

Pregledni rad

Primljen: 5. ožujka 2021.

Prihvaćen: 20. svibnja 2021.

izv. prof. dr. sc. Marinko Lazzarich

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci

Katedra za metodike nastavnih predmeta humanističkih znanosti i umjetnosti

marinko.lazzarich@uniri.hr

UČINKOVITE STRATEGIJE UČENJA I KREATIVNE METODE POUČAVANJA HRVATSKOGA JEZIKA U RAZREDNOJ NASTAVI

Sažetak: *Učenje je važan proces u intelektualnom sazrijevanju i socijalizaciji ličnosti, a određuju ga brojne komponente među kojima su najvažnije kognicija, motivacija i emocije. Kako suvremena nastava zahtijeva aktivnu ulogu učenika u procesu učenja, ključni element za uspješno učenje jest kvalitetno poučavanje. Učiteljima je glavni izazov kako pobuditi interes među učenicima za obrazovno područje, stoga se poučavanje treba temeljiti na izboru primjerenih pristupa i postupaka. U ovom radu raspravljalo se o učinkovitim strategijama i oblicima učenja u nastavi Hrvatskoga jezika na nižem stupnju primarnoga obrazovanja, u razrednoj nastavi. Hrvatski jezik složen je nastavni predmet, stoga funkcionalna nastava jezika i književnosti zahtijeva svrhovitost metoda i oblika rada. Motrili smo primjenjivost suradničkoga, iskustvenoga i samoreguliranoga učenja. Priloženi su različiti kreativni postupci u ranoj fazi učenja jezika te ponuđene smjernice za rad s učenicima u razrednoj nastavi. Važno je učenicima omogućiti situacije u kojima će osvijestiti svoj proces učenja i preuzeti odluke o tome kako će ostvariti planirane ishode i ciljeve učenja.*

Ključne riječi: *jezično izražavanje, književnost, literarna komunikacija, međupredmetne korelacije, učenik*

UVOD

U kontekstu ubrzanih promjena u suvremenom svijetu odgoj i obrazovanje u 21. stoljeću zadobivaju važnu ulogu u pružanju odgovora na izazove globalnih promjena u društvu. Suvremeno društvo znanja nameće potrebu za inovacijom u području obrazovanja.¹ Učitelji s višegodišnjim iskustvom zapažaju

¹ Procjenjuje se kako će više od 60 posto učenika koji danas pohađaju školu u budućnosti obavljati poslove koji danas još ni ne postoje (Nađ, 2019).

generacijske promjene, djeca odrastaju u drugačijim vremenima, pa imaju drugačije interese i navike u odnosu na prijašnje generacije učenika. Takozvana *Z generacija* odrasta u okruženju suvremene tehnologije i najviše je zaokupljena računalima i najnovijim mobilnim uređajima. Vole dinamičnost u nastavi i brzo prelaze s aktivnosti na aktivnost, stoga im se učitelji moraju prilagođavati, i metodički, i u prilagodbi pristupa poučavanja i provjeri znanja.

Psiholozi definiraju učenje na različite načine, ali slažu se kako je riječ o veoma važnom procesu u socijalizaciji ličnosti. „Zahvaljujući procesu učenja stvorena je cjelokupna kultura i umjetnost čovječanstva“ (Tomić i Osmić, 2006, str. 113). Znanstvenici navode tri komponente koje određuju ljudsko učenje: kogniciju, motivaciju i emocije. Veoma je važno njihovo međudjelovanje u složenim školskim aktivnostima. Svako dijete ima različite kognitivne sposobnosti i važno je da ih u nastavnom procesu ostvari u punoj mjeri. Neki su učenici intelektualni tipovi, pojedini su vizualni ili slušni, drugi tzv. kinestetični tipovi. U tom je kontekstu veoma važna učiteljeva² fleksibilnost, što podrazumijeva prilagođavanje individualnim i grupnim razlikama među učenicima. Učeničke emocije, pak, utječu na postignuće, a povratna informacija o uspjehu zauzvrat utječe na emocije (Burić, 2008). Kao što emocije u međuljudskim odnosima bitno određuju kvalitetu odnosa, emocije učenika prema svojim učiteljima odražavaju se na proces učenja u školi. Pozitivan odnos između učenika i učitelja utjecat će na motivaciju učenika za obavljanje zadataka.

Kako učenje nije samo kognitivan proces, osim akademskih vještina (učenje, komunikacija, prezentacija vještina) učitelj kod svojih učenika razvija i životne vještine (asertivnost, senzibilitet, suradnju u zajednici, suočavanje sa stresom), kojima se ispunjavaju emocionalne i socijalne potrebe pojedinca (Režek, 2014). Brojčana ocjena samo je jedan od pokazatelja učenikovih postignuća u određenom predmetnom području. Na učenikov (ne)uspjeh utječu interesi i sposobnosti pojedinca, obiteljska situacija, organizacija nastavnog procesa, učiteljeva osposobljenost i materijalne prilike u nekoj školi (Kadum Bošnjak i sur., 2014). Uspjeh učenika ipak ponajviše ovisi o tome znaju li učiti i kojim se pristupima i strategijama pritom koriste. Autori suvremenih teorija motivacije u učenju nastoje utvrditi unutrašnje i vanjske uvjete koji utječu na učeničku motivaciju za rad te kako se ti uvjeti mogu ostvariti u nastavi. Osim ekstrinzične (poticaj *izvana*) i intrinzične motivacije (poticaj *iznutra*, unutrašnja potreba), presudnu ulogu imaju učenički interesi i učiteljevo djelovanje. Glavni je izazov za učitelje kako pobuditi interes za nastavni sadržaj koji učenicima otprije nije zanimljiv ili za novi nastavni sadržaj koji im je razmjerno nepoznat (Vizek Vidović, 2009). Formalizam u poučavanju i instrumentalizacija učenja usmjerena provjeri znanja i usko shvaćenim obrazovnim ciljevima zasigurno neće rezultirati ostvarivanjem planiranih ishoda učenja ni trajnim znanjem učenika.

² Izrazi *učitelj*, *nastavnik* i *učenik* u tekstu odnose se na pripadnike obaju spolova.

U ovom radu usmjerit ćemo se na učenje i poučavanje Hrvatskoga jezika u razrednoj nastavi. Hrvatski jezik složen je i najzastupljeniji školski predmet u čitavoj obrazovnoj vertikali, a učenje je kognitivan proces koji uključuje emocije i motivaciju, stoga takva kompleksna tema zahtijeva interdisciplinarni istraživački pristup. Rasprava će uz iskustva praktičara obuhvatiti spoznaje aktualnih istraživanja iz područja psihologije, pedagogije, didaktike i metodike hrvatskoga jezika. U prvom dijelu teksta težište je na različitim strategijama i oblicima učenja. Kako suvremena nastava materinskoga jezika zahtijeva svrhovitost metoda i oblika rada, razmotrit će se primjenjivost suradničkoga, iskustvenoga i samoreguliranoga učenja. Bit će riječi o intrinzičnoj i ekstrinzičnoj motivaciji za učenje, o ciljevima i ishodima učenja, te u kojoj su mjeri ciljevi i učenička postignuća usmjereni učenikovu uporabnome znanju. U drugom dijelu bit će ponuđeni funkcionalni postupci i pristupi u interpretaciji sadržaja iz književnosti i u obradbi jezičnih zakonitosti. Osnovni je cilj ovoga rada ponuditi znanstveno zasnovan odnos prema realizaciji sadržaja i načinu poučavanja u sklopu predmeta Hrvatski jezik u razrednoj nastavi. Prvenstveno se nastoji naglasiti važnost funkcionalne pouke i kreativnoga učenja.

UČENIČKA POSTIGNUĆA I ULOGA UČITELJA U POUČAVANJU

Učenik je u središtu nastavnoga procesa i valja ga promatrati višedimenzijski: kao pojedinca, aktivnog suradnika i dinamičnog subjekta (Bjedov, 2019). Umjesto pitanja što učenici moraju naučiti i što trebaju *znati*, dobro je zapitati se što učenici trebaju *moći*. Doista, svaki učitelj iz iskustva znade kako ne postoji „prosječan učenik” (Božin i sur., 2011). Humanistički pristup poučavanja podrazumijeva međusobno poštovanje sudionika nastave, a učitelji posebice moraju imati u vidu osjećaje svojih učenika te poticati pozitivne emocije u odgojno-obrazovnom procesu. Takvim se pristupom potiče razvijanje samopouzdanja, samopoštovanja i samoostvarenja učenika (Miljević-Ričićki i sur., 2003).

Istraživanja pokazuju kako na školski uspjeh učenika utječu dva čimbenika: prvenstveno njihove individualne osobitosti (inteligencija, osobine ličnosti, spol, motivacija) i vanjski čimbenici, okolina (obitelj, škola, nastavnici). Roditelji i učitelji najveći su uzori i motivatori djeci i učenicima i ključni čimbenici u socijalizaciji učenika, motivaciji za rad i oblikovanju načina ponašanja i stavova.

Učenike mlađe školske dobi određuju individualne razlike: karakteristike učenika, njihove potrebe, stavovi kao i pojam o sebi. Učitelj treba poznavati te karakteristike kako bi pravilno pristupio svakom djetetu. Učenici se međusobno razlikuju prema predznanju, sposobnostima, stilu učenja i emocionalnom stavu prema školi i učenju. Učiteljev je izazov pronaći najbolji pristup svakom

pojedincu i postupak korištenja svih individualnih razlika u ostvarivanju obrazovnih ciljeva. Nastava usmjerena na učenika podrazumijeva individualizaciju rada.³ Učitelj ne smije zanemariti fiziološke specifičnosti i razlike između djevojčica i dječaka. Psiholozi upozoravaju na različit razvoj mozga u djevojčica i dječaka, što se očituje još u predškolskoj dobi. Boravak u zatvorenom prostoru i vizualno-slušno učenje velik su izazov za svu djecu, ali pojedincima koji nisu dovoljno zreli predstavlja veliku poteškoću. Dječaci koji su navikli na igru i tjelesne aktivnosti na otvorenom prostoru, u prvom razredu teže se prilagođavaju pravilima školskoga života.⁴

Vanjsko vrjednovanje kvalitete našeg obrazovnog sustava razotkrilo je deficite u znanju naših učenika, prije svega vještina razumijevanja, prepoznavanja i sposobnosti kritičkog mišljenja. PISA-ina istraživanja potvrdila su kako su emocije koje hrvatski učenici doživljavaju u nastavi i prilikom učenja jedan od najvažnijih čimbenika koji utječe na njihova postignuća. Nelagoda i strah u učionici smanjuju koncentraciju i motivaciju negativno se odražavajući na uspješnost učenja.⁵ Često se kao primjer uzorno ustrojenog obrazovnog sustava navodi finski model. Finska reforma obrazovanja nije prihvatila logiku obrazovne promjene utemeljene na pravilima tržišta, već na prevladavanju školskih podjela i spajanju u jednu općeobrazovnu javnu školu, s ciljem izgrađivanja socijalno ravnopravnijega društva.⁶ Važno je naglasiti kako se ova reforma temelji na kvalitetnim visokoobrazovnim učiteljima. Glavno je stajalište kako na

³ Benko i sur. (2018) htjele su ispitati u kojoj je mjeri učiteljima uopće poznat pojam individualizacije u primarnom obrazovanju. Rezultati istraživanja pokazali su kako učitelji poznaju pojam i znaju ga definirati. Osim toga, izdvojeni su i najvažniji čimbenici za provedbu individualiziranog oblika rada kod učitelja primarnog obrazovanja: homogenizirani razredni odjeli i diferencirani zadatci, dostupnost prostora za vježbanje i uključenost učenika u druge organizacijske oblike rada te materijalni uvjeti rada i dodatni zadatci.

⁴ Studije OECD-a o školskom uspjehu petnaestogodišnjaka s aspekta spola pokazuju kako dječaci postižu najlošije, ali i najbolje rezultate, a djevojčice su uvijek u sredini ljestvice. Generalno gledajući, djevojčice u primarnom obrazovanju postižu bolji uspjeh od dječaka, i to u svim obrazovnim područjima osim u Tjelesnoj i zdravstvenoj kulturi. Naš se obrazovni sustav mora prilagođavati različitim karakteristikama i potrebama djevojčica i dječaka, a učitelji trebaju imati u vidu kako ove specifičnosti zahtijevaju primjenjivanje različitih postupaka motivacije (Režek, 2015).

⁵ Odgovor na pitanje *kako se osjećaju učenici i nastavnici u školi* bit će dobar pokazatelj *školske klime*. Nije svejedno prevladavaju li u učionici osjećaji ugone ili neugode jer razredna je klima važan čimbenik učenikova napredovanja i njegova psihičkoga razvoja (Mlinarević i Brust Nemet, 2012).

⁶ Sahlberg (2012) navodi kako je finski model obrazovne reforme zasnovan na pravednosti i suradnji, a ne klasificiranju učenika prema sposobnostima i akademskom natjecanju, što rezultira obrazovnim sustavom u kojem djeca uče kvalitetno i djelotvorno.

uspješno učenje ne utječu izvana postavljeni standardi ni vanjsko vrjednovanje, već je ključni element kvalitetno poučavanje.⁷

Nije jednostavno potaknuti učenike na rad i pobuditi zanimanje za nastavni sadržaj koji im nije odviše interesantan. Učitelj bi se u pripremi pouke trebao potruditi percipirati nastavni proces iz učeničke perspektive.⁸ Učenici su međusobno veoma različiti, pa učitelj mora prepoznati te individualne osobitosti kako bi ispravno postupio i potaknuo učenika na učenje i ispunjavanja nastavnih aktivnosti. Učitelj mora prepoznati što pokreće pojedinog učenika u razrednom odjelu – postizanje uspjeha ili izbjegavanje neuspjeha. Bilo bi idealno da među učenicima prevladava snažna želja za uspješnim postignućima jer je ona pozitivan pokretač. Želja za izbjegavanjem neuspjeha rezultira nespremnosću za uključivanjem u određenu aktivnost i niskom razinom motivacije.⁹

Učenici su često motivirani vanjskim čimbenicima, a ne intrinzičnom motivacijom, uče zbog ocjene, a ne zbog ishoda učenja, korisnosti procesa učenja i znanja koje se može primjenjivati u životu.¹⁰ Kako bi svrsishodno korigirao svoj pristup učenju, učeniku je potrebna redovita povratna informacija o konkretnim učiteljevim očekivanjima te kako ih može ostvariti. Za razvoj samoreguliranoga učenja učenik mora biti aktivan sudionik toga procesa koji sam upravlja svojim procesom učenja i vrjednuje vlastita postignuća (Nimac, 2018). U poticanju odgovornosti učenika za rad i postignuti uspjeh učitelji bi trebali razvijati vještine samovrjednovanja učenika u nastavi jer formativno samovrjednovanje učenika tijekom školskog učenja pozitivno utječe na razinu učeničkih postignuća i njihovu zainteresiranost za nastavne sadržaje (Bursać i sur., 2016).

S obzirom na to da gotovo sve predmete u razrednoj nastavi poučava ista osoba, učitelju neće biti teško uočiti učenikove sklonosti i afinitete. Osim toga,

⁷ Ovakav pristup omogućuje finskim učiteljima da se posvete kreativnom učenju učenika i poučavanju. Učenici stoga uče u opuštenom ozračju bez straha od stalne kontrole njihova uspjeha i propitivanja očekivanih rezultata.

⁸ Provodeći istraživanje o položaju učenika u nastavi Hrvatskoga jezika, Bjedov (2019) ustvrdila je kako je u učeničkoj percepciji nastavnik neprijeporan utjecajan čimbenik oblikovanja učeničkoga statusa u nastavi.

⁹ Prirodno je da se učenici žele istaknuti u aktivnostima u kojima su uspješni i prepoznaju mogućnost za pozitivan ishod. U raspodjeli obveza i pristupu učenicima učitelj treba voditi računa o njihovim interesima i sposobnostima te ispravno dozirati razinu očekivanja kako bi zadani ishodi bili dostizni. U suprotnom efekt može biti poražavajući, što se neminovno odražava na učenikovu motivaciju za učenje, ali i na odnos između učitelja i učenika. Pretjerivanje u zadavanju zadataka u bilo kojem pogledu (preteški i prejednostavni zahtjevi) neće potaknuti učenike na zalaganje na satu (Vizek Vidović, 2009).

¹⁰ Ekstrinzična motivacija nije uvijek najučinkovitija mjera za poticanje učenika na izvršavanje određene aktivnosti. Učitelj treba čim više poticati usmjerenost učenika na učenje, a ne samo na ocjene. Nagrada za obavljeni zadatak može biti učiteljevo dopuštenje za bavljenje aktivnošću koju učenik voli, nakon izvršenog zadatka (crtanje, igranje računalne igre, nogomet za dječake, šetnja školskim okolišem i sl.).

pohvala je uvijek dobrodošla jer je vrlo motivirajuća, a stječe se dojam kako se nastavnici njome ne koriste prečesto. U procesu djetetove prilagodbe društvu i uspostavljanja neovisnosti, čime stvara uvjete za samoispunjenje, uloga je učitelja veoma važna. On je moderator i organizator poticajnoga okružja za učenje.¹¹ Danišman i sur. (2019) u metaanalitičkoj su studiji na temelju postojeće literature analizirali odnos osobina učitelja i učeničkih postignuća. Pokazalo se da na učenička postignuća ponajviše utječu učiteljske osobne kvalitete, a najmanji je učinak ostavljao proces upravljanja učenjem.

STRATEGIJE I OBLICI UČENJA

Iako suvremena škola naglašava aktivnu ulogu učenika, čini se da je i danas u mnogim školama deklarativno znanje učenika zastupljenije od proceduralnoga. Kada je riječ o obrazovnim ishodima, najvažnija su pitanja organizacija odgojno-obrazovnoga procesa i metode poučavanja. Još uvijek zastupljen pristup frontalnoga rada u nastavi ne pokazuje zadovoljavajuće rezultate generirajući neuspjeh većega broja učenika. Potrebno je prebaciti fokus na upravljanje procesima učenja i poučavanja kao važnim unutarnjim čimbenicima koji se odražavaju na ishode učenja i na učenikova obrazovna postignuća (Nenadić-Tabak, 2019).

Suvremena nastava zahtijeva aktivniju ulogu učenika u procesu učenja, prelazak s pasivnog slušača (objekta) u aktivnog sudionika (subjekta) i istraživača u raznovrsnim metodičkim sustavima poučavanja (Božin i sur., 2011).

Tablica 1. Karakteristike tradicionalne nastave i nastave usmjerene na učenika
(Izvor: Mirković, 2016)

Tradicionalna nastava	Nastava usmjerena na učenika
Pružanje informacija	Razmjena informacija
Činjenično, zasnovano na znanju	Kritičko mišljenje, informirano donošenje odluka
Učenici primaju informacije	Učenici preispituju i rješavaju probleme
Formalni izgled učionice	Fleksibilno, promjenjivo okruženje
Naglasak na učenju u svrhu pamćenja	Naglasak na razumijevanju / primjeni
Ocjenjivanje tradicionalnim ispitivanjem	Raznoliko ocjenjivanje, uključujući rad na projektima
Pasivno učenje	Aktivno učenje zasnovano na istraživanjima

¹¹ Dobre i marljive učenike nije potrebno odveć dodatno motivirati na učenje, ali pravi su izazov živahni učenici koji ne pokazuju osobit interes za učenje i vježbanje nastavnoga sadržaja iz kojeg obično postižu slabije rezultate. Novija istraživanja iz područja psihologije obrazovanja pokazuju da u takvim slučajevima valja kombinirati intrinzičnu i ekstrinzičnu motivaciju, koje ne moraju uvijek biti suprotstavljene.

Nastava usmjerena na učenika dobiva na novim vrijednostima zahvaljujući spoznajama neuroznanosti.¹² Nastavnici bi morali biti upoznati s dosezima neurodidaktike. Riječ je o nastavi koja obuhvaća učenje istraživanjem i rješavanjem problema, iskustveno, suradničko učenje, projektno učenje, samoregulirano učenje, učenje usmjereno na djelovanje i učenje igrom. Sve su to mehanizmi učenja prirođeni ljudskom mozgu (Ischinger, 2007; Lawson, 2003).

Uspjeh učenika u učenju ovisi o tome znaju li učiti i kojim se pristupima i strategijama pritom koriste.¹³ Postoje strategije poučavanja koje se funkcionalno mogu koristiti u razredu. Marzano i sur. (2000) navode devet strategija poučavanja koje će poboljšati učenička postignuća u različitim obrazovnim područjima, a svaka strategija omogućuje različitu količinu i kvalitetu suodnosa između učitelja i učenika.¹⁴ Jedna od važnijih je postavljanje ciljeva i pružanje povratne informacije. Često i odrasli ljudi imaju problema s planiranjem i izvedbom poslovnih aktivnosti te ne znaju ispravno postaviti svoje radne ciljeve. Kod učenika to je još teže, ali im učitelj može pomoći u planiranju obveza.

Afektivan stav bitno određuje pristup učenika školskim obvezama označujući odnos privlačenja ili odbijanja obrazovnih sadržaja i oblika poučavanja. *Afektivno učenje* (Čudina-Obradović, 1997) predstavlja pristup spoznavanju koji podrazumijeva razvijanje zanimanja, prosudaba, vrjednota i sklonosti u školskom prostoru. Emocije učenika igraju veoma važnu ulogu u nastavi, one pokreću razmišljanje i ponašanje djece, bitno utječu na razumijevanje nastavnoga sadržaja i na proces učenja (Immordino-Yang, 2015). Učenje je dinamičan proces koji prilično ovisi o okruženju, a osjećaji određuju kako i zašto pamtimo i učimo. Kako bi učitelj potaknuo zanimanje za sadržaje poučavanja, trebao bi pronaći načine kojima se mogu iskoristiti emocionalni aspekti učenja. Pozitivne emocije, poput zainteresiranosti i ushićenosti, pokreću razmišljanje, a negativne emocije, poput straha, anksioznosti i uznemirenosti, mogu bitno oslabiti uspjeh učenika.

Učenicima sa slabijim obrazovnim postignućima iz materinskoga jezika obično nedostaje samopouzdanja, stoga im treba skrenuti pozornost da se ne

¹² Posljednjih desetak godina intenzivno se proučava veza između neuroznanosti i učenja u sklopu područja neuroedukacije (neuroznanosti obrazovanja). Psiholozi navode kako se struktura mozga mijenja pod utjecajem podražaja iz čovjekove okoline te se učvršćuje primanjem svakog novog podražaja (Jensen, 2003).

¹³ Buljan Gudelj (2018) istraživala je povezanost između percepcije školske klime i upotrebe strategija učenja kod učenika u osnovnoj školi. Postoje statistički značajne razlike u korištenju strategija učenja s obzirom na uspjeh kojim su učenici završili prethodnu školsku godinu. Vrlo dobri i odlični učenici mnogo se više koriste različitim strategijama učenja (ciklus metakognitivne kontrole učenja, duboko kognitivno procesiranje).

¹⁴ Riječ je o sljedećim aktivnostima: identificiranje sličnosti i razlika, sažimanje i bilježenje, postavljanje ciljeva, potkrjepljenje napora i osiguravanje razumijevanja, domaći rad i vježba, suradničko učenje, nelingvistička prezentacija, postavljanje i aktiviranje hipoteze te aktiviranje prethodnoga znanja.

uspoređuju s drugim učenicima, posebice uspješnima, već ih valja poticati da se uspoređuju sa sobom – takoneće svoje rezultate doživljavati neuspjehom. Poput odraslih, i djeca lako odustaju od ispunjavanja određenog zadatka zbog straha od neuspjeha. Važan je osjećaj napretka, stoga bi im učitelj trebao zadavati zadatke primjerene težine te ih raspodijeliti na manje cjeline kako bi lakše usvojili određeni sadržaj. Za stjecanje samopouzdanja dobro je organizirati *suradničko učenje* u kojem učenik preuzima odgovornost za uspjeh skupine pa nije opterećen samo vlastitim postignućem.¹⁵

Iskustva praktičara i najnoviji rezultati istraživanja pokazuju kako uključivanjem učenika u regulaciju vlastitoga učenja i poticanjem suradničkoga učenja učenici postaju aktivniji u procesima usvajanja znanja i preuzimaju odgovornost za svoje učenje i postignute rezultate u nastavi (Holcar Brunauer i sur., 2016). U suradničkom obliku učenja učitelj potiče svoje učenike na suradnju, a učenici uče samostalno te jedan od drugoga. U suradničkim skupinama razmjenjuju svoje stavove i mišljenja razvijajući svoje komunikacijske i druge vještine.¹⁶

Samoregulirano učenje samostalan je oblik učenja koji je određen meta-kognitivnim, motivacijskim i ponašajnim elementima (Zimmerman, 2002). Pojedini znanstvenici (Perry i sur., 2004) smatraju da djeca rane školske dobi ne mogu samoregulirati osobni proces učenja. Ipak, većina metodičara, psihologa i pedagoga slaže se kako učenici u razrednoj nastavi uspješno razvijaju vještinu samoregulacije tijekom školovanja (Martinez-Pons, 2002; Perry, 1998; Turner, 1995; Zimmerman i sur., 1996). Svojim istraživanjima potvrđuju kako učenici i u toj dobi mogu uspješno planirati, nadgledati i samovrjednovati vlastiti proces učenja u nastavi i rješavanju zahtjevnih zadataka. Lončarić (2014) samoreguliranog učenika opisuje kao učenika koji je intrinzično motiviran za učenje, zna što želi i nalazi načine za ostvarivanje ciljeva, sam odabire i kreira situacije učenja, koristi se strategijama za napredovanje, prati svoj napredak te povezuje uspjeh s vlastitim trudom.

Samoregulirano učenje uključuje planiranje, promatranje i procjenu vlastita učenja. Pekrun i sur. (2002) naglašavaju kako je ono olakšano pozitivnim

¹⁵ Riječ je o zajedničkom učenju u parovima ili u manjim skupinama kojem je osnovni cilj istraživanje zajedničke teme, rješavanje problema, dogradnja spoznaja, stvaranje novih ideja, kombinacije ili jedinstvene inovacije (Cota Bekavac, 2002). Učenici rade na zajedničkom zadatku nastojeći uskladiti svoje napore kako bi ga ispravno riješili. Svi učenici imaju isti zadatak, a tek aktivnim sudjelovanjem svakog pojedinca ovakvo učenje ima smisla i posao može biti uspješno obavljen.

¹⁶ Pecko (2019) istražila je koliko često učitelji primjenjuju suradničko učenje u razrednoj nastavi i koliko se ova strategija učenja pokazala učinkovitom. Rezultati istraživanja pokazuju da učitelji najčešće tjedno i dnevno planiraju suradničko učenje u predmetima Priroda i društvo te Hrvatski jezik. Pecko smatra kako se može ranije započeti sa suradničkim učenjem te uputiti i roditelje u određene metode kako bi i oni mogli pridonijeti njihovu korištenju u ponavljanju i učenju nastavnoga sadržaja kod kuće.

emocijama. Radost, nada i ponos u pozitivnoj su vezi s učenikovom intrinzičnom motivacijom te ukupnom motivacijom za učenjem i zalaganjem. U sklopu toga učitelji trebaju poticati samonadgledanje povratnom informacijom o ostvarenju ciljeva. Samonadgledanje važna je odrednica samoreguliranoga učenja, stoga bi povratne informacije trebale sadržavati pohvalnu dimenziju uz ukazivanje na nedostatke jer one utječu na samopoštovanje učenika i potiču pozitivna motivacijska uvjerenja.

Učenicima koji se teže jezično izražavaju pisanjem ili govorom, mentalne mape mogu olakšati iznošenje i strukturiranje vlastitih misli. Budući da internet omogućuje edukaciju i mentalnim mapama, učitelju će od velike pomoći biti besplatni mrežni alati jer oni omogućuju pristup većem broju korisnika. Učenici pritom timski izrađuju mape, a učitelj može istovremeno nadgledati njihov rad unoseći komentare i smjernice (Bajić, 2015).¹⁷

U novom tisućljeću svoju afirmaciju doživljava iskustveno, istraživačko, inovacijsko i transformacijsko učenje. *Iskustveno učenje* temelji se na spoznaji kako se smisleno znanje stječe na proživljenim iskustvima.¹⁸ Važno je prepoznati djetetov potencijal, nadarenost i interes za određeno područje, bilo da se radi o nastavi ili o sportu, glazbi, pokretu, te poticati taj talent. Uspjeh u toj aktivnosti svakako će podići samopouzdanje učenika i potaknuti zanimanje i za područje u kojem nisu postignuti optimalni rezultati. Učitelj mora uvijek imati na umu da ne izjednačava učenikove sposobnosti u određenom nastavnom području s njegovom ličnosti i osobnom vrijednosti. Doista, ocjena nije mjerilo ljudskosti (Miljković i sur., 2014).

Poslušnost i pasivnost učenika tijekom pouke pripadaju nekim prošlim vremenima tradicionalne nastave. Nastava se danas usmjerava znanjima koja

¹⁷ Naši su metodičari ispitivali postoje li značajnije razlike u aktivnosti učenika mlađe školske dobi između tradicionalnog oblika poučavanja i suradničkoga poučavanja. Jedno je istraživanje (Peko i sur., 2006) potvrdilo kako suradničko učenje potiče veću aktivnost učenika u nastavi, potiče zajedništvo i zadovoljstvo postignutim uspjehom u skupinskom radu. Istraživači su 2005. godine u OŠ *Beli Manastir*, na uzorku od četrdesetak učenika četvrtih razreda, željeli ispitati procjenu osobne aktivnosti učenika u nastavi Hrvatskog jezika. Primijenjena su dva pristupa – izravno poučavanje i suradničko učenje metodom slagalice. Oba su razredna odjela pratila isti obrazovni sadržaj – interpretaciju teksta *Čudesna šuma*. Za analizu rezultata korišten je upitnik samoprocjene aktivnosti u nastavi. Istraživanje je potvrdilo učinkovitost suradničkog učenja, povećanu aktivnost učenika u nastavi te visoku razinu osjećaja zajedničkoga uspjeha i međusobnoga povjerenja (Peko i sur., 2006).

U suradničkom (kooperativnom) učenju svi su učenici u skupini podjednako važni i to im treba činiti zadovoljstvo jer se ova strategija učenja temelji na pozitivnoj interakciji među sudionicima, osobnoj odgovornosti i pozitivnoj međuovisnosti (Romić, 2002; Jensen, 2003). Skupinu učenika u suradničkom učenju povezuju zajedničke potrebe i ciljevi (Mlinarević i Brust Nemet, 2012).

¹⁸ Poseban oblik iskustvenog učenja i poučavanja predstavlja dramska igra – svjesno odabrana didaktička metoda dramske pedagogije kojom se proces učenja odvija kao stjecanje iskustva i razumijevanje životnoga okruženja složenom interakcijom učitelja i učenika (Krušić, 2012).

uključuju razumijevanje, umijeće i dogradnju stečenoga znanja. U prvom je planu aktivno učenje na kojem se temelji sustav mišljenja i učenja. Poput često korištenih izraza i sintagma, *kompetencije*, *postignuća*, *ishodi učenja*, rado se u obrazovnom diskursu upotrebljava sintagma *aktivno učenje*. Doista, suvremeni pristupi poučavanju zahtijevaju aktivnu ulogu učenika i visok stupanj samostalnosti u učenju.

U poticanju učeničke aktivnosti i tehnologija može odigrati važnu ulogu. Početkom novoga desetljeća prosvjetari primjećuju da se potrebe učenika iz godine u godinu mijenjaju. Učitelji su prisiljeni prilagođavati se drastičnim promjenama i navikama novih generacija učenika. Mladi doživljavaju svijet oko sebe prekosvojih mobilnih uređaja i virtualnih medija, što se odražava na učenje, pamćenje i usmeno izražavanje. Osim toga, djeca manje fizički kontaktiraju sa svojim roditeljima koji su zaokupljeni egzistencijalnim pitanjima, pa mnogi psiholozi i pedagozi spominju sintagmu „telefonski odgoj“ (Nađ, 2019). Reed u svojoj knjizi *Digitized lives* (2014) postavlja pitanje postaju li naša djeca gluplja, a telefoni pametniji.¹⁹

Primjena digitalne tehnologije u poučavanju Hrvatskoga jezika dvojbena je jer su temeljni zadatci nastave jezika razvijanje usmenog izražavanja i komunikacijskih sposobnosti, a u nastavi početnoga čitanja i pisanja vježbanje grafomotorike pri pisanju grafema i sastavljanju rečenica. Provedena su brojna istraživanja o svrhovitosti primjene digitalne tehnologije u nastavi, a neki su se autori osvrnuli i na njezinu učinkovitost u učenju materinskoga jezika.²⁰ U hrvatskome jeziku koji nalazimo na globalnoj mreži, odnosno međumrežju, odražava se jezična stvarnost te jezične činjenice koje zaista egzistiraju u životnoj praksi (Milinović i Nemeth-Jajić, 2011).

Unatoč pribojavanju od negativnih posljedica digitalizacije nastave, mnogi praktičari uvjerali su se u funkcionalnost upotrebe zaslona (tableta) već od prvoga razreda osnovne škole. Pogotovo u aktualnom trenutku pandemije

¹⁹ Mobilni i digitalni uređaji nisu osmišljeni za stvaranje nego za konzumaciju sadržaja, što rezultira smanjenjem koncentracije i kreativnosti. Dijete postaje konzument ponuđenih virtualnih sadržaja bez kritičkog promišljanja. Učitelji, stoga, moraju biti pripremljeni na rad sa zasloncima i novom tehnologijom.

²⁰ Rosen i Beck-Hill (2012) provjeravali su utjecaj računalnih programa *Time To Know* na čitalačke sposobnosti učenika četvrtih i petih razreda. Tijekom nastavne godine promatrana su postignuća učenika u kontrolnim i eksperimentalnim razredima dviju različitih škola u Velikoj Britaniji. Istraživanje je pokazalo da su ispitanici koji su upotrebljavali računalni program (eksperimentalna skupina) ostvarili znatno bolje rezultate u čitalačkim sposobnostima. Osim toga, manje su izostajali s nastave i disciplina im je bila znatno bolja u odnosu na kontrolnu skupinu.

koronavirusa kada se i javnost uvjerila u primjenjivost multimedije i učinkovitost nastave na daljinu (Krumes Šimunović i Ružek, 2020).²¹

U nastavnom procesu ne smiju se zanemariti socioemocionalne kompetencije učenika. Budući da mentalno zdravlje snažno utječe na život i rad pojedinca u svakodnevnom životu, kreativni programi socijalnog i emocionalnog učenja bitno smanjuju problematična ponašanja djece poboljšavajući njihov školski uspjeh.²²

Gardner (1999) je razvio teoriju o višestrukoj inteligenciji, ovisno o osobnim afinitetima, pokazuje li pojedinac sklonost glazbenom izričaju, sposobnost logičko-matematičkog rasuđivanja, jezičnoga izražavanja ili tjelesno-kinetičkih osobina. Učitelj bi morao prepoznati vrstu inteligencije i sposobnosti svojih učenika kako bi individualno prilagodio način rada svakom djetetu.²³ U nastavi Hrvatskoga jezika do izražaja će doći učenici koji posjeduju jezičnu inteligenciju. Ona podrazumijeva naglašeni interes prema riječima i načinu na koji se riječi koriste u čitanju, pisanju i govoru (Ilak, 2020).²⁴ „Jezično inteligentni” učenici vrlo su komunikativni, vole pričati priče, čitati knjige i pisati sastavke, uživaju u jezičnim igrama i javnom nastupu. Budući da razmišljaju riječima, treba im prilagoditi „stil učenja”.²⁵ Djeca koja posjeduju jezičnu inteligenciju sa zadovoljstvom će sudjelovati u izvannastavnim aktivnostima i djelatnostima jezično-umjetničkoga područja.

Ovladanost strategijama učenja odrazit će se na kvalitetu stečenoga znanja. Uspjeh učenika ponajviše ovisi o tome znaju li učiti i kojim se pristupom koriste. Spomenuti oblici suradničkoga, iskustvenoga i samoreguliranoga učenja veoma su učinkoviti, a mogu ih upotrebljavati i učenici razredne nastave.

²¹ Krumes Šimunović i Ružek tijekom 2019. godine provele su istraživanje o učinkovitosti multimedijeskoga pristupa gramatici u trećim razredima osnovne škole. Na temelju dobivenih rezultata zaključile su kako je obrazovnim sadržajima vrlo lako ovladati upotrebom multimedije, a neki zahtijevaju kompleksniju pripremu nastavnih materijala, metoda i pristupa.

²² Pozitivni ishodi socioemocionalnoga učenja uočljivi su u velikom zanimanju učenika za zdravstvene teme. Učitelji koji problematiziraju teme o mentalnom zdravlju zapažaju da su učenici na tim satovima znatno aktivniji (Budiša, 2016).

²³ Pojednostavljeno, svaka od sedam vrsta inteligencije zahtijeva drugačiji stil učenja. Učenik koji posjeduje logičko-matematičku kompetenciju, primjerice, sklon je računanju i voli eksperimentirati, rješavati logičke zagonetke i zadatke, stoga mu treba ponuditi materijale za istraživanje i razmišljanje te omogućiti iskazivanje u istraživačkom radu.

²⁴ N. Ilak, *Devet vrsta inteligencije: Koja je vaš adut?* <http://atma.hr/devet-vrsta-inteligencije/>, pristupljeno 2. ožujka 2021.

²⁵ Učitelj ih može potaknuti pripremanjem primjerenoga pribora, poput knjiga, kazeta, dnevnika, omogućiti im da čim češće dobiju prigodu razgovarati, raspravljati, prepričavati, recitirati, pisati pjesme i priče.

CILJEVI, ISHODI, MOTIVACIJA I OKRUŽENJE ZA UČENJE

Nastavni proces koji se temelji na kognitivno-konstruktivističkom i humanističkom razumijevanju učenja mentalni je proces u kojem se učenik ostvaruje kao cjelovita ličnost (Marentić Požarnik, 2003). Ciljevi učenja planiraju se u svrhu poučavanja i upućuju na elemente koje će učitelj obrađivati u nastavnom području, a ishodi učenja pokazuju što učenik treba znati. Ciljevi i učenička postignuća usmjereni su učenikovu znanju, onomu što se treba usvojiti (Bakota, 2013). Realizacija zadanih ishoda učenja uvjetovana je izborom i prijenosom sadržaja iz matične znanosti te provedbom metodičkoga čina (Kolar Billege, 2020). Ishodima učenja određuje se što bi učenik mogao pokazati nakon određenoga stupnja učenja (Kovač i Kolić-Vehovec, 2008).²⁶

Glasser (1999) je razradio nekoliko ključnih uvjeta za kvalitetan rad u nastavi: ugodno i poticajno razredno ozračje, koristan rad, zahtijevanje od učenika da rade što najbolje mogu, da ocjenjuju i poboljšavaju vlastiti rad u nastavi. Okruženje za učenje podrazumijeva stvaranje ugodnog odgojno-obrazovnog, razrednoga ozračja koje potiče zanimanje i motivaciju učenika za učenje te im osigurava dobre međuljudske odnose, međusobno pomaganje i uvažavanje (Krstović i sur., 2016).

Kvalitetno i uredno prostorno okruženje škole poticajno djeluje na učenike razvijajući u njima interes i želju za učenje u nastavi i suradnju s učenicima u razrednom odjelu. Suvremena istraživanja pokazuju u kojoj mjeri unutarjni prostor i okoliš škole utječu na učenje, stoga se u novije vrijeme naglašava činjenica kako prostor u kojem učenici razredne nastave borave mora biti čim funkcionalniji i višenamjenski (Fošnarič, 2009).²⁷ Cowley (2006) navodi važne čimbenike koji učionicu čine ugodnim prostorom: urednost, organizacija

²⁶ Spoznaje psihologije i pedagogije itekako doprinose prilagodavanju pouke senzibilitetu mladog naraštaja. Suvremena pedagogija zahtijeva usmjeravanje profesionalnog seta vještina učitelja prema praksi koja potiče kreativno učenje, a u sklopu se pozitivne psihologije obrazovanja dobrobit djece ostvaruje načelom ostvarenja ugone i pozitivnih osjećaja te autentičnog funkcioniranja koje vodi ostvarenju najviše rangirane potrebe (Čepić i Tatalović Vorkapić, 2015).

²⁷ Učenici svakodnevno većinu vremena provode u istoj učionici i nije svejedno hoće li im škola osigurati udoban i kvalitetno organiziran ambijent. „Okruženje škole koje potiče učenje odnosi se na društveni, psihološki i pedagoški kontekst u kojem se odvija učenje a koje utječe na postignuća učenika i formiranje njihovih stavova“ (Opdenakker i Minnaert, 2011, str. 260).

predmeta unutar učionice, sigurnost, boje i panoi, raspored klupa i privlačno ozračje.²⁸

Djelatna prostorna organizacija treba biti usmjerena prema učenikovim potrebama za nesmetanom komunikacijom. Učenici ne moraju stalno sjediti u klupama gledajući u zatiljak svojih razrednih kolega. U aktivnostima koje zahtijevaju međusobno razgovaranje i zajedničko rješavanje zadataka i stvaralačko izražavanje valja organizirati neformalan raspored – kružno i polukružno sjedenje, smještaj na podnim podlošcima i sl. Učenici sami mogu birati s kim će sjediti u klupi i kojoj će se skupini priključiti u radu, što bitno utječe na kvalitetu odnosa između učitelja i učenika, kao i na prisnije djelatno ozračje (Lučić, 2005).

Veoma je važno da učitelji provode dogovorena pravila ponašanja kao preduvjet za stvaranje pozitivnog ozračja u nastavi pravovremeno uočavajući krizne situacije te primjenjujući načela prevencije u rješavanju problema u ponašanju. Pritom trebaju osvijestiti spoznaju o zastarjelom obliku izvođenja frontalne nastave jer je neučinkovit, potpuno neprimjeren i nezanimljiv novim generacijama. Način poučavanja mora biti promjenjiv, što dolazi do izražaja na kraju učenja (Čudina-Obradović, 2014). Ciljevi i ishodi učenja uvijek trebaju biti usmjereni učenikovu uporabnome znanju.

UČENJE I POUČAVANJE U SKLOPU NASTAVE HRVATSKOGA JEZIKA

Metodički pristup ranom poučavanju jezika i književnosti podrazumijeva izbor i organizaciju obrazovnih sadržaja iz predmetnoga kurikula zasnovanih na matičnim znanostima metodike hrvatskoga jezika (Bežen, 2008; Kolar Billege, 2020). Predmetnim kurikulum obuhvaćena su tri međusobno povezana područja Hrvatskoga jezika: hrvatski jezik i komunikacija, književnost i stvaralaštvo, kultura i mediji.²⁹ Osim učenja i poučavanja jezičnim znanjima predmetno područje *hrvatski jezik i komunikacija* temelji se na uporabnome

²⁸ Blažević (2016) je provela istraživanje o važnosti prostornog okruženja škole u procesu poučavanja i učenja. Istraživanje je provedeno 2015. godine fotodokumentiranjem prostora u trima školama Istarske županije. Dobiveni rezultati potvrđuju da prostorno okruženje itekako utječe na poučavanje učitelja i učenje učenika. Iako učitelji u najboljoj namjeri ukrašavaju svoje učionice, kadšto pretjeruju u kićenju zidova pa njihov izgled može uzrokovati senzoričko opterećenje za učenike, što može izazvati suprotan učinak na proces učenja. U tom kontekstu valja razmišljati o pristojnom uređenju prostora jer je veza između izgleda učionice i funkcije pamćenja, pozornosti i samoregulacije kod učenika veoma važna.

²⁹ https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_215.html, pristupljeno 28. travnja 2021. Ne slažu se svi metodičari s ovakvim strukturiranjem nastavnoga predmeta. Nemeth-Jajić smatra kako nazivi „domena“ nisu opravdani jer se odrednica „stvaralaštvo“ potiče u svim predmetnim područjima, a odrednicu „kultura“ nije potrebno izdvajati u posebno predmetno područje jer je riječ o pojmu širokog značenja, i o kulturi se uči u različitim školskim predmetima (Nemeth-Jajić, 2018, str. 75–76).

ovladavanju jezikom kao sustavom. Jezična su znanja u funkciji razvoja i ovladavanja komunikacijskim kompetencijama. *Književnost i stvaralaštvo* temelji se na čitanju i recepciji književnoumjetničkoga teksta s ciljem stjecanja književne naobrazbe i kulture čitanja. Učenici su potaknuti da se stvaralački izraze prema vlastitome interesu na temelju vlastitih doživljaja književnoga teksta. Predmetno područje *kultura i mediji* odnosi se na istraživanje veza između tekstova i njihovih oblika, između kultura življenja i društvenih odnosa te medija kao primarnih prijenosnika kulture.

Kako su u fokusu ovoga rada funkcionalni postupci u obradbi jezičnih sadržaja i kreativni pristupi u interpretaciji sadržaja iz književnosti, usmjerit ćemo se na bitne sastavnice učenja i poučavanja Hrvatskoga jezika u primarnom obrazovanju: nastavu jezika (gramatike i pravopisa), jezičnoga izražavanja i književnosti.

NASTAVA JEZIKA

Učenje u sklopu nastave jezika složen je i slojevit proces didaktičkoga prijenosa znanstvenih spoznaja. Posebice je složeno učenje slovničkih sadržaja u razrednoj nastavi jer načelo znanstvenosti u poučavanju valja prilagoditi kognitivnim mogućnostima i stupnju jezičnoga razvoja učenika. Stoga je nastava jezika usmjerena učenju funkcionalne gramatike, odnosno učenju jezika zbog sporazumijevanja. U nastavi jezika dolazi do izražaja načelo teksta koje je usko povezano uz govoreni ili pisani iskaz. Težak je naglašavao kako 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 pisanu i govorenu upotrebu jezika.

Prema rezultatima posljednjih OECD-ovih PISA-inih istraživanja 2019. godine hrvatski su petnaestogodišnjaci ispodprosječni u čitalačkoj pismenosti. U tom su području hrvatski učenici na 29. mjestu (od 79 zemalja), a svaki četvrti dječak i svaka sedma djevojčica nisu dosegli ni osnovnu razinu 2.³⁰ Učitelji i nastavnici hrvatskoga jezika zasigurno nisu jedini krivci za rezultate i ishode učenja. Plan i program rada, pogotovo u predmetnoj nastavi, preopširni su, a potreban je i drugačiji pristup obrazovnim ishodima.

Pri poučavanju jezičnih sadržaja valja se kloniti učenja definicija napamet, bez razumijevanja. Učenici zasigurno ne moraju učiti napamet složene definicije, već trebaju na odabranim primjerima zapažati jezične zakonitosti.³¹

³⁰ U istraživanju PISA 2018. sudjelovalo je šesto tisuća učenika rođenih 2002. godine iz 79 zemalja. U Hrvatskoj je ispitivanje provedeno u proljeće 2018. godine u četirima osnovnim i 179 srednjih škola, a ukupno je sudjelovalo 6609 petnaestogodišnjaka.

³¹ U višim će razredima učiti pravila u nastavi školske gramatike. Iako se u razrednoj nastavi ne spominju morfološke promjene, poput sklonidbe imenica i sprežanja glagola, promjenjivost riječi može se vježbati već u nastavi početnoga čitanja i pisanja, primjerice, na slikopričama.

Primjerenije je primjenjivati metodu indukcije, poučavati od jednostavnijih gramatičkih sadržaja do uopćavanja i zahtjevnijih sadržaja. Tijekom obrade ili vježba jezičnih zakonitosti dobro je potaknuti suradničko učenje, zajedničko učenje učenika u paru ili u manjim skupinama s ciljem rješavanja zajedničkih zadataka. Osim u učionici ovaj se oblik nastave može organizirati i u školskoj knjižnici koja je idealan prostor za suradničko učenje (Vincek, 2017).

Nikčević Milković i sur. (2018) htjele su ispitati učinkovitost modela samo-regulacije učenja na domenska područja čitanja i pisanja. Istraživale su u kojoj mjeri strategije jezičnih aktivnosti pridonose ponašanjima čitanja i pisanja kod učenika različite dobi i spola te kakva je povezanost s općim uspjehom i u školskom predmetu Hrvatski jezik.³² Rezultati su pokazali da su sklonosti i interesi prema čitanju i pisanju znatno veći kod učenika razredne nastave te da učenice imaju pozitivnije stavove prema korisnosti strategija čitanja i pisanja.

Pri učenju ili ponavljanju jezičnih sadržaja dobro je osmisлити zanimljive i kreativne govorne situacije, jezične igre u kojima će učenici lakše ovladavati nastavim sadržajem koji usvajaju. Istraživanja potvrđuju učinkovitost motivacijske uloge didaktičke igre kao nastavne metode, učenici su u igri motiviraniji nego u tradicionalnom načinu poučavanja, a nije nevažna razlika u trajnosti usvojenoga znanja. Dobro osmišljene obrazovne igre mogu biti veoma poučne jer je riječ o mediju s kojim su učenici dobro upoznati i u kojem uživaju.³³ Nikčević-Milković i sur. (2011) istraživale su učinkovitost didaktičke igre u nastavi. Istraživanje je pokazalo kako učitelji primjenjuju igru više puta tjedno smatrajući ih veoma funkcionalnim u radu s djecom.³⁴ Učenik igrom može razviti određene kognitivne sposobnosti: kritičko mišljenje, kreativnost, intelektualnu radoznalost, smisao za humor. Kada je riječ o govornom razvoju, igra može doprinijeti razvoju jezične kompetentnosti, usvajanju jezičnih pravila i funkcija.³⁵

Učitelj može ponuditi učenicima skup rečenica dopunjenih crtežima pojma koje valja izreći ili napisati u određenom obliku (padežu). Osim padežnih

³² Istraživačice su došle do spoznaja kako učenici koji imaju veću sklonost i interese za čitanje i pisanje te koji manje upotrebljavaju digitalne medije za čitanje i pisanje imaju bolji opći školski uspjeh. Učenici koji imaju veću sklonost i interese za čitanje i pisanje pokazuju bolji uspjeh u školskom predmetu Hrvatski jezik.

³³ Istraživanja uglavnom prate motivacijsku ulogu didaktičkih igara, ali obrazovna uspješnost (u odnosu na klasičan pristup poučavanja) ovakva pristupa nije dovoljno dokumentirana (Butler i sur., 1988; Jolicoeur i Berger 1988). Ispitivanja su pokazala blagu učinkovitost jezičnih igara u razvijanju tehnike čitanja (Raghavan i Katz, 1989).

³⁴ Posebno su se učinkovitim pokazale igre asocijacija, igre riječima, natjecateljske igre, matematičke igre, križaljke i rebusi. Učenici najviše vole igre asocijacija i natjecateljske igre, a učitelji uglavnom primjenjuju igru u uvodnom i završnom dijelu sata.

³⁵ Primjeri igara: memorijske kartice, nogomet riječima, oponašanje zvukova, lanac znanja, grupa – pronađi predmet, stvar, pantomima, igra vješala, pronađi drugi dio rečenice i druge.

nastavaka tako se mogu zapažati i glasovne promjene o kojima će učenici više saznati u predmetnoj nastavi. Cilj je jezičnih igara ovladavanje jezikom i njegovim sadržajem iz gramatike i pravopisa te osnovnim jezičnim djelatnostima. Oponašajući situacije iz svakodnevnog života učenici razvijaju jezično-komunikacijske kompetencije (Pavličević-Franić, 2011). Jezične igre poput *igre uloga* sadrže elemente dramskih situacija te su izuzetno korisne zato što djeci pomažu da se kasnije lakše i bolje izraze jezikom (Peti-Stantić i Velički, 2008). Jedan od osnovnih zadataka učitelja u nastavi Hrvatskoga jezika jest poticanje i razvijanje govorne kompetencije kod djece, a u tome će im svakako pomoći jezične igre koje utječu na dinamičnost i zanimljivost nastave (Aladrović Slovaček i sur., 2013). Igrajući se riječima i stvarajući nove izraze, novotvorenice, djeca bogate svoj rječnik i nesvjesno uvježbavaju tvorbu riječi.

U nastavi jezika poželjno je primijeniti 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 standardni jezik ili stvaranje teksta ispunjenog imenicama „u malo” ili „veliko”, što će prethoditi usvajanju znanja o umanjenicama i uvećanicama. (Lazzarich, 2017, str. 90). Tako 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, str. 103).

Pri ponavljanju nastavnoga sadržaja o vrstama riječi u trećem razredu preporučljivo je promatrati jezičnu pojavu na književnoumjetničkom predlošku. Valja samo odabrati odgovarajući tekst zasićen imenskim i glagolskim oblicima. Nakon kraće interpretacije teksta uslijedit će promatranje jezične pojave (zapažanje vrsta riječi i navođenje gramatičkih kategorija imenica, glagola i pridjeva). Potom će se nastaviti ponavljanje na novim primjerima, primjerice, radnim listićima sa zadacima. Budući da se na satu ponavlja usvojeno znanje o vrstama riječi, učitelj brojnim postupcima provjerava razinu usvojenosti – je li riječ samo o prepoznavanju riječi ili je znanje učenika operativno. Tako za imenice može zatražiti da učenici osim zapažanja vrste imenica preoblikuju riječi iz jednine u množinu i suprotno. Za provjeru stečenoga znanja o pridjevima može ponuditi učenicima da od imenice stvore pridjev ili glagol. Povezujući sadržaje iz jezika i pravopisa, može provjeriti pravopisno znanje učenika o pisanju posvojnih pridjeva nastalih od vlastitih imena i pridjeva nastalih od općih imenica (Lazzarich, 2017).

U nastavi jezika valja inzistirati na iskustvenom i suradničkom učenju. Miljević-Ridički i suradnici (2003) ponudili su kreativne metodičke modele s navedenim strategijama učenja. Navest ćemo primjer za obradbu nastavne jedinice *Pisanje velikoga slova* u četvrtom razredu (*Učitelji za učitelje*, str. 132–135). Za vježbanje pravilnoga pisanja višesložnih naziva i primjenjivanje

pravopisnih pravila potreban je jedan školski sat. U uvodnome dijelu sata učitelj dijeli učenike u skupine dajući im upute za rad. Svaki učenik dobiva radni listić sa zadacima koje valja riješiti – izrazima napisanim velikim formalnim slovima. Ponuđene riječi s listića trebaju pravilno zapisati u svoju bilježnicu. Učenici potom rješavaju zadatke, međusobno surađuju služeći se udžbenikom dok učitelj nadgleda njihov rad. Kada završe ovu aktivnost, mogu zamijeniti radne listiće po skupinama i rješavati nove pravopisne zadatke. Slijedi provjera točnosti: predstavnici skupina dolaze pred ploču i zapisuju točna rješenja pisanim slovima. Ostali učenici komentiraju i ispravljaju moguće pogreške. Nakon što su primjeri s listića zapisani na ploču započinje kraća rasprava i učenici objašnjavaju pravila o pisanju velikoga slova. U završnome dijelu sata provodi se provjera znanja na novim primjerima. Učitelj se koristi lingvometodičkim predloškom tako da najprije pročita tekst, a zatim podijeli učenicima listiće na kojima je tekst zapisan velikim formalnim slovima. Zadatak je pronaći i označiti višечlane izraze u tekstu. Učenici naglas čitaju rečenicu po rečenicu podcrtavajući zadane pojmove. U svoju bilježnicu pravilno zapisuju podcrtane višечlane izraze. Ako ne dovrše na satu, učenici će zadatak završiti za domaći rad.

Budući da učenici usvajaju jezična znanja i imitacijom, veoma je važna učiteljeva jezična kompetencija. On mora biti svjestan zahtjevnosti jezičnih sadržaja iz učeničke perspektive jer su učenici kadšto zatečeni pred jezičnim pravilima koje moraju naučiti i svladati u govorenju i pisanju. Pripremi sati jezika treba posvetiti posebnu pozornost ne opterećujući učenike teorijskim definicijama. Učenici se moraju osloboditi straha od jezika, a jezično znanje postat će im sredstvo praktičnoga sporazumijevanja na materinskom jeziku.

NASTAVA JEZIČNOGA IZRAŽAVANJA

Tijekom nastave valja upotrebljavati različite strategije za stjecanje novog znanja. Čitalačka je pismenost učenika osnova za daljnje obrazovanje. Kako bi u usmenom i pisanom izražavanju uspješno oblikovao svoje misli, učenik treba razumijeti poruke za vrijeme čitanja. Učitelj mora prilagoditi postupke poučavanja u nastavi početnoga čitanja, ovisno o ovladavanju tehnikom dekodiranja i razumijevanja teksta svojih učenika i njihovim različitim početnim razinama čitalačke osposobljenosti (Budinski, 2019). „Dobra učiteljica zna organizirati učenje jer priprema djecu za glatko odvijanje rutina i pravila, povećava vrijeme unutarnjeg angažmana učenika, osobito pazi da dovoljno učenja i vježbe imaju učenici slabije razvijene vještine čitanja“ (Čudina-Obradović, 2014, str. 87).

U nastavi materinskoga jezika u prvom je planu lingvističko-verbalna inteligencija, ali na satovima jezičnoga izražavanja dolaze do izražaja i ostale sposobnosti, prvenstveno logička, glazbena i interpersonalna inteligencija. Među vještinama koje će učenicima doista biti prijeko potrebne u bliskoj budućnosti

jest unapređivanje vještine pravilne pisane i usmene komunikacije (Smith, 2019).³⁶ Najbolje komunikatore krasi govorničke vještine. Sposobnost samopouzdanoga i izražajnoga govora učenicima valja usaditi od najranije dobi. Pojedinci koji imaju poteškoća s usmenim izražavanjem mogu se vježbom naučiti artikuliranom izgovoru, brzini, glasnoći, gestikulacijama i kontaktu očima sa sugovornikom. Kada je riječ o pisanoj komunikaciji, učitelji trebaju kontinuirano inzistirati na pravopisnoj pismenosti dajući učenicima do znanja kako se mogu koristiti i tehnologijom za provjeru pravopisa. Važna je razlika između formalnoga i neformalnoga pisanja, stoga ju učenici trebaju usvojiti i primjenjivati u svojoj komunikaciji od najranije školske dobi.

I čitanje i pisanje su, poput učenja, aktivni procesi. Učenik tijekom čitanja kontrolira svoje misli i ponašanje u okruženju u kojem se čita, stoga i ova jezična djelatnost zahtijeva određeni stupanj samoregulacije – planiranje, nadgledanje tijekom čitanja, kontrolu i samorefleksiju nakon čitanja. „Prilikom samoregulacije procesa čitanja važno je da čitatelj ima znanja o sebi kao čitatelju, zadatku ili tekstu koji čita i strategijama čitanja, dovoljno motivacije da ta znanja upotrijebi te da zna prilagoditi kontekst u kojem se čitanje odvija. Kontekst treba biti adekvatan za procese čitanja, kao i poticajan za čitanje.“ (Nikčević-Milković i Brđanin, 2017, str. 107).³⁷ Za poticanje čitateljske kulture i odgoj mladih čitatelja učitelj mora biti upoznat sa strategijama čitanja i metodičkim postupcima poučavanja učenika mlađe školske dobi strategijama razumijevanja pri čitanju (Bakota, 2020).

Ovladavanje svim oblicima jezičnoga izražavanja pridonosi razvijanju komunikacijskih kompetencija učenika (Visinko, 2010), ali se stječe dojam da učitelji u nastavi inzistiraju uglavnom na poštivanju standardnojezične norme. Naši metodičari upozoravaju na zanemarivanje ostalih funkcionalnih oblika pisanoga izražavanja. „Funkcionalnom pisanju i upućenom govorenju u nastavnoj se praksi ne pridaje toliko pozornosti koliko je potrebno“ (Nemeth-Jajić, 2018, str. 16).

³⁶ A. Smith, *8 Innovative Ways To Prepare Students For An Unknown Future*, <https://assignmenthelp.com.sg/blog/ways-to-prepare-for-un-known-future/>, pristupljeno 15. studenog 2020.

³⁷ Istraživanja potvrđuju da se dobri čitatelji (vješti, tzv. *strateški čitatelji*) koriste različitim strategijama čitanja te kontinuirano vrjednuju učinkovitost odabranih strategija (Ames, 1992). Neke od učinkovitih strategija jesu: predviđanje razvoja teksta na temelju naslova, povezivanje sadržaja teksta s prethodnim znanjima i vlastitim iskustvima, zamišljanje mjesta, likova i zbivanja, potraga za glavnom misli teksta, promjena brzine čitanja, provjera razumijevanja, postavljanje misaono složenih pitanja i sl. Ako zapaze neprimjerenost određene strategije, prilagođavaju se birajući novu strategiju. Loši čitatelji, tzv. čitatelji slabog razumijevanja (Čudina-Obradović, 2014) raspoložu manjim brojem čitalačkih strategija, mahom uvijek istih bez obzira na uvjete čitanja i vrstu teksta (Nikčević-Milković i Brđanin, 2017).

Metodički modeli poučavanja u nastavi jezičnoga izražavanja uključuju izbor primjerenih pristupa i postupaka (Budinski, 2019). Upravo u ovoj sastavnici školskoga predmeta dolazi do izražaja komunikacijski smjer (Bjedov, 2019).³⁸

Među jezičnim djelatnostima i ostvarajima najzahtjevnije je pisano izražavanje, stoga se ono razvija vježbom već od prvoga razreda. Visinko (2010) smatra 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.

Zimmerman i Risemberg (1997) smatraju kako pojedinac može poboljšati svoje izražavanje modelom samoregulacije pisanja. Kako bi ostvario određene literarne ciljeve učenik bi trebao uključiti samoupućujuće misli, osjećaje, akcije i kontekst u trima fazama prigodom: a) pripreme za pisanje, b) tijekom pisanja i c) neposredno nakon napisanoga teksta.

Tablica 2. *Socijalno-kognitivni model samoregulacije pisanja* (Zimmerman i Risemberg, 1997; izvor: Nikčević-Milković, 2014, str. 97)

Faza prije pisanja	postavljanje ciljeva analiza zadataka samomotivacijska vjerovanja
Faza za vrijeme pisanja	voljna kontrola izvedbe (uključuje samokontrolu i samomotivaciju)
Faza nakon pisanja	samorefleksija (samoprocjena vlastite reakcije)

Daroviti učenici vrlo uspješno mogu ostvariti svoju kreativnost u području jezičnoga izražavanja. Oni vole tragati za novim metodama i postupcima pisanja, stvarati nove riječi kako bi dogradili svoj poetski ili prozni iskaz. Kreativno mišljenje dolazi do izražaja u leksičkim igrama u kojima se učenici poigravaju opisima riječi, bojama, emocijama i tempom izražavanja, a sloboda izbora očituje se i u poigravanju interpunkcijom. Aktivnosti se mogu ostvariti pojedinačno ili u paru. Učenici, primjerice, mogu pripremiti prezentaciju književnoga predloška u PowerPointu ili zanimljive i inovativne govorne nastupe. Recitiranje je učinkovita metoda za vježbanje usmenoga izražavanja. Učeniku talentiranom za čitanje i recitiranje valja dopustiti da sam odabere pjesmu, lirski ulomak iz romana ili dijalog iz igrokaza koji će krasnosloviti pred ostalim učenicima u razredu. Učenici u razrednoj nastavi vole scenski adaptirati literarni predložak tako da sami napišu scenarij i pripreme dramatizaciju teksta. Učitelj samo treba

³⁸ Bjedov ističe različite vrste nastavnoga razgovora (lanac, rasprava, zvijezda, mreža) te socijalne oblike rada i metodičke postupke kojima se potiče nastavni razgovor usmjeren učenicima, poput slagalica i intervjuja.

nadgledati proces nastajanja scenske igre te intervenirati ukaže li se potreba. Kad god je moguće, učenicima treba pružiti prigodu odglumiti neki upečatljiv prizor iz književnoga djela koje interpretiraju na satu književnosti.

Ako od učenika očekujemo kreativnost u domeni pisanoga izražavanja, primjerice, onda oni moraju vježbati pišući sastavke i kod kuće. Domaća zadaća sastavni je dio nastavnoga procesa. Zadaće potiču učenike na samostalno učenje izvan škole, u vlastitom okruženju. One su dobra mogućnost za ponavljanje nastavnoga sadržaja odslušanoga na satu.³⁹ Funkcionalna nastava jezičnoga izražavanja zahtijeva svrhovitost metoda i oblika rada, stoga zadaće nisu same sebi svrhom, one su „udio u procesu učenja koji otvara predmetni sadržaj iz neke nove perspektive” (Musa i sur., 2015, str. 123). Zadaća je u nastavi materinskoga jezika itekako potrebna, pogotovo na početnome stupnju primarnoga obrazovanja i to u svim područjima nastave Hrvatskoga jezika. Ona može poslužiti i za provjeru znanja – učitelj utvrđuje je li učenik samostalno izradio zadaću. Radi određivanja ocjene učitelj može postaviti dopunsko pitanje pojedinom učeniku (Kadum Bošnjak, 2010).

Kreativnost dolazi do izražaja u otvorenoj, slobodnoj i demokratičnoj sredini. Učitelj bi trebao uvažavati ideje svojih učenika podržavajući ih i pokazujući kako su vrijedne i zanimljive. Valja dopustiti djeci da nesputano ostvare svoje ideje i tada će njihova kreativnost u usmenom i pisanom jezičnom stvaralaštvu doći do punog izražaja.

NASTAVA KNJIŽEVNOSTI

Kako bi se izbjegao formalizam u nastavi, 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

³⁹ Institut za društvena istraživanja u Zagrebu – Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja, usuradnji sa Županijskim stručnim vijećem pedagoga osnovnih škola Grada Zagreba, proveo je 2014. godine istraživanje navika učenika četvrtih i osmih razreda zagrebačkih osnovnih škola. Anketirano je 2417 učenika četvrtih razreda (48 % djevojčica i 51,8 % dječaka), koji su ispunjavali upitnik o vlastitim školskim iskustvima i pristupima učenju. Ovo izvješće ponudilo je odgovore na pitanja: *uče li, koliko i što, učenici četvrtoga razreda i pišu li i kada domaće zadaće*. Na pitanje koliko se dnevno pripremaju za školu kada nije najavljeno ispitivanje dobiveni su zabrinjavajući rezultati: više od četvrtine učenika četvrtih razreda uopće se ne priprema ili im priprema traje do 30 minuta, a samo se 10 % učenika svakodnevno priprema za nastavu. Djevojčice prednjače u tome i znatno se više pripremaju za školu od dječaka. Još je neugodnija spoznaja *kada* četvrtaši uče. Gotovo 30 % učenika tvrdi kako uči isključivo prije najavljenog ispitivanja ili prije pisanja provjere, u čemu prednjače dječaci. Riječ je o veoma negativnom nalazu koji svjedoči o lošoj navici učenja u hrvatskom obrazovanju.

određeni postupak u literarnoj komunikaciji.⁴⁰ Poznavajući svoje učenike učitelj će, primjerice, odabrati vrstu motivacije u skladu s njihovim spoznajnim mogućnostima, ali i s prirodom književnoumjetničkoga teksta.

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. Velički i Turza-Bogdan (2015) navode brojne primjere i strategije u otvorenom sustavu, ovisno o žanru i vrsti književnoga teksta, željenim ciljevima i ishodišta učenja.⁴¹

Učitelj se može na različite načine pripremiti za kreativnu interpretaciju lektirnih naslova i za poticanje učeničke aktivnosti čitanja (Težak i Gabelica, 2017). Može sam osmisliti bilješke i pitanja za lekturu 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 intervjua s glavnim likom knjige i sl. Učiteljima će pomoći kreativni priručnici i vodiči za lekturu, zatim suradnja s narodnim i gradskim knjižnicama u kojima se redovito održavaju književna događanja.⁴²

Za razumijevanje poruke potrebno je na pravi način povezati informacije i interpretirati pročitani iskaz. Navodeći kako slabiji čitači postižu lošije rezultate u školi, a ne samo u nastavi materinskoga jezika, Peti-Stantić (2018) osvrnula se i na dominaciju sadržaja u digitalnom obliku našalivši se mišlju kako su telefoni sve pametniji, a djeca sve gluplja.

Kada je riječ o primjeni digitalne tehnologije u nastavi Hrvatskoga jezika u nižim razredima osnovne škole, učitelji bi se svakako trebali čim više educirati kako bi bili sposobni održavati tempo kontinuiranoga napretka digitalne tehnologije (Vlahović i Lazzarich, 2018). Pritom ne moraju zazirati od upotrebe računala u poučavanju, jednostavno ga „promatrati kao i ostalu tehnologiju u društvu ili jednako tako kao papir i olovku, to jest kao pomagalo u nastavi,

⁴⁰ Bežen i sur. (2012) smatraju da uspjeh praktičnoga rada u nastavi ovisi o funkcionalnosti provedenih metodičkih postupaka. 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 kako bi se kod učenika potaknuo istraživački aktivizam.

⁴¹ Veoma su učinkoviti sljedeći kreativni postupci: 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 neizravnoga učenja igrom.

⁴² Jedna od važnijih manifestacija koja podržava i potiče kulturu čitanja jest *Noć knjige*, koja se svake godine održava u povodu Svjetskog dana knjige, 22. travnja.

bez pretjeranih očekivanja i straha.“ (Nemeth-Jajić, 2018, str. 141).⁴³ Dječje je odrastanje usko povezano s digitalizacijom i društvenim mrežama, čiji utjecaj ne mora biti negativan, valja promišljati kako se to može iskoristiti u promoviranju neupitnoga potencijala dobre knjige (Miletić i Vidović Schreiber, 2019; Visinko, 2019).⁴⁴ Lektira se, primjerice, vrlo uspješno može interpretirati upotrebom digitalnih alata.

Navest ćemo primjer interpretacije lektirnoga naslova *Pustolovine Arna i Didija*, suvremene hrvatske spisateljice Nade Mihelčić, koji se može provesti u četvrtome razredu (Čančar i Lazzarich, 2020). Nakon doživljajno-spoznajne motivacije, lokalizacije teksta i interpretativnoga čitanja odabranoga ulomka iz romana te objavljivanja dojmova, učitelj može podijeliti učenike u četiri skupine zadajući svakoj skupini drugačiju aktivnost koja je usmjerena na različite segmente djela. Prva skupina može se pozabaviti *flip book* pokretnim knjižicama.⁴⁵ Druga skupina može izrađivati *interaktivne mape likova*. Učenici trebaju posložiti listove papira različitih dužina u malu bilježnicu redajući ih po veličini.⁴⁶ Treća skupina poradit će na *pripovjednoj stazi* koja će nastati na hamer-papiru⁴⁷, a četvrta će skupina dobiti zadatak pod nazivom *prozorčići u priču*.⁴⁸ U

⁴³ Istovremeno se sve više zanemaruju „tradicionalni“ mediji koji su korišteni u učenju materinskog jezika sve do pojave multimedijских uređaja. Ljubešić (2019) smatra kako je moguće revitalizirati stare medije i uključiti ih u nastavu materinskog jezika, posebice prema načelu ažuriranja pristupa lokalnim i međukulturalnim temama.

⁴⁴ Mnoštvo je mrežnih alata kojimaučitelji mogu kreirati materijale za nastavu jer su lako dostupni pa ih mogu upotrebljavati učenici i njihovi roditelji. Mateljan i sur. (2009) predlažu alate temeljene na obrascima koji su vrlo pogodni za izradu nastavnih listića kojima se može provjeriti poznavanje i razumijevanje nastavnih sadržaja ili pročitivosti lektirnoga djela: *Qedoc Quiz Maker. Vrući krumpiri* (eng. *Hot potatoes*) primjer je obrazovnog softvera koji se može koristiti *online* ili *offline*. Također je besplatan kao i prije navedeni alati te se može primjenjivati u svim predmetima – ispisano na papiru ili preko LCD-projektora (Milinović i Nemeth-Jajić, 2011).

⁴⁵ Učenici s ponudanim materijalom za izradu pokretne knjižice najprije spajaju papire i lijepe ih u oblik bilježnice. Na prvoj stranici crtaju polja: mjesto i vrijeme radnje, likovi, fabula, tema djela i književna vrsta. Učenici potom izrezuju papire tako da svako polje postaje zasebna pokretna knjižica.

⁴⁶ Učenici na dnu svakog lista zapisuju posebnu kategoriju: vanjski opis lika, govor lika, ponašanje lika, pojedinosti i zanimljivosti o liku. Izrađuju interaktivne mape likova Arna i Didija.

⁴⁷ Učenici na hameru crtaju stazu koja predstavlja tijek radnje u priči, uvrštavajući događaje ili pojmove koji ih podsjećaju na određeni dio priče.

⁴⁸ Ova aktivnost uključuje interaktivnu mapu koja sadrži šest pitanja koja se nalaze s unutarnje strane trokuta. Učenici odgovaraju na pitanja bacanjem kocke.

zadnjim dvjema nastavnim etapama slijedi rad na računalu.⁴⁹ U nastavnoj etapi stvaralačkoga izražavanja učenici mogu kreirati strip u programu *ToonDoo* ili *StoryboardThat* aktualizirajući epizodu ili poglavlje iz romana koja im se najviše svidjela.

Tijekom literarne komunikacije valja uključiti različite postupke za poticanje učenikova individualnog pristupa književnom tekstu, poput načela zavičajnosti i komunikacijske nastave (Saksida, 2011).⁵⁰ Uvažavajući estetski i razvojnopsihološki kriterij u poučavanju književnosti zavičajnost je važan element književne naobrazbe. Tekstovi na zavičajnom idiomu bliski su malim recipijentima i mogu pozitivno utjecati na njihov književni odgoj i obrazovanje.⁵¹ Kako nastavnu praksu valja uskladiti sa suvremenim zahtjevima, komunikacijski metodički sustav u potpunosti je opravdan jer proizlazi iz konceptualnog svijeta mladih koji spontano ostvaruju dijalog s tekstem aktivno sudjelujući u procesu stvaranja značenja s vlastitim razumijevanjem (Bakota, 2013; Bežen, 2008; Bjedov, 2019; Budinski, 2019; Nemeth-Jajić, 2018; Visinko, 2020).

MEĐUPREDMETNO POVEZIVANJE OBRAZOVNIH SADRŽAJA

Spomenuli smo da je integrirano poučavanje veoma učinkovito jer omogućava temeljitije proučavanje obrazovne teme. Hrvatski jezik kao složen nastavni predmet idealan je za povezivanje obrazovnih sadržaja učenja. Književnost, jezik, medijsku kulturu i jezično izražavanje čine jedinstveno metodičko polje, što omogućuje praktičnu provedbu integriranoga poučavanja. Primjerice, za učenje i vježbanje određene vrste riječi dobro je koristiti se književnoumjetničkim tekstom kao polaznim predloškom jer tako dolazi do izražaja načelo funkcionalnosti. Pri učenju pridjeva učitelj može odabrati pjesmu koju učenici nisu čitali i pripremiti predložak stihova bez pridjeva, a učenički je zadatak

⁴⁹ U sintezi učenici ponavljaju najvažnije elemente iz romana *Pustolovine Arna i Didija*. Ostaju u skupinama kako bi radili u programu *Hot potatoes*. Svaka skupina dobiva različite zadatke koji se odnose na ponavljanje najvažnijih elemenata iz dječjega romana. Jedna skupina može ispunjavati križaljku u alatu *JKross*, druga može upotrebljavati alat *JQuiz* odgovarajući na pitanja odabirom jednog ili više točnih odgovora. Učenici mogu i popunjavati praznine u potrazi za odgovorima u alatu *JCloze*, a mogu od zadanih riječi oblikovati rečenice u alatu *Jmix*.

⁵⁰ U odnosu na tradicionalnu nastavu književnosti (sa zadanim popisom tekstova, središnjom ulogom učitelja kao prenositelja znanja i učenika koji prihvaćaju podatke o književnosti predviđene predmetnim kurikulumom), komunikacijska nastava aktivno uključuje učenika u interpretaciju književnoga djela. U komunikacijskoj nastavi dolazi do izražaja individualni pristup rada. Tijekom interpretacije učenici sudjeluju u procesu stvaranja značenja, iznose vlastite dojmove i spoznaje uspostavljajući dijalog s literarnim predloškom.

⁵¹ U tom kontekstu valja promišljati o recepciji komponente regionalne književnosti u osnovnoškolskim udžbenicima. Majdanić (2019) je proučavala na koji način se u njoj prepoznaju međusobne uvjetovanosti produkcije tekstova, njihove recepcije i pripadajuće literarno-kulturološkom kontekstualizacije.

ispuniti prazna mjesta u stihovima odgovarajućim riječima. Tako učenici uče igrajući se (Lazzarich, 2017).

Kako bi stekli cjelovitiji pogled na sadržaj rada, učenici mogu istu temu ili pojam sagledati u različitim nastavnim predmetima. Tako učenje dobiva na dinamičnosti. Međutim, iako se u suvremenoj školi naglašava važnost međupredmetnih povezivanja obrazovnih sadržaja i aktivna uloga učenika, čini se da je i danas u mnogim školama deklarativno znanje učenika u prvom planu. Istraživanje Aladrović Slovaček (2012) pokazuje da su integracija i korelacija u nastavi Hrvatskoga jezika nedovoljno iskorištene te da je deklarativno znanje učenika veće od proceduralnoga. Međupredmetno povezivanje sadržaja različitih predmetnih područja pridonosi ekonomičnosti i dinamičnosti nastave te funkcionalno integrira sadržaje iz različitih predmeta (Vrkić Dimić i Vidić, 2015). Obrazovni sadržaji iz jezika i književnosti skladno mogu korelirati sa srodnim umjetničkim područjima – glazbom i slikarstvom, ali i sa sadržajima ostalih nastavnih predmeta.

Kada je riječ o integriranom poučavanju, navest ćemo dva praktična primjera međupredmetne korelacije. U trećem razredu mogu se u dvosatu povezati dvije nastavne jedinice: iz Glazbene kulture: Pjevanje pjesme *Proljeće u srcu* Marije Matanović i Hrvatskoga jezika: Stvaralačko pisanje – oblikovanje kraćega sastavka uz poticaj (Jović, 2019). Korelacija započinje satom Glazbene kulture na kojem će učenici naučiti pjesmu Marije Matanović *Proljeće u srcu*.⁵² Nakon toga slijedi sat Hrvatskoga jezika. Kako bi potaknuo učenike na razmišljanje o nadolazećem godišnjem dobu, učitelj im na početku sata čita pjesmu Nade Iveljić *Recept za ukusan proljetni dan* iz čitanke Škrinjica slova i riječi 3,⁵³ a potom najavljuje pisanje kraćeg sastavka o temi *Proljeće u zavičaju*. Prije no što će učenici započeti s pisanjem uratka učitelj im daje osnovne upute o radu i vremenskom trajanju ove aktivnosti (40 minuta). Stignu li, učenici mogu pročitati svoje uratke, a ako nisu završili s pisanjem mogu dovršiti sastavak kod kuće.

⁵² U uvodnome dijelu učitelj može organizirati igru asocijacija u kojoj će učenici pogađati pojam „proljeće“. Nakon uspješnog rješavanja najavljuje se tema, učenje nove pjesme skladateljice Marije Matanović pod nazivom *Proljeće u srcu*. Učitelj najprije izražajno pročita tekst naglas i kratko s učenicima interpretira pjesmu. Nakon toga glazbeno demonstrira pjesmu uz instrumentalnu pratnju. Učenici najprije usvajaju pjesmu ponavljajući za učiteljem jedan po jedan stih – igrom jeke. Zatim otpjevaju pjesmu u cijelosti nekoliko puta kako bi je dobro usvojili i zapamtili. U završnome dijelu sata učenici mogu odslušati skladbu Camilla Saint Saensa, koračnicu iz simfonije *Karneval životinja*, određujući ritam i tempo skladbe.

⁵³ Nakon objavljivanja dojmova i kratke interpretacije teksta može se razgovarati i o obilježjima proljeća koja su učenici prethodno usvojili na satu Prirode i društva, a što će im biti korisno u pripremi sastavka.

Sljedeći primjer odnosi se na povezivanje sadržaja iz matematike i materskoga jezika.⁵⁴ Korelacija s književnosti posebno je učinkovita.⁵⁵ U četvrtom razredu učenici za lekturu čitaju dječji roman *Emil i detekтиви* njemačkoga književnika Ericha Kästnera, pa se na satu Hrvatskoga jezika mogu objediniti sadržaji iz književnosti i matematike (Jović, 2019). Tematski se povezuju sadržaji iz Hrvatskoga jezika (dječji roman, obilježja romana) i Matematike (opseg trokuta, opseg kvadrata i pravokutnika, površina kvadrata i pravokutnika te mjerne jedinice za mjerenje površine). Nakon uvodnoga dijela sata⁵⁶ slijedi razgovor o knjizi i o glavnom junaku Emilu. Učitelj se usredotočuje na uvodni dio romana te se koristi projektorom sa slikokazom na kojem se nalazi grafička shema kompozicije romana. Analizirajući epizodu u kojoj Emil u vlaku ostaje bez novaca učenici poput detektiva moraju riješiti nekoliko matematičkih zadataka.⁵⁷ Ako učitelj ne uspije provesti ove aktivnosti u 45 minuta, ova se jezično-matematička korelacija može održati u dvosat.

Navedene se strategije učenja i oblici poučavanja međusobno dopunjuju i prožimaju. Bilo da govorimo o aktivnom učenju, integriranom, suradničkom, problemskom ili samoreguliranom učenju, ove strategije nisu izolirane aktivnosti. Za dinamiku sata dobro je izmjenjivati različite metode i oblike rada. Tijekom ponavljanja nastavnoga sadržaja učenici rješavaju zadatke pisanim putem i usmeno odgovaraju na pitanja. Mogu vježbati samostalno ili u parovima. Učenike valja poticati da se aktivno uključe u interpretaciju književnih tekstova ili obradu jezičnih sadržaja, koristeći se vlastitim kognitivnim sposobnostima i logičkim razmišljanjem za rješavanje problema. Veoma je važno da učitelj na satu Hrvatskoga jezika omogućuje situacije u kojima učenici osvještavaju svoj

⁵⁴ Istraživanja potvrđuju da interdisciplinarni pristup povećava motivaciju za obradu matematičkih sadržaja, smanjuje razinu stresa prilikom učenja te ima pozitivan utjecaj na razinu usvojenosti znanja i vještina iz Matematike (Dražić i Jursić, 2013).

⁵⁵ Tekstovi koji se mogu upotrijebiti u nastavi Matematike dijele se u tri kategorije: tekstovi u kojima se matematika javlja kao dio cjeline, kratki tekstovi koji su u cijelosti matematičke tematike te opsežni tekstovi koji se u cijelosti bave matematikom. Osim takvih tekstova, mogu poslužiti i tekstovi koji nemaju matematičkih sadržaja, ali se pomoću njih mogu osmisliti zanimljivi zadatci za učenike (Beckmann, 2009).

⁵⁶ Uvodni dio sata posvećen je igri *glazbene stolice*. Stolice su postavljene u krugu, a nema ih dovoljno za sve učenike u razredu. Učitelj pušta zvučni zapis ulomka iz romana *Emil i detekтиви* dok učenici laganim tempom šetaju učionicom. U trenutku kada učitelj nasumce zaustavi zvučnu izvedbu, učenici moraju čim prije zauzeti svoje mjesto. Učenik koji ostane bez stolice, ispada iz igre, a smanjuje se i broj stolica. Igra traje dok posljednji učenik ne ostane sam sjediti na stolici.

⁵⁷ Primjerice, da bi otkrili izlaz kroz koji Emil može pobjeći čovjeku sa šeširom, učenici moraju točno izračunati opseg ulaznih vrata (opseg pravokutnika). Kako bi otkrili u kojem se hotelu nalazi meta, trebaju izračunati površinu hotela (površina pravokutnika). Da bi pronašli ukradene novčanice, učenici moraju odabrati ispravnu tipku lifta u obliku trokuta (opseg trokuta), i sl. Učitelj pritom na ploču zapisuje točne podatke, a učenici prepisuju tekst u svoje bilježnice.

proces učenja i preuzimaju odluke o tome kako će postići svrhe učenja (Holcar Brauner i sur., 2016).

ZAKLJUČAK

Učenje je dinamičan proces koji ovisi o okruženju, emocijama i motivaciji. Nastava usmjerena na učenika podrazumijeva individualizaciju rada. Individualnost u nastavi najviše dolazi do izražaja u radu s učenicima koji pokazuju zanimanje za određeno obrazovno područje, no pravi su izazov učenici kod kojih se primjećuje nedostatak interesa za rad i učenje. Pronalaženje funkcionalnih metoda rada i metodičkih postupaka koji će učenike potaknuti na rad predstavlja pravi izazov svakom učitelju. Nedostatak interesa za obrazovno područje materinskoga jezika u kombinaciji s neprimjerenim pristupom u nastavi može rezultirati gubitkom motivacije učenika za učenje i školskim neuspjehom. Na uspješno učenje djelomice utječu vanjski čimbenici, ali je ključan element kvalitetno poučavanje. Valja se, stoga, kloniti formalizma u poučavanju jer ciljevi i ishodi učenja uvijek trebaju biti usmjereni učenikovu uporabnome znanju. Primarna je uloga učitelja u nastavi materinskoga jezika stvaranje pozitivnoga i poticajnoga školskoga ozračja te pronalaženje najdjelotvornijih načina za poticanje učenika na čitanje i jezično izražavanje.

Osim promišljanja o međusobnom odnosu sudionika nastave u ovom radu raspravljali smo o funkcionalnim strategijama i oblicima učenja te kreativnim metodama poučavanja. Suvremena se nastava usmjerava znanjima koja uključuju razumijevanje, umijeće i dogradnju stečenoga znanja, što se postiže aktivnim učenjem. Osim aktivne uloge učenika suvremeni pristupi poučavanju zahtijevaju i visok stupanj samostalnosti u učenju. U tom kontekstu svoju afirmaciju doživljava suradničko, samoregulirano i istraživačko učenje.

Budući da je jedan od osnovnih ciljeva nastave Hrvatskoga jezika u osnovnoj školi razvoj jezično-komunikacijske kompetencije i funkcionalne pismenosti, učitelji bi trebali poučavati jezične sadržaje na zanimljiv i kreativan način. Osim usvajanja jezičnih pravila i zakonitosti učenici takvim pristupom mogu unaprijediti vlastiti kreativni potencijal. "Da bi se kreativnost u nastavi jezika ostvarila, potrebno ju je poticati koristeći se zanimljivim načinima i izvorima poučavanja, ali i činiti to na nekonvencionalan i originalan način koji će od učenika zahtijevati otvorenost, radoznalost i kritičko promišljanje" (Aladrović Slovaček i sur., 2017, str. 25). Bez kvalitetnog poučavanja učenje neće biti uspješno, stoga učitelji trebaju stremiti funkcionalnim oblicima poučavanja, a ne instrumentalizaciji učenja usmjerenoj usko shvaćenim obrazovnim ciljevima.

LITERATURA

1. Aladrović Slovaček, K. (2012). Jezične kompetencije učenika u hrvatskoj nastavi u inozemstvu. *Napredak*, 153(2), 163–185. https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=123323
2. Alardović-Slovaček, K., Ivanković, M. i Srzentić D. (2013). Jezične igre u nastavnoj praksi. U B. Petrović-Sočo i A. Višnjić-Jevtić (ur.), *Igra u ranom djetinjstvu* (str. 14–23). OMEP Hrvatska i Alfa.
3. Aladrović Slovaček, K., Skrbin, A., Stepanić, L. i Varjačić, Lj. (2017). Utjecaj jezičnih igara na funkcionalnu pismenost djece mlađe školske dobi. *Hrvatski: časopis za odgoj i obrazovanje*, 19(Sp. Ed. 1), 11–25. https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=271840
4. Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–272. doi:10.1037/0022-0663.84.3.261
5. Bajić, M. (2015). Tehnologije u obrazovanju. *Školske novine*, 26, 11–12.
6. Bakota, L. (2013) Motivacijski postupci u nastavi početnoga čitanja i pisanja. U A. Bene (ur.), *Motivacija – održavanje pozornosti učenika* (str. 532–540). Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku.
7. Bakota, L. (2020). *Strategije razumijevanja pri čitanju. Metodičke mogućnosti čitanja s razumijevanjem u nastavi hrvatskoga jezika*. Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku.
8. Beckmann, A. (2009). A Conceptual Framework for Cross-Curricular Teaching. *The Mathematics Enthusiast*, 6(4), 1–58. <https://scholarworks.umt.edu/tme/vol6/iss4/1>
9. Benko, I., Lorgor, M. i Prskalo, I. (2018). Individualizacija rada u primarnom obrazovanju. *Napredak*, 159(4), 421–431. <https://hrcak.srce.hr/224394>
10. Bežen, A. (2008). *Metodika, znanost o poučavanju nastavnoga predmeta*. Profil.
11. Bežen, A. Budinski, V. i Kolar Billege, M. (2012). *Što, kako, zašto u poučavanju hrvatskoga jezika*. Profil i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
12. Bjedov, V. (2019). *Učenik u nastavi hrvatskoga jezika*. Matica hrvatska Ogranak Osijek.
13. Blažević, A. (2016). *Značaj prostornog okruženja škole u procesu poučavanja i učenja*. [diplomski rad, Sveučilište u Rijeci]. Repozitorij Učiteljskoga fakulteta u Rijeci. <https://repository.ufri.uniri.hr/islandora/object/ufri:35>
14. Bogdanović, M. (2018). Nastava dostojna stoljeća u kojem živimo: Tableti od 1. razreda osnovne škole. *Napredak*, 159(4), 451–477. https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=327212
15. Božin, S., Milović, S. Pašalić, A. i Schröder, B. (2011). *Svatko uči na svoj način*. Agencija za odgoj i obrazovanje.
16. Budinski, V. (2019). *Početno čitanje i pisanje na hrvatskome jeziku, Metodički sadržajno-vremenski optimum poučavanja*. Profil Klett.

17. Budiša, I. (2016). Razvoj socioemocionalnih kompetencija učenika. *Školske novine*, 32, 11.
18. Buljan Gudelj, L. (2018). Povezanost doživljaja školske klime i strategija učenja učenika osnovne škole. *Život i škola*, 64(2), 27–39. <https://hrcak.srce.hr/226100>
19. Burić, I. (2008). Uloga emocija u obrazovnom kontekstu – teorija kontrole i vrijednosti. *Suvremena psihologija*, 11(1), 77–92. <https://hrcak.srce.hr/81400>
20. Bursać, L., Dadić, J. i Kisovar-Ivanda, T. (2016). Učeničkim samovrednovanjem do kvalitetnih učeničkih postignuća. *Magistra Iadertina*, 11(1), 73–88. <https://hrcak.srce.hr/177636>
21. Butler, R. J., Markulis, P. M. i Strang, D. R. (1988). Where are we? An Analysis of the Methods and Focus of the Research on Simulation Gaming. *Simulation & Games*, 19(1), 3–26. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/003755008801900101>
22. Cota Bekavac, M. (2002). Istraživanje suradničkog učenja. *Napredak*, 143(1), 32–40.
23. Cowley, S. (2006). *Getting the Buggers to Behave*. Continuum Publishing Corporation.
24. Čančar, A. i Lazzarich, M. (2020). Dječja lektira i novi mediji. *Metodički ogledi*, 27(2), 149–170. <https://hrcak.srce.hr/247967>
25. Čepić, R. i Tatalović Vorkapić, S. (2015). Kreativno učenje kao put do dobrobiti djece: implikacije za pedagogiju i praksu odgajatelja i učitelja. U M. Matijević i S. Opić (ur.), *Zbornik radova IV. simpozija: Nastava i škola za net-generacije: Unutarnja reforma nastave u osnovnoj i srednjoj školi* (str. 324–335). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
26. Čudina-Obradović, M. (ur.) (1997). *Dosadno mi je – što da radim: priručnik za razvijanje dječje kreativnosti*. Školska knjiga.
27. Čudina-Obradović, M. (2014). *Psihologija čitanja – od motivacije do razumijevanja*. Golden marketing – Tehnička knjiga i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
28. Danişman, Ş., Güler, M., i Karadağ, E. (2019). Utjecaj osobina učitelja na učenička postignuća: metaanalitička studija. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 21(4), 1367–1398. https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=322552
29. Dražić, I. i Jursić, K. (2013). Književnost u funkciji suvremene nastave matematike. U K. Nenad (ur.), *Korelacija matematike s drugim nastavnim predmetima* (str. 156–162). Matematičko društvo Istra.
30. Fošnarić, S. (2009). Ergonomski-didaktički koncepti planiranja školskog interijera u vrtiću i nižim razredima osnovne škole. U L. Vujičić i M. Duh (ur.), *Interdisciplinarni pristup učenju: put ka kvalitetnijem obrazovanju djeteta* (str. 99–111). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
31. Gardner, H. (1999). *Multiple Intelligences for the 21st Century*. Basic Books.
32. Glasser, W. (1999). *Nastavnik u kvalitetnoj školi*. Educa.

33. Holcar Brunauer, A. i dr. (2016). *Formativno spremljanje v podporo učenju*. Zavod RS za šolstvo.
34. Immordino-Yang, M. H. (2015). *Emotions, Learning, and the Brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience*. W.W. Norton & Company.
35. Ilak, N. (2020). *Devet vrsta inteligencije: Koja je vaš adut?* Portal atma. <https://atma.hr/devet-vrsta-inteligencije/>
36. Ischinger, B. (2007). „Can the world be over-educated? Third-level education brings many benefits, and not just for the most educated“, *OECD Observer*, 263, 24–30. <https://go.gale.com/ps/i.do?p=AONE&u=googlescholar&id=GALLE|A178991453&v=2.1&it=r&sid=AONE&asid=5423718c>
37. Jensen, E. (2003). *Super-nastava*. Educa.
38. Jolicoeur, K. i Berger, D. E. (1988). Implementing educational software and evaluating its academics effectiveness, *Educational Technology*, 26(12), 7–11. <https://cite-seerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.457.3422&rep=rep1&type=pdf>
39. Jović, S. (2019). *Međupredmetno povezivanje obrazovnih sadržaja* [diplomski rad, Sveučilište u Rijeci]. Repozitorij Učiteljskog fakulteta u Rijeci. <https://www.unirepository.svkri.uniri.hr/islandora/object/ufri:628>
40. Kadum Bošnjak, S. (2010). *Ocjenjivanje učenika u nižim razredima osnovne škole* [magistarski rad, Sveučilište u Rijeci]. Repozitorij Filozofskog fakulteta u Rijeci. <https://www.ffri.uniri.hr/files/Knjiznica/Magistarske%20radnje.pdf>
41. Kadum-Bošnjak, S., Cotić, M. i Felda, D. (2014). Činitelji uspješnosti nastave u primarnom obrazovanju. Univerza na Primorskom, Pedagoška fakulteta.
42. Kolar Billege, M. (2020). *Sadržaj, ishodi i vrednovanje u Hrvatskome jeziku – metodički pristup*. Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
43. Kovač, V. i Kolić-Vehovec, S. (2008). *Izrada nastavnih programa prema pristupu temeljenom na ishodima učenja*. Rektorat Sveučilišta u Rijeci.
44. Krstović, J., Vujičić, L. i Pejić Papak, P. (ur.) (2016). *Standardi kvalifikacija i unapređivanje kvalitete studijskih programa odgajatelja i učitelja*. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
45. Krumes Šimunović, I. i Ružek, K. (2020). Multimedijски pristup nastavi gramatike hrvatskoga kao materinskoga jezika u mlađim razredima osnovne škole. U Z. Jelaska i I. M. Gligorić (ur.), *HINIZ – hrvatski inojezični: Croatian L2* (str. 175–195). Hrvatsko filološko društvo i Institut für Slawistik, Universität Klagenfurt.
46. Krušić, V. (2012). *Paradigme moderne hrvatske dramske pedagogije (Razvoj dramsko-pedagoških ideja u Hrvatskoj tijekom 19. i 20. stoljeća)* [doktorska disertacija, Sveučilište u Zagrebu]. Repozitorij Filozofskog fakulteta u Zagrebu. <https://www.bib.irb.hr/588995>
47. Lawson, H. (2003). Citizenship education for pupils with learning difficulties: towards participation?, *Support for Learning*, 18(3), 117–122. DOI:10.1111/1467-9604.00293
48. Lazzarich, M. (2017). *Metodika Hrvatskoga jezika u razrednoj nastavi*. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.

49. Lončarić, D. (2014). *Motivacija i strategije samoregulacije učenja: teorija, mjerenje i primjena*. Učiteljski fakultet u Rijeci.
50. Lučić, K. (2005). *Prožimanje riječi, slike i glazbe u metodici književnosti u razrednoj nastavi*. Školska knjiga.
51. Ljubešić, M. (2019). Stariji mediji u suvremenoj nastavi materinskoga jezika. U U. Perenič i A. Bjelčević (ur.), *Obdobja 37: Starejši mediji slovenske književnosti: Rokopisi in tiski* (str. 259–266). Filozofski fakultet u Ljubljani.
52. Majdenić, V. (2019). *Kreativnost književnog prostora*. Oksimoron.
53. Marentič Požarnik, B. (2003). *Psihologija učenja in pouka*. DZS.
54. Martinez-Pons, M. (2002). Parental influences on children's academic self-regulatory development. *Theory into Practice*, 41(2), 126–131. https://www.researchgate.net/publication/240744534_Parental_Influences_on_Children's_Academic_Self-Regulatory_Development
55. Marzano, R. J., Gaddy, B. B. i Dean, C. (2000). What works in classroom instruction? Aurora, CO: McRel. <https://eric.ed.gov/?id=ED468434>
56. Mateljan, V., Širanović, Ž. i Šimović, V. (2009). Prijedlog modela za oblikovanje multimedijских web nastavnih sadržaja prema pedagoškoj praksi u RH. *Informatologija*, 42(1), 38–44. https://www.academia.edu/31030029/Prijedlog_Modela_Za_Oblikovanje_Multimedijских_Web_Nastavnih_Sadr%C5%BEaja_Prema_Pedago%C5%A1koj_Praksi_U_RH
57. Miletić, J. i Vidović Schreiber, T. (2019). Primjena digitalnih tehnologija u nastavi hrvatskoga jezika. U Đ. Nadrljanski i M. Nadrljanski (ur.), *Digital environment and education* (str. 167–185). Redak.
58. 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* (str. 314–321). Faculty of Philosophy University of Split.
59. Miljević-Ričički, R. i dr. (ur.) (2003). *Učitelji za učitelja, Primjeri provedbe načela Aktivne / efikasne škole*. IEP d.o.o.
60. Miljković, D., Vizek Vidović, V., Rijavec, M. i Vlahović-Štetić, V. (2014). *Psihologija obrazovanja*, Drugo izmijenjeno i dopunjeno izdanje. IEP-Vern.
61. Mirković, M. (2016). *Nastava usmjerena na učenika*. Portal *Pogled kroz prozor*. <https://pogledkrozprozor.wordpress.com/2012/04/29/nastava-usmjerena-na-ucenika/>
62. Mlinarević, V. i Brust Nemet, M. (2012). *Izvannastavne aktivnosti u školskom kurukulumu*. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera i Učiteljski fakultet u Osijeku.
63. Musa, Š., Šušić, M. i Tokić, M. (2015). *Uvod u metodiku, interpretaciju i recepciju književnosti*. Sveučilište u Zadru.
64. Nađ, B. (2019). Slabi čitači postižu lošije rezultate u školi. *Školske novine*, 21, 10–11.
65. Neill, A. S. (1977). *Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing*. Pocket Book.
66. Nemeth-Jajić, J. (2018). *Hrvatski jezik u nastavi*. Redak.

67. Nikčević-Milković, A. Rukavina, M. i Galić, M. (2011). Korištenje i učinkovitost igre u razrednoj nastavi. *Život i škola*, 1(25), 108–121. <https://hrcak.srce.hr/71642>
68. Nikčević-Milković, A. i Brđanin, D. (2017). Samoregulacija učenja u obrazovnim područjima pisanja, čitanja i matematike. U J. Brala-Mudrovčić (ur.), *Nove smjernice u odgoju i obazovanju / Znanstveni prinosi Dragutina Rosandića* (str. 93–121). Sveučilište u Zadru, Odjel za nastavničke studije u Gospiću.
69. Nikčević-Milković, A., Jerković, A. i Brala-Mudrovčić, J. (2018). Ispitivanje nekih komponenti samoregulacije učenja u domenama čitanja i pisanja kod učenika različite dobi i roda. *Napredak*, 159(1–2), 7.–99. <https://hrcak.srce.hr/202776>
70. Nimac, E. (2018). Učenici uče za ocjenu, a ne zbog znanja. *Školske novine*, 39, 2.
71. *Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj* (2019). Republika Hrvatska, Ministarstvo znanosti i obrazovanja. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_215.html
72. Opendenaker, M. C., Minnaert, A. (2011). Relationship between Learning Environment Characteristics and Academic Engagement. *Psychological Reports*, 109(1), 259–284. <https://research.rug.nl/en/publications/relationship-between-learning-environment-characteristics-and-aca>
73. Pavličević-Franić, D. (2011). *Jezikopisnice, rasprave o usvajanju, učenju i poučavanju hrvatskoga jezika u ranojezičnome diskursu*. Alfa d.d.
74. Pecko, L. (2019). Suradničko učenje u nastavi primarnoga obrazovanja. *Metodički obzori*, 14(26), 73–94. <https://hrcak.srce.hr/233168>
75. Peko, A., Sablić, M. i Livazović, G. (2006). Suradničko učenje u mlađoj školskoj dobi. *Život i škola*, LII(15–16), 17–28. <https://hrcak.srce.hr/25024>
76. Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. i Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research, *Educational Psychologist*, 37(2), 91–105. <https://psycnet.apa.org/record/2002-13826-004>
77. Perry, N. E. (1998). Young children's self-regulated learning and contexts that support it. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 715–729. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.4.715>
78. Perry, N. E., Phillips, L. i Dowler, J. (2004). Examining features of tasks and their potential to promote self-regulated learning. *Teachers College Record*, 106(9), 1854–1878. DOI:10.1111/j.1467-9620.2004.00408.x
79. Peti-Stantić, A. (2018). Čitanjem do (spo)razumijevanja: od čitalačke pismenosti do čitateljske sposobnosti. Ljevak.
80. Peti-Stantić, A. i Velički, V. (2008). *Jezične igre za velike i male*. Alfa.
81. Raghavan, K. i Katz, A. (1989). Smithtown: An intelligent tutoring system. *Technological Horizons in Education*, 17(1), 50–54. <https://eric.ed.gov/?id=EJ397064>
82. Reed, T. V. (2014). *Digitized lives: Culture, power and social change in the internet era*. Taylor & Francis, Routledge.

83. Režek, S. (2014). Ispravno postavljanje ciljeva. *Školske novine*, 33, 19.
84. Režek, S. (2015). Pitanja koja bi si učitelji trebali postavljati. *Školske novine*, 31, 19.
85. Romić, S. (2002). Kooperativno učenje u početnim razredima osnovne škole. *Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu*, 4(1), 256–272.
86. Rosen, Y. i Beck-Hill, D. (2012). Intertwining Digital Content and a One-To-One Laptop Environment. *JRTE*, 44(3), 225–241. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ976467.pdf>
87. Sahlberg, P. (2012). *Lekcije iz Finske, Što svijet može naučiti iz obrazovne promjene u Finskoj*. Školska knjiga.
88. Saksida, I. (2011). Aktualnost tradicije u nastavi književnosti – trebaju li mladi čitatelji uistinu "čitati bilo što i bilo kako". U A. Bežen i B. Majhut (ur.), *Redefiniranje tradicije: dječja književnost, suvremena komunikacija, jezici i dijete* (str. 253–270). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
89. Smith, A. (2019). *8 Innovative Ways To Prepare Students For An Unknown Future*. Portal *Assignment Help*. <https://assignmenthelp.com.sg/blog/ways-to-prepare-for-un-known-future/>
90. Težak, D. i Gabelica, M. (2017). *Kreativni pristup lektiri*. Naklada Ljevak.
91. Tomić, R. i Osmić, I. (2006). *Didaktika*. Denfas.
92. Turner, J. C. (1995). The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy. *Reading Research Quarterly*, 30(3), 410–441. <https://www.jstor.org/stable/747624?seq=1>
93. Turza-Bogdan, T. (2003). Mogućnosti razvijanja komunikacijskih sposobnosti u ranoj školskoj dobi. U I. Vodopija (ur.), *Dijete i jezik danas* (str. 101–107). Visoka učiteljska škola Osijek.
94. Velički, V., Turza-Bogdan, T. (2015). Nužnost mijenjanja metodičkih sustava u svakodnevnoj praksi, *Školske novine*, Zagreb, 15, 11.
95. Visinko, K. (2010). *Jezično izražavanje u nastavi Hrvatskog jezika; Pisanje*. Školska knjiga.
96. Visinko, K. (2019). (Multi)medijski metodički sustav u poučavanju i učenju hrvatskoga jezika i književnosti. U I. Baković i dr. (ur.), *7. hrvatski slavistički kongres: Knjiga sažetaka* (str. 192–193). Hrvatsko filološko društvo.
97. Vizek Vidović, V. (ur.). (2009). *Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika: priručnik za visokoškolske nastavnike*. Filozofski fakultet.
98. Vlahović, M. i Lazzarich, M. (2018). Teachers and Challenges of Digital Technology. U T. Štemberger, S. Čotar Konrad, S. Rutar i A. Žakelj (ur.), *Oblikovanje inovativnih učnih okoliša* (str. 163–96). Založba Univerze na Primorskom.
99. Vrkić Dimić, J., Vidić, S. (2015). Korelacija i timski rad u nastavi – holistički pristup učenju i poučavanju. *Acta Iadertina*, 12(2), 93–114. https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=280202

100. Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70. DOI:10.1207/s15430421tip4102_2
101. Zimmerman, B. J., Bonner, S. i Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. American Psychological Association.
102. Zimmerman, B. J. i Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer – A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 7–101. [https://www.scirp.org/S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1850877](https://www.scirp.org/S(351jmbntvnsjt1aadkposzje/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1850877)