

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Diplomski studij Hrvatskog jezika i književnosti i Pedagogije

Dolores Kujek

Provjera stečenih spoznaja u nastavi hrvatskoga jezika

Diplomski rad

Mentorica: doc. dr. sc. Vesna Bjedov

Osijek, 2018.

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Diplomski studij Hrvatskog jezika i književnosti i Pedagogije

Dolores Kujek

Provjera stečenih spoznaja u nastavi hrvatskoga jezika

Diplomski rad

Humanističke znanosti, Interdisciplinarne humanističke znanosti, Metodike
nastavnih predmeta humanističkih znanosti

Mentorica: doc. dr. sc. Vesna Bjedov

Osijek, 2018.

Sadržaj

1. UVOD	1
2. NASTAVNI SAT HRVATSKOGA JEZIKA	2
2.1. Motivacija i osvježivanje potrebnog predznanja	3
2.2. Najava naobrazbenih zadataka i priprava polaznog teksta	4
2.3. Čitanje i kratka interpretacija polaznog teksta	5
2.4. Zapažanje novih jezičnih činjenica i otkrivanje ostalih važnih obilježja	5
2.5. Uopćavanje	6
2.6. Utvrđivanje znanja i davanje uputa za učenje i domaću zadaću	6
3. PROVJERA STEČENIH SPOZNAJA U NASTAVI HRVATSKOGA JEZIKA	8
3.1. Postupak provjeravanja kao dio vrjednovanja	9
3.2. Uloga učenika u etapi provjere stečenih spoznaja	10
3.3. Uloga nastavnika u etapi provjere stečenih spoznaja	11
4. PISMENO ISPITIVANJE U ETAPI PROVJERE STEČENIH SPOZNAJA	13
4.1. Vrste pismenih zadataka u etapi provjere stečenih spoznaja	13
4.1.1. Zadatci esejskog tipa	14
4.1.2. Zadatci objektivnog tipa	14
4.1.3. Zadatci rješavanja problema	15
5. USMENO ISPITIVANJE U ETAPI PROVJERE STEČENIH SPOZNAJA	17
5.1. Pitanje u etapi provjere stečenih spoznaja	17
5.1.1. Nastavnička pitanja u etapi provjere stečenih spoznaja	18
5.1.2. Učenička pitanja u etapi provjere stečenih spoznaja	19
6. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	21
6.1. Predmet i cilj istraživanja	21
6.2. Postupak, instrument, uzorak i metoda istraživanja	21
7. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA	23
7.1. Zastupljenost pismenih zadataka u etapi provjere stečenih spoznaja	23

7.1.1. Zadatci sređivanja	24
7.1.2. Zadatci dopunjavanja	25
7.1.3. Zadatci višestrukog izbora	27
7.1.4. Zadatci esejskog tipa.....	27
7. 2. Zastupljenost nastavničkih pitanja u etapi provjere stečenih spoznaja	28
7.2.1. Nastavnička interpretacijska pitanja	29
7.2.2. Nastavnička doslovna pitanja	30
7.2.3. Nastavnička analitička pitanja	30
7.2.4. Nastavnička evaluacijska pitanja	31
7.3. Zastupljenost učeničkih pitanja u etapama provjere stečenih spoznaja	31
7.3.1. Učenička pitanja provjere razumijevanja nastavnih sadržaja	32
7.3.2. Učenička pitanja inducirana nastavnikovim poticajem	33
8. ZAKLJUČAK	34
9. LITERATURA.....	35
10. SEKUNDARNA LITERATURA	37
11. POPIS PRILOGA.....	38
12. ŽIVOTOPIS	39

Sažetak

Rad se bavi etapom provjere stečenih spoznaja u nastavi hrvatskoga jezika. Teorijski dio objašnjava važnost planiranja nastavnog sata te se artikulira nastavni sat hrvatskoga jezika uz izdvajanje etape provjere stečenih spoznaja. U nastavku je riječ o provjeravanju i vrjednovanju te zahtjevima koji se stavljaju pred učenike, dok su u mogućnostima ostvarivanja etape, tijekom pismenog ili usmenog ispitivanja, detaljnije prikazane vrste zadataka i vrste pitanja koje čine okosnicu istraživačkog dijela rada. Istraživanje je provedeno neposrednim promatranjem i protokolarnim bilježenjem devet nastavnih sati u osnovnim i srednjim školama. Pismeni su zadatci prisutni u sedam od devet promatranih etapa provjere stečenih spoznaja. Najzastupljenije se pismene vrste zadataka odnose na zadatke objektivnog tipa među kojima se ističu zadatci sređivanja i zadatci dopunjavanja. Zadatci su u promatranim etapama usmjereni na učeničko dosjećanje, prepoznavanje i primjenu jezičnih spoznaja. Govoreći o vrstama pitanja, najzastupljenija se nastavnička pitanja odnose na interpretacijska koja ispituju učeničko razumijevanje nastavnih sadržaja, dok dominantna učenička pitanja podrazumijevaju provjeru razumljivosti uputa za rješavanje zadataka.

KLJUČNE RIJEČI: nastava hrvatskoga jezika, nastavnik, provjera stečenih spoznaja, učenik, vrste pitanja, vrste zadataka

1. UVOD

U ovome će se radu promatrati etapa provjere stečenih spoznaja u nastavi hrvatskoga jezika. Imajući na umu poziciju suvremenog nastavnika i učenika, teorijski dio donosi artikulaciju nastavnog sata hrvatskoga jezika, obilježja etape provjere stečenih spoznaja te ističe važnost provjeravanja i vrjednovanja u nastavi hrvatskoga jezika. U istraživačkom će se dijelu opisati i interpretirati rezultati provedenog istraživanja. Rad je podijeljen na poglavlja i potpoglavlja te je prvo poglavlje uvodno. U drugom će se poglavlju prikazati planiranje i mogućnosti ostvarivanja nastavnog sata hrvatskoga jezika, dok će se u trećem poglavlju izdvojiti etapa provjere stečenih spoznaja kao ona s najviše povratnih informacija za nastavnika i učenika. Naglasak će biti na povezanosti navedene etape sa zahtjevima usmjerenima na učenika te provjeravanju učenika sa svrhom vrjednovanja. Četvrto poglavlje predstavlja jedan od načina provjeravanja znanja – pismeno ispitivanje koje se dodatno obrazlaže u potpoglavljima o vrstama zadataka. Peto poglavlje donosi drugi način provjeravanja znanja – usmeno ispitivanje, a u njemu se, s naglaskom na komunikacijskim razinama nastavnik – učenik i učenik – nastavnik, opisuju pitanja. Šesto poglavlje obuhvaća metodologiju istraživanja, problem i cilj istraživanja, instrument, uzorak te metodu istraživanja. U sedmom će se poglavlju iznositi rezultati promatranja etape provjere stečenih spoznaja u osnovnim i srednjim školama. Podatci će ponajprije biti prikazani kvantitativno u obliku tablica, a zatim kvalitativno u obliku rasprave te pojašnjenja navedenih podataka. Opisat će se i interpretirati zastupljenost pismenog i usmenog ispitivanja u etapi čime će se steći jasnija predodžba o nastavničkim očekivanjima od učenika.

2. NASTAVNI SAT HRVATSKOGA JEZIKA

Kako na nastavnim satima hrvatskoga jezika, tako i na ostalim nastavnim satima predviđene aktivnosti zahtijevaju dobru pripremljenost nastavnika i nastavnih materijala. Matijević i Radovanović (2011) općenito navode da je nastavni sat najmanja vremenska jedinica koja se uzima kao osnova za planiranje cjelovito osmišljenih aktivnosti učenika i nastavnika. Planiranje i priprema za nastavni sat zahtijevaju predradnje i vrijeme te ovise o složenosti nastavnih sadržaja i okolnostima. (Težak, 1996: 228) Zato Kyriacou (1995) smatra da se četiri najvažnija elementa planiranja i pripreme odnose na odluku o pedagoškim ciljevima, izbor i pismenu pripremu za nastavni sat, pripremu svih predviđenih nastavnih sredstava i pomagala te odluku o tome kako će se pratiti i ocjenjivati učenčki napredak. Vizek-Vidović, Rijavec i dr. (2003) tvrde da se svrhe planiranja poučavanja odnose na osiguravanje strukturiranosti i organizacije nastavnog sata, na osiguravanje emocionalne sigurnosti nastavnika u razredu, da su temelj refleksije i samoprocjene učinka te temelj za praćenje i procjenu ishoda učenja. Govoreći o planiranju nastavnog sata, Jakopović (2013) navodi da su glavne sastavnice pripremanja nastavne teme utvrđivanje tri do pet očekivanih postignuća (ishoda), vrjednovanje ishoda učenja u obliku nekoliko pitanja i zadataka te razrada nastavne strategije za ostvarenje tih postignuća. Kyriacou (1995), Vizek-Vidović, Rijavec i dr. (2003) te Jakopović (2013) se, prema tome, slažu o važnosti planiranja u praćenju, provjeravanju i vrjednovanju učenika u nastavi. Planiranje i priprema također su sastavni dio nastavnog sata hrvatskoga jezika u kojemu „...nastavna jedinica obuhvaća proces kojim se stječu programom predviđene spoznaje o određenoj jezičnoj činjenici ili određeni stupanj sposobnosti upotrebe neke jezične jedinice.“ (Težak, 1996: 225) Zbog usmjerenosti na jezične činjenice, nastava hrvatskoga jezika ima drukčija obilježja u odnosu na ostale nastavne predmete. Težak (1996) naglašava da nastavna jedinica u nastavi hrvatskoga jezika može obuhvaćati jedan od triju naobrazbenih stupnjeva, a to su stjecanje novih spoznaja o jezičnoj činjenici, utvrđivanje stečenih spoznaja ili ponavljanje te provjera stečenih spoznaja. Obrada novih nastavnih sadržaja ostvaruje sva tri naobrazbena stupnja. Zato „...ustroj nastavnog procesa u obradi jedne nastavne jedinice obično obuhvaća pripravu, istraživanje jezične činjenice i provjeru stečenih spoznaja koje se mogu dalje stupnjevati.“ (Težak, 1996: 226) Za razliku od nastavnikova planiranja i pripreme koji prethode nastavnom satu, svaki nastavni sat započinje pripravom učenika za nastavne sadržaje o kojima će biti riječ. Govoreći općenito o nastavnom satu, Matijević i Radovanović (2011) navode da uvodni dio nastavnog sata treba materijalno, tehnički, intelektualno i emocionalno motivirati učenike na daljnji rad. Dok se planiranje i priprema mogu definirati kao predradnje nužne za ostvarivanje, Bach (prema Težak, 1996)

navodi da etapa pripreme označava postupno uvođenje učenika u rad, stvaranje radnog ugođaja i omogućuje učenicima da iznose svoja mišljenja i stavove. Dok je priprema usmjerena na pripremljenost nastavnika i nastavnih materijala, priprema predstavlja početni dio nastavnog sata koji je usmjeren isključivo na učenika. Zato Težak (1996) u etapu pripreme, kao u jednu od temeljnih etapa ustroja nastavnog sata hrvatskoga jezika, ubraja motivaciju učenika, osvježivanje potrebnog predznanja, najavu naobrazbenih zadaća i pripravu polaznog teksta.

2.1. Motivacija i osvježivanje potrebnog predznanja

Motivacija se ističe kao važna etapa pripreme učenika za rad jer određuje ton nastavnog sata. Ona „...predstavlja aktivnost kojom ćemo učenike zainteresirati za daljnji rad, aktivirati ih, pobuditi njihovu znatiželju i stvoriti optimalnu atmosferu za daljnje učenje.“ (Matijević, Radovanović, 2011: 73) Kao tri važna utjecaja, Kyriacou (1995) razlikuje unutarnju motivaciju, vanjsku motivaciju i očekivanje uspjeha. Unutarnjom se motivacijom smatra učenikovo sudjelovanje u aktivnosti kako bi zadovoljio znatiželju za nastavne sadržaje, vanjska označava sudjelovanje radi svrhe izvan same aktivnosti, dok se očekivanje uspjeha ističe kao stupanj u kojemu učenici osjećaju da će uspjeti u aktivnosti. (Kyriacou, 1995: 86) Govoreći o motivaciji u nastavi hrvatskoga jezika, Težak (1996) razlikuje sadržajnu motivaciju koja podrazumijeva davanje pozornosti jezičnom sadržaju, radnu motivaciju kao pokretač volje za radom, metodičku motivaciju te komunikacijsku motivaciju. Težak (1996) također smatra da se navedene vrste motivacija mogu uspješno spojiti unutar određene aktivnosti i uvrstiti u nastavni sat kako bi pružile što bolju pripremljenost učenika za iduće etape. Potvrđeni motivacijski postupci za nastavu jezika podrazumijevaju zapažanje jezičnih osobina u govoru ili pisanju učenika, zapažanje pogrešaka u školskom listu, zapažanje pogrešaka u dječjim časopisima ili novinama te rješavanje različitih jezičnih dilema. (Težak, 1996: 231-232) Težak (1996) kao motivacijske postupke ističe i zapažanje stilske funkcije neke gramatičke pojave, uspoređivanje književnog i zavičajnog oblika riječi, zanimljivu lingvističku obavijest, tekst koji poremećenim pravopisnim ili gramatičkim odnosom upozorava na raznolikost gramatičke i pravopisne norme te ističe i jezičnu anegdotu, citat iz života književnika ili jezikoslovca koji zasijeca u jezičnu problematiku, šalu, crtež, prizor iz filma ili prizor iz televizijske emisije. Govoreći o motivaciji, Matijević i Radovanović (2011) razlikuju intelektualnu i emocionalnu motivaciju. „Dok intelektualna motivacija podrazumijeva uvod u temu nastavnog sata na kognitivnoj razini, emocionalna motivacija obuhvaća stvaranje emocionalne klime u razredu, pozitivnog ozračja i poticaja za učenje.“ (Matijević, Radovanović, 2011: 73) Unatoč različitim kategorizacijama motivacije, njezin je zadatak u nastavi hrvatskoga jezika aktualizirati jezične činjenice i približiti ih

učenicima u kontekstu. Na motivaciju se uvijek nadovezuje i etapa osvježivanja potrebnog predznanja. Težak (1996) stoga smatra da se predznanje u etapi osvježivanja treba funkcionalno povezati s nastavom ostalih područja i govornom djelatnošću učenika, a ne ostvarivati stereotipnim ponavljanjem prethodnih nastavnih sadržaja. Etapa osvježivanja potrebnog predznanja time stvara kontekst u kojemu se najavljuju naobrazbene zadaće.

2.2. Najava naobrazbenih zadaća i priprava polaznog teksta

Nakon motivacije i osvježivanja potrebnog predznanja na nastavnom satu hrvatskoga jezika često slijedi najava naobrazbenih zadaća. Matijević i Radovanović (2011) ističu da se u završnom dijelu uvoda predstavlja cilj ili plan nastavnog sata, a radi se o objašnjenju učenicima što se od njih očekuje kako bi se mogli usmjeriti na ono važno. Najava naobrazbenih zadaća ili najava ishoda učenja učenicima razjašnjava temu i bit nastavnog sata te ih priprema za aktivnosti učenja i poučavanja u središnjem dijelu. Kyriacou (1995) naobrazbene zadaće naziva obrazovnim zadaćama i navodi da se radi o aktivnostima kojima nastavnici učenicima olakšavaju učenje, a koje se mogu provesti uz malo ili nimalo nastavnikova sudjelovanja. Nasuprot naobrazbenim zadaćama koje označavaju učeničke i nastavničke aktivnosti tijekom nastavnog sata, ishodi učenja „...proizlaze iz operacionalizacije ciljeva nastave i to iskazivanjem u obliku operacija koje će učenici moći izvoditi nakon nastavnog sata, na kraju završenog razreda ili na kraju završenog školovanja.“ (Matijević, Radovanović, 2011: 59) Razlika je u tome što su naobrazbene zadaće usmjerene na obuhvaćanje što većeg opsega nastavnih sadržaja, dok su ishodi učenja usmjereni na učenika i njegova postignuća. Zbog toga i Kyriacou (1995) ističe izricanje teme nastavne jedinice te njezine važnosti za učenika. Prema tome, u vidu treba imati učenika i praktičnu primjenu jezične činjenice. S druge strane, Težak (1996) navodi korisnost najave naobrazbenih zadaća na nastavnom satu hrvatskoga jezika samo ukoliko se njome ne prekida postupno otkrivanje obilježja neke jezične pojave. U slučaju da se ne prekida, korisno je najaviti naobrazbene zadaće ili ishode učenja te ih povezati s očekivanjima u polaznom tekstu. Učenicima se, prema tome, u pripravi polaznog teksta daju upute za izvršavanje neke radnje vezane uz polazni tekst. (Težak, 1996: 234) Jasnoća nastavnikovih uputa omogućuje odgovarajuće pristupanje učeničkom otkrivanju jezičnih činjenica.

2.3. Čitanje i kratka interpretacija polaznog teksta

Čitanje i interpretacija polaznog teksta omogućuju početak učeničkog istraživanja jezičnih činjenica. Težak (1996) naglašava da se interpretacija ponekad može svesti na kratak razgovor o sadržaju i izrazu polaznog teksta. „Interpretacija polaznog teksta temeljni je uvjet za pravilno iskorištavanje književnih i drugih jezičnih predložaka jer se obilježja jezične pojave u pravom smislu mogu upoznati samo u kontekstu koji je jasan u svim svojim slojevima, sadržajnom i izraznom.“ (Težak, 1996: 234) Peko i Pintarić (1999) navode da učenici tijekom čitanja i interpretacije polaznog teksta dolaze u kontakt s novim informacijama i idejama te stoga kao odgovarajuće metodičke postupke za navedenu etapu nude čitanje uz obilježavanje, recipročno učenje kojim se učenici međusobno poučavaju o dijelovima teksta te metodičke postupke kojima učenici istražuju određeni tekst. Učenike treba angažirati zanimljivim uputama usmjerenima na tekst kako bi kratka interpretacija ispitala njihovo sadržajno i izrazno razumijevanje teksta te kako bi potom lakše zapazili nove jezične činjenice.

2.4. Zapažanje novih jezičnih činjenica i otkrivanje ostalih važnih obilježja

Nakon čitanja i kratke interpretacije polaznog teksta slijedi etapa zapažanja jezičnih činjenica. Govoreći općenito o nastavnom satu, Poljak (1982) navodi da etapa obrade novih nastavnih sadržaja ima materijalno tehničku stranu sa spletom spoznajnih, psiholoških i metodičkih elemenata koji doprinose usvajanju različitih dimenzija znanja, dok Matijević i Radovanović (2011) ističu da se spoznaja novih nastavnih sadržaja odnosi na aktivnosti u kojima se učenike poučava ključnim pojmovima zadane nastavne jedinice. Na nastavnom satu hrvatskog jezika, do zapažanja nove jezične činjenice „...nastavnik učenike može dovesti spretnim heurističkim razgovorom ili stvaranjem problemske situacije pa se na temelju tih otkrića mogu oblikovati pravila, paradigme i zaključci.“ (Težak, 1996: 235) Kao mogućnosti istraživanja novih jezičnih pojava, Težak (1996) ističe otkrivanje svih obilježja redom kojim učenici zapažaju ili redom kojim nastavnik vodi razgovor. Kao mogućnost se navodi i učeničko otkrivanje nekih obilježja, dok druga teže uočljiva objašnjava nastavnik. (Težak, 1996: 235) Učenici se mogu angažirati u grupnom radu na način da svaka grupa otkrije jedno obilježje, a kao mogućnost se navodi i to da svaki učenik samostalno i postupno otkriva obilježja jezične pojave. (Težak, 1996: 235) Za dubinsku analizu nastavnih sadržaja hrvatskoga jezika, Peko i Pintarić (1999) nude suradničku diskusiju, mrežu diskusije i debatu te je nastavnikov zadatak usmjeravati komunikaciju i ostaviti učeniku prostor za vlastite zaključke. Otkrivanje ostalih važnih obilježja omogućuje se na nizu primjera u kojima učenici primjenjuju zapažene jezične činjenice kako bi uočili njihova ostala obilježja. Matijević i Radovanović (2011) navode da središnji dio sata podrazumijeva

poučavanje novih sadržaja analizom pa potom sintezom zadanih pojmova, znanja, vještina i sposobnosti. U zapažanju se jezične činjenice i njezinih ostalih obilježja ističe analiza jezičnih sadržaja. Peko i Pintarić (1999), kao i Matijević i Radovanović (2011), stoga navode da se u osnovi analize nalazi individualizacija svakog dijela, poznavanje odnosa dijelova i skupine te poznavanje odnosa među dijelovima sa stajališta cjeline. Analiza predstavlja važan dio središnjeg dijela sata jer učenici njome spoznaju jezične dijelove koji tvore određenu jezičnu cjelinu. Time shvaćaju ulogu jezičnih činjenica u tekstu bez kojih jezična informacija biva sadržajno i izrazno nepotpuna.

2.5. Uopćavanje

Nakon otkrivanja ostalih jezičnih obilježja slijedi etapa uopćavanja koju karakterizira sažimanje ideja definiranjem i sintezom. Nasuprot analizi, Peko i Pintarić (1999) navode da sinteza za cilj ima povećati stupanj usustavljivanja znanja, a Matijević i Radovanović (2011) sintezom smatraju misaonu operaciju kojom se od pojedinačnih dijelova (činjenica i jednostavnijih tvrdnji) stvara cjelina (složenija teorija, objašnjenje, znanstveni sustav). Na nastavi hrvatskog jezika „...na temelju svih otkrića, učenici oblikuju pravilo, definiciju, paradigmu, zaključak, sažetak, sistematizaciju, ovisno o naravi gradiva i naobrazbenoj zadaći.“ (Težak, 1996: 235) Kada je riječ o složenijim nastavnim sadržajima te ukoliko se teži njihovoj postupnosti, Težak (1996) navodi da se uopćavanje u nastavi hrvatskog jezika može ispreplitati s otkrivanjem ostalih jezičnih obilježja. Nakon etape uopćavanja slijedi etapa provjere stečenih spoznaja koja je, kao središnji dio rada, prikazana u posebnom poglavlju.

2.6. Utvrđivanje znanja i davanje uputa za učenje i domaću zadaću

Govoreći o nastavi hrvatskoga jezika, etapa utvrđivanja znanja ističe se kao ona koja slijedi provjeru stečenih spoznaja. Utvrđivanje znanja „...nije jednokratni posao jer učenici stečeno gramatičko znanje primjenjuju u nastavi književnosti, usmenog i pismenog izražavanja, kao i u nastavi gramatike.“ (Težak, 1996: 235) Težak (1996) stoga ističe važnost pismenog izražavanja, ali i verbalne reprodukcije navedenog pismenog izražavanja kako bi se neka jezična zakonitost učinkovito zapamtila. Kao neke od odgovarajućih postupaka u etapi utvrđivanja znanja, Težak (1996) navodi lingvostilističku analizu književnog teksta, lingvostilističku analizu učeničkih pismenih sastavaka i usmenih izlaganja te ističe zadatke prepoznavanja, zamjene i preoblike, zadatke objektivnog tipa, verbalnu pismenu ili usmenu reprodukciju pravila te usustavljivanje. Tijekom utvrđivanja može se težiti višim ili nižim razinama spoznaja te zadatci i pitanja ovisiti o usmjerenosti nastavnika na nastavne sadržaje ili učenika. Govoreći o primjeni jezičnih sadržaja,

učeničko se rješavanje jezičnih zadataka, „...koji se pritom oslanjaju na proučene uzorke, smatra reproduktivnom primjenom u nastavi hrvatskog jezika.“ (Težak, 1996: 226) Reprodiktivna primjena spoznaja dakle ispituje mogućnost prepoznavanja i primjene jezičnih činjenica u zadanom kontekstu. Nasuprot tomu, Težak (1996) smatra da produktivna primjena u nastavi hrvatskoga jezika pretpostavlja učenikovu sposobnost da preoblikovanjem rečenice ili rečeničnih dijelova stvara izvorni tekst te izgrađuje vlastiti izraz izabiranjem jezične činjenice koja najtočnije, najbolje i najfunkcionalnije izražava sadržaj poruke. Matijević i Radovanović (2011) navode da nakon spoznaje većinom slijedi ponavljanje koje je također reproduktivno ili produktivno. Matijević i Radovanović (2011) reproduktivnim ponavljanjem smatraju reprodukciju nastavnih sadržaja radi utvrđivanja i sprječavanja zaboravljanja. Poljak (1982) stoga navodi da se pri takvoj vrsti ponavljanja često javlja retroaktivna ili proaktivna inhibicija¹. S druge strane, Matijević i Radovanović (2011) ističu da se pri produktivnom ponavljanju iz spomenutog pojma i spoznatih odnosa grade, konstruiraju i kreiraju neke nove veze. Govoreći o produktivnom ponavljanju, Poljak (1982) kao produktivne misaone aktivnosti izdvaja uspoređivanje, sintetiziranje, sistematiziranje, preinačavanje, rješavanje hipoteze, konkretiziranje i rješavanje svakodnevnih problema. Peko i Pintarić (1999) kao načine korištenja znanja u ponavljanju, uz već navedene analizu i sintezu, ističu i uspoređivanje, klasifikaciju te vrjednovanje. Prema navedenom se može uočiti da svaka daljnja etapa u nastavi hrvatskoga jezika teži višim razinama mišljenja pa potom i spoznaja, a završnicu nastavnog sata može predstavljati davanje uputa za domaću zadaću kako bi se nastavni sadržaji dodatno utvrdili. Nastavni je sat podijeljen u etape kako bi nastavnik strukturirano pristupio aktivnostima koje će dovesti do planiranih naobrazbenih zadataka odnosno ishoda učenja, a svaka etapa ima važnu ulogu jer je pretpostavka za iduću etapu u kojoj se od učenika očekuju više razine spoznaja i mišljenja. Nastavni sat hrvatskoga jezika, prema tome, zahtijeva dobru planiranost te treba biti organizirana i zaokružena cjelina kroz niz povezanih aktivnosti.

¹ „Retroaktivna inhibicija ometa memoriranje novih znanja, dok proaktivna inhibicija memoriranjem novih znanja uzrokuje zaboravljanje starih.“ (Poljak, 1982: 133)

3. PROVJERA STEČENIH SPOZNAJA U NASTAVI HRVATSKOGA JEZIKA

Etapu provjere² stečenih spoznaja³ predstavlja središnju etapu ovoga rada te je važno naglasiti razliku između nje i već navedene etape utvrđivanja znanja. Naime, u etapi provjere stečenih spoznaja nastavnik ispituje i provjerava ostvarenost planiranih nastavnih zadataka odnosno ishoda učenja, dok je cilj etape utvrđivanja znanja taj da učenici dodatno utvrde spoznaje prema samoprocjeni i nastavnikovim povratnim informacijama iz etape provjere stečenih spoznaja. S obzirom na to da se u središnjoj etapi ovoga rada provjeravaju spoznaje, može se zaključiti da spoznaje podrazumijevaju kognitivno područje učenja. Kognitivno se područje ističe kao dobro promišljeno i lako mjerljivo u odnosu na razine znanja jer je „...podijeljeno u šest razina kognitivnog funkcioniranja koje su poredane po hijerarhijskom obrascu, od jednostavnih misaonih operacija memoriranja, preko razumijevanja i primjene, do složenih operacija analize, sinteze i evaluacije.“ (Vizek-Vidović, Rijavec i dr., 2003: 412) Kako bi se održala motivacija za rad, Nimac (2011) preporučuje davanje optimalno teških zadataka i postupno prelaženje s nižih na više dimenzije kognitivnih procesa. Reproductivna i produktivna primjena spoznaja i istovjetno ponavljanje sastavni su dijelovi i ove etape. Težak (1996) smatra da provjera stupnja ovladanosti stečenim spoznajama treba podrazumijevati kratko ispitivanje o bitnim dijelovima odgovarajućih nastavnih sadržaja. Etapu obilježava kratko ispitivanje čiji je cilj provjeravanje učeničkih postignuća te njihovo vrjednovanje. „Za tu svrhu nastavnicima mogu poslužiti zadatci objektivnog tipa prilagođeni individualnim mogućnostima učenika, a tek nakon što bi svi učenici rješavali iste zadatke, mogao bi se organizirati individualni oblik utvrđivanja znanja.“ (Težak, 1996: 235) Različite su mogućnosti provjeravanja učeničkih kognitivnih spoznaja, a kratke su individualne provjere znanja poželjne jer nastavnik ne stigne provjeriti slabije i prosječne učenike koji imaju naviku nejavljanja na nastavnim satima. Nakon učeničkog rješavanja zadataka različitih kognitivnih razina, nastavnik individualiziranom pristupu može doskočiti na različite načine. „Ako postoje uvjeti za to, nastavnik može učenike podijeliti u četiri skupine, od kojih će najslabija rješavati zadatke na razini prepoznavanja (podcrtaj, zaokruži, ispiši, razvrstaj itd.), nešto bolja na razini prepoznavanja i reprodukcije (podcrtaj i objasni zašto si podcrtao), još bolja na razini reproductivne primjene (napiši rečenicu prema zadanoj shemi), a najbolja na razini produktivne primjene (preoblikuj dio teksta).“ (Težak, 1996: 235) Takav pristup zahtijeva razmišljanje o potrebama učenika. Matijević i Radovanović (2011) zbog toga navode da etapa

² Provjera se odnosi na „...postupak kojim se što provjerava, utvrđivanje kakva znanja, ispitivanje.“ (Šonje, 2000: 1012)

³ Spoznaje predstavljaju „...znanje o stvarnosti, njezinim pojavama, zakonitostima, a stečene su spekulacijom, osjetom, iskustvom i maštom.“ (Šonje, 2000: 1165)

provjere stečenih spoznaja nudi pregršt mogućnosti kojima nastavnici mogu uspješno provjeriti naobrazbene zadaće ili planirane ishode učenja te da se pritom mogu koristiti različitim oblicima pismenih i usmenih provjera, igrama, razgovorima u krugu, križaljka i kvizovima. Etapa provjere stečenih spoznaja stoga podrazumijeva različite aktivnosti kojima se omogućuje učenikova uključenost. Matijević i Radovanović (2011) također navode da je učenicima potrebno i procjenjivanje vlastitog znanja te povratna informacija nastavnika. Kada učenici dobiju nastavnikovu povratnu informaciju o njihovim spoznajama, oni nastavni sat u kontekstu svojih rezultata mogu smatrati uspješnim ili neuspješnim, ali nikako nesvrishodnim.

3.1. Postupak provjeravanja kao dio vrjednovanja

Provjeravanje učeničkih spoznaja predstavlja najvažniji dio nastavnog sata jer ono nastavniku daje jasnu predodžbu o uspješnosti njegova planiranja i izvedbe. Govoreći o nastavnom satu, Kyriacou (1995) ističe važnost nastavničkog praćenja uobičajenih razrednih aktivnosti te navodi da praćenje rada učenika treba biti ispitivačko i aktivno kako bi se učenicima dala kvalitetna povratna informacija. Provjeravanje služi vrjednovanju te Peko i Pintarić (1999) smatraju da je vrjednovanje zapravo ocjenjivanje kojim se uvažavaju uvjeti u kojima su postignuti rezultati te vrjednovanjem opisuju skup postupaka kojima zapažamo, bilježimo i ocjenjujemo znanje. Matijević i Radovanović (2011) navode da je evaluacija ili vrjednovanje nastavnog procesa aktivnost učenika i nastavnika kojom dobivamo kratku povratnu informaciju o učinku toga nastavnog sata, a samim time i smjernicu za daljnji rad. Vizek-Vidović, Rijavec i dr. (2003) tvrde da provjera uspješnosti učenja uključuje dvije vrste postupaka od kojih se jedni odnose na praćenje napredovanja u učenju, a drugi na vrjednovanje postignuća. U tipu nastavnog sata obrade novih sadržaja, etapa se provjere stečenih spoznaja ostvaruje provjeravanjem i vrjednovanjem ostvarenosti naobrazbenih zadaća ili ishoda učenja. Matijević (2010) smatra da se procjene koriste za reguliranje učenja traženjem odgovarajućih rješenja kojima će svaki subjekt postizati zadovoljavajuće rezultate i dosegnuti odgovarajuću razinu samoostvarenosti. Govoreći o važnosti školske dokimologije, Grgin (1986) navodi da se ona bavi pitanjima ispitivanja i procjenjivanja učeničkih postignuća u školama. Školska je dokimologija važna jer daje uvid u vrste pitanja i zadataka kojima se provjeravaju kognitivne razine spoznaja. Praćenje i provjeravanje stoga su dijelovi svakog nastavnog sata u kojemu nastavnik ima određene kognitivne zahtjeve od učenika. Vizek-Vidović, Rijavec i dr. (2003) smatraju da formativna provjera spoznaja omogućuje bolje planiranje poučavanja jer uključuje formiranje provjeravanja prema predznanju prikladnih skupina učenika, uključuje planiranje primjerenih nastavnih jedinica te strategija poučavanja. Matijević i Radovanović (2011) stoga smatraju da nastavnici

formativnim vrjednovanjem prate rad učenika i njegovo napredovanje čime nastoje spriječiti poteškoće u učenju. Ako se postupak provjeravanja izvede aktivnostima koje su učenicima poticajne, kultura ispitivanja stečenih spoznaja neće im predstavljati problem. Ispitivanje će učenicima pokazati njihove trenutne spoznaje, sposobnost korištenja tih spoznaja u različite svrhe te prostor za daljnji napredak. Isto tako, „...specifičnosti pojedinog nastavnog predmeta navode učitelja na intenzivnije razmišljanje o tome što je za provjeravanje važnije, tj. čemu valja dati prednost, što u nastavi valja mjeriti, a što procjenjivati.“ (Kadum-Bošnjak, Brajković, 2007: 38) Kako se može i zaključiti, provjeravanje je neizostavni dio etape provjere stečenih spoznaja te nastavničko vrjednovanje provjere daje važne informacije koje mu mogu pomoći u organizaciji budućih nastavnih sati. Ovisno o načinu provjeravanja učenika, nastavnik dobiva povratnu informaciju o individualnom napretku, ali i uspješnosti cijelog razreda.

3.2. Uloga učenika u etapi provjere stečenih spoznaja

U provjeri se stečenih spoznaja učenik ističe stvaralaštvom, samostalnošću u obavljanju zadataka i umijećem komuniciranja s nastavnikom. Sve navedeno upućuje na vrlo aktivnu ulogu učenika i zbog toga „... u nastavi koja bi mogla biti označena sintagmom usmjerena na učenika, učenik treba biti aktivniji od nastavnika.“ (Matijević, 2010: 397) Učeničko aktivno propitivanje, analiziranje, sintetiziranje i evaluacija nastavnih sadržaja nastavniku daju uspješnu povratnu informaciju o učenikovim vještinama komuniciranja i promišljanja. Kadum-Bošnjak i Brajković (2007) važnim ističu razvijanje učenikovog samopouzdanja, a ono se ogleda u odvažnosti i energičnosti pri nailasku na probleme i nastojanju da se oni riješe. Navedeno se može postići inovativnim zadacima rješavanja problema te pitanjima kojima se potiče divergentno mišljenje učenika. Divergentno se mišljenje stoga imenuje kao „...proces generiranja ideja i sposobnost iznalaženja različitih mogućih rješenja nekog problema.“ (Petz, 2005: 85) Učenici se slažu o potrebi takvih zadataka i pitanja te Tot (2010), kao najvažnija učenička postignuća koja izdvajaju sami učenici, između ostaloga, navodi uspješno samostalno učenje te uočavanje i rješavanje različitih problema. Nastavnik svojim odnosom prema nastavi treba biti poticaj za promjene u ponašanju učenika, a problemski zadatci i pitanja trebaju biti oni koji motiviraju i potiču kreativnost. „Kada se govori o dječjoj kreativnosti, govori se o tome da djeca stvaraju ideje, organiziraju informacije, razmišljaju o koncepciji pitanja.“ (Simel, Gazibara, 2013: 189) U provedenom istraživanju o kreativnosti u nastavi hrvatskoga jezika, Simel i Gazibara (2013) zaključuju da je nastava učenicima većinom nezanimljiva te da nisu dovoljno motivirani za rad. „Oni učenici koji kreativnost u nastavi hrvatskog jezika smatraju važnom, najčešće navode da je razlog to što kreativnost rad čini zanimljivijim, a kad je nešto zabavno i zanimljivo, lakše uče i

zapamte gradivo.“ (Simel, Gazibara, 2013: 193) Nasuprot tomu, govoreći općenito o nastavi, Bates (prema Tot, 2010) navodi da se zahtjevi, koji se sve češće stavljaju pred suvremene učitelje i učenike, odnose na dobro razvijene vještine komuniciranja, sposobnost za samostalno učenje, društvenost, sposobnost rada u timu, sposobnost prilagodbe novim okolnostima, sposobnost promišljanja, pretraživanja i vrjednovanja informacija. Sve navedeno, od stvaralačkog i samostalnog rada učenika do učeničkih vještina komuniciranja, ovisi o ulozi nastavnika, a čija je uloga aktivnija postaje jasno u etapi provjere stečenih spoznaja.

3.3. Uloga nastavnika u etapi provjere stečenih spoznaja

Osmišljavanjem pitanja i zadataka, nastavnik etapu mora usmjeriti prema učeniku ukoliko želi kvalitetne povratne informacije te dokaze o usvajanju viših kognitivnih razina. U nastavi je više kognitivne razine moguće ostvariti nizom zadataka i pitanja koji učenika ne usmjeravaju prema određenom odgovoru. Osim toga, „...pokazalo se da se divergentnim pitanjima i zadacima potiče razmišljanje, povećava motivacija i aktivnost učenika te razvija njegova mašta i istraživački duh.“ (Koludrović, Reić Ercegovac, 2010: 432) Stvaralaštvo zbog toga zahtijeva spremnost nastavnika da odstupi od već provjerenih obrazaca i omogući učeniku da iskaže svoje viđenje nastavnog sadržaja. Govoreći o tehnikama poticanja kreativnosti kod učenika, Bognar (prema Simel, Gazibara, 2013) navodi *Slučajne pojmove*⁴, *Višestruko postavljanje pitanja zašto*, *Šest univerzalnih pitanja*⁵, *Šest šesira*⁶, *Provokacije*⁷, *Umne karte*⁸, *Vođene fantazije*⁹ i *Sjećanja iz budućnosti*¹⁰. Isto tako, učenici smatraju da nastavnik mora biti taj koji će u nastavu unijeti kreativnost kako bi i oni sami postali kreativni. (Simel, Gazibara, 2013: 198) Samostalan se rad u etapi provjere stečenih spoznaja u nastavi hrvatskoga jezika ističe kao onaj koji omogućuje lakše vrjednovanje spoznaja, a na nastavniku je organiziranje aktivnosti kojima se potiče individualan učenički angažman. Osim stvaralačkog i samostalnog rada, ponovno se ističe i važnost razvijanja komunikacije. Brown i Edmondson (prema Kyriacou, 1995) sastavili su popis razloga zbog kojih nastavnici postavljaju pitanja, a među njima se ističu poticanje razmišljanja, razumijevanje pojmova i postupaka, provjeravanje razumijevanja, provjeravanje znanja i

⁴„Učenici izvlače jednu slučajnu riječ i zapisuju njezina svojstva i asocijacije te ju nastoje povezati sa zadanim problemom.“ (Simel, Gazibara, 2013: 190)

⁵ Učenicima se postavlja šest pitanja: što, gdje, kada, kako, tko, zašto. (Simel, Gazibara, 2013: 190)

⁶„Uči podijeliti mišljenje na šest različitih načina koji su metaforički prikazani šesirima u različitim bojama.“ (Simel, Gazibara, 2013: 190)

⁷Počinja s vrlo neobičnom izjavom za koju znamo da u sadašnjoj situaciji nije istinita, a predstavlja originalno polazište za kreativno mišljenje. (Simel, Gazibara, 2013: 190)

⁸Reprezentacija ideja, bilješki, informacija pomoću razgranatog crteža. (Simel, Gazibara, 2013: 190)

⁹Korisne u nastavi hrvatskog jezika kada se učenici vraćaju u prošlost te intervjuiraju stare hrvatske pisce. (Simel, Gazibara, 2013: 191)

¹⁰Kada učenici „otputuju“ u budućnost i opisu književnost budućnosti. (Simel, Gazibara, 2013: 191)

sposobnosti te osiguravanje pozornosti. Ono što koči uspješnu komunikaciju je „...neravnopravnost uloga koja se očituje nastavničkim postavljanjem pitanja te prisiljavanjem da učenici uče isključivo po njihovim uputama, sputavanje učenika, nedopuštanje preuzimanja inicijative te neuvažavanje učeničkih mišljenja i stavova.“ (Zrilić, 2010: 234) Nastavnik dakle treba odstupiti iz uloge prenositelja znanja i preuzeti ulogu slušatelja. Zrilić (2007) zato navodi da je aktivno slušanje odličan način da se pošiljatelj poruke poveže s primateljem. Nastavnik pritom ohrabruje učenika, pojašnjava, postavlja pitanja, parafrazira rečeno, iznosi mišljenje o tome što učenik misli i osjeća te ponavlja glavne ideje koje je učenik izrekao. (Zrilić, 2007: 234) Nastavnik je stoga taj koji aktivnim slušanjem potiče aktivnu ulogu učenika. U etapi provjere stečenih spoznaja navedeni su zahtjevi usmjereni na učenika provodna nit u dva najčešća načina provjeravanja znanja u nastavi hrvatskoga jezika - pismenom i usmenom ispitivanju.

4. PISMENO ISPITIVANJE U ETAPI PROVJERE STEČENIH SPOZNAJA

Pismeno ispitivanje predstavlja oblik provjeravanja učeničkih spoznaja. Vizek-Vidović, Rijavec i dr. (2003) ističu pismeno ispitivanje spoznaja kao ono s manjim utjecajem subjektivnosti ispitivača te se kao prednosti navode isti zadatci postavljeni svim učenicima koji istovremeno obuhvaćaju više sadržaja pa su vremenski ekonomični. Pismeno ispitivanje treba biti organizirano na način da etapu provjere stečenih spoznaja učenici doživljavaju kao procjenjivanje vlastitog znanja te da samostalno rješavaju zadatke kako bi se rezultati potom mogli individualno vrjednovati. S druge strane, Vizek-Vidović, Rijavec i dr. (2003) nedostatkom pismenog ispitivanja smatraju učeničko učenje činjenica bez razumijevanja ili upotrebe naučenog. Stoga je na nastavnicima da osmisle pismene zadatke koji će od učenika zahtijevati više kognitivne razine te istovremeno trebaju predvidjeti što više odgovora kako bi kriteriji vrjednovanja bili jasno određeni. Vizek-Vidović, Rijavec i dr. (2003) navode test kao primjer pismenog ispitivanja znanja. „Test je cjelina sastavljena od niza zadataka i ima provjerene mjerne karakteristike.“ (Vizek-Vidović, Rijavec i dr., 2003: 426) Dobar test omogućuje objektivno ocjenjivanje, no njegova je izrada zbog mjernih karakteristika vrlo složena. On se kao takav rijetko koristi u nastavi te pismeno ispitivanje učenika većinom podrazumijeva zadatke objektivnog tipa. (Vizek-Vidović, Rijavec i dr., 2003: 426) Važno je dakle razlikovati test od zadataka objektivnog tipa jer „...i u testovima i u nizovima zadataka objektivnog tipa imamo zadatke konstruirane po istim načelima, no samo se niz zadataka s provjerenim i odgovarajućim metrijskim karakteristikama može nazivati testom.“ (Vizek-Vidović, Rijavec i dr., 2003: 426)

4.1. Vrste pismenih zadataka u etapi provjere stečenih spoznaja

U etapi provjere stečenih spoznaja pismeno ispitivanje obuhvaća različite vrste zadataka koje omogućuju provjeru različitih razina kognitivnih spoznaja. Slavin (prema Vizek-Vidović, Rijavec i dr., 2003) razlikuje zadatke esejskog tipa, objektivnog tipa i zadatke koji zahtijevaju rješavanje problema. Vizek-Vidović, Rijavec i dr. (2003) stoga navode da su zadatci esejskog tipa češće zastupljeni u humanističkim i društvenim znanostima, dok su zadatci rješavanja problema zastupljeni u matematici i prirodnim znanostima. Unatoč navedenoj zastupljenosti, sve se vrste zadataka mogu učinkovito prilagoditi provjeri stečenih spoznaja u nastavi hrvatskoga jezika.

4.1.1. Zadatci esejskog tipa

Zadatci esejskog tipa omogućuju učenicima da svojim primjerima napišu strukture koje su im na nastavnom satu predočene kao novi sadržaji. Takvi zadatci „...mjere razumijevanje, rješavanje nekih vrsta problema, kompleksne vještine, organizaciju ideja i vještinu izražavanja.“ (Vizek-Vidović, Rijavec i dr., 2003: 428) Zadatcima se esejskog tipa dakle provjeravaju više razine spoznaja učenika. U nastavi su hrvatskoga jezika, zbog svoje složenosti, pogodni za etapu provjere stečenih spoznaja jer obuhvaćaju više naobrazbenih zadaća odnosno ishoda učenja. „Ovakvi se zadatci koriste kako bi se ispitalo poznavanje i razumijevanje definicija, usporedba važnih pojmova, sposobnost učenika da analizira, sintetizira, kombinira ili prosuđuje neke pojmove, zakonitosti ili događaje.“ (Vizek-Vidović, Rijavec i dr., 2003: 429) Učenici njima imaju priliku iskazati raspon svojih spoznaja i individualnih vještina. S druge strane, takve je zadatke teže vrjednovati i nisu vremenski ekonomični što znači da ih treba što bolje prilagoditi vremenskom trajanju etape, odnosno ispitati samo jedno obilježje nove jezične spoznaje s jasnim kriterijima vrjednovanja.

4.1.2. Zadatci objektivnog tipa

Zadatci objektivnog tipa predstavljaju najčešću skupinu zadataka u pismenom ispitivanju. Nasuprot zadatcima esejskog tipa, „...zadatci objektivnog tipa mjere razumijevanje i činjenično znanje.“ (Vizek-Vidović, Rijavec i dr., 2003: 428) Oni nastavnicima omogućuju nedvosmisleno vrjednovanje učeničkih odgovora. Etapa provjere stečenih spoznaja većinom uvjetuje više različitih zadataka objektivnog tipa kako bi se učinkovito provjerile sve naobrazbene zadaće ili ishodi učenja. Mužić (prema Vizek-Vidović, Rijavec i dr., 2003) razlikuje dvije osnovne skupine zadataka objektivnog tipa: zadatke reprodukcije u kojima učenik svojim riječima daje traženi odgovor i zadatke odabira u kojima učenik odabire točan odgovor među ponuđenim rješenjima. Zadatci reprodukcije dakle traže prisjećanje činjenica, dok je kognitivna razina zadataka odabira nešto viša. Zadatci reprodukcije i zadatci odabira mogu se kategorizirati i zato Vizek-Vidović, Rijavec i dr. (2003) ističu da se u skupini zadataka reprodukcije nalaze zadatci dosjećanja i dopunjavanja, dok u skupinu zadataka odabira pripadaju zadatci alternativnog izbora, višestrukog izbora te zadatci povezivanja i sređivanja. „Zadatci dosjećanja podrazumijevaju kratko odgovaranje na postavljeno pitanje te se njima, zbog pukog provjeravanja činjenica, daje prednost u nižim razredima osnovnih škola.“ (Vizek-Vidović, Rijavec i dr., 2003: 433) Takve je zadatke lako osmisliti i vrjednovati, ali ih je uz to poželjno povezati s ostalim tipovima zadataka. Za razliku od zadataka dosjećanja, Vizek-Vidović, Rijavec i dr. (2003) navode da su zadatci dopunjavanja nešto složeniji jer im nedostaju jedna ili više riječi koje učenik treba dopisati pa su

time više usmjereni na razumijevanje nastavnih sadržaja. Strugar (2006) također smatra da tip zadatka dopunjavanja podrazumijeva ispitanikovo dopunjavanje praznina u rečenicama, dok Težak (1996) navodi da se tekst može dopunjavati dijakritičkim znakovima, dodavanjem slova na označenim mjestima, dodavanjem velikih početnih slova i dodavanjem riječi. Zadatci dopunjavanja, prema tome, često odgovaraju tipu zadatka iz područja jezičnog izražavanja „...kojim se od učenika traži bilježenje glasova upisivanjem slova na za to predviđena mjesta.“ (Čubrić, 2016: 13) Razumijevanje sadržaja omogućuje postupan prelazak na zadatke koji od učenika zahtijevaju više razine mišljenja. Među zadacima odabira, Vizek-Vidović, Rijavec i dr. (2003) ističu zadatke alternativnog tipa u kojima učenik treba prepoznati je li navedena tvrdnja točna ili netočna te upisati ili označiti svoj odgovor. Takvi tipovi zadataka zahtijevaju veću količinu nastavnih sadržaja kako odgovori ne bi bili previše sugestivni. Vizek-Vidović, Rijavec i dr. (2003) također navode da se u ovom tipu zadatka najčešće ispituju činjenice, ali i da one mogu biti u funkciji razumijevanja uzročno posljedičnih odnosa. Govoreći o skupini zadataka odabira, važno je istaknuti da je „...zadacima višestrukog izbora moguće ispitati poznavanje činjenica, ali i razumijevanje principa i primjene znanja te da su sastavljeni od pitanja ili tvrdnje i više predloženih odgovora među kojima učenik mora izabrati točno rješenje.“ (Vizek-Vidović, Rijavec i dr., 2003: 437) Zadatci alternativnog i višestrukog izbora, kao i zadatci povezivanja, odgovaraju pismenom ispitivanju učenika te obuhvaćaju veći opseg nastavnih sadržaja. Vizek-Vidović, Rijavec i dr. (2003) navode da zadatci povezivanja ispituju može li učenik prema nekom zadanom principu povezati odgovarajuće parove. Strukturom su slični zadacima sređivanja kojima se od učenika traži da srede niz prema nekom zadanom redosljedu ili kriteriju. (Vizek-Vidović, Rijavec i dr., 2003: 438) Može se zaključiti da neki tipovi zadataka više odgovaraju etapi provjere stečenih spoznaja u nastavi hrvatskoga jezika zbog vremenske ekonomičnosti, opsega nastavnog sadržaja i prirode nastavnog predmeta.

4.1.3. Zadatci rješavanja problema

Zadatke rješavanja problema obilježava stvaralačka primjena, korištenje novih pristupa i inovativnih ideja kako bi se riješio neki problem. Kao i u zadacima esejskog tipa, njima se očituju zahtjevi usmjereni na učenika. Zadatci rješavanja problema „...mjere vještinu rješavanja i razumijevanja problema te ovisno o kriteriju, omogućuju nastavnikovo objektivno ispravljanje i ocjenjivanje.“ (Vizek-Vidović, Rijavec i dr., 2003: 428) Iako su pogodniji za korištenje u prirodnim znanostima, u nastavi se hrvatskog jezika postavljaju kada se radi o dvostrukostima u pravilima jezičnih činjenica ili različitim jezičnim mozgalicama i premetaljkama. Takvi zadatci kasnije mogu biti poticaj za argumentirane rasprave koje pretpostavljaju usvojenost nižih

kognitivnih razina. Kako bi se tijekom etape provjere stečenih spoznaja stvorila prava predodžba o učeničkim jezičnim spoznajama, usmeno ispitivanje često slijedi pismeno.

5. USMENO ISPITIVANJE U ETAPI PROVJERE STEČENIH SPOZNAJA

Usmenim se ispitivanjem, u etapi provjere stečenih spoznaja, naobrazbene zadaće odnosno ishodi učenja provjeravaju učeničkim demonstracijama te pitanjima koja odgovaraju već predviđenim zadacima. Vizek-Vidović, Rijavec i dr. (2003) navode usmeno ispitivanje kao najčešći oblik provjeravanja spoznaja u našim školama. Prednosti su usmenog ispitivanja što učitelj može bolje reagirati na učeničke odgovore, može voditi računa o kvalitativnom znanju, može bolje provjeriti razumijevanje, a time i upotrebu spoznaja. (Vizek-Vidović, Rijavec i dr., 2003: 423) S druge strane, nastavnik može dobiti dojam ostvarenosti ili neostvarenosti naobrazbenih zadaća odnosno ishoda učenja samo kod prozvanih pojedinaca. Nedostatci se usmenog ispitivanja stoga odnose na „...vremensku neekonomičnost te ulogu nastavnika kao mjernog instrumenta koji kao takav iziskuje pogreške.“ (Vizek-Vidović, Rijavec i dr., 2003: 423) Unatoč tomu, usmenim se ispitivanjem na nastavi hrvatskoga jezika dobiva jasnija predodžba o učeničkim razinama kognitivnih spoznaja te do izražaja dolazi uloga pitanja.

5.1. Pitanje u etapi provjere stečenih spoznaja

Tijekom cijelog nastavnog sata, pa tako i u etapi provjere stečenih spoznaja, nastavnici postavljaju pitanja kada na temelju zadataka traže dodatna pojašnjenja, provjeravaju razumijevanje i žele saznati učeničke stavove o nastavnom sadržaju. Razgovor započinje postavljanjem pitanja, odnosno komunikacijom kao „...procesom stvaranja značenja između dvije ili više osoba ili pak kao procesom uzajamne razmjene značenja.“ (Bratanić, 1991: 76) Grgin (1986) navodi da su u pitanjima sadržani zahtjevi učeniku da spoznaje očituje u odgovorima. Kao i postavljeni zadatci, pitanja govore o učeničkom angažmanu različitih razina mišljenja te zato Peko i Pintarić (1999) ističu da upravo pitanja zauzimaju važno mjesto u vrjednovanju nastavnog sata. U etapi provjere stečenih spoznaja pitanja doprinose aktivnosti učenika te određuju odnos između nastavnika i učenika. „Pitanja mogu biti dana u usmenom ili pisanom jezičnom obliku (katkad slikovno, a i grafički) i mogu od učenika zahtijevati aktualizaciju užih ili širih sadržaja njegova prethodna znanja.“ (Grgin, 1986: 1) Kerry (prema Kyriacou, 1995) navodi sedam umijeća postavljanja pitanja, a radi se o prilagodbi izbora riječi i sadržaja učenicima, obuhvaćanju što većeg broja učenika, postavljanju potpitanja po potrebi, iskorištavanju učeničkih odgovora, izabiranju trenutka za postavljanje pitanja i izabiranju stanki između pitanja, povećavanju spoznajnih zahtjeva pitanjima višeg reda i djelotvornom služenju pitanjima u pismenom obliku. Postavljena pitanja mogu biti različitog karaktera. Kyriacou (1995) zato ističe pitanja višeg reda koja uključuju logičko razmišljanje, raščlambu i prosudbu te pitanja nižeg reda koja obuhvaćaju prisjećanje i nabranje. Peko i Pintarić (1999) smatraju da

pitanje u nastavi ima mnogostruku vrijednost jer od učenika traži interpretaciju informacije, sintezu i analizu ideje i informacije, rekonstrukciju slike te ocjenu ili primjenu svojih konstrukta na sadržaj. Nastavniku je pitanje zato odličan alat kojim učenike može voditi spoznavanju i promišljanju o jezičnim činjenicama.

5.1.1. Nastavnička pitanja u etapi provjere stečenih spoznaja

Pitanja u etapi provjere stečenih spoznaja služe kao dopuna već navedenim vrstama zadataka, a do izražaja dolaze tek tijekom provjere odgovora na zadatke. U promatranim je etapama provjere stečenih spoznaja zastupljenost pitanja zabilježena prema klasifikaciji Anđelke Peko i Ane Pintarić¹¹. Pri postavljanju pitanja, Kyriacou (1995) navodi da nastavnici trebaju imati na umu da je učeničko odgovaranje na pitanja visoko emocionalno rizična aktivnost te da se učeničkim odgovorima treba pridati velika pažnja. Jasno je da nastavnik formulacijom pitanja može aktivirati različite razine mišljenja, kao što na primjer „...doslovnim pitanjima nastavnik zahtijeva činjenice i traži prisjećanje.“ (Peko, Pintarić, 1999: 150) Steele, Meredith i Temple (prema Bjedov, 2016) ističu nedostatke nastavničkih doslovnih pitanja time što ograničavaju učenikovu govornu aktivnost te također navode bezvrijednost golih činjenica bez aktiviranja viših razina mišljenja i njihova povezivanja s praksom. U dijelu istraživanja o vrstama postavljenih pitanja učenicima, Bjedov (2016) zaključuje da su najčešće postavljena pitanja ona nižih razina mišljenja koja na učenike djeluju nepoticažno te se njima traži prepoznavanje, imenovanje, definiranje i reprodukcija sadržaja. Kada učenici nisu sigurni u odgovor, nastavnik ih može dalje navoditi translacijskim pitanjima koristeći već poznate pojmove. „Ako učenik ima problema s odgovorom, dobro bi bilo preoblikovati pitanje.“ (Kyriacou, 1995: 53) Sukladno tomu, Peko i Pintarić (1999) navode da nastavnik translacijskim pitanjima traži preoblikovanje informacija. Za razliku od translacijskih, interpretacijska pitanja zahtijevaju dobro poznavanje činjeničnog znanja i veći angažman učenika te se njima „...otkrivaju sveze između ideja, definicija i vrijednosti.“ (Peko, Pintarić, 1999: 151) Prema tome, interpretacijska pitanja zahtijevaju učeničko poimanje nastavnog sadržaja te uključivanje viših razina mišljenja. Kada nastavnik želi da učenici primijene neko jezično pravilo, on će u nastavi jezika i jezičnog izražavanja postaviti aplikacijsko pitanje. Peko i Pintarić (1999) stoga ističu važnost aplikacijskih pitanja u dubljem rješavanju problema. Osim aplikacijskih pitanja, Peko i Pintarić (1999) navode i analitička pitanja kojima se propituju dijelovi okolnosti ili tijeka radnje te

¹¹ Klasifikacija pitanja je daleko složenija i opsežnija, a u nastavku su navedena multiprocesna pitanja koja Peko i Pintarić preuzimaju od Steele, Jeannie. Meredith, Kurtis. Temple, Charles. 1998. Metode za promicanje kritičkog mišljenja.

sintetička pitanja kojima se zahtijeva sažimanje problema i njegovo rješenje iz drugog kuta gledanja. U provjeri su stečenih spoznaja poželjna analitička i sintetička pitanja jer se njima uočavaju zakonitosti jezika i izvode različite jezične konstrukcije. Za razliku od analitičkih i sintetičkih pitanja, „...evaluacijskim se pitanjima traži procjena i zaključak.“ (Peko, Pintarić, 1999: 151) U odnosu na nastavu hrvatskoga jezika, evaluacijska pitanja omogućuju kritičko mišljenje, promišljanje o prirodi jezika i mogućnostima koje nudi. Nastavnikova pitanja na nastavnom satu hrvatskoga jezika imaju ulogu „...poticanja učenika na zapažanje jezičnih činjenica i razumijevanje procesa, upućivanja učenika u samostalno izvođenje generalizacija te usmjeravanje učenika na primjenu, odnosno na korištenje jezičnih spoznaja u govornome i pisanome kontekstu.“ (Bjedov, 2016: 270) Nastavnikova pitanja, prema tome, usmjeravaju razgovor koji se može svesti na puko provjeravanje činjenica ili zanimljive rasprave koje potiču više razine mišljenja.

5.1.2. Učenička pitanja u etapi provjere stečenih spoznaja

Učeničkova su pitanja poželjna nastavna aktivnost jer omogućuju „...da se u optimalnim granicama (nastavnog programa i nastavnog predmeta) materijalizira predmet učenja, čime se stvaraju povoljni uvjeti za usklađivanje samostalnog rada učenika i vođenja nastavnika.“ (Jurić, 1974: 51) Osobito je važno učenicima omogućiti postavljanje pitanja jer ih se na taj način potiče na veći misaoni angažman te se „...otvara prostor samostalnom stvaralačkom i kritičkom mišljenju.“ (Rosandić i Rosandić, 1996: 286) Dvije su mogućnosti učenikova postavljanja pitanja u nastavi, pa tako i u etapi provjere stečenih spoznaja u nastavi hrvatskoga jezika: 1) učenikovo spontano postavljeno pitanje kao posljedica njegove intelektualne radoznalosti te 2) učenikovo pitanje na temelju poticajnoga (nastavnikova) impulsa (Rosandić i Rosandić, 1996). Poticaj učeniku na postavljanje pitanja može biti govorna situacija, tekst, radni zadatak ili vježba, pravilo, objašnjenje ili pogriješka (Rosandić i Rosandić, 1996). Govoreći o učeničkim pitanjima u nastavi hrvatskoga jezika, Bjedov (2016) ističe da dominantnu ulogu u učeničkom postavljanju pitanja ima nastavnik te vrste pitanja koje on postavlja. Učeničko postavljanje pitanja na nastavi hrvatskoga jezika je zanemarivo jer „...rezultati provedenog istraživanja pokazuju da je u trideset snimljenih i preslušanih sati hrvatskog jezika tek u trima nastavnim satima učenik postavio pitanje.“ (Bjedov, 2016: 276) To govori o tome da kultura učenikova postavljanja pitanja u nastavi hrvatskoga jezika još uvijek nije dovoljno razvijena te da ju je potrebno izgrađivati. Isto tako, ističe se i nastavnikova (ne)spremnost prihvatanja učenikova pitanja. (Bjedov, 2016: 278) Istraživanje pokazuje da se prilikom učeničkog postavljanja pitanja „...u dvama primjerima uočava nastavnikova posvećenost učeničkim pitanjima i razložnost

njegova odgovora, ali i da su u dvama primjerima razvidni neprecizni i ograničavajući nastavnikovi odgovori, za učenika vrlo dvojbeni, nepoticajni i nehrabrujući.“ (Bjedov, 2016: 278) Nedopuštanjem zadržavanja na učeničkim pitanjima, nastavnik uzrokuje slabljenje interesa učenika za nastavnim sadržajem te se učenik prepušta vođenju nastavnika koji zadržava dominantnu ulogu. Učeničkim pitanjima upućena nastavniku govore koliko učenici promišljaju o nastavnim sadržajima te bi njihova pitanja, kao i nastavnikova, trebala biti usmjerena diskusijama čiji su proizvod nove ideje, stajališta, iskustva te uzajamno učenje. Ako se učenička pitanja ignoriraju ili su nastavnikovi odgovori nezadovoljavajući, učenik dobiva dojam da njegova pitanja i mišljenje nisu važni. To može dovesti do toga da učenikova uloga u nastavi postane marginalnom umjesto dominantnom. Govoreći o komunikaciji učenika s nastavnikom, odnosno postavljanju pitanja, Peko, Mlinarević i Gajger (2008) stoga ističu da je sadržaj pitanja u većini slučajeva nevezan za nastavne sadržaje te se odnosi na dopuštanje izlaska iz učionice i provjeru razumljivosti upućenih zadataka.

6. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

U ovom se poglavlju prikazuje metodologija istraživanja¹² o zastupljenosti pismenog i usmenog ispitivanja, odnosno pismenih zadataka te pitanja u etapi provjere stečenih spoznaja. Uz predmet su i cilj istraživanja prikazani postupak, instrument, uzorak te metoda istraživanja.

6.1. Predmet i cilj istraživanja

Predmet je istraživanje etapa provjere stečenih spoznaja u nastavi hrvatskoga jezika. To znači da je usredotočenost na pismenom i usmenom ispitivanju jezičnih spoznaja u promatranoj etapi. Cilj je utvrditi prevladava li usmeno ili pismeno ispitivanje u promatranoj etapi, zatim koje su vrste pismenih zadataka dominantno zastupljene te koje vrste pitanja.

6.2. Postupak, instrument, uzorak i metoda istraživanja

U istraživanju su podatci prikupljeni neposrednim promatranjem nastavnih sati hrvatskoga jezika i protokolarnim bilježenjem metodičkih činjenica relevantnih za ovu temu. Za potrebe ovoga istraživanja oblikovan je protokol praćenja nastavnoga sata koji je obuhvatio sljedeće sastavnice: najavljenost nastavnih zadataka i najavljenost ishoda učenja, ostvarenost etape provjere stečenih spoznaja, bilježenje nastavnih oblika, metoda i metodičkih postupaka, samostalnog i stvaralačkog rada učenika, vrsta zadataka, uporabe nastavnih sredstava i pomagala, bilježenje komunikacijskih razina te postavljenih pitanja. U radu će biti raščlanjene vrste zadataka i postavljanje pitanja. Glede vrsta zadataka prikazat će se rezultati pismenih zadataka te će pritom biti obuhvaćeni sljedeći pismeni zadatci: zadatci sređivanja, zadatci dopunjavanja, zadatci višestrukog izbora, zadatci alternativnog tipa, zadatci povezivanja, zadatci dosjećanja, zadatci esejskog tipa i zadatci rješavanja problema. Glede postavljenih pitanja posebno su se promatrala nastavnička, a posebno učenička pitanja. Nastavnikova će pitanja biti analizirana prema vrstama opisanima u teorijskome dijelu rada, što znači da će biti obuhvaćena: doslovna, translacijska, interpretacijska, aplikacijska, analitička, sintetička i evaluacijska pitanja. Učenikova pitanja raščlanit će se prema sljedećem kriteriju: 1. spontano postavljeno pitanje, 2. pitanje inducirano nastavnikovim poticajem i 3. pitanja provjere razumijevanja nastavnih sadržaja. Ostale su promatrane sastavnice zabilježene u protokolu praćenja te će biti analizirane u nekom drugom radu. Uzorak istraživanja činilo je devet (9) nastavnih sati hrvatskoga jezika, od toga je sedam

¹² Metodologija istraživanja opisana je prema knjizi Vladimira Mužića „Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja“.

(7) nastavnih sati bilo promatrano u osnovnim školama¹³, dok su dva (2) nastavna sata promatrana u srednjim školama¹⁴. Navedeno je istraživanje provedeno od početka svibnja do početka lipnja 2017. godine te je u istraživanju primijenjena deskriptivna metoda.

¹³ Sudjelovali su nastavnici iz OŠ Dobriše Cesarića, OŠ Frana Krste Frankopana, OŠ Franje Krežme, OŠ Ivana Filipovića, OŠ Jagode Truhelke, , OŠ Retfala i OŠ Vijenac.

¹⁴ Sudjelovale su nastavnice iz I. i II. gimnazije.

7. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA

U ovome su poglavlju prikazani rezultati istraživanja dobiveni protokolarnim praćenjem i neposrednim promatranjem nastavnih sati hrvatskoga jezika. U posebnim su potpoglavljima razloženi zastupljenost pismenih vrsta zadataka te zastupljenost nastavničkih i učeničkih pitanja.

7.1. Zastupljenost pismenih zadataka u etapi provjere stečenih spoznaja

Od devet (9) promatranih nastavnih sati u sedam (7) su zastupljeni pismeni zadatci u provjeri stečenih spoznaja, tablica 1. U toj se etapi kao dominantni izdvajaju zadatci sređivanja i zadatci dopunjavanja. Riječ je o zadacima objektivnoga tipa zabilježenima u trima nastavnim satima i to u poučavanju *Hrvatskih narječja*, *Subjekta i predikata* te *Atributnih rečenica* (zadatci sređivanja) i u trima nastavnim satima u poučavanju *Subjekta*, *Naglasaka* i *Pravopisnih znakova* (zadatci dopunjavanja). Pismeni zadatci višestrukoga izbora zastupljeni su u jednom nastavnom satu u poučavanju *Naglasaka*, dok su pismeni zadatci esejskog tipa zastupljeni u poučavanju *Javnoga govora*. U promatranim etapama provjere stečenih spoznaja na nastavnim satima *Životopis* i *Vrste predikata* nisu zastupljeni pismeni zadatci. U tablici 1. također je uočljivo da je spoznaje moguće provjeravati i s nekoliko vrsta pismenih zadataka u jednoj promatranoj etapi pa je na nastavnom satu *Naglasci*, osim pismenog zadatka dopunjavanja, zastupljen i pismeni zadatak višestrukog izbora. Zadatci alternativnog tipa, kao i zadatci dosjećanja, povezivanja i rješavanja problema nisu zastupljeni u promatranim etapama provjere stečenih spoznaja.

Tablica 1. Zastupljenost pismenih vrsta zadataka u etapi provjere stečenih spoznaja

redni broj	naziv nastavne jedinice	razred	zadaci objektivnog tipa						zadaci esejskog tipa	zadaci rješavanja problema
			zadaci sređivanja	zadaci dopunjavanja	zadaci višestrukog izbora	zadaci alternativnog tipa	zadaci povezivanja	zadaci dosjećanja		
1.	Hrvatska narječja	2. SŠ ¹⁵	+							
2.	Životopis	8.OŠ								
3.	Vrste predikata	6. OŠ								
4.	Subjekt i predikat	5. OŠ	+							
5.	Subjekt	5. OŠ		+						
6.	Naglasci	7. OŠ		+	+					
7.	Pravopisni znakovi	5. OŠ		+						
8.	Javni govor	3. SŠ							+	
9.	Atributne rečenice	7. OŠ	+							
	Ukupno: 8		3	3	1	0	0	0	1	0

7.1.1. Zadaci sređivanja

U etapi provjere stečenih spoznaja zadaci su sređivanja bili zastupljeni u trima promatranim nastavnim satima hrvatskoga jezika. To znači da su u poučavanju *Atributnih rečenica* zastupljena tri zadatka sređivanja, u poučavanju *Hrvatskih narječja* dva takva zadatka, dok je u poučavanju *Subjekta i predikata* zabilježen jedan primjer zadatka sređivanja, primjer (1).

(1)

Isprekidanom crtom podcrtaj attribute i zaokruži imenice koje dopunjuju attribute: Ansambl okuplja mlade Dubrovčane koji plešu i pjevaju u originalnim nošnjama. Plesači pokazuju bogatstvo tradicijske kulture i hrvatskog folklor. Ime nosi po najpopularnijem plesu dubrovačkog kraja koji se pleše uz pratnju starinskih glazbala. (*Atributne rečenice*)

Podcrtaj predikate, označi granicu između glavnih i zavisnih surečenica i zaokruži veznik: Svatko zaslužuje život koji je dobar. Imaš pravo na mišljenje koje je tvoje. Donesi odluke koje su ispravne. (*Atributne rečenice*)

Preoblikuj istaknute atributne rečenice u atribut: Svatko zaslužuje život koji je dobar. Imaš pravo na mišljenje koje je samo tvoje. Donesi odluke koje su ispravne. (*Atributne rečenice*)

¹⁵ Srednja škola

Kojemu narječju pripadaju sljedeće riječi: bija, vura, kantat, hiža, volin, napišeju, volem, crikva, beštimat, pendžer, kujna, dopelati, zmisli se, ponistra, balacan, ruzinav, kušin, delati, dida, pape. (*Hrvatska narječja*)

Uz svakoga autora napišite kojim je narječjem pisao: Marko Marulić, Mikša Pelegrinović, Marin Držić, Ivan Gundulić, Petar Zoranić, Junije Palmotić, Matija Antun Relković, Šiško Menčetić, Tituš Brezovački, Juraj Habelić, Petar Hektorović, Andrija Kačić Miošić. (*Hrvatska narječja*)

Prepoznaj i imenuj subjekt i predikat: Pas mirno leži na travi. O tome se govori. Mama i tata su rano ustali. Pobjedili smo. Crveni su slavili svoju pobjedu. Potrčao je prema zgradi. Uvijek ih obraduju povjetarac, sunce i more. Kišilo je. Oblaci plove nebom. Često je slikao stabla uz rijeku. Na travu slijeće ptica. Ana i Ivan su otišli na sladoled. Dora se kasno probudila. Dugo se o tome pričalo. Provest ćemo lijepo trenutke. Mama, tata i ujak su veselo pjevušili. (*Subjekt i predikat*)

U prvom navedenom primjeru koji je bio zadan u provjeri stečenih spoznaja u poučavanju *Atributnih rečenica* od učenika se tražilo sređivanje zadanih rečenica prepoznavanjem atributa kao rečeničnoga dijela te prepoznavanjem imenice kao vrste riječi koja dopunjuje attribute. Zadatak je u drugom primjeru također bio usmjeren prepoznavanju rečeničnoga dijela – predikata i vrste riječi – veznika te razlikovanju glavne i zavisne surečenice. Zadatak sređivanja razvidan je i u navedenom primjeru u poučavanju *Atributnih rečenica* u kojemu su učenici postupkom preoblike od atributnih rečenica trebali oblikovati attribute. U sljedećim se navedenim primjerima od učenika tražilo razvrstavanje zadanoga leksičkoga niza (*bija, vura, kantat, hiža, volin, napišeju, volem, crikva, beštimat, pendžer, kujna, dopelati, zmisli se, ponistra, balacan, ruzinav, kušin, delati, dida, pape*), tj. sređivanje ponuđenih riječi prema kriteriju hrvatskih narječja, odnosno sređivanje ponuđenoga niza hrvatskih književnika (*Marko Marulić, Mikša Pelegrinović, Marin Držić, Ivan Gundulić, Petar Zoranić, Junije Palmotić, Matija Antun Relković, Šiško Menčetić, Tituš Brezovački, Juraj Habelić, Petar Hektorović, Andrija Kačić Miošić*) prema istome kriteriju. U posljednjem se primjeru od učenika tražilo sređivanje zadanih rečenica prepoznavanjem rečeničnih dijelova, odnosno subjekata i predikata.

7.1.2. Zadatci dopunjavanja

U etapi provjere stečenih spoznaja zadatci su dopunjavanja bili zastupljeni u trima promatranim nastavnim satima hrvatskoga jezika. To znači da su u poučavanju *Subjekta* zastupljena dva zadatka dopunjavanja, dok je u poučavanju *Naglasaka* i *Pravopisnih znakova* zabilježen po jedan primjer zadatka dopunjavanja, primjer (2).

(2)

Dopunite tablicu subjektima i napišite vrste prepoznatih subjekata. (*Subjekt*)

REČENICA	PITANJE	SUBJEKT	VRSTA SUBJEKTA ILI VRSTA REČENICE
Matija se jučer vratio s putovanja.	Tko se jučer vratio s putovanja?		
Mama, sestra i ja ćemo sutra ići na sladoled	Tko će sutra ići na sladoled?		
Uskoro idemo na izlet.	Tko uskoro ide na izlet?		
Bili ste najbolji na LiDraNu.	Tko je bio najbolji na LiDraNu?		
Pjevalo se i plesalo.	Tko je pjevao i plesao?		
Na igralištu se igra, trči i skače.	Tko se na igralištu igra, trči i skače?		

Dopunite tablicu vlastitim primjerima rečenica i iz njih izdvojite subjekt. (*Subjekt*)

REČENICA	SUBJEKT	VRSTA REČENICE
		Rečenica s izrečenim subjektom
		Rečenica s neizrečenim subjektom
		Rečenica s više subjekata
		Besubjektna rečenica

Naglasite zadane riječi u rečenicama: Draga moja B., **stiglo** je **proljeće** na Gvozd. **Zvoni zvono** Sv. Marka, kotrljaju se srebrne **lopte** zvonjave po našem **krovu**, sunčano jutro, kosovi, dobro jutro, **nadam** se da si dobro **spavala**. (*Naglasici prema Krleža¹⁶*)

Stavi zarez gdje je potrebno: Bio sam bogat. Imao sam sreću jer sam imao malu i veliku rijeku. Imao sam Bosut i Savu. Imao sam voćnjak vinograd šumu park. Imao sam udice pračke drvene mačeve loptu krpenjaču štagalj sjenik ulice od trave i dudova. Kad sam bio umrljan crnim dudovima kad sam pjevao sa žabama kad sam skakao s mosta na lopoče. Imao sam i čamac veslo kolibu od slame. Imao sam debele male bundeve pečeni kukuruz na ciganskoj vatri imao sam golubinjak i zečinjak. Skakao sam po žitu upadao do koljena u pšenicu nadgledao ptičja gnijezda. Imao sam još ribarsku mrežu vreće za ribe i zelene košare od pruća. Imao sam kozu Repicu i jarca Komarca imao sam male gice piliće guske. I jahao sam Šarova putovao kolima koja su vukla dva bijelca. Ja sam osobno kočijašio a djed je sjedio na vrećama i drijemao. (*Pravopisni znakovi prema Mađer¹⁷*)

U prvom navedenom primjeru koji je bio zadan u provjeri stečenih spoznaja u poučavanju *Subjekta* od učenika se tražilo dopunjavanje tablice prepoznatim subjektima. Sukladno tomu, učenici su u istim primjerima trebali prepoznati vrstu subjekta odnosno vrstu rečenice prema subjektu. Zadatak je dopunjavanja u drugom primjeru usmjeren produktivnoj primjeni jezičnih sadržaja jer su u tablici bile zadane vrste rečenica (*rečenica s izrečenim subjektom, rečenica s neizrečenim subjektom, rečenica s više subjekata, besubjektna rečenica*), a od učenika se tražilo dopunjavanje tablice vlastitim primjerima navedenih rečenica, iz kojih su potom trebali izdvojiti subjekt i dopuniti preostali dio tablice. Dopunjavanjem označenih riječi naglascima, u trećem navedenom primjeru zadanom u provjeri stečenih spoznaja, ispitalo se učeničko prepoznavanje i

¹⁶ Krleža, Miroslav. 2015. *Bela, dijete drago*. Prir. Vlaho Bogišić. Zagreb: Ljevak.

¹⁷ Mađer, Slavko Miroslav. 1981. *Djedovo slovo*. Zagreb: Školska knjiga.

primjena naglasaka. Zadatak dopunjavanja razvidan je i u zadnjem primjeru u poučavanju *Pravopisnih znakova* u kojemu su učenici rečenice dopunjavali pravopisnim znakovima. Njihov je zadatak bio prepoznati mjesto zareza u rečenicama te potom napisati zareze.

7.1.3. Zadatci višestrukog izbora

U etapi provjere stečenih spoznaja zadatci su višestrukog izbora bili zastupljeni u jednom promatranom nastavnom satu hrvatskoga jezika i to u poučavanju *Naglasaka*, primjer (3).

(3)

Zadana su četiri niza riječi. U svakom nizu podcrtaj jednu riječ koja se razlikuje od ostalih riječi po vrsti naglasaka koji se u njoj ostvaruje. (*Naglasci*)

- A) sat, brijeg, kamen, nos
- B) golub, palac, bubnjevi, kotao
- C) grad, zubi, ljudi, mravi
- D) brodovi, bogovi, zglobovi, kumovi

U navedenome su primjeru zadatka višestrukoga izbora učenici trebali prepoznati riječ čiji naglasak ne odgovara naglasku ostalih riječi u nizu. Od učenika se zahtijevalo odabiranje točnog rješenja među ponuđenim odgovorima, odnosno podcrtavanje riječi različitog naglasaka.

7.1.4. Zadatci esejskog tipa

U etapi provjere stečenih spoznaja zadatak je esejskog tipa bio zastupljen u jednom promatranom nastavnom satu hrvatskog jezika i to u poučavanju *Javnoga govora*, primjer (4).

(4)

Zamislite da trebate održati javni govor na temu *Slobodno vrijeme mladih ljudi*. Prikupite podatke o temi, a zatim načinite podsjetničke kartice. Ispišite na sljedeće podsjetničke kartice najvažnije misli (tvrdnje, teze) iz svojega govora. (*Javni govor*)

U navedenome se primjeru zadanom u provjeri stečenih spoznaja u poučavanju *Javnoga govora* od učenika očekivalo samostalno organiziranje ideja te pisanje vlastitog govora. Do izražaja dolazi učenička produktivna primjena jezičnih sadržaja, a time i stvaralački rad. Učenici su samostalno organizirali ideje u pisanom obliku kao rezultat dogovora i razmjene misli tijekom skupnog rada.

7. 2. Zastupljenost nastavničkih pitanja u etapi provjere stečenih spoznaja

Od devet (9) promatranih nastavnih sati u osam (8) su zastupljena nastavnička pitanja u provjeri stečenih spoznaja, tablica 2. U ovoj se etapi kao dominantna izdvajaju interpretacijska pitanja. Riječ je o pitanjima zabilježenima u sedam nastavnih sati i to u poučavanju *Subjekta i predikata*, *Životopisa*, *Subjekta*, *Atributnih rečenica*, *Pravopisnih znakova*, *Vrsta predikata* i *Javnog govora*. Nastavnička doslovna pitanja zastupljena su u trima nastavnim satima i to u poučavanju *Hrvatskih narječja*, *Životopisa* i *Pravopisnih znakova*. U provjeri stečenih spoznaja u poučavanju *Javnoga govora* zastupljeno je jedno analitičko i jedno evaluacijsko pitanje. Na nastavnom satu *Naglasci* nije postavljeno nastavničko pitanje. Ako se promotri brojčani omjer vrsta postavljenih pitanja u jednom nastavnom satu, tada se u tablici 2. uočava da su u etapi provjere stečenih spoznaja u poučavanju *Javnoga govora* postavljene tri vrste nastavničkih pitanja, dok su po dvije vrste nastavničkih pitanja postavljene u poučavanju *Životopisa* i *Pravopisnih znakova*. U poučavanju su *Javnog govora* stoga zastupljena interpretacijska, analitička i evaluacijska pitanja, dok su doslovna i interpretacijska pitanja zastupljena u poučavanju *Životopisa* i *Pravopisnih znakova*. Translacijska, aplikacijska i sintetička nastavnička pitanja nisu zastupljena u promatranim etapama provjere stečenih spoznaja.

Tablica 2. Zastupljenost nastavničkih vrsta pitanja u etapi provjere stečenih spoznaja

redni broj	naziv nastavne jedinice	razred	doslovna pitanja	translacijska pitanja	aplikacijska pitanja	interpretacijska pitanja	analitička pitanja	sintetička pitanja	evaluacijska pitanja
1.	Hrvatska narječja	2. SŠ	+						
2.	Životopis	8.OŠ	+			+			
3.	Vrste predikata	6.OŠ				+			
4.	Subjekt i predikat	5.OŠ				+			
5.	Subjekt	5.OŠ				+			
6.	Naglasci	7.OŠ							
7.	Pravopisni znakovi	5.OŠ	+			+			
8.	Javni govor	3.SŠ				+	+		+
9.	Atributne rečenice	7.OŠ				+			
	UKUPNO: 12		3	0	0	7	1	0	1

7.2.1. Nastavnička interpretacijska pitanja

U etapi provjere stečenih spoznaja nastavnička su interpretacijska pitanja bila zastupljena u sedam promatranih nastavnih sati hrvatskoga jezika. To znači da su u poučavanju *Subjekta i predikata* postavljena tri interpretacijska pitanja, da su u poučavanju *Subjekta*, *Životopisa* i *Atributnih rečenica* zabilježena po dva primjera interpretacijskih pitanja, dok je u poučavanju *Vrsta predikata*, *Pravopisnih znakova* i *Javnog govora* zastupljeno po jedno interpretacijsko pitanje, primjer (5).

(5)

Kako nam predikat može pomoći u određivanju vrste subjekta u ovoj rečenici? Što nam njegov oblik govori o subjektu? Koja bi po vama bila razlika između vrste riječi i službe riječi u rečenici? (*Subjekt i predikat*)

Po čemu znamo da je subjekt u ovoj rečenici neizrečen? Koja bi po vama bila razlika između vrste riječi i službe riječi u rečenici? (*Subjekt*)

Koja je razlika između životopisa i autobiografije? Postoji li razlika između autobiografije i životopisa u odnosu na njihov sadržaj? (*Životopis*)

Koja je od navedenih rečenica glavna, a koja zavisna? Što je atribut u rečenici? (*Atributne rečenice*)

Ako u navedenom primjeru imamo imenski predikat, po čemu prepoznajemo da se u idućem primjeru radi o glagolskom predikatu? (*Vrste predikata*)

Zašto ispred veznika a stavljamo zarez? (*Pravopisni znakovi*)

Zašto je uvod važan u usporedbi s ostalim dijelovima javnog govora? (*Javni govor*)

U prvim navedenim primjerima interpretacijskih pitanja koja su bila postavljena u provjeri stečenih spoznaja u poučavanju *Subjekta i predikata* od učenika se zahtijevalo razumijevanje odnosa među rečeničnim dijelovima (*Kako nam predikat može pomoći u određivanju vrste subjekta u ovoj rečenici? Što nam njegov oblik govori o subjektu?*) te razlikovanje rečeničnih dijelova od vrsta riječi (*Koja bi po vama bila razlika između vrste riječi i službe riječi u rečenici?*). Glede nastavničkih interpretacijskih pitanja u promatranoj etapi u poučavanju *Subjekta* od učenika se također tražilo razumijevanje odnosa među rečeničnim dijelovima i vrstama riječi (*Koja bi po vama bila razlika između vrste riječi i službe riječi u rečenici?*) te razumijevanje različite uloge subjekta u rečenici (*Po čemu znamo da je subjekt u ovoj rečenici neizrečen?*). Interpretacijskim se pitanjima postavljenim u poučavanju *Životopisa* od učenika tražilo razlikovanje životopisa i autobiografije u sadržajnom i pisanom obliku. Interpretacijska su pitanja razvidna i u poučavanju *Atributnih rečenica* te se njima od učenika zahtijevalo razlikovanje glavne i zavisne rečenice te razlikovanje atributa od ostalih rečeničnih dijelova. Interpretacijskim se pitanjem u provjeri stečenih spoznaja u poučavanju *Vrsta predikata* od učenika očekivalo shvaćanje razlika između glagolskog i imenskog predikata, dok se

interpretacijskim pitanjem u poučavanju *Pravopisnih znakova* od učenika očekivalo razumijevanje spoznaja o pravopisnim znakovima, odnosno o zarezu te njegovu položaju u rečenici. Glede nastavničkih interpretacijskih pitanja u promatranoj etapi u poučavanju *Javnoga govora* od učenika se zahtijevalo shvaćanje važnosti uvodnog dijela govora i zašto motivira slušatelja.

7.2.2. Nastavnička doslovna pitanja

U etapi provjere stečenih spoznaja doslovna su pitanja bila zastupljena u trima promatranim nastavnim satima hrvatskoga jezika. To znači da su u poučavanju *Hrvatskih narječja* i *Životopisa* zastupljena po dva doslovna pitanja, dok je u poučavanju *Pravopisnih znakova* zabilježeno jedno doslovno pitanje, primjer (6).

(6)

Koja su tri hrvatska narječja? Kojemu narječju pripada riječ *ponistra*? (*Hrvatska narječja*)

Što je životopis? Što sadržava životopis? (*Životopis*)

Ide li pri nabranjanju zarez? (*Pravopisni znakovi*)

Glede nastavničkih doslovnih pitanja u promatranoj etapi provjere stečenih spoznaja u poučavanju *Hrvatskih narječja* od učenika se zahtijevalo dosjećanje triju hrvatskih narječja te prepoznavanje kojem narječju riječ (*ponistra*) pripada. Doslovna su pitanja razvidna i u poučavanju *Životopisa* jer se od učenika očekivalo dosjećanje činjenica o životopisu i njegovu sadržaju. U posljednjem se navedenom primjeru doslovnog pitanja postavljenom u poučavanju *Pravopisnih znakova* od učenika zahtijevala reprodukcija jezičnih spoznaja o pravopisnim znakovima, odnosno dosjećanje o upotrebi zareza pri nabranjanju.

7.2.3. Nastavnička analitička pitanja

U etapi provjere stečenih spoznaja analitičko je pitanje bilo zastupljeno u jednom promatranom nastavnom satu hrvatskoga jezika i to u poučavanju *Javnoga govora*, primjer (7).

(7)

Što završni dio govora zahtijeva na sadržajnoj razini u odnosu na središnji dio i koja je njegova funkcija u odnosu na središnji dio? (*Javni govor*)

Navedeno pitanje zahtijeva sadržajno i funkcionalno poznavanje završnog dijela govora sa stajališta ostalih dijelova govora. Time se od učenika zahtijeva analitički pristup i prepoznavanje važnosti dijelova u oblikovanju cjeline.

7.2.4. Nastavnička evaluacijska pitanja

U etapi provjere stečenih spoznaja evaluacijska su pitanja bila zastupljena u jednom promatranom nastavnom satu hrvatskoga jezika. To znači da su dva evaluacijska pitanja bila postavljena u poučavanju *Javnoga govora*, primjer (8).

(8)

Što misliš, koliko si bila uspješna u pisanju javnog govora? Koliko si uspješno prenijela informaciju koju sadržava tvoj govor? (*Javni govor*)

U navedenim se primjerima radi o evaluacijskim pitanjima jer se od učenika zahtijevalo procjenjivanje vlastite uspješnosti u pisanju i održavanju javnoga govora. U promatranj su etapi provjere stečenih spoznaja učenici nastojali objektivno i samokritički procijeniti svoje spoznaje kako ne bi ovisile isključivo o nastavničkoj povratnoj informaciji.

7.3. Zastupljenost učeničkih pitanja u etapama provjere stečenih spoznaja

U promatranih devet (9) nastavnih sati učenici su postavili pitanja u pet (5) etapa provjere stečenih spoznaja, tablica 3. U tim se etapama kao dominantna učenička pitanja izdvajaju ona provjere razumijevanja nastavnih sadržaja. Ona su zabilježena u četirima nastavnim satima i to u poučavanju *Vrsta predikata*, *Subjekta i predikata*, *Subjekta* i *Naglasaka*. Osim pitanja provjere razumijevanja nastavnih sadržaja, učenik je postavio i pitanje inducirano nastavnikovim poticajem. Takvo je pitanje zastupljeno u jednoj etapi provjere stečenih spoznaja u poučavanju *Hrvatskih narječja*. Učenička pitanja nisu zastupljena u promatranim etapama u poučavanju *Životopisa*, *Pravopisnih znakova*, *Javnoga govora* i *Atributnih rečenica*. Ako se promotri brojčani omjer postavljenih pitanja u jednom nastavnom satu, tada se u tablici 3. uočava da je u svim promatranim etapama provjere stečenih spoznaja zastupljeno po jedno učeničko pitanje. Spontano postavljeno učenikovo pitanje nije zastupljeno niti u jednoj promatranj etapi provjere stečenih spoznaja.

Tablica 3. Zastupljenost učeničkih pitanja u etapi provjere stečenih spoznaja

redni broj	naziv nastavne jedinice	razred	Pitanje provjere razumijevanja nastavnih sadržaja	Pitanje inducirano nastavnikovim poticajem	Spontano postavljeno pitanje
1.	Hrvatska narječja	2. SŠ		+	
2.	Životopis	8.OŠ			
3.	Vrste predikata	6.OŠ	+		
4.	Subjekt i predikat	5.OŠ	+		
5.	Subjekt	5.OŠ	+		
6.	Naglasci	7.OŠ	+		
7.	Pravopisni znakovi	5.OŠ			
8.	Javni govor	3.SŠ			
9.	Atributne rečenice	7.OŠ			
	UKUPNO: 5		4	1	0

7.3.1. Učenička pitanja provjere razumijevanja nastavnih sadržaja

Učenička su pitanja provjere razumijevanja nastavnih sadržaja bila zastupljena u četirima nastavnim satima u provjeri stečenih spoznaja. To znači da su postavljena u poučavanju *Vrsta predikata*, *Subjekta i predikata*, *Subjekta i Naglasaka*. Isto je pitanje zastupljeno u svim navedenim nastavnim satima, primjer (9).

(9)

Što moramo učiniti u navedenom zadatku? (*Vrste predikata*, *Subjekt i predikat*, *Subjekt*, *Naglasci*)

Navedenim se pitanjem od nastavnika zahtijevalo interpretiranje, odnosno pojašnjavaње uputa za rješavanje zadatka kako bi učenicima bile lakše shvatljive. Radi se o najčešće postavljenom učeničkom pitanju koje pritom nije izravno povezano s razumijevanjem nastavnog sadržaja već razumijevanjem uputa za rješavanje zadataka.

7.3.2. Učenička pitanja inducirana nastavnikovim poticajem

U etapi provjere stečenih spoznaja učenikovo je pitanje inducirano nastavnikovim poticajem bilo zastupljeno u jednom promatranom nastavnom satu hrvatskoga jezika. To znači da je analitičko pitanje zastupljeno u poučavanju *Hrvatskih narječja*, primjer (10).

(10)

Koji morfološki dodatci riječ kušin čine dijelom čakavskog narječja? (*Hrvatska narječja*)

U primjeru se od nastavnice zahtijevalo morfološko objašnjenje dijela riječi zato što je navedena riječ bila zastupljena u prethodnom pismenom zadatku. Pitanje je motivirano razgovorom s nastavnicom o obilježjima riječi koje je uslijedilo nakon zadatka sređivanja, odnosno nakon svrstavanja riječi u narječja. Samo je jedno takvo postavljeno pitanje u svim promatranim etapama provjere stečenih spoznaja te njime učenik pokazuje promišljanje o nastavnom sadržaju, odnosno o dijalektološkim obilježjima riječi.

8. ZAKLJUČAK

U ovome se radu proučavala važnost etape provjere stečenih spoznaja u nastavi hrvatskoga jezika. Važnost je ove etape u činjenici da je riječ o dijelu nastavnoga sata u kojemu se provjeravaju planirane naobrazbene zadaće odnosno ishodi učenja. U prvome dijelu rada na teorijskoj je razini opisana etapa provjere stečenih spoznaja u nastavi hrvatskoga jezika, njezina uloga i mogućnosti ostvarivanja. U istraživačkome dijelu rada usredotočeno se analizirala odabrana nastavna etapa prema ostvarenim pismenim zadacima. Posebno su se obuhvatila nastavnikova i učenikova pitanja kao usmena aktivnost pri provjeravanju stečenih spoznaja. S obzirom na utvrđeni cilj istraživanja – prevladava li usmeno ili pismeno ispitivanje u promatranoj etapi, zatim koje su vrste pismenih zadataka dominantno zastupljene te koje vrste pitanja – ponajprije se može utvrditi da na odabranome uzorku u ovoj etapi prevladavaju pismeni zadatci i to zadatci sređivanja. Također se može zaključiti da su nastavnikove usmene aktivnosti dominantne u promatranoj etapi što znači da su najzastupljenija interpretacijska, a najmanje zastupljena analitička i evaluacijska pitanja. Učenici su slabo postavljali pitanja u provjeri stečenih spoznaja što znači da je ovu vrstu učeničke aktivnosti potrebno razvijati i općenito unaprjeđivati kulturu učenikovih pitanja u nastavi hrvatskoga jezika. Budući da suvremena nastava hrvatskoga jezika ističe upravo važnost učenikove aktivnosti u svim nastavnim etapama, to znači da i u etapi provjere stečenih spoznaja učenicima treba dati više mogućnosti samostalnog i stvaralačkog rada.

9. LITERATURA

1. Grgin, Tomislav. 1986. *Školska dokimologija: procjenjivanje i mjerenje znanja*. Zagreb: Školska knjiga.
2. Bjedov, Vesna. 2016. Pitanje u nastavi hrvatskoga jezika. *Od početaka do danas, 120 godina kroatistike u Budimpešti*. Prir. Lukás István. Budimpešta: ELTE BTK Szláv Filológiai Tanszé, 259-279.
3. Bratanić, Marija. 1991. *Mikropedagogija: Interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
4. Čubrić, Marina. 2016. Tipovi zadataka u nastavi jezika – pravopisni zadatci. *Hrvatski jezik 3*, br. 1: 13 - 16.
5. Jakopović, Željko. 2013. Kurikulumsko planiranje i pripremanje nastave. Preuzeto s mrežne stranice: <http://www.azoo.hr/images/razno/Jakopovic.pdf>, 10. ožujka 2017.
6. Kadum-Bošnjak, Sandra. Davorin, Brajković. 2007. Praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje učenika u nastavi. *Metodički obzori 2*, br. 2: 35 - 51.
7. Koludrović, Morana. Reić Ercegovac, Ina. 2010. Poticanje učenika na kreativno mišljenje u suvremenoj nastavi. *Odgojne znanosti 12*, br. 2: 427- 439.
8. Kyriacou, Chris. 1995. *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
9. Jurić, Vladimir. 1974. *Učeničko pitanje u suvremenoj nastavi*. Zagreb: Školska knjiga.
10. Matijević, Milan. 2010. Između didaktike nastave usmjerene na učenika i kurikulumske teorije. *Zbornik radova Četvrtog kongresa matematike*, Zagreb: Hrvatsko matematičko društvo i Školska knjiga, 392-397.
11. Matijević, Milan. Radovanović, Diana. 2011. *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine.
12. Mužić, Vladimir. 2004. *Uvod u metodologiju istraživanja u odgoju i obrazovanju*. Zagreb: Educa.
13. Nimac, Elvira. 2011. Primjena Bloomove taksonomije znanja u nastavi. Preuzeto s mrežne stranice: www.azoo.hr/images/razno/E_Nimac.doc, 13. ožujka 2017.
14. Peko, Anđelka. Mlinarević, Vesnica. Gajger, Vesna. Položaj učenika u nastavi (jučer-danas-sutra). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Filozofski fakultet, 255 - 260.
15. Peko, Anđelka. Pintarić, Ana. 1999. *Uvod u didaktiku hrvatskoga jezika*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Pedagoški fakultet.
16. Furlan, Ivan. Kljajić, Slavko. Vladimir, Kolesarić. Krizmanić, Mirjana. Szabo, Silvija. Šverko, Branimir. 2005. *Psihologijski rječnik*. Prir. Boris Petz. Zagreb: Naklada Slap.

17. Poljak, Vladimir. 1982. *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
18. Rosandić, Dragutin. Rosandić, Irena. 1996. *Hrvatski jezik u srednjoškolskoj nastavi*. Zagreb: Školske novine.
19. Simel, Sanja. Gazibara, Senka. 2013. Kreativnost u nastavi hrvatskoga jezika. *Život i škola* 29, br. 1: 188 - 204.
20. Strugar, Vladimir. 2006. Tipovi zadataka u školskim ispitnim instrumentima i učenikov uspjeh: mogući odgovori na potrebe suvremene škole. *Pedagogijska istraživanja* 3, br. 1: 59 - 72.
21. *Rječnik hrvatskoga jezika*. 2000. prir. Jure Šonje. Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža i Školska knjiga.
22. Težak, Stjepko. 1996. *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1*. Zagreb: Školska knjiga.
23. Tot, Daria. 2010. Učeničke kompetencije i suvremena nastava. *Odgojne znanosti* 12, br. 1: 65 - 78.
24. Vizek Vidović, Vlasta. Rijavec, Majda. Vlahović-Štetić, Vesna. Miljković, Dubravka. 2003. *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-VERN.
25. Zrilić, Smiljana. 2010. Kvaliteta komunikacije i socijalni odnosi u razredu. *Pedagogijska istraživanja* 7, br. 2: 231 - 240.

10. SEKUNDARNA LITERATURA

1. Krleža, Miroslav. 2015. *Bela, dijete drago*. Prir. Vlaho Bogišić. Zagreb: Ljevak.
2. Mađer, Slavko Miroslav. 1981. *Djedovo slovo*. Zagreb: Školska knjiga.

11. POPIS PRILOGA

Prilog 1. BILJEŠKE O PRAĆENJU OSTVARENOSTI ETAPE PROVJERE STEČENIH SPOZNAJA U NASTAVI HRVATSKOGA JEZIKA

Naziv škole: _____

Nastavnik: _____

Razred: _____

Datum praćenja: _____

NAJAVLJENOST NASTAVNIH ZADAĆA:	DA	NE	
NAJAVLJENOST ISHODA UČENJA:	DA	NE	
OSTVARENOST ETAPE PROVJERE STEČENIH SPOZNAJA	DA	NE	
NASTAVNI OBLIK			
NASTAVNE METODE			
METODIČKI POSTUPAK			
UČENIČKI SAMOSTALAN RAD	DA NE		
UČENIČKI STVARALAČKI RAD	DA NE		
VRSTA ZADATKA			
UPORABA NASTAVNIH SREDSTAVA I POMAGALA			
KOMUNIKACIJSKE RAZINE: NASTAVNIK – UČENIK	DA NE		
UČENIK – UČENIK	DA NE		
UČENIK – NASTAVNI SADRŽAJ	DA NE		
POSTAVLJANJE PITANJA: NASTAVNIK UČENIKU	DA NE		
UČENIK NASTAVNIKU	DA NE		
UČENIK UČENIKU	DA NE		
OSTALE NAPOMENE I ZAPAŽANJA:			

12. ŽIVOTOPIS

Rođena sam 4. rujna 1993. godine u Osijeku. Godine 2008. upisala sam II. gimnaziju u Osijeku. Nakon završetka srednje škole upisala sam preddiplomski studij Hrvatskog jezika i književnosti i Pedagogije. Godine 2015., nakon odobrenog završnog rada „Poetika romantizma u Goetheovom *Faustu*“ pod mentorstvom doc. dr. sc. Tine Varge Oswald, stekla sam zvanje sveučilišne prvostupnice Hrvatskog jezika i književnosti i Pedagogije. Iste sam godine, kao redovita studentica, upisala diplomski studij Hrvatskog jezika i književnosti (nastavnički smjer) i Pedagogije. U slobodno vrijeme volontiram u Dokkici u kojoj podučavam djecu s različitim poteškoćama. Iako se radi o neformalnom okruženju, to me iskustvo približilo praksi i pokazalo važnost metodike u radu s učenicima. Upravo me uključivanje planiranih i svrhovitih aktivnosti u poduke potaknulo na odabir teme diplomskog rada.