

Esej u nastavi jezičnoga izražavanja

Pucar, Matea

Master's thesis / Diplomski rad

2017

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:142:563183>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-08-17**



FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet Osijek
Diplomski studij Hrvatskoga jezika i književnosti i Pedagogije

Matea Pucar

Esej u nastavi jezičnoga izražavanja

Diplomski rad

doc. dr. sc. Vesna Bjedov

Osijek, 2017.

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet Osijek
Odsjek za hrvatski jezik i književnost
Diplomski studij Hrvatskoga jezika i književnosti i Pedagogije

Matea Pucar

Esej u nastavi jezičnoga izražavanja

Diplomski rad

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

doc. dr. sc. Vesna Bjedov

Osijek, 2017.

Sadržaj

1. UVOD	1
2. PISANJE KAO JEZIČNA DJELATNOST NASTAVE IZRAŽAVANJA.....	2
3. ESEJ U NASTAVI JEZIČNOGA IZRAŽAVANJA.....	4
3.1. Esej u nastavnim planovima i programima	6
3.2. Esej u školskoj praksi	8
4. ESEJ KAO UČENIČKI SASTAVAK.....	9
4.1. Priprema učenika za pisanje eseja	10
4.2. Pisanje eseja.....	11
4.3. Ispravak pogrešaka u eseju i vrednovanje eseja	13
5. NAČELA NASTAVE HRVATSKOGA JEZIKA KOJA SE OSTVARUJU U PISANJU ESEJA	15
6. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	17
6.1. Predmet i cilj istraživanja	17
6.2. Instrument i uzorak istraživanja	17
7. REZULTATI I RASPRAVA.....	19
7.1. Spol ispitanika	19
7.2. Vrsta škole u kojoj ispitanici rade	19
7.3. Razred u kojem učenici počinju pisati esej	20
7.4. Čestotnost provjeravanja pojedinih sastavnica pri pisanju eseja.....	22
7.5. Zastupljenost pisanja pojedinih vrsta eseja	25
7.6. Zastupljenost pojedinih načina ispravljanja eseja	27
8. ZAKLJUČAK	311
9. LITERATURA	333
10. IZVORI	344
11. POPIS PRILOGA.....	355
12. ŽIVOTOPIS	377

Sažetak

Ovaj se rad bavi esejom u nastavi jezičnoga izražavanja. Teorijski dio rada počinje razmatranjem pisanja kao jezične djelatnosti nastave izražavanja. Zatim se prikazuje esej u nastavi jezičnoga izražavanja: unutar nastavnoga plana i programa i u školskoj praksi. Nadalje, objašnjava se što esej kao učenički sastavak podrazumijeva. Potom se opisuju pojedine etape eseja kao učeničkoga sastavka: priprema učenika za pisanje eseja, pisanje eseja te ispravak pogrešaka u eseju i vrednovanje eseja. Teorijski dio obuhvaća i prikaz načela nastave hrvatskoga jezika koja se ostvaruju u pisanju eseja. Istraživački je dio rada usmjeren na esej u nastavi jezičnoga izražavanja u srednjim školama iz Osijeka i Slavonskoga Broda. U istraživanju je sudjelovalo 29 nastavnika hrvatskoga jezika koji su ispunjavali anketu koja se odnosila na sljedeće: razred u kojem učenici počinju pisati esej, čestotnost provjeravanja pojedinih sastavnica pri pisanju eseja te zastupljenost pisanja pojedinih vrsta eseja i zastupljenost pojedinih načina ispravljanja eseja. Rezultati istraživanja pokazali su da najviše ispitanika svoje učenike upoznaje s pisanjem eseja u *prvom razredu*. Što se tiče sastavnica koje provjeravaju pri pisanju eseja, najviše ispitanika kod svojih učenika provjerava *ovladanost gramatikom i pravopisom te učenikovo umijeće oblikovanja teksta*, a nešto manje *znanje učenika o temi i stvaralačke i kreativne mogućnosti učenika*. Kada je riječ o zastupljenosti pisanja pojedinih vrsta eseja, najviše ispitanika svojim učenicima zadaje pisanje *interpretativnoga eseja*, dok su *raspravljački i usporedno-raščlambeni esej* nešto manje zastupljeni. Rezultati su pokazali da najviše ispitanika pri ispravljanju eseja *ispravlja sve učeničke pogreške i piše komentare*, iako taj način ispravljanja često kombinira s *označivanjem pogrešaka koje učenici kasnije sami ispravljaju*.

KLJUČNE RIJEČI: esej, nastava jezičnoga izražavanja, sastavnice eseja, vrste eseja, ispravak eseja

1. UVOD

U ovome će se radu promatrati esej u nastavi jezičnoga izražavanja. Najprije će se prikazati teorijski aspekt eseja, a zatim će se prikazati i analizirati rezultati ankete o eseju u nastavi jezičnoga izražavanja provedene među nastavnicima hrvatskoga jezika za potrebe ovoga rada. Rad je podijeljen na poglavlja i potpoglavlja. Prvo je poglavlje uvodno. U teorijskome će se dijelu rada nakon uvodnoga poglavlja govoriti o pisanju kao jezičnoj djelatnosti nastave izražavanja. Nadalje, prikazat će se esej u nastavi jezičnoga izražavanja (u nastavnome planu i programu i u školskoj praksi). Zatim će se navesti što esej kao učenički sastavak podrazumijeva. Potom će se prikazati etape provedbe pisanja eseja kao učeničkoga sastavka (priprema učenika za pisanje eseja, pisanje eseja te ispravak pogrešaka u eseju i vrednovanje eseja). U posljednjem će teorijskome poglavlju biti riječi o tome koja se načela nastave hrvatskoga jezika ostvaruju u pisanju eseja. Navedena su poglavlja teorijska, što znači da će se temeljiti na relevantnoj literaturi. U istraživačkome će se dijelu rada najprije opisati metodologija istraživanja o eseju u nastavi jezičnoga izražavanja provedenoga za potrebe ovoga rada (predmet i cilj istraživanja te instrument i uzorak istraživanja). Slijedi prikaz rezultata provedenoga anketiranja srednjoškolskih nastavnika hrvatskoga jezika o eseju u nastavi jezičnoga izražavanja. Dobiveni će se rezultati prikazati kvantitativno i kvalitativno. U posljednjem se poglavlju iznose zaključna razmatranja o eseju u nastavi jezičnoga izražavanja.

2. PISANJE KAO JEZIČNA DJELATNOST NASTAVE IZRAŽAVANJA

Opisujući razvojni put jezične komunikacijske djelatnosti kod djece, Težak (1996: 47) pisanje navodi kao posljednju etapu. Prethode mu slušanje, razumijevanje, govorenje i čitanje. Svaka od navedenih etapa uvjetovana je savladavanjem prethodne i na nju se nadovezuje. Iz toga proizlazi da je pisanje najviša etapa za koju su potrebna ranije postignuta znanja, vještine i sposobnosti. Prema tome, Rosandić (2002: 11) navodi da je pismeno izražavanje složeniji oblik jezičnoga izražavanja od govornoga jer pretpostavlja skup znanja i vještina. Svoj govorni izraz dijete oblikuje već u predškolskoj dobi, dok razvijanje kulture pisanja započinje u školskoj dobi i nastavlja se na svim stupnjevima školskoga sustava. Za razliku od govornoga jezika, pisani jezik traži potpunu dovršenost jer nema dopunskih sredstava za izražavanje poruka. Iz svega toga proizlazi kako razvijanje kulture pisanja započinje kasnije od razvijanja kulture govorenja. Kultura se pisanja temelji na zakonitostima pisanoga jezika. Pojam kulture pisanja uključuje poznavanje pravopisnih pravila, gramatičke, leksičke i stilističke norme te zakonitosti oblikovanja teksta. Osim toga, kultura pisanja uključuje osobnost osobe koja piše, znanje o predmetu o kojem piše, odnos prema temi i poznavanje vrste teksta u kojem se želi izraziti. (Rosandić, 2002: 11) Slično njegovu razmišljanju, Pavličević-Franić (2005: 31) navodi da se pismeno izražavanje temelji na zakonitostima pisanoga jezika koji ima svoje norme, sebi svojstvene funkcionalne stilove pisanja i pravila organizacije teksta te se ostvaruje unutar pisanoga priopćavanja u kojemu sudjeluju pisac, čitatelj i napisana poruka. Osim toga, pismo pri ostvaraju komunikacije pretpostavlja poznavanje određenoga grafijskoga sustava znakova koje valja naučiti, što ga razlikuje od govora koji se usvaja i ostvaruje spontano razvojem. Pismeno je sporazumijevanje jednomedijalno, a to znači da se u prijenosu informacija služi jednim medijem, odnosno pismom. Kao što je Rosandić (2002: 11) istaknuo, ne postoje drugi prijenosnici poruke kao što su pokreti, geste, mimika i auditivne vrednote koje se pojavljuju u govornome jeziku. Sudjelovanje više medija olakšava komunikaciju, a primjena je gramatičko-pravopisnoga ustrojstva pisanoga jezika zahtjevnija i složenija pa usvajanje pisanoga izraza kod djece počinje znatno kasnije nego govornoga. Autorica ističe kako navedeno potvrđuje i činjenica da svi ljudi govore, ali da ne znaju svi pisati. Pismo je monološka forma izražavanja što znači da se može ostvariti izvan konteksta stvarne, žive komunikacijske situacije, bez istodobnog sudjelovanja svih sudionika priopćajnog procesa. To znači da nema trenutne povratne informacije i da je nerazumijevanje ili pogrešno shvaćanje poruke znatno veće nego u govornoj komunikaciji. (Pavličević-Franić, 2005: 31)

Pismenost

Budući da se ovaj rad bavi pismenim jezičnim izražavanjem, odnosno esejom kao pismenim sastavkom, potrebno je definirati pojam pismenosti. Čop (1975: 9) upućuje kako se pismenost razvija pisanjem i različitim pismenim vježbama. Prema njemu, pismenost je rezultat dugoga, postupnoga i sustavnoga vježbanja i upoznavanja s različitim vrstama pismenih radova. Slično kao i Rosandić (1973: 135), navodi da osim poštivanja jezičnih zakonitosti, u svakome pismenome radu do izražaja moraju doći vještina oblikovanja teksta i stvaralačke sposobnosti. (Čop, 1975: 9)

Cilj nastave pismenoga jezičnoga izražavanja

Iako je osnovni cilj nastave pismenoga jezičnoga izražavanja osposobljavanje za pismeno prenošenje poruke, Karač (2007: 7) ističe kako se pismenost ne može svesti samo na gramatiku i pravopis. Poznavanje je gramatičkih, rečeničnih i pravopisnih pravila polazišna točka umijeća pisanja, ali je ono samo uvjet dobre pismenosti. Za dobro pismeno izražavanje potrebno je puno aktivnoga i postupnoga rada tijekom cijeloga školovanja kako bi se ostvario kontinuitet učenja i vježbanja u području pismenoga izražavanja i povezivanja nastave pismenosti s nastavom gramatike, pravopisa i književnosti. (Karač, 2007: 7) Delač i Mioković (2008: 10) također ističu kako cilj nastave pismenoga jezičnoga izražavanja obuhvaća puno više od osposobljavanja učenika za pismeno prenošenje poruke i kako je učenike potrebno osposobiti za pismeno izražavanje vlastitih misli, osjećaja, doživljaja i asocijacija prikladnim i preciznim riječima uz uvažavanje zakonitosti pisanoga jezika.

Zadatci nastave pismenosti

O zadacima nastave pismenosti govori Rosandić (1973: 10) koji navodi da učenici u nastavi pismenosti trebaju ostvariti sljedeće: savladati jezične zakonitosti i služiti se pravilnim gramatičko-pravopisnim oblicima, usvajati nove riječi i izraze, upotrebljavati ih i razvijati aktivni rječnik, svoje misli oblikovati pravilnim i skladno povezanim rečenicama i prema tome sastavljati veće logičke cjeline, reproduktivno i stvaralački prepričavati tekstove, pismeno opisivati pojave oko sebe, pismeno iznositi sadržaje koje su osobno doživjeli, pisati i sastavljati na osnovi mašte, služiti se svim oblicima sastavaka, slobodno i samostalno pisati o zadanoj temi i razvijati osjećaj i smisao za točnost. (Rosandić, 1973: 10) Dobra vježba za razvijanje cjelokupnoga učenikova pismenoga izražavanja jesu pismeni sastavci. Rosandić (1973: 135) detaljnije navodi s kojim se sve zadacima učenik susreće oblikujući pismeni sastavak: određuje sadržajne granice zadane teme, zauzima stav prema temi i postavlja temeljnu misao, prikuplja odgovarajući sadržaj, oblikuje sadržaj, odabire izražajna sredstva i sve to bilježi na papiru. Međutim, da bi se učenici osposobili za pisanje sastavaka, potrebno je puno prethodnoga učenja i vježbe. Visniko (2010: 16) kao zadatke nastave pismenosti navodi: čitati i pisati sa sigurnošću, tečno i s razumijevanjem, biti

zainteresiran za knjigu i čitati radi uživanja, poznavati i razumjeti različite književne vrste, razumjeti različite stručne tekstove i biti u stanju njima se koristiti, zanimati se za riječi i njihovo značenje te tako obogaćivati rječnik, biti sposoban planirati i urediti vlastite tekstove te imati jasan i čitak rukopis. Iz navedenoga je vidljivo kako autorica jezičnu djelatnost pisanja veže uz ostale jezične djelatnosti (slušanje, govorenje i čitanje) te ih promatra u suodnosu s njima.

Etape u razvoju pismenosti

Pavličević-Franić (2005: 100) razlikuje tri temeljne etape u razvoju opće pismenosti u nastavi izražavanja. Prva se odnosi na usvajanje velikih i malih tiskanih i pisanih slova te na savladavanje tehnike pisanja. Druga se etapa odnosi na učenje pravopisnih pravila i zakonitosti pisanoga jezika, a treća na razvoj stvaralačkoga pisanja. Krajnja svrha provođenja jezične djelatnosti pisanja jest ostvaraj što više razine pismenosti što objedinjuje tehniku i vještinu pisanja, ali i samostalno stvaralačko pisanje. (Pavličević-Franić, 2005: 100) Budući da pismeno jezično izražavanje zahtijeva razvijena znanja, vještine i sposobnosti, ono posebno dolazi do izražaja u srednjoj školi kada su učenici već na visokome stupnju razvoja navedenoga.

3. ESEJ U NASTAVI JEZIČNOGA IZRAŽAVANJA

Definiranje pojma

Jedan od važnih oblika pismenoga jezičnoga izražavanja u nastavi jest esej. To je oblik izražavanja koji dolazi od francuske riječi *essai*, što znači pokušaj. (Visinko, 2010: 268) U različitoj se literaturi esej opisuje na sličan način. Težak (2003: 490) u svome opisu eseja naglasak stavlja na njegovu raspravljačku mogućnost. Esej ili ogled opisuje kao posebnu vrstu rasprave, otvorenu i prema znanosti i prema književnosti, u kojoj pisac nastoji objasniti neke pojave, pojmove i probleme pa ih osvjetljuje s različitih strana. Pri tome koristi svoje znanje i sposobnost književnoumjetničkoga izražavanja. Kada govori o raspravljačkim tekstovima, Težak (2003: 489) navodi da je raspravljanje najzahtjevnija vrsta misaone djelatnosti jer mu je temelj kritičko mišljenje. Nije dovoljno nešto identificirati, već ono što je spoznato treba dovesti u vezu s drugim pojavama važnima za tu temu. Raspravljačka djelatnost zahtijeva istraživački i stvaralački odnos prema svijetu. U tom slučaju stvaralaštvo znači da učenik otkriva nešto što je novo za njega, a ne za čovjeka općenito. U nastavi se raspravom može nazvati i svako pismeno priopćavanje kojemu je cilj rješavanje nekog problema. (Težak, 2003: 489) O eseju kao otvorenome obliku govori Bekić-Vejzović (2003: 58) koja upućuje kako se otvorenost eseja odnosi na opseg i način obrade eseja kojemu načela izgradnje nisu određenije postavljena, stoga daje velike mogućnosti za

slobodnije, subjektivno izlaganje. U eseju je posvećena jednaka važnost osobnom senzibilitetu i nazoru pisca kao i problemu koji se razmatra. (Bekić-Vejzović, 2003: 58) Slično Težakovu (2003: 490) razmišljanju, Pavličević-Franić (2005: 233) također pri definiranju eseja naglasak stavlja na njegovu raspravljačku mogućnost. Navodi da je esej ili ogled posebna vrsta rasprave koja sadržava elemente racionalnih raspravljačkih, ali i književnoumjetničkih tekstova. Pisac eseja nastoji, kao u svakoj drugoj raspravi, znanstveno razmotriti i rasvijetliti problem, ali to čini na subjektivan i sebi svojstven način. Esej zato predstavlja popularnoznanstveni tekst pisan u biranoj jezičnoj formi s dosezima stvaralačkoga literarnoga pokušaja. Raspravljavanje kao stvaralački postupak i proces analitičko-sintetičkoga promišljanja potiče i razvija psihokognitivne sposobnosti pojedinca, utvrđuje teorijsko znanje učenika i poboljšava mogućnosti jezičnoga izražavanja. (Pavličević-Franić, 2005: 233) Navedene odrednice eseja ukazuju na široku mogućnost njegove primjene u nastavi jezičnoga izražavanja. Takav oblik pismenoga izražavanja omogućuje iskazivanje i provjeru različitih učenikovih sposobnosti i znanja u kratkome vremenu i na jednostavan način.

Dobna primjerenost u pisanju eseja

U nastavi se jezičnoga izražavanja moraju uvažiti stupanj učenikova razvoja i karakteristike njegove dobi. To znači da zahtjevi trebaju biti primjereni učenikovo dobi i postupni u prelasku s manjih na veće. (Rosandić, 1974: 7) Bekić-Vejzović (2003: 59) navodi kako učenici esej mogu početi pisati već u početnim razredima srednje škole s tim da se slijedi načelo postupnosti i da se počne od jednostavnijih prema složenijim temama. Predlaže drugi razred kao početak pisanja eseja jer se učenici tada već dobro snalaze u književnoteorijskim pojmovima i njihova je čitateljska kultura dovoljno razvijena da mogu uspješno sastaviti esej primjeren njihovoj dobi. Postupnost i redovito vježbanje pisanja eseja dovodi do toga da učenici u četvrtom razredu već znaju dobro napisati esej. (Bekić-Vejzović, 2003: 59) S druge pak strane, Pavličević-Franić (2005: 233) navodi da rasprava predstavlja vrlo složen i zahtijevan oblik monoloških vježbi koji je primjereniji učenicima u završnim razredima srednje škole. (Pavličević-Franić, 2005: 233)

Znanja, vještine i sposobnosti

Da bi mogao pisati esej, učenik mora imati razvijena potrebna znanja, vještine i sposobnosti. Pišući esej, učenik može pokazati sljedeće sposobnosti: sposobnost iskazivanja vlastite kulture, sposobnost analize i sinteze neke teme, sposobnost uočavanja, razmišljanja i zaključivanja, sposobnost jasnoga i uvjerljivoga izlaganja koje počiva na znanjima koja su temeljito proučena i usvojena i sposobnost učinkovite organizacije svojih misli i osjećaja. Bekić-Vejzović (2003: 58) Sve navedene sposobnosti vezane su uz intelektualni razvoj i poticanje učenikovih stvaralačkih mogućnosti. Dok Bekić-Vejzović (2003: 59) navodi sposobnosti koje učenik može pokazati pišući esej, Visinko (2010: 76) govori o vještinama u okviru pisanja. Upućuje kako su najvažnije vještine

oblikovanje temeljne misli koja će se razraditi u tekstu, planiranje ustroja teksta i prepravljanje napisanoga teksta. (Visinko, 2010: 76) O učenikovu znanju, vještinama i sposobnostima pri pisanju eseja govori Piskač (2011: 6). Autor navodi da esej u školskoj praksi služi kao provjera učenikova znanja, vještina i sposobnosti te se uglavnom piše za ocjenu. Pri tome se znanje odnosi na poznavanje i razumijevanje određenih činjenica i teme o kojoj se piše, ali i jezičnih zakonitosti. Vještina se odnosi na mogućnost pisanoga izražavanja i smislenoga oblikovanja postojećega znanja na papiru, a sposobnost na slobodno razmišljanje i prikazivanje onoga što učenik misli na kreativan i originalan način. (Piskač, 2011: 6)

Kompetencije potrebne za stvaranje u nastavi jezičnoga izražavanja

Da bi učenici mogli stvarati u nastavi jezičnoga izražavanja, trebaju imati razvijene tri kompetencije. Prva je kompetencija kognitivna, a podrazumijeva spoznajni razvoj i postupno usvajanje i razumijevanje određenih činjenica. Druga je kompetencija lingvistička, a podrazumijeva određenu razinu jezičnoga znanja. Treća je kompetencija komunikacijska, odnosno sposobnost izražavanja vlastitih misli, stavova i osjećaja. (Pavličević-Franić, 2005: 167)

Sastavnice pisanja eseja

Rosandić (2005: 572) kao sastavnice pisanja eseja navodi: razumijevanje teme, kakvoća ideja, oblikovanost i pravilnu uporabu jezika. Razumijevanje se teme odnosi na probleme i pitanja koja tema otvara. Zatim, kakvoća ideja podrazumijeva sposobnost smislene i kritične rasprave, iznijansirano misli, izricanje osobnih gledišta i originalnost u pristupu. Nadalje, oblikovanost se odnosi na sposobnost sustavnog izražavanja misli, a pravilna uporaba jezika obuhvaća pravopis, gramatiku i stil koje učenik pri pisanju koristi. (Rosandić, 2005: 572)

3.1. Esej u nastavnim planovima i programima

Budući da se esej pojavljuje u programskim sadržajima srednje škole, razmotrit će se zastupljenost eseja u *Nastavnim programima za gimnazije* (1995) te u *Okvirnim programima općeobrazovnih nastavnih predmeta za strukovne škole* (1997).¹

Gimnazije

U obveznome je programu hrvatskoga jezika za gimnazije unutar nastavnoga područja jezičnoga izražavanja esej predviđen za četvrti razred: „Esej (ogled). Znanstvene, publicističke i umjetničke značajke eseja. Otvorenost eseja kao tekstne vrste. Subjektivni i objektivni elementi u eseju. Uloga

¹ Esej se neće razmatrati u *Nastavnome planu i programu za osnovnu školu* (2006) zbog toga što se ne pojavljuje unutar njega. Budući da pisanje eseja zahtijeva razvijene određene kompetencije i mogućnosti, ono nije predviđeno u osnovnoškolskome obrazovanju.

navoda.“ (1995: 159) Osim toga, esej se navodi i u izbornome programu hrvatskoga jezika za gimnazije za četvrti razred unutar nastavnoga područja jezičnoga izražavanja: „pisanje eseja“ (1995: 161).²

Strukovne škole

U obveznome je programu hrvatskoga jezika za četverogodišnje strukovne škole unutar nastavnoga područja jezičnoga izražavanja esej također predviđen za četvrti razred slično kao i u obveznome programu za gimnazije: „Esej (ogled). Znanstvene, publicističke i umjetničke značajke eseja. Otvorenost eseja kao tekstne vrste. Subjektivni i objektivni elementi u eseju. Stvaranje eseja.“ (1997: 12) U izbornome se programu ne pojavljuje. Nasuprot tomu, u obveznome i izbornome programu hrvatskoga jezika za trogodišnje strukovne škole esej se ne pojavljuje unutar nastavnoga područja jezičnoga izražavanja.³

Iz navedenoga je vidljivo da se u nastavnome planu i programu unutar područja jezičnoga izražavanja esej pojavljuje u posljednjem razredu gimnazija i četverogodišnjih strukovnih škola, dok se u nastavnome planu i programu trogodišnjih strukovnih škola ne pojavljuje unutar područja jezičnoga izražavanja. Budući da pisanje eseja zahtijeva određeno znanje, vještine i sposobnosti, ono je u nastavnome planu i programu predviđeno za posljednji razred srednjoškolskoga obrazovanja kada bi trebalo biti sukladno učenikovim mogućnostima.⁴

² Esej je prisutan i u obveznom programu za prvi razred unutar nastavnoga područja književnosti (diskurzivni književni oblici). Predviđeni su sljedeći eseji: Michel de Montaigne, *O odgoju* (ulomci: *O cilju odgoja*, *O učenju klasičnih jezika*) i Rainer Maria Rilke, *Pisma mladom pjesniku* (I., *Pariz*, 17.II. 1903.) (153).

³ Esej se pojavljuje unutar područja književnosti (diskurzivni književni oblici) u prvom razredu, kako u četverogodišnjim, tako i u trogodišnjim strukovnim školama. Predviđen je esej Michela de Montaignea *O odgoju* (*O cilju odgoja*) (4), (29).

⁴ Esej u području jezičnoga izražavanja kakav je predviđen *Nastavnim programima za gimnazije* (1995) i *Okvirnim programima općeobrazovnih nastavnih predmeta za strukovne škole* (1997) nije u skladu s esejom u programu vanjskoga vrednovanja jezičnoga izražavanja srednjoškolaca. Naime, prema *Ispitnome katalogu za državnu maturu u školskoj godini 2016./2017.* (2016), od pristupnika državnoj maturi očekuje se da može: „sadržajno, smisleno i logično oblikovati vezani tekst prema ponuđenim smjernicama, samostalno primijeniti različite postupke oblikovanja teksta (interpretaciju, analizu, sintezu, dokazivanje, raspravu, opis, uspoređivanje), napisati školski esej u zadanome vremenu i sa zadanim brojem riječi, prepoznati obilježja polaznoga teksta, navesti ključne sadržajne podatke te razumjeti i problematizirati polazni tekst i/ili djelo u cjelini, obrazložiti svoje tvrdnje, pisati esejistički prikladnim stilom i rječnikom, primjenjivati norme hrvatskoga standardnoga jezika i pisati čitko i uredno“ (2016: 6, 21). Navedeno se očekuje od pristupnika koji polažu višu razinu hrvatskoga jezika i od pristupnika koji polažu nižu razinu. Iz *Ispitnoga kataloga* (2016) vanjskoga vrednovanja također je vidljivo kako se podrazumijeva da su srednjoškolci detaljno upoznati s pisanjem svih triju vrsta eseja. Za svaku vrstu eseja ponuđen je primjer s detaljnim objašnjenjima. Nasuprot tomu, iz *Nastavnih programa za gimnazije* (1995) i *Okvirnih programa općeobrazovnih nastavnih predmeta za strukovne škole* (1997) vidljivo je da se od srednjoškolaca očekuje poznavanje osnovnih značajki eseja. Visinko (2010: 270) navodi kako nastavnim planom i programom za srednje škole nije predviđeno dostatno prethodno teorijsko i praktično uporište za takav tip zadatka u programu vanjskoga vrednovanja jezičnoga izražavanja srednjoškolaca. Autorica ističe kako ono što se pojavljuje u sadržajima vanjskoga vrednovanja mora otprije biti savršeno jasno svim subjektima nastavnoga procesa. (Visinko, 2010: 270) Prema tome, esej u nastavnome planu i programu unutar nastavnoga područja jezičnoga izražavanja trebao bi biti u skladu s esejom u programu vanjskoga vrednovanja obrazovanja i obrnuto.

3.2. Esej u školskoj praksi

Teme eseja u školskoj praksi

Bekić-Vejzović (2003: 59) kao najčešće esejističke teme u školi navodi sljedeće: književno djelo, stvaralaštvo nekoga autora, komparativne teme i teme koje se odnose na bilo koji problem iz društvene stvarnosti. Autorica upućuje kako se u školskoj praksi pisanjem eseja može provjeriti i pročitana lektira budući da ona često može obuhvatiti navedene teme. Za razliku od tradicionalnoga pisanja lektire, samostalno istraživanje i pisanje o određenom djelu pomaže u njegovom boljem razumijevanju i proširivanju znanja, a ujedno i unapređivanju ranije navedenih vještina i sposobnosti. (Bekić-Vejzović, 2003: 59)

Vrste eseja u školskoj praksi

Piskač (2011: 34) upućuje kako postoje tri vrste eseja u školskoj praksi: interpretativni esej, raspravljački esej i usporedno-raščlambeni esej.

Interpretativni esej

Interpretativni je esej najčešća vrsta eseja koja se koristi za provjeru znanja i isticanje vlastitoga mišljenja o temi. Sastavlja se prema određenom predlošku koji može biti tekst, pjesma ili slično. Na početku takvoga eseja potrebno je ukratko smjestiti autora i književno djelo u književnopovijesno razdoblje. Učenik se treba držati činjenica više nego svojega mišljenja, ali je važno iskazati i vlastiti stav o temi. (Piskač, 2011: 34)

Raspravljački esej

Za razliku od interpretativnoga eseja, u raspravljačkome su eseju vlastiti stav i stil pisanja važniji od činjenica. U raspravljačkome se eseju obrađuju teme koje se odnose na društvenu stvarnost. Učeniku su ponuđeni tekst ili pitanje, odnosno smjernica, koji propituju neki problem iz svijeta i života. Vlastiti je stav potrebno potkrijepiti dokazima. Time se pokazuje znanje i osobno iskustvo kulture. U takvome eseju ne treba dati jedan konačni odgovor na neko pitanje, nego argumentirati jednu ili nekoliko mogućnosti. (Piskač, 2011: 37)

Usporedno-raščlambeni esej

U usporedno-raščlambenome su eseju ponuđena najmanje dva teksta koja povezuje neko obilježje kao što je tema, problem, glavni motiv, književna vrsta, stilska epoha i slično. Kao i u interpretativnome eseju, u ovakvoj je vrsti eseja važno smjestiti pisce i djela u književnopovijesna razdoblja. Potrebno je imati određeno predznanje, ali također iskazati osobni stav potkrijepljen primjerima. Uspoređivanje se može temeljiti na sličnostima i razlikama, a uspoređivati treba po skupinama. To znači da usporedbu jednoga elementa treba dovršiti prije nego se krene s

usporedbom drugoga elementa. Također, dovoljno je usporediti nekoliko elemenata koji su navedeni u smjernicama kako bi struktura eseja ostala povezana. (Piskač, 2011: 38)

Svaka od navedenih vrsta školskoga eseja sastoji se od triju dijelova o kojima će se govoriti u sljedećem potpoglavlju.

4. ESEJ KAO UČENIČKI SASTAVAK

Pavličević-Franić (2005: 167) navodi da je pismeni sastavak vrsta pisanoga teksta, odnosno oblik učenikove pismene jezične komunikacije tijekom nastave jezičnoga izražavanja. Pismeni su sastavci rezultat dugotrajnoga odgojno-obrazovnoga procesa, a već je rečeno da pisanje eseja zahtijeva prethodno razvijena znanja, vještine i sposobnosti. Autorica pod pismenim sastavcima podrazumijeva složenu stvaralačku djelatnost oblikovanja pisanoga teksta. Stvaranje takvoga teksta pretpostavlja određenu razinu jezičnoga predznanja, predznanja o temi, razvijene sposobnosti izražavanja vlastitih misli, osjećaja i stavova i odgovarajući spoznajni razvoj kojemu prethodi niz misaonih aktivnosti. Pri osmišljavanju pismenoga teksta važnu ulogu imaju osobine učenika koji stvara tekst i njegova motivacija za pisanje. U tome je procesu najvažniji odnos između subjekta, odnosno osobe koja piše, objekta, odnosno teme o kojoj se piše i teksta koji nastaje. (Pavličević-Franić, 2005: 167) Esej posjeduje navedene značajke zbog čega ga je moguće promatrati kao učenički sastavak.

Kompozicijski ustroj eseja

Svaki esej u školskoj praksi ima svoj jasan kompozicijski ustroj (Piskač, 2011: 12) koji se sastoji od triju dijelova: uvodni, razradbeni i zaključni dio. Svaki od tih dijelova mora biti grafički i sadržajno vidljiv prilikom čitanja eseja.

Uvodni dio

U uvodnome se dijelu jasno i sažeto najavljuje o čemu će se pisati. Upućuje se na temu i pokazuje stav koji će se zauzeti u ostatku eseja. U interpretativnome i usporedno-raščlambenome eseju uvodni dio služi i smještanju književnog djela i pisca u književnopovijesno razdoblje. (Piskač, 2011: 19)

Razradbeni dio

Razradbenome dijelu eseja treba posvetiti najveću pozornost. To je najduži dio eseja koji se može sastojati od nekoliko odlomaka. Autor navodi da je poželjno napisati barem tri odlomka kako esej ne bi bio nepregledan i kako ne bi stvorio dojam suhoparnoga odgovaranja na pitanja. Također, razradbeni dio ne bi trebao imati previše odlomaka kako se ne bi stvorio dojam nepovezanosti. U

razradbenome se dijelu detaljnije razrađuje i potkrjepljuje navodima iz literature ono što se u uvodnome dijelu najavilo. Odlomci trebaju biti povezani ključnim riječima kako bi esej bio cjelovit i logičan. (Piskač, 2011: 23)

Zaključni dio

Uloga zaključnoga dijela jest da zaokruži smisao cijeloga eseja. Dobro je kratko osvrnuti se na dokaze i argumente koji su navedeni u razradbenome dijelu eseja. Pri tome je važno ne prepričavati razradbeni dio, nego naglasiti najvažnije teze i navesti dokaze o njima. Osim toga, u zaključnome je dijelu dobro pokazati vlastiti stav prema temi i uputiti na neku novu misao vezanu uz nju. (Piskač, 2011: 31)

Iako se esej kompozicijski sastoji od triju dijelova, oni trebaju biti sadržajno povezani i tvoriti jednu smislenu cjelinu. Provedba pisanja eseja kao učeničkoga sastavka obuhvaća tri etape: pripremu učenika za pisanje eseja, pisanje eseja te ispravak pogrešaka u eseju i vrednovanje eseja. Navedene etape bit će objašnjene u sljedećim potpoglavljima.

4.1. Priprema učenika za pisanje eseja

Da bi učenici o nečemu imali stav i mogli pisati, moraju to otprije poznavati. Rosandić (1973: 132) navodi kako učenici najneposrednije i najuspješnije pišu o onome što su osjetili, vidjeli ili spoznali. Osnovno načelo nastave izražavanja jest dovodenje učenika do toga da imaju što reći o raznim temama. (Rosandić, 1973: 132) Konkretizacija teme trebala bi učenike samo potaknuti na izražavanje svojih ranijih doživljaja i spoznaja. Osim toga, moraju posjedovati odgovarajući leksik, a time i odgovarajuća izražajna sredstva. (Rosandić, 1974: 16) Da bi mogao pisati, učenik mora poznavati i zakonitosti hrvatskoga standardnoga jezika te njegovu gramatičku i pravopisnu strukturu. Svijest o gramatici i pravopisu raste u osnovnoj školi kada učenici počinju razmišljati o njima i postupno ih rabiti u svome izražavanju. To znači da su učenici u srednjoj školi već na dovoljno visokome stupnju razvoja da bi se mogli pravilno izražavati. (Delač; Mioković, 2008: 32) Matijević i Radovanović prema Poljak (2011: 50) navode da prepoznavanje određene teme i reprodukcija činjenica o njoj predstavljaju početni stupanj znanja, dok kreativna i stvaralačka primjena toga znanja predstavljaju najviši stupanj jer osim poznavanja činjenica obuhvaća učenikovo promišljanje i kritički pristup temi. (Matijević; Radovanović, 2011: 50) Jednako je s gramatičkim i pravopisnim pravilima i oblikovanjem teksta jer u eseju učenici trebaju znati primijeniti sve zakonitosti i pravila koja su naučili. S druge pak strane, Piskač (2011: 7) naglašava važnost poznavanja načina na koji se znanje može prikazati. To znači da je učenike potrebno

uputiti što i kako pisati. Kod učenika je potrebno osvijestiti kako nije bitno što sve znaju vezano uz određenu temu i o čemu sve žele pisati, nego se treba držati onoga najbitnijega što ulazi u okvire eseja i što se od njih traži da napišu. To znači da se prilikom pisanja ne trebaju doticati svih sitnica i osobitosti koje znaju o nečemu, nego se trebaju usmjeriti na pisanje o zadanome. Također, učenike treba upoznati sa svakom pojedinom vrstom eseja u školskoj praksi, njezinim značajkama te načinom pisanja i trodijelnom kompozicijom eseja. (Piskač, 2011: 7)

Smjernice za pisanje eseja

U eseju mogu biti ponuđene smjernice pa se u tome slučaju treba usmjeriti na pisanje o njima. Ponuđene smjernice rečenice su koje usmjeravaju učenike prilikom pisanja eseja, a njihova je uloga da olakšaju učenicima sastavljanje jer sugeriraju nekoliko polaznih točaka pri pisanju. Smjernice treba shvatiti kao pitanja na koja je potrebno dati dobar odgovor, po mogućnosti potkrijepljen argumentima i citatima. Esej ipak ne bi trebao djelovati samo kao odgovaranje na smjernice jer pisanje zahtijeva kreativnost i autentičnost. (Piskač, 2011: 8)

Priprema podrazumijeva učenikov određeni stupanj razvoja i njegovo razumijevanje onoga što se traži pri pisanju eseja. Tek kada učenik razvije potrebno predznanje i shvati što se od njega pri pisanju eseja traži, može prijeći na etapu pisanja eseja. Iz navedenoga proizlazi da je priprema najvažnija etapa provedbe pisanja eseja jer bez pravilne pripreme nije moguće napisati dobar esej.

4.2. Pisanje eseja

Nakon pripreme slijedi etapa samoga pisanja eseja. Bekić-Vejzović (2003: 62) tu etapu dijeli na šest koraka. U prvom koraku učenik promišlja o temi, propituje ju, odabire i izdvaja probleme o kojima želi pisati. Autorica u prvi korak svrstava i pisanje koncepta eseja koje se sastoji od dvaju dijelova. U prvom dijelu učenik odgovara na pitanja koja tema postavlja onako kako ih se prisjeti, a u drugom dijelu promišljeno odabire ona pitanja koja će činiti sadržaj eseja. Pitanja trebaju biti vezana jedno uz drugo i logički voditi razmišljanje prema zaključku. Drugi se korak pisanja eseja odnosi na prisjećanje specifičnoga znanja, odnosno argumentiranje razmišljanja navodima iz literature. U trećem se koraku izrađuje plan eseja (uvod, razrada i zaključak). U četvrtom koraku učenik piše detaljnu razradu koju čine dvije ili više cjelina od kojih se svaka odnosi na jedno važno pitanje vezano uz temu. U petom se koraku sastavljaju uvod i zaključak. U uvodu učenik treba zanimljivo i jezgrovito najaviti temu eseja i plan razrade. To znači da iz uvoda mora biti jasno u kojem će se smjeru kretati razmišljanja u razradi. Zaključak se prirodno nastavlja na detaljno napisanu razradu i sastoji se od dvaju dijelova. U prvom dijelu učenik sintetizira i zaključuje

razmišljanja iz razrade, a u drugom dijelu, polazeći od svojih razmišljanja, proširuje temu i time nudi mogućnost rasprave. Šesti, odnosno zadnji korak odnosi se na prepisivanje eseja. Prije nego učenik počne prepisivati esej, potrebno ga je još jednom pročitati u cijelosti kako bi uvidio i ispravio pogreške. (Bekić-Vejzović, 2003: 62) Dok Bekić-Vejzović (2003: 62) etapu pisanja eseja dijeli na šest koraka, Pavličević-Franić (2005: 167) zakonitosti nastajanja pisanoga teksta dijeli na četiri etape. U prvoj se etapi nastajanja pisanoga teksta stvaraju predodžbe te aktiviraju podatci, činjenice i asocijacije koje učenik otprije ima, a vezane su uz temu pisanja. U drugoj etapi učenik svoje misli i predodžbe, to jest svoj „unutarnji govor“ (Pavličević-Franić, 2005: 167), pretvara uz pomoć odabranih jezičnih sredstava u napisani tekst, odnosno u „vanjski, vidljivi govor“ (Pavličević-Franić, 2005: 167). Učenik među informacijama koje posjeduje odabire one koje će upotrijebiti. U trećoj se etapi ono što se želi napisati usklađuje s načinom na koji se želi napisati, odnosno izrazom. Svatko piše u skladu s vlastitim predznanjem i jezičnim sredstvima koja posjeduje pa je upravo to razlog različitosti napisanih tekstova i njihova uspjeha. Četvrta etapa jest bilježenje osmišljenoga i oblikovanoga sadržaja na papir. (Pavličević-Franić, 2005: 167) O različitosti napisanoga Visinko (2010: 84) ističe kako svaki učenik, osim što ima različito predznanje, različito prima i doživljava informacije i sadržaje oko sebe. Učenikova recepcija ovisi o onome što zna i u sebi nosi kao spoznaje, iskustva, slike, misli i asocijacije na intelektualnoj, emocionalnoj i fantazijskoj razini. Autorica navedeno naziva „unutarnjom stvarnosti pojedinca“ (Visinko, 2010: 84).

Koncept eseja

Piskač (2011: 17) konkretnije opisuje etapu bilježenja teksta. Navodi da prije nego napišu esej u konačnom obliku, učenici trebaju napisati koncept. Koncept se temelji na prema nekom smislu poredanim natuknicama koje učeniku padaju na pamet ili koje izvodi iz smjernica. Koncept treba osmisлити tako da se na temelju njega može izvesti trodijelna kompozicija eseja. Nakon pisanja koncepta, slijedi pisanje uvodnoga, razradbenoga i zaključnoga dijela. (Piskač, 2011: 17)

Izraz u pisanju eseja

Bouša-Slabinac (2010: 23) detaljnije govori o izrazu i upućuje kako esej mora biti pisan hrvatskim standardnim jezikom što znači da je posebnu pozornost potrebno obratiti na pravopisnu i gramatičku pravilnost. Također, navodi kako treba izbjegavati kratice i pisati pune riječi, brojeve treba pisati slovima, a fraziranje, koje ne sadrži jasne misli i precizno značenje, treba izbjegavati. Navođenje je tuđih rečenica potrebno označiti navodnicima, a ne ih pisati kao vlastite. (Bouša-Slabinac, 2010: 23) Nadalje, Piskač (2011: 24) upućuje kako sve što se u eseju piše treba biti konkretno. To znači da treba izbjegavati gomilanje riječi, fraza i rečenica koje ne znače ništa određeno i da bi svaki odlomak trebao biti usmjeren na nešto vrijedno pozornosti. Također,

rečenice trebaju biti povezane prema nekom smislu. Tomu služe ključne riječi. Svaki odlomak ima jednu ili nekoliko ključnih riječi koje se pojavljuju u rečenicama i objašnjavaju ga. Na taj se način u cijelome tekstu održava osjećaj povezanosti. (Piskač, 2011: 24)

Citiranje u eseju

Pišući, učenik se može koristiti navodom nekoga autora primjerice za potvrdu vlastite misli tuđim mišljenjem, za osnaženje nečije misli navodom njegovih izvornih riječi, za uvrštavanje slikovitoga izraza u svoj esej, radi isticanja činjenice da su nečije riječi glavna teza eseja te radi ilustracije specifičnosti nečijega stila. Koji god da je razlog navođenja citata, svaki je citat potrebno ukratko objasniti kako bi se vidjela njegova uloga u tekstu. (Težak prema Smirnov, 2003: 490)

U etapi pisanja eseja učenik stvara i oblikuje tekst kojim pokazuje svoje znanje o temi i jeziku, umijeće oblikovanja teksta te stvaralačke i kreativne mogućnosti.

4.3. Ispravak pogrešaka u eseju i vrednovanje eseja

Ispitivanje je učenikova pisanja osobito svrhovito ako je poticajno, a poticajno je ako učenik dobiva povratnu informaciju o svome radu i trudu. (Visinko, 2010: 285) Kada napiše esej, učenik treba dobiti povratnu informaciju o svome uspjehu nakon ispravka pogrešaka u eseju. Rosandić (2002: 97) navodi da je pogreška je svako narušavanje, odnosno odstupanje od jezične norme: leksičke, gramatičke, stilističke pravopisne i pravogovorne. Razlikuje jezične pogreške (gramatičke, leksičke, stilističke i pravopisne), nejezične pogreške (sadržajne, logičke, kompozicijske, interpretacijske) te omaške ili slovne pogreške koje nastaju ispuštanjem slova ili izostavljanjem riječi. (Rosandić, 2002: 97)

Ispravak pogrešaka u eseju

U *Školskome rječniku hrvatskoga jezika* (2012: 190) ispravak se tumači kao „promjena kojom se ispravlja pogreška“ (2012: 190). Pogreške je potrebno samo naznačiti ili naznačiti i ispraviti. Rosandić (2002: 104) navodi da označivanje pogrešaka znači upotrebu različitih znakova i verbalnih intervencija u tekstu i na rubnici teksta. Sustav intervencija koji se temelji na utvrđenim znakovima za svaku vrstu pogreške uspostavlja utvrđeni znak. Autor upućuje kako se pri označivanju pogrešaka mogu upotrebljavati različiti znakovni sustavi, ali moraju biti jednoznačni i učenicima poznati. (Rosandić, 2002: 104)

Načini ispravljanja pogrešaka u eseju

Pogreške mogu ispraviti sami nastavnici, ali dio rada vezanoga uz ispravljanje pogrešaka mogu odraditi i učenici. Sukladno tomu, Rosandić (2002: 106) razlikuje dva sustava označivanja pogrešaka. Prvi se sustav naziva redaktorsko-lektorska metoda. U tome sustavu nastavnici

uspostavljaju verbalne intervencije i ispravljaju sve pogreške u tekstu. Učenici se manje angažiraju u samostalnome otkrivanju i otklanjanju pogrešaka. Nasuprot tomu, u drugome sustavu, koji se naziva simbolička metoda, učenici sami otkrivaju vrstu pogreške u tekstu na temelju znakova obilježenih na rubnici, a potom ju ispravljaju. Takav sustav traži veći stupanj samostalnosti i znanja. Obično se pri ispravljanju kombiniraju redaktorsko-lektorska i simbolička metoda. Osim tih metoda, upotrebljava se i metoda pisanoga komentara koja uspostavlja sustav verbalnih intervencija kojima se utvrđuju, analiziraju i otklanjaju stilističke pogreške. (Rosandić, 2002: 106) Težak (2003: 500) navodi kako mnogi didaktičari preporučuju samo naznačivanje pogrešaka jer ono učenika primorava na razmišljanje te sprječava njegovo mehaničko ispravljanje i pasivan položaj. Upućuje kako je bolje da učenik sam istražuje u čemu je pogriješio, služeći se udžbenikom, gramatikom, pravopisom ili rječnikom. Autor predlaže „naznačivanje podcrtavanjem“ (Težak, 2003: 500) gdje se svaka pogreška, ovisno o tome je li pravopisna, gramatička, stilska ili sadržajna, podcrtava na drukčiji način. Međutim, metoda naznačivanja pogrešaka podcrtavanjem nije primjerena ukoliko se radi o pogreškama koje učenik ne može otkriti jer mu nedostaje potrebno predznanje. (Težak, 2003: 500)

Intervencije u tekstu

Rosandić (2002: 106) upućuje kako intervencije u tekstu mogu biti jezične i pedagoške. Jezičnim se intervencijama utječe na opću pismenost. Na taj način učenici upoznaju normu, usvajaju zakonitosti oblikovanja teksta, kulturu izražavanja i izgrađuju individualan način izražavanja. Pedagoškim intervencijama nastavnici utječu na odnos učenika prema pisanome izrazu, razvijaju njihovo zanimanje za pisanje, svijest o potrebi komuniciranja pisanim jezikom, osjećaj odgovornosti, točnost, smisao za ljepotu jezičnoga izraza i stvaralačku pismenost. (Rosandić, 2002: 106)

Vrednovanje eseja

Budući da se uspješnost napisanoga eseja vrednuje ocjenom, potrebno je najprije definirati pojmove vrednovanja i ocjenjivanja. Mužić i Vrgoč (2005: 13) navode kako vrednovanje obuhvaća sve aktivnosti kojima se dolazi do obavijesti o tome kako i koliko se ostvaruju ciljevi odgojno-obrazovne djelatnosti. (Mužić; Vrgoč, 2005: 13) Ocjenjivanje podrazumijeva davanje ocjena na temelju neke određene ljestvice ili pomoću tekstualnog opisa onoga što se ocjenjuje. (Mužić; Vrgoč, 2005: 15) Slično tomu, u *Školskome rječniku hrvatskoga jezika* (2012) vrednovanje je definirano kao „utvrđivanje vrijednosti, donošenje ili davanje ocjene“ (2012: 876), a ocjenjivanje je definirano kao „brojkom iskazivanje vrijednosti čega“ (2012: 416) i „davanje mišljenja o kome ili o čemu“ (2012: 416). Težak (2003: 512) pri vrednovanju učeničkih pismenih ostvaraja razlikuje vrednovanje opće ili reproduktivne pismenosti i stvaralačke ili produktivne

pismenosti. Prva se odnosi na općenito poznavanje gramatičko-pravopisnih pravila, a druga na dosljednu primjenu tih pravila prilikom stvaranja različitih pisanih radova. U nastavi je izražavanja naglasak stavljen na stjecanje opće pismenosti zasnovane na gramatičko-pravopisnoj pravilnosti jer u mnogim izuzetnim učeničkim ostvarajima unatoč visokoj stvaralačkoj razini nedostaje upravo jezična pravilnost. Vrednovanje je opće i stvaralačke pismenosti ustvari vrednovanje izraza i sadržaja. Uspješnost se učeničkih pismenih ostvaraja vrednuje ocjenom, a ocjena obuhvaća razinu izraza, sadržaja i oblikovanja pismenoga rada. (Težak, 2003: 512) Slično tomu, Rosandić (2005: 572) upućuje kako ocjena eseja obuhvaća razumijevanje teme i kakvoću ideja što odgovara Težakovoj razini sadržaja, zatim oblikovanost koja odgovara razini oblikovanja pismenoga rada te pravilnu uporabu jezika koja odgovara razini izraza. Ocjenjivanjem se cijeli proces pisanja eseja zaokružuje. Učenici dobivaju povratnu informaciju o svome radu i podlogu za stvaranje boljšeg sljedećega eseja.

5. NAČELA NASTAVE HRVATSKOGA JEZIKA KOJA SE OSTVARUJU U PISANJU ESEJA

Razmatrajući problematiku eseja u nastavi jezičnoga izražavanja, moguće je uspostaviti još jedan aspekt promatranja. Riječ je, naime, o tome koja se načela nastave hrvatskoga jezika⁵ promiču pisanjem eseja. Ponajprije, pisanjem se eseja promiče načelo odgojnosti jer učenik pišući intenzivno promišlja o svijetu, razvija se, upoznaje samoga sebe i mijenja se. Također, pisanjem eseja učenik izražava vlastite misli i stavove o temi čime izgrađuje sebe i oblikuje svoj svjetonazor. S obzirom na to da je učenički pismeni sastavak stvaralački čin, u pisanju se eseja može govoriti o načelu stvaralaštva jer učenici ne samo što istražuju, otkrivaju, uče i utvrđuju jezične pojave i zakonitosti nego i otkrivaju nove spoznaje o određenoj temi ili proširuju svoj postojeći spoznajni svijet dajući mu novu dimenziju percepcije ili interpretacije. Nadalje, vježbanjem pismenoga izražavanja, učenik se osposobljava za komuniciranje književnim jezikom jer uči gramatiku, pravopis, stilistiku i rječnik hrvatskoga jezika, stoga se u pisanju eseja može govoriti o načelu književnoga jezika. Iako se u ovome radu esej promatra u sklopu nastave jezičnoga izražavanja, važno je promatrati ga u povezanosti s područjem hrvatskoga jezika jer je poznavanje jezičnih zakonitosti temelj učenikove pismenosti. Također je važno uspostaviti poveznicu i s područjem književnosti zbog toga što su neke od najčešćih tema eseja u školskoj praksi vezane uz književna djela i njihove autore. Iz toga proizlazi da se pisanjem eseja promiče načelo međuovisnosti

⁵ Načela nastave hrvatskoga jezika usustavio je i opisao Težak u svojoj knjizi *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 2* (2003).

nastavnih područja. Zatim, pri pisanju eseja isprepleće se učenikovo poznavanje jezičnih zakonitosti s njegovim stilom pisanja i načinom interpretacije teksta zbog čega se može govoriti o načelu obavijesne i estetske funkcionalnosti. Poznavanje jezičnih pravila vodi obavijesnoj funkcionalnosti, dok rad na stilu i interpretaciji ima važnu ulogu u estetskoj funkcionalnosti. Pisanjem se eseja promiče i načelo teksta jer je tekst osnova za razmišljanje o pročitanome, za proučavanje pročitanoga, ali i za stvaralačku primjenu znanja. Pri pisanju eseja kao učenikoga sastavka, učenici prvo čitaju polazni tekst na temelju čega onda pišu esej, što znači da pisanje eseja polazi od teksta. Pišući esej, učenici stvaraju vlastiti tekst, što znači da se ta jezična djelatnost vraća tekstu. Također, učenici mogu pisati samo o onome što im je poznato i s čime su se ranije susreli. Budući da učenici temu pisanja moraju najprije shvatiti kako bi o njoj mogli zauzeti određeni stav, može se govoriti o načelu sadržajne kompetencije. Nadalje, Težak (2003: 104) ističe kako nastavnici obvezno moraju analizirati i vrednovati ueničke pismene radove kako bi učenici dobili povratnu informaciju te uključiti uenike kao aktivne sudionike procesa ispravljanja zbog čega se može govoriti o načelu prosudbe. Budući da je pri pisanju eseja potrebno uvažiti uenikovu dob, znanje, vještine i sposobnosti, može se govoriti o načelu primjerenosti i akceleracije. Kako se uenik razvija, tako se pred njega postupno stavljaju složeniji zadatci koji su primjereni njegovoj dobi i mogućnostima i koji potiču njegov razvoj i napredak. Naposljetku, promicanjem se načela zanimljivosti uenike motivira za pisanje, a to se može postići pronalaženjem aktualnih ili uenicima zanimljivih pitanja koja će biti tema eseja.

6. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Za potrebe je ovoga rada provedeno istraživanje među srednjoškolskim nastavnicima hrvatskoga jezika.⁶ U ovome će se poglavlju prikazati metodologija istraživanja⁷, a to znači da će se opisati predmet i cilj te instrument i uzorak istraživanja.

6.1. Predmet i cilj istraživanja

Istraživanjem se obuhvatilo pisanje eseja u srednjoškolskoj nastavi jezičnoga izražavanja pri čemu je naglasak bio na samoj provedbi eseja. To znači da je cilj bio ispitati nastavnike o tome u kojem razredu njihovi učenici počinju pisati esej, čestotnost provjeravanja pojedinih sastavnica pri pisanju eseja te zastupljenost pisanja pojedinih vrsta eseja i zastupljenost pojedinih načina ispravljanja eseja.

6.2. Instrument i uzorak istraživanja

U istraživanju o eseju u nastavi jezičnoga izražavanja podatci su prikupljeni anketiranjem. Anketa⁸ je bila anonimna i sastojala se od četiriju tvrdnja. Prva se odnosila na to u kojem razredu učenici počinju pisati esej pri čemu su bili ponuđeni odgovori *prvom razredu, drugom razredu, trećem razredu i četvrtom razredu*. U drugoj se tvrdnji od ispitanih nastavnika tražilo izjašnjavanje o čestotnosti provjeravanja pojedinih sastavnica pri pisanju eseja, a ponuđeni su odgovori bili *znanje učenika o temi, ovladanost gramatikom i pravopisom, učenikovo umijeće oblikovanja teksta, stvaralačke i kreativne mogućnosti učenika i ostalo*. Ispitani su nastavnici imali mogućnost uz sastavnicu *ostalo* sami dodatno napisati što pisanjem eseja provjeravaju, ukoliko postoji nešto što provjeravaju, a u anketi nije ponuđeno. Treća se tvrdnja odnosila na zastupljenost pojedinih vrsta eseja koje ispitanici nastavnici zadaju pri čemu su ponuđeni odgovori bili *interpretativni esej, raspravljajući esej i usporedno-raščlambeni esej*. Četvrta se tvrdnja odnosila na zastupljenost pojedinih načina ispravljanja eseja pri čemu su ponuđeni odgovori bili *ispravljam sve učeničke pogreške i pišem komentare, označavam pogreške koje učenici kasnije sami ispravljaju i ostalo*. Ispitani su nastavnici imali mogućnost uz sastavnicu *ostalo* sami dodatno napisati kako ispravljaju

⁶ Sudjelovali su nastavnici II. gimnazije, III. gimnazije, Isusovačke klasične gimnazije, Strojarske tehničke škole iz Osijeka te Gimnazije Matija Mesić, Obrtničke škole i Ekonomske škole iz Slavonskoga Broda.

⁷ Metodologija istraživanja bit će opisana prema knjizi Vladimira Mužića *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja* (2004).

⁸ Anketa se nalazi u Prilogu 1.

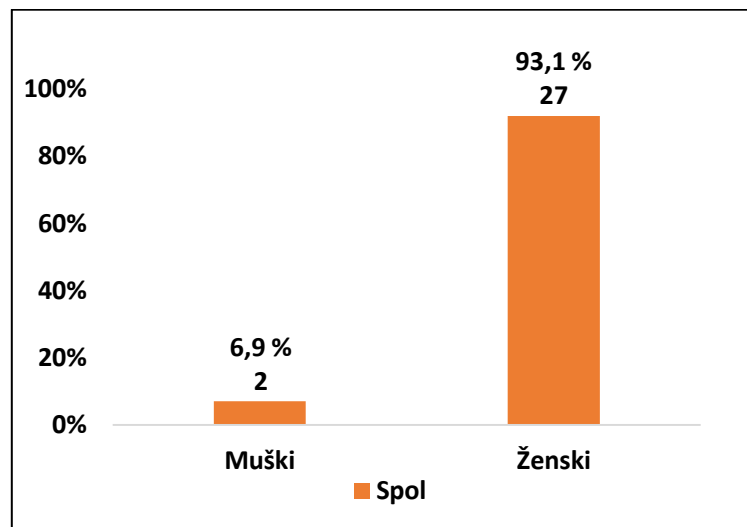
eseje, ukoliko ispravljaju na način koji nije ponuđen u anketi. Uz drugu, treću i četvrtu tvrdnju bili su ponuđeni odgovori *nikada (1)*, *ponekad (2)* i *uvijek (3)*. Uz sve su se tvrdnje tražila i obrazloženja koja su u cijelosti u izvornome obliku navedena u ovome radu. Osim navedenih tvrdnja, ispitanici su se izjašnjavali o spolu te o školi u kojoj rade. Svi su dobiveni rezultati prikazani u brojčanim i postotnim omjerima, analizirani i interpretirani. Uzorak je istraživanja činilo 29 nastavnika hrvatskoga jezika u 7 srednjih škola. Uzorak je bio slučajan, što znači da su anketirani nastavnici koji su u vrijeme anketiranja bili u školi. Anketiranje je provedeno od kraja travnja do sredine svibnja 2017. godine.

7. REZULTATI I RASPRAVA

U ovome će se poglavlju prikazati odgovori dobiveni provedenom anketom na ukupnome uzorku ispitanih nastavnika hrvatskoga jezika srednjih škola. Svaka će se tvrdnja postavljena u anketi posebno prikazati, analizirati i interpretirati u zasebnome potpoglavlju.

7.1. Spol ispitanika

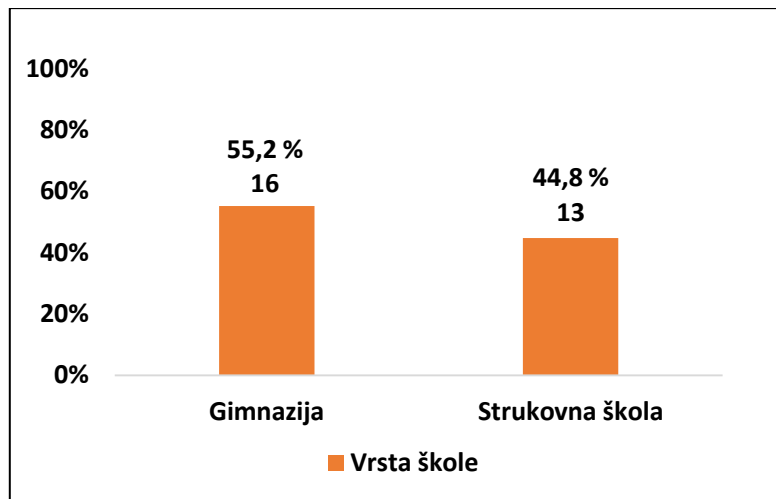
Glede spola ispitanih nastavnika, od njih 29, ženskoga je spola 93,1 % ili 27 ispitanika, dok je muškoga spola 6,9 % ili 2, slika 1.



Slika 1. – spol ispitanika

7.2. Vrsta škole u kojoj ispitanici rade

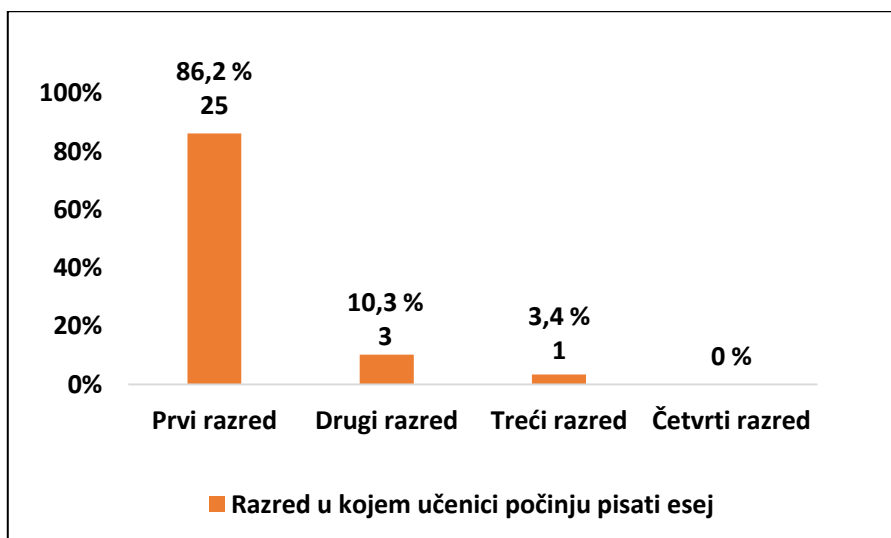
Što se tiče vrste škole u kojoj rade ispitanici nastavnici, od njih 29, u gimnaziji radi 55,2 % ili 16 ispitanika, a u strukovnoj školi radi 44,8 % ili 13 ispitanika, slika 2.



Slika 2. – vrsta škole u kojoj ispitanici rade

7.3. Razred u kojem učenici počinju pisati esej

Ako se razmotre odgovori ispitanika na pitanje u kojem razredu njihovi učenici počinju pisati esej, na slici je 3. razvidno da je uvjerljiva većina zaokružila *prvom razredu*, njih 86,2 % ili 25 ispitanika. Odgovor *drugom razredu* odabralo je 10,3 % ispitanika ili njih 3, odgovor *trećem razredu* njih 3,4 % ili 1 ispitanik, dok se nijedan ispitanik nije izjasnio da njegovi učenici počinju pisati esej u *četvrtom razredu*. Rezultati su prikazani u slici 3.



Slika 3. – razred u kojem učenici počinju pisati esej

Uz ovu se tvrdnju tražilo obrazloženje odgovora. Od 29 ispitanika, 24 je napisalo obrazloženje odgovara, a 5 nije. Sva se obrazloženja o svakoj ponuđenoj tvrdnji navode u primjerima (1), (1a)

i (1b). Budući da se nijedan ispitanik nije opredijelio za odgovor *četvrtom razredu*, uz tu tvrdnju nije bilo obrazloženja.

(1) U mojoj nastavi jezičnoga izražavanja učenici počinju pisati esej u prvom razredu:

Prema programu, esej se uči kao jedan od diskurzivnih oblika već u 1. razredu. Postupnim uvođenjem eseja kao pisane vježbe, učenici lakše usvajaju, razvijaju tehniku, postupno povećavaju broj riječi i u 4. razredu (čak i ranije) sposobni su samostalno napisati esej i izvrsno su pripremljeni za državnu maturu./ Vježba se školski esej od prvog razreda, samo što se broj riječi razlikuje./ Interpretativni esej./ U prvom razredu učenici uče osnove pisanja eseja, tj. razrade smjernica./ Program zahtijeva pisanje eseja od 1. do 4. razreda./ U prvom polugodištu teoretski obrađuju dva eseja i tijekom godine pišu tri interpretativna eseja (lirika, drama i epika)./ Esej uvodim kao oblik školske zadaće./ Pripremam ih za državnu maturu, vježbam izražavanje u pisanom obliku, ispravljam gramatičke i pravopisne pogreške./ U prvom razredu učenici uče o književnim vrstama./ Nastavni plan i program propisuje obradu eseja kao književne vrste u prvom razredu./ U sklopu nastavne jedinice Diskurzivni književni oblici učenici se upoznaju s esejom i samostalno pišu esej na zadanu temu za ocjenu./ Učeći o diskurzivnim rodovima, učenici se upoznaju i s pojmom i definicijom eseja./ Pripremaju se za državnu maturu./ Esej se u 1. razredu radi u okviru književno-znanstvenih vrsta pa kad to rade, napišu jedan esej./ Smatram da je kritičko mišljenje važno razvijati sustavno od prvog razreda, a ono je temelj umijeća pisanja dobrog eseja. Važno je samo prilagoditi temu i učenike voditi pitanjima (smjernicama) te dobro obrazloženim kriterijima ocjenjivanja (ja npr. bodujem svaki traženi element i ocjena proizlazi iz postignutoga broja bodova)./ Učenici prvoga razreda pišu eseje u svezi sa školskom zadaćom./ Operativni plan i program za 1. razred sadrži nastavnu jedinicu o diskurzivnim književnim oblicima u kojoj je zastupljen esej, vrste eseja i primjeri. Do 4. razreda učenici imaju mogućnost usavršiti pisanje eseja kako bi na maturi postigli što bolji uspjeh./ U prvom razredu učenike upoznajem samo s osnovama, a tijekom sljedećih godina postupno proširujemo znanja./ Esej je bitan za državnu maturu i učenici trebaju uvježbati pisanje eseja./ U prvom razredu učimo o esejima kao obliku jezičnog izražavanja u sklopu nastavne jedinice O odgoju (M. de Montaignea), a nakon toga održim jedan sat o pisanju školskog eseja (kakav se piše i na državnoj maturi). Tada učenici pišu jedan esej za vježbu, a nakon toga pišu 2. školsku zadaću, gdje je zadatak napisati esej, a ne sastavak./

(1a) U mojoj nastavi jezičnoga izražavanja učenici počinju pisati esej u drugom razredu:

U prvom razredu učenici uče osnovne književnoteorijske pojmove i još ne razumiju pojam eseja. Tek kad nauče teoriju, pišu esej./ U 1. razredu učenici se upoznaju s općim obilježjima eseja (vrste, kompozicija, ...)/ U prvom se razredu upoznaju s formom eseja, dijelovima. Uče postupno pisati, dio po dio./

(1b) U mojoj nastavi jezičnoga izražavanja učenici počinju pisati esej u trećem razredu:

Pisanje eseja nije priprema za državnu maturu jer je učenici ne polažu. To su pokušaji pisanja povezani uz nastavno gradivo./

U navedenim je obrazloženjima uz tvrdnju koja se odnosila na to u kojem razredu učenici počinju pisati esej razvidno najviše obrazloženja uz odgovor u *prvom razredu*, a najmanje uz odgovor u *trećem razredu* što i odgovara brojčanim i postotnim omjerima navedenima u slici 3. Ako se promotre obrazloženja ispitanika uz odgovor da učenici počinju pisati esej u nastavi jezičnoga izražavanja u *prvom razredu*, tada se uočava navođenje dijela ispitanika da je esej kao programski sadržaj zastupljen već u prvom razredu srednje škole i to u okviru diskurzivnih oblika. Riječ je o programskim sadržajima u okviru književnosti kao nastavnoga područja pri čemu nastavnici uvode esej kao pismenu vježbu. Osim toga, potrebno je istaknuti tvrdnju jedne od ispitanih nastavnica kako program zahtijeva pisanje eseja od 1. do 4. razreda. Ako se pogleda nastavni plan i program, uočava se da to nikako nije točno. Prema tome, ta je tvrdnja pokazatelj kako nisu svi nastavnici

upoznati s nastavnim planom i programom. Nadalje, dio je obrazloženja povezan s postojanjem eseja kao pismene provjere na državnoj maturi. Naime, nastavnici navode da pišući esej od prvoga razreda učenici imaju dovoljno vremena za ovladavanjem ovoga oblika pismene provjere koja ih očekuje na državnoj maturi. U obrazloženjima se uočava i to da pojedini ispitanici nastavnici esej uvode kao oblik školske zadaće upravo zbog državne mature.

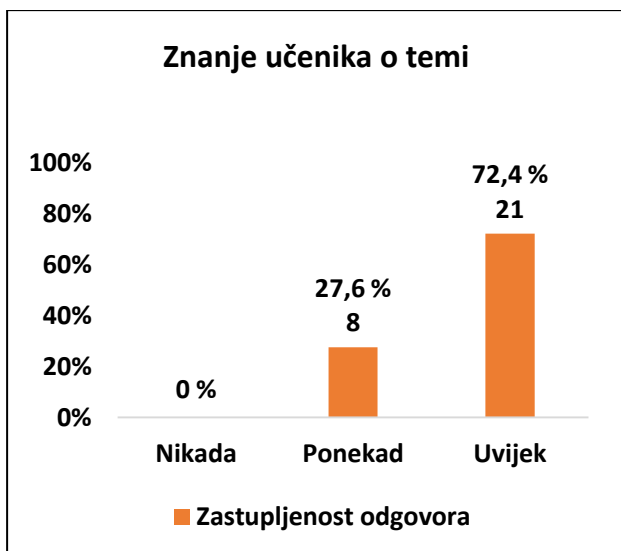
Ispitanici koji su se opredijelili za odgovor *drugom razredu* smatraju da učenike treba postupno voditi pisanju eseja i da učenici u prvom razredu još uvijek nisu spremni za samostalno pisanje.

Ispitanica koja se opredijelila za odgovor *trećem razredu* navela je kako njezini učenici ne polažu državnu maturu, stoga uloga eseja u nastavi jezičnoga izražavanja nije toliko naglašena.

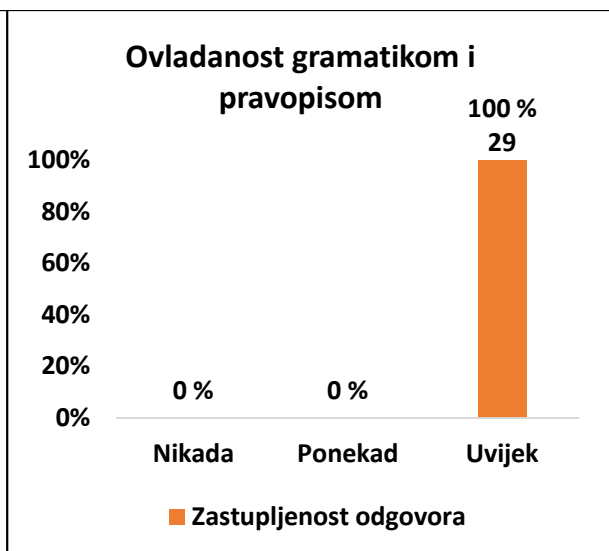
7.4. Čestotnost provjeravanja pojedinih sastavnica pri pisanju eseja

Što se tiče čestotnosti provjeravanja pojedinih sastavnica pri pisanju eseja koje su se odnosile na *znanje učenika o temi, ovladanost gramatikom i pravopisom, učenikovo umijeće oblikovanja teksta, stvaralačke i kreativne mogućnosti učenika i ostalo*, ispitanici su se morali izjasniti jednim od triju ponuđenih odgovora: *nikada, ponekad i uvijek*. Rezultati su prikazani u slikama 4., 5., 6., 7. i 8.

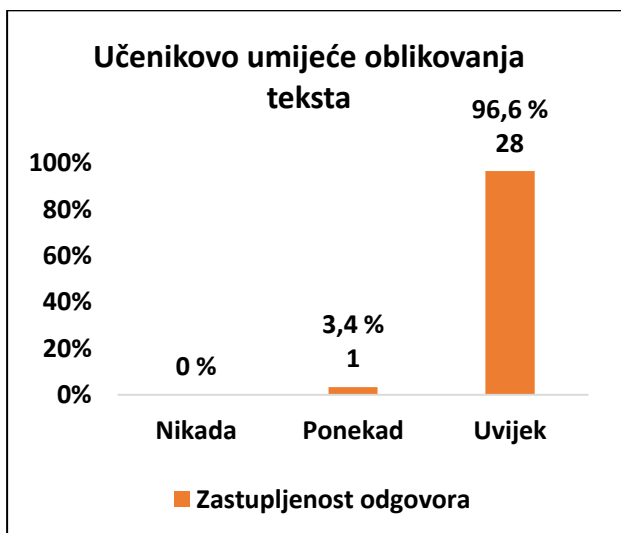
Slika 4. prikazuje da je u odnosu na provjeru *znanja učenika o temi* pri pisanju eseja najviše ispitanika odabralo odgovor *uvijek* (72,4 % ispitanika ili njih 21), odgovor *ponekad* odabralo je 27,6 % ispitanika ili njih 8, a odgovor *nikada* nije odabrao niti jedan ispitanik. Svih 29 ispitanih nastavnika odgovorilo je da pisanjem eseja *uvijek* provjerava *ovladanost gramatikom i pravopisom*, slika 5. Slično je i s *učenikovim umijećem oblikovanja teksta* za koje je 96,6 % ispitanika ili njih 28 odgovorilo da tu sastavnicu provjerava *uvijek*, njih 3,4 % ili 1 ispitanik odgovorio je da navedeno provjerava *ponekad*, a odgovorom se *nikada* nije izjasnio niti jedan ispitanik, slika 6. Što se tiče učenikovih *stvaralačkih i kreativnih mogućnosti*, odgovorom *uvijek* izjasnilo se 65,5 % ispitanika ili njih 19, odgovorom *ponekad* 34,5 % ispitanika ili njih 10, a odgovorom se *nikada* nije izjasnio niti jedan ispitanik, slika 7. U sastavnici *ostalo* tek je jedan ispitanik, odnosno njih 3,4 % napisao kako pisanjem eseja *uvijek* provjerava poznavanje književnoteorijskih i književnopovijesnih pojmova, slika 8. Drugih odgovora vezanih uz sastavnice koje se pisanjem eseja žele provjeriti nije bilo.



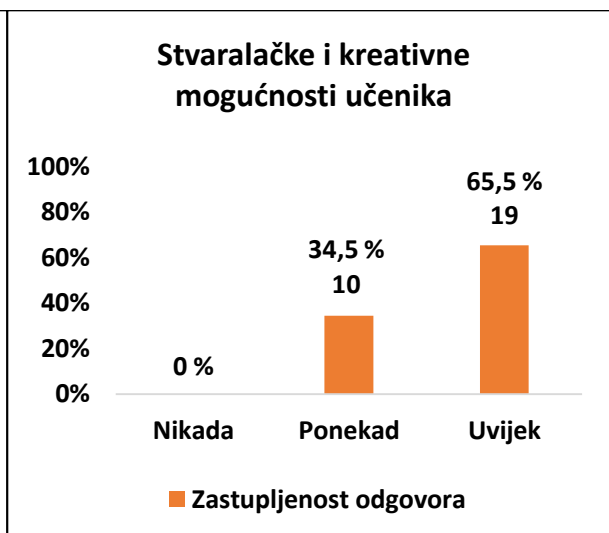
Slika 4. – čestotnost provjeravanja znanja učenika o temi



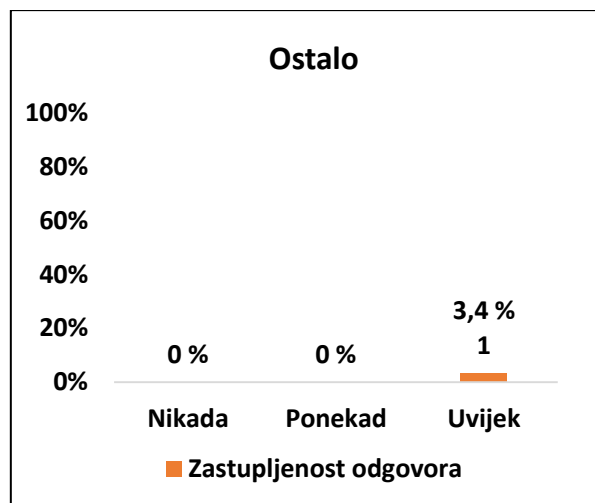
Slika 5. – čestotnost provjeravanja ovladanosti gramatikom i pravopisom



Slika 6. – čestotnost provjeravanja učeničkova umijeća oblikovanja teksta



Slika 7. – čestotnost provjeravanja stvaralačkih i kreativnih mogućnosti učenika



Slika 8. – čestotnost provjeravanja ostaloga

Prema odgovorima ispitanika vidljivo je kako *znanje učenika o temi* pri pisanju eseja najviše ispitanika provjerava *uvijek*, dio ispitanika *ponekad*, dok se nijedan ispitanik nije izjasnio odgovorom *nikada*. *Ovladanost gramatikom i pravopisom* svi ispitanici *uvijek* provjeravaju. Slično je i s *učenikovim oblikovanjem teksta* koje gotovo svi nastavnici *uvijek* provjeravaju. Tek jedan ispitanik tu sastavnicu provjerava *ponekad*, a nijedan se ispitanik nije izjasnio odgovorom *nikada*. *Stvaralačke i kreativne mogućnosti učenika* veći dio provjerava *uvijek*, a manji *ponekad*. Odgovorom se *nikada* za tu sastavnicu nije izjasnio ni jedan ispitanik. Za odgovor *ostalo* opredijelio se tek jedan ispitanik koji navedenu sastavnicu provjerava *uvijek*.

Glede čestotnosti provjeravanja pojedinih sastavnica pri pisanju eseja (*znanje učenika o temi, ovladanost gramatikom i pravopisom, učenikovo umijeće oblikovanja teksta, stvaralačke i kreativne mogućnosti učenika i ostalo*), obrazloženje je odgovora napisalo 20 ispitanike, a 9 nije. Sva su obrazloženja o toj tvrdnji navedena u primjeru (2).

(2)

Mišljenja sam da se kroz esej može i treba provjeriti sve navedeno jer je spoj znanja iz izražavanja i iz školskog gradiva./ Cilj je školskog eseja objediniti znanje učenika koje je dobio u školi (gramatičko, pravopisno, književnoteorijsko, književnopovijesno, stilsko) s osobnim iskustvom i mišljenjem što omogućuje i kvalitetniju kreativnost učenika./ Sva četiri elementa jednako su važna jer jedino tako učenici mogu napisati kvalitetan esej u cijelosti što se od njih traži na državnoj maturi./ Sve navedeno provjerava se i ocjenjuje na državnoj maturi./ Važno je učenikovo shvaćanje pisanja eseja./ Esejom provjeravam pismenost i stilske značajke učenikova uratka, kao i ovladanost književnim sadržajima./ Esejom se može i treba provjeriti sve navedeno./ Pišući školske i domaće zadaće učenici iskazuju svoje stvaralačke i kreativne mogućnosti. Uz to provjeravam njihovu ovladanost gramatikom i pravopisom te umijeće oblikovanja teksta./ Esej je zahvalan za provjeru svih gore navedenih sastavnica i iz njega je vidljiva učenikova sposobnost pisanog izražavanja./ Esej kao književna vrsta zahvalan je za prikaz usvojenih spoznaja o navedenoj temi, razvoj kreativnosti, pokazivanje usvojenosti spoznaja i znanja gramatike i pravopisa./ U trogodišnjoj strukovnoj školi najvažnija je pismenost učenika i znanje koje je povezano uz njihovu opću kulturu./ U skladu s ishodima nastave hrvatskog jezika./ Sve u skladu s ishodima./ Esej je dobra forma za provjeru svega navedenog./ S obzirom na državnu maturu, najveću pozornost pridajem gramatici, pravopisu i znanju o temi./ Iako

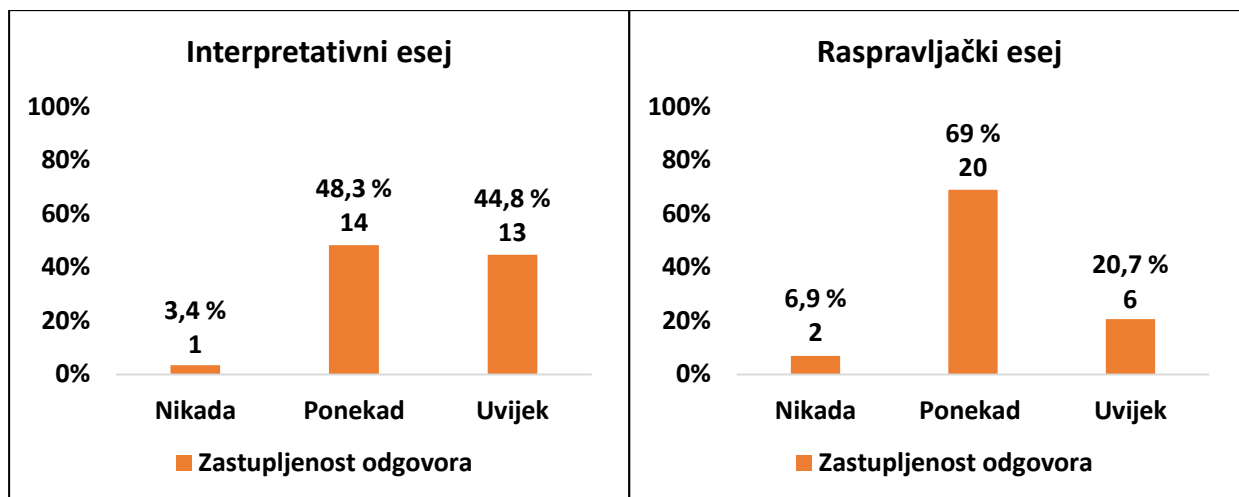
ovladanost gramatikom i pravopisom i učenikovo umijeće oblikovanja teksta nose najmanje bodova u eseju, sve je jednako važno poznavati./ Učenici esej pišu na temelju pročitanoga lektirnoga djela, a time se propituje sve navedeno./ Pisanje eseja kao diskurzivnog roda./ Provjere kompetencija prilagođene su zahtjevima državne mature./ Naglasak uvijek stavljam na one elemente koji su najzastupljeniji na ispitu državne mature./

U obrazloženjima je odgovora vidljivo kako većina ispitanika sve sastavnice smatra jednako važnima. Esej smatraju oblikom pogodnim za provjeru svega navedenoga. Također, dio ispitanika ističe da se sve sastavnice provjeravaju na državnoj maturi. Osim toga, dio ispitanika u obrazloženjima navodi kako im je posebno važno poticati stvaralaštvo i kreativnost kod učenika.

7.5. Zastupljenost pisanja pojedinih vrsta eseja

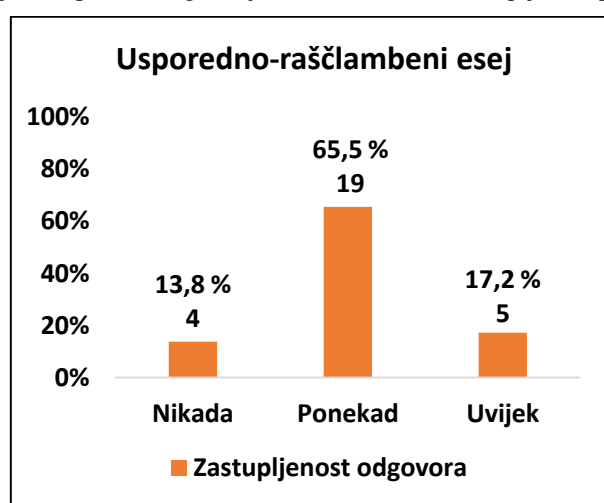
Glede izjašnjavanja o zastupljenosti pisanja pojedinih vrsta eseja koje su se odnosile na *interpretativni esej, raspravljački esej i usporedno-raščlambeni esej*, ispitanici su se nastavnici morali izjasniti jednim od triju ponuđenih odgovora: *nikada, ponekad i uvijek*. Rezultati su prikazani u slikama 9., 10. i 11.

Ako se pogleda slika 9. koja prikazuje zastupljenost *interpretativnoga eseja*, tada se može uočiti da su se ispitanici nastavnici u podjednakome omjeru izjasnili dvama odgovorima: *ponekad* 48,3 % ili njih 14 i *uvijek* 44,8 %, odnosno 13 nastavnika. Tek se jedan ispitanik (3,4 %) izjasnio odgovorom *nikada*. Slika 10. prikazuje zastupljenost *raspravljačkoga eseja* za koji je najviše ispitanika odabralo odgovor *ponekad* (69 % ili njih 20), odgovor *uvijek* 20,7 % ispitanika ili njih 6, dok je 6,9 % ispitanika ili njih 2 odgovorilo da tu vrstu eseja *nikada* ne zadaje. Slika 11. prikazuje da je slično i sa zastupljenošću *usporedno-raščlambenoga eseja* za koji se odgovorom *ponekad* izjasnilo 65,5 % ispitanika ili njih 19, odgovorom *uvijek* 17,2 % ispitanika ili njih 5, dok se odgovorom *nikada* izjasnilo 13,8 % ispitanika ili njih 4. Jedna ispitana nastavnica nije odgovorila na to pitanje te se njezini odgovori nisu mogli uvrstiti u analizu.



Slika 9. – zastupljenost pisanja interpretativnoga eseja

Slika 10. - zastupljenost pisanja raspravljačkoga eseja



Slika 11. – zastupljenost pisanja usporedno-raščlambenoga eseja

Odgovori ispitanika pokazuju kako je podjednak broj ispitanih nastavnika koji pisanje *interpretativnoga eseja* zadaju *ponekad* i onih koji ga zadaju *uvijek*. Tek jedan ispitanik tu vrstu eseja ne zadaje *nikada*. Nešto je drukčije sa zadavanjem *raspravljačkoga eseja* čije pisanje veći dio ispitanika zadaje *ponekad*, a manji dio *uvijek*. Samo su se dva ispitanika izjasnila kako tu vrstu eseja *nikada* ne zadaju. Slično je i sa zastupljenošću *usporedno-raščlambenoga eseja* čije pisanje najveći dio ispitanika zadaje *ponekad*. Omjer ispitanika koji tu vrstu eseja zadaju *uvijek* i onih koji ju ne zadaju *nikada* približno je jednak.

Glede zastupljenosti pisanja pojedinih vrsta eseja (*interpretativni esej*, *raspravljački esej* i *usporedno-raščlambeni esej*), obrazloženje je odgovora napisalo 22 ispitanika, a 7 nije. Sva su obrazloženja o toj tvrdnji navedena u primjeru (3).

(3)

Prvi razred – samo interpretativni. Drugi – uvodim usporedno-raščlambeni (dva) i ponavljam interpretativni. Treći – uvodim raspravljački i ponavljam ostale. Četvrti – svi tipovi eseja./ Sve tri vrste vježbamo. U prvom samo interpretativni, u drugom uvodim usporedni, a u trećem raspravljački./ Najčešće se piše interpretativni esej, raspravljački najrjeđe i samo u 4. razredu./ U jednoj godini učenici pišu jedan interpretativni, jedan raspravljački i jedan usporedno-raščlambeni esej./ Svaka školska zadaća ima barem jedan interpretativni, a postupno, u višim razredima, uvodim usporedni i raspravljački (najrjeđe) kako bih pripremila učenike za državnu maturu./ Nakon svakog lektirnog djela, učenici pišu ili interpretativni, ili usporedno-raščlambeni esej./ S učenicima vježbam pisanje sva tri tipa eseja./ Budući da se na državnoj maturi najčešće pojavljuje interpretativni esej, učenicima uvijek zadajem pisati ovakvu vrstu eseja./ Nedostaje mi vremena za češću provjeru raspravljačkog i usporedno-raščlambenog eseja (3 sata nastave hrvatskog jezika)./ Na državnoj maturi učenici će pisati jedan od navedenih eseja, stoga trebaju uvježbati pisanje svih vrsta eseja./ Sva tri oblika eseja jednako su zastupljena na državnoj maturi, stoga ih učenici trebaju do završetka školovanja pisati s lakoćom./ Interpretativni esej najčešći je u nastavi i pokazuje sposobnost učenika u interpretaciji teksta i književnoteorijsko znanje. Raspravljački esej omogućuje prepoznavanje društvenih pojava (tema) i izražavanje osobnog stava. I jedan i drugi češće su zastupljeni na državnoj maturi od usporedno-raščlambenog eseja./ U prvom razredu zadatak je napisati raspravljački esej jer mislim da je za početak najjednostavnije. Nadalje, učenici u drugom razredu pišu usporedno-raščlambeni i interpretativni, a do četvrtog razreda kontinuirano sve tri vrste, tako da su upoznati sa svim trima vrstama i nauče ih sve sastavljati./ Vrste eseja odredio je NCVVO te je tijekom školovanja potrebno vježbati sve tri vrste eseja./ Sva se tri tipa eseja pojavljuju na državnoj maturi, stoga ih učenicima zadajem kao teme školske zadaće./ U prvom razredu interpretativni, u drugom uvodim usporedni i raspravljački./ Još nismo pisali ove vrste eseja. To su školski eseji. Kad ovo kažem, mislim na 1. razrede u kojim sad radim. Školske eseje pišemo u ostalim razredima, najviše 2./ Uvijek je riječ o nekom od navedenih vrsta eseja. Sve u skladu s ishodima./ U skladu s ishodima nastave hrvatskog jezika./ Želim potaknuti u njima kritičko razmišljanje i zauzimanje stava o nekoj temi./ Učenici strukovnih škola postižu slabije rezultate u pisanom izražavanju, stoga su svi oblici eseja dobra vježba za uspješnije usmeno i pisano izražavanje./ S obzirom da učenici trogodišnje strukovne škole ne polažu državnu maturu, uglavnom pišu interpretativne eseje./

U obrazloženjima je odgovora vidljivo kako ispitanici nastavnici uglavnom učenike najprije upoznaju s pisanjem *interpretativnoga eseja*, kao najjednostavnije vrste, dok *raspravljački esej* i *usporedno-raščlambeni esej* uvode postupno u višim razredima.

Neki od ispitanika navode kako učenici trebaju jednako vježbati pisanje svih triju vrsta eseja, a dio njih to ponovno povezuje s državnom maturom na kojoj su zastupljene sve tri vrste eseja.

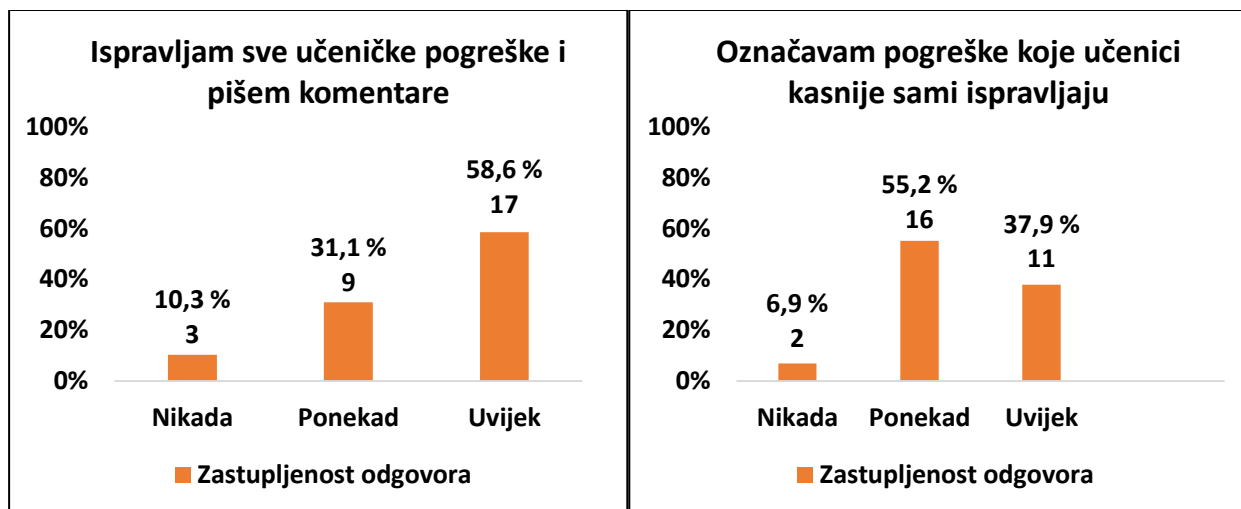
7.6. Zastupljenost pojedinih načina ispravljanja eseja

Što se tiče zastupljenosti pojedinih načina ispravljanja eseja koji su se odnosili na *ispravljanje svih učeničkih pogrešaka i pisanje komentara, označivanje pogrešaka koje učenici kasnije sami ispravljaju* i *ostalo*, ispitanici su se morali izjasniti jednim od triju ponuđenih odgovora: *nikada*, *ponekad* i *uvijek*. Rezultati su prikazani u slikama 12., 13. i 14.

Na slici 12., koja prikazuje zastupljenost *ispravljanja svih učeničkih pogrešaka i pisanja komentara*, razvidno je da je većina ispitanika zaokružila *uvijek*, njih 58,6 % ili 17 ispitanika, 31,1 % ispitanika ili njih 9 zaokružilo je odgovor *ponekad*, a 10,3 % ispitanika ili njih 3 odgovor *nikada*.

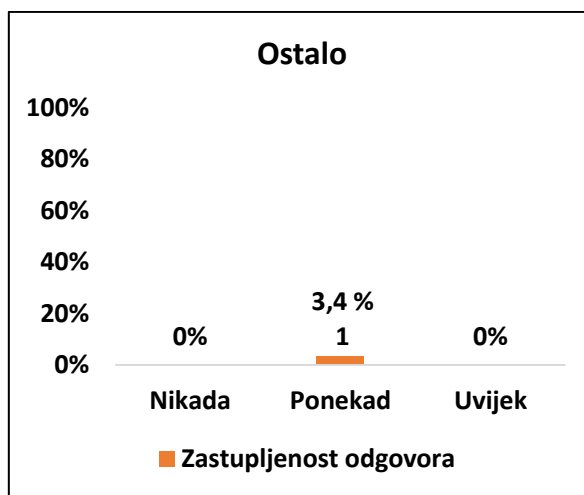
Što se tiče zastupljenosti *označivanja pogrešaka koje učenici kasnije sami ispravljaju*, slika 13.

prikazuje da se najviše ispitanika opredijelilo za odgovor *ponekad* (njih 55,2 % ili 16 ispitanika), za odgovor se *uvijek* opredijelilo 37,9 % ispitanika ili njih 11, a za odgovor se *nikada* opredijelilo 6,9 % ispitanika ili njih 2. Slika 14. prikazuje da je glede zastupljenosti *ostaloga* tek jedan ispitanik, odnosno njih 3,4 % napisao kako *ponekad* pomaže učenicima u odabiru jezičnoga ili stilskoga izraza ako ga pitaju za mišljenje. Drugih odgovora vezanih uz načine ispravljanja eseja nije bilo.



Slika 12. – zastupljenost ispravljanja svih učeničkih pogrešaka i pisanja komentara

Slika 13. – zastupljenost označivanja pogrešaka koje učenici kasnije sami ispravljaju



Slika 14. – zastupljenost ostaloga

Prema odgovorima ispitanika vidljivo je da veći dio ispitanika *uvijek ispravlja sve učeničke pogreške i piše komentare*, manji dio ispitanika to čini *ponekad*, a tek nekoliko ispitanika *nikada*. Što se tiče *označivanja pogrešaka koje učenici kasnije sami ispravljaju*, veći dio ispitanika

nastavnika *ponekad* ispravlja na taj način, manji dio ispitanika *uvijek*, a samo dvoje ispitanika *nikada*. Za odgovor *ostalo* opredijelio se jedan ispitanik koji na taj način ispravlja *ponekad*.

Glede zastupljenosti pojedinih načina ispravljanja eseja (*ispravljanje svih učeničkih pogrešaka i pisanje komentara, označivanje pogrešaka koje učenici kasnije sami ispravljaju i ostalo*), obrazloženje je odgovora napisalo 20 ispitanika, a 9 nije. Sva su obrazloženja o toj tvrdnji navedena u primjeru (4).

(4)

Na početku (1. i 2. razred) više ispravljam i pišem komentare, a u 3. i 4. razredu učenici su dovoljno naučili da ih mogu sami ispravljati./ Mislim da moji komentari mogu pomoći učenicima u shvaćanju pogreške te ih navesti na samostalno ispravljanje iste. Također, mogu pomoći u pisanju sljedećih eseja jer ih upućujem, primjerice, na pravilno citiranje./ Učenici trebaju znati u čemu su pogriješili kako bi izbjegli ponavljanje istih pogrešaka i samostalno razlučili dobro od lošeg pismenog izražavanja./ Zajedno raspravljamo o najčešćim pogreškama./ Kada sam sigurna da učenici mogu samostalno ispraviti pogrešku, samo ju označim. U suprotnome, ispravim sve pogreške./ Uvijek pišem obrazloženje ili, češće, retoričko pitanje koje navodi na promišljanje./ Ukoliko ih ne upozorim na sve pogreške, učenici će ih ponavljati. Na taj način uče razdvajati bitno od nebitnoga kod pisanja eseja./ Cilj je naučiti, a ne samo ukazati na pogreške./ Učenici uvijek pišu ispravak eseja./ Napravimo temeljitu analizu napisanoga eseja./ Učeničke pogreške ispravljam u eseju, pišem komentare i zajedno ih analiziramo na satu (ispravak školske zadaće)./ Ovisno o tipu pogreške, pišem komentare ili oni sami ispravljaju./ Ono što mislim da trebaju znati, ne ispravljam sama./ Pišem ocjenjivače i budujem ih te prema tome ocjenjujem esej./ Ispravljanje svih učeničkih pogrešaka i pisanje komentara najučinkovitiji je način ispravljanja eseja./ Na kraju eseja učenicima često napišem komentar kako bih istaknula ono što je bilo izvrsno, odnosno ono na čemu trebaju dodatno poraditi. No pogreške moraju sami uočiti i ispraviti jer moraju biti aktivni sudionici i promišljati o jezičnoj normi hrvatskog jezika./ Izdvajam najčešće pogreške na razini cijelog razreda i učenici ih zajednički ispravljaju. Ponekad je ispravak eseja organiziran i tako da učenici sami unutar skupina procjenjuju sastavnice i na temelju toga predlažu ocjenu./ Ukazujem učenicima na pogreške i pišem komentare jer tako najbolje usvajaju nove spoznaje. Autokorekcijom su navedeni da promišljaju o pogreškama i pronalaze rješenja./ Navodim učenike da sami uoče pogreške, a onda to potkrijepimo pravilima iz gramatike i pravopisa./ Ukoliko se greška ponavlja nekoliko puta, samo prvi puta ispravljam, ostale učenici ispravljaju sami./

U obrazloženjima je odgovora vidljivo kako većina ispitanika kombinira *ispravljanje svih učeničkih pogrešaka i pisanje komentara s označivanjem pogrešaka koje učenici kasnije sami ispravljaju*. Također, nekoliko ispitanika navodi kako u početku *ispravljaju sve učeničke pogreške i pišu komentare*, a kasnije *označuju pogreške koje učenici kasnije sami ispravljaju*, sukladno s razvojem učenikovih mogućnosti.

Ipak, najviše je ispitanika koji *uvijek ispravljaju sve učeničke pogreške i pišu komentare* što ne dovodi do učeničkoga angažmana. Ispitani nastavnici kao razlog izbora te metode navode

sigurnost. Naime, smatraju kako je to najučinkovitiji način učenja i da će, ukoliko ih nastavnici ne isprave, učenici ponavljati pogreške.

Nasuprot tomu, dio ispitanih nastavnika koji *označuju pogreške koje učenici kasnije sami ispravljaju* smatra kako učenici najbolje uče kada se sami aktiviraju pri ispravljanju pogrešaka i kada vlastitim angažmanom dođu do novih spoznaja.

Također, nekoliko se ispitanih nastavnika izjasnilo kako učeničke pogreške analizira i o njima raspravlja zajedno s učenicima.

8. ZAKLJUČAK

U ovome je radu pozornost posvećena eseju u nastavi jezičnoga izražavanja. U teorijskome je dijelu naglasak najprije stavljen na pisanje kao posljednju etapu razvojnoga puta jezične komunikacijske djelatnosti i pismenost kao rezultat dugoga, postupnoga i sustavnoga vježbanja u nastavi jezičnoga izražavanja. Potom je esej prikazan u stručnoj literaturi, nastavnome planu i programu te školskoj praksi. Ako se uspoređi prikaz eseja u stručnoj literaturi i u nastavnome planu i programu, može se uočiti raskorak. Naime, dok autori imaju različita shvaćanja o tome u kojem bi se razredu trebalo početi provoditi pisanje eseja, u nastavnome planu i programu upoznavanje s esejom unutar područja jezičnoga izražavanja predviđeno je za posljednji razred gimnazija i četverogodišnjih strukovnih škola, dok u trogodišnjima strukovnim školama uopće nije predviđeno. Budući da je esej složena stvaralačka djelatnost oblikovanja pisanoga teksta, moguće ga je promatrati kao učenički sastavak. Esej je kao učenički sastavak detaljnije prikazan opisom njegovih etapa (pripreme učenika za pisanje eseja, pisanja eseja te ispravka pogrešaka u eseju i vrednovanja eseja). Na kraju teorijskoga dijela, prikazana su načela nastave hrvatskoga jezika koja se ostvaruju u pisanju eseja. Moguće je uočiti da se u provedbi pisanja eseja isprepleću brojna načela nastave hrvatskoga jezika zbog čega ga je važno primjenjivati u nastavi jezičnoga izražavanja. Istraživanje je provedeno na uzorku od 29 nastavnika hrvatskoga jezika srednjih škola pokazalo da praksa pisanja eseja u nastavi jezičnoga izražavanja nije u skladu s nastavnim planom i programom. Dok nastavni plan i program propisuje pisanje eseja unutar nastavnoga područja jezičnoga izražavanja u četvrtom razredu gimnazija i četverogodišnjih strukovnih škola, a u trogodišnjim ga strukovnim školama uopće ne propisuje, istraživanje je pokazalo kako je većina ispitanika odgovorila da svoje učenike s pisanjem eseja upoznaje u *prvom razredu* kako bi ih što bolje pripremili za pisanje eseja na državnoj maturi. Ispitanici su odgovorili da uglavnom *uvijek* provjeravaju sve sastavnice pisanja eseja, iako prednost ipak daju *ovladanosti gramatikom i pravopisom* i *učenikovom umijeću oblikovanja teksta*. Esej smatraju pogodnim oblikom za provjeru svih sastavnica, koje se, uz to, provjeravaju i na državnoj maturi. Što se tiče zastupljenosti pisanja pojedinih vrsta eseja, najviše je ispitanika odgovorilo da *uvijek* i prvo zadaje pisanje *interpretativnoga eseja* kao najjednostavnijega, čime se potvrđuje navod iz literature. Kada je riječ o načinu ispravljanja eseja, najviše je ispitanika odgovorilo da *uvijek ispravlja sve učeničke pogreške i piše komentare* kao najsigurniji način učenja. Budući da se velik dio ispitanika izjasnio kako s navedenim načinom ispravljanja kombinira i *označivanje pogrešaka koje učenici kasnije sami ispravlja*ju, i tu se potvrđuje navod iz literature. Rezultati ovoga istraživanja pokazuju da je provedba eseja u nastavi jezičnoga izražavanja u srednjim školama vrlo zastupljena,

pogotovo zato što se pisanje eseja provodi na državnoj maturi. Ovaj rad može dati smjernice za razmatranje usklađenosti eseja u školskoj praksi s esejom u nastavnome planu i programu srednjih škola. Također, moguće je razmotriti shvaćanje ispitanih nastavnika o tome što je kod učenika potrebno razvijati pisanjem eseja, koliko je pojedina vrsta eseja prikladna za navedeno te koji je način ispravljanja pogrešaka najučinkovitiji za usvajanje novih spoznaja.

9. LITERATURA

1. Bekić-Vejzović, Majda. 2003. *Priručnik za nastavu jezičnog izražavanja 1-4*. Zagreb: Školska knjiga.
2. Bouša-Slabinac, Dubravka. 2010. *Esej za 5: i drugi oblici pisanih uradaka*. Zagreb: Školska knjiga.
3. Čop, Milivoj. 1975. *Pismene vježbe i sastavci*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
4. Delač, Sanja; Mioković, Marija. 2008. *Stvaralačko pisanje*. Zagreb: Profil.
5. Karač, Ivo. 2007. *Pismo izražavanje: od I. do VIII. razreda osnovne škole*. Dubrovnik: Hrvatski pedagoški književni zbor.
6. Matijević, Milan; Radovanović, Diana. 2011. *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine.
7. Mužić, Vladimir. 2004. *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.
8. Mužić, Vladimir; Vrgoč, Hrvoje. 2005. *Vrjednovanje u odgoju i obrazovanju*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
9. Pavličević-Franić, Dunja. 2005. *Komunikacijom do gramatike*. Zagreb: Alfa.
10. Piskač, Davor. 2011. *Kako napisati esej na državnoj maturi*. Zagreb: Alfa.
11. Rosandić, Dragutin. 1973. *Metodičke osnove suvremene nastave hrvatskog ili srpskog jezika i književnosti u srednjoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.
12. Rosandić, Dragutin. 1974. *Pismene vježbe u nastavi hrvatskog ili srpskog jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
13. Rosandić, Dragutin. 2002. *Od slova do teksta i metateksta*. Zagreb: Profil.
14. Rosandić, Dragutin. 2005. *Metodika književnoga odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
15. *Školski rječnik hrvatskoga jezika*. 2012. Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje. Zagreb: Školska knjiga.
16. Težak, Stjepko. 1996. *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1*. Zagreb: Školska knjiga.
17. Težak, Stjepko. 2003. *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 2*. Zagreb: Školska knjiga.
18. Visinko, Karol. 2010. *Jezično izražavanje u nastavi hrvatskoga jezika*. Zagreb: Školska knjiga.

10. IZVORI

1. *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. 2006. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje. Preuzeto s mrežne stranice:
http://www.azoo.hr/images/AZOO/Ravnatelj/RM/Nastavni_plan_i_program_za_osnovnu_skolu_-_MZOS_2006_.pdf, 26. svibnja 2017.
2. *Nastavni programi za gimnazije*. 1995. Zagreb: Glasnik Ministarstva prosvjete i športa Republike Hrvatske. Preuzeto s mrežne stranice:
http://dokumenti.ncvvo.hr/Nastavni_plan/gimnazije/obvezni/hrvatski.pdf, 26. svibnja 2017.
3. *Okvirni programi nastavnih općeobrazovnih predmeta za strukovne škole*. 1997. Zagreb: Glasnik Ministarstva prosvjete i športa Republike Hrvatske. Preuzeto s mrežne stranice:
<http://www.asoo.hr/UserDocsImages/Nastavni%20planovi%20i%20programi/Op%C4%87eobrazovni%20predmeti%20u%20srednjim%20strukovnim%20%C5%A1kolama/Okvirni%20nast.%20prog.%20opceobrazovnih%20predmeta%20u%20sred.%20skolama.pdf>, 26. svibnja 2017.
4. *Ispitni katalog za državnu maturu u školskoj godini 2016./2017.* 2016. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. Preuzeto s mrežne stranice:
<https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2016/09/HRVATSKI-20171.pdf>, 26. svibnja 2017.

11. POPIS PRILOGA

Prilog 1. – upitnik za nastavnike

Poštovani nastavnici,

za potrebe svojega diplomskoga rada provodim istraživanje o eseju u nastavi jezičnoga izražavanja. Lijepo molim, ispunite anonimni upitnik zaokruživanjem jednoga od ponuđenih odgovora (nikada, ponekad, uvijek) te napišite obrazloženje.

Molim, zaokružite svoj spol.

M Ž

Nastavnik sam koji radi u:

- a) gimnaziji
- b) strukovnoj školi
- c) umjetničkoj školi
- d) _____

Molim, zaokružite (ili dopišite) odgovor.

1. U mojoj nastavi jezičnoga izražavanja učenici počinju pisati esej u:

- a) prvom razredu
- b) drugom razredu
- c) trećem razredu
- d) četvrtom razredu

Molim, obrazložite svoj odgovor.

2. Pisanjem eseja želim provjeriti:

	nikada	ponekad	uvijek
1) znanje učenika o temi	1	2	3
2) ovladanost gramatikom i pravopisom	1	2	3
3) učenikovo umijeće oblikovanja teksta	1	2	3
4) stvaralačke i kreativne mogućnosti učenika	1	2	3
5) ostalo (molim, napišite što _____)	1	2	3

Molim, obrazložite svoj odgovor.

3. Učenicima zadajem pisati:

	nikada	ponekad	uvijek
1) interpretativni esej	1	2	3
2) raspravljački esej	1	2	3
3) usporedno-raščlambeni esej	1	2	3

Molim, obrazložite svoj odgovor.

4. Pri ispravljanju eseja:

	nikada	ponekad	uvijek
1) ispravljam sve učeničke pogreške i pišem komentare	1	2	3
2) označavam pogreške koje učenici kasnije sami ispravljaju	1	2	3
3) ostalo (molim, napišite kako _____)	1	2	3

Molim, obrazložite svoj odgovor.

HVALA NA SURADNJI!

12. ŽIVOTOPIS

Rođena sam 16. prosinca 1993. godine u Slavonskome Brodu. 2008. godine upisala sam Klasičnu gimnaziju u Slavonskome Brodu. Nakon završetka gimnazije, 2012. godine upisala sam preddiplomski studij Hrvatskoga jezika i književnosti i Pedagogije na Filozofskome fakultetu u Osijeku. Navedeni sam studij odabrala zbog ljubavi prema jeziku, književnosti i radu s djecom. 2015. godine, nakon završnoga rada *Usporedba Eshilove tragedije „Okovani Prometej“ i mita o Prometeju* pod mentorstvom doc. dr. sc. Tine Varge Oswald, stekla sam zvanje sveučilišne prvostupnice hrvatskoga jezika i književnosti i pedagogije. Iste sam godine upisala diplomski studij Hrvatskoga jezika i književnosti (nastavničkoga smjera) i Pedagogije. U slobodno sam vrijeme volontirala u dječjem vrtiću Zlatni Cekin u Slavonskome Brodu. Temu svoga diplomskoga rada, koja je iz područja metodike nastave hrvatskoga jezika, odabrala sam jer me posebno zanimaju jezične teme i rad u nastavi. U budućnosti bih se voljela baviti nastavničkim radom.