vježbenice, vježbati čitanje teksta u početnici;

Nastavna jedinica: Učenje slova M (pisano slovo)

Razred: prvi

Tip sata: obradba novoga gradiva

Motivacija: razgovor o mačkama i miševima; izvođenje kratkog igrokaza: *Zamislite da ste mačka ili miš. Pokušajte se sporazumjeti bez riječi, samo pokretima tijela. Kad bi mačke i miševi mogli govoriti, što bi nam rekli?* Učenici u parovima dolaze pred ploču odigrati kratki igrokaz.

Polazni tekst

Učitelj čita pjesmu Tina Kolumbića *Tajne mora (P kao početnica, Budinski, Diković, Ivančić, Veronek Germadnik, 2013, 14)*. Nakon kratke emocionalne stanke učenici izražavaju svoje utiske o pjesmi.

Zapažanje pojave

Učitelj ispituje učenike koji se glas često ponavlja u pjesmi. Nakon što se slože kako je glas *M* najzastupljeniji u tekstu, učenici otvaraju svoje početnice.

Najava učenja novog slova i rad sa zidnom slovaricom.

Promatranje pojave

Učenici pronalaze riječi u kojima se pojavljuje slovo *M*, potom izdvajaju riječi i zamjećuju položaj slova *M* u riječima. Učitelj im pokazuje kako se piše i oblikuje veliko slovo *M*, najprije pokretima u zraku, a potom i na ploči. Učenici ponavljaju pokrete, najprije po zraku, na klupi, zatim jedan drugome povlače prst po leđima ispisujući obrise slova *M*. Naglašava se kako se početni potez uvijek povlači odozgo.

Vježbanje pisanja

Učenici zatvaraju početnice i otvaraju slovarice te pišu veliko slovo *M*, ispisujući dva retka. Učitelj kontrolira njihov rad i ispravlja pogrešne zapise.

Promatranje pojave

Razlikovanje velikoga i maloga pisanoga slova *M*. Zapažanje razlika i uputstvo za pravilno oblikovanje malog slova "m".

Vježbanje na novim primjerima

Učitelj zapisuje dvije rečenice na ploču: *MORE MOJE. Maja voli med.*

Otvaranje radnih bilježnica

Ispunjavanje zadataka u radnoj bilježnici; pisanje velikog i malog slova *M*. Prepisivanje rečenica s ploče. Zapažanje pravopisnih pravila - točka na kraju rečenice.

Zadaci za samostalni rad

Rad u skupinama: potrebno je napisati čim više riječi koje u svom sastavu imaju slovo *M*.

Povezivanje jezika i književnosti, unutarpredmetna korelacija.

2.4. Slikovnica u nastavi početnoga čitanja i pisanja

Kultura čitanja postupno se izgrađuje, a pored obitelji važnu ulogu u procesu literarnoga sazrijevanja budućih čitatelja ima i škola. Barac je upozoravao na društvenu i kulturološku potrebu stvaranja čitateljske publike sposobne za komunikaciju s djelima visoke književnosti, što je i glavna smjernica nastave književnosti. Pisanje za djecu osim stvaralačkoga nadahnuća zahtijeva poznavanje dječje psihologije i znanstvenih disciplina poput školske pedagogije i metodike. U prenošenju temeljnih životnih vrijednosti književnik se obraća djetetu primjerenim poetskim iskazom jer djeci valja na prihvatljiv način približiti fenomen poetike. Kada je riječ o ranoj pismenosti u mladoj školskoj dobi, uz metodičko načelo suvremenosti i zavičajnosti slikovnica kao popularni medij može olakšati djetetu ulazak u svijet književnosti. "Slikovnica ne samo što je prva dječja knjiga u životu djeteta, već je ona svojevrsan medij koji u sebi nosi jedinstvo slike i teksta, što predstavlja pedagoški vrijednu osnovu za metodološki prihvatljiv put vođenja djeteta k samom tekstu" (Nola, 1971, 4).

Svijet je priče autoreferencijalan, tj. upućuje na sebe samoga (Peleš, 1999), a s njegovim bogatstvom mladi se čitatelj prvi put susreće na stranicama slikovnice, iz čega proizlazi da je slikovnica izuzetno važan literarno-likovni medij čovjekova djetinjstva. Za stvaranje slikovnice autori moraju imati veliko povjerenje u djecu. "Kvalitetna slikovnica, naime, nikada ne podilazi ni djeci ni odraslima. Ne pojednostavljuje, ne banalizira, kao što ni ne paternalizira; ne docira; ne maše kažiprstom prema djetetu. Kvalitetna slikovnica nudi i obilje ideja i stilsku

izbrušenost jezika i jedinstvenu mjeru vizualnih senzacija - pritom nikoga ne zatrpavajući "praznim" slikama i rečenicama" (Govedić, 2015, 48).

Općeniti je stav istraživača dječje književnosti da slikovnica zavređuje uvrštavanje među inačice umjetničke knjige. Prema Hintzu i Tribunelli slikovnica je "pripovjedna ili nepripovjedna knjiga u kojoj riječi i slike čine umjetničku cjelinu" (2013, 160). U njoj se priča posreduje dvama diskursima – slikovnim i jezičnim. Zbog dvostrukog načina prenošenja poruke neki znanstvenici smatraju da se može govoriti i o dvama pripovjedačima (jezični i slikovni), o specifičnom suautorstvu, ali to je već problem teorije naracije.⁴¹ Iako se slikovni i jezični iskazi u slikovnici isprepliću, ipak ne dolazi do njihovog stapanja u jedinstveni diskurs (Narančić Kovač, 2015).

Za razliku od ostalih književnih vrsta slikovnica je posebna po načinu kojoj recipijent pristupa – po događaju čitanja, tj. dvojnomo čitanju. Slikovnicu obično zajedno čitaju odrasla osoba i dijete, pri čemu se tekst izgovara naglas, što Spitz (1999) naziva *konverzijskim čitanjem*. Dok odrasla osoba čita, dijete gleda slike na stranicama slikovnice, i "jezični diskurs prima kao govoreni i uspostavlja dodatni dijaloški odnos s govornikom koji ga posreduje" (Narančić Kovač, 2015, 379).

Dijete se zarana susreće s pričom i s godinama će njome pokušati rješavati neke svoje unutarnje sukobe, a istraživanja pokazuju da su jezične igre u priči bliske senzibilitetu djece predškolske dobi. Iako je namijenjena najmlađem uzrastu, slikovnica, svakako, spada u povijest književnosti. "Likovni/vizualni jezik ima nezamjenjivu ulogu, ne samo u izražavanju, odnosno komunikaciji najmlađih općenito, nego i u ranom učenju jezika iz razloga što, kako je poznato, uglavnom prethodi verbalnom jeziku i gotovo je univerzalan" (Tomašević-Dančević, 2001, 215). Nemjerljiva je važnost slikovnice u emocionalnom, intelektualnom i fantazijskom svijetu djeteta jer je riječ o mediju koji ostavlja dubok trag u čovjekovom životu. Stoga ne treba zanemariti njezinu ulogu u odgojnoj i nastavnoj praksi jer slikovnica potiče ozračje ugone i radosti u učionici, a djeca su u kontaktu s dobro poznatim predloškom spontana i opuštenija, što stvara mogućnost snažnijeg emocionalnog povezivanja između učitelja i učenika. Vizualni je opažaj najneposredniji i najupečatljiviji oblik

⁴¹ Novije studije o ovom popularnom žanru naglašavaju da slikovnica nije samo dvostruko vizualno-verbalno djelo, već i trodimenzionalna knjiga - istodobno djelo, objekt i predmet (Narančić Kovač, 2015) koju bitno određuje dizajn i produkcija.

doživljaja u ranoj dječjoj dobi kada apstraktno mišljenje i uopćavanje još nisu razvijeni pa djeca pridaju veću važnost likovnoj dimenziji slikovnice u odnosu na tekstualnu. Korelacija između likovne kulture i književnosti može osposobiti dijete za kvalitetniju komunikaciju sa svijetom koji ga okružuje jer crtani medij pomaže u razvoju mašte i apstraktnoga mišljenja koje omogućava uspostavljanje novih odnosa među stvarima i pojavama u njihovoj okolini. Uporaba slikovnice u neposrednom radu s učenicima, posebice u ranom učenju materinskoga jezika, nameće se kao prirodna potreba. Jedna je od najvažnijih zadaća nastavnoga područja književnosti "spoznavanje i doživljavanje, tj. primanje (recepcija) književnih djela" (NPP 2006, 25). Interpretacija utemeljena na načelima doživljajne nastave uvažava učeničke doživljajno-spoznajne mogućnosti u literarno-estetskoj komunikaciji.

Slikovnica se razlikuje od ostalih knjiga po potrebi opetovanoga ponavljanja čitanja. Učenici prvoga razreda vole slikovnice jer ih podsjećaju na ugodne trenutke provedene s dragim osobama i na igru. Kao što djeca u igri vole ponavljati poznate pokrete, tako rado slušaju ponovljeno čitanje drage slikovnice. Iako im je sadržaj poznat (kao što je i igra uvijek ista), u svakom novom čitanju otkrivaju nešto novo, stoga i ponavljanje ima smisla (Narančić Kovač, 2015).

Slikovnice sadrže nekoliko funkcija kojima se djeluje na čitača. Razlikujemo informacijsko-odgojnu, spoznajnu, iskustvenu, estetsku i zabavnu funkciju slikovnice.⁴² Visinko (2000) ističe kako mnogi učitelji smatraju da su slikovnice spoznajnog tipa prihvatljivije od udžbenika. Kao razlog navode činjenicu da učenici često bolje razumiju sadržaj kada se u radu koristi slikovnica jer im ilustracije pomažu da se gradivo lakše shvati.

U osmišljavanju načina primjene slikovnice u nastavnoj praksi učitelju stoje na raspolaganju različiti oblici i metode rada, čime se uklanja metodička jednoličnost, nastavna stereotipija te osjećaj prisile u kojem je učenik sveden na razinu pasivnoga slušača. Metodiku slikovnice svakako valja prilagoditi spoznajnim mogućnostima učenika mlađe školske dobi jer su iskustva učitelja motiviranih za primjenu vizualnih medija u nastavi vrlo pozitivna. Korelativnost vizualnog i jezičnog sadržaja potiče

⁴² Ubrzani tehnološki razvitak, kao obilježje modernoga načina života, našao je svoj odjek i u literaturi za najmlađe pa su tako nastale računalne i multimedijske slikovnice. One su virtualne te objedinjuju tekst, sliku, zvuk i animaciju.

integrativni način uporabe ovog medija u didaktičke svrhe i mogućnost povezivanja s drugim obrazovnim područjima.⁴³

Visinko (2000) je željela utvrditi kriterije i način uporabe slikovnice u praksi. Ispitala je učitelje koji su naveli kako je jedan od važnijih kriterija primjene stupanj odgoja i naobrazbe učenika, potvrdivši da se slikovnice najčešće koriste tijekom prvog i drugog razreda dok se u trećem i četvrtom pomalo zanemaruju. Uvriježeno je mišljenje da su stariji učenici nadišli slikovnice te im je potrebno ponuditi zahtjevnije tekstove. Glede organizacijskih oblika učitelji najčešće koriste slikovnice u redovnoj nastavi i to na satima obrade novoga gradiva ili interpretacije literarnoga predloška.

U poučavanju Hrvatskog jezika slikovnica se, osim u nastavi početnoga čitanja i pisanja te lektire⁴⁴, može koristiti i u nastavnim područjima književnosti, jezika, jezičnog izražavanja te medijske kulture. Koristeći slikovnicu kao nastavni materijal, učenici mogu uočavati i razlikovati likove u priči te opažati njihove osobine, što je obrazovno postignuće jedne od nastavnih tema književnosti. Promatrajući slike učenici mogu pričati priču, a učitelj tek naknadno čita tekst, dok djeca uočavaju redoslijed događaja i njihovu vremensku povezanost. Fabula slikovnice može poslužiti i za pripremu igrokaza na temelju kojeg učenici upoznaju osnove scenske umjetnosti.

Osim tiskanih primjeraka učitelji u svome radu mogu koristiti slikovnice koje su izradili samostalno, uz pomoć učenika ili koje su individualni učenički ostvaraji. Takvi metodički artefakti imaju posebnu vrijednost jer se mogu koristiti u više navrata.

Metodika slikovnice nudi promoviranje učenikove osobnosti i poštivanje njegovih odgojno-obrazovnih potreba, sadržajno povezivanje različitih nastavnih predmeta te metodičku raznovrsnost nastave, a pri izboru metoda rada u nastavi glavni kriterij mora biti učinkovitost pouke. Ako je formula suvremene paradigme

⁴³ Kriteriji po kojima učitelji uključuju slikovnicu u nastavni proces različiti su, zavisno o učeničkom stupnju odgoja i naobrazbe, o usklađenosti s nastavnim sadržajima te o učiteljevu osobnom izboru slikovnica. Odabir slikovnica tematski i jezično usmjerenih na sadržaje zavičaja utemeljen je na načelu zavičajnosti kojem učitelji pridaju veliku važnost, ali ništa manje nisu važna ni načela integracije, zanimljivosti, primjerenosti i akceleracije jer valja težiti primjeni uspješnih suvremenih pristupa i metoda kojima se učeniku omogućava dalji jezični razvoj.

⁴⁴ Dijana Zalar u svojim djelima *Slikovnica i dijete: kritička i metodička bilježnica 1* te *Slikovnica i dijete: kritička i metodička bilježnica 2* donosi kritičku i metodičku obradu odabranih slikovnica kao i primjere aktivnosti koje se mogu provoditi s djecom predškolske i rane školske dobi.

samoostvarujuća nastava s naglaskom na sustavno-istraživačkoj i stvaralačkoj primjeni, uključivanje slikovnice u predmetno polje Hrvatskog jezika ima svoju metodičku opravdanost. Interakcija između čitatelja i književnoga djela glavna je preokupacija metodike, stoga voditelji nastavnoga procesa moraju uvažiti ne samo učeničke kognitivne mogućnosti već i njihove interese. Suradnja učitelja i učenika veoma je važna. Književno djelo i njegov recipijent ravnopravni su sudionici literarne komunikacije i slikovnica može dodatno osnažiti taj estetski dijalog.

2.4.1. Slikovnica poetskoga tipa

U slikovnicama poetskog tipa autori koriste stih kako bi djeci prikazali određeni sadržaj. Često smatraju da će se tom formom još lakše približiti djetetu nego prozom. Mišljenja su da će im melodični stihovi lako ući u uho, ali i u oko nakon što dijete nauči čitati (Jakševac, 1971). Mnogi su primjeri takvih slikovnica u kojima rima nerijetko sadržaju daje humorističan ton. U djelima koja su bila prisutna prijašnjih stoljeća proza je bila prisutna čak u dvije trećine slikovnica. Neki od naslova poetskih slikovnica koje se često koriste u razrednoj nastavi jesu: *Kako sanjaju stvari*, S. Škrinjarić i N. Macolić, *Plesna haljina žutog maslačka*, S. Škrinjarić, P. Vončine, *Trsatski zmaj*, V. Đekića, I. Miškovića, *Burrra*, D. Načinovića, N. Macolić, *Tri medvjeda i gitara*, Lj. Bauera, M. Veže, itd.

Djeca će uživati u slikovnici poetskoga tipa zbog rime koja je uvijek zvučna i zabavna te im pomaže lakšem uočavanju glasova u riječi. Takvu slikovnicu učenici mogu sami uobličiti od različitih pjesama namijenjenih djeci. Učenicima se može ponuditi da u bilježnicu ispišu ključne riječi iz omiljene slikovnice. Nakon toga čitaju riječi, a učitelj izdvaja neke od njih, zapisuje ih na kartice i stavlja u kutak za pisanje (Moomaw, Hironymus, 2001).

2.4.2. Interpretacija poetske slikovnice

Kao predložak za interpretaciju poslužiti će nam slikovnica spisateljice Ljubice Kolarić Dumić. Poetski iskaz Ljubice Kolarić-Dumić svjedoči kontinuitetu u razvoju hrvatske dječje književnosti - nije opterećeno dosadnim moraliziranjem i

pridržavanjem versičkih kanona, već je nesputano u idejama, maštovito i igrivo.⁴⁵ Modernost se osim u leksičkoj razigranosti očituje i u dubokom razumijevanju dječjega senzibiliteta⁴⁶: "Starija dječja poezija ostaje nekako konzervativno-školski hladna prema dječjem živovanju, a moderna je upravo inspirirana totalitetom dječjeg bića, pa se pretvara u artistsku poetsku igru, stvorenu prema dječjem osjećanju i spoznaji svijeta" (Zalar, 2008, 12). Osim estetske razine posebnost dječjih tekstova riječke pjesnikinje jest skrb za očuvanje etičke vertikale.⁴⁷

Metodička korelacija između književnosti i likovne kulture najviše dolazi do izražaja u slikovnici *Ja se mraka ne bojim* (2008). Kako priča ima moć nadvladavanja prirodnih sila (Crnković, 1987), Ljubica Kolarić-Dumić ponudila je u slikovnici, podnaslovljenoj *Dječja uspavanka*, osebujan pokušaj prevladavanja straha i nemoći.⁴⁸ Mada je mrak drevni izvor djetinjih nemira i strahova, sižejni

⁴⁵ Ljubica Kolarić-Dumić (Kukujeveci, Srijem, 1942.) autorica je 15 knjiga. Mnoge njezine pjesme i priče objavljene su u hrvatskim početnicama i čitankama, našavši svoje mjesto u brojnim književnim antologijama i zbornicima u zemlji i inozemstvu. Zalar u svojoj antologiji *Pregled hrvatske dječje književnosti* (Zagreb, 2006) uvrštava riječku književnicu među relevantne autorice ženskoga pisma – Rušku Stojanović-Nikolašević, Snježanu Grković-Janović, Nadu Zidar-Bogadi i Sanju Polak.

⁴⁶ Iz zbirke poezije i proze *Uz baku je raslo moje djetinjstvo* izdvaja se ciklus *S vjetrom kroz godinu*, iz čega nastaje istoimena ilustrirana knjiga za djecu mlađe školske dobi u kojoj autorica s nadograđuje svoj lirski prozede pripovjednom prozom. Slikovnica poetskoga tipa, osim što tematizira godišnja doba i mjeseci u godini, pedagoški je i metodički uporabljiva jer su stihovi obogaćeni učeničkim ilustracijama, čime je objedinjeno stvaralaštvo pjesnikinje i učenika.

⁴⁷ Specifičnim pjesničkim iskazom Ljubica Kolarić-Dumić sljednica je klasika hrvatske dječje književnosti, Dragutina Tadijanovića i Grigora Viteza. Riječka se spisateljica osim poezije okušala i u kraćim pripovjednim tekstovima utemeljenim na stvarnosno oslikanim doživljajima, pri čemu se evokacija djetinjstva ostvaruje kao nepresušni stvaralački izvor s intencijom zadržavanja prošlosti u literarnoj memoriji. Djetinjstvo, ljubav i zavičaj izdvajaju se kao stožerne teme autoričina opusa.

⁴⁸ Potaknut razmišljanjem kako komunikacija slikom može uvelike pomoći djetetu u svladavanju slova, olakšavajući učiteljima zadaću opismenjavanja učenika mlađih razreda, autor teksta je u hrvatskim osnovnim školama inicirao istraživanje o dječjem odnosu prema čitanju i doživljaju slikovnice *Ja se mraka ne bojim*. Nastojalo se utvrditi kako djeca reagiraju na poetski iskaz Ljubice Kolarić-Dumić kako bi se lingvometodički predložak iskoristio u funkciji razvoja rane pismenosti. U istraživanje je uključena učenička populacija prvih, drugih i trećih razreda osnovne škole; izuzeti su učenici četvrtih razreda jer slikovnice u toj dobi nisu više dijelom nastavnoga programa. Anketnim upitnikom obuhvaćeno je ukupno 930 učenika (468 djevojčica i 462 dječaka), među kojima 155 učenika prvih razreda (89 djevojčica i 66 dječaka), 368 učenika drugih razreda (184 djevojčice i 184 dječaka) te 407 učenika trećih razreda (195 djevojčica i 212 dječaka). Nakon prethodnoga čitanja slikovnice i njezine analize učenici su pristupili ispunjavanju upitnika. Zadaci su bili usmjereni istraživanju čitateljskih sklonosti učenika razredne nastave.

Ispitivanje je provedeno u razdoblju od svibnja 2010. do siječnja 2011. godine, a obuhvaćeno je tridesetak škola iz različitih krajeva Hrvatske (OŠ *Šestine iz Zagreba*, OŠ *Suhopolje*, OŠ *Josipovac*, OŠ *Ernestinovo*, OŠ *Julije Benešića* (Ilok), OŠ *Čepin*...). Učenici su mogli i ocijeniti slikovnicu brojčanom ocjenom. Većina je ispitanika, čak 772 učenika, ocijenila uspavanku *Ja se mraka ne bojim* peticom, i to:

izostanak iracionalnog skida plašt fantastike s autoričina teksta. U težnji da odagna dječji strah autoričin personificirani mrak poprima konture dražesnog pozitivca, dok naglašena ritmičnost skladno funkcionira u stubastim stihovima koji grafički prate dječji pokret. Nadvladavanje nemoći podupire i pojava *Sanka Sklopiočića* koji će umiriti i uspavati malog slušatelja. Pritom boldirane poruke djeluju poticajno i ohrabrujuće: "Mrak ne plaši malu djecu!", "Svjetiljčicu sam ugasi!" Jednostavnost kazivanja uobličena je melodičnim i ritmičnim stihovima:

"Dok te miluje po kosi

Mrak

Najljepše

Snove

nosi!"

U liku povjerljivog djetetovog prijatelja *Mračka* zrcali se intencija ohrabrenja i nadvladavanja straha i nemoći. Završnom gradacijom personificirani junak postaje prisposodobiv najdražim članovima obitelji, dok naratoričina poruka kulminira stihovima: "I ne boj se!" "Veliki je mrak prijatelj!" Izraz je prilagođen djetetovim spoznajnim mogućnostima.

Laganiji narativni tempo uz umirujuće pejzažne motive priprema dijete za miran san: Mrak nježno djetetu sklapa oči bdijući nad njim do jutarnjega buđenja. Stihovana uspavanka potvrđuje da se i neugodna životna iskustva mogu ublažiti umjetnički oblikovanim sadržajem i primjerenom dječjom ilustracijom.⁴⁹

130 učenika prvoga razreda, 318 učenika drugoga razreda i 324 učenika trećega razreda. U konačnici stihovana je uspavanka položila ispit s *izvrsnim* uspjehom (srednjom ocjenom 4, 744), što je visoki prosjek i potvrda učeničke percepcije, ali i estetske vrijednosti teksta.

⁴⁹ Kvalitetu slikovnice, kao zbira malenih slika, određuje i originalnost ilustracije, a stihovi slikovnice popraćeni su slikama *Voje Radoičića*, koji je oslikao mrak podarivši sadržaju slikovnice novu estetsku dimenziju. Kao i svi dobri ilustratori Radoičić ne zatvara granice interpretacije priče. Obrada osjetljive teme, dječje nelagode pred velom mraka, zahtijevala je dublje promišljanje: ilustracije u kombiniranoj tehnici akvarela i grafike djeluju vedro i prozračno. Tamnu podlogu noći slikar je nastojao ublažiti razvedrivši ju živim bojama, dajući prednost koloritu nad djetinje razigranim crtežom. Da bi ublažio dječji strah od nepoznatog, stvorio je vedru figuru personificiranoga Mraka raznobojne kose, sa smješkom na licu. On će istjerati strah iz sobe usnuloga dječaka u priči, ali će blagotvorno djelovati i na malog čitatelja slikovnice.



Slika 1. Naslovnica slikovnice *Ja se mraka ne bojim*

Djecu mlađe školske dobi privlače sadržaji s elementima iz vlastitoga iskustvenoga svijeta, priče i bajke u kojima su prikazane teme o različitim oblicima dječjega samopouzdanja. Iako se hrabrost ne može steći čitanjem knjiga, djeca će rado posegnuti za slikovnicama koje sadržajno i tematski interpretiraju iskustvene slojeve dječjega samopouzdanja.⁵⁰

Slikovnica *Ja se mraka ne bojim* ispunjava više funkcija koje korespondiraju s odgojnim potrebama čitatelja početnika (Čačko, 2000), i to informacijsko-odgojnu, estetsku, spoznajnu, iskustvenu i zabavnu funkciju.⁵¹

Nastavni model interpretacije slikovnice *Ja se mraka ne bojim*, zasnovan na integracijskome pristupu, može se praktično primijeniti na satu lektire, s učenicima trećih razreda.⁵² Učenici se u toj dobi susreću s književnoteorijskim

⁵⁰ Stihovana uspavanka riječke autorice podupire djetetov osjećaj sigurnosti, na jednostavan i razumljiv način potiče njegovo samopouzdanje i povjerenje u sebe, što je temeljna značajka dječjega psihičkog razvoja. Stihovi su primjereni odgojno-obrazovnom radu s djecom mlađe školske dobi. Kako su djeca i njihovi odnosi pojavljuju u književnim tekstovima, u njima nalazimo zanimljive primjere jezične interakcije; ako se u interpretaciji teksta uzmu u obzir učenikovi interesi i potrebe, dosljedno potičući učeničko promatranje teksta i traženje odgovora, uvelike će se omogućiti uključivanje učenika u promatranje zanimljive uporabe jezika.

⁵¹ Učenje putem slikovnice recipijentu predstavlja zadovoljstva i podsjeća ga na igru iz predškolskoga razdoblja. Stihovana uspavanka *Ja se mraka ne bojim* specifična je slikovnica i poetskoga i spoznajnoga tipa (objedinjuje obje vrste), na tragu multimedijalnih slikovnica što odgovara duhu modernog vremena i potrebama današnjega malog čitatelja.

⁵² Budući da se lektira uvodi u nastavu Hrvatskoga jezika od prvoga razreda, pri uvođenju lektire valja primijeniti problemski pristup da bi se djeca uputila u osnovne pojmove. Suradnja učitelja i učenika dolazi do punog izražaja: učitelj najprije djelomice čita lektirni naslov svojim učenicima na satu, nakon

pojmovima, poput teme u poeziji i prozi, usporedbe, šaljive pjesme te uočavaju ponavljanja u stihu, kitici i pjesmi, izgled i ponašanje lika. S devet godina djeca jasno zapažaju važnost karakternih osobine likova i njihov vanjski izgled, ponašanje i unutrašnja stanja te najuzbudljiviji dio u tekstu.⁵³ Slikovnica *Ja se mraka ne bojim* odgovara svim kriterijima odgojne i nastavne prakse.

2.4.3. Metodčki model interpretacije slikovnice "Sretan put", Željke Mezić

Učenicima mora biti jasan cilj čitanja dok ih učitelj uvodi u načine interpretacije i razumijevanja priče, uči ih iščitavanju i pregledavanju teksta. Djeci je razumijevanje olakšano ako su im jasni razlozi odabira književnih tekstova, stoga je važno osmisliti situacije u kojima se nastavni sadržaji približavaju životnoj praksi čime se smanjuje nesrazmjer između života i škole. Korelacijsko-integracijski pristup u nastavi književnosti potiče čitanje i razumijevanje teksta, samopouzdanje i bolju interakciju među učenicima te zadovoljstvo obrazovnim sadržajima. Estetski vrijedan tekst i aktualnost teme značajni su preduvjeti literarne komunikacije u razrednoj nastavi.

Poznata hrvatska ilustratorica Željka Mezić⁵⁴ autorica je kreativne slikovnice *Sretan put* (2012). *Sretan put* je problemska slikovnica koja problematizira strah od nepoznatog i jačanje dječjega samopouzdanja. Sadržaj slikovnice poetskoga i spoznajnoga tipa ima terapijski karakter: govori o životnom izazovu u kojem čovjek hrabrošću i samopouzdanjem može nadvladati vlastite strahove i nesigurnost. Glavnom liku ove slikovite priče, simpatičnoj mišici Marti, u jednom trenutku nedostatka vjere u sebe i nesigurnosti u svoje mogućnosti zaprijeti nesreća. Na svome životnome putu Marta ipak otkriva iskru samopouzdanja i hrabrosti te uspijeva nadvladati nemir i strah, prijetnju za ostvarivanje željenih ciljeva. Slikovnica nosi

čega slijedi samostalno čitanje i izrada zadaće. Pritom je važno djecu potaknuti na kritičko razmišljanje kako bi se uspješno izgradile čitateljske vještine.

⁵³ Dijete percipira više različitih pojedinosti u tekstu, što samo upozorava na činjenicu da knjige valja birati u skladu s djetetovim psihičkim i intelektualnim razvojem. Na različitim se razinama provjerava recepcija književnoga teksta i potiče učenike na primjenu znanja iz realne svakodnevnice. Interpretacija umjetničkoga teksta trebala bi izvirati iz djetetove emocionalne uvjerljivosti i proživljenoga doživljaja.

⁵⁴ Željka Mezić diplomirana je dizajnerica koja se potpuno posvetila ilustriranju slikovnica, časopisa, knjiga i udžbenika. U petnaestak godina ilustratorskog rada oslikala je više školskih udžbenika, zbirki poezije i romana, dvadesetak slikovnica, od kojih su mnoge doživjele višestruka izdanja (brojalice *Pliva patka* čak četiri). Godinama je ilustrirala stranice dječjeg časopisa *Radost*, a danas svoje radove objavljuje u časopisu *Prvi izbor. Sretan put* (2012) je njezina prva autorska slikovnica.

humanu poruku da su želje ostvarive, kako valja biti ustrajan i nikad ne gubiti nadu i vjeru u život, da čovjek treba pronaći snagu u sebi za ostvarivanje vlastitih potencijala. Mišica Marta će svojim izgledom i ponašanjem zasigurno razvedriti male čitatelje i doprinijeti razvijanju njihova samopouzdanja.



Slika 2. Naslovnica slikovnice *Sretan put*

Poanta slikovnice krije se u zadnjem ulomku:

U MARTINU GLAVU VRATIO SE MIR.
KROZ TIŠINU SVOJIH MISLI
MARTA ODJEDNOM ZAČUJE NOV, VEDAR ZVUK.
"NETKO ME ZOVE", POMISLI.
NASMIJEŠENI MJESEC SPUSTIO JE LJESTVE
I ČEKAO NJU.

Priča *Sretan put* gradi se paralelno na dvjema razinama: kao tekst i kao slika u međusobnom prožimanju.⁵⁵ Razvoj i dinamiku priče prati kombinirajući različite dimenzije ilustracija: u slikovnici se izmjenjuju dvostranice, koje objedinjuju

⁵⁵ Dok je detaljniju razradu priče prikazala posredstvom likovnog jezika, autorica je nastojala da slikovnica ne bude prezasićena tekstem. Istovremeno nastajanje teksta i ilustracije rezultiralo je mogućnošću poigravanja tipografijom teksta i prostornom organizacijom ilustracija. U izradi ilustracija kombinirana je tehnika tekućeg akvarela (koja je temelj svake ilustracije), olovke u boji i tankog flomastera, koji se pojavljuje u detaljima nekih ilustracija. Tekući akvarel omogućuje široki spektar boja, bistrinu crteža i veliki raspon intenziteta, stoga su specifičnim koloritom sugestivno dočarane emocije, bogata mašta glavnoga lika te privlačnost i ljepota svijeta koji mišica Marta želi otkriti. Ujedno, tehnika tekućega akvarela nudi slikarsku slobodu igre boje i vode, što kadšto uključuje provociranje slučaja i predstavlja trajno ispitivanje slikarskoga medija.

jedinstven prizor, s manjim ilustracijama na tragu stripovnog prikaza. Tekst je na likovnoj podlozi pisan rukom, što se skladno uklapa u autoričin (s)likovni rukopis, stvarajući još bolju harmoniju s ilustracijama.

Budući da slikovnicu upotpunjuju specifične ilustracije visoke likovne vrijednosti, to otvara nove mogućnosti stvaralačkoga rada u nastavi izražavanja i stvaranja s djecom mlađe školske dobi i potiče učiteljevu avanturu za razvijanjem učenikova literarnog i likovnog senzibiliteta. Tijekom interpretativnoga čitanja učenike se može uputiti na promatranje ilustracija nakon čega će uslijediti razgovor o likovnosti literarnoga predloška. Osim što će čitanje priče obogatiti djetetov spoznajni svijet i prichiniti estetsko zadovoljstvo, može ga potaknuti na stvaralaštvo, kako jezično, tako i likovno. Korelacijsko-integracijski pristup utemeljen na teoriji međupredmetnih veza otvara mogućnosti drugačijega pristupa tekstovnoj interpretaciji. Ovakav oblik rada odgovara novim paradigmama u učenju i poučavanju, *funkcionalnom pristupu*, koji prvenstveno promovira razvoj jezičnih djelatnosti i vještina praktične uporabe jezika – za razliku od zastarjeloga *činjenično-kategorijalnoga pristupa*.

Metodički model interpretacije slikovnice

Nastavna jedinica: Željka Mezić, *Sretan put*

Razred: prvi

Obrazovno područje: književnost / lektira

Nastavna jedinica: Željka Mezić, *Sretan put*

Obrazovna postignuća: spoznati i doživjeti (receptija) kratke slikovnice, stilski i sadržajno primjerene djetetu; razlikovati slikovnicu od drugih knjiga zbog povezanosti slike i teksta;

Odgojna postignuća: karakterizacija likova, uočavanje njihovih osnovnih etičkih osobina (*dobar – loš*);

Funkcionalna postignuća: izražavanje doživljaja uz poticaj pitanjima;

Nastavne strategije i metode: razgovor, usmeno izlaganje, rad na tekstu, čitanje

Nastavna sredstva i pomagala: slikovnica, radni listići, računalo, LCD-projektor

Oblici rada u nastavi: individualni, frontalni, skupni rad

Literatura: Lučić-Mumlek, K. (2002). *Lektira u razrednoj nastavi: metodički priručnik*, Školska knjiga, Zagreb

ARTIKULACIJA SATA

Motivacija

Poticajni razgovor o slikovnicama: *Imate li slikovnice? Jeste li listali/čitali slikovnice? Koja vam je omiljena? Jesu li vam odgojiteljice u vrtiću čitale slikovnice? Je li vam mama prije spavanja prepričavala slikovnicu?*

Lokalizacija djela

Najava teksta i osnovni podatci o ilustratorici Željki Mezić.

Interpretativno čitanje

Emocionalno – intelektualna stanka

Objavljivanje doživljaja

Učenici izražavaju svoje dojmove o priči odgovarajući na pitanja: kako im se svidjela pripovijest, što im se najviše svidjelo, o čemu su razmišljali dok su slušali priču, kako su se osjećali, je li ih što uznemirilo i zašto. Svojim riječima mogu izraziti vlastiti doživljaj.

Interpretacija

Razgovarajući o slikovnici *Sretan put* istaknut će se opis mišice Marte i glavna misao teksta. Učitelj može postaviti sljedeća pitanja: *Tko je bila Marta? Gdje je živjela? Kakav je bio Martin svijet na zadnjem katu visoke zgrade? Kako se mišica Marta osjećala u svome svijetu? Što bi radila na kraju dana? Što je sve zamišljala? O čemu je maštala? Što se dogodilo jednoga dana? Kakve je zvukove Marta čula? Što je Marta učinila kad je čula buku? Je li i dalje bila sretna u svome svijetu? Tko je umirio Martu? Je li Marta uzvratila osmijeh Mjesecu? Je li i dalje bila nemirna i preplašena? Ispričajte što se dogodilo? Je li strah bio i dalje velik? Čime je Mjesec iznenadio Martu? Gdje odlazi Marta na kraju priče?*

Sinteza (literarno komunikacijski sažetak)

Učitelj će u razgovoru s učenicima naglasiti važnost pozitivnoga stava prema životu i suočavanja s neugodnim trenucima.

Zadatci za samostalni rad

Učenici mogu raditi u parovima te rješavati neke od sljedećih zadataka:

Zaokruži osobine koje pripadaju Marti:

| | | |
|-----------|----------|-------|
| sebična | pažljiva | zla |
| svadljiva | nježna | dobra |

Napiši gdje je živjela Marta?

Zaokruži točne odgovore. Čime je bio ispunjen Martin svijet?

a) mirisima

b) voćem

c) bojama

d) slatkišima

e) smijehom

f) glazbom

Što je gledala kroz prozor ujutro i navečer?

Zaokruži točan odgovor: *U mašti je sve moguće.*

DA

NE

Dopuni rečenice riječima koje nedostaju!

Ja sam samo jedna _____ mišica, a svijet je _____ velik.

Iz daljine bi dopirala neka čudna _____.

Buka je postajala sve _____, a Marta sve _____.

U njezinoj glavi svađali su se _____ i _____.

Dok je gledala Mjesec, učini joj se da se on _____.

Nasmiješeni Mjesec spustio je _____ i čekao nju.

U ovoj autorskoj slikovnici s maštovitim ilustracijama provlači se misao kako je za nova iskustva potrebna hrabrost.

Stvaralačko izražavanje

Napisati jednu rečenicu o slikovnici ili sastaviti rečenice (dvije – tri) prema zadanom nizu riječi.

3. NASTAVA JEZIKA

Učenje u okviru nastave jezika složen je i slojevit proces didaktičkoga prijenosa znanstvenih spoznaja. Posebice je složeno učenje slovničkih sadržaja u nastavi materinskoga jezika u razrednoj nastavi jer načelo znanstvenosti u poučavanju valja prilagoditi kognitivnim mogućnostima i stupnju jezičnoga razvoja učenika. Stoga je nastava Hrvatskoga jezika u nižim razredima osnovne škole usmjerena učenju funkcionalne gramatike, odnosno učenju jezika zbog sporazumijevanja.

Matične su discipline metodike jezika (u užem smislu) gramatika, lingvistika, pravopis i pravogovor. Učenje slovnice temelji se na lingvističko-metodičkome djelovanju. Ono se ponajprije ogleda u odabiru slovničkih sadržaja za niže razrede osnovne škole i smještanjem u nastavne programe pojedinih razreda. Nacionalni obrazovni kurikulum izdvaja jezično-komunikacijsko odgojno-obrazovno područje i temelji ga na četirima jezičnim djelatnostima: slušanju, govorenju, čitanju i pisanju. Za govorenje izdvajaju se sljedeće razine: pripremanje za govorenje, primjenjivanje strategija za govorenje, ostvarivanje govorenja, govorenje s potrebom i zadovoljstvom, upoznavanje i poštivanje hrvatske kulture, kultura nacionalnih manjina u Republici Hrvatskoj i drugih kultura.

U prvim razredima osnovne škole gramatika predstavlja djeci veliku nepoznanicu. Moderna je nastava gramatike čvrsto povezana sa životom i individualna jer je zaokupljena potrebama pojedinca za stjecanjem jezične kompetencije. Osim posjedovanja osnovnih znanja o jeziku kompetentan korisnik jezika u komunikaciji mora biti sposoban aktivirati to znanje u komunikacijskom činu (Bagarić, Djigunović, 2007). Osim toga, nastava Hrvatskoga jezika je i subjektivna jer je u žarištu učenik koji spoznaje jezik (Milinović i Nemeth-Jajić, 2011). Učitelj u prvim

četirima razredima može i treba poticajno djelovati na učenikov govorni razvoj u svim nastavnim predmetima, a ne samo u Hrvatskome jeziku, jer se u svima njima javljaju sve jezične djelatnosti (Vodopija, 2003).

Kod nekih se učenika javlja negativan stav prema učenju jezika, čak i "strah od jezika" (Jelaska, 2005). Nije tajna da učenicima završnih razreda osnovne škole osim Matematike ni Hrvatski jezik nije omiljeni nastavni predmet. Inzistiranje na teorijskim znanjima i gomilanju gramatičkih pravila rezultira reprodukcijom gradiva, čime se potiskuje glavni cilj jezične naobrazbe - poboljšanje i unapređivanje cjelokupne jezične kompetencije (*Učitelji za učitelje*, 2003).

U OECD-ovom Međunarodnom programu PISA⁵⁶, za procjenu znanja i vještina učenika, koji se provodi u više od šezdeset zemalja svijeta sudjeluju i hrvatski petnaestgodišnjaci. Ovo je istraživanje dobra mogućnost usporedbe našeg školstva s europskim i svjetskim obrazovnim sustavima, ali i pokazatelj razine kompetencija naših učenika na završetku osnovnoškolskoga obrazovanja. PISA istraživanjem nisu obuhvaćeni samo rezultati kognitivnog testa, već stavovi, ponašanja i motivacija učenika za čitanje. Cilj istraživanja jest procjena učeničkih sposobnosti primjene stečenih znanja. Nije riječ o pukoj reprodukciji, već o umijećima i vještinama uporabe znanja u novim situacijama i okruženjima. Testiraju se različita svojstva čitalačke pismenosti školske populacije: na koji način djeca čitaju, jesu li sposobna samostalno pronaći određeni podatak u tekstu i kako ga mogu protumačiti, kritički procijeniti, mogu li odrediti točnost nekog podatka, koliko se pritom oslanjaju na predznanje i osobno iskustvo, kakve su čitateljske navike učenika koje utječu na pismenost u cjelini.⁵⁷ Hrvatski učenici već u četiri navrata pokazuju ispodprosječne rezultate. U trima kategorijama – matematičkoj, prirodoslovnoj i čitalačkoj pismenosti,

⁵⁶ PISA – *Programme for International Student Assessment* međunarodni je sustav procjene znanja i vještina učenika u dobi od petnaest godina, koje se od 2000. godine kontinuirano provodi u trogodišnjim ciklusima u zemljama OECD-a i partnerskim zemljama. Vrednuju se tri područja: čitalačka, matematička i prirodoslovna pismenost. Kako testiranje nije orijentirano isključivo na kurikulske sadržaje, već na praktičnu primjenu usvojenih znanja, testiranjem se ostvaruje objektivni instrument praćenja kvalitete obrazovnoga sustava neke zemlje. Dosad je u samom procesu sudjelovalo više od 80 zemalja svijeta

⁵⁷ U istraživanju 2009. godine sudjelovao je 5471 učenik (rođenih 1993. god.) iz 157 srednjih škola iz svih hrvatskih županija – odabranih slučajnim odabirom (po 35 učenika iz svake škole). Rezultati su bili porazni: 60 % učenika nije sretno ako dobije knjigu i ne voli ići u školsku knjižnicu; gotovo trećina učenika smatra da je čitanje gubitak vremena; 46 % učenika čita samo ako mora, a 30 % učenika ne može mirno sjediti i čitati dulje od nekoliko minuta; gotovo 40 % učenika priznaje da im je teško pročitati knjigu u cijelosti. Zanimljiv je i podatak da 47 % obitelji u svom domu ima manje od 25 knjiga, stoga su odgovori ispitanika dijelom posljedica kućnog odgoja (Nađ, 2010).

pozicionirani su ispod prosjeka OECD-a. Primjerice, u ispitivanju provedenom 2012. godine, od 65 zemalja svijeta naši su učenici u čitalačkoj pismenosti zauzeli 35. mjesto (Šimeg, 2013). Niti u posljednjem ispitivanju provedenom 2015. godine naši učenici nisu uspjeli postići prosječne rezultate.⁵⁸ Budući da je PISA postala globalna metoda provjeravanja kvalitete i učinkovitosti školskog sustava, dobiveni rezultati samo potvrđuju neugodnu spoznaju o stagnaciji hrvatskoga obrazovnoga sustava.⁵⁹

Mlađi učenici pokazuju bolje rezultate u jezičnom području, no valja naglasiti da postoji velik nesrazmjer u opsegu poučavanja jezičnih sadržaja u razrednoj i predmetnoj nastavi. Unatoč kvalitetnom radu u razrednoj nastavi, učitelji moraju promišljati o obrazovnoj vertikali te nastojati iznaći metode poboljšanja postojećih rezultata pouke surađujući s kolegama iz predmetne nastave.

Kako mnogim učenicima nastava jezika nije odveć zanimljiva kao neka druga obrazovna područja, obično im nedostaje motivacije za rad i učitelj mora uložiti dodatni napor da ih zainteresira za jezične sadržaje. Kadšto je potrebno posegnuti i za neformalnim metodama ili nastavnim pomagalima, a učenici najviše vole digitalnu tehnologiju.

Rezultati su i 2012. godine bili prilično obeshrabrujući – čak trećina naših petnaestogodišnjaka nije ovladala osnovama čitalačke pismenosti. Ako uspoređujemo postignuća po spolu, djevojčice pokazuju bolje rezultate u čitalačkoj pismenosti od dječaka. Budući da je čitalačka pismenost jedna od temeljnih vještina za uspjeh u školovanju, i životu općenito, onda ovi podatci tjeraju na razmišljanje.

⁵⁸ Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje objavio je rezultate ispitivanja koje je provedeno u 72 zemlje svijeta i u kojem je sudjelovalo oko 540 000 učenika. U Hrvatskoj je istraživanje provedeno na reprezentativnom uzorku od 5809 učenika iz 158 srednjih i dvije osnovne škole, a rezultati potvrđuju da hrvatski petnaestogodišnjaci i dalje ostvaruju ispodprosječne rezultate u odnosu na srednju vrijednost prosječnoga rezultata zemalja članica OECD-a. U domeni čitalačke pismenosti naši su učenici zauzeli 31. mjesto.

⁵⁹ Za razliku od hrvatskih vršnjaka finski učenici postižu vrhunske rezultate u području jezika. Finska sudjeluje u projektu PISA od prvoga ciklusa, 2000. godine, kada su bile obuhvaćene 32 zemlje u svijetu. Upravo je ovaj projekt bio potvrda finskoga obrazovnoga fenomena. Tada su finski učenici postigli najbolje rezultate u čitalačkoj pismenosti, glavnom području istraživanja. U sljedećim dvama ciklusima, 2003. i 2006. godine, Finci su i dalje bili na prvome mjestu u ovom području vrednovanja, statistički značajno bolji od OECD prosjeka. Tada je u istraživanju bilo uključeno 57 zemalja (Braš Roth, 2008). U sljedećim dvama ciklusima finski učenici nisu zauzeli prvo mjesto, ali su i dalje bili u vrhu područja čitalačkih kompetencija. Iako se ekonomska situacija u zemlji neminovno odražava na iznos izdvajanja za obrazovanje i školstvo, materijalna komponenta nije presudni element kvalitete i učinkovitosti nacionalnoga obrazovnoga sustava. Valja naglasiti da Finska nipošto nije najveći potrošač novca po učeniku među zemljama OECD-a, stoga financije nisu presudan čimbenik koji objašnjava obrazovni uspjeh ove skandinavske zemlje.

U nastavi materinskoga jezika učitelj je osposobljen za primjenu pravila hrvatskoga standardnog jezika u govornoj i pisanoj komunikaciji, za samostalno korištenje relevantne stručne i znanstvene literature, kao i prosudbu suvremenih odgojnih trendova.

Učenje jezičnih sadržaja u razrednoj nastavi prilagođeno je kognitivnim sposobnostima djece, prije svega pedagoškim i psihološkim odrednicama. Normativna je gramatika prilagođena učenicima mlađe školske dobi pa govorimo o *imanentnoj* gramatici, čija su osnovna obilježja deskriptivnost, imanentnost i funkcionalnost (Pavličević, 1992). U prvom je planu jačanje komunikacijskih sposobnosti, usmenog i pisanog izražavanja i bogaćenje rječnika. Budući da je prvi jezik koje dijete nauči materinski, svaki je jezik u svojem izvornome govorniku materinski. U školi se uči književni jezik na kojem se drži nastava, stoga učitelji trebaju vladati književnim jezikom kao i svojim narječjem. Usvajanje znanja iz materinskoga jezika važno je i za svladavanje gradiva ostalih predmeta.

Istraživanja psihologa pokazuju da je stupanj razvijenosti govorne komunikacije izravno povezan s razinom socijalizacije, a bitno utječe na razvoj stvaralačke ličnosti (*Učitelji za učitelje*, 2003). Komunikacijske kompetencije među najvažnijim su pokazateljima i mjerilima uspjeha u nastavi.

3.1. Hrvatski standardni i hrvatski književni jezik

Književni jezik i standardni jezik nisu istoznačni pojmovi. Budući da razlikujemo hrvatski jezik kao sustav i kao standard, valja razlikovati hrvatski standardni jezik od hrvatskog književnog jezika. Hrvatski je standardni jezik nositelj nacionalnoga kulturnog identiteta. Književni jezik uključuje i nestandardne idiome, stoga je on zapravo jedan od njegovih pojavnih oblika (Silić, 2006), tek jedan od funkcionalnih stilova standardnoga jezika (uz poslovni, znanstveni, publicistički i razgovorni stil). Za razliku od povijesnoga aspekta, po kojem hrvatski književni jezik prethodi standardu, hrvatski je standardni jezik nadređen književnom jeziku sa sinkronijskoga aspekta, tj. današnjega položaja.

Hrvatski je standardni jezik viševalentan i višefunkcionalan jer služi za sporazumijevanje ljudi na širokom prostoru. Drugim riječima, standardni jezik na različite načine funkcionira u znanosti, uredu, novinama, na radlju i televiziji,

u književnosti te u svakodnevnome govoru. Funkcije hrvatskoga standardnoga jezika nazivamo funkcionalnim stilovima (Silić, 2006). Hrvatski jezik je dobro standardiziran, a sam proces standardizacije započeo je već od pojave prvih hrvatskih pisanih spomenika (Kolenić, 2015). Njegova su pravila propisana normativnim priručnicima – gramatikom, pravopisom i rječnikom. Hrvatski se jezik smatra pretežito sintetičkim jer odnose u jeziku određuju lica, padeži i glasovne promjene. Osim toga, ustrojstvo našega jezika još čine i dužina sloga i raspodjela fonema. Prema načelu jezičnoga standarda učenici postupno usvajaju vještinu sporazumijevanja standardnim jezikom.

Jezična osviještenost i kompetentnost budućih učitelja važna je odrednica nastave Hrvatskoga jezika jer će o načinu njihova rada uvelike ovisiti učenička postignuća. Provedena istraživanja potvrđuju da već u procesu ranoga učenja hrvatskoga jezika učenici imaju razvijenije jezične kompetencije u odnosu na jezično-komunikacijske (Aladrović Slovaček, 2008, 2012), što može rezultirati slabijom funkcionalnom pismenošću.

3.1.1. Školska gramatika

Gramatika u osnovnoj školi složeno je i slojevito područje učenja jezika u kojem učenici razvijaju svijest o važnosti i funkciji jezika. Znanstvenici pokušavaju odgovoriti na pitanje na kojem stupnju bi trebalo započeti učenje gramatike i nije li upravo školska gramatika odgovorna za nesigurnost i strah od jezika među mladom populacijom. U razrednoj nastavi uče se tek osnovne informacije o vrstama riječi, o rečenici i temeljna pravopisna pravila. Riječ je o *imanentnoj gramatici* (od prvog do trećeg razreda), tek u četvrtom razredu učenici slušaju sadržaje *školske gramatike*. Školska gramatika olakšava učenicima razumijevanje teksta.

Učitelji se kadšto pitaju zbog čega se teži jezikoslovnome znanju u nižim razredima? Jezično znanje pomaže učenicima u stjecanju komunikacijske sposobnosti, što je jedan od osnovnih ciljeva nastave Hrvatskoga jezika. Pritom se u učenju jezičnih sadržaja ne bi smjela zanemariti funkcija komunikacije u svakodnevnoj praksi. Polazeći od materinskoga idioma, djeca stječu spoznaje o hrvatskom standardu. Tek u predmetnoj nastavi dolazi do automatizacije jezičnih znanja, ali učenici nesvjesno ovladavaju gramatičkim sadržajima negdje u šestom i

u sedmom razredu. Valja naglasiti da se pismenost, pogotovo čitalačka pismenost, ne razvija samo kroz nastavu Hrvatskoga jezika, nego kroz sva predmetna područja.

Postavlja se pitanje kako na djelotvoran način organizirati nastavu gramatike u nižim razredima osnovne škole. Vigotski (1962) uspoređuje sustave tzv. *stare* i *nove* škole, pri čemu se tradicionalan način izravnoga poučavanja *stare škole* iscrpljivao uglavnom na "gramatiziranju", učenju definicija i jezičnih pravila bez funkcionalnoga oprimjeravanja obrazovnih sadržaja. No, ni sustav tzv. *nove škole* nije poboljšao situaciju: inzistirajući da se učenici ne opterećuju gramatičkim sadržajima samo je povećao jezični nemar u nastavi materinskoga jezika.

Tradicionalna nastava gramatike ima temelje u antičkoj tradiciji kada je težište bilo na stjecanju znanja, a jezik odvojen od stvarnih sadržaja, što učenike nije poticalo na razmišljanje, već na učenje sadržaja napamet. Gramatika mora biti povezana s jezičnom praksom. Suvremena nastava jezika ponikla je iz učenja Ferdinanda De Saussurea i Noama Chomskog, utemeljena na postavkama funkcionalne lingvistike Romana Jakobsona i Andréa Martineta. Formalističko poučavanje *stare škole* potisnuto je funkcionalnom nastavom jezika. Jacobson je naglašavao da se jezik mora ispitati u svojoj raznolikosti svojih funkcija. Spoznaje suvremene psihologije potvrđuju kako gramatičke sadržaje valja uvesti otpočetak školovanja. Znanost o rečenici najmanji je okvir školske gramatike, a stječući jezičnu naobrazbu, učenici razvijaju govorni i misaoni izraz. Funkcionalnost gramatike očituje se u praktičnoj primjeni jezičnih zakonitosti - učenici tijekom nastave jezika uče pravilno govoriti, čitati i pisati.

U razrednoj nastavi nije potrebno inzistirati na gramatici, apstraktnom jezičnom znanju i učenju izoliranih jezičnih činjenica. U nastavi jezika naglasak je na svladavanju komunikacijskih kompetencija, usvajanju praktičnoga jezičnoga znanja. Naši jezikoslovci i psiholozi (Miljević-Ridički, Miljković, Pavličević-Franić, Rijavec, Vizek-Vidović, Vlahović-Štetić, Zarevski) smatraju da se negativni učinci reproduktivnoga gramatiziranja mogu suzbiti komunikacijsko-stvaralačkim pristupom utemeljenom na načelima humanističke edukacije. Budući da je riječ o prilično apstraktnom sadržaju, didaktičnost normativne gramatike trebalo bi prilagoditi djetetovim spoznajnim mogućnostima te u mlađim razredima poticati učenike da jezičnim aktivnostima i djelatnostima ovladavaju komunikacijom bez inzistiranja na analiziranju jezičnih pojava.

Funkcionalna gramatika usmjerena je na uporabu živoga jezika i na razmišljanje o jeziku. Dottrens (1959, 57) navodi: "Nastava gramatike mora se koncipirati u funkciji potreba govorenog i pisanog jezika, a ne kao apstraktna disciplina shvaćena kao odnos sistema i znakova... Treba progresivno navikavati dijete, ali ne učenjem formalnih pravila koja su za njega lišena pravila, nego vježbom i razmišljanjem u službi točnih oblika i pravilnih konstrukcija, uvježbavanjem i stjecanjem čvrstih navika." Dottrens jasno naglašava kako svako gramatičko pravilo valja oprimjeriti, čime teorija dobiva svoju praktičnu primjenu. Prema načelima funkcionalne lingvistike bitni se sadržaji odvajaju od nebitnih, uz naglašavanje funkcionalnih elemenata u jezičnoj komunikaciji. Dakle, bogaćenje rječnika, učenikovo usmeno i pisano izražavanje te stvaranje općih komunikacijskih sposobnosti moraju biti primarni ciljevi nastave jezika od prvog do četvrtog razreda, a normativno jezično znanje učenici će usvajati u višim razredima osnovne škole (Miljević-Ridički i dr., *Učitelji za učitelje*, 2003).

3.1.2. Načelo teksta

U nastavi jezika dolazi do izražaja načelo teksta koje je usko povezano uz govoreni ili pisani iskaz. Težak smatra da je tekst ishodište i svrha nastave gramatike jer jezične činjenice ne funkcioniraju izvan (kon)teksta. Pritom se misli i na govorni i na pisani jezični iskaz – jezičnu praksu čini sve ono što učenike okružuje, a uključuje pisano i govorenu uporabu jezika. Gramatika se može izučavati na različitim vrstama tekstova, čak i na učeničkim sastavcima.

Lingvometodički je predložak izvorni polazni tekst kojim se postižu kognitivni ciljevi u nastavi Hrvatskoga jezika. Može biti pisani ili usmeni uzorak izabran po metodičkim kriterijima, primjeren nastavnim potrebama. Polazni tekst bi morao ispuniti kriterije cjelovitosti, zasićenosti činjenicama, prilagođenosti učeničkim potrebama te biti kratak i korektno uobličen. Za usvajanje novih sadržaja učitelju će poslužiti lingvometodički predlošci u udžbenicima iz jezika, čitankama, jezičnim priručnicima, ali i u časopisima i novinama.

Kako djeca uče jezik, između ostalog, i imitacijom, učiteljeva je jezična kompetencija veoma važna u radu s učenicima. Učitelj mora biti svjestan zahtjevnosti jezičnih sadržaja u mlađim razredima iz učeničke perspektive. Ne smije se iznenaditi ako su učenici zatečeni ili čak preplašeni pred jezičnim pravilima i oblicima riječi

koje moraju naučiti i svladati u govorenju i pisanju. Gramatika je jako važno i nezaobilazno područje nastave Hrvatskoga jezika, stoga pripremi satova jezika treba posvetiti posebnu pozornost. Djecu ne treba opterećivati teorijskim formulacijama i gramatičkim definicijama. Najvažnije je da se učenici oslobode straha od jezika i da im jezično znanje postane sredstvo uspješnog komuniciranja na materinskom jeziku. Nije cilj *nabubati* gramatička pravila napamet, već je cilj ispravno izražavanje, slobodno navođenje misli te korektno govorenje i pisanje.

3.2. Jezični sadržaji u razrednoj nastavi

U odnosu na opseg nastave književnosti nastava jezika zastupljena je u nešto manjoj mjeri i obuhvaća manju satnicu. Budući da je riječ o početnoj jezičnoj naobrazbi, učenici se upoznaju s osnovnim pravopisnim i pravogovornim pravilima, osnovama morfologije i sintakse.

Prvaši uče o izgovoru i pisanju glasova, sastavljanju rečenica, temeljnim interpunkcijskim oznakama te o pisanju velikoga početnoga slova. Lingvistička komponenta u drugom razredu još uvijek je u funkciji razvoja izražajnih sposobnosti učenika. U trećem razredu započinje sustavno poučavanje gramatičko-pravopisne problematike i učenje jezičnih zakonitosti. Učenici uče o imenicima, glagolima i pridjevima, iz pravopisa vježbaju pisanje velikoga početnog slova, dvotočke, zareza i korištenja kratica, kao i pisanje skupova *ije/je/e/i*. Osim toga, upoznaju pojmove umanjena i uvećana. U četvrtom se razredu nastavlja učenje jezičnih zakonitosti i poučavanje gramatičko-pravopisne norme. Proširuju se stečena znanja, uči upravni i neupravni govor, izgovor palatala i uočavaju se osnovne zakonitosti književnoga i zavičajnoga govora.

| Dob | Gramatika | Cilj | Metodički postupci |
|---------------------------------|----------------------------------|---|--|
| mlađi razredi (1., 2., 3.) | imanentna i školska u začetku | razvoj mišljenja i govorenja u funkciji čitanja i pisanja | jezičnoizrazni; komunikacijsko- funkcionalni |
| srednji razredi (4., 5., 6.) | školska (didaktička) | jezično izražavanje | jezičnoizražajni |

Tablica 3. Vrste i ciljevi učenja gramatike i metodički pristupi s obzirom na učeničku dob (Nemeth-Jajić).

Glavni je cilj jezične naobrazbe razvoj misli i izraza, razvoj govorene i pisane riječi, stoga se ne inzistira u poučavanju teorijskog dijela (kao u predmetnoj nastavi jezika), već na praktičnoj primjeni jezičnih djelatnosti - govorenju i pisanju.

Jezični sadržaji po razredima⁶⁰:

1. razred

- riječ, glas i slovo (prepoznavanje, razumijevanje, razlikovanje, pravilan izgovor i pisanje)
- izgovor i pisanje glasova *č, ć, dž, đ, ije / je, lj i nj*
- abeceda
- rečenica (prepoznavanje, razumijevanje, izgovaranje i pisanje, označavanje jednostavnih rečenica)
- veliko slovo na početku rečenice
- točka
- veliko slovo u imenima ljudi i mjestu stanovanja

Nastavno područje jezika u 1. i 2. razredu obuhvaća teme poput velikog početnog slova, interpunkcije, koje će učitelj obrađivati pomoću udžbenika, radne bilježnice i ostalih nastavnih materijala, no na satu ponavljanja gradiva može koristiti primjere iz slikovnice. Taj likovno-literarni materijal svoju primjenu može pronaći u nastavnom području jezičnog izražavanja te se koristiti pri obradbi tema stvaralačkog pisanja, rasprave, izražajnoga čitanja, pisanja pisma i slično.

U okviru gramatičkih sadržaja predviđa se prepoznavanje rečenica koje imaju različitu priopćajnu svrhu. Osim pisanja formalnih i pisanih slova u sklopu nastave početnoga čitanja i pisanja, ulazeći postupno u svijet pisanja učenici upoznaju i pravopisne znakove - točku, zarez, upitnik i uskličnik. Valja naglasiti da učenici usvajaju minimalne spoznaje na razini prepoznavanja.

2. razred

- rečenice, izjavne i upitne, jesne i niječne (prepoznavanje i razlikovanje izjavne, upitne i usklične rečenice)
- red riječi u rečenici

⁶⁰ Nastavni plan i program za osnovne i srednje škole, 2006.

- točka, zarez, upitnik
- jesne i niječne rečenice
- veliko slovo u imenima naseljenih mjesta
- slog
- otvornici i zatvornici
- rastavljanje riječi na kraju retka i spojnica
- veliko slovo u nazivima blagdana
- pisanje riječice *li*
- veliko slovo u imenima ulica i trgova
- imenice
- pisanje niječnica

U drugom razredu počinje postupni razvoj lingvističke komponente. Uz ponavljanje gradiva naučenoga u prvome razredu učenici ciljno usmjerenim rečenicama vježbaju pisanje rečeničnih znakova. Čitajući naglas, emotivno se i misaono uključuju u prepoznavanje jezičnih činjenica pri izražavanju poruke.

3. razred

- opće i vlastite imenice
- broj imenica (jednina i množina)
- dvotočka i zarez u nabranjanju
- veliko slovo u pisanju imena gora i voda
- umanjenice i uvećanice (skupovi *ije / je* u umanjenicama i uvećanicama)
- glagoli
- pridjevi
- veliko slovo u nazivima ustanova
- veliko slovo u nazivima nebeskih tijela
- kratice

U ovoj dobi učenici još uvijek uče na osnovama imanentne gramatike, postupno razvijajući jezikoslovna znanja (osnove rečenične i semantičke sintakse). U prvom je planu učenje o vrstama riječi (imenice, glagoli i pridjevi). Vježbe glasnoga čitanja u 3. razredu uključuju poštivanje naglaska i rečenične intonacije. Propituje se uloga rečeničnih znakova i uvježbava glasovno dekodiranje određenoga razgotka. Već u ranoj školskoj dobi učenici se potiče na pravilno bilježenje prozodije - velikoga slova i rečeničnih razgodaka.

4. razred

- veliko slovo – primjenjivanje pravila pisanja u višočlanim nazivima
- veliko slovo u nazivima naroda i stanovnika
- imenice – rod i broj
- glagoli – izricanje vremena (prošlost, sadašnjost i budućnost)
- pridjevi – opisni i posvojni
- pisanje posvojnih pridjeva izvedenih od vlastitih imena
- književni jezik i zavičajni govor
- upravni i neupravni govor
- izgovor i pisanje skupova *je* i *ije*
- izgovor i pisanje riječi s glasovima *č, ć, dž, đ, lj* i *nj*
- kratice

Učenici četvrtoga razreda produbljuju spoznaje o intonaciji rečeničnih dijelova te znanja o osjećajnoj obojenosti uskličnih rečenica. U učenju jezikoslovnih sadržaja naziru se začetci školske gramatike, prvenstveno u pravogovoru i pravopisu. Učenici uvježbavaju jezična pravila, obogaćujući svoj rječnik leksičkim vježbama, pazeći na ispravnu uporabu riječi te izoštravaju odnos prema značenju i smislu riječi.

3.2.1. Nastava pravopisa

Osposobljavanje učenika za jezičnu komunikaciju nije moguće bez usvajanja pravopisne norme standardnoga jezika koja se u početnim razredima prvenstveno usvaja na komunikacijskoj razini, a tek u predmetnoj nastavi na teorijskoj razini. Nastava pravopisa provodi se u sklopu nastave jezika i jezičnog izražavanja. Iako se u novom tisućljeću vode brojne rasprave o hrvatskome pravopisu i objavljuju jezični i pravopisni priručnici, razina pravopisne pismenosti nije zadovoljavajuća.

Budući da mlada populacija podilazi enormnom razvoju digitalne tehnologije i interneta, fenomen polupismenosti postaje gorući društveni problem. S obzirom na sve raširenije oblike neformalne komunikacije Vrsaljko i Ljubomir (2013) analizirale su poruke i komentare učenika četvrtih razreda na društvenim mrežama, s ciljem utvrđivanja razine pismenosti i pridržavanja pravopisnih pravila. Analizom je utvrđeno da učenici učestalo narušavaju pravopisnu normu: izbjegavaju pisanje velikoga slova na početku rečenice ili u imenima i nazivima, griješe u pisanju dijakritičkih i interpunkcijskih znakova, u pisanju riječi s glasovima *ije/je, č/ć,*

nepravilno rabe niječnice *ni* i čestice *li...* Očito je da mladi u virtualnom okruženju gube doticaj s poznavanjem pravopisa i gramatike. Učestalo korištenje kratica i emotikona prediktor su ubrzanoga razvoja nepismenosti (Kaurić, 2017).

Prema važećem Nastavnome planu i programu pravopisni sadržaji pojavljuju u svim razredima u skladu s učeničkim mogućnostima i potrebama, ipak, čini se da nedostaje suvremeniji pristup jezičnom području – nedostaje sustavnost u obradbi pojedinih sadržaja pravopisne pismenosti. Učenici u kontinuitetu od prvog razreda uvježbavaju jedino pisanje velikoga slova. Uspoređujući zastupljenost vježbovni vrsta, stječe se dojam da učitelji uvijek primjenjuju iste vježbe – diktat, vježbe prepisivanja i ispravljanja (Reljac-Fajs, 2013).

Za poticanje misaonog angažmana mogu poslužiti različite jezične igre, misaone karte ili umne mape. Pravopisne igre predstavljaju poseban tip vježbi koje služe za uvježbavanje i provjeravanje pravopisnih pravila, posebice ako je u takvu igru uključen "veći broj pravopisnih pravila" (Rosandić, 1996, 53). Jezičnim se igrama učenici lakše motiviraju na usvajanje pravopisnih i gramatičkih činjenica. Osim toga, učenici rado izrađuju umne mape uz pomoć učitelja, slijedeći upute *pet laganih koraka* (Buzan, 2010). Njihovom izradom i primjenom nastava pravopisa dobiva potrebnu dinamičnost.

Reljac Fajs i Jerković (2014) propitivale su odnos učenika nižih razreda osnovne škole prema pravopisnim sadržajima. Predmet njihova istraživanja bio je interes i poteškoće učenika u svladavanju pravopisnih/ortografskih sadržaja u nastavi, utvrđivanje sadržaja koje učenici najlakše, odnosno najteže svladavaju te ispitivanje njihova zanimanja za pojedine pravopisne vježbe.⁶¹ Analiza rezultata ponudila je zanimljiva opažanja: učenici nižih razreda razredne nastave (prvi i drugi razred) pokazuju veće zanimanje za pravopisne sadržaje i imaju manje poteškoća u njihovu usvajanju jer su programski zahtjevi manji. U sadržajima koji se proširuju (primjerice veliko početno slovo), javljaju se i veće poteškoće, ali učeničko zanimanje opada. Pisanje glasova *č, ć, dž, đ* i glasovnih skupina *ijelje* učenicima je kontinuirano najteži pravopisni sadržaj. Autorice istraživanja povezuju ovu činjenicu s nedovoljnim jezičnim obrazovanjem učenika mlađe školske dobi, dok se učenje uglavnom

⁶¹ Istraživanje/anketiranje je provedeno u OŠ *Turnić* u Rijeci, na uzorku od 202 ispitanika. Anketom je obuhvaćeno deset razrednih odjela: dva odjela prvoga razreda (41 učenik), tri odjela drugoga razreda (52 učenika), dva odjela trećega razreda (48 učenika) i tri odjela četvrtoga razreda (61 učenik).

svodi na zapamćivanje učestalijih riječi i na upoznavanje, tj. usvajanje pravopisnih pravila. One smatraju kako bi nastava pravopisa dobila na funkcionalnosti, potrebno ju je modernizirati, i to "stalnim pravopisnim i pravogovornim vježbama u rasponu od igre do algoritma s ciljem da bude zanimljivija, lakša i funkcionalnija nego dosadašnja" (Reljac Fajs, Jerković, 2014, 54).⁶²

3.3. Struktura nastavnoga sata jezika

Nastavna jedinica učenja jezičnih pojava primjenjuje se nakon što su učenici naučili čitati i pisati. Sadržaji iz gramatike sustavno se uče od drugoga razreda nadalje. Naši metodičari (Težak, Bežen) navode razlike između nastavnoga sata jezika i sata književnosti, prvenstveno u provedbi motivacije, intelektualnome pristupu obrazovnim sadržajima i sintezi. Nastavni sat obradbe novih jezičnih sadržaja ima sljedeće nastavne etape:

1. Motivacija

Za razliku od doživljajno-spoznajne motivacije nastavnoga sata književnosti ili jezičnoga izražavanja, ova je nastavna etapa usmjerena uvođenju učenika u promatranje i učenje jezične pojave. Učitelj treba zainteresirati i potaknuti učenike na uočavanje jezičnih zakonitosti koje će uslijediti nakon uvodnoga dijela sata. Dok je u ostalim područjima nastave materinskoga jezika dopušten slobodniji pristup uz aktiviranje afektivnih reakcija, pobuđivanje fantazijskoga razmišljanja i emocija učenika, u nastavi jezika naglasak je na intelektualnom pristupu, misaonoj motivaciji na početku sata. Dobar je postupak prisjećanje na već naučene obrazovne sadržaje iz nastave jezika i pravopisa jer se na taj način učenici pripremaju za upoznavanje novih jezičnih zakonitosti.

2. Lingvometodički predložak (LMP)

Nakon kratkog uvoda učitelj će se poslužiti polaznim tekstom. U odnosu na čitanje teksta na satu interpretacije, kada su čitanke zatvorene i učenici pažljivo

⁶² Autorice drže da bi za ostvarenje ovih zamisli valjalo povećati broj sati materinskoga jezika te urediti odgovarajući pravopisni priručnik koji će sadržavati isključivo pravopisne sadržaje, sa što manje iznimaka i dvojnosti.

prate učiteljevo čitanje naglas, LMP mora biti dostupan malim slušateljima. Bilo da se tekst nalazi na nastavnim listićima, izdvojen na plakatu ili prikazan na platnu, učenicima mora biti vidljiv jer oni istovremeno gledaju ponuđeni tekst i slušaju učiteljev izgovor. Pritom interpretator ne pravi razliku u čitanju u odnosu na nastavni sat književnosti: čitajući polazni tekst koristi govorne vrednote kao da nakon čitanja slijedi interpretacija teksta. Osim književnomjetničkoga predložka kao polazni tekst može poslužiti učiteljev uradak ili učenički sastavak, bitno je da LMP zadovoljava kriterije cjelovitosti, zasićenosti činjenicama, prilagođenosti učeničkim potrebama i spoznajnim mogućnostima.

3. Zapažanje jezične pojave

Nakon čitanja slijedi razgovor o pročitanome tekstu. Ako učitelj koristi literarni predložak kao polazni tekst, onda mora kratko porazgovarati o njegovom sadržaju, propitujući učeničke dojmove i određujući osnovna obrazovna i estetska obilježja pročitanoga odjeljka. Potom učenici zapažaju nove jezične činjenice, razlikujući ih od poznatih i naučenih na prethodnim satovima jezika. Nije uputno unaprijed učenicima otkrivati sadržaj rada jer je to metoda tradicionalne škole, već učenici sami moraju uočiti problemsku temu koja će se obraditi u nastavi. Tek tada učitelj može najaviti cilj nastavnoga sata i napisati naslov na ploču.

4. Promatranje jezične pojave

Nakon što učenici zapišu naslov u svoje bilježnice, započinje sustavan rad na zadanom tekstu zasićenom jezičnim primjerima koje učenici promatraju. U ovom dijelu sata dolazi do izražaja misaono angažiranje učenika koje se najbolje ostvaruje postavljanjem ciljanih pitanja. Osim frontalnoga načina rada učitelj može učenicima već u ovoj nastavnoj etapi omogućiti rad u skupinama ili u paru.

5. Opis jezične pojave

Učitelj će ponuditi nove zadatke na temelju kojih će učenici još jednom utvrditi spoznaje o jezičnom problemu. Predložak može biti kraći vezani tekst ili rečenice koje je učitelj unaprijed pripremio. Otkrivanjem osnovnih obilježja o novim jezičnim činjenicama na temelju tekstovnoga primjerka učenici samostalno donose prve zaključke.

6. Provjera zaključaka na novim primjerima

Cilj ove nastavne etape jest uopćavanje spoznaje o novim jezičnim činjenicama. Budući da tijekom obradbe obrazovnih sadržaja valja koristiti udžbenik, tek u ovom dijelu sata učenici otvaraju svoje knjige promatrajući ponuđeni predložak u udžbeniku. Metodom rada na tekstu učitelj provjerava u kojoj mjeri su učenici razumjeli sadržaj poučavanja. Pritom ne mora u potpunosti pratiti metodologiju udžbenika, ali se služi njegovim metodičkim instrumentarijem kako bi pojedincima koji nisu u cijelosti razumjeli sadržaj još jednom pojasnio zahtjevnije jezične činjenice.

7. Učenje

Učenje je najvažniji dio nastavnoga sata i ostvaruje se na dvjema razinama – teorijskoj i praktičnoj. Teorijska razina učenja obuhvaća složene kognitivne procese zapamćivanja i produciranja znanja. U tradicionalnom pristupu ovaj se postupak provodio reproduciranjem pravila napamet. Učenici mogu u više navrata pročitati pravilo iz udžbenika (ako je ono otisnuto), ali ga ne moraju učiti naizust, od riječi do riječi. Ako je pravilo zapisano u udžbeniku, učenici ga ne moraju zapisivati u svoje bilježnice. Tako se uče samostalnom radu s udžbenikom

Praktična se razina usvojenoga znanja uvježbava na novim primjerima. Važnu ulogu u ovom dijelu sata ima plan ploče – ako je pregledan i jasan, učenici će lakše zapamtiti naučeno gradivo.

8. Provjera usvojenosti i vježbanje

Provjera usvojenosti postignuća jest svojevrsna sinteza sa svrhom utvrđivanja razine stečenoga znanja. Provjeru je najučinkovitije provesti na novim zadacima, nastavnim listićima ili na pripremljenom diktatu, a učitelj se može poslužiti i radnom bilježnicom. Važno je izmjenjivati metode rada i nastavna sredstva kako ne bi došlo do zasićenja u radu. Budući da se provjera usvojenosti provodi krajem sata, dovoljno je zadati učenicima dva-tri zadatka.

9. Uspostavljanje kontinuiteta u radu

Ovo je završna nastavna etapa i nije nužno da se provodi na istom satu. Obradba jezične pojave može se nastaviti kod kuće: učenici će utvrđivati znanje pomoću

zadataka za domaću zadaću, čime se želi naglasiti procesualnost nastave. Učitelj učenicima treba dati jasne upute za učenje. Postojanost u radu uspostavlja se i na sljedećem nastavnom satu, pregledom i provjerom domaćih zadaća i vježbanjem na novim primjerima.

U nastavi jezika učenici razvijaju svijest o jeziku kao sustavu koji je važan u svim vidovima sporazumijevanja i svim medijima komunikacije. U tome se očituje funkcionalnost nastave jezika koja mora omogućiti učenicima shvaćanje osnovne funkcije jezika i pomoći im da uvide važnost učenja jezičnih i pravopisnih sadržaja te da usavrše osobnu jezičnu komunikaciju.

3.4. Metode jezika

Za uspješnu pouku u nastavi jezika i pravopisa potrebno je koristiti učinkovite metode rada. Težak (1996) razlikuje tri razine metoda u nastavi jezika:

- a. *osnovne metode* (usmeno izlaganje, razgovor, čitanje, pisanje, pokazivanje, praktični rad)
- b. *zajedničke metode* (slušanje, promatranje, razmišljanje, maštanje)
- c. *podvrste osnovnih metoda* (opisivanje, tumačenje, pripovijedanje, dokazivanje, upućivanje)

Nadalje, svaka se osnovna nastavna metoda može granati na niz sporednih metoda, primjerice, metoda razgovora može se razvrstati s obzirom na stupanj učeničke samostalnosti u razgovoru ili s obzirom na metodičku namjenu i praktičnu usmjerenost. Drugim riječima, razgovor može biti usmjeren, heuristički ili raspravljajući, usmena dramatizacija ili telefonski razgovor, o čemu zavisi primjena određene nastavne metode. Metode čitanja mogu se razvrstati po kriteriju doživljajno-spoznajnih mogućnosti i kriteriju glasnosti (čitanje naglas ili u sebi). Bežen navodi da se pojedine nastavne metode isprepliću i povezuju, primjenjuju s različitim učestalosti u pojedinim područjima nastave Hrvatskoga jezika, dok na istom satu učitelj može primijeniti više različitih metoda, ovisno o temi i sadržaju.

U razrednoj je nastavi pri poučavanju jezičnih sadržaja primjerenije koristiti metodu indukcije, poučavati od jednostavnijih gramatičkih sadržaja do uopćavanja i zahtjevnijih sadržaja. Valja se kloniti učenja definicija napamet, bez razumijevanja. Djeca zasigurno ne moraju učiti napamet složene definicije, već trebaju na odabranim

primjerima zapažati jezične zakonitosti. U višim će razredima učiti pravila u nastavi školske gramatike. Iako se u razrednoj nastavi ne spominju morfološke promjene, poput sklonidbe imenica i spreznja glagola, promjenjivost riječi se može vježbati već u nastavi početnoga čitanja i pisanja, primjerice, na slikopričama. Pri učenju ili ponavljanju jezičnih sadržaja dobro je osmisliti zanimljive i kreativne govorne situacije, jezične igre u kojima će učenici lakše ovladavati gradivom koje se uči. Učitelj će ponuditi učenicima skup rečenica nadopunjenih crtežima pojma koje valja izreći ili napisati u određenom obliku (padežu). Osim padežnih nastavaka tako se mogu zapažati i glasovne promjene o kojima će učenici više saznati u predmetnoj nastavi. Za učenje i vježbanje određene vrste riječi dobro je koristiti književnoumjetnički tekst kao lingvometodički predložak jer tako dolazi do izražaja načelo funkcionalnosti i unutarpredmetnoga povezivanja obrazovnih sadržaja. Pri učenju pridjeva učitelj može odabrati pjesmu koju učenici nisu čitali i pripremiti predložak stihova bez pridjeva, a učenici imaju zadatak ispuniti prazna mjesta u stihovima odgovarajućim riječima. Na taj način učenici uče igrajući se.

I u nastavi jezika poželjno je koristiti problemski pristup te učenicima zadavati jezične probleme koje će sami rješavati. U drugom razredu mogu upisivati veliko slovo u kraćim tekstovima ispisanim malim slovima. Jezični problem učenicima trećega razreda mogao bi biti vježba preoblikovanja teksta sa zavičajnoga govora u književni standard ili stvaranje teksta ispunjenog imenicama "u malo" ili "veliko", što će prethoditi usvajanju znanja o umanjenicama i uvećanicama. Na taj način učenici funkcionalno spoznavaju jezične zakonitosti, uče "jezik u svojoj komunikacijskoj i stilističkoj funkciji, uočavajući u tome stvaralačkom rješavanju problema načine tvorbe te stilističku funkciju tih istih umanjenica" (Turza-Bogdan, 2003, 103).

Jezikoslovci i metodičari se posljednjih desetak godina pojačano bave istraživanjem poticanja govora među učeničkom populacijom jer je sužavanje jezičnih kompetencija mladih više nego očito. Nastavnici u školskoj praksi zamjećuju porast govorno-jezičnih teškoća među učenicima, proizašlih iz utjecaja medija i smanjivanja govorne komunikacije. Grahovac-Pražić (2016) je provela istraživanje o razvoju govora učenika razredne nastave.⁶³ Cilj istraživanja bio

⁶³ Istraživanje je provedeno u Osnovnoj školi dr. Jure Turića u Gospiću, 2010. godine i 2013. godine, na uzorku od 78 istih učenika koji su ispitani u vremenskom razmaku od tri godine - krajem prvoga i krajem četvrtoga razreda, kada su usvojili temeljne značajke hrvatskoga standardnog jezika. Korištena je metoda slobodnog intervjua, a tijekom dvaju mjerjenja u različitim periodima jezični se uzorak

je utvrđivanje razlika u govornim kompetencijama učenika u razdoblju od četiri godine (1. razred – 4. razred), tj. na početku učenja standardnoga hrvatskoga jezika i na kraju prvoga odgojno-obrazovnoga ciklusa. Dobiveni podatci potvrđuju progresivno napredovanje učeničkoga rječnika (prosječnih 110 riječi u 1. razredu, do 397 u 4. razredu), što govori u prilog funkcionalnosti sadržaja u nastavi Hrvatskoga jezika. Pretpostavka da će učenici četvrtih razreda stvarati više rečenica od učenika prvih razreda potvrđena je, riječ je o progresivnom rastu. Iznenađuje podatak da postoji značajna razlika između učenika prvog i četvrtog razreda u broju pogrešaka u govoru, po kojem učenici 4. razreda imaju statistički značajno više pogrešaka u govoru od učenika prvog razreda. Iako je povećan broj grešaka neočekivan, kreće se u granicama prihvatljivoga, budući da su ispitanici još uvijek na početku učenja standardnoga hrvatskoga jezika. Osim toga, ispitivanjem je utvrđeno da se učenici četvrtih razreda u govornim tekstovima još uvijek koriste riječima iz dijalekta, što pokazuje nesigurnost u izražavanju standardnim idiomom zbog čega učenici praznine popunjavaju dijalektalnim izrazima. Dobiveni podatci potiču na razmišljanje i upućuju na potrebu sustavnijega vježbanja govornih iskaza učenika. "Učenicima moramo omogućiti "prostor za govor" prije svega u smislu da se osjećaju prihvaćeno, shvaćeno i voljeno, kako bi se mogli pozitivno razvijati u svakom pogledu, pa i u pogledu govora" (Grahovac, Pražić, 2016, 200).

Postojeći Nastavni plan i program karakterizira rasterećenje učenika, međutim, to se u vezi sa slovničkim sadržajima u okviru Hrvatskoga jezika može ustvrditi samo za niže razrede. Pojedina istraživanja pokazuju kako većina učitelja smatra da učenici stječu dovoljno znanja za nesmetan prijelaz u peti razred, no ne slažu se svi s tom tvrdnjom. Kada je riječ o odabiru sadržaja poučavanja jezika u skladu s metodičkim pristupom, Kolar Billege (2015) je provela istraživanje o količini jezičnih sadržaja u razrednoj nastavi, na uzorku od gotovo 400 učitelja. Pokazalo se kako većina ispitanika (69,5%) smatra da učenici stječu dovoljno znanja iz jezika. Nije zanemariv broj onih koje misle suprotno - gotovo trećina ispitanika drži da učenicima razredne nastave treba ponuditi više sadržaja. Osim interpretacije dobivenih rezultata autorica nudi metodički pristup određivanju sadržaja poučavanja.

sastojao od dva dijela - zvučnog zapisa i prijepisa. U učeničkim iskazima bilježene su jezične pogreške na planu govora. Prilikom istraživanja koristio se diktafon u pojedinačnom propitivanju ispitanika.

Jezikoslovci i metodičari, također, dvoje o količini jezikoslovnih sadržaja u nižim razredima osnovne škole. Taj se problem može zorno prikazati na primjeru glagola.

| Razred | Teme i obrazovna postignuća |
|--------|---|
| 3. | Glagoli Obrazovna postignuća: razlikovati glagole kao riječi kojima izričemo što tko radi ili što se događa; prepoznati glagol u rečenici prema pitanjima što netko radi, što se događa. |
| 4. | Glagoli Obrazovna postignuća: razlikovati glagole od drugih riječi u govorenju i pisanju, odrediti ih kao vrstu riječi; znati da glagolima iskazujemo tko radi, što radi ili što se događa. Izricanje prošlosti, sadašnjosti i budućnosti Obrazovna postignuća: prepoznati prošlu, sadašnju i buduću glagolsku radnju. |

Tablica 6. Glagoli u Nastavnom planu i programu (2006)

Navodimo rezultate istraživanja koje je provedeno 2016. godine među učiteljima razredne nastave u Primorsko-goranskoj i Istarskoj županiji, čiji je cilj bio je utvrditi stavove učitelja o postojećem nastavnom programu i zastupljenosti jezikoslovnih sadržaja u području morfologije (Jerkin, Lazzarich, 2016).⁶⁴ Dakle, svrha istraživanja bila je problematiziranje učenja slovnice u razrednoj nastavi, na primjeru glagola.

Poticaži istraživanju bile su poteškoće povezane s učenjem glagola u predmetnoj nastavi Hrvatskoga jezika: prepoznavanje glagolskih oblika u tekstu zasićenu različitim glagolskim oblicima (pomoćni glagoli *biti* i *htjeti*), razlikovanje morfološke i sintaktičke razine (glagol/predikat) te nedosljednosti u lingvometodičkim predlošcima za obradbu glagola u udžbenicima za razrednu nastavu.

Lingvističko-metodička polazišta istraživanja bila su utemeljena na komunikacijsko-funkcionalni pristupu jezičnim sadržajima, koji ističe i afirmira važnost komunikacijske prakse i pragmatičan pristup jezičnim sadržajima,

⁶⁴ Upitnik konstruiran za ovo istraživanje sastojao se od dvaju instrumenata: jednog koji mjeri očekivanja i praksu učitelja te instrumenta koji mjeri učestalost jezičnih aktivnosti. Uz navedene upitnik je sadržao i otvoreno pitanje u kojem su učitelji procjenjivali kvalitetu postojećeg programa.

funkcionalnu nastavu jezika sa svrhom uspješnoga sporazumijevanja u svakodnevnom komunikacijskim situacijama i razvoj komunikacijske kompetencije (Pavličević-Franić, 2005, 73). Istraživači su analizirali važeće jezične i integrirane udžbenike za niže razrede osnovne škole na temelju uvida u lingvometodičke predloške i metodički instrumentarij nastavnih jedinica povezanih s glagolima.⁶⁵ Utvrdili su da neusuglašenost polaznih tekstova u udžbenicima dodatno izaziva nejasnoće u ovom jezičnom području.

GLAGOLI

Ležao miš u polju, pod maslačkovim cvijetom. Ljenčario i protezao se bezbrižno, pa poče mudrovati... Dok ja bezbrižno ležim, mravi se nekamo žure. Meni se ne žuri nikamo... I pčele se nekamo žure. Neka se žure. Pčele su stvorene da žure i rade... Potrčao zec preko polja, preletio šareni leptir i odzujao bumbar. Miš je sve to promatrao jednim okom.

Odlomak iz basne *Lijeni miš*, Stanislava Femenića

Na primjeru ovoga predloška primjećuje se nekoliko označenih izraza koji mogu dodatno otežati prepoznavanje i razumijevanje glagolskoga značenja među učenicima trećega razreda: oblik perfekta navodi se bez pomoćnoga glagola (*biti*), povratna zamjenica (*se*) nije uvijek označena uz glagol, dok navođenje aoristnoga oblika nije primjereno u toj dobi.

Anketni uzorak iznosio je 172 učitelja/ica razredne nastave Istarske, Ličko-senjske i Primorsko-goranske županije. Postavljene su sljedeće hipoteze:

- učitelji razredne nastave smatraju da učenici u razrednoj nastavi uče premalo o glagolima⁶⁶
- učitelji razredne nastave nemaju jedinstven stav o tome koje glagole učenici trebaju prepoznati u četvrtome razredu osnovne škole;

⁶⁵ Analizirani su sljedeći udžbenici: *Moja staza 3* : udžbenik za hrvatski jezik i jezično izražavanje u trećem razredu osnovne škole / Sandra Centner, Anđelka Peko, Ana Pintarić, Lidija Bakota, Valentina Majdenić, *Slovo po slovo 3, 2. polugod.*: integrirani radni udžbenik za hrv. jezik u trećem razredu osnovne škole / Terezija Zokić, Benita Vladušić, *Moja staza 4* : udžbenik za hrvatski jezik i jezično izražavanje u četvrtom razredu osnovne škole / Sandra Centner, Anđelka Peko, Ana Pintarić, Lidija Bakota, Valentina Majdenić, *Slovo po slovo 4, 1. polugod.*: integrirani radni udžbenik za hrv. jezik u četvrtom razredu osnovne škole / Terezija Zokić, Benita Vladušić.

⁶⁶ Usporedi Kolar Billege (2014).

U prvom su pitanju učitelji imali zadatak prepoznati glagolske oblike u ponuđenim primjerima te upisati svoje odgovore u tablice. Sljedeći je zadatak bio određivanja vrsta riječi složenih glagolskih oblika.⁶⁷ Na postavljeno pitanje 68,60 % učitelja (118 od 172) dalo je točan odgovor, dok 31,40 % učitelja (54 od 172) nije točno odgovorilo na pitanje. Drugim riječima, trećina ispitanika pokazala je nesigurnost u poznavanju gramatičke norme.

U zadnjem zadatku ispitanici su trebali opisati svoje (ne)zadovoljstvo postojećim nastavnim programom s obzirom na glagole, uključujući vlastita iskustva iz nastavne prakse. Među učestalim odgovorima izdvajala su se sljedeća razmišljanja:

- potreba za povećanjem satnice nastave Hrvatskoga jezika (morfologije) na učiteljskome studiju
- potreba za sveučilišnim metodičkim udžbenikom jezičnoga odgoja u razrednoj nastavi
- potreba za boljom okomitom i vodoravnom povezanosti nastave Hrvatskoga jezika u nižim razredima
- potreba za propitivanjem količine jezičnih sadržaja u nastavi Hrvatskoga jezika u skladu sa svrhom nastavnoga predmeta i stupnjem učeničkoga razvoja

Dio ispitanika - 63 od 172 učitelja (36,63 %) smatra da učenici u razrednoj nastavi uče premalo o glagolima.

Jezikoslovci, metodičari i sastavljači kurikula trebali bi usuglasiti stavove o količini slovnčkih sadržaja u nastavi Hrvatskoga jezika, usmjerenih ponajprije razvoju komunikacijske kompetencije u nižim razredima osnovne škole te okomitoj i vodoravnoj povezanosti nastave slovnice. Valja razmišljati o funkcionalnosti nastave jezika u službi razvijanja komunikacijske kompetencije, kao i o postupnosti, sustavnosti i dosljednosti u poučavanju. Pritom je veoma važno da učitelji imaju razvijenu svijest o važnosti pismenosti, ali i o vlastitom poznavanju gramatičke norme.

Želeći istražiti stavove učitelja o važnosti opismenjavanja učenika kao temelja za cjeloživotno obrazovanje i osvjestiti ih o vlastitoj razini pismenosti, Kaurić (2017) je provela istraživanje na području Karlovačke županije.⁶⁸ Dobiveni su

⁶⁷ Primjerice: *pjevao* _____ ; *je* _____ ; *bacivši* _____ ; itd.

⁶⁸ Istraživanje je provedeno u karlovačkim osnovnim školama i njima pripadajućim područnim školama na uzorku od 98 ispitanika, mrežnim upitnikom za učitelje. Ispitani su stavovi učitelja o

rezultati potvrdili da je učiteljima pismenost temelj cjeloživotnoga obrazovanja jer smatraju da ona bitno utječe na kvalitetu obrazovanja i profesionalno djelovanje pojedinca. Ispitanici su upoznati s pravopisnom problematikom upozoravajući kako neusuglašenost oko primjene odgovarajućeg pravopisa za hrvatski jezik u nastavi dodatno otežava rad u praksi i čini ih nesigurnima. Iako se smatraju dovoljno pismenim za jezično poučavanje, svjesni su da im je potrebno dodatno profesionalno usavršavanje u različitim oblicima rada.

U razrednoj nastavi naš obrazovni sustav poštuje razvojne sposobnosti učenika, utemeljen je na kognitivnome pristupu. Na području leksika u ranom diskursu učenja materinskoga jezika prevladavaju imenice. Na zamjenice, primjerice, otpada manje od 10 % leksika (Aladrović Slovaček). Ova se vrsta riječi tek u predmetnoj nastavi proučava na lingvističkoj razini. U nižim razredima zamjenice se uče na komunikacijskoj razini.

Učitelji trebaju poštovati djetetov zavičajni idiom, ali svojim učenicima moraju jasno objasniti važnost i potrebu učenja hrvatskoga standardnog jezika. Iako su osobni izričaji značajka jezika čovjekove privatnosti i osobnosti, naši jezikoslovci naglašavaju da u nastavi jezika privatnost ustupa mjesto javnom, zajedničkom i općerazumljivom jeziku (Ham, 2012).⁶⁹

Učitelji moraju voditi računa da provjere usvojenosti ne provode samo pisanim putem, pogotovo testovima i ispitima znanja u kojima se traži odgovor jednom riječju ili sintagmom. Kao i u usmenom razgovoru i u tijeku ispitivanja od učenika valja tražiti da odgovaraju punom rečenicom, cjelovitim pisanim iskazom.

Za razliku od usmenoga i pisanoga provjeravanja i ocjenjivanja znanja iz jezika, standardizirani testovi znanja isključuju utjecaj subjektivnih čimbenika ocjenjivača koji pridonose slaboj vrijednosti brojčane ocjene kao objektivnog pokazatelja

važnosti pismenosti, postojećim hrvatskim pravopisima i njihovoj primjeni u svakodnevnom životu, zadovoljstvu sudjelovanja u raznim oblicima stručnoga usavršavanja te mišljenje o vlastitoj razini pismenosti.

⁶⁹ Valja spomenuti činjenicu da je neusklađenost normativnih jezičnih priručnika u Hrvatskoj niz godina otežavala posao učiteljima i nastavnica Hrvatskog jezika. Razmede stoljeća obilježila je pojavnost i uporaba nekoliko hrvatskih pravopisa, što nije pomoglo učvršćivanju ortografske norme. Nedovoljno usklađen zakon o jeziku opterećivao je hrvatsku standardnojezičnu praksu, što se odražavalo i na udžbenike. Tek 2013. god. u izdanju Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje objavljen je *Hrvatski pravopis* koji je po preporuci MZOS-a namijenjen za uporabu u hrvatskim osnovnim i srednjim školama.

učenikova znanja (Grgin, 1999). Da bi ispit znanja bio valjan, on mora svojim zadacima objediniti najvažnije sadržaje predviđene kurikulumom.

Posebno je učinkovita nastava jezika uz pomoć računala. Istraživanja potvrđuju kako korištenje računala ne samo da osvježava pouku, već pogoduje uspješnijem usvajanju sadržaja iz gramatike i pravopisa (Pavličević, 1992, 136). Na internetu se može pronaći mnoštvo korisnih linkova i portala povezanih s jezičnim i jezikoslovnim sadržajima. Za osobne i profesionalne potrebe učenja i poučavanja veoma su korisne mrežne stranice Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje, naše središnje znanstvene ustanove za proučavanje i njegovanje hrvatskoga jezika.⁷⁰

3.4.1. Praktični primjeri nastavnih sati

Navest ćemo nekoliko praktičnih primjera koji se mogu provesti na satovima jezika (*Učitelji za učitelje*, 2003, 92).

Za ponavljanje gradiva o glagolima, razvijanje sposobnosti slušanja i usmenog izražavanja u drugom, trećem i četvrtom razredu može se provesti aktivnost pod nazivom *Kiša i vjetar*. Jezično izražavanje provodi se na tekstu *Šiša kiša*, P. Kanižaj. Učitelj najprije pročita i kratko interpretira tekst. Učenici se dijele u dvije skupine, od kojih će jedna biti "kiša", a druga "vjetar". Slijedi rad na tekstu - prva skupina pronalazi u tekstu glagole za aktivnosti koje proizvodi kiša, a druga skupina traži glagole koji se povezuju s vjetrom. Analizirajući navedene glagole, učenici međusobno razgovaraju o značenju manje poznatih riječi, nakon čega učitelj može potaknuti igru kiše i vjetra. Učenici u grupama oponašaju zvukove iz prirode te radnju pokretima tijela. Na kraju učenici mogu usmeno ili pisano ispričati priču zamišljanja pod naslovom *Bio/la sam snijeg*, koristeći zapisane glagole.

Činkvina

Postoje nastavne metode koje su učinkovite za sažimanje naučenih sadržaja u završnome dijelu sata jezika. Učenicima je posebno zanimljiva "činkvina" (tal. *cinque* = pet). Usvojeni jezični sadržaji sažimaju se u pet koraka (Dujmović-Markusi, 2003, 86):

⁷⁰ <http://www.ihji.hr>

Prvi korak: učenici imaju zadatak izreći (opisati) temu jednom riječi (uglavnom imenicom; mogu iskoristiti zadani naslov nastavne jedinice) / **Naslov**

Drugi korak: temu valja opisati dvjema riječima - pridjevima / **Opis**

Treći korak: sadrži tri riječi koje izriču radnju, tj. funkciju naslova (teme) / **Radnja**

Četvrti korak: izricanje rečenice od četiriju riječi, kojom se izražava učenikov odnos prema naučenom gradivu; / **Osjećaj**

Peti korak: učenici trebaju napisati riječ koja ponovno daje srž teme (imenica) / **Ponavljanje**

Primjer za učenje vlastitih imenica:

1. Slavonija
2. plodna, ravna
3. orati, obrađivati, prolaziti
4. Slavonija je bogata zemlja.
5. ravnica

Metodički model – pravopisne vježbe (*Učitelji za učitelje*, 2003, 132-135).

Nastavna jedinica: Pisanje velikoga slova

Razred: četvrti

Tip sata: obradba novoga gradiva

Svrha: vježbanje pravilnoga pisanja višečlanih naziva i primjenjivanje pravopisnih pravila

Trajanje: 1 školski sat

Obrazovna postignuća: pisanje velikoga i maloga slova u nazivima zemljopisnih pojmova, naseljenih mjesta, imenima država, naslovima knjiga, časopisa i novina;

Odgojna postignuća: poticanje svijesti o važnosti pismenosti;

Funkcionalna postignuća: vježbanje pravopisnih znakova – veliko i malo slovo;

Opis aktivnosti

Uvodni dio sata: učenici se dijele u skupine i učitelj daje upute za rad. Svaki učenik dobiva radni listić sa zadacima koje valja riješiti – izrazima napisanim velikim formalnim slovima. Ponuđene riječi s listića trebaju ispravno zapisati u svoju bilježnicu.

Grupni rad: učenici rješavaju zadatke, međusobno surađuju služeći se udžbenikom dok učitelj nadgleda njihov rad. Po završetku učenici mogu zamijeniti radne listiće po grupama i rješavati nove pravopisne zadatke.

Provjera točnosti

Predstavnici skupina dolaze pred ploču i zapisuju točna rješenja pisanim slovima. Ostali učenici komentiraju i ispravljaju moguće pogreške.

Sinteza

Nakon što su primjeri s listića zapisani na ploču, započinje kraća rasprava i učenici objašnjavaju pravila o pisanju velikoga slova.

Provjera znanja na novom primjeru

Lingvometodički predložak: učitelj najprije pročita tekst, zatim podijeli učenicima listiće na kojima je tekst zapisan velikim formalnim slovima. Učenici čitaju rečenicu po rečenicu naglas, podcrtavajući višečlane nazive. U svoju bilježnicu pravilno zapisuju podcrtane višečlane izraze. Ako ne dovrše na satu, zadatak će završiti za domaću zadaću.

Listić 1.

Piši pisanim slovima.

a) Gradovi i naselja

BIOGRAD NA MORU, NOVO
SELO, REPUBLIKA HRVATSKA

b) Knjige, časopisi, filmovi

JUTARNJI LIST, ŠUMA
STRIBOROVA, ČUDNOVATE
ZGODE ŠEGRTA HLAPIĆA

Listić 2.

Piši pisanim slovima.

a) Gradovi i naselja

BROD NA KUPI, NOVA GRADIŠKA,
KRALJEVINA DANSKA

b) Knjige, časopisi, filmovi

JUNACI PAVLOVE ULICE, NOVI
LIST, BOŽIĆ U BEČU, MODRA
LASTA

Napišite pisanim slovima:

| Naziv grada | Stanovnik | Stanovnica | Posvojni pridjev |
|-------------|-----------|------------|------------------|
| SPLIT | Splićanin | Splićanka | splitski |
| ZAGREB | | | |
| OSIJEK | | | |
| VUKOVAR | | | |

d) Pravilno prepisi rečenice pisanim slovima:

PO JADRANSKOME MORU SE RASULO PUNO OTOKA: RAB, CRES, DUGI OTOK ITD. NAD NJIMA SU PLANINE: UČKA, VELEBIT I MOSOR. UPOZNAT ĆEMO LIJEPE HRVATSKE KRAJOLIKE. U VELOM LOŠINJU ŽIVI MOJ PRIJATELJ IVO, LOŠINJANIN.

d) Pravilno prepisi rečenice pisanim slovima:

U GORSKOM KOTARU IMA MNOŠTVO SELA I GRADOVA: DELNICE, BROD MORAVICE, FUŽINE ITD. OBIŠLI SMO SVE DELNIČKE TRGOVE. POSJETILI SMO PARK PRIRODE PLITVIČKA JEZERA I ŠETALI LIČKIM ŠUMAMA. BAŠ SU SIMPATIČNI LIČANI.

Nastavno područje: jezik⁷¹

Nastavna jedinica: Rečenica

Razred: drugi

Tip sata: ponavljanje

Motivacija: rješavanje križaljke čije je rješenje pojam "rečenica".

Uočavanje pojave: ponavljanje gradiva o rečenici iz prvoga i drugoga razreda (heuristički dijalog);

⁷¹ Navedeni su primjeri iz hrvatske školske prakse, a pojedine nastavne jedinice održale su mentorice riječkih osnovnih škola u sklopu uglednih predavanja studentima Učiteljskoga studija Učiteljskoga fakulteta Sveučilišta u Rijeci.

Promatranje pojave: sastavljanje izjavnih, upitnih, uskličnih, jesnih i niječnih rečenica (rad u skupinama); Predstavnici skupina čitaju svoje primjere.

Provjera gramatičkoga i pravopisnoga znanja (rečenični znakovi, sastavljeno i nesastavljeno pisanje, veliko i malo slovo...)

Ponavljanje i utvrđivanje pravila o vrstama rečenica. Vježbanje na novim primjerima: zadatci za samostalni rad na nastavnim listićima;

Nastavna jedinica: Vrste riječi

Razred: treći

Tip sata: ponavljanje

Motivacija: ispunjavanje rebusa i otkrivanje rješenja - "breza" (ploča)

Unaprijed je pripremljen metodički artefakt, tri stupca s podnaslovima - imenice, glagoli i pridjevi. Učenici navode pravilo o svakoj vrsti riječi, potom učitelj ispod svakoga stupca zapisuje pravilo (ili lijepi unaprijed pripremljene izreske ispod podnaslova);

Lingvometodički predložak

Lokalizacija - najava teksta *Breza*, A. Gardaša (učenicima su podijeljene preslike pjesme).

Interpretativno čitanje i objavljivanje dojmova

Kratka interpretacija pjesme

Promatranje pojave - zapažanje vrsta riječi i zapisivanje rješenja u stupce; navođenje gramatičkih kategorija imenica, glagola i pridjeva;

Vježbanje na novim primjerima - radni listići s novim zadacima.

Na satu se ponavlja usvojeno znanje o vrstama riječi. Učitelj brojnim postupcima provjerava je li riječ samo o prepoznavanju riječi ili je znanje učenika operativno. Primjerice, za utvrđivanje razine usvojenosti znanja o imenicama može zatražiti da učenici osim zapažanja vrste imenica, preoblikuju imenice iz jednine u množinu i suprotno. Za provjeru stečenoga znanja o pridjevima može ponuditi učenicima da od imenice stvore pridjev ili glagol. Osim toga, povezujući sadržaje iz jezika i pravopisa može se provjeriti pravopisno znanje o pisanju posvojnih pridjeva nastalih od vlastitih imena i pridjeva nastalih od općih imenica.

Za dinamiku sata dobro je izmjenjivati različite metode i oblike rada, tijekom ponavljanja gradiva učenici rješavaju zadatke pisanim putem i usmeno odgovaraju na pitanja. Mogu vježbati samostalno ili u parovima.

Nastavna jedinica: Kratice

Razred: treći

Tip sata: obradba novoga gradiva

Obrazovna postignuća: učenje o kraticama, skraćenim riječima;

Odgojna postignuća: razvijanje svijesti o važnosti pravilnoga pisanja;

Funkcionalna postignuća: vježbanje pravilnoga pisanja velikoga i maloga slova u kraticama;

Artikulacija sata:

Motivacija: razgovor o dvjema rečenicama koje su ispisane na pomoćnoj ploči ili na plakatu:

Sutra polaze na izlet uč. 4. raz.

Zadaća iz mat. je na 33. str.

Uočavanje pojave: zapažanje riječi koje nisu napisane u potpunosti, već su skraćene. Učenici sami otkrivaju naziv za takve izraze - kratice ili skraćenice.

LMP: tekst na nastavnim listićima zasićen primjerima (kratice)

Promatranje pojave: učenici pronalaze kratice i pojedini učenici dolaze pred ploču zapisujući točna rješenja, dok ostali učenici zapisuju u svoje bilježnice.

Rad s udžbenikom: čitanje teksta o kraticama i rješavanje zadataka u udžbeniku.

Uočavanje pravopisnih pravila o pisanju velikoga i maloga slova u kraticama, uz primjenu pravila na novim primjerima.

Vježbanje na novim primjerima: rad u paru ili u skupini – mjerenje predmeta u učionici (klupa, ploča, pano...) ili same učionice (dužina, širina) uz pomoć metra.

Sinteza: ponavljanje najvažnijih pravila o kraticama i pisanju kratica.

Zadatci za samostalni rad: provođenje igre *memory* karticama na kojima su primjeri kratica; moguća izvedba u natjecateljskom obliku.

Nastavna jedinica: Vrste riječi

Razred: četvrti razred

Tip sata: ponavljanje

Uvodni dio sata

Nastavni listići; učenici imaju zadatak otkriti imenice, pridjeve i glagole u zadanom tekstu te ih razvrstati u tri stupca. Mogu raditi samostalno ili u paru. Nakon izvršenog zadatka učenici čitaju rješenja, a učitelj zapisuje riječi na ploču.

Provjera znanja: vježbanje na novim primjerima. Učenici odgovaraju na pitanja o vrstama riječi i izriču pravila o imenicama, pridjevima i glagolima, posebno naglašavajući razliku između imenskih i glagolskih riječi.

Polazni tekst (LMP), Dragutin Tadijanović: Pozdrav šumi.

Nakon što učitelj interpretativno pročita pjesmu i učenici izraze svoje dojmove, slijedi kratka interpretacija teksta. Nakon toga učenici pronalaze vrste riječi koje su učili i dijele ih u tri stupca - imenice, pridjevi i glagoli. Učitelj zapisuje točna rješenja na ploču.

| <i>Imenice</i> | <i>Pridjevi</i> | <i>Glagoli</i> |
|----------------|-----------------|----------------|
| - | - | - |

Zadatci za samostalni rad

Učitelj zapisuje na ploču leksički niz sa sljedećim imenicama: *ljetno, sunce, more, valovi, brodić, djevojčica, ribar, mreža*. Od ponuđenih riječi učenici trebaju napisati kraći sastavak (ili pjesmu) pod naslovom *Ljetne radosti*, tako da ponuđenim riječima pridruže odgovarajuće pridjeve i glagole. Ako ne uspiju dovršiti pisanje sastavka na satu, dovršit će ga kod kuće za domaću zadaću.

4.

NASTAVA KNJIŽEVNOSTI

"... Osim toga, već je imao poziv. Bio je učitelj. Nikad se od toga nije umorio, nikad nije postao ciničan prema učenicima ni prema sposobnosti književnih djela da pouče i prosvijetle. Ne da oni nešto rade s knjigama, nego da dopuste da knjige nešto rade s njima. Da ih ispune, promijene."

(Robert Hellenga, *Očevi i kćeri*)

Osnovna zadaća nastave književnosti u nižim razredima osnovne škole jest razvijanje senzibilnosti za umjetničku pisanu riječ i uvođenje učenika u svijet književnosti. U razrednoj nastavi prevladavaju umjetnički sadržaji, a znanstveni sadržaji postaju obimniji u višim razredima i većim dijelom u srednjoj školi. Metodika nastave književnosti potiče i propituje emotivne i misaone procese pri interpretaciji odgojno-obrazovnih sadržaja, istražujući njihovu povezanost i mogućnost razvoja (Lučić, 2005).

Znanost o književnosti matična je znanost metodike književnosti koja proučava i osmišljava načine školskoga prenošenja književnoga znanja. "Metodika književnosti je znanost o uvođenju učenika u svijet književnosti" (Musa, Šušić, Tokić, 2015, 27).

Kako se nastava književnosti prvenstveno temelji na čitanju, jedan od osnovnih zadataka škole jest pobuđivanje zanimanja za čitanje u današnje vrijeme krize čitanja i nesklonosti knjizi.⁷² Učitelj nije samo čitatelj već i tumač književnih tekstova. U

⁷² Zaokupljena tim pitanjem Pjanić u knjizi *Motivacioni postupci i sredstva u nastavi književnosti* (2002) donosi teorijske aspekte motiviranja učenika za čitanje i tumačenje književnoumjetničkoga djela te preispituje motivacijske postupke i sredstva koja mogu pridonijeti učinkovitosti nastave književnosti. Osim primarnih motivacijskih postupaka i sredstava poput igara, ilustracija, likovnih i glazbenih djela,

nastavi književnosti učenici bi trebali osjetiti učiteljevu sklonost prema umjetničkim sadržajima te entuzijazam u odabiru metoda i načina poučavanja. To je od presudne važnosti za učeničku recepciju književnih tekstova jer nastava književnosti pruža velike mogućnosti u razvijanju estetskoga senzibiliteta za pisanu umjetničku riječ. Na temelju stilova klasika dječje književnosti djeca razvijaju i vlastite izražajne sposobnosti. "Književnومjetnički je stil najindividualniji funkcionalni stil standardnoga jezika" (Silić, 2006, 100).

Osim što je izvor spoznaje i doživljajnosti, književni tekst u razrednoj nastavi ima važnu odgojnu funkciju. Dakako, on mora biti prilagođen recepcijskim mogućnostima mladih učenika. Interpretacijom književnoga predloška ispunjava se glavna zadaća nastave književnosti – spoznajno, estetsko i emocionalno (bogaćenje) mladih čitatelja (Musa, Šušić, Tokić, 2015). Učitelju će posao biti olakšan jer je odnos učenika prvih i drugih razreda prema tekstovima s kojima se susreću u čitankama spontan s naglašenom doživljajnom komunikacijom i imaginacijom (Lučić, 2005). Učenici s velikim zanimanjem i radošću prate interpretaciju literarnih predložaka i uživaju u učiteljevu čitanju naglas.

Interpretacija tekstova dječje književnosti u razrednoj nastavi veoma je osjetljivo područje. Osim razvijanja senzibiliteta za *lijepu književnost* i stvaranja čitalačkih navika, jedan od glavnih ciljeva nastave je pripremanje i osposobljavanje učenika za estetsko vrednovanje književnومjetničke riječi. Učitelj često osjeća pritisak i odgovornost u približavanju umjetničke riječi djetetu jer nerijetko o poučavatelju ovisi u kojoj mjeri će djeca zavoljeti čitanje i hoće li postati aktivni čitatelji. U nižim razredima osnovne škole ponajviše dolazi do izražaja odgojna uloga nastave književnosti. U jezičnim kurikulumima europskih obrazovnih sustava odgoj mladih čitatelja navodi se kao najbitniji cilj književne naobrazbe.

Stanovite prijepore u teoriji književnosti izaziva odnos "ozbiljne" (književnosti za odrasle) i dječje književnosti. Mnogi metodičari i znanstvenici smatraju kako nema potrebe razgraničavati ove dvije književnosti budući da za obje vrijede isti kriteriji vrednovanja književnosti kao umjetnosti (posebice pripadnici Udruga

autorica navodi i sekundarna sredstva, poput izgleda i opremljenosti učionice. Istraživanje provedeno među učenicima osmih razreda potvrđuje njezinu početnu hipotezu da učenici motivirani za čitanje i tumačenje književnog djela postižu bolje rezultate i bolji školski uspjeh od učenika koji nisu na odgovarajući način potaknuti na čitanje.

istraživača dječje književnosti). Povjesničari svjetske i hrvatske književnosti skloni su drugačijem stavu, promatrajući dječju književnost zasebnim kriterijima. Postavlja se pitanje kriterija estetske prosudbe tekstova književnosti za odrasle i dječje književnosti, jer očito za njih ne vrijede ista pravila (Bežen). Za stupanj razredne nastave uzimaju se u obzir književnومjetnički sadržaji usklađeni s recepcijskim, kognitivnim i komunikacijskim mogućnostima učenika, ponajprije za razvijanje literarnih kompetencija učenika (Rosandić, 2015). Čitanje i razgovor o književnومjetničkom tekstu potiču govorni i intelektualni razvoj učenika. Za razliku od gledanja filmova i *surfanja* internetom knjiga zahtijeva aktivan odnos recipijenta, "ali ona je hrana za misli, temelj intelektualnoga razvoja" (Vodopija, 1999, 187).

Osim informativnoga karaktera nastava književnosti u osnovnoj školi temelji se na estetskom spoznavanju i ontološkom poniranju. Literarna je komunikacija veoma osjetljivo područje jer je riječ o individualnome procesu ostvarenja estetskoga čina u susretu s umjetničkim tekstom. "U istinskom književno-umjetničkom odgoju i obrazovanju taj čin ima središnje mjesto i esencijalnu odgojnu vrijednost" (Banaš, 1991, 5). Interpretirajući književnومjetničko djelo učitelj ne smije zanemariti učenikove interese, njegovo iskustvo i doživljajni svijet, stoga je interakcija između čitatelja i književnoga djela glavna preokupacija metodike književnog odgoja i obrazovanja u razrednoj nastavi jer je usmjerena na literarnu komunikaciju djeteta koje tek postaje čitatelj. Metodičari-znanstvenici imaju složenu zadaću sastavljanja kurikula i strukturiranja metodičkog instrumentarija koji mladoga čitatelja uvode u komunikaciju sa školskim korpusom književnih tekstova. Literarni interesi neobično su važni za djetetovo spoznavanje svijeta, a kako su oni u toj dobi veoma izraženi, valjalo bi ih iskoristiti kao motivacijsko sredstvo u prihvaćanju djela iz lijepe književnosti (Šabić, 1983).

U metodičko polje materinskoga jezika uključeni su sadržaji različitih supstratnih znanosti, što posebice dolazi do izražaja u razrednoj nastavi. Tijekom literarne komunikacije valja uključiti različite postupke za poticanje učenikova individualnog pristupa književnom tekstu. Suvremeni književni odgoj i obrazovanje ostvaruje se u promijenjenim komunikacijskim okolnostima i drugačijem društvenom okružju u odnosu na prethodna desetljeća, što se odražava na senzibilitet mlađe generacije. U takvim uvjetima tradicionalni model književne naobrazbe teško može udovoljiti izazovima današnjice, što se nameće kao aktualan društveno-pedagoški problem.

Vodeći hrvatski metodičari upućuju na potrebu usklađivanja nastavne prakse sa suvremenim zahtjevima. U odnosu na tradicionalnu nastavu književnosti (sa zadanim popisom tekstova, središnjom ulogom učitelja kao prenositelja znanja i učenika koji prihvaćaju podatke o književnosti predviđene nastavnim planom), *komunikacijska nastava* proizlazi iz konceptualnog svijeta mladih koji spontano ostvaruju dijalog s tekstom, aktivno sudjelujući u procesu stvaranja značenja s vlastitim razumijevanjem (Saksida, 2011).

Suvremena metodička misao naglašava važnost pojma *doživljaj* koji u učenikovo svijesti dobiva posebnu dimenziju (Musa, Šušić, Tokić, 2015). Kada je riječ o području književnosti, klasičnu "obradu" umjetničkoga teksta smjenjuje doživljajno usmjerena nastava koja razvija duhovnost i bliska je učenikovu senzibilitetu. Doživljajno usmjerena nastava književnosti proširuje doživljajne raspone i osposobljava učenike za samostalno vrednovanje književnoga djela (Rosandić). Razvijajući stvarateljski odnos prema nastavi, ona odgaja mlade čitatelje književnih djela.

4.1. Obrazovni sadržaji po razredima

U nižim razredima ne dolazi do izražaja sustavno proučavanje književnosti niti se pretjeruje u učenju književnoteorijskih pojmova kao u predmetnoj nastavi. Uz učiteljevu pomoć učenici otkrivaju ljepotu umjetničkoga izraza postupno ulazeći u svijet književnosti, razvijaju sposobnost razumijevanja i doživljavanja literarnoga predloška. Od književnih vrsta učenici u prvom razredu upoznaju pripovijetku, pjesmu i lutkarski igrokaz, otkrivaju značenje književnoteorijskoga nazivlja *fabula* i *likovi*. Pozornost prvašića zaustavlja se na pojedinim slojevima lirске pjesme, pjesničkoj slici i izraženijem ritmu. U komunikaciji s literarnim predloškom pojavljuju se elementi igre i fantazijskoga mišljenja (Šabić, 1990).

U drugom razredu učenici uče dijelove pjesme, redosljed događaja u priči, navođenje glavnih i sporednih likova u bajci i igrokazu. Tematski se interesi u nastavi lirike proširuju. Učenici svoje literarno iskustvo primjenjuju u stvaranju fantazijskih predodžbi.

U trećem razredu susreću se pojmom tema u poeziji i prozi, šaljivom pjesmom, povezuju događaj s vremenom, mjestom radnje i likom. Od izražajnih sredstava

upoznaju usporedbu. Od književnih vrsta u prvom je planu dječji roman. Posebna se pozornost posvećuje intonaciji pa učenici trećega razreda uočavaju odnos intonacije i emotivnoga ustrojstva pjesme. Polako počinje razumijevanje simboličkoga govora i prenesenoga značenja u tekstu. Tijekom literarne komunikacije s književnoumjetničkim predloškom javlja se identifikacija s likovima u priči i želja za akcijom.

U četvrtom razredu učenici zapažaju razne književne vrste, određuju vidne i slušne doživljaje, upoznaju ritam, odnose među likovima u priči, a od izražajnih sredstava uče o personifikaciji. Po načelu primjerenosti i kontinuiteta teorijska znanja o pripovjednoj prozi učenici razredne nastave stječu na razini prepoznavanja i imenovanja.

U četvrtom razredu može se s učenicima provesti postupak *istraživačkoga čitanja*. Istraživačkim čitanjem učenici samostalno dolaze do informacija, razmišljaju o pročitanoj tekstu, tragaju za odgovorima i obrazlažu svoje stavove. Samostalnim čitanjem teksta učenici se navikavaju na samostalni pristup, a što će motriti i kako, ovisi o uputama učitelji (Soče, 2010). Pritom ne treba razmišljati o vremenu, smatrajući kako je ponovljeno čitanje suvišno i nepotrebno. Upravo ponavljanjem učenici individualno i istraživački analiziraju književni predložak.

Visinko u tekstu *Učitelj u književnom odgoju i obrazovanju najmlađih* (2003) spominje da entuzijastični učitelji koji su nadahnuti, a ujedno imaju i dovoljno znanja i kompetencija, mogu snažno utjecati na svoje učenike pobuđujući interes za književnost, za čitanje, za doživljaj literarnoga djela. Autorica navodi da čak 57,85% učenika ima pozitivna iskustva s nastavom književnosti u školi.

U suvremenom digitaliziranom okružju neki metodičari smatraju kako valja osmišljavati nove metodičke sustave u nastavi jezika i književnosti, sukladne ubrzanom načinu komuniciranja, poput – *digitalnoga metodičko-književnoga sustava* (Musa, Šušić, Tokić, 2015, 69).

Jedna je od najvažnijih zadaća nastavnoga područja književnosti spoznavanje i doživljavanje, tj. recepcija književnoga teksta, čija razina nerijetko ovisi o čitateljskom iskustvu. U sklopu Jaussove teorije recepcije važan je *obzor očekivanja* (Jauss, 1978), koji označava što čitatelj očekuje od književnoga djela.⁷³ Obzor

⁷³ Osim povijesti književnosti, književne kritike i teorije književnosti, na Jaussovo teorijsko gledište snažno je djelovala hermeneutika – teorija tumačenja, H. G. Gadamera.

očekivanja je važan segment metodike književnosti jer se mladi čitatelji rado poistovjećuju s pričom i likovima u priči. Učeničko čitateljsko iskustvo ima presudnu ulogu u recepciji književnog djela, pogotovo u višim razredima osnovne škole i u srednjoškolskoj nastavi književnosti. Riječ je o znanju kojim čitatelj pristupa tekstu i na čijem temelju proizvodi značenja, interpretirajući tekst. Za razliku od klasične "obrade" umjetničkoga teksta doživljajno usmjerena nastava razvija duhovnost i bliska je učenikovu senzibilitetu.⁷⁴

Ako u okruženju interneta i računalnih igara učitelj doista želi odgojiti budućega samostalnog čitatelja, mora biti spreman na radikalnu prilagodbu nastave književnosti u svim mogućim dimenzijama (Grosman, 2010, 119). Čitanje mora biti ugodan doživljaj, pozitivna senzacija jer u protivnom učenici neće posegnuti za knjigom po završetku školovanja. "Književnost čini dio života i objašnjavanje književnih djela nema svog smisla ako ne pridonosi upravo razumijevanju književnih djela na onaj način na koji to traži vrijeme u kojem živimo" (Solar, 1994, 65).

Crnković (1982) navodi različite faze književnoga odgoja i obrazovanja:

- Predškolsko razdoblje (roditeljski dom, predškolske ustanove)
- Školsko razdoblje (naivno-realistička faza, od šeste do devete godine djetetova života)
- Kritičko-moralistička faza (9.-12. god.)
- Faza literarnoga moralizma (13.-15. god.)

Hranjec (2009) naglašava da je periodizacija hrvatske dječje književnosti ključni problem u proučavanju toga dijela književnosti.

Kada je riječ o odnosu tradicionalne i suvremene književnosti za djecu, valja naglasiti da je kurikulum nastavnog predmeta odavno rasterećen pretencioznih didaktičkih lektirnih naslova. Učitelj će ponuditi svojim učenicima uglavnom

⁷⁴ Austrijski sustav književnoga odgoja i obrazovanja sadrži različite metodičke paradigme izvedene iz nastavnoga plana i programa za njemački jezik i književnost. Po preporuci okvirnoga programa nastavnici biraju metodičku paradigmu u skladu s pedagoškim uvjetima i potrebama učenika u pojedinoj školi ili regiji. Posebno mjesto u školskoj lektiri zauzimaju tekstovi čiji je sadržaj utemeljen na teoriji proživljene nastave književnosti. Autori udžbenika *Erlebte Literatur: Lehrerheft/ Proživljena književnost* (Söllinger-Sokolicek-Söllinger-Letzbor, 1990) promiču nastavni model koji se temelji na teoriji literarno-estetske komunikacije, u kojoj učenici mogu izraziti svoju individualnu duhovnu osobnost. Stvaralačko čitanje te razumijevanje jezika i poruka postaju središnja metodička os obrazovnoga procesa.

suvremena djela domaćih i svjetskih književnika. Nije naodmet spomenuti kako kroničari hrvatske dječje književnosti (Crnković, Skok, Zima, Hameršak) navode da suvremena dječja književnost u nas započinje 1956. godine kada su objavljene dvije knjige koje su snažno utjecale na razvoj književnosti za najmlađe u Hrvatskoj: zbirka pjesama *Prepelica*, Grigora Viteza i roman *Uzbuna na Zelenom vrhu*, Ivana Kušana.

Literarnoestetska komunikacija oblikovana je na spoznajama psihologije i komunikologije. Matične discipline metodike književnosti su znanost o književnosti - teorija književnosti, književna kritika i povijest književnosti. Književnost kao sastavnica Hrvatskoga jezika objedinjuje književno-umjetničke sadržaje i znanstvene sadržaje. Kriteriji su u izboru obrazovnih sadržaja estetski, recepcijski, nacionalni i pedagoški (Rosandić, 2005).⁷⁵

Budući da učenik u nastavi književnosti postupno otkriva ljepotu umjetničke riječi, književni se odgoj temelji na literarnoj komunikaciji. Čitajući i interpretirajući literarne tekstove svojim učenicima učitelj nastoji potaknuti razvoj literarnih sposobnosti. Riječ je o posebnoj vrsti sposobnosti u nastavi materinskoga jezika jer one omogućuju učenicima komunikaciju s književnim djelom, recepciju, razumijevanje poruka i stvaranje vlastitih stavova. Literarne sposobnosti i djelatnosti prikazane su u kurikulumu za sve razrede. U nižim razredima naglasak je na razvijanju recepcijskih sposobnosti (književnoestetska senzibilnost) i sposobnostima spoznajnoga karaktera, tj. razvijanju književne kulture.

Da bi se izbjegao formalizam u nastavi i kako učitelj ne bi upao u zamku klasične "obrade" književnoga teksta, poučavanje književnih sadržaja mora biti utemeljeno na funkcionalnim metodičkim zasadama. Svaki metodički postupak, oblik i metoda rada u interpretaciji literarnih predložaka moraju imati svoje logičko opravdanje. Učitelj mora znati zbog čega je odlučio primijeniti određeni postupak u literarnoj komunikaciji. Bežen, Budinski i Kolar Billege (2012) smatraju da uspjeh praktičnoga rada u nastavi ovisi o funkcionalnosti provedenih metodičkih postupaka.

⁷⁵ Proučavatelji suvremene hrvatske dječje književnosti naglašavaju da postoje uočljive razlike između tradicije i suvremenosti, na sadržajno-tematskom planu i u stilskoj izvedbi. Nakon političkoga obrata početkom devedesetih godina u hrvatskoj dječjoj književnosti dogodile su se značajne tematske promjene - religioznost, obiteljski problemi, bolest i smrt nisu više teme od kojih se zazire. Raznovrsnošću motiva i nesputanom slobodom izraza književnici stvaraju razigrane tekstove, poetski i kontekstualno oprečne devetnaestostoljetnome didaktičizmu.

U svom metodičkom praktikumu *Što, kako, zašto u poučavanju hrvatskoga jezika* ponudili su odgovore na temeljne odrednice poučavanja nastave književnosti i jezičnoga izražavanja - što valja u određenoj nastavnoj fazi provoditi.⁷⁶ Riječ je o inovativnom postupku koji repositionira odnos učitelja i učenika te potiče istraživački aktivizam. Funkcionalni pristup interpretaciji književnih sadržaja označava afirmaciju suvremene književno-jezikoslovne metodike, u kojoj učitelj preuzima ulogu organizatora i koordinatora nastavnoga procesa, a učenik postaje sukreator i znatizeljni istraživač.

Obrazovna i odgojna uloga nastave književnosti provodi se raznim metodičkim sustavima koji proizlaze iz koncepcije obrazovnih, odgojnih i funkcionalnih ciljeva. Svaki metodički sustav nastave književnosti objedinjuje obrazovni sadržaj, položaj učenika i učitelja te specifične organizacijske oblike i metode rada. Za razliku od tradicionalne nastave u kojoj su dominirali dogmatsko-reproduktivni i reproduktivno-eksplikativni sustavi, suvremenu nastavu književnosti karakterizira veći izbor modernih metodičkih modela, poput komunikacijskoga, interpretativno-analitičkoga, korelacijsko-integracijskoga, multimedijiskoga i problemsko-stvaralačkoga sustava. Neki od navedenih sustava primjenjivi su na svim obrazovnim stupnjevima, dok se pojedini (poput problemsko-stvaralačkoga) uglavnom provode u predmetnoj i srednjoškolskoj nastavi književnosti.

4.2. Nastavni sat književnosti

Nastavni je sat književnosti sadržajno, psihološki i metodički organizirana cjelina u kojoj se ostvaruju odgojno-obrazovne zadaće (Bežen, 2008). Nastavna jedinica ima trojake ishode – obrazovne (stjecanje znanja), odgojne (razvijanje duhovnih, moralnih, socijalnih i estetskih vrijednosti) i funkcionalne (razvijanje sposobnosti i vještina). Zadaće nastavnih sati književnosti nisu samo proširivanje znanja, već razvoj spoznajnih sposobnosti (zapažanje, pamćenje, zaključivanje, uspoređivanje, procjenjivanje).

⁷⁶ Metodički priručnik sadrži praktične primjere planiranja nastavnoga sata na iskustvima metodičke prakse i znanstvene teorije, stoga učiteljima može pomoći u pripremanju nastave i izvođenju metodičkoga čina. Priručnik donosi primjere nastavnih jedinica imenovanih po ključnim pojmovima nastavnoga programa, donoseći reprezentativne modele nastavnih sati za pojedine ključne pojmove.

Nastavni sat književnosti ima dinamičnu strukturu podijeljenu po određenim nastavnim etapama. Za razliku od tradicijskoga modela koji se temeljio na izlaganju gradiva, utvrđivanju i provjeri znanja, suvremeni model nastavnoga sata ima razgranatije organizacijske oblike.

Struktura nastavnoga sata književnosti sastoji se od sljedećih nastavnih faza:

- doživljajno-spoznajna motivacija
- najava teksta i njegova lokalizacija
- interpretativno čitanje teksta
- emocionalno-intelektualna stanka
- objavljivanje doživljaja i dojmova te njihova korekcija
- interpretacija
- sinteza / uopćavanje
- zadatci za samostalni rad

Ova je struktura sata primjenjiva u interpretaciji bilo kojega teksta, na svim stupnjevima obrazovanja.

Doživljajno-spoznajna motivacija

Budući da je motivacija učenika za susret s književnoumjetničkim tekstom prva metodička etapa, ona je važan psihološki čimbenik u ostvarenju zacrtanih ciljeva sata književnosti. Kako bi se ova dionica uspješno ostvarila, važno je potaknuti učenikovo zanimanje i želju za uspostavljanje komunikacije s literarnim predloškom. Ako učitelj uspije postići intrinzičnu motivaciju među svojim učenicima, zadovoljstvo u aktivnosti interpretacije neće izostati.

Vrste motivacije zavise o prirodi književnoga teksta, književnom rodu i književnoj vrsti koja se interpretira na satu. Svaki književni žanr zahtijeva drugačiji pristup; za lirsku pjesmu, primjerice, izbor motivacije ovisit će o tematici i vrsti pjesme.

U nižim se razredima motivacija pretežito određuje prema tematskoj i sadržajnoj usmjerenosti. Riječ je o motivacijama zasnovanim na osobnim iskustvima učenika, poticajima utemeljenim na likovnim, glazbenim i filmskim predlošcima. Sami postupci ostvarivanja ove početne nastavne etape mogu biti raznovrsni: slušanje glazbe, zadavanje tematske riječi koja potiče asocijacije među učenicima, pokazivanje ilustracije i sl. Diklić, Rosandić i Šabić (1990) navode više

vrsta motivacije: glazbene i likovne motivacije, motivacije zasnovane na poetskoj meditaciji, motivacije zasnovane na jezično-stilskim elementima (jezične igre utemeljene na nonsensnoj tvorbi riječi, npr.) itd. Poticanje oživljavanjem sadržaja podrazumijeva podsjećanje učenika na poznate tekstove.

Učitelj može potaknuti učenike lingvostilističkim dozivima, poticajnom tematskom riječju ili pisanjem nizova riječi, čime će leksički pripremiti učenike za uspostavljanje komunikacijskog odnosa s tekstem koji će se interpretirati (Lučić, 2005). Ako su učenici ranije promatrali kakvu pojavu, njihovi se doživljaji mogu potaknuti i razgovorom.

U početnoj nastavnoj etapi dobro je koristiti različite motivacijske tehnike, poput križaljke, skrivalice, igre asocijacija, kviza ili mentalne mape, u kojima mogu sudjelovati i natjecati se svi učenici, skupine ili pojedinci. Osim tematskih motivacija razlikujemo još stilske motivacije (usporedbom, personificiranjem), jezično-stilske motivacije, asocijativno-tematske i motivacije potaknute igrom riječi.

Primjena višemedijskih nastavnih sredstava uklapa se u model nastave usmjerene na učenika, što je obuhvaćeno kurikulumom u sklopu aktivne i interaktivne nastave. Pokazivanje ilustracija, poput epizoda iz pripovjednoga djela ili portreta književnih likova, svakako su zanimljiv postupak ostvarivanja motivacije.

Izlaganje učitelja ili učenika također može biti postupak poticanja recipijenta za susret s literarnim predloškom.

Poznavajući svoje učenike učitelj će odabrati vrstu motivacije u skladu s njihovim spoznajnim mogućnostima, ali i s prirodom književnoumjetničkoga teksta (tematsko-idejna usmjerenost). Za kvalitetnu motivaciju važno je ozračje u učionici. U vedrom ozračju učitelj bi trebao postići osjećaj povjerenja, ohrabrujući učenike na svladavanje određenoga zadatka. Učenici i učitelji ugodno surađuju u razredu gdje je prisutna klima potpore.

Lokalizacija teksta

Prije samoga čitanja literarni predložak valja staviti u određeni kontekst, vremenski i sadržajni. Osim informativne funkcije lokalizacija teksta ima i motivacijsku ulogu – priprema učenike za govornu interpretaciju teksta. Ovisno o dobi učenika i o vrsti teksta, je li riječ o cjelovitoj pripovijesti, pjesmi ili bajci (samostalni tekst) ili odabranom ulomku iz veće cjeline, poput romana (zavisni

tekst), učitelj odabire najprimjereniji način obavještanja o tekstu koji slijedi i njegovom autoru/ici.⁷⁷ Lokalizacija se može ostvariti metodom usmenoga izlaganja i dijaloškom metodom. Na satu lektire, primjerice, učenici su pročitali djelo, stoga učitelj razgovorom postavlja pitanja u svezi s epizodom koja će se interpretirati na satu.

Za razliku od udžbenika u razrednoj nastavi koji uglavnom sadrže kraće tekstove pa lokalizacija uglavnom i nije potrebna, u čitankama za 4. razred i u udžbenicima u predmetnoj nastavi nalaze se ulomci iz pripovijedaka i romana koje valja smjestiti u cjelinu. Nastavna faza lokalizacije, dakako, mora biti usklađena s djetetovim doživljajno-spoznajnim mogućnostima (Francišковиć, 2012). Postavlja se pitanje u kojoj mjeri aktualni udžbenički instrumentariji lokalizacije potiču učenike na čitanje? U praksi se etapa lokalizacije može prikladno provesti pomoću suvremenih nastavnih pomagala. U suvremenoj nastavi mediji su nezaobilazan čimbenik čije mogućnosti voditelji odgojno-obrazovnoga procesa mogu iskoristiti u primjeni različitih oblika aktivnog učenja.

Neki metodičari drže da nije potrebno svaki tekst lokalizirati. Sasvim je jasno da će lokalizacija u prvom razredu biti kraća i jednostavnija od lokalizacije teksta u trećem ili u četvrtom razredu. Gdje kad će biti dostatna i jedna rečenica prije interpretativnoga čitanja.

Lokalizacija ima važnu recepcijsku ulogu koja se odražava u obzoru očekivanja. Ako je pažljivo pripremljena, može izazvati željno iščekivanje učenika da se susretne s literarnim predloškom, što će biti dobra osnova i za čitanje teksta i za njegovu interpretaciju. Važno je naglasiti da nipošto ne bi valjalo unaprijed otkrivati informacije o vrsti teksta, temi ili sadržaju, kao ni ideje, poruke koje tekst u sebi nosi. Dostatno je tek izdvojiti nepoznate izraze kako bi učenici lakše i s razumijevanjem pratili učiteljevo čitanje.

Interpretativno čitanje

Interpretativno čitanje ili govorna interpretacija posebna je vrsta čitanja naglas u kojoj govornik/ica prozodijskim izražajnim sredstvima (vrednotama govorenoga

⁷⁷ Lokalizacija zavisnih tekstova još se naziva *unutrašnjom* lokalizacijom jer se izdvojeni dio teksta koji se interpretira postavlja u suodnos s cjelokupnim djelom. *Vanjskom* lokalizacijom tekst se postavlja u odnos s autorovim životopisom, teorijskim ili povijesnim kontekstom.

jezika) interpretira tekst pred slušateljima, oslikavajući značenje literarnoga predloška. "Interpretativno čitanje nastaje iz težnje pojedinca da tekst umjetničkoga karaktera govorno oblikuje pred slušaocima na umjetnički način kao vlastiti doživljaj" (Novaković, 1980, 5). Prema kriteriju kvalitete govorne interpretacije (Škarić, 2003, 41) razlikujemo minimalno interpretativno i dobro interpretativno čitanje. Pravilnim interpretativnim čitanjem interpretator će oživjeti sadržaj djela. "Svrha takvog čitanja je pokretanje doživljajnih procesa kod učenika, poticanje njihovih emocija, odnosno ostavljanje dojma" (Musić, Šušić, Tokić, 2015, 119). Ako se u tijeku čitanju uporabe vrednote govorenoga jezika, pozornost učenika neće izostati.⁷⁸ Relevantna istraživanja pokazuju da je u poticanju pozornosti za slušanje kod učenika najvažnija emotivnost i afektivnost čitanja naglas (Wright, 2011). Monotona i neutralna interpretacija bitno smanjuje motivaciju za slušanje.

Interpretativno čitanje ne treba prekidati, ono se odvija kontinuirano. Učitelj se ne bi trebao kretati učionicom tijekom čitanja jer hodanjem i pokretima odvlači pozornost slušatelja. Učenici prate čitanje a da ne gledaju u tekst, čitanke su zatvorene kako bi potpuno usmjerili pozornost slušnoj recepciji teksta jer svaka druga aktivnost može poremetiti estetski doživljaj.

Učenike u svakoj prigodi valja pripremati za izražajno čitanje. Zbog svojega dijaloškoga karaktera igrokaz je kao predložak podatan za izražajno čitanje po ulogama.

Emocionalno-intelektualna stanka

Nakon čitanja učenicima valja dati vremena da im se slegnu dojmovi o tekstu koji su prvi put čuli. Kratka stanka omogućit će im da s prijateljem ili prijateljicom u klupi prokomentiraju sadržaj i izraze svoje raspoloženje.

⁷⁸ Bezbroj puta sam se osvjedočio kako učenici sa zanimanjem i punom pažnjom prate čitanje naglas popraćeno intonacijom, tempom i mimikom lica prilagođenom sadržaju teksta. Što sam se više trudio "suživjeti" s tekstem, to je reakcija učenika bila snažnija. Katkad je u naglašavanju narativnih dijelova, dijaloga ili rimovanih stihova dobrodošla i doza patetike. Mali slušatelji znaju nagraditi učiteljev zanos i trud u oživljavanju slova na papiru, pažljivim praćenjem, neverbalnim znakovima i spontanijama reakcijama po završetku čitanja – žamorom, uzvicima ili smijehom, ako je sadržaj predloška bio humorističan (učitelj bi se trebao zapitati je li na pravi način pročitao šaljiv tekst ako učenici ni u jednom trenutku nisu reagirali smijehom).

Objavljivanje dojmova / doživljaja

Učitelj ne bi smio odmah nakon čitanja započeti analizu literarnoga predloška, bez provjeravanja učeničkih dojmova. Upravo će izražavanje doživljaja potaknutih tekstom biti dobar pokazatelj učinkovitosti motivacijskoga dijela sata i uspješnosti učiteljeve govorne interpretacije, ali iskreni dojmovi mogu i usmjeriti interpretaciju teksta u pravcu koji učitelj nije predvidio. "Učenički nam recepcijski iskazi, dakle, najizravnije i najneposrednije svjedoče o autentičnosti i dubini uspostavljene estetske komunikacije (zapravo estetske percepcije) s lirskom pjesmom, ali posredno i o metodičkoj/literarnokomunikacijskoj primjerenosti predložene motivacije ... ciljevima predviđene literarne komunikacije te razvojno-psihološkim obilježjima čitatelja" (Šabić, 1990, 91). Zbog toga ne treba žuriti s interpretacijom teksta, već treba dopustiti učenicima da slobodno izraze svoje dojmove - što im se svidjelo, kakvo raspoloženje je tekst u njima potaknuo, ostavlja li ih ravnodušnima i sl.

Pojedini metodičari smatraju da nije primjereno inzistirati na osobnom dojmu o pročitanoj tekstu jer mali čitatelji nemaju dovoljno čitateljskoga iskustva da bi mjerodavno izrazili svoj sud o određenom literarnom predlošku. Preporučuju učiteljima da se nakon interpretativnoga čitanja klone pitanja u stilu: *Je li vam se svidio tekst? Kako vam se dopala priča? Je li vam se svidjela bajka?* Svoj stav obrazlažu izbjegavanjem neželjene situacije u kojoj učitelj mora opravdavati izbor teksta u čitanci i suočiti se s negativnim stavovima učenika. Ne treba se bojati negativnih odgovora učenika na pitanje o dojmovima. Dapače, upravo takav odgovor može dodatno potaknuti zanimanje učenika i izazvati živahnu raspravu u kojoj će se učenici sa zanimanjem posvetiti interpretaciji teksta. Dakle, ne treba izbjegavati pitanje: "Sviđa li im se pročitani tekst ili ne? Za smislen razgovor važne su obje mogućnosti, tj. oba odgovora, učenikov pozitivan i negativan odnos" (Grosman, 2003, 161). Valjalo bi izbjegavati pitanje *Što je pisac time htio reći?* jer literarni tekst nije rebus niti matematička jednadžba.

Interpretacija

Osnovna je svrha interpretacije da učenici u tekstu otkriju estetske elemente – ljepotu pjesničkoga jezika, uspješno oblikovanje unutarknjiževnih elemenata i umjetničku poruku. Očekivanja učenika i njihovi predodžbeni svjetovi u velikoj se mjeri razlikuju od učiteljeva iskustva i odgojitelji toga moraju biti svjesni, stoga

pri interpretaciji teksta valja učenicima dopustiti slobodu izražavanja stavova i propitivati njihov kut gledanja i razumijevanja, bez nametanja autoritativnog doživljaja čitanja. "Odgoj čitateljskih sposobnosti zbog toga je dugotrajan proces koji od učitelja zahtijeva iznimnu obzirnost i mnogo strpljenja" (Grosman, 2010, 151).

Interpretacija je književnoumjetničkoga teksta najapstraktnija razina čitanja, stoga je usko povezana sa subjektivnim čitateljevim iskustvom i njegovim individualnim shvaćanjem značenja teksta. Doživljaj književnoumjetničkoga teksta individualna je kategorija jer mali čitatelji interpretiraju isti tekst na različite načine. U analizi teksta učitelj polazi od učenikovih osobnih dojmova i razumijevanja pročitana, nastojeći tijekom razgovora razotkriti ljepotu umjetničkoga iskaza. Nažalost, nerijetko se analiza literarnoga predloška na satu književnosti ili lektire pretvara u zamorno seciranje teksta bez uvažavanja učenikova subjektivnoga doživljaja, što mladim čitateljima smanjuje interes za knjigu i čitanje (Grosman, 2003).⁷⁹ Takav pristup može se nazvati "obradom" teksta, ali kada je riječ o književnosti, ona se ne može "obrađivati" - taj je glagol primjerenije povezati s nekim drugim pojmovima (zemlja, metal, polje, drvo...). Termin *obradba* upućuje na učenje novoga gradiva, iz matematike, povijesti, geografije... Za razgovor o književnoumjetničkom tekstu i nadogradnji čitanja usmjerenoga boljem razumijevanju pročitana primjerenije je rabiti izraz "interpretiranje".

Za razliku od "tihe škole" u kojoj uglavnom govore učitelji, pri interpretaciji teksta važno je da učenici čim više govore, a učitelj samo potiče razgovor, usmjerava interpretaciju, potiče učenike da svoje mišljenje potkrijepe citatima iz teksta, kloneći se bespotrebnih monologa. Nema potrebe da učitelj izražava i nameće svoje stavove, niti unaprijed otkriva glavne elemente estetske analize literarnoga predloška. Do najvažnijih spoznaja učenici moraju doći sami. Interakcija između učitelja i učenika najviše dolazi do izražaja u međusobnoj komunikaciji, stoga je veoma važno da učitelj pažljivo sluša učeničke odgovore i prati njihove reakcije o citiranim dijelovima teksta. Razgovarajući o tekstu i otkrivajući obrazovne, odgojne ishode u nizovima riječi i rečenica, učitelj poprima lik prometnika koji pazi na raspored

⁷⁹ Grosman (2010) navodi da pitanja za razgovor na kraju tekstova u čitankama često ne djeluju odveć poticajno. Ona ne potiču učenike u pravoj mjeri na razmišljanje o tekstu i na postavljanje vlastitih pitanja, stoga učitelj treba samostalno mijenjati i oblikovati pitanja prilagođavajući ih svojim učenicima.

kretanja - pomno prati reakcije i razmišljanja svojih učenika, vodeći ih zajedničkom cilju - uživanju u ljepoti umjetničke riječi. Da bi to bilo moguće, učenici se trebaju osjećati opušteno i slobodno izražavati svoje mišljenje jer je nastava u kojoj učitelj potiče učenike na slobodno izražavanje, i podupire ih pritom, veoma uspješna (Edwards i Westgate, 1994, 13).

Pri interpretaciji lirске pjesme i uvođenju učenika u poniranje u pjesničke slike ostvarene u stihovima, dobar je postupak zamišljanja: učitelj će zamoliti učenike da sklope oči i pokušaju u mašti predočiti pjesničke slike koje će naglas izreći. Na taj se način produbljuje neposredna komunikacija učenika s lirskom pjesmom (Šabić, 1990).

Važno je inzistirati na čitanju i otkrivanju sadržajnih i estetskih vrijednosti literarnoga predloška, na interpretiranju teksta. Ne treba se udaljavati od svijeta umjetničkoga djela, interpretacija mora biti sva "u tekstu". Bespotrebnim uopćavanjem i asociiranjem remeti se dinamika interpretacije i odvlači pozornost s teksta koji mora ostati u središtu recipijentova zanimanja, bez obzira trajala interpretacija pet minuta ili čitav školski sat.

Sinteza

Nakon razgovora o tekstu slijedi uopćavanje, izdvajanje glavnih elemenata nastavnoga sata književnosti. Sinteza služi da se provjeri stupanj razumijevanja obrazovnih ishoda koje je učitelj izdvojio u svojoj pripravi. Tijekom sinteze dolaze do izražaja obrazovne i odgojne zadaće koje je učitelj u svojoj pripravi izdvojio kao ključne elemente interpretacije literarnoga predloška. U ovom dijelu sata učitelj će se uvjeriti je li interpretacija teksta uspjela, u kojoj mjeri su ispunjeni zacrtani ciljevi i jesu li učenici na pravi način doživjeli i razumjeli predmetnotematski sloj djela - jesu li uspostavili literarnu komunikaciju s književnoumjetničkim tekstom. Za razliku od prethodne nastavne etape u sintezi predložak nije u prvome planu i razgovor se može usmjeriti izvan okvira analiziranoga predloška. Dobar je postupak povezivanja idejnoga svijeta teksta s proživljenim iskustvom učenika, pogotovo kada se sintezom potiču moralne, socijalne i estetske vrijednosti predloška. Ako je uopćavanje povezano s obrazovnom zadaćom, učitelj može korelirati književnoteorijske pojmove s ostalim sastavnicama nastavnoga predmeta, prvenstveno s nastavom jezika i lektire.

U ovoj nastavnoj etapi nije potrebno ponavljati čitanje teksta, osim ako je riječ o lirskoj pjesmi. Ako učitelj smatra da bi ponovljeno čitanje pjesme zaokružilo proces komuniciranja s tekstom, onda njegovo čitanje ima opravdanje kao svojevrsna *poetska sinteza* (Šabić, 1990, 93).

Zadaci za samostalni rad

U ovoj nastavnoj etapi dolazi do izražaja stvaralačko izražavanje učenika, stoga je najlogičnije da učitelj ostvari funkcionalne zadatke predviđene pripremom za rad. Budući da je riječ o završnoj fazi sata i ne ostaje previše vremena za izvršavanje aktivnosti, samostalni rad učenika može se nastaviti kod kuće ili se nastava jezičnoga izražavanja može organizirati sljedeći dan. Zadajući zadatke, učitelj mora paziti na njihovu težinu, prikladnost i svrhovitost.

Na satu interpretacije učitelj najčešće koristi metode prema aktivnostima učenika: metode slušanja, čitanja, pisanja, doživljavanja, zamišljanja i metode rada na tekstu.⁸⁰

Metodički model sata interpretacije

Nastavna jedinica: Sunčana Škrinjarić, Tri snježne pahuljice

Razred: četvrti

Obrazovne zadatke: umanjenice (deminutivi) kao izražajno sredstvo; vidni i slušni doživljaj (pjesničke slike), odnosi među likovima i personifikacija; kompozicija (dijelovi priče);

Odgojne zadatke: poticanje pozitivnoga stava prema svijetu i životu;

Funkcionalne zadatke: usmeno prepričavanje po dijelovima priče; pisano stvaralačko izražavanje;

Artikulacija sata

⁸⁰ Nema većeg zadovoljstva za učitelja nego kada učenici u nastavi preuzmu ulogu voditelja. Tada učenika valja nagraditi - za govorenje, interpretaciju teksta, pročitane lektiru, originalno napisan sastavak... Osim izvrsne ocjene nagrada će biti i osjećaj povezanosti učitelja i učenika utemeljen na radosti učenja i poučavanja.

Motivacija: slušanje glazbenoga predloška – Antonio Vivaldi, *Četiri godišnja doba / Zima*; nakon odslušanoga stavka (par minuta) omogućujemo učenicima kratku emocionalno-psihološku stanku, nakon koje se učenike potiče da ukratko izraze svoj doživljaj glazbene kompozicije;

Lokalizacija teksta: kratke obavijesti iz životopisa Sunčane Škrinjarić (usmeno izlaganje)

Interpretativno čitanje / Emocionalno- intelektualna stanka

Objavljivanje dojmova i njihova korekcija

Provjera emocionalnog doživljaja teksta uz obrazloženje učeničkih stavova.

Interpretacija

Učitelj postavlja sljedeća pitanja: *Koja je tema ovoga teksta? Kojoj književnoj vrsti pripada ovaj tekst? Po kojim elementima prepoznajete bajku? Kada se odvija radnja ove priče? Koji se likovi pojavljuju u priči? Kakvu je zgodu proživjela prva pahuljica? Pronađite u tekstu. Tko bi nam pročitao njezin doživljaj? Kakve riječi zapažate u ovom odjeljku? (umjesto pahulja, vjetar, sestre i starac autorica rabi izraze pahuljica, vjetrić, sestričice i starčić); Što autorica izražava umanjenicama (deminutivima)? Gdje je pala druga pahuljica? Što se dogodilo najmanjoj pahuljici? Tko bi nam pročitao naglas? Zamjećujete li umanjenice i u ovom dijelu teksta? Navedite ih. (pahuljica, djevojčica, ručica); Koja je glavna misao ove priče? Pronađite rečenicu u tekstu kojom je ta misao (ideja) iskazana. Slažete li se s mišlju književnice Sunčane Škrinjarić, "Život snježnih pahuljica je kratak, ali veseo." Obrazložite svoj stav. (Zašto se slažu, a zašto se ne slažu?)*

Sinteza

Ponovimo: što su to umanjenice? Koji još naziv koristimo za umanjenice? Kako umanjenice pridonose izražajnoj vrijednosti teksta? Što književnica postiže uporabom umanjenica u tekstu? Objasni. (Povezivanje s nastavom jezika);

Ponovimo još jednom: koji su elementi pripovijetke? Čime započinje pripovijest? Od kojih se dijelova sastoji svaka priča? (Uvod, zaplet, vrhunac i rasplet); Kako još zovemo redosljed događaja u priči? Navedite podnaslove za prvi, drugi i treći dio priče.

Zadatci za samostalni rad

Kako vi doživljavate svijet oko sebe? Radujete li se svakom novom danu? Je li prema vašem mišljenju, život lijep? Vrijedi li živjeti? Što biste poručili prijatelju koji je tužan i koji je doživio nešto neugodno? Napišite kraći sastavak u kojem ćete poručiti svome prijatelju/prijateljici zašto vrijedi živjeti i uživati u svakodnevnom životu.

PLAN PLOČE

Sunčana Škrinjarić

Tri snježne pahuljice

Književna vrsta: bajka

Tema: kratak život pahuljica snijega

Likovi: pahuljice snijega, djevojčica, starčić.

Umanjenice: pahuljica, vjetrić, sestrice, ručica, starčić, djevojčica

Glavna misao: "Život snježnih pahuljica je kratak, ali veseo."

4.3. Interpretacija lirske pjesme

Ako je interpretacija književnoumjetničkoga teksta osjetljivo područje jer se radi o literarnoj komunikaciji djeteta koje tek ulazi u svijet književnosti, onda je nastava lirske poezije jedan od najzahtjevnijih izazova za svakog učitelja. Spoznajna je razina prilično otežana u dobi učenika razredne nastave - što je recipijent mlađi, to je teže ostvariti kvalitetnu komunikaciju a da se ne naruši sklad i ljepota pjesničke riječi (Diklić, 2009). Učitelj ima važnu ulogu u tumačenju poezije i senzibiliziranju djeteta za susret s lirskim tekstom. Budući da liriku kao književni rod određuje emocionalnost, ritmičnost i sažetost, interpretacija lirske pjesme složenija je i zahtjevnija od ostalih književnih vrsta. Interpretator se u analizi epskog i dramskog teksta može osloniti na konkretne književne elemente, poput fabule, likova, pripovijedanja, kompozicije priče ili drame, dijaloga i oblika izražavanja. Dramski su i epski tekstovi opsežniji te na samo čitanje otpada dobar dio nastavnoga sata interpretacije. Lirske su pjesme kratke, sastoje se od nekoliko strofa ili samo stihova.

U tradicionalnom je poučavanju naglasak bio na analizi lirske poezije, propitivanju i uočavanju formalnih elemenata pjesme. U izdvajanju izražajnih sredstava (nabrajanju kitica i stihova, traganju za rimom) gubi se ljepota lirčnosti i narušava cjelina pjesme. Valja se kloniti "obrađivanja" pjesme i analitičkoga "seciranja" stihova. Lotman (2001) upozorava učitelje da se klone vulgarizacija lirske poezije u formalističkoj i deskriptivnoj analizi. Osnovna zadaća pjesničkoga odgoja jest razvijanje lirske senzibiliteta među malim recipijentima. Učenici ostvaruju komunikaciju s lirskim tekstom na doživljajnoj i na spoznajnoj razini. "Doživljajna razina je primarna spontana estetska, tj. zvukovno-ritamska i emotivna komunikacija s poetskim tekstom, a spoznajna razina je sekundarna komunikacija, tj. usmjerena misaona aktivnost koja uključuje analizu emotivnoga, tematsko-motivskog, zvukovno-ritamskog sadržaja pjesme, tj. upoznavanje s njezinim stvaralačkim zakonitostima" (Diklić, 1990, 100).

U nižim se razredima osnovne škole usvajanje književno-teorijskih pojmova lirike ostvaruje na dvjema razinama: u prvom i drugom razredu na razini prepoznavanja i imenovanja, a tek u trećem i četvrtom razredu na razini otkrivanja funkcije pojma i definiranja. Osnovni je cilj nastave lirike pobuđivanje zanimanja učenika za poeziju, a učenici uče temeljne pojmove *pjesničkoga jezika*: pjesma, kitica, stih (prvi i drugi razred), kompozicija, pjesnička slika (treći razred), motivi, ideja, ritam, rima, vizualni i auditivni elementi u pjesničkoj slici (četvrti razred). U prvom se razredu od učenika očekuje da koncentrirano slušaju učiteljevo čitanje kraćih lirskih pjesama.

Znanstvenici su zapazili da su interesi učenika uvjetovani spoznajnim iskustvom. Istražujući učeničke poetske interese zapazili su konstantne tematske krugove, promjenjivost poetskih interesa i negativan utjecaj tematski neprilagođenih pjesama. Zaključili su da je za male recipijente najprimjerenija *tematska* podjela lirske poezije (Šabić, Diklić, Rosandić). Djeca najviše vole pjesme utemeljene na njihovom životnom iskustvu: pjesme s motivima igre, s motivima iz životinjskoga svijeta kao i motivima iz dječjega svijeta. Konstantni tematski krugovi su priroda, životinjski svijet, zavičaj, želje, snovi, neobični doživljaji, roditelji, djetinjstvo, prijateljstvo, igre, putovanje, tajne, itd. Interes za pejzažnu liriku povećava se sazrijevanjem učenika. Mali recipijenti vole kad im učitelj interpretativno krasnoslovi pjesme jer se tijekom slušanja emotivno i fantazijski uživljavaju u svijet poezije.

Interpretirajući lirske tekstove učitelj nastoji među učenicima pobuditi zanimanje za svijet poezije. Osim što uvijek bavaju čitanje naglas, u komunikaciji s lirskom pjesmom učenici mlađe školske dobi razvijaju sljedeće sposobnosti: sposobnost percipiranja i doživljavanja pjesme, sposobnosti izražavanja, racionalnog stvaralačkog mišljenja te senzibilitet za osnovne ljudske i estetske vrijednosti (Šabić, 1990, 41). "Poeziju treba ponajprije doživljavati i suživljavati se s njom, ali i spoznavati, stjecati znanja o njoj. Doživljaj i imaginacija potiču spoznaje, ali i spoznaje produbljuju doživljaje, "hrane" i potiču imaginaciju. Na toj uzajamnosti i prožetosti temelji se nastava lirike" (Diklić, 1990, 127).

Nije jednostavno objasniti pojam *pjesničke slike* niti interpretirati funkcionalnost pjesničke slike u lirskoj pjesmi. Osim teorijske razine, prepoznavanje pjesničkih slika u kontekstu pjesme zahtijeva sposobnost osjetilnog opažanja, sposobnost zamišljanja i asociiranja, kao i sposobnost primjerene selekcije dijelova koji ne pripadaju pojedinoj pjesničkoj slici (Diklić, 1990). Pritom se u procesu doživljavanja pjesničke slike kod malih recipijenata pokreće fantazijsko i asocijativno mišljenje.

U želji da se čim više približe dječjem senzibilitetu suvremeni hrvatski pjesnici rado odstupaju od normiranoga i ustaljenoga standardnog jezika. Grigor Vitez i njegovi sljedbenici, poput Zvonimira Baloga, Paje Kanižaja i Luka Paljetka, rasponom motiva, ideja i ludističkim pogledom na jezik obogaćuju dječju književnost (Zalar, 1996).

Ispitivanja učeničke recepcije potvrđuju važnost humora i komičnosti u literarnim predlošcima. "Najbolji, najzorniji, najsvježiji jezik u dječjoj književnosti bez dvojbe je onaj iz kojeg zrači vedrina, smijeh" (Hranjec, 2000, 5). U interpretaciji šaljivih pjesama učitelj neće pogriješiti ako umjesto sustavnijeg analitičkog pristupa dopusti učenicima da sami izdvoje originalne, duhovite i neobične stihove ili skupove riječi. Ludičko-nonsensni karakter pjesme omogućuje ležerniji pristup interpretaciji teksta, u kojem u potpunosti može zaživjeti načelo učenja kroz igru.

Glavni predmet teorije recepcije⁸¹ jest problem komunikacije između čitatelja i teksta. Zagovornici ove teorije smatraju da književni tekst valja promatrati kao *poruku*. Tu poruku recipijenti primaju i dekiraju na različite načine, što najviše

⁸¹ Njemački teoretičar Hans Robert Jauss sedamdesetih je godina prošloga stoljeća utemeljio teoriju recepcije. U fokusu teorije jest čitatelj i njegov odnos prema tekstu, recepcijska perspektiva kao obzor očekivanja.

dolazi do izražaja u poeziji. Jauss (1978) navodi da je odnos primatelja i teksta aktivan, čime čitatelj uspostavlja svojevrsan dijalog s tekstem. Pjesma svoju punu konkretizaciju dobiva tek u svijesti primatelja koji stvaralački doživljava i prima poetski iskaz (Pavletić, 1988).⁸² Kada je primatelj dijete, koje svemu pristupa aktivno, njegov je susret s pjesmom uvijek komunikacija (Jurdana, 2015).

Za aktivno uključivanje u interpretaciju učenika mlađe školske dobi veoma je pogodan *otvoreni metodički sustav*. On je funkcionalan za stvaralačko uključivanje učenika u doživljavanje i spoznavanje svijeta umjetničkoga djela. Na temelju literarnoga predloška učenici aktivno koriste jezik u različitim oblicima izražavanja, slobodno izražavajući svoje misli i stavove. Velički i Turza-Bogdan (2015) navode brojne primjere i strategije u otvorenom sustavu, ovisno o žanru i vrsti književnoga teksta, željenim ciljevima i ishodima učenja. Navest ćemo neke primjere: stvaralačke intervencije učenika u prozni i pjesnički tekst, raspravljanje, scensko uprizorenje teksta, međupredmetna povezivanja u jezično-umjetničkom području (glazbeno i likovno izražavanje) i sl. Otvoreni je metodički sustav posebno pogodan za poticanje neizravnog učenja kroz igru.

Metodički postupak za uspostavljanje komunikacije između učenika i poetskog teksta

Veoma je zahtjevno pripremiti nastavni sat interpretacije lirskoga teksta. Autori priručnika *Učitelji za učitelje* (Miljević-Ričićki i sur., 2003, 145.-146.) navode praktičnu vježbu za uvođenje učenika prvog razreda u svijet lirske poezije.

⁸² Proces konstituiranja smisla ostvaruje se u dvosmjernoj komunikaciji ili interakciji književnog teksta i komunikatora (Banaš, 1991, 93).

Aktivnost pod nazivom *Kapljice kiše* ima za cilj razvijanje vizualnog i glazbenog zamišljanja te zapažanja zvučnih elemenata u pjesmi. Sat započinje glazbenom motivacijom: učenici s nosača zvuka slušaju zvukove iz prirode i zvuk padanja kiše, nakon čega iznose svoje dojmove i zapažanja. Potom učitelj interpretativno pročita pjesmu *Kapljice kiše*. Slijedi objavljivanje dojmova i interpretacija pjesme. Tekst pjesme može biti prikazan na prozirnici/projektorskom platnu ili se učenicima mogu podijeliti nastavni listići s pjesmom. Posebna se pozornost posvećuje podudaranju glasova na kraju retka (stiha) i riječima koje se ponavljaju. Nakon toga učenici dobivaju listiće na kojima su prazna mjesta za upisivanje odgovarajućih riječi, čime se potiče osjećaj za rimu i razvijanje pjesničkoga sluha. Na kraju sata učenici čitaju svoje zapise.

Kapljica kiše

Kap-kap-kap
Kap-kap-kap-kap
KAP
KAPLJA
KAPLJICA

Poslije kiše
U travi
Tiho diše

Sunce joj se smije
I sve jače grije

A kapljica tužna
Diše sve tiše
Sve tiše
I ti-šeee...

Sunce joj se smiješi
Kao da je tješi

Kapljica se njiše
I diše
Sve tiše
Sve ti-še

I ti-šeee...
Sve tiše i tiše
Polako izdiše

I nema je više
I nema je više

Nastavni listić br. 2

Poslije kiše
U travi
Tiho

Sunce joj se smije
I sve jače

Sunce joj se smiješi
Kao da je

Kapljica se njiše
I

Sve tiše i tiše
Polako

4.4. Drama i lutka u nastavi književnosti

U razrednoj se nastavi učenici upoznaju sa sljedećim pojmovima iz dramske književnosti i scenske umjetnosti: kazalište (gledalište, pozornica), događaj u dječjem igrokazu, scenski lik i njegov izgled (1. razred); bajka-igrokaz, mjesto i vrijeme događanja, glumac (uloga, gluma), glavni i sporedni likovi (2. razred); scenski prizor, radnja, govor lika, dijalog (3. razred); tema scenskog djela, fabula, odnos među likovima (4. razred).

Najzastupljeniji dramski oblik je igrokaz - vrsta jednostavne dječje igre u kojoj djeca rado sudjeluju jer uz "glumačke" elemente sadrži i elemente dječje

igre (Verdonik, 2011).⁸³ Zbog svoga dijaloškog karaktera igrokaz je prikladan za poticanje učeničkog govornog izražavanja i stvaranja. Učenici nižih razreda najviše uče o igrokazu jer su u toj dobi još uvijek zainteresirani za simboličku igru ili igru uloga koja im je omiljena (Nemeth-Jajić i Dvornik, 2008).

S učenicima se u dramskom radu uobičajuju cjeloviti igrokazi temeljeni na pisanim tekstovima - basni, bajkama, dijalozima iz dječje književnosti i drugim zanimljivim i primjerenim sadržajima. Sudionicima igrokaza mogu se dodijeliti različiti scenski zadatci, poput zamišljanja scenografije, razumijevanja didaskalija, predočavanja likova, tumačenja i stvaranja dramske radnje. Učenici koji ne sudjeluju u izvedbi, uče se aktivnom slušanju sugovornika, ocjenjuju govor i ponašanje glumaca na sceni u ulozi promatrača te raspravljaju o scenskoj izvedbi (Nemeth-Jajić, 2008).

Osim u redovitoj nastavi scenska se umjetnost najčešće provodi u okviru izvannastavnih aktivnosti i djelatnosti. Rad sa scenskim drušinama temelji se na dramskom odgoju kao skupu metoda učenja i poučavanja. Učitelji u opuštenijem ozračju dopuštaju da se aktivnosti u scenskoj skupini temelje na igri. Pripremanje predstava rezultat je zajedničkog dogovora učitelja/voditelja i polaznika scenske družine. Dramskom igrom učenici ispunjavaju svoje interese, potrebu za izražavanjem, glumom i stvaranjem, a predstava je samo produkt rada u dramskoj družini

Scenska je lutka uspješno motivacijsko pomagalo za primanje umjetničkoga teksta. Lutka ima veliku važnost u životu djeteta, ona je "nezamjenjivo didaktičko sredstvo u stjecanju moralnih, etičkih, estetskih, civilizacijskih i tradicijskih vrednota" (Conjar, 2011, 431). Djeca ju spontano prihvaćaju "kao posrednika i prenositelja teksta koji govornu izrazu pridružuje kinetički: pokret, gestu, scensku lutku" (Lučić, 2005, 123). Lutkarstvo je sintetska umjetnost koja objedinjuje književnost, kazališnu, likovnu i glazbenu umjetnost.⁸⁴ Osim što djetetu igra s lutkom omogućava

⁸³ Pregledom čitanki od prvog do četvrtog razreda, možemo ustanoviti da se dramski tekst uglavnom pojavljuje u obliku igrokaza.

⁸⁴ Organizacija UNIMA (*Union Internationale de la Marionnette*), pod inderencijom UNESCO-a, okuplja ljude iz čitavoga svijeta koji pridonose razvoju lutkarske umjetnosti. To je najstarija međunarodna kazališna organizacija na svijetu, osnovana u Pragu 1929. godine. UNIMA ima za cilj poticanje lutkarske umjetnosti putem raznih aktivnosti - organiziranjem kongresa, konferencija, festivala, poticanjem profesionalnog obrazovanja, očuvanjem lutkarske tradicije, kao i poticanjem obnove lutkarske umjetnosti. Uz revije i lutkarske festivale koji se održavaju diljem Hrvatske, osobitu pozornost lutkarskom mediju pridaje se na *Međunarodnom dječjem festivalu u Šibeniku* koji je

stvaralačku aktivnost, lutkom se potiče i razvoj usmenog izražavanja te se sadržaji književnosti mogu lakše realizirati i savladati (Kraljević, 2003). Osim toga, lutkom se osvješćuju emocije, a igrajući se sa scenskom lutkom dijete spontano usklađuje svoje misli i govor. Vrste scenskih lutaka su marionete (lutke na koncu), lutke na štapu, plošne lutke, lutke sjena i ručne lutke (Vukonić-Žunić i Delaš, 2006).

Pavlinović i Nemeth-Jajić (2010) istraživale su učestalost primjene lutke u nastavi Hrvatskoga jezika u razrednoj nastavi. Osim ispitivanja učestalosti, cilj istraživanja bio je ispitati u kojim predmetnim područjima učitelji koriste lutku i kakvi su njihovi stavovi prema uključivanju lutke u redovitu nastavu toga predmeta. Dobiveni rezultati potvrdili su pretpostavku da učitelji ne koriste lutku u pravoj mjeri, unatoč općenito pozitivnom stavu prema ovom nastavnom pomagalu.⁸⁵ Djelomice ih u tome sprečava nedostatna upućenost u metodiku rada s lutkom i mogućnostima koje lutka pruža u nastavi materinskoga jezika. Autorice istraživanja navode da u nastavi književnosti lutka može biti izvrsno motivacijsko sredstvo za interpretaciju književnoga teksta jer pridonosi slobodnijem izražavanju dojmova o pročitanom predlošku.

središnja državna manifestacija za djecu i dječje stvaralaštvo od 1958. godine. Osim tog festivala u Hrvatskoj postoji i *Festival hrvatske drame za djecu Mali Marulić* u Splitu, *Međunarodni festival kazališta lutaka PIF*, *Revija lutkarskih kazališta* u Rijeci, *SLUK - Susret lutkara i lutkarskih kazališta Hrvatske* u Osijeku i *Vukovarsko lutkarsko proljeće* u Vukovarsko-srijemskoj županiji.

⁸⁵ Do sličnih spoznaja došla je i Conjar (2011) istražujući zastupljenost lutkarskih skupina u sklopu izvannastavnih aktivnosti u školama grada Karlovca. U mnoštvu djelatnosti (dvjestotinjak) u koje su uključeni učenici razredne nastave, u sedam karlovačkih osnovnih škola djeluju samo četiri lutkarske grupe.

5.

LEKTIRA U RAZREDNOJ NASTAVI

“U književnosti nema pisaca za djecu i pisaca za odrasle. Ima samo dvije vrste književnika: jedni su umjetnici, a drugi nisu. Pisac koji piše za djecu, mora stvarati isto onako kao i književnik koji stvarajući ne pomišlja na to da li su njegovi čitaoci već odrasli ili nisu. Razlika između knjiga za odrasle i za djecu može biti samo u tome da tzv. knjige za djecu, koje su dobre, mogu čitati i odrasli i djeca, a knjige za odrasle mogu razumjeti samo odrasli. Ali i jedne i druge moraju stvarati umjetnici, i one vrijede toliko, koliko doista potječu od umjetnika.”

(Antun Barac)

Čitanje je treća karika u *komunikacijskoj trijadi* (Lotman, 2001) koju čine pisac, djelo i čitatelj, tiha djelatnost čija je društveno-kulturna uloga prijenos znanja i poruka što ih sadrže knjige, ali i složeni proces koji uključuje misaonu, emotivnu, fantazijsku i stvaralačku aktivnost. Čitanje je najstariji oblik kulturne djelatnosti jer ima moć prevladavanja vremenskog i prostornog ograničenja, doprinoseći ljudskoj povezanosti. Osim toga, čitanjem se otkrivaju nove spoznaje, što je presudno za razvoj jezične kompetencije. Kultura čitanja bitno se odražava na duhovnu i intelektualnu izgradnju osobnosti.⁸⁶ Kulture čitanja oblikuje niz individualno i društveno određenih čimbenika koji proizlaze i iz kulturne tradicije neke sredine zbog čega je status knjige neodvojiv od cjelokupnog vrijednosnoga sustava pojedinoga društva. Čitanje

⁸⁶ U cilju razvoja kulture čitanja povjerenstvo za izradu Nacionalne strategije poticanja čitanja, pod pokroviteljstvom Ministarstva kulture, pripremilo je nacrt prijedloga s naglaskom na tri strateška cilja: uspostavljanje učinkovitog društvenog okvira za podršku čitanju, poticanje razvoja čitatelja i čitalačke pismenosti te povećanje dostupnosti knjiga i različitog čitateljskog materijala.

u djetinjstvu i adolescenciji od presudne je važnosti za razinu čitateljske kulture pojedinca u kasnijoj dobi budući da je riječ o višestruko složenoj djelatnosti. Kako su se posljednjih desetljeća interesi mladih bitno promijenili, treba li strahovati za budućnost čitanja?

Krajem prošloga stoljeće informacijska je revolucija smijenila industrijsku. Knjiga već odavno nije fenomen masovne komunikacije budući da pojava novih medija bitno mijenja njezin položaj u društvu pa čitanje postaje puki tržišni odjek (Plevnik, 2006). Mnogi glavnoga krivca krizi čitanja vide u digitalnoj tehnologiji i očaranosti današnjih generacija raznovrsnim zaslonima. Čitanje sa zaslona računala nije isto što i čitanje tiskanih knjiga. Carr u svojoj knjizi *Plitko* (2011) navodi kako se čitanjem knjiga kod ljudi djeluje na aktivnost područja povezanih s jezikom, pamćenjem i vidnom obradom, stoga je doživljaj čitanja bolji uz knjigu. Za razliku od čitanja s papirnatih stranica ekrani raznih informatičkih uređaja umaraju oči prilikom dužeg čitanja.

Sama riječ *lektira* upućuje na nešto što je u svezi sa školom, iako značenje ovog leksema nadilazi okvire nastave i "školstva". Naziv nas vodi k latinskom izvoru i riječi "leggere" (čitanje) po kojoj u lektiru ulaze svi tekstovi koje ljudi čitaju, bili oni zabavnog ili ozbiljnog karaktera. Francuska, pak, riječ "lecture" označava: "Čitanje, štivo; knjige i ostale publikacije koje netko čita (popodnevna, zabavna, laka, popularna, uzbudljiva i dr. lektira)".⁸⁷ Lektira je ono što se čita, čitano gradivo, štivo; obuhvaćeni tekstovi (čitava djela ili ulomci) koje učenici čitaju po nastavnom planu (Anić, 1994). Dakako da je škola prva asocijacija na riječ "lektira", što je i logično budući da je riječ o tekstovima i djelima koje učenici čitaju s ciljem da razvijaju svoje etičke i estetske osjećaje. Promišljati o lektiri vrlo je zahtjevan i složen posao jer možemo govoriti o povijesnom, obrazovnom, metodičkom ili nekom drugom aspektu lektire. Nagle promjene u društvu i svakodnevni razvoj tehnologije dovode u pitanje klasičnu organizaciju školske lektire.⁸⁸

Školska je lektira u Hrvatskoj obvezna. Može li ona, tako zadana i nametnuta, biti prihvaćena među učenicima? Učenicima bi čitanje književnih djela trebalo

⁸⁷ Opća enciklopedija JLZ, Zagreb, 1979., str. 75.

⁸⁸ Polazeći od teorije relativnosti, sintagma "književni klasici" nije imala isto značenje u 19. st. kao što ga ima danas; mladež koja je živjela u razdoblju romantizma drugačije je poimala Goetheova djela od današnjih generacija čija se percepcija stvarnosti pod utjecajem novih medija znatno izmijenila. Je li moguće danas, u trećem tisućljeću, mlade nadahnuti novom jesenjinom ili verterizmom?

pričinjavati zadovoljstvo, lektira bi morala biti opuštajuća aktivnost, svojevrsan prostor slobode. Polazi li se u izboru školske lektire od doživljajno-spoznajnih mogućnosti učenika i njihovih književnih interesa, ili su oni u sukobu sa smjernicama koje su im zadane? (Lazzarich, 2001).

Grosman (2010) upozorava na zabrinjavajuću pojavu rapidnoga opadanja pismenosti u svijetu⁸⁹, znatno smanjenje zanimanja za čitanje beletristike i opće smanjenje ugleda umjetnosti pisane riječi. U Hrvatskoj je broj djece koja ne čitaju u konstantnom porastu što korelira s poraznim svjetskim trendovima u području čitanja. U Hrvatskoj se općenito malo čita,⁹⁰ Tijekom 2012. godine provedeno je istraživanje pod nazivom Čitateljske navike i informacijske potrebe građana Hrvatske, koje je ponudilo zanimljive podatke o kulturi čitanja: djeca koja su u ranijoj dobi upisana u narodne i gradske knjižnice više posuđuju knjige u školskim knjižnicama, češće razgledavaju slikovnice i knjige te postaju redoviti čitatelji u odrasloj dobi.

Centar za istraživanje tržišta objavio je 2014. godine sljedeće podatke: jednu knjigu godišnje kupilo je 23 % hrvatskih građana, nešto više od 50 % populacije pročitao je jednu knjigu u godini dana, knjige se najviše posuđuju u knjižnicama, a najviše se čita beletristika. Više od prosjeka čita se u Zagrebu i u većim gradovima, i to prvenstveno osobe visokoga obrazovanja (79 %) te žene (60 %). Podatci nisu nimalo ohrabrujući, a čini se da je odnos prema knjizi nepromjenjiva konstanta u našem narodu. Naime, tridesetih godina dvadesetoga stoljeća Antun Barac se sustavnije pozabavio problemima literarne komunikacije, a njegovo empirijsko istraživanje recepcije književnih djela pokazuje da je kriza čitateljstva trajno stanje hrvatske

⁸⁹ Glede čitalačke pismenosti PISA naglašava kako interes za čitanje mora biti popraćen određenim strategijama. Među kognitivnim sposobnostima u razumijevanju teksta ističe se nekoliko čimbenika: sposobnost pronalazača podataka i uopćenog razumijevanja, tumačenje, promišljanje i vrednovanje sadržaja teksta. Preme dokumentu PISA 2009 ovi su čimbenici uključeni u tri kategorije: *pristup i doseg* (iščitavanje teksta u potrazi za jasnijim informacijama), *uključivanje i interpretacija* (smisljena obrada pročitano) te *refleksija i vrednovanje* (stvaranje vlastitih spoznaja, ideja i stavova na temelju podataka navedenih u tekstu).

⁹⁰ U povodu Dana knjige 22. travnja 2003. godine objavljeni su rezultati istraživanja o osobnom kontaktu Hrvata s knjigom u dvanaestomjesečnome razdoblju, pod naslovom *Tko i koliko u Hrvatskoj čita* (*Akademija*, br. 4, 2003). Osobni intervju u kućanstvu na uzorku odrasle populacije starije od 15 godina obuhvatio je 1000 osoba i ponudio zanimljive podatke: čak 45 % stanovništva Hrvatske u 2002. godini nije bilo u dodiru s knjigom, dok prosječan broj pročitanih knjiga, uključujući sve stanovnike, iznosi 5 knjiga. Gotovo 40 % anketiranih posuđuje knjige koje čita. Među žanrovima vodi beletristika (67 %); nešto više čitaju žene (58 %), a najveći je prosjek čitanosti u gradovima i naseljima s više od 100 000 stanovnika (64 %). Mlade osobe u dobi između 15 i 30 godina bolji su čitatelji (64 %) od starije populacije, dok je najviša razina čitanosti među osobama s visokom stručnom spremom.

književnosti.⁹¹ Međutim, trend smanjenja čitanosti prisutan je i u drugim zemljama. Istraživanjem tržišta u susjednoj Italiji ustanovljen je drastičan pad zanimanja za čitanje među dječjom populacijom (postotak čitanosti među osmoškolcima koji su pročitali barem jednu knjigu bio je 2001. godine čak 11,4 % manji u odnosu na 1998. godinu kada je taj prosjek iznosio 71,4 %).⁹² Posrijedi je problem kojim bi se morala pozabaviti sociologija književnosti, ali ta je disciplina u nas nedostatno razvijena. Barčeve analize provedene prije osamdesetak godina vrijede i danas budući da je riječ o malom i rascjepkanom tržištu. Ne iznenađuje, stoga, niska razina čitateljske kulture, ali zvuči alarmantno ako imamo na umu spoznaju o važnosti čitanja za razvoj mentalnoga zdravlja.

Učitelji su danas suočeni s pitanjem: *Lektira ili e-lektira?* Nije lako odgovoriti na to pitanje. U prilog mrežnim lektirnim naslovima govori činjenica da knjižnice nisu odgovarajuće opremljene lektirnim izdanjima, a e-lektira se može čitati u raznim formatima.⁹³

Iako neki kulturolozi i teoretičari književnosti drže da e-knjiga nije izravna konkurencija "papirnatom" izdanju, današnje stanje na tržištu knjiga jasno potvrđuje neizvjesnu budućnost tiskanoga medija. Mediji i marketing presudno utječu na poziciju knjige.⁹⁴

⁹¹ A. Barac: Zapis o književnoj publici, u *knjizi Članci o književnosti*, Zagreb, 1934.

⁹² Zanimljivo bi bilo ispitati literame žanrove, no nije teško uočiti prevlast zabavnoga štiva nad visokom književnošću (što nije samo hrvatska osobitost). Igor Mandić se znao našaliti ističući da se "tzv. elitna, 'prava' književnost dosađuje u rezervatima, dok narod čita Janka Matka!" (Mandić, 1997, 226).

⁹³ Iako su današnji učenici navikli na višesatno prebivanje u virtualnom svijetu međumrežja, čini se da im je klasična knjiga još uvijek draža od digitalne. Vincek (2016) je ispitao odnos učenika sedmih i osmih razreda prema čitanju u digitalnome dobu. U istraživanju su sudjelovali učenici dviju osnovnih škola iz Zlatara. Rezultati su bili očekivani: samo 16% učenika na mreži čita vezani tekst, a od njih tek manjina čita lektiru. Učenici i ne znaju da postoji e-lektira, tek je 10% učenika u uzorku znalo za portal *e-Lektire*, a samo 3% ispitanika pročitalo je knjigu putem portala na adresi *lektire.skole.hr*. Vincek je htio ispitati postoje li razlike u razumijevanju pročitanih sadržaja u digitaliziranom obliku i čitanja djela u tiskanom obliku. To je provjerio na eksperimentalnoj skupini učenika koji imaju odlične ocjene iz lektire. Utvrđeno je kako ne postoje razlike, no čitanje e-lektire umara oči i zahtijeva češće stanke u čitanju, pogotovo ako je u pitanju opsežnije prozno djelo.

U pripremi je *Prijedlog kriterija i preporuka za izradu kvalitetnih e-lektira*, dokument koji je objavljen u nakladi Carneta i Nacionalne sveučilišne knjižnice. Učiteljima će digitalizirana lektira katkad pomoći u interpretaciji pojedinih naslova do kojih je teže doći u tiskanom obliku.

⁹⁴ Ekonomska dimenzija neoliberalnoga kapitalizma odražava se i na recepciju knjige u suvremenom društvu. Mediji na specifičan način "programiraju" potrošače. Djeca odrastaju u svijetu agresivnih medija koji ih "programiraju" u najosljetivijem razdoblju njihova odrastanja. Knjiga postaje roba, proizvod pop-kulture, a književna industrija moda. U časopisima nestaje književna kritika dok kulturne

Dobra je knjiga oduvijek bila prostor slobode, mjesto otvorenog dijaloga u vremenima najvećih socijalnih prevrata i kriza. Pozicija je knjige potpuno izmijenjena – kroz povijest knjiga je imala ogroman utjecaj na izgradnju čovjekove osobnosti. Pitanje je ima li i danas tu moć? No, valja se suprotstaviti medijskoj agresiji i poticati književnu komunikaciju, prvenstveno individualnim pristupom jer komunikacijski impuls nikada nije frontalni. Tehnologija otvara nove prostore u obrazovanju - danas je dječje odrastanje usko povezano s društvenim mrežama čiji utjecaj ne mora biti negativan, samo ga treba funkcionalno iskoristiti i usmjeriti pozornost neupitnom potencijalu dobre knjige.

Elektronički je medij veoma privlačan djeci, ali u virtualnome svijetu ona ne mogu razviti svoj mentalni potencijal. Neurobiološka istraživanja upućuju na opasnost većinskoga stjecanja iskustva u virtualnom svijetu u odnosu na stvarni svijet. Dječji mozak prilagođava se za snalaženje u situacijama na zaslonu računala. Ovisnost o internetu pogubno djeluje na razvoj govora koji se prirodno usvaja kroz igru s drugom djecom. Isti je problem s razvijanjem fine i grube motorike budući da se djeca danas manje kreću od nekadašnjih generacija. Postavlja se pitanje – na koji način "sačuvati čitatelja" u današnje vrijeme posvemašnje digitalizacije životne stvarnosti. Možda zvuči pretjerano, ali ako želimo da čitanje bude zanimljivo djeci, oni ga moraju doživljavati kao nešto uzbudljivo i izazovno, na isti način na koji percipiraju izazov nove računalne igrice. Osim truda oko pridobivanja učenika na čitanje učitelj mora posjedovati potrebno znanje o materiji i poznavati didaktičke pristupe za razvijanje čitateljske kulture među učenicima (Grosman, 2010). Ljubav prema knjizi stječe se u roditeljskom domu, a škola sustavno razvija kulturu čitanja u sklopu nastave materinskoga jezika.

Sintagma *dječje čitanje* se u povijesti hrvatske književnosti rijetko i sporadično javlja (Hameršak). Čak je i Barac dječje čitanje smatrao nevažnim, društveno i estetski irelevantnim. Za razliku od njega Ivan Filipović smatrao je da najprije valja izučavati književnost za mlade. Neobično je kako je zapravo jedan pedagog prvi

rubrike u dnevnom tisku postaju prostor za oglašavanje. Nakladnici nastoje pratiti svjetska zbivanja, promptno reagirajući brzopletim objavljivanjem uspješnica i lošim prijevodima; nestaje institucija urednika, što se može svesti pod sintagmu *nered u nakladništvu*.

upućivao na važnost dječjega čitanja. Mnogi hrvatski metodičari i filolozi sustavno istražuju problematiku književnoga odgoja i obrazovanja.⁹⁵

Lektira je sastavni dio nastave književnosti u svim razdobljima školovanja. U osnovnoj školi učenici stječu svjesnost čitanja, susreću se s najboljim ostvarenjima nacionalne književnosti i djelima svjetskih klasika dok u srednjoj školi umjetničke sadržaje nadograđuju književno-znanstvenim spoznajama. U nižim razredima osnovne škole učenici razvijaju zanimanje za samostalno čitanje lektirnih naslova. U prvim dvama razredima učenici imaju obvezu čitanja pet književnih djela od kojih su dva obvezna, a ostale naslove biraju u dogovoru s učiteljem. U trećem i četvrtom razredu trebaju pročitati sedam naslova od kojih su prva dva zadana, a ostali naslovi su izborni.

Sintagma *obvezna lektira* u učenikovoju svijesti izaziva negativne konotacije. Učitelji katkad osjećaju grižnju savjesti što djeca nevoljko čitaju knjige iz lektire. Kultura čitanja postupno se izgrađuje jer je čitanje složen i zahtjevan postupak,⁹⁶ tijekom kojeg mlada osoba treba razviti pozitivan stav prema *lijepoj književnosti*. Učitelj materinskoga jezika ključna je figura u procesu literarnog sazrijevanja buduće čitateljske publike, a njegova je uloga otežana društvenim promjenama u današnjem kompjutorskom svijetu gdje su položaj čitatelja i knjige bitno izmijenjeni u odnosu na ne tako davnu prošlost.⁹⁷ Cilj nastave književnosti zapravo je "stvaranje" čitatelja

⁹⁵ U Petrinji je 2010. godine održana Osnivačka skupština Hrvatske udruge istraživača dječje književnosti. Udruga okuplja stručnjake koji su u različitim vidovima svoga djelovanja usmjereni na bavljenje dječjom književnošću, od sveučilišnih profesora, istraživača u institutima, pisaca, knjižničara, učitelja i praktičara, do studenata nastavničkih fakulteta. Glavni je cilj Udruge da različitim aktivnostima, stručnom komunikacijom, međusobnom suradnjom, organiziranjem stručnih i znanstvenih skupova te izdavanjem znanstvene publikacije doprinese istraživanju dječje književnosti u Hrvatskoj, pomaže razvitak i unapređenje istraživanja dječje književnosti i književnosti za mladež. Članovi Udruge pokrenuli su relevantni časopis *Libri & liberi*, organizirali brojne skupove u zemlji, od kojih valja izdvojiti konferencije *Od čudnovatog do čudesnog*, u Slavonskome Brodu 2013. godine, povodom stote godišnjice objavljivanja romana *Čudnovate zgode šegrta Hlapića*, te *Stoljeće Priča iz davnine Ivane Brlić-Mažuranić*, u Zagrebu 2016. godine. Izlaganja s konferencije i radovi sa skupa objavljeni su u opsežnom zborniku.

⁹⁶ Peleš u knjizi *Tumačenje romana* (1999) izdvaja zabavnu, spoznajnu i odgojnu funkciju fikcionalne proze, rabeći sintagmu *glad za čitanjem*.

⁹⁷ Autor je proveo istraživanje interesa srednjoškolaca za sadržaje lektire u Medicinskoj školi u Rijeci (Lazzarich, 2001). Budući da je školska lektira prvi susret s umjetnošću pisane riječi, ona bitno određuje odnos mladih prema čitanju po završetku školovanja. Istraživanje je rasvijetlilo odnos učenika prema obveznoj lektiri u programu drugoga razreda srednje strukovne škole. Nažalost, anketa je potvrdila polaznu hipotezu o negativnoj percepciji obveznih lektirnih naslova. Čak 56 % učenika nezadovoljno je izborom lektire, 64 % učenika smatra da odabrana djela ne odgovaraju njihovoj svakodnevnici; 76 %

sposobnih za samostalnu estetsku komunikaciju s tekстом jer "pravi čitatelj uvjet je opstanka institucije književnosti" (Solar, 1995, 9). Kako Fullan i Grosman navode, u novom tisućljeću učiteljima se nameće nužnost prilagodbe novim okolnostima i novim generacijama učenika. Mladi danas žive u svijetu koji je podložan učestalim i brzim promjenama. Kada razmišljamo o razinama recepcije, čitanje je veoma subjektivna aktivnost, stoga učitelju mora biti jasno da učenici čitaju drukčije od njega.

Čitanje i recepcija književnoumjetničkoga djela složene su nastavne zadaće. Ako učenik, primjerice, nije osposobljen za razumijevanje određenoga iskaza, izostat će doživljaj i recepcija književnoga teksta. Pojedina istraživanja razine razumijevanja literarne obavijesti mlade školske djece upućuju na slabije (pre)poznavanje iskaza prenesenoga značenja u nastavnoj komunikaciji (Puljak, Bežen, Ivančić, 2011).⁹⁸ Učitelji bi morali biti svjesni da novim generacijama učenika nedostaje društveno (komunikacijsko) iskustvo potrebno za razumijevanje određenih iskaza. Kako je za stjecanje iskustva potrebno vrijeme, učitelji moraju osmišljavati primjerene metodičke postupke, prvenstveno poticati svoje učenike da primjenjuju sve jezične djelatnosti, ne samo pisanja i čitanja, već da budu aktivni slušatelji i govornici u nastavi izražavanja i stvaranja.

Osim toga, javlja se i problem interpretacije popularnih tekstova među učeničkom populacijom. Ne pretjeruju li odgojitelji u želji da potaknu dijete na čitanje i približe knjigu učenicima koji ne pokazuju sklonost za čitanje, s ponudom popularnih tekstova u nastavi književnosti? Doživljajna nastava književnosti podrazumijeva primanje, razumijevanje i spoznavanje poruka koje autor teksta upućuje čitatelju. Govorimo o osjetljivoj recepciji, zamišljanju i racionalnoj spoznaji (Rosandić). Praktičari upozoravaju da *čitanje* ne trpi glagol *morati*. U suprotnom se

učenika lektiru čita jer mora, a samo 22 % iz osobnih interesa, dok većina ispitanika smatra da bi lektira bila zanimljivija kada bi imali mogućnost izbora.

⁹⁸ Kvalitativna analiza ispita vanjskoga vrednovanja provedena 2008. godine u svim hrvatskim školama (na uzorku od 1000 učenika) pokazala je da postoji raskorak između učiteljeva očekivanja i učeničkih mogućnosti, što dovodi do nesporazuma u nastavnoj komunikaciji. U nacionalnom ispitu vanjskoga vrednovanja za učenike četvrtih razreda osnovne škole u dijelu ispita iz Hrvatskoga jezika provjeravalo se razumijevanje pročitanaoga teksta. Ispitanicima je postavljen zadatak kojim se pokušalo provjeriti u kojoj mjeri desetogodišnjaci razumiju rečenicu u prenesenom značenju: "Siromaštvo kuca na vrata." Odgovarajući je odgovor ponudilo tek 25% ispitanika, iz čega bi se moglo zaključiti da navedeni zadatak nije primjeren prosječnom učeniku četvrtoga razreda. Puljak, Bežen i Ivančić smatraju da bi ovaj podatak trebao biti upozorenje učiteljima i poticaj za unapređivanje nastavne prakse.

ova ugodna aktivnost pretvara u neugodnu zadaću. Teško da će učenici razviti svoje čitateljske kompetencije pod pritiskom ispitne provjere pročitana.

Budući da kurikulum za Hrvatski jezik predviđa razvijanje čitateljskih sposobnosti za svaki obrazovni stupanj, koncept nastave književnosti u nižim razredima valja uskladiti s teorijom čitateljskih kompetencija. Umjesto inzistiranja na nevažnim detaljima i propitivanja faktografskih podataka (broj sporednih likova, boja odjeće glavnih junaka i sl.), valja vrednovati čitateljske kompetencije jer se na taj način može suzbiti formalizam u interpretaciji literarnoga predloška i nadvladati pojavnici oblici trivijalizacije nastave književnosti i lektire.

5.1. Lektira kao leptir(a) ili popularno (visoko/nisko)

Potreba za rasonodom i odmor od svakodnevnih poslova kao poticaj za čitanje knjiga uglavnom rezultira iščitavanjem kulturnih proizvoda niske estetske razine. Ukusi prosječnoga konzumenta literature mahom su dijametralno suprotni stavovima profesionalne kritike. Unatoč negativnom stavu akademskih autoriteta, kulturno je tržište preplavljeno "robom široke potrošnje", posebice danas kada moć kapitala kontrolira masovne prohtjeve i diktira tržišnu politiku. Knjigu kao instituciju kulture osim komunikacijskog sve više obilježava komercijalni aspekt, poradi čega umjetnost pisane riječi u dvadesetprvom stoljeću (poput fast-food prehrane) poprima konture *fast-reed* literature. Riječ je, dakako, o popularnim kulturnim proizvodima čija je bitna odrednica eskapizam, bijeg od sumorne svakodnevnice.

Akademski je kritika podozriva prema popularnim tekstovima naglašavajući njihovu estetsku inferiornost, istovremeno zanemarujući promjene u društvu, pa svojom kanonskom tvrdoglavošću samo produbljuje jaz između čitatelja i knjige.⁹⁹ Klasične školske analize neće rasvijetliti opreku između tekstova *visoke* i *popularne* kulture.¹⁰⁰ Konvencionalna interpretacija književnosti u školama diskriminira

⁹⁹ Akademski kritika, primjerice, inzistira na naglašavanju plošnosti hit-romana (mada općenito nisu sve uspješnice jednodimenzionalni tekstovi), zanemarujući kontekstualnost koja počiva i u domeni popularnoga.

¹⁰⁰ Tekst *visoke* kulture nudi otvoreniju tekstualnost i višeznačnost dok je diskurs popularne kulture predodređen za jednokratnu uporabu, no granice između dviju kultura nisu uvijek tako jasno iskazane i katkad ih nije lako raspoznati. Postmodernizam je ponudio pluralizam stilova, niz partikularnih identiteta pa i mogućnost da *visoka* kultura preuzme određene forme *popularne* kulture (Duda, 2002).

popularnu književnost, a popularno ne mora biti u stalnom sukobu s estetskim. "Čitatelji popularnog svojevoljno ulaze u predstavljeni svijet teksta i iz njega uzimaju značenja i zadovoljstva koja sami odaberu." (Fiske, 2000, 152). Kritičar se mora zanimati onim što tekst *čini*, a ne samo onim što tekst *znači*. Kontekstualnost leži i u domeni popularnoga, složenost popularnih tekstova počiva u njihovoj uporabi, što zahtijeva neopterećenoga tumača koji će uzeti u obzir izvanknjiževne čimbenike te propitivati i druga polja koja nisu isključivo znanstveno determinirana.

Budući da je čitanje zanemarenije nego ikad, metodičari smatraju da lektira djelomice može pomoći u rješavanju tog problema – uz pomoć lektirnih djela treba oživjeti čitanje, kultivirati male čitatelje i pobuditi u njima senzibilitet za pisanu riječ (Musa, Šušić, Tokić, 2015). U književnim djelima sadržano je iskustvo pojedinaca i čovječanstva, koje je na slikovit način sačuvano u umjetnosti pisane riječi. Analiza književnog djela zato uvijek mora biti analiza toga iskustva, pridonoseći razumijevanju života i svijeta (Solar, 1994).

Recepciju književnih tekstova uvjetuje prilagođenost tema interesima i literarnoj senzibilnosti učenika, jer tematska prilagođenost tekstova pozitivno utječe na razvijanje literarnih interesa učenika mlađe školske dobi. Pri izboru lektirnih naslova potrebno je uvažavati književne interese dobrih skupina (Rosandić, 1990). U Lotmanovoj (2001) *komunikacijskoj trijadi* pisac-djelo-čitatelj ne smijemo zanemariti glas ovoga posljednjeg, jer neuvažavanjem učenikova mišljenja svjesno potičemo njegovu odbojnost prema čitanju. Nastava Hrvatskoga jezika upravo u lektiri ostvaruje svoju temeljnu zadaću budući da je njezina svrha "stvaranje inteligentne čitateljske publike" (Barac, 1986). Osnovni problem lektire u hrvatskom školstvu leži u činjenici da ona ne prati učeničke čitateljske interese. Dok u europskim i američkim školama projekti popularizacije slobode čitanja donose značajne rezultate, u nas nema sustavnijega istraživanja koje bi odredilo izbor lektire za pojedine faze čitateljskoga razvitka. Ovako se književnost u školama doživljava kao nešto važno, ali po definiciji dosadno.¹⁰¹

Programska dotrajalost i metodički propusti u interpretaciji školske lektire jedan su od razloga što mladi sve manje posežu za knjigom. Nutkanje učenika

¹⁰¹ Tezu da učenici književnost uče kao nezanimljivu zastupa i urednik časopisa za književnost *Quorum*, Miroslav Mićanović, u članku *U dječjoj lektiri više nema Gulliverovih putovanja ni Robinsona Crusoa* (Rijeka, 2002).

tradicionalnim humanističko-normativnim pristupom didaktičkom književnom tekstu i potenciranje njegove jednoznačnosti u nastavi ishodit će tako još jednim finim produbljenjem jaza između škole i stvarnosti, a svijet će škole zajedno sa svijetom teksta i s te strane ostati izvan učenikova poimanja realnosti (Šabić, 2001). Jasno je da u konfrontaciji sa svijetom televizije, računala i videa svijet škole (i književnosti) gubi bitku. Poticanje učenika na cjelokupno i trajno čitanje osnovni je problem nastave materinskoga jezika, ujedno i velik izazov metodičarima u iznalaženju novih mogućnosti osnaživanja školske komunikacijske trijade.

Olakšavajuća okolnost za učitelje u razrednoj nastavi jest činjenica da tek u tinejdžerskoj dobi naglo pada interes učenika za čitanje. No, čini se da kriza čitanja polako obuhvaća i suvremenu razrednu nastavu: učitelji se svakodnevno suočavaju s problemima povezanim s nastavom čitanja i književnosti u novim okolnostima sve istaknutijega utjecaja elektroničkih medija.¹⁰² Dinamičan ritam življenja traži od mladih brzo reagiranje i kreativno djelovanje (Bockovac, 2011).¹⁰³ Uzroke nezainteresiranosti mladih za čitanje valja tražiti u (ne)slobodi izbora knjiga, kao i u tekstovima koji ne prate u pravoj mjeri interese mladih. Katkad su i kronološkim književnim kanonom obuhvaćeni tekstovi čiji sadržaj nije primjeren životnom iskustvu i učenikovo dobi.¹⁰⁴ Učenici su jednoglasni u razmišljanju da je sloboda

¹⁰² Olajoš Nađ (2013) je ispitivao stavove subotičkih učenika razredne nastave prema čitanju (N= 153). Upozorio je na zabrinjavajući podatak da učenici četvrtih razreda mnogo manje vole čitati od učenika drugoga razreda, a najviše vole čitati SMS poruke! Učenici čitanje doživljavaju kao neugodnu obvezu, sužavajući ovu djelatnost na čitanje lektire i čitanje radi učenja.

¹⁰³ Promišljajući o poteškoćama učenika s obveznom školskom lektirou, Bockovac navodi da se senzibilitet današnje djece bitno promijenio, što se odražava i u njihovom odnosu prema remek-djelima nacionalne književnosti. Ovi problemi javljaju se već u razrednoj nastavi. Pojedini naslovi koji su godinama slovili klasicima mađarske književnosti, umjesto zadovoljstva učenicima i učiteljima predstavljaju pravu muku. Na primjeru Molnarova romana *Junaci Pavlove ulice* Bockovac pokazuje neslaganje nastavnika i učenika u recepciji teksta, kao i njegovu neprilagođenost današnjim društvenim okolnostima te spoznajnim mogućnostima i interesima učenika. Dok se prije dvadesetak godina moglo očekivati da će učenici u cijelosti pročitati djela iz zadane lektire, danas je to vrlo upitno.

¹⁰⁴ Potaknut kritičkim gledištem učenika o školskoj lektiri koja ne prati u potpunosti učeničke interese, već postaje omražena zadaća, pokušao sam izmijeniti način prezentacije lektire u svojoj školi. Učenicima triju razrednih odjela srednje škole, sudionicima prethodnog istraživanja, ponudio sam u 3. i 4. razredu drugačiji oblik interpretacije književnih djela, pod nazivom *kombinirana lektira*. Učenicima je ponuđena trodijelna struktura lektire s obveznim naslovima koje svi moraju pročitati, s *kombiniranim* naslovima (izbor je prepušten učenicima) i *slobodna lektira* (učenici biraju knjigu koja ne mora biti dio nastavnoga programa). Interpretacijom književnih djela nastojala se izbjeći klasična školska "obrada štiva" u obliku štore provjere čitanosti. Kako bi se izbjegla monotonija, način rada se nije ponavljao, a učenici su za uloženi trud poticani dobrim ocjenama. Nakon dvogodišnjega ciklusa provedbe *kombinirane lektire* ponovljeno je istraživanje radi povratne informacije o uspješnosti modela

u izboru lektirnih naslova važan segment u razvijanju pozitivnoga gledišta o lektiri i općenito o percepciji književnoga teksta (Lazzarich, 2001, 2004). Slažu se da uspješnost interpretacije lektire i razina čitanosti proizlaze iz mogućnosti kombiniranja naslova i vlastitoga izbora te iz organizacije sati lektire i zanimljivosti tema.

Svakako je riječ o osjetljivom problemu u nastavi književnosti. Pojedini znanstvenici i metodičari dvoje o svrhovitosti povodenja za učeničkim željama, smatrajući kako podilaženje učeničkim interesima i pomodnom ukusu može dodatno trivijalizirati nastavu književnosti i lektire, nepovoljno se odražavajući na estetski razvoj čitalačke populacije. Saksida (2011) izražava sumnju u opravdanost populacijskih metoda u poticanju mladih na čitanje književnih naslova, navodeći negativna iskustva slovenskoga obrazovnog sustava. Pretjerano pridavanje važnosti duhu vremena i inzistiranje na čitateljskim interesima malih recipijenata može rezultirati potpunim zanemarivanjem klasičnih naslova dječje književnosti. Uvriježio se stav da mladima valja nuditi suvremene uspješnice u skladu s njihovim željama i interesima.¹⁰⁵ U popularizaciji čitanja kadšto se pretjeruje čak i u segmentu provjere recepcijskih dojmova, razvidnih u stavovima pojedinih teoretičara kako učenike ne treba opterećivati sustavnom interpretacijom literarnoga predloška jer bi to moglo ugroziti zanimanje za čitanje umjetničkoga teksta. "Zadatak škole nije da razvija samo naklonjenost prema čitanju beletristike te da poštuje i potiče književne interese, već da pristupima koji poštuju mladog čitatelja razvija njegove čitalačke mogućnosti i širi njihovu književni obrazovanost" (Saksida, 2011, 266).

U svakom slučaju, učitelji se moraju suočiti s ovim problemom i pronaći odgovor na pitanje kako nadvladati krizu čitanja. Moramo imati na umu spoznajnu da mladom čitatelju valja usaditi ljubav prema čitanju, a ne obvezu čitanja, jer je razvidno da su stari estetski obrasci odavno nadvladani (Mičanović, 2002).

i mogućnosti njegove primjene u nastavi. Čak 80 % učenika smatra da je lektira bila zanimljiva, u odnosu na prve dvije godine 41 učenik pročitao je više knjiga, većina (64 učenika) smatra da su pomaci u programu interpretacije lektire bili pozitivni, a nitko ne misli da su bili negativni (Lazzarich, 2004).

¹⁰⁵ Saksida upozorava na nesporazume i pogrešne interpretacije osnovnih ishodišta komunikacijske nastave književnosti, prvenstveno u segmentu poštivanja učenikovih čitalačkih interesa. Pretjerano pozivanje na učenički izbor vodi apsolutizaciji pojedinačnih književnih interesa i zanemarivanju kanonskih djela u nastavi. Nije moguće ostvariti ishode u nastavi književnosti ako učenici čitaju samo ono što ih zanima, stoga interesi ne mogu biti presudni kriterij izbora tekstova za školsku interpretaciju. Saksida upozorava da svrha nastave književnosti nije ugađanje književnim interesima djeteta, već je postavljena u kontekst odgajanja književne publike (2011, 266)

Na Šestom okruglom stolu za školske knjižnice, u organizaciji Hrvatskoga knjižničarskog društva i Društva knjižničara Karlovačke županije (Karlovac, 2015), na temu *Uh, ta lektira: čitajmo da (p)ostanemo suvremeni*, stotinjak sudionika iz cijele Hrvatske raspravljalo je o aktualnoj problematici čitanja i odnosa učenika prema knjizi. Sudionici rasprave složili su se kako nije jednostavno stvoriti poticajno ozračje za male čitatelje. Kvalitetni i rado čitani suvremeni naslovi nedostupni su školskim knjižnicama zbog financijske krize koja traje u hrvatskom školstvu niz godina. Uvijek isti naslovi i stara izdanja u školskim knjižnicama nisu dovoljno zanimljivi učenicima koji su okruženi atraktivnim medijskim sadržajima. Sudionici okrugloga stola donijeli su sljedeće zaključke: potrebna je aktualizacija književnih djela te njihova zanimljivija metodička interpretacija, uz veću autonomiju u radu učitelja i knjižničara.

Ne možemo u svemu kriviti digitalne medije, pa tako ni za smanjeni interes učenika za čitanje knjiga. Današnja djeca imaju drugačije afinitete i zastarjeli pristup uvođenja u čitateljski svijet samo će potencirati njihovu ravnodušnost prema knjizi kao tradicionalnome mediju (Gabelica i sur., 2014). Učenicima je često lektira zahtjevna zadaća. Doista, valja se zapitati "kako doživjeti čitanje knjiga kad vam ono postane samo još jedna školska obveza?" (Čulina, 2014).

Potaknuti pitanjima o čitateljskim interesima suvremenih učenika Gabelica i suradnice (2014) provele su istraživanje o čitateljskim navikama učenika, ispitujući i njihove učitelje.¹⁰⁶ Osim razumijevanja afiniteta današnjih učenika, istraživanje je provedeno sa svrhom propitivanja novih pristupa školskoj lektiri kako bi se poboljšao interes učenika za čitanje i lektiru. Autorice istraživanja dobile su zanimljive odgovore. Potvrđeno je da učenici daleko više vremena provode uz digitalne medije nego čitajući knjige, ali ne u edukativne svrhe, već prvenstveno za zabavu. Nešto više od polovine ispitanika izjasnilo se da voli čitati knjige (55%), dok su ostali odgovorili suprotno. Za razliku od učenika predmetne nastave koji više prate sadržaje na internetu, učenici mlađe školske dobi više čitaju knjige. Pritom su učenici četvrtoga razreda učestaliji korisnici knjižnoga fonda. Čak 98% ispitanika ima pristup internetu, ali samo manjina (5%) čita književne tekstove na digitalnim

¹⁰⁶ Istraživanje je provedeno 2013. godine u trima osnovnim školama grada Zagreba: OŠ *Matija Gubec*, OŠ *Davorin Trstenjak* i OŠ *Tin Ujević*, na uzorku od 361 učenika četvrtih, šestih i osmih razreda, te 114 učitelja razredne i predmetne nastave.

medijima.¹⁰⁷ Kada je riječ o omiljenim naslovima, četvrtaši su navodili najdraže knjige: *Družba Pere Kvržice*, *Emil i dektetivi*, *Mama je kriva za sve* i *Vlak u snijegu*. Učenici najviše vole pustolovne romane i priče o djetinjstvu, a roman im je najdraža književna vrsta. Najmanje omiljena djela su im *Duh u močvari* i *Priče iz davnine*, zbog arhaičnoga leksika. Kada je riječ o učeničkom stavu prema lektiri, iako većina (80%) lektiru smatra potrebnom i korisnom, 102 ispitanika (31%) navelo je da im čitanje predstavlja opterećenje, a 175 učenika (53%) je kao glavni problem istaknulo pisanje dnevnika čitanja. Mnogi učenici (67%) više bi čitali lektiru kada bi bila interpretirana na zanimljiviji način i kada bi imali slobodu u izboru čitanja. Na upit kako bi trebao izgledati zanimljiv i kreativan sat lektire, ispitanici su navodili suradnički rad u skupinama, različite nastavne metode koje bi sadržavale igru uloga i igru s kartama povezanim s glavnim likovima i pojmovima iz djela, uključivanje stripova, kvizova, izradu plakata, simuliranje diskusije, sudnice i sl. Ovi prijedlozi mogli bi potaknuti motivaciju za čitanje, što je važno za razvoj kulture čitanja.

Istraživačice su zapazile da učenici čitaju samo lektiru, čime njezina uloga u književnom odgoju postaje presudna jer je ona jedina poveznica s umjetničkim tekstovima i književnošću - "što je postavlja na zadnju crtu obrane čitanja" (Gabelica i sur., 2014, 71.). Ispitani učitelji slažu se da bi učenici trebali imati više slobode u izboru lektirnih naslova (73%).

Do sličnih spoznaja došla je i Begović (2017) istražujući čitateljske interese učenika trećih i četvrtih razreda u Bjelovarsko-bilogorskoj županiji.¹⁰⁸ Ispitujući stavove učenika o čitanju u slobodno vrijeme željela je utvrditi čimbenike koji utječu na (ne)motiviranost za čitanje. Utvrđeno je da školski uspjeh nije presudan za pristup čitanju – učenici s boljim ocjenama ne čitaju više od učenika koji prolaze lošijim uspjehom. Niti dob učenika nije povezana s njihovim odnosom prema knjizi jer osmogodišnjaci ne čitaju više od devetogodišnjaka i desetogodišnjaka. Od 177 ispitanika, 89 čita knjige svaki mjesec, a samo šestoro uopće ne čitaju knjige.

¹⁰⁷ Kako učenici daleko više koriste digitalne medije od čitanja knjige (jedan do tri sata dnevno, tj. u prosjeku jedna knjiga mjesečno), jedno od pitanja bilo je usmjereno propitivanju korištenje digitalnih medija za čitanje/pisanje lektire. Carnetova mrežna stranica *eLektira* omogućuje dostupnost lektirnih sadržaja online, ali samo 31 ispitanik (9%) se izjasnilo da koristi tu stranicu. Ipak, treba naglasiti da većina učenika nije dovoljno informirana o Carnetovu projektu.

¹⁰⁸ Istraživanje je provedeno tijekom ožujka i travnja 2017. godine u I. osnovnoj školi *Bjelovar*, Područnoj školi *Centar*, II. osnovnoj školi *Bjelovar* i u Područnoj školi *Ždralovi*, na uzorku od 177 ispitanika (105 djevojčica i 72 dječaka).

Većina učenika razumije što čita (154), dok pojedincima treba više vremena da bi u potpunosti razumjeli tekst (16). Učenici su naglasili kako bi voljeli imati mogućnost izbora naslova za čitanje jer bi se zasigurno povećao broj motiviranih čitatelja. Kada bi mogli birati, voljeli bi čitati pustolovne knjige (31 učenik), zanimljive i novije naslove (19) te zabavne i poučne knjige (9). Ispitanicima su najdraže knjige *Dnevnik Pauline P.* (35), *Čudnovate zgone šegrta Hlapića* (19), *Miševi i mačke naglavačke* (15) i *Gregov dnevnik* (7). I ovo je istraživanje potvrdilo da djevojčice više uživaju u čitanju – u usporedbi s dječacima dvostruko veći postotak djevojčica u slobodno vrijeme izabire knjige za čitanje.

5.2. Doživljajna nastava književnosti

Osnovnoškolska nastava književnosti zasniva se na znanstvenim spoznajama, dok je poučavanje materinskoga jezika utemeljeno na dostignućima metodike hrvatskoga jezika i korespondirajućim supstratnim znanostima (Gajić, 2007). Suvremena metodika nastave književnosti priznaje književno-znanstvene metode koje u interpretaciji umjetničkoga teksta imaju odgovarajuću znanstvenu implementaciju i provjerenu metodološku pouzdanost. Kako bi se ublažio učenički animozitet prema zadanoj školskoj lektiri i pojačao interes za čitanje, valja prilagoditi pristup književnoumjetničkim tekstovima i metode rada. Klasična analiza s pohabanim književno-teorijskim instrumentarijem samo pojačava formalizam u nastavi.¹⁰⁹ U praksi se, nažalost, često primjenjuje klasično provjeravanje i ocjenjivanje lektire ispitima znanja (postupak koji je čak uvršten u vremenike).¹¹⁰ Učenicima valja

¹⁰⁹ Koliko se lektira čita bez razumijevanja (što rezultira niskom razinom pismenosti) među školskom populacijom, vidljivo je iz brojnih skraćenih sažetaka na mreži, što otvara pitanje o načitanosti današnjih srednjoškolaca. Navodimo samo primjer s *Tportala.hr*: Dante Alighieri, "Pakao" - *Djelo mi se dopada jer je pisac pisao veoma kratko, no ipak je prepuno metafora. Pošto je pisano u stihovima djelo se brzo čita ako se razumiju pojmovi i za svaki slučaj imamo objašnjenja koja su zauzela mjesta više nego samo djelo. Kao što je Dostojevski rekao: 'Pametni ljudi govore kratko.' Najviše me iznenadilo da ne samo da je u tako sažetom djelu opisao pakao i još krugove unutar pakla nego je još pričao priču iz života nekih ljudi iz svakog kruga. Najviše mi se dopalo upravo to umijeće Dantea da puno kaže s malo riječi.*

Tražilica Google za pojam "lektira" nudi više od 600 000 rezultata, s mnoštvom stranica kreativnih interpretacijama književnih djela abecedno složenih po imenima autora. Mnoštvo stranica o lektiri na internetu zorno svjedoči o učeničkoj nezainteresiranosti za čitanje, ali i nerazumijevanju knjiga zadanih školskim programom.

¹¹⁰ Viša savjetnica iz Agencija za odgoj i obrazovanje Ivana Jurjević Jovanović smatra da ovakvo neučinkovito i bespotrebno "rešetanje" nema nikakvu svrhu, osim što izaziva stres kod učenika, a djeca

osvijestiti važnost čitanja lektire - *zašto* čitaju i *zašto* je čitanje *važno*, a odgovor bi mogao glasiti: da bi naučili čitati, da bi naučili prepoznavati i uvažavati svijet oko sebe, kako bi bili tankočutniji i osvješteniji.

U lociranju zapreka u literarnoj komunikaciji Rosandić je posebno naglašavao nužnost usklađivanja nastave književnosti sa zahtjevima trenutka u kojem živimo. U novonastalom višemedijskom okruženju promijenio se i senzibilitet mladog naraštaja, što zahtijeva promjenu paradigme književnoga odgoja i obrazovanja. Prema Rosandiću ona se mora provesti na više razina: na razini sadržaja, ciljeva, didaktičke oblikovanosti, organizaciji kurikula i na razini vrednovanja učeničkih postignuća. Doživljajna nastava nameće se kao ispravan koncept u prevladavanju negativnosti koje sa sobom nosi tradicionalan pristup *obradbe* književnih sadržaja. Osim što učenik zauzima poziciju estetskoga subjekta, ovakva koncepcija u literarno-estetskoj komunikaciji uvažava njegove spoznajne mogućnosti i interese za čitanje. Budući da pripada samo čovjeku u kojem se zbiva, doživljaj je individualna kategorija. Doživljajnost je veoma važna u prihvaćanju i razumijevanju određenoga literarnoga predloška jer pozitivno doživljavanje može poboljšati njegovu recepciju. Posebice je doživljaj određenoga predloška važan u umjetnosti pisane riječi jer književno djelo pobuđuje u recipijentu estetski doživljaj. Metodika nastave književnosti nije usmjerena na skupinu već na pojedinca, svjesna činjenice da je svaki učenik samostalan u svome doživljavanju književnoga djela. Individualiziranim pristupom (u funkciji razvoja literarne komunikacije) potiče se operativno i stvaralačko znanje koje nastaje aktiviranjem najsloženijih intelektualnih funkcija. Nije jednostavno ostvariti individualizirani pristup u odjeljenjima s većim brojem učenika, ali bi se diferenciranom nastavom - podjelom učenika u homogene skupine, zasigurno postigao veći obrazovni učinak u odnosu na frontalni oblik rada.

Stvaralačko djelovanje dolazi do izražaja pri rekonstrukciji različitih razina znanja u rješavanju nekoga problema, stoga se stvaralačko znanje očituje u novim problemskim situacijama. Metodički sustavi nastave književnosti proizlaze iz umjetničke prirode obrazovnoga područja i položaja literarnoga subjekta u nastavi.

Motivirajuće prožimanje doživljajnog s racionalnim može izazvati veće zanimanje za novi literarni predložak, a učenicima je ovakva nastava zanimljivija

nakon ispitivanja i provjere čitanosti razvijaju odbojan stav prema nastavi lektire.

zbog slobode izbora, veće autonomnosti i primjene stečenih spoznaja. Osim što uvažava doživljajno-spoznajne mogućnosti i interese učenika, pri interpretaciji književnoga djela učenik se osposobljava za vrednovanje umjetničkog sadržaja, stoga je jedan od važnih ciljeva proživljene nastave književnosti odgajanje budućih čitatelja. "Tako književno djelo "prelazi" u duhovni svijet učenika i otvara im nove obzore u doživljavanju i razumijevanju aktualne životne stvarnosti, a nastava postaje zrcalo u komu učenik vidi sebe" (Rosandić, 2005).

Kvalitetni popularni naslovi, poput *Gregovog dnevnika*, Jeffa Kinneya ili *Knjige lažu*, Darka Macana, mogu osvježiti nastavu književnosti u osnovnoj školi i dodatno osnažiti literarnu komunikaciju. Nikako se ne smiju zanemariti učenički interesi. Popularno-kulturni modus može pridonijeti poticajnom ozračju u školskom prostoru, što bi se pozitivno odrazilo na učenička postignuća.

Mlađi učenici su prilično usredotočeni na sebe i svijet koji ih okružuje, tako su im najvažniji njihovi osobni problemi. I u nastavi lektire učitelj treba uvažavati učeničke potrebe. Ako učenik smatra da mu čitanje predstavlja veliku poteškoću, učitelj bi trebao povezati poučavanje čitanja s osobnim interesima učenika - birati tekstove koji su u skladu s njegovim zanimanjem. Bilo da je riječ o nogometu, pustolovinama neobičnih junaka, vanzemaljcima ili automobilima, na taj se način povezuje nastavna aktivnost koja učeniku nije zanimljiva i draga s nečim što mu je blisko (*Učitelji za učitelje*, 2003).

Učiteljima će pomoći kreativni priručnici i vodiči za lektiru koji se povremeno mogu naći na našem tržištu. Melita Horvatek Forjan napisala je *Mali vodič kroz lektiru* (2000) za učenike razredne nastave. Ova zanimljiva radna bilježnica nudi neformalan pristup interpretaciji i provjeri čitanosti lektirnih naslova, povezujući učenje i igru: igrama riječima, dopunjaljkama, križaljčkama, povezivanjima parova riječi, labirintima, tajnim slovima (korelacija s matematikom) itd.¹¹¹

¹¹¹ Metodički instrumentarij prilagođen je kognitivnim sposobnostima učenika prvoga razreda: tekstovi su otisnuti velikim formalnim slovima, u duhu nastave početnoga čitanja i pisanja. Po strukturi dnevnika čitanja postoje prazna mjesta za upisivanje osnovnih podataka o autoru/ici i djelu, uz svaki lektirni naslov postoji prazan prostor za učeničku ilustraciju, dok završni dio vodiča sadrži stranice za napredne čitače. Osim mogućnosti unutarpredmetnog povezivanja sadržaja navedeni su i prijedlozi za stvaralačko izražavanje. Likovna dimenzija priručnika ostvarena je dojmljivim ilustracijama Magde Dulčić, ispunjene toplim bojama, što će privući male čitatelje da zainteresirano listaju stranice. Dodatak *Malom vodiču kroz lektiru* su zasebna dva kartončića s "lektirnim igrama": *Književnom tombolom*, *Mozgalicom za mudrice*, *Na rakovim leđima*, *Lektirnojupci naprijed*, *ostali stoje*, što će posebno razveseliti učenike i sat lektire učiniti dinamičnijim i vedrim.

Sat lektire mogu dinamizirati scenske i jezične igre. Učenici posebno vole pantominu. Aktivnost se može provesti na sljedeći način: učenici se dijele u dvije skupine. Svaka skupina odredi svojega predstavnika koji bez govorenja, mimikom, učenicima svoje grupe pokazuje zadani pojam. Pobjeđuje skupina koja u kraćem roku uspije otkriti zagonetni pojam. Pojmove može zadati učitelj ili učenici suprotne skupine (Coffou, 2004).

U razgovoru i interpretaciji lektirnoga naslova dobro je sjesti s učenicima u krug jer takav raspored sudionika nastave višestruko povećava interakciju među njima te omogućuje primjerenu razinu koncentracije za praćenje kognitivnih dijelova nastave (*Učitelji za učitelje*, 2003). Osim toga, literarnu komunikaciju valja osvježiti raznovrsnim oblicima interpretacije. Suvremene uspješnice neupitnih literarnih vrijednosti zasigurno bi privukle učenike knjizi i potaknule čitateljski interes.

Učiteljima će biti od velike pomoći suradnja s narodnim i gradskim knjižnicama u kojima se redovito održavaju književna događanja. Jedna od značajnijih manifestacija koja podržava i potiče kulturu čitanja je Noć knjige, koja se svake godine održava povodom Svjetskog dana knjige, 22. travnja.¹¹²

Kao i u ostalim nastavnim područjima, tako je i u nastavi lektire neverbalna komunikacija veoma važna. Kada dijete krene u školu, valja ga poticati na čitanje vlastitim primjerom, omogućiti mu izbor različitih knjiga, razumijevajući njegove interese i navike.

Metodički model sata lektire

Nastavna jedinica: Mato Lovrak, *Družba Pere Kvržice*

Tip sata: interpretacija dječjega romana

Razred: četvrti

Vremensko trajanje: dvosat

Cilj nastavnoga sata: interpretacija dječjega romana i usporedba s istoimenim filmom

¹¹² Možemo spomenuti da se 2016. godine Noć knjige održala u 219 gradova i mjesta diljem Hrvatske. Manifestacijom su obilježene tri velike obljetnice u našoj i svjetskoj književnosti: 400 godina od smrti Williama Shakespearea i Miguela de Cervantesa, te 100.-ta godišnjica od objavljivanja *Priča iz davnina*, Ivane Brlić-Mažuranić.

Obrazovna postignuća: usvajanje znanja o dječjem romanu, uočavanje karakterizacije likova, zapažanje plana priče (kompozicija djela), uspostavljanje uzročno-posljedične veze u priči;

Odgojna postignuća: poticanje osjećaja zajedništva, pozitivnoga stava prema svijetu i prihvaćanju izazova, trud za opće dobro;

Funkcionalna postignuća: vježbanje usmenoga izražavanja (prepričavanje), uspoređivanje literarnoga i filmskoga predložka, poticanje ljubavi prema čitanju i lijepoj književnosti;

Korelacije: Priroda i društvo, medijska kultura, Građanski odgoj i obrazovanje, Tjelesna i zdravstvena kultura;

Oblici rada: frontalni, rad u paru i u skupini, individualni rad;

Nastavna sredstva i pomagala: film (DVD), računalo, projektorsko platno;

Artikulacija sata

Nastavne etape

Doživljajno-spoznajna motivacija

Prikazivanje ulomka iz filma *Družba Pere Kvržice* (Vladimir Tadej, 1970) u trajanju od 5 minuta; Razgovor o ulomku.

(nastavna metoda rada s audio-vizualnim sredstvom, metoda razgovora);

Lokalizacija teksta

Osnovne i najzanimljivije informacije o piscu Mati Lovraku (metoda razgovora);

Interpretativno čitanje

Čitanje ulomka iz čitanke (metoda interpretativnoga čitanja);

Objavlivanje dojmova

Izražavanje dojmova o pročitanim ulomku iz romana *Družba Pere Kvržice* (metoda razgovora);

Interpretacija djela

Razgovor o tekstu provodi se kratkim natjecanjem. U prvom dijelu sata učenici se dijele u četiri skupine i ispunjavaju nastavne listiće. Pitanjima je obuhvaćena karakterizacija likova, vrijeme i mjesto radnje, kompozicija priče te uzročno-posljedične veze u fabuli. Aktivnost se učenika i točni odgovori boduju. Učitelj u drugom dijelu sata organizira igru *Najbrža družina*, u obliku štafete. Učenici sjede u krugu, a učitelj u sredini učionice. Svaki sudionik skupine odgovara na pitanja koja im zadaje učitelj. Pitanjima se provjerava čitanost romana, a pobjeđuje grupa koja skupi najviše bodova (metoda usmenog izlaganja, metoda igre).

Sinteza

Ponavljanje najvažnijih elemenata iz romana *Družba Pere Kvržice*: tema, mjesto radnje, karakterizacija glavnih likova, glavna misao. Naglašavanje odgojno-obrazovne zadaće - važnost zajedništva i nesebičnoga pomaganja (metoda razgovora). Potom slijedi uspoređivanje literarnoga i filmskoga predložka.

Stvaralačko izražavanje

Prepričavanje pripovijesti s izmijenjenim završetkom ili s dodavanjem novog lika (stvaralačko prepričavanje). Rad u paru, zapisivanje ideja i usmeno izlaganje nakon desetak minuta pripreme (metoda pisanja, metoda usmenog izlaganja);

Plan ploče

Mato Lovrak

Družba Pere Kvržice

Književna vrsta: pustolovni dječji roman

Karakterizacija likova: Pero - bistar, snalažljiv, pošten

učitelj - ozbiljan, razuman, povjerljiv

Medo - nespretnan, smiješan, hrabar

Milo Dijete - plašljiv, nesiguran, nesamostalan

Divljak - živahan, nestrpljiv

Svaki se problem može riješiti ako su ljudi složni. Ne smijemo biti sebični, treba se potruditi za opće dobro.

5.3. Kreativni postupci u nastavi lektire

Učitelj se može na različite načine pripremiti za kreativnu interpretaciju lektirnih naslova i za poticanje učeničke aktivnosti čitanja. Može sam osmisliti bilješke i pitanja za lektiru koja odstupaju od standardne analize teksta. Na temelju fabule djela moguće je osmisliti igru za interpretaciju toga naslova, pri čemu se učenicima dodjeljuju uloge likova iz djela. To je dobar način i za provjeru čitanosti. Jednako su učinkoviti neformalni postupci motivacije učenika za čitanje lektirnih naslova, poput: kviza, pantomime – pogađanja naslova, pripreme imtervjua s glavnim likom knjige i sl.

U osmišljavanju kreativnih postupaka i načina interpretacije literarnih predložaka učitelj može surađivati sa školskom knjižničarkom, kolegicom iz susjednoga razreda ili kazališnim djelatnikom. Valja pratiti recentnu literaturu, istražiti mrežne stranice i portale u kojima su ponuđeni različiti načini interpretacije pojedinoga lektirnoga djela. Osim školskih portala i grupa na društvenim mrežama učitelji se mogu obratiti za podršku u poticanju učenika na čitanje djelatnicima Agencije za odgoj i obrazovanje, mentorima i savjetnicima u struci, amaterskim glumačkim drušinama i drugim organizacijama. U suradnji sa školskom knjižničarkom i ostalim kolegama može povremeno organizirati natjecanja u čitanju povodom Mjeseca hrvatske knjige ili Tjedna dobre dječje knjige. Krajem nastavne godine može provesti istraživanje o čitateljskim interesima svojih učenika, ispitati stavove o pročitanim naslovima i mišljenje učenika o obveznoj lektiri, provjeriti koje su im se knjige svidjele i zašto, što im je bilo nezanimljivo i zahtjevno, koje će likove pamtili i po čemu, i sl. Ako u mjestu boravišta postoji dječji odjel narodne ili gradske knjižnice, povremeno se mogu organizirati literarna druženja u tom prostoru, pogotovo u vrijeme zimskog ili ljetnog raspusta. Primjerice, moguće je provesti literarne radionice, lektirne igraonice koje će voditi nekadašnji učenici škole ili zainteresirani roditelji učenika određenoga razreda.

5.3.1. Problemsko-stvaralački sustav

Problemsko-stvaralački metodički sustav promiče učenje putem rješavanja problema, što jača motivaciju za rad i intenzivira razinu usvojenosti znanja. U središte procesa pouke postavlja se problem koji učenici sami rješavaju stežući

nove spoznaje uz pomoć nastavnika (Bežen, 2008.) Kako je književni problem višeznačna pojava utemeljena na složenim operacijama – misaonoj, emocionalnoj i fantazijskoj, pri njegovom rješavanju dolazi do izražaja recipijentov subjektivni odnos. Stoga rješenje problema ne mora biti jednoznačno, već svaki učenik nastoji riješiti problem na svoj način (Rosandić, 2005). Posebice valja istaknuti višeslojnost problemske nastave, tj. njezinu gnoseološku, psihološku i pedagoško-didaktičku dimenziju. Kako gnoseološka dimenzija obuhvaća mentalne operacije procesa spoznavanja, bez uvažavanja ove dimenzije nije moguće otkriti poetički kod umjetničkoga teksta. Psihološka dimenzija uz misaonu aktivnost uključuje i motivacijski aspekt – uočavanje pojave i osobnu identifikaciju s njom, dok se didaktička dimenzija odnosi na odgojno-obrazovne učinke rješavanja problema. Da bi se mogao problemski modelirati, nastavni sadržaj mora zadovoljavati određene kriterije, prije svega kriterij informacijsko-sadržajnoga proturječja i novine te kriterij motivacijske vrijednosti. Riječ je o dinamičnoj situaciji kretanja od početne nejasnoće (problemsko pitanje) ka jasnom (rješavanje problema), između čega se odvija složeni proces restrukturiranja ranijih spoznaja i strukturalno kompletiranje problemske situacije (Gajić, 2004). Na temelju poznatih elemenata u problemskoj situaciji anticipira se mogući cilj i razmatraju putovi koji do njega vode.

U polemičkoj situaciji afirmira se sloboda mišljenja i demokratičnost raspravljanja. Pri izražavanju osobnih dojmova ključno je argumentiranje i citiranje izvornoga teksta.

Iako neki metodičari smatraju da primjena problemske nastave nije primjerena učeničkoj dobi u razrednoj nastavi, s obzirom na efikasnost sustava, ako se pažljivo pripremi i prilagodi dječjim spoznajnim mogućnostima, problemsko-stvaralački model primjenjiv je u trećem i četvrtom razredu osnovne škole.

Conjar (2015, 42-43) je ponudila upravo ovaj metodički model za interpretaciju lektirnoga naslova *Bijeli jelen*, Vladimira Nazora, u trećem razredu. U uvodnom dijelu sata problemska je situacija stvorena olujom ideja: učenici su iznosili svoja zapažanja i spoznaje o jelenu, navodeći informacije do kojih su došli u nastavi Prirode i društva te istražujući internetske izvore. Nakon zapisivanja učeničkih zapažanja na ploču i komentiranja novih spoznaja uslijedila je lokalizacija teksta i interpretativno čitanje ulomka iz Nazorove bajke. Istraživački duh potaknut je pitanjem o piščevoj motivaciji za stvaranje neobične priče o rijetkoj životinji. U nastavnoj fazi definiranja problema učenici su u grupnom radu rješavali zadatke na

nastavnim listićima, s ciljem razmjene informacija i individualne komunikacije s literarnim predloškom. Skupni je rad trajao tri tjedna tijekom kojih su učenici unutar grupe tragali za pojedinačnim odgovorima i rješenjima da bih ih potom zajednički razrađivali i dogovarali konačno rješenje. Nakon toga su predstavnici skupina na satu lektire pred cijelim razredom iznosili zapažanja do kojih su došli zajedničkim radom, uz samoprocjenu i kritički osvrt ostalih učenika i učitelja. Učenici su uspješno riješili zadane probleme izrazivši nepodijeljeno zadovoljstvo ovakvim načinom rada i pristupom u kojem se potiče aktivno učenje te druženje djevojčica i dječaka izvan škole.

Učitelj može ponuditi učenicima spoj obvezne lektire i slobodnoga izbora pojedinih naslova za čitanje. Dogovorom se biraju djela koja moraju pročitati svi učenici tijekom školske godine, ali se učenicima dopušta mogućnost izbora knjiga koje ne moraju biti dio nastavnoga programa. Pritom valja izbjegavati klasičnu "provjeru čitanosti" i "obrađivanje" teksta kojim se narušava estetski doživljaj umjetnine. Učitelj će raznovrsnim postupcima i metodama razvijati interes svojih učenika za čitanje odabranih naslova. Da bi se izbjegla monotonija nastave lektire, ne bi trebalo ponavljati pristup književnim djelima. Za razvijanje afirmativnog stava prema lijepoj književnosti učenike valja nagraditi dobrom ocjenom za uloženi trud i čitanje određenoga lektirnog naslova. Ipak, treba paziti da u dobroj namjeri poticanja čitanja i udovoljavanja učeničkih želja učitelji ne pretjeraju s trivijalizacijom sadržaja, nudeći djeci prelagane, besmislene i nesadržajne naslove.

Slobodan izbor lektire zahtijeva dodatni angažman samog učitelja: praćenje i čitanje aktualnih literarnih uspješnica, opremanje književnoga fonda škole novim naslovima, što podrazumijeva blisku suradnju sa školskim knjižničarem, trud oko predstavljanja odabranih naslova i motiviranje učenika za čitanje djela koja nisu predviđena nastavnim programom niti su obuhvaćena sustavom školske lektire. Zahtjevi proširivanja bibliotečnoga fonda pritom mogu dodatno opteretiti limitirane financijske mogućnosti škole, što ne bi smjelo obeshrabriti nositelje odgojno-obrazovnoga procesa imajući u vidu jedan od osnovnih ciljeva suvremene škole - poboljšanje kvalitete nastave. Učitelj može ponuditi naslove po vlastitom izboru, ovisno o svojim čitateljskim sklonostima, što je metodički opravdano i usklađeno s djelomičnom autonomnošću planiranja nastavnih sadržaja: motivirano poučavanje zasigurno će prouzročiti veći obrazovni učinak. Učitelj će pobuditi zanimanje za

obrazovno područje i raspiriti plamičak interesa među slušateljima tek ukoliko učenici osjete njegov entuzijizam.

Svrha je tzv. *kombinirane lektire* usmjerenost na čitatelja i približavanje literarnih predložaka estetskom senzibilitetu učenika, uz djelomično omogućivanje slobode izbora. Čitanje suvremenih tekstova koji su generacijskim senzibilitetom bliski učeniku, povodjenje za kriterijem zavičajnosti i aktualnosti, uz alternativne mogućnosti odabira¹¹³, izvedive su promjene koje bi osvježile nastavu književnosti i povećale zanimanje za čitanje. Učitelj ne smije biti ravnodušan prema situaciji hoće li njegovi učenici sa zanimanjem promatrati izloge knjižara ili ne (što bi, prema Barcu, vrijedilo više od svih naučenih činjenica). Nastava književnosti specifična je po sadržajima koji potiču emocionalni i estetski senzibilitet učenika, kako bi Solar rekao: "Duh nastave književnosti ne da se programirati, njega valja gajiti, jer on je ono što sam riječ "gajenje" asocira: on je kultura" (Solar, 1981, 119).

5.4. Primjeri praktičnih vježbi

Navest ćemo primjere metodičkih vježbi koje se mogu primijeniti u nastavi lektire.

Razriješi sukob

Učitelj započinje razgovor o pročitanim djelima iz lektire navodeći učenike da promišljaju na čemu se temelji radnja većine dječjih romana - na sukobu. U svakom se pripovjednom tekstu neki likovi sukobljavaju. Sukob može biti smiješan, napet i uzbudljiv, ali može imati i tragične posljedice. Nakon toga učenici se dijele u skupine i trebaju razmisliti te zaključiti na koji bi način razriješili sukob u određenom djelu. Kao primjer za raspravu mogu poslužiti naslovi *Vlak u snijegu*, *Petar Pan*, *Družba Pere Kvržice...* Učitelj će svakoj skupini učenika dati upute za rad, što će zapisati

¹¹³ Pojedini će učenici preko jednostavnijih tekstova postupno razviti zanimanje za zahtjevniju literaturu. Škreb tvrdi da je komercijalizacija književne produkcije glavna osobina tržišne politike. Stoga trivijalna književnost, u kojoj se književno djelo javlja kao *roba*, doživljava procvat u današnje doba. U tekstu *Trivijalna književnost* (1973) Škreb tvrdi da sa sociološkog aspekta trivijalna literatura zadovoljava određene kolektivne duhovne potrebe i čitatelj nalazi u toj lektiri određeno zadovoljstvo.

(naziv djela i označavanje glavnog problema), kako će razraditi i opisati sukob te izdvojiti zaključak s najboljim mogućim rješenjem sukoba.

Loptica za lektiru (Učitelji za učitelje, 2003, 99)

Cilj ove aktivnosti nije puka provjera čitanosti, već interpretacija lektirnoga naslova uz propitivanja učeničkih stavova o tekstu. Od pribora je potrebno nekoliko loptica. Učenici se dijele u manje skupine i sjedaju u krug. Učitelj daje upute kako započine razgovor o tekstu i kako se odvija igra. Rečenice su povezane s pričom koja se analizira, tako da jedan učenik započinje rečenicu, a zatim baca lopticu drugom učeniku koji nastavlja započetu rečenicu, započinje novu i prosljeđuje lopticu sljedećem članu svoje skupine koji dovršava misao, i tako redom. Učitelj potiče aktivnost, izgovara dodatne i poticajne rečenice, sam prosljeđuje učenicima lopticu te oni samostalno dovršavaju započetu misao.

Primjeri rečenica:

Da sam ja majstor Gepeto...

Pinocchio je bio jako...

Najstrašniji događaj u priči bio je...

Kod Pinocchia mi se nije svidjelo...

Najviše me nasmijalo...

Učenici na ovaj način rade po skupinama uz nadzor učitelja. Na kraju komentiraju što su naučili razgovarajući o pročitanoj knjizi.

Zrcalo u razredu

Nakon interpretacije, razgovora o lektirnom djelu i provjere čitanosti, učenici se dijele u skupine po vlastitoj želji. U skladu s idejnim podtekstom književnoga djela svaki učenik dobiva prazan listić na koji napiše svoje ime. Učenici u grupi razmjenjuju listiće u krug tako da za svakog člana svoje skupine napišu barem jednu pozitivnu osobinu. Svoje vlastite karakteristike ne navode na listićima. Nakon što su svi zapisali osobine sudionika radionice, zapisi se čitaju naglas kako bi ih mogli čuti svi učenici u razredu. Svrha je ove aktivnosti poticanje pozitivnoga stava prema bližnjima u okruženju, u duhu pozitivne psihologije.

Parlaonica

Ova je aktivnost veoma popularna među učenicima trećega i četvrtoga razreda. Temelji se na razgovoru, raspravljanju i iznošenju vlastitih stavova. Nakon interpretacije literarnoga predloška učitelj može dopustiti učenicima da slobodno izraze svoje mišljenje o djelu, likovima i o njihovim postupcima. Prozni tekstovi i pustolovni romani posebno su podatni za raspravljanje. Učenici se mogu podijeliti u dvije skupine, a pojedinci mogu i voditi raspravu.

Slijedi primjer rado čitanoga predloška, uspješnice *Gregov dnevnik*, Jeffa Kinneya. Učitelj će ponuditi učenicima da se opredijele za sljedeće mišljenje: *Greg JEST moj uzor. / Greg NIJE moj uzor*. Nakon što se podijele u dvije skupine, započinje rasprava. Troje učenika će u svojstvu sudaca na kraju debate odlučiti koja je skupina bolje argumentirala svoj stav. Parlaonica je dobra mogućnost za razvijanje slobode izražavanja, iznošenja vlastitih misli i stavova učenika mlade školske dobi.

*De Bonovi šesiri*¹¹⁴

Ovo je specifična vrsta rasprave u kojoj učenici iznose svoje viđenje određene situacije i nastoje ponuditi rješenje nekog problema. Budući da izriču različita razmišljanja, ova je aktivnost pogodna za interpretaciju pojedinih lektirnih naslova. Učenici se dijele u pet skupina po bojama, tako da svaka skupina uključuje isti broj sudionika. Učitelj im objašnjava način rada i značenje svake boje: *bijela* skupina navodi samo činjenice o nekom događaju (glavni dijelovi fabule), *crvena* skupina emotivno progovara o problemu, raspravi o događajima prilazi s emocijama, *žuti* navode prednosti u svakoj situaciji, dok *crni* pesimistično progovaraju o mogućim nezgodama i opasnostima koje mogu opteretiti sudbinu aktera priče. Učenici *zelene* skupine nude neočekivana rješenja, a predstavnici *plave* skupine vode raspravu i moderiraju provedbu ove zanimljive aktivnosti.

Lovrakov roman *Družba Pere Kvržice* podatan je predložak za organiziranje De Bonovih šešira. Moderator iz *plave* skupine ponavlja pravila igre, podsjećaju ostale učenike kojom dinamikom će izvršavati zadatke, a zatim uvodno progovaraju o romanu i piscu. Zatim svaka grupa bira najzanimljiviji dio u knjizi.

¹¹⁴ Edward de Bono (Malta, 1933) psiholog i stručnjak u području kreativnoga mišljenja, tvorac je metode Šest šešira, tehnike paralelnoga mišljenja koja nalazi svoju praktičnu primjenu i u obrazovanju.

Predstavnici skupina čitaju ulomak i promišljaju o navedenoj epizodi navodeći stav skupine, zavisno o boji kojoj pripadaju. I ostali učenici navode svoje argumente suprotstavljajući mišljenja. Učenici raspravljaju o događajima i promišljaju koliko su i danas aktualni, zamišljaju kakav bi mogao biti rasplet priče, pri čemu dolazi do izražaja osobni doživljaj teksta i različit kut gledanja na istu problemsku situaciju. Dok moderatori paze da se rasprava ne pretvori u neartikuliranu galamu, učitelj nadgleda rad učenika i intervenira samo ako je doista potrebno.

Mentalne mape

Osim u nastavi jezika i pri učenju i ponavljanju gradiva, mentalne mape se mogu iskoristiti i u nastavi lektire. Slijedi primjer uporabe mentalnih mapa pri interpretaciji romana *Knjige lažu* hrvatskoga ilustratora i književnika Darka Macana.

Roman se sastoji od šest poglavlja i za svako poglavlje se može organizirati različita aktivnost. U učionici se na vidno mjesto postavi plakat s nazivima poglavlja. Učenici se dijele u šest skupina obrađujući po jedno poglavlje na drugačiji način. Jedna skupina može pripremiti križaljku u kojoj će rješenje biti naslov poglavlja, druga skupina slika crteže glavnih likova, treća skupina priprema kviz s pitanjima povezanima s poglavljem koje su odabrali, četvrta izrađuje strip s motivima iz poglavlja, peta skupina priprema igrokaz, a šesta skupina ispisuje slikovite asocijacije na temu i glavnu misao odabranoga poglavlja. Zbog različitih i zahtjevnijih zadataka ova se aktivnost provodi kroz duže vremensko razdoblje, a po završetku rada učenici na plakat lijepe rješenja i artefakte koje su izradili, na odgovarajuće mjesto ispod naslova svoga poglavlja.

U tuđoj koži

Ova je aktivnost veoma funkcionalna u nastavi jezičnoga izražavanja. Na početku sata stolice se postavljaju ukруг i započinje igra upoznavanja. Radeći u paru učenici otkrivaju jedan drugom što rado čitaju, koja im je najdraža knjiga i obrazlažu zašto. Nakon 5-10 min predstavljaju se imenom svoga partnera/ice i iznose glavne informacije o čitanju koje im je njihov sugovornik izrekao. Kada završi, govornik sam bira tko će sljedeći govoriti, dok se svi sudionici ne izredaju. Učitelj može postavljati potpitanja kako bi potaknuo razgovor među učenicima. Na kraju ove aktivnosti može ih upitati kako im se svidjela radionica, kako su se osjećali u "tuđoj koži" i jesu li saznali nešto novo o svojim prijateljima. U dogovoru s učenicima

može se odabrati jedan zanimljiviji naslov za čitanje. Bilo bi dobro odabrati knjigu koja je dostupna u školskoj knjižnici.

*Čarobna košarica*¹¹⁵

Ova je radionica pogodna za provedbu početkom školske godine. Učitelj pripremi različite vrste knjiga, slikovnica, časopisa i stripova, dovoljan broj primjeraka, tako da svaki učenik može izabrati nešto iz svake vrste tiskanih primjeraka. Učenici sjede u krugu. Učitelj u košaricu ubaci dvadesetak papirića različitih boja koje učenici vade i razvrstavaju se u skupine po boji koju su dobili. Učenici odabiru ime svoje grupe, nakon čega učitelj svakoj skupini uruči dvije - tri knjige. Slijedi zadatak za rad u skupini: učenici moraju promotriti dobivene primjerke, prolistati ih i proučiti, potom napisati čemu služe, kako bi se mogle iskoristiti u nastavi ili u slobodno vrijeme. Valja pažljivo promotriti korice knjige, font slova, likovne priloge, ilustracije, sadržaj i druge dijelove knjige. Učitelj prati rad i pojašnjava zadatak ako je potrebno. Učenici iz svake skupine nalaze svoje mjesto u učionici gdje se mogu nesmetano dogovarati desetak minuta, nakon čega se vraćaju na svoje stolice, sjednu ukруг i iznose svoja zapažanja o primjercima koje su proučili. Komentiraju naslov knjige, likovno rješenje na koricama, sadržaj knjige i njezinu namjenu.

Učitelj će pažljivo birati knjige koje će im ponuditi, nastojeći izabrati posebno privlačne naslove i za učenike koji ne vole čitati lektiru (tzv. "navlakuše"); primjerice, naslove o nogometu za dječake, popularne dječje romane i uspješnice, stripove koji nisu predviđeni nastavnim programom, poput *Durice*, Darka Macana ili *Alan Forda*. Učenicima se mogu podijeliti sličice s naslovnicama knjiga, ili popis od dvadesetak najčitanijih dječjih knjiga iz kojeg mogu odabrati naslove za interpretaciju u školi.

Djeca i čitanje

U ovoj radionici, koja se može provesti u drugom razredu, dolazi do izražaja interpretativno čitanje učitelja, a književnost se nastoji približiti djeci kroz igru. Učitelj bira naslov po svom izboru i prije no što će pročitati kraći ulomak iz teksta, dijeli učenicima preslike s uvodnim dijelom literarnoga predloška (pjesme, priče, basne). Primjerice, može odabrati pjesmu iz Balogove zbirke *Ja magarić*. Najprije

¹¹⁵ Primjeri radionica koje su osmislile Vesna Kurilić i Verena Tibljaš, knjižničarke GK *Stribor*, Rijeka

se pročita tekst koji učenici imaju pred sobom, zatim im učitelj ponudi da sami dovrše priču i zapišu na prazan dio papira koji su dobili. Nakon desetak minuta učenici čitaju svoje uratke, potom uspoređuju sastavke i komentiraju različita rješenja. Učitelj usmjerava razgovor na subjektivnost interpretacije i različite načine iščitavanja teksta. Slijedi novi zadatak: potiče se razgovor o čitateljskim interesima - što je učenicima zabavno, što vole čitati u slobodno vrijeme i što je, prema njihovu mišljenju, dobra priča.

Učitelj dijeli učenike u parove i svaki par ima zadatak promisliti o sadržaju priče koju bi u paru napisao te da izmisli naslov za svoju priču. Kada su svi zapisali zadano, jedan po jedan čitaju svoje naslove, a ostali iznose svoje asocijacije o naslovu i pogađaju o čemu bi priča mogla govoriti. Autori naslova potvrđuju tematiku zamišljene priče. Na kraju sata učenicima se može ponuditi da napišu priču pod naslovom koji su izmislili. Sami naslovi mogu djelovati poticajno i za ostale učenike, npr. *Put u nepoznato*, *Avanture plavog kombija*, *Živa istina*, *Zgode i nezgode Lucije iz 3. b*, *Velika frka s vukodlacima*, *Juha od krivih slova...*

Izvannastavna avantura

Ova se radionica može provesti u školskoj knjižnici, sportskoj dvorani, u holi škole ili u nekom prigodnom prostoru izvan škole, kao što je narodna ili gradska knjižnica. Osim učenika iz razrednoga odjela mogu se uključiti i vršnjaci iz susjednoga razreda i drugih škola. Aktivnost traje više dana i obično se organizira tijekom školskoga raspusta. Učitelj će u dogovoru s učenicima odabrati lektirni naslov koji će se interpretirati na neformalan način, ali može i sam odabrati predložak iznenađenja.

Za primjer kreativne radionice može se navesti Lovrakov roman *Vlak u snijegu*. Prvoga dana, u uvodnom dijelu druženja, sudionici najprije dogovaraju način provođenja aktivnosti, nakon čega slijedi igra asocijacija u kojoj učenici po skupinama pogađaju naslov djela. Potom učenici spajaju *puzzle* po motivima iz djela, po određenim poglavljima u knjizi, a pobjeđuje skupina koja najprije obavi zadatak. Nakon provjere točnih rješenja ispisuju se podnaslovi romana na plakat koji je izvješten na vidnome mjestu prostorije.

Drugoga se dana nastavlja natjecanje po skupinama: po uzoru na igru *Čovječe, ne ljuti se* učenici dobivaju kratke rečenice povezane s radnjom priče, koje moraju

dopuniti. Pod nazivom *Zadrugari, ne ljutite se* i ova se aktivnost boduje jer se provjerava čitanost djela. Potom slijedi izrada stripa po motivima iz romana.

Trećega dana uslijedit će dramatizacija teksta. Svaka skupina bira poglavlje koje će uprizoriti, pišući kratki scenarij i dijeleći se po ulogama. Nakon pripreme učenici izvode kratke igrokaze, a ostali glasuju tko je najbolje izveo ulomak iz *Vlaka u snijegu*. Završnu aktivnost izvode svi sudionici zajedno: izrada vlakića i vagona od papira, ilustriranje vlaka i zapisivanje dojmova o knjizi.¹¹⁶

Interaktivni sadržaji

Informatička tehnologija uvelike pomaže u pripremi zanimljivih satova lektire. Prije desetak godina po HNOS-u su odobreni digitalni alati u nastavi, poput edukativnoga CD-a *Čista petica*, vodič kroz lektiru s kvizom koji pomaže učiteljima pri analizi djela i provjeri čitanosti. LCDS alati u nastavi književnosti omogućuju učenicima da sami biraju određeni lektirni naslov za čitanje.

Izmijeni završetak!

Za ovu radionicu potrebno je odabrati tekst koji obiluje događajima. Nakon čitanja dogovara se sat interpretacije, a učitelj će izazvati pozornost među učenicima najavom o zanimljivoj radionici u kojoj će sudjelovati svi učenici u razredu. Pogodni naslovi za ovu aktivnost su *Matilda*, Roalda Dahla, *Moja mama pankerica*, Anne Fine, *Konrad, dječak iz limenke*, Christine Nöstlinger ili *Priča o mišu zvanom Despero*, Cate DiCamillo.

Na satu lektire učenici će najprije navesti biografske podatke o autoru/ici, nakon čega učitelj čita ulomak iz knjige. Po objavljanju dojmova učenici se dijele u tri skupine. Zadatak je pisanje dopune pročitanoga ulomka. Učenici trebaju napisati nastavak epizode o kojoj je riječ, ali svaka skupina na drugačiji način: učenici iz prve grupe imaju zadatak napisati tužan rasplet, učenici druge grupe šaljiv i "otkačen" kraj, a učenici treće grupe trebaju dopuniti fabulu neobičnim događajem. Slijedi dogovor, priprema i pisanje predložka u trajanju od 15-20 minuta, nakon čega predstavnici skupina čitaju svoje uratke, a ukoliko žele, mogu i odigrati kraći igrokaz prema napisanome predlošku. Poželjno je da učenici uz čitanje ili scenski prikaz objasne i

¹¹⁶ Prema zamisli diplomantica Učiteljskoga fakulteta u Rijeci, K. Stanić i D. Žic.

komentiraju svoja rješenja i izvedbe. Na kraju im se može omogućiti da glasaju za najbolje rješenje, što se može nagraditi i dobrom ocjenom.

Interaktivna pričaonica

Pri ovoj aktivnosti voditelj je ujedno i pripovjedač, a učenici sjede na stolicama u krugu i aktivno sudjeluju u pripovijedanju. Prije radionice učenici imaju zadatak pročitati tekst, ali aktivnost se može iskoristiti i kao poticaj za čitanje knjige jer je posebno pogodna za najmlađu dob učenika.

Sljedi primjer interpretacije Andersenove bajke *Slavuj*. Dok voditelj usmeno prepričava fabulu, u tijeku naracije uvodi u radnju "žive" likove, podižući učenike sa stolice i aktivno ih uključuje u priču. Zadaje im aktivnost iz fabule, bilo da ponavljaju njezine riječi, razgovaraju s ostalim likovima ili glume događaj koji narator u tom trenutku spominje. Pred očima slušatelja odvija se rekonstrukcija priče, uz zvukove i pokret. I ostali učenici mogu aktivno sudjelovati kad ih narator potakne, oponašajući zvukove iz prirode - šum vjetra, grmljavinu, zvuk kiše ili slavujev pjev. Pritom mogu i složno zapjevati prigodnu pjesmu koju su naučili u nastavi Glazbene kulture. Učitelj može pripremiti listiće s tekstom s kojih će sudionici pričaonice čitati kako bi zornije uprizorili radnju.

Interaktivno pripovijedanje omogućuje zanimljiva rješenja, primjerice, narator može prepričati samo dio priče, do zapleta, a potom zapitati djecu što očekuju da će se potom dogoditi. Ovakav bi postupak bio dobra motivacija za čitanje slikovnice ili zbirke pripovijedaka u prvom i u drugom razredu.

Stvaranje lutkarskoga igrokaza

Ova je radionica pogodna za sve učenike, osim, možda, prvaša jer zahtijeva određeno iskustvo u izradi likovnih i scenskih artefakata. Aktivnost je dobra za poticanje učenika na čitanje naslovnoga predloška. Naime, učenici će dobiti zadatak da na osnovi ponuđenoga naslova osmisle kraći scenarij za lutkarsku predstavu. Važno je da učenicima nije poznat tekst. Učitelj ih dijeli u skupine dajući im sljedeće zadatke: potaknuti naslovom (primjerice, *Slon u slastičarnici*) učenici prve skupine napisat će kratki tekst (scenarij) po kojem će se izvesti predstava. Učenici druge skupine trebaju izraditi lutke glavnih likova ili likove na drvenim štapićima, a učenici treće skupine pripremaju scenu na kojoj će se igrokaz izvesti. Učitelj će pripremiti potreban materijal za radionicu, a sama izrada trajat će duže (tridesetak minuta ili

čitav školski sat). Scena se može pripremiti na školskoj klupi. Prije izvedbe dobro je odraditi "generalnu probu". Učenici koji ne sudjeluju u samoj izvedbi lutkarskoga igrokaza bit će publika, a posebno će im se svidjeti ako im u goste dođu učenici susjednoga razrednog odjela.

Dovrši priču

I ova aktivnost zahtijeva rad po skupinama. Voditelj/pripovjedač prepriča samo dio određenoga teksta, a zatim učenici nastavljaju priču po grupama, tako da svaki učenik zapiše jednu rečenicu, a drugi učenik nastavlja dalje sve dok ne završe priču. Po završetku pisanja predstavnici skupina čitaju uratke i biraju najbolji ostvaraj. Na taj način mogu nastati maštoviti zapisi, čime se kod učenika potiče mašta i razvija osjećaj za stvaralačko izražavanje.

Dvoboj riječima

Aktivnost se temelji na *Pjesmicama izmišljalicama*, talijanskoga pisca Giannija Rodarija. Ova je vježba pogodna za ponavljanje i sažimanje znanja iz područja lektire krajem školske godine, ali i za stvaralačko izražavanje zasnovano na literarnim predlošcima koje su učenici tijekom godine čitali (Zalar, 2002). Učitelj čita početnu pjesmu iz Rodarijeve zbirke uz objašnjenje da će učenici pokušati napisati stihove po uzoru na pjesmicu izmišljalicu:

Netko kaže (ja ću reći) jednu riječ -

naprimjer "brod".

Drugi kaže (jedno dijete kaže) drugu riječ,

naprimjer "kopno".

Treći ih spaja i izmišlja

"brod koji plovi kopnom."

Četvrti mora nacrtati

neobičan brod s pčelama na

palubi umjesto posade..

Učenici rade u skupinama i zapisuju svoje ideje u stihovima, stvarajući maštovite pjesmice - izmišljalice. Učitelj će im objasniti na koji način mogu iskoristiti različite mogućnosti, uključujući crtanje slike zasnovane na motivima iz teksta ili skladanje pjesmice po napisanim stihovima.

Izrada slikovnice

Osim klasične provjere čitanosti, sat lektire može se realizirati na različite načine. Jedna je mogućnost stvaranje slikovnice na temelju motiva iz književnomjetničkoga teksta. Učitelj za početak sata dijeli nastavne listiće s pitanjima da bi kratko provjerio čitanost lektirnoga naslova (npr. *Čudnovate zgode šegrta Hlapića*, I. Brlić-Mažuranić). U razgovoru s učenicima odabiru se najvažniji i najzanimljiviji događaji u priči - ne više od desetak događaja. Potom se učenici dijele u parove birajući po jednu epizodu koju će ilustrirati na stranicu A 4 formata. Dok jedan učenik crta određeni prizor iz romana, drugi učenik piše tekst za taj prizor. Jedan učenik ima zadatak oslikati naslovnicu za slikovnicu. Kada učenici završe s radom, slijedi spajanje/uvezivanje stranica u mapu s naslovnicom.

Zbog zahtjevnosti zadatka i trajanja radionice valja omogućiti učenicima dovoljno vremena za rad, stoga je dobro spojiti satove Hrvatskoga jezika i Likovne kulture povezujući dva područja stvaralačkog izražavanja.

Integrirani dan lektire

Ova radionica zahtijeva dobru pripremu jer traje čitav dan i uključuje više nastavnih predmeta u razrednoj nastavi. Nakon što učitelj u dogovoru s učenicima odabere primjereni literarni/filmski predložak, dogovara oblike rada i način interpretacije sadržaja. Učenici se po vlastitom izboru opredjeljuju za sudjelovanje u određenoj skupini.

Za primjer ćemo navesti naslov *Krava na mjesecu*. Bitno je da učenici prije izvedbe ne pogledaju ovaj nagrađivani crtani film Dušana Vukotića. Jedna skupina piše scenarij za izvođenje igrokaza (Hrvatski jezik), druga skupina izrađuje kostime za izvođače (Likovna kultura), treća skupina priprema pjesmu koja će se izvesti u predstavi (Glazbena kultura), četvrta skupina priprema koreografiju za ples na glazbenu temu (Tjelesna i zdravstvena kultura) i sl. Naslov predstave s imenima likova i glumaca može se zapisati na ploči i ukrasiti crtežima u boji kako bi scena bila dojmljivija. Po završetku rada u skupinama slijedi generalna proba i izvedba igrokaza koji se može snimiti kamerom ili pametnim telefonom i trajno pohraniti u razrednom arhivu da bi ga mogli vidjeti i roditelji.

Učitelj može razmisliti kojim kreativnim postupcima potaknuti dječake iz svoga razreda na čitanje literarnih tekstova.¹¹⁷

Osmišljavanje kreativnih bilješki za lektiru

Da bi se izbjegao formalizam u radu, učitelj može ponuditi učenicima drukčiji pristup u vođenju bilješki u dnevniku čitanja. Prije toga valja objasniti učenicima da će i ovakav način pisanja bilješki biti vjerodostojan pokazatelj čitanosti i razumijevanja književnoga djela.

Prije nego što se učenicima ponudi neformalan pristup vođenja dnevnika čitanja, bilo bi dobro održati edukativnu radionicu o kreativnim bilješkama. U uvodnom dijelu radionice učitelj će kratko obrazložiti teorijski okvir dnevničkoga zapisivanja, potom će s učenicima provesti kreativnu radionicu dijeleći ih u parove ili u skupine. Zajednički će odabrati zanimljivi lektirni naslov koji su čitali u prethodnom razredu. Mogućnosti su za kreativnu interpretaciju literarnoga predloška brojne: jedna skupina osmisli će intervju s glavnim likom priče ili autorom teksta, druga skupina osmisli će novinarski tekst po svom izboru (vijest, kritički osvrt, najavu predstavljanje knjige), treća skupina će u svojstvu urednika časopisa osmisli naslovnicu na kojoj će biti tekst o lektirnome djelu, četvrta skupina piše scenarij za izvođenje igrokaza po motivima iz djela, peta skupina izrađuje strip ili slikovnicu po zadanom predlošku i sl. Učenici mogu napisati pismo autoru u kojem će mu postaviti zanimljiva pitanja i prenijeti mu svoje dojmove o knjizi, itd.

Školska knjižnica

Učitelju će od velike pomoći biti suradnja s knjižničarkama iz školske knjižnice. Školska je knjižnica komunikacijsko, medijsko i stvaralačko središte svake škole, pogodno mjesto za održavanje raznih priredbi, književnih susreta, okruglih stolova i tribina. Kao sadržajan prostor ona je sastavni dio nastave, stoga je poželjno da

¹¹⁷ Projekt *Knjigomet* bio je dio edukativnog programa koji je HNK *Rijeka* organizirao u suradnji s Gradskom knjižnicom *Rijeka*. Tridesetak najmlađih polaznika Škole nogometa HNK *Rijeka* bili su oduševljeni prezentacijom programa koji im omogućava da uz nogomet zavole i čitanje. Osim besplatnog članstva u knjižnici, polaznici Škole nogometa mogli su subotom na Stadionu Kantrida posuđivati i vraćati knjige. U fondu knjiga za male nogometaše našla se raznovrsna literatura: beletristika, slikovnice i leksikoni o sportu, igrama, zabavama, a posebno o nogometu. Projekt *Knjigomet* upućivao je djecu i sportaše koliko je važna škola i edukacija.

se satovi Hrvatskoga jezika katkad održe i u prostorima knjižnice. Osim poticanja čitanja, knjižnice su danas i mjesto razvoja informacijske pismenosti. Unatoč nedostatnim sredstvima u financiranju knjižnica te popunjavanju knjižnoga fonda, uz realizaciju programa knjižničkog odgoja i obrazovanja u 1300 škola u Hrvatskoj (Čupić, 2008) školski knjižničari uspijevaju pokretati razne kreativne projekte u popularizaciji čitanja.¹¹⁸

Prvaši u školskoj knjižnici

Prvi posjet učenika školskoj knjižnici veoma je važan i zato bi ga učitelj trebao pomno osmisлити u suradnji sa školskom knjižničarkom. Kako bi prvaši stekli pozitivan dojam o prvom ulasku u kulturno središte škole i susreta sa svijetom knjiga, potrebno je pažljivo planirati uvodni sat u knjižnici. Dobro je u početku pustiti djecu da sami šetaju prostorom knjižnice promatrajući i listajući slikovnice i knjige koje ih privuku svojom naslovnicom. Nakon toga knjižničarka preuzima ulogu domaćice i upoznaje djecu s čarima knjižnice. Za tu prigodu valja odabrati lijepe i kvalitetne slikovnice kako bi se potaknuo razgovor o knjižnici i čitanju. Pokazujući naslovnice pojedinih slikovnica knjižničarka će upitati učenike što primjećuju na naslovnici, kako im se dopadaju ilustracije, koje boje im se sviđaju i slično. Za poticanje komunikacije može postaviti i pitanje jesu li im neki likovi poznati, gdje su ih vidjeli. Dobro je propitati dječja iskustva, nakon čega slijedi pričanje priče uz listanje ilustrirane knjige i pokazivanje slika u tekstu. Po završetku pripovijedanja valja provjeriti učeničke dojmove i kratko porazgovarati o sadržaju priče.

Tek nakon što su se učenici opustili u novom prostoru, može započeti vođena šetnja knjižnicom i upoznavanje s knjižnim fondom: pokazivanje dijelova knjižnice, listića u knjigama, abecednoga ulaganja knjiga... Knjižničarka im može reći neka stanju pored slova svojega imena, neka podignu uvis kartončić s tim slovom i pohvaliti njihov trud. Nakon toga učenici mogu samostalno ili u paru razgledavati slikovnice, knjige i stripove u knjižnici. Ako u školi djeluje knjižničarska sekcija, pri vođenju

¹¹⁸ Knjižnice nekoliko zagrebačkih osnovnih škola pokrenule su program KOŠNICA (Knjižnica Osnovne Škole Najveći Izbor Cjelovitih Aktivnosti), sa združenim djelovanjem knjižničarki i učenika iz knjižničkih družina u poticanju čitanja naglas povodom Mjeseca hrvatske knjige. U razvijanju kulture čitanja ističu se realizirani projekti, poput *Ruksaka (punog) kulture*, namijenjenog djeci udaljenih vrtića i škola, te programa *Čitaj mi*, koje provodi Hrvatsko knjižničarsko društvo, a u čijem je fokusu najmlađa dobna skupina.

prvaša knjižnicom mogu sudjelovati i članovi sekcije. Knjižničarka u dogovoru s učiteljem i ravnateljem škole može pripremiti prigodne darove za dječicu, poput džepnih kalendara, sličica poznatih likova iz dječje književnosti, primjerak dječjega ili školskog časopisa i sl.

Dječji odjel Gradske knjižnice Rijeka, *Stribor*, već godinama u travnju organizira Tjedan dobre dječje knjige, s ciljem poticanja čitanja i interesa za književnost među najmlađom populacijom. Voditeljica programa Verena Tibljaš vodi se mišlju kako djeci treba osvijestiti važnost čitanja. Dobre knjige raduju male čitatelje, djeca se igraju i zabavljaju zahvaljujući dobrim knjigama.¹¹⁹ Knjižničarke dobro poznaju književni ukus malih čitatelja i s velikim iskustvom preporučuju zanimljive suvremene naslove.¹²⁰

Na početku školske godine učitelj može organizirati uvodni sat lektire u suradnji sa školskom knjižničarkom ili, ako postoji mogućnost, s bibliotekarima iz gradskih knjižnica koji rade na dječjim odjelima.

Navest ćemo primjer organizacije uvodnoga sata lektire koje su u jednoj riječkoj školi provele knjižničarke Verena Tibljaš i Vesna Kurilić.

¹¹⁹ Najčitaniji naslovi iz dječje književnosti u 2015. godini prema mišljenju knjižničarki iz GKR *Stribor* bili su: N. Juster: *Fantomska kućica*, R. Dahl: *Matilda*, E. H. Porter Hodgman: *Pollyanna*, T. Jansson: *Čarobnjakov šešir*, P. Olov Enquist: *Planina tri pećine*, A. M. Machado: *Biža Bea, Biža Bel*, R. Goscinnny: *Nikica*, J. Gaarder: *Hej! Ima li ovdje koga?* E. Brooks White: *Paukova mreža*, K. Di Camillo: *Priča o mišu zvanom Despero*, J. Wilson: *Priča o Tracy Beaker*, A. Fine: *Moja mama punkerica*, C. Nöstlinger: *Konrad, dječak iz limenke*, K. Kotowska: *Jež*, J. Kinney: *Gregov dnevnik*, L. Snicket: *Loš početak (niz nesretnih događaja)*, A. Sommer – Bodenburg: *Vampirko*, O. Preussler: *Mali duh*, E. N. Uspenskij: *Stric Fjodor, pas i mačak*, K. Boie: *Paul je pun pogodak*, E. Trivizas: *Posljednji crni mačak*, E. Olf: *Slavna pustolovina Bena Malasanguea*, B. Pitzorno: *Klorofila iz vedra neba*, K. Cushman: *Mala šegrtica*, M. DeJong: *Kotač na školi*, J. Vidmar: *Kebarie*, N. Govedić: *Mrežir*, S. Lovrenčić: *Priče o godišnjim dobima*, N. Mihelčić: *Pustolovine Arna i Diđija* te I. Francišković: *Čudak Šumek*.

¹²⁰ Djeci su posebno zanimljive ilustrirane knjige jer ih privlače crtež i priča. Za prvaše se posebno preporučuju kvalitetna djela domaćih autora, poput slikovnice vrsnog hrvatskog ilustratora Tomislava Tomića, *Postoji – ne postoji*, koja tematizira "opsjednutost" kukcima. Ninoslav Kunc napisao je i oslikao *Stihovitu hrvatsku priču*, ilustriranu "šetnju" Lijepom Našom. Dražen Jerabek i Dubravka Pađen Farkaš obradili su u ilustriranoj knjizi *Djevojčica i ptica* osjetljivu temu razvoda braka. Prekrasna poetska slikovnica *Pišta oko svijeta* djelo je autorskog dvojca Miroslav Slavko Mader i Danilo Dučak. Učenicima trećih i četvrtih razreda svidjet će se *Djevojčica sa sjevera*, Josipa Jankovića – ilustrirana knjiga s pričom koju prati zvučni zapis.

Nastavno područje: lektira

Razred: treći ili četvrti

Odgojni i obrazovni cilj: provjera čitateljskih interesa i odnosa djece prema knjizi

Motivacija: stolice se postavljaju tako da učitelj i učenici sjede u krugu; propituju se stavovi djece i njihov odnos prema književnosti i čitanju: što čitaju, kakve knjige vole, što su nedavno pročitali, koji im je naslov najdraži, imaju li njihovi roditelji svoju privatnu biblioteku i sl.

Aktivnost Najčitanija knjiga: učitelj zadaje učenicima da napišu naslove triju najdražih tekstova ili knjiga. Kada učenici ispišu svoje primjere, kratko objašnjavaju svoj izbor. Ostali učenici pažljivo slušaju i komentiraju slažu li se s mišljenjem sugovornika i zašto. Ako se određeni naslovi ponavljaju, učitelj može izdvojiti top-listu najčitanijih knjiga u razredu na ploču.

Zadaci za samostalni rad: učenici mogu samostalno izabrati jedan ili dva naslova koje su pojedinci predložili, a nisu na popisu obvezne lektire, te pročitati i pripremiti se za usmenu interpretaciju. Vremenski rok za čitanje - po dogovoru.

6.

JEZIČNO IZRAŽAVANJE I STVARANJE

"Riječi su, naravno, najmoćniji lijek koje je čovječanstvo koristilo."

(Rudyard Kipling)

Sva slojevitost predmeta Hrvatski jezik dolazi do izražaja u ovom predmetnom području. U nastavi jezičnoga izražavanja učenici razvijaju jezične djelatnosti (čitanje, pisanje, slušanje i govorenje), uče praktične oblike jezika (opisivanje, pripovijedanje, prepričavanje) i primjenjuju uporabu različitih funkcionalnih stilova (Težak, Bežen). Jezične djelatnosti i aktivnosti međusobno se prožimaju, bez obzira označavaju li jezično primanje ili jezičnu proizvodnju, one se pojavljuju u međusobnom djelovanju. "Primanje uključuje razumijevanje govora (slušanje), razumijevanje pisanoga teksta (čitanje), razumijevanje jezika, geste i mimike (gledanje). Proizvodnja uključuje zvučno oblikovanje (govorenje), pismovno oblikovanje (pisanje), pokretno oblikovanje (znakovanje)" (Jelaska, 2007, 34).

Matične su discipline metodike jezičnog izražavanja stilistika i psiholingvistika. Budući da učitelji u svome radu vrednuju stilsku izražajnost svojih učenika, bave se proučavanjem individualnoga stila pisanja, trebaju poznavati fonetiku, fonologiju, leksikologiju, tvorbu riječi, morfologiju i sintaksu (Katnić-Bakaršić, 2007). Učenici u nastavi usvajaju fonologiju hrvatskoga standardnoga jezika, uče pravila pisanja i govorenje (pravogovor). Osim razvijanja sposobnosti jezičnih djelatnosti, u nastavnome području jezičnog izražavanja najveća se pozornost pridaje stvaralačkom izražavanju učenika na hrvatskome standardnome i zavičajnome idiomu.

Učitelj može osmisлити posebne vježbe za svaku jezičnu djelatnost, koje će utjecati na razvoj određenog područja. U nastavi izražavanja postoje različite metode

i strategije za poboljšavanje izražavanja, primjerice, strategije za razvijanje vještine čitanja naglas.

Osim jezičnoga stvaralaštva učitelj nastoji među svojim učenicima razvijati kreativnost u usmenom i pisanom izražavanju. Valja naglasiti da kreativnost i stvaralaštvo nisu sinonimi. Lučić (2005) upozorava kako je stvaralaštvo proces stvaranja nečeg izvornog, dok je kreativnost osobitost pojedinca koji za sebe otkriva nešto novo.

Prema organizacijskom načelu nastava izražavanja izvodi se u zasebnim nastavnim jedinicama ili u kombiniranim cjelinama, odvija se u redovnoj nastavi i izvannastavnim aktivnostima.¹²¹ Metodičari smatraju da osim stjecanja temeljne pismenosti, u ovoj predmetnoj sastavnici mora biti naglasak na jezičnom izražavanju u svakodnevnoj uporabi.

U sklopu jezičnoga izražavanja učenici prvoga razreda upoznat će se s postavljanjem pitanja i davanjem odgovora, dopunjavanjem rečenica, pripovijedanjem, čitanjem i pisanjem uz poštivanje pravopisne norme. U drugom razredu naglasak je na opisivanju i pripovijedanju. U trećem se ponavljaju sadržaji u proširenom obliku, a od novih izražajnih djelatnosti učenici uče stvaranje zajedničke priče prema poticaju, vježbaju čitanje po ulogama i raspravljaju na zadanu temu. Učenici četvrtoga razreda uče sažimati tekstove te samostalno stvarati priče.¹²²

6.1. Slušanje

Slušanje je sastavni element govorenja, pisanja i čitanja i zbog toga toj radnji valja pridavati posebnu pozornost već od prvoga razreda (Bežen, Reberski, 2014). Slušni osjet omogućava sluhovno pamćenje, a psiholozi naglašavaju važnost

¹²¹ Jelaska (2007) je utvrdila da je početkom tisućljeća nastava jezičnoga izražavanja u odnosu na nastavu gramatike i zastupljenost jezikoslovnoga znanja (njegovu dubinu i širinu u odnosu na jezične djelatnosti) u planovima i programima, imala drugorazrednu ulogu. Naime, nastava jezika s gramatičkim i pravopisnim jedinicama u prvih je šest razreda osnovne škole obuhvaćala 159 nastavnih jedinica, a nastava izražavanja 81 jedinicu.

¹²² Nastavno područje jezičnog izražavanja u okviru nastavnog plana i programa za četvrti razred osnovne škole uključuje sljedeće nastavne teme: pripovijedanje (stvaranje priče), sažimanje pripovjednih tekstova, opisivanje, sporazumijevanje, pismo, raspravu. Iz pravopisa učenici se poučavaju poštivanju pravopisne norme, što uključuje primjenu prethodno stečenih pravila o pisanju velikog i malog slova, kratica, riječi u kojima se pojavljuju glasovi č, ć, đ, dž, ije/je (MZOŠ, 2006).

slušanja pjesama već od druge godine života. Slušanje je aktivnost usvajanja sadržaja na temelju slušnoga osjetila. Govorni sluh omogućuje slušatelju primanje i razumijevanje govornih poruka. On se sastoji od triju sastavnica: fizičkoga, fonemskoga i melodijskoga sluha.¹²³ Sva tri elementa govornoga sluha itekako su važna za razvoj jezične djelatnosti slušanja, tj. za aktivno slušanje koje je preduvjet svake uspješne komunikacije (Pavličević-Franić, 2005).

Naučiti djecu pravilnome slušanju i govorenju osnova je za daljnje stjecanje znanja iz područja Hrvatskoga jezika. Slušatelj prati govor svoga sugovornika, nastoji prepoznati njegove osnovne ideje povezujući ih u cjelinu, uočava temu i cilj govora, razlikuje činjenice od mišljenja o njima i služi se tehnikama aktivnoga slušanja (Šego, 2005; Visinko, 2009). Glavna je zadaća učitelja naučiti učenika slušati, poglavito u današnje doba odsustva govorne komunikacije. Govornik sam bira temu razgovora izražavajući informacije koje poznaje, a slušatelj te informacije prima neovisno o vlastitom trenutnom interesu prema tim informacijama, stoga bi slušanje moglo biti i zahtjevnije od govorenja (Škarić, 2008).

Slušanje je važna sastavnica u nastavi izražavanja, ali i u nastavi slovnice, i u nastavi književnosti. U nižim je razredima važno učenike naučiti da koncentrirano slušaju čitanje poetskih tekstova jer na taj način razvijaju svoj poetski sluh, koji korespondira s glazbenim sluhom. Upravo skup sposobnosti koji se povezuju uz slušanje poezije čini *kulturu slušanja* (Rosandić, 1990, 20). Lirski su tekstovi specifični po svojoj zvučnosti, ritmičnosti i stihovnoj formi pa se auditivna recepcija pjesme razlikuje od slušanja ostalih vrsta tekstova.

Sve jezične djelatnosti mogu se razvijati posebnim vježbama na satovima izražavanja i stvaranja. Za vježbe slušanja poslužiti će audio nastavna pomagala, poput nosača zvuka. Učitelj može pomoću internetskih aplikacija (interaktivnih priča) ponuditi učenicima mogućnost slušanja različitih priča. Tijekom čitanja u razredu učenici mogu čitati priču i istovremeno slušati pripovjedača koji čita priču, čime se uvježbava aktivno slušanje.

Slušanje je usko povezano s govorenjem i posebna je vrsta receptivne sposobnosti koja omogućuje primatelju (recipijentu) primanje svih fonoloških

¹²³ Fizički nam sluh omogućuje primanje auditivnih poticaja izvana, fonemski sluh podrazumijeva prepoznavanje glasova (fonema) u jeziku, dok zahvaljujući melodijskome sluhu razlikujemo intonaciju u govornoj komunikaciji (melodijsko-ritmičko obilježje).

sredstava određena jezika (fonema, prozodema, i intonema)" (Jurđana, 2015, 186). Slušanje teksta, koji ne mora biti samo književnoumjetnički, ima važnu ulogu u razvijanju svih jezičnih djelatnosti, kako u nastavi materinskoga jezika, tako i u ostalim predmetima. U prvom razredu učenici vježbom slušanja određuju rečenične granice.

Lučić (2005) je provela jednogodišnje istraživanje o učinkovitosti svakodnevnoga čitanja naglas. U eksperimentalnom odjelu prvoga razreda učiteljica je od početka školske godine svakodnevno čitala pjesme i priče u nastavcima. Ubrzo se pokazalo kako je čitanje i slušanje umjetničkih tekstova postala ne samo navika već i svakodnevna potreba prvaša. Istovremeno je uspoređivan rad s razrednim odjelom u kojem učenici nisu svakodnevno slušali čitanje svoga učitelja. Po završetku ciklusa uspoređivani su rezultati istraživanja: učenici eksperimentalnoga odjela bolje su čitali i razumijevali književnoumjetničke tekstove, dublje doživljavali ponuđene literarne predloške, te bili komunikativniji i neposredniji u izražavanju svojih stavova od učenika u odjelima kojima nije svakodnevno provedena djelatnost čitanja.

6.2. Govorenje

Kultura govorenja podrazumijeva poznavanje zakonitosti glasovnog, gramatičkog i leksičkog ustrojstva književnoga jezika, pravogovora i stilistike. Istraživanja upućuju da se djetetov aktivni rječnik prije polaska u školu sastoji od oko 2500 do 3000 riječi. Dijete u toj dobi razumije apstraktnija značenja nekih pojmova, a u rečenici rabi pet do šest riječi. Prvaši mogu zapamtiti kraće pjesme i kasnije ih naizust recitirati.

Metodička praksa u školskom sustavu usmjerenija je pisanoj realizaciji jezika što kod govornika može stvoriti strah od govora s obzirom na njegovu vremensku ograničenost (Pražić, 2016). Za ostvarivanje govorenja izdvaja se: "oblikovati i izgovoriti jednostavne govorene cjeline, zadane i samostalno odabrane, popraćene primjerenim neverbalnim elementima govorenja s obzirom na namjenu i slušatelja ili publiku te ovladati u govoru pravogovornom normom i rječnikom u skladu s dobi i neverbalnim elementima za izricanje jednostavnih govorenih cjelina, zadanih

i samostalno odabranih, s obzirom na namjenu i slušatelja ili publiku" (NOK, 2010, 33).¹²⁴

Sustav koji premalo potiče učenike na aktivno govorenje u školama nije uspješan. Budinski smatra da bi učenike trebalo čim više poticati na govorenje i omogućiti im dovoljno vremena za usmeno izražavanje. Nekada su se prosvjetni inspektori pohvalno izjašnjavali o školama u kojima se ne čuje žamor djece tijekom nastave, hvaleći disciplinu i red po školskim hodnicima, smatrajući da nastavnici sjajno obavljaju svoj posao. U takvim se školama nisu čuli učenički glasovi iza vratiju učionica, kao da je škola prazna! Suvremena je škola organizacija koja uči, stoga se učitelji trebaju osloboditi nastavnih kanona, konzervativnoga poučavanja zasnovanog na mnoštvu pravila i zabrana. Učenicima valja dopustiti da slobodno i aktivno sudjeluju u nastavi i učenju novih sadržaja.

Učenike je potrebno čim više uključivati u govornu situaciju. Osim dijaloga i razgovora tijekom interpretacije literarnih tekstova, dobro je povremeno organizirati usmene rasprave na zadanu temu. Iako je rasprava zahtjevniji oblik usmenoga izražavanja, primjereniji učenicima predmetne nastave, učitelj može katkad ponuditi učenicima trećega i četvrtoga razreda razmjenu mišljenja na teme koje su im bliske i zanimljive. Rasprava može biti učinkovita metoda poticanja i razvijanja jezično-komunikacijskih kompetencija učenika tijekom nastave jezičnoga izražavanja (Nemeth-Jajić). Učitelj će potaknuti razgovor među učenicima binarnim pitanjima koja zahtijevaju zauzimanje određenoga stave i njegovo obrazloženje. Moguće je organizirati razrednu debatu za koju će se učenici pripremiti kod kuće. Kreativna igra *De Bonovi šeširi* temelji se na raspravi, a veoma je pogodna za interpretaciju lektirnih sadržaja. Osim toga, mnoge teme iz Građanskoga odgoja i obrazovanja mogu se ostvariti raspravom učenika na satovima Hrvatskoga jezika i Satovima razredne zajednice.

Učiteljevo usmeno izražavanje u razredu važno je za razvoj učenikova govora jer on prvenstveno odgaja svojim primjerom. Učitelj treba poticati učenike na govorenje, slobodno izražavanje svoje misli, a to se najbolje ostvaruje pomoću

¹²⁴ Budinski (2012) posebno naglašava važnost usmenoga razgovora u razrednoj nastavi. Često navodi primjer iz prakse kada su studenti iz Finske hospitalirali na jednom njezinom satu te ju u raspravi nakon sata upozorili da je ona govorila 55 % sata, dok su učenici aktivno sudjelovali svojim usmenim izlaganjem 45 % sata, što po njima nije učinkovito. U finskim je školama omjer govorenja u nastavi 70:30 u korist učenika!

govoreni vježbi u nastavi jezičnoga izražavanja. Od početka nastave provode se pravogovorne vježbe prilagođene dječjoj dobi, poput brojalica, jezičnih igara kojima se oblikuju govorne navike učenika.

Za razvijanje govornih sposobnosti učenici prvoga razreda mogu povremeno učiti naizust kraće tekstove. Učenje pjesama napamet ima svoje opravdanje jer na taj način učenici vježbaju memoriju i razvijaju govorne vještine (Musa, Šušić, Tokić, 2015).

Daroviti pojedinci mogu vježbati usmeno izražavanje u okviru izvannastavnih i izvanškolskih aktivnosti.¹²⁵ *Poetsko govorenje* – recitiranje od presudne je važnosti upravo u početnoj fazi književnoga odgoja i obrazovanja. Visinko (2010) navodi osnovne razloge zbog kojih bi učitelj trebao poetski izgovarati čim više tekstova: književno odgajanje učenika primjerom, kao i utjecaj recitiranja na razvoj govornih sposobnosti. Učitelj je dječji uzor, stoga je veoma važno da i u tom segmentu vlada tehnikom izražajnoga govorenja. Ako uspješno krasnoslovi, učenici će uživati u usmenoj interpretaciji teksta i doživjet će učiteljevo recitiranje kao dar, što će biti poticaj da se i sami okušaju u poetskome govorenju stihova ili proznih ulomaka omiljenih tekstova.

Bogaćenje učeničkoga rječnika jedna je od temeljnih zadaća nastave jezika.¹²⁶ Postoje mnoge vježbe za razvoj jezičnih sposobnosti. Jedna od njih je jezična *Eho igra*: učitelj interpretativno čita sadržaj neke zanimljive poznate priče. Učenici naglas ponavljaju za njim svaku rečenicu u potpunosti oponašajući učiteljev način govora. Na taj se način uče pravilnom izgovoru, artikulaciji glasova, logičkom naglasku, porabi rečeničnih stanki, kako bi samostalno na sličan način interpretativno izgovarali literarne predloške (Bognar, 1991).

¹²⁵ *Govornička škola Hrvatskoga filološkoga društva* čiji je idejni začetnik i organizator Ivo Škarić potiče kulturu govorenja. Rad Škole odvija se pod vodstvom mentora koji s učenicima vježbaju umijeće govorenoga izražavanja.

¹²⁶ Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje proveo je 2007. godine veliko istraživanje udžbenika za prvi i drugi razred osnovne škole sa svrhom pripremanja djece za leksikografsko razmišljanje i korištenje sadržajem rječnika. Nakon toga tiskan je i *Prvi školski rječnik hrvatskoga jezika* (Čilaš Šimpraga, Jojić, Lewis, 2008) s više od 2000 natuknica.

6.3. Čitanje

Već smo naglasili da je vještina čitanja preduvjet školskog (ne)uspjeha jer istraživanja čitanja u školi pokazuju kako je uspjeh izravno povezan s razumijevanjem pročitana teksta (Rončević Zubković, 2008). Čitanje je višestruko složena djelatnost (duhovna, jezična, tjelesna, spoznajna, komunikacijska, stvaralačka) i složeni proces koji obuhvaća gledanje teksta, povezivanje riječi, uspostavljanje logičke veze, primanje poruke i razumijevanje smisla. Zbog svega navedenog u proučavanju čitanja potreban je višediscipliniran pristup, uključujući spoznaje psihologije, fiziologije, logike, lingvistike, metodike i pedagogije. Sposobnost čitanja usvaja se u prvome razredu i razvija tijekom života, isto kao i čitateljski odgoj. Kultura je čitanja među najvažnijim odrednicama nastave materinskoga jezika jer čitanjem djeca oblikuju svoje literarno iskustvo.

Osobnost čitatelja uvjetovana je jezičnom spremnošću, literarnom kompetencijom i emocionalnim doživljavanjem (Rosandić, 2005). Kurikulom su obuhvaćene sljedeće zadaće čitateljskoga odgoja:

- razviti sve učenikove mogućnosti u svladavanju tehnike čitanja i stjecanja kulture čitanja
- uskladiti broj književnih djela s čitateljskim mogućnostima učenika
- razvijati duhovnu osobnost učenika
- razviti trajnu čitateljsku potrebu
- izgraditi aktivnog i kultiviranog čitatelja/icu

Tijekom 2012. proveden je veliki projekt pod nazivom *Čitateljske navike i informacijske potrebe građana Republike Hrvatske* koji je ponudio zanimljive podatke: djeca koja su u ranijoj dobi upisana u narodne i gradske knjižnice više posuđuju knjige u školskim knjižnicama, češće razgledavaju slikovnice i knjige. Čitanje je u toj dobi povezano s roditeljskim odnosom prema knjizi, čitanjem djeci te posjedovanjem kućne biblioteke. Učenici u predmetnoj nastavi najviše čitaju školsku lektiru i časopise, a rjeđe knjige po vlastitom izboru i novine.

Na okruglom stolu *Čitanjem do pismenosti*, u rujnu 2012. godine, u organizaciji Agencije za strukovno obrazovanje odraslih i Hrvatskog čitateljskog društva,

naglašeno je kako cjelokupni sustav odgoja i obrazovanja ovisi o čitateljskoj kompetenciji.¹²⁷

Dok su starije generacije navikle na linearno čitanje, današnje generacije mladih razvijaju trend SMS- čitanja (Plevnik, 2005).

Gabelica (2012) smatra da djelatnost čitanja ne izumire, već se obogaćuje čitanjem hipertekstova, budući da se iskustvo čitanja teksta spaja sa slikom i zvukom, u čemu su današnja djeca pravi eksperti. Osim što djeci valja osigurati vrijeme i prostor za čitanje uz stalnu motivaciju, Gabelica naglašava kako su novi mediji djeci privlačni jer im prenose informacije na zanimljiv način. U tom kontekstu mediji mogu doprinijeti kreativnoj artikulaciji nastavnoga sata. Doista, možemo se složiti s tvrdnjom da se čitateljska kultura razvija čitanjem lektire, ali i čitanjem stripova, blogova i članaka iz dječjih časopisa koji će djecu potaknuti na čitanje.

Suvremena nastava književnosti promovira *produktivno čitanje* (za razliku od reproduktivnoga čitanje tradicionalne nastave). U interpretaciji teksta veoma je funkcionalan model tzv. *vođenog čitanje* - metodički postupak u kojem učitelj vodi učenike postavljanjem pitanja, a učenici aktivno sudjeluju u procesu čitanja, kritičkoj analizi i refleksiji (Dvornik, 2014). Nakon učiteljeva interpretativnoga čitanja sadržaj se literarnoga predloška podijeli na manje cjeline, učenici čitaju dio po dio odgovarajući na pitanja koja su sredstvo za poticanje različitih stavova. Važno je učiniti odmak od mišljenja "nižega reda" (doslovna, memorijska pitanja) prema razmišljanjima "višega reda", čime se bogati rječnik učenika, kao i njihova artikulacija kreativnih ideja.

Jedna od metodičkih strategija za poticanje čitanja jest *čitanje s predviđanjem*. U etapi motivacije i lokalizacije teksta provodi se postupak predviđanja na temelju ključnih pojmova koji se pojavljuju u tekstu. Potaknuti ponuđenim pojmovima učenici razmišljaju o mogućim događajima, likovima i međusobno razmjenjuju ideje koje pred razredom izriču naglas. Cilj je metode čitanja s predviđanjem pobuđivanje znatiželje i poticanje aktivnoga čitanja. Pri interpretaciji teksta učitelj može učiniti stanke na određenim mjestima kako bi učenici predvidjeli radnju i potvrdili svoja

¹²⁷ Na inicijativu UNESCO-a već više od pola stoljeća održava se međunarodni Dan pismenosti. Svake godine, 8. rujna upozorava se na važnost pismenosti u suvremenome društvu. Za razliku od porazne situacije u 19. stoljeću i početkom 20. stoljeća kada je više od 50 % stanovništva bilo nepismeno, prema posljednjim podatcima popisa stanovništva danas je u Republici Hrvatskoj manje od jedan posto nepismenih osoba starijih od deset godina.

predviđanja (Dvornik, 2014). Učenici osvješčuju svoja razmišljanja u suradničkoj raspravi, što im omogućuje produblivanje znanja i razumijevanje teksta na višoj razini.

6.3.1. Čitanje naglas

Čitanje naglas je vrsta čitanja kojom se glasovno ozvučuje pisani tekst. Riječ je o vještini koju učenici vježbaju i razvijaju od polaska u školu. Osim motivirajućega karaktera glasno izgovaranje zanimljivih tekstova pričinjava učenicima zadovoljstvo te poboljšava protočnost čitanja. Osnovna je svrha vježbi čitanja naglas učenje i svladavanje govorne interpretacije. Učitelj je i u ovom segmentu govorni uzor svojim učenicima, stoga nije svejedno kako će pristupiti pripremi govorne interpretacije literarnoga predloška. Monotono čitanje naglas neće izazvati učeničku pozornost, nerijetko će pri čitanju duljih pripovjednih tekstova rezultirati nepažnjom slušatelja. Emotivni je pristup interpretaciji dobrodošao, čak i doza patetike (koja nije usklađena sa sadržajem teksta) može potaknuti učenike na pažljivo slušanje. Pritom je važno mimiku lica prilagoditi tekstu jer u ovom dijelu literarne komunikacije interpretator svojim pogledom i izrazom lica uspostavlja kontakt s malim slušateljima.

Osim klasičnih metoda vježbanja čitanja naglas, učitelj može primijeniti posebne strategije s ciljem poboljšavanja kvalitete govorne interpretacije tekstova. Prije čitanja teksta u sebi s učenicima se može porazgovarati o temi ili specifičnostima pripovjednog ili lirskog teksta. Nakon čitanja i stanke tijekom koje će čitatelji razmisliti o pročitanom predlošku, svakako bi trebali zauzeti osobni stav prema sadržaju te interpretirati najvažnije odrednice teksta.

Interpretativno je čitanje posebna vrsta estetskoga čitanja čija je funkcija prenošenja poruke teksta pomoću govornih vrednota. Interpretator prije svega mora razumjeti i doživjeti tekst koji čita te poznavati sintaktičko ustrojstvo teksta i posjedovati sposobnost zamišljanja (Rosandić, 2005). Pri učiteljevom interpretativnom čitanju teksta učenici doživljavaju svijet književnoumjetničkoga djela. Dobro čitanje naglas potiče misaone procese, pobuđuje emocije i pokreće fantaziju malih slušatelja.

6.3.2. Vrednote govorenoga jezika

Učionica je poput kazališne scene i učitelj se nerijetko osjeća u ulozi glumca na pozornici. To ponajviše dolazi do izražaja pri čitanju naglas. Bez korištenja govornih vrednota ne možemo govoriti o interpretativnom čitanju teksta, stoga priprema za čitanje uključuje i promišljanje o pravilnoj uporabi govornih vrednota (Novaković, Škarić, Rosandić). Vrednote govorenoga jezika su: intonacija, intenzitet, rečenični tempo, stanka i mimika.

Intonacija je dio zvučnog okvira riječi i rečenice. Razlikujemo silaznu intonaciju (izjavne rečenice), uzlaznu (upitne rečenice) i visokosilaznu intonaciju (usklične rečenice).

Intenzitet ili jačina glasa predstavlja snagu, glasnoću kojom se neka riječ ili rečenica izgovara. Intonacija i intenzitet međusobno su povezani.

Rečenični tempo ili brzina izgovora, čitanja, jest brzina kojom se izgovaraju riječi i dijelovi rečenice. Razlikuju se: lagani, usporeni, umjereni i ubrzani tempo. Određenim tempom se izražavaju emocije i raspoloženja. Misaoni tekst čitat će se laganim tempom, dok tekst ispunjen akcijom i uzbudljivim epizodama valja čitati ubrzanim tempom. Interpretator treba prilagoditi tempo vrsti teksta i emocijama koje tekst pobuđuje tijekom čitanja/slušanja.

Stanka (pauza) ima sličnu funkciju poput intonacije i intenziteta te se rijetko javlja odijeljena od njih. Stanka u čitanju pomaže slušatelju da pravilno shvati smisao iskaza. Posebno je osjetljivo značenje stanke uz negaciju jer se nepravilnim zastojem u čitanju može potpuno promijeniti značenje iskaza, stoga je stanka izravan izraz emocionalnosti.

Mimika, izraz lica, usmenom iskazu dodaje ekspresivnost. Geste i mimika lica daju riječima poseban "timbar" i pojačavaju značenje iskaza. Ista rečenica uz drugačiji izraz lica i gestikulaciju može imati različita značenja.

Novaković (1980) spominje i *boju tona (glasa)* kao važnu vrednotu govorenoga jezika. Iako osobitosti ljudskoga glasa proistječu iz individualne fiziološke građe govornih organa, vježbom se u procesu govora može postići fleksibilnija boja tona, kojom interpretator izražava unutrašnja raspoloženja i pobude.

Sve su govorne vrednote međusobno isprepletene: ukinemo li jednu, ukinuli smo i sve druge; one zapravo upućuju na bitnu osobinu govornog znaka – simultanost:

odvijaju se u istom vremenu, pa ih je zato i nemoguće odvajati jednu od druge (Vuletić, 2007).

Interpretativno čitanje zahtijeva prethodnu pripremu. Pri govornoj interpretaciji učitelj se treba držati određenih pravila: tijekom čitanja valja mirno stajati, tekst se čita kontinuirano bez zastajkivanja i dodatnih obavijesti, izbjegava se pretjerana gestikulacija i pokreti tijelom, ne upućuju se primjedbe i upozorenja slušateljima.

Dobar način uvježbavanja govorne interpretacije jest čitanje po ulogama, kao poseban oblik stvaralačke nastave.

6.3.3. Vježbe izgovora

Osim tjelesne spretnosti djeca u igri često provjeravaju svoju jezičnu okretnost pjevajući i izgovarajući različite pjesme i brojalice. Mala su djeca ponosna kada mogu izgovoriti zahtjevne rečenice, poput *Riba ribi grize rep* bez zamuckivanja i slovanja, školarci se prave važni kada bez poteškoća izgovaraju "brzalice", poput *Pita Petar Pavla, pošto Pavle par pataka?*

Naši stari hrvatski pisci i gramatičari navodili su korisne primjere za vježbanje izgovora. Još u 18. stoljeću Matija Antun Relković poučava svoje Slavonce pravilnom izgovoru glasova, pa u svojoj knjizi *Nova slavonska i nimacska gramatika* (1767) navodi jezične primjere - "jezikolomce". Navest ćemo najzanimljivije primjere: *Baba bere biber s bobom., Jakob jednoć jedaše s Josipom janjeću juhu., Reče rak ribi, rodin si ručak., Zašto zecu u zimi ne zapadne zob za zube.,* itd.

Za vježbanje usmenoga izražavanja i izgovora mogu poslužiti sljedeće rečenice: *Riba ribi grize rep., I cvrči cvrči cvrčak na čvoru crne smrče., Dvokvaka kvaka., Na vrhu koliba, u kolibi kobila., Raskiseliše li ti li se opanci?, Navrh brda vrba mrda., Čentele Melevile Lakopile Vile Pitakovski Aleksandar., Kotlokrp krpa trpa., Šupljo klupko šupljoklupko!, Petar Petru plete petlju – brže Petre Petru pleti petlju!, Paralam Pampimpopilović Solimitipitikovski Amobovski Slovski., Na štriku se suši šest škotskih šosića., Pile pikće dok ne dopikće do kvočke., Lala liže lizalicu., Kreše krušac koricu., Kamenčićem ću te, kamenčićem ćeš me..., Kneže viteže, kad te vidješe, razveseliše ti se!, Pop kopa prokop. prokop kopa pop.*

Koristeći se metodom aktivnoga čitanja učitelj može zadati učenicima da pročitaju naglas tekst na određeni način, primjerice, poput pretjerano živčane osobe, u stilu pospane djevojčice, poput nervoznoga dimnjačara i sl. Potrebno je samo odabrati dovoljno zanimljive karaktere i situacije.

6.4. Pisanje

Poput govorenoga jezika i pisani jezik ima svoje zakonitosti - pravopisnu, gramatičku, stilističku i leksičku normu, svoje funkcionalne stilove i oblike izražavanja. Kultura pisanja uključuje poznavanje pravopisnih pravila, pravila o prijenosu fonema u grafeme, poznavanje gramatičke norme, poznavanje leksičke i stilističke norme (Težak, 1996, Rosandić, 2002). Glavni je cilj nastave naučiti učenike pravilnom izražavanju, čak i u početnom pisanju pa dalje, samo što se mijenja opseg teksta koji je u prvom razredu kraći, a u četvrtom razredu očekujemo duži i zahtjevniji tekst koji se uvježbava pisanim sastavcima (Budinski, 2012).

Među jezičnim djelatnostima i ostvarajima najzahtjevnije je pisano izražavanje, stoga se ono razvija vježbom već od prvoga razreda. U nastavi pisanja učenici vježbaju pravopisnu i gramatičku normu. Težak (1996) razlikuje grafijske vježbe (pisanje velikih i malih slova), glasovne (pisanje glasova i glasovnih skupova), interpunkcijske (pravopisni znakovi) i leksičke vježbe (sastavljeno i nesastavljeno pisanje riječi). Rosandić (2002) dijeli pisane radove u dvije skupine, s obzirom na njihov oblik i namjenu – pisane vježbe i sastavke. Pisanim vježbama učenici razvijaju vještinu pisanja, razvijajući kreativnost izraza što će im kasnije poslužiti za pisanje sastavaka.

Kada je riječ o različitim razinama misaonih procesa, čitanjem i pisanjem učenici razvijaju lingvističku inteligenciju. U razrednoj se nastavi djeca uče urednom i točnom pisanju. Samo upornom i redovitom vježbom u nastavi jezičnoga izražavanja učenici izgrađuju vlastitu kulturu pisanja. Lanac didaktičke slojevitosti obuhvaća sve jezične djelatnosti: slušanje, razumijevanje, govorenje, čitanje, a završava upravo – pisanjem. "U djetetovu pisanom izrazu može se vidjeti razina intelektualnoga i jezičnoga razvoja i jezičnoga iskustva, a tome je pridružena djetetova dob, odnosno zadatci nastavnoga programa za određeni razred" (Vodopija, Smajić, 2006, 264).

Rezultati istraživanja (Budinski, 2012) pokazuju da se učenici koriste s manje od 50 riječi u pisanome sastavku na kraju prvoga razreda osnovne škole.¹²⁸

¹²⁸ Prosječan broj riječi u sastavku je 39, odnosno minimalan je broj riječi 7, a maksimum 151 (N učenika prvoga razreda = 385; N sastavaka = 1155), (Budinski, 2012).

| Razred | Odrednice |
|-----------|---|
| 1. razred | Sastaviti rečenice od zadanih nizova riječi. Dopunjavati rečenice – dopuniti rečenicu riječju koja nedostaje na različitim sintaktičkim mjestima. Samostalno oblikovati kraću pisanu poruku. Slušanjem određivati rečenične granice i pisati u skladu s pravopisnom normom. Uvježbati pisanje najčešćih riječi u kojima se pojavljuju glasovi <i>č, ć, đ, dž, ije/je</i> prema popisu riječi. |
| 2. razred | Oblikovati pisanu obavijest. Oblikovati pisanu poruku koja se uobičajeno upućuje primatelju kao razglednica ili čestitka. Poštovati pravopisnu normu. Stvaralačko pisanje – sastavak. Samostalno pisati kraće vezane tekstove – sastavke, prema zadanom poticaju. Pisati višečlana vlastita imena, niječnicu u skladu s pravopisnom normom. Uvježbati pisanje najčešćih riječi u kojima se pojavljuju glasovi <i>č, ć, đ, dž, ije/je</i> prema popisu riječi. |
| 3. razred | Stvarati zajedničke priče prema poticaju. Obavijest. Razlikovati obavijest kao vrstu teksta čije su sastavnice provjerljive i istoznačne za sve primatelje – ovladati pojmom. Oblikovati kraću obavijest. Stvaralačko pisanje. Oblikovati i pisati sastavak uz poticaj i bez njega. Uvod, glavni dio, zaključak u sastavku. Poštovati pravopisnu normu. Uvježbati pisanje najčešćih riječi u kojima se pojavljuju glasovi <i>č, ć, đ, dž, ije/je</i> prema popisu riječi. |
| 4. razred | Sažimati pripovjedne tekstove. Zamjećivati i izdvajati događaj u pripovjednom tekstu i važne pojedinosti u događaju. Sažeto prepričavati događaj uključujući bitne pojedinosti za razumijevanje teksta. Samostalno oblikovati sažetak. Samostalno stvaranje priče prema ponudenoj sažetku. Samostalno pisati sastavak (stvaralačko pisanje). Opisivanje. Razlikovati stvaran i slikovit opis. Opisivati prema planu (usmeno i pisano). Pisati pismo poštujući uljudbena pravila i formu. Poštovati pravopisnu normu. Uvježbati pisanje najčešćih riječi u kojima se pojavljuju glasovi <i>č, ć, đ, dž, ije/je</i> prema popisu riječi. |

Tablica 6. Nastavni plan i program (2006) – odrednica *Pisanje*

Conjar (2013) je provela istraživanje u OŠ *Grabrik* (Karlovac) o uporabi riječi u pisanom stvaralaštvu učenika trećega razreda. Analizom rezultata potvrđeno je da učenici u svojim sastavcima više koriste promjenjive od nepromjenjivih riječi, i to

najviše glagole, zatim imenice i zamjenice. Utvrđena je i statistički značajna razlika po spolu - djevojčice se u svojim sastavcima koriste većim fondom riječi od dječaka.

6.4.1. Učenički sastavak

Učenički je sastavak kao vezani tekst završni rezultat procesa pisanja, u nastavi književnosti i izvannastavnim aktivnostima. Svrha pisanja tekstova očituje se u literarnoj namjeni i razvijanju jezične kulture i kulture pisanja.

Učenički sastavak zauzima središnje mjesto u nastavi pisanoga izražavanja jer će on učitelju biti pouzdana povratna informacija o trenutnoj učenikovo razini pismenosti, napredovanju ili potrebi za dorađivanjem i poboljšanjem određenih sadržaja. Na temelju pisanih uradaka može se iščitati učenikova kreativnost, sposobnost zapažanja i organizacije sadržaja, ali i pravopisna pismenost. Učenicima nije jednostavan zadatak stvaranje pisanih tekstova. Važno je da učitelj provodi različite kreativne usmene i pisane vježbe kako bi učenici razvijali vještinu čitanja, urednoga pisanja i sastavljanja sastavaka. U tome će mu pomoći brojni domaći i strani metodički priručnici.¹²⁹

Učenici se suočavaju s teškoćama pri pisanju sastavka, s problemom teme o kojoj pišu, započinjanja rada i s teškoćama u stvaranju teksta. Često si postavljaju pitanje *što i kako* pisati. Mnogima je pisanje neugodna djelatnost, iako može biti pristupačna terapija i, da se figurativno izrazimo, *ljekovito sredstvo* jer ga učenici mogu izvršavati bez štetnih posljedica (Drobnjak Posavec, 2015). Individualizirani pristup u nastavi izražavanja može djelomice olakšati proces stvaranja pisanoga uratka. Takav pristup podrazumijeva uvažavanje učenikovih iskustva i interesa. Da bi učenik sa zadovoljstvom pristupio pisanju sastavka, mora imati dobar motiv i želju za izražavanjem svojih misli i raspoloženja. Povremeno treba omogućiti učenicima da sami odaberu temu o kojoj će pisati, odrede naslov, a učitelj im može pomoći u uvodnome dijelu ili u pripremi kompozicije teksta.

¹²⁹ Metodički priručnik *50 grafičkih mapa za čitanje, pisanje i druge nastavne aktivnosti*, autorica L. Irwing-De Vitis, K. Bromley i M. Modlo (2014), sadrži niz raznovrsnih aktivnosti i primjera kako organizirati kreativan sat izražavanja i stvaranja. Primjerice, aktivnost *Dijagram zapleta* pomaže učenicima pri određivanju i razumijevanju događaja ili fabule u priči. Pritom učenici mogu nacrtati dijagram potaknut sadržajem priče. Vježba pod nazivom *Mapa "Čitaj/Gledaj/Usporedi"* temelji se na uspoređivanju knjige i filma, dok se aktivnost pod nazivom *Mapa "upoznavanje lika"* odnosi na analiziranje i prikazivanje različitih osjećaja i misli likova iz priče.

Učenici prvoga razreda vole personificirati predmete iz školskoga okružja, sa zadovoljstvom pridaju ljudske osobine olovci, ploči, kredi, školskoj klupi, ulazeći pisanjem u književnomjetnički svijet. Učitelj treba pomoći učeniku pri ispravljanju grešaka u slučaju pogrešno napisanog uratka. Isto tako, valja pohvaliti svaki napredak učenika.

Visinko (2010) drži da u poučavanju pisanja učitelj ne treba polaziti samo od recepcijske razine te poučavati određeni oblik izražavanja na temelju odabranih pisanih uzoraka. Moguće je započeti obrnutim putem, od učenikova jezičnoga izražavanja prema književnome tekstu, čime se potiču jezične i literarne sposobnosti i vještine. Stvaralački učenički tekstovi nalaze se i u čitankama.

Bilo da je riječ o pripovijedanju, opisivanju ili prepričavanju, učenici moraju uvježbavati pisanje jer bez vježbi ne mogu napredovati u stvaralačkom izražavanju. Učenici u procesu stvaranja teksta moraju poštivati određena pravila pisanja jer svaki oblik izražavanja zahtijeva drugačiji pristup. Samom pisanju trebala bi prethoditi misaona priprema (Gudelj-Velaga, 1990). U pripremnoj etapi učenici bi trebali uspostaviti određene veze s dogovorenim temom sastavka te razigrati misli povezanih s temom (Visinko, 2010). Nakon toga slijedi pripremanje jezične građe i izradba nacrt, tj. plana teksta te pisanje po planu.

Pisanje sastavaka na određenu temu je važan dio učeničkog samostalnog učenja jer pokazuje razinu automatizma i uvježbanost određene pripovjedne tehnike. Rezultat ispravka i vrednovanja pisanoga sastavka često ovisi o ljepoti rukopisa - učitelj može podcijeniti mogućnosti i znanje učenika koji ne piše lijepo i čiji je rukopis neugledan. Tretiranje pravopisnih i gramatičkih pogrešaka u pisanom sastavku jest poseban problem jer se ne radi o ispitu iz nastave jezika već jezičnom izražavanju. Forma i sadržaj su jednako važni, no učitelj pri vrednovanju uratka mora razlučiti u kojoj je mjeri tehnička izvedba nadređena (ili podređena) samom sadržaju učenikova uratka (*Psihologija obrazovanja*, 2014).

6.4.2. Ocjenjivanje učeničkoga sastavka

Već smo naveli da je pisanje završni čin složenoga procesa jezičnoga izražavanja, stoga se učeničkim sastavkom procjenjuje učenikovo stvaralaštvo. Pisani je uradak dobar pokazatelj učenikove ovladanosti jezičnim izrazom, stoga je u vrednovanju sastavka potrebno u određenoj mjeri standardizirati postupak ocjenjivanja. Kako

je riječ o stvaralačkom izražavanju u kojem dolaze do izražaja učenikove misli i emocije, dakle, poželjna subjektivnost i individualnost, i procjenitelj uratka može upasti u zamku subjektivne prosudbe. Pravopisne greške učenika razredne nastave dobrim su dijelom uvjetovane nepoznavanjem gramatičke norme. Osim fonološke neosviještenosti i interferencije dijalektizama i kolokvijalizama, česte su slovne omaške i propusti u pisanju koji nisu rezultat neznanja već djetetove razvojne dobi (Pavličević-Franić, 2005).

Vrednovanje učeničkih pisanih uradaka veoma je osjetljivo područje budući da učitelj procjenjuje stupanj stvaralačkih mogućnosti i sposobnosti svojih učenika. Kao i pri usmenoj provjeri znanja, tako i pri ocjenjivanju pisanih sastavaka djeluju nepoželjni čimbenici koji kvare vrijednost ocjene kao mjere znanja. U praksi je najzastupljeniji način zajedničke prosudbe pisanih uradaka: učitelj redom pregledava i ocjenjuje sve učeničke sastavke. Idealan način vrednovanja ne postoji. Grgin (1999) drži da bi učitelj trebao prethodno pregledati i iščitati sve sastavke i na toj osnovi oblikovati svoj kriterij, a potom pristupiti pojedinačnom ispravljanju i ocjenjivanju radova. Ovakvo bi mjerilo procjenjivanja bilo stabilnije. Učitelju bi od velike pomoći bio i standard za svaku ocjenu kako bi mjerilo ocjenjivanja bilo što konstantnije. Na taj način bi i učenicima bilo jasnije što je potrebno učiniti za ocjenu *dovoljan*, a koje kriterije treba zadovoljiti za ocjenu *odličan*.

Pri ispravljanju i vrednovanju sastavka valja provjeriti je li učenik zadovoljio određene kriterije: imati što izraziti, osjećati potrebu da se to izrazi te pronaći odgovarajuća izražajna sredstva. Težak (1998) se posebno bavio problematikom učeničkoga pisanog stvaralaštva, smatrajući kako objektivni parametri za valorizaciju učeničkih pisanih radova zapravo ne postoje. Naglašavao je da se vrednovanje učeničkih radova može zasnivati na nekoliko različitih metoda: metodi općega dojma, metodi zasnovanoj na utiscima nekoliko sastavaka ili na temelju svrhe zadatka te analitičkoj metodi. Pri ocjenjivanju valja vrednovati logičku komponentu sastavka, kompoziciju uratka, gramatičku i pravopisnu ispravnost, ljepotu stila i vanjski izgled sastavka. Najvažnije je procijeniti opću i stvaralačku pismenost. Težak je razlikovao dvije vrste učeničkih pisanih ostvaraja - istinske stvaralačke pokušaje te pokušaje solidne ili visoke opće pismenosti.

Kriteriji vrednovanja učeničkoga sastavka (Težak, Visinko, Conjar) su sadržaj, oblik i stil, izraz, gramatika i pravopis, individualnost (originalnost) uratka te kontekstualna razina (usporedba s drugim radovima). Pri vrednovanju sadržaja

valja procijeniti je li tekst odraz učenikove pismenosti, primjerenoga stvaralačkoga dometa, kakva je tema i je li sadržaj izvoran, istinit i iscrpan. Vrednujući oblik uratka ocjenitelj motri je li kompozicija uratka funkcionalna ili ne, te je li dobro izabran tekstovni tip uratka. Nadalje, motri je li učenikov izraz izvoran, prilagođen sadržaju i namjeni, je li poštivana ili zanemarena gramatičko-pravopisna pravilnost. Učitelj pritom ne smije zanemariti odgojni aspekt pri ocjenjivanju. Valja poticati učeničko stvaralaštvo dobrim opisnim zapažanjima i ocjenama, a posebice valja poštivati etički kriterij iskrenosti.

Osim brojčanih ocjena veoma su poticajne opisne ocjene - sažeta pisana obrazloženja i poticajni komentari s uputama o otklanjanju određenih pogrešaka (Težak, Pavličević-Franić, Visinko). Učiteljima će uvelike pomoći opisnici postignutoga stupnja u vještini pisanja (*Zajednički europski referentni okvir za jezike*, 2005, Vučić-Pećnik i sur. 2008, Visinko, 2010). Opisnicima je temeljna svrha prikazivanje realnoga stupnja učenikova pisanog izražavanja i sastavljanja tekstova. Njima se učitelj može koristiti tijekom ispravljanja i vrednovanja učeničkih sastavaka. "Oni su instrumentarij u analitičkom promatranju sastavka" (Visinko, 2010, 297). Razumljivo je da će se opisnici razlikovati ovisno o obliku izražavanja, ali će uvijek obuhvatiti vrednovanje sadržaja, jezika, stila i formalnog izgleda sastavka.

| Sastavnica koju vrjednujemo | Bodovi | Opisnici |
|---|--------|---|
| | 3 | U stvaralačkom se prepričavanju zapaža izvornost na razini cijeloga sastavka. |
| Stvaralačko prepričavanje: postignuta izvornost | 2 | U stvaralačkom se prepričavanju zapaža djelomična izvornost (u razradbi jednoga motiva; u jednome dijelu sastavka). |
| | 1 | U sastavku se zapažaju dijelovi preuzeti iz teksta; izvornost predloška nije postignuta. |
| | 0 | Utvrđuje se potpuno preuzimanje teksta predloška, ili utvrđuje se doslovno, opširno ili sažeto prepričavanje predloška. |

Tablica 8. Primjer opisnika za stvaralačko prepričavanje; izvor: K. Visinko (2010, 307).

6.4.3. Greške u učeničkim sastavcima

Kako postoji norma pisanoga i norma govorenoga jezika, greška se može definirati kao nepoštivanje jezične norme. U metodičkoj se literaturi navodi tipologija pogrešaka, a osnovna je podjela na jezične i nejezične greške. Jezične greške u učeničkim sastavcima mogu biti gramatičke, pravopisne, stilske i leksičke.

Gramatičke greške nastaju narušavanjem gramatičke norme književnoga jezika. One mogu biti *morfološke* (povezane uz oblike i vrste riječi; npr. nepravilna uporaba prijedloga *usprkos togal*, nepravilna uporaba padeža *Gospodin Horvat, javite se!*, glagolskih oblika *on je marljivi* /, komparativa *dobriji, crniji* /, sročnosti *nekoliko ljudi su došli* / is l.), *tvorbene* (najčešće se javljaju u tuđicama – *klasifikacioni* ispit), *sintaktičke* (redoslijed riječi u rečenici, mjesto zanaglasnica u tekstu *Si ga vidio?* /, nelogično povezivanje rečenica *Jer smo zaspali. Zakasnili smo jutros* i sl.)

Pravopisne greške nastaju narušavanjem pravopisnih pravila, tj. jezične norme. Razlikuju se *čiste* i gramatički (tj. fonološki) uvjetovane greške. Čiste pravopisne greške povezujemo s pisanjem velikog i maloga slova (*Za božić..., rekla je vesna...*), adaptacijom stranih riječi (*klasifikacioni*), sastavljenim i nesastavljenim pisanjem, rastavljanjem riječi na slogove, skraćenicama i interpunkcijom. Takozvane *kombinirane* pravopisne greške najčešće nalazimo u aliteracijama *ije/je*.

U leksičkim pogreškama leksička se norma narušava miješanjem funkcionalnih stilova, kao što je, primjerice, pogrešna uporaba leksema (*izjava se ne može zamijeniti riječju ispovijed*, npr.).

Stilističke greške nastaju narušavanjem stilističke norme i ispravljaju se posebnim tipovima vježbi.

Nejezične pogreške mogu biti *sadržajne* (sadržaj nije usklađen s temom, nepotpun, netočni podatci...), *logičke* (pogrešni sudovi i zaključci), *kompozicijske* (narušavanje slijeda iznošenja sadržaja) i *interpretacijske* (pogrešna interpretacija teme). Valja razlikovati greške i *omaške*: greška je nepoštivanje jezične norme, a omaška nastaje ispuštanjem slova, izostavljanjem riječi i sl. (*rombil, onda vidjela susjeda...*). Omaške ne ovise o poznavanju književnoga jezika te ih se još naziva i *slovnim* pogreškama.

6.4.4. Pismo

U četvrtom razredu učenici vježbaju pisanje pisma kao posebnog oblika jezičnoga izražavanja. Bognar (1991) navodi praktičnu vježbu pisanoga stvaralaštva – zajedničko pisanje pisma. Učenici se dijele u nekoliko skupina i svaka predstavlja jednu školu koja ima svoj naziv. Djed Božićnjak sprema se posjetiti škole u našoj državi, ali će odabrati samo jednu školu u našem kraju. Učenici se unutar skupine moraju međusobno dogovoriti i napisati razloge zbog kojih bi Djed Božićnjak morao posjetiti baš njihovu školu. Pisma Djedu Božićnjaku šalju se u "poštu" u kojoj učenici uz pomoć učitelja čitaju pisma te glasanjem odlučuju koju će školu Djed posjetiti. Ovom se igrom uvježbava pisanje, čitanje pisanoga teksta te razumijevanje pročitanoga.

U nastavi jezičnoga izražavanja veoma je važna motivacija za stvaranje, stoga pisanje valja potaknuti jakim emocijama i ponuditi učenicima teme koje su im zanimljive. Osim intrinzične motivacije poseban poticaj za pisano stvaralaštvo je objavljivanje njihovih radova u školskim časopisima i čitanje na različitim svečanostima.

Učitelju će biti od velike pomoći različiti internetski portali i linkovi koji se bave upućivanjem u proces uvježbavanja pisanja.

6.4.5. Pripovijedanje

Pripovijedanje je jedna od najzastupljenijih aktivnosti u nastavi izražavanja, a učenici ga vole jer im omogućuje da kroz priču izraze svoje misli i osjećaje. Kako uključuje značajke nekih drugih oblika izražavanja, poput dijaloga i objašnjavanja, pripovijedanje je mješovit stilski oblik izražavanja.

Stvarajući i izmišljajući priču, dijete razvija maštu, bogati svoj rječnik i izostrava svoju sposobnost za estetiku (Težak, 1984). U nižim razredima učenici pripovijedaju svoje doživljaje, događaje iz životne stvarnosti, iz svijeta ljudi i životinja, a učitelj im omogućuje da pripovijedaju potaknuti slikom, po natuknicama i samostalno.

Aktivnost pripovijedanja može se razvijati kreativnim jezičnim igrama.¹³⁰ Učenici posebno vole *Ozvučenu priču*. Dok jedan učenik čita zadani tekst, ostali učenici simuliraju zvukove na temelju sadržaja. Simulacija prizora se može izvoditi individualno ili u manjim skupinama, bitno je da sudjeluju svi učenici razrednoga odjela (Coffou, 2004).

Učitelju će od velike pomoći u razvijanju kulture čitanja i pripovijedanja biti izvanškolske aktivnosti i oblici rada, poput zanimljivih dječjih kulturnih manifestacija u kojima učenici mogu aktivno sudjelovati. U Ogulinu se svake godine obilježava stvaralaštvo naše književnice Ivane Brlić Mažuranić. *Ivanina kuća bajke* predstavlja multimedijalni centar za posjetitelje u kojem se nalazi biblioteka bajki, mrežna stranica s bazom bajki, tematske rute u obliku likova iz Ivaninih bajki i tome slično¹³¹. Povodom stote obljetnice objavljivanja *Priča iz davnine* Ivanina kuća bajke organizirala je radionicu pripovijedanja za djecu, na kojoj su učenici mogli slušati priče po izboru iz poznate zbirke te s voditeljicama radionice komentirati pročitano bajku i likove iz bajke (Domitrović, 2016.)

6.4.6. Opisivanje

Opisivanje je uz pripovijedanje i prepričavanje najzastupljeniji oblik izražavanja u nastavi materinskoga jezika. Učenici već od prvoga razreda sustavnim vježbama razvijaju sposobnosti opažanja, povezivanja i oblikovanja. Kako oblici usmenog i pisanog izražavanja zahtijevaju vježbu, tek u drugom i u trećem razredu uvodi se sustavnije opisivanje kao pripovjedna tehnika. Za razliku od pripovjedne "dogadajnosti", opisivanje je lišeno radnje. Učenici mogu opisivati osobu, predmete, životinje, krajolik i zatvoreni prostor. Pažljivim promatranjem zapažaju detalje i posebnosti koje će pokušati uskladiti u cjelinu i oblikovati u pisani ili usmeni iskaz.

Učenici razredne nastave najradije opisuju članove svoje obitelji i predmetnu stvarnost koja ih okružuje. Uz poticanje jezične kompetencije vježbama opisivanja učenici proširuju svoj leksik. Učitelj ih može poticati na pisanje dajući im mogućnost da dopunjavaju već započete opise književnih likova, krajolika ili mrtve prirode.

¹³⁰ Učitelj se može poslužiti metodičkim priručnicima. Radni listići *Govorimo, čitamo i pišemo hrvatski 3 i 4*, Jadranke Žderić, ispunjeni su brojnim primjerima kojima se učenici potiču na stvaranje i bogaćenje rječnika.

¹³¹ <http://www.ivaninakucabajke.hr/hr/o-nama/sto-je-ivanina-kuca-bajke/>, preuzeto 5.4.2015.

Dobar je postupak izdvajanje leksičkih nizova zapisivanjem imenica i pridjeva na ploči. Povezivanjem obrazovnih sadržaja učenici trećih i četvrtih razreda zapažaju da u pripovijedanju prevladavaju glagoli, dok su u opisivanju najzastupljenije riječi imenice i pridjevi, što mogu praktično primijeniti u nastavi jezičnog izražavanja. Promatranjem predmeta opisa sami izgovaraju lekseme koje učitelj zapisuje u dvama stupcima. Pri pisanju sastavka učenici se mogu koristiti primjerima na ploči čime im je olakšan postupak opisivanja.

Učenici vole opisivati jer ovim oblikom izražavanja mogu izraziti svoj pogled na predmet opisa.

6.4.7. Prepričavanje

Prepričavanje je poseban oblik pripovijedanja koji ima reprodukcijski karakter - označava ponavljanje napisane ili izgovorene priče. U ovom stilskom obliku izražavanja učenici razvijaju različite misaone radnje - sposobnost zapamćivanja, procjenjivanja, izabiranja i maštanja. Usmenim i pisanim prepričavanjem učenici vježbaju sposobnost izražavanja na temelju kompozicije proznoga teksta.

Razlikujemo različite tipove prepričavanja: sažeto i opširno prepričavanje, stvaralačko prepričavanje, izborno prepričavanje, prepričavanje po planu priče, po odjeljcima ili po prizorima, prepričavanje potaknuto ilustracijom u knjizi i sl. U početnim razredima osnovne škole učenici uvježbavaju prepričavanje kraćih tekstova, zatim duljih književnih, dramskih i filmskih priča. Usmeno prepričavanje smatra se monološkom govornom vježbom (Težak, 1996).

Sažeto je prepričavanje zahtjevna sposobnost i česta aktivnost u svakodnevnoj nastavnoj praksi. Osim tekstova iz čitanke učenici prepričavaju filmove, kazališne predstave i vlastite doživljaje. Kako je prepričavanje djelatnost reproduktivnoga karaktera kojom se utvrđuje razumijevanje pročitanaoga teksta ili odgledanoga filma, ono može postati korisna provjera školskoga postignuća učenika. Prepričavanje povezuje nastavu izražavanja s nastavom književnosti i medijske kulture jer učenici prepričavaju različite polazne predloške (Težak, 1984). Učitelju ipak nije jednostavno vrednovati kvalitetu usmenoga ili pisanoga iskaza. Kadum Bošnjak (2010) smatra da ovaj vid polustrukturiranoga ispitivanja i provjere znanja valja vrednovati kao posebnu sposobnost koja osim razumijevanja obuhvaća analizu i reorganizaciju važnijih podataka u sažetom prepričavanju. Učenici moraju dobiti

informaciju što se procjenjuje kao i "upute za prepričavanje: dužina riječi (broj riječi ili redaka), vrsta teksta koji treba prepričati... cilj prepričavanja, kome je namijenjen sažetak, vrsta komunikacije koju treba aktivirati, vrijeme na raspolaganju, itd." (Močinić, 2008, 100).

Stvaralačko prepričavanje podrazumijeva promjenu fabularne okosnice – promjenu završetka priče, dodavanje novih likova ili izmijenjeno gledište (pripovjedno lice).

Učitelj može provesti zanimljivu aktivnost pod nazivom *Stara – nova priča* (Čudina-Obradović, 1991). Promjenom redoslijeda kompozicije učenici imaju zadatak samostalno razriješiti određenu situaciju ili problem iz književno-umjetničkoga teksta. Na temelju poznate pripovijesti stvaraju novu pri čemu dolazi do izražaja dječja kreativnost i aktualizacija pojedinih problema. Učenici uvježbavaju usmeno ili pisano izražavanje, ali valja istaknuti da je ova jezična igra, zbog stupnja spoznajnih mogućnosti, primjenjiva na satovima izražavanja u trećem i četvrtom razredu.

Paul (2006) smatra da za poticanje govornoga i jezičnoga razvoja škola treba uključiti i roditelje, dok u školi valja osigurati primjereno ozračje, uvjete za bogatu jezičnu okolinu. Pritom je važno da odrasli odgovaraju na dječje komunikacijske zahtjeve jer se komunikacijske vještine stječu i unapređuju u međusobnom kontaktu. U vježbanju jezičnih sposobnosti dobro je koristiti igre koje su bliske dječjem senzibilitetu, poput *Brojke i slova*, *Leti, leti*, *Imena gradova* i sl.

Nastavna jedinica jezičnoga izražavanja kojom se želi vježbati usmeno i pisano prepričavanje može se artikulirati na sljedeći način:

Nastavna jedinica: Prepričavanje po redoslijedu događaja

Tip sata: obradba

Razred: drugi

Motivacija: igra pantomime (rad u skupinama), otkrivanje pojmova: kuhinja, med, maslac, čaj, doručak.

Lokalizacija, naslov teksta: Nada Mihoković- Kumrić: *Vidljivo i nevidljivo*

Objavljivanje dojmova; kratka interpretacija priče (razgovor o tekstu);

Kompozicija teksta, izdvajanje dijelova priče; utvrđivanje uzročno-posljedične i vremenske povezanosti događaja u priči, određivanje podnaslova i stvaranje plana ploče.

Sinteza: plan priče, redoslijed događaja u tekstu.

Vježbanje usmenoga izražavanja: prepričavanje teksta po navedenim dijelovima (podnaslovima).

6.5. Prevođenje

Neki lingvisti smatraju da bi osim temeljnih jezičnih aktivnosti u nastavu izražavanju valjalo uvesti i djelatnost *prevođenja* (Reljac Fajs, 2013). Djeca ubrzano uče rječnik obaju idioma kojima se služe u predškolskom i školskom razdoblju. Pritom ne prevode riječi jednoga idioma u drugi jer ih doživljavaju kao cjelinu istoga jezika. Ako određeni pojam s kojim se prvi put susretnu nauče označiti riječju zavičajnoga govora, koristit će se njome kad god se nađu u prigodi da pojam opet moraju označiti. Pritom nije važno kojim se od dvaju idioma u tom trenutku koriste (Puljak, 2011).

Učenici pokazuju zanimanje za povremene vježbe tzv. prevođenja dijalektalnih tekstova na hrvatski jezični standard. Taj se interes može iskoristiti u izbornoj nastavi i u izvannastavnim aktivnostima, posebice u dvojezičnim i višejezičnim sredinama. Prevođenje može biti prikladan sadržaj rada filoloških družina. Voditelj upućuje članove filološke grupe u teorijske osnove prevođenja nakon čega učenici praktički pokušavaju analizirati određeni tekst. Članovi jezične grupe mogu prevoditi dijalektalne hrvatske tekstove, a "ako se povežu sa svojim vršnjacima iz zemlje čiji jezik uče, mogu se s njima dopisivati pa će biti u mogućnosti prevoditi i njihova pisma na suvremeni hrvatski jezični standard" (Težak, 1996, 24).

6.6. Nastavna jedinica izražavanja i stvaranja

Jedan od glavnih zadataka učitelja u nastavi Hrvatskoga jezika jest poticanje jezičnoga stvaralaštva na materinskom jeziku. Pri planiranju sata izražavanja javlja se problem metodičkoga strukturiranja – je li zapravo riječ o sadržajima gramatike ili

ne, treba li sat izražavanja artikulirati poput sata jezika? Iako se u nastavi izražavanja pojavljuju sadržaji pravopisa i pravogovora, nastavna jedinica jezičnoga izražavanja sastoji se samo od tri nastavne etape: pripreme, izvedbe i zaključka. Svaka etapa ima nekoliko manjih nastavnih situacija. Nastavna etapa *pripreme* sadrži motivaciju za rad i najavu vježbe u kojoj se stvara situacija jezičnog izražavanja. *Izvedba* zauzima središnje mjesto nastavnoga sata, sastoji se od provedbe zadataka za razvijanje jezičnog izraza – usmenoga ili pisanoga. Pisanje i govorenje u prvome je planu. Učenici čitaju uratke (ako se provodi pisana vježba), raspravljaju o napisanom ili govorenom tekstu, zapažaju osobitosti stila, pravopisa i pravogovora, uvježbavajući različite oblike određenoga jezičnoga izraza. *Zaključak* je završna nastavna etapa sata jezičnoga izražavanja.

| Nastavne etape | Nastavne situacije |
|------------------|---|
| Priprema | <ul style="list-style-type: none"> • motivacija • najava vježbe • upute za rad • priprema učenika za pisanje ili govorenje (nacrt, podsjetnik, razmišljanje, čitanje) |
| Izvedba | <ul style="list-style-type: none"> • pisanje ili govorenje • čitanje uratka (ako je pisana vježba) • rasprava o napisanom ili govorenom tekstu (sadržaj, kompozicija, stil, gramatika, pravopis, urednost/čitljivost, držanje u govornoj vježbi) |
| Zaključak | <ul style="list-style-type: none"> • ocjena uspješnosti vježbe • sažimanje spoznaja stečenih vježbom • najava sljedeće vježbe i upute o pripremnom radu |

Tablica 8. Struktura nastavne jedinice jezičnoga izražavanja (izvor: Bežen, 2008, 314).

Učitelj primjenjuje nastavne metode karakteristične za jezično izražavanje i stvaranje: metodu pisanja (sastavljanje, preoblikovanje), usmenog izlaganja (opisivanje, pripovijedanje, raspravljavanje...), metodu čitanja (izražajno, usmjereno) i metodu diktiranja. U nižim razredima treba sustavno provoditi pisane i usmene vježbe za uvježbavanje izražavanja i stvaranja.

Osnovna je svrha nastave jezičnoga izražavanja razvijanje pozitivnoga stava učenika prema usmenom i pisanom izražavanju i stvaranju. Učitelj će uspjeti u toj nakani ako koristi različite metode rada i poticajne konkretne primjere iz svakodnevnice komunikacije. U vedrom ozračju dijete će zasigurno zavoljeti ovu

aktivnost te s veseljem razvijati sposobnost usmenoga i pisanoga izražavanja i u predmetnoj nastavi.

Metodički model nastavne jedinice opisivanja

Nastavna jedinica: Opisivanje – opis lika

Razred: treći

Obrazovna postignuća: opisati lik prema planu opisa;

Odgojna postignuća: razvijati uljudno usmeno i pisano izražavanje kao osnovu komunikacije među ljudima;

Funkcionalna postignuća: ostvarivati uspješnu usmenu i pisanu komunikaciju;

Nastavne situacije:

Priprema

Motivacija: učenici usmeno opisuju prijatelja/icu iz školske klupe (usmjeravanje pozornosti na pojedinosti vanjskoga izgleda). Nekoliko učenika opisuje naglas, ostali pažljivo slušaju i uočavaju sadržaj opisa. Poticajna pitanja: *Što smo čuli u opisu? Koji su detalji uočeni?..*

Izvedba

Vježbanje jezičnoga izraza: pisanje (ili govorenje), čitanje uratka, rasprava o napisanom (ili govorenom) tekstu...Situacija usmenoga ili pisanoga jezičnog izražavanja, analiza situacije jezičnoga izražavanja. Čitanje metodičkog predloška - S. Pilić: *Što se može prikriti, a što ne*

- razgovor o tekstu; sadržaj za poticanje pozitivnih životnih vrijednosti (kratka rasprava). Postavljanje pitanja: *Tko je pametan? Zašto je potrebno učiti?...*

Zadatci za razvijanje jezičnog izraza: samostalno čitanje priče, podcrtavanje izraza kojim se opisuje izgled lika, zapisivanje izraza koji opisuju vanjski izgled;

Zaključak

Zaključivanje o osobinama lika. *Pri opisivanju lika opisujemo njegov izgled i osobine. Pritom nam pomaže zapažanje detalja i plan opisa kojim određujemo redoslijed opisivanja.*

Zadatci za uvježbavanje opisa prema planu

Učenici izdvajaju riječi za koje smatraju da ih dobro opisuju te čitaju svoje zapise.

Primjena usvojenoga jezičnog izraza

Uporaba nastavnih sredstava - fotografije ljudi iz tiska. Učenici po skupinama izrađuju plan opisa, zatim predstavnici grupe usmeno opisuju odabranu osobu sa slike.

Ocjena uspješnosti vježbe: sažimanje spoznaja stečenih vježbom, najava sljedeće vježbe i upute za rad.

Plan ploče (primjer)

*Opis lika**Plan opisa*

GLAVA – *nema frizuru, ima šešir, sijede vlasi, marama i kapa*

TIJELO – *mršava, noge kao čačkalice, šarene čarape s prugama, širok struk, jaki bokovi, ogrlica oko vrata*

OSOBI NE – *dosjetljiva, nasmijana, smiješna, pametna, lukava*

Komunikacijsko-humanistički metodički sustav nudi brojne mogućnosti realizacije satova u nastavi jezičnoga izražavanja. Možemo navesti primjere za nastavnu jedinicu Opisivanje lika, iz zbornika *Učitelji za učitelje* (2003, 48). Kako bi sat bio dinamičan i svrhovit, dobro je povezivati sadržaje unutar nastavnoga predmeta, i to nastavu jezičnog izražavanja s nastavom književnosti i lektire.

Nastavna jedinica: Izgled i ponašanje lika (opis)

Tip sata: utvrđivanje i ponavljanje gradiva, vježbanje

Razred: treći / četvrti

Ključni pojmovi: obilježja lika

Obrazovna postignuća: odrediti osnovna obilježja lika prema izgledu, ponašanju i govoru;

Odgojna postignuća: poticanje pozitivnoga stava prema blišnjima i osobama u okruženju;

Funkcionalna postignuća: vježbanje usmenoga opisivanja osobe;

Oblici rada: pojedinačni, skupni;

Metode rada: heuristički razgovor, igra, pisanje, čitanje;

Svrha: a) komunikacijska – vježbanje i poticanje pisanog izražavanja, bogaćenje rječnika, poticanje mašte i uživljanja; uporaba opisnih pridjeva i imenica za vanjski izgled osobe, za oznaku osjećaja i osobina); poticanje sposobnosti uživljanja i maštanja;

b) afektivna – razvijanje etičkoga doživljaja, poticanje svijesti o vlastitim osobinama ličnosti, postojećim i željenim; razvijanje etičkog i estetskog doživljaja (stava);

Artikulacija sata

Priprema

Motivacija: provedba igre po skupinama. Za poticaj može poslužiti rebus - fotografija Pinocchia, prekrivena poljima. Učenici pokušavaju pogoditi što se krije na slici.

Zapažanje pojave: kad se otkrije rješenje, učenici promatraju izgled poznatoga lika iz dječje književnosti i usmeno opisuju što vide na slici.

Izvedba

Promatranje pojave - usmjereni razgovor. Učitelj dijeli pripremljene komunikacijske kartice u kuvertama. Učenici nasumce izvlače kartice s riječima koje opisuju Pinocchijev vanjski izgled i karakterne osobine te ih pridružuju označenim točkama plana opisa na ploči.

Stvaralačko izražavanje

Učenici samostalno zapisuju predložak za usmeno izlaganje na temu *Kad bih bio/bila Pinocchio*, koristeći ponuđene riječi. Pritom se mogu izjasniti o svojim dobrim osobinama koje bi dali Pinocchiju, a koje bi rado preuzeli od njega. Nakon desetak minuta učenici pojedinačno izlažu svoje iskaze.

Zaključak

Razgovor o osobinama ličnosti, pozitivnim i manje pozitivnim karakternim osobinama likova iz književnih djela i ljudi iz stvarnoga okruženja. Za sljedeći sat učitelj može provesti pisano izražavanje na istu temu, ali s drugim književnim likom, ili može ponuditi učenicima da za domaću zadaću odaberu najdraži lik i opišu ga na sličan način.

Nastavna jedinica: Stvaralačko opisivanje

Naslov: *Da sam ja...* (na primjeru romana *Petar Pan*, J. M. Barriea)

Razred: četvrti

Artikulacija sata

Doživljajno-spoznajna motivacija: natjecateljska igra po skupinama - poster (fotografija) Petra Pana prekriven križaljkom te polja s pitanjima na koje učenici odgovaraju pokušavajući pogoditi što je na slici. Kolektivan, usmjereni razgovor.

Izricanje zapažanja: učenici biraju riječi za opis lika (uz pomoć komunikacijskih kartica). Izvlače kartice (riječi) iz kuverte i prema značenju pridružuju dijelovima plana opisa (dob, stas, glava, odjeća, okolni prostor, stav prema liku). Najprije opisuju vanjski izgled osobe, a potom i njegove karakterne osobine.

Individualne aktivnosti učenika: prema stvorenome planu tematske se riječi objašnjavaju i priključuju u skladu sa značenjem i paradigmatiskim odnosima.

Stvaralačko izražavanje: učenici razgovaraju o osobinama ličnosti te potaknuti temom *Da sam ja Petar Pan* usmeno ili pisano opisuju poznatu osobu. Moguće je provesti vježbe s opisom likova iz lektire (šegrt Hlapić, Pinocchio, Koko...).

Aktivnost pod nazivom *Moj doživljaj* (Učitelji za učitelje, 2003, 104)

Dok učenici sjede na svojim mjestima, učitelj ih zamoli da se umire, zatvore oči i koncentrirano poslušaju što će im reći. Nastojeći izazvati čim veću pozornost, učitelj započinje pripovijedanje interpretativnim intonacijom: *"Zamisli da možeš disati pod vodom! Roniš pod morem bez poteškoća i brzo se krećeš ispod velikih jedrenjaka, brodova i preoceanskih tankera. Pred tobom se nađe jedna podvodna spilja na čijem ulazu patrolira veliki morski pas. Odjednom... (kratka stanka)... Ispričaj što ti se dogodilo!"*

Učenici se sami javljaju pripovijedajući što su zamislili. Pri kraju sata anonimno na papiriću zapisuju priču koja im se najviše svidjela. Učitelj može ponuditi učenicima da sami zamisle početak određene priče koju će kolege iz razreda nadopuniti svojim zamislama.

Aktivnost: *Stvaranje bajke*

Na početku sata učitelj razgovara s učenicima o bajci *Snjeguljica i sedam patuljaka*, prisjećajući se glavnih događaja u priči. Zatim zamišljaju kako se osjećala

Snjeguljica kad je ušla u nepoznatu kuću. Učenici se mogu podijeliti u manje skupine ili u parove i međusobno se dogovaraju stvarajući novu verziju priče u kojoj se pojavljuje zla vještica. Neka zamisle što se sve moglo dogoditi dolaskom vještrice. Učenici zatim mogu, po želji, pred razredom odigrati novu verziju *Snjeguljice* u kojoj će im ona ispričati što je sve naumila učiniti u svom životu.

6.7. Načelo zavičajnosti

Recepcija je književnoumjetničkoga teksta, poput čitanja, važna ljudska misaona aktivnost, stoga je nužno od najranije dobi osigurati pozitivna iskustva s knjigom. U ranim fazama književnog odgoja kada djeca razvijaju svoj govorni i poetski sluh a učenici mlađih razreda tek izgrađuju naviku čitanja, valja birati teme i naslove koji su im bliski i koji će poticati zanimanje za umjetničku riječ. Uvažavajući estetski i razvojnopsihološki kriterij u poučavanju ne smije se zanemariti načelo zavičajnosti: ono se ne očituje samo u usmenom izražavanju djece na zavičajnom idiomu, već i u interpretaciji dijalektalnih tekstova određenoga podneblja. Osim što su bliski malim recipijentima tekstovi na zavičajnom narječju mogu pozitivno utjecati na njihov književni odgoj i obrazovanje te biti čvrsta poveznica između predškolske ustanove, škole i doma. Dijalekt je važna sastavnica osobnoga temperamenta i identiteta. Djetetu je važno kada se u nastavi Hrvatskoga jezika potiče izražavanje na zavičajnom govoru jer tada shvaća da učitelj poštuje njegovu osobnost.

Spigarelli (1973) je svojim istraživanjima potvrdio pozitivna svojstva primjene dijalekta¹³² u nastavi: učenici koji se mogu slobodno izražavati narječjem u školi, nisu opterećeni standardnim jezikom i njegovom uporabom, stoga lakše i brže stječu znanja iz gramatike standardnoga jezika od učenika koji su ograničeni i usmjereni na stalno korištenje standardnoga jezika (Težak, 1998). Zavičajni govor postaje presudan element verbalizacije djetetova iskustva, stoga ne čudi da se vodeći hrvatski lingvisti i metodičari zalažu za afirmaciju načela zavičajnosti u nastavi materinskoga jezika na svim obrazovnim stupnjevima, od razredne nastave do završnih razreda srednje škole. "Uostalom, sva su naša narječja i danas živi književni jezici na kojima

¹³² U nastavi je važno razlikovati nazive *dijalekt* i *narječje*. Štokavski, kajkavski i čakavski su narječja a ne dijalekti. No, valja naglasiti da su narječje i skupina dijalekata istoznačnice.

stvaraju brojni hrvatski književnici. U najkraćem, hrvatski je i što i ča i kaj, svaki sa svojim posebnim vrijednostima" (Zoričić, 2004, 18).

Učitelji su oduvijek poštivali načelo zavičajnosti i pridavali mu veliku važnost, zadajući učenicima zadatke poput pisanja sastavaka ili stihova na dijalektu, što je djeci zanimljivo i zabavno jer se lakše izražavaju vlastitim idiomom nego standardnim jezikom. Kreativna uporaba zavičajnoga idioma u nastavnoj praksi pridonosi razvoju jezično-komunikacijskih sposobnosti koje mogu rezultirati boljim ovladavanjem standardnoga jezika (Puljak, 2011).

Još šezdesetih godina prošloga stoljeća vodeći metodičari književnog odgoja upućivali su na važnost načela zavičajnosti i prigodnosti, uz kriterij tematske i žanrovske raznovrsnosti. Peruško¹³³ i Brabec među prvima su objašnjavali funkciju i potrebu razlikovne gramatike, smatrajući kako bi se nastava jezika trebala prilagoditi i dobi i zavičaju djeteta. Skok je 1975. godine u tekstu *Princip zavičajnosti u nastavi književnosti u osnovnoj školi* naveo mogućnosti primjene zavičajnih sadržaja u nastavi jezika - ističući kako načelo zavičajnosti ne smije biti osnovno mjerilo u poučavanju, ali bi trebalo biti afirmiranije zbog književnopovijesnoga značaja. Metodička istraživanja provedena osamdesetih godina prošloga stoljeća upućivala su na potrebu sustavnoga njegovanja zavičajne riječi u nastavi. Gudelj-Velaga je, primjerice, ustanovila kako stihovi pjesnika Drage Gervaisa potiču učeničko stvaralaštvo na zavičajnom idiomu u Istri i Hrvatskom primorju. Težak (1996) drži da narječja trebaju zauzeti svoje mjesto ne samo u nastavi gramatike i književnosti, već i u nastavi medijske kulture, u nastavi pisanog i usmenog izražavanja. Osim toga narječja bi se trebala upotrebljavati u obveznoj i izbornoj nastavi, u izvannastavnim aktivnostima i u učeničkim listovima. Po njemu se načelo zavičajnosti poklapa s načelima pristupa *od bližega ka daljem te od poznatog ka nepoznatom* (Težak, 1998). Hranjec u svojim *Ogledima o dječjoj književnosti* (2009) problematizira odnos dijalekta i standardnoga jezika u školi i književnosti. On smatra da narječje valja postupno uvoditi u nastavu Hrvatskog jezika već od prvoga razreda. Kako bi učenici dobili potpuniju predodžbu jezika, osobito je važno u nastavi povezivati

¹³³ Osnivanjem *Čakavskoga sabora* započinje institucionalni rad na njegovanju zavičajne riječi i promicanju čakavske kulturne baštine. Brojnim projektima Sveučilište Jurja Dobrile u Puli i Istarska županija doprinose promidžbi i institucionaliziranju zavičajne nastave od vrtića do srednje škole.

književnost, jezik i izražavanje, kao i različite jezične aktivnosti.¹³⁴ Djeci koja su navikla komunicirati na dijalektu valja olakšati prijelaz sa zavičajnoga idioma u standardni jezik (Turza-Bogdan, 2013).

Bežen (2005) navodi sljedeće funkcije zavičajnosti u nastavi materinskoga jezika: književno obrazovanje, komunikaciju, jezikoslovno obrazovanje, jezično i književno stvaralaštvo te svijest o kulturnom identitetu. Prema trenutno važećem nastavnom programu o zavičajnom govoru učenici uče tek u četvrtome razredu, u sklopu nastavne teme *književni jezik i zavičajni govor*. Iako se prije polaska u školu djeca mahom služe zavičajnim idiomom, u školi se očekuje da već od prvoga razreda usvajaju nova znanja komunicirajući standardnim hrvatskim jezikom. Puljak (2011) navodi negativne posljedice takvoga pristupa – nesporazume u svakodnevnoj komunikaciji, obilje pogrešaka u govornim iskazima, kako na standardnom tako i na zavičajnom jeziku. Na temelju promatranja i praćenja jezične komunikacije starijih učenika može se predvidjeti ishod nastavne prakse koja zanemaruje zavičajni idiom (Puljak, 2011, 296). Veoma je zahtjevno usvojiti standardni jezik bez dijalekata, stoga je važno uočavati razlike između standardnoga jezika i zavičajnoga idioma. Narječja čine jezično bogatstvo hrvatskoga jezika i ona su njegov sastavni dio (Ljubešić, 2015).

Učenici do četvrtoga razreda ne uče o dijalektima, što nije dobro. Ljubešić (2009) navodi propuste obrazovnoga sustava po pitanju zavičajnoga idioma: zbog nedostatka dijalektalnih tekstova u prvim dvama razredima osnovne škole učenici nemaju mogućnost ulaska u dijalektalno pjesništvo niti poznaju razlike između zavičajnoga govora i standarda.¹³⁵

Blažeka (2003) upućuje na bogate mogućnosti dijalekta (kajkavskih govora) u nastavi jezika i osvješćivanju lingvističke kompetencije učenika. Osim toga, i učenje stranog jezika bilo bi lakše usporednim učenjem dvaju idioma: "Jezične se kategorije

¹³⁴ Djeca su izložena mnogim izvanjezičnim čimbenicima. Neobično je da svoju energiju usmjeravaju na učenje nekoga stranog jezika, a ne na učenje svoga zavičajnoga idioma. To je danak modernom vremenu, ali bi ipak valjalo ispitati razloge zbog čega ne postoji želja za poznavanjem vlastitoga zavičaja i kulturne baštine naših predaka (Berbić-Kolar, 2015).

¹³⁵ O tom problemu govori i Berbić-Kolar (2012), smatrajući da u našem obrazovnom sustavu postoji problem odnosa između standardnoga jezika i dijalekta te da se dijalektu u nastavi materinskoga jezika ne posvećuje dovoljno pozornosti, pogotovo u razrednoj nastavi. Berbić-Kolar navodi da najmlađi učenici nisu u stanju koristiti isključivo standardni jezik jer im je u mnogim dijelovima apstraktan, a lakše se izražavaju na materinskom idiomu.

najlakše usvajaju komparacijom između dva srodna jezična sustava, a jasno je da je svaki mjesni govor mnogo bliži standardnom jeziku nego bilo koji germanski ili romanski jezik" (Blažeka, 2003, 109). Već se u razrednoj nastavi na satovima jezika i jezičnoga izražavanja može iskoristiti dijalekt u poučavanju gramatičkih zakonitosti i pravila. U cilju funkcionalnoga usvajanja komunikacijskih kompetencija opravdano je inzistirati na ovoj zanimljivoj komparativnoj nastavi. Učitelj bi bez poteškoća određene nastavne jedinice jezika mogao obraditi usporedbom s govorom određenoga kraja. Dakako da razdoblje imanentne gramatike ne nudi toliko mogućnosti komparativnoga učenja kao u predmetnoj nastavi¹³⁶, ali i u razrednoj nastavi primjenjive su određene komparativne metode učenja književnoga jezika (Blažeka, 2003). Ne samo s ciljem izbjegavanja pogrešaka u služenju standardom, već i s odgojnom porukom da mjesni govor učenika nije u podređenom položaju u odnosu na standardni jezik i kako se ne treba stidjeti svoga zavičajnoga govora.¹³⁷

Primjena načela zavičajnosti u nastavi stvaralačke pismenosti vrlo je važna jer ono olakšava usvajanje standardnoga jezika. Uključivanjem zavičajnoga govora učenika u jezični odgoj i obrazovanje lakše se postiže oslobođenost učenika u procesu recepcije, ali i produkcije književnih djela (Gudelj-Velaga, 1990).

U nastavi materinskoga jezika valja dopustiti učenicima izražavanje na govoru kojim vladaju. Učitelj ne bi smio sputavati učenike u tome. Postoji više načina ispravljanja učenikova govora koji ne štete razvoju govornih sposobnosti. Učenicima treba dopustiti da završe započeti govor, eventualno ih ispravljati tek ponavljanjem riječi ili rečenice na standardnom jeziku te dopunjavanjem nepotpunog iskaza. U trećem i četvrtom razredu može se od učenika tražiti da rečenicu na narječju izgovore i standardnim jezikom (Turza-Bogdan, 2003).

¹³⁶ U višim razredima osnovne škole primjenjive su brojne komparativne metode književnoga jezika: učenje naglasnoga sustava, prezent svršenih glagola, položaj naslonjenica, komparacija pridjeva, poluglasovi, jotacija, padežni nastavci itd.

¹³⁷ Blažeka upozorava da tekstovi na dijalektu moraju biti primjereni učeničkoj dobi. Navodi konkretne probleme kojih većina deklarativnih zagovornika narječja u školi uglavnom nije svjesna. Smatrajući kako književnoumjetnički tekstovi nisu najpogodniji za nastavu jezika utemeljenu na razlikovnoj gramatici, Blažeka ističe potrebu da se za pojedine skupine dijalekata kajkavskoga narječja pripreme tekstovi koji bi sadržali osobine govora te skupine. Takvi bi predlošci bili funkcionalni u nastavi gramatike pri učenju zavičajnih govora. Prema njegovu mišljenju glavni bi cilj takve nastave bio usvajanje jezikoslovnih vještina što bi se pozitivno odrazilo na usvajanje standardnoga jezika (Blažeka, 2008).

Među novijim izdanjima koja problematiziraju ovu tematiku jest i knjiga Vjekoslave Jurdana, *Igri, Mala zavičajna čitanka* (2015).¹³⁸ Budući da su dijalektalni tekstovi nerijetko prvi djetetov susret s književnoumjetničkim svijetom, autorica promatra pjesničku riječ u prvoj fazi književnoga odgoja i obrazovanja. Ona drži da bi intenzivniji rad na okomitoj dvojezičnosti djece rane školske dobi mogao doprinijeti poboljšanju i u segmentu komunikacije, kao i u području pismenosti mlađih generacija. Dok uspoređuje odnos dijalekta i standarda, Jurdana naglašava poželjnost uporabe zavičajnog idioma u nastavi jer je njegova primjena neobično važna za budući razvoj literarnih sposobnosti. U aktualnom trenutku metapostmodernizma načelo zavičajnosti važno je čak i u kontekstu političkih i gospodarskih integracija na nacionalnoj i europskoj razini. U svjetlu afirmacije kulturnih identiteta javlja se potreba za priručnicima zavičajne nastave pojedinih regija.

6.7.1. Odnos drugih zemalja prema dijalektu

Vrlo su zanimljiva obrazovna iskustva nekih europskih zemalja na području dijalektalne nastave. U Italiji je okomita dvojezičnost važna sastavnica u poučavanju jezika. Talijanski metodičari posvećuju veliku pozornost dijalektu na talijanskome govornome području - Spigarelli, Antiseri i Beninca naglašavaju vrijednost zavičajnoga idioma i potrebu sustavnoga istraživanja i poticanja bilingvizma kao funkcionalnoga pristupa u učenju materinskoga jezika.

Karabalić (2006) je proučavao zastupljenost dijalektalnih tekstova u njemačkom i švicarskom obrazovnome sustavu. Te dvije zemlje imaju potpuno oprečan stav prema dijalektima. U Njemačkoj je uvriježeno mišljenje da dijalekt upućuje na stalešku pripadnost, a škola predstavlja ustanovu gdje se razlike među slojevima

¹³⁸ Jurdana u svojoj knjizi progovara o pojmu zavičaja i zavičajnosti s dijalektološkoga gledišta, istovremeno motreći tematiku zavičajne književnosti iz odgojnoga, metodičkoga i psihološkoga rakursa. Ispravno utvrdivši da lingvistička komponenta zauzima važno mjesto u odgojno-obrazovnom procesu djeteta (jer je riječ o razvoju njegovih jezičnih sposobnosti), autorica potvrđuje svojih postavki ostvaruje navođenjem rezultata aktualnih istraživanja u tom području. Naglašava važnost provedbe ovoga načela u predškolskoj dobi, u radu s najmlađom dobnom skupinom. Svoju tezu potkrepljuje brojnim dokazima, svjesna u kojoj je mjeri zavičajnost bitna u djetetovu životu, kao emocionalna odrednica i područje njegove senzibilne osjetljivosti. Zavičajna čitanka *Igri* nastala je kao plod autoričina dugogodišnjega nastavnickoga i znanstvenoga rada u školi i na sveučilišnoj razini, a zavičajna se književna riječ nastoji približiti djeci putem slike, zvuka i pokreta, upućujući na pojedine aspekte rada na njegovanju zavičajnoga idioma.

smanjuju pa učenici uče samo standardni jezik jer bi dijalekt otežao učenje standarda. U Švicarskoj je situacija potpuno drugačija. Švicarci germanskoga govornoga područja koriste i dijalekt i švicarsku inačicu njemačkoga standardnoga jezika. Dijalektom se služe u svakodnevnom životu (usmeno), a standardom u poslovnoj komunikaciji. U germanskoj Švicarskoj nastava se u prvom razredu osnovne škole odvija isključivo na dijalektu. Čitanje i pisanje se otpočetak uči na standardu jer je to nova vještina pa je svejedno kako se usvaja, na dijalektu ili standardu (Karabalić, 2006).

U Francuskoj se ne pridaje veća važnost dijalektu i dijalektalna tematika ne nalazi značajnije mjesto u školskom kurikulumu. Slična situacija je i u Velikoj Britaniji - mnogi engleski lingvisti ne smatraju dijalekt čvrstim jezičnim sustavom (Britton, 1986). Urbanizacija i suvremeni način života opterećuju recepciju starije engleske književnosti na zavičajnome idiomu među mlađim naraštajima.

Dijalektalna poezija zauzima posebno mjesto u sklopu hrvatske dječje književnosti. Najzastupljeniji su domaći autori dijalektalne književnosti u čitankama za razrednu nastavu Drago Gervais¹³⁹, Dragutin Domjanić i Fran Galović. "Znakovito je da je književnost dijalektalnog izričaja u 20. st. bila i ostala hrvatski fenomen, utemeljen na hrvatskom jezičnom (u svojoj biti trojnome, tronarječnom) biću" (Lukežić, 2012, 208), zbog toga ne čudi što je ta lirika uglavnom pobudila ponovni interes za hrvatska narječja, ne samo radi toga što su počele nicati pjesme na tim narječjima, nego što su one bile od velike literarne vrijednosti (Pavešić, 1939). Osim starijih hrvatskih književnika i suvremeni su pisci rado progovarali na zavičajnome jeziku. Pajo Kanižaj je najpoznatiji po svojim humornim pjesmama i pričama, dok njegovo dijalektalno pjesništvo nije dovoljno zastupljeno u nastavi. Skok je njegove pjesme na kajkavskom narječju nazvao *kerempuhovskim*, a Hranjec naglasio da Kanižaj ravnopravno doživljava standardni i zavičajni govor: "Napokon, Kanižaj kajkavskim humorom unosi posve novu vrijednost u kajkavsku poetsku vertikalu" (Hranjec, 2000, 56).

¹³⁹ Unatoč ustaljenom mišljenju kako Gervais nije pisao za djecu, o Gervaisovoj poziciji unutar zavičajne dječje književnosti pisali su mnogi teoretičari i povjesničari hrvatske književnosti, poput Jože Skoka, Milana Crnkovića, Stjepana Hranjeca i Vjekoslave Jurdana.

6.7.2. Istraživački dosezi

Promišljajući o recepciji dijalektalnih tekstova u nižim razredima osnovne škole hrvatski su istraživači utvrdili da postoje razlike u recepciji sadržaja na dijalektu među učenicima različitih sredina (Turza Bogdan). Srećom, brojni suvremeni autori imaju razvijenu svijest o potrebi njegovanja zavičajnoga idioma koji nas povezuje s baštinom i zavičajem. O didaktičkoj uporabi dijalekta u Hrvatskoj postoje brojna istraživanja. Kermek-Sredanović (1999) je ispitala ostvarivanje kriterija zavičajnosti u izvannastavnom čitanju učenika od prvog do četvrtog razreda, na uzorku od 225 učitelja razredne nastave triju županija sjeverozapadne Hrvatske. Na upit: *Da li u izvannastavno čitanje učenika uključujete zavičajne pisce?*, tek je 13,3% učitelja odgovorilo potvrdno, što je porazan rezultat. Ciglar i Turza-Bogdan (2005) ispitale su odnos devetogodišnjaka u Čakovcu prema vlastitom mjesnom govoru te kompetencije ispitanika u tzv. prevođenju zavičajnog govora, na uzorku dvaju odjela četvrtih razreda. Dobile su povratnu informaciju da većina učenika (63,6%) jako voli govoriti i slušati kajkavski dijalekt, a njih 45,4% jako voli čitati i pisati na kajkavskom dijalektu.

Turza-Bogdan (2009) istražila je i stavove nastavnika prema kajkavskom narječju na uzorku od 207 ispitanika (108 učitelja razredne nastave i 99 nastavnika Hrvatskog jezika) Međimurske i Osječko-baranjske županije. Povratna je informacija bila pozitivna jer su ispitanici pokazali afirmativan stav prema dijalektu.

Puljak (2011) je svoje istraživanje provela među učenicima četvrtoga razreda u Pučišćima na otoku Braču. Ispitala je razumijevanje tekstova na standardu i na narječju te naglasila kako valja razvijati svijest kod učenika o dvojezičnosti jer ona već postoji sama po sebi te ju treba unaprijediti. Nemeth-Jajić i Prvulović (2012) provele su istraživanje među učiteljima razredne nastave iz sedam splitskih osnovnih škola i dviju otočnih škola (Blato i Vela Luka). Cilj istraživanja bio je utvrđivanje odnosa učitelja prema zavičajnom čakavskom govoru učenika te u kojoj mjeri se zavičajni govor njeguje u razrednoj nastavi. Rezultati su potvrdili pozitivan stav učitelja prema zavičajnom govoru i u gradskim, i u otočkim školama. Iako učitelji interpretiraju dijalektalne tekstove, ne potiču dovoljno pisano izražavanje na zavičajnom idiomu.

Majdenić (2013) je istraživala u kojoj su mjeri kajkavski pisci zastupljeni u udžbenicima za osnovnu školu, uspoređujući dva razdoblja - od 1970. do 1989.

godine i razdoblje od 1990. do 2008. godine. Došla je do zaključka da su dijalektalni autori više zastupljeni u čitankama od 1990. do 2008. godine. Valja istaknuti da su tekstovi na dijalektu ipak zastupljeni u čitankama, posebice u čitanci za treći razred *Na dječjem dlanu*, u kojoj su dijalekti konstantno zastupljeni u svakom poglavlju.¹⁴⁰ Pojedini autori čitanki nastoje prikazati sve bogatstvo jezika, dok se neki ograničavaju na književni standard. U početnicama je situacija sasvim drukčija. Mnogi metodičari smatraju kako u nastavi početnoga čitanja i pisanja tekstovi imaju prvenstveno didaktičnu ulogu pa nema prostora za dijalekt.

Kaurlo to je 2015. godine istraživao odnos učenika razredne nastave prema zavičajnom govoru otoka Paga. Riječ je o vrlo zanimljivom jezičnom području na kojem djeluju tri dijalekta s mnoštvom lokalnih zavičajnih govora. Ispitivani su stavovi učenika, roditelja te odnos školskoga sustava prema dijalektima. U istraživanju su sudjelovali ispitanici dviju osnovnih škola na otoku Pagu sa svojim područnim školama (Osnovna škola *Jurja Dalmatinca* iz Paga i Osnovna škola *Antuna Gustava Matoša* iz Novalje). Istraživanje je provedeno na otoku od 9059 stanovnika¹⁴¹, na uzorku od 255 učenika razredne nastave. Rezultati istraživanja nude razloge za optimizam, ali i tjeraju na razmišljanje. Općeniti je stav učenika prema dijalektalnom govoru pozitivan, bez obzira na otočko mjesto življenja. Učenici smatraju da im zavičajni govor ne pomaže u školi, što nas navodi na razmišljanje kako pozitivan stav djece prema dijalektalnom govoru proizlazi iz spontane komunikacije s roditeljima, bakama i djedovima. Učenici su naveli da ih roditelji ne potiču na dijalektalno izražavanje. Kaurlo izražava zabrinutost odnosom školskog sustava koji ne potiče uporabu dijalekta u pravoj mjeri, posebice u najranijoj dobi, u prvom i drugom razredu. On smatra da je premalo izvanškolskih i izvannastavnih aktivnosti na kojima se potiče korištenje dijalekta. Uzroke valja tražiti u nedostatnom osjećaju kompetencija učitelja za poučavanje na narječju, ali i nepostojanju razlikovnih

¹⁴⁰ Već nasumični odabir čitanki pokazuje zastupljenost dijalektalnih tekstova u udžbenicima za razrednu nastavu. Takve su čitanke za prvi razred: *Sunčani pozdrav*, Barke Marjanović i Kate Lučić – Mumlek, *Gdje stamuju priče*, Kate Lučić i Barke Marjanović, *Čitanka*, Ankice Španić i Jadrance Jurić. Čitanka za drugi razred: *Na dječjem dlanu*, Kate Lučić i Davorke Schmit, čitanka za treći razred: *Vrijeme igre*, Tamare Turza – Bogdan i Slavice Pospiš. Za četvrti razred: *Hrvatska čitanka 4*, Davorke Mihoković, *Hrvatska čitanka*, Ante Bežena i Vesne Budinski. Navedeni su udžbenici odobreni za uporabu u školama od Ministarstva.

¹⁴¹ Preuzeto s http://www.novalja.hr/db/db_dir/news/extra_dir/0710201337bb/broj_stanovnika_-_otok_pag_popis_2011.pdf, dana: 29. 5. 2015.

rječnika i gramatika u područnim školama, stoga učitelji nisu dovoljno upoznati sa specifičnostima zavičajnog govora određenoga kraja. U svakom slučaju postoji dovoljno prostora za unaprjeđenje učeničkoga odnosa prema zavičajnom govoru u školama, kako na satovima Hrvatskoga jezika, tako i u izvannastavnim djelatnostima jezičnoga područja.

Zbog svega navedenoga javlja se potreba za stvaranjem razlikovne gramatike i zavičajnih čitanki. Razlikovna gramatika usmjerena je odstupanjima i razlikama između standarda i mjesnoga govora. O svrhovitosti jezične naobrazbe uključivanjem zavičajnoga govora i o poticaju za stvaranje školske razlikovne gramatike pisali su naši znameniti metodičari, prije svih Brabec, Peruško i Težak. "Razlikovna ili diferencijalna gramatika opisuje one jezične činjenice učeničkoga govora, govorne varijante ili žargone koje po svojim gramatičkim obilježjima odstupaju od gramatičke norme književnoga (standardnoga) jezika" (Težak, 1994, 151). Razlikovna gramatika trebala bi obuhvatiti sve jezične razlike koje su važne za nastavu materinskoga jezika u određenoj školi.¹⁴² Prigradske i škole u malim mjestima morale bi imati razlikovnu gramatiku zavičajnoga govora svoga kraja. No, Težak je prije dvadesetak godina upozoravao da tek manji broj škola posjeduje djelomično ili potpuno razrađene razlikovne gramatike. "Obaveza je svakog učitelja da temeljito svlada sve elemente razlikovne gramatike kraja u kojem radi, upozna cjelokupnu baštinu i stvarnost dječjeg zavičaja" (Kermek-Sredanović, 1999, 256). U razrednoj nastavi one bi bile od velike koristi, posebice bi njihova primjena bila svrhovita u prvom razredu kao "putokaz za ostvarivanje načela zavičajnosti u nastavi" (Težak, 1996, 423).¹⁴³

U lektirnim izdanjima za drugi razred nisu zastupljeni tekstovi na dijalektu, i u tom je pogledu važna uloga učitelja da načelo zavičajnosti iskoristi na najbolji mogući način. Kermek-Sredanović (1996) navodi podatak da samo 13,3 % učitelja za dodatnu lektiru nudi svojim učenicima dijalektalne naslove. Tome u prilog ide

¹⁴² Brabec i Peruško smatrali su da je priprema i izrada takve gramatike zadaća nastavnika hrvatskoga jezika. Težak se s tim nije složio, izražavajući mišljenje kako i nastavnici drugih obrazovnih područja mogu imati velike koristi od diferencijalne gramatike, stoga bi i oni trebali sudjelovati u njezinoj izradi, a nikako se ne bi smjeli mimoći i učenici određene škole.

¹⁴³ U OŠ *Donja Stubica* osnovana je 2000. godine u sklopu izvannastavnih aktivnosti skupina *Mala Kajkaviana* s ciljem očuvanja i revitalizacije kajkavskoga jezika. Osim proučavanja dijalektalnih tekstova članovi skupine i sami stvaraju na zavičajnom govoru. Kako se u njihovom radu javila potreba za objedinjenim fondom dijalektalnih izraza, učenici su sustavno sa svojim voditeljicama zapisivali riječi stvarajući priručni rječnik za potrebe kreativne školske grupe. Trud malih zanesenjaka urodio je plodom i 2016. godine objavljen je *Mali rječnik kajkavskoga govora stubičkoga kraja*.

i spoznaja da ipak postoje nakladnici koji promiču temu baštine u slikovnicama (Agačević, 2012).¹⁴⁴

Praktičari su svjesni činjenice naglog opadanja broja učenika koji govore dijalektom, pa se učitelji snalaze kako najbolje znaju. U želji da se očuva naša baština tijekom jezičnih izvannastavnih aktivnosti, voditelji grupa potiču ljubav prema zavičajnom idiomu među učenicima. Učiteljica Dragica Stanić iz OŠ *Milan Brozović* (Kastav) je kao voditeljica grupe Mali čakavčići pripremala scenske igre zapisujući legende na čakavskom narječju, uređujući tekstove književnika u dijaloškoj formi.¹⁴⁵ Tako je začel rad na čakavskoj početnici *Čakavčići*, koja je objavljena 2015. godine. Riječ je o neobičnoj čitanki i metodičkom priručniku za učenje kastavske/liburnijske čakavštine. Posebna je vrijednost *Čakavčice* što nisu svi učenici čiji su tekstovi i pjesme otisnuti na njezinim stranicama izvorni govornici kastavskoga narječja.¹⁴⁶ U ovoj specifičnoj čitanci, vježbenici i slikovnici izjednačena je vrijednost učenja i odgoja (Uroda, 2015).¹⁴⁷

¹⁴⁴ U slikovnicama se zavičajni govor rijetko pojavljuje. Zastupljenije su teme iz zavičaja o kojima učenici mogu štošta naučiti. U nastavi se mogu iskoristiti literarno i likovno kvalitetne dijalektalne slikovnice poput *Mačka z Voloskega* i *Vincenta z Kastva*, Elízabet Jovanović i Vedrana Ružića. Male čitatelje upoznat će sa specifičnostima Kvarnera i primorskim legendama.

¹⁴⁵ Stanić je sa svojim učenicima priredila brojne čakavske slikovnice (*Legenda od Bradonji i Nogonji, Palerija, Košiči, Kako su Kastavci seli sol i sadili sardelice*). Uz slušanje izvornoga govora učenici su zorno izgovarali riječi i rečenice na dijalektu, dramatizirajući kroz igru primjenjivali su naučene izraze, slušali priče i legende Kastavštine i Hrvatskoga primorja. Osim što djeca bolje poznaju kraj u kojem žive, kroz igru polako usvajaju melodiju jezika. U korelaciji s Likovnom kulturom djeca rado oslikavaju odslušane pripovijesti.

Po autoričnim riječima *Čakavčica* je nastala kako bi poslužila učiteljima i djeci kao udžbenik za početno razumijevanje ili učenje čakavskoga jezika, a bit će korisna i čitateljima koji žele obnoviti znanje o zavičajnome govoru. Polaznici izvannastavne aktivnosti bili su aktivni sudionici i partneri svojoj učiteljici u stvaranju priručnika.

¹⁴⁶ Jedan od recenzenata čitanke Branko Kukurin ističe humanističku komponentu *Čakavčice* – ona pomaže djeci koja su se doselila u liburnijski kraj da razumiju i zavole ovo lijepo narječje te da, uz prvotne obiteljske jezične idiome, postanu članovi i stvaratelji domaćega čakavskoga kulturnog nasljeđa.

¹⁴⁷ U prvome je dijelu knjige abecedni popis pojmova na kojima su zasnovane udžbeničke jedinice i taj je dio *početnica* za početno učenje čakavskoga jezika. Metodički instrumentarij *Čakavčice* sadrži uvodnu legendu o značenju pojedinih dijelova knjige, a priručni rječnik na kraju svake udžbeničke jedinice omogućuje čitanje s razumijevanjem dijalektalnih tekstova. U drugom dijelu čitanke otisnuti su učenički literarni radovi, i ne samo na kastavskom narječju, već i na različitim čakavskim idiomima. Recenzentica knjige Lucija Puljak pohvalno se izrazila o knjizi naglašavajući da je ona "zapravo udžbenik ljubavi prema svome zavičaju i zavičajnome jeziku, nastao u višegodišnjem druženju jedne iznimne učiteljice i velike skupine njezinih učenika" (2015, 184). Čitanka se ističe dojmivim dizajnom, a u duhu novoga vremena dostupna je i na internetu gdje se uz tekstove na zavičajnome govoru nudi i audio-zapis s govornom interpretacijom pjesama.

Osnovne škole Primorsko-goranske županije uključene su u projekt *ČA – čitalnica* čiji je cilj popularizacija čakavštine. U namjeri njegovanja tradicije i očuvanja izvornih govora diljem Hrvatske učenici se natječu u interpretativnome čitanju proznih tekstova na čakavskome narječju.¹⁴⁸

Primjena načela zavičajnosti osobito je važna u učeničkom pisanom stvaralaštvu, što potvrđuju školski časopisi i zbornici učeničkih literarnih radova. Posebno su poticajni različiti natječaji dječjih časopisa (*Modra lasta, Radost, Galeb*) i organizacije kulturnih priredbi. Diljem naše zemlje svake se godine provode brojne manifestacije koje upućuju na važnost dijalekta i tronarječnosti hrvatskoga kulturnoga prostora. Na smotrama dječjega stvaralaštva uočava se pomno njegovanje zavičajnog dijalekta. To posebno dolazi do izražaja na Smotri dječjega stvaralaštva *Lidrano*. Raznim radionicama namijenjenim najmlađim učenicima nastoji se poticati ljubav prema lokalnom izričaju među osnovcima. Brojne su literarne smotre stvaralaštva učenika osnovnih i srednjih škola u kojima se njeguje zavičajni govor, navest ćemo samo neke: *Nazor i mi* (Postira na Braču), *Praznik našega jezika* u Žminju, Literarni natječaj Naklade Ljevak *Odjeci* (Zagreb), a posebno je zanimljiv Hrvatski dječji festival *Djeca nose svjetove na dlanu* (Zagreb), koji povezuje glazbu, literarni izraz i likovno stvaralaštvo djece hrvatskih škola. Veoma je zapažena smotra Susret djece i učenika čakavaca *Dica i Čakavica*, na kojem sudjeluju učenici osnovnih škola i djeca iz dječjih vrtića Splitsko-dalmatinske županije. Svake se godine Susret održava u drugome mjestu s područja čakavskoga govora. U Primoštenu se već niz godina održava *Poj riči materinske*, literarno-likovni natječaj učenika osnovnih škola s ciljem očuvanja jezika i kulturne baštine. Svake se godine objavljuje zbornik radova sa zapaženim literarnim i likovnim radovima sudionika. S ciljem očuvanja dijalektalne riječi u Murskom Središću provodi se manifestacija *Naš mali kaj*, a u Viškovu pored Rijeke popularna je priredba *Čakavčići pul Ronjgi*.

¹⁴⁸ Idejni pokretači projekta bili su djelatnici OŠ *Milan Brozović* iz Kastva koji su ovu kulturnu manifestaciju upriličili povodom obilježavanja 150 godina osnutka kastavske Čitalnice – prve hrvatske čitaonice u Istri, osnovane 1866. godine. U natjecateljskome dijelu *ČA – čitalnice* 2016. godine sudjelovali su učenici iz većine županijskih škola.

Primjer zavičajne pjesme:

Štapići

*Zel san jedan štapić va levu,
A drugi va desnu ruku.
Bojal san se da se ne potuku.
I kad san mislel
Da mira neće bit
Oni su se odlučili pomirit.
Složno su ko dva brata stali
I veselu pjesmu zakantali.¹⁴⁹*

Delnički ogranak Matice hrvatske povodom Mjeseca hrvatske knjige organizira Dijalektalno sijelo *Govor moga zavičaja*. Učitelji mentori predstavljaju literarne radove svojih učenika na goranskim dijalektima, kao i uglazbljene pjesme na "domaćoj reči". Literarno-glazbeni događaj publiciran je u knjigama *Goranski zbornik 1 i 2*, s dječjim dijalektalnim proznim i lirskim radovima. Na dijalektalnome sijelu sudjeluju učenici iz svih goranskih škola jer je Gorski kotar prostor bogat narječjima - kajkavskim, štokavskim i čakavskim.¹⁵⁰

Dani kajkavske riječi tradicionalna su manifestacija mladih kajkavaca koja već gotovo pola stoljeća okuplja osnovce iz brojnih škola kajkavskoga govornoga područja. U sklopu manifestacije održava se *Zbor malih kajkavskih poeta*, čiji je pokrovitelj Školska knjiga.¹⁵¹ U Svetom Ivanu Zelina već se 35 godina održava Smotra dječjeg kajkavskog pjesništva "Dragutin Domjanić", a glavni cilj ove književno-nakladničke manifestacije jest poticanje sustavnoga rada s pjesnički nadarenom djecom u osnovnim školama kajkavskoga govornog područja. Najuspješniji literarni radovi objavljuju se u zborniku radova. Riječ je o iznimnoj

¹⁴⁹ David Batarelo, 2. raz. OŠ *Turnić*, Rijeka, voditeljica Vesna Sochor (2012).

¹⁵⁰ Goranski su govori specifični i veoma zanimljivi za slušanje jer svako mjesto - Delnice, Brod na Kupi, Čabar, Lokve, Brod Moravice, Fužine, Gerovo, Mrkopalj, Ravna Gora, Prezid, Vrbovsko, Skrad ili Tršće, ima svoj govor, a vrijedni učitelji u školama sustavno njeguju narječja. U navedenim zbornicima dolazi do izražaja jezično bogatstvo Gorskoga kotara i očuvanje tradicije jezične baštine.

¹⁵¹ Smotra koja svjedoči kontinuitetu kajkavske dječje kreativnosti 2016. godine održana je u Zlataru, i tada se odazvalo 48 škola, među kojima i škole iz Gorskoga kotara.

smotri dječjega dijalektalnoga stvaralaštva na kojoj sudjeluju osnovne škole iz svih kajkavskih regija.

Navodimo pjesmu učenice Sofije Pandur (1. raz. OŠ *Hodošan*, Donji Kraljevac, mentorica Anastazija Anka Balent, iz zbornika *Čarobni svijet*, 2015):

Zipka

*Dok sam bila malo dete
rado sam se v zipki njihala.
Mati me zibala
i stiha mi popevala.

Ve sam školarka
i velido da mi se
već ne šika v zipki biti.
No, ja sem negda i denes
išče do zipke dovlčem,
poskrivečki se v njo
neka zavlečem,
polefko se zanjišem
i svoje sne
v zipki pišem.*

U mnoštvu kulturnih priredbi valja istaknuti projekt *ČA - KAJ - ŠTO*, susrete čakavaca, kajkavaca i štokavaca, začet 2002. godine s ciljem njegovanja i očuvanja dijalektalne baštine.¹⁵²

Mnogi su hrvatski časopisi zaokupljeni problematikom dijalektalne jezične baštine. Časopis za književnost, umjetnost i kulturu *Kaj* već pola stoljeća sustavno prati zbivanja u suvremenoj kajkavskoj književnosti te objavljuje aktualne literarne radove domaćih književnika. Pregledom nekoliko godišta najčitanijih dječjih časopisa - *Radost*, *Smib* i *Modra lasta*, utvrđena je prilična zastupljenost tekstova

¹⁵² Projekt okuplja umjetnike, znanstvenike i zaljubljenike zavičajnih govora, a osim kulturno-umjetničkoga karaktera u sklopu manifestacije redovito se održavaju predavanja i tribine na temu narječja, nematerijalne kulturne baštine.

na zavičajnom idiomu: od ukupnog broja radova u stihu i u prozi, više od 25 % su dijalektalni tekstovi (Visinko, 2010).

U funkciji razvijanja komunikacijskih vještina mogu se koristiti neliterarni dijalektalni sadržaji. U radu literarne ili novinarske skupine učitelj može potaknuti učenike da uobliče kraći intervju sa sugovornikom ili vijest o nekom događaju ili lokalnom običaju na zavičajnom idiomu. Primjerice, učenici iz primorskih dijelova Hrvatske s radošću će opisati pokladne običaje i zbivanja tijekom mjeseca siječnja i veljače. U odnosu na standardni jezik pisani uradak autohtonih govornika na zavičajnom idiomu zrači posebnom emocionalnošću i toplinom. "Zavičajni idiom pojačava bliskost i neposrednost razgovora te pridonosi većoj autentičnosti prikazane djelatnosti" (Visinko, 2010, 127).

Učenicima razredne nastave bi u sklopu terenske nastave valjalo omogućiti upoznavanje s najvažnijim kulturnim, književnim i znanstvenim ostvarenjima baštine svoga kraja i ključnim elementima kulturnoga identiteta. Na terenskim istraživanjima učenicima se nudi integralna zavičajna nastava čija je svrha učenje o zavičaju pomoću dostupnih izvora i osvještavanje važnosti poznavanja zavičajne povijesti i kulture (Urošević i Urošević-Hušak, 2012). Djecu treba upoznati i s autorima koji tematiziraju lokalnu zavičajnu tematiku (primjerice - Drago Gervais – Opatija, Zvane Črnja – Žminj, ...). Poželjno je da ih učitelj zainteresira za daljnji istraživački rad i proučavanje rodnooga kraja.¹⁵³ Znanstvenici koji se bave ovim područjem slažu se da treba poticati djecu na izražavanje zavičajnim idiomom jer će se na taj način očuvati naša dragocjena i raznolika narječja koja ne bi smjela pasti u zaborav. Brojne su mogućnosti uključivanja zavičajnoga govora u nastavni proces.¹⁵⁴ Škola bi trebala osvijestiti učenicima važnost dijalekta, odnos između dijalekta i standarda te da samostalno određuju u kojim je slučajevima određena inačica primjerenija za uporabu. Načelo zavičajnosti omogućuje učiteljima da prisnije pristupe učenicima, a nastavni proces učine ugodnim.¹⁵⁵

¹⁵³ Zavičajnu problematiku učenici mogu proučavati i istraživanjem ostalih umjetničkih djela, zavičajnih muzeja i arhiva u kojima se u tijeku povijesti spominje njihova regija (Urošević i Urošević-Hušak, 2012).

¹⁵⁴ Osim aktivnosti na satovima Hrvatskog jezika mogu se organizirati izvannastavne djelatnosti, poput zavičajnih grupa "malih kajkavaca", "mićih čakavaca" i sl. Na dramskoj grupi učitelj može povremeno eksperimentirati na tekstovima iz zavičaja.

¹⁵⁵ Za motivaciju se učenicima može ponuditi građa iz zvučnih čitanki ili snimljeni zapis mjesnoga govora, kako bi doživljaj bio što autohtoniji. Kao primjer možemo navesti *Ozvučenu čitanku iz hrvatske*

7.

NASTAVA MEDIJSKE KULTURE

"Naši učenici danas su e-učenici koji žive u e-svijetu koji poput života ima svojih prednosti i nedostataka. Da bi bili uspješni u svojim e-životima, potrebni su im kompetentni e-učitelji/ce i e-nastavnici/ce koji prepoznaju i primjenjuju najefikasnije oblike učenja."

(Milović, Veža, 2011, 76).

Odgoj 21. stoljeća obilježen je velikim promjenama uzrokovanim ubrzanom načinom življenja i utjecajem informacijsko-komunikacijske tehnologije. Napredak u razvoju digitalne tehnologije snažno utječe na današnju djecu i na fenomen odgoja, pa nećemo pogriješiti ako IKT nazovemo funkcionalnim sudodgoviteljem novoga vijeka (Mlinarević, Brust Nemet, 2012).

Današnja mladež u potpunosti je ovisna o digitalnoj tehnologiji i društvenim mrežama. Još donedavno učenici su učili linearno, racionalno svladavajući gradivo čitanjem, pri čemu je koncentracija bila usredotočena na jednu radnju. Učenje je bilo jasno odvojeno od bilo koje druge aktivnosti. Komunikacija današnjega vremena temelji se na audiovizualnom, djeca se teško koncentriraju na opširne tekstove jer su ih novi mediji naviknuli na kratke i jasne forme koje se jednostavno i brzo apsorbiraju. Osnovnoškolci uče intuitivno i na preskoke, istodobno obavljajući više aktivnosti, čak i zabavnog karaktera, poput slušanja glazbe i provjeravanja pristiglih SMS-poruka. Kreda i ploča im nije dovoljna, računalo ispunjava njihovu potrebu za dinamikom i interaktivnošću. Djeca se samostalno služe internetom u pripremi

dijalektologije, Mire Menac-Mihalić. Iako je namijenjena studentima, učitelji mogu koristiti čitanku kada učenike žele informirati o pojedinom dijalektalnom govoru.

i pisanju zadaća, traže dodatne materijale za učenje i pojašnjenje nastavnoga gradiva.¹⁵⁶ Poput svojih učenika i nastavnici koriste medije u obrazovne svrhe jer na internetu mogu naći mnoštvo materijala za pripremanje nastavnih jedinica.¹⁵⁷

U tom kontekstu nastavno područje medijske kulture ima veliku važnost u odgoju medijski pismenih mladih ljudi. Medijsku kulturu možemo figurativno nazvati četvrtim stupom nastave Hrvatskoga jezika.¹⁵⁸

Učenici nižih razreda često su bolje upoznati s mogućnostima suvremene tehnologije od svojih učitelja koji bi ih trebali educirati o medijskim sadržajima.¹⁵⁹ Za razliku od starijih nastavnika, digitalnih *doseljenika*, učenici današnjice su *digitalni urođenici* (Prensky, 2001) jer odrastaju u svijetu novih tehnologija.¹⁶⁰

U sklopu individualizacije nastavnoga procesa dobri učitelji nastoje prilagoditi metode i oblike rada svakom učeniku. Ako osoba ne posjeduje senzibilitet za pojedinog učenika, nikakva tehnologija mu neće pomoći. U suvremenom opremanju škola tehničkim pomagalima i sveopćoj kompjutorizaciji nikako se ne smije zanemariti ljudski čimbenik. Nastava nije kancelarijski posao, a djeca nisu samo statistički podatci u školskim dokumentima. Uspješnom će učitelju za individualizirani pristup učeniku u svakodnevnoj praksi biti dostatne ploča i kreda. Poosobljeni pristup stječe

¹⁵⁶ Učenici mogu pronaći na internetu mnoštvo sadržaja na hrvatskome jeziku namijenjenih djeci, primjerice: <http://skole.hr>, <http://eduvizija.hr>, <http://chemgeneration.com> i sl. Na stranicama Hrvatskoga jezičnog portala učenici mogu pronaći odgovore na mnoga jezična pitanja i provjeriti svoje pravopisno i gramatičko znanje.

¹⁵⁷ Najposjećeniji portali među učiteljima su www.zbornica.com i www.razredna-nastava.net.

¹⁵⁸ Prema Nastavnom planu i programu nastava medijske kulture osposobljava učenike za komunikaciju s filmom, radijom, stripom, tiskom i računalom, no čini se kako je kazalište pomalo zapostavljeno u školskim programima. Vukonić-Žunić i Delaš (2006) provele su istraživanje u riječkim osnovnim školama želeći ustanoviti raspoređenost programskih cjelina u nastavnim programima u nižim razredima. Istraživanje je pokazalo da je medijska kultura najzapostavljena područje, dok je jezično izražavanje najzastupljenije područje u nastavi Hrvatskog jezika. Autorice navode kako je Nastavni plan i program samo pretpostavka, dok učitelji sami trebaju koristiti nove metode i oblike rada jer se kvalitetan proces učenja može ostvariti upravo poticanjem učenikove osobnosti, omogućujući djeci da sudjeluju u školskoj scenskoj igri te posjećuju kazalište.

¹⁵⁹ Školska knjiga pokrenula je projekt *Mala škola medijske kulture*, namijenjen učiteljima i nastavnicima Hrvatskoga jezika i Likovne kulture, kao svojevrsni uvod u obrazovanje nastavnika koji održavaju nastavu medijske kulture.

¹⁶⁰ U svom članku *Sapiens Digital. From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom* Prensky je nadišao prvotnu podjelu medijskih korisnika na 'urođenike' i 'doseljenike', ponudivši novu kategorizaciju - dijeleći digitalne korisnike na 'vješte' (*digital skilness*), 'mudre' (*digital wisdom*) i 'digitalne budale' (*digital stupidity*). Nastavno osoblje koje s djecom proučava područje mediologije ne bi smjelo pripadati ovoj trećoj kategoriji (Labaš, 2013).

se iskustvom, ali ovisi i o emocionalnoj inteligenciji odgojitelja kojom uočava sposobnosti, ali i potrebe pojedinog učenika prilagođavajući mu postupke rada (Benček, 2008). Misli, emocije i raspoloženja neizostavni su odraz neposrednoga kontakta u *obrazovnoj trijadi*. Bez obzira na digitalizaciju nastave ne smije se zaboraviti učitelj, 'softver'. "U razredu nam treba računalo, ali i učitelj - učitelj koji razmišlja, voli i razgovara s učenicima. Računalni softver nije dovoljan, ma kako savršen bio, i on ne može zamijeniti ljudski softver živog učitelja, koji treba otkriti u sebi i planirano rabiti svoju glavu i srce, svoje misli i osjećaje, kako u odgoju, tako i u obrazovanju svojih đaka" (Brajša, 2013, 9).

Mnogi se odgojitelji pribijavaju da će se u doba tehničke revolucije interneta smanjiti važnost i uloga učitelja. No, za razliku od kancelarijskoga rada na računalu i raznih kompjutoriziranih poslova koji se temelje na informatičkoj opremljenosti tvrtki, proces odgoja u *školi* utemeljen je na interakciji između učitelja i učenika te uključuje emocije i ljudski čimbenik. Proces poučavanja nije samo mehanički prijenos znanja, već višedisciplinarno umijeće koje zahtijeva znanje, trud i kreativnost koja u nastavi rezultira specifičnim ozračjem. To ozračje ne stvara kompjutor već učitelj sa svojim đacima. "Nastavnici i učenici svakodnevno kreiraju auru u svojim učionicama... U doba tehničke reprodukcije putem interneta, dakle, ne treba se bojati umanjenja uloge nastavnika: aura je jedinstvena, i može je kreirati samo čovjek. S druge strane, internet definitivno pruža razinu pristupa informacijama koju niti jedno biće ne može dosegnuti. Kako bismo dobili najbolje od stroja i čovjeka, dakle, zadatke koje pred njih stavljamo potrebno je uravnotežiti na način da svatko radi onaj koji mu najbolje pristaje" (Jandrić, 2013, 14.).

Djeca bez nadzora teško mogu kontrolirati vrijeme provedeno u igri i zabavi za računalom (Gabelica, 2010). Američka neprofitna organizacija *Common Sense Media* objavila je 2012. godine rezultate nacionalnog istraživanja odnosa djece prema medijima u SAD-u.¹⁶¹ Djeca mlađa od osam godina provedu u prosjeku dva sata dnevno na raznoraznim medijskim zaslonima, dok polovina cjelokupne ispitane populacije ima pristup mobilnom uređaju. Prije desetak godina (Mikić, Rukavina, 2006) provedeno je ispitivanje u hrvatskim školama: tada je od 160 učenika u dobi od 6 do 10 godina 48 % djece za računalom provodilo jedan sat dnevno. Samo šest godina kasnije satnica je udvostručena.

¹⁶¹ *A Common Sense Research Study*, june 26, 2012.

Kada prosvjetni djelatnici spominju dinamičnije generacijske promjene, prvenstveno misle na utjecaj interneta na ljudski mozak. Američki je internetski stručnjak Carr u svojoj knjizi *Površnosti - što internet čini našem mozgu (Shallows - What The Internet Does To Our Brains, 2011)* ustvrdio da internet bitno utječe na ljudski mozak smanjujući mu neke sposobnosti. Znanstvena ispitivanja uvode pojam *plitki mozak*. Brojne studije potvrđuju utjecaj digitalne tehnologije na koncentraciju i usredotočenost pri čitanju i učenju. Posljedice globalnog *ožičenja* mogu biti pogubne, stoga škola i roditelji moraju biti na oprezu kako internet ne bi zaglupio mlade generacije. Učenici moraju znati da računalo ne služi samo za zabavu već i za edukaciju, ali im to valja argumentirano pojasniti.

Osnovne su funkcije medija informiranje, obrazovanje i zabava. Mediji pružaju mogućnost stvaralačke primjene u nastavi Hrvatskoga jezika i Likovne kulture. Iako se u nastavi mediji rabe za edukaciju, medijska kultura nije dovoljno zastupljena u školskom sustavu.¹⁶² Učenici upoznaju svijet medija u sklopu predmeta Hrvatski jezik, i to je zanemariv broj sati mjesečno budući da je program materinskoga jezika ispunjen sadržajima iz jezika, književnosti, jezičnoga izražavanja i izvannastavnoga čitanja. Mnogi metodičari smatraju da bi medijska kultura trebala biti samostalni nastavni predmet u čitavoj obrazovnoj vertikali.

U nižim se razredima osnove škole medijska kultura svodi na filmski odgoj i obrazovanje. Od prvoga do četvrtoga razreda osnovne škole učenici se uvode u filmsku kulturu, upoznaju dječje filmove i televizijske emisije, te emisije domoljubnoga sadržaja. Matične su discipline metodike medijske kulture mediologija (filmologija, teorija TV, radija i tiska), teatrologija, informatika i znanost o novinarstvu. U prvom se razredu u okviru nastavnog područja medijske kulture obrađuje lutkarska predstava: osim doživljavanje predstave učenici moraju prepoznati likove, izvesti ulomak iz igrokaza te oživjeti scensku lutku.

Postavlja se pitanje jesu li učitelji u razrednoj i predmetnoj nastavi dovoljno educirani i osposobljeni za to područje. Zbog tehničke nepripremljenosti mnogih škola nastava medijske kulture ne provodi se sustavno. Nestručnost u poučavanju

¹⁶² U osnovnoškolskom obrazovnom sustavu medijska kultura ili medijski odgoj je tek naznačen u nacionalnom školskom programu. Dok se elementi medijske kulture mogu naći u Nastavnom planu i programu za osnovnu školu, medijski je odgoj u Nacionalnom okvirnom kurikulumu naznačen kao međupredmetna tema, fakultativni predmet ili izvannastavna aktivnost.

s vremenom je rezultirala nezadovoljavajućim stanjem medijske kulture u školama koja uglavnom kasni za suvremenim kretanjima moderne tehnologije. No, situacija nije puno bolja ni u ostalim europskim zemljama. Rezultati istraživanja medijskog odgoja u tridesetak zemalja pokazuju zapostavljenost medijskoga odgoja u primarnom obrazovanju. I UNESCO naglašava potrebu razvijanja medijske pismenosti s naglaskom na učeničkom kritičkom odnosu prema medijskim sadržajima kojima su okruženi. Ipak, u mnogim europskim zemljama medijsko je obrazovanje uključeno u programe osnovnih škola, primjerice, u Austriji, Francuskoj i Njemačkoj medijska je kultura izdvojena kao samostalni predmet. Mediji su danas *audiovizualna gramatika novog doba* (Gabelica, 2010).

Povijesne mijene u komunikacijskoj tehnologiji bitno utječu na obrazovni sustav. No, tehnologija ne postoji sama po sebi - Heidegger je naglašavao da tehnologija svoj smisao doseže tek u međudjelovanju s čovjekom. Ipak, zabrinutost za budućnost obrazovanja u doba novih medija nije bez osnove.¹⁶³ Znanstvenici diljem svijeta sugeriraju poticanje kritičke pismenosti koja je neophodna za demokratsku budućnost jer mediji sa svojim produktima neće nestati. Konceptija medijske pismenosti inicirana je sa zadaćom snalaženja u svijetu medijske kulture. Svakako valja razlučiti sadržaje medijske kulture od informatike i informatičke pismenosti jer je riječ o zasebnim procesima koji se u nastavi nadopunjuju. Isto tako valja razlikovati medijsku od vizualne pismenosti koja podrazumijeva dekodiranje slikovnih poruka.¹⁶⁴ Medijska edukacija postaje imperativ studiranja na nastavničkim fakultetima.

Govoreći o položaju knjige u doba postmoderne Kress (2003) naglašava kako poučavanje pismenosti u današnje vrijeme zahtijeva drugačiji pristup. Njegovo je zanimanje usmjereno mogućnostima stvaranja značenja putem pisma i slike, stoga

¹⁶³ Kernan u svojoj knjizi *The Death of Literature* (1990) postavlja zanimljive teze o povijesnoj mijeni komunikacijske tehnologije. On pažljivo analizira nestajanje tiskane institucije i književnoga nakladništva, izražavajući bojazan za budućnost knjige. Zabrinutost za budućnost obrazovanja izražava i Newfield po kojoj novi mediji svojom agresivnošću mogu učiniti štetu učenju jezika jer radikalno mijenjaju postojeće institucije. U knjizi *Words and Picture* (1994) autoricu zabrinjava spoznaja da je medijska pismenost u kompleksnoj vezi s društvom, što tjera na oprez. Po njezinom mišljenju tiskana i medijska pismenost moraju biti stimulirane i integrirane u istraživanjima humanističkih znanosti.

¹⁶⁴ Brown (1999) navodi da vizualna pismenost kao komponenta medijske pismenosti uključuje svijest i kritičko mišljenje o funkcioniranju vizualnih medija, kao i sposobnost interpretiranja slika kojima se prenose određene ideje i koncepti (<http://net.educase.edu/ir/library/pdf/eli4001.pdf>, preuzeto 24.2.2014.)

Kress smatra da usavršavanje materinskoga jezika mora obuhvatiti učenje dvaju različitih oblika komunikacije. Kada govorimo o mogućnostima prenošenja značenja, najmoćniji izraz u vremenskom modelu jest pripovjedni žanr, dok je u prostornom najmoćniji žanr displeja, slike, stoga pismenost u današnje vrijeme svakako uključuje i domenu ekrana. Današnji je čitatelj okružen raznovrsnim kombinacijama višemodalnog, na mrežnim stranicama u hipertekstu, uličnim znakovima ili u školskim udžbenicima.¹⁶⁵ Slika i tekst zajednički djeluju u prenošenju značenja te spajaju logiku pisanoga s logikom slikovnoga.

Plevnik upozorava na specifičnosti medijskih jezika: za razliku od književnoga jezika koju inaugurira tiskani medij, "novi mediji sa sobom donose vlastite medijske jezike. Internetska i mobiteljska generacija susreće se s jezikom koji više nije standardni jezik, nego skraćeni, šifrirani jezik, sa zasebnim dijelovima teksta koji zapravo ukidaju sve dosadašnje predodžbe o tekstu" (Plevnik, 2005, 28-31). Sve je više na snazi trend tzv. SMS-čitanja i kultura skraćenoga pisanja, što bitno utječe na aktivnost čitanja, pogotovo čitanje knjiga koje zahtijeva velike količine vremena.

7.1. Digitalizacija u nastavi Hrvatskoga jezika

Primjena digitalne tehnologije¹⁶⁶ u poučavanju Hrvatskoga jezika je dvojbena jer su temeljne zadaće nastave jezika razvijanje usmenog izražavanja i komunikacijskih sposobnosti, a u nastavi početnoga čitanja i pisanja vježbanje grafomotorike pri pisanju slova i sastavljanju rečenica. Provedena su brojna istraživanja o svrsishodnosti primjene digitalne tehnologije u nastavi, a neki su se autori osvrnuli i na njenu učinkovitost u učenju materinskoga jezika. Klemše (2008) je ispitivala stajališta učitelja primarnoga obrazovanja o uporabi jednog računala u razredu. Rezultati su pokazali da učitelji koji posjeduju računalo u razredu imaju pozitivnije gledište o njegovoj uporabi. Ljubešić (2009) je ispitivao iskustva studenata završne godine kroatistike o primjeni osobnoga računala u nastavi. Ispitanici su naveli kako

¹⁶⁵ Iako su djeca od najranije dobi pod utjecajem medija, istraživanja pokazuju da posjeduju potencijal za donošenje vlastitih sudova o medijskim sadržajima s kojima se susreću (Saava, 2011).

¹⁶⁶ Digitalna tehnologija ne podrazumijeva samo fizičke uređaje, u širem značenju ona obuhvaća svu tehnologiju koja radi po načelu binarnog načina čitanja podataka – različite računalne programe, softvere i mrežne alate.

njihovi učitelji Hrvatskoga jezika nisu koristili računalo u nastavi te većina smatra da bi im bilo puno zanimljivije usvajati sadržaj jezika i književnosti uz primjenu računala.

Rosen i Beck-Hill (2012) provjeravali su utjecaj računalnih programa *Time To Know* na čitalačke i matematičke sposobnosti učenika četvrtih i petih razreda jedne engleske osnovne škole. Tijekom nastavne godine promatrana su postignuća učenika u kontrolnim i eksperimentalnim razredima dviju različitih škola. Istraživanje je pokazalo da su ispitanici koji su koristili računalni program (eksperimentalna skupina) ostvarili značajno bolje rezultate u čitalačkim i matematičkim sposobnostima. Osim toga, manje su izostajali s nastave i disciplina im je bila značajno bolja u odnosu na kontrolnu skupinu.

Učitelji hrvatskoga jezika Oš *Lučac* (Split) i studenti druge godine diplomskoga studija informatike Prirodoslovno-matematičkoga fakulteta Sveučilišta u Splitu proveli su eksperimentalno istraživanje o primjeni sustava *Moodle* i njegovoj učinkovitosti u odnosu na tradicionalnu nastavu Hrvatskoga jezika. Pokušali su utvrditi koji od dvaju oblika učenja i poučavanja ima bolji učinak. Istraživanje je pokazalo da ne postoji statistički značajna razlika između tradicionalne nastave i nastave primjenom sustava *Moodle*, stoga je zaključeno kako bi najbolja opcija bila kombinacija dvaju oblika poučavanja (Kokan i sur., 2014).

U hrvatskome jeziku kojeg nalazimo na globalnoj mreži, odnosno međumrežju, odražava se jezična stvarnost te jezične činjenice koje zaista egzistiraju u životnoj praksi (Milinović i Nemeth-Jajić, 2011). Pregledom literature o digitalnoj tehnologiji u nastavi može se zaključiti da je relativno manji broj istraživanja posvećen njenim prednostima ili slabostima u okviru predmeta Hrvatski jezik, poglavito u razrednoj nastavi. Uglavnom su ispitivani oblici primjene tehnologije u nastavi jezika ili književnosti predmetne nastave, no nedostaju stavovi učitelja i učenika nižih razreda. U javnosti prevladava uopćeno mišljenje da se učitelji opiru digitalnoj tehnologiji u nastavi ne smatrajući ju odveć korisnom u odnosu na tradicionalne metode poučavanja.

Vlahović (2016) je provela istraživanje o primjeni digitalne tehnologije u nastavi Hrvatskoga jezika u nižim razredima osnovne škole. Svrha istraživanja bila je provjera stavova učitelja o korištenju digitalnih pomagala, utvrđivanje eventualnih razlika u stavovima s obzirom na dob i radno iskustvo, te provjera učestalosti korištenja i samoprocjena učitelja o vlastitoj osposobljenosti za primjenu digitalne tehnologije u

nastavi Hrvatskoga jezika. Istraživanje je provedeno 2016. godine u petnaest osnovnih škola na području triju županija: Ličko-senjske, Zadarske i Primorsko-goranske županije, na uzorku od 124 učitelja/ica razredne nastave.¹⁶⁷ Ispitanici u visokom postotku (preko 80%) smatraju da digitalna tehnologija pomaže u motivaciji učenika za rad i u usvajanju sadržaja te poboljšava kvalitetu poučavanja sadržaja iz Hrvatskog jezika. Nešto manji postotak učitelja smatra da tehnologija pridonosi boljem pamćenju i usvajanju obrazovnih sadržaja (66%). Vlahović zaključuje da su učitelji svjesni trenutka u kojem žive i stupnja digitalizacije društva, izražavaju pozitivan stav prema promjenama smatrajući kako im je pomoću tehnoloških pomagala lakše prenijeti znanje učenicima te ih motivirati za rad. Prema njezinu mišljenju ova spoznaja potire dojam javnosti o negativnom doživljaju digitalizacije nastavnoga procesa. Među prosvjetarima velik broj ispitanika najviše koristi digitalna sredstva u uvodnom dijelu sata kao motivaciju, za uvod u interpretaciju teksta, na satovima lektire i u nastavi medijske kulture. Bez obzira na životnu dob i godine radnoga staža učitelji u podjednakoj mjeri izražavaju pozitivan stav prema digitalizaciji nastave, smatrajući da su prilično dobro osposobljeni za rad s tehnološkim pomagalima. To potvrđuje tezu kako učitelji ipak prihvaćaju promjene i imaju pozitivan stav prema njima. Najzastupljeniji oblici primjene digitalnih pomagala u nastavi Hrvatskoga jezika jesu slikokazi (*PowerPoint* prezentacije), edukativne igre, digitalni udžbenici i kvizovi. Svi učitelji slažu se da tehnologiju na satu jezika treba koristiti oprezno i umjereno. Većina ispitanika koristi digitalna pomagala nekoliko puta mjesečno što ovisi o tehničkoj opremljenosti učionica. Vlahović naglašava da bi učitelje trebalo čim više educirati i obrazovati kako bi bili sposobni održavati tempo kontinuiranoga napretka digitalne tehnologije, pri čemu cjeloživotno obrazovanje postaje preduvjet svladavanja beskrajnih edukativnih mogućnosti digitalizacije.

¹⁶⁷ Najviše obuhvaćenih škola bilo je iz područja Primorsko-goranske županije: OŠ *Trsat*, OŠ *Eugen Kumičić*, OŠ *Kantrida*, OŠ-SE *Gelsi*, OŠ *Brajda*, OŠ-SE *San Nicolo*, OŠ *Pećine*, OŠ *Vladimir Gortan*, OŠ *Vežica*, OŠ *Kozala*, OŠ *Belveder* (sve iz Rijeke), OŠ *Sveti Matej* (Viškovo) i OŠ *Zvonka Cara* (Crikvenica). Iz Ličko-senjske županije sudjelovala je Osnovna škola *Antuna Gustava Matoša* (Novalja), a iz Zadarske županije Osnovna škola *Jurja Dalmatinca* (Pag).

7.2. Obrazovni sadržaji medijske kulture u nastavi

Nastava medijske kulture u prvom razredu realizira se projekcijama kraćih animiranih filmova. U drugom razredu učenici će posjetiti kazalište, ponoviti znanje o televiziji i dječjim časopisima. Medijskom su kulturom u trećem razredu obuhvaćeni dječji film, radijske emisije te korištenje enciklopedije u knjižnici. U četvrtome razredu središnja je tema računalo. Učenici bi trebali steći osnovne spoznaje o računalu i internetu te razlikovati obavijesne od zabavnih mogućnosti računala (Nastavni plan i program, 2006).

Školska bi knjižnica trebala biti središte medijske kulture u školi, prostor u kojem se učenici okupljaju kako bi pronašli potrebne informacije i mjesto koje pobuđuje interes za samostalno istraživanje i učenje. Moderna funkcionalna knjižnica osim knjižnoga fonda sadrži razne dječje časopise te audio i video građu, što je preduvjet da se učenici osjećaju ugodno i da samostalno posjećuju knjižnicu (Lovrentijev, 2005).¹⁶⁸

7.2.1. Nastavni sat medijske kulture

Nastavna jedinica medijske kulture strukturirana je po uzoru na nastavnu jedinicu književnosti. Struktura nastavne jedinice sastoji se od sljedećih nastavnih etapa (Bežen, 2008):

- *uvod* (motivacija, najava filma (emisije, kazališne predstave), pripremni radovi);
- *prikazivanje filma* (gledanje filma, TV-emisije ili nekog kazališnoga ulomka);
- *emocionalno- intelektualna stanka*
- *objavljivanje doživljaja*
- *istraživanje* (individualni ili rad u skupinama);
- *sažimanje i uopćavanje* (sinteza spoznaja s obzirom na zadatke nastavne jedinice):

¹⁶⁸ Uređenje prostora bitno određuje odnos učenika prema radu i učenju. Kao primjer kvalitetno organiziranoga prostora možemo navesti knjižnicu OŠ *Poreč* čiji osebujni prostor nudi učenicima mnoštvo različitih programa i izvannastavnih aktivnosti. Knjižnica se proteže na dva kata i u njoj djeluju knjižničarska i lutkarska skupina. Veliki je prostor pogodan za izvođenje scenskih uprizorenja i ostvarivanje sadržaja iz medijske kulture. Na drugom je katu velika prostorija s raznim rekvizitima i scenskim pomagalima gdje učenici s knjižničarkom uvježbavaju recitacije i igrokaze za školske priredbe. Na kreativnim radionicama učenici izrađuju maske, lutke i origami ukrase.

Učitelji moraju biti svjesni da je danas utjecaj interneta na učenje i poučavanje iznimno velik. Spominje se *računalna samodjelotvornost* (Topolovčan), *e-volucija nastave* (Miljković), koja u postmoderno vrijeme obilježeno relativnošću spoznaje pridonosi pomaku u kulturi učenja. U školskom prostoru mijenja se "težište", kultura je *poučavanja* nadvladana i naglasak je na *učenju*. Mediji su različiti i svaki medij potiče određene vještine, stoga primjenu medija u nastavi valja smišljeno kombinirati. Budući da je učenje individualan proces, novi mediji pogoduju individualizaciji učenja, suradničkom učenju i kreiranju novih sadržaja.

U Hrvatskoj je veoma aktivna udruga *Društvo za komunikacijsku i medijsku kulturu* čiji je glavni cilj poboljšanje medijske i komunikacijske kulture mladih kroz sustavnu edukaciju o medijima. Udruga organizira edukativne simpozije, okrugle stolove, objavljuje tematske brošure i knjige.¹⁶⁹

U publikaciji *Mali DOKUmentarci* (Šarić, Jukić, 2012), zanimljivom priručniku medijske kulture za početnike, autorice navode svoja iskustva i spoznaje o nastavi medijske kulture u osnovnoj školi.

7.3. Film i filmsko stvaralaštvo

Poput književnosti i film može postati važno nastavno pomagalo u razvijanju sposobnosti promatranja, zaključivanja i samostalnoga rada (Biškić, 2015).

Sustavniji rad na filmskom odgoju u školi započeo je nakon Međunarodnoga kongresa u Oslu, 1963. godine. Filmska se kultura obrađuje u sklopu Hrvatskoga jezika, a film se uključuje u nastavu u području medijske kulture.¹⁷⁰ Svrha nastave

¹⁶⁹ Udruga je 2016. godine pokrenula zanimljivi projekt pod nazivom *Djeca medija za medijski pismenu Hrvatsku*, koji se uz potporu Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta provodio u osam županija i gradu Zagrebu. Medijski su dani održavani po školama-partnerima, sa zanimljivim edukativnim i interaktivnim predavanjima o ulozi medija u svakodnevnom životu i obrazovanju, cyberbullyingu, nasilju u video-igrama i u crtanim filmovima i mnogim drugim temama. Glavna svrha projekta bila je obrazovanje osviještenih i kritički odgovornih korisnika medija.

¹⁷⁰ Prema Nastavnom planu i programu (2006, 28) u prvom razredu osnovne škole za interpretaciju su ponuđeni sljedeći filmski naslovi: B. Ranitović: *Srce u snijegu*, N. Park: *Krive hlače*, B. Kolar: *Vau-vau*, M. Jović i S. Fabrio: *Pale sam na svijetu*, N. Kostelac: *Crvenkapica*, B. Dovniković i A. Marks: *Tvrđoglavo maće* te kratki animirani filmovi o profesoru Baltazaru, Loleku i Boleku, Tomu i Jerryju. I u drugom razredu predviđeni su uglavnom animirani filmovi: D. Vukotić: *Kauboj Jimmy*, Z. Grgić: *Posjet iz Svemira*, A. Marks: *Kako je Ana kupila krug*, I. Vrbanić: *Svi crteži grada*, M. Lovrić: *Putovanje plavog lonca*, Ružno pače, Lj. Jojić: *Svinjar*, *Kraljevna na zrmu graška*, K. Golik: *Gliša*,

filma u osnovnoj školi (Težak, 1990) jest osposobljavanje djece za kritičko primanje poruka s ekrana, razvijanje estetske osjetljivosti za film i aktiviranje stvaralačke mašte. Sustavno dječje filmsko stvaralaštvo u Hrvatskoj započinje krajem pedesetih godina prošloga stoljeća. U školama se polaznici filmskih družina uz pomoć mentora uvode u osnove filmske umjetnosti. Filmska se kultura provodi na različitim stupnjevima, a učenici razredne nastave pripadaju prvom i djelomice drugom odgojno-obrazovnom filmskom razdoblju (Peters).

Istraživanja pokazuju da je u osnovnoškolskoj dobi doživljaj filma intenzivniji od doživljaja ostalih umjetničkih izraza. Mikić (2001) smatra da se u nastavi filma treba pridržavati načela usmjeravanja, a ne načela zabranjivanja. Mladom je gledatelju potreban filmski odgoj koji će mu pomoći da jednoga dana kao odrastao gledatelj razlikuje pravo umjetničko djelo od bezvrijednoga šunda.

Valja razlikovati pojmove *dječji film* i *film za djecu*. Dječji su filmovi amaterski uratci koje snimaju djeca u sklopu filmskih družina i filmskih klubova, kao krajnji produkt dječjega stvaralaštva (Mikić, 2001). Filmove za djecu snimaju odrasli, profesionalni filmski djelatnici. Dječji film tematikom i formom odgovara dječjoj dobi, a film o djeci nije namijenjen samo najmlađima jer sadrži složeniju strukturu i djeca ga obično razumijevaju na razini fabule.

Kako se dječji estetski pokušaji izražavaju igrom, razumijevanje filmskoga jezika u toj dobi temelji se na sadržajno jednostavnim filmovima jer film za njih još uvijek nije sredstvo komuniciranja ili izražavanja. Shodno tomu učenici nižih razreda otkrivaju fabulu i redosljed događaja u filmskoj priči, zapažaju mjesto i vrijeme zbivanja, s težištem na jednostavnim i kronološki izloženim pričama. Djeca u razrednoj nastavi mogu percipirati vrlo jednostavne filmove čiji sadržaj doživljavaju istinitim, iako on nema većega utjecaja na njihov stvarni život. Zanimaju ih bajkovite priče, uzbudljivi događaji i zgone glavnih junaka u filmu. Nakon gledanja filma

Raka i Njaka, W. Disney: *Snjeguljica i sedam patuljaka* ili *Pinokio* te televizijske serije s tematikom doma, škole i zavičaja (NPP, 2006, 30). U trećem razredu djeci su ponuđeni i dječji igrani filmovi. Na popisu su sljedeći naslovi: M. Relja: *Vlak u snijegu*, V. Fleming: *Čarobnjak iz Oza*, M. Blažeković: *Palčić*, *Čudnovate zgone šegrta Hlapića*, Lj. Heidler: *Lisica i gavran* ili *Lisica i roda*, A. Adamson i V. Jenson: *Schrek*, R. Minkoff: *Pustolovine Stuarta Malog*, Z. Grgić, A. Zaninović i B. Kolar – izbor iz filmova o profesoru Baltazaru. U četvrtom su razredu predviđeni sljedeći filmski naslovi: D. Vukotić: *Piccolo*, *Krava na mjesecu*, B. Dovniković: *Znatiljka*, M. Blažeković: *Čudesna šuma*, V. Tadej: *Družba Pere Kvržice*, O. Gluščević: *Vuk*, T. Burton: *Batman*, R. Donner: *Superman* te B. Marjanović: *Mala čuda velike prirode* (NPP, 2006, 34).

vole izraziti svoj doživljaj obnavljanjem epizoda igrom i glumom, crtajući prizore iz filma ili modelirajući prostor u kojem se odigrala radnja. U dobi između 10-12 godine učenici već pokazuju zanimanje za filmsko stvaralaštvo, poziciju i kretanje kamere, zapažaju ljepotu fotografije, a poseban interes pokazuju za pustolovne akcijske filmove.

Osim namjenskih obrazovnih uradaka filmovi se u nastavi koriste kao nastavni izvori za realizaciju nastavnih sadržaja (informativni, popularnoznanstveni te zabavni filmovi odgojnoga karaktera). Shodno tomu film nije samo polazišna točka nastave filma, već i funkcionalno sredstvo u nastavi jezika i književnosti jer se sadržaji iz tog područja veoma uspješno mogu povezati s filmom (Težak, 1990).¹⁷¹

Metodičari naglašavaju važnost načela primjerenosti. Vrabec (1967) navodi kako je cilj nastave filma formiranje filmskog gledatelja i mogućnost da učenik svestrano razvija svoju osobnost, zadovoljavajući posredstvom popularnoga medija svoje umjetničke potrebe. Uvodeći sintagmu *psihologija uzrasta*, Vrabec smatra da se filmom vrši intenziviranje intelektualnih procesa: umijeće promatranja, vizualno pamćenje, razvoj receptivne imaginacije, razvoj mišljenja te anticipacija događaja i rješenja u filmu (Vrabec, 1967, 167).

Metodika nastave filma uz didaktičke metode rada sadrži specifične nastavne oblike i metode rada. Među nastavnim metodama valja izdvojiti metodu pokazivanja ili demonstracije te metode rada s audio-vizualnim sredstvima (projekcija filмова), metodu razgovora, usmenog izlaganja i metodu pisanja (pričavanje fabule, pisanje vlastitog scenarija). Metoda praktičnoga rada koristi se pri snimanju filma u sklopu izvannastavnih aktivnosti filmske družine. Inače, struktura nastavnoga sata

¹⁷¹ Prema nastavnom programu za osnovne škole 1972. godine učenici 1. razreda su tijekom godine slušali osam sati nastavu filma, gledali 6-8 kratkih filmova uz razumijevanja sadržaja i povezivanje prizora; u drugom su razredu trebali zapažati slike, boje, riječi i zvuk; u 3. razredu je smanjena satnica na šest sati, učenici su gledali dva dugometražna i tri kratka filma, promatrajući glazbeni element kao sastavni dio filma; učenici četvrtih razreda su u osam sati nastave filma trebali odgledati tri dugometražna filma i pet kratkometražnih, razlikujući igrani, animirani i dokumentarni film. Početkom osamdesetih godina dolazi do bitnih promjena i prema načelu integracije uspostavljeno je jezično-umjetničko područje koje je osim materinskoga jezika obuhvaćalo likovnu i glazbenu kulturu te scensku kulturu. Film je integriran u dio toga područja.

Danas učenici razredne nastave u sklopu filmske kulture proučavaju lutkarski film i izgled filmskog lika (1. raz.), animirani, igrani film, televiziju, fabulu filma, vrijeme i mjesto zbivanja radnje, redosljed događaja (2. raz.), bajku i crtani film, zvuk i pokret u filmu, temu, ideju (3. raz.) te dokumentarni film, dugometražni film, kronološki slijed događaja, odnose među likovima, filmsko pripovijedanje, sliku u pokretu (4. raz.).

filma slična je strukturi nastavnoga sata interpretacije književnoga teksta i sastoji se od sljedećih nastavnih etapa: motivacija, najava i lokalizacija filma, prikazivanje filma, emocionalno-intelektualna stanka, objavljivanje dojmova, interpretacija filma s istraživačkom raspravom, uopćavanje (sinteza) i stvaralačko izražavanje.

Sasvim je razumljivo da je s učenicima predmetne nastave lakše raditi u području filmske kulture nego s učenicima razredne nastave jer njihovo iskustvo dopušta seriozniji pristup u obradbi filmskih tema, no iskustva u radu s početnicima veoma su pozitivna. Neki metodičari smatraju da se s mladom djecom zapravo može bolje raditi: "Štoviše, posmatrajući aktivnosti ovih školaraca još uvijek razredne nastave i analizirajući filmove koje su napravili, usuđujem se tvrditi da je za razvoj originalnog filmskog izražavanja svrsihodnije da kameru damo u ruke mlađim nego starijim osnovcima. Nema razloga da se gubi vrijeme, odlaganje odmaže. Stariji osnovci već su fiksirani onim što im profesionalci nude na velikom i malom ekranu pa zato teže kroče individualnim stazama" (Šešić, 1985, 219).

Već više od pola stoljeća u Hrvatskoj se svake godine održava *Revija hrvatskog dječjeg filmskog stvaralaštva* na kojoj se dodjeljuju nagrade za ponajbolje dokumentarne, animirane, igrane filmove i TV reportaže.¹⁷² Polaznici filmskih družina predstavljaju svoje radove i na *Filmskoj reviji mladeži*. Najbolji ostvaraji predstavljaju Hrvatsku na eminentnim europskim natjecanjima dječjega filmskoga stvaralaštva.

Od 1999. godine se u ljetnom periodu održava Škola medijske kulture *Dr. Ante Peterlić*, prvenstveno namijenjena edukaciji voditelja filmskih skupina u osnovnim i srednjim školama, učiteljima i nastavnicima koji stečena znanja prenose svojim učenicima u sklopu nastave medijske kulture. Priređivač Škole je Hrvatski filmski savez, uz asistenciju Hrvatskog audiovizualnoga centra i Hrvatske zajednice tehničke kulture. Voditelji sekcija eminentni su domaći i strani znanstvenici i filmski djelatnici.

Posljednjih dvadesetak godina došlo je do digitalne revolucije u filmskom stvaralaštvu, svojevrsnoj demokratizaciji filmske umjetnosti. Kako obično biva, tehnika je pripomogla dječjem filmskom stvaralaštvu u izvannastavnim aktivnostima jer je digitalizacija omogućila dostupnost snimanja digitalnom kamerom.

¹⁷² Hrvatski filmski savez na svojim mrežnim stranicama (<http://www.hfs.hr>) redovito informira čitatelje o događajima na Reviji.

7.3.1. Metodički model interpretacije filma

Glavna je svrha interpretacije filma otkrivanja njegovih osnovnih vrijednosti. Za prosudbu filmskoga djela potrebno je određeno filmološko znanje, stoga će učitelj moći opširnije analizirati filmski predložak s učenicima trećega i četvrtoga razreda. Težak (1990, 131) predlaže sljedeću okvirnu shemu nastavnoga sata interpretacije filma:

1. uvod
2. prikazivanje filma
3. iznošenje doživljaja
4. istraživanje
5. sažimanje i uopćavanje

Ako se učitelj odluči za prikazivanje igranoga filma u nastavi, trebao bi prakticirati gledanje filma u neprekinutome slijedu: film je kao cjelovito djelo za to i programiran jer njegov tvorac nikada ne može biti siguran da će iz samoga djela zračiti poruka gledatelju kada da prekine, vrati ili ubrza film (Peterlić 1982, 29).

Artikulacija nastavnoga sata interpretacije filma

Nastavna jedinica: Silvije Petranović, *Čudnovate zgode šegrta Hlapića*

Razred: treći

Naziv filma: *Čudnovate zgode šegrta Hlapića* (igrani film snimljen prema romanu Ivane Brlić Mažuranić, predviđen je za interpretaciju u trećem razredu).

Ključni pojmovi: dječji film, glumac;

Obrazovna postignuća: primati primjerene dječje filmove (receptija); razlikovati igrani film za djecu od animiranoga filma;

Odgojna postignuća: uočavanje važnosti prijateljstva, pomaganje u nevolji;

Funkcionalna postignuća: razvijanje vizualne memorije, ispričati filmsku priču;

Nastavni oblici: individualni, frontalni, rad u paru

Nastavne metode: metoda demonstracije, metoda razgovora

Nastavna sredstva: DVD, računalo, LCD-projektor

Artikulacija sata

Budući da je film snimljen po literarnom predlošku, same po sebi nadaju se komparativne mogućnosti metodičke interpretacije, tj. usporedba osnovnih zajedničkih karakteristika dviju umjetnosti – književnosti i filma. Međupredmetna korelacija uspostavlja se tako što je literarni tekst najprije pročitan i interpretiran na satu književnosti ili lektire. Već tada su učenici razgovarali o karakterizaciji likova. Gledanju filma može prethoditi razgovor zamišljanja glavnih junaka priče (Težak, D., 1996).

Motivacija: stvaranje problemske situacije povezane s filmskom pričom; *Jeste li ikad poželjeli da sami bez roditelja odete na izlet ili kraće putovanje? Kako zamišljate taj događaj? Kada zatvorite oči, što vidite? Kako biste se osjećali da morate sami pronaći smještaj i hranu za preživljavanje?*

Najava i lokalizacija filma

Danas ćemo upoznati jedan zanimljivi igrani film. Režirao ga je Silvije Petranović 2013. godine. Vidjet ćemo što se događa u filmu i usporediti s našim razgovorom.

Pisanje naslova na ploči. Dok gledate film, pripazite na prostor, odjeću i izgled likova, boje i glazbu, o čemu ćemo razgovarati kasnije. Nakon gledanja filma pokušajte odgovoriti na pitanje: Je li riječ o stvarnim ili izmišljenim događajima?

Prikazivanje filma

Emocionalno-intelektualna stanka (dužina će ovisiti o uvjetima u kojima je film odgledan i o reakcijama učenika).

Objavljivanje dojmova

Kako vam se svidio film? U kakvom raspoloženju vas ostavlja priča? Objasnite zašto. Je li vas što uznemirilo u filmu? Biste li voljeli biti na Hlapićevom mjestu? Što vam je posebno ostalo u sjećanju? Kako vam se svidio svršetak filma? Objasnite.

Interpretacija filma i istraživačka rasprava

Najprije valja odrediti mjesto i vrijeme odigravanja radnje. Učenici navode svoje spoznaje i sve što su već naučili o filmu. Učitelj ih navodi da pojasne po čemu zaključuju da se radi o igranom filmu. Pozornost se usmjerava fabuli (strukturi priče) i likovima u filmu. Učenici kratko prepričavaju fabulu pazeći na redosljed događaja. Postavljaju se sljedeća pitanja: *Koji su glavni likovi u filmu? Kako izgleda Hlapić? Kakva je on osoba? Koje su njegove osobine? Opišite Gitu. Tko je Crni čovjek?* Na kraju razgovora učenici izražavaju glavnu misao filma.

Sinteza (uopćavanje)

Nakon razgovora učenici mogu samostalno iznijeti svoj sud o igranom filmu – usporediti literarni i filmski predložak, prostor i događaje u ekranizaciji književnoga djela. *Je li redatelj uspio vjerno dočarati ozračje romana? Što je uspješno ostvareno, a što u filmu nije uspjelo?* Što im se više sviđjelo – knjiga ili film. Učenici trebaju obrazložiti svoje odgovore. Na kraju razgovora mogu i ocijeniti film.

Izražavanje i stvaranje

Učenici mogu likovno prikazati zanimljivu epizodu iz filma ili nacrtati najdraži lik iz djela. Učitelj im može zadati zadatak da napišu sastavak u kojem će odgovoriti na pitanje: *Je li važno imati blisku osobu kojoj možemo vjerovati i na koju se uvijek možemo osloniti?* Svoj odgovor trebaju potkrijepiti vlastitim primjerom iz života. Ako žele, učenici mogu kroz scensku igru odigrati odabrani prizor iz filma (ili romana).

7.3.2. Video, DVD i mobilni uređaji

Video podrazumijeva ukupnost elektroničkoga snimanja, obrade i reprodukcije pokretnih slika i popratnog zvuka (Korljan, 2012). U videoprikazu objedinjeni su slikovni i vizualni elementi, stoga gledatelji mogu vidjeti snimke nečega što inače ne bi imali priliku vidjeti.¹⁷³ Ovaj je medij veoma koristan u situacijama kada učitelj nije u mogućnosti prikazati određeni obrazovni sadržaj uživo.¹⁷⁴

¹⁷³ Prva videokazeta proizvedena je 1969. godine, istovremeno kada se u vojne namjene javljaju prvi oblici interneta.

¹⁷⁴ Chuang i Rosenbusch (2005) proveli su istraživanje na temu (ne)opravdanosti korištenja videa u osnovnoj školi. Podatci su prikupljeni tijekom jednogodišnjega promatranja. Većina učenika naglasila

Video je krajem prošloga stoljeća bio veoma iskoristivo nastavno sredstvo, ali je danas njegovu funkciju preuzela digitalna tehnologija i internet. Videokamera se i danas koristi u izvannastavnim aktivnostima i filmskim družinama u školama diljem zemlje. Zapisi kamerom su funkcionalni kao svojevrсни element-film i u nastavi medijske kulture se mogu rabiti kao motivacija pri obradbi sadržaja iz filmske kulture ili provjeravanja usvojenih spoznaja.

Nekadašnju funkciju videorekordera u novije vrijeme preuzima DVD medij. Videoprikaz na DVD playeru veoma je koristan medij za učenje jer objedinjuje dva osjetna područja – vidno i slušno.¹⁷⁵ Kako film ima bitnu ulogu u nastavi književnosti, praktično ga je prikazati pomoću DVD playera. Danas postoji bogat fond ekranizacije djela iz svjetske i domaće književnosti i učitelj ih u svakom trenutku može s učenicima pogledati na satu (Ljubešić, 2009). Osim reprodukcije igranih i crtanih filmova video se može iskoristiti i u nastavi lektire: nakon pročitanaoga djela i interpretacije u nastavi, učenici mogu pogledati filmsku adaptaciju i iznijeti svoja mišljenja (Korljan, 2012). Učitelj im može ponuditi izradu slikokaza (PowerPoint prezentacije) o pročitanoj djelu tijekom koje će izlagači prikazati sadržaj pred svojim razrednim kolegama uvježbavajući svoje govorničke sposobnosti (Matić, 2008).

Od sadržaja za samostalno učenje Školska knjiga nudi edukativni multimedijски CD-ROM *Pipi otkriva tajnu slova*, Ines Falak, koji kreativnim sadržajima nadopunjuje redoviti nastavni program. Za učenike razredne i predmetne nastave uobličena je *Učilica*, obrazovni program koji dinamizira nastavni proces.

U višemedijalnom obrazovnom softveru *Od igre do računala* jedan je dio povezan s nastavom jezika, a to je *Čitam i pišem*. On obuhvaća zadatke iz dijela osnova pismenosti koje su učenici stekli na satovima materinjega jezika (Hilčenko, 2007).¹⁷⁶

je važnost i korisnost korištenja videa, prvenstveno u učenju stranog jezika, no ispitanici su naveli kako im video-prikaz pomaže u razumijevanju sadržaja i drugih nastavnih predmeta.

¹⁷⁵ DVD se prvi put pojavljuje na tržištu 1998. godine. Prethodi mu pojava nosača zvuka (CD) osamdesetih godina, CD-ROM, početkom devedesetih te prodor međumrežja (www-a).

¹⁷⁶ Učitelju će od velike pomoći biti brojni portali s višemedijским sadržajima. Primjerice, digitalni časopis *Edupoint* namijenjen je prosvjetnim djelatnicima za razmjenu iskustava. Nudi brojne ideje kreativnih aktivnosti u razredu, između ostalih i programe za izradu digitalnih priča u obliku slikovnice, crtića, albuma ili filma, namijenjenih razrednoj nastavi (Milinović i Nemeth-Jajić, 2011). Mnoštvo ideja za kreiranje multimedijских interaktivnih sadržaja učitelji će naći na portalu *Raptivity*:

Mnogi učitelji smatraju da su mobilni uređaji prijetnja nastavi, međutim, ako se pravilno iskoriste, oni mogu na inovativan način doprinijeti kvaliteti učenja i poučavanja (Kojčić, 2012). Mobiteli i pametni telefoni mogu biti funkcionalno pomagalo u poučavanju sadržaja iz Hrvatskoga jezika. Vlahović (2016) navodi praktične primjere korištenja mobitela: uz slušanje omiljene pjesme na mobitelu učenici mogu napisati u bilježnicu temu i ideju pjesme, mogu zapisati stihove koji stanu u jednu SMS-poruku ili napisati priču koja stane u pet SMS-poruka, samostalno ili u skupini. Za uvježbavanje vizualnih vještina učenici mogu uz pomoć mobilnog telefona slikati ono što ih u okolini podsjeća na temu neke priče ili pjesme.

7.4. Obrazovni potencijal stripa

Suvremena metodika nastave književnosti nalazi se pred izazovom (re)strukturiranja literarne komunikacije, sa ciljem da knjiga ne izgubi u potpunosti bitku s internetom. Određena pasivnost u nadvladavanju zastarjelih nastavnih strategija i oblika rada prepreka su prilagodbi novim obrazovnim trendovima koje diktiraju suvremeni način života i nove znanstvene spoznaje. Zahtjevi se recipijentata modificiraju u odnosu na prethodna desetljeća, što valja imati na umu u implementaciji nastavnih sadržaja, ne bi li se kreativnim nastavnim strategijama uspostavila lakša i uspješnija komunikacija u triadi *učitelj- nastavno gradivo - učenik*. U metodičko polje hrvatskoga jezika uključeni su sadržaji različitih supstratnih znanosti, što posebice dolazi do izražaja u razrednoj nastavi. Jedan od aduta u borbi s virtualnim suparnikom mogao bi biti i strip, noćna mora mnogih učitelja i odgojitelja tijekom povijesti hrvatskoga školstva.¹⁷⁷

interaktivne dijagrame, softverske simulacije, igre riječi, kviz pitanja i slično (Matasić i Dumić, 2012). Veoma su korisni nosači zvuka za vježbanje gramatike i leksikologije pod nazivom *1,2,3 – Hrvatski teško nij* i *1,2,3 – Hrvatski znaš i ti!* Kada je riječ o pravopisu, učiteljima može poslužiti obrazovni softver *Vrući krumpiri* koji sadrži programe za izradu interaktivnih kvizova.

¹⁷⁷ Mada su stripovi pod klupom simbol odrastanja i učenički bunt protiv školskih kanona, protivnici stripa kritiziraju eskapistički karakter literature koja omogućuje djetetu negativnu identifikaciju, zanemarujući činjenicu da je čitanje stripa složen semiotički proces.

Medij je stripa kroz povijest različito tretiran, često s negativnim estetskim konotacijama.¹⁷⁸ Budući da strip koristi tekst, dizajn i različite stilističke elemente u kreiranju značenja, on je medij pogodan za visoku umjetnost, a čitatelj je uvijek suoblikovatelj jer tom mediju daje značenje. Ipak, strip je bitno obilježen vlastitim dvojstvom: tekstem i crtežom - *visokim* i *popularnim*, stoga ne začuđuje da su u zapadnoj Europi stripovi već odavno prodrli u visoku kulturu.

Osim što je strip prikladan za integrirano učenje materinskoga jezika u najranijoj dobi kada je shvaćanje jezičnih i govornih zadataka olakšano popratnim crtežom ili slikom, u spoju dvaju jezika koji se nadopunjavaju ostvaruje se visok stupanj komunikativnosti i razumijevanja. U odnosu na tradicionalnu paradigmu metodika stripa nudi sljedeće suvremene postupke: promicanje učenikove osobnosti i poštivanje njegovih odgojno-obrazovnih potreba, sadržajno povezivanje različitih nastavnih predmeta te metodičku raznovrsnost nastave. Ako je formula suvremene paradigme samoostvarujuća nastava s naglaskom na sustavno-istraživačkoj i stvaralačkoj primjeni, uključivanje stripa u predmetno polje hrvatskoga jezika ima i svoju metodičku opravdanost.

Budući da dijete misli i izražava se u slikama, likovno oblikovanje predstavlja omiljeni način dječjeg izražavanja stanja i emocija. Novonastalo područje edukativnog interesa rezultiralo je kreiranjem novih školskih kurikula koji uključuju korištenje stripova u nastavi. Brojna istraživanja upućuju na pozitivan utjecaj njegove primjene u edukacijskom procesu, posebice u svladavanju discipline čitanja.¹⁷⁹ Dosad se strip najčešće koristio kao nadopuna sadržaja iznesenih u nastavi, međutim potencijal koji nudi njegova struktura s kombinacijom dvaju sustava poruka – slikovnog i znakovnog, pruža mnogo više mogućnosti. Vizualni je opažaj najneposredniji i najupečatljiviji oblik doživljaja u ranoj dječjoj dobi kada apstraktno mišljenje i uopćavanje još nisu razvijeni.

¹⁷⁸ Art Spiegelmanov *Miš* 1992. godine postaje prvi stripovni svezak nagrađen Pulitzerovom nagradom, nakon čega u javnosti počinje prevladavati mišljenje da je strip kao forma dugotrajnim razvojem konačno dosegnuo umjetničku zrelost. Početkom 21. stoljeća strip ulazi u osnovnoškolske, srednjoškolske i visokoškolske programe kao pomoćno sredstvo u svladavanju društvenih i prirodnih znanosti. U ekspanziji interfejsa strip polako gubi svoju nekadašnju moć (Tanacković Faletar, 2007, 14). Unatoč vrhunskim umjetničkim ostvarajima i nastojanju da se prihvati kao ravnopravan medij umjetničkog izraza, strip se još uvijek teško oslobađa etikete površnog sredstva za masovnu zabavu.

¹⁷⁹ "Likovni/vizualni jezik ima nezamjenjivu ulogu, ne samo u izražavanju, odnosno komunikaciji najmlađih općenito, nego i u ranom učenju jezika iz razloga što, kako je poznato, uglavnom prethodi verbalnom jeziku i gotovo je univerzalan" (Tomašević-Dančević, 2001, 216).

Mnogi odgojitelji diljem svijeta uviđaju obrazovni potencijal stripa.¹⁸⁰ Strip se može iskoristiti kao poveznica ka nepoznatome, a može pomoći u zaključivanju budući da se čitatelji moraju osloniti na sliku i tek pomalo na tekst. Budući da je veoma popularan i zanimljiv, strip je osobito prikladan za rad u mlađim razredima osnovne škole te se može iskoristiti u funkciji ranog opismenjavanja.

Brojna istraživanja upućuju na pozitivan utjecaj njegove primjene u edukacijskom procesu, dok ankete provedene među osnovnoškolskom populacijom krajem osamdesetih i devedesetih godina potvrđuju da su učenici masovni konzumenti stripa.¹⁸¹

U travnju i svibnju 2009. godine u riječkim je osnovnim školama provedeno istraživanje o dječjem odnosu prema čitanju i stripu, u nastavi i u izvannastavnim aktivnostima (Lazzarich, 2010).¹⁸² Uz promatranje učeničke reakcije na popularnu tiskovinu temeljni je cilj istraživanja bio razmotriti mogućnosti primjene stripa u razvoju komunikacijskih kompetencija u ranom diskursu materinskoga jezika. Rezultati upućuju da dječaci značajno prednjače u sklonosti čitanja stripa (85% u odnosu na 64% djevojčica), dok su djevojčice brojnije poklonice lektire (36% svih djevojčica u uzorku naspram 16% svih dječaka). Ispitanici su pokazali veliki interes za čitanje stripa i zadovoljstvo ovakvim načinom izražavanja svojih dojmova. Ispitivanje potvrđuje tezu da učenici razredne nastave daju prednost stripu pred školskom lektirou, što otvara nove mogućnosti u pristupu interpretaciji književnoga teksta.¹⁸³

¹⁸⁰ Prema Hong Xu (2008) strip može pomoći u jačanju zahtjevnih čitateljskih vještina, po čemu bi crtani romani i stripovi u nastavi morali imati jednak tretman poput književnih tekstova.

¹⁸¹ Zanimljiva razmišljanja o primjeni popularnoga medija u nastavi ponudile su Millard i Marsh (Department of Educational Studies, University of Sheffield, Sheffield, UK). Tijekom 1997. god. proučavale su reakcije učenika prvih triju razreda osnovne škole na posuđivanje stripova u školskoj knjižnici. Zaključile su kako čitanje stripa osigurava diskurs svakodnevnice što se može iskoristiti za motiviranje učenika u nastavi jezika. Među brojnim zapažanjima ponavlja se i misao da stripovi čine djecu sretnom, stoga privlačni medij može postati netradicionalna potpora učenju, uključujući i sudjelovanje roditelja.

¹⁸² Istraživanjem je obuhvaćeno šest riječkih osnovnih škola: Dolac, Ivana Zajca, Nikola Tesla, Škurinje, Trsat i Vežica, ukupno 454 učenika drugih, trećih i četvrtih razreda. Zbog specifičnosti nastave početnoga čitanja i pisanja u prvim razredima anketom nisu obuhvaćeni prvaši. Zadatci su bili usmjereni istraživanju čitateljskih sklonosti učenika drugih, trećih i četvrtih razreda osnovne škole, njihovom odnosu prema pisanoj riječi uopće, posebice prema lektiri i stripu, zatim otkrivanju učeničkih doživljaja zadane školske lektire, kao i spoznavanju najdražih književnih i stripovnih naslova.

¹⁸³ Rezultati ankete upućuju da učenici imaju sličan čitateljski ukus: osim popularnih američkih uspješnica među najčitanijim dječjim naslovima našli su se i domaći favoriti - *Durica* i *Borovnica*

Suvremena edukologija nudi brojne primjere učenja nastavnih sadržaja kroz uporabu stripa. Razumijevanje stilskih figura, oblika izražavanja, pravopisnih pravila i pisanja razgodaka, osnovnih sintaktičkih pojmova, bit će uvelike olakšano stripovnim pojašnjenjem. Ako govorimo o nastavnim etapama, on je iskoristiv poglavito u fazi motivacije, etapi stvaralačkoga izražavanja, a gdjekad i u središnjem interpretativnome dijelu sata. Kao lingvometodički predložak uključuje i sposobnost imaginacije u sadržajima koji to inače ne nude (npr. gramatika), a može se poput slikovnica rabiti u nastavi početnoga čitanja i pisanja. Strip je provjereni način motivacije slabijih čitača, dok ranim čitačima može pomoći u svladavanju čitanja nudeći i vizualno objašnjenje narativnoga konteksta, pri čemu se učenici privikavaju vizualnoj pismenosti. Pri učenju slova i njihova slaganja u riječi i rečenice u nastavi početnoga čitanja i pisanja mogu se koristiti isključivo grafički stripovni predlošci.¹⁸⁴



Slika 3. Ulomak iz stripa Maja i Pavo¹⁸⁵

ravnopravno pariraju razvikanim Disneyevim junacima. Ovu činjenicu valjalo bi praktički primijeniti u nastavi i umjesto zanemarivanja učeničkih čitateljskih sklonosti, u sklopu medijske kulture rabiti strip kao zanimljivo nastavno sredstvo u razvoju rane pismenosti.

¹⁸⁴ Budući da je u toj dobi naročito izražena želja za igrom, traganjem i otkrivanjem nepoznatoga, djeca lako mogu povezivati sliku s riječima i obratno. U literarno-estetskoj komunikaciji učenici očituju sposobnosti zamišljanja, estetskoga doživljavanja i reprodukciju fabule, a strip im može pomoći u pridruživanju vizualnih rješenja narativnome kontekstu. Iako na početnim stupnjevima školskoga sustava prevladavaju umjetnički sadržaji, on se može iskoristiti u svladavanju osnovnih teorijskih pojmova, poput određivanje kompozicije. Kompozicijska se raščlamba može izvesti i u prozi (na kraćim književnim vrstama kao što su bajke i basne) i u poeziji.

¹⁸⁵ Portal *Pčelina školica*, <https://pcelinaskolica.wordpress.com/pricaonica-2/stripovi/>, preuzeto 7. 4. 2017.

Istraživanjem je utvrđeno da bi osnovnoškolci u drugom razredu rado vidjeli likovnu inačicu *Grge Čvarka, Poštarske bajke, Jelena i majke, u trećem Vlak u snijegu, Petricu pričalicu i Čudnovate zgode šegrta Hlapića*. Učitelj bi bez većih poteškoća mogao Zimonićev strip *Šuma Striborova* uključiti u interpretaciju lektire, a učenici bi spoznali da i literarna komunikacija s klasičnim djelom može biti neformalna. Zimonićev se strip može iskoristiti i kao poticaj za čitanje *Priča iz davnina*.

Kako je stripovni diskurs izrazito stilematičan, on pogoduje početnoj analizi stilskih postupaka. U kvalitetnim stripovima dolazi do izražaja poetska funkcija hibridnoga diskursa. Primjerice, jezik *Alan Forda* originalnim sklopom postaje središnji makrostilem popularnoga stripa. Poigravanje suodnosa verbalnog i vizualnog u *Asterixu* može poslužiti kao ilustracija zanimljivih stilogenih postupaka – od govorne karakterizacije likova do kreacije pseudojezika. Budući da učenici 3. i 4. razreda mogu samostalno izvannastavno čitati te, usmjeravani sustavom pitanja i zadataka, vježbati pisano izražavanje, učitelj im može ponuditi izradu stripa po literarnome predlošku.¹⁸⁶ Valja im samo ponuditi naslove koje rado čitaju (npr. *Dnevnik Pauline P.* ili zbirku pjesama *Nevidljiva Iva*).

Metodika nastave pismenosti nudi brojne vrste pisanih vježbi, a strip bi mogao poslužiti kao motivacija za ostvarivanje ovih zadataka. Mada su u čitankama stranice posvećene stripu informativnoga karaktera, učitelj može uključiti metodiku stripa tijekom čitave obrazovne vertikalne razredne nastave: u prvom i drugom razredu - crtanje skice za književne junake, Grgu Čvarka, šegrta Hlapića, djevojčice sa žigicama... Učenicima se može ponuditi da pjesmu Stanislava Femenića *Neobično prijateljstvo* prenesu u strip, ili da napišu dijalog između miša i vrapca (u *Čitanci za prvi razred* osnovne škole, autorice Ankica Španić i Jadranka Jurić). Kako se u početnici *Prvi koraci*, Ante Bežena i Vesne Budinski, nalazi strip Mate Lovrića (*Dječak lovi ribe*, bez teksta), učenici mogu ispričati priču po slikovnim motivima (6 sličica). Slično stvaralačko izražavanje može se provesti i na La Fontaineovim basnama *Cvrčak i mrav* ili *Lav i miš* u drugom razredu; nakon interpretacije pjesme u dijaloškoj formi *Pahuljice*, Jadranke Čundić-Banov, učitelj će organizirati grupni

¹⁸⁶ Leniček (2002, 90) navodi primjer stripa koji je učenik trećega razreda nacrtao potaknut basnom *Lisica i jarac*. Autorica u brojnim likovnim priložima potkrepljuje korelativni pristup u nastavi lektire, između ostalog prilaze i crteže učenika četvrtoga razreda nastale po tekstu bajke *Regoč*, I. Brlić-Mažuranić.

rad tako da jedna skupina crta strip po motivima iz pjesme, dok druga preoblikuje stihove dopunjujući slike proznim oblačićima.

U trećem razredu učenicima se može zadati zadatak opisivanja stripovnoga lika iz omiljenoga časopisa (npr. *Durica, Smibić, Borovnica* ili *Super Di*) koji ima groteskne karakteristike, a po navedenom predlošku učenici mogu naslikati novu epizodu svoga omiljenog junaka iz stripa. U četvrtom razredu može se u strip prenijeti pjesma Grigora Viteza *Kako živi Antuntun*; prije toga učenici bi morali izdvojiti kompozicijske dijelove teksta. Isto mogu učiniti preobrazbom tekstova *Krijesnica traži prijatelje*, Sun Ju Đina i *Cipele svetog Nikole*, Nedjeljka Lupisa; prema priči *Jurnjava na motoru*, Slavka Kolara, učenici mogu naslikati kraći strip, a potom dodati novu epizodu izmišljajući novu priču o malom motoristu.

Ako u školskoj knjižnici postoji dostatan broj primjeraka određenoga naslova, učenicima se može u izornoj lektiri ponuditi čitanje stripa (ponuđeni stripovi moraju zadovoljavati osnovne sadržajne i estetske kriterije - *Veliki pothvat*, Žarka Bekera te *Durica*, Ivica Bednjanca, naslovi su koji bi zasigurno osvježili nastavu materinskoga jezika). "Ukoliko bi učiteljica uspijevala primijeniti strip u različitim nastavnim predmetima, zasigurno bi kod učenika podigla razumijevanje odgojno-obrazovnih sadržaja na višu razinu, jer bi oni bili zanimljiviji, pa stoga i lakši za usvajanje" (Conjar, 2007, 18). Nije zanemariva ni terapijska uloga čitanja stripa jer on pozitivno djeluje na dijete i s psihološkog aspekta.¹⁸⁷

Humor je bitna odrednica stripa, a kako su djeca po prirodi vizualna, humor i empatija stripa podesni su metodološki instrumentarij za usvajanje novih obrazovnih sadržaja. Smijehom i osjećajem za humor mladi uče nadzirati i kontrolirati svoje ponašanje, svladavati stresne situacije i izbjegavati sukob. Sve je to u potpunosti opisano u zanimljivom istraživanju čija je tema bila odnos između stripa, kreativnosti i edukacije: "Učitelj ne zauzima poziciju gospodara, on koristi anegdodu jer pamti vlastito djetinjstvo, on suosjeća s djetetom, tješi ga i nastoji mu se približiti" (Volpicelli, 1957, 22).

¹⁸⁷ Da strip može pomoći i u rješavanju sukoba, pokazali su voditelji projekta *Promicanje kvalitetnog rada u školi*, 1994. godine. U brojnim aktivnostima smanjivanja stresa u školi, psiholozi i metodičari su se koristili i popularnim likovnim medijem. Učenicima razredne nastave valjalo je objasniti da su dogovor i suradnja jedini ispravni oblici rješavanja životnih problema i sukoba. Uz brojne verbalne i neverbalne postupke sudionici projekta navodili su primjere iz školske prakse, među ostalim i uporabu stripa. O tome više u knjizi *Učitelji za učitelje*.

Hrvatska je mreža školskih knjižničara 2011. godine svojim projektom *Čitamo mi, u obitelji svi* upozorila na važnu činjenicu u razvoju budućega čitatelja: kod učenika trećih i četvrtih razreda osnovne škole zanimanje za čitanje knjiga naglo opada. Učenici kojima se to dogodi posvećuju manje vremena čitanju, popušta im koncentracija, ne obogaćuju svoj leksik u pravoj mjeri te u višim razredima imaju većih poteškoća u učenju. Kada je riječ o literarnoj komunikaciji u mlađoj školskoj dobi, strip kao popularni medij može smanjiti nesrazmjer između školskoga programa i životne stvarnosti. U nastavi književnosti popularni medij može postati posrednik u percipiranju lektirnih naslova, motivacija za čitanje (Kukić Rukavina, Kukić, 2012, 308), a može se iskoristiti pri komparativnoj analizi s izvornim literarnim predloškom budući da postoje brojne stripske adaptacije tekstova iz dječje književnosti.¹⁸⁸

Metodiku stripa valja prilagoditi spoznajnim mogućnostima učenika mlađe školske dobi jer su iskustva učitelja motiviranih za primjenu vizualnih medija u nastavi vrlo pozitivna. Korelativnost vizualnoga i jezičnoga sadržaja potiče integrativni način uporabe ovoga medija u didaktičke svrhe i mogućnost povezivanja s drugim obrazovnim područjima. Kvalitetna i rado čitana domaća stripovna izdanja, poput *Borovnice*, *Durice* i *Profesora Svjetlana*, mogu se bez teškoća integrirati u lektirni sustav razredne nastave.

7.4.1. Strip o Ivani Brlić-Mažuranić

Na stručnom skupu hrvatskih školskih knjižničara održanom krajem kolovoza 2012. godine u Zagrebu knjižničari su raspravljali o dječjim čitateljskim interesima u doba agresivne dominacije novih medija. Šredl (2012) je iznijela zanimljive podatke ankete provedene među učenicima od trećeg do osmog razreda (219 učenika), čiji je cilj bio istražiti odnos djece prema čitanju, njihove čitateljske interese i omiljene naslove. Dobivene je podatke usporedila s rezultatima istraživanja provedenog

¹⁸⁸ Navest ćemo one najpoznatije: *Zlatarovo zlato* (A. Maurović, Ž. Lordanić, R. D. Devlić), *Čuvaj se senjske ruke* (A. Kinert, A. Maurović, M. Trnski), *Priče iz davnine* (K. Zimonić), *Čudnovate zgode šegrta Hlapića* (M. Lovrić), *Veli Jože* (M. Lovrić), *Koko u Parizu* (E. Biuković), *Lažeš, Melita* (N. Dragić) itd. Metodički rad sa stripom sastoji se od komparativne analize u kojoj se uspoređuju sličnosti i razlike između stripa i literarnoga predloška, nakon čega slijede zadatci za samostalni rad i stvaralačko izražavanje. Komparativna analiza stripa s književnim predloškom pomaže zanimljivijem i jasnijem predočavanju književnoga sadržaja, iz čega mogu izniknuti i nove, kreativno prerađene ideje, a usvojenost sadržaja može rezultirati stvaralačkim znanjem.

2004. godine kada je među mladom populacijom čitatelja vladala posvemašnja potteromanija, a *Gospodar prstenova* zauzima prva mjesta čitateljskih top-lista. U osam godina došlo je do brojnih promjena - izgubili su se neki opći interesi, a mladi su danas mnogo bliži individualnom izboru. Za razliku od 2004. godine kada je čitateljsko tijelo bilo okupljeno oko pojedinih naslova, danas su interesi čitatelja raspršeni.¹⁸⁹ Nažalost, ni *Hlapić* više nije neodoljiv: 2004. godine 68 učenika navelo je roman *Čudnovate zgode šegrta Hlapića* Ivane Brlić-Mažuranić svojom najdražom knjigom – osam godina kasnije "pobjednik" prve ankete našao se tek na sedamnaestom mjestu. Je li spoznaja da su učenici previdjeli njegov šarm samo odraz trenutka ili treba tragati za novim mogućnostima pobuđivanja čitateljskih interesa među učenicima razredne nastave? Kada promišljamo u kojoj mjeri djetetovo životno iskustvo determinira njegove čitateljske interese, teorija recepcije može pomoći u pravilnom odabiru sadržaja za čitanje (Kuvač-Levačić, 2013, 3). Kako su djeca po svojoj naravi vizualna, višemodalnost stripa nadaje se kao podesan metodološki instrumentarij za usvajanje novih obrazovnih sadržaja i u području književnosti.

Medij stripa je i danas popularan među djecom mlađe školske dobi, stoga je riječ o prvom autohtonom mediju masovne kulture u nas (Bošnjaković, 2005). Izdavačka kuća *Astoria d. o. o.* iz Rijeke je 2007. godine pokrenula projekt *Hrvatski velikani – edukativni strip*, namijenjen prvenstveno djeci školske dobi. Nakon evaluacije i verifikacije Agencije za odgoj i obrazovanje projekt je odobren od Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa, a posebice je apostrofirana njegova usklađenost s tadašnjim Hrvatskim nacionalnim obrazovnim standardom, u funkciji pomoćnoga nastavnoga sredstva.¹⁹⁰ U ovaj zanimljivi projekt bili su uključeni eminentni domaći ilustratori, književnici, scenaristi i publicisti (Kukić Rukavina, Kukić, 2012). Unatoč početnom zanosu i velikim planovima objavljeno je tek pet brojeva časopisa i jedna stripska knjiga koja je obuhvatila pet zasebnih stripova.¹⁹¹ Četvrti broj serijala

¹⁸⁹ Iako je većina ispitanika potvrdila da voli čitati (61 % učenika), čini se kako trenutno nema knjige koja bi ih mahom osvojila. Vesna Šredl navodi da niti jedan naslov (osim *Dnevnika Pauline P.*, Sanje Polak) nije dobio više od 10 učeničkih glasova.

¹⁹⁰ Vidi: <http://www.stripuskoli.com/>, preuzeto 6.2.2014.

¹⁹¹ Ovaj je projekt trebao popularizirati hrvatsku povijest, ali i strip kao alternativno sredstvo u nastavi. Iako je projekt dobio pristanak Ministarstva, izostala je financijska pomoć pa je opstojnost projekta ovisila o prodaji primjeraka, što će se pokazati glavnim razlogom njegovog skorog gašenja. Ukupno je objavljeno deset brojeva časopisa: *Tomislav, prvi hrvatski kralj*, *Zrinsko-frankopanska urota*, *Šubić*

Hrvatski velikani bio je posvećen književnici Ivani Brlić-Mažuranić, a svezak je nosio naslov *Ivana između jave i bajke*. Metodički potencijal ovog sveska zanimljiv je zbog mogućnosti korelacije između likovne kulture i materinskoga jezika. Naslovnica izdanja ilustrirala je Marsela Hajdinjak-Kreč, međunarodno priznata autorica, dok su autorstvo stripa potpisali Frano Petruša (crtač, kolorist) i Darko Macan (scenarist).

Središnje mjesto sveska rezervirano je za strip kojim je obuhvaćena posljednja godina života Ivane Brlić-Mažuranić.¹⁹² Autori stripa povlače paralelu i kontrastiraju dva naličja Ivanina života, intimnog i socijalnog, u kojem umjetnica nikada nije bježala od svojih dužnosti i obveza. Odgojni se karakter stripa krije u poruci kako valja uživati u životu i pamtiti samo trenutke koji imaju određenu vrijednost. U idejnom podtekstu može se iščitati misao o ljepoti obiteljskoga suživota i preuzimanja odgovornosti prema životu i obitelji.

Budući da su bajke Ivane Brlić-Mažuranić nadahnute narodnom književnošću, njihova se etička vrijednost krije između mitskog i univerzalnog ljudskog ponašanja (Crnković, 1987). Fabule njezinih bajki obogaćene su psihološkom karakterizacijom likova (građenih po uzoru na likove iz slavenske mitologije) i emotivnim sadržajem, stoga su autori stripa nastojali naglasiti lirsku intonaciju njezina iskaza. U potrazi za pravim *brlićevskim* ozračjem Darko Macan pažljivo je pristupio stvaranju scenarija za strip.¹⁹³ Radnju stripa utemeljio je na poznatoj epizodi iz djela: majčinska odanost obitelji prikazana je alegorijskom pričom u začaranoj šumi. Nesretna se mati požalila Striboru, no kada joj čarobnjak ponudi novi život i mladost pod uvjetom da zaboravi

Zrinski i opsada Sigeta, Blaženi kardinal Alojzije Stepinac, Nikola Tesla, Lerman u Africi, Marul i njegov grad, Ivana između jave i bajke, Janica i Goran Ivanišević.

¹⁹² Glavna se junakinja sa svojim likovima našla u bajkovitom svijetu dječjega poimanja vremena i prostora. Na liječenju u zagrebačkoj bolnici na Srebrnjaku 1938. godine umjetnica razgovara s liječnikom obrazlažući svoju potištenost činjenicom da više nema za koga živjeti. Dok joj liječnik priprema lijek, Ivana zamišljeno meditira o bajkovitom svijetu koji je kreirala. Povratak u prošlost, na tragu sagledavanja svoga djetinjstva i mladosti, svojevrsno je sumiranje životnoga salda.

¹⁹³ Njegov scenarij korespondira s autoričinim stvaralaštvom na više razina: u stripu se pojavljuju poznati stanovnici *sveslavenskog Olimpa* (Donat, 1970) Ivane Brlić-Mažuranić: Bijes, Malik Tintilinić, Svarožić i Stribor; biografska dimenziju stripa nadograđena je poznatom epizodom iz *Šume Striborove*. Budući da su sve bajke Ivane Brlić-Mažuranić poučnoga karaktera, tako i Macanov scenarij nudi humanu poruku kao odgovor na tragičan spisateljičin svršetak. U *Šumi Striborovoj* dominiraju duboki majčinski osjećaji; interpretirajući bezrezervnu ljubav majke prema sinu spisateljica nastoji prenijeti proživljene osjećaje i životnu istinu. Uzvišena etika materinstva (kao glavni pokretač radnje) jača je od težnje za ostvarenjem ljudskih estetskih i bioloških težnji (Težak, Težak, 1997).

svoga sina, ona odlučno odbija poznatom rečenicom: *"Draža je meni moja nevolja, no sva blaga ovoga svijeta!"* Jasna je aluzija na čarobni svijet bajke – kao što Stribor u priči ne rješava u potpunosti problem glavne junakinje, već samo iskušava staricu, i u stripu majčina ljubav pobjeđuje bajkovitost.¹⁹⁴



Slika 4. Detalj iz stripa *Ivana između jave i bajke* (2007, 19)

Kvalitetu stripa (kao zbira malenih slika) određuje i originalnost ilustracije. Na zanimljiv scenarij Darka Macana Frano Petruša oslikao je sam kraj životnoga puta Ivane Brlić-Mažuranić. Strip *Ivana između sna i bajke* skladnim koloritom doima se poput albuma raznobojnih slika progovarajući na zanimljiv i kreativan način o kulturno-povijesnoj temi te se nadaje kao neformalno sredstvo rada u nastavi (Lazzarich, 2015). Kako su djela Ivane Brlić-Mažuranić zastupljena u nastavi književnosti i u školskoj lektiri, strip *Ivana između jave i bajke* može se

¹⁹⁴ Ivanin je odgovor istovjetan razmišljanju starice iz bajke, označava trijumf majčinske požrtvornosti i ljubavi. Završna je scena potvrda spisateljičine svijesti o proživljenoj sreći i zadovoljstvu, unatoč neskladu između želja i stvarnosti. Poput svoje junakinje iz priče književnica odbija ponudeni dar jer kada bi ga prihvatila, odrekla bi se sebe, a svojim je životom, unatoč svemu, bila zadovoljna.

iskoristiti na više načina. U razrednoj nastavi strip može motivirati učenike za čitanje kraćih ulomaka iz čitanke: budući da je u toj dobi naročito izražena želja za igrom, traganjem i otkrivanjem nepoznatoga, djeca lako mogu povezivati sliku s riječima i obratno. U literarno-estetskoj komunikaciji učenici očituju sposobnosti zamišljanja, estetskoga doživljavanja i prepričavanja fabule, a strip im može pomoći u pridruživanju vizualnih rješenja narativnome kontekstu.¹⁹⁵

Pri interpretaciji pripovjednoga djela posebno su važne doživljajno-spoznajna motivacija i lokalizacija teksta. U tim nastavnim etapama valja kreirati nove modele kako bi nastava postala kvalitetnija jer su potvrđeni pozitivni učinci višemedijskih sredstava u nastavi na recepciju književnoga ulomka (Francišković, 2012). U navedenim nastavnim fazama može se primijeniti strip *Ivana između jave i bajke*. Prema sadržajnoj usmjerenosti osim motivacije utemeljene na dječjim osobnim iskustvima učenicima nižih razreda posebno su zanimljive motivacije utemeljene na likovnim, glazbenim i filmskim predlošcima.

Metodički model interpretacije stripa u četvrtome razredu mogao bi se provesti na sljedeći način: u uvodnome dijelu sata učitelj će kroz razgovor potaknuti učenike na zamišljanje začarane šume u kojoj žive neobična bića. Zatim će učenicima najaviti biografsku interpretaciju života Ivane Brlić-Mažuranić na primjeru stripa *Ivana između jave i bajke*. Takav pristup, osim motivacije za čitanje, uvodi učenike u teoriju stripa kao autonomnoga medija. Učenicima se mogu podijeliti preslike s epizodom iz stripa uz nastavne listiće sa zadacima. Zadatke mogu rješavati pojedinačno ili u grupi, a pitanja su usmjerena uspoređivanju sadržajnih i leksičkih sličnosti (i razlika) dvaju predložaka te njihovim stilskim specifičnostima. Cilj je analize utvrditi u kojoj su se mjeri autori stripa pridržavali literarnoga predloška.

Lokalizacija teksta ima ulogu poticanja učenika na čitanje ulomka ili književnoga djela u cjelini (Rosandić, 2005). Promjenom oblika lokalizacije teksta i uvođenjem alternativnih nastavnih pomagala sa ciljem stvaranja pozitivnoga ozračja za daljnju interpretaciju književnoga djela, ova nastavna faza može postati učinkovitija. Aktualna istraživanja potvrđuju "da se uloga lokalizacije teksta može povećati uporabom višestrukih medija u praksi" (Francišković, 2012, 102). Čitanje

¹⁹⁵ U predmetnoj nastavi strip *Ivana između jave i bajke* može poslužiti kao posrednik u razumijevanju lektirnoga naslova, čitanju *Priča iz davnina*, ali i kao dodatni predložak kojim će se učenici potaknuti na istraživanje spisateljčina života i rada (Kukić Rukavina, Kukić, 2012).

biografskoga stripa *Ivana između jave i bajke* prije interpretacije djela Ivane Brlić-Mažuranić mogao bi biti poticajan metodički postupak za ostvarivanje motivacije. U kontekstu određivanja recepcije djela može se pretpostaviti da bi ovakav postupak pozitivno utjecao na učenikov odnos prema cjelovitom tekstu *Šume Striborove*. Uz informativnu lokalizacija teksta ima i motivacijsku ulogu budući da djelo stavlja u društveni i književni kontekst u kojem je nastalo.

Strip autorskog dvojca Macan, Petruša prethodio bi čitanju *Priča iz davnine*, ali se stripski predložak u funkciji vanjske lokalizacije (situiranje djela u kontekst autoričine biografije) može primijeniti i u nekoj drugoj fazi sata. Razumijevanje književno-umjetničkoga teksta mladim čitateljima služi kao polazište za razmišljanje o vlastitome životu i svjetonazoru, za izražavanje mišljenja o tezama prepoznatim u djelu. Na taj način književni tekst postaje dijelom učenikova duhovnoga svijeta. Nakon čitanja stripa učenike treba pustiti da spontano reagiraju, iskreno izražavajući svoje dojmove kako im naviru bez prethodnoga promišljanja. Zatim valja kratko interpretirati strip, a u nižim razredima najprikladnije je započeti od fabule. Prepričavanjem radnje stripa učenici bi iskazali svoje osjećaje i stavove prema glavnoj junakinji, sporednim likovima i događajima u priči. Na taj se način utvrđuje razina njihove recepcije stripskoga predloška. Osim svojom vanjštinom likovi u stripu nameću se malom gledatelju/čitatelju i svojim etičkim karakteristikama, što se može dobro iskoristiti za ostvarivanje odgojnih zadaća. Heurističkim razgovorom učenici su potaknuti na razmišljanje u potrazi za ključnim trenutkom u likovnoj priči. Interpretacija će obuhvatiti osnovni ton stripa, raspoloženje glavnih aktera i simboliku svršetka. Analiza lika Ivane Brlić-Mažuranić i njezinih postupaka otkrit će učenicima njezine humane karakterne osobine i pogled na život, što može biti uvod u interpretaciju njezinih tekstova.¹⁹⁶

Da bi strip bio funkcionalno iskoristiv u nastavnom procesu, mora zadovoljiti temeljne estetske uvjete. Iako stripski edukativni projekt *Hrvatski velikani* nije zaživio na duže vrijeme, njegov obrazovni potencijal ostao je neupitan. Mogućnosti primjene stripa *Ivana između jave i bajke* u razvoju komunikacijske umješnosti u ranom diskursu hrvatskoga jezika veoma su poticajne. Višemodalnost stripa može dodatno osnažiti estetski dijalog u školskoj literarnoj komunikaciji.

¹⁹⁶ Valja naglasiti da bi prije primjene u nastavi bilo poželjno provjeriti i procijeniti učinke metodičkoga modela stripa *Ivana između jave i bajke*.

8.

POVEZIVANJE NASTAVNIH SADRŽAJA

“Govor umjetnosti (riječi, zvukovi, crte i boje; ali i misli, emocije i predodžbe) tako su raspoređeni, stavljeni u međusobni odnos (...) da čine strukturiranu cjelinu – zatvorenu u svojoj vanjskoj pojavnosti... Njezino prikazivanje zauzima određeno vrijeme, prije i poslije kojeg postoji ona ‘druga stvarnost’, dnevni život.”

(H. Marcuse)

Korelacija u nastavi podrazumijeva povezivanje odgojno-obrazovnog procesa u skladnu cjelinu. Temeljna svrha povezivanja različitih obrazovnih područja u jednu cjelinu jest stjecanje znanja, ali i cjelovitoga pogleda na znanstvenu ili umjetničku granu u nastavi. Povezivanje obrazovnih sadržaja i otkrivanje raznolikog pristupa temi jest glavna zadaća integracijsko-korelacijskoga sustava. “Takvim radom učenici lakše usvajaju i povezuju znanja, a ostvaruje se suodnos znanja u zajedničku cjelinu. Učenici će na taj način stjecati znanja, vještine i navike s više razumijevanja, a takvim radom promičemo više odgojnih vrijednosti” (Salopek, 2012, 8).

Kada se povezuju sadržaji unutar istoga obrazovnog područja (različite predmetne sastavnice) govorimo o *unutarpredmetnoj korelaciji*, a kada se vrši spajanje različitih predmetnih područja, riječ je o *međupredmetnoj korelaciji*. U jednom nastavnom predmetu proučava se određeni pojam dok se u drugom nastavnom predmetu istražuju i proučavaju primjeri za isti pojam. U nastavi se najčešće primjenjuje *tematska korelacija* – proučavanje teme iz rakursa različitih obrazovnih kutova, te *strukturalna korelacija* – proučavanje odnosa (strukture) objedinjavanjem dvaju ili više odgojno-obrazovnih područja. Takvim se pristupom izbjegava formalizam u nastavi i puko nabranje činjenica, a promiče funkcionalnost učenja i usmjerenost na učenike jer oni lakše pamte i usvajaju znanja koja mogu praktično

primijeniti u stvaralačkome radu (Salopek, 2012). Povezivanjem nastavnih područja učitelj iskoračuje iz predmetno-satnoga sustava, pri čemu poučavanje dobiva sasvim drugačiju dinamiku, a korelacija mu omogućuje uvid u suodnose i integraciju rada.

Raznolikim pristupima obrazovnom sadržaju učenici razvijaju sposobnost zapažanja, otkrivanja, uspoređivanja i logičkog zaključivanja.

8.1. Unutarpredmetno povezivanje

Poštujući načelo unutarpredmetnoga povezivanja, zadaće i sadržaji svih predmetnih sastavnica međusobno se nadopunjuju i prožimaju, što podrazumijeva uspostavljanje veza između književnosti, gramatike, usmenoga i pisanoga izražavanja, sve do scenske i filmske kulture (Težak, 1996). Na temelju toga reklo bi se da Hrvatski jezik ne čine samo književnost i gramatika, već i fim, kazalište te stil pisanja. Valja omogućiti korištenje jezika na svim razinama jer se na taj način ujednačuje sustav – vježbe izražavanja moraju se oslanjati na književnost i gramatiku, a gramatika se može koristiti i utvrđivati u analizi književnih tekstova ili učeničkih pisanih radova i slično. U poetskom stvaralaštvu lirska pjesma može biti funkcionalan predložak za stjecanje gramatičkih znanja. Učitelj se ne mora bojati kako će ponavljanjem jezičnih zakonitosti poremetiti interpretaciju i narušiti poetsku čaroliju teksta. Samo mora paziti da se uočavanje jezičnih zakonitosti ne pretvori u formalističku provjeru znanja. Osim toga, nije potrebno gramatički raščlanjivati svaki književnoumjetnički tekst.

U prvom se razredu međusobno nadopunjuju književnost i medijska kultura pa prvaši uče o priči, likovima, pjesmi, igrokazima i slikovnicama, a u sklopu medijske kulture pogledat će animirani film i lutkarsku predstavu.

Nastava jezičnoga izražavanja nudi mnoštvo mogućnosti unutarpredmetne korelacije. Satovi govorenih ili pisanih vježbi praktično se mogu povezati s nastavom jezika, književnosti ili medijske kulture.

Gramatika i ostala područja nastave materinskoga jezika

Jezik je temelj ljudske komunikacije, nezaobilazan segment umjetnosti pisane riječi, stoga je sasvim prirodno da se izučavanje gramatičkih sadržaja povezuje s ostalim područjima nastave materinskoga jezika. Težak (2000) je naglašavao

da zahtjev za povezivanjem nastave jezika s nastavom književnosti, jezičnoga izražavanja i medijske kulture proizlazi iz načela funkcionalnosti.

Suvremena nastava Hrvatskoga jezika temelji se na jedinstvu nastave jezika i književnosti. Naša metodička teorija i praksa naglašava važnost povezivanja ovih srodnih obrazovnih područja jer je takva korelacija korisna i za nastavu jezika i za nastavu književnosti, a prvenstveno za učenike. Književnost i jezik mogu se povezati na satu gramatike ili pravopisa u uvodnome dijelu sata pri izboru lingvometodičkih predložaka (književnoumjetničkih tekstova) ili kao priprema za otkrivanje novih jezičnih pojava.

Na satovima književnosti neće biti u prvome planu gramatičke zakonitosti, ali pri svakoj interpretaciji literarnoga predloška učitelj može potaknuti lingvostilističku analizu s gramatičkim sadržajem. U stilističkom proučavanju iskaza logički dolazi do jednokratnog susreta gramatike i književnosti (Težak, 1984).

Lektira

Pri interpretaciji literarnih tekstova u nastavi lektire uspješno se može provesti korelacijsko-integracijski pristup. Po načelu zavičajnosti djela domaćih autora mogu se povezati s krajem iz kojega potječu. Čitajući pjesme Drage Gervaisa učenici u istarskim školama raspravljat će o dijalektu, o svome zavičaju i krajoliku koji je pjesnikova stalna inspiracija. Na taj se način povezuju sadržaji iz književnosti, jezika, Likovne kulture i Prirode i društva. Mnoge su Gervaisove pjesme uglazbljene pa se i u tom segmentu može ostvariti korelacija. Po istom će se načelu voditi učitelji slavonskih škola u interpretaciji tekstova Ivane Brlić-Mažuranić. Pri analizi pripovijesti *Kako je Potjeh tražio istinu* može se provesti izvanučionička nastava čime Hrvatski jezik korelira s Prirodom i društvom i Tjelesnom i zdravstvenom kulturom. Irena Krumes-Šimunović i Mirela Števančić-Pavelić organizirale su za tu prigodu u Slavonskom Brodu aktivnost pod nazivom *Galaktičko putovanje do istine* na kojoj su učenici analizirali klasičnu bajku u prirodi.

Lektira - jezično izražavanje

Lektirni naslov može biti dobar poticaj za pisano stvaralaštvo. Osim što će voditi dnevnik čitanja, na temelju aktualnoga literarnog predloška daroviti se učenici mogu ogledati u pisanom/jezičnom izražavanju. Omiljeni dječji tekstovi doživjet će stvaralačku preobrazbu u redovnoj nastavi, na satovima izražavanja i stvaranja,

dopunskoj nastavi ili u sklopu izvannastavnih aktivnosti, primjerice, u radu literarne sekcije. Uspjeliji uradci bit će objavljeni u školskom listu ili dječjem časopisu, a katkad će nadareni pojedinci pod voditeljstvom učitelja sudjelovati na smotrama stvaralaštva gradske, županijske i državne razine.

Navodimo primjer kratkog eseja *Dječja sloga*, Leamarije Munivrana, učenice 3. razreda OŠ *Ivana Gundulića*, PŠ *Gala*, iz Obrovca Sinjskog (voditeljica Milica Omrčen), nastao po predlošku Lovrakova romana *Vlak u snijegu*. Rad je nagrađen na susretima dječjega stvaralaštva *Lovrakovi dani kulture* u Velikom Grđavcu 2016. godine.

Dječja sloga

Sve je započelo s Matom Lovrakom. On je dokazao da su dječje ruke najbolje i najjače. Male ruke su toliko složne da zvijezde s neba mogu skinuti. Te su ruke rijeka koja teče cijelim svijetom. Složne ruke su najvrjednije. One su bistrina potoka i ključ za otvaranje srca. Male ruke su ključ nade u našim srcima. Kad vidimo tu dječju slogu, njihovu nevinost u očima, u nama se budi savjest. U srcima je djece taj plamen ljubavi, vjere, radosti i nade. Složna djeca su kao ptica koja leti cijelim svijetom i pripovijeda o nadi i hrabrosti. Zapravo, to je sreća ovog svijeta i srce svih nas. Dječja sloga je suzica povjerenja u ljude. Uz nju će i najtužniji ljudi biti veseli. Mislim da dječjoj slozi nema kraja. Znam, kažu da djeca odrastu i da slozi dođe kraj, ali meni će ona uvijek biti u srcu, baš kao i čarobni "Vlak u snijegu".

Lirika - jezično stvaralaštvo

Lirska pjesma može biti poticaj scenskom stvaralaštvu u nastavi i u izvannastavnim aktivnostima jezično-umjetničke usmjerenosti. Interpretirana na satu, pjesma može postati mala scenska izvedba. Ladika (1990) smatra kako je najvažnije da djeca pri uprizorenju osjete ljepotu poezije i užitak u traganju za vlastitim scenskim izrazom poetske riječi. Kao primjer navodi uprizorenje Cesarićeve pjesme *Početak proljeća* učenika trećih i četvrtih razreda (Ladika, 1990, 139-141). Na početku sata provedena je vježba igrom riječi u kojoj su sudionici radionice pronalazili "proljetne" riječi koje su obojili nekom bojom, dobivši kreativne sintagme (*modri dan, prozirni vodopad, ljubičasti suton, zelena vrba, crvena ptičja*

pjesma, šareni vjetar...). Zatim su od dobivenih riječi trebali uobličiti rečenice tako da čine povezanu priču, pri čemu je voditeljica radionice poticala učenike pitanjima i motivirajućim rečenicama. Izmislili su pokretača priče nadjenuvši mu ime Ivan, a zatim su pokušali priču pretvoriti u ozvučenu priču. Valjalo je osmisлити zvukove za šum vjetra, žubor potoka, pjev ptica te pomoću pantomime i pokreta učiniti priču dinamičnijom. Nakon svih ovih aktivnosti djeca su mogla snažnije doživjeti Cesarićevu pjesmu. Najprije je voditeljica glasno interpretirala pjesmu, nakon čega su učenici sjedeći u krugu recitirali stih po stih. Nakon što je svaki učenik izražajno pročitao stih, uslijedilo je stvaralačko izražavanje, pri čemu su učenici verbalno, bojom i zvukovima izrazili doživljaj ptice i trave iz pjesme. I na sljedećim susretima učenici su na temelju pjesme izmišljali dramske sadržaje i improvizacije u kojima su se samo ponavljali Cesarićevi stihovi, a uprizorenja su bila svaki put drukčija. Na taj je način ljepota pjesnikovih riječi doživjela kreativne scenske preobrazbe.

Zvonimir Balog je omiljeni dječji pjesnik, učenici uživaju u njegovim vedrim stihovima koji pozivaju na igru, stoga učitelj nakon interpretacije njegove pjesme može povezati književni sadržaj s pisanim izražavanjem ili nastavom jezika (Klinžić, 2012). Po završetku čitanja i razgovora o pjesmi (*Čaj, Lijena priča, Olovka, Mrak*) njegovi su stihovi izvrstan poticaj za pisano izražavanje: igre riječima, stvaranje novotvorenica, stvaranje rima na sličan način kao i Balog, otkrivanje izražajnih sredstava i stilskih figura te čitanje stihova na različite načine. U prvom se razredu pojedine Balogove pjesme mogu iskoristiti za učenje novih slova, a u trećem i četvrtom razredu za dramatizaciju i pripremu igrokaza.

Književnost – medijska kultura

U predestetskoj fazi komunikacije s književnoumjetničkim djelom učitelji uspostavljaju doživljajno-spoznajne i metodičke korelacije između sustava književnosti i drugih umjetnosti. Među stvaralačkim oblicima izražavanja osim slikanja plakata s najzanimljivijim događajima u priči, oblikovanja slikovnice nakon pročitane basne ili bajke, posebno je poticajno stripovno oblikovanje teksta. U osnovnoškolskoj praksi na pročitanoj priči najčešće se nastavlja učenikovo likovno izražavanje¹⁹⁷ – učenici se sami najradije opredjeljuju za crtanje stripa ili

¹⁹⁷ Navodimo rezultate znanstvenoga projekta *Recepcija dječje priče* (Visinko, 2005), koji je proveden u Primorsko-goranskoj županiji u razdoblju od 1997.-2004. godine, na uzorku od tisuću ispitanika

izrada razredne slikovnice. Izrada stripa prema književnom predlošku pomaže zanimljivijem i jasnijem predočavanju književnoga sadržaja, iz čega mogu izniknuti i nove, kreativno prerađene ideje, a usvojenost sadržaja može rezultirati stvaralačkim znanjem.¹⁹⁸ Uz Zimonićeve *Priče iz davnina* učiteljima stoje na raspolaganju brojni primjerci objavljeni zasebno ili u školskim časopisima.

Mate Lovrić naslikao je strip *Ljubičasti planet* po istoimenom romanu Ante Gardaša,¹⁹⁹ što je dobra prigoda za komparativnu analizu stripa s literarnim predloškom po kojem je nastao, tim više što učenici pustolovni Gardašev roman izdvajaju jednim od najdražih naslova koji bi rado čitali i u obliku stripa. Metodički model interpretacije stripa u 4. razredu moguće je provesti na sljedeći način: u uvodnome dijelu sata učitelj će razgovorom potaknuti učenike na zamišljanje neobičnoga planeta i bića koja na njemu žive, zatim će učenicima najaviti stripovnu interpretaciju književnoga djela, na primjeru slikovite Lovrićeve inačice *Ljubičastoga planeta*. Učenicima se mogu podijeliti preslike s epizodom iz stripa i dijela teksta iz romana, uz nastavne listiće sa zadacima. Zadatke mogu rješavati pojedinačno ili u grupi, a pitanja su usmjerena uspoređivanju sadržajnih i leksičkih sličnosti (i razlika) dvaju predložaka, te njihovim stilskim specifičnostima. Cilj je analize utvrditi koliko se Mate Lovrić pridržavao literarnoga predloška, tj. je li moguće stripom dostići poetsku dimenziju originala. Učenici će utvrditi zakonitosti likovnoga medija, osobitosti kondenziranoga teksta u stripu, spoznajući može li se likovnošću dosegnuti poetska funkcija pisane riječi. Lazić (1990) drži da se ovakvim metodičkim modelom potvrđuje koliko je strip delikatna crtačka disciplina koja

(među kojima su se osim učenika razredne i predmetne nastave našli odgojitelji, učitelji, roditelji i studenti Visoke učiteljske škole u Rijeci). Ispitana je recepcija i interpretacija dječje priče. Rezultati su bili sljedeći: učenici rado čitaju priče; nakon čitanja većem broju zadovoljstvo pruža likovni izraz (39%) no, djelomice i stoga što ih učitelji usmjeravaju tome. Slabije prolazi scensko izražavanje: samo bi 17% učenika dramatisiralo priču. Učitelji u visokom postotku pročitano priču primjenjuju u aktivnosti likovnoga izraza (77%), ostale aktivnosti u manjem postotku (jezično izražavanje 66%, scenski izraz 28%, gledanje filma 23%, glazbeni izraz 15%...).

¹⁹⁸ Učiteljica razredne nastave Bogdanka Conjar je na satu Hrvatskoga jezika interpretirajući pjesmu *Jedna mačka jela slatkiše*, Luka Paljetka, svojim učenicima drugog razreda ponudila stripovni prikaz pjesme. Kako su učenici zamijetili da pjesma ima puno sličnosti s pričom, s lakoćom su odredili glavne i sporedne likove te izdvojili redosljed događaja u tekstu. Presavijanjem papira dobili su devet pravokutnika u koje su crtali kompozicijske dijelove, zapisujući u oblačiće govor likova. Strip je za većinu učenika bio poticaj za kreativno stvaralaštvo (Conjar, 2007).

¹⁹⁹ Primjer u čitanci za 4. razred, *Tajna slova 4*, Terezije Zokić i Jadranke Bralić (str. 207-208)

svojom likovnošću povoljno djeluje na psihičke procese, što svakako valja iskoristiti u nastavi.

Književnost i jezično izražavanje

Učitelji u praksi provode brojne aktivnosti u kojima se povezuju sadržaji iz književnosti (lektire) s nastavom jezičnoga izražavanja. Navest ćemo aktivnost pod nazivom *Budi (su)autor/ica*. Učitelj će prije provedbe dogovoriti način rada i odabrati predložak po kojem će se radionica izvoditi. Poželjno je koristiti tekst koji učenici dobro poznaju. Nakon odabira literarnoga predloška učenici se dijele u tri skupine. Prva skupina ima zadatak napisati radnju koja bi mogla prethoditi priči, s ključnim riječima. Osim toga, učenici mogu pripremiti i mentalnu mapu zapisujući imena likova, mjesto i vrijeme radnje. Učenici iz druge skupine najprije će pročitati najzanimljiviju epizodu uz teksta, potom dodati lik koji bi promijenio tijek zbivanja u priči. Moguće je scenski izvesti ovu promjenu tako da predstavnici skupine odglume prerađenu verziju priče. Treća skupina piše pismo autoru teksta i stvara vlastitu ilustraciju naslovnice. Ako je riječ o djelu koje učenici nisu čitali, u pismu autoru učenici mogu iznijeti svoja očekivanja utemeljena na naslovu knjige, zamišljanju radnje i sl.

Književnost, medijska kultura i dramski odgoj

Kako je rečeno, strip može biti funkcionalno sredstvo u nastavi književnosti ili medijske kulture. Ako je strip nastao po literarnome predlošku, učitelj ga može iskoristiti u početnoj fazi sata. Primjerice, Zimonićev strip *Ribar Palunko* bit će dobra motivacija za uspostavljanje komunikacije s bajkom Ivane Brlić-Mažuranić *Ribar Palunko i njegova žena*. Učenici bi najprije trebali pročitati strip, a tijekom interpretacije bajke usporednom raščlambom dvaju predložaka uspoređivati sličnosti i razlike između originalnoga teksta i stripa koji je po njemu nastao (Lučić, 2005).

Mobiteli i pametni telefoni mogu biti praktično pomagalo u nastavi medijske kulture. Primjerice, za uvježbavanje vizualnih vještina učenici mogu uz pomoć mobilnog telefona fotografirati prostor ili motiv koji ih podsjeća na temu pročitanaoga književnoga djela (Vlahović, 2016).

Pri povezivanju sadržaja iz književnosti i scenske umjetnosti učitelj može posegnuti za metodama dramskoga odgoja. Višestruke mogućnosti dramskih postupaka usklađene su sa suvremenim tendencijama u nastavi jezika utemeljenoj

na holističkom pristupu sadržajima, integraciji, unutarpredmetnoj i međupredmetnoj korelaciji (Krušić, 2008).

8.2. Međupredmetna korelacija

Prema načelu međupredmetnoga povezivanja zadaće i ishodi Hrvatskoga jezika funkcionalno se povezuju s ostalim nastavnim područjima. Prvenstveno u sklopu jezično-umjetničkoga područja. Jezično-umjetničko područje u nastavi podrazumijeva međusobnu povezanost Likovne kulture, Hrvatskoga jezika i Glazbene kulture sa svrhom razvijanja izražajnih i stvaralačkih sposobnosti. "Prožimanje riječi, slike i glazbe u razrednoj nastavi moguće je ostvariti metodičkim modelima utemeljenim na međumetodičkom prožimanju društvenoga i jezično-umjetničkoga te jezično-umjetničkoga i prirodoslovnoga nastavnog područja" (Lučić, 2005, 31). U povezivanju sadržaja svaki je umjetnički izraz ravnopravan i jednako važan, iako je riječ temelj korelacije koju dopunjuju slika i glazba. U nastavi je dobro povezivati dječju jezičnu komunikaciju s likovnim i glazbenim izražavanjem. Književno je djelo, poput glazbenoga, namijenjeno sluhu, a likovno djelo vidu i međusobno su srodni. Književnost, glazba i slikarstvo raspoređuju nematerijalne elemente, imaginarno oslikavajući pomoću njih neki novi svijet u kojem recipijent estetski uživa (Souriau). Lučić (2005) ističe da se zajedništvo ovih umjetnosti očituje u njihovoj vezi s našim emotivnim životom.

Za korelaciju međupredmetnih sadržaja u sklopu nastave Hrvatskoga jezika u prvom je planu odnos književnosti s ostalim umjetnostima – proces u kojem se umjetnost pisane riječi prožima s glazbom, likovnom kulturom, filmom i drugim umjetnostima s ciljem oplemenjivanja učenikova estetskog i emocionalnog senzibiliteta (Musa, Šušić, Tokić, 2015). U povezivanju različitih umjetničkih sadržaja dolazi do izražaja *komparativna metoda* koja je polazište korelacije u nastavi književnosti (Rosandić, 2005). Književnoumjetnički tekst može se usporediti/ povezati s likovnim, filmskim ili glazbenim djelom na tematskoj razini ili na temelju

sličnosti i međusobnih utjecaja.²⁰⁰ Pritom se jedna umjetnost funkcionalno koristi kao poticaj za recepciju druge umjetnosti (Lučić, 2005, 196).

Književnost i glazba

Učitelji rado povezuju područja književnosti i glazbe jer se na taj način osiguravaju bolji uvjeti za razvijanje estetske kulture učenika (Rosandić, Diklić, Šabić). Liriku osim sažetosti i emocionalnosti krase i ritmičnost, što je glazbeni pojam, stoga su ova dva umjetnička izraza veoma srodna. Mnoge su poznate pjesme naših književnika uglazbljene pa nakon interpretacije učenici mogu pjevati pjesmu uspoređujući sličnosti i razlike dviju umjetničkih izvedbi. "Gibanje je, dakle, dvosmjerno: glazba želi da u njoj odjekne književna misao, a književnost se trsi da izrazi doživljaje organiziranog zvuka" (Žmegač, 2003, 8). Mnogi glazbu smatraju najemotivnijom umjetnošću. Melodija može razbuditi emocije, izazvati predodžbe i potaknuti govorno izražavanje. Literarna riječ uz glazbu pobuđuje asocijativnost što je dobra podloga i za pisano stvaralaštvo.

Književnost i likovna kultura

Sudjelujući u raznim pisanim, glazbenim i likovnim aktivnostima učenici primjenjuju različite postupke i tehnike izražavanja, napredujući postupno u pojedinoj vrsti stvaralačkog izražavanja. Nakon interpretacije književnoumjetničkoga predloška učenici mogu pristupiti likovnom izražavanju, potaknuti motivima iz pjesme, pripovijesti, bajke, basne ili neke druge književne vrste.

Nastava materinskoga jezika i film

Nastavu filma možemo povezati s drugim područjima nastave Hrvatskoga jezika, prvenstveno s književnošću i jezičnim izražavanjem. Nastavni sat može se organizirati tako da u središtu pouke bude filmsko gradivo ili da težište bude na književnim i jezičnim sadržajima, a film ima sporednu funkciju. Težak (1990) navodi

²⁰⁰ Metodička literatura nudi niz naslova o korelativnoj nastavi književnosti. Spomenut ćemo neke od njih: R. Kajić: *Povezivanje umjetnosti u nastavi*, Z. Diklić: *Lik u književnoj, scenskoj i filmskoj umjetnosti*, A. Pintarić: *Metodički pristup komparativnoj analizi književnog i filmskog lika*, K. Lučić: *Prožimanje riječi, slike i glazbe*, D. Rosandić: *Metodika književnog odgoja*.

da oba umjetnička izričaja, književnost i film, mogu biti ravnopravno zastupljeni u nastavnom procesu.

Film se nadaje kao poticajno sredstvo u nastavi jezičnoga izražavanja. Raspravljajući o filmskim temama i interpretirajući odgledane uratke učenici su često u prigodi da pripovijedaju, opisuju, čime vježbaju usmeno i pisano komuniciranje.

Književnost i film

Mnoga su književna djela ekranizirana i dobro je povremeno u nastavi omogućiti usporedbu filmskog ostvarenja s izvornim literarnim predložkom. Iako će nastavnici u predmetnoj nastavi studioznije pristupiti interpretaciji ekranizirane knjige, i u razrednoj se nastavi može provesti ovakva korelacija. Povezanost književnosti i filma može se ostvariti na više načina: projekcija omiljenoga dječjega filma na satu bit će nagrada za kvalitetan rad i trud učenika u školi, gledanje filmskog ulomka može se iskoristiti kao motivacija za čitanje književnoumjetničkoga djela po kojem je film snimljen, a najučinkovitije je gledanje filma nakon pročitanaoga teksta i usporedba dvaju predložaka.

Domaća kinematografija ima značajnu tradiciju ekranizacije dječjih romana. "Dio kolektivne memorije odavno čine Reljin *Vlak u snijegu* i *Družba Pere Kvržice*, Vladimira Tadeja po istoimenim romanima Mate Lovraka, a danas se Kušanovi romani iz pedesetih uspješno prilagođavaju fejsbukovskoj generaciji" (Biškić, 2015, 43).

U novije vrijeme snimljeno je nekoliko dječjih filmova prema literarnim predlošcima zastupljenim u nastavi lektire, prije svega po Kušanovim romanima: *Koko i duhovi*, redatelja Daniela Kušana, *Zagonetni dječak*, Dražena Žarkovića, *Koko 3: Ljubav ili smrt*, Daniela Kušana, zatim uspjele adaptacije domaćih i stranih uspješnica, poput *Šegrta Hlapića*, redatelja Silvija Petranovića, *Matilde*, Dannyja DeVita, *Gregova dnevnika*, Thora Freudenthala, ili animirani filmovi: *Miš zvani Despero*, *Čudnovate zgode šegrta Hlapića* itd.²⁰¹

Analizirajući narativne promjene do kojih dolazi pri ekranizaciji literarnoga predložka, prijenosa iz jednoga medija u drugi, može se reći da su takve izmjene opravdane zbog različite naravi dvaju medija. Riječ je o specifičnim i legitimnim oblicima kojima se knjiga i film koriste u strukturiranju i oblikovanju priče (Biškić, 2015).

Filmske redatelje ne nadahnjuju samo književni klasici, i tekstovi dječje književnosti poticajni su za filmsku adaptaciju. Svojim pustolovnim sadržajima i zanimljivim likovima dječji su romani redateljima veoma poticajni za snimanje novih filmova.

Nastava jezika i film

Dobra je praksa da učitelji povremeno, obrađujući nove sadržaje, koriste element film, pogotovo što postoje obrazovni filmovi iz materinskoga jezika za razrednu nastavu. *Filmoteka 16* priredila je četiri element-filma: *Slog*, *Riječ*, *Rečenica*, *Jednina i množina*, namijenjena najmlađoj školskoj populaciji. Za realizaciju jezičnih nastavnih sadržaja možemo navesti televizijske emisije o pravopisu i pravogovoru, seriju emisija o kulturi govora te ciklus *Pričamo priču*.

Korelacija u školskoj knjižnici

Školska je knjižnica prostor u kojem se vrlo kvalitetno mogu povezivati i nadopunjavati sadržaji iz različitih obrazovnih područja. U knjižnici se korelacijom Hrvatski jezik može povezati sa stranim jezikom, Vjeronaukom, Glazbenom kulturom i ostalim umjetničkim predmetima, a školska knjižničarka organizira i usklađuje rad učenika - bira nastavne sadržaje, uključuje članove novinarske skupine, dodjeljuje zadatke i nadgleda rad u knjižnici. Djelatnost knjižničara, osim neposredne odgojno-obrazovne, jest i kulturna, javna djelatnost te poticanje čitanja.

²⁰¹ S obzirom na povećani broj filmskih ekranizacija domaćih klasika dječje književnosti (Brlčić-Mažuranić, Kušan, Gardaš), naši filmski kritičari (Grozđanić, Picula, Polimac) smatraju kako je oživljeno zanimanje za dječji žanr znak sređivanja odnosa i profesionalizacije u nacionalnoj kinematografiji. Iako hrvatski sineasti možda samo slijede svjetske trendove komercijalizacije u tom segmentu kinematografije, trenutnu situaciju valja iskoristiti tako da se medij filma približi učenicima.

Radionica –povezivanje područja Hrvatskoga jezika i Likovne kulture

Dušan Vukotić, *Krava na mjesecu*

Nakon odgledanoga filma i interpretacije slijedi stvaralački rad – pripremanje lutkarske igre.²⁰²

Materijali: hamer-papir, škare, bojice, ljepilo, novinski papir, drveni štapići, stiropor, čarape, kartonska kutija, olovke i papiri;

Nakon uvodnih uputa za rad učenici se dijele u tri skupine. Svaka skupina dobiva nastavne listiće s uputama za rad. Prva skupina ima zadatak napisati scenarij za kratki lutkarski igrokaz na temu *Krava na mjesecu* u trajanju od desetak minuta. Učenici sami smišljaju sadržaj i likove dok učitelj nadgleda njihov rad i po potrebi pripomaže.

Druga skupina učenika bavi se praktičnim radom. Nakon što su učenici iz prve grupe dogovorili koji će se likovi pojaviti u priči, učenici iz druge skupine izrađuju likove (lutke) od materijala koji im je dostupan. Treća skupina učenika u suradnji sa svojim kolegama izrađuje scenografiju za lutkarski igrokaz. Pisanje scenarija, izrada likova i scenografije traje tridesetak minuta, maksimalno jedan školski sat. Nakon kratke stanke valja omogućiti učenicima probu od desetak minuta. Kada su spremni, učenici mogu odigrati igrokaz nakon čega slijedi razgovor o realizaciji, prikladnosti fabule, poruci djela s komentarima učitelja.

Tijekom zajedničkoga rada u skupini učenici razmjenjuju vlastite ideje razvijajući interpersonalnu inteligenciju.

Hrvatski jezik - matematika

Korelacija između Hrvatskog jezika i Matematike može se postići u prvome razredu aktivnošću *Brojke i slova*: na satu lektire učenici razgovaraju o pročitanoj slikovnici te analiziraju sadržaj, likove, određuju plan priče, glavne događaje i slično. Učitelj im može ponuditi niz matematičkih zadataka zbrajanja ili oduzimanja čija će rješenja činiti poruku djela. Svako slovo abecede može označavati jedan broj (A=1, B=2, C=3...), a učenici će redom rješavati zadatke i svaki rezultat spojiti s jednim slovom abecede ispisujući glavnu misao teksta.

²⁰² Primjer radionice studenata u okviru kolegija Lektira u razrednoj nastavi na Učiteljskom fakultetu u Rijeci; seminar su organizirale diplomantice Dunja Merc i Albina Brašnjčić.

Povezivanje Građanskoga odgoja i obrazovanja i književnosti

Mnogi naši književnici u svojim tekstovima aktualiziraju brojne teme iz građanskoga odgoja. Njihova djela mogu biti od velike pomoći učiteljima u odgajanju i odrastanju mladoga naraštaja te upućivanju prema razvoju komunikacijskih vještina i građanskoga odgoja. Čitajući tekstove suvremenih autora i autorica, poput Nade Mihelčić, Sanje Lovrenčić, Darka Macana i drugih, učitelj može povezati sadržaj pripovijedaka i romana s nastavom Građanskoga odgoja i obrazovanja. Navest ćemo primjer metodičkoga modela korelacije dvaju srodnih područja.

Nastavna jedinica: Ivan Slišurić, *Ranjena šuma*

Obrazovno područje: nastava književnosti

Razred: treći

Tip sata: interpretacija teksta

Obrazovna postignuća: pripovijetka i njezini dijelovi;

Odgojna postignuća: važnost očuvanja prirode i njezina okoliša u životu ljudi;

Funkcionalna postignuća: povezivanje obrazovnih sadržaja;

Artikulacija sata

Motivacija: razgovor o šumi uz primjerene ilustracije;

Lokalizacija teksta: najvažnije informacije o piscu, bez navođenja teme o kojoj će biti riječ; pisanje naslova na ploču;

Interpretativno čitanje / Emocionalna stanka

Objavljivanje dojmova: učenici iznose svoje doživljaje, misli i osjećaje potaknute tekstom koji su čuli.

Interpretacija: otvaranje čitanki, iščitavanje pripovijetke i razgovor o problemu koji se navodi u tekstu. Izdvajanje dijelova priče, teme, mjesta i vremena radnje u priči.

Sinteza: naglašavanje glavne misli, povezivanje sa sadržajem Građanskoga odgoja i obrazovanja - poticanje svijesti o očuvanju prirode i čovjekova okoliša, važnosti šume i bilja u životu ljudi.

Stvaralačko izražavanje: učenici se dijele u tri skupine. Prva skupina ima zadatak nacrtati slikopriču po motivima pripovijetke *Ranjena šuma*, druga skupina izrađuje strip po planu priče, dok treća skupina priprema kratki igrokaz.

Jezično izražavanje i Likovna kultura

Kako učenici posebno vole jezične igre, na satovima jezičnoga izražavanja učitelj može primijeniti kreativnu aktivnost pod nazivom *Smiješne slike*. Unaprijed treba pripremiti materijal za provedbu aktivnosti, prije svega raznovrsne izrezane dijelove fotografija iz časopisa ili novina. Učenici u skupinama od izrezanih dijelova sastavljaju novu sliku ili kadar na odgovarajuću podlogu. Nakon što su svi završili svoj kadar zajednički pokušavaju spojiti kadrove u logičku cjelinu, snimajući ih mobitelom ili kamerom. Igru se može organizirati tako da učenici unaprijed zamisle kraću priču te izrade nekoliko kadrova. Jezična igra *Smiješne slike* povezana je s Likovnom kulturom (Krsmanović, 1990).

Lučić (2005) je ispitala funkcionalne mogućnosti metodičkoga modela *Prožimanje riječi, slike i glazbe u metodici književnosti u razrednoj nastavi*. Osim prigode slobodnijega metodičkoga pristupa nastavi, cilj povezivanja triju srodnih umjetničkih područja bio je mogućnost uspostavljanja komunikacije različitim umjetničkim govorima u odgojno-obrazovnome procesu, kao i slobodno stvaralačko izražavanje učenika umjetničkim govorima zasnovanim na prožimanju literarnih, glazbenih i likovnih sadržaja. Empirijsko istraživanje bilo je usmjereno poboljšanju kvalitete nastave, poticanju unutarnje motivacije za rad, jačanju samopouzdanja i samostalnosti te poticanju stvaralačke komunikacije između učenika i učitelja.²⁰³ Metodički je model realiziran kroz raznovrsne tematske dane. Sudionici istraživanja pozitivno su reagirali na inovativan model realizacije sadržaja iz jezično-umjetničkoga područja, izražavajući zadovoljstvo suradničkim odnosom i osjećajem osobnoga doprinosa u ispunjavanju zajedničkoga cilja. Ustanovljen je pozitivan učinak metodičkoga modela, što otvara mogućnosti njegove primjene u odgojno-obrazovnoj praksi s mlađim učenicima.²⁰⁴

²⁰³ Ovim se modelom nastojalo privremeno otkloniti uočene slabosti predmetno-satne organizacije i klasičnoga rasporeda klupa jer način rada nije bio ograničen satnicom i rasporedom sjedenja, a učionica nije bila jedino mjesto realizacije projekta.

²⁰⁴ Kako bismo potkrijepili funkcionalnost ovakve organizacije rada, valja navesti primjer integriranoga dana. Učiteljica Gordana Kovačević iz OŠ *Krasica* organizirala je u drugom polugodištu 2016. godine s učenicima prvoga razreda integrirani dan potaknut lektirnim naslovom - *Plesna haljina žutog maslačka*, Sunčane Škrinjarić. Da bi učenici što bolje usvojili tekst i doživjeli novo iskustvo, učiteljica je metodama dramskog odgoja ostvarila iskustveni doživljaj teme. U prvom dijelu dana učenici su se s učiteljicom uputili do školskog dvorišta gdje su mogli vidjeti razno cvijeće, kao i cvijet maslačka, te su se usmjerenim razgovorom prisjetili nedavno pročitane lektire - *Plesna haljina žutog maslačka*. Povratkom u razred učenici su uz glazbenu podlogu (slušajući kompoziciju *Ples cvijeća*, Petra Iljića

8.3. Primjer integriranoga dana²⁰⁵

Tema dana: *Maškare*

Razred: treći

Integrirani predmeti: Hrvatski jezik, Likovna kultura, Glazbena kultura i Sat razrednoga odjela (ukupno trajanje - 5 školskih sati);

Nastavne jedinice

Hrvatski jezik: Interpretacija priče *Maškare, ah, maškare*, Sanje Pilić; Opis maske, pisana vježba

Glazbena kultura: C. Saint-Saens, *Karneval životinja*

Likovna kultura: *Pozitiv - negativ, maske*

Izvedbi integriranoga dana prethodi zajednički dogovor u kojem će učenici biti obavješteni o temi i priboru koji treba donijeti u školu. Osim maski s učenicima treba pripremiti i potrebni materijal (papir, kolaž, škare, ljepilo).

Svrha i cilj integriranoga dana: cjelovit doživljaj jezično-umjetničkih sadržaja, povezivanje zajedničkih sadržaja u cilju trajnog zapamćivanja novoga gradiva i stvaralačkog izražavanja.

Nastavna sredstva: čitanka, CD player, nosač zvuka, škare, hamer i kolaž papir, ljepilo;

Nastavne metode: metoda čitanja, metoda usmenoga izlaganja, metoda pjevanja, metoda praktičnih radova, metoda razgovora;

Sat razrednoga odjela: *Ples pod maskama*

Čajkovskog) crtali što su vidjeli na livadi, uključujući i cvijet maslačka. Po završetku ove aktivnosti učenicima su podijeljene lutke te su pomoću paravana i improvizirane scene osmišljavali vlastiti dijalog po uzoru na literarni predložak. Učenici su istovremeno bili izvođači i publika, a budući da je rad bio dinamičan, djeca su bila aktivna i dobro raspoložena. Provedbom integriranoga dana potaknutog maštovitom temom iz lektire učiteljica je ostvarila korelaciju nastave Hrvatskoga jezika s predmetima Tjelesna i zdravstvena kultura, Likovna kultura i Glazbena kultura. Osim što ovakvim pristupom i organizacijom rada učenicima nastava postaje zanimljivija, djeca bolje pamte gradivo koje su učili na satu (Brašnjic, 2016, 66-67).

²⁰⁵ Pri oblikovanju metodičkoga modela korišteni su dijelovi modela nastavnih dana Kate Lučić (2005) i Anđelke Salopek (2012).

Obrazovne zadaće:

Hrvatski jezik - obogaćivanje rječnika, usporedba, recepcija proznoga teksta, plan priče;

Glazbena kultura: slušanje skladbe u funkciji razvoja glazbenog ukusa, ali i upoznavanje konkretnoga glazbenoga djela;

Likovna kultura: razvijanje sposobnosti promatranja, pojmovi *pozitiv – negativ*;

Sat razrednog odjela: razvijanje pozitivnog odnosa prema narodnim običajima;

Odgojne zadaće (u cijelosti): razvijati kulturu govorenja i slušanja, poticanje ustrajnosti u radu, poticanje zajednički dogovorenih aktivnosti;

Funkcionalne zadaće: razvijanje imaginacije, stvaralačkog mišljenja i izražavanja, utjecanje na razvoj estetskih vrijednosti;

Organizacija nastavnih situacija

Hrvatski jezik

Interpretacija teksta *Maškare, ah, maškare*, Sanje Pilić

Motivacija

Slušanje glazbe potiče emocije i maštu učenika što se može opredmetiti riječju ili slikom. Ako se opredijeli za ovakav početak, učitelj će zadati učenicima zadatak da napišu koje je predodžbe u njima potaknula kompozicija (Vivaldi *Četiri godišnja doba (Zima)* ili neki drugi primjer) – vizualne, akustične i olfaktivne asocijacije, ili naslikaju sliku potaknuti zvukom i ritmom skladbe. Motivacija može biti potaknuta i razgovorom u kojem učitelj navodi sintagmu "zaljubljeni klokan". Učenici izražavaju misaone i emocionalne asocijacije na zadani spoj riječi. Slijedi kratka lokalizacija teksta i interpretativno čitanje. Nakon čitanja i objavljivanja dojmova slijedi interpretacija priče. Učitelj postavlja pitanja: *Što je tema priče? Tko priča svoj doživljaj? U što su se maskirali dječak i njegovi roditelji? S čime je dječak usporedio njihovo putovanje na karneval? Prepričajte zbivanja u Samoboru. Kako se dječak osjećao nakon Jadrankine poruke? Objasnite zašto.*

Sinteza: izdvajanje plana priče i glavne misli. Uočavanje usporedbe kao izražajnoga sredstva.

Za domaću zadaću učenici mogu opisati pokladne običaje svoga kraja ili mogu naslikati maskirane likove iz priče *Maškare, ah, maškare* - Jadranku i Zorana u kostimima.

Hrvatski jezik - jezično izražavanje i stvaranje

Razgovor o maškarama, pokladama i karnevalu. Učitelj propituje učenički doživljaj ovog narodnog običaja, vole li maskiranje i poznaju li običaje maskiranja svoga kraja. Učenici promatraju ilustraciju u čitanci i opisuju maskirane likove na slici. Potom uzimaju u ruke maske koje su iz kuće ponijeli sa sobom. Nekoliko učenika usmeno opisuje svoju masku. Nakon usmenoga izražavanja slijedi pisano izražavanje: zadatak je samostalno opisati masku koja im se najviše sviđa, ali tako da ne odaju o kojoj je maski riječ. Najprije moraju skicirati plan opisa (s čime su prethodno upoznati u nastavi), zatim dobivaju petnaestak minuta za pisanje sastavka. Pojedinci potom čitaju svoje radove dok ostali učenici u razredu pogađaju koju je masku učenik opisao.

Likovna kultura

Tema sata: izrada maske

Uvodni dio sata: obnavljanje znanja o crtanju vodenim bojama te o radu s kolažnim papirom.

Obradba novih likovno-jezičnih sadržaja: učenici u parovima biraju likovnu aktivnost - slikanje maske ili izradu maske od papira. Učitelj nadzire rad učenika, pomaže u izrezivanju oblika na papiru i lijepljenju pojedinih dijelova. Učenici najprije olovkom skiciraju crtež maske koji zatim škarama izrezuju i oblikuju na željeni način. Po završetku rada učenici sjednu u krug, izlažu svoje likovne radove, međusobno komentiraju i vrednuju najuspjelije primjerke.

Glazbena kultura

Motivacija: uvodno izlaganje o slušanju glazbe. Zatim slijedi slušanje skladbe *Karneval životinja*, C. Saint-Saensa. Učenici imaju zatvorene oči i učitelj im govori da u mislima otputuju na karneval, a po završetku glazbenoga predloška ispričat će kako su se osjećali dok su slušali glazbu i što su sve izmaštali. Nakon izražavanja utisaka učenici pripovijedaju kako su se snašli u neobičnome mnoštvu i što su sve vidjeli.

Učitelj najavljuje novu skladbu - *Lav*. Prije slušanja propituje obzor očekivanja, što učenici očekuju od ovako naslovljene pjesme. Nakon odslušane pjesme i glasnih komentara tko želi, može imitirati lavlje pokrete. Trajanje nastavne situacije ovisi o aktivnosti učenika, kao i o zanimljivosti sadržaja dnevne teme.

U sljedećoj nastavnoj etapi glazba se može povezati s književnošću; učitelj se može vratiti literarnom predlošku Sanje Pilić. Učenici naglas čitaju dijelove teksta koji im se najviše sviđaju, obrazlažući svoj izbor.

Stvaralačko izražavanje: budući da je glazba svima ispričala priču, učenici mogu napisati kraći sastavak ili pjesmu u stihovima o prijateljstvu životinja.

Sat razrednoga odjela

Na početku sata učenici iznose svoje dojmove o proteklim aktivnostima, komentiraju i obrazlažu što im je bilo zanimljivo i što bi voljeli ponoviti, a što im je bilo dosadno. Učitelj u dogovoru s učenicima organizira ples pod maskama u učionici uz glazbenu podlogu na temu *maskara*, koja je unaprijed pripremljena.

Metodički model povezivanja različitih umjetničkih područja i prožimanje aktivnosti utemeljenih na srodnim načinima izražavanja veoma je učinkovit, najmlađi ga učenici rado prihvaćaju jer potiče slobodu izražavanja. Važno je potaknuti njihov stvaralački izraz, razvijati u učenicima naviku i potrebu izražavanja utemeljenoga na međusobnim umjetničkim prožimanjima.

9. PREGLED POVIJESTI METODIKE HRVATSKOGA JEZIKA

U razvoju hrvatske metodike s povijesnoga aspekta Bežen (2008) razlikuje pet razdoblja: *razdoblje imanentne metodike* (od početaka pismenosti do pojave prvog udžbenika u 16. stoljeću), *razdoblje protometodike* (do pojave predmetnih učitelja polovicom 19. stoljeća), *razdoblje iskustvene metodike*, do pojave *metodike kao sveučilišne discipline* 60-ih godina 20. stoljeća, te *razdoblje znanstvene metodike* nakon uvođenja metodike kao sveučilišne discipline. Na povijesni razvoj metodike u Hrvatskoj najviše je utjecala srednjoeuropska pedagoška misao, ponajprije njemački i austrijski obrazovni sustavi. U razdoblju SFR Jugoslavije nameće se ideologizirana socijalistička pedagogija sovjetske provenijencije, ali su već sedamdesetih godina prošloga stoljeća u obrazovnoj praksi razvidni zapadnoeuropski pedagoški utjecaji. U neovisnoj Hrvatskoj teorija kurikula smjenjuje socijalistički pedagoški model čime se obrazovni sustav otvara prema edukologiji i praksi edukološke paradigme (Bežen, 2013)

9.1. Hrvatsko školstvo u 19. stoljeću

Kako je do 1918. godine Hrvatska bila u sklopu Austro-Ugarske Monarhije, njezin je obrazovni sustav bio dio obrazovnog sustava te države.²⁰⁶ Prva javna

²⁰⁶ Još su obrazovne reforme u Austrijskom Carstvu 18. stoljeća u doba carice Marije Terezije bitno utjecale na uređenje školstva u Hrvatskoj. Ministar školstva Johan Ignaz Felbiger objavio je 1775. god. metodičku knjigu za učitelje *Methodenbuch für Lehrer*, s uputama za izvođenje svih nastavnih

učiteljska škola u Hrvatskoj bila je Učiteljna učiona zagrebačka koja je započela s radom 1848. godine. To je bila trogodišnja škola s nešto pojačanim gimnazijskim programom.²⁰⁷ Jedan od važnijih predmeta u školi bio je Posebni nauk podučavanja, a već sljedeće godine iz tiska izlazi udžbenik *Znanost podučavanja posebna* (odnosi se na metodiku). Iste, 1849. godine u Budimu je objavljena knjiga *Posebna znanost podučavanja ili napatuk o uspješnom predavanju pojedinih predmetnih naukah (didactica specialis)*, namijenjena poučavanju metodike u zagrebačkoj školi. Knjiga, čiji autor nije poznat, smatra se prvim metodičkim udžbenikom na hrvatskome jeziku.²⁰⁸ Metodika materinskoga jezika zauzima najviše prostora u knjizi, s poglavljima o početnom čitanju i pisanju, slovnici i pisanom izražavanju.

Deset godina kasnije, 1859. godine izlazi iz tiska prvi broj časopisa *Napredak*, najstarijega časopisa za odgoj i obrazovanje u Hrvatskoj. Idejni pokretači časopisa bili su praktičari iz Učiteljne učione zagrebačke, a glavni je urednik bio Stjepan Novotny, nastavnik muške učiteljske škole.

U tom razdoblju težnje hrvatskih učitelja za stvaranjem narodne škole i širokim prosvjećivanjem naroda u kontekstu nacionalnog osviještenja dobivaju konkretne obrise - 1871. godine osnovana je staleška udruga učitelja pod nazivom Hrvatski pedagoški-književni zbor, na čijem je čelu bio vodeći prosvjetni djelatnik toga vremena - Ivan Filipović. Riječ je o prvom nacionalnom društvu učitelja i drugih djelatnika u odgoju i obrazovanju koje je snažno promicalo nove pedagoške ideje. Već tada je želja hrvatskih učitelja za kvalitetnijim akademskim obrazovanjem bila jasno naglašena. Prvi je put javno artikulirana 1874. god. na skupštini učitelja u Petrinji. Filipović se posebno zalagao za probitak struke naglašavajući kako su učitelji omalovažavani u društvu jer njihovo obrazovanje nije na primjerenj razini.²⁰⁹ Hrvatski sabor na poticaj bana Ivana Mažuranića izglasao je 1874. godine

predmeta u osnovnoj školi. Pojedini dijelovi knjige prevedeni su i na hrvatski jezik, nakon čega je knjiga snažno utjecala na razvoj metodičke prakse u nas (Horbec, Švogar, 2010).

²⁰⁷ Iako je škola osnovana 1847. odlukom Banskog vijeća, započela je s radom godinu dana kasnije. Uz Učiteljnu učionu zagrebačku osnovana je i viša elementarna škola - vježbaonica za praktično vježbanje kandidata.

²⁰⁸ Pretpostavlja se da knjiga sadrži prevedene ulomke iz prethodne *Methodenbuch für Lehrer* (Bežen, 2013).

²⁰⁹ Hrvatski školski muzej je 2009. godine organizirao izložbu pod nazivom *Učiteljice i učitelji u Hrvatskoj 1849.-2009.*, čije su autorice Štefka Batinić i Sonja Gaćina Škalamera. Svrha izložbe bila je prikazati razvoj obrazovanja i djelovanja učitelja u nas od sredine devetnaestoga stoljeća do današnjih dana, uz isticanje razvoja učiteljskog obrazovanja od njegovih početaka. Posebno je bio zanimljiv

Zakon ob ustroju pučkih školah i preparandijah za pučko učiteljstvo u kraljevinah Hrvatskoj i Slavoniji, prvi školski zakon u Hrvatskoj. Po tom su zakonu postojale četverogodišnje pučke i trogodišnje građanske škole, a školska obveza trajala je do navršene dvanaeste godine. Učiteljska škola (preparandija) trajala je tri godine.

U drugoj polovini 19. stoljeća pedagogija i didaktika postaju sveučilišne discipline koje na Mudroslovnom (danas Filozofskom) fakultetu u Zagrebu predaju znameniti profesori Franjo Marković²¹⁰ i Đuro Arnold. U Zagrebu je koncem 19. st. djelovao Ženski licej, jedini tadašnji javni zavod za odgoj ženske mladeži. Licej je djevojkama nudio dva usmjerenja: opće obrazovni smjer po uzoru na realne gimnazije i učiteljski smjer, kao u preparandijama. Prosvjetne su vlasti odredile da obuka u liceju započinje pola sata kasnije od nastave u gimnaziji kako ne bi došlo do kontakata između djevojaka i mladića.

Prva dokumentirana svjedodžba datira iz 1843. godine i izdana je u Bjelovaru (Batinić, 2001). Uvidom u dokumentaciju možemo motriti način praćenja i ocjenjivanja koji se prakticirao u različitim razdobljima hrvatskoga školstva. Naziv se dokumenta kroz povijest mijenjao, od *polaznice, svedočbe, prevodnice, školske obavijesti, đačke knjižice do svjedodžbe*. Iz tih dokumenata vidljivi su nazivi nastavnih predmeta i ocjene - opisne i brojčane. Nekada se najbolja ocjena nazivala *prvi, izvrstan* (1), a kasnije *odličan* (5).

U 19. st. učitelji su bili bolje plaćeni od učiteljica. Tek osamdesetih godina plaće učiteljica izjednačene su s plaćama muških kolega, no i nakon toga je resorno ministarstvo nastojalo smanjiti njihove prihode u odnosu na primanja učitelja. Kao opravdanje navođen je primjer skandinavskih zemalja u kojima su plaće učiteljica iznosile 80% od plaća učitelja, zatim preopterećeni općinski budžeti i mjere štednje. Spominjalo se da učiteljice imaju manje potrebe od učitelja te da se obično udaju, čime rješavaju financijsko pitanje jer ih suprugi svojim prihodima uzdržavaju. Bila je to ozakonjena diskriminacija po spolu u tadašnjoj prosvjetnoj struci.

odjeljak u kojem su navodena pravila ponašanja ondašnjih učitelja koja su bila prilično rigorozna. Primjerice, učiteljice u 19. stoljeću nisu smjele u večernjim satima izlaziti u javnost bez pratnje, osim toga, imale su zabranu udavanja jer se u suprotnom smatralo da se odriču učiteljske struke.

²¹⁰ Filozof i književnik Franjo Marković napisao je članak *Gimnazijska pedagogika* u kojem problematizira nastavu klasičnih jezika i metode rada. Analizirajući Markovićev tekst Bežen (2008) je ustvrdio kako je pisan metodičkim diskursom, po čemu ga možemo smatrati prvim tekstom znanstvene metodike u Hrvatskoj.

9.1.2. Školstvo u 20. stoljeću i početak znanstvene metodike

Po završetku Prvoga svjetskog rata Hrvatska ulazi u sastav Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca, odnosno Kraljevine Jugoslavije, i do kraja dvadesetih godina prošloga stoljeća obrazovanje se provodi prema obrazovnom sustavu naslijeđenom iz Austro-Ugarske.

U Zagrebu je 1919. godine osnovana Viša pedagoška škola sa studijem koji je trajao dvije godine pripremajući buduće učitelje za građanske škole. Time je obrazovanje učitelja nadišlo srednjoškolsku razinu, što je značilo napredak za razvoj metodike koja postaje obvezni predmet na višem stručnom studiju.²¹¹

Dvadesetih godina 20. stoljeća obvezno je školovanje trajalo četiri godine. Tek 1929. godine uvodi se obavezno osmogodišnje školovanje koje je započinjalo četverogodišnjom osnovnom školom, a nastavljalo se višim narodnim školama, nižim gimnazijama, građanskim ili nižim stručnim školama. Nedugo zatim iz tiska izlazi značajna metodička knjiga: Salih Ljubunčić objavljuje *Materinski jezik u našim narodnim školama* (Zagreb, 1933), prvu metodičku monografiju materinskoga jezika u Hrvatskoj koja najavljuje znanstveni razvoj te discipline.²¹²

Završetkom Drugoga svjetskog rata Hrvatska ulazi u sastav Federativne Narodne Republike Jugoslavije koja je kasnije preimenovana u Socijalističku Federativnu Republiku Jugoslaviju te je kao država potrajala do 1991. godine. U novoj državi uveden je jednopartijski politički sustav s jugoslavenskim odgojnim ciljevima koji su bili nadređeni nacionalnim. Nakon rata obnovljene su i učiteljske srednje škole, ali je školovanje u njima trajalo samo tri i pol godine jer je u zemlji nedostajalo učiteljskoga kadra. Škola postaje snažno sredstvo ostvarivanja socijalističkoga poretka i odgoja mladih generacija u duhu ideologije radničke klase. Prve generacije učitelja dekretom su upućivane na radna mjesta diljem oslobođene zemlje, a pripravnici su naknadno polagali stručne ispite.

²¹¹ U razdoblju 1941.–1945. godine Viša pedagoška škola trajala je četiri godine, pod upravom vlasti NDH do 1943. godine.

²¹² Za vrijeme Nezavisne Države Hrvatske svojim se leksikografskim radom istaknuo Mate Ujević, upravitelj Hrvatskoga izdavačkoga (bibliografskoga) zavoda i pomoćnik direktora Leksikografskog zavoda, koji je organizacijski usustavio. Mate Ujević bio je sastavljač kvalitetnih čitanki za gimnazije (1941–1944). (<http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=63049>, preuzeto 26. 10. 2017.)

Pedesetih godina prošloga stoljeća nije bio moguć nastavak studiranja bez odobrenja prosvjetnih vlasti. Učitelji su tek uz pisano dopuštenje prosvjetnih inspektora mogli upisati studij pedagogije. Na zagrebačkom Filozofskom fakultetu 1953. godine uvodi se kolegij Metodika hrvatskosrpskog jezika i književnosti, čime metodika dobiva status sveučilišne discipline.

Značajna reforma obrazovanja ostvarena je 1958. godine kada je Savezna skupština usvojila *Opći zakon o školstvu* kojim se škola kao učilište transformira u "odgojni zavod", društvenu ustanovu za svestrani odgoj i obrazovanje mladih. Po toj je reformi osnovno obrazovanje, organizirano osmogodišnjom osnovnom školom, postalo jedinstveno i obavezno za svu djecu. Osnovna je škola podijeljena na dva četverogodišnja stupnja - razrednu i predmetnu nastavu, i takav se organizacijski oblik rada zadržao sve do današnjih dana.

Iako pedesetih godina prošloga stoljeća metodika nije imala znanstveni status niti su postojale usustavljene metodičke teorije o jezičnom i književnom odgoju, bilo je hrvatskih stručnjaka koji su intuitivno osjećali problematiku književne naobrazbe i nastojali doprinijeti osuvremenjivanju pouke materinskoga jezika.²¹³

Hrvatski je sabor 1960. godine donio Zakon o pedagoškim akademijama što je bio značajan pomak u sustavu obrazovanja odgojitelja. Ukinute su srednje učiteljske škole i obrazovanje budućih učitelja podiže se na višu razinu. Posljednja generacija po starom programu upisana je 1960./1961. godine. Početkom šezdesetih godina u većim hrvatskim gradovima otvaraju se pedagoške akademije na kojima su se školovali predmetni nastavnici, a među njima i nastavnici hrvatskoga jezika za više razrede osnovne škole. Pedagoške su akademije bile veoma značajne za nastavničku profesiju jer su bile najava podizanje kvalitete učiteljskoga obrazovanja na visokoškolsku razinu (Batinić, 2001).

Metodika se kao disciplina u potpunosti uvodi u sveučilišne studijske programe šezdesetih godina prošloga stoljeća. Predavači metodike hrvatskosrpskoga jezika i književnosti na Filozofskom fakultetu u Zagrebu bili su znameniti profesori Tvrtko Čubelić, Novak Novaković i Ivan Brabec. Od 1964. voditelj metodičkoga kolegija

²¹³ Jedna od najznačajnijih pojavnosti u poraću svakako je bio pedagog i metodičar Mate Demarin koji je bio profesor Dragutinu Rosandiću. Budući je utemeljitelj sveučilišne metodike hrvatskoga jezika u liku profesora Demarina imao sjajan uzor. U nekadašnjoj zgradi Učiteljske škole u Zagrebu (danas Prva ekonomska škola) postavljena je spomen-ploča velikom učitelju, dr. sc. Mati Demarinu.

postaje Dragutin Rosandić koji je deset godina kasnije sa suradnicima osnovao Katedru za metodiku hrvatskosrpskog jezika i književnost. Osnovana 1974. godine Katedra postaje prva samostalna sveučilišna katedra u Hrvatskoj, što je bio snažan poticaj za daljnji razvoj znanstvene metodike.²¹⁴

Sedamdesetih godina prošloga stoljeća uslijedile su velike promjene integriranja školskog sustava u "udruženje rada" kako bi se škola čim više povezala s proizvodnjom i tržištem. Teoretičari su nazivali ovaj koncept "podruštvljavanjem odgoja i obrazovanja". Velika je novina integriranje učenika s teškoćama u razvoju u redovnu osnovnu školu. Početkom osamdesetih godina dolazi do značajnih promjena u nastavnom programu osnovnih i srednjih škola: prema načelu integracije uspostavljeno je jezično-umjetničko područje koje je obuhvaćalo nastavu književnosti, likovnu i glazbenu kulturu, s filmom kao sastavnim dijelom tog obrazovnog područja. Potiču se različiti oblici nastave – uz redovitu prvi put se uvodi izborna, fakultativna nastava i izvannastavne aktivnosti.

U svibnju 1985. godine u prostorijama OOUR-a Pedagogijskih znanosti Filozofskoga fakulteta u Zagrebu održan je skup pod nazivom *Metodika u sustavu znanosti i obrazovanja*, savjetovanje koje je označilo prekretnicu u razvoju samostalnih metodičkih disciplina. Godinu dana kasnije objavljen je zbornik radova s toga savjetovanja, s opsežnim teorijskim i stručnim razmatranjima o statusu metodike u suvremenom obrazovnom sustavu te osnovana Sekcija za metodike, pri klubu Sveučilišnih nastavnika u Zagrebu.²¹⁵

9.1.3. Obrazovni sustav u Republici Hrvatskoj i znanstvena promocija metodike

Osamostaljivanjem Hrvatske 1991. godine uvodi se ideološki i politički pluralizam koji se odražava i na djelatnost odgoja i obrazovanja. U Republici Hrvatskoj dolazi do velikih promjena u sustavu srednje škole, kako na programskoj razini, tako i na institucionalno-organizacijskoj razini: vraćene su gimnazije i

²¹⁴ Katedra je organizirala poslijediplomske studije obrazujući buduće ugledne metodičare. Dragutin Rosandić bio je njezin dugogodišnji predstojnik.

²¹⁵ Sekcija za metodike okupila je brojne stručnjake s različitih fakulteta, praktičare iz osnovnih i srednjih škola i srodnih obrazovnih ustanova. To je bila prva organizirana sekcija metodičara na sveučilišnoj razini, iz čega će nekoliko godina kasnije nastati Hrvatska akademija odgojnih znanosti, a njezin je prvi predsjednik bio Dragutin Rosandić.

ukinuti obrazovni centri za bazično obrazovanje, osnovna se škola ne mijenja osim što se uvode izborni predmeti poput Vjeronauka, a postoji mogućnost građanskog obrazovanja.

U prosincu 1991. godine osnovana je Hrvatska akademija odgojnih znanosti (kasnije preimenovana u Akademiju odgojno-obrazovnih znanosti Hrvatske), okupivši eminentne znanstvenike s područja odgoja i obrazovanja. Akademija je posebnu pozornost posvećivala metodikama čemu svjedoči osnivanje posebnog odjela za metodiku.²¹⁶

Država devedesetih godina dopušta osnivanje privatnih škola na svim razinama. To je razdoblje usklađivanja strukture osnovnoga obrazovanja s europskim modelom (ISCED). U listopadu 2000. godine održan je znanstveni skup pod nazivom *Metodika – sveučilišna i praktična disciplina* na kojem se raspravljalo o aktualnoj problematici metodike u Hrvatskoj. Osim propitivanja osobitosti suvremene nastave na skupu su razmotrene teme o epistemološkim karakteristikama metodike različitih obrazovnih područja na svim razinama školstva u nas (Bežen, 2013). Sudionici skupa naglasili su potrebu za usustavljenjem teorije i prakse metodike, kako na školskoj, tako i na sveučilišnoj razini, kao i potrebu za odgovarajućim časopisom koji bi pratio razvoj metodičke misli u domaćem i europskom prostoru obrazovanja. Ubrzo iz tiska izlazi prvi broj časopisa *Metodika* koji je kontinuirano izlazio čitavo desetljeće, a čiji je glavni urednik bio Ante Bežen.

Početkom novoga tisućljeća, 2001. godine, Vlada Republike Hrvatske usvojila je *Strategiju obrazovanja u 21. stoljeću* (tzv. *Bijeli dokument u hrvatskom obrazovanju*). U svibnju iste godine održan je u Zagrebu znanstveni skup na temu Redefiniranje sustava odgojnih znanosti, u organizaciji Akademije odgojnih znanosti Hrvatske. Predstavnici sveučilišne zajednice iznijeli su zahtjev da se metodika uvrsti u sustav znanstvenih discipline, no proteći će još neko vrijeme dok ova ideja ne zaživi u potpunosti.

Godinu dana kasnije Ministarstvo prosvjete i športa predlaže cjelovitu promjenu sustava te se 2004. pokreće projekt *Kataloga znanja za osnovnu školu* čija je glavna svrha rasterećenje učenika u nastavi. Na temelju ovoga projekta 2005. nastaje *Hrvatski nacionalni obrazovni standard* (HNOS) koji obuhvaća sve elemente kurikula. Ovaj

²¹⁶ Na zasada Hrvatskoga pedagoško-književnoga zbora Akademija je inicirala istraživanja, izradu studija i savjetovanja državnih ustanova zaduženih za područje obrazovanja i školstva.

je projekt predstavljen kao važna reforma hrvatskoga školstva, no HNOS nije naišao na potporu u sustavu znanosti. Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005.-2010., zasnovan na HNOS-u, ipak nije ostvaren. Na osnovama HNOS-a uobličeni su Nastavni plan i program (2006) koji je čitavo desetljeće primjenjivan u hrvatskome školstvu. Uveden je u školsku praksu u školskoj 2006./2007. godini, nakon jednogodišnje eksperimentalne primjene u 49 osnovnih škola.

Od sedamdesetih godina obrazovanje učitelja razredne nastave i odgojitelja u predškolskim ustanovama doživljavalo je na pedagoškim akademijama različite organizacijske oblike, a tek 1992. godine, neposredno po osamostaljenju Hrvatske, obrazovanje učitelja podignuto je na visokoškolsku razinu. Učitelji/ice razredne nastave obrazovali su se na učiteljskim akademijama od devedesetih godina pa sve do 2005. godine, dok su učitelji predmetne nastave studirali na različitim predmetnim studijima. Studijski programi obaju profila trajali su četiri godine, uz manje razlike – na sveučilišnom je stupnju bio veći naglasak na stručnom predmetu studija (Vlahović-Štetić, Vizek Vidović, 2005). Provedbom reforme visokoga obrazovanja u akademskoj 2005./2006. godini i uvođenjem bolonjskoga sustava studiranja ukidaju se razlike u obrazovanju učitelja/ica razredne i predmetne nastave u trajanju studija te se izjednačuje status ustanova. Umjesto pedagoških akademija osnivaju se učiteljski fakulteti s odgojiteljskim i učiteljskim studijem u trajanju od pet godina. Učiteljski studiji u Zagrebu, Rijeci, Splitu, Osijeku, Puli i Zadru 2006. godine postaju znanstveni sveučilišni studiji potpuno usklađeni s bolonjskim sustavom. Postoji samo organizacijska razlika u programima: studij učitelja/ica predmetne nastave na nastavničkim fakultetima (predmetni učitelji) podijeljen je na dva ciklusa – preddiplomsku i diplomsku razinu dok sveučilišni studij učitelja/ica razredne nastave postaje integrirani petogodišnji studij (Domović i sur. 2013). Završetkom studija polaznici dobivaju sveučilišnu diplomu *magistar/magistra primarnog obrazovanja*.

Metodike na učiteljskom i odgojiteljskom studiju postaju sveučilišne discipline sukladno metodikama na ostalim nastavničkim fakultetima. Zahtjev predstavnika znanstvene zajednice s početka tisućljeća konačno će zaživjeti 2009. godine kada su metodike nastavnih predmeta uključene u novi *Pravilnik o znanstvenim i umjetničkim*

područjima kao priznate znanstvene discipline.²¹⁷ Osim potvrđenoga znanstvenog statusa ovim činom je obilježeno konačno odvajanje metodike iz okrilja pedagogije čime je omogućen njen daljnji autonomni razvoj.

U prvom desetljeću novoga tisućljeća pedagoška i didaktička misao doživljavaju transformaciju prodorom edukološke teorije kurikula kao novog načina planiranja i izvedbe odgojno-obrazovnoga procesa. Nastupa orijentacija prema primjeni teorije kurikula, s pristupom usmjerenim na ishode učenja i kompetencije u društvu znanja. Sadržaji obrazovanja izvode se iz novih ključnih kompetencija, što je značilo prelazak na nacionalni okvirni kurikulum (NOK). Već 2007. godine pripremljena je Strategija za izradbu i razvoj nacionalnoga kurikuluma, a 2008. godine i prijedlog Nacionalnog okvirnog kurikuluma s odgojno-obrazovnim područjima. Radilo se o konceptualnoj promjeni u konstruiranju kurikula jer se težište sa sadržaja učenja premjestilo na kompetencije (Pastuović). Na tim je temeljima 2015. pripremljen Okvir nacionalnoga kurikuluma (ONK) kojim je predviđena veća autonomija učitelja u izboru sadržaja i u njihovoj interpretaciji.

Za razliku od mnogih zemalja u Europi i u svijetu, u našem obrazovnom sustavu ne postoji razlika između osnovnog i obveznog obrazovanja i tu se očekuju daljnje promjene. Moguće je stvaranje jedinstvene i općeobrazovne devetogodišnje osnovne škole koja bi bila obvezna za svu djecu. Ona bi, svakako, trebala biti inkluzivna u funkciji podizanja znanja i sposobnosti učenika.

Politika uglavnom deklarativno daje važnost obrazovnom sustavu, no 2014. godine javnost je obavještena o usvajanju *Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije* usvojene u Hrvatskom saboru. Jedna od prvih mjera kojom započinje realizacija Strategije bila je najavljena *Cjelovita kurikularna reforma* čiji je cilj usklađivanje i uspostavljanje učinkovitosti sustava odgoja i obrazovanja kroz cjelovite sadržaje i strukturne promjene. Strategijom su predviđene mjere za razvoj i primjenu e-učenja, uvođenje ekspertnih sustava za poučavanje te drugih suvremenih metoda poučavanja utemeljenih na informacijskoj i komunikacijskoj tehnologiji.

²¹⁷ Prema Pravilniku metodike nastavnih predmeta uvrštene su u interdisciplinarna znanstvena polja prirodnih, društvenih i humanističkih znanosti. Konkretno, Metodika hrvatskoga jezika ušla je u znanstveno polje 6.10., u granu 6.10.01.: Metodiku nastavnih predmeta humanističkih znanosti. Budući metodičari neće više morati potvrđivati svoje znanstveno napredovanje kroz područje pedagogije ili polja srodnih odgojno-obrazovnih znanosti.

Cjelovita kurikulna reforma, najavljena kao velika promjena hrvatskoga obrazovnog sustava, izazvala je oprečne reakcije stručne i znanstvene javnosti, podrške i nezadovoljstva. Kurikulne dokumente izradili su uglavnom stručnjaci iz prakse, bez potrebne potpore znanstvene i sveučilišne zajednice. To je dovelo do društvenih rasprava i odgode usvajanja kurikulnih dokumenata, čemu je uzrokom i poduža kriza vlasti i smjena više ministara obrazovanja i znanosti.

9.2. Ugledni metodičari hrvatskoga jezika i književnosti

Praktična metodika ima bogatu povijest, no znanstvena je metodika jedna od najmlađih disciplina – utemeljena je tek u 20. stoljeću. Metodika se u obrazovanju nastavničkoga kadra na sveučilištu uvodi šezdesetih godina prošloga stoljeća. U početku je bila pomoćna sveučilišna disciplina da bi u programu sveučilišnih studija za srednjoškolske nastavnike ubrzo postala samostalna disciplina. Tako je metodici priznat znanstveni legitimitet. Svoj današnji status ova disciplina može zahvaliti predanom radu brojnih hrvatskih metodičara.

9.2.1. Metodičari do 60-ih godina 20. stoljeća

Svake godine zaslužnim se prosvjetarima dodjeljuje Državna nagrada *Ivan Filipović*, nazvana po doajenu hrvatskoga učiteljstva. **Ivan Filipović** (Velika Kopanica, 1823. - Zagreb, 1895.), reformator je hrvatskoga školstva, osnivač Hrvatskoga pedagoško-književnoga zbora, zaslužni učitelj, autor školskih priručnika, sastavljač čitanki, urednik prvoga dječjeg časopisa, a bavio se i literarnim radom. Nakon završene gimnazije u Vinkovcima odslušaio je devetomjesečni viši učiteljski tečaj u Srijemskoj Mitrovici. Od 1850. godine radio je kao učitelj u Požegi i Zagrebu da bi 1873. bio imenovan učiteljem Više djevojačke škole u Zagrebu. Od 1875. do umirovljenja 1887. godine Filipović je bio školski nadzornik Zagrebačke županije.

Otac hrvatskoga učiteljstva bio je i veliki domoljub (Vukasović, 2015). Započevši svoje učiteljevanje za vrijeme Bachova apsolutizma u Hrvatskoj, kada je sloboda pisanja bila prilično ograničena, objavio je 1852. godine u časopisu *Neven* pjesmu *Domorodna utjeha*. Budući da je "kritika" upozorila na neke nepoćudne stihove, policija je podigla optužnicu protiv autora pjesme i urednika Mirka Bogovića. Zemaljski sud u Zagrebu kaznio je Filipovića sa šest mjeseci zatvora!

U prvim pedagoškim djelima Filipović raščlanjuje odnos učitelja i učenika, politike i škole, govori o organizaciji nastave i metodičkim problemima u nastavi pojedinih predmeta te o izobrazbi žena i njihovu odgoju. U pedagoškom radu promicao je suvremene europske pedagoške teorije nastojeći zamijeniti tada prevladavajući Herbartov pedagoški sustav u hrvatskim školama modernijim Diesterwegovim i Dittesovim. Prema odgovarajućim austrijskim udžbenicima sastavio je *Slovničku čitanku* (1851) i *Početnicu* (1853) za pučke škole te metodički priručnik za njihovu uporabu pod naslovom *Uporavnik* (1855). Zalagao se za učiteljsku struku, utemeljivši Učiteljsku zadrugu i Savez hrvatskih učiteljskih društava te pokrenuo gradnju Hrvatskoga učiteljskog doma u Zagrebu.

Salih Ljubunčić (Livno, BiH, 1890. - Zagreb, 1964.) djeluje u razdoblju kada metodika polako izlazi iz sjene pedagogije. Diplomirao je na Višoj pedagoškoj školi u Zagrebu, nakon čega je radio kao profesor učiteljske škole u Zagrebu i Više pedagoške škole u Sarajevu. Bio je zagovornik tzv. *radne škole* i jedan od osnivača Uzgojno-prosvjetne sekcije Sociološkoga društva u Zagrebu. U časopisu *Učitelj* pisao je značajne priloge o pedagogiji i psihologiji. Ljubunčić je ostavio značajan trag u metodici materinskoga jezika, njegova se knjiga *Materinski jezik u našim narodnim školama* (1933) smatra prvim udžbenikom metodike hrvatskoga jezika (Bežen, 2008). Osim toga, napisao je i druga važna djela, poput *Slobodni pismeni sastavci* (1925), *Dalton: plan metoda* (1927), *Škola rada* (1930) i dr.

Mate Demarin (Medulin, 1899. - Zagreb, 1992.) ulazi u red istinskih velikana hrvatskoga školstva – znanstvenik, pedagog, povjesničar i vrstan metodičar, obrazovao je brojne generacije hrvatskih učitelja. Završio je osnovnu školu u rodnome Medulinu da bi maturirao na muškoj preparandiji u Kastvu. Radio je kao učitelj u mnogim mjestima diljem zemlje. Diplomirao je u području pedagogije, a na Filozofskome fakultetu u Zagrebu obranio je doktorat s temom *Hrvatsko školstvo u Istri u doba denacionalizacije i otpora naroda za njegovo očuvanje (1918-1943)*. Predavao je na učiteljskim školama u Kastvu i Gospiću, na Akademiji glazbe i kazališne umjetnosti u Zagrebu te na pedagoškim akademijama u Čakovcu i Petrinji. Stručni i znanstveni interesi Mate Demarina bili su usmjereni metodici hrvatskoga jezika, istraživanju povijesti školstva u Istri i izobrazbi odgojitelja. U svojim se radovima bavio problematikom radne škole, narodnom pedagogijom, organizacijom odgojno-obrazovnoga procesa i sustavima učenja, obrazovanjem učitelja te

reformom školstva.²¹⁸ Trudeći se poboljšati socijalni status učitelja kritizirao je nedostatke poslijeratnoga školskog sustava, nedemokratskičnost škole, zauzimajući se za kvalitetniju organizaciju učiteljskih studija jer je smatrao da "učiteljstvo treba biti najsvjesnije i najsvestranije obrazovan stališ" (Demarin, 1940, 21). Teško je ne zapaziti koliko su ove misli bile napredne, na tragu današnje reforme školstva u Finskoj. Pozivajući se na ideje Stjepana Radića upućivao je na nedostatke školske pedagogije između dvaju ratova.

Osim brojnih stručnih i znanstvenih radova Demarin je objavio i nekoliko knjiga, među kojima posebno valja istaknuti: *Metodiku početnog čitanja i pisanja* (1952) te knjige *Programirana nastava iz gramatike za 3. razred osnovne škole* i *Programirana nastava iz gramatike za 4. razred osnovne škole* (1977). Veliki domoljub zdušno se zalagao za podizanje opće stručne izobrazbe učitelja, produženje trajanja učiteljskih škola i za otvaranje pedagoških visokoškolskih ustanova (Rodić, 2012). Za svoj predani rad dobio je brojna priznanja i nagrade, poput Nagrade *Ivan Filipović* za životno djelo 1970. godine. U znak sjećanja na voljenog profesora njegovi su nekadašnji učenici pokrenuli inicijativu za postavljenje spomen-ploče u čast velikanu hrvatskoga školstva na zgradi bivše učiteljske škole u Zagrebu, koja je postavljena u prosincu 2011. godine.²¹⁹ Budući da je Demarin najveći dio svojega životnoga i radnoga vijeka proveo u rodnom Medulinu i u Petrinji, dvije visokoškolske ustanove, Učiteljski fakultet u Zagrebu i Odjel za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli, godinama organiziraju međunarodni znanstveni skup *Dani Mate Demarina*.

Tone Peruško (Premantura, 1905. – Pula, 1967.) jedan je od utemeljitelja suvremene metodike hrvatskoga jezika. Bavio se istraživanjem cjelokupne metodike materinskoga jezika – početnim čitanjem i pisanjem, usmenim i pisanim izražavanjem, književnošću, jezikom, filmskom kulturom, ali je najveći trag ostavio u u području zavičajnosti i dijalektalne književnosti. Učiteljsku je školu završio u Dalmaciji, a

²¹⁸ Po mišljenju Dragutina Rosandića, njegova studenta, Matu Demarina najviše su zanimala metodičke teme, a iz njegovih tekstova zrači humanost i vjera u ljepotu učiteljskoga poziva. Povodom oprostaja od profesora i razrednika Mate Demarina školske 1949./1950. godine, Dragutin Rosandić je svom učitelju posvetio pjesmu *Na raskrižju*.

²¹⁹ Tom je prigodom dr. Rodić naglasio: "U cjelokupnom znanstvenom i stručnom opusu Demarin je zaokupljen školom, njezinim pedagoškim bićem, ustrojstvom, zadaćama, povezanošću škole s društvenom zajednicom i kulturnim okruženjem. Posebno je zaokupljen nacionalnim karakterom škole i njezinom ulogom u razvijanju, izgrađivanju i oblikovanju nacionalnoga identiteta" (Rodić, 2012, 8).

radio je kao pedagog, nastavnik, metodičar, sveučilišni profesor i publicist. Peruško je bio važna osobnost kulturnoga života Istre u drugoj polovini dvadesetoga stoljeća. Diplomirao je pedagogiju s metodikom na Filozofskom fakultetu u Zagrebu te je u međuraću bio veoma aktivan u prosvjetnim krugovima. Nakon Drugoga svjetskog rata istovremeno je predavao u talijanskoj i hrvatskoj gimnaziji te u talijanskoj i hrvatskoj učiteljskoj školi. Neko je vrijeme obnašao dužnost zamjenika urednika *Glasa Istre* u Rijeci i radio kao inspektor Ministarstva prosvjete. U tom je razdoblju pokrenuo list *Školske novine* (1950), namijenjen prosvjetnim djelatnicima koji izlazi i danas. Još pedesetih godina prošloga stoljeća Tone Peruško je objavljivao metodičke priručnike za nastavu jezika (*Metodske upute za obradu domaćeg štiva*, 1956). Njegova Specijalna didaktika *Materinski jezik u obaveznoj školi* (1961) bila je temeljna knjiga u području zavičajne nastave (Benjak, Ljubešić, 2013). Na Višoj učiteljskoj školi predavao je Organizaciju nastave o zavičaju i Metodiku jezika. Inzistirao je da se u visokoškolske ustanove uvede kolegij s usmjerenjem na zavičajnu tematiku. U Puli je početkom šezdesetih godina bio jedan od osnivača Pedagoške akademije na kojoj je uveo kolegij Nastava o zavičaju. Pulska Osnovna škola *Tone Peruško* postala je vježbaonica za studente Pedagoške akademije.

Kada su učitelji i pedagozi nakon Drugog svjetskog rata počeli objavljivati metodičke radove, među prvima se javio **Pero Šimleša** (Ljuša kraj Jajca, BiH, 1910. – Zagreb, 1988.) baveći se motivacijom u nastavi materinskoga jezika i književnosti. Već 1946. godine objavljuje članak *Pismeni sastavci u osnovnoj školi* u kojem naglašava važnost intrinzične motivacije. Šimleša je diplomirao pedagošku grupu predmeta na Filozofskom fakultetu u Zagrebu, gdje je i doktorirao 1951. godine. Čitav svoj radni vijek proveo je na Filozofskom fakultetu gdje je bio pročelnik Odsjeka za pedagogiju, predstojnik Katedre za didaktiku i metodiku te dekan Fakulteta (1966.–1968.). Osim bavljenja stručnim i znanstvenim radom u području odgoja i obrazovanja Šimleša je bio veoma aktivan u kulturnom i političkom životu Hrvatske: bio je zastupnik u Saboru SR Hrvatske, predsjednik Prosvjetnoga savjeta Hrvatske, tajnik i predsjednik Pedagoško-književnoga zbora. Dobitnik je više različitih priznanja i nagrada, među kojima češke Spomeničke plakete J. A. Komenskoga i Državne nagrade *Ivan Filipović* za životno djelo. Ostavio je značajan trag u pedagoškoj i didaktičkoj periodici kao urednik knjiga *Opća pedagogija*, (1951), *Metodika elementarne nastave* (1953), *Pedagogija* (1971), suurednik *Enciklopedijskoga rječnika pedagogije* i *Pedagoške enciklopedije*. Njegova

najznačajnija metodička djela su *Uzroci formalizma u znanju učenika* (1951) i *Suvremena nastava* (1965).

U poraću se metodika snažno razvija, mnogi lingvisti i pedagozi pokazuju zanimanje za područje praktične nastave. Radoslav Poljanec bio je prethodnik Stjepana Težaka. U svojoj temeljnoj knjizi *Govorne i pismene vježbe u nastavi materinskog jezika u višim razredima osmogodišnje škole i nižim razredima gimnazije* (1951) govori o oblicima govornih vježbi koje se mogu primijeniti u nastavi.

9.2.2. Metodičari od 60.-ih godina 20. stoljeća

Ivan Brabec (Békéscaba, Mađarska, 1907. – Zagreb, 1985.) bio je hrvatski jezikoslovac koji je predano izučavao kajkavsko narječje, posebice govore gradišćanskih Hrvata. Suradivao je sa Školskim novinama, a njegova najznačajnija knjiga jest *Gramatika hrvatskosrpskog jezika* koju je napisao u suautorstvu s Dragišom Živkovićem. Ovaj srednjoškolski udžbenik doživio je desetak izdanja. Brabec je bio dugogodišnji profesor Pedagoške akademije u Zagrebu, ali i jedan od prvih nastavnika metodike na zagrebačkom Filozofskom fakultetu. Osim filoloških tekstova napisao je jezični savjetnik *Sto jezičnih savjeta*, objavljen 1982. godine. Valja spomenuti i kvalitetan osnovnoškolski udžbenik *Naš jezik, za VI. razred osnovne škole* (1974).

Edo Vajnaht (Uljanik kod Daruvara, 1913. – Zagreb, 2011.) bio je ugledni metodičar i pedagog koji je djelovao u različitim pedagoškim područjima, ali je ostao zapamćen kao inovator u metodici početne nastave hrvatskoga jezika i neumorni pregalac u izobrazbi učitelja. Nakon što je kao učitelj službovao u osnovnim školama diljem Hrvatske, niz je godina predavao u učiteljskim školama da bi na Pedagoškoj akademiji u Zagrebu od 1961. do 1978. držao kolegij Metodika elementarne nastave hrvatskoga jezika. Posebno se bavio nastavom početnoga čitanja i pisanja, razradivši originalan metodički sustav nastave primjerene najmlađoj školskoj dobi. Osim toga, sudjelovao je u izradi nastavnih planova i programa, uređivao časopis *Nastavne teme* i objavio mnoštvo udžbenika za hrvatski jezik. Kao suautor uredio je 1971. godine nezaboravnu čitanku *Zlatna lađa* koja je doživjela čak osam izdanja, i mnoge druge, poput udžbenika *Dobro jutro*. Uz udžbenike su tiskani i pripadajući priručnici u kojima se obrazlažu važna metodička pitanja. Vajnaht je krajem šezdesetih godina

bio jedan od začetnika ideje visokoškolske izobrazbe učitelja smatrajući kako dvogodišnje razdoblje školovanja nije dostatno za kvalitetno osposobljavanje mladih učitelja u struci (Mendeš, 2016).

Miroslav Vrabec (Sunja, 1921. – Banja Luka, BiH, 1997.) bio je jedan od osnivača filmske pedagogije u nas, sveučilišni profesor i metodičar, autor knjiga *Moje dijete i film*, *Film i odgoj*. Rođen u obitelji tršćansko-slovenskoga porijekla, Vrabec se školovao u Čakovcu, Varaždinu i Zagrebu, gdje je diplomirao na Filozofskom fakultetu. Doktorsku disertaciju na temu *Igrani film kao sredstvo vaspitnog usmjerenja djece osnovnoškolskog uzrasta* obranio je na Filozofskom fakultetu u Sarajevu 1965. godine. Zaposlio se na Učiteljskoj školi u Gospiću, nakon čega seli u Banja Luku gdje je radio na Višoj pedagoškoj školi (kasnije Pedagoškoj akademiji) kao profesor pedagogije i filmske i radio-televizijske kulture. Usko je suradivao sa Stjepkom Težakom i bio veoma aktivan u organizaciji raznih filmskih radionica diljem zemlje, a ponajviše na šibenskom Festivalu djeteta. Vrabec u svojoj knjizi *Film i odgoj* (1967) navodi osnovna načela pedagoško-školske selekcije filmova: umjetničku kvalitetu i odgojnost. Spominjući pedagošku vrijednost filmskoga sadržaja, posebno je isticao idejnoetički aspekt sedme umjetnosti.

Neda Bendelja (Gospić, 1929. – Koprivnica, 2005.) bila je ugledna metodičarka koja je veći dio radnoga vijeka provela radeći na zagrebačkoj Pedagoškoj akademiji. Njezini su znanstveni interesi bili usmjereni metodičkim sustavima nastave gramatike u osnovnoj školi, što je bila i tema njezina doktorata. Sedamdesetih je godina bila suautorica programa za nastavu hrvatskoga jezika specijalne škole za lako mentalno retardiranu djecu i za djecu naših radnika u inozemstvu. Važna je i njezina uloga savjetnice za hrvatskosrpski jezik u nekadašnjem Republičkom zavodu za osnovno školstvo. Poput svojih kolega Neda Bendelja je autorica brojnih udžbenika za niže razrede osnovne škole i priručnika za učitelje. Osim jezičnih sadržaja proučavala je književne interese učenika razredne nastave te se posvetila pripremanju lektire za niže i više razrede osnovne škole. Njezin je priručnik *Metodički pristup književnومjetničkom tekstu* (1975) bio obvezna literatura nastavnika hrvatskoga jezika. Neki su od njezinih metodičkih naslova: knjiga *Povezivanje stilistike i normativne gramatike u nastavi materinjeg jezika* (1968), članci u časopisima - *Radio i televizijske emisije kao motivacija za stvaranje opisa*, *Subjektivni i predikativni skup*, *Mogućnost individualizacije nastave hrvatskoga ili srpskoga jezika* i mnogi drugi.

9.3. Predstavnici Zagrebačke metodičke škole

Najpoznatija metodička škola u Hrvatskoj nikada nije institucionalizirana, ali je afirmirana u znanstvenim metodičkim knjigama i teorijskim člancima, udžbenicima i istraživačkim projektima Dragutina Rosandića i njegovih suradnika i sljedbenika. Uz Dragutina Rosandića njezini su najznačajniji predstavnici Stjepko Težak, Mandica Kovačević, Zvonimir Diklić, Rasima Kajić, Ante Bežen, Mira Kermek Sredanović, Gabrijela Šabić i Vlado Pandžić. Zagrebačka metodička škola unaprijedila je nastavu književnosti uvodeći, između ostalog, nove metodičke sustave, poput korelacijsko-integracijskoga, sustava školske interpretacije i problemskoga sustava.

Mandica, Manja Kovačević (Gospić, 1929. – Gospić, 2011.) bila je istaknuta lingvistkinja i metodičarka hrvatskoga jezika. Na Filozofskom fakultetu u Zagrebu završila je 1955. godine studij hrvatskoga jezika i književnosti nakon čega je službovala u Kutini i u Gospiću. Šezdesetih godina prošloga stoljeća radila je na Pedagoškoj akademiji u Čakovcu kao predavačica da bi ubrzo prešla na novoosnovanu Pedagošku akademiju u Gospiću gdje je radila do umirovljenja 1999. godine. Doktorat znanosti obranila je na zagrebačkom Filozofskom fakultetu 1980. godine, na temu *Teorija književnosti u nastavi*. Predavala je jezične kolegije: Hrvatski jezik, Dječja književnost, Teorija književnosti, Kultura govorenja i pisanja s osnovama gramatike te Metodika hrvatskoga jezika. Najviše se bavila proučavanjem praktične primjene metodičkih modela u jezično-umjetničkom području te interpretacijom književnih tekstova u nastavi. Osim znanstvenih radova objavila je dvije knjige iz metodike hrvatskoga jezika: *Obrada pejzaža u književnom djelu* (1974) i *Književnometodička motrišta* (2001). Rođena Gospićanka, bila je aktivna sudionica Zagrebačke metodičke škole dobivši za svoj bogati stručni rad brojna priznanja, među kojima Državnu nagradu *Ivan Filipović* i državno odličje Red Danice hrvatske s likom Antuna Radića.

Zvonimir Diklić (Maribor, 1929.) je nakon završenoga gimnazijskoga školovanja u Bihaću studirao u Zagrebu, diplomiravši na Filozofskom fakultetu 8. grupu znanosti (za narodni jezik i književnost). Magistrirao je na Filološkom fakultetu u Beogradu da bi doktorat humanističkih znanosti (književnost) stekao na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Doktorirao je s temom *Metodički aspekti interpretacije književnog lika*. Desetak je godina radio kao gimnazijski nastavnik i direktor Učiteljske škole u Bihaću. Od 1975. godine urednik je za hrvatski

jezik u Školskoj knjizi, a tri godine kasnije započinje svoju suradnju s Filozofskim fakultetom – u svojstvu vanjskog suradnika drži predavanja na Katedri za metodiku nastave jezika i književnosti. Godinama je predavao kolegij Metodika izražavanja i stvaranja.

Zvonimir Diklić bio je glavni urednik časopisa *Suvremena metodika nastave hrvatskog ili srpskog jezika*, uređujući brojne udžbenike iz hrvatskoga jezika. Objavio niz metodičkih znanstvenih radova i knjiga, među kojima *Pejzaž u književnom djelu* (1974) i *Književni lik u nastavi* (1978), *Osnove teorije i nastavne interpretacije lirske poezije* (2009) itd. Knjiga *Osnove teorije i nastavne interpretacije lirske poezije* koristan je vodič metodikom nastave lirske pjesme u osnovnoj školi. Diklić se bavio metodikom dramske književnosti i lirske poezije propitujući suodnos i prožimanja između znanosti o književnosti i metodike.

Rasima Kajić (Bosanska Dubica, BiH, 1941.) studirala je Hrvatski jezik i književnost i Povijest umjetnosti na Filozofskom fakultetu u Zagrebu gdje je i doktorirala obranivši tezu *Problemska nastava kao metodički sustav* iz područja filoloških znanosti. Desetak je godina radila kao nastavnica u srednjoj školi, zatim u Zavodu za školstvo kao prosvjetna savjetnica za hrvatski jezik, književnost i likovnu umjetnost. Na Filozofskom fakultetu u Zagrebu držala je predavanja iz kolegija: Metodika književnosti, Kultura govora, Metodika filma, Problemska nastava i Korelacija među umjetnostima. Rasima Kajić je u Ministarstvu kulture bila ravnateljica Zavoda za kulturu i pomoćnica ministra, a u Hrvatskom filološkom društvu pročelnica Sekcije za nastavu. Objavila je knjigu *Roman u sustavu problemske nastave* (1981) i niz metodičkih radova u časopisima *Suvremena metodika* i *Školske novine*. Godinama je vodila Sekciju za metodiku Hrvatskoga filološkog društva. Ugledna metodičarka usmjerila je svoja znanstvena pregnuća proučavanju metodičkih sustava nastave književnosti, ponajprije suodnosa problemske nastave i umjetnosti pisane riječi.

Mira Kermek Sredanović (Čakovec, 1941.) sustavno je istraživala književne interese učenika mlađe školske dobi i mladeži. Predavala je metodičke kolegije u čakovečkoj podružnici Filozofskoga fakulteta u Zagrebu. Obranila je doktorsku disertaciju na temu *Metodička mogućnost razvijanja književnih interesa za liriku i dramu u odgojno-obrazovnom procesu*, objavivši potom knjigu *Književni interesi djece i omladine* (1985). Rezultate istraživanja iz područja nastave književnosti

objavljivala je u časopisima *Suvremena metodika* i *Školske novine*. Miri Kermek Sredanović pripisuju se najveće zasluge za izgradnju Doma kulture u Čakovcu.

Vlado Pandžić (Drinovci, 1945.) studij je hrvatskoga jezika i povijesti završio na Pedagoškoj akademiji u Zagrebu, a jugoslavenske jezike i književnosti te komparativnu književnost na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Doktorirao je 1979. godine iz znanstvenoga područja filologije tezom *Metodički pristup romanu novije hrvatske književnosti u srednjoj školi*. Na zagrebačkom Filozofskom fakultetu predavao je jezične i metodičke kolegije: Teorija nastave književnosti, Metodika nastave hrvatskog jezika, Teorija i praksa nastave govornoga i pismenoga izražavanja, Osnove govorništa, Svjetska književnost u nastavi te Dramski tekst u nastavi. Jedno je vrijeme bio voditelj Sekcije za metodiku Hrvatskog filološkog društva. Uredio je niz čitanki, a stručne i znanstvene radove objavljivao je u časopisima *Život i škola* i *Suvremena metodika*. Bio je glavni urednik listova *Naši pokušaji* i *Zvonimir*, član uredništva Filtoteke 16, urednik struke u Hrvatskome leksikografskom zavodu Miroslava Krležu i glavni urednik znanstvenoga časopisa *Hrvatski* (2003.–2011.). Osim metodičkih radova Vlado Pandžić potpisuje autorstvo mnogih školskih udžbenika, a njegova je specijalnost metodika romana. Njegovi su najznačajniji metodički naslovi: *Hrvatski roman u školi* (1989), *Govorno i pismo izražavanje u srednjoj školi* (2001) te *Recepcija dječje književnosti* (2008).

Kroatistkinja i spisateljica **Gabrijela Šabić** (Subotica, SR Srbija, 1950. – Zagreb, 2000.) najveći je trag ostavila u metodici lirske poezije. Studirala je hrvatski jezik i književnost i komparativnu svjetsku književnost na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu gdje je i doktorirala u području filologije. Osim kroatistike završila je i studij na Institutu za teološku kulturu laika na zagrebačkom Katoličkom bogoslovnom fakultetu. Objavljivala je stručne i znanstvene radove s područja jezičnoga, književnoga i vjerskoga odgoja i obrazovanja. Uređivala je i objavila veći broj knjiga interdisciplinarnih radnih ekipa Symbolion i Paks. Gabrijela Šabić je na Pedagoškoj akademiji u Zagrebu vodila vježbe iz metodičkih kolegija, dok je na Filozofskom fakultetu držala kolegij Metodika književnoga odgoja i obrazovanja. Suradivala je u radu znanstveno-stručnih projekata namijenjenih izobrazbi vjeroučitelja, s naglaskom na jezični i književni odgoj i obrazovanje. Predavala je i na Katehetskom institutu Katoličkog bogoslovnoga fakulteta u Zagrebu. Od značajnijih metodičkih radova izdvaja se članak *Učenik i lirika: Razvijanje literarnih sposobnosti učenika u komunikaciji s lirskom poezijom*, dok se njezina knjiga *Lirska*

poezija u razrednoj nastavi (1983) i danas smatra jednim od ponajboljih metodičkih priručnika u području nastave poezije.

9.4. Stožerni trolist suvremene metodike hrvatskoga jezika

Tijekom odgojno-obrazovnoga rada učitelji izražavaju svoju profesionalnu metodičku kreativnost stvaralački primjenjujući spoznaje o poučavanju, otkrivajući i primjenjujući nove pristupe, metode i oblika rada u nastavi. Nije svaki učitelj istovremeno i metodičar. Učiteljstvo još uvijek nije profesija u Hrvatskoj, dakle, učitelj je stručna osoba dok je metodičar specijalist u struci, dodatno znanstveno osposobljen za istraživanje i obavljanje ostalih aktivnosti u području metodike. I među metodičarima postoje razlike - vrhunski bi metodičar, osim praktičnih sposobnosti koje dokazuje iskustvom stečenim u školskoj praksi, trebao zadovoljiti nekoliko kriterija: istraživački rad i stvaralačku kreativnost opredmećenu objavljenim radovima i knjigama, otkrivanje novih spoznaja u poučavanju, inauguriranje novih pristupa i metoda rada u nastavi, uredništvo relevantnih izdanja i časopisa, kao i utjecaj u promicanju nastave materinskoga jezika.

Učitelja i profesora hrvatskoga jezika u Hrvatskoj doista ima mnogo, no vrhunskih metodičara daleko manje, poglavito stožernih ličnosti koji su ostavili velik trag u razvoju metodike. Dok su Mate Demarin i Tone Peruško začetnici studioznijega pristupa metodici hrvatskoga jezika, suvremenu metodičku misao obilježila su tri metodičara, utemeljitelja metodike hrvatskoga jezika kao znanstvene discipline: Stjepko Težak, Dragutin Rosandić i Ante Bežen. Stjepko Težak je ostavio neizbrisiv trag u području nastave jezika i filma, medijske kulture i izvannastavnih aktivnosti. Dragutin Rosandić bitno je unaprijedio nastavu književnosti u osnovnoj i srednjoj školi baveći se problemom čitanja i interpretacije lektirnih naslova te je dao značajan doprinos u novom poimanju školske lektire. Prinos Ante Bežena razvidan je u svim aspektima metodike hrvatskoga jezika, posebice u teoriji udžbenika i podizanju udžbeničkoga standarda u Hrvatskoj.

~ : ~

~ : ~

Stjepko (Stjepan) Težak (Požun kraj Ozlja, 1926. - Zagreb, 2006.) hrvatski je jezikoslovac i metodičar, autor knjiga i udžbenika iz hrvatskoga jezika. Prema

riječima Ante Bežena (2006) profesor Težak je utemeljitelj znanstvene metodike hrvatskoga jezika i filma u nas. Svojim praktičnim djelovanjem i znanstvenim radom izvršio je golem utjecaj u promicanju nastave materinskoga jezika. Područjem njegovih interesa bila je obuhvaćena i metodika književnosti, medijska kultura i izvannastavne aktivnosti. Godinama je predavao ove discipline na Pedagoškom i Filozofskom fakultetu u Zagrebu, na znanstvenome studiju Kroatistike obrazujući i odgajajući generacije nastavnika, učitelja i budućih profesora hrvatskoga jezika. Autor je dvadesetak knjiga, stotinjak znanstvenih i stručnih radova objavljenih u pedesetak časopisa, novina i zbornika, bio je i urednik mnogobrojnih udžbenika hrvatskoga jezika za više razrede osnovne škole. Najveći doprinos izučavanju metodike jezično-umjetničkoga područja predstavljaju njegove dvije knjige *Metodika nastave filma* (1990) i *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika* (2000).

Stjepko Težak je započeo svoj radni vijek kao nastavnik u Osnovnoj školi *Legrad* 1950. godine da bi potom radio u srednjoj školi u Banja Luci. Od 1959. godine predaje na zagrebačkoj Višoj pedagoškoj školi, a na novoosnovanoj Pedagoškoj akademiji nositelj je metodičkih kolegija. Od 1980. godine redoviti je profesor Filozofskoga fakulteta u Zagrebu gdje na Odsjeku za hrvatski jezik i književnost predaje Metodiku nastave hrvatskoga jezika i Metodiku nastave filma. Neko je vrijeme po osamostaljenju Hrvatske obnašao dužnost pomoćnika ministra prosvjete i kulture. Veoma je zaslužan za izradu novih školskih pravilnika i zakona, kao i za pripremu uvođenja četverogodišnjega znanstvenog studija za učitelje. Bio je predsjednik Hrvatskoga filmskog saveza i jedan od osnivača i predsjednik Središnjeg odbora *Lidrana*. U razdoblju od 1995. do 1998. godine predsjedavao je Hrvatskim školskim vijećem, a 1994. godine izabran je za člana suradnika Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti. Dobitnik je brojnih priznanja i nagrada: Nagrade *Ivan Filipović* za životno djelo 1999. godine, nagrade filmskih kritičara *Vladimir Vuković* za životno djelo (2006) te Nagrade *Stjepan Ivšić*, Hrvatskoga filološkog društva (2006).

Stjepko Težak bio je znanstvenik koji je neumorno istraživao hrvatsku riječ (Visinko), jezični savjetodavac obimnog filološkog opusa (Samardžija). Iako se bavio svim područjima nastave Hrvatskoga jezika, najviše su ga zaokupljali jezični sadržaji. Kada je riječ o književnosti, Težak se bavio interpretacijom literarnih predložaka te unutarpredmetnom korelacijom jezika i književnosti. Intenzivno se bavio izučavanjem medijskih sadržaja u sklopu nastave, posebice filmom i stripom,

Problematizirao je međupredmetno povezivanje nastave filma s književnošću, lektinom, jezikom i scenskom umjetnošću. U *Metodici nastave filma* obuhvatio je filmsku nazočnost u obrazovnom procesu na metodičkoj razini. "Njegovo djelo stoji na prekretnici u kvalitativnom povijesnom usponu i osamostaljenju tih disciplina metodike hrvatskoga jezika nakon cijelog stoljeća izrastanja iz pedagogije" (Bežen, 2006, 255).

Na području jezikoslovne znanosti bio je doista svestran, zanimala su ga različite teme, od povijesti jezika, standardnoga jezika, dijalektologije do normiranja suvremenoga hrvatskog jezika i jezikoslovne teorije. Njegova stručna djelatnost obuhvaćala je uređivanje i priređivanje brojnih književnih djela, sudjelovanje u radu stručnih udruga, metodičkih, filmskih i medijskih seminara. Jedno je vrijeme uređivao časopis *Modra lasta*. Kao dobar poznavatelj školske prakse dugi je niz godina pisao kolumnu "Riječ" u *Školskim novinama* - od 1985. do 2006. godine, po čemu je najdulgovječniji autor stalne jezične rubrike u povijesti našega novinarstva (Ham, 2015). Težak je naslijedio svoga prethodnika, jezikoslovca Ivana Brabeca koji je ovu rubriku pisao punih deset godina i iz čijih tekstova je nastala knjiga *100 jezičnih savjeta*. Pisao je o najrazličitijim jezičnim temama, zanimljivim praktičarima, ali i radoznalim čitateljima željnim znanja o jeziku i pismu. Sadržajno je rubriku prilagođavao širokom čitateljskom krugu, a iz rubrike su nastale sljedeće knjige: *Hrvatski naš svagda(š)nji* (1991), *Hrvatski naš osebniji* (1995), *Hrvatski naš (ne)zaboravljeni* (1999) te *Hrvatski naš (ne)podobni* (2004). Samardžija (2006) je procijenio da je u tiskanim knjigama bilo više od 900 stranica Težakova savjetodavnoga teksta iz rubrike "Riječi".

U svezi s filmskom kulturom Težak je predlagao različite filmološke pristupe s obzirom na dob učenika. Smatrao je da u razrednoj nastavi učitelji trebaju primijeniti komunikacijsko-pedagoški pristup: osim razvijanja sposobnosti razumijevanja i doživljavanja filma, medijskom se kulturom ostvaruju odgojni pedagoški ciljevi. Posebno je naglašavao važnost integracijsko-korelacijskoga sustava u nastavi filma povezujući popularni medij s književnošću, jezikom i kazalištem.

Manje je poznato da se Težak oprobao i u literarnom stvaralačkom radu, kao da je znanstvenik potisnuo umjetnika u sebi (Pilaš, 2016). Njegovo književno ostvarenje čine dva prozna djela – roman *Rijeka koja teče* i zbirka pripovijedaka *Zlatookin osmijeh*. Namijenjeni učenicima završnih razreda osnovne škole, djela su biografskim nitima povezana s autorovim djetinjstvom i mladosti.

Osim što je bio vrstan stručnjak i znanstvenik širokih interesa, Stjepko Težak bio je karakterni osoba i omiljen u društvu. Svi koji su bili u prigodi surađivati s doajenom metodike hrvatskoga jezika slažu se da je bio pravi humanist, intelektualac velikog formata, ali prije svega dobar čovjek.²²⁰ Bliski Težakovi suradnici naglašavali su njegovu jezikoslovnu znatiželju velikoga raspona (Pavličević-Franić), srdačnost, pristupačnost i jednostavnost, umijeće da znanost prožme emocijama i jednostavno progovara o složenim pojavama (Mikić). "Valjana i temeljita naobrazba te stalno učenje i usavršavanje nisu ga učinili umišljenom veličinom. Bio je i ostao jednostavan, skroman, samozatajan čovjek, čovjek vedra duha, tih, osim kad bi gromkim glasom zapjevao koju od omiljenih pjesama..." (Znika, 2006, 278).

~ : ~

~ : ~

Utemeljitelj hrvatske znanstvene metodike **Dragutin Rosandić** (Gospić, 1930.), u svom je stručnom i znanstvenom radu ostvario bogat korpus metodičkih knjiga i tekstova, udžbenika i priručnika za nastavu, znanstvenih članaka, recenzija i prikaza. Uz Stjepka Težaka pripada mu čelna pozicija u unapređivanju nastave književnosti u osnovnoj i srednjoj školi. Njihovi prethodnici nisu pripadali određenoj grupaciji, školi, niti su uspjeli usustaviti određene metodičke teorije o jezičnom i književnom odgoju, prvenstveno se radilo o izdvojenim i pojedinačnim empirijskim spoznajama lingvista, didaktičara i pedagoga. U poraću su metodičari, do pojave Zagrebačke metodičke škole, sporadično provodili stručna istraživanja. Rosandićeve metodičke ideje i danas su veoma aktualne, znanstvenici i stručnjaci koji istražuju i proučavaju školski sustav, metodiku materinskoga jezika i njezinu znanstvenu višeslojnost u njegovim knjigama i tekstovima mogu naći poticaje za vlastita promišljanja. Sustavno se baveći problemom literarne komunikacije u nastavi i problemom

²²⁰ Autor ovih redaka i sam se osvjedočio ljudskoj dimenziji velikog učitelja. Prigodom moga prvog sudjelovanja na državnoj smotri *Lidrano*, 1999. godine u Novom Vinodolskom, na tribini o prednostima i nedostacima rada s darovitom djecom u sklopu izvannastavnih aktivnosti, našao sam se pored gospodina Težaka u zadnjim redovima velike hotelske sale. Strpljiv i smiren, sa smiješkom na licu, uvijek je imao vremena za razgovor, sugestiju, nikad nije odbijao pomoći onima koji su tražili njegov savjet i stručnu prosudbu. Bio sam relativno neiskusni u vođenju dramske skupine, ali ispunjen pozitivnom energijom i željom za učenje kako bih rad u izvannastavnim aktivnostima i suradnju s nadarenim učenicima podignuo na višu razinu. Težak je prepoznao moj entuzijazam i kolegijalno izašao ususret mladom nastavniku stavivši mu na raspolaganje svoje vrijeme i veliko iskustvo. Pravi uzori ne nameću svoj autoritet agresivnim dociranjem i naglašavanjem svoje akademske titule, njihova je veličina u golemoj erudiciji i dubokoj humanosti prožetoj jednostavnošću.

čitanja, provodeći stručna istraživanja i prateći spoznaje do kojih su došli vodeći europski metodičari, Dragutin Rosandić je ponudio suvremeni model školske interpretacije literarnoga teksta s višeslojnim metodičkim instrumentarijem koji recipijentu, ali i nastavniku, olakšava razumijevanje literarnoga predloška. Sukladno s tim modelom Rosandić je afirmirao doživljajnu nastavu književnosti kao odgovor na tradicionalnu nastavu prijenosa znanja, postavljajući učenika u središte literarno-estetske komunikacije.

Započevši svoj znanstveni put kao nastavnik u varaždinskoj gimnaziji (kada je objavio i svoje prve metodičke radove - uzorke školske interpretacije Matoševih i Kovačičevih tekstova), Dragutin Rosandić je veći dio radnoga vijeka proveo na Filozofskome fakultetu u Zagrebu. Naslijedivši na fakultetu profesora Tvrtka Čubelića, Rosandić je inicirao pokretanje Katedre za metodiku hrvatskog jezika i književnosti. Leopoldina Veronika Banaš nazvala ga je rodonačelnikom Zagrebačke metodičke škole. Afirmirao je metodiku kao nastavnu i znanstvenu disciplinu na sveučilišnoj razini. Do umirovljenja je vodio prvu metodičku katedru na Zagrebačkom sveučilištu koju je sam utemeljio. Pokrenuo je i časopis *Suvremena metodika*. Osim metodičkih tekstova pisao je i književnokritičke tekstove, osvrte i recenzije književnih, jezikoslovnih i metodičkih djela te djela iz odgojnih znanosti. Među objavljenim knjigama valja spomenuti sljedeće naslove: *Riječ materinska* (1983), *Novi metodički obzori* (1993), *Od slova do teksta i metateksta* (2002) te *Kurikulski metodički obzori* (2009).

Svojim je studioznim radom Dragutin Rosandić dokazao da je metodika specifična disciplina koja se razlikuje od svih ostalih odgojnih i obrazovnih znanstvenih disciplina čime potvrđuje svoju znanstvenu autonomnost. Njegova knjiga *Metodika književnog odgoja* (1986; 2005) rezultat je višegodišnjega istraživanja i proučavanja metodičke teorije i prakse, stoga je ona "lucidan spoj znanstvenog i iskustvenog" (Skakić, 1987). Promišljajući o Rosandićevoj metodičkoj paradigmi Manja Kovačević je apostrofirala kako je on utemeljitelj znanstvene metodike književnoga odgoja koja nadilazi nacionalne okvire. Osim humanosti iz svih njegovih tekstova zrači optimizam i vjera u ljepotu učiteljske profesije.

Rosandić je uvijek naglašavao da u metodičkom korpusu nastave književnosti središnje mjesto zauzima školska interpretacija. Posebno se bavio pitanjima i problemom čitanja i interpretacije lektirnih naslova te je dao značajan doprinos u novom poimanju školske lektire (Karaš, 2009). Istraživao je postupke koji bi

učiteljima olakšali rad u nastavi lektire, ponajprije metode kojima bi poučavatelji približili umjetnost pisane riječi djeci i pomogli im da zavole knjigu. Svjestan koliko je čitanje složena djelatnost, a navika čitanja književnoumjetničkih tekstova jedan od glavnih ciljeva poučavanja, Rosandić je smatrao da čitanje domaćih i stranih klasika ne mora predstavljati tešku i neugodnu zadaću, već susret s literarnim djelom učeniku treba pridonijavati zadovoljstvo. Težeći integraciji nastavnog i izvannastavnoga rada inicirao je suvremeniji pristup školskoj lektiri u kojem je naglasak na literarnoj komunikaciji i estetskom užitku recipijenta. Posebna je pozornost posvećena motivaciji za čitanje koja olakšava recepciju literarnoga predloška, kao i razradbi metodičkoga instrumentarija za praćenje recepcije.²²¹

Rosandić je svoja empirijska istraživanja utemeljio na suvremenim teorijama estetskoga odgoja: teoriji recepcije i literarno-estetske komunikacije, teoriji stvaralaštva i međupredmetnih veza. Teorijski je i metodološki afirmirao koncepciju suvremene nastave književnosti, što je središte predmetnog područja metodike književnog odgoja i obrazovanja. Njegova koncepcija školske interpretacije nastojala je nadvladati tzv. školu *prijenosa znanja*, postavila je učenika u središte zbivanja čime on postaje estetski subjekt koji komunicira s tekstem i samostalno otkriva fenomen umjetničkoga djela. U svojoj je knjizi kao novost uveo sintagmu *literarne sposobnosti*, kao oznaku recipijentove sposobnosti komuniciranja s književnoumjetničkim tekstem. Kada promišljamo o suvremenoj nastavi književnosti, razvidno je da se ona temelji na komunikološkom načelu koje ujedinjuje uzajamnost teksta i spoznajni proces. Koliko je Rosandićeva *Metodika književnog odgoja* relevantna i danas, potvrđuju brojni sljedbenici autorove metodičke i književne teorije.

~ : ~

~ : ~

Ante Bežen (Gospić, 1945.) svojim je metodičkim prinosima obilježio najnovije poglavlje hrvatske metodike. Stekao je diplomu profesora hrvatskoga jezika i pedagogije na Filozofskom fakultetu u Zadru, a magistrirao i doktorirao na zagrebačkom Filozofskom fakultetu obranivši disertaciju na temu *Znanstvena*

²²¹ Funkcionalnost interpretiranja školske lektire ogledala se u poticanju učeničkoga stvaralaštva te usmenoga i pisanoga izražavanja. Takav su model školske lektire sedamdesetih godina prošloga stoljeća prihvatili i hrvatski izdavači, prilagođavajući svoja lektirna izdanja metodičkim potrebama nastave književnosti. Rosandić je bio redaktor biblioteke *Školska lektira* u izdanju sarajevskog nakladnika *Veselin Masleša*, priređivač djela hrvatskih i stranih autora za Maticu hrvatsku i za Školsku knjigu.

predmetnost i metodološki sustav metodike nastave književnosti. Kao nastavnik materinskoga jezika radio je u gospićkoj Gimnaziji i zagrebačkoj OŠ *Davorina Trstenjaka*. Od 1997. godine nositelj je kolegija Metodika hrvatskoga jezika na Učiteljskoj akademiji, odnosno Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu gdje je i umirovljen kao redoviti profesor.

Osim nastavnčkih poslova profesor je Bežen obnašao mnoge važne funkcije u javnom i kulturnom životu Hrvatske. Bio je glavni urednik i direktor Školskih novina, direktor Državnoga fonda za osnovno školstvo, pomoćnik ministra prosvjete i kulture, načelnik Odjela za udžbenike te viši savjetnik u Ministarstvu prosvjete i športa. Bio je predsjednik Akademije odgojnih znanosti Hrvatske u više mandata, a godinama je uređivao znanstveni časopis *Metodika*²²², koji je sam pokrenuo, te novine i časopise *Vila Velebita* i *Hrvatska vjernost*.

Znanstveni interesi Ante Bežena usmjereni su svim aspektima metodike hrvatskoga jezika i teoriji udžbenika. Samostalno i u suautorstvu objavio je trinaest knjiga, stotinjak znanstvenih i stručnih radova i dvadesetak udžbenika za osnovnu školu. Bio je urednik značajnih izdanja s područja metodike: zbornika radova *Metodika u sustavu znanosti i obrazovanja* (1986), knjige u kojoj je prvi put objavljen opsežan popis hrvatskih metodičara s kratkim životopisima, zbornika *Temeljne edukacijske znanosti i metodike nastave* (2004) te *Metodike u suvremenom odgojno-obrazovnom sustavu*.²²³ Sudjelovao je kao istraživač na brojnim znanstvenim projektima, a projekt *Jezično-likovni standardi početnoga čitanja i pisanja na hrvatskom jeziku* kojemu je bio voditeljem, rezultirao je novim standardom školskih slova za početno pisanje na hrvatskom jeziku koji je u Hrvatskoj službeno prihvaćen i uveden u sve škole 2014. godine.

Njegova knjiga *Metodika - znanost o poučavanju nastavnog predmeta* (2008) studiozno oslikava položaj metodike u sustavu znanosti o odgoju o obrazovanju.

²²² Punim nazivom *Metodika – časopis za teoriju i praksu metodika u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi*, časopis u izdanju Učiteljske akademije u Zagrebu izlazio je dvaput godišnje od 2000. do 2010. godine, obrađujući aktualne metodičke teme, odigrao značajnu ulogu u pozicioniranju metodike kao priznate znanstvene discipline.

²²³ Znanstvena monografija *Metodike u suvremenom odgojno-obrazovnom sustavu* sastoji od triju poglavlja, obuhvaćajući metodiku društveno-humanističkog, prirodoslovno-matematičkog i umjetničkog područja. Analizira se položaj metodika u odgojno-obrazovnom i znanstvenom sustavu te razvoj suvremenoga obrazovanja u Hrvatskoj. Autori priloga raspravljaju o problemima metodika pojedinih nastavnih predmeta u hrvatskom školstvu.

U njoj je Bežen na temelju sveobuhvatnog opisa temeljnih sastavnica metodike potvrdio znanstveni identitet metodike hrvatskoga jezika i književnosti, njezin višedisciplinarni karakter koji je razvidan u povezivanju različitih znanstvenih disciplina. Godinama se neumorno zalagao da metodika dobije znanstveni integritet propitujući njezinu perspektivu u školskom i akademskom okruženju. Time je metodika konačno dobila znanstveni status kakav zaslužuje čime je priznat i dugogodišnji trud hrvatskih praktičara i znanstvenih metodičara. Prema riječima Dragutina Rosandića objavljivanje te Beženove knjige predstavlja "blagdan hrvatske metodike" jer je njome uspostavljen opći metodički znanstveni sustav i epistemologija metodike. Zahvaljujući predanom radu, nesebičnom angažmanu za probitak prosvjetne profesije i neupitnom autoritetu Ante Bežena, metodika je 2009. godine uvrštena u sustav znanstvenih disciplina u Hrvatskoj.

Posebno valja istaknuti rad profesora Bežena na podizanju udžbeničkoga standarda. Kao autor, urednik i recenzent te član više stručnih državnih tijela za udžbenike svojim je iskustvom znatno pridonio podizanju kvalitete i modernizaciji udžbenika hrvatskoga jezika od osamdesetih godina prošloga stoljeća do današnjih dana. Za svoj veliki doprinos znanosti, prosvjetnom i kulturnom životu Hrvatske nagrađen je državnim Nagradom za životno djelo *Ivan Filipović* 2015. godine, kao i brojnim drugim nagradama i priznanjima.

9.5. Sveučilišni regionalizam suvremene hrvatske metodike

Zagrebačka metodička škola okupila je brojne domaće stručnjake koji su se bavili proučavanjem jezika i književnosti u odgojno-obrazovnom radu, kao i mogućnostima didaktičkoga prijenosa lingvističkih i književnoteorijskih spoznaja, i kao takva, svakako je najpoznatija grupacija metodičara u zemlji. Posljednjih desetljeća bilježimo sustavan rad naših znanstvenika u svim metodičkim područjima nastave materinskoga jezika. Osim Zagrebačke škole valja spomenuti i slavonske, dalmatinske, istarske i primorske metodičke krugove koji u javnosti nisu percipirani kao zagrebačka škola, ali okupljaju niz značajnih imena hrvatske znanstvene metodike. Valja naglasiti da znanstvenici djeluju u sklopu svojih matičnih sveučilišta. Budući da metodičari dolaze iz različitih krajeva naše zemlje, a pojedine su regije iznjedrile veći broj uglednih predstavnika, može se govoriti o regionalizmu

suvremene hrvatske metodike. Svakako valja istaknuti četiri najaktivnija metodičke regije, povezane s našim najvećim sveučilišnim centrima, čiji su predstavnici ostavili značajan trag u različitim područjima metodike hrvatskoga jezika. Slijedi kratki pregled stručnih i znanstvenih dosega značajnih predstavnika pojedinih regionalnih područja.

9.5.1. Zagrebački metodički krug

U Zagrebu je veoma aktivna skupina metodičara/-ki koja svoja znanstvena istraživanja temelji na zasadama Zagrebačke metodičke škole. Osim djelatnika Učiteljskoga i Filozofskoga fakulteta ovom krugu pripadaju znanstvenici Učiteljskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu zaposleni na odsjecima u Petrinji i Čakovcu.

Rođenjem Slavonka, kroatistica i metodičarka **Eva Leniček** (Đakovački Selci, 1935.)²²⁴ ipak pripada zagrebačkom krugu metodičara budući da je veći dio radnoga vijeka provela u široj zagrebačkoj regiji. Leniček se među prvima pozabavila metodikom lektire u razrednoj nastavi i čitateljski interesima najmlađih dobnih skupina. Završivši osnovnoškolsko obrazovanje u Osijeku, nastavlja se školovati u Zagrebu na Učiteljskoj školi, nakon čega upisuje Višu pedagošku školu i studij južnoslavenskih jezika i književnosti na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Godine 1995. doktorirala je obranivši tezu *Književna lektira u razrednoj nastavi*. Godinama je predavala materinski jezik u slavonskim školama, a od 1975. godine drži jezične i metodičke kolegije na Pedagoškoj akademiji, a zatim na Visokoj učiteljskoj školi u Petrinji, od 1999. do umirovljenja 2001. godine. Eva Leniček aktivno je istraživala mogućnosti razvoja i primjene suvremenih metodičkih modela u problemskoj nastavi književnosti, razvoja kulture čitanja i samostalne recepcije učenika razredne nastave (Jusić, 2013). Priredila je *Lektirne listiće* za prva četiri razreda osnovne škole (2000), objavljujući metodičke radove u domaćim i stranim časopisima. Njezin je najveći prinos metodici hrvatskoga jezika knjiga *Lektira u razrednoj nastavi* (2002) koja predstavlja sukses njezinog stručnog i znanstvenog rada.

Kata Lučić (Travnik, BiH, 1951.) je po završetku učiteljske škole diplomirala na studiju predškolskoga odgoja na Pedagoškoj akademiji potom i hrvatski jezik

²²⁴ hbl.lzmk.hr/clanak.aspx?id=11692, preuzeto 30. 3. 2017.

i jugoslavenske književnosti na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Na istom je fakultetu 2002. godine stekla doktorat iz filologije. Godinama je radila kao učiteljica razredne nastave u OŠ Ljudevita Gaja u Zagrebu (kraće vrijeme i kao odgojiteljica u dječjem vrtiću), a četiri je godine u Berlinu sudjelovala u radu izvannomovinske nastave. Od 1997. godine zaposlena je u Zavodu za unapređivanje školstva kao viša savjetnica za razrednu nastavu, a početkom novoga tisućljeća u Zavodu za školstvo. Uz radne obveze Kata Lučić se intenzivno bavila istraživanjem obrazovne prakse. Objavila je brojne knjige i tekstove iz metodike razredne nastave istražujući problematiku izvannastavnoga čitanja, prožimanja u jezično-umjetničkome području te povezivanja nastavnih predmeta u integrirani metodički sustav. Objavljujući članke i knjige i pod imenom Kata Lučić-Mumlek, ostavila je značajan trag u metodici hrvatskoga jezika na razmeđu stoljeća. Objavila je mnoštvo tekstova i priručnika među kojima *Lektira u drugom razredu osnovne škole* (2004). Dvije knjige izdvajaju se po važnosti: *Lektira u razrednoj nastavi* (2004) i *Prožimanje riječi, slike i glazbe u metodici književnosti u razrednoj nastavi* (2005). Prva je metodički priručnik u kojem autorica nudi slobodniji pristup nastavi lektire s nizom metodičkih modela za interpretaciju lektirnih naslova. U knjizi *Prožimanje riječi, slike i glazbe u metodici književnosti u razrednoj nastavi* Kata Lučić na praktičnim primjerima analizira dosege i učinkovitost povezivanja obrazovnih sadržaja u jezično-umjetničkom području. Obje su knjige neizostavna literatura učiteljima diljem Hrvatske i studentima učiteljskih studija.

Kroatist **Dean Slavić** (Rijeka, 1961.) predaje metodičke kolegije na Odsjeku za kroatistiku Filozofskoga fakulteta u Zagrebu. Nakon što je diplomirao na Pedagoškom fakultetu u Rijeci desetak je godina radio kao učitelj, odnosno nastavnik predajući hrvatski jezik i povijest. Potom je imenovan savjetnikom za nastavu hrvatskoga jezika u ondašnjem Ministarstvu prosvjete i športa. Doktorat iz humanističkih znanosti, polju filologija, stekao je 2000. godine na zagrebačkom Filozofskom fakultetu, obranivši tezu pod naslovom *Usporedna raščlamba božanskoga, ljudskoga, animalnoga, biljnoga i mineralnoga svijeta u pjesništvu Nikole Šopa i T. S. Eliota*. Na Odsjeku za kroatistiku izvodi nastavu iz sljedećih kolegija: Književnost u nastavi, Svjetska književnost u nastavi, Biblija kao književnost u nastavi, Uvod u biblijski intertekst u nastavi, Metodika nastave hrvatskoga jezika 1 i 2. Sudjelovao je na znanstvenim konferencijama u Hrvatskoj, Engleskoj i Sloveniji. Objavio je knjigu *Peljar za tumače* (Književnost u nastavi, 2011) i sveučilišni udžbenik *Biblija*

kao književnost (2016). Od metodičkih tekstova valja izdvojiti *Metodički pristup Hamletu i Uloga školske knjižnice u korelacijsko-integracijskome pristupu djelu Eugena Kumičića Pod puškom* (u suautorstvu s Aleksandrom Prikratki).

Vesna Budinski (Zagreb, 1962.) sustavno propituje metodiku nastave početnoga čitanja i pisanja. Studirala je na Učiteljskoj akademiji u Zagrebu, stekavši zvanje diplomirane učiteljice razredne nastave s pojačanim programom iz Hrvatskoga jezika. Godinama je radila kao učiteljica u zagrebačkim osnovnim školama da bi svoja praktična iskustva nadogradila znanstvenim usavršavanjem, najprije surađujući kao vanjska suradnica Učiteljskoga fakulteta, a potom napredujući u znanstvenom zvanju i kao djelatnica Fakulteta, držeći predavanja i vježbe iz kolegija Metodika hrvatskoga jezika, Suvremene metodičke teorije te Strategije i metode početnog čitanja i pisanja. Doktorirala je 2014. godine s metodičkom temom. Vesna Budinski postigla je zapažene rezultate dajući doprinos teorijskom i praktičnom radu u školi. Aktivno sudjeluje u edukaciji učitelja razredne nastave na skupovima koje organiziraju strukovne udruge i Agencija za odgoj i obrazovanje. Suautorica je brojnih višedijelnih udžbenika i udžbeničkih kompleta iz hrvatskoga jezika. Bila je predsjednica Hrvatskoga pedagoško-književnoga zbora, a za uspješno promicanje pedagoške teorije dobila je Državnu nagradu *Ivan Filipović*. Osim brojnih metodičkih tekstova poput, primjerice, *Jezične kompetencije učenika na kraju prvoga razreda osnovne škole s obzirom na uporabu vrsta riječi u pisanome hrvatskom jeziku*, u suautorstvu s A. Beženom i M. Kolar Billege objavila je metodički praktikum *Što, zašto, kako u poučavanju hrvatskoga jezika* (2012).

Vladimira Velički (Zagreb, 1966.) usmjerena je metodici predškolske nastave. Diplomirala je na studiju razredne nastave na zagrebačkom Pedagoškom fakultetu te na studiju kroatistike Filozofskoga fakulteta u Zagrebu gdje je obranila doktorsku disertaciju pod naslovom *Književna djela u multimedijskoj obradi i recepcija interaktivnog teksta (na primjerima iz dječje književnosti)*. Na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu predaje kolegije s područja metodike hrvatskoga jezika i književnosti te kolegij Odgoj za dobrotu. Glavni su joj profesionalni interesi povezani uz područje metodike književnosti i hrvatskoga jezika, razvoj i poticanje govora te ulogu književnosti u odgoju i obrazovanju. Posebno proučava nove aspekte književnosti pisane za djecu, utjecaj medija na recepciju književnih djela, odgoj i ponašanje, jezično izražavanje te ulogu smisla u poučavanju. Vladimira Velički usavršavala se u inozemstvu, posebno na Holistic Learning Institute u Beču

te proširivala svoja znanja novim spoznajama s područja učenja, komunikacije te primijenjenih metoda poučavanja i pomoći djeci s teškoćama u učenju, komunikaciji i zaostajanjem u govoru. Suradivala je u znanstvenim projektima Hrvatske zaklade za znanost: *Nastava i škola za net-generacije* te *Unutarnja reforma nastave u osnovnoj i srednjoj školi*. U suautorstvu s Anitom Peti Stantić objavila je knjigu *Jezične igre za velike i male* te znanstvenu monografiju *Pričanje priča – stvaranje priča; Povratak izgubljenomu govoru*. Autorica je udžbenika za Hrvatski jezik u nižim razredima osnovne škole.

Kroatist i metodičar **Marko Alerić** (Zagreb, 1970.) magistrirao je i doktorirao na Filozofskome fakultetu u Zagrebu gdje na Odsjeku za kroatistiku vodi seminare i predavanja iz kolegija: *Teorija jezika*, *Hrvatski standardni jezik*, *Metodika nastave hrvatskoga jezika*, *Teorija nastave hrvatskoga jezika 1 i 2*, *Teorija i praksa jezičnih odstupanja te Pravogovor u nastavi*. Osim na matičnoj ustanovi držao je predavanja na Učiteljskom fakultetu, Katoličkom bogoslovnom fakultetu, Akademiji dramske umjetnosti i Hrvatskim studijima. Sudjelovao je na brojnim međunarodnim znanstvenim skupovima u Hrvatskoj i inozemstvu, objavio brojne znanstvene i stručne radove iz područja jezikoslovlja i metodike hrvatskoga jezika. Marko Alerić suautor je osnovnoškolskih udžbenika i priručnika za nastavnike hrvatskoga jezika među kojima valja izdvojiti naslov *Jezik i ja*. Autor je knjige *Poslovni jezični savjetnik* i suautor knjige *Hrvatski u upotrebi*. Stručni je suradnik obrazovnog, znanstvenog i kontakt-programa Hrvatske radio-televizije te recenzent nacionalnih ispita i ispita državne mature iz hrvatskoga jezika.

Zavičajnost i dijalektalna književnost u sustavu školske interpretacije trajna je preokupacija Čakovćanke **Tamare Turze Bogdan** (1965.), teoretičarke i metodičarke koja je diplomirala i magistrirala na Filozofskom fakultetu u Zagrebu gdje je obranila i doktorsku disertaciju *Kajkavsko narječje i kajkavska književnost u osnovnoj školi*. Kao profesorica Učiteljskog fakulteta, Odsjeka u Čakovcu, proučava kajkavsku književnost i narječje u nastavi, utjecaj idioma u razvijanju komunikacijske kompetencije djeteta, metodologiju učenja standardnoga jezika pomoću idioma te hrvatski kao nematerinski jezik. Na modulu hrvatskog jezika s kajkavskom inačicom koji su osmislili profesori Stjepan Hranjec i Đuro Blažeka uvela je kolegij Metodika kajkavskoga narječja i književnosti. Tamara Turza Bogdan bila je istraživačica na znanstvenim projektima MZOS-a: *Razvoj komunikacijske kompetencije u ranome diskursu hrvatskoga jezika* i *Materinski i inojezični hrvatski*,

suradnica na projektima *Odgojna drama i kazalište kao sredstvo poticanja inkluzije Roma*, *Hrvatski kao nasljedni jezik: trenutačno stanje i razvojne perspektive* te *Razvoj kompetencija učitelja i nastavnika u poučavanju hrvatskoga jezika inojezičnih učenika*. Voditeljica je bilateralnog znanstvenog projekta za Republiku Hrvatsku *Jezični i kulturni identitet učenika s obzirom na jezike obrazovanja u Hrvatskoj i Sloveniji*. Sudjelovala je u izradi elaborata poslijediplomskoga specijalističkog studija *Obrazovni pristup hrvatskom kao inom jeziku u ranom odgoju i obveznom obrazovanju*. Njezini su značajniji metodički naslovi: knjiga *Kajkavsko narječje u nastavi Hrvatskoga jezika: prilozi za osnovnoškolsku nastavu* (2013) te znanstveni radovi - *Utjecaj zavičajnog govora na pisanje u ranoj nastavi*, *Stavovi nastavnika o kajkavskom narječju*, *Hrvatski kao nematerinski jezik – recepcija studenata Učiteljskog fakulteta* (u suautorstvu s L. Cvikić i M. Svetec) i *Mogućnosti razvijanja komunikacijskih sposobnosti u ranoj školskoj dobi*.

Martina Kolar Billege (Zagreb, 1977.) nakon diplome koju je stekla na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu magistrirala je a potom i doktorirala obranivši tezu *Metodički pristup određivanju sadržaja poučavanja i kognitivnih ishoda učenja za nastavni predmet Hrvatski jezik u primarnom obrazovanju*. U rodnom je gradu radila kao učiteljica razredne nastave, a od 2007. godine zaposlena je na Učiteljskom fakultetu. Nositeljica je i izvoditeljica nastave na kolegijima Metodika hrvatskoga jezika, Suvremene metodičke teorije, Vrednovanje u hrvatskom jeziku i dr. Martina Kolar Billege bavi se jezičnom problematikom u razrednoj nastavi, udžbeničkim standardom i školskim pismom. Sudjelovala je u projektima *Interdisciplinarno određivanje i mjerenje ishoda učenja početnog čitanja i pisanja na hrvatskom jeziku* te *Razvoj kompetencija medijske pismenosti učenika osnovnih škola*. Suautorica je udžbenika i metodičkih priručnika za hrvatski jezik. U suautorstvu s Antom Beženom i Vesnom Budinski objavila je knjigu *Što, zašto i kako u poučavanju hrvatskoga jezika* (2012) te više znanstvenih radova iz područja metodike hrvatskoga jezika, među kojima valja izdvojiti članak *Mišljenje učitelja o metodičkim aspektima uvođenja standardnih školskih pisama u početnom čitanju i pisanju na hrvatskome jeziku*.

9.5.2. Osječko-brodski metodički krug

Osječki su metodičari svojim prinosima trajno obogatili hrvatsku metodičku misao. **Mladen Subotić** (1932.) predavao je metodiku književnosti na Pedagoškom fakultetu od 1978. godine. Njegovi su stručni interesi bili usmjereni literarnom stvaralaštvu učenika osnovne škole. Bio je autor tekstova s metodičkim uputama za školsku interpretaciju i suautor priručnika za nastavnike. Objavio je niz metodičkih tekstova u pedagoškoj i metodičkoj periodici.

Metodičar, književni povjesničar i teoretičar **Milorad Nikčević** (Nikšić, Crna Gora, 1941.) početkom svoga radnoga vijeka predavao je hrvatski i ruski jezik s književnošću kao srednjoškolski profesor u Školskom centru Ruđera Boškovića u Osijeku. Kao republički savjetnik za prosvjetu, znanost i kulturu službovao je u Ministarstvu prosvjete u Zagrebu. Doktorsku disertaciju *Crnogorska pripovijetka od 60-ih godina 19. vijeka do Prvog svjetskog rata* obranio je 1985. godine na Filološkom fakultetu u Beogradu, stekavši akademski stupanj doktora filoloških znanosti. Neko vrijeme usavršavao se na Državnom univezitetu Lomonosov u Moskvi i na američkim sveučilištima Berkley i UCLA. Od 1986. godine zaposlen je na Odsjeku kroatistike (Katedra za hrvatsku književnost) na Filozofskom (bivšem Pedagoškom) fakultetu Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. Tijekom triju desetljeća predavao je kolegije Metodika jezika i književnosti, Metodologija znanstvenog rada i Metodika nastave književnosti. Od 2005. do umirovljenja 2011. godine predsjednik je i jedan od utemeljitelja Katedre za metodike i metodologiju znanstveno-istraživačkog rada nastave jezika i književnosti. U zvanju znanstvenog savjetnika prof. Nikčević bio je suradnik na enciklopedijskim edicijama Leksikografskoga zavoda *Miroslav Krleža* u Zagrebu. Bio je veoma aktivan u razvijanju kulturoloških odnosa između Hrvatske i Crne Gore kao predlagatelj programa i nositelj kolegija Hrvatske književne komunikacije s crnogorskom književnošću (vidovi i aspekti) na poslijediplomskom i doktorskom studiju *Hrvatski jezik i književnost u kontekstu srednjoeuropskih jezika i književnosti* na osječkom Sveučilištu. Samostalno i u suautorstvu objavio je više knjiga, među kojima posebno valja istaknuti *Metodičko-problemske književne komunikacije* (1991) i *Književna približavanja (rasprave / eseji / prikazi)* (2001). Suradujući sa Stjepom Mijovićem Kočanom snimio je 1998. dokumentarni film o istarskom mjestu Peroj. Milorad Nikčević je za stručni, znanstveni i pedagoški rad dobio više priznanja i nagrada, među kojima i Zlatni pečat Grada Osijeka (2003).

Nada Lagumdžija (Našice, 1942.) bila je nositeljica jezičnih kolegija na osječkom Učiteljskom fakultetu. Diplomiravši na studiju kroatistike na Pedagoškom fakultetu u Osijeku, magistrirala je na zagrebačkom Filozofskom fakultetu s temom *Basna u osnovnoškolskoj nastavi književnosti*. Godinama je radila kao nastavnica u osječkim osnovnim školama da bi 1985. godine prešla na Pedagoški fakultet u Osijeku gdje je na Odsjeku razredne nastave predavala Metodiku nastave hrvatskog jezika. Proučavala je književnu recepciju učenika razredne nastave, posebno se baveći interpretacijom basne u sustavu problemske nastave. Bila je jedna od istraživačica na znanstvenom projektu *Jezično-likovni standardi u početnom čitanju i pisanju na hrvatskom jeziku*, financiranom od Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta u razdoblju 2006.–2013. godine. Osim znanstvene djelatnosti Nada Lagumdžija istaknula se u stručnom osposobljavanju nastavnika i učitelja suradujući sa Zavodom za PPS u Osijeku. Njezina je najznačajnija metodička knjiga *Basna u osnovnoškolskoj nastavi književnosti* (2000).

Stručni i znanstveni interesi **Ane Pintarić** (Osijek, 1944.) usmjereni su dječjoj književnosti i metodici filma, a niz godina bavila se uredničkim poslovima. Završila je studij Hrvatskosrpskog jezika i povijesti na Pedagoškoj akademiji u Osijeku da bi doktorski rad iz područja filologije pod naslovom *Metodički pristup komparativnoj analizi književnog i filmskog lika* obranila na Filozofskom fakultetu u Zagrebu 1987. godine, pod mentorstvom profesora Stjepka Težaka. Radila je kao nastavnica hrvatskoga jezika i književnosti u osnovnim i srednjim školama, u Višnjevcu i Osijeku. Od 1994. godine djelatnica je Odsjeka za hrvatski jezik i književnost Pedagoškog / Filozofskoga fakulteta u Osijeku na kojem je predavala kolegije Metodika nastave hrvatskoga jezika, Metodika nastave (teorije) učenja hrvatskoga jezika, Teorija nastave govornog i pismenog izražavanja te Metodika nastave medijske kulture do odlaska u mirovinu 2014. godine. Na Učiteljskom fakultetu u Osijeku predavala je kolegije Književnost za djecu i mlade i Biblija i književnost.

U središtu je znanstvenoga i stručnog rada Ane Pintarić metodika nastave hrvatskoga jezika i književnosti, izražavanja i stvaranja i medijske kulture te književnost za djecu i mlade. Suautorica je dvaju kompleta udžbenika iz književnosti, vježbenica, lektirnih bilježnica i knjiga za učitelje *Zlatni dani* (2003) i *Moja staza* (2014). Utemeljiteljica je međunarodnoga znanstvenog skupa o književnosti za djecu i mlade *Zlatni danci*, a niz je godina bila glavna urednica časopisa *Život i škola*. Čak u pet mandata birana je za dekanicu Pedagoškoga fakulteta u Osijeku.

Od njezinih metodičkih radova valja izdvojiti: *Metodički pristup komparativnoj analizi književnog i filmskog lika* (1987), *Metodički pristup filmskoj kulturi* (1991) i *Umjetničke bajke – teorija, pregled i interpretacija* (2008). Dobitnica je brojnih priznanja, među kojima i *Reda Danice Hrvatske s likom Ruđera Boškovića*.

Osim čitateljskih navika učeničke populacije **Irena Vodopija** (Našice, 1951.) bavila se metodikom razredne nastave, povijesti školstva u Osijeku i udžbeničkim standardom. Nakon završenog srednjoškolskog obrazovanja u Osijeku upisala je studij književnosti na Filozofskom fakultetu u Zagrebu na kojem je i doktorirala 1991. godine. Jedno je vrijeme radila kao nastavnica u osnovnoj školi, a od 1979. zaposlena je na Pedagoškom fakultetu u Osijeku. Nakon izdvajanja studija za učitelje i studija predškolskoga odgoja iz Pedagoškog fakulteta i osnivanja Visoke učiteljske škole (koja je prerasla u Učiteljski fakultet) bila je dekanica novoosnovane institucije. Godinama je predavala Metodiku hrvatskoga jezika i kolegije povezane s njezinim temeljnim interesima, a to su jezične djelatnosti, usmena i pisana komunikacija. Objavljivala je tekstove o životu i djelu Jagode Truhelke, operacionalizaciji zadataka u nastavi jezika i metodičkim prijeporima u domaćim i stranim časopisima. Osim nastavnih obveza Irena Vodopija bila je veoma aktivna u kulturnom životu Slavonije: bila je predsjednica osječkoga ogranka Hrvatskoga čitateljskog društva, osječkoga ogranka Hrvatskoga pedagoškog društva, članica Saborskoga odbora za dodjelu Nagrade *Ivan Filipović*, članica uredništava časopisa *Napredak*, *Život i škola* i *Lahor*. Pokrenula je i organizirala stručno-znanstvene skupove *Dijete i jezik* i bila urednicom istoimenih zbornika. Osim zaduženja na matičnoj ustanovi bila je dugogodišnja suradnica Katedre za hrvatski jezik i književnost Filozofskoga fakulteta u Pečuhu na kojemu je sudjelovala u nastavi i održala nekoliko pozvanih predavanja za studente kroatistike. Na poziv Ministarstva prosvjete u Mađarskoj održala je predavanja za nastavnike hrvatskih škola. Objavila je knjigu *Dijete i jezik: Od riječi do SMS-a*, te niz značajnih znanstvenih tekstova među kojima valja izdvojiti: *Predškolsko dijete - budući čitatelj*, *Biti učitelj hrvatskoga ne samo na satu hrvatskoga*, *Dramski motivacijski postupci u nastavi materinskog jezika* (u suautorstvu s I. Krumes Šimunović).

Kroatistica **Vesna Bjedov** doktorirala je 2010. godine obranivši tezu *Metodički pristup morfološkim sadržajima u višim razredima osnovne škole* pod mentorstvom Ane Pintarić. Područja njezinoga znanstvenog interesa su metodika hrvatskog jezika te nastava jezičnoga izražavanja i film u nastavi. Na Filozofskom fakultetu u Osijeku

drži sljedeće kolegije: Metodika nastave (teorije) učenja hrvatskog jezika, Teorija nastave govornog i pisanog izražavanja i Metodika filma. Suradnica je na više znanstvenih projekata među kojima i na projektu *Materinski i inojezični hrvatski* (voditeljica Z. Jelaska). Članica je stručnoga povjerenstva za polaganje stručnog ispita učitelja i nastavnika hrvatskog jezika u osnovnim i srednjim školama u čak pet županija. Vesna Bjedov objavila je niz metodičkih radova, između ostalih: *Uporaba udžbenika u nastavi hrvatskoga jezika*, *Metodički pristup filmu u nastavi hrvatskoga jezika nižih razreda osnovne škole*, *Zastupljenost govornih metoda u poučavanju i učenju hrvatskog jezika* i mnoge druge.

Osječko-brodskom metodičkom krugu pripada i **Irena Krumes Šimunović** (Slavonski Brod, 1973.), čiji su interesi usmjereni ranom učenju materinskoga jezika i standardu školskog pisma. Završetkom studija kroatistike na Filozofskom fakultetu u Zagrebu predavala je hrvatski jezik u osnovnim i srednjim školama u Zagrebu i Slavonskom Brodu. Na poslijediplomskom studiju iz područja jezikoslovlja na Filozofskom fakultetu u Osijeku doktorirala je tezom *Hrvatska crkvena terminologija 18. stoljeća*. Na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti, dislociranom studiju u Slavonskom Brodu, vodi nastavu na kolegijima: Metodika hrvatskoga jezika 1 i 2, Leksikologija i tvorba riječi u hrvatskom jeziku, Korelacijsko-integracijski sustav u nastavi hrvatskoga jezika, Dječja književnost te drži kolegije *Jezične igre* i *Predvježbe čitanja i pisanja* na Izvanrednom preddiplomskom studiju *Rani i predškolski odgoj i obrazovanje* u Slavonskom Brodu. Irena Krumes Šimunović vodila je projekt popisivanja ostavštine Dragutina Tadijanovića 2009.-2010., kao i projekt *U potrazi za Ivaninim blagom*, od 2007. do 2011. godine.

Kroatistkinja **Lidija Bakota** (Osijek, 1974.) doktorirala je na zagrebačkom Filozofskom fakultetu obranivši tezu *Komunikacijski model govornih vježbi u osnovnoj školi*. Na Učiteljskom studiju osječkoga Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti drži predavanja iz kolegija Metodika hrvatskog jezika, Usmena i pisana komunikacija i Javni govor. Članica je uredništva časopisa *Život i škola*. Osim jezičnih prenja njezini znanstveni interesi obuhvaćaju metodiku nastave jezika, udžbenički standard i pravopisnu normu. Suautorica je udžbenika i skripti, među kojima se ističe čitanka *Moja staza*. Osim metodičkih tema rado istražuje jezik i stil suvremenih hrvatskih autora. Proučavajući udžbeničku problematiku, Lidija Bakota bavi se istraživanjem čitanki iz hrvatskoga jezika za razrednu nastavu. Svoje je spoznaje o tome objavila u članku *Interkulturalnost u čitankama iz hrvatskog jezika*

u nižim razredima osnovne škole. Sa svojim je studentima priredila jezični priručnik *Jezikom (p) o jeziku*.

Valentina Majdenić (Osijek, 1976.) također je članica Osječko-brodske metodikoga kruga. Doktorirala je na Filozofskom fakultetu u Osijeku temom *Recepcija slavonske književnosti u osnovnoškolskim udžbenicima (od 1. do 8. razreda) od 1970. do 2008. godine*. Na osječkom Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti predaje kolegije Metodika hrvatskoga jezika I i II, Korelacijsko-integracijski sustav u nastavi hrvatskoga jezika te kolegij Jezične igre. Uključena je u znanstveni projekt *MBM Training & Development Center* (Velika Britanija). Valentina Majdenić autorica je knjige *Regionalni tekst dječje književnosti* (2013).

Poput svoga mentora Milorada Nikčevića i **Jakov Sabljčić** (Osijek, 1980.) zaokupljen je nastavom književnosti i međuknjiževnim prožimanjima. Na osječkom Filozofskom fakultetu diplomirao je na studiju kroatistike, a doktorirao je 2010. godine na Filozofskom fakultetu u Zagrebu s temom *Najnoviji hrvatski i crnogorski roman (tvorbe zbilje, granice i identiteta)*. Na Filozofskome fakultetu u Osijeku radi kao predavač na predmetima iz metodike nastave književnosti i metodologije znanstvenoga rada. Od 2004. godine surađuje u radu međunarodnoga projekta *Kulture u doticaju: Stoljetni hrvatski i crnogorski književni identiteti*. Objavio je knjigu *Iz metodičke teorije i prakse nastave književnosti* (2011) te uredio tematski broj *Književne revije* (2007).

9.5.3. Riječko-pulski metodički krug

Rijeka i Pula oduvijek su bili gradovi povezani trgovačkim, poslovnim i kulturnim vezama. Mnogi su Puljani bili zaposleni u Rijeci i obratno. Poveznice između dvaju gradova uočljive su i u području sveučilišne nastave.

Na istarskom su poluotoku brojna istraživanja nastave jezika i književnosti provodili Mehmed Duraković, Mirjana Benjak, Marko Ljubešić i Sandra Kadum Bošnjak. **Mehmed Duraković** (1938.-1988.) predavao je Metodiku hrvatskog ili srpskog jezika u razrednoj nastavi na pulskoj podružnici (OOUR) Pedagoškoga fakulteta u Rijeci. Doktorirao je s temom *Učinak problemske i otkrivajuće nastave na razvoj stvaralačke sposobnosti učenika*. Objavio je niz metodičkih tekstova o problemsko-stvaralačkom nastavnom sustavu, o poticanju darovitih učenika te o nastavi književnosti u dijalektalnoj sredini. Njegova knjiga *Razvijanje stvaralačkih*

sposobnosti učenika u problemsko-kreativnoj nastavi (1985) važan je prinos metodici nastave izražavanja.

Mirjana Benjak (Opatija, 1949.) sljedbenica je metodičke misli slavni istarskih prethodnika Mate Demarina i Tone Peruška. Završivši gimnazijsko obrazovanje u Bujama, upisala je studij slavistike i francuskoga jezika na zagrebačkom Filozofskom fakultetu. Nakon diplomiranja dvadesetak je godina predavala hrvatski jezik po istarskim osnovnim i srednjim školama, u Bujama, Novigradu i Taru. Godine 1993. obranila je magistarsku radnju *Metodički pristup tekstovima svjetske književnosti u udžbenicima za srednje škole* te se kao vanjska suradnica zaposlila na Odsjeku književnosti Pedagoškog fakulteta u Puli, Sveučilišta u Rijeci. Nakon što je izabrana u suradničko zvanje asistentice za Hrvatsku književnost na Odsjeku za kroatistiku Filozofskoga fakulteta u Puli, 1999. godine doktorirala je disertacijom *Suvremena srednjoevropska pripovjedna proza u gimnazijskoj nastavi književnosti*, na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, pod mentorstvom Dragutina Rosandića. Godine 2000. izabrana je u zvanje docentice na Odsjeku za kroatistiku Filozofskog fakulteta u Puli gdje predaje Metodiku književnog odgoja i obrazovanja i Teoriju književnosti. Sudjelovala je u radu brojnih povjerenstava na državnoj razini – Stručnoga povjerenstva za procjenu udžbenika iz hrvatskoga jezika i književnosti za gimnazije pri Ministarstvu prosvjete i športa, Povjerenstva za programiranje Hrvatskog školskog vijeća, a bila je i predsjednica Komisije za književnost i izdavaštvo Odjela za kulturu, prosvjetu i sport Istarske županije. Svoje je bogato iskustvo u radu s učenicima Mirjana Benjak nadogradila znanstvenim usavršavanjem, što je od presudne važnosti za razvoj kompetentnoga metodičara. Objavila je niz radova u kojima prikazuje rezultate istraživanja aktualne metodičke problematike – retoričke vrste u nastavi jezičnoga izražavanja, primjena stripa u nastavi jezika i književnosti, oblikovanje korelacijsko-integracijskoga pristupa u nastavi književnosti i sl. Njezina je knjiga *Književnost u kontaktu* (2001) značajan prilog srednjoškolskoj metodici književnosti. U suautorstvu s Markom Ljubešićem objavila je knjigu *Od Peruška do otvorenog sustava* (2013). Svojim priložima Mirjana Benjak aktivno sudjeluje na domaćim i međunarodnim znanstvenim skupovima.

Marko Ljubešić (Pula, 1980.) početkom je svoga radnog vijeka radio kao srednjoškolski profesor materinskoga jezika, a od 2007. godine zapošljava se u svojstvu asistenta na Sveučilištu Jurja Dobrile u Puli. Na poslijediplomskome

doktorskom studiju kroatistike 2011. godine obranio je tezu *Istarska zavičajna književnost u srednjoškolskoj nastavi* (pod mentorstvom profesorice Mirjane Benjak). Na pulskom Sveučilištu sudjeluje u izvođenju kolegija: Uvod u metodiku jezičnoga odgoja i obrazovanja, Sustavi, metode i pristupi u metodici jezičnoga odgoja i obrazovanja te Nastava zavičajne književnosti. U koautorstvu s Mirjanom Benjak objavio je knjigu *Od Peruška do otvorenog sustava* (2013), kao i niz značajnih metodičkih radova, među kojima valja izdvojiti: *Računalom kroz nastavu hrvatskoga jezika i književnosti*, *Dijalekt i dijalektalna književnost u nastavi hrvatskoga jezika te Jezične kompetencije budućih učiteljica/učitelja i nastavnica/nastavnika hrvatskoga jezika za rad u višejezičnoj sredini*. Naslovi navedenih članaka zorno svjedoče o znanstvenim interesima metodičara Marka Ljubešića.

~ : ~

~ : ~

Riječki metodički prinosi obuhvaćaju metodičke radove, knjige i tekstove, čiji su autori rođenjem ili djelovanjem vezani uz Primorje i grad Rijeku. Riječ je o rođenim Riječanima, poput Karol Visinko, riječkim učenicima i studentima te riječkim profesorima, poput Leopoldine Veronike Banaš i Zdenke Gudelj-Velage. Povezuje ih težnja za promicanjem novih nastavnih koncepcija u sklopu poučavanja književnosti i jezika. Milivoj Čop, Leopoldina Veronika Banaš i Zdenka Gudelj-Velaga pripadaju drugoj generaciji hrvatskih metodičara koji su svoja istraživanja započeli koncem šezdesetih i početkom sedamdesetih godina prošloga stoljeća. Treću generaciju riječkih metodičara, uz autora teksta, čine kroatistice Karol Visinko i Maja Verdonik.

Duga tradicija riječkoga školstva

Većina je riječkih metodičara pohađala Prvu riječku gimnaziju, jednu od najstarijih škola u Hrvatskoj, koju su daleke 1627. godine osnovali članovi Družbe Isusove. Iz povijesti ove prve srednjoškolske ustanove u Primorju valja izdvojiti nekoliko događaja: nakon 1848. godine, u razdoblju hrvatske uprave u Rijeci, Riječka gimnazija doživljava nacionalni preporod: konačno, nakon više od dvjesto godina u školu se uvodi hrvatski jezik kao nastavni predmet, iako iz političkih razloga talijanski još uvijek ostaje nastavni jezik. Za taj preporod najviše je bio zaslužan Fran Kurelac koji je polovinom pedesetih godina 19.

stoljeća svojim domoljubljem oduševljavao učenike za narodnu stvar (učiteljvao od 1849. do 1853. godine), razvijajući u njima ljubav prema domovini i materinskome jeziku (Čop, 1988). Hrvatski jezik uveden je kao nastavni jezik 1861. godine kada je upravitelj škole bio Antun Mažuranić, pa gimnazija postaje žarištem hrvatstva u Rijeci. To je burno razdoblje društveno-političkih previranja kada pravna nezavisnost Hrvatske biva poništena Hrvatsko-ugarskom nagodbom 1868. kojom Rijeka i Međimurje potpadaju pod mađarsku upravu, samim tim i prosvjetna politika i školstvo. No, kako je gimnazija i dalje ostala pod hrvatskom upravom u Zagrebu, bila je trn u oku talijanskom građanstvu i mađaronima. U teškim uvjetima i dalje je predstavljala središte hrvatskoga pučanstva u gradu. Ipak, odlukom mađarske vlasti gimnazija je morala 1896. godine napustiti Rijeku, preselivši na susjedni Sušak, u novu zgradu izgrađenu za njezine potrebe. Slijedom povijesnih i političkih previranja grad od 1896. više nema škole na hrvatskom jeziku pa stjecajem okolnosti gimnazija na Sušaku privremeno postaje nastavljatelj bogate tradicije riječke gimnazije (Rački, 1929). Po završetku Drugoga svjetskog rata dolazi do ujedinjenja Sušaka i Rijeke pa se u matičnu zgradu u središtu grada ponovno uvodi hrvatska gimnazija. Nakon četrdeset i devet godina "izgnanstva" gimnazija se ponovo vratila u Rijeku.

U bogatoj su povijesti riječku gimnaziju polazile mnoge poznate ličnosti poput Ivana Dežmana, Marijana Derenčina, Matka Laginje, Eugena Kvaternika, Andrije Mohorovičića, Ivana Mažuranića, Ivana Zajca, Rudolfa Strohalaa i mnogih drugih.

Milivoj Čop (Hreljin, 1922. – Rijeka, 2014.) posvetio je cijeli svoj radni vijek hrvatskome školstvu. Učitelj, pedagog i metodičar, pripadao je generaciji odgojitelja koja se nosila s velikim prosvjetnim izazovima poraća. Njegovo su školovanje u čakovečkoj Učiteljskoj školi prekinula ratna razaranja, ali je ipak uspio maturirati u Karlovcu, 1943. godine, da bi poslije rata u Zagrebu studirao pedagogiju. Na riječkoj je Pedagoškoj akademiji profesor Čop vodio Katedru za razrednu nastavu, da bi osnutkom Pedagoškoga fakulteta vodio kolegij Metodika hrvatskog jezika. Doktorirao je na Filozofskom fakultetu u Zagrebu 1982. godine obranivši disertaciju pod naslovom *Školstvo i prosvjeta u Rijeci od 1848. do 1918. godine*. Dobitnik je brojnih nagrada i priznanja, među kojima se ističu Nagrada *Ivan Filipović* i Orden rada sa zlatnim vijencem. Prva njegova knjiga bila je *Pismene vježbe i sastavci u mlađim*

razredima osnovne škole (1972) koja je u to vrijeme bila značajan prinos metodici pisanoga izražavanja. Rosandić je apostrofirao važnost metodičke monografije u kojoj je riječki autor teorijski i praktično sintetizirao spoznaje aktualne metodičke teorije kao i vlastite spoznaje utemeljene na znanstvenim istraživanjima nastavne prakse u hrvatskim osnovnim školama. Po uzoru na starije kolege, profesore Tvrtka Čubelića i Ivana Vrabeca, Milivoj Čop nastoji organizirati nastavu za buduće učitelje po suvremenim metodičkim zakonitostima. U Rijeci je predavao na dvogodišnjim studijima Razredna nastava i Učitelj u razrednoj nastavi surađujući sa zagrebačkim metodičarima i kolegicama na Pedagoškom fakultetu u Rijeci. Veliku pozornost u poučavanju budućih odgojitelja pridavao je metodama učenja čitanja i pisanja. U sklopu jezično-umjetničkoga područja Milivoj Čop bio je i voditelj kolegija Metodika početnog čitanja i pisanja (Krstović, Lazzarich, 2012). Propitujući tehnike poučavanja i pismenosti u primarnom obrazovanju usko je surađivao s praktičarima, ponajviše s učiteljicama u Eksperimentalnoj školi "Josip Brusić" u Rijeci. Svjestan važnosti kulture govorenja i pisanja u radu budućih poučavatelja, profesor je Čop inzistirao na praktičnoj nastavi, zahtijevajući od svojih studenata kontinuirani rad na osnovnim tehnikama usmenoga izražavanja i interpretativnoga čitanja. Uvijek je naglašavao važnost dobre metodičke artikulacije sata te upućivao na presudnu ulogu motivacije u cjelokupnoj nastavnoj aktivnosti. Mladim učiteljima pripravnicima posebno su bile korisne njegove pisane vježbe i sastavci.

Osim metodike materinskoga jezika znanstveni interesi Milivoja Čopa kao pedagoga i sveučilišnoga profesora bili su usmjereni istraživanju povijesti školstva u Hrvatskoj i Primorju. I u tom je području ostavio značajan trag: kao rezultat višegodišnjih istraživanja objavio je knjigu *Riječko školstvo (1848.-1918.)*.

Leopoldina Veronika Banaš (Zagreb, 1925. – Rijeka, 2012.) sveučilišna profesorica i jedna od najznačajnijih predstavnica riječkoga metodičkog kruga, imala je veoma buran život. U međuratnome razdoblju njezina je obitelj često mijenjala mjesto boravka pa je Leopoldina V. Banaš u djetinjstvu i u ratnom mladenaštvu živjela i školovala se u Varšavi, Münchenu, Beču i Freiburgu. Kratko je razdoblje u poraću proživjela u Istanbulu. U Rijeku dolazi 1949. godine i trajno se nastanjuje u gradu na Rječini. Na Filozofskome fakultetu u Zagrebu studirala je hrvatski jezik i književnost, a po završetku studija upisala je na istome fakultetu poslijediplomski studij Metodika nastave književnosti, obranivši 1984. godine disertaciju pod nazivom *Komunikacija s umjetničkim tekstom u nastavi*. Petnaestak je godina službovala u

osnovnim i srednjim školama Primorsko-goranske županije da bi od 1967. godine prešla na Pedagošku akademiju u Rijeci. Na Akademiji od 1975. godine vodi kolegij Kultura govorenja i pisanja na studijskoj grupi Predškolski odgoj. Po osnutku Pedagoškoga fakulteta a zatim Filozofskoga fakulteta, profesorica Banaš je na Odsjeku za kroatistiku držala kolegij Metodika nastave književnosti, sve do odlaska u mirovinu 1993. godine. U sklopu kolegija nastojala je poučiti i usmjeriti buduće učitelje, posebno se fokusirajući na motivaciju učenika za susret s književnim tekstom i posredničku ulogu učitelja u učenikovu doživljaju književnoumjetničke poruke (Jurđana, 2015).

Leopoldina Veronika Banaš najviše se bavila problematikom suvremene nastave književnosti. Njezini su znanstveni interesi bili usmjereni istraživanju književnoga stvaralaštva u Rijeci i Istri, znanstvenom utemeljenju metodike nastave Hrvatskoga jezika, književnosti na komunikološkoj osnovi, tekstualnoj i literarnoj komunikaciji u nastavi, kao i interpretaciji književnoumjetničkih tekstova. Među značajnijim tekstovima valja izdvojiti sljedeće objavljene radove: *Klaus Patzmann, Verdeckte Argumentation* (1977), *Literaturdidaktische Positionen in BR Deutschland* (1978), *Tekstualna komunikacija i tekstne metode* (1987), *Literarna komunikacija u metodičkoj teoriji i praksi* (1987). Objavila je tridesetak znanstvenih i stručnih radova, sudjelovala je u radu na značajnim znanstvenim projektima poput: *Odnos supstratne znanosti i drugih znanosti u obrazovanju nastavnika, Sustavno istraživanje književnoga stvaralaštva u Rijeci i Istri u 19. i 20. stoljeću*. U sklopu projekta *Odnos supstratne znanosti i drugih znanosti u obrazovanju nastavnika* bavila se interdisciplinarnošću metodike. Sustavno istražujući problematiku literarne komunikacije u nastavnome procesu, smatrala je da suvremeni književnoumjetnički odgoj mora uvažiti ulogu recipijenta, estetskoga subjekta u nastavi, zato što je to individualni proces. Susret djeteta s literarnim tekstom ostvaruje se kao estetski doživljajno-spoznajni čin. U tom kontekstu njezina je knjiga *Estetska komunikacija s književnoumjetničkim tekstom* (1991) značajan prinos znanstvenoj metodici književnosti. U knjizi autorica propituje literarnu komunikaciju u nastavi koja se ostvaruje kao estetski doživljajno-spoznajni čin u književno-umjetničkom odgoju i obrazovanju. Njezin teorijski diskurs objedinjuje znanstvene spoznaje s praktičnim iskustvima.

Leopoldina Veronika Banaš pomno je pratila istraživanja europskih znanstvenika i dosege suvremene znanstvene metodike, a budući da se aktivno služila njemačkim

i ruskim jezikom, objavljivala je radove i prikaze aktualnih djela iz njemačke i ruske metodike.

Zdenku Gudelj-Velagu (Imotski, 1934.) možemo percipirati sljednicom Težakove metodičke misli. Rodom iz Poljica (općina Imotski), radila je u osnovnim školama i u prosvjetno-pedagoškoj službi. Prvi je stručni rad naslovljen *Lirika Jure Kaštelana* objavila 1966. godine. Na Filozofskom fakultetu u Zagrebu obranila je doktorsku disertaciju na temu *Metodički sustav nastave stvaralačke pismenosti*. Riječka se metodičarka najviše posvetila jezičnom izražavanju i stvaranju, kao i nastavi stvaralačke pismenosti. Jedno je vrijeme radila u Zavodu za prosvjetno-pedagošku službu u svojstvu savjetnice za hrvatski jezik. Početkom osamdesetih godina zapošljava se na riječkoj Pedagoškoj akademiji gdje drži kolegij Metodika nastave jezika. Autorica je nekoliko udžbenika za učenje materinskoga jezika. S nastavnicima je istraživala nastavu jezičnoga izražavanja u višim razredima osnovne škole. U svojoj knjizi *Nastava stvaralačke pismenosti* (1990) ponudila je teorijske smjernice funkcionalne nastave izražavanja, osobito za oblikovanje i artikulaciju učeničkoga sastavka. Zdenka Gudelj Velaga u svim svojim tekstovima nastoji afirmirati tezu o uzajamnosti metodičke teorije i nastavne prakse.

Karol Visinko (Rijeka, 1962.) jedna je od najaktivnijih metodičarki riječkoga metodičkoga kruga. Rođena je Riječanka u rodnome gradu završila studij Hrvatski jezik i književnost i neko vrijeme radila u osnovnoj školi. Doktorirala je na zagrebačkom Filozofskom fakultetu 1993. godine s temom *Metodička opravdanost povezivanja književne i glazbene umjetnosti u osnovnoškolskoj nastavi Hrvatskoga jezika*. Od 1987. godine zaposlena je na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci, na kojem radi i danas u svojstvu redovite profesorice u trajnom zvanju. Osim brojnih službenih funkcija bila je i predstojnica Katedre za metodiku nastave hrvatskoga jezika i književnosti i opće filološke predmete. Na studiju kroatistike vodi obvezne i izborne kolegije, među kojima: Osnove poučavanja hrvatskoga jezika i književnosti, Metodika jezičnoga i književnoga odgoja i obrazovanja, Hrvatski jezik i književnost u praksi, Čitanje i pisanje u školi, Scensko izražavanje učenika i druge. Jedno je vrijeme predavala na studiju Razredne nastave Visoke učiteljske škole u Rijeci.

Znanstvena i stručna djelatnost Karol Visinko usmjerena je hrvatskome jeziku i književnosti u svim oblicima jezičnoga i književnoga odgoja i obrazovanja, ali i poučavanju učitelja u jezičnome području. Sudjelovala u više znanstveno-istraživačkih projekata, a na projektu *Recepcija hrvatske dječje priče* bila je glavna

istraživačica. Aktivno je sudjelovala u izradi HNOS-a i Nastavnog plana i programa za osnovnu školu za predmet Hrvatski jezik, kao i u procesu vanjskoga vrednovanja obrazovnih postignuća iz materinskoga jezika za učenike četvrtih i osmih razreda osnovnih škola. Od 2012. godine sudjeluje u stručnom projektu Grada Rijeke s tematikom zavičajne nastave u riječkim osnovnim školama.

Riječka metodičarka posebnu pozornost posvećuje istraživanju nastave jezičnoga izražavanja. Dosad je objavila i pedesetak znanstvenih radova i osam knjiga od kojih valja istaknuti najnovija izdanja – *Jezično izražavanje u nastavi hrvatskoga jezika, Pisanje* (2010), *Čitanje – poučavanje i učenje* (2014) i *Diktat u nastavnoj teoriji i praksi* (2015). Organizacijski odbor Međunarodnoga znanstvenog skupa "Zlatni danci" u Osijeku dodijelio je profesorici Visinko posebno priznanje/zahvalnicu za dugogodišnje sudjelovanje i znanstveni prinos manifestaciji.

Maja Verdonik (Rijeka, 1962.) potječe iz ugledne obitelji kazališnih umjetnika. Po vokaciji kroatistica, znanstveno je okupirana dječjom književnošću, teatrologijom i lutkarstvom. Studirala je hrvatski jezik i književnost na Pedagoškom fakultetu u Rijeci. Radila je kao nastavnica hrvatskoga jezika u Srednjoškolskom centru u Delnicama te niz godina u OŠ Rikarda Katalinića Jeretova u Opatiji. Intenzivno se bavi filmskom i medijskom kulturom te je bila polaznica Ljetne filmske škole u Crikvenici i Škole medijske kulture u Trakošćanu, u kojoj je nekoliko godina bila i predavačica. Maja Verdonik pisala je i o kazališnim zbivanjima, posebice iz područja lutkarstva, u Rijeci i u Hrvatskoj.

Na poslijediplomskome studiju Književnost i društveno-humanistički kontekst, Filozofskog fakulteta u Rijeci, Maja Verdonik stekla je doktorat znanosti iz područja teorije i povijesti književnosti, obranivši tezu *Gradsko kazalište lutaka u Rijeci i hrvatska lutkarska scena*. Disertacija je objavljena 2010. godine kao *Monografija Gradskog kazališta lutaka Rijeka (1960. – 2010.)*. Od 2002. godine predaje na Visokoj učiteljskoj školi u Rijeci, pored ostalih, kolegije Dječja književnost, Metodika hrvatskog jezika i Medijska kultura, studentima Učiteljskog studija i Studija predškolski odgoj. Na Učiteljskom fakultetu u Rijeci nositeljica je kolegija iz područja dječje književnosti i medijske kulture. Maja Verdonik jedna je od osnivačica Hrvatske udruge istraživača dječje književnosti i članica uredništva (zamjenica glavne urednice) časopisa Udruge – *Libri & Liberi*, od 2011. do 2014. godine. Njezini metodički radovi prvenstveno problematiziraju sadržaje medijske

kulture: *Film u ranom učenju hrvatskoga jezika, Zastupljenost animiranog filma u osnovnoškolskim čitankama i Multimedij u funkciji glazbenog odgoja.*

Metodika hrvatskoga jezika jedan je od temeljnih kolegija na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci. Dok su seminare i vježbe iz kolegija održavale praktičarke, mahom nastavnice hrvatskoga jezika iz riječkih osnovnih i srednjih škola, voditeljice kolegija su u početku bile Maja Verdonik i Emilija Reljac-Fajs, a potom Marinko Lazzarich²²⁵ i Maja Opašić. Emilija Reljac-Fajs problematizira realizaciju jezičnih i pravopisnih sadržaja u nastavnome procesu, dok se Maja Opašić bavi jezikoslovnim pitanjima. Raznim metodičkim prenjima bave se i Riječani koji djeluju izvan rodnoga grada, poput Vjekoslave Jurdana, Kristine Riman (Pula) i Deana Slavića (Zagreb).

9.5.4. Splitski i zadarsko-gospički metodički krug

Metodički prinosi splitskih, zadarskih i gospičkih metodičara i metodičarki ponajprije se odnose na suvremenu prilagodbu jezičnih obrazovnih sadržaja u odgojno-obrazovnom radu, promicanje praktičnih nastavnih modela u sklopu poučavanja književnosti i jezika te očuvanje zavičajne jezične baštine. U dalmatinskom arealu brojna su istraživanja nastave jezika i književnosti provodili Ivan Mimica, Lucija Puljak, Ivica Vigato, Jadranka Nemeth-Jajić i Josip Miletić, dok je u Gospiću najaktivnija metodičarka Vesna Grahovac-Pražić.

Ivan Mimica (Mimice kraj Omiša, 1931.) filolog je i hrvatski folklorist, istaknuti član splitskog metodičkog kruga i jedan od utemeljitelja Filozofskoga fakulteta u Splitu. Doktorirao je na Filozofskom fakultetu u Zadru 1983. godine temom o folkloristu Stjepanu Grčiću. Predavao je na splitskoj Pedagoškoj akademiji, potom Filozofskom fakultetu, a na Visokoj učiteljskoj školi u Splitu bio je nositelj kolegija Usmena književnost i Metodika nastave hrvatskog jezika i književnosti. Glavno područje znanstvenih istraživanja Ivana Mimice je usmena epika. Objavio je knjigu *Otvorenost stvaranja* (1978), a od znanstvenih radova valja izdvojiti članak *Prirodna sredina u južnohrvatskim usmenim epskim pjesmama*.

Lucija Puljak (Supetar na Braču, 1952.) jedna je od najaktivnijih istraživačica zavičajnosti u nastavi. Diplomirala je, magistrirala i doktorirala na Filozofskom

fakultetu u Zagrebu obranivši tezu pod naslovom *Oblikovanje pojmova i dječja jezična stručnost*. Čitav svoj radni vijek provela je na različitim poslovima u neposrednoj odgojno-obrazovnoj praksi, kao odgojiteljica predškolske djece, školska pedagoginja, učiteljica hrvatskoga jezika te ravnateljica osnovne i srednje škole. Znanstveni i stručni rad Lucija Puljak povezuje s metodologijom i metodikom poučavanja te dječjim kognitivnim i jezičnim razvojem. Autorica je mnogobrojnih znanstvenih i stručnih članaka, ali i udžbenika za osnovnoškolsku djecu te priručnika za učitelje.

Od 2004. godine Lucija Puljak sudjeluje u različitim stručnim povjerenstvima MZOS-a, a dodatnim edukacijama stekla je kompetencije za kreiranje i provođenje projekata koji se financiraju iz EU fondova te je s timom suradnika kreirala nekoliko projekata u međunarodnom školskom partnerstvu, od kojih valja izdvojiti: multilateralni projekt *Razvoj školskog kurikula – obuka učitelja za održivi razvoj* te projekt *Kroskurikularno poučavanje na temama kulturne i prirodne baštine* (u okviru programa Comenius 2013.-2015. godine). Lucija Puljak veoma je aktivna u kulturnom životu svoje regije ali i šire. Bila je uključena u stvaranje HNOS-a, suautorica je Nastavnog plana i programa, članica je stručne radne skupine projekta *Razvoj nacionalnog standarda kvalifikacije za učitelje kao podloga za uvođenje licenciranja učitelja* (IPA-IV projekt), čiji je cilj bio doprinijeti razvoju Hrvatskog kvalifikacijskog okvira izradom nacionalnog standarda kvalifikacije za učitelje. Autorica je i suautorica brojnih znanstvenih i stručnih radova, a za metodiku hrvatskoga jezika posebno su značajni tekstovi *Uloga zavičajnog idioma u razvoju jezičnokomunikacijske kompetencije učenika mlađe školske dobi* i *Jezična (literarna) komunikacija u ranoj školskoj dobi*.

Jadranka Nemeth-Jajić (Metković, 1961.) predstavica je "dalmatinskoga" metodičkoga kruga, zaokupljena nastavom početnoga čitanja i pisanja, teorijom udžbenika, dramskim odgojem i izvannastavnim aktivnostima. Diplomirala je i doktorirala na Filozofskome fakultetu u Zagrebu obranivši doktorsku disertaciju 2006. godine na temu *Udžbenici hrvatskoga jezika za niže razrede osnovne škole u metodičkim pristupima i sustavima* pod mentorstvom profesora Vlade Pandžića. Zaposlena je na Filozofskome fakultetu u Splitu gdje predaje Metodiku nastave hrvatskoga jezika na Odsjeku za hrvatski jezik i književnost i Odsjeku za učiteljski studij, te Uvod u metodiku jezično-umjetničkog područja na Odsjeku za pedagogiju. Prije toga je kao nastavnica hrvatskoga jezika radila u srednjoj školi u Splitu

²²⁵ Radni životopis priložen je na kraju knjige.

sudjelujući u organizaciji programa Ljetne škole hrvatskoga jezika *Croaticum*, koja je djelovala u sklopu Narodnoga sveučilišta u Splitu. Gostovala je na Katedri za slavensku filologiju Sveučilišta Adama Mickiewicza u Poznanju, u Poljskoj.

Jadranka Nemeth-Jajić autorica je knjiga *Sati s jezikom hrvatskim* (1997), *Udžbenici hrvatskoga jezika u razrednoj nastavi* (2007) i *Hrvatski književnici u nastavi* (2011). Bila je suradnica na trima istraživačkim projektima: *Dramski tekst kao lingvometodički predložak*, *Jezično-likovni standardi u početnom čitanju i pisanju*, *Boys Reading – Dječaci čitaju*. Prevela je četiri knjige i nekoliko znanstvenih radova s poljskoga jezika. Zamjenica je glavnoga urednika časopisa *Hrvatski*, članica Matice hrvatske, Hrvatskoga filološkoga društva, Međunarodnog društva za povijesna i sustavna istraživanja školskih udžbenika i Akademije odgojno-obrazovnih znanosti Hrvatske (suradni član Odjela za metodike).

~ ; ~

~ ; ~

Zadar i Gospić gradovi su koje povezuje geografska blizina, kao i poslovne, trgovačke i kulturne veze. Od 2011. godine gospićki Odsjek za Učiteljski studij djeluje pod Sveučilištem u Zadru pa se suradnja među dvama središtima ostvaruje i u znanstvenom području.²²⁶

Kroatist **Ivica Vigato** (Zadar, 1957.) dvadesetak je godina radio kao nastavnik u osnovnim školama nakon čega prelazi na Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru gdje predaje kolegije: Metodika nastave hrvatskoga jezika i književnosti i Povijest hrvatskoga standardnoga jezika te izborne kolegije Zavičajni govor u nastavi i Glagoljica i glagoljski spomenici. Povremeno je angažiran na Odsjeku za hrvatski jezik i književnost Sveučilišta u Zadru gdje predaje metodičke kolegije. Ivica Vigato objavio je više znanstvenih radova u međunarodnim časopisima, među kojima i metodičke članke *Scenska igra i učenje gramatike*, *Komunikacijsko-funkcionalni pristup glagoljskom pismu i zavičajnim glagoljskim spomenicima u osnovnoškolskoj nastavi* te *Zavičajni govor i dramska igra* (suautorstvo s Teodorom Vigato).

²²⁶ Prije toga Učiteljski je studij u Gospiću djelovao u sklopu Sveučilišta u Rijeci budući da je 2006. godine Visoka učiteljska škola u Gospiću kao ustrojstvena jedinica pripojena novoosnovanome Učiteljskom fakultetu u Rijeci.

Metodičar **Josip Miletić** (Zadar, 1970.) predaje kolegije iz metodike hrvatskoga jezika na Odsjeku za hrvatski jezik i književnost Sveučilišta u Zadru. Magistrirao je na znanstvenome poslijediplomskom studiju Kroatistika – smjer hrvatski jezik, a potom i doktorirao na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu 2011. godine, obranivši disertaciju na temu *Prilagođenost nastave hrvatskoga jezika učenicima srednjih trgovačkih, ekonomskih i upravnih škola*. Na Odjelu za kroatistiku i slavistiku Sveučilišta u Zadru održava nastavu iz kolegija Uvod u metodiku nastave hrvatskoga jezika, Metodičke osnove suvremene nastave hrvatskoga jezika, Suvremene metodičke osnove jezičnoga izražavanja i Osnove govorništva. Josip Miletić sudjelovao je u radu znanstvenoga projekta *Dijalektologija hrvatskog jezika* (glavni istraživač prof. dr. Josip Lisac). Tajnik je znanstvenoga časopisa *Croatica et Slavica Iadertina* te član uredništva časopisa *Hrvatski*. Član je ispitnih povjerenstava za polaganje stručnog ispita učitelja i nastavnika hrvatskoga jezika.

Od objavljenih radova valja izdvojiti sljedeće metodičke članke: *Istraživanje poznavanja pravopisa učenika osnovne škole s posebnim naglaskom na pravilnu uporabu velikih i malih slova* (suautorstvo s Marijom Novaković), *Programirana nastava pomoću računala kao obrazovna tehnologija* (suautorstvo s Ljiljanom Zekanović-Korona) i *Problemi s mucanjem u nastavi hrvatskoga jezika u osnovnoj školi* (suautorstvo s Marijom Knezović).

Gospićani su ostavili dubok trag u metodičkoj povjesnici. Osim uglednih metodičara gospićkih korijena – Dragutina Rosandića, Manje Kovačević, Nede Bendelje i Ante Bežena danas su veoma aktivne profesorice Odjela za nastavničke studije u Gospiću, ponajprije Vesna Grahovac-Pražić i Sanja Vrcić-Mataija.

Znanstveni interesi **Vesne Grahovac-Pražić** (Gospić, 1955.) usmjereni su metodici nastave jezika i pravopisa, povijesti školstva u Gospiću, a kontinuirano se bavi udžbeničkom problematikom, početnicama i čitankama za niže razrede osnovne škole. Po završetku gimnazije u Gospiću diplomirala je na studiju Jugoslavenskih jezika i književnosti i Komparativne književnosti (B-predmet). Od 1979. godine Vesna Grahovac-Pražić radi kao nastavnica hrvatskoga jezika i književnosti u srednjoj školi u Gospiću, a od 1996. godine zapošljava se na Pedagoškom fakultetu u Rijeci, Odsjeku u Gospiću, gdje na studiju Razredne nastave drži predavanja iz kolegija Metodika nastave hrvatskoga jezika i Hrvatski jezik. Početkom novoga tisućljeća predaje na Visokoj učiteljskoj školi u Gospiću pa na Učiteljskom fakultetu u Rijeci, Odsjeku za učiteljski studij u Gospiću, gdje obnaša dužnost prodekanice.

Odvajanjem gospićke podružnice od riječkoga sveučilišta Grahovac-Pražić radi na Odjelu za nastavničke studije u Gospiću Sveučilišta u Zadru. Bila je članica tima koji je vodio pripreme reformiranja studija razredne nastave po bolonjskom sustavu, sudjelovala je u organizaciji znanstvenih skupova *Dani Šime i Ante Starčevića* u Gospiću te u pripremanju i uređivanju istoimenih zbornika radova. Predsjednica je Organizacijskog odbora znanstvenog skupa *Šime Starčević i hrvatska kultura u 19. stoljeću* koji je održan u prosincu 2012. godine. Na Odjelu za nastavničke studije u Gospiću nositeljica je kolegija Metodika hrvatskog jezika, Povijest hrvatskog standardnog jezika, Hrvatska narječja i zavičajnost i Izvannastavne jezične aktivnosti.

Vesna Grahovac-Pražić aktivno je sudjelovala u radu znanstvenih projekata *Povijest hrvatske sintakse* (nositeljica Diana Stolac) i *Jezično-likovni standardi u početnom čitanju i pisanju na hrvatskom jeziku* (nositelj Ante Bežen). U suautorstvu je objavila sljedeće knjige: s Dianom Stolac *Šime Starčević-od riči do ričoslovja*, u susautorstvu s Antom Beženom *Dobri duh Gospića* (knjiga o metodičarki Mandici Kovačević) te *Tragom ličke zavičajnosti*, u suautorstvu sa Sanjom Vrcić-Mataija. Objavila je niz znanstvenih i stručnih radova koji se odnose na područje hrvatskoga standardnog jezika, onomastike i povijesti hrvatskoga jezika, medijske kulture i metodike nastave hrvatskoga jezika i književnosti. Od metodičkih radova valja izdvojiti tekstove *Razvoj govora učenika od prvog do četvrtog razreda osnovne škole u hrvatskom jeziku* te *Ivana Brlić – Mažuranić u čitankama za razrednu nastavu*.

Kroatistkinja **Sanja Vrcić-Mataija** (Šibenik, 1972.) zaokupljena je dječjom književnošću. Nakon diplome na Filozofskom fakultetu u Zadru stekla je zvanje profesorice hrvatskog jezika i književnosti te se 2002. godine zapošljava na Visokoj učiteljskoj školi u Gospiću (danas Odjel za nastavničke studije Sveučilišta u Zadru). Poslijediplomski doktorski studij Književnost i društveno-humanistički kontekst pohađala je na Filozofskom fakultetu u Rijeci, gdje je i doktorirala 2010. godine u filološkom polju, grana teorija i povijest književnosti. Na Odjelu za nastavničke studije u Gospiću nositeljica je kolegija Dječja književnost, Hrvatska dječja književnost, Medijska kultura i Uvod u teoriju književnosti. Sudjelovala je u nizu znanstveno-stručnih skupova kao i u uređivanju nekoliko zbornika radova. Sanja Vrcić-Mataija bavi se povijesnim i književno-teorijskim proučavanjem hrvatske dječje književnosti s naglaskom na poetici suvremenoga hrvatskoga dječjega romana te pitanjima zavičajnosti u književnosti, ali je objavila i nekoliko metodičkih radova: *Rosandićev prilog interpretaciji zavičajne tematike u djelima Vjenceslava*

Novaka, Projektno-korelacijska nastava na učiteljskom studiju. U pripremi je knjiga *Zavičajna čitanka* koju je Sanja Vrcić-Mataija uredila u suautorstvu s Vesnom Grahovac-Pražić. Suradivala je na znanstvenom projektu *Hrvatska pisana baština od 17. do 19. stoljeća* Filozofskog fakulteta u Rijeci. Suautorica je znanstvene monografije *Tragom ličke zavičajnosti*.

9.5.5. Jezikoslovci i metodika hrvatskoga jezika

Osim navedenih metodičara u Hrvatskoj djeluju kroatisti i jezikoslovci koji povremeno istražuju pojedine aspekte metodike hrvatskoga jezika na različitim stupnjevima obrazovanja. U tom kontekstu svakako valja spomenuti najaktivnije filologe.

Dubravka Težak bavi se problematikom dječje književnosti u nastavi. Književna povjesničarka, kritičarka i metodičarka, na poslijediplomskome studiju književnosti obranila je tezu *Prijenos dječjeg junaka iz književnog djela na film*, nakon čega je doktorirala disertacijom *Hrvatska poratna dječja priča*. Početkom devedesetih godina predavala je dječju književnost na Pedagoškom fakultetu u Rijeci. Na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu predaje kolegije iz dječje književnosti. Autorica je nekoliko čitanki i priručnika za osnovnu školu, urednica časopisa *Umjetnost i dijete*, *Književnost i dijete* i *Libri et liberi*, te urednica brojnih književnih naslova za djecu i mladež. Dubravka Težak samostalno je i u suautorstvu napisala desetak knjiga, među kojima *Primjeri iz dječje književnosti* (1996, suautori Z. Diklić, I. Zalar), *Interpretacija bajke* (1997, suautor S. Težak) i *Povijest hrvatske dječje književnosti I* (2002, suautor M. Crnković).

Lingvistkinja je **Dubravka Smajić** na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku studentima učiteljskoga studija držala predavanja iz kolegija: Hrvatski jezik, Jezična kultura, Hrvatski jezik i komunikacija, Funkcionalni stilovi hrvatskoga jezika. Povremeno objavljuje tekstove o jezično-metodičkim prijeporima.

Đuro Blažeka doktorirao je na studiju lingvistike na Filozofskome fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, a glavni predmet njegova znanstvena interesa jest dijalekt i zavičajni govor. Aktivno surađuje u mnogim znanstvenim projektima, dok je na zagrebačkom Učiteljskom fakultetu osmislio Modul hrvatskog jezika – inačica s kajkavskim narječjem. Od metodičkih tekstova valja spomenuti članke *Usvajanje gramatičkih kategorija pomoću učenikova zavičajnoga idioma* te *Kakvi tekstovi na*

narječju trebaju u nastavi Hrvatskoga jezika. **Diana Zalar** na istom fakultetu predaje kolegije iz dječje književnosti. Aktivno sudjeluje u mnogim znanstvenim projektima i organizaciji znanstvenih skupova, poput projekata *Dječja i usmena književnost u interferenciji* i *Hrvatska dječja književnost u kontekstu svjetske dječje književnosti*. Suautorica je čitanki za osnovnu školu i autorica knjige *Potjevovi hologrami* (2014). Suosnivačica je časopisa *Libri & Liberi* te urednica časopisa *Književnost i dijete*. **Tamara Gazdić-Alerić** stekla je doktorat iz područja lingvistike. Na Učiteljskome fakultetu drži predavanja iz kolegija Hrvatski jezik, Govorništvo, Teorija i praksa govorene i pisane komunikacije, Jezično izražavanje i mnoge druge. Suradivala je na znanstvenim projektima u zemlji i inozemstvu, radila je u Lektorskoj i spikerskoj službi Hrvatskoga radija i Službi za jezik i govor Hrvatske televizije.

Robert Bacalja doktorirao je na poslijediplomskome studiju književnosti te je u početku svoje znanstvene karijere na Odsjeku za razrednu nastavu i predškolski odgoj Filozofskog fakulteta u Zadru vodio vježbe iz kolegija Dječja književnost i Metodika nastave hrvatskog jezika. Vršio je dužnost pročelnika Stručnog odjela za izobrazbu učitelja i odgojitelja te prorektora Sveučilišta u Zadru. Od metodičkih radova napisao je tekst *More u pričama Ivane Brlić-Mažuranić* u suautorstvu s K. Ivon i Z. Peroš.

Vjekoslava Jurdana završila je studij južnoslavenskih jezika i književnosti na Pedagoškom (danas Filozofskom) fakultetu u Rijeci, nakon čega je godinama radila kao nastavnica hrvatskog jezika u Osnovnoj školi "Rikard Katalinić Jeretov" u Opatiji. Na poslijediplomskome studiju Književnost i društveno-humanistički kontekst Sveučilišta u Rijeci, doktorirala je s tezom o ulozi povijesti i prostora u opusu Drage Gervaisa. Objavljuje znanstvene i stručne tekstove s područja teorije i povijesti književnosti te eseje i prikaze raznolike tematike. Članica je američkoga udruženja Association for Slavic, East European, and Eurasian Studies (ASEEES). Piše poeziju na čakavskom jeziku i standardu te je objavila dvije samostalne zbirke pjesama. Vjekoslava Jurdana na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli predaje kolegije Dječja književnost, Lektira u razrednoj nastavi i Usmena zavičajna književnost. Dosad je objavila dvije znanstvene knjige: *Povijest kao sudbina; Život i stvaralaštvo Drage Gervaisa* (2009) te *Igri, Mala zavičajna čitanka (s primjerima iz čakavske poezije Drage Gervaisa)* (2015). Višestruko je nagrađivana za svoj znanstveni i stručni rad, Nagradom Grada Opatije i godišnjom Nagradom Ivan Filipović.

Trajna preokupacija **Ermine Berbić Kolar** jesu dijalekti slavonskoga kraja, jezična prenja u nastavi i frazeologija dječjega jezika. Završila je studij kroatistike na Pedagoškom fakultetu u Osijeku te upisala poslijediplomski studij Hrvatski jezik u kontekstu europskih jezika na osječkom Filozofskom fakultetu. Najprije je magistrirala s temom *Posavski govori u 20. stoljeću*, potom i doktorirala 2009. godine obranivši tezu *Govori slavonskog dijalekta brodskog kraja*. Ermina Berbić Kolar radila je u mnogim prosvjetnim institucijama u Slavonskome Brodu i Osijeku. U listopadu 2010. osnovala je studij hrvatskog jezika na Fakultetu balkanskih jezika na trakijskom sveučilištu (Trakya Üniversitesi), Edirne, Turska. Na istom je fakultetu bila i prva profesorica hrvatskoga jezika. Osnutkom Pučkog otvorenog sveučilišta u Slavonskom Brodu (nastalog spajanjem dvaju fakulteta koji su djelovali pri osječkom sveučilištu i brodskom veleučilištu) Emina Berbić Kolar obnašala je funkciju prodekanice Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti. Bila je članicom radne skupine za hrvatski jezik u sklopu Cjelovite kurikularne reforme. Njezini su značajniji jezično-metodički radovi *Slavonski dijalekt u školi*, *Položaj slavonskoga dijalekta u čitankama hrvatskoga jezika za niže razrede osnovne škole* i *Zavičajni idiomi u nastavi Hrvatskoga jezika (na primjeru slavonskoga dijalekta)*. Članica je uredništva časopisa *Život i škola*.

Kroatistica i metodičarka **Lidija Cvikić** diplomirala je hrvatski jezik i književnost na Filozofskome fakultetu Sveučilišta u Zagrebu gdje je i doktorirala 2009. godine u znanstvenom polju filologije. Na združenom studiju Sveučilišta u Muensteru i Sveučilišta u Zagrebu stekla je 2012. godine naziv magistre europskog obrazovanja. Zapošljava se 2001. godine na Odsjeku za kroatistiku Filozofskoga fakulteta, a od 2011. na Učiteljskome fakultetu Sveučilišta u Zagrebu predajući kolegije iz hrvatskoga jezika na Odsjeku u Petrinji. Dvije je akademske godine provela kao gostujući lektor hrvatskoga jezika na Sveučilištu Indiana, Bloomington (SAD). Osim jezikoslovlja u središtu je njezina znanstvenoga interesa usvajanje hrvatskoga jezika kao materinskoga jezika i e-učenje jezika. Lidija Cvikić samostalno je i u suautorstvu objavila dva priručnika i jedan udžbenik te uredila tri knjige. Suautorica je metodičkih tekstova *Nasljedni govornici i njihova motivacija za učenje hrvatskoga jezika* i *Hrvatski kao nematerinski jezik – recepcija studenata Učiteljskog fakulteta*. Članica je izvršnoga uredništva *Hrvatskoga časopisa za odgoj i obrazovanje*.

Katarina Aladrović Slovaček diplomirala je kroatistiku i sociologiju na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu najprije je magistrirala, a potom i doktorirala 2012. godine obranivši doktorsku tezu *Razvojna obilježja dječjega jezika u ovladavanju hrvatskim standardnim jezikom do završetka jezične automatizacije*. Od 2007. godine sudjeluje u izvođenju kolegija: Hrvatski jezik, Međukulturalnost u obrazovanju 1 i 2, Jezične igre i učenje hrvatskoga jezika 1 i 2 i Razlikovna gramatika. U svom znanstvenom radu bavi se primijenjenom lingvistikom, nastavom pravopisa, jezičnim igrama u nastavi te jezičnim kompetencijama učenika nižih razreda. Od važnijih metodičkih radova treba izdvojiti tekstove: *Kompetencije učenika prvog razreda u poznavanju pravopisa na kraju školske godine*, *Važnost didaktičke igre kao elementa komunikacijsko-funkcionalnoga pristupa u razvoju jezično-komunikacijske kompetencije u ranome diskursu poučavanja materinskoga jezika te Jezične igre u nastavnoj praksi*.

Marina Gabelica po završetku studija razredne nastave na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu radila je kao nastavnica hrvatskoga jezika i učiteljica razredne nastave. Doktorirala je na Poslijediplomskom studiju književnosti, izvedbenih umjetnosti, filma i kulture na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu predaje kolegije iz dječje književnosti, medija i metodike materinskoga jezika. U središtu njezinoga znanstvenog i stručnog interesa su dječja književnost, lektira i poticanje čitanja, digitalni mediji, medijska i filmska pismenost. Marina Gabelica autorica je udžbenika i metodičkih priručnika iz hrvatskoga jezika i književnosti te digitalnih udžbenika. Među metodičkim radovima izdvajaju se tekstovi *Značenje videodružine u medijskom obrazovanju učenika te Lektira – zadnja crta obrane čitanja u digitalnome dobu*.

Nemjerljiv je doprinos učitelja praktičara osnaživanju metodike hrvatskoga jezika. Uz svakodnevni nastavni rad mnogi učitelji samoinicijativno istražuju odgojno-obrazovne dosege u svojoj sredini. Bilo da je riječ o autorstvu udžbenika, suradnji u znanstveno-stručnim projektima, sudjelovanjima ili izlaganjima na županijskim skupovima učitelja i znanstvenim konferencijama, učitelji svojim iskustvom i uočavanjem izazova u školstvu obogaćuju znanost o poučavanju nastavnoga predmeta.

Među mnogim neumornim i kreativnim pregaocima, spomenut ćemo tek primjer karlovačke učiteljice **Bogdanke Conjar** (Glina, 1964.) koja je nakon

diplome stekla magisterij nastave i organizacije u osnovnoj školi. Predanim radom u školi stekla je status dramske pedagoginje te je unaprijeđena u zvanje *učiteljica savjetnica*, najviši doseg u struci. Suradujući sa stručnjacima iz Centra za odgoj i obrazovanje sudjelovala je u prilagodbi lektirnih djela za djecu s poteškoćama u čitanju. U matičnoj školi *Grabrik* (Karlovac) pokrenula je Preventivni program rada s potencijalno darovitim učenicima. Bogdanka Conjar je vanjska suradnica zagrebačkog Učiteljskoga fakulteta, Odsjeka u Petrinji, gdje vodi vježbe i seminare iz kolegija Metodika hrvatskoga jezika. Redovito izlaže na domaćim i međunarodnim znanstvenim konferencijama, a posebna je aktivna u vođenju lutkarskih i dramskih radionica u Karlovačkoj županiji. Osvojila je prvo mjesto na natječaju Agencije za mobilnost i europske integracije za eksperimentalni film *Ususret Europi 2011.* godine. Među njezinim brojnim metodičkim stručnim i znanstvenim radovima valja navesti sljedeće članke: *Lutkarska grupa kao izvannastavna aktivnost u osnovnoj školi*, *Razlike prema spolu u uporabi riječi u pisanim sastavcima učenika trećeg razreda osnovne škole te Metodički model pristupa lektiri "Bijeli jelen" u problemsko-stvaralačkom sustavu*.

9.6. Metodički prinosi znanstvenika i stručnjaka iz srodnih odgojno-obrazovnih područja

Mnogi su teoretičari, jezikoslovci, pedagozi i psiholozi ostavili značajan trag u metodici hrvatskoga jezika, iako im ona po znanstvenom habitusu nije bila primarna disciplina. Oni čine posebnu skupinu stručnjaka koji nisu metodičari, ali su iz rakursa svoje struke propitivali obrazovne i nastavne teme važne za metodiku, znatno ju unaprijedivši istraživanjima u svojim matičnim znanostima.

Pedagog **Milivoj Gabelica** diplomirao je i doktorirao na Filozofskome fakultetu u Zagrebu obranivši disertaciju na temu *Metodika usmenog izlaganja u suvremenoj nastavi* (1970). Radio je u Ministarstvu prosvjete te od 1963. godine na Odsjeku za pedagogiju Filozofskoga fakulteta u Zagrebu gdje je predavao metodičke kolegije studentima pedagogije i razredne nastave. Objavio je niz priloga u časopisima *Umjetnost i dijete*, *Školske novine* te nekoliko metodičkih priručnika, dok je niz godina bio glavni urednik *Pedagoškog rada*. Glavna su djela Milivoja Gabelice *Razgovori s roditeljima* (1978), *Razgovori s tobom* (1983), *Domovina i vjera* (1994).

Pedagog i sociolog **Ladislav Bogнар** završio je Učiteljsku školu u Slavenskom Brodu, a zatim je diplomirao na Studiju pedagogije i sociologije na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Na istom je fakultetu doktorirao s temom *Koncepcija početnog školovanja u uvjetima stvaranja samoupravne škole*. Radio je kao učitelj, kao savjetnik za razrednu nastavu i pedagog u osječkome Zavodu za školstvo. Ladislav Bogнар sudjelovao je u stručnim i znanstvenim projektima kreiranja modela početnog školovanja i novog modela osnovne škole zasnovanog na humanističkom pristupu. Osim znanstvenoga rada bio je veoma aktivan u političkom i kulturnom životu Slavonije i Baranje, niz godina bio je član uredništva časopisa *Život i škola*. Njegova je najznačajnija metodička knjiga *Igra u nastavi na početku školovanja* (1986). Za velike zasluge u prosvjetnom i kulturnom životu svoje domovine nagrađen je Nagradom *Ivan Filipović* za životno djelo 2012. godine.

Psihologinja **Mira Čudina Obradović** svojim je radovima o početnom čitanju i pisanju dala velik doprinos metodici materinskoga jezika. Diplomirala je na studiju psihologije na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Na Odsjeku razredne nastave godinama je držala predavanja iz kolegija Razvojna psihologija. Kada je 2007. godine na Fakultetu prepoznata potreba za osnivanjem Katedre za psihologiju koja bi okupljala nastavnike kolegija iz područja psihologije na učiteljskom i odgojiteljskom studiju, za predstojnicu Katedre izabrana je prof. dr. sc. Mira Čudina Obradović. Baveći se znanstvenim istraživanjima objavljivala je radove iz područja pedagoške i razvojna psihologije. Posebno je zaintrigirana učenjem i vrstama učenja, stoga su njezini tekstovi veoma korisni učenicima, učiteljima i roditeljima. Njezine su najvažnije knjige: *Nadarenost: razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje* (1991), *Kad kraljevna piše kraljeviću: Psihološki temelji učenja čitanja i pisanja* (2000) te *Igrom do čitanja, Igre i aktivnosti za razvijanje vještina čitanja* (2002).

Učitelj i pedagog **Milan Matijević** završio je srednju Učiteljsku školu u Bihaću nakon čega je studirao pedagogiju i sociologiju na Filozofskom fakultetu u Zagrebu, na kojem je obranio i doktorsku disertaciju pod naslovom *Individualne razlike i efikasnost individualiziranog obrazovanja u nastavi na daljinu*. Jedno je vrijeme radio kao učitelj, odgojitelj, stručni suradnik te kao asistent, potom i profesor na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Od 1987. predaje na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu izvodeći nastavu iz kolegija Didaktika, Metodologija društvenih znanosti, Istraživanja odgoja i obrazovanja, Teorije nastave i obrazovanja, Nastavni kurikulum i Ocjenjivanje u primarnom obrazovanju. Njegova istraživanja i znanstveni radovi

odnose se na didaktiku, metodiku poučavanja na svim razinama školovanja, obrazovanje na daljinu, modele ocjenjivanja na svim stupnjevima školovanja, humor u nastavi i nove medije u obrazovanju. Milan Matijević autor je više od dvadeset knjiga i stotinu znanstvenih radova iz područja odgoja i obrazovanja mladih i odraslih. Naslovi objavljenih knjiga govore o njegovim istraživačkim i stručnim interesima, a valja istaknuti metodičke naslove: *Humor u nastavi* (1994), *Ocjenjivanje u osnovnoj školi* (2004) i *Nastava usmjerena na učenika* (2011, u suautorstvu s D. Radovanovićem). Bio je glavni urednik časopisa *Odgojne znanosti* i *Andragoški glasnik*. Dobitnik je Godišnje nagrade *Ivan Filipović* za znanost 1990. godine.

Područja istraživanja didaktičarke **Anđelke Peko** povezana su s problemima obrazovanja, nastavne komunikacije i suvremenih didaktičkih pristupa. Radila je kao pedagoginja i psihologinja u osječkim školama. Doktorirala je 1993. godine na Filozofskom fakultetu u Zagrebu s tezom *Efikasnost eksperimentalnog programa simetričnosti nastavne komunikacije*. Usporedno je predavala na Pedagoškom fakultetu i na Visokoj učiteljskoj školi, odnosno Učiteljskom fakultetu u Osijeku. Aktivno je sudjelovala u radu mnogih znanstvenih projekata, među kojima *Utjecaj komunikacije u nastavi na položaj učenika srednje škole, Vrednovanje obrazovnoga procesa*, a bila je voditeljica istraživačkoga projekta *Potreba novog položaja učenika u nastavi i izvan nastave* (2007) i dala značajan doprinos izučavanju didaktike. Samostalno i u suautorstvu objavila je mnoge naslove u kojima je vidljiv interdisciplinarni pristup proučavanja, poput: *Interkulturalno obrazovanje učitelja – što i kako poučavati* i knjige *Uvod u didaktiku hrvatskoga jezika* (1999., u suautorstvu s A. Pintarić). U suautorstvu je Anđelka Peko uredila brojne udžbenike i čitanke iz hrvatskoga jezika među kojima valja istaknuti djeci omiljene čitanku za razrednu nastavu *Zlatni dani*.

Dubravka Miljković redovita je profesorica na Odsjeku za obrazovne studije Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Godinama je radila kao pedagoginja i psihologinja u osnovnoj školi, školskom centru i gimnaziji, držeći nastavu iz Psihologije obrazovanja, Metodike nastave psihologije i Pozitivne psihologije na Hrvatskim studijima. Sudjelovala je u više projekata vezanih uz edukaciju učitelja i roditelja, bila je članicom prvoga saziva Nacionalnog vijeća za odgoj i obrazovanje. Dubravka Miljković glavna je urednica pedagoškoga časopisa *Napredak*, autorica

brojnih stručnih i znanstvenih radova, sveučilišnih udžbenika te suautorica *Psihologije obrazovanja*.

Psihologinja **Jasna Cvetković Lay** diplomirala je na studiju psihologije Filozofskog fakulteta u Beogradu. Radila je kao suradnica i viša savjetnica u Agenciji za odgoj i obrazovanje u Zagrebu na edukacijama prosvjetnih djelatnika u području predškolske i razvojne psihologije. Posebno se bavi poticanjem razvoja darovite djece i mladeži. Stručna znanja za rad s darovitom djecom stekla je u Velikoj Britaniji i Nizozemskoj. U nizozemskom Centru za studij darovitosti pri Katoličkom sveučilištu u Nijmegenu završila je međunarodni poslijediplomski studij iz područja obrazovanja darovitih i stekla zvanje *obrazovne specijalistice*. S grupom stručnjaka osnovala je 1995. godine udrugu *Bistrić* čiji je cilj razvijanje stručno-primijenjene aktivnosti u području obrazovanja darovitih i savjetodavni rad s roditeljima. Jasna Cvetković Lay autorica je brojnih priručnika i brošura; odgajateljima i učiteljima namijenjeni su priručnici *Darovito je, što ću s njim?* (suautorstvo s dr. Sekulic Majurec), *Darovito je, što ću sa sobom* i *Kad bi se njih pitalo*.

Dunja Pavličević-Franić diplomirala je na Filozofskome fakultetu hrvatski jezik, književnost i fonetiku te doktorirala na poslijediplomskome studiju. Na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu drži predavanja iz kolegija Hrvatski standardni jezik, Jezično izražavanje i Komunikacijska gramatika. Bila je suradnica i voditeljica u više međunarodnih i domaćih znanstvenih projekata, a usavršavala se u SAD-u, Njemačkoj, Austriji i Velikoj Britaniji. Radila je kao savjetnica u Nacionalnom centru za vanjsko vrednovanje obrazovanja, bila je članica Vijeća za normu hrvatskoga standardnog jezika, Povjerenstva za nostrifikaciju inozemnih visokoškolskih diploma, Povjerenstva za prosudbu nastavnih programa za hrvatski jezik te koordinatorica za hrvatski jezik u projektu izrade HNOS-a. Dunja Pavličević-Franić autorica je prvih obrazovnih računalnih programa u Republici Hrvatskoj za nastavu hrvatskoga jezika. Veoma je aktivna u Laboratoriju za psiholingvistička istraživanja i Odjelu za metodiku nastave hrvatskoga jezika. Objavila je petnaest knjiga, uredila četiri zbornika, a od metodičkih radova valja izdvojiti tekst *Psiholingvistički utjecaj kreativnih jezičnih igara na usvajanje hrvatskoga jezika u osnovnoj školi*, u suautorstvu s K. Alardović Slovaček i tri knjige: *Kompjutorske igre u nastavi Hrvatskoga jezika* (1992), *Komunikacijom do gramatike, Jezikopisnice* (2011). Dobitnica je Državne nagrade "Ivan Filipović" za visoko školstvo.

Pedagoginja **Vesnica Mlinarević** magistrirala je a potom i doktorirala na poslijediplomskom znanstvenom studiju pedagogije na Filozofskom fakultetu u Zagrebu s temom *Slobodno vrijeme kao predikator poremećaja u ponašanju učenika*. Djelatnica je Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku. Osim pedagoških i didaktičkih tema područje njenog znanstvenog interesa su izvannastavne aktivnosti i djelatnosti osnovnoškolaca. U suautorstvu s M. Brust Nemet objavila je knjigu *Izvannastavne aktivnosti u školskom kurikulumu* (2012).

Glavni istraživački interes učitelja i pedagoga **Branka Bognara** obuhvaća mogućnost ostvarivanja promjena u školskom kontekstu. Nakon završenog studija razredne nastave na Pedagoškom fakultetu u Osijeku Bognar je najprije radio kao učitelj, da bi potom završio i studij pedagogije. Radio je na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Osijeku i na Učiteljskom fakultetu u Osijeku (dislociranom studiju u Slavonskom Brodu), gdje je nositelj kolegija Akcijska istraživanja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju, Metodika odgoja i Kreativnost u nastavi. Bio je voditelj projekata *Mreža zajednica učenja* i *Razvoj stvaralaštva u cjeloživotnoj edukaciji učitelja*, u kojima su sudjelovali učitelji i stručni suradnici iz slavonskih osnovnih i srednjih škola. Cilj projekata bio je potaknuti stvaralaštvo učitelja i učenika te uvesti nove oblike cjeloživotnog stručnog usavršavanja učitelja.

Anglistkinja **Smiljana Narančić Kovač** nositeljica je književno-metodičkih kolegija na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu. Njezini su stručni i znanstveni interesi usmjereni području znanosti o književnosti, teoriji pripovijedi i slikovnici te primijenjenoj lingvistici. Autorica je knjige *Jedna priča – dva pripovjedača, Slikovnica kao pripovijed* (2016). Glavna je urednica i utemeljiteljica časopisa *Libri & Liberi*, dopredsjednica Hrvatske udruge istraživača dječje književnosti i članica više domaćih i međunarodnih znanstvenih i stručnih udruga.

Psihologinja **Anela Nikčević-Milković** zaposlenica je Odjela za nastavničke studije u Gospiću Sveučilišta u Zadru. Surađivala je u nizu znanstvenih i stručnih projekata među kojima i na projektu *Škola otvorena roditeljima*. Sudjelovala u pisanju UNICEF-ove publikacije *Prekini lanac – zaustavimo elektroničko nasilje* i dobitnica je Priznanja UNICEF-a i Agencije za odgoj i obrazovanje za izniman doprinos i dugogodišnji rad na prevenciji i intervenciji protiv nasilja među djecom i mladima. Osim psiholoških tema Anela Nikčević-Milković rado istražuje i obrazovnu praksu, posebice utjecaj didaktičke igre na učenička postignuća. Suautorica je zanimljivog istraživanja *Korištenje i učinkovitost igre u razrednoj nastavi*.

Sandra Kadum Bošnjak obranila je 2013. godine na Pedagoškom fakultetu u Koprju doktorsku disertaciju pod naslovom *Sustavno uređenje darovitosti u nastavi matematike primarnog obrazovanja*. Radila je kao učiteljica razredne nastave te kao mentorica u Matematičkom društvu *Istra*. Od 2009. godine zaposlena je u svojstvu predavačice na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli gdje drži predavanja iz kolegija Didaktička dokimologija, Rad s darovitim učenicima, Programiranje rada razrednika, Metodika nastave hrvatskog jezika i Obiteljska pedagogija. Stručni i znanstveni interesi Sandre Kadum Bošnjak u svezi su s darovitim učenicima, didaktičkom dokimologijom te didaktikom. Samostalno i u suautorstvu objavila je nekoliko značajnih metodičkih knjiga: *Dokimologija u primarnom obrazovanju*, Činitelji uspješnosti u primarnom obrazovanju i *Darovitost u nastavi*.

Didaktičarka **Petra Pejić Papak** objavljuje metodičke radove, ponajprije o izvannastavnim aktivnostima i darovitim učenicima, iako joj je matično područje istraživanja u svezi s pedagoškom dimenzijom obrazovanja. U znanstvenome zvanju docentice predaje didaktiku na Učiteljskom fakultetu u Rijeci. U suautorstvu sa S. Vidulin objavila je knjigu *Izvannastavne aktivnosti u suvremenoj školi* (2016) i tekst *Stimulative active learning in extracurricular activities through contemporary work strategies* (Poticajno aktivno učenje u izvannastavnim djelatnostima u suvremenim nastavnim strategijama).

Valja spomenuti i ostale značajne autore koji su u sklopu svojih matičnih znanosti trajno obogatili metodiku hrvatskoga jezika poput Mire Topić (izvandomovinska nastava hrvatskoga jezika), Ante Selaka (pjesništvo Tina Ujevića), Mirne Velčić (metodika jezika), Božidara Pugelnika (metodika filma), Vesne Škarica (udžbenička problematika), Krešimira Mikića (metodika filma), i mnoge druge. Budući da se posljednjih godina u Hrvatskoj sve više znanstvenika i stručnjaka uključuje u propitivanje važnih prijevora u nastavi Hrvatskoga jezika, za budućnost praktične i znanstvene metodike ne treba strahovati.

SAŽETAK

Hrvatski je jezik slojevit nastavni predmet, zastupljen u čitavoj obrazovnoj vertikali. Da bi učitelj mogao odgovoriti izazovima suvremenoga odgoja i obrazovanja, mora dobro poznavati metode i oblike rada u nastavi. Metodika kao znanost o poučavanju nastavnoga predmeta obuhvaća sve obrazovne sastavnice Hrvatskoga jezika i aspekte rada u nastavi: početno čitanje i pisanje, jezik, književnost, izražavanje i stvaranje, medijsku kultura i lektiru. Budući da proučava važne aspekte didaktičkih postavki nastave, metodika je interdisciplinarna disciplina. Danas se javlja potreba za osuvremenjivanjem metodičkih zakonitosti, prilagođavanjem metodike duhu vremena.

Oblikovanje kurikula suvremene škole temelji se na znanstvenim spoznajama o učenju i poučavanju i jasno definiranim ishodima učenja kojima učenici trebaju ovladati. U Nacionalnom obrazovnom kurikulumu (2010) poseban se značaj pridaje razvoju kompetencije komuniciranja na materinskome jeziku, koja se odnosi na osposobljenost za pravilno stvaralačko, usmeno i pisano izražavanje te jezično djelovanje u različitim društvenim i kulturnim situacijama.

Učenje početnoga čitanja i pisanja temelji se na dvama osnovnim pristupima – funkcionalnom i komplementarnom. Nastava početnoga čitanja i pisanja počinje u prvom, a završava krajem drugog razreda obuhvaćajući odrednice: kulturu čitanja, nastavu početnoga pisanja, slovopis i pravila početnoga pisanja. Osim početnice i slikovnica zauzima važno mjesto u nastavi početnoga čitanja. Postoje brojne mogućnosti njezine primjene u nastavnoj praksi čime se uklanja metodička jednoličnost i nastavna stereotipija.

Da bi učenici mogli doživjeti književnoumjetničko djelo, moraju usvojiti jezične i pravopisne zakonitosti. Nastava jezika i pravopisa u primarnom obrazovanju

obuhvaća osnovna pravopisna i pravogovorna pravila te osnove morfologije i sintakse. Osposobljavanje učenika za jezičnu komunikaciju nije moguće bez usvajanja pravopisne norme standardnoga jezika.

Temeljna je zadaća nastave književnosti spoznavanje i doživljavanje, tj. recepcija književnoga teksta. Osim estetske funkcije književni tekst u razrednoj nastavi ima i važnu odgojnu ulogu. Tijekom interpretacije literarnih predložaka učenik u metodičkom sustavu školske interpretacije preuzima ulogu estetskoga subjekta.

Lektira je sastavni dio nastave književnosti i u tom području učenici stječu svjesnost čitanja, susreću se s najboljim ostvarenjima nacionalne književnosti i djelima svjetskih klasika. Učitelji se suočavaju s problemom (ne)čitanja školske populacije, posebice naslova tzv. *obvezne* lektire koja u učenikovo svijesti izaziva negativne konotacije. Kako bi učenike potaknuo na čitanje književnih tekstova, učitelj bi u nastavi lektire trebao primijeniti brojne kreativne postupke.

Osim razvijanja sposobnosti jezičnih djelatnosti u nastavnome području jezičnog izražavanja najveću pozornost valja usmjeriti stvaralačkom izražavanju učenika na hrvatskome standardnome i zavičajnome idiomu. Jezične djelatnosti čitanja, pisanja, govorenja i slušanja trebale bi biti temelj nastave Hrvatskoga jezika. Kreativna uporaba zavičajnoga idioma u nastavnoj praksi pridonosi razvoju jezično-komunikacijskih sposobnosti koje mogu rezultirati boljim ovladavanjem standardnoga jezika. Učitelji posebnu pozornost posvećuju interpretativnom čitanju, potiču sve oblike izražavanja – pripovijedanje, opisivanje, prepričavanje i raspravljanje. U današnjem digitalnom dobu učenici zanemaruju pisanje, stoga učitelji trebaju poticati pisano izražavanje, a učenički je sastavak završni rezultat složenoga procesa pisanja.

Medijska kultura još uvijek nije samostalni nastavni predmet. U sklopu Hrvatskoga jezika učenici upoznaju osnovne funkcije različitih medija koje se mogu stvaralački primijeniti u nastavi. Uvodeći se u osnove filmske kulture učenici gledaju i interpretiraju dječje filmove, televizijske emisije i lutkarske predstave. Iako strip nije više popularan medij kao nekad, njegova funkcionalna primjena može smanjiti nesrazmjer između školskog programa i životne stvarnosti. To se može zorno vidjeti na primjeru metodičkoga modela interpretacije stripa o Ivani Brlić Mažuranić.

Korelacija u nastavi podrazumijeva povezivanje odgojno-obrazovnoga procesa u skladnu cjelinu. U nastavi Hrvatskoga jezika nude se brojne mogućnosti povezivanja sadržaja unutar obrazovnoga područja, kao i spajanje različitih predmetnih područja – u međupredmetnoj korelaciji.

Povijesno je nasljeđe zalag uspješne budućnosti. Današnji status samostalne znanstvene discipline metodika može zahvaliti zaslužnim metodičarima hrvatskoga jezika i književnosti, kao i znanstvenicima iz srodnih područja odgoja i obrazovanja.

SUMMARY

Croatian language is a layered teaching subject, represented along the entire vertical of the educational system. In order for a teacher to be able to provide answers to the challenges of modern education, (s)he should be familiar with the methods and forms of work in teaching. Methodic as a science of teaching subjects includes all educational components of the Croatian language and aspects of teaching: initial reading and writing, language, literature, expression and creation, media culture, and reading. Since it analyzes important aspects of didactic teaching settings, methodic is an interdisciplinary discipline. Today there is a need for a modernization of methodic legalities and an adjustment of methodic to the spirit of times.

Designing the curriculum of the modern school is based on scientific knowledge about learning and teaching, as well as clearly defined learning outcomes that students need to master. In the National Curriculum Framework (2010) particular importance is given to the development of communication competence in the mother tongue, which refers to the ability of proper creative, verbal and written expression, and linguistic activity in various social and cultural situations.

Teaching initial reading and writing is based on two main approaches - functional and complementary. Teaching reading and writing begins and ends in the first and ends in the second grade, and includes the following determinants: the culture of reading, teaching initial writing, spelling, and rules of initial writings. *Beginner's book* (Početnica) is the first grade student book that combines content from language and literature, guiding the students through teaching initial reading and writing. In addition to the *Beginner's book*, the picture book occupies an important place in teaching initial reading. There are numerous possibilities for its application in the teaching practice, eliminating methodic uniformity and teaching stereotypes.

In order for students to experience a literary work, they must master the language and spelling. Language teaching and spelling in primary education includes basic spelling and orthoepic rules and basics of morphology and syntax. Training the students for linguistic communication is not possible without the adoption of orthographic norms of the standard language. When it comes to teaching literature, its main task is the cognition and experience, i.e. the reception of a literary text. In addition to the aesthetic function, a literary text has an important educational role in class teaching. During the interpretation of literary excerpts the student takes on the role of an aesthetic subject in the methodical system of school interpretation.

Book report is an integral part of teaching literature and in this area students acquire their reading awareness, meet with the best achievements of national literature, and the works of world classics. Teachers are faced with the problem of the (non-)reading school population, especially in the context of the so-called "required book reports," which triggers negative connotations in the student's consciousness. In order to encourage students to read literary texts, the teacher should apply a number of creative processes in book report classes.

In addition to developing language skills in the teaching area of linguistic expression, greatest attention should be focused on the students' creative expression in the Croatian standard and regional idiom. Language skills of reading, writing, speaking and listening should be the basis of teaching the Croatian language. Creative use of regional idioms in the teaching practice contributes to the development of language and communication skills that can result in better mastering of the standard language. Teachers pay special attention to interpretive reading and encourage all forms of expression - narrative, description, retelling, and discussion. In today's digital age students neglect writing, therefore teachers should encourage written expression, while the student's essay should be the final result of a complex process of writing.

Media culture is still not a stand-alone subject. As part of the Croatian language students become familiarized with the basic functions of different media that can be creatively applied in the classroom. By introducing a base film culture, students watch and interpret children's movies, TV shows, and puppet shows. Although the comic is no longer such a popular medium as it used to be, its functional application can reduce the gap between the curriculum and the realities of life. This is clearly

observable on the example of the methodic model of interpreting the comic about Ivana Brlić Mažuranić.

Correlation in teaching involves linking the educational process into a harmonious whole. In teaching the Croatian language many opportunities are offered for connecting content within educational areas, as well as for connecting different subject areas - in inter-subject correlation.

Historical legacy is a pledge of a successful future. Methodic can thank its current status of an independent scientific discipline to deserving methodic practitioners of the Croatian language and literature, as well as scholars from related fields of education.



Bilješka o autoru

Marinko Lazzarich rođen je u Rijeci 10. kolovoza 1960. godine. Na Pedagoškom fakultetu u Rijeci stekao je zvanje *profesor hrvatskog jezika*. Od 1986. do 1994. godine predavao je hrvatski jezik u Osnovnoj školi *Nikola Tesla*, a od 1994. do 2008. u Medicinskoj školi u Rijeci. Promoviran je u zvanje *profesor-savjetnik*. Dvije je godine bio predsjednik povjerenstva smotre LiDraNo za Primorsko-goransku županiju. Doktorirao je 2006. godine na poslijediplomskome studiju *Književnost i društveno-humanistički kontekst s temom Prozno stvaralaštvo Srečka Cuculića*, stekavši doktorat humanističkih znanosti u polju filologija, grana kroatistika. Na riječkom Filozofskom fakultetu vodio je seminare iz kolegija *Suvremena hrvatska književnost*. U ožujku 2009. godine prelazi na Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci gdje je nositelj kolegija *Hrvatski jezik, Lektira u razrednoj nastavi i Metodika hrvatskoga jezika*.

Marinko Lazzarich član je povjerenstva na stručnim ispitima pripravnika koje provodi Agencija za odgoj i obrazovanje. Bio je član stručnoga povjerenstva za prosudbu udžbenika iz hrvatskog jezika za razrednu nastavu. Sudjelovao je u znanstvenom projektu *Standardi kvalifikacija i unapređivanje kvalitete studijskih programa odgajatelja i učitelja* kao član projektnoga tima u sklopu Hrvatskog kvalifikacijskog okvira. Član je Stručnoga vijeća Centra za studije, Sveučilišnoga odbora za unapređivanje kvalitete te prodekan za znanost i međunarodnu suradnju Učiteljskog fakulteta u Rijeci. Osim matične institucije gostujuća je predavanja održao na Filozofskom fakultetu u Ljubljani, a u sklopu Erasmus programa mobilnosti predavao je na Sveučilištu u Trstu. Stručne i znanstvene radove objavljuje u domaćim i stranim časopisima i zbornicima: *Književna smotra, Hum, Život i škola, Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, Pagina Zero, Napredak, Bogoslovska smotra, Quaderni d'italianistica, Problemi sjevernog Jadrana, Acta*

medica historico Adriatica i drugim. Urednik je monografija Učiteljskog fakulteta u Rijeci *Znanstveni doprinos, 1998.-2010.* (2010), *Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci, 2006.-2017.* (2017) i autor dviju knjiga: *Riječki akvarel* (2008) i *Kantrida bijelih snova* (2008). Član je Hrvatske udruge istraživača dječje književnosti, Hrvatskoga centra za dramski odgoj, Hrvatskoga društva za primijenjenu lingvistiku i Hrvatskog čitateljskog društva. Dobitnik je više priznanja: Rektorove zahvalnice, *Best paper award* (RUHMSJ, 2010), Državne nagrade *Ivan Filipović* te godišnje Nagrade Grada Rijeke.

IZVORI

- Bežen, A., Budinski, V. (1999). *Hrvatska čitanka 2: Čitanka za drugi razred osnovne škole*, Profil, Zagreb
- Bežen, A., Budinski, V. (1999). *Hrvatska čitanka 4: Udžbenik književnosti za četvrti razred osnovne škole*, Profil International, Zagreb
- Biti, V. (1997). *Pojmovnik suvremene književne teorije*, Matica hrvatska, Zagreb
- Brabec, I. (1974). *Naš jezik, za VI. razred osnovne škole*, Školska knjiga, Zagreb
- Braš Roth, M. (ur.), (2010). *PISA 2009.*, Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja – PISA centar, Zagreb
- Budinski, V., Diković, M., Ivančić, G. i Veronek Germanik, S. (2014). *P kao početnica, početnica za prvi razred osnovne škole: prvi dio*, Profil, Zagreb
- Budinski, V., Diković, M., Ivančić, G. i Veronek Germanik, S. (2014). *P kao početnica, početnica za prvi razred osnovne škole: drugi dio*, Profil, Zagreb
- Budinski, V., Franjčec, K., Zelenika Šimić, M. i Lukas, I. (2014). *Od slova do snova*, čitanka za drugi razred osnovne škole, Profil, Zagreb
- Budinski, V., Franjčec, K., Veronek Germanik, S., Zelenika Šimić, M. i Lukas, I. (2014). *Od slova do snova*, čitanka za treći razred osnovne škole, Zagreb: Profil.
- Budinski, V., Franjčec, K., Veronek Germanik, S., Zelenika Šimić, M. i Lukas, I. (2014). *Od slova do snova*, čitanka za četvrti razred osnovne škole, Profil, Zagreb
- Cindrić, M. (1995). *Profesija učitelj u svijetu i u Hrvatskoj: obrazovanje, zapošljavanje, radne norme, plaće, napredovanje u zvanju, odlazak u mirovinu*, Persona, Zagreb
- Cuculić, S. (1988). *Ljeto s tetom Doris*, Izdavački centar Rijeka, Rijeka
- Čilaš Šimpraga, A., Jojić, Lj., Lewis, K. (2008). *Prvi školski rječnik hrvatskoga jezika*, Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje i Školska knjiga, Zagreb
- Dujmović-Markusi, D. (2003). *Fon 2*, priručnik za nastavnice/nastavnike hrvatskoga jezika za drugi razred gimnazije, Profil, Zagreb
- Elizabet, J., Ružić, V. (2014). *Mačak z Voloskega*, Adamić, Rijeka
- Elizabet, J., Ružić, V. (2014). *Vincenz z Kastva*, Adamić, Rijeka
- Grupa autora (2013). *Hrvatski pravopis*, Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje, Zagreb
- Horvatek Forjan, M. (2000). *Mali vodič kroz lektiru: Za učenike prvoga i drugoga razreda osnovne škole*, Naklada Haid, Zagreb

- Jojić, L.J., Matasović, R. (ur.), (2002). *Hrvatski enciklopedijski rječnik*, Novi liber, Zagreb
- Jurić, J., Španić, A. (2001). *Čitanka za prvi razred osnovne škole*, Školska knjiga, Zagreb
- Kekez, J., Pandžić, V., Mamić, M. (1998), *Hrvatski 2*, Profil, Zagreb
- Klaić, B. (2007). *Rječnik stranih riječi, Tuđice i posuđenice*, Školska knjiga, Zagreb
- Kolanović, D., Mihoković, D., Zalar, I. (1999). *Hrvatska čitanka 3*, Školska knjiga, Zagreb
- Kolarić-Dumić, Lj. (2005). *Izašli iz priče*, Adamić, Rijeka.
- Kolarić-Dumić, Lj. (2006). *Igrajmo se radosti*, NIU Hrvatska riječ, Subotica
- Kolarić-Dumić, Lj. (2008). *Ja se mraka ne bojim*, Adamić, Rijeka
- Krmpotić, M., Ivić, S. (2014). *Pčelica, početnica I i II. dio*, Školska knjiga, Zagreb
- Krmpotić, M., Ivić, S. (2014). *Zlatna vrata 2*, čitanka i hrvatski jezik u drugom razredu osnovne škole, Školska knjiga, Zagreb
- Krmpotić, M., Ivić, S. (2014). *Zlatna vrata 3*, čitanka i hrvatski jezik u trećem razredu osnovne škole, Školska knjiga, Zagreb
- Krmpotić, M., Ivić, S. (2014). *Zlatna vrata 4*, čitanka i hrvatski jezik u četvrtom razredu osnovne škole, Školska knjiga, Zagreb
- Mihaljević, K. (2013). *U pedagoškom loncu*, Oblak, Zagreb
- Lovrenčić, S. (2006). *U potrazi za Ivanom*, Autorska kuća, Zagreb
- Lučić, K., Marjanović, B. (2003). *Gdje stanuju priče: čitanka za prvi razred osnovne škole*, Školska knjiga, Zagreb
- Lučić, K., Schmit, D. (2003). *Na dječjem dlanu: čitanka za drugi razred osnovne škole*, Školska knjiga, Zagreb
- Lučić-Mumlek, K., Marjanović, B. (2004). *Sunčani pozdrav: čitanka za prvi razred osnovne škole*, Školska knjiga, Zagreb
- Macan, D., Petruša, F. (2007). *Hrvatski velikani; Ivana između jave i bajke*, Astoria d. o. o., Rijeka
- Mandić, I. (1998). *101 kratka priča*, Znanje, Zagreb
- Mc Court, F. (2008). *Učitelj (Teacher Man)*, Algoritam, Zagreb
- Mezić, Ž. (2012). *Sretan put*, Mozaik knjiga, Zagreb
- Mihoković, D. (2000). *Hrvatska čitanka 4*, Školska knjiga, Zagreb
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obveznomi srednjoškolsko obrazovanje. (2010). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Zagreb
- Nastavni plan i program za osnovnu školu. (2006). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske, Zagreb
- Odluka o popisu lektire za osnovnu školu i srednje škole. (2001). Prosvjetni vjesnik, godina III., broj 5, Zagreb
- Pavličević-Franić, D., Velički, V., Zalar, D., Domišljenović, V. (2014). *Čitam i pišem*, Hrvatska početnica, udžbenik za prvi razred osnovne škole, Alfa, Zagreb
- PISA (2009). *Čitalačke kompetencije za život*, Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, Zagreb
- PISA 2012, *Priopćenje za javnost*. (2013). Retrieved on 22th September 2015 from http://dokumenti.ncvvo.hr/PISA/PISA_2012_priopcenje_za_medije.pdf

- Pospiš, S., Turza –Bogdan, T. (2003). *Vrijeme igre: čitanka a treći razred osnovne škole*, Alfa, Zagreb
- Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (2015), Narodne novine, 24, Zagreb
- Profilova revija *Akademija*, br. 4 (2004). Profil, Zagreb
- Reljković, M. A. (1767). *Nova slavonska i nimacska grammatika*, p. T. Factorn, Zagreb-Beč
- Stanić, D. (2015). *Čakavčica, Čakavska početnica i čitanka*, Osnovna škola "Milan Brozović", Kastav
- Simić, N. (2015). *Heraklit mračni u hrvatskom školstvu*, Hrvatsko književno društvo, Ogranak Zadar, Rijeka-Zadar
- Spajčić-Vrkaš, V., Stričević, I., Maleš, D., Matijević, M. (2004). *Poučavati prava i slobode: Priručnik za učitelje osnovne škole s vježbama za razrednu nastavu*, Zagreb
- Šarić, K., Jukić, M. (2012). *Mali DOKUmentarci – Dodatak nastavi medijske kulture u osnovnim školama i video društinama s prijedlogom pripreme nastavnog sata*, DOKUart, Bjelovar
- Španić, A. i Jurić, J. (2006). *Čitanka za drugi razred osnovne škole*, Školska knjiga, Zagreb
- Upute za vanjsko vrednovanje obrazovnih postignuća učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u osnovnim školama* (2007). Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, Zagreb
- Težak, S. (1984). *Jezik, izražavanje i stvaranje; Priručnik za nastavnika*, Školska knjiga, Zagreb
- Težak, S. (1984). *Gramatika u osnovnoj školi*, 2. izdanje, Školska knjiga, Zagreb
- Težak, S. (1990). *Metodika nastave filma na općeobrazovnoj razini*, Školska knjiga, Zagreb
- Težak, S. (1990). *Govorne vježbe*, Školska knjiga, Zagreb
- Težak, S. (1991). *Hrvatski naš svagda(š)nji*, Školske novine, Zagreb
- Težak, S. (1996). *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika*, Školska knjiga, Zagreb
- Težak, S. (2000). *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 2*, Školska knjiga, Zagreb
- Vican, D., Bognar, L., Previšić, V. (2007). Hrvatski nacionalni kurikulum, u: V. Previšić, (ur.) *Kurikulum*, Školska knjiga, Zagreb, str. 157.-204.
- Vučić-Pećnik, M. i sur. (2008). *Pripremna knjižica za hrvatski STANAG 6001 ispit engleskog jezika*, Odsjek za testiranje - STANAG tim, Ministarstvo obrane Republike Hrvatske, Zagreb
- Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje* (2005). Strasbourg, Vijeće Europe (Odjel za suvremene jezike), (prev. V. Bressan i M. Horvat), Školska knjiga, Zagreb
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (2008). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Zagreb
- Zalar, D., Boštjančić, M., Schlosser, V. (2008). *Slikovnica i dijete: kritička i metodička bilježnica 1*, Golden marketing – Tehnička knjiga, Zagreb
- Zalar, D., Kovač-Prugovečki, S., Zalar, Z. (2009). *Slikovnica i dijete: Kritička i metodička bilježnica 2*, Golden marketing, Zagreb
- Žderić, J. (2007). *Govorimo, čitamo i pišemo hrvatski 3 i 4*, radni listići, Sretna knjiga, Zagreb

LITERATURA

- Abercrombie, N., Hill, S., Turner, B. S. (2008). *Rječnik sociologije*, Naklada Jesenski Turk, Zagreb
- Agačević, I. (2012). Slikovnica na temu baštine kao medij koji promiče povijesno, u: G. Ribičić, V. Mihanović (ur.), *Zavičajnost u knjigama za djecu i mlade*, Gradska knjižnica Marka Marulića, Split, str. 99.-91.
- Aladrović, K. (2008). Kompetencije učenika prvog razreda u poznavanju pravopisa na kraju školske godine, *Metodika*, br. 16 (1), Zagreb, str. 39.-52.
- Alardović-Slovaček, K., Ivanković, M., Srzentić D. (2013). Jezične igre u nastavnoj praksi, u: B. Petrović-Soči, A. Višnjić-Jevtić (ur.), *Igra u ranom djetinjstvu*, OMEP Hrvatska i Alfa, Zagreb, str. 14.-23.
- Alexander, R. (2006). Dihotomous Pedagogies and the Promise of Cross-Cultural Comparison, in: Lauder, H., et al., (eds.), *Education, Globalization & Social Change*, Oxford University Press
- Anderson, H. H., Walberg, H. J. (1968). Classroom climate and group learning, *International Journal of Educational Sciences*, 2, 175.-180.
- Antić, S. (ur.), (1993). *Školstvo u svijetu*, Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb
- Bajić, M. (2015/2016). *Tehnologije u obrazovanju*, Školske novine, Zagreb
- Bagarić, V. i Djigunović Mihaljević, J. (2007). Definiranje komunikacijske kompetencije, *Metodika*, 8 (1), str. 84-93.
- Baker, C. D. (1997). Literacy practices and classroom order, in: S. Muspratt, A. Luke & P. Freebody (eds.), *Constructing critical literacies*, Cresskill, NJ: Hampton, 243-261
- Bakota, L. (2010). Pravopisna norma u udžbenicima, *Jezik*, 58 (4), Zagreb, str. 135.-149.
- Bakota, L. (2011). Interkulturalnost u čitankama iz hrvatskog jezika u nižim razredima osnovne škole, u: I. Vodopija, D. Smajić (ur.), *Dijete i jezik danas – dijete i tekst*, Učiteljski fakultet u Osijeku, Osijek
- Bakovlev, M. (1988). *Didaktika*, Naučna knjiga, Beograd
- Banaš, L. V. (1988.) Metodika književnog odgoja i obrazovanja, *Dometi*, br. 4 (21), Rijeka, str. 173.-181.
- Banaš, L. V. (1991). *Estetska komunikacija s književnoumjetničkim tekstom*, Školske novine, Zagreb.
- Barac, A. *Književnost Istre i Hrvatskog primorja* (1968). Matica hrvatska, Zagreb-Rijeka
- Baranović, B. (ur.), (2006). *Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj – različite perspektive*, Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Zagreb
- Barker, M. (1989). *Comics: Ideology, Power and the Critics*, University Press, Manchester
- Batinić, Š. (2001). *Hrvatski školski muzej, 1991.-2001.*, Hrvatski školski muzej, Zagreb
- Benjak, M., Ljubešić, M. (2013). *Od Peruška do otvorenog sustava*, Školska knjiga, Zagreb
- Berbić-Kolar, E. (2012). Položaj slavonskoga dijalekta u čitankama hrvatskoga jezika za niže razrede osnovne škole, u: M. Turk, I. Srdoč-Konestra (ur.), *Peti slavistički kongres*, Zbornik radova s međunarodnoga znanstvenoga skupa održanog u Rijeci 2010., knjiga 2, Filozofski fakultet u Rijeci, Rijeka, str. 847.-855.
- Berbić Kolar, E. (2015). Zavičajni idiomi u nastavi Hrvatskoga jezika (na primjeru slavonskoga dijalekta), u: A. Suvala i J. Pandžić (ur.), *Nestandardni hrvatski jezik prema standardnom hrvatskom jeziku*, Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb, str.73.-77.
- Berk, L. E. (2015). *Dječja razvojna psihologija*, Naklada Slap, Zagreb
- Bežen, A. (ur.), (1986). *Metodika u sustavu znanosti i obrazovanja*, Zbornik radova, Institut za pedagogijska istraživanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i NIRO Školske novine, Zagreb
- Bežen, A. (2005). Zavičaj i zavičajnost u znanosti i obrazovanju, *Školski vjesnik*, 54 (3-4), Split, str. 183.-194.
- Bežen, A. (2005). Problem različitosti i standarda u početnom pisanju, *Metodika*, 6 (2), Zagreb, str. 210.-227.
- Bežen, A. (2006). Stjepko Težak - utemeljitelj znanstvene metodike hrvatskoga jezika i filma, *Metodika*, 7(2), Zagreb, str. 247.-256.
- Bežen, A. (2008). *Metodika, znanost o poučavanju nastavnog predmeta*, Profil, Zagreb
- Bežen, A. (2011). Matične znanosti metodike u ranom poučavanju hrvatskoga / materinskoga jezika, u: A. Bežen, B. Majhut (ur.), *Redefiniranje tradicije: dječja književnost, suvremena komunikacija, jezici, dijete*, UFZG i ECNSI, Zagreb, str. 31.-53.
- Bežen, Ante. (2013). Kurikuli materinskog jezika u nekim zemljama Europske Unije i projekcija nacionalnog kurikula Hrvatskog jezika za osnovnu školu, u: A. Bežen, B. Majhut (ur.), *Kurikul ranog učenja hrvatskog / materinskog jezika*, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, ECNSI, Zagreb, str. 207.-248.
- Bežen, Ante. (2013). Metodike u suvremenom odgojno-obrazovnom i znanstvenom sustavu, u: D. Milanović, A. Bežen, V. Domović (ur.), *Metodike u suvremenom odgojno-obrazovnom sustavu*, Akademija odgojno-obrazovnih znanosti Hrvatske, Zagreb, str. 26.-76.
- Bežen, A., Kolar Billege, M. (2008). Zastupljenost pisanih i tiskanih slova u rukopisnim tekstovima učenika osnovne škole, u: D. Pavličević-Franić, A. Bežen (ur.), *Drugi međunarodni specijalizirani znanstveni skup Rano učenje hrvatskoga jezika 2*, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Europski centar za napredna i sustavna istraživanja, Zagreb, str. 436.-449.
- Bežen, A., Budinski, V., Kolar-Billege, M. (2012). *Što, zašto i kako u poučavanju hrvatskoga jezika*, Profil, Zagreb

- Bežen, A., Budinski, V. (2013). Sadržajno i vremensko određenje pouke u nastavi početnog čitanja i pisanja na hrvatskom jeziku, *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 15(1), Zagreb, str. 25.-39.
- Bežen, A., Reberski, S. (2014). *Početno pisanje na hrvatskom jeziku*, Priručnik uz Hrvatski pravopis, Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje, Zagreb
- Bežen, A., Grahovac-Pražić, V. (2016). *Dobri duh Gospića - Život i djelo Manje Kovačević i njezin rod Frkovića*, Ogranak Matice hrvatske u Gospiću i Stajler-grad, Gospić-Zagreb
- Biškić, I. (2015). Filmske ekranizacije Lovrakovih i Kušanovih dječjih romana, *Hrvatski* 13 (1), Zagreb, str. 9.-43.
- Black, P. (1993). Formative and summative assessment by teachers, *Studies in Science Education*, 12, p. 49-97.
- Black, S. (2002). Extracurricular activities and academic performans go hand in hand, *American School Board Journal*, 189 (6), p. 33-35
- Blažeka, Đ. (2003). Usvajanje gramatičkih kategorija pomoću učenikova zavičajnoga idioma, u: I. Vodopija (ur.), *Dijete i jezik danas*, Visoka učiteljska škola, Osijek, str. 108.-118.
- Blažeka, Đ. (2008). Kakvi tekstovi na narječju trebaju u nastavi Hrvatskoga jezika, *Metodika*, 9 (2), Zagreb, str. 271.-286.
- Blažević, I. (2007). Motivacijski postupci u nastavi lektire, *Školski vjesnik*, 56 (1-2), Split, str. 91.-100.
- Blaži, D., Banek, Lj. (1998). Posebne jezične teškoće – uzrok školskom neuspjehu?, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 34 (2), Zagreb, str. 183.-190.
- Bloom, B. (ed.), (1985), *Developing talent in young people*, Ballantine, New York
- Bockovac, T. (2011). Od Dječaka Pavlove ulice do Harryja Pottera, nedoumice oko obvezne lektire, u: I. Vodopija, D. Smajić (ur.), *Dijete i jezik danas; Dijete i tekst*, zbornik radova, Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet, Osijek, str. 177.-186.
- Bognar, L., Matijević, M. (1993), *Didaktika*, Školska knjiga, Zagreb
- Bojović, D. (2013). *Više od igre - Ispričaj mi priču: Dramske metode u radu s djecom*, Harfa d.o.o., Split
- Borg, S. (2003). Teacher Cognition in Language Teaching: A Review of Reseach on What Language Teachers Think, Know, Believe and Do, *Language Teaching*, 36, 81-109
- Bošnjaković, M. (2005). "70 godina stripa u Hrvata. "Vjerenica mača" Krešimira Kovačića i Andrije Maurovića – Romantični krug strasti i pokreta", *Kvadrat*, 11 (15), str. 38-43.
- Božić, B. (2005). Razvoj čitanja u prvom razredu osnovne škole, *Hrčak* br. 24-25, Zagreb, str. 18.-19.
- Britton, J. (1986). *Language and Learning*, Cox and Wyman Ltd., London
- Bromley, K., Irwig-DeVitis, L. i Modlo, M. (2014). *50 grafičkih mapa za čitanje, pisanje i druge nastavne aktivnosti*, Educa, Zagreb
- Brozović, D. (2004). O dijalektologiji kao jezikoslovnoj disciplini. *Suvremena lingvistika*, 57-58 (1-2), str. 1.-12
- Budinski, V., Kolár Billege, M. (2011). Razine jezičnih predvještina učenika u hrvatskom jeziku na početku prvoga razreda osnovne škole (nečitač, polučitač i čitač) – inicijalno

- istraživanje, u: A. Bežen, B. Majhut (ur.), *Redefiniranje tradicije: dječja književnost, suvremena komunikacija, jezici i dijete*, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, ACNSI, Zagreb, str. 89.-103.
- Budinski, V. (2012). Jezične kompetencije učenika na kraju prvoga razreda osnovne škole s obzirom na uporabu vrsta riječi u pisanome hrvatskom jeziku, *Napredak* 153(3-4), Zagreb, 327.- 353.
- Budinski, V. (2016). Prijedlog: dvije godine i četiri ciklusa poučavanja, *Zrno*, br. 122-123 (148-149), str. 10.-13.
- Burke-Walsh, K., Hitrec, G. (ur.) (1999). *Stvaranje programa usmjerenih na dijete. Kurikulum za prvi razred*, Udruga roditelja "Korak po korak", Zagreb
- Buzan, B. (2010). *The memory book*, BBC Publications
- Canter, L., Hausner, L. (2002). *Domaća zadaća bez suza : priručnik za roditelje: kako motivirati dijete da piše domaću zadaću i postigne uspjeh u školi*, Naklada Kosinj, Zagreb
- Carr, N. (2011). *Plitko - Što internet čini našem mozgu*, Jesenski Turk, Zagreb
- Chalkiadaki, A. (2009). Fun and Effectiveness in the School Class, *Odgovorne znanosti* 17, str. 87-102.
- Child, D. (1986). *Applications of psychology for teacher*, Holt, London
- Chuang, H. i Rosenbusch, M. H. (2005). Use of digital video technology ina n elementary school foreign language methods course, *British Journal of Educational Technology*, 36 (5), 869-880.
- Ciglar, V., Turza-Bogdan, T. (2005). Devetogodišnjaci i mjesni govor (mjesni govor postao je cool). u: *Učitelj: godišnjak Visoke učiteljske škole u Čakovcu 5.*, Visoka učiteljska škola u Čakovcu, Čakovec, str. 127.-138.
- Coffou, V. (2004). *Lutka u školi*, Školska knjiga, Zagreb
- Combs, A. (1979). *Myths in Education*, Allyn and Bacon, Inc.
- Conjar, B. (2007). Jedna je mačka jela slatkiše: pjesma u stripu, *Hrčak*, br. 31, Osijek, str., 16-18.
- Conjar, B. (2013). Razlike prema spolu u uporabi riječi u pisanim sastavcima učenika trećeg razreda osnovne škole, u: A. Bežen, B. Majhut (ur.), *Kurikul ranog učenja hrvatskog / materinskog jezika*, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, ECNSI, Zagreb, str. 161.-170.
- Conjar, B. (2015). Metodički model pristupa lektiri *Bijeli jelen* u problemsko-stvaralačkom sustavu, *Hrčak*, br. 50, Zagreb, str. 42.-43.
- Covey, S. R. (2009) *7 navika uspješnih ljudi*, Mozaik knjiga, Zagreb
- Crnković, M. (1982). *Dječja književnost*, Školska knjiga, Zagreb
- Crnković, M. (1987). *Sto lica priče*, Školska knjiga, Zagreb
- Crnković, M. (1987). Vitezovo oblikovanje pjesme, *Umjetnost riječi* 1-2, Zagreb, str. 18.-25.
- Cvetković-Lay, J. (1995). *Ja hoću i mogu više*, Alinea, Zagreb
- Cvikić, L., Jelaska, Z., Kanajet Šimić, L. (2010). Nasljedni govornici i njihova motivacija za učenje hrvatskoga jezika, *Časopis za hrvatske studije*, br. 6 (1), Zagreb, str. 113.-127.

- Čepić, R. Tatalović Vorkapić, S. (2015). Kreativno učenje kao put do dobrobiti djece: implikacije za pedagogiju i praksu odgajatelja i učitelja, u: M. Matijević, S. Opić (ur.), Zbornik radova IV. simpozija: *Nastava i škola za net-generacije: Unutarnja reforma nastave u osnovnoj i srednjoj školi*, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, str. 324.-335.
- Češi, M. i Barbaroša-Šikić, M. (ur.), (2008). *Komunikacija u nastavi hrvatskoga jezika: Suvremeni pristupi poučavanju u osnovnim i srednjim školama*, Naklada Slap i Agencija za odgoj i obrazovanje, Jastrebarsko
- Čop, M. (1972). *Pismene vježbe i sastavci u mlađim razredima osnovne škole*, Pedagoško-književni zbor, Zagreb
- Čop, M. (1988). *Riječko školstvo (1848-1918)*, Izdavački centar Rijeka, Rijeka
- Čudina-Obradović, M. (ur.) (1997). *Dosadno mi je – što da radim: priručnik za razvijanje dječje kreativnosti*, Školska knjiga, Zagreb
- Čudina-Obradović, M. (2000). *Kad kraljevna piše kraljeviću: Psihološki temelji učenja čitanja i pisanja*, Udruga roditelja Korak po korak, Zagreb
- Ćosić, K., Franjčec, K. (2011). Učenje kroz igru, u: S. Božin, S. Milović, A. Pašalić, B. Schröder (ur.), *Svatko uči na svoj način*, AZOO, Zagreb, str. 22.-25.
- Damjanović, R. (2010). Finski obrazovni sustav, *Metodički ogledi*, 17 (1-2), Pula, str. 201.-224.
- De Castell, S., Jenson, J. (2003). OP-ED Serious play, *Journal of Curriculum Studies*, 35(6), 649.-665.
- Dehaene, S. (2009). *Reading in the brain*, Penguin Viking, New York
- Dehn, M., Oomen-Welke, I., Osburg, C. (2011). *Kinder & Sprache(n)*, Friedrich Verlag, München
- Demarin, M. (1940). *Ideje Stjepana Radića o reformi školstva*, Pedagoško-književni zbor, Zagreb
- Demarin, M. (1989). *Pedagog i njegov svijet*, Školske novine, Zagreb
- Diklić, Z., Rosandić, D., Šabić, G., Jakubin, M., Ladika, Z. (1990). *Dozivi i odzivi lirske pjesme*, Pedagoško-književni zbor, Zavod za unapređivanje odgoja i obrazovanja Hrvatske, Zagreb
- Dennison, P. E. (2008). *Brain Gym, povratak užitku učenja*, Ostvarenje, Buševac
- Diklić, Z. (1989). *Lik u književnoj, scenskoj i filmskoj umjetnosti: metodički aspekti*, Školska knjiga, Zagreb
- Domović, V. (2003). *Školsko ozračje i učinkovitost škole*, Naklada Slap, Zagreb
- Donat, B. (1970). Traganje za narativnim strukturama *Priča iz davnina*, u: D. Jelčić, J. Skok, P. Šegedin, M. Šicel i M. Vaupotić (ur.), *Ivana Brlić-Mažuranić*, Zbornik radova, Mladost, Zagreb, str. 19.-32.
- Duda, D. (2002). *Kulturalni studiji: ishodišta i problemi*, AGM, Zagreb
- Dvornik, D. (2014). Vođeno čitanje i čitanje s predviđanjem u praktičnoj primjeni, *Hrvatski* 12 (1), Zagreb, str. 9.-27.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: their role in motivation, personality and development*, Psychology Press, Philadelphia

- Eagleton, T. (1987). *Književna teorija*, Sveučilišna naklada Liber, Zagreb
- Eco, U. (1979). *The Role of the Reader. Explorations in the Semiotics of Texts*, Indiana University Press, Bloomington and London
- Edwards, A. D., Westgate, D. P. G. (1994). *Investigating Classroom Talk*, Falmer Press, London / Washington
- Eggen, P., Kauchak, D. (1994). *Educational Psychology: classroom connections*, Merrill, New York
- Eisner, W. (1985). *Comics and Sequential Art*, Tamarac, Poorhouse Press, Florida
- Erdeljac, V. (2009). *Mentalni leksikon: Modeli i činjenice*, Ibis grafika, Zagreb
- Fioravanti, S., Spino, L. (2006). *Anime con il naso rosso. Clown Dottori: conquiste e prospettive della gelotologia*, Armando, Roma
- Fiske, J. (2000). *Popularna kultura*, Clio, Beograd
- Flanders, N. A. (1970). *Analyzing teaching behavior*, Addison-Wesley Pub. Co.
- Fošnarić, S. (2009). Ergonomski-didaktički koncepti planiranja školskog interijera u vrtiću i nižim razredima osnovne škole, u: L. Vujičić, M. Duh (ur.) *Interdisciplinarni pristup učenju: put ka kvalitetnijem obrazovanju djeteta*, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Rijeka, str. 99.-111.
- Fox, L., Durden, W. G. (1982). *Educating verbally gifted youth*, IL, Phi Delta Kapa Educational Foundation, Bloomington
- Francišković, D. (2012). Primjena inovativnih metodičkih modela u fazi lokalizacije književnoga teksta, *Croatian Journal of Education* 14 (1), Zagreb, str. 73.-102.
- Franković, D., Ogrizović, M., Pazman, D. (1971). *Sto godina Hrvatskoga pedagoško-književnog zbora i učiteljstva u Hrvatskoj*, Pedagoško-književni zbor, Zagreb
- Fullam, M., Langworthy, M. (2014). *A Rich Seam; How new pedagogies find deep learning*, Nesta / Pearson
- Gabelica, M. (2012). Poticanje čitanja uz nove medije, *Dijete, škola, obitelj*, 30, 2-8.
- Gabelica, M., Radmanić, A., Skrbin, A., Varjačić, Lj. (2014). Lektira – zadnja crta obrane čitanja u digitalnome dobu, *Književnost i dijete*, br. 3 (4), Zagreb, str. 54.-73.
- Gage, N., Berliner, D. (1998). *Educational psychology* (7th ed.), Houghton, Mifflin, Boston
- Gajić, O. (2004). *Problemska nastava književnosti u teoriji i praksi. Rezultati eksperimentalnih istraživanja*, Filozofski fakultet, Novi Sad
- Gajić, O. (2007.) Kreativno rešavanje problema u nastavi književnosti i stvaralaštvo učenika, *Inovacije u nastavi*, XIX, 3, Beograd, str. 61.-74.
- Gajović, S. (2012). Regeneracija mozga: od neuroznanstvene nade do bioetičkog problema, *JAHN* br. 3(5), str., 267.-277.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligence*, Basic Books, New York
- Gardner, H. (1999). *Multiple Intelligences for the 21st Century*, Basic Books
- Gee, J. P. (2007). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. (second edition), St. Martin's Press
- Giehl, H. E. (1968). *Der junge Leser*, Auer

- Glasser, W. (1994). *Kvalitetna škola – Škola bez prisile*, Educa, Zagreb
- Glasser, W. (1999). *Nastavnik u kvalitetnoj školi*, Educa, Zagreb
- Grabovac, Z., Kačunko, I. (2015). *Mišljenje učitelja o novom standardiziranom školskom pismu*, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb
- Grahovac-Pražić, V. (2008). *Poetski interesi učenika razredne nastave*, Tipex, Zagreb
- Grahovac Pražić, V. (2016). Razvoj govora učenika od prvog do četvrtog razreda osnovne škole u hrvatskom jeziku, *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, br. 18 (1), Zagreb, str. 177.-200.
- Grahovac Pražić, V., Marijić, M. (2014). Ivana Brlić – Mažuranić u čitankama za razrednu nastavu, *Magistra ladertina*, 9 (1), Zadar, str. 39.-54.
- Grosman, M. (2010). *U obranu čitanja, Čitatelj i književnost u 21. stoljeću*, Algoritam, Zagreb
- Gudelj-Velaga, Z. (1990). *Nastava stvaralačke pismenosti*, Školska knjiga, Zagreb
- Gudelj-Velaga, Z. (1994). Idiomska raslojenost riječke komunikacijske prakse, *Rijeka*, sv. 2, Rijeka, str. 219.-238.
- Gudelj-Velaga, Z., Visinko, K. (1993). Učenički rječnik, u: R. Filipović (ur.), *Rječnik i društvo*, Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti, Razred za filologiju, Zagreb, str. 111.-120.
- Gudelj-Velaga, Z., Visinko, K. (1996). O procesualnosti jezičnog odgoja i obrazovanja, u: *Hrvatski u školi* (ur. Z. Diklić), Školska knjiga, Zagreb, str. 228.-239.
- Halačev, S. (ur.), (2004). *Udžbenik i virtualno okruženje*, Zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa održanog 17. svibnja u Školskoj knjizi, Školska knjiga, Zagreb
- Hameršak, M. (2006). Osnovnoškolska lektura između kanona i popisa, institucija i ideologija, *Narodna umjetnost: hrvatski časopis za etnologiju i folkloristiku*, 43 (2), Zagreb, str. 112-113.
- Hameršak, M., Zima, D (2015). *Uvod u dječju književnost*, Leykam international, d. o. o.
- Hanushek, E. (2002). Teacher quality, in: *Teacher Quality*, ed: L. T. Izumi and W. M. Evers, Hoover Press, 1.-12.
- Haralambos, M., Holborn, M. (2002). *Sociologija: teme i perspektive*, Golden marketing, Zagreb
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students, *Teaching and Teacher Education*, 16, 811.-826.
- Haywood, L. (1995). *Understanding Leisure*, Stanley Thomes Ltd., Cheltenham
- Heidegger, M. (1977). *Sein und Zeit*, Vittorio Klostermann, Frankfurt
- Heller, K. A., Mönks, F. J., Pasow, A. H. (ed.), (1993). *Research and Development of Giftedness and Talent*, Pergamon Press Ltd, Oxford
- Hilčenko, S. (2007). Obrazovni softver namijenjen učenicima i učiteljima u prva četiri razreda osnovne škole, *Informatologia*, 40 (4), Zagreb, str. 327.-333.
- Hintz, C., Tribunella, E. L. (2013). *Reading Children`s Literature: A Critical Introduction*, Bedford/ St. Martin`s, Boston-New York
- Hirst, P. H., Peters, R. S. (1970). *The Logic of Education*, Routledge & Kegan Paul

- Horbec, I., Švogar, V. (2010). Školstvo kao politicum: Opći školski red iz 1774, *Anali za povijest odgoja*, 9, Zagreb, str. 5.-47.
- Horvat, A. (1989). Profesionalizacija bibliotekarskog zanimanja, *Vjesnik bibliotekara Hrvatske*, 32 (1-4), Zagreb, str. 103.-113.
- Horvat Modrić, D. (2011). Mudro je znati znaš ili ne znaš, u: S. Božin, S. Milović, A. Pašalić i B. Schroder, *Svatko uči na svoj način*, AZOO, Zagreb, str. 11.
- Hranjec, S. (2000). Kajkavsko narječje i književnost u nastavi, u: S. Hranjec (ur.), *Zbornik radova sa stručno-znanstvenih skupova u Čakovcu 1996. – 2000.*, Visoka učiteljska škola, Čakovec
- Hranjec, I. (2000). *Smijeh dječje hrvatske književnosti*, Školska knjiga, Zagreb
- Hranjec, S. (2006). *Pregled hrvatske dječje književnosti*, Školska knjiga, Zagreb
- Hranjec, S. (2009) *Ogledi o hrvatskoj dječjoj književnosti*, Alfa, Zagreb
- Hunt, P. (1994). *An Introduction to Children`s Literature*, Opus-Oxford University Press, Oxford
- Ilić, M. (1987), *Sociologija kulture i umjetnosti*, Naučna knjiga, Beograd
- Ilić, P. i sur. (2008). *Kriza čitanja: kompleksan pedagoški, kulturološki i opšt društveni problem*, 2. dopunjeno izdanje, Gradska Biblioteka, Novi Sad, Nova škola, Beograd
- Immordino-Yang, M. H. (2015). *Emotions, Learning, and the Brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience*, W.W. Norton & Company, New York - London
- Ivančević, R. (2001). *Likovni odgoj za treći milenij, Vizualna kultura i likovno obrazovanje*, Hrvatsko vijeće Međunarodnog društva za obrazovanje putem umjetnosti (INSEA), Zagreb
- Ivanetić, N. (1989). O dječjoj književnosti i stripu, *Umjetnost i dijete* 1, Zagreb, str. 5.-14.
- Jackson, P. W. (1990). *Life in classrooms*, Teachers College Press
- Jandrić, P. (2015). *Digitalno učenje*, Školske novine d.o.o i Tehničko veleučilište u Zagrebu, Zagreb
- Jank, W., Meyer, H. (2006). *Didaktički modeli*, Zavod RS za školstvo, Ljubljana
- Jaus, H. R. (1978). *Parcijalnost recepcionističke metode. Teorija recepcije u nauci o književnosti*, Nolit, Beograd
- Javor, R. (ur.), (1997). *Dječja knjiga u Hrvatskoj danas*, Teme i problemi, KGZ, Zagreb
- Javor, R. (ur.), (1998). *Odrastanje u zrcalu suvremene književnosti za djecu i mladež*, Zbornik radova, KGZ, Zagreb
- Javor, R. (ur.), (2000). *Kakva je knjiga slikovnica*, Zbornik, Knjižnice grada Zagreba, Zagreb
- Javor, R. (ur.), (2004). *Književnost i odgoj*, zbornik, Knjižnice grada Zagreba, Zagreb
- Jelaska, Z. (2007). Pojedinač i jezik, u: L. Cvikić (ur.), *Drugi jezik hrvatski*, Profil. European Encycloped, Zagreb, str. 34.-39.
- Jelaska, Z. (2007). Teorijski okviri jezikoslovnomu znanju u novom nastavnim programu hrvatskoga jezika za osnovnu školu, u: M. Česi i M. Barbaroša-Šikić (ur.), *Komunikacija u nastavi hrvatskoga jezika*, Naklada Slap i Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb, str. 9-33.
- Jensen, E. (2003). *Super-nastava*, prev. I. Marušić, Educa, Zagreb

- Juul, J. (2013). *Škola u infarktnom stanju: što učiniti kako bi djeci, roditeljima i nastavnicima bilo bolje*, Znanje, Zagreb
- Jurdana, V. (2010). Kako do užitka u čitanju osnovnoškolske lektire?, *Pedagogija*, 65 (3), 462-472.
- Jurdana, V. (2015). *Igri. Mala zavičajna čitanka, s primjerima iz čakavske poezije Drage Gervaisa*, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli i Ustanova "Ivan Matetić Ronjgov", Viškovo
- Kadum Bošnjak, S., Cotič, M., Felda, D. (2014). *Činitelji uspješnosti u primarnom obrazovanju*, Univerza na Primorskom, Pedagoška fakulteta, Koper
- Kadum, S., Hozjan, D. (2015). *Darovitost u nastavi*, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Pula
- Kajić, R. (1991) *Povezivanje umjetnosti u nastavi*, Školske novine, Zagreb
- Karabalić, V. (2006). Dijalekti u nastavi materinskog jezika u Europi: njemačka i švicarska iskustva, *Šokačka rič*, 4, Vinkovci, str. 67.-77.
- Karakaš, J. (2009.) Dr. Dragutin Rosandić – teoretičar i priređivač školske lektire, *Lička revija*, br. 7, Gospić, str. 27.-31.
- Karlović, M. (2004). Izbor, čitanje i obrada lektire od četvrtog do osmog razreda osnovne škole, *Napredak*, 145, (1), Zagreb, str. 27-32.
- Katnić-Bakaršić, M. (2007). *Stilistika, Drugo, dopunjeno i izmijenjeno izdanje*, Naučna i univerzitetska knjiga, Sarajevo
- Kermek-Sredanović, M. (1986). Strip u lektiri mladih čitalaca, *Pedagoški rad* 41 (3-4), Zagreb, str. 130.-147.
- Kermek-Sredanović, M. (1997). Pismeni radovi mladih osnovnoškolaca (da ili ne), u: S. Hranjec, (ur.), *Kajkavsko narječje i književnost u nastavi*, *Zbornik radova sa stručno-znanstvenih skupova u Čakovcu 1996.-2000.*, Visoka učiteljska škola, Čakovec, str. 100.-107.
- Kermek-Sredanović, M. (1999). Kriterij zavičajnosti u lektiri mladih osnovnoškolaca, u: S. Hranjec (ur.): *Kajkavsko narječje i književnost u nastavi*; *Zbornik radova sa stručno-znanstvenih skupova u Čakovcu 1996.-2000.*, Visoka učiteljska škola, Čakovec, str. 254-258.
- Kernan, A. (1990). *The Death of Literature*, University Press, Yale
- Kinert-Bučan, D. (1983). *Čitanje je život knjige*, Naša knjiga, 5, Zagreb
- Klinžić, Z. (2012.) Zvonimir Balog – riječju, igrom i vedrinom – sveprisutni, omiljeni književnik učenika osnovne škole, *Književnost i dijete* I (3-4), Zagreb, str. 48.-52.
- Kojčić, Z. (2012). Upotreba mobilnih tehnologija u nastavi, *Metodički ogledi*, 19(2), Pula, str. 101.-109.
- Kokan, N., Tomić, J. i Grubišić, A. (2014). Sustav Moodle u nastavi hrvatskog jezika, *Školski vjesnik*, 63(3), Split, str. 367.-379.
- Kolar Billege, M. (2014). *Metodički pristup određivanju sadržaja poučavanja i kognitivnih ishoda učenja za nastavni predmet Hrvatski jezik u primarnom obrazovanju* (doktorska disertacija), Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Zagreb
- Kolar Billege, M. (2015). Mišljenje učitelja o metodičkim aspektima uvođenja standardnih školskih pisama u početno čitanje i pisanje na hrvatskome jeziku, *Croatian Journal of Education*, 17 (2), Zagreb, str. 411.-452.

- Kolenić, Lj. (2015). Hrvatski standard i hrvatski štokavski dijalekti, u: A. Suvala, i J. Pandžić (ur.), *Nestandardni hrvatski jezik prema standardnom hrvatskom jeziku*, Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb, str. 15.-30.
- Kolić-Vehovec, S., Muranović, E. (2002). Evaluacija treninga recipročnog poučavanja strategija čitanja. Izlaganje na 10. godišnjoj konferenciji psihologa Hrvatske, Plitvička Jezera
- Korljan, J. (2012). Video u nastavi inojezičnoga hrvatskog, *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, 5 (5), Split, str. 251-262.
- Kornfeind, A. (2007). Obrazovni računalni programi za učenje hrvatskoga jezika, *LAHOR, Časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik*, 2 (2), Zagreb, str. 207.-211.
- Kovač, V., Kolić-Vehovec, S. (2008). *Izrada nastavnih programa prema pristupu temeljenom na ishodima učenja*, Rektorat Sveučilišta u Rijeci, Rijeka
- Kovačević, A. (1926). Što čitaju naši mladi, *Napredak*, br. 67, Zagreb, str. 56.-58.
- Kovačević, M. (1997). *Metodičko-književna motrišta*, Školske novine, Zagreb
- Kraker-Vogel, B. (2004). *Poglavlja iz didaktike književnosti*, DSZ, Ljubljana
- Kraker-Vogel, B., Blažič, M. (2013). *Sistemska didaktika književnosti v teoriji in praksi*, Pedagoški inštitut, Ljubljana
- Kraljević, A. (2003). *Lutka iz kutka*, Naša djeca, Zagreb
- Kramar, M. (2007). Didaktika i metodika – teorijska osnova razvoja cjeloživotnog obrazovaja, u: V. Previšić, N. N. Šoljan, N. Hrvatić (ur.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*, Svezak 2, Hrvatsko pedagogijsko društvo, Zagreb, str. 311.-319.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*, Routledge, London
- Krsmanović, M. (1990). Istraživačke likovne igre, u: R. Matić (ur.), *Igre i aktivnosti dece*, Nova posveta, Beograd, str. 141.-163.
- Krstović, J., Lazzarich, M. (2012). Milivoj Čop, u: V. Rosić (ur.), *Milivoj Čop, pedagog prosvjetne baštine*, Patriot, Rijeka, str. 112.-114.
- Krstović, J., Vujičić, L., Pejić Papak, P. (ur.) (2016). *Standardi kvalifikacija i unapređivanje kvalitete studijskih programa odgajatelja i učitelja*, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci
- Krulčić, V. (1984). *Hrvatski poslijeratni strip*, Istarska naklada, Pula
- Kuharić, V. (2013). Smjernice za definiranje prijedloga standarda tipografije i prijeloma udžbenika za početno čitanje i pisanje na hrvatskom jeziku u prvom razredu osnovne škole, u: A. Bežen i B. Majhut (ur.), *Kurikul ranog učenja hrvatskog/materinskog jezika*, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Europski centar za napredna i sustavna istraživanja, Zagreb, str. 75.-90.
- Kukić Rukavina, I., Kukić, B. (2012). Projekt "Hrvatski velikani" - pokušaj edukacije stripom u hrvatskim osnovnim školama, u: A. Pintarić (ur.), *Zbornik radova "Zlatni danci 13"*, Filozofski fakultet, Osijek, str. 293-332.
- Kunić, I. (1991). *Kultura dječjeg govornog i scenskog stvaralaštva*, Školska knjiga, Zagreb
- Kuvač, J., Cvikić, L. (2002). Pridjevi u ranome jezičnome razvoju: Utjecaj pjesama, priča i razbrajalica, u: I. Vodopija (ur.), *Dijete i jezik danas: Dijete i učenje hrvatskoga jezika*, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera I Visoka učiteljska škola, Osijek, str. 95.-114.

- Kuvač-Levačić, K. (2013). Razvoj i vrste čitanja, tipologija čitatelja s obzirom na čitanje "neknjiževnih" tekstova", u: M. Mićanović (ur.), *Čitanje za školu i život*, Zbornik radova s IV. Simpozija učitelja i nastavnika hrvatskoga jezika, Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb, str. 13.-22.
- Kyriacou, C. (1995). *Temeljna nastavna umijeća*, Educa, Zagreb
- Ladika, Z. (1970). *Dijete i scenska umjetnost*, Školska knjiga, Zagreb
- Lavrnja, I. (1988). *Poglavlja iz didaktike*, Pedagoški fakultet, Rijeka
- Lazić, D. (1990). Strip u nastavi književnosti, *Suvremena metodika nastave hrvatskog ili srpskog jezika* 4 (15), Zagreb, str. 170.-183.
- Lazzarich, M. (2001). Interes srednjoškolaca za sadržaje lektire, *Život i škola*, 6 (47), Osijek, str. 7.-15.
- Lazzarich, M. (2004). Književnost valja približiti mladima, *Napredak*, 145 (1), Zagreb, str. 83.-91.
- Lazzarich, M. (2011) A creative approach to a literary work in the system of problem-based teaching, *Metodički obzori*, 13 (6), Pula, str. 111.-125.
- Lazzarich, M. (2011). Integracijske mogućnosti slikovnice u nastavi materinskoga jezika, *Život i škola* 26 (2), Osijek, str. 61.-82.
- Lazzarich, M. (2013). Humor i empatija stripa kao metodološki instrumentarij u poučavanju, *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 15 (1), Zagreb, str. 153.-190.
- Lazzarich, M. (2015). Strip Ivana između jave i bajke kao alternativno nastavno sredstvo, u: B. Majhut, S. Narančić Kovač, S. Lovrić Kralj (ur.), *"Šegrt Hlapić" od čudnovatog do čudesnog*, zbornik radova, HUIDK, Zagreb – Slavonski Brod, str. 517.-532.
- Lazzarich, M., Tomljenović, Z. (2011). Mogućnosti upotrebe stripa u razvoju komunikacijske kompetencije, *Nastava i vaspitanje*, 60 (1), Beograd, str. 5.-22.
- Leniček, E. (2002). *Lektira u razrednoj nastavi*, Visoka učiteljska škola u Petrinji, Petrinja
- Lenzen, D. (2002). *Vodič za studij znanosti o odgoju*, Educa, Zagreb
- Lesnik-Oberstein, K. (1994). *Children's Literature: Criticism and the Fictional Child*, OxfordUniversity Press, Oxford
- Lisac, A. Lj. (ur.), (1957). *Zbornik naučnih i književno-umjetničkih priloga bivših đaka i profesora zagrebačke Klasične gimnazije o 350- godišnjem jubileju, 1607.-1957.*, Zagreb
- Lisac, J. (2003). *Hrvatska dijalektologija 1.: Hrvatski dijalekti i govori štokavskog narječja i hrvatski govori torlačkog narječja*, Golden marketing – Tehnička knjiga, Zagreb
- Lisac, J. (2009). *Hrvatska dijalektologija 2.: Čakavsko narječje*, Golden marketing – Tehnička knjiga, Zagreb
- Lotman, J. M. (2001). *Struktura umjetničkog teksta*, Alfa, Zagreb
- Lovrentijev, A. (2005). *Škola koja voli mene 2*, DiVič, Zagreb
- Lučić, K. (2005). *Prožimanje riječi, slike i glazbe u metodici književnosti u razrednoj nastavi*, Školska knjiga, Zagreb
- Lučić-Mumlek, K. (2004). *Lektira u razrednoj nastavi*, Metodički priručnik, Školska knjiga, Zagreb

- Lukežić, I. (2012). *Zajednička povijest hrvatskih narječja: 1. Fonologija*, Hrvatska sveučilišna naklada, Rijeka
- Ljubešić, M. (2009). Dijalekt i dijalektalna književnost u nastavi hrvatskog jezika, u: V. Smole (ur.), *Zbornik radova s Međunarodnoga znanstvenoga skupa Odbobja 26 - Metode in zvrsti*, Ljubljana, str. 507.-519.
- Ljubešić, M. (2009). Računalom kroz nastavu Hrvatskoga jezika i književnosti, *Život i škola*, 2 (2), Osijek, str. 23.-49.
- Ljubešić, M. (2015). Uloga i značenje dijalekta u projektnoj nastavi, u: A. Suvala, i J. Pandžić (ur.), *Nestandardni hrvatski jezik prema standardnom hrvatskom jeziku*, Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb, str. 83.-88.
- Ljubić-Klemše, N. (2008). Gledišta učitelja o novoj obrazovnoj sredini – učionici s jednim računalom, *Napredak*, 149 (4), Osijek, str. 426.-441.
- Macan, D. (2007). *Hrvatski strip 1945. – 1954.*, Mentor, Zagreb
- Madelin, A. (1992). *Osloboditi školu: Obrazovanje `a la carte*, Educa, Zagreb
- Majdenić, V. (2013). *Regionalni teksti dječje književnosti*, Naklada Ljevak, Zagreb
- Majhut, B. (2016). *U carevoj misiji ili sto godina čudnovatih nezgoda*, ArtResor naklada, Zagreb
- Mandić, I. (1997). *101 kratka kritika*, Znanje, Zagreb
- Marcuse, H. (1981). *Estetska dimenzija*, Školska knjiga, Zagreb
- Marsh, C. J. (1994). *Kurikulum: temeljni pojmovi*, Educa, Zagreb
- Martan, V., Skočić Mihić, S., Lončarić, D. (2015). Kompetencije učitelja za poticanje proaktivnih kauzalnih atribucija kod učenika sa specifičnim poteškoćama u učenju, u: J. Rugelj, V. Štemberger, M. Blažič, I. Saksida i M. Kovač (ur.), *Istraživanje paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja*, Zbornik radova, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, str. 624.-633.
- Matijević, M. (2009). Od reproduktivnog prema kreativnom učitelju, u: K. Munk (ur.), *Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju, Knjiga radova – Priručnik za sadašnje i buduće učiteljice i učitelje*, Profil, Zagreb, str. 17.-23.
- Matijević, M., Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*, Školske novine, Zagreb
- Mehrabian, A., Ferris, S. (1967). Inference of attitude from nonverbal behavior in two channels, *Journal of Consulting Psychology*, 31, 248.-252.
- Mendeš, B. (2006). Stvaralaštvo metodičara i pedagoga Ede Vajnahta, *Metodika*, br. 7(1), Zagreb, str. 144.-162.
- Meyer, H. (2002). *Didaktika razredne kvake*, Educa, Zagreb
- Mićanović, K. (2004). Standardni jezik i razgraničavanje jezika, *Fluminensia*, 16 (1-2), Rijeka, str. 95.-104.
- Mikić, K. (2001). *Medijska kultura i tehnička podrška*, Zapis, PB, Zagreb
- Mikić, K., Rukavina, A. (2006). Djeca i mediji, *Zapis*, posebni br., Zagreb, str. 87.-107.
- Milanović, D., Bežen, A., Domović, V. (2013). *Metodike u suvremenom odgojno-obrazovnom sustavu*, Akademija odgojno-obrazovnih znanosti Hrvatske, Zagreb

- Milić, K., Pintarić, A. (2009). Pjesme Ljubice Kolarić-Dumić, teorijska i metodička interpretacija, *Život i škola*, 21 (1/2009.), Osijek, str. 58.-72.
- Milinović, A. i Nemeth-Jajić, J. (2011). Informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavi hrvatskoga jezika, u: J. Milat (ur.), *Digital technologies and new forms of learning*, Faculty of Philosophy University of Split, Split, str. 314.-321.
- Millard, E., Marsh, J. (2001). Sending Minnie the Minx Home: comics and reading choices, *Routledge: Cambridge Journal of Education*, 31 (1), p. 25-38 (14)
- Miljević-Riđički, R. i dr. (ur.), (2003). *Učitelji za učitelja, Primjeri provedbe načela Aktivne / efikasne škole*, IEP d.o.o., Zagreb
- Miljković, D. (1984). O analizi nastave, *Vojni glasnik*, 6, Beograd, str. 46.-51.
- Miljković, D., Rijavec, M., Vizek Vidović, V., Vlahović-Štetić, V. (2014). *Psihologija obrazovanja*, IEP d.o.o, Zagreb
- Milović, S., Veža, E. (2011). Naš PUT - naš PUK!, u: *Svatko uči na svoj način*, AZOO, Zagreb, str. 73.-76.
- Mlinarević, V., Brust Nemet, M. (2012). *Izvanastavne aktivnosti u školskom kurikulumu*, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera i Učiteljski fakultet u Osijeku, Osijek
- Moguš, M. (1997). *Čakavsko narječje: fonologija*, Školska knjiga, Zagreb
- Monteiro, V., Mata, L. (2000). *Children's motivation for reading*, 7th Workshop on Achievement and Task Motivation, Leuven
- Munjiza, E. (2009). *Povijest hrvatskog školstva i pedagogije*, Filozofski fakultet u Osijeku i HPKZ, Slavonski Brod – Osijek
- Munjiza, E., Peko, A., Dubovicki, S. (2016). *Paradoks (pre)opterećenosti učenika osnovne škole*, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta u Osijeku, Osijek
- Murphy, L., Mufti, E., & Kassem, D. (2009). *Education Studies, An Introduction*, Open University Press
- Musa, Š. (1995). Mogući metodički pristup u interpretaciji kratke pripovjedne proze, *Škola*, br. 1-2, Mostar, str. 45.-56.
- Musa, Š., Šušić, M., Tokić, M. (2015). *Uvod u metodiku, interpretaciju i recepciju književnosti*, Sveučilište u Zadru, Zadar
- Nađ, O. (2013). Kriza čitanja u suvremenoj razrednoj nastavi, *Metodički obzori* 8 (1), Pula, str. 49.-58.
- Narančić Kovač, S. (2016). *Jedna priča - dva pripovjedača: Slikovnica kao pripovijed*, Art Resor, Zagreb
- Negroponte, N. (2002). *Biti digitalan*, SysPrint, Zagreb
- Nemeth-Jajić, J., Dvornik, D. (2008). Igrakaz u razrednoj nastavi, *Hrvatski* 6 (1), Zagreb, str. 97.-111.
- Nemeth-Jajić, J., Prvulović, P. (2012). Zavičajni (čakavski) govor u razrednoj nastavi, *Školski vjesnik*, 3 (61), Split, str. 289.-409.
- Newfield, D. (1994). *Words and Picture (Critical Language Awareness)*, Hodder Arnold H&S.
- Neuweg, G. H. (2008). *Šutnja znalca, Strukture i granice iskustvenog znanja*, Erudita, Zagreb
- Nikčević, M. (1991). *Metodičko-problemske književne komunikacije*, Školske novine, Zagreb

- Ninčević, M. (2009). Izgradnja adolescentskog identiteta u današnje vrijeme, *Odgojne znanosti*, 1 (17), Zagreb, str. 117.-140.
- Nola, D. (1971). Društvena odgovornost za dječju knjigu, *Umjetnost i dijete*, 4 (19-20), Zagreb, str. 3.-5.
- Novaković, N. (1980). *Govorna interpretacija umjetničkoga teksta*, Školska knjiga, Zagreb
- Oostendorp, H. van., ur. (2003). *Cognition in a Digital World*, Mahwah, Lawrence Erlbaum, New Jersey
- Opendakker, M., Minneart, A. (2011). Relationship between learning environment characteristics and academic engagement, *Psychological Reports*, 109 (1), p. 259.-284.
- Opić, S., Bilić, V., Jurčić, M. (ur.), (2015). *Odgoj u školi*, Zbornik, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb
- Oraić Tolić, D. (2011). *Akademsko pismo, strategije i tehnike klasične retorike za suvremene studentice i studente*, Naklada Ljevak, Zagreb
- Ouakrim-Soivio, N. (2014). What the assesment of learning outcomes in history and social sciences are telling about textbooks, teaching materials and methods that are used during the lessons?, *Andragoški glasnik*, 18 (1), Zagreb, str. 9.-23.
- Palinscar, A. S., Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension monitoring activities, *Cognition and instruction*, 1 (2), p. 117-175.
- Pandžić, V. (2001). *Putovima školske recepcije književnosti*, Profil international, Zagreb
- Pasqualetti, F. i Nanni, C. (2005). Novi mediji i digitalna kultura: Izazov odgoju, *Kateheza*, 27 (3), Zagreb, str. 244.-265.
- Paul, R. (2006). *Language Disorders from Infancy through Adolescence: Assessment Intervention*, MO, Mosby, St. Louis,
- Pavić, S. (2011). Promatranje nastave kao oblik stručnog usavršavanja, u: S. Božin, S. Milović, A. Pašalić i B. Schroder (ur.), *Svatko uči na svoj način*, AZOO, Zagreb, str. 63.-65.
- Pavletić, V. (1988). *Kako čitati poeziju*, Školska knjiga, Zagreb
- Pavletić, V. (2007). *Poetika korelacija: sveopća mreža odnosa*, Školska knjiga, Zagreb
- Pavličević-Franić, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike*, Alfa, Zagreb
- Pavličević-Franić, D. (2011). *Jezikopisnice*, Alfa, Zagreb
- Pavličić, P. (1993). *Stih i značenje*, Zavod za znanost o književnosti Filozofskog fakulteta, Zagreb
- Pavlinović, Ž., Nemeth-Jajić, J. (2010). Primjena lutke u nastavi hrvatskoga jezika u mladim razredima osnovne škole, *Hrvatski* 8 (2), Zagreb, str. 82.-94.
- Pejić Papak, P., Vidulin-Orbanić, S. (2011). Stimulative active learning in extracurricular activities through contemporary work strategies, u: V. Kadum (ur.) *Suvremene strategije učenja i poučavanja* (1. dio), Sveučilište Jurja Dobrile, Odjel za odgojne i obrazovne znanosti, Pula, str. 227.-244.
- Pejić Papak, P., Vidulin, S. (2016). *Izvanastavne aktivnosti u suvremenoj školi*, Školska knjiga, Zagreb

- Pierson, M. R., Glaeser, B. C. (2007). Using comic strip conversation to increase social satisfaction and decrease loneliness in students with autism spectrum disorder, *Education and Training in Developmental Disabilities*, 42 (4), pp. 460-466.
- Pilaš, B. (2016). Životnim stazama Stjepka Težaka, *Književnost i dijete*, 1-2 (5), Zagreb, str. 96.-97.
- Peko, A., Sablić, M., Livazović, G. (2006). Suradničko učenje u mlađoj školskoj dobi, *Život i škola*, Osijek, 15-16, str. 17.-28.
- Peko, A., Mlinarević, V., Jindra, R. (2009). Interkulturalno obrazovanje učitelja – što i kako poučavati, u: A. Peko i V. Mlinarević (ur.), *Izazovi obrazovanja u multikulturalnim sredinama*, Sveučilište J. J. Strossmayera i Učiteljski fakultet u Osijeku, Osijek, str. 131.-157.
- Peleš, G. *Tumačenje romana*, Artresor, Zagreb, 1999.
- Penzar, N. (1990). Stvaralačka prilagodba stripa za nastavu gramatike, *Suvremena metodika nastave hrvatskog ili srpskog jezika*, 4 (15), Zagreb, str., 184-189.
- Peruško, T. (1956). *Metodske upute za obradu domaćeg štiva*; pravopisni priručnik, Školska knjiga, Zagreb
- Peruško T. (1961). *Materinski jezik u obaveznoj školi: specijalna didaktika*, Pedagoško-književni zbor, Zagreb
- Petrosky, A. (1992). To teach (Literature)?, in J. A. Langer (ed.), *Literature instruction: A focus on student response*, National Council of Teachers of English, Urbana, p. 163–205.
- Pintarić, A. (1987) *Metodički pristup komparativnoj analizi književnog i filmskog lika* (doktorska radnja), Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb
- Pintarić, A. (1991). *Metodički pristup filmskoj kulturi*, Univerzal, Tuzla
- Pintarić, A. (2008). *Umjetničke bajke – teorija, pregled i interpretacija*, Matica hrvatska, Osijek, 2008.
- Piršl, E. i sur. (2016). *Vodič za interkulturalno učenje*, Naklada Ljevak, Zagreb
- Pjanić, R. (2002). *Motivacioni postupci i sredstva u nastavi književnosti*, Ljiljan, Sarajevo
- Plavšić, M., Ljubešić, M. (2009). Književni interesi mladeži (na području Istarske i Primorsko-goranske županije), *Metodički obzori* 4 (1-2), Pula, str. 125.-141.
- Plevnik, D. (2005). Čitatelj 21. stoljeća: pionir ili žrtva?, *Hrčak*, br. 24-25, Zagreb, str. 28.-31.
- Plevnik, D. (2006), *Fortuna čitanja*, Hrvatsko čitateljsko društvo, Osijek
- Pollard, A., Tann, S. (1993). *Reflective teaching in the primary school*, The Open University, London
- Poljanec, R. (1951). *Govorne i pismene vježbe u nastavi materinskog jezika u višim razredima osmogodišnje škole i nižim razredima gimnazije*, Pedagoško-književni zbor, Zagreb
- Pranjić, M. (1999). *Nastavna metodika*, Editio, Zagreb
- Pranjić, M. (2013). *Nastavna metodika u riječi i slici*, Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb
- Previšić, V., Šoljan, N., Hrvatić, N. (ur.), (2007). *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (2007). Svezak 2, Hrvatsko pedagoško društvo, Zagreb

- Puljak, L. (2011). Uloga zavičajnog idioma u razvoju jezičnokomunikacijske kompetencije učenika mlađe školske dobi, *Časopis za hrvatske studije*, 7, Split, str. 293-305.
- Puljak, L., Bežen, A., Ivančić, I. (2011). Jezična (literarna) komunikacija u ranoj školskoj dobi, u: A. Bežen, B. Majhut (ur.), *Redefiniranje tradicije: dječja književnost, suvremena komunikacija, jezici i dijete*, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, ACNSI, Zagreb, str. 471.-482.
- Puževski, V., Strugar, V. (2016). *Tebi, učitelju, Prinosi školskoj pedagogiji*, Hrvatski pedagoško-književni zbor i Hrvatska zajednica osnovnih škola, Zagreb
- Rački, A. (1929). *Povijest grada Sušaka*, Sušak, pretisak, SO Rijeka, ICR, Rijeka, 1990.
- Randel, J., Morris, B., Wetzell, D., Whitelull, B. (1992). The Effectiveness of Games for Educational Purposes, *Simulation and Gaming*, 23 (3), 261–276.
- Raghavan, K., Katz, A. (1989). Smithtown: An intelligent tutoring system, *Technological Horizons in Education*, 17(1), 50-54.
- Reljac Fajs, E., Vidović, E. (2011). Govorne vještine i bajka u razrednoj nastavi jezika: bajkom do govorničkih vještina, u: A. Bežen, B. Majhut (ur.), *Redefiniranje tradicije: dječja književnost, suvremena komunikacija, jezici i dijete*, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, ECNSI, Zagreb, str. 483.-490.
- Reljac Fajs, E. (2013). Prevođenje u osnovnoškolskoj nastavi Hrvatskoga jezika, u: A. Bežen, B. Majhut (ur.), *Kurikul ranog učenja hrvatskog / materinskog jezika*, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, ECNSI, Zagreb, str. 171.-176.
- Reljac Fajs, E., Jerković, T. (2014). Pravopis u razrednoj nastavi hrvatskoga jezika, *Hrvatski*, 12 (1), Zagreb, str. 37.-55.
- Ring, R. (2008). *Humor in Teaching*, Center for Teaching Excellence, United States Military Academy
- Rogers, C. (1998). Teachers expectations: implications for schoolimprovement, u: Revlin, Mayer (ur.) *Human reasoning*, Winston publishers, Sahington
- Rogulj, Z. (2016). Mišljenje učitelja razredne nastave o primjeni dramskih postupaka u nastavi hrvatskoga jezika: kvalitativna analiza, *Napredak*, 157 (3), str. 361.-377.
- Rončević Zubković, B. (2008). *Uloga radnog pamćenja i strategijskog procesuiranja u razumijevanju čitanja kod djece*, (doktorska disertacija), Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb
- Rosandić, D. (1980). *Problemska, stvaralačka i izborna nastava književnosti* (2. izdanje). Svjetlost, Sarajevo
- Rosandić, D. (2005). *Metodika književnoga odgoja*, Školska knjiga, Zagreb
- Rosandić, D. (2003). *Kurikuluski metodički obzori: prinosi metodici hrvatskog jezika i književnosti*, Školska knjiga, Zagreb
- Rosandić, D. (2013). *Obrazovni kurikulumi, standardi i kompetencije: s posebnim usmjerenjem na jezično-književno područje*, Naklada Ljevak, Zagreb
- Rosen, Y., Beck-Hill, D. (2012). Intertwining Digital Content and a One-To-One Laptop Environment in Teaching and Learning: Lessons from the Time To Know Program, *JRTE*, 44(3), pp. 225.-241.
- Sabolović-Krajina, D. (1989). Neki aspekti čitalačke kulture mladih, *Vjesnik bibliotekara Hrvatske*, 32 (1-4), Zagreb, str. 71.-94.

- Sabljić, J. (2012). Prvo sustavno i cjelovito razmatranje epistemologije metodike na hrvatskom jeziku, *Napredak*, 153 (3-4), Osijek, str. 561.-566.
- Sahlberg, P. (2012). *Lekcije iz Finske, Što svijet može naučiti iz obrazovne promjene u Finskoj*, Školska knjiga, Zagreb
- Saksida, I. (1994). *Mladinska književnost med literarno vedo in književno didaktiko*, Obzorja, Maribor
- Saksida, I. (2005). *Bralni izzivi mladinske književnosti*, Izolit, Domžale
- Saksida, I. (2011). Aktualnost tradicije u nastavi književnosti – trebaju li mladi čitatelji uistinu "čitati bilo što i bilo kako", u A. Bežen, B. Majhut (ur.), *Redefiniranje tradicije: dječja književnost, suvremena komunikacija, jezici i dijete*, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, ECNSI, Zagreb, str. 253.-270.
- Salopek, A. (2012). *Korelacija i integracija u razrednoj nastavi, priručnik za učitelje: primjeri dobre prakse*, Školska knjiga, Zagreb
- Salopek, H. (2007). Hrvatski velikani – dječji strip – junaci, *Matica* 10 (57), str. 47.
- Samardžija, M. (2006). Jezični savjetodavac Stjepko Težak, *Metodika*, 2 (7), Zagreb, str. 258.
- Savva, A. (2011). Children's Responses to Visual Images: Preferences, Functions nad Origins, in: M. A. Drinkwater (ed.), *Beyond Textual Literacy*, Inter-Disciplinary Press, p. 9-21
- Selak, A. (2009). Predstavljena knjiga Ante Bežena: Metodika – znanost o poučavanju nastavnog predmeta, *Metodika*, br. 10 (19/2), Zagreb, str. 504.-508.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gilham, J., Revich, K., Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions, *Oxford Review of Education*, 35 (3), 293.-311.
- Sili, A. (2007). *Pismene vježbe u nižim razredima osnovne škole (diktat)*, Osnovna škola Josipovac, Josipovac
- Silić, J. (2006). *Funkcionalni stilovi hrvatskoga jezika*, Disput, Zagreb
- Skakić, M. (1987). Nova obzorja metodike književnog odgoja i obrazovanja, *Most*, 68 (14), Mostar, str.78.-80.
- Skok, J. (1970). Umjetnički svijet Ivane Brlić-Mažuranić, u: D. Jelčić, J. Skok, P. Šegedin, M. Šicel i M. Vaupotić (ur.), *Ivana Brlić-Mažuranić*, Zbornik radova, Mladost, Zagreb, str. 213.-226.
- Skok, J. (1975). Princip zavičajnosti u nastavi književnosti u osnovnoj školi, u: M. Kalčić (ur.), *Zavičajna književnost u nastavi*, Čakavski sabor Žminj, Žminj, str. 59-70.
- Skok, J. (1995). *Čudnovate zgode šegrta Hlapića i Priče iz davnine*, Školska knjiga, Zagreb
- Skupnjak, D. (2011). Kurikulum i profesionalni razvoj učitelja u Hrvatskoj, *Napredak*, 152 (2), Osijek, str. 305.-324.
- Smerić, T. (2005). *Sparta usred Babilona: sociološki aspekti vojne profesije*, Hrvatska sveučilišna naklada, Zagreb
- Smith, A. (1996). *Accelerated Learning in Classroom*, Network Educational Press Ltd
- Soče, S. (2010). Istraživačko čitanje kao sredstvo motivacije za samostalno čitanje u razrednoj nastavi, *Hrvatski* 8 (1), Zagreb, str. 73.-89.

- Solar, M. (1981), *Smrt Sancha Panze*, NZMH, Zagreb
- Solar, M. (1994). *Teorija književnosti*, Školska knjiga, Zagreb
- Solar, M. (1995), *Laka i teška književnost*, Matica hrvatska, Zagreb.
- Solar, M. (2005). *Vježbe tumačenja: interpretacije lirskih pjesama*, Matica hrvatska, Zagreb
- Söllinger, P., Sokolicek, F., Söllinger-Letzbor, R. (1990). *ErlebteLiteratur: Lehrerheft*, Hölder-Pichler-Tempsky, Wien
- Souriau, E. (1958). *Odnos među umjetnostima – Problem usporedne estetike*, Svjetlost, Sarajevo
- Spigarelli, O. (1973). *Il dialetto e la scuola: Una esperienza didattica umbra*, Edumond Le Monnier, Firenze
- Spitz, E. H. (1999). *Inside Picture Books*, Yale University Press, New Haven - London
- Stevanović, M. (2003). *Modeli kreativne nastave*, Andromeda d.o.o., Rijeka
- Sulje, N. (2001). Pismene vježbe u prvom razredu, *Život i škola*, 6, Osijek, str. 103.-111.
- Šabić, G. (1983). *Lirska poezija u razrednoj nastavi*, Školska knjiga, Zagreb
- Šabić, A. G. (1991). *Učenik i lirika: Razvijanje literarnih sposobnosti učenika u komunikaciji s lirskom poezijom*, Školske novine, Zagreb
- Šabić, M. (2001). Odnos književnog kanona i nacionalne kulture u nastavi književnosti, *Napredak*, 4, Zagreb., str. 1-12.
- Šešić, R. (1985). I najmlađi osnovci snimaju, u: M. Vrabec (ur.), *Umjetnost za djecu i dječje umjetničko izražavanje*, Jugoslavenski festival djeteta, Šibenik, str. 218.-219.
- Šimleša, P. (1975). Načelo zavičajnosti kao aspekt povezanosti škole sa životom, u: M. Kalčić (ur.), *Zavičajna književnost u nastavi*, Čakavski sabor, Žminj, str. 19.-28.
- Šimunov, M. (2007). Lutkarski igrokazi nepresušani su izvor dječjeg stvaralaštva, *Metodički obzori*, 3 (2), Pula, str. 83.-99.
- Škarić, I. (2000) *Temeljni suvremenog govorništva*, Školska knjiga, Zagreb
- Škerbić, M. M. (2009). Metodika vrijednost i uporaba filma u nastavi filozofije, *Metodički ogledi*, 16 (1-2), Zagreb, str. 63.-86.
- Škreb, Z. (1973), Trivijalna književnost, *Umjetnost riječi*, XVII (2), Zagreb, str. 135.-141.
- Šlosar I. (2011). Brain Gym - pokretom do čitanja i pisanja, u: S. Božin, S. Milović, A. Pašalić i B. Schroder (ur.), *Svatko uči na svoj način*, AZOO, Zagreb, str. 19.-21.
- Tanacković Faletar, G. (2006). Strip i književnost, u: G. Rem i B. Zielinski (ur.), *O Slamnigu - drugi*, Zbornik radova, Filozofski fakultet Sveučilišta u Osijeku, Osijek / Poznan, str. 289.-297.
- Tanacković Faletar, G. (2007) Strip kao nastavno sredstvo i obvezna lektira – blasfemija ili neiskorištena mogućnost?, *Hrčak*, 31, Zagreb, str. 14.-15.
- Tangherlini, A. E., Durden, W. G. (1993). Strategies for nurturing verbal talents in youth: the word as discipline and mystery, in Heller, K. A., Mönks, F. J., Pasow, A. H. (ed.), *Research and Development of Giftedness and Talent*, Pergamon Press Ltd, Oxford, pp. 427-441
- Terman, L. (1964). *Discovery and Encouragement of Exceptional Talent, Educating the Gifted*, Stanford University Press, Stanford

- Težak, D. (1996). Mogući metodički pristup obradi filma *Vlak u snijegu*, u: Z. Diklić (ur.), *Hrvatski u školi*, Školska knjiga, Zagreb, str. 296.-307.
- Težak, D. (2012). Joža Skok – posvećenost dječjoj književnosti, *Libri & Liberi*, 1 (2), Zagreb, str. 263.-276.
- Težak, S. (1975). Dijalekti u u nastavi književnosti i jezika, u: M. Kalčić (ur.), *Zavičajna književnost u nastavi*, Čakavski sabor Žminj, Žminj, str. 71.-86.
- Težak, S. (1996). Kajkavsko narječje u školi, u: S. Hranjec (ur.), *Kajkavsko narječje i književnost u nastavi: Zbornik radova sa stručno-znanstvenih skupova u Čakovcu 1996.-2000.*, Visoka učiteljska škola, Čakovec, str.6-13.
- Težak, S. (2002). Dijete i jezik, u: I. Vodopija (ur.), *Dijete i jezik danas: Dijete i učenje hrvatskoga jezika*, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera i Visoka učiteljska škola, Osijek, str. 13.-41.
- Težak, S., Težak, D. (1997). *Interpretacija bajke*, Divić, Zagreb
- Tolić, M., Vertovšek, N., Miliša, Z. (2009). *Mediji i mladi – prevencija ovisnosti o medijskoj manipulaciji*, Sveučilišna knjižara, Zagreb
- Tomašević Dančević, M. (2001). Djeca i okoliš: komunikacija likovnim/vizualnim i stranim jezikom, u: R. Ivančević i V. Turković (ur.), *Vizualna kultura i likovno obrazovanje*, Hrvatsko vijeće InSEA, Zagreb, str. 213-226.
- Tomić, S. (1985). *Strip – poreklo i značaj*, Forum Marketprint, Novi Sad
- Turk, M. (2014). Predložak za analizu (pedagoškog) problema iz perspektive teorije odgoja: primjer školske lektire, *Školski vijesnik*, 63, Split, str. 163.-180.
- Turk Sakač, M. (2013). Obrazovni softveri za početno čitanje i pisanje, u: A. Bežen, B. Majhut (ur.), *Kurikul ranog učenja hrvatskog / materinskog jezika*, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, ECNSI, Zagreb, str. 285.-299.
- Turza-Bogdan, T. (2003). Utjecaj zavičajnog govora na pisanje u ranoj nastavi, u: *Učitelj: godišnjak Visoke učiteljske škole u Čakovcu 3*, Visoka učiteljska škola, Čakovec, str.137-149.
- Turza-Bogdan, T. (2003). Mogućnosti razvijanja komunikacijskih sposobnosti u ranoj školskoj dobi, u: I. Vodopija (ur.), *Dijete i jezik danas*, Visoka učiteljska škola, Osijek, str. 101.-107.
- Turza-Bogdan, T. (2009). Stavovi nastavnika o kajkavskom narječju, *Hrvatski*, 8 (1), Zagreb, str. 173.-192.
- Turza-Bogdan, T. (2013). *Kajkavsko narječje u nastavi Hrvatskoga jezika: prilozi za osnovnoškolsku nastavu*, Matica Hrvatska – Ogranak Čakovec, Čakovec
- Ujaković, B. (2007). Opismenjavanjem do pismenosti, u: V. Previšić, N. N. Šoljan, N. Hrvatić (ur.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*, Svezak 2, Hrvatsko pedagoško društvo, Zagreb, str. 719.-725.
- Urošević i Urošević-Hušak, (2012). Tematske rute u zavičajnoj nastavi: istarski književni itinerari, *Metodički obzori*, 3, Pula, str. 125.-139.
- Veen, W., Wracking, B. (2006). *Homo Zappiens: Growing up in a digital age*, Network continuum, Bloomsbury
- Verdonik, M. (2001). Lutkarski igrokazi Milana Čečuka, *Fluminensia* 23 (1), Rijeka, str. 143-154.

- Vigato, I., Jelenković, M. (2009). Samostalno izvannastavno čitanje učenika trećih razreda osnovne škole, *Magistra Iadertina*, 4 (4), Zadar, str. 131.-144.
- Vigotsky, L. S. (1962). Thought and word, in: P. Adam (ed.), *Language in thinking*, Penguin Education, Harmondsworth
- Visinko, K. (2000). Primjena slikovnice u odgojnoj i nastavnoj praksi, u: R. Javor (ur.), *Kakva je knjiga slikovnica*, Knjižnice grada Zagreba, Zagreb, str. 70.-78.
- Visinko, K. (2000). Slikovnica u životu čovjeka, *Život i škola*, 4, Osijek, str. 41-48.
- Visinko, K. (2002). Utjecaj vrhunske dječje priče na pisano stvaralaštvo učenika, u: D. Stolac, N. Ivanetić i B. Pritchard (ur.), *Primijenjena lingvistika u Hrvatskoj - izazovi na početku XXI. stoljeća*, HDPL, Zagreb-Rijeka, str. 553.-562.
- Visinko, K. (2003). Učitelj u književnom odgoju i obrazovanju najmlađih, u: I. Vodopija, D. Smajić (ur.), *Dijete i jezik danas*, Zbornik radova s međunarodnoga stručnoga i znanstvenoga skupa, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera i Visoka učiteljska škola u Osijeku, Osijek, str. 45.-54.
- Visinko, K. (2005). *Dječja priča – povijest, teorija, recepcija i interpretacija*, Školska knjiga, Zagreb
- Visinko, K. (2010). *Jezično izražavanje u nastavi Hrvatskog jezika; Pisanje*, Školska knjiga, Zagreb
- Visinko, K. (2014). *Čitanje - poučavanje i učenje*, Školska knjiga, Zagreb
- Visinko, K. (2015). *Diktat u nastavnoj teoriji i praksi*, Profil, Zagreb
- Visković, V. (ur.), (2010). *Hrvatska književna enciklopedija 1, A-GI*, Leksikografski zavod Miroslav Krleža, Zagreb
- Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., Miljković, D. (2014). *Psihologija obrazovanja*, Drugo izmijenjeno i dopunjeno izdanje, IEP-Vern, Zagreb
- Vladilo, I. (2002). Lektira – radost čitanja ili tortura, u: B. Šušnjić i dr. (ur.), *Zbornik radova Prolje škole školskih knjižničara*, Ministarstvo prosvjete i športa Republike Hrvatske, Novi Vinodolski – Rijeka, str. 89.-94.
- Vlahović-Štetić, V., Vizek Vidović, V. (2005). Obrazovanje učitelja i nastavnika u Hrvatskoj, u: V. Vizek Vidović i dr. (ur.), *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*, Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Zagreb, str. 65.-90.
- Vodopija, I. (1999). Predškolsko dijete - budući čitatelj, u: N. Babić, S. Irović (ur.), *Interakcija odrasli, dijete i autonomija djeteta*, Osijek, str. 183.-187.
- Vodopija, I. (2003). Biti učitelj hrvatskoga ne samo na satu hrvatskoga, u: I. Vodopija, (ur.), *Dijete i jezik danas: učitelj hrvatskoga jezika i učitelj stranoga jezika za učenike mlađe školske dobi*, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera i Visoka učiteljska škola u Osijeku, Osijek, str. 13.-17.
- Vodopija, I. (2007). *Dijete i jezik: Od riječi do SMS-a*, Matica hrvatska, Ogranak Osijek, Osijek
- Vodopija, I. i Smajić, D. (2010). Kako vrjednovati jezične pogrješke učenika u drugom razredu osnovne škole, u: I. Vodopija (ur.), *Vrjednovanje i samovrjednovanje u nastavi hrvatskoga i stranoga jezika za učenike mlađe školske dobi*, Učiteljski fakultet Sveučilišta J. J. Strossmayera, Osijek, str. 263.-270.

- Vodopija, I., Krumes-Šimunović, I. (2013). Dramski motivacijski postupci u nastavi materinskog jezika. u: Z. Anišić (ur.), *Motivation – attention – discipline*, 7 th International Scientific Conference, University of Novi Sad, Hungarian Language Teacher Training Faculty, Novi Sad, p. 283.-299.
- Vodopija, I., Smajić, D. (2006). Kako vrjednovati jezične pogriješke učenika u drugom razredu osnovne škole, u I. Vodopija (ur.), *Vrjednovanje i samovrjednovanje u nastavi hrvatskoga i stranoga jezika za učenike mlađe školske dobi*, Učiteljski fakultet Sveučilišta J. J. Strossmayera, Osijek, str. 263.-270.
- Volpicelli, L. (1957). *Il fanciullo che ride*, La Scuola, Brescia
- Vrabec, M. (1967). *Film i odgoj*, Školska knjiga, Zagreb
- Vranić, S. (2002). *Govori sjeverozapadnoga makrosustava na otoku Pagu: 1. Fonologija*, Matica hrvatska Novalja, Rijeka
- Vranić, S. (2005). *Čakavski ekavski dijalekt: sustav i podsustav*, Odsjek za kroatistiku Filozofskoga fakulteta u Rijeci, Rijeka
- Vranković, Lj. (2011). Lektira u razrednoj nastavi, *Život i škola*, 25 (1), Osijek, str. 193.-205.
- Vrsaljko, S., Ljubomir, T. (2013). Narušavanje pravopisne norme u ranojezičnoj neformalnoj komunikaciji (na primjeru SMS poruka internetske društvene mreže Facebook), *Magistra Iadertina* 8 (1), Zadar, str. 155.-163.
- Vujčić, V. (2013). *Opća pedagogija, Novi pristup znanosti o odgoju*, Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb
- Vujičić, L. (2011). *Istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove*, Sveučilište u Rijeci, Mali profesor
- Vukasović, A. (1994). *Pedagogija*, Alfa i Hrvatski katolički zbor Mi, Zagreb
- Vukasović, A. (2015). *Likovi istaknutih hrvatskih pedagoga*, Školske novine, Zagreb
- Vukonić-Žunić, J., Delaš, B. (2006). *Lutkarski medij u školi*, Školska knjiga, Zagreb
- Vulić, S. (2008). Od Srijema do Zagreba i Rijeke, *Hrvatski sjever*, Čakovec, str. 41.-46.
- Vulić, S. (2015). Hrvatski dijalekti i mjesni govori u nastavi. u: A. Suvala, i J. Pandžić (ur.), *Nestandardni hrvatski jezik prema standardnom hrvatskom jeziku*, Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb, str. 78.-82.
- Warshaw, R. (2001). *The Immediate Experience*, Harvard: Harvard University Press
- Williams, N. (1995). The Comic Book as Course Book: Why and How, paper presented at the *Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages* (29th, Long Beach, CA, March 26-April 1, 1995).
- Worthy, J., Moorman, M., Turner, M. (1999). What Johnny likes to read is hard to find in school, *Reading Research Quarterly*, 34, pp. 12-27.
- Wright, J. D. (2011). *Teacher Read-Aloud Style and Delivery: Fiction and Nonfiction Texts*, ProQuest LLC. Ed. D. Dissertation, San Houston State University
- Xu, H. S. (2008). Critical literacy practices in teaching and learning, *New England Reading Association Journal*, 43, pp. 12-22.
- Zalar, D. (1996). Jezični ludizam u hrvatskoj dječjoj književnosti, u: Ž. Benčić i A. Flaker (ur.), *Ludizam – zagrebački pojmovnik kulture 20. stoljeća*, Slon, Zagreb, str. 303.-327.

- Zalar, D. (2002). *Mitološka bića u hrvatskoj umjetničkoj prozi* (doktorski rad), Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb
- Zalar, D. (2002). *Poezija u zrcalu nastave: Igre stihom i jezikom u susretima s djecom*, Mozaik knjiga, Zagreb
- Zalar, D. (2011). Suvremena slikovnica u Hrvatskoj s posebnim osvrtom na suodnos slike i teksta, u: G. Ribičić, V. Mihanović (ur.), *Zavičajnost u knjigama za djecu i mlade*, Gradska knjižnica Marka Marulića, Split, str. 62.-73.
- Zalar, I. (1991). *Pregled hrvatske dječje poezije (studija)*, Školska knjiga, Zagreb
- Zalar, I. (2008). *Antologija hrvatske dječje poezije*, drugo izdanje, Školska knjiga, Zagreb
- Zalar, I. (2008). *Književni portreti hrvatskih dječjih pisaca*, Dora Krupićeva d. O. O., Zagreb
- Zenzerović Šloser, I. (ur.), (2014). *Znam, razmišljam, sudjelujem: Priručnik za nastavnike; Pomoć u provedbi građanskog odgoja i obrazovanja*, Centar za mirovne studije, Mreža mladih Hrvatske, Zagreb
- Zimonić, K. (1990). Strip – umjetnost sinteze, *Suvremena metodika nastave hrvatskog ili srpskog jezika*, 4 (15), Zagreb, str., 149.-152.
- Znika, M. (2006). Sjećanje na jezikoslovca Stjepana Težaka, *Metodika*, br. 7(2), Zagreb, str. 277.-278.
- Zovko, V. i Dividović, A. (2012). The use of ICT in Primary Schools – Analysis of the Digital Divide in Republic of Croatia, *Croatian Journal of Education*, 15(2), Zagreb, pp. 331.-364.
- Žmegač, V. (2003). *Književnost i glazba; Intermedijalne studije*, Matica hrvatska, Zagreb

MREŽNI IZVORI

- Agencija za odgoj i obrazovanje, *LiDraNo 2014*, http://www.azoo.hr/images/Natjecanja_2014/LiDraNo_2014.doc, pristupljeno 25. srpnja 2014.
- Bagić, K. (2010). Od figure do kulture – IGRA RIJEČIMA. Jezični ludizam. *Vijenac*, 426, Zagreb, <http://www.matica.hr/vijenac/426/Ijezi%C4%8Dni%20ludizam/>, pristupljeno 18. siječnja 2017.
- Balić - Šimrak, A., Šverko, I., Županić Beničić, M. (2008). *U prilog holističkom pristupu kurikulumu likovne kulture u ranom odgoju i obrazovanju*, pristupljeno 17. kolovoza 2014: <http://dijeteiumjetnost.blogspot.com/p/clanci-o-likovnom-stvaralastvu.html>
- Bilić, Ž. *Motivacijski sat za čitanje lektire u osnovnoj školi / zeljkabilic.wordpress.com/2011/09/29/motivacijski-sat-za-citanje-lektire/*, pristupljeno 18. kolovoza 2016.
- Blum, R. (2007). Best practices: building blocks for enhancing school environment, s http://www.jhsph.edu/research/centers-and-institutes/military-child-initiative/resources/Best_Practices_monograph.pdf, pristupljeno 10. travnja 2016.
- Brown Ruzzi, B. (2005). Finland Education Report, Nacional Center on Education and Economy, <http://www.ncee.org/wp-content/uploads/2010/04/Finland-Education-Report.pdf>, pristupljeno 15. kolovoza 2015.

- Čulina, Lj. (2007). Lektira – zadovoljstvo ili obveza, *Škole.hr – Portal za škole*, pristupljeno 12. studenog 2016.
- Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (2008)., http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63:2129.html, pristupljeno 23. lipnja 2017.
- Dunn, J. (2014). Technology will not replace teachers, *Eduemic*, pristupljeno 23. siječnja 2014.
- Gaiman, N. *Zašto naša budućnost ovisi o knjižnicama, čitanju i sanjarenju* gkr.hr/.../Neil-Gaiman-Zasto-nasa-buducnost-ovisi-o-knjiznicama-citanju, pristupljeno 8. svibnja 2016.
- <http://www.humblecomics.com/comicsedu/strengths.html>, pristupljeno 11. ožujka 2013.
- <http://www.stripuskoli.com/>, pristupljeno 6. veljače 2014.
- <http://net.educase.edu/ir/library/pdf/eli4001.pdf>, pristupljeno 24. veljače 2014.
- <http://www.humblecomics.com/comicsedu/strengths.html>, pristupljeno 2. veljače 2015.
- <http://www.digitalcitizenship.net/>, pristupljeno 19. rujna 2014.
- <http://atma.hr/devet-vrsta-inteligencije/>, pristupljeno 4. ožujka 2016.
- <http://www.theguardian.com/teacher-network/2011/dec/30/t-factor-empathy-teaching-resources>; pristupljeno 29. lipnja 2015.
- <http://www.wisdompage.com/Prensky01.html>; pristupljeno 29. lipnja 2015.
- http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf, pristupljeno 8. ožujka 2016.
- Maravić, J. (2008.). Škotski primjer korištenja računalnih igara u nastavi, *Skole.hr – portal za škole*, http://www.skole.hr/nastavnici/ucionica?news_id=920, pristupljeno 17. svibnja 2016.
- Mendeš, B. (2009). *Metodičke sastavnice početne nastave hrvatskoga jezika*, pristupljeno 15. ožujka 2014. sa <http://hrcak.srce.hr/82586>
- Mikić, M. (2012) *Kako djeci objasniti teoriju filma: Film i druge umjetnosti*, pristupljeno 5. kolovoza 2014: <http://mediji.hr/djecji-medijski-kutak-film-i-druge-umjetnosti-knjizevnost-kazaliste/>
- Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa (2006). *Nastavni plan i program za osnovnu školu* (2006). MZOŠ, Zagreb, pristupljeno 21. travnja 2015., <http://public.mzos.hr/fgs.axd?id=14171>
- Nemeth-Jajić, J. (2008). *Igrokaz u razrednoj nastavi*, pristupljeno 4. kolovoza 2014. s <http://hrcak.srce.hr/file/64406>
- Novoselić, M. (2013). Motivacijske tehnike u razredu, http://www.skole.hr/nastavnici/ucionica?news_id=9080, pristupljeno 14. srpnja 2015.
- Novoselić, M. (2014). Treba li učenike poticati na (ruko)pisanje?, <http://www.istrazime.com/skolska-psihologija/treba-li-ucenike-poticati-na-rukopisanje/>, pristupljeno 18. siječnja 2017.
- Orel, M. (ur.). (2011). *Slobodni pristopi poučavanja prihajajoćih generacij*, *Eduvision*, Ljubljana, www.eduvision.si/Content/Docs/Zbornik, pristupljeno 5. travnja 2017.

- Osnovna škola *Centar*, Rijeka: http://www.os-centar-ri.skole.hr/upload/os-centar-ri/images/newsimg/320/File/SKOLSKI_KURIKULUM_-_SK_GOD_2013_14_2013_10_01_14_44_22_896.pdf, pristupljeno 11. kolovoza 2014.
- Osnovna škola *Ivana Zajca* Rijeka: http://www.os-izajca-ri.skole.hr/upload/os-izajca-ri/newsattach/18/Skolski_kurikulum_-_2013-14.pdf, pristupljeno 8. kolovoza 2014.
- Osnovna škola *Kozala*, Rijeka: <http://www.os-kozala-ri.skole.hr/skola/kurikulum>, pristupljeno 9. kolovoza 2014.
- Osnovna škola *Pecine*, Rijeka: http://www.os-pecine-ri.skole.hr/upload/os-pecine-ri/images/static3/907/attachment/Kurikulum_2013.-2014..pdf, pristupljeno 11. kolovoza 2014.
- Osnovna škola *Škurinje*, Rijeka: http://os-skurinje-ri.skole.hr/skola/ploca?news_hk=5259&news_id=49&mshow=303#mod_news, pristupljeno 10. kolovoza 2014.
- Osnovna škola *Trsat*, Rijeka: http://www.os-trsat-ri.skole.hr/upload/os-trsat-ri/images/static3/785/attachment/Kurikulum_2013-2014.pdf, pristupljeno 9. kolovoza 2014.
- Peat, A. (2001). *Learning: too serious to be taken seriously; Using humour as a classroom tool*, www.alanpeat.com/resources.html preuzeto, pristupljeno 22. prosinca 2012.
- Popović, D. (2006). Hrvatski film i književnost, *Zapisi*, br. 56, http://www.hfs.hr/nakladnistvo_zapis_detail.aspx?sif_clanci=1767#.Uvuhyf1-dX9U, pristupljeno 14. kolovoza 2016.
- Prensky, M. (2006.) *Digitalni urođenici, digitalne pridošlice: Razmišljaju li doista drugačije?* *Edupoint*, <http://www.carnet.hr/casopis/32/clanci/2.>, pristupljeno 25. veljače 2012.
- Program međunarodnih i interdisciplinarnih sadržaja Građanskog odgoja i obrazovanja za osnovne i srednje škole.(2014). *Narodne novine* broj 104/14., MZOS, Zagreb, pristupljeno 18. travnja 2015. sa http://www.gjb.hr/pdf/sk-god-2014-2015/gradjanski_odgoj.doc
- Rukavina Kovačević, K. *Građanski odgoj i obrazovanje u školi-potreba ili uvjet?*, pristupljeno 30. travnja 2013. s http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=175714
- Sprecher, S., Regan, P. C. (2002). Liking Some Things (in Soma People) more than Others: Partner Preferences in Romantic Relationships and Friendships, *Journal of Social and Personal Relationships* 19, 463-481. <http://bul.sagepub.com>, pristupljeno 25. siječnja 2012.
- Studen, Lj. *Više medijske kulture u nastavi ne znači manje sati jezika i jezičnog izražavanja, a ni manje razvijanja učenikove kreativnosti*, <http://is.gd/pkBxO>, pristupljeno 15. ožujka 2016.
- Velički, D. i Šenjuga, A. (14.05.2010). Učenje demokracije i demokratske kompetencije budućih odgajatelja i učitelja, *Napredak*, pristupljeno 2. travnja 2015. http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=123070
- Zember, M., Kovačić, E. *Tko još čita lektiru / pogledkrozprozor.wordpress.com/2010/06/21/tko-jos-cita-lektiru/*, pristupljeno 29. rujna 2016.
- Zrilić, S., Košta, T. (2009). *Učitelj – kreator izvannastavnih aktivnosti*, pristupljeno 13. kolovoza 2014., <http://hrcak.srce.hr/file/78140>
- www.dramanetwork.eu, pristupljeno 17. srpnja 2016.
- www.stripovi.com/enciklopedija/autori/darko-macan/302, pristupljeno 24. veljače 2014.

www.mobilnost.hr/prilozi/04_487_Digitalne_igre_u_skoli_Prirucnik_za_ucitelje.pdf, pristupljeno 1. ožujka 2017.

www.stripovi.com/enciklopedija/autori/frano-petrusa/635, pristupljeno 24. veljače 2014.

www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=56464), pristupljeno 12. kolovoza 2017.

NOVINSKI ČLANCI

Budiša, I. (2016). Razvoj socioemocionalnih kompetencija učenika, *Školske novine* br. 32, Zagreb, 18. 10. 2016., str. 11.

Benček, A. (2008). Brigo moja, prijedi na drugoga!, *Školske novine* br. 34, Zagreb, 28. 10. 2008., str. 7.

Blaslov, Z. (2016). Pišem pismo, olovka ne sluša!, *Školske novine* br. 3, Zagreb, 26. 1. 2016., str. 10.

Ciboci, L. (2012). Kako koristiti medije u nastavi, *Školske novine* br. 33, Zagreb, 23. 10. 2012., str. 16.

Čupić, D. (2008). Čitanjem protiv nasilja, *Školske novine* br. 39, Zagreb, 2. 12. 2008., str. 7.

Drobnjak Posavec, M. (2015). Naša svakidašnjica, kolumna u *Školskim novinama*, Zagreb

Ham, S. (2012). Jezik je sloboda i kulturna obveza, *Školske novine* br. 1, Zagreb, 10. 1. 2012., str. 4.

Ivančić, I. (2008). U potrazi za vlastitim identitetom, *Školske novine* br. 33, 21. 10. 2008., Zagreb, str. 7.

Jandrić, P. (2013). Odgoj i obrazovanje u razdoblju tehničke reprodukcije, *Školske novine* br. 35, Zagreb, 12. 11. 2013., str. 14.

Kovačević, M. (2006.) Djelo enciklopedijskih razmjera, *Školske novine* br. 25, Zagreb, str. 28.-29.

Kralj, L. (2014). Jesmo li dosita digitalni naivci, *Školske novine* br. 16, 2. 9. 2014., Zagreb, str. 14.

Kučerauer, D. (2014). Kako odgojiti emancipiranog i društveno angažiranoga građanina, *Školske novine* br. 21, Zagreb, str. 21.

Labaš, D. (2013). Od digitalne gluposti do digitalne mudrosti, *Školske novine* br. 35, Zagreb, 12. 11. 2013., str. 8.

Marinković-Škomrlj, E. (2002). U dječjoj književnosti više nema Gulliverovih putovanja ni Robinsona Crusoa, *Novi list*, Rijeka, 14. 9. 2002., str. 47.

Nađ, B. (2010). Naši osnovci štrebaju nepotrebne stvari, *Školske novine* br. 41.-41., Zagreb, 21. 12. 2010., str. 5.

Pastuović, N. (2014). Zašto je razredna nastava najkonkurentniji dio hrvatskog predtercijarnog obrazovanja, *Školske novine* br. 11, Zagreb, 25. 3. 2014., str. 8.

Pavlović Šijatović, S. (2014). Domaća zadaća – potreba ili gubitak vremena?, *Školske novine* br. 34, Zagreb, 4. 11. 2014., str. 9.

Režek, S. (2014). Ispravno postavljanje ciljeva, *Školske novine*, br. 33, Zagreb, 28. 10. 2014., str. 19.

Režek, S. (2015). Pitanja koja bi si učitelji trebali postavljati, *Školske novine* br. 31, Zagreb, 13. 10. 2015., str. 19.

Rodić, I. (2012.) Trajno sjećanje na velikog učitelja i domoljuba, *Školske novine* br. 1, Zagreb, str. 8.

Rosandić, D. (2015). Književnost u predmetnom kurikulumu za hrvatski jezik, *Školske novine* br. 33, Zagreb, 27. 10. 2015., str. 8.

Sabovljević, S. (2015). Anakroni popisi lektire udaljavaju učenike od čitanja, *Novi list*, Rijeka, 18. 1. 2015., str. 47.-48.

Strugar, V. (2012). Hrvatsko školstvo pod povećalom učitelja i nastavnika, *Školske novine*, 6., 7., i 8., Zagreb, 14., 21., 28. 2. 2012., str. 8.

Šimeg, M. (2013). Kad ćemo se okrenuti znanju, vještinama i pameti?, *Školske novine*, 19, Zagreb, 24. 12. 2013., str. 19.-22.

Šimeg, M. (2014). Obrazovanje – preduvjet kvalitetnoga života, *Školske novine*, 39, Zagreb, 9. 12. 2014., str. 15.-18.

Šredl, V. (2012). Ni Hlapić više nije neodoljiv, *Školske novine* br. 29, Zagreb, 7. 10. 2012., str. 10-11.

Uran, S. (2003). Djeca sve manje čitaju, *Novi list*, Rijeka, 18. 1. 2003., str. 68.

Velički, V., Turza-Bogdan, T. (2015). Nužnost mijenjanja metodičkih sustava u svakodnevnoj praksi, *Školske novine*, Zagreb, 15. 12. 2015., str. 11.

Vincek, D. (2016). Klasična knjiga draža od digitalne, *Školske novine* br. 30, Zagreb, 4. 10. 2016, str. 9.

Vizek Vidović, V. (2009). Užitek učenja, a ne samo ocjena, *Školske novine* br. 36, Zagreb, 17. 11. 2009. str. 9.-11.

Žanić, I. (2015). Između tradicije i inovacije, *Školske novine*, Zagreb, 2. 6. 2015., str. 24.

DIPLOMSKI RADOVI²²⁷

Begović, J. (2017). Čitateljski interesi učenika trećih i četvrtih razreda osnovne škole

Blažević, A. (2016). *Značaj prostornog okruženja škole u procesu poučavanja i učenja*

Čančarević, I. (2015). *Metodika stripa u nastavi Hrvatskog jezika*

Čorković, V. (2010). *Feminizacija profesije*

Domitrović, M. (2016). *Jezično izražavanje i sporazumijevanje na materinskom jeziku učenika razredne nastave*

²²⁷ Svi navedeni diplomski radovi obranjeni su na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci.

- Duspara, A. (2016). *Standard novog školskog pisma*
- Kaurić, H. (2017). *Pravopis u razrednoj nastavi Hrvatskoga jezika*
- Kaurlo, J. (2015). *Načelo zavičajnosti u interpretaciji tekstova u razrednoj nastavi*
- Kršul, A. (2014). *Slikovnica u nastavi početnoga čitanja i pisanja*
- Mišović, A. (2016). *Interpretacija bajke u prvim dvama razredima osnovne škole*
- Rosović, M. (2016). *Čakavski zavičajni idiom u nastavi Hrvatskoga jezika u primarnom obrazovanju*
- Vlahović, M. (2016). *Primjena digitalne tehnologije u nastavi Hrvatskoga jezika u nižim razredima osnovne škole*