

Montenegrin Teachers' Perception of the Acquisition of Literary Terms in Primary School

Dijana Vučković

Faculty of Philosophy, University of Montenegro

Abstract

This paper discusses a teaching methodology approach to the acquisition of literary terms in the lower grades (1 to 5) of primary schools in Montenegro. In the first part of the paper, the author presents the theoretical framework of the research problem, giving a short analysis of the curriculum. The objective of this study was to identify teachers' opinions on the adoption of literary terms in the lower grades. The technique of focus interviewing was used on a sample of 45 classroom teachers. The research results have proved that teachers fail to devote enough attention to literary and theoretical concepts. Their personal opinion is that they are not satisfied with the cognitive effects of teaching literature. Some of the reasons given can be categorized as objective difficulties, while there are those that should be recognized as a need for additional training for teachers. The results of this study correspond with findings reported by numerous authors and with nearly unanimous assessment of experts that teaching literature must be reformed in many ways if we wish the crisis of reading as a global phenomenon to start being systematically treated from the very beginning of compulsory education.

Key words: *curriculum; literary genres and subgenres; student; teaching methodology approach; workbook.*

Introduction

From the very onset of their education, students are introduced to a variety of examples of all three literary genres either by listening or reading. Selected texts have been tailored to suit the students' age and have been interpreted in accordance with their abilities and prior learning experiences. At first glance, from the perspective of

an adult reader, the literature is quite simple. However, a closer examination of the structure of texts belonging to the so called *naïve literature*, can easily lead to the conclusion that simplicity is only apparent, and that children's literature is complex, exceptionally versatile, multi-layered and has a wealth of opportunities and variety of literary and educational interpretations.

During the first grade and the first semester of the second grade of primary school¹ literary texts are taken in by listening. After the stage of systematic literacy achievement, students begin to independently read texts which are well-suited to them. However, the initial literacy achievement is dominant in the first cycle (three initial grades), which is quite reasonable considering the complexity of schoolwork (Bežen & Budinski, 2013).

Interpretation of the literary texts in the lower grades always takes a student's experience as a starting point. The youngest primary school students almost always try to connect the text with their own experience. However, by encouraging a variety of emotional responses to the text, the teacher often opens the door for *identification*² (Program³, 2011). However, it is necessary to understand the experienced, i.e. through the interpretation of the text it is necessary to direct the children towards the acquisition of reading competence (Saksida, 2011). This means, among other things, that during the teaching process students have to be prepared for the understanding of expressive factors in literature, as well as introduced to theoretical concepts (literary and functional) for identifying and understanding stylistics and other elements that are characterized by a poetic (aesthetic) function of language (Rosandić, 2005), because "without an understanding of literary genres and types namely, there is no understanding of literature, since the forms in which literary works appear are often of crucial importance for understanding and experiencing literature" (Solar, 2005, p. 130). Thus, the introduction and adoption of literary-theoretical terms is viewed as necessary for a modern interpretation of literature in the classroom, which starts from the reader's *experience*, and leads him/her to *understanding*, for teaching literature "aims to increase the understanding of the text and enjoyment in it" (Velek & Warren, 2004, p. 122).

When interpreting a text, the communication and interpretational-analytic procedure (Rosandić, 2005) with elements of problematization are used along

¹ Primary school education lasts nine years in Montenegro. Nine-year compulsory education is organized in three cycles, each lasting three years (Program, 2011). Primary school class teachers teach Montenegrin – Serbian, Bosnian, Croatian Language and Literature up to the sixth grade of primary school, which was one of the reasons why we opted for conducting the research in the initial five grades.

² Of course, this is not the identification to the level of losing their own identity, but the process is understood as "a metaphor for a special reader's attachment to certain characters" (Grosman, 2010, p. 138).

³ The language and literature curriculum in Montenegro (2011) is based on the learning outcomes, and could be designated by the term curriculum. However, as the distinction between the terms 'programme' and 'curriculum' is not the focus of this work, we decided to use the terms synonymously. Also, the term 'programme' is present in the name of the new curriculum (2011), which was one of the reasons for opting for such terminology in this paper.

with other methodological systems, such as problem-creative system, correlation and integration, team work, etc. (Rosandić, 2005; Bežen, 2008). Communication system, which takes into account the theory of literary reception, is dominant in the teaching of literature in the primary school. This system is primarily interested in the interaction between the reader and the text. In practice the students' experiential sphere is sometimes exaggerated. The structure of expectations and aesthetic distance (Jauss, 1982), as well as the role of the implied reader (Iser, 1974) are very often forgotten. Specifically, the theory of reception, which is concentrated on the reader and perceptual work – reader interaction, means having some knowledge of the literature.

One of the main problems related to the introduction and acquisition of literary-theoretical terms is the fact that one lesson or even a few successive ones are not enough to cover the optimal number of examples which would, by means of analysis and comparison, result in students' perception and understanding of their important common features. This is probably one of the reasons why our students have an extremely modest fund of theoretical knowledge about literature after graduation.

Literary Concepts in the Curriculum

The Curriculum (2011) for each grade within the three cycles defines the terms that students should acquire. The curriculum distinguishes between two main areas: language and literature. This is the list of terms to be acquired in each of the grades:

1st grade –writer, title, poet;

2nd grade –poem, fairy tale, fable, film, theatre performances;

3rd grade – folk song, poem, literary figure, folk stories, fiction stories, actor-actress, stage, cartoon, film;

4th grade – characters in the story/ novel (major and minor), events, time and place of the story, verse, rhyme, fairy tale (folk and those written by an author), short realistic story, theatre or puppet show, radio play, cartoons;

5th grade – time and chronological sequence of events, place of events, theme, contemporary fable, a fantastic story, a paragraph, a literary character (major and minor), comic poems, comic stories, proverbs, riddles, speaker and speech, space description, dramatic character features (emotions, appearance), act, scene, director, stage, costumes.

The above review indicates that the number of terms intended for acquisition is not too large. Also, it is evident that the area of literature also includes theatre, film and TV culture in relation to the dramatic text which used to be the fifth area of study of the subject mother tongue. This is the main reason why there is a significant number of terms related to them. The lowest number of concepts intended for acquisition is related to lyric poetry⁴.

⁴ A number of new concepts are introduced in the sixth grade: the poetic language, personification, epithet, comparison, contrast, hyperbole, onomatopoeia, descriptive poem, landscape.

Some concepts are repeated from grade to grade. This is consistent with the helical organization of the curriculum. From grade to grade, the number and scope of notions increase. They are not numerous in the first cycle because the focus of the entire grade is on initial literacy. However, in the second cycle, their number is much bigger.

Of course, it is necessary for the *material* through which we acquire the literary-theoretical concepts to be a literary text, and it is extremely important that the texts which are being read are representative in terms of concepts provided for acquisition. The texts are proposed by the curriculum, which means that teachers have autonomy in the choice of texts. If it happens that the students are given some other texts to read, an important criterion, among others, is the ability of the text to offer a number of useful concepts for acquisition. As for texts that are suggested by the curriculum, they are included in the textbooks, except for those intended for *reading with teachers* and those that fall into the category of *background literature*. Textbooks, in addition to the proposed literature, include a range of additional texts teachers can read with their students, of which some are suitable for the notion acquisition or practising.

When it comes to first grade, students are expected to master basic concepts such as author and title, which will be possible through textbooks which generally do not have comprehensive articles (full texts are provided in teacher handbooks), but have pages with illustrations related to the text, its title, the author's name and several of the introductory sentences. The exceptions are some lyric poems that are given in their full form. However, having in mind the abundance of fairy tales and lyric poems, as well as students' prior knowledge in relation to these issues, it would be expected that these two concepts would be mentioned at least in their basic form. Neither the textbooks for second nor the third grades have (now already completed) texts related to literary-theoretical concepts, while books for the second cycle already introduce these concepts alongside appropriate texts. While it is arguable whether the given definitions are sufficiently understandable for the children and whether at some points the selection of texts has been done appropriately, these issues are not the subject of this paper.

A more detailed analysis of the programme would enable us to see some elements that could be corrected (in terms of the earlier references, such as the notion of the form of narration, which is mentioned only in the third cycle, although students read articles where the obvious narratives, descriptions and dialogues appear, much earlier) or added (for example the term *narrative excerpt*, is not mentioned in the programme, but teachers work on its functional acquisition from the second grade, during the formation of the text plan). Also, the poetic image is not mentioned in the curriculum, as well as the repetition of verses and stanzas, visual and auditory perception, although some literature curricula incorporate an early introduction of these concepts (Bežen, 2008).

Research Methodology

A qualitative approach has been applied in this study. The intention was "to obtain a more holistic impression of teaching and learning" (Fraenkel & Wallen, 2000, p. 501).

It was important to set the participants' opinion on the level of acquisition of literary terms into a *broader context* –the context of teaching the subject as a whole, and the particular interest of researchers focused “on the perspectives of the subjects of a study” (Fraenkel & Wallen, 2000, p. 531). From the beginning of the new reform process in Montenegro, i.e. from 2001, there has been no research with a subject similar to this, which has resulted in the need to try to identify the perceptions of teachers on various aspects related to the introduction of literary terms. Thus, the fundamental purpose of this research is “to understand, describe” (Halmi, 2005, p. 43) teachers' opinions on the acquisition of literary terms in primary schools in Montenegro.

The qualitative research was carried out among primary school teachers by means of the focus interview technique. The choice of technology was influenced by, among other things, the fact that focus interview “creates dynamic interactions between multiple members, which contributes to the increased, often polemical debate on the issue, which allows the direct declaration of the ‘opening’ of the respondents” (Halmi, 2005, p. 327). The technique of focus interviewing usually strongly urges the participants against giving *socially desirable* answers.

Forty-five primary school teachers, from the northern, central and southern regions have been interviewed (34 of them have completed four years of study, and 11 completed the two-year study). Only six of the teachers interviewed were male. All interviewees have had more than 10 years of service and all were familiar with the programme (1998) used before the reform. By territorial selection of the sample we wanted to include all three regions of Montenegro, while their prior knowledge of the programme was considered as a very important factor, since the respondents could compare some new ideas and solutions to those previously used. The sample was selected keeping in mind “the need for having the ‘authorized’ participants as interlocutors” (Pavlović & Džinović, 2007, p. 296).

The focus interviews lasted two hours (the research contains five interviews in total), recorded on a tape recorder, and later transcribed. From the total material recorded we separated only those comments which, according to the author, most clearly reflect the opinions of the teachers, especially those with which the teachers agreed more. Respondents were asked the following questions: *How much attention do you devote to introducing students to the literary-theoretical terms? In what ways do you realize the teaching process? Explain. Reflect on your teaching methods, forms of work, techniques and learning strategies. What is the orientation of the programme in relation to this issue (as far as the number of concepts, how they are arranged by grade, whether the proposed texts offer appropriate concepts ...)? In what ways are the concepts introduced in the textbooks? Give examples of how some of the concepts are being realized in the teaching process. Are you using any cognitive organisers (mind maps, conceptual networks, Venn diagrams, tables, etc.) while teaching? How do you check if the concepts have been acquired? Are you satisfied with the students' level of knowledge of the literary-theoretical terms?... Teachers were asked to provide open (further) comments on these issues.*

Comments and responses were grouped according to the issues, and then also according to characteristic categories (topics) that occurred during the interview: general (dis)satisfaction of teachers with their students' knowledge of literary-theoretical terms, the focus of initial grades on literacy, when to start with the introduction of literary-theoretical terms, orientation of subjects towards the area of language, the process of introducing concepts, the textbooks' explanation of terms, assessing the knowledge of literary terms, graphic organisers of knowledge. The interpretation and discussion of the obtained results were done based on this.

Validity and Reliability of the Research

The validity of the research was observed in relation to the Program (2011), and the written report was sent to be read by one participant from each of the focus interviews (Mužić, 1986). The participants expressed their agreement with written reports. Also, all of the interviews were audio recorded. The reliability has been achieved by applying the same set of questions in different focus interviews.

Results and Discussion

In the course of interpretation of research results we have used the fundamental concepts and keywords that are favourable in qualitative statements, i.e. the ones which are compatible with the inductive research model (Halmi, 2005). At the stage of interpreting the results, the objective is "to describe, interpret, understand, develop or discover" (Halmi, 2005, p. 42) teachers' opinions on the observed methodological phenomenon. The categorization (thematization or coding) of teachers' opinions was done on the basis of the available modern literature on qualitative research (Fraenkel & Wallen, 2000; Fern, 2001; Denzin & Lincoln, 2005; Halmi, 2005; Pavlović & Džinović, 2007; Richards, 2009), and in accordance with the basic objectives of the study. From the body of available material we singled out comments on which agreement was reported by other participants attending a particular focus interview. A thematic analysis has been applied.

General (Dis)satisfaction of Teachers with Their Students' Knowledge on Literary-Theoretical Terms

At the very beginning of the discussions a number of interviewees expressed their positive impressions of the students' knowledge on literary-theoretical terms. The following comment illustrates such a way of thinking:

"I think that my students have a solid knowledge of literature. Maybe not everyone, of course. There are those who do not care much about it", Teacher 10⁵.

⁵ The survey was anonymous. For the purposes of this work, the teachers' answers were assigned a numerical value from 1-45, regardless of the focus groups in which they participated. The numbering was initiated from the first, and ended with the last focus interview. In our analysis we tried to observe as many of the comments of the interviewed teachers. The analysed comments were those with which other members of the focus interviews agreed.

The teacher pointed out that there are always those children who are not interested in literature. Having in mind the fact that literature is a part of the compulsory education, it is expected that teachers make children interested in the art of words. We do not think all children will inevitably develop competence in this field of education to the maximum level, but basic knowledge should be achieved by all.

Overall, the introductory comments in all focus groups were generally positive. Further focus interviews indicated that even those teachers who had initially expressed such opinions during discussions with their colleagues, later recognized that their students are still not well-equipped with the knowledge in the domain of literary terms.

Most interviewees reacted and expressed their dissatisfaction with the educational outcomes in this area. One female teacher clearly pointed out the following:

“I’m familiar with the fact that the curriculum includes concepts of literary genres, but, frankly, I find it very hard to find time for that. We certainly do literature, but if your students do not read well, then you are not able to devote full attention to their knowledge about literary forms”, Teacher 4.

The quoted comment obviously shows that teachers regard the subject mother tongue in the lower grades from the point of view of pupils’ literacy, which is largely expected.

The interviewees particularly expressed their dissatisfaction with their students’ knowledge in response to the question of how their students performed in their learning of literary theory in higher grades:

“I am not very satisfied with how the subject teachers work with them. Sometimes it seems that they only give them bad marks in order to prove that we do not work with them the way we should⁶. I know that already in the sixth grade they ask them to know many figures of speech in detail. They often have them write down too much theory and examples and ask them to learn interpretation as well. This results in the fact that children do not like to read”, Teacher 34.

From our analysis of the curriculum (2011), we saw that the sixth grade curriculum envisages mastering a series of figures of speech, so it is not a surprise that teachers require knowledge related to them. The depth of knowledge in many respects surely depends on the individual teachers. When it comes to having students write down the theory and their learning the interpretations, it is clear that these are anachronistic remnants of traditionalist reproductive dogmatic teaching, which is considered responsible for the crisis of reading by many scholars.

A more detailed description of teachers’ opinions on the students’ knowledge of literature can be found in the following commentary, which was met with general approval of those present:

⁶ It is evident that in the Montenegrin primary schools students’ performance is progressively weakening from the lower to the higher grades.

“I’m not satisfied with my students’ knowledge of literature. I myself do not have enough time to dedicate to it as much I do to the language teaching, but it is surprising that fifth grade students confuse the terms verse and stanza, or when they do not classify characters into major and minor ones, but real and unreal ones. Sometimes they confuse fable with fairy tale and the like. They might be in a hurry to respond as soon as possible, so they do not rethink enough, but in any case I’m not sure how they will cope in higher grades where figures of speech are envisaged by the curriculum. It also happens that they forget concepts and terms that were taught in the previous grades”, Teacher 39.

The present colleagues pointed out that they have similar experiences, but they hope that such errors occur due to the hastiness of some students and their wishes to provide answers to the question as soon as possible. The majority of interviewees think their students forget the covered material too quickly, since, almost as a rule, memories of the previously taught material are barely visible, so that the overall teaching of literature certainly loses quality because “knowledge of features of poetic language is necessary for the entry of students into the poetic world” (Bežen, 2011, p. 41).

The Focus on Literacy in Initial Grades

During the interview, we tried to identify some basic elements of teaching practice in relation to the literary-theoretical terms where we tried to determine the current state of practice in relation to this issue. The responses given by teachers were rather diverse, but the dominant opinions were:

“In practice, we deal with literary-theoretical terms from the beginning, not exactly from the first grade because children cannot read by themselves. It is important for them to start learning and understanding them as soon as they start reading some articles. But then it is not easy to accomplish this task. In the first two grades, it is very difficult because they mostly do not read themselves. Later, the procedure becomes easier once they learn to read and write”, Teacher 23.

Or:

“In the first three grades, my primary task is to teach them to read and write. Some of them find it easy, but, believe me, a considerable number of children in the fourth, or even fifth grade do not read properly”, Teacher 11.

Teachers’ comments point out the aforementioned orientation of teaching this subject towards achieving initial literacy which is quite reasonable given the complexity of the homework (Budinski & Kolar Billege 2012; Bežen & Budinski, 2013; Bežen, Budinski, & Kolar Billege, 2013; Čudina-Obradović, 2014). However, even if literature was learnt by listening, if well implemented by teaching, it could still be directed towards, if not adopting, then at least towards making initial observations about the literary genres and types. In the first grade, for example, several fairy tales are suggested for reading, and if we take into account the pre-school experiences and

knowledge of students, it does not seem to be an excessive demand to highlight and draw students' attention to some basic features of this genre.

When To Start with the Introduction of Literary-Theoretical Terms?

Having in mind that we previously described teachers' views of a close connection between mastering reading and writing skills and other contents of the subject mother tongue, teachers were asked to communicate their opinion as to when one should start with the introduction of these concepts into the teaching process.

Some teachers believe that it is a mistake to insist on acquiring literary-theoretical terms in the lower grades:

“These concepts can rarely be found in the curriculum anyway. We certainly mention them, but I think it's more important to teach them and make them interested in reading than to ask them to determine whether there is rhyme in a poem, what the narrative form is and the like. Anyway, there are a lot of grammatical and orthographic terms and notions to be learned”, Teacher 21.

It is true that an important task is to teach students to read and develop interest in literature, but, it seems, an important link is frequently left out, which is that “the task of the school is not only to develop affection for reading fiction and as well to respect and encourage literary interests, but to, by means of using a respect oriented approach towards young readers, develop their reading capabilities and expand their literary educational level” (Saksida, 2011, p. 266). If teachers do not pay enough attention to the acquisition of these concepts, students will certainly lose the opportunity to read in the context of a particular literary genre, because when being in contact with the literary work we do not comprehend it just as literature, but “as a novel, a novella, a sonnet, or a drama; in short: we read every literary work within an understanding of the literary genres to which it belongs, or where we believe it belongs”(Solar, 2005, p. 130).

Orientation of Subjects towards the Area of Language

In addition to the acquisition of reading and writing, teachers reveal that teaching the mother tongue and literature is much more oriented towards linguistic areas than the literary ones:

“The new programme pays much more attention to language teaching, so the ratio between non-artistic and artistic text is 60:40 per cent. External exams assess the linguistic area and the seminars that are offered to us by the Department of Education deal much less with literature teaching. There is much talk about the PISA tests. It seems to me that literature is neglected”, Teacher 5.

Teachers highlight the condition of their current practice, which, apparently, quite objectively outlines a thorough orientation to initial teaching. It is clear that the primary objective of the initial stages of systematic education is just to encourage students to read and write. These language activities, together with listening and

speaking form the basis of almost entire learning in school⁷. However, initial literacy is supported by listening and reading of literary texts. But, it would not be desirable to ignore the numerous tasks encountered by class teachers. Their liabilities are effectively connected with all 22 areas of teaching mother tongue (Bežen, 2008), which supports the fact that there is a necessity for increasing the number of weekly hours of the mother tongue.

However, the ratio between the non-artistic and artistic texts is indeed such as described by the respondent, and the other elements of her statement truly describe the current trends. PISA surveys more or less model the native language curricula to the extent that everything else becomes subordinate to the goal of achieving better results during testing. Certainly, we should not negate the importance of reading literacy in the mentioned PISA context (Literacy Skills, 2003), but it seems to be reckless to neglect one teaching area at the expense of others, especially if we bear in mind the importance of literature in the development of students' personality (Rosandić, 2005; Bežen, 2008).

The Process of Introducing Concepts

The way teachers commented on the methodological approach to the acquisition of literary-theoretical terms is best captured by the following response:

“After reading a text – a fable, for example, students are told that such stories are called fables, that animals are mentioned in them, that they are short and have a message for the reader. Animals are people, and that's it, basically. And when it comes to the methodology, we tend to use group work, although personally I do not have good experience with it. Usually, one or two students work, while others are not active. That always happens if you engage them in a group activity”, Teacher 8.

Basically, the approach offered by this teacher is a traditional method for introducing literary terms: the first step is reading and textual analysis, and then the teacher introduces the literary-theoretical term. However, the big question is whether such a concept gives the desired result – the understanding and permanent acquisition of the term. The first drawback of this approach is that it introduces the literary term (as stated in the comment) while reading a text, which does not give students an opportunity to compare several similar texts. The other flaw relates to the fact that the teacher offers a definition of the term, without using appropriate forms of work, or even encouraging students to do independent research. According to some research estimations, this approach stems from the fact that some teachers “believe that literary terms, even the basic ones, should not be explicitly given to the students,

⁷ The reform of the educational system, which started in Montenegro in 2001 (Book of Changes, 2001) acknowledged the complexity of initial reading and writing (Montenegrin students in the initial three-year period encounter both Cyrillic and Latin characters). The first class, in this context, is focused on developing the pre-reading skills.

that they should be taught implicitly, so to speak, along with the analysis of the text” (Janićijević, 2007, pp. 7-8).

The Textbooks' Explanation of Terms

Teachers are not, generally speaking, satisfied with the way concepts are explained in the textbooks. They also have objections to the selection of texts⁸ such as:

“The fourth grade textbooks and those for higher grades provide the definitions following the selected texts. Some given explanations are hardly clear and comprehensible, so we are obliged to explain them further. I do not always like the types of texts after which certain notions are highlighted. There are too many articles and passages which are written by foreign authors. I think the earlier books handled these things better”, Teacher 10.

This kind of comment partially reflects the resistance of teachers to the changes that happened after so many years. The reform process that began in 2001 yielded a number of new solutions that teachers do not find easy to adapt to. In the case of our research focus, the most noticeable changes are related to the concept of reading in sequences (derived from the theory of literary reception) and significant changes to the proposed reading texts. The first reformed reader retained a small number of titles from earlier books. This meant that teachers needed to be further prepared for teaching, because they themselves have never heard of many of the texts. Also, the concept and structure of these textbooks is significantly different. The authors have tried to find better solutions in the didactic-methodological apparatus as to ensure the process of reading really had a communicative character. When it comes to explaining concepts in the books, the engagement of teachers in this part of the work seems inevitable. It is necessary to explain each definition to the students, illustrated by additional examples and the like because “the choice of concepts, and their presentation to students must be such that the students understand their content and usefulness: understandably displayed content will help avoid the frustration which often characterizes the interpretation of theory, and an understanding of usability of concepts in question, which will further motivate students” (Grosman, 2010, p. 235).

Assesing the Knowledge of Literary Terms

When asked how they check students' knowledge of literary-theoretical terms, we were given the following response:

“Each test usually includes a few questions about it. But mostly, we check it in classes while we read and interpret the text. Students are then more open and relaxed, so they think better than under testing pressure. It often happens

⁸ The interviewed teachers have raised a series of objections to the selection of texts. The majority believes that the earlier programmes offered better solutions. Particularly negative comments were given regarding the proposed works for reading in sequels and the reading at home (background literature). It is related to the novels: *Pinocchio*, *Heidi*, *Peter Pan in Kensington Park*, and the like.

that they accurately describe the concept in question and that they cannot remember its name. I think it is important for them to understand the form, function and so on, and the name will be remembered later”, Teacher 37.

The modern teaching process requires a continuous evaluation. The teacher has methodologically correctly described the process. The whole acquisition process stems from noticing the main characteristics (important or essential features) and their naming is the next phase.

Graphic Organisers of Knowledge

Regarding the fact that there is a need to integrate graphic organizers of knowledge to support a more thorough understanding and lasting memorization into the teaching process, respondents were asked to comment on their use. Most of the teachers agreed with the following response:

“I have heard about Venn’s diagrams, mind maps, fishbone diagrams and the like, but I do not use them for the acquisition of these concepts. We only use conceptual maps in conjunction with non-artistic texts. In the beginning I did not understand why we make these maps for almost all non-artistic texts. I’ve seen some mind maps pertaining to literary terms. It’s all good, but they are time consuming. When it comes to Venn’s diagrams - we have been using them at the meetings, but not for literature teaching”, Teacher 44.

Venn’s diagrams, conceptual and mind maps, tabular and other graphical representations are of great help in the process of acquiring a number of terms. During their preparation students are active, they carefully read the text several times, and they learn how to separate the important from the unimportant data, think about the relationship between the parts of the material and the like. The respondent pointed out that this organizer is not used for teaching literature, and that it is time consuming. However, the time should not be the only and crucial factor if we bear in mind the importance of quality and durability of students’ knowledge.

Conclusions

We have witnessed numerous examples of lack of knowledge of basic literary terms and concepts by older peers, as well as university students, and it has been continually proved that there is an evident decline of reading interests, treated as a complex cultural and general social problem (Ilić, Gajić, & Maljković, 2007). Of course, it is obvious that there are many factors underlying the fact that the book is less *popular*, especially amongst members of the younger generation who have a different view of the world due to modern technology.

The understanding of the problems of this research which resulted from our focus groups suggests the following conclusions on the teachers’ opinions on the adoption of literary-theoretical terms in the lower grades:

- The Montenegrin primary school system, especially in the first cycle, is mainly dedicated to initial literacy, as expected. But even the acquisition of literature by listening enables a systematic introduction of initial literary concepts and terms. Teachers in our survey sample believe that pupils can adopt concepts only when they master the skill of reading.
- The language teaching field remains a dominant field of learning in higher grades. Our respondents pointed to the fact that the learning of the literary terms is defined by the curriculum, and for this reason all external evaluations assess this part of the course. Language teaching introduces a conceptual map (network terms) during the analysis of non-artistic texts, while they are not used in connection with the literary area.
- Respondents were less satisfied by how much their students know in relation to this conceptual corpus. They point out that children do not like reading a lot, a problem which has a potential of becoming a serious obstacle for students in higher grades. Also, several respondents mentioned that they are often surprised when students cannot recall certain literary terms. In this regard, it is obviously necessary to point out that the time envisaged for mother tongue (with all the complex homework tasks in this subject) is insufficient (Bežen & Budinski, 2013). It is necessary to supply the pupils, while they are still in lower grades, with additional hours in which the identification and revision of concepts would be realized.
- Teachers from our sample predominantly apply the traditional concept of adopting concepts of the literary-theoretical character – after reading the text, students are presented with the concept. They do not use graphic knowledge organizers.

Bearing in mind the importance of mastering fundamental concepts for later reflections on literature (Solar, 2005), for a better quality literary education (Saksida, 2011), we present some ideas for improving teaching practices:

- The vertical-spiral programming of the current curriculum should be revised and improved, as disbalance of the number of serious issues and, in particular the range of terms, is evident. It would be significant to specify the scope of the term and thus reduce the possible subjective assessment of teachers.
- The introduction of concepts in passing, while reading a literary text should be methodologically modernized and students should be presented with more texts. By comparing several texts, students would identify their essential common features, and thus generalize the concept in question. During these activities we train students to analyze and graphically organize conclusions (Walker & Schmidt, 2004).
- In their comments teachers have pointed out that there are frequent omissions by students of connections with concepts that have been introduced at the beginning of literature teaching, and sometimes have answers that even surprise teachers. Such responses should be given much attention and should be carefully analysed in order to determine what causes them.

The overall perception of the research shows the concentration of this subject in the language area, and it is obvious that literature has been neglected. Having in mind that the responses and respondents' comments were also based on the curriculum (Program, 2011), this led us to the conclusion that respondents considered the subject very objectively. We should not diminish the importance of language teaching, but we would like to emphasize that teaching literature (given the importance of literature for young readers) should not be neglected either. Of course, the overall conclusions of this study should be viewed in the context of the qualitative methodology used and should not be considered as the final evaluation or generalized judgement of the investigated case (Fern, 2001; Richards, 2009). The results can serve as a basis for further qualitative and quantitative research dealing with pupils' literary-theoretical skills in the lower grades. This research clearly carries some advantages of the constructivist approach (Richards, 2009) - we tried to reach a wider picture in the context of the whole subject, describe different segments of the teaching process and key methodological elements, but in terms of potential generalizations we encountered some difficulties which, first of all, refer to the inability to use deduction and other features which are inherent to quantitative research methods.

References

- Bežen, A. (2008). *Metodika – znanost o poučavanju nastavnog predmeta*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu i Profil.
- Bežen, A. (2011). Matične znanosti metodike u ranom poučavanju hrvatskoga/materinskoga jezika. In A. Bežen, & B. Majhut (Eds.), *Redefiniranje tradicije: dječja književnost, suvremena komunikacija, jezici i dijete* (pp. 31-52). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu and ECNSI.
- Bežen, A., Budinski, V., & Kolar Billege, M. (2013). Procjena fonološke svjesnosti učenika prvoga razreda kao preduvjet za početno čitanje i pisanje na hrvatskome jeziku. In S. Blažetin (Ed.), *Zbornik radova, XI. međunarodni kroatistički znanstveni skup* (pp. 221-234). Pečuh: Znanstveni zavod Hrvata u Mađarskoj.
- 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), 25-39.
- Budinski, V., & Kolar Billege, M. (2012). Mjerenje predčitačkih vještina glasovne analize i sinteze u hrvatskom/materinskom jeziku na početku prvog razreda osnovne škole. In S. Blažetin (Ed.), *X. međunarodni kroatistički znanstveni skup – Zbornik radova* (pp. 301- 312). Pečuh: Znanstveni zavod Hrvata u Mađarskoj.
- Čudina-Obradović, M. (2014). *Psihologija čitanja – od motivacije do razumijevanja*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga and Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-33). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fern, E. F. (2001). *Advanced Focus Group Research*. Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. (2000). *How to Design and Evaluate Research in Education*. Boston: McGraw Hill.
- Grosman, M. (2010). *U obranu čitanja – čitatelj i književnost u 21. stoljeću*. Zagreb: Algoritam.
- Halmi, A. (2005). *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Ilić, P., Gajić, O., & Maljković, M. (2007). *Kriza čitanja – kompleksan pedagoški, kulturološki i opštedruštveni problem*. Novi Sad: Gradska biblioteka.
- Iser, W. (1974). *The Implied Reader*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Janićijević, V. (2007). *Rodovi i vrste u nastavi književnosti*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Jauss, H. R. (1982). *Aesthetic Experience and Literary Hermeneutics*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Knjiga promjena* (2011). Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke i Zavod za školstvo Crne Gore.
- Literacy Skills* (2003). Literacy Skills for the World of Tomorrow – Further results from PISA 2000 /online/. Retrieved on 25th April 2014 from <http://www.oecd.org>.
- Mužić, V. (1986). *Metodologija pedagoškog istraživanja*. Sarajevo: Svjetlost.
- Nastavni plan i program osnovne škole* (1998). Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke.
- Nastavni predmet Crnogorski jezik i književnost, predmetni program za I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII i IX razred osnovne škole* (2011). Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke i Zavod za školstvo Crne Gore.
- Pavlović, J., & Džinović, V. (2007). Fokus grupe: od prikupljanja podataka do kritičke pedagoške prakse. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 39(2), 289-308.
- Richards, L. (2009). *Handling Qualitative Data: A Practical Guide*. London: Sage.
- Rosandić, D. (2005). *Metodika književnog odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Saksida, I. (2011). Aktualnost tradicije u nastavi književnosti: Trebaju li mladi čitatelji u školi uistinu "čitati bilo što i bilo kako"? In A. Bežen, & B. Majhut (Eds.), *Redefiniranje tradicije: dječja književnost, suvremena komunikacija, jezici i dijete* (pp. 253-270). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu and ECNSI.
- Solar, M. (2005). *Teorija književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
- Velek, R., & Voren, O. (2004). *Teorija književnosti*. Beograd: Utopija.
- Walker, C., & Schmidt, E. (2004). *Smart tests*. Ontario: Pembroke Publishers.

Dijana Vučković

Teacher Training Department, Faculty of Philosophy,
University of Montenegro
Ul. Danila Bojovića bb., Nikšić 81400, Montenegro
dijanav@ac.me

Mišljenja učitelja o usvajanju književnoteorijskih pojmova u nižim razredima osnovne škole u Crnoj Gori

Sažetak

U radu se razmatra metodički pristup usvajanju književnoteorijskih pojmova u nižim razredima (1. do 5.) osnovne škole u Crnoj Gori. U uvodnom dijelu prezentirane su teorijske osnove istraživačkog problema i dana je kratka analiza kurikula. Cilj istraživanja bio je identificirati mišljenja učitelja o usvajanju književnoteorijskih pojmova u nižim razredima. Primijenjena je tehnika fokus intervjuiranja, a uzorak čini 45 učitelja razredne nastave. Rezultati istraživanja pokazuju da učitelji ne uspijevaju u nastavi dovoljno pozornosti posvetiti književnoteorijskim pojmovima. Njihova je osobna ocjena da nisu zadovoljni spoznajnim učinkom nastave književnosti. Neki od razloga koje su naveli mogu se kategorizirati kao objektivne poteškoće, a ima i onih koje bismo morali prepoznati kao potrebu za dodatnim obrazovanjem nastavnog kadra. Rezultati ovog istraživanja korespondiraju s rezultatima mnogih autora i s gotovo jednodušnom ocjenom stručnjaka da nastava književnosti u mnogo čemu mora biti reformirana ako želimo da se kriza čitanja kao globalni fenomen napokon počne sustavno tretirati još od samog početka obvezne edukacije.

Ključne riječi: čitanka; književni rodovi i vrste; metodički pristup; nastavni program; učenik.

Uvod

Od samog početka školovanja učenici su u prilici da slušanjem i čitanjem upoznaju različite književne vrste iz sva tri roda. Odabrani tekstovi prilagođeni učeničkom uzrastu u nastavi se interpretiraju u skladu s mogućnostima i predznanjima djece. Na prvi pogled, promatrano optikom odraslog čitatelja, riječ je o jednostavnim tekstovima. Međutim, pažljivijim uvidom u strukturu tekstova *naivne književnosti*, lako ćemo zaključiti da je jednostavnost samo prividna i da je književnost za djecu iznimno kompleksna, polisemična, slojevita i da raspolaže bogatstvom i mogućnostima raznovrsnih književnoteorijskih i nastavnih tumačenja.

U prvom i dijelom u drugom razredu osnovne škole u Crnoj Gori¹ književni tekstovi recipiraju se slušanjem. Nakon što završi etapa sustavnog opismenjavanja, učenici počinju i samostalno čitati odgovarajuće tekstove. Ipak, prvim ciklusom (tri početna razreda) dominira početno opismenjavanje, što je sasvim opravdano s obzirom na kompleksnost zadaća (Bežen i Budinski, 2013).

Tumačenje književnoumjetničkog teksta u nižim razredima uvijek kao polaznu osnovu ima učenički doživljaj. Najmlađi osnovci tekst gotovo uvijek pokušavaju povezati s osobnim iskustvima. Nastavnik, svakako, potiče raznovrsna emocionalna reagiranja na tekst, često *otvara vrata za identificiranje*² (Program³, 2011). Međutim, doživljeno je potrebno i razumjeti, tj. tijekom tumačenja teksta neophodno je djecu usmjeravati prema stjecanju čitalačke kompetencije (Saksida, 2011). To, između ostalog, podrazumijeva da tijekom školovanja učenike moramo pripremati za razumijevanje ekspresivnih čimbenika u književnosti, za upoznavanje teorijskih pojmova (književnih i funkcionalnih), za uočavanje i shvaćanje stilistike i ostalih elemenata koji odlikuju poetsku (estetsku) funkciju jezika (Rosandić, 2005), jer „bez razumijevanja književnih rodova i vrsta, nema razumijevanja književnosti, jer su oblici u kojima se pojavljuju književna djela često od presudne važnosti za shvaćanje i doživljavanje književnosti” (Solar, 2005, str. 130). Dakle, uvođenje i usvajanje književnoteorijskih pojmova promatramo kao neophodno za suvremeno tumačenje književnosti u nastavi koje počinje od *doživljaja* čitatelja, ali i koje ga vodi ka *razumijevanju*, jer nastava književnosti „stremi da uveća razumevanje teksta i uživanje u njemu” (Velek i Warren, 2004, str. 122).

Tijekom tumačenja teksta, u radu s najmlađima koristi se komunikacijski i interpretativno-analitički postupak (Rosandić, 2005) s elementima problematiziranja. Postupno se uvode i ostali sustavi: problemsko-stvaralački, korelacijsko-integracijski, timski itd. (Rosandić, 2005; Bežen, 2008). Komunikacijski sustav, uvažavajući teoriju književne recepcije, ipak dominira nastavom književnosti u osnovnoj školi. Taj sustav ponajprije se zanima za interakciju između čitatelja i teksta. U praksi ponekad dolazi i do pretjerivanja u favoriziranju učeničke doživljajne sfere. Zaboravlja se struktura obzora očekivanja i estetske distance (Jauss, 1982), kao i uloga implicitnog čitatelja (Iser, 1974). Naime, i teorija recepcije, koja je koncentrirana na čitatelja i čitalački čin interakcije djelo – čitatelj, podrazumijeva posjedovanje znanja o književnosti.

¹ Osnovna škola u Crnoj Gori traje devet godina. Devetogodišnje obvezno obrazovanje organizirano je u tri ciklusa koji traju po tri godine (Program, 2011). Učitelji razredne nastave izvode nastavu iz predmeta Crnogorski – srpski, bosanski, hrvatski jezik i književnost zaključno s petim razredom osnovne škole, što je bio jedan od razloga koji su utjecali na to da istraživanje provedemo za pet početnih razreda.

² Naravno, nije riječ o identificiranju do razine gubitka osobnog identiteta, već taj proces razumijevamo kao “metaforu za posebnu čitateljevu vezanost uz pojedine likove” (Grosman, 2010, str. 138).

³ Program za materinski jezik i književnost u Crnoj Gori (2011) utemeljen je na ishodima učenja, te bi mogao biti označen terminom kurikulum. Međutim, s obzirom na to da suštinsko razlikovanje pojmova *program* i *kurikulum* nije u središtu zanimanja ovog rada, opredijelili smo se za sinonimnu uporabu oba pojma. Također, u samom nazivu novog kurikula (2011) spominje se riječ program, što je bio još jedan od razloga koji su utjecali na takvu terminologiju u radu.

Jednu od osnovnih poteškoća u vezi s uvođenjem i usvajanjem književnoteorijskih pojmova predstavlja činjenica da je na jednom nastavnom satu ili čak na nekoliko sukcesivnih sati nemoguće prezentirati optimalan broj primjera čijom bi se analizom i kompariranjem učenici vodili uočavanju i razumijevanju njihovih bitnih zajedničkih obilježja. To je vjerojatno i jedan od razloga zbog kojih naši učenici po završetku školovanja funkcionalno vladaju iznimno skromnim fondom teorijskih znanja o književnosti.

Književnoteorijski pojmovi u Programu

Program (2011) za svaki razred u okviru tri ciklusa definira pojmove koje bi učenici trebali usvojiti. Program razlikuje dva područja: jezik i književnost. Popis pojmova po razredima je sljedeći:

- I. razred – pisac, naslov, pjesnik-pjesnikinja;
- II. razred – pjesma, bajka, basna, film, kazališna predstava;
- III. razred – narodna pjesma, umjetnička pjesma, književni lik, narodna priča, umjetnička priča, glumac-glumica, pozornica, crtani film, igrani film;
- IV. razred – likovi u djelu (glavni i sporedni), događaji, mjesto događanja radnje, vrijeme događanja radnje, stih, strofa, slik, bajka (narodna i autorska), kratka realistička priča, kazališna, lutkarska predstava, radijska igra, crtani film;
- V. razred – vrijeme događanja radnje, kronološki slijed događaja, mjesto događanja radnje, tema, suvremena bajka, fantastična priča, odlomak, književni lik (glavni i sporedni), šaljiva pjesma, šaljiva priča, poslovice, zagonetka, govornik i govor, opis jednostavnora, oznake dramskog lika (emocije, izgled), čin, prizor, redatelj, scena, kostimi.

Iz prethodnog pregleda očigledno je da broj pojmova koji su predviđeni za usvajanje nije prevelik. Također, evidentno je da je u područje književnosti svrstano nekad peto područje nastave materinskog jezika – kazališna, filmska i RTV kultura i to u vezi s dramskim tekstom. Upravo u vezi s tim područjem dan je znatan broj pojmova. Najmanje pojmova odnosi se na lirsku poeziju.⁴

Neki pojmovi ponavljaju se iz razreda u razred. To je u skladu sa spiralnom organizacijom kurikula. Iz razreda u razred postupno se povećava broj i opseg pojmova. U prvom ciklusu veoma ih je malo jer je naglasak cijelog predmeta na početnom opismenjavanju, a u drugom ciklusu ih je znatno više.

Naravno, *materijal* putem kojeg usvajamo književnoteorijske pojmove mora biti književnoumjetnički tekst i iznimno je važno da tekstovi koji se čitaju budu reprezentativni i s aspekta pojmova predviđenih za usvajanje. Programom su tekstovi predloženi, što znači da učitelji imaju autonomiju u izboru tekstova. Ako dođe do toga da se čitaju i neki drugi tekstovi, važan kriterij, uz ostale, jest i omogućavanje usvajanja pojmova. Što se tiče tekstova koje Program predlaže, oni su sadržani u čitankama,

⁴ Već u šestom razredu uvodi se cijeli niz novih pojmova: pjesnički jezik, personifikacija, epitet, usporedba, kontrast, hiperbola, onomatopeja, opisna pjesma, pejzaž.

izuzev djela za čitanje u nastavcima i onih koja pripadaju kategoriji čitanje kod kuće. Čitanke osim predloženih sadrže i cijeli niz dodatnih tekstova koje učitelji mogu čitati s učenicima, a neke je od njih dobro iskoristiti za usvajanje ili uvježbavanje pojmova.

Za prvi razred očekivano je da učenici ovladaju osnovnim pojmovima pisac i naslov, što će im omogućiti i udžbenici u kojima uglavnom nema cjelovitih tekstova (kompletni tekstovi su u priručnicima za nastavnike), već je na odgovarajućem listu ili dvolistu bogata ilustracija, naslov teksta, ime pisca i nekoliko uvodnih rečenica. Izuzetak čine neke lirske pjesme koje su dane u cjelini. Međutim, s obzirom na brojnost bajki i lirskih pjesama, a i predznanja učenika u vezi s tim vrstama, očekivano bi bilo da i ta dva pojma, makar u osnovnom opsegu, budu spomenuta. Ni udžbenici za drugi i treći razred nemaju osim (sada već cjelovitih) tekstova književnoteorijske pojmove, a udžbenici za drugi ciklus već uvode pojmove uz odgovarajuće tekstove. Dalo bi se raspravljati o razumljivosti definicija za djecu, a mjestimice i o izboru tekstova koji su uzeti kao reprezentativni za pojedine pojmove, no to nije predmet ovog rada.

Detaljnijom analizom Programa mogli bismo uvidjeti još neke elemente koji bi mogli biti ispravljeni (u smislu ranijeg spominjanja, kao što je pojam formi kazivanja, koji se spominje tek u trećem ciklusu, premda učenici znatno ranije čitaju brojne tekstove u kojima je očigledna naracija, deskripcija i dijalog) ili dodati (npr. pojam narativne cjeline ne spominje se u Programu, ali se s učenicima radi na njegovu funkcionalnom usvajanju još od drugog razreda tijekom formiranja plana teksta). Također, u Programu nije spomenuta pjesnička slika, kao ni ponavljanje stiha i kitice, vidnih i slušnih doživljaja, premda je nekim programima nastave književnosti predviđeno rano uvođenje tih pojmova (Bežen, 2008).

Metodologija istraživanja

U istraživanju je primijenjen kvalitativni pristup. Namjera je bila „dobiti više holističku impresiju poučavanja i učenja” (Fraenkel i Wallen, 2000, str. 501). Mišljenje ispitanika o usvojenosti književnoteorijskih pojmova važno je bilo postaviti u kontekst *šire slike* – nastave cijelog predmeta, a osobito zanimanje istraživača usmjereno je „u perspektive učesnika istraživanja” (Fraenkel i Wallen, 2000, str. 531). U Crnoj Gori od početka novog reformskog procesa, tj. od 2001. godine nije realizirano istraživanje čiji bi predmet bio srodan ovom, što je utjecalo na potrebu da ovim istraživanjem pokušamo identificirati viđenja učitelja o različitim aspektima vezanim za uvođenje književnoteorijskih pojmova. Dakle, temeljna svrha ovog istraživanja je „razumjeti, opisati” (Halmi, 2005, str. 43) mišljenja učitelja o usvajanju književnoteorijskih pojmova u nižim razredima osnovne škole u Crnoj Gori.

Kvalitativno istraživanje realizirano je s učiteljima razredne nastave tehnikom fokus intervjuiranja. Na izbor tehnike utjecalo je, između ostalog, i to što kod fokus intervjua „dolazi do dinamičke interakcije između više članova, što pridonosi pojačanoj, često i polemičnoj raspravi o problemu, što omogućuje neposrednije izjašnjavanje i ‘otvaranje’ ispitanika” (Halmi, 2005, str. 327). Tehnika fokus intervjuiranja uglavnom snažno utječe protiv davanja *socijalno poželjnih odgovora*.

Intervjuirano je 45 učitelja razredne nastave iz sjeverne, centralne i južne regije (34 ih ima završen četvorogodišnji studij, a 11 su završili dvogodišnje studije razredne nastave). Samo šest intervjuiranih muškog je spola. Svi intervjuirani imaju više od 10 godina radnog staža i svi su upoznati i s prijeredovnim programom (1998). Teritorijalnim izborom uzorka željeli smo obuhvatiti sve tri crnogorske regije, a upoznatost intervjuiranih s prijašnjim programom smatrali smo važnim kako bi ispitanici mogli usporediti neka nova rješenja s prijašnjima. Uzorak je biran imajući na umu „potrebu da ispitanici budu ‘autorizovani’ sagovornici” (Pavlović i Džinović, 2007, str. 296.)

Fokus intervjui trajali su po dva sata (pet intervjuja), snimani su diktafonom, a zatim transkribirani. Iz ukupnog snimljenog materijala izdvojeni su oni komentari koji, prema procjeni autora rada, najjasnije oslikavaju mišljenja učitelja i osobito oni s kojima se suglasilo više ispitanika. Ispitanicima su postavljena pitanja: *Koliko pozornosti u nastavi posvećujete učeničkom upoznavanju s književnoteorijskim pojmovima? Objasnite kako to metodički realizirate. Osvrnite se na nastavne metode, oblike rada, tehnike i strategije učenja. Kakva je orijentacija Programa u vezi s tom tematikom (koliko je pojmova, kako su raspoređeni po razredima, odgovaraju li predloženi tekstovi pojmovima...)? Na koji su način pojmovi uvedeni u čitankama? Navedite primjer kako neki od pojmova realizirate u nastavnom procesu. Koristite li se pri tome nekim organizatorima znanja (umne mape, pojmovne mreže, Vennovi dijagrami, tabele i slično)? Na koji način provjeravate usvojenost pojmova? Jeste li zadovoljni učeničkom razinom znanja o književnoteorijskim pojmovima?... Učitelji su zamoljeni da daju otvorene (dodatne) komentare u vezi s problematikom o kojoj je razgovarano.*

Komentari i odgovori grupirani su prema pitanjima, a zatim i prema karakterističnim kategorijama (temama) koje su se javile tijekom intervjuja: opće (ne)zadovoljstvo učitelja učeničkim znanjima o književnoteorijskim pojmovima, usmjerenost početnih razreda na opismenjavanje, kad početi s uvođenjem književnoteorijskih pojmova?, orijentiranost predmeta na jezično područje, postupak uvođenja pojmova, objašnjenje pojmova u čitankama, provjera znanja o književnoteorijskim pojmovima, grafički organizatori znanja. Na osnovi toga učinjena je interpretacija dobivenih rezultata istraživanja i rasprava o njima.

Valjanost i pouzdanost istraživanja

Valjanost istraživanja promatrana je u odnosu na Program (2011), a napisano izvješće poslano je na čitanje po jednom sudioniku iz svakog fokus intervjuja (Mužić, 1986). Sudionici su iskazali suglasje s napisanim izvješćem. Također, svi razgovori snimani su diktafonom. Pouzdanost je postignuta primjenom istog niza pitanja u različitim fokus intervjuima.

Rezultati i rasprava

Tijekom interpretacije rezultata istraživanja vodimo se temeljnim pojmovima i ključnim riječima koje pogoduju kvalitativnim iskazima, tj. koje su u suglasju s

induktivnim istraživačkim modelom (Halmi, 2005). U fazi interpretacije rezultata cilj je „opisati, protumačiti, razumjeti, razviti ili otkriti” (Halmi, 2005, str. 42) mišljenja učitelja o promatranom metodičkom fenomenu. Kategorizacija (tematiziranje ili kodiranje) mišljenja učitelja učinjena je na bazi dostupne suvremene literature o kvalitativnim istraživanjima (Fraenkel i Wallen, 2000; Fern, 2001; Denzin i Lincoln, 2005; Halmi, 2005; Pavlović i Džinović, 2007; Richards, 2009) i u skladu s temeljima ovog istraživanja. Iz ukupnog materijala izdvojili smo komentare s kojima su suglasje iskazali ostali sudionici koji su prisustvovali pojedinom fokus intervjuu. Upotrijebljena je tematska analiza.

Opće (ne)zadovoljstvo učitelja učeničkim znanjima o književnoteorijskim pojmovima

Nekolicina intervjuiranih na samom početku razgovora istakla je pozitivno viđenje učeničkih znanja o književnoteorijskim pojmovima. Takvo mišljenje ilustrira naredni komentar:

„Mislim da moji učenici imaju solidna znanja iz književnosti. Možda ne svi, naravno. Ima i onih koje književnost ne interesira”, Učitelj 10.⁵

Učiteljica je istaknula da ima i one djece koja nisu zainteresirana za književnost. S obzirom na to da je književnost dio sustava obvezne edukacije, očekivano je da se učitelji ipak pobrinu kako bi djecu zainteresirali za umjetnost riječi. Ne mislimo time da baš sva djeca mogu razviti kompetencije za to nastavno područje do razine maksimalnih edukacijskih ishoda, ali elementarna bi znanja svi trebali ostvariti.

Inače, uvodni komentari tijekom svih fokus grupa bili su uglavnom pozitivno usmjereni. Daljnji fokus razgovori pokazuju da čak i oni učitelji koji su početno iskazali takva mišljenja tijekom rasprave s kolegama uviđaju da njihovi učenici ipak nisu dovoljno opskrbljeni znanjima iz domene književnoteorijskih pojmova.

Većina intervjuiranih reagirala je izričuci nezadovoljstvo obrazovnim ishodima tog područja. Jedna učiteljica jasno je istaknula:

„Dobro sam upoznata s tim da Program sadrži i pojmove o književnim rodovima i vrstama, ali, iskreno rečeno, ne stižem se tome posvetiti koliko bi trebalo. Književnost radimo, ali kad vam djeca ne čitaju dobro, onda niste u prilici da temeljito posvetite pozornost znanju o književnim vrstama”, Učitelj 4.

Iz citiranog komentara očito je da učitelji nastavu materinskog jezika u nižim razredima promatraju kroz prizmu učeničke opismenjenosti, što je u dobroj mjeri i očekivano.

Osobito nezadovoljstvo učeničkim znanjima intervjuirani su iskazali reagirajući na pitanje o tome kako se njihovi učenici snalaze u višim razredima vezano uz učenje književne teorije:

⁵ Istraživanje je bilo anonimno. Za pisanje ovog rada odgovorima učitelja dodijeljena je brojčana vrijednost od 1-45, neovisno o fokus grupi u kojoj su sudjelovali. Numeracija je započeta od prvog, a završena s posljednjim fokus intervjuom. Nastojali smo tijekom analize promatrati komentare što više intervjuiranih učitelja. Komentari koji su analizirani bili su oni s kojima su se suglasili i ostali intervjuirani.

„Inače nisam prezadovoljna time kako predmetni učitelji s njima rade. Nekad mi se čini da im odmah podijele loše ocjene kako bi dokazali da mi ne radimo kako bi trebalo⁶. Znam da već u šestom razredu traže od njih da poznaju mnoge stilske figure do detalja. Znam da im često i diktiraju dosta teorije i primjera. Traže od njih i da uče interpretacije. Djeca onda ne vole čitati”, Učitelj 34.

Prigodom analize Programa (2011) vidjeli smo da je za šesti razred predviđeno ovladavanje nizom stilskih figura tako da nije neočekivano da predmetni učitelji to rade. U kojem opsegu i dubini traže poznavanje figura sigurno da u mnogo čemu ovisi o pojedinim učiteljima. Kad je, pak, riječ o *diktiranju* teorije i učenju interpretacija, jasno da su to anakroni ostaci tradicionalističke dogmatsko-reproduktivne nastave, koju mnogi stručnjaci i smatraju odgovornom za krizu čitanja.

Temeljiti opis mišljenja učitelja o učeničkim znanjima iz književnosti pronalazimo u sljedećem komentaru, koji je naišao na opće odobravanje prisutnih:

„Nisam zadovoljna znanjima iz književnosti mojih učenika. Ni ja se tome ne stížem posvetiti koliko jezičnoj nastavi, ali ipak me iznenadi kad recimo vidim da u petom razredu miješaju pojmove stih i strofa (kitica) ili kad likove ne dijele na glavne i sporedne nego na stvarne i nestvarne. Ponekad za basnu kažu da je bajka i slično. Možda se žure da bi što prije odgovorili, pa ne promisle dovoljno, ali u svakom slučaju nisam sigurna kako će se snaći u višim razredima – tada se već rade stilske figure. Događa se i to da zaborave pojmove koji su rađeni u prethodnom razredu”, Učitelj 39.

Prisutni kolege istaknuli su da i oni imaju sličnih iskustava, s tim što se nadaju da se takve greške događaju uslijed brzopletosti nekih učenika i njihove želje da što prije odgovore na postavljeno pitanje. Većina intervjuiranih misli da i njihovi učenici prebrzo zaboravljaju gradivo koje su učili. U narednom razredu samo se naziru sjećanja na prethodno gradivo tako da ukupna nastava književnosti izvjesno gubi na kvalitetu jer „poznavanje osobina pjesničkog jezika nužno je za ulazak učenika u pjesnički svijet” (Bežen, 2011, str. 41).

Usmjerenost početnih razreda na opismenjavanje

Tijekom intervjua pokušali smo identificirati neke osnovne elemente nastavničke prakse u vezi s književnoteorijskim pojmovima. Pokušali smo utvrditi aktualno stanje u praksi u vezi s tom problematikom. Učitelji su reagirali raznovrsno, ali su dominantna mišljenja bila:

„U praksi se bavimo književnoteorijskim pojmovima od samog početka, ne baš od prvog razreda jer djeca ne čitaju sama. Važno je da učenici to odmah počnu usvajati prilikom čitanja nekih tekstova. Ali tada to nije baš jednostavno raditi. U prvom i drugom razredu je to vrlo teško jer oni ne čitaju sami, uglavnom. Kasnije je već sve jednostavnije čim nauče čitati i pisati”, Učitelj 23.

⁶ U crnogorskim osnovnim školama vidno je slabljenje učeničkog uspjeha prilikom prijelaza iz razredne u predmetnu nastavu (viši razredi).

Ili:

„U prva tri razreda, primarna mi je zadaća da ih naučim čitati i pisati. Nekima to lako ide, ali, vjerujte, nije malen broj djece koja ni u četvrtom, pa ni u petom razredu ne čitaju kako treba”, Učitelj 11.

Iz komentara uočavamo i već spomenutu orijentaciju nastave tog predmeta prema početnom opismenjavanju, koja je posve opravdana s obzirom na kompleksnost zadaća (Budinski i Kolar Billege 2012; Bežen i Budinski, 2013; Bežen, Budinski, i Kolar Billege, 2013; Čudina-Obradović, 2014). Ipak, čak i recepcija književnosti slušanjem, ako je kvalitetno metodički realizirana, mogla bi biti ciljno usmjerena i ka, ako ne usvajanju, a ono barem početnom uočavanju obilježja književnih rodova i vrsta. U prvom su razredu, primjerice, predložene za čitanje neke bajke, i ako u obzir uzmemo i predškolska iskustva i spoznaje učenika, ne čini se pretjeranim zahtjevom skretanje pozornosti učenicima na neka osnovna obilježja tog žanra.

Kad početi s uvođenjem književnoteorijskih pojmova?

S obzirom na to da je prethodno opisano viđenje učitelja o tijesnoj vezi između savladanosti vještina čitanja i pisanja i ostalih sadržaja materinskog jezika, učitelji su zamoljeni da priopće kakvo je njihovo mišljenje o tome kad bi trebalo početi s uvođenjem tih pojmova u nastavni proces.

Neki učitelji smatraju da na usvajanju književnoteorijskih pojmova i ne treba inzistirati do viših razreda:

„Tih pojmova i nema mnogo u Programu. Spominjemo ih i radimo, ali mislim da je mnogo važnije da ih naučim i zainteresiram da čitaju nego da utvrđuju ima li u pjesmi glasovnog slaganja, koja je pripovijedna vrsta i slično. Inače imaju mnogo pojmova iz gramatike i pravopisa”, Učitelj 21.

Točno je da je važna zadaća naučiti učenike da čitaju i razviti zanimanje za književnost, ali se, čini se, izostavlja jedna važna karika, a to je da „zadatak škole nije da razvija samo naklonjenost prema čitanju beletristike i da poštuje i potiče književne interese, već da pristupima koji poštuju mladog čitatelja razvija njegove čitalačke mogućnosti i širi njegovu književnu obrazovanost” (Saksida, 2011, str. 266). Ako učitelji ne poklanjaju dovoljno pozornosti usvajanju tih pojmova, učenici gube priliku čitanja u kontekstu određenog književnog žanra jer kad smo u kontaktu s literarnim djelom, ne recipiramo ga jednostavno kao književnost, već ga „čitamo kao roman, kao novelu, kao sonet ili kao dramu; ukratko: čitamo svako književno djelo u okviru nekog shvaćanja književne vrste kojoj ono pripada ili kojoj smatramo da ono pripada” (Solar, 2005, str. 130).

Orijentiranost predmeta na jezično područje

Osim usvajanja početnog čitanja i pisanja učitelji smatraju da je nastava materinskog jezika i književnosti znatno više orijentirana prema jezičnom području nego prema književnom:

„U novom je Programu mnogo više pozornosti posvećeno jezičnoj nastavi. I omjer neumjetničkog i umjetničkog teksta je 60:40. Eksterna testiranja provjeravaju jezičnu područje. Pa i seminari koji nam se nude od Zavoda za školstvo mnogo se manje bave nastavom književnosti. Dosta se priča o PISA testiranjima. Čini mi se da je književnost zapostavljena”, Učitelj 5.

Učitelji izriču stanje o aktualnoj praksi, koje, po svemu sudeći, prilično objektivno ocrtava temeljita usmjerenja u početnoj nastavi. Jasno je da je primarni cilj početnih stadija sustavne edukacije upravo osposobljavanje učenika za čitanje i pisanje. Te su jezične aktivnosti, uz slušanje i govorenje, osnova gotovo cjelokupnog školskog učenja.⁷ No, početno opismenjavanje se podržava i slušanjem, kao i čitanjem književnih tekstova. Ali ne bi bilo dobro ni da zanemarimo brojne zadatke s kojima se učitelji razredne nastave susreću. Njihove su obveze praktično vezane uz sva 22 područja nastave materinskog jezika (Bežen, 2008), što svjedoči u prilog potrebi za povećanjem broja sati materinskog jezika.

No, omjer neumjetničkog i umjetničkog teksta uistinu je onakav kakvim ga je navela ispitanica, a i ostali su elementi njezina iskaza suglasni s aktualnim tendencijama. PISA istraživanja definitivno modeliraju manje-više obrazovne kurikule u području materinskog jezika do te mjere da je sve ostalo postalo podređeno cilju – postići bolji uspjeh na testiranju. Svakako, ne smije se negirati važnost čitalačke pismenosti u spomenutom PISA kontekstu (*Literacy Skills*, 2003), ali je, čini se, nepromišljeno zapostavljati jedno nastavno područje na štetu drugog, posebno ako se ima u vidu važnost književnosti za razvoj učeničke ličnosti (Rosandić, 2005; Bežen, 2008).

Postupak uvođenja pojmov

Metodički pristup usvajanju književnoteorijskih pojmova učitelji su prokomentirali na način koji je najbolje uobličen sljedećim odgovorom:

„Nakon čitanja nekog teksta – navest ću primjer – basne, recimo, učenicima kažem da se takve priče nazivaju basnama, da se u njima spominju životinje, da su kratke i da imaju pouku. Životinje predstavljaju ljude, i to je to, otprilike. Što se tiče oblika rada, sve više se koristimo grupnim radom, premda osobno nemam dobra iskustva s tim. Uglavnom jedan – dva učenika rade, a ostali ne. To je ako im dam zajednički zadatak”, Učitelj 8.

U osnovi, pristup koji je nastavnica navela tradicionalan je metodički način uvođenja pojmova: prva etapa je čitanje i analiza teksta, a nakon toga nastavnik priopćuje književnoteorijski pojam. Međutim, veliko je pitanje je li takav koncept željeni rezultat – razumijevanje i trajno usvajanje pojma. Prva manjkavost spomenutog pristupa jest da se pojam uvodi (kako je u odgovoru i priopćeno) tijekom čitanja jednog

⁷ Reforma obrazovnog sustava koja je u Crnoj Gori započela 2001. godine (Knjiga promjena, 2001) uzela je u obzir kompleksnost početnog čitanja i pisanja (crnogorski učenici u početnom se trogodištu upoznaju s ćirilicnim i latiničnim pismom). Prvi razred, u tom je kontekstu, usmjeren na razvoj predčitačkih vještina.

teksta, čime učenici nemaju prilike da usporede više istovrsnih tekstova, a druga se manjkavost odnosi na to da nastavnik priopćuje određenje pojma, pri čemu se evidentno ne koristi odgovarajućim oblicima rada, niti učenike potiče na samostalno istraživanje. Prema nekim istraživačkim procjenama, takav pristup proistječe iz toga da neki učitelji „smatraju da književne termine, pa i one osnovne, ne treba eksplicitno davati učenicima, da ih treba obrađivati implicitno, takoreći usput, uz analizu teksta” (Janićijević, 2007, str. 7 – 8).

Objašnjenje pojmova u čitankama

Učitelji uglavnom nisu zadovoljni time kako su pojmovi objašnjeni u čitankama. Imaju i primjedbe na izbor tekstova⁸ uz koje se spominju:

„U čitankama za četvrti i više razrede dane su definicije pojmova uz tekstove. Neka objašnjenja koja su dana teško mogu biti jasna učenicima. Objašnjavam to dodatno. Ne sviđa mi se uvijek ni primjer teksta uz koji su spomenuti neki pojmovi. Ima previše tekstova stranih autora i odlomaka. Mislim da su prijašnji udžbenici to sve bolje rješavali”, Učitelj 10.

Takav komentar djelomično oslikava otpor učitelja prema promjenama koje su se dogodile nakon dugog niza godina. Naime, reformski proces koji je započet 2001. godine zaista je donio čitav niz novih rješenja na koja se učiteljima nije jednostavno prilagoditi. U slučaju našeg istraživačkog fokusa najuočljivije promjene odnose se na koncepciju čitanja u nastavcima (izvedenu na osnovi teorije književne recepcije) i značajne izmjene predloženih tekstova u čitankama. Prve reformske čitanke zadržale su malen broj naslova iz prijašnjih čitanki. To je značilo da se učitelji moraju dodatno pripremati za nastavu, jer su za mnoge od tekstova prvi put čuli. Također, koncepcija i struktura tih udžbenika znatno je drugačija. Autori su pokušali pronaći bolja rješenja u didaktičko-metodičkoj aparaturi kako bi proces čitanja zbilja imao komunikacijski karakter. Kad je riječ o objašnjenju pojmova u udžbenicima, jasno je da učitelji i u tom dijelu rada moraju biti angažirani. Svaku definiciju potrebno je učenicima dodatno objasniti, ilustrirati još nekim primjerima i slično jer „izbor pojmova i njihovo prikazivanje moramo voditi tako da učeniku budu razumljivi i njihov sadržaj i njihova upotrebljivost: razumljivo prikazanim sadržajem izbjeći ćemo frustraciju koja često obilježava tumačenje teorije, a razumijevanje upotrebljivosti pojmova o kojima je riječ dodatno će motivirati učenike” (Grosman, 2010, str. 235).

Provjera znanja o književnoteorijskim pojmovima

Na pitanje kako provjeravaju znanja učenika o književnoteorijskim pojmovima, dobili smo sljedeći odgovor:

⁸ Intervjuirani učitelji inače su iznijeli cijeli niz primjedbi na račun predloženih tekstova. Većina smatra da su prijašnji programi imali bolja rješenja. Posebno negativno komentiraju prijedlog djela za čitanje u nastavcima i čitanje kod kuće (nekadašnja domaća lektira). To je vezano uz romane: *Pinocchio*, *Heidi*, *Peter Pan* u *Kensingtonskom parku* i slično.

„Svaki kontrolni zadatak obično sadrži nekoliko pitanja o tome. Ali, najviše to provjeravamo na satu kad čitamo i interpretiramo neki tekst. Tada su učenici slobodniji, nemaju tremu od ocjenjivanja i bolje misle. Često se desi da točno opišu pojam o kome je riječ a ne mogu se sjetiti naziva. Mislim da je važno da razumiju oblike, funkciju i slično, a samo ime će zapamtiti kasnije”, Učitelj 37.

Suvremena nastava upravo i zahtijeva kontinuirano vrednovanje. Nastavnica je metodički korektno opisala taj proces. Kvalitetno usvajanje pojmova kreće se od uočavanja njihovih karakteristika (bitnih i suštinskih obilježja), a imenovanje jest sljedeća faza.

Grafički organizatori znanja

S obzirom na to da se sve više u nastavni proces nastoje uključiti grafički organizatori znanja kao potpora temeljitijem razumijevanju i dugotrajnijem pamćenju, ispitanici su zamoljeni da prokometiraju njihovu uporabu. Većina nastavnika suglasna je sa sljedećim odgovorom:

„Čula sam za Vennove dijagrame, mape uma, dijagrame riblja kost i slično, ali ih ne koristim za usvajanje ovih pojmova. Jedino u vezi s neumjetničkim tekstom izrađujemo pojmovne mape. U početku mi nije bilo jasno zašto izrađujemo te mape za gotovo sve neumjetničke tekstove. Gledala sam neke umne mape koje se odnose na književne pojmove. Sve je dobro, ali za njih treba mnogo vremena. Što se tiče Vennovih dijagrama, odavno ih koristimo za prikazivanje skupova, ali u nastavi književnosti ne”, Učitelj 44.

Vennovi dijagrami, konceptualne i umne mape, tabelarni i ostali grafički prikazi od velike su pomoći prilikom usvajanja različitih pojmova. Tijekom njihove izrade učenici su aktivni, više puta pažljivo čitaju tekstove, uče odvajati bitno od nebitnog, razmišljaju o vezi između dijelova gradiva i slično. Ispitanica ističe da takve organizatore ne koristi u nastavi književnosti, a i da za njih treba mnogo vremena. No, faktor vremena ne bi smio biti jedini presudan ako imamo na umu da nam je važna kvaliteta i trajnost učeničkog znanja.

Zaključci

Svjedoci smo brojnih primjera nepoznavanja elementarnih književnoteorijskih pojmova kod starijih učenika, pa i studenata, a kontinuirano se dokazuje pad čitalačkih zanimanja koji se tretira kao kompleksan kulturološki i općedruštveni problem (Ilić, Gajić i Maljković, 2007). Naravno, izvjesno je da mnogo faktora utječe na to da je knjiga sve manje *u modi*, posebno kod pripadnika mlađih generacija koje su opskrbljene drugačijim pogledom na svijet kakav im omogućuje suvremena tehnologija.

Konstrukcija razumijevanja problema ovog istraživanja nastala u okviru naših fokus grupa sugerira sljedeće zaključke o mišljenju učitelja o usvajanju književnoteorijskih pojmova u nižim razredima:

U crnogorskom osnovnoškolskom sustavu, posebno u prvom ciklusu, dominantno mjesto posvećeno je početnom opismenjavanju, što je i očekivano. No, čak i

receptija književnosti slušanjem pruža mogućnost sustavnog uvođenja početnih književnoteorijskih pojmova. Učitelji iz našeg uzorka istraživanja smatraju da je s učenicima moguće usvajati pojmove tek kad oni sami ovladaju vještinom čitanja.

I u kasnijim razredima dominira nastava jezičnog područja. Naši ispitanici ističu da ih Program na to upućuje, a i da sve eksterne evaluacije upravo provjeravaju taj dio nastave. U nastavu jezika uvode pojmovne mape (mreže pojmova) prilikom analize neumjetničkog teksta, a to ne čine u vezi s područjem književnosti.

Ispitanici su manjim dijelom zadovoljni time koliko njihovi učenici znaju u vezi s tim pojmovnim korpusom. Ističu da djeca ne vole puno čitati, što je problem koji u višim razredima ima veliku šansu da postane ozbiljna prepreka učenicima. Također, više ispitanika spomenulo je da često budu iznenađeni kad se učenici ne mogu prisjetiti pojedinih pojmova. S tim u vezi nedvojbeno je nužno istaknuti da je satnica predviđena za materinski jezik (sa svim kompleksnim zadaćama tog predmeta) nedostatna (Bežen i Budinski, 2013). Učenike je, još u nižim razredima, nužno opskrbiti dodatnim satima na kojima bi se realiziralo identificiranje i ponavljanje pojmova.

Učitelji iz našeg uzorka dominantno primjenjuju tradicionalni koncept usvajanja pojmova književnoteorijskog karaktera – nakon čitanja teksta učenicima se priopćuje pojam. Ne koriste se grafičkim organizatorima znanja.

Imajući na umu važnost svladavanja temeljnih pojmova za kasnija promišljanja o književnosti (Solar, 2005), za kvalitetno književno obrazovanje (Saksida, 2011), iznosimo nekoliko ideja za unaprjeđenje nastavne prakse:

Vertikalno-spiralno programiranje važećeg Programa valjalo bi revidirati i unaprijediti, jer je evidentan ozbiljan disbalans broja, a posebno opsega pojmova. Značajno bi bilo precizirati opseg pojma i time umanjiti eventualnu subjektivnu procjenu učitelja.

Uvođenje usputnih pojmova, uz čitanje jednog književnog teksta trebalo bi metodički osuvremeniti, te učenicima prezentirati više tekstova kako bi pronalazili njihove bitne zajedničke osobine i tako generalizirali pojam. Prilikom takvih aktivnosti učenike osposobljavamo da svoje analize i zaključke grafički organiziraju (Walker i Schmidt, 2004).

Učitelji su u nekim komentarima naglasili da se često događa da učenici naprave pogreške u vezi s pojmovima koji su na samom početku uvedeni u nastavu, a i da ponekad imaju odgovore koji iznenade nastavnike. Takvim odgovorima treba posvetiti mnogo pozornosti, brižljivo ih analizirati kako bi se utvrdilo što ih uzrokuje.

Ukupna slika provedenog istraživanja pokazuje koncentriranost nastave tog predmeta na jezično područje, te je vidljivo zapostavljanje književnosti. S obzirom na to da su odgovori i komentari ispitanika utemeljeni i u Programu (2011), nameće se zaključak da su ispitanici veoma objektivno sagledali temu razgovora. Ne smijemo umanjiti važnost jezične nastave, ali želimo istaknuti da ni nastava književnosti (s obzirom na važnost književnosti za mlade čitatelje) ne bi smjela biti zapostavljena. Štoviše, ukupne zaključke ovog istraživanja treba promatrati u kontekstu korištene

kvalitativne metodologije i ne smatrati ih krajnjim ocjenama ni generalizacijama o istraživanom predmetu (Fern, 2001; Richards, 2009). Rezultati mogu poslužiti kao osnova za daljnje kvalitativno i kvantitativno istraživačko bavljenje učeničkim književnoteorijskim znanjima u nižim razredima. Ovo istraživanje, jasno, nosi neke prednosti konstruktivističkog pristupa (Richards, 2009) – pokušali smo doći do šire slike u kontekstu cijelog predmeta, opisati različite segmente nastavnog procesa i ključne metodičke elemente, ali u smislu potencijalnog uopćavanja i određene nedostatke koji se prvotno odnose na nemogućnost uporabe dedukcije i ostalih karakteristika koje odlikuju kvantitativne istraživačke metode.