Metodički pristupi nastavi književnosti u osnovnoj školi

Prokeš, Mirela

Master's thesis / Diplomski rad

2014

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://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:212518

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-29**

FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Repository / Repozitorij:

FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek

zir.nsk.hr

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

dabar
DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet

Diplomski studij Hrvatskog jezika i književnosti i Engleskog jezika i književnosti

Mirela Prokeš

Metodički pristupi nastavi književnosti u osnovnoj školi

Diplomski rad

Mentor: doc. dr. sc. Jakov Sabljić

Osijek, 2014.

Sažetak:

U diplomskom radu razjašnjava se teorija i praktična upotreba metodičkih pristupa svojstvenih nastavi književnosti u osnovnoj školi. Teoretskim određenjem nastave književnosti i njezine strukture pojašnjava se dio teorije metodike književnosti odgoja i obrazovanja koji se izravno nadovezuje na metodičke pristupe nastavi književnosti u osnovnoj školi. Pobliže se određuju podrijetlo i karakteristike nastavnih metoda prikladnih za nastavu književnosti u osnovnoj školi. Razjašnjavaju se razlike između nastavnih metoda namijenjenih nastavi u srednjoj školi i u osnovnoj školi te pružaju teorijski i praktični primjeri nastavnih metoda koje se upotrebljavaju u osnovnim školama. Donosi se prikaz određenih metodičkih problema u nastavi književnosti u osnovnoj školi te određena moguća rješenja.

Ključne riječi: metodika, književnost, nastavna metoda, osnovna škola, metodički pristup

SADRŽAJ

1. UVOD 4

2. NASTAVA KNJIŽEVNOSTI I NJEZINA STRUKTURA 5

2.1. Nastavne metode i njihova podjela 8

3. METODE NASTAVE KNJIŽEVNOSTI U OSNOVNOJ ŠKOLI 10

4. TEORIJSKI PRIMJERI METODA NASTAVE KNJIŽEVNOSTI U OSNOVNOJ ŠKOLI 15

4.1. Primjer metodičkih pristupa nastavi poezije u osnovnoj školi 16

4.2. Primjer metodičkih pristupa nastavi drame u osnovnoj školi 17

4.3. Primjer metodičkih pristupa nastavi proze u osnovnoj školi 19

5. PRAKTIČNI PRIMJERI METODA NASTAVE KNJIŽEVNOSTI U OSNOVNOJ ŠKOLI 22

5.1. Internetska anketa o metodičkim pristupima nastavi književnosti u osnovnoj školi 22

5.2. Metodička iskustva s nastave Hrvatskoga jezika u Osnovnoj školi Fran Krsto Frankopan u Osijeku 31

6. NASTAVNE METODE U UDŽBENICIMA, PRIRUČNICIMA I RADNIM BILJEŽNICAMA ZA HRVATSKI JEZIK U OSNOVNOJ ŠKOLI 34

7. METODIČKI PROBLEMI OSNOVNOŠKOLSKE NASTAVE KNJIŽEVNOSTI I NEKA RJEŠENJA 36

8. ZAKLJUČAK 39

9. LITERATURA 41

1. UVOD

Ovaj diplomski rad proučavat će metodičke pristupe nastavi književnosti u osnovnoj školi; njihovu teoriju, praktičnu upotrebu i problematiku s ciljem ukazivanja na važnost nastavnih metoda u svakodnevnoj nastavi književnosti u osnovnim školama. Nakon uvoda, unutar drugog poglavlja definirat ćemo što je književnost, nastava književnosti, metodika književnosti te navesti razlike između metoda, nastavnih sustava, nastavnih postupaka te strategija. Potom ćemo u zasebnom poglavlju raspraviti o tome kako metode pomažu u održavanju nastave, na čemu se temelje, koja je njihova podjela te kako funkcioniraju. U trećem poglavlju navest ćemo što teoretičari tvrde o metodama koje su pogodne za nastavu književnosti u osnovnoj školi, postoji li takva podjela metoda, razlikuju li se metode pogodne za osnovnu i srednju školu te smo, kao kratki primjer u svrhu kontrastiranja osnovnoškolskih i srednjoškolskih metoda, naveli određene metodičke odabire stručnjaka prikladne za nastavu književnosti u srednjim školama. U četvrtom poglavlju donosimo različite teoretske primjere nastavnih metoda prikladnih za nastavu književnosti u osnovnoj školi, a koje donose priznati stručnjaci metodike književnog odgoja i obrazovanja. Pritom smo metodičke primjere podijelili prema nastavnim jedinicama koje obrađuju poeziju, prozu i dramu. U petom poglavlju zadržavamo se na praktičnim metodičkim primjerima, odnosno primjerima iz svakodnevne nastave književnosti u osnovnim školama. Tako donosimo prikaz i rezultate internetske ankete provedene među profesorima Hrvatskoga jezika u osnovnim školama te zaključak koji se nameće dobivenim rezultatima. Kao drugi dio našeg petog poglavlja donosimo također i primjere nastavnih metoda upotrijebljenih na satima književnosti u šestom razredu Osnovne škole Fran Krsto Frankopan u Osijeku. Unutar šestog poglavlja donosimo neke primjere nastavnih metoda koje se nalaze u školskim čitankama, radnim bilježnicama i priručnicima za nastavnike u osnovnoj školi. U sedmom poglavlju progovorit ćemo o određenim metodičkim problemima s kojima se, prema našim teoretičarima, suočava današnja nastava književnosti u osnovnim školama. Pritom ćemo pokušati ponuditi i određena rješenja koja donose ti isti teoretičari, svjesni da jedinstveno, brzinsko rješenje doista ne postoji. U posljednjem poglavlju donosimo kratak pregled onoga o čemu smo govorili te naš zaključak.

2. NASTAVA KNJIŽEVNOSTI I NJEZINA STRUKTURA

Književnost obogaćuje čovjekovu spoznaju vrijednosti. Opisuje život, različite situacije i osjećaje. Omogućuje različito opisivanje i objašnjavanje tih fenomena, za razliku od znanosti koja ima zadane zakonitosti u objašnjavanju života i njegovih manifestacija. U književnosti je pohranjena prošlost ljudskog roda, razvoj ljudske zajednice i osjećaji, kako društva, tako i pojedinca tijekom povijesti (Bouša, 2009: 10.)

Pod nazivom (pojmom, terminom) *književnost* razumijevamo ukupnu umjetničko-književnu djelatnost. Književna se djela katkad nazivaju literaturom (prema latinskoj riječi *literatura* koja je izvedena od riječi littera – slovo) ili beletristikom – „lijepom književnosti“ (prema francuskom izrazu *belles lettres*) (Bouša, 2009: 10). Književnost je sastavni dio nastavnog predmeta nacionalnog jezika. U programu predmeta Hrvatski jezik kao jednog od najvažnijih predmeta tijekom cijelog školovanja pojedinca, književnost ima status samostalnoga nastavnog područja sa svim značajkama nastavnoga predmeta (Rosandić, 2005: 21). Književnost kao nastavni predmet obuhvaća umjetnički (književnoumjetnički) i znanstveni (književnoznanstveni) sadržaj. Književnoumjetnički sadržaj čine književna djela iz nacionalne i svjetske književnosti, a znanstveni sadržaj preuzima iz teorije književnosti, povijesti književnosti i metodologije. Međusobni odnosi književnoumjetničkoga i književnoznanstvenoga sadržaja određuju se prema pedagoško-psihološkim kriterijima koji se dijele na doživljajno-spoznajne (kognitivne) mogućnosti učenica odnosno učenika, obrazovni stupanj (osnovna škola – razredna i predmetna nastava, srednja škola) te na značajke školskoga (odgojno-obrazovnoga) sustava (Rosandić, 2005: 22). Koncepcija programa književnosti za osnovnu i srednje škole jasno pokazuje tri temeljna metodološka pristupa na određenim odgojno-obrazovnim stupnjevima:

1. tematsko-doživljajni, odnosno doživljajno-spoznajni pristup (obično do 6. razreda osnovne škole)
2. žanrovski/književnoteorijski pristup (u 7. i 8. razredu osnovne škole te u 1. razredu srednje škole)
3. književnopovijesni pristup (u srednjoj školi) (Diklić 2009: 17).

Količina sadržaja postavlja se u suodnos s recepcijskim i kognitivnim mogućnostima učenika te zadaćama književnog odgoja i obrazovanja u određenom razredu, odgojno-obrazovnom stupnju ili vrsti škole (Rosandić, 1993: 20).

S nastavnim predmetom književnosti povezana je disciplina metodike književnoga odgoja i obrazovanja. Metodika književnoga odgoja jest znanost o književnome odgoju i obrazovanju (nastavi, izvannastavnoj i izvanškolskoj djelatnosti) na svim stupnjevima odgojno-obrazovnoga sustava (Rosandić, 2005: 3). U metodici književnoga odgoja i obrazovanja postoje discipline koje se artikuliraju prema kriteriju stupnjevitosti odgojno-obrazovnog sustava: metodika predškolskog književnog odgoja i obrazovanja, metodika književnog odgoja i obrazovanja u nižim razredima osnovne škole, metodika književnog odgoja i obrazovanja u višim razredima osnovne škole, metodika srednjoškolskog književnog odgoja i obrazovanja i metodika sveučilišnog književnog odgoja i obrazovanja (Rosandić, 2003: 170). Proces diferencijacije u metodici književnog odgoja i obrazovanja doveo je do promjena u njezinom disciplinarnom i interdisciplinarnom ustrojstvu.

Temeljna je disciplina, najduže tradicije, metodika književnosti, metodika nastave književnosti, literarna didaktika (Literaturdidaktik), metodika literature, metodika književnog odgoja i obrazovanja. Ona danas obuhvaća tri grane: *metodiku teksta* (metodiku književne analize/interpretacije), *metodiku teorije književnosti* i *metodiku povijesti književnosti*. *Metodika teksta* (metodika književne analize/interpretacije) grana se prema žanrovskom kriteriju u metodiku lirske poezije, metodiku epske književnosti, metodiku dramske književnosti te metodiku ostalih književnih vrsta i oblika. *Metodika književnosti* ulazi u kontekst znanosti o estetskom odgoju i obrazovanju i uspostavlja suodnos s ostalim metodičkim disciplinama iz tog područja: metodikom scenske umjetnosti, metodikom filmske umjetnosti, metodikom likovne i metodikom glazbene umjetnosti (Rosandić, 2003: 170). *Metodika povijesti književnosti* bavi se povijesnim aspektima književnosti koji su potrebiti za postavljanje književnog djela u njegove povijesno-znanstvene okvire. Prema Rosandiću u našoj metodičkoj znanosti još uvijek prevladava parafraza književne i jezične znanosti koja se katkad spušta na razinu neprihvatljive simplifikacije. Isto tako prisutna je metodička literatura koja parafrazira i mehanički preuzima rješenja iz korespondirajućih znanosti, osobito pedagogije i didaktike. Neizgrađenost autonomnog metodičkog diskursa očituje se i na terminološkoj razini, dok metodička terminologija u našoj sredini tek ulazi u vidokrug znanstvenog promišljanja. Isto tako metametodika tek čini prve ozbiljnije korake (Rosandić, 2003: 173-174).

Na sadašnjem stupnju razvoja naša znanost o jezičnom i književnom odgoju i obrazovanju kao otvoren sustav različitih znanstvenih disciplina izlazi jednim svojim dijelom iz tradicionalnog teorijsko-metodološkog obzorja i pokušava slijediti ili ići usporedo s tijekovima svjetske znanosti. Umjesto pedagoške, lingvističke i književnoznanstvene parafraze karakteristične za tradicionalnu metodiku, suvremena metodika promovira autonomni znanstveni diskurs kao rezultat znanstvene metodologije. Usporedo sa znanstvenim metodičkim diskursom još uvijek se u našoj metodičkoj produkciji susreće svojevrstan metodički šund. Svojim reprezentativnim rezultatima naša metodička znanost posvjedočuje svoje mogućnosti i razinu, ali istodobno iskazuje potrebu o traženju povoljnih uvjeta za svoj budući razvoj (Rosandić, 2003: 174). Lagumdžija je to sažela riječima da je hrvatski školski sustav sličan sustavima drugih europskih država, ali zaostaje iza razvojnih trendova te nedovoljno prati inovacijske težnje. Lagumdžija pritom naglašava kako se to se odnosi na sustav i na škole (obrazovne programe), na nastavne strategije (tehnologije učenja) te na nastavnu praksu i učenje (Lagumdžija, 2000: 45).

Unutar metodike književnosti važno je razlikovati različite strukture koje omogućavaju održavanje nastave književnosti. Pri tome mislimo na definiranje i razlikovanje nastavnih sustava, nastavnih strategija, postupaka i, dakako, najizravnije nastavne strukture unutar nastave književnosti – nastavnih metoda. Metodički sustavi nastave književnosti proizlaze iz koncepcije obrazovnih i odgojnih ciljeva te nastave, njezine pedagoške i društvene funkcije. U oblikovanju metodičkih sustava očituje se shvaćanje temeljnog predmeta, tj. temeljnog sadržaja nastave, organizacijskih oblika, položaja učenika i nastavnika i postupaka kojim se ostvaruju obrazovni i odgojni ciljevi (Rosandić, 1986: 203). Nastavne jedinice uklapaju se u odgovarajuće metodičke sustave. Ista nastavna jedinica tako se može uključivati u više sustava. Najpoznatiji metodički sustavi jesu: interpretacijski/interpretacijsko-analitički, problemsko-istraživački, problemsko-stvaralački, korelacijsko-integracijski, reproduktivno-eksplikativni, dogmatsko-reproduktivni, stvaralački, otvoreni, komunikacijski, multimedijski, projektni, otvoreni, timski itd. Rosandić navodi kako učitelj ili učiteljica pri obradi nastavnih jedinica odabiru metodički sustav u skladu s pedagoško-metodičkim uvjetima i prema vlastitoj metodičkoj prosudbi (Rosandić, 2005: 642). Nastavne strategije predstavljaju nastavnikov pristup nastavnom procesu kako bi što učinkovitije postigao svrhu poučavanja, te na taj način nastavnik shvaća ulogu učenika u procesu učenja. Možemo govoriti o predavačkoj strategiji, strategiji suradničkog poučavanja, samousmjerenog učenja i

mnogim drugima. Nastavni postupci jesu pak specifični postupci koji se razvijaju u svrhu poučavanja određene vrste gradiva. Nastavne postupke nastavnik koristi kako bi mogao provesti odabranu nastavnu metodu. Nastavne strategije obuhvaćaju različite nastavne metode koje pak u sebi sadrže vlastite nastavne postupke.

2.1. Nastavne metode i njihova podjela

Pri definiranju nastavnih metoda Dragutin Rosandić tvrdi kako nastavna metoda predstavlja sustav naizmjeničnih postupaka (aktivnosti) učitelja kojima se organizira spoznajna i praktična aktivnost učenika pri usvajanju sadržaja obrazovanja (Rosandić, 2005: 265). Kako bi detaljnije pojasnio bit i funkciju nastavnih metoda, Rosandić također navodi kako su nastavne metode načini rada u nastavi, tj. načini rada nastavnika i učenika (Rosandić, 2005: 265). Dakle, nastava književnosti i drugi oblici književnoga odgoja i obrazovanja ostvaruju se posebnim metodama – metodama nastave književnosti/metodama književnoga odgoja i obrazovanja. Metode nastave književnosti/metode književnoga odgoja i obrazovanja posebne su nastavne metode. Svoje posebnosti izvode iz predmeta (objekta) spoznavanja (otkrivanja), iz odnosa predmeta (objekta) i subjekta te ciljeva književnoga odgoja i obrazovanja (Rosandić, 2005: 266). Nastavne metode služe nam kako bismo ustustavili nastavu književnoga jezika pri čemu se proučava književnoumjetnički tekst (književnoumjetničko djelo) kao temeljni predmet spoznavanja (otkrivanja) u nastavi književnosti. Spoznavanje (otkrivanje) književnoumjetničkog teksta ostvaruje se u posebnom tipu komunikacije koju nazivamo *literarnom komunikacijom*. U literarnoj komunikaciji koja se ostvaruje u odgojno-obrazovnom procesu sudjeluju: književnoumjetnički tekst, učenik/učenica i učitelj/učiteljica ili koja druga osoba (Rosandić, 2005: 266). Podrijetlo i nastanak nastavnih metoda Rosandić pojašnjava na sljedeći način: kako se u literarnoj komunikaciji očituju različite djelatnosti poput čitanja, slušanja, govorenja, pisanja i promatranja, tim se *vanjskim aktivnostima* pridružuju *unutarnje aktivnosti* doživljavanja, zapažanja, zamišljanja, razmišljanja, uspoređivanja, razvrstavanja, zaključivanja, generaliziranja i ocjenjivanja. Rosandić navodi kako se sva ta očitovanja literarne komunikacije povezuju s nastavnim metodama (Rosandić, 2005: 266).

Prema Rosandiću kriteriji podjele metoda jesu sljedeći: prema izvorima spoznavanja (izvorima znanja, izvorima informacija), prema vanjskim aktivnostima učenika i učitelja/učiteljice,

prema načinima i sredstvima prenošenja informacija te prema spoznajnoj (recepcijskoj) aktivnosti učenika. Rosandić navodi kako su prema tim kriterijima utvrđene različite metode nastave književnosti, odnosno metode književnoga odgoja i obrazovanja (Rosandić, 2005: 267). Izvori spoznavanja (izvori znanja, informacija) u nastavi književnosti mogu se podijeliti na tri skupine, a to su pisani izvori, govorni izvori i slikovni (grafički) izvori. Zatim se prema tim izvorima mogu odrediti tri tipa metoda: *pisane, govorne* i *vizualne* (Rosandić, 2005: 267). Rosandić metode također dijeli na *metode primanja (recepcije)* književnoumjetničkih poruka (recepcijske metode), *metode tumačenja (interpretacije, analize)* koje naziva *interpretacijskim* odnosno *analitičkim metodama* te kao zadnju vrstu definira *metode vrednovanja* ili *ocjenjivanja* koje naziva *kritičkim metodama* ili *metodama evaluacije* (Rosandić, 2005: 272). Rosandić navodi kako se *metoda primanja/recepcije* ostvaruje na prvoj komunikacijskoj razini, tj.na razini početne recepcije, razini prvih dojmova. *Metoda tumačenja/interpretacije* povezuje se uz drugu razinu, na kojoj se čitatelj pita, tj. otkriva poruke (informacije) koje mu tekst prenosi (nudi). *Metoda vrednovanja/evaluacije* povezuje se uz treću razinu koja uključuje književnopovijesni, tj.vrijednosni kontekst u kojemu se tekst osmišljava.

Završna podjela metoda zasnovana je na specifičnim osobinama metoda koje se odnose na izvore spoznavanja te razine primanja, tumačenja i vrednovanja. Takva podjela razlikuje sljedeće nastavne metode: *tekstne, govorne, vizualne, metode čitanja, pisanja, slušanja, crtanja, pokazivanja, promatranja, doživljavanja, zapažanja, zamišljanja, razmišljanja, auditivne, audiovizualne, istraživačke, recepcijske, interpretacijsko-analitičke* te *kritičke* (Rosandić, 2005: 272). Rosandić nam također donosi nekoliko primjera nastavnih metoda pa tako, na primjer, među *tekstne* nastavne metode svrstava kritičko i stvaralačko čitanje didaktičkoga teksta u udžbeniku te čitanje naglas. Kao *metode pisanja* predstavlja pisani asociogram, pisanje natuknica ili pisanje na ploči, *metoda pokazivanja* može biti pokazivanje fotografija naslovnica knjige, *dijaloška metoda* jest svakako heuristički razgovor, dok su *metode usmenoga izlaganja* objašnjavanje, komentari ili problemsko izlaganje. Rosandić još kao *spoznajne metode* spominje indukciju i dedukciju, a među *oblike odgojno-obrazovne djelatnosti* svrstava pojedinačni, rad u parovima i skupni rad.

S obzirom na velik broj nastavnih metoda i općenitu složenost strukture nastavnoga sata, kako bi ovladao svim zahtjevima nastave književnosti koje se od njega ili nje očekuju, nastavnik ili nastavnica mora posjedovati široko opće znanje jednako kao i veliko poznavanje književnosti, neumornu inventivnost i kreativnost te hrabrost kako bi proveo svoje zamisli u djelo s punom

odgovornošću. Prema Rosandiću od nastavnika se traži široka književno-estetska kultura, metodička invencija, pedagoška sprema i poznavanje psihologije (Rosandić, 1968: 7). Sabljić navodi kako bi učitelji angažirani na svim razinama obrazovanja trebali naučiti kako poučavati i metodički ispravno osmisliti sat, a učenici i studenti kako kritički čitati i razmišljati, potom pisati gramatički, pravopisno i stilski korektno te, najvažnije od svega, naučiti shvaćati sebe i svoju okolinu, ukratko naučiti kako živjeti (Sabljić, 2011: 8). Prema tome, nastavne metode daleko su više od jednostavnih uputa, načina za provođenje nekog oblika nastave pa tako i nastave književnosti na satima Hrvatskoga jezika. Nastavne metode, kao jedan od kamena temeljaca svakidašnjice nastave književnosti, mogu pronaći svoju ulogu ne samo u školi, već i u životu učenika koje poučavamo.

3. METODE NASTAVE KNJIŽEVNOSTI U OSNOVNOJ ŠKOLI

Katkad ima još nepomirljivih rasprava o tome treba li u nastavi dati prednost sadržaju ili metodi. (Mattes, 2007: 10)

Nastavne metode osnovni su način strukturiranja nastave u školskoj svakodnevici. Kako smo u prethodnom poglavlju utvrdili njihov nastanak i podjelu, važno je napomenuti kako postoji razlika između metoda koje su namijenjene nastavi u osnovnoj školi i onih koje su prikladnije srednjoškolskoj nastavi. Iščitavanjem literature vezane uz teoriju nastavnih metoda moguće je utvrditi kako stručnjaci prepoznaju i prihvaćaju metode prikladnije za osnovnu školu. Naime, ukoliko pogledamo razvoj učeničkih mogućnosti tumačenja književnog djela na satima nastave književnosti te sam interes učenika za književnost i nastavu, jasno je da mora postojati razlika između metoda koje su „osnovnoškolske“ i „srednjoškolske“. Učenik je u modernoj nastavi definiran kao stvaralački sudionik u nastavnom procesu. Svojom spontanom senzibilnošću on obogaćuje nastavni proces. Teorijska razmatranja suvremene nastave književnosti moraju respektirati učenikovu literarnu senzibilnost koja se može pobliže odrediti odgovarajućim istraživačkim postupcima (Diklić, 2009: 131-132).

Pri osnovnoškolskom tumačenju književnog teksta i metodama koje se pri tome upotrebljavaju, potrebno je uzeti u obzir program nastave književnosti za osnovnu školu koji je najčešće tematske prirode. Kako se u nižim razredima osnovne škole i u čitankama te u izvedbenim

programima najprimjerenijim sustavom čini *tematski sustav*, to je tematsko okupljanje tekstova prisutno i u čitankama i u izvedbenim programima učitelja. U tematskim krugovima moguć je i određeni pomak u izboru nekih djela u skladu s temom, idejom, glavnim motivima unutar teme, a da se ostane u granicama poštovanja programa, njegove metodološke i idejne osnove, njegovih ciljeva i zadataka. U pojedinom tematskom krugu moguć je izbor djela u skladu s drugim područjima nastave Hrvatskog jezika, nastave drugih predmeta. Na taj se način poštuje načelo korelacije, načelo zavičajnosti i aktualnosti (Bendelja, 1996: 37). Tako u skladu s načelima tematskog sustava Bendelja kao primjer predlaže korelaciju između osnovnoškolskog predmeta Prirode i društva i poezije Grigora Viteza. Na taj način metodama usporedbe približavamo pjesnička ostvarenja „More krade boje“ i „Kakve je boje potok?“ Grigora Viteza stvarnom znanju o Jadranskom moru te ljepotama i bogatstvima domovine i prirode koja nas okružuje (Bendelja, 1996: 37). Sustavom međupredmetne korelacije i metodama usporedbe koje ona podrazumijeva učenicima osnovne škole na taj način približavamo pjesnička ostvarenja. Ovim primjerom Bendelja nam dokazuje kako postoje određene metode prikladnije za tematsku nastavu književnosti, pa je jasno da bi, na primjer, *metoda usporedbe* bila posebno prikladna za osnovnoškolsku nastavu književnosti.

Kako bismo odredili zašto postoje posebni metodički pristupi nastavi književnosti u osnovnoj školi, Kermek-Sredanović navodi kako se osnovnoškolska interpretacija književnog teksta provodi uglavnom u doživljajnim okvirima, a emocionalno tek otvara prostore intelektualnim aktivnostima, bez strogih granica dvaju planova (doživljajno-intuitivnog i logički-intelektualnog). Valjalo je tu osobitost osnovnoškolskog književnog odgoja i obrazovanja imati na umu kod osmišljavanja istraživanja osobitosti dječje percepcije književno-umjetničkog proznog teksta i razina komunikacije s tekstom. Pritom je bitna i činjenica da se u toj dobi književni odgoj i obrazovanje odvijaju bez književno-povijesnog situiranja djela (Kermek-Sredanović, 1993: 134). Na taj način, u odabiru prikladnih metodičkih pristupa, nije nevažna dječja dob i način na koji djeca shvaćaju i tumače književno djelo. Skromnost literarnog iskustva opća je karakteristika za djecu te dobi, pa ako pritom izuzmemo prve razrede, koji su još uvijek slušatelji, ali ne i čitatelji, ostale učenike možemo smatrati neizgrađenim čitateljima, koji i u trećem pa i u četvrtom razredu svladavaju tehniku čitanja. Njihovi su tematski interesi relativno skromni, a čitateljsko iskustvo temelji se uglavnom samo na tekstovima čitanki i obveznoj lektiri (Kermek-Sredanović, 1993: 134).

Dakle, potrebno je shvatiti *kako* učenici u osnovnim školama doživljavaju i tumače književni tekst i književna djela da bismo mogli odabrati prikladne metode za rad u nastavi. Tako Ilić navodi kako nastavni rad na književnom tekstu počiva na *učeničkom prihvaćanju djela* i efektima koje ono pri tom proizvede. Zato se recepcija književnog teksta i njegovo djelovanje javljaju kao ishodišni i nezaobilazni činioci takvoga rada. Učenici ne mogu pristupiti samostalnom sagledavanju vrijednosti teksta dok ga prethodno ne dožive (dok ga ne „prime“, dok se ne ostvari proces recepcije) i dok ih ne pokrene na emotivno-misaona reagiranja, na uzajamna djelovanja. Svaki daljnji vid izučavanja teksta uvjetovan je intenzitetom takvog uzajamnog djelovanja između djela i čitatelja. Učenici se prema tekstu koji se čita ponašaju kao i svi ostali čitatelji. Svojstva umjetničkog teksta stavljaju i učenike u situaciju da se prema njemu odnose suradnički. Djelomična određenost predmetnog svijeta u umjetničkom tekstu poziva i učeničku maštu da ih dorađuje (Ilić, 1983: 19).

Učenička mašta svakako nije malena, ali pri odabiru nastavnih metoda za osnovnoškolce potrebno je imati obzira prema sposobnostima kojima učenici raspolažu u toj dobi s obzirom na njihov psihički razvoj. Svaki nastavnik trebao bi poznavati psihološka određenja dobi učenika kojima održava nastavu. Naravno, dječja sposobnost maštanja razvijat će se kroz sve razrede osnovne škole, pa tako od petog razreda već možemo računati s većim spektrom metoda koje su prikladne na satima književnosti i hrvatskoga jezika. Ono što svakako treba uzeti u obzir pri odabiru metoda prikladnih za osnovnu školu jest imaginacijsko mišljenje učenika koje iznenađuje skromnošću asocijacija, gotovo nesposobnošću zamišljanja, predočavanja pojedinih slika ili situacija. Misaoni procesi, bitni za ostvarivanje komunikacije s tekstom, svode se najčešće na analizu i sintezu, pa djelomično i na uspoređivanje. Zanemareni su razlikovanje, uopćavanje, transformiranje i apstrakcija, što ne znači da učenici nisu njima „dorasli“ (Kermek-Sredanović, 1993: 134). Dakle, prema Kermek-Sredanović, metode prikladne za nastavu književnosti kreću se unutar procesa analize, sinteze i asociranja. Međutim, autorica smatra kako bi i određene aktivnosti poput razlikovanja, uopćavanja te transformiranja i apstrahiranja također mogle biti prikladne za učenike te dobi, ukoliko bi se pronašle prikladne nastavne metode za uvođenje takvih procesa u nastavu. Tijekom održavanja nastave književnosti u razredima osnovne škole potrebno je također misliti na učeničke sposobnosti i mogućnosti koje isključuju veliku moć koncentracije unutar dužih razdoblja neprekidne nastave. Ista autorica smatra kako su intelektualne emocije kao što su znatiželja i čuđenje značajni pokretači mišljenja, takve emocije izražavaju se smijehom te se vrlo

uspješno potiču u toj dobi. Pozornost učenika i njihov interes u značajnoj mjeri ovise o ostvarenoj atmosferi u razredu koja počiva upravo na spomenutim emocijama. No, unatoč ostvarenoj atmosferi znatiželje i vedrine te dinamičnosti sati (izmjena komunikacijskih modela i metoda), interes i pozornost učenika variraju te stoga i na to treba obratiti pozornost (Kermek-Sredanović, 1993: 137-138). Iz tih razloga, potrebno je osnovnoškolske metode ograničiti na prikladno vrijeme trajanja te ih obogatiti različitim emocijama koje će potaknuti naše osnovnoškolce na suradnju. Također, važno je pripaziti na još jednu podudarnost koja je zajednička djeci tog uzrasta, a koja je jednako važna za ostvarivanje ili neostvarivanje komunikacije s umjetničkim tekstom – riječ je o jezičnim sposobnostima učenika. Učeničke sposobnosti/nesposobnosti govornog i pismenog izražavanja pokazale su se kao bitna prepreka u ostvarivanju komunikacije s tekstom. Naročito se pritom iskazuje skromnost dječjeg leksika, ali i sposobnost čitanja zanemarena kod učenika. Učenici nemaju naviku tihog čitanja, usmjerenog čitanja koje je bitno za ostvarivanje dijaloga učenik-tekst. (Kermek-Sredanović, 1993: 137-138). Jasno je da ćemo i metode koje upotrebljavamo za tumačenje teksta tada prilagoditi učeničkim sposobnostima čitanja i pisanja, a nastavnik bi sam morao prepoznati koje metode pri tome polučuju najbolje rezultate. U osnovnoj školi nastava o književnom liku treba se temeljiti: a) na osposobljavanju učenika za doživljavanje književnoga lika, b) na razvijanju senzibiliteta za književni lik, c) na proširivanju i produbljivanju spoznaja o književnom liku, njegovoj strukturi i stvaralačkom oblikovanju. Interpretacija se treba temeljiti na doživljajnoj (emotivnoj), a zatim i na spoznajnoj komponenti, odnosno na spoznaji književnoteorijskih i drugih elementarnih književnoznanstvenih pojmova o književnom liku kao umjetnički oblikovanoj (izgrađenoj) tvorevini (Diklić, 2009: 128). Nastavne metode koje pri tome upotrebljavamo trebale bi biti prikladne poduprijeti takav način rada te ostvariti ciljeve nastave književnosti.

Dakle, ponovimo kako doista postoji razlika između metoda koje se upotrebljavaju u osnovnoj školi i onih namijenjenih srednjoškolskoj nastavi. Svaki savjestan i odgovoran nastavnik kao organizator nastave unutar moderne nastave književnosti upotrijebit će metode prikladne razvoju vlastitih učenika. Na taj će se način metode poput *debate, mreže diskusije, Vennovog dijagrama* ili različitih *interpretativnih grafikona* i *tablica* koji se bave složenijim temama, a koje su se pokazale izrazito učinkovitima i prokušanima pri tumačenju književnosti, češće javljati unutar sata književnosti u srednjoj školi, dok će jednostavnije metode petostiha, dnevnika čitanja ili neizmjerno vrijednog heurističkog razgovora svoje mjesto pronaći na svim razinama školstva zbog

svoje sposobnosti prilagodbe svim učeničkim uzrastima. Kako bismo ove tvrdnje potkrijepili primjerima teoretičara i stručnjaka, navedimo prije svega primjere metoda koje Diklić predlaže za stvaranje problemske situacije unutar nastave književnosti u srednjoj školi. Tako autor predlaže upotrebu *alternativnih pitanja* o književnom liku (npr.o njegovim karakternim osobinama), zatim primjenu *ankete* koja sadržava problemska pitanja usmjerena prema književnom liku, potom se predlažu metode *polemike, interpretativnog čitanja* dijaloških i monoloških dionica koje potiču učenike na raspravu i konfrontiranje gledišta u vezi s književnim likom, potom *postavljanje teze* u vezi s književnim likom, koja zahtijeva primjenu istraživačke metode, *uspoređivanje* literarnog junaka s junakom ekraniziranoga djela, književnoga lika s likom u radiofonskoj odradbi, književnoga lika s likovno ostvarenim likom, *navođenje* različitih *književnokritičkih mišljenja* o liku sa zahtjevom da se učenik *opredijeli* za jedno mišljenje i *obrazloži* ga (Diklić, 2009: 122). Sve te metode autor navodi kao primjere metodičke interpretacije unutar nastave književnosti u srednjoj školi. Dakle, upotreba nastavnih metoda na ovakav način smatra se prikladnom isključivo za srednju školu.

Marinka Burić u svom članku "Kolaž metodičkih isječaka od usvajanja do provjere nastavnih sadržaja" također navodi različite metode prikladne za srednjoškolce, a koje su upotrebljive, kao što i sam naslov daje naslutiti, u svim stupnjevima razvoja nastave, od uvođenja gradiva do usvajanja i provjere znanja. Ovdje se spominju metoda upotrebe *memorijskih kartica,* potom različiti *grafički organizatori* poput *komparativnih tablica, shematskih prikaza* i dr. Tako o upotrebi grafičkih organizatora Burić navodi kako svi oblici rada, od frontalnog do suradničkog, i svi dijelovi nastavnog sata, od uvoda do završnog dijela, zahtijevaju jasnoću i preglednost te trebaju učenicima omogućiti sažimanje, povezivanje, uspoređivanje i primjenu nastavnih sadržaja, zauzimanje stava o onomu o čemu se na satu govori, kreativnost u radu i stjecanje trajnih znanja. Jedan od načina da sve to ostvarimo jest traženje da učenici ono što su na satu čuli, pročitali iz udžbenika ili već znaju prikažu pomoću komparativne tablice, Vennovog dijagrama ili nekog drugog grafičko-slikovnog rješenja. Katkada se tako mogu obraditi i cijele nastavne cjeline, samo neki njihovi dijelovi ili se mogu sintetizirati lektirna djela nekog književnog razdoblja (Burić, 2010: 144-145). Burić, dakako, namjenjuje takve nastavne metode nastavi književnosti u srednjoj školi. Dubravka Bouša pak u svom *Priručniku za interpretaciju književnog djela* kao metode za nastavne jedinice *Sinteza dramskog roda/ponavljanje* i *Federico Garcia Lorca, Konjikova pjesma* predlaže

nastavne metode *usmenog izlaganja*, *dijaloga*, *komentara*, *razgovora*, *rada na predlošcima*, *pisanja* te *zaključivanja* (Bouša, 2009: 212, 240) kao moguće metodičke smjernice za tumačenje poezije na srednjoškolskoj razini.

Dakle, kako bismo zaključili naša pitanja o podijeljenosti nastavnih metoda i njihovoj namijenjenosti određenoj vrsti nastave, naveli smo metodičke odabire teoretičara prikladnije za srednju školu. U idućem poglavlju navest ćemo metodičke primjere svojstvene osnovnoškolskoj nastavi književnosti. Zaključujemo kako se nastavne metode mogu podijeliti na one koje su prikladnije za osnovnu ili srednju školu. Pri odabiru metoda prikladnih za nastavu književnosti u osnovnoj školi, kao što smo pokazali navodima naših teoretičara, treba imati na umu ne samo učeničke psihološke sposobnosti kao što su učenička maštovitost, aktivni procesi razmišljanja, sposobnost koncentracije te emocije koje pokreću učenički rad u toj dobi, već i metodičke sustave te načine obrade književnog teksta na satima književnosti.

4. TEORIJSKI PRIMJERI METODA NASTAVE KNJIŽEVNOSTI U OSNOVNOJ ŠKOLI

Svi profesori, bez obzira na predmet kojim se bave, morali bi biti i dobri metodičari. Nastava književnosti područje je vrlo širokih mogućnosti gdje zaista do izražaja može doći kako kreativnost usmjerivača nastave tako i učenika, odnosno studenata. Osim toga u književnosti se nalaze mnogi odgovori na životne probleme te je iz literarnih djela potrebno usvojiti ljudsko iskustvo koje je njima posredovano (Sabljić, 2011: 8).

Imajući na umu podjelu nastavnih metoda koju smo utvrdili u prethodnom poglavlju, odnosno razliku između nastavnih metoda prikladnih za osnovnu ili srednju, u ovom poglavlju donosimo primjere nastavnih metoda koje su namijenjene nastavi književnosti na satima Hrvatskoga jezika u osnovnoj školi. Iščitavanjem literature odabrani su sljedeći primjeri nastavnih jedinica interpretacije dramskih, poetskih i proznih djela u sklopu osnovnoškolske nastave hrvatske književnosti. Ove primjere donose nam stručnjaci koji pri tome upotrebljavaju obilje nastavnih metoda preporučljivih za rad s osnovnoškolcima. Odabrane nastavne metode teoretičari objašnjavaju određenim polazištima i stavovima o učinkovitosti i njihovoj opravdanoj upotrebi.

4.1. Primjer metodičkih pristupa nastavi poezije u osnovnoj školi

Kao početni primjer metodičkih pristupa prikladnih za osnovnu školu donosimo sažetak nastavne jedinice Zvonimira Diklića. Tako autor u svom djelu *Osnove teorije i nastave interpretacije lirske poezije* donosi različite metodičke postupke za interpretiranje pjesme „Rano sunce u šumi“ Dragutina Tadijanovića za osmi razred osnovne škole. Ti metodički postupci namijenjeni su interpretaciji i analizi poezije na osnovnoškolskoj razini te uključuju metode:

a) interpretativnog čitanja pjesme
b) grafičkog obilježavanja pjesničkih slika
c) uspoređivanja i estetskog vrjednovanja poetske i nepoetske stvarnosti
d) izdvajanje stihova
e) analiziranje poetskog jezika pomoću jezičnog znanja

Pomoću tih metoda Zvonimir Diklić organizira dvosat interpretacije Tadijanovićeve pjesme u osnovnoj školi pritom se koristeći *metodom interpretativnog čitanja* pjesme kao motivacijom za rad, potom učenici *izdvajaju pjesničke slike grafički ih obilježavajući,* zatim slijedi *uspoređivanje* manje i više ekspresivnih stihova kao *metoda estetskog vrjednovanja* poetske i nepoetske stvarnosti, a pri kraju interpretacije učenici se *služe metodom izdvajanja i pomnog analiziranja stihova* kako bi spoznali i interpretirali poetski jezik pomoću vlastitog jezičnog i gramatičkog znanja. Posrijedi je metoda o kojoj Diklić navodi: „Takvim metodičkim postupkom, koji se može činiti i preanalitičnim, uvodimo učenika u raspoznavanje (zamjećivanje) i spoznavanje obilježja *pjesničkog jezika,* za razliku od svakodnevnoga *komunikacijskoga jezika*“ (Diklić, 2009: 25).Prethodno ovom primjeru interpretacije pjesme i odabranih nastavnih metoda Diklić citira navod književnog teoretičara Zdenka Škreba koji tvrdi da je polazna točka svake prave interpretacije jedinstven i cjelovit estetski dojam što ga je na nas proizvelo pjesničko djelo. Od toga jedinstvenoga i cjelovitoga dojma, toga snažnog našeg duševnog doživljaja, treba poći ako želimo dati pravu interpretaciju (Diklić, 2009: 18). Diklić odabir upotrebljenih nastavnih metoda opravdava polazištem koje se nazire u citatu Zdenka Škreba, pa navodi kako će njima u kontekstu te problematike pokazati određene teorijske i metodičke mogućnosti interpretacije vrsta i poetskih (književnoteorijskih) vrjednota lirskih pjesama (Diklić, 2009: 18). Upotrebom metodičkih pristupa poput interpretativnog čitanja, analiziranja i

izdvajanja stihova na osnovnoškolskoj razini, Diklić nam donosi primjer nastavnih metoda koje su prikladne za upotrebu na satima književnosti u osmome razredu.

4.2. Primjer metodičkih pristupa nastavi drame u osnovnoj školi

Nada Lagumdžija kao prikladne metodičke pristupe nastavnim jedinicama *Interpretacija teksta Ratka Zvrke „Razgovor u praznoj školi“, Čitanje po ulogama teksta Ratka Zvrke „Razgovor u praznoj školi“* te *Dramatizacija teksta Ratka Zvrke „Razgovor u praznoj školi“* predlaže sljedeće nastavne metode:

a) usmeno izlaganje (tumačenje)
b) upućivanje
c) razgovor sa zapisivanjem
d) pokazivanje
e) heuristički razgovor
f) interpretativno čitanje
g) pisanje
h) čitanje
i) prikazivanje

Tijek nastavnog procesa započinje prvom nastavnom jedinicom unutar koje se učenici uvode u interpretaciju teksta „Razgovor u praznoj školi“ *metodama interpretativnog čitanja* (kao dio motivacije), *heurističkog razgovora* o pročitanome te *razgovora sa zapisivanjem* otkrivenih pojedinosti teksta (mjesto i vrijeme radnje, likovi, osobine likova itd.) . Nastavna jedinica završava *metodičkim upućivanjem* učenika (*Kada bi se ploča, spužva i kreda iz te priče, odjednom pretvorile u ljude, kako bi one izgledale u tvojoj mašti? Opiši ih!*) i domaćom zadaćom koja uključuje *metodu čitanja.* Nastavna jedinica koja slijedi odnosi se na čitanje po ulogama istog teksta te uključuje *metodu pokazivanja* (učitelj animira lutke iz priče „Razgovor u praznoj školi“) kojom učitelj izvještava učenike o budućim aktivnostima na satu, a to je čitanje priče po ulogama. Potom slijedi *interpretativno čitanje teksta* te *heuristički razgovor* o pročitanome. Zatim učenici izvršavaju različite stvaralačke zadaće unutar kojih se počinje stvarati igrokaz „Razgovor u praznoj školi“ i to *metodama razgovora, upućivanja i pisanja*. Pri kraju sata sve je spremno za buduće održavanje

igrokaza čime završava i druga nastavna jedinica. Završna nastavna jedinica u nizu dramatizacija jest „Razgovor u praznoj školi“ Ratka Zvrke unutar koje nastavnik *metodama upućivanja* i *razgovora* zajedno s učenicima postavlja prostor za dramatizaciju djela unutar učionice. Zatim *metodom prikazivanja* učenici u skupinama izvode svoje lutkarske igrokaze, a naposljetku nastavnik *metodama heurističkog razgovora, usmenog izlaganja* i *upućivanja* zajedno s učenicima donosi zaključke o održanim igrokazima te predviđa buduću stvaralačku zadaću pisanja novog igrokaza.

Evo kako sama autorica pojašnjava osmišljavanje i upotrebu određenih nastavnih metoda unutar tri povezane nastavne jedinice: „Prvim korakom“ prikazali smo metodički pristup interpretaciji književnoga teksta s težištem na interpretativnom čitanju i opširnoj karakterizaciji likova, pa su učenici već u početnoj recepciji teksta zapazili osobitosti scenskoga govora. Čitanje teksta po ulogama primijenili smo kao metodički postupak u interpretaciji teksta, ali i kao govornu vježbu koja je učenicima omogućila uživljavanje u uloge različitih likova i jedan je od uspješnih načina uvođenja učenika u dramatizirani tekst. „Treći korak“ jest dramatizacija kao scensko-kreativna zadaća s težištem na govornoj realizaciji pomoću scenskih lutaka kojom su učenici izražavali svoju misao i usvajali osnove osobitosti scenskoga izraza (Lagumdžija, 1999: 151). Lagumdžija dalje navodi kako je bitna zadaća interpretacije dramskoga /scenskoga djela upravo slušanje *interpretativnog čitanja* učitelja ili *radiofonske izvedbe* dramskoga teksta. Tako učenici već u početnoj recepciji djela zapažaju osobitosti scenskoga govora. Dramatizaciji prethodi i interpretacija teksta i uspješno prikazivanje bitnih oznaka likova. Sljedeći je korak *interpretativno čitanje učenika*, što se uvježbava *čitanjem naglas*, dakako, poštujući govorne vrjednote teksta kao što su tonsko i intonacijsko oblikovanje izgovorenih dijelova. Slijedi *čitanje po ulogama*, čija je svrha razvijanje smisla za scenski govor te učenje teksta napamet. Dramatizacija kao scensko-kreativna zadaća slijedi nakon čitanja po ulogama, a težište je na dramatizaciji u učionici – govornoj realizaciji teksta. Valja obratiti pozornost na mimiku i geste jer će im one pomoći da lakše izraze svoju misao (Lagumdžija, 1999: 136-137).

O svojim trima nastavnim jedinicama koje uključuju interpretaciju, pripremu igrokaza i dramatizaciju, odnosno prikazivanje igrokaza prema tekstu „Razgovor u praznoj školi“ Ratka Zvrke, Lagumdžija također navodi kako su takav metodički pristup djeca u početku prihvatila sa začudnošću, zatim s oduševljenjem da bi se u etapi stvaralačkoga rada potpuno prepustila svomu kreativnomu instinktu i stvaralačkom zanosu koji su popratili zapažanjima – Uh, što je bilo dobro!

Baš mi je bilo lijepo! Kad ćemo opet glumiti? i sl. (Lagumdžija, 1999: 151-152) Lagumdžija zaključuje kako će kreativan učitelj iskoristiti takvo stvaralačko raspoloženje svojih učenika i pronalaziti nove puteve, metode, sredstva i načine za njihovo kreativno izražavanje (Lagumdžija, 1999: 152).

4.3. Primjer metodičkih pristupa nastavi proze u osnovnoj školi

Kao primjer metodičkih pristupa unutar nastavne jedinice koja obrađuje prozu u osnovnoj školi, ponovno donosimo primjer nastavne jedinice Nade Lagumdžije, koja u sklopu problemsko-stvaralačkog sustava nastave donosi interpretaciju narodne basne „Paun i sokol". Autorica navodi kako metodička struktura interpretacije proizlazi iz zakonitosti dječjeg doživljavanja i shvaćanja književnoga djela, a pri tome Lagumdžija polazi od pretpostavke da će se navedena svrha interpretacije moći ostvariti i u problemsko-stvaralačkom sustavu nastave (Lagumdžija, 2000: 132). Unutar sata koji se bavi interpretacijom basne koristit će se *frontalni, individualni* i *tandemski* oblici rada, a Lagumdžija predlaže sljedeće nastavne metode:

a) metoda heurističkog razgovora (između ostalih do izražaja dolaze i problemska pitanja)
b) metoda stvaralačkog čitanja teksta (osamostaljuje učenike u otkrivanju teksta)
c) interpretativna metoda
d) metoda demonstracije
e) metoda pisanih radova učenika.

Pri tome Lagumdžija upotrebljava *metodu heurističkog razgovora* kao dio motivacije i pripreme za rad učenika gdje nastavnik s učenicima razgovara o pticama (*Koja ti je ptica najdraža? Obrazloži zašto!, Što znate o sokolu? Zašto za nekoga kažemo: „Šepuri se kao paun."*), potom slijedi *metoda stvaralačkog čitanja teksta* kao dio samostalnog rada učenika na tekstu (učenici u parovima tiho rješavaju zadatke s nastavnih listića pritom čitajući tekst). *Interpretativna metoda* upotrebljava se nakon rješavanja zadataka (pri tome se analiziraju rezultati istraživanja koji se ispravljaju i dopunjavaju te se donose zaključci). Na kraju slijede *metoda demonstracije* (gdje učenici čitaju basnu po ulogama) te *metoda pisanih radova učenika* (učenicima je za domaću zadaću dodijeljen sastavak pod nazivom „Upoznao sam jednoga hvalisavca").

Kao što vidimo, Lagumdžija kao prikladnim metodama smatra *metode dijaloga, slušanja, čitanja* i *pisanja.* U okviru problemske nastave Lagumdžija smatra kako su najdjelotvornije metode dijaloga i diskusije, a komunikacija je nezamjenjiva u traženju boljih i uspješnijih rješenja problema (Lagumdžija, 2000: 54). Također, Lagumdžija drži kako je rad na nastavnim listićima osnova za doživljajnu, sadržajnu i, naročito, etičku analizu čime autorica opravdava svoju upotrebu *metode heurističkog razgovora*, *stvaralačkog čitanja teksta* i *interpretacije teksta* pomoću dobro pripremljenih nastavnih listića (Lagumdžija, 2000: 141). Lagumdžijin zaključak jest da svi ovi rezultati rada na problemskim pitanjima i zadacima ukazuju da učenici petog razreda mogu uspješno raditi u problemsko-stvaralačkom sustavu nastave. Uspjeh takva rada zavisit će, prije svega, od iskustva i sposobnosti nastavnika da izradi (pripremi) zanimljive materijale za samostalan rad učenika na problemskoj interpretaciji teksta (Lagumdžija, 2000: 146), a mogli bismo nadodati i od sposobnosti nastavnika da pronađe odgovarajuće nastavne metode.

Kako bismo uspješnije donijeli zaključak o nastavnim metodama koje teoretičari smatraju prikladnima za nastavu u osnovnoj školi, navest ćemo još jednom sve metodičke pristupe koje smo otkrili unutar naših primjera nastavnih jedinica interpretacije poezije, drame i proze u osnovnoj školi.

Spomenute nastavne metode jesu:

- usmeno izlaganje (tumačenje)
- upućivanje
- razgovor sa zapisivanjem
- pokazivanje
- heuristički razgovor
- interpretativno čitanje
- pisanje
- čitanje
- prikazivanje
- metoda stvaralačkog čitanja teksta
- interpretativna metoda
- metoda demonstracije

- metoda pisanih radova učenika
- grafičko obilježavanje pjesničkih slika
- uspoređivanje
- estetsko vrjednovanje
- izdvajanje stihova
- analiziranje jezika

Kao što možemo utvrditi, od širokog izbora dostupnih pristupa nastavne metode na koje teoretičari stavljaju poseban naglasak uključuju iznad svega metode *čitanja*, *pisanja* te *interpretacije* odnosno *tumačenja* književnog teksta. To ne čudi s obzirom na posebno mjesto koje književni tekst zauzima u suvremenoj nastavi književnosti. Prema Iliću, suvremena nastava književnosti ima dvije veoma uočljive tendencije: pisac sve više mjesta prepušta svome tekstu, a nastavnik svome učeniku (Ilić, 1983: 55). Na taj način nastavne metode koje učenika usmjeravaju na književni tekst sve više zauzimaju mjesto u školskoj svakodnevici. Nastavnik sebi na satu dodjeljuje samo onoliko mjesta koliko mu je neophodno za usmjeravanje učenika na aktivan i stvaralački rad pri proučavanju piščeva teksta. Suvremenost takve nastave ogleda se upravo u tome koliko su ovakve tendencije duboko prodrle u njezino praktično organiziranje i izvođenje (Ilić, 1983: 55). Ilić dalje naglašava kako današnja nastava ne bi mogla teći svojim prirodnim tijekom bez uključivanja postupaka koji od učenika traže uživljavanje u tekst i iznošenje najdubljeg subjektivnog odnosa prema njemu. Stoga takvim postupcima, odnosno nastavnim metodama koje stvaraju čvrst odnos između učenika i teksta, u nastavi treba dati pravo mjesto (Ilić, 1983: 55). Teorijski metodički pristupi koje su ovdje odabrani tek su nekolicina primjera od pregršt mogućih nastavnih metoda prikladnih za književnost u osnovnoj školi. Kako bismo se bolje upoznali s nastavnim metodama koje profesori upotrebljavaju u nastavi književnosti na satima Hrvatskoga jezika, potrebno je dobiti uvid u praktičnu upotrebu metodičkih pristupa, odnosno informirati se o tome kakve metode doista upotrebljavaju profesori Hrvatskog jezika u svojoj nastavi.

5. PRAKTIČNI PRIMJERI METODA NASTAVE KNJIŽEVNOSTI U OSNOVNOJ ŠKOLI

Metodička nastava i teorija trebaju prerasti u zaokruženi sustav utemeljen na znanstvenoj spoznaji. Na taj način nastava će se osloboditi štetnog subjektivizma i isključivosti, improvizacije, nedomišljenosti i pomodarstva (Rosandić, 1968: 6).

Teorija nastave i praktična nastava često se međusobno razlikuju. To nije neobično s obzirom na to da je u praktičnoj nastavi učitelj često suočen s izazovima koje je nemoguće predvidjeti kada se planira nastavni sat ili čitav program književnosti. U kolikoj se mjeri, međutim, metodička teorija i nastava slažu i nadopunjuju? Svakako bismo mogli zaključiti kako se u praktičnoj suvremenoj nastavi ponajprije odabiru nastavne metode koje su prokušane, metode koje su odavno dokazale svoju praktičnu vrijednost u svakodnevnoj nastavi književnosti. S druge strane, kreativan će nastavnik znati u nastavnu jedinicu umetnuti i nove metode, metode koje su izazovne i zanimljive učenicima. Odabiru li pritom nastavnici određene metode koje smatraju prikladnijima nastavi književnosti u osnovnoj školi? Koje metode nastavnici najčešće upotrebljavaju na satima književnosti, koje metode smatraju korisnima, a koje tek rijetko odabiru?

5.1. Internetska anketa o metodičkim pristupima nastavi književnosti u osnovnoj školi

Na ta i slična pitanja odgovore smo potražili u internetskoj anketi koju smo proveli među profesorima Hrvatskoga jezika u osnovnim školama. Anketom smo nastojali odrediti koliko često profesori Hrvatskoga jezika koriste određene književne metode u svakodnevnoj nastavi književnosti. Internetskom anketom prikupili smo odgovore 12 profesora koji predaju u različitim osnovnim školama diljem Slavonije i Zagreba. U ovom poglavlju u potpunosti prenosimo anketu te nastojimo rastumačiti rezultate koje smo njome prikupili. Provedena internetska anketa bila je anonimna, a od profesora se je tražila zaporka i ime osnovne škole u kojoj rade samo kako bismo pri obradi podataka lakše razlikovali ponuđene odgovore. Naime, svi ovdje izneseni podaci tumače se isključivo u ukupnom broju te, osim pojedinačnih napomena i odgovora, sve preostale podatke protumačit ćemo isključivo unutar dobivenih postotaka.

Naša internetska anketa sastojala se od nekoliko pitanja. Prvo pitanje uključuje ponuđene odgovore te određenu nastavnu metodu o kojoj je riječ. Kao primjer navodimo prvu inačicu pitanja koja glasi: *„Tijekom nastave književnosti u osnovnoj školi koliko često koristite sljedeće nastavne metode? – Anotacija“.* Pri tome su ponuđeni odgovori (nikada, rijetko, ponekad i često) od kojih anketirana osoba može odabrati samo jedan. Na taj način postavljeno je 20 inačica istoga pitanja koje se odnose na različite nastavne metode. Postavljene su također četiri dodatne inačice pitanja koje se odnose na oblike rada, na primjer: *„Tijekom nastave književnosti u osnovnoj školi koliko često koristite sljedeće nastavne oblike rada? - Čelni (frontalni) rad“.* Pri tome su također bili ponuđeni odgovori (nikada, rijetko, ponekad i često) od kojih anketirana osoba može odabrati samo jedan. Uz takvu vrstu pitanja s ponuđenim odgovorima postavljeno je još jedno dodatno pitanje koje se odnosilo na omiljene metode profesora u nastavi književnosti. Pitanje je glasilo: *„Koje su Vaše omiljene metode u nastavi književnosti hrvatskog jezika u osnovnoj školi?“* na što su profesori mogli slobodno odgovoriti po svojim željama. Na samome kraju ankete profesorima je također omogućeno da napišu vlastite prijedloge, napomene ili odgovore koji su se doticali naše teme nastavnih metoda. Pomoću programa Google dokumenata, svaki odgovor automatski je pristizao u dokument koji je izračunavao količinu odgovora, postotke potvrdnosti te bilježio sve dodatne odgovore i napomene. Anketu i odgovore ovdje donosimo u potpunosti:

Anketa za diplomski rad „Metodički pristupi nastavi književnosti u osnovnoj školi“

Poštovani, molim Vas za sudjelovanje u anketi za diplomski rad "Metodički pristupi nastavi književnosti u osnovnoj školi". Anketa je anonimna, a pomoću prikupljenih podataka utvrdit će se podudarnost metodičke teorije i praktične upotrebe metoda u svakodnevnoj nastavi književnosti u osnovnim školama Republike Hrvatske. Zahvaljujem na sudjelovanju!

U kojoj osnovnoj školi predajete Hrvatski jezik?

Navedite ime osnovne škole i mjesto Vašeg zaposlenja

Vaša zaporka

(jedna riječ i niz brojeva)

Tijekom nastave književnosti u osnovnoj školi koliko često koristite sljedeće nastavne metode? – Anotacija

Nikada	5	38%
Rijetko	2	15%
Ponekad	5	38%
Često	0	0%

Tijekom nastave književnosti u osnovnoj školi koliko često koristite sljedeće nastavne metode? - Petostih (činkvina)

Nikada	3	23%
Rijetko	1	8%
Ponekad	6	46%
Često	2	15%

Tijekom nastave književnosti u osnovnoj školi koliko često koristite sljedeće nastavne metode? - Fabularna piramida

Nikada	2	15%
Rijetko	2	15%
Ponekad	5	38%
Često	3	23%

Tijekom nastave književnosti u osnovnoj školi koliko često koristite sljedeće nastavne metode? - Dvostruki dnevnik

Nikada	3	23%
Rijetko	2	15%
Ponekad	4	31%
Često	3	23%

Tijekom nastave književnosti u osnovnoj školi koliko često koristite sljedeće nastavne metode? - Znam, želim znati, naučio/la sam

Nikada	0	0%
Rijetko	2	15%
Ponekad	2	15%
Često	8	62%

Tijekom nastave književnosti u osnovnoj školi koliko često koristite sljedeće nastavne metode? – Grozdovi

Nikada	1	8%
Rijetko	2	15%
Ponekad	2	15%
Često	7	54%

Tijekom nastave književnosti u osnovnoj školi koliko često koristite sljedeće nastavne metode? - Sociogram

Nikada	4	31%
Rijetko	2	15%
Ponekad	4	31%
Često	2	15%

Tijekom nastave književnosti u osnovnoj školi koliko često koristite sljedeće nastavne metode? - Mreža diskusije

Nikada	2	15%
Rijetko	4	31%
Ponekad	6	46%
Često	0	0%

Tijekom nastave književnosti u osnovnoj školi koliko često koristite sljedeće nastavne metode? - Debata

Nikada	0	0%
Rijetko	2	15%
Ponekad	6	46%
Često	4	31%

Tijekom nastave književnosti u osnovnoj školi koliko često koristite sljedeće nastavne metode? - Grafikon (interpretacijski, poredbeni, fabularni, karakterološki)

Nikada	2	15%
Rijetko	2	15%
Ponekad	3	23%
Često	5	38%

Tijekom nastave književnosti u osnovnoj školi koliko često koristite sljedeće nastavne metode? - Tablica (problemska, interpretacijska, tematska, karakterološka)

Nikada	1	8%
Rijetko	1	8%
Ponekad	5	38%
Često	5	38%

Tijekom nastave književnosti u osnovnoj školi koliko često koristite sljedeće nastavne metode? - Vođeno čitanje i čitanje s predviđanjem

Nikada	0	0%
Rijetko	2	15%
Ponekad	6	46%
Često	4	31%

Tijekom nastave književnosti u osnovnoj školi koliko često koristite sljedeće nastavne metode? - Vruća stolica i autorov stolac

Nikada	3	23%
Rijetko	3	23%
Ponekad	5	38%
Često	1	8%

Tijekom nastave književnosti u osnovnoj školi koliko često koristite sljedeće nastavne metode? - Vennov dijagram

Nikada	4	31%
Rijetko	0	0%
Ponekad	3	23%
Često	5	38%

Tijekom nastave književnosti u osnovnoj školi koliko često koristite sljedeće nastavne metode? - Metoda označivanja teksta

Nikada	0	0%
Rijetko	3	23%
Ponekad	4	31%
Često	5	38%

Tijekom nastave književnosti u osnovnoj školi koliko često koristite sljedeće nastavne metode? - Razmisli i razmijeni

Nikada	0	0%
Rijetko	3	23%
Ponekad	3	23%
Često	6	46%

Tijekom nastave književnosti u osnovnoj školi koliko često koristite sljedeće nastavne metode? - Književna pisma

Nikada	1	8%
Rijetko	7	54%
Ponekad	3	23%
Često	1	8%

Tijekom nastave književnosti u osnovnoj školi koliko često koristite sljedeće nastavne metode? - Literarni bonus (križaljka, rebus, kviz, kviz asocijacija, osmosmjerka)

Nikada	1	8%
Rijetko	1	8%
Ponekad	5	38%
Često	5	38%

Tijekom nastave književnosti u osnovnoj školi koliko često koristite sljedeće nastavne metode? - Pisanje kao odgovor na književnost

Nikada	1	8%
Rijetko	3	23%
Ponekad	4	31%
Često	4	31%

Tijekom nastave književnosti u osnovnoj školi koliko često koristite sljedeće nastavne metode? – Biopjesma

Nikada	5	38%
Rijetko	4	31%
Ponekad	2	15%
Često	1	8%

Tijekom nastave književnosti u osnovnoj školi koliko često koristite sljedeće nastavne oblike rada? - Čelni (frontalni) rad

Nikada	0	0%
Rijetko	2	15%
Ponekad	4	31%
Često	6	46%

Tijekom nastave književnosti u osnovnoj školi koliko često koristite sljedeće nastavne oblike rada? - Pojedinačni (individualni) rad

Nikada	0	0%
Rijetko	1	8%
Ponekad	4	31%
Često	7	54%

Tijekom nastave književnosti u osnovnoj školi koliko često koristite sljedeće nastavne oblike rada? - Rad u paru (tandemski rad)

Nikada	0	0%
Rijetko	0	0%
Ponekad	6	46%
Često	6	46%

Tijekom nastave književnosti u osnovnoj školi koliko često koristite sljedeće nastavne oblike rada? - Skupni (grupni) rad

Koje su Vaše omiljene metode u nastavi književnosti u osnovnoj školi?

- Upravo one koje sam navela da koristim često - razmisli i razmijeni, dvostruki dnevnik, znam/želim znati, vruća stolica, činkvina, čitanje s predviđanjem...
- Sudnica
- Omiljene metode su mi: razgovor, čitanje i rad na tekstu, debata, kviz (ili pogađanje pojmova), fabularna piramida, stvaralačko prepričavanje
- Individualni rad i rad u paru
- Fabularna piramida, dvostruki dnevnik, grozdovi, mreža diskusije, čitanje s predviđanjem, razmisli i razmijeni, vruća stolica

- Debata, pisanje kao odgovor na književnost, dvostruki dnevnik, grozd, pisanje na poticajne riječi

- Interaktivna nastava s dijaloškim metodama

Vaši prijedlozi, napomene, dodatni odgovori:

- Dosta koristim Mattesove metode, ali i igre u nastavi. Autor sam didaktičke igre "Pisci i djela" koju također često koristim. Na međužupanijskim skupovima u Jakšiću, Vinkovcima i Osijeku (idući tjedan) držat ću predavanje o pripremi školske zadaće u kojoj pojašnjavam upravo primjenu metoda razmisli i razmijeni, čitanje zidu, autorov stolac, vrijednosnu os, pisanje književnih pisma...

- Oluju ideja koristim na kraju nastavnog sata književnosti ili kod novog jezičnog gradiva kako bih vidjela što su učenici uspjeli usvojiti.

Rezultati ankete

Odgovori koje smo prikupili našom anketom ponudili su nam uvid u nastavne metode koje biraju profesori u nastavi književnosti pri svojem praktičnom radu u osnovnim školama. Zanimljivo je proučiti koje su metode popularnije od drugih, koje se metode koriste *često*, koje *ponekad* ili *rijetko*, a koje *nikada* tijekom nastave književnosti u osnovnoj školi. Tumačenjem pojedinačnih odgovora mogli bismo doći do zaključka kako se nastavna metoda *anotacije* u osnovnoj školi u nekim slučajevima koristi ponekad (38%), a u nekima nikada (38%). Nastavna metoda *petostiha* ili *činkvine* ponekad se koristi (46%), *fabularne piramide* ponekad (38%), a *dvostrukog dnevnika* također (31%). Nastavna metoda *znam, želim znati, naučio/la sam* često se koristi u nastavi književnosti (62%) jednako kao i metoda *grozdova* (54%). Tijekom nastave književnosti u osnovnoj školi, nastavnici koriste ponekad ili nikada metodu *sociograma* (31%), dok se *mreža diskusije* ponekad koristi (46%). Nastavna metoda *debate* koristi se ponekad (46%), dok se različite *vrste grafikona (interpretacijski, poredbeni, fabularni, karakterološki)* često koriste u nastavi književnosti (38%), a jednako je i s različitim vrstama *tablica (problemska, interpretacijska, tematska, karakterološka)* (38%). Metode *vođenoga čitanja* i *čitanja s predviđanjem* ponekad se koriste (46%) slično kao i *vruća stolica* i *autorov stolac* (38%). Metoda *Vennovog dijagrama* česta je pak pojava u

osnovnoj školi (38%) jednako kao i metoda *označivanja teksta* (38%). Metoda *razmisli i razmijeni* često se koristi (46%), dok se metoda *književnih pisama* rijetko upotrebljava (54%). Metode *literarnih bonusa* poput *križaljke, rebusa, kviza, kviza asocijacija* i *osmosmjerke* popularne su u nastavi književnosti u osnovnoj školi jer se, prema rezultatima ankete, upotrebljavaju ponekad i često (38%), a jednako je s metodom *pisanje kao odgovor na književnost* (31%), dok se pak metoda *biopjesme* rijetko do nikada (38%) ne pojavljuje kao nastavna metoda u osnovnim školama.

Na pitanja o korištenosti različitih oblika rada u nastavi književnosti u osnovnoj školi dobili smo sljedeće odgovore: tijekom nastave književnosti u osnovnoj školi profesori često (46%) i ponekad (31%) koriste *čelni (frontalni) rad*, ponekad (31%) i često (54%) koriste *pojedinačni (individualni) rad*, ponekad (46%) i često (46%) koriste *rad u paru* odnosno *tandemski rad*, dok se *skupni (grupni) rad* koristi također ponekad (31%) i često (54%). Zanimljivi su odgovori kojima profesori također navode kako rijetko koriste *skupni* i *pojedinačni rad* (8%) što u ovom slučaju odgovara jednom potvrdnom odgovoru, dok određeni profesori također rijetko koriste *čelni (frontalni) rad* (15%). Profesori su nam također ponudili odgovore na pitanje koje su njihove omiljene nastavne metode, pa tako navode nastavne metode *razmisli i razmijeni*, *dvostruki dnevnik*, *znam/želim znati*, *vruća stolica*, *činkvina*, *čitanje s predviđanjem*, nastavna metoda *sudnice*, *razgovora*, *čitanje* i *rad na tekstu*, *debata*, *kviz (ili pogađanje pojmova*), *fabularna piramida*, *stvaralačko prepričavanje, dvostruki dnevnik*, *grozdovi*, *mreža diskusije*, *debata*, *pisanje kao odgovor na književnost , pisanje na poticajne riječi* te *interaktivna nastava s dijaloškim metodama.* Profesori također kao omiljene oblike nastave navode *individualni rad* i *rad u paru*. Kao prijedloge, napomene i odgovore na postavljena pitanja primili smo dva odgovora koji se odnose na korištenje Mattesovih metoda i igara u svakodnevnoj nastavi te na razloge korištenja jedne druge metode u nastavi. U prvom odgovoru doznali smo kako se jedan profesor/profesorica općenito zanima za metode i metodičku teoriju što je veoma pohvalno i potrebito za jednog profesora nastave književnosti. U drugom odgovoru profesorica nadodaje kako metodu *oluja ideja* koristi „na kraju nastavnog sata književnosti ili kod novog jezičnog gradiva kako bi(h) vidjela što su učenici uspjeli usvojiti.“

Nakon iznošenja ukupnih rezultata i odgovora danih našoj internetskoj anketi, mogli bismo zaključiti kako profesori koji predaju književnost u osnovnim školama koriste širok spektar nastavnih metoda koje uključuju većinu anketom ponuđenih metoda te su čak spremni upotrebljavati

metode poput *debate, Vennovog dijagrama* ili *mreže diskusije* koje se na prvi pogled čine složenima za osnovnoškolski uzrast. Nadamo se da to znači kako su profesori dovoljno hrabri i kreativni prilagoditi nastavne metode vlastitim potrebama i potrebama svojih učenika. Nastavni oblici koji postaju sve popularnijima jesu *rad u paru* te *skupni (grupni) rad*, dok se čini kako *frontalni (čelni) rad*, iako neophodan, polako prepušta dio svoga prostora i drugim oblicima rada unutar problemsko-stvaralačke nastave. Zanimljivo je primijetiti kako profesori kao svoje omiljene metode navode različite metodičke pristupe koji uključuju široku lepezu aktivnosti. Takav odabir ukazuje na to da su profesori dobro upoznati s metodama prikladnim za osnovnu školu te da ih redovito koriste u svome radu. Mogli bismo tada, u ovom slučaju, zaključiti kako smo našom anketom utvrdili jednu podudarnost između metodičke teorije i metodičke prakse u nastavi književnosti u osnovnim školama. Pa iako smo našom anketom obuhvatili tek maleni uzorak profesora u hrvatskim osnovnim školama, svejedno možemo zaključiti kako postoje čvrsti metodički napori i interesi unutar nastave književnosti, što je i više nego pohvalno.

5.2. Metodička iskustva s nastave Hrvatskoga jezika u Osnovnoj školi Fran Krsto Frankopan u Osijeku

U skladu s provedenom internetskom anketom i pozitivnim rezultatima koje smo njome utvrdili, provjerimo na još jednom primjeru nastavne metode koje profesori provode u osnovnim školama na satima književnosti Hrvatskoga jezika. Tijekom zadnjeg semestra na drugoj godini diplomskoga studija Hrvatskoga i engleskoga jezika na Filozofskome fakultetu u Osijeku radila sam kao školski asistent u nastavi za djecu s ADHD poremećajem pozornosti i deficita pažnje u Osnovnoj školi Frana Krste Frankopana u Osijeku. Radeći tri mjeseca kao asistent u nastavi, sudjelovala sam u velikom broju sati nastave Hrvatskoga jezika za šesti razred osnovne škole, pri čemu sam, osim asistiranja u nastavi jednom dječaku s ADHD poremećajem i posebnim potrebama, pratila nastavu i nastavne metode profesorice hrvatskoga jezika Anite Pejić Barišić. Iznimno sam zahvalna na pruženoj prilici jer sam kroz svakodnevni rad i sudjelovanje na nastavi stekla neprocjenjiv uvid u svakodnevnu nastavu Hrvatskoga jezika.

Kao završni dio ovoga poglavlja donosimo primjere nastavnih metoda koje su upotrijebljene na satima književnosti održanih šestom razredu osnovne škole s posebnim naglaskom na njihovu

upotrebu u osnovnoj školi. Tako smo pri obrađivanju proznog teksta Darka Macana pod nazivom „Smrdljivi Martin“ upotrijebili metodu *prepričavanja iz promijenjene perspektive*. Tom prilikom profesorica je učenike uputila neka za domaću zadaću sažeto prepričaju tekst koji se je obrađivao na satu i pri tome neka promijene perspektivu iz koje se priča odvija kako bi ponovno, na vlastiti način, ispričali priču te tako pokazali kako su je razumjeli. Sličnu metodu profesorica je upotrijebila pri obradi još nekoliko književnih tekstova, pa je tako nakon obrađivanja književnog teksta „Lovačke priče“ Ericha Kästnera učenicima zadano neka za domaću zadaću nauče *izražajno prepričati* tekst. Na idućem satu učenici su se javljali kako bi pred svima izražajno prepričali, odnosno odglumili tekst ponovno iz *promijenjene perspektive*. Tako su se učenici mogli potpuno uživjeti u priču o Münchhausenu i njegovim legendarnim lovačkim pričama glumeći da su oni sam Münchhausen. Sličan zadatak učenici su dobili i nakon tumačenja teksta Lucy Maud Montgomery „Anne iz Zelenih Zabata” iz njihovih čitanaka gdje su na satu morali ponovno skraćeno zapisati taj tekst iz *promijenjene perspektive*.

Posebice zanimljiva nastavna jedinica književnost bila je obrada tematike proljeća. Tijekom tog nastavnog sata učenici su slušali jedni druge kako *izražajno čitaju* pjesme o proljeću, potom su *slušali prigodnu glazbu* i *zapisivali* svoje *asocijacije* o proljeću u svoje bilježnice. Takvim uvodom profesorica je učenike unijela u proljetno raspoloženje koje je odgovaralo nastavnoj jedinici koja se je pritom obrađivala, a to je bila pjesma Gustava Krkleca „Proljeće u zagorskim voćnjacima“. Za domaću zadaću učenici su dobili zadatak *pisanih radova* s proljetnom tematikom pod naslovom „Da sam proljetni vjetar, pričao bih prolaznicima...“ Zanimljiv je spektar nastavnih metoda koje profesorica Pejić Barišić upotrebljava kako bi učenicima približila tematiku proljeća te ih nadahnula za stvaranje pisanih djela te tematike. Prilikom obrade nastavne jedinice Martola Dubca „Sličice iz prirode“, nakon *čitanja teksta*, metode koja se pokazala prisutnom na svim satima književnosti, učenici razgovaraju s profesoricom pri čemu se odvija metoda *heurističkoga razgovora*, nakon čega slijedi zapisivanje dojmova u bilježnicu.

Pri obrađivanju književnih tekstova, profesorica Pejić Barišić često stvara *korelaciju* između predmeta Hrvatskoga jezika i Likovne kulture. Tako nije bila rijetkost na satima književnosti prenositi svoje dojmove o likovima i fabuli književnih djela putem *crtanja*. Ovdje navodimo samo jedan konkretan primjer u kojemu su učenici morali po čitanju narodne pjesme „Ive sestru Draginju spašava“ nacrtati svoje viđenje Senjanina Ive u bilježnicu. Na taj se način iznose i kreativno

oblikuju učenički dojmovi o pjesmi i liku Senjanina Ive. Posebice zanimljive nastavne metode upotrijebljene su pri obradi pjesme „Slavonija“ Dobriše Cesarića. Pri interpretiranju i analizi pjesme učenici su *prepisivali* rastumačene podatke s ploče, a *koristeći svoju čitanku i njezinu likovnu opremljenost*, učenicima je bilo zadano neka *odrede naslove* nekoliko slika koje su se nalazile uz pjesmu „Slavonija“ u čitanci. Slike su prikazivale crvene makove, đeram i žitna polja, sve tipične slike Slavonije. Učenici su potom morali odabrati jednu od sličica i *precrtati* je u svoje bilježnice uz interpretaciju pjesme „Slavonija“. Slična likovna korelacija uslijedila je pri obradi pjesme „Svoj djeci svijeta“ Enesa Kiševića pri čemu su, nakon tumačenja pjesme i njezinih karakteristika, učenici u vlastite bilježnice *zapisivali neke od zahtjeva koje im roditelji svakodnevno upućuju* (npr. *Pospremi svoju sobu! Pozdravi starije od sebe! Moraš jesti povrće*). Učenici su potom od šarenih papira *izrađivali oblike balona* koje su izrezali te potom unutar balona *upisivali neke ljudske vrline* (npr. poštenje, skromnost, iskrenost, nježnost itd.) Učenicima je također zadano neka *izrade vlastiti časopis* koji će biti namijenjen svoj djeci svijeta. Djeca su također mogla izraditi samo naslovnicu časopisa gdje će *upisati naslove svojih članaka* i *tema* koje obrađuju te ju *ukrasiti* po vlastitom ukusu. Osim kreativnih likovnih metoda, učenici su također često radili uz pomoć svoje čitanke i radne bilježnice uz čitanku. Ne čudi stoga što su jednom prilikom (pred kraj školske godine) dobili zadatak održati javni govor s temom „Čitanka i ja“. Javni govor bio je obavezan za svakoga učenika, a uključivao bi kratak govor o čitanci koju su koristili te školske godine pred vlastitim razredom. Profesorica je učenicima pomogla pri sastavljanju govora dajući im, osim naslova, dodatne upute. Tako su učenici unutar svoga govora mogli slijediti sljedeće smjernice:

1) Odgovori na pitanje: „Što mi je ova čitanka darovala?“

2) Navedite poruke kojih ćete se sjećati, lektirne naslove koji su vas dotakli, likove kojih ćete se sjećati te zapišite zašto ste odabrali baš te poruke, naslove i likove.

3) Govor mora uključivati uvod u govor, središnju razradu i zaključak kao kraj govora.

Mogli bismo zaključiti kako su metode profesorice Anite Pejić Barišić raznovrsne i zanimljive. Profesorica u nastavi književnosti svakako ne izostavlja standardne provjerene metodičke pristupe obradi književnoga teksta kao što su *čitanje u sebi, čitanje naglas*, *izražajno čitanje* te *zapisivanje*. Međutim, nastavne metode kojima također obiluje profesoričina nastava

književnosti šestoga razreda osnovne škole jesu: *prepričavanje* te *prepričavanje s promijenjenom perspektivom, slušanje prigodne glazbe, zapisivanje asocijacija* te posebno naglašena *korelacija* između predmeta Hrvatskoga jezika i Likovne kulture unutar koje učenici *crtaju* i *izrađuju oblike* kako bi utvrdili naučeno i iznijeli vlastite dojmove o književnim djelima koja se obrađuju. Neizmjerno je zanimljivo promatrati metode profesora u realnosti školske svakodnevice te utvrditi bogatstvo metodičkih pristupa kojima se profesori služe kako bi održavali i strukturirali svoju nastavu. Uvidom u nekoliko primjera nastavnih metoda profesorice Anite Pejić Barišić zaključujemo kako profesorima ne nedostaje izvora za crpljenje metodičkih ideja pomoću kojih svojim učenicima mogu približiti književne tekstove koji se obrađuju u osnovnim školama. Također možemo utvrditi kako profesorica Pejić Barišić svoje nastavne metode približava učenicima osnovne škole te ih oblikuje tako da one odgovaraju njihovom uzrastu, mogućnostima i interesima. Ponovimo još jednom kako je prilika za promatranje nastave koja se svakodnevno odvija u unutar razreda iznimno vrijedna mogućnost za proučavanje nastavnih metoda profesora Hrvatskoga jezika u osnovnim školama. Na ovaj način stekli smo priliku proučiti kojim metodičkim pristupima profesori hrvatskog jezika pribjegavaju kako bi svojim učenicima približili književna znanja.

6. NASTAVNE METODE U UDŽBENICIMA, PRIRUČNICIMA I RADNIM BILJEŽNICAMA ZA HRVATSKI JEZIK U OSNOVNOJ ŠKOLI

Pregledom metodičkog instrumentarija udžbenika, radnih bilježnica te priručnika za nastavnike Hrvatskoga jezika, nastojali smo steći uvid u odabir nastavnih metoda koje su namijenjene obradi pojedinačnih književnih djela. Pregledom tih nastavnih sredstava koja se svakodnevno upotrebljavaju u nastavi književnosti u osnovnoj školi odabrali smo presjek književnih djela poezije, proze i drame od 5. do 8. razreda osnovne škole. Tako smo uvidom u čitanku *Dveri riječi 5 – hrvatska čitanka za peti razred osnovne škole* utvrdili kako se pri obradi književnog teksta Tina Kolumbića „Djetinjstvo“ upotrebljavaju metode koje potiču na *heuristički razgovor* te *pripovijedanje*. Tako se učenike na razgovor i tumačenje teksta potiče pitanjima: *Što je ono po čemu ćete pamtiti ovu priču? Je li priča probudila u vama i sjećanje na događaj za koji ste mislili da ste ga zaboravili? Jeste li doživjeli što slično kao i dječak? Koji osjećaji ispunjavaju dječaka kad svojim rukama prihvaća toplu „bublicu“?* (Babić, Golem, Jelčić, 2005: 13). Takva pitanja otvorenoga tipa

odlično potiču heuristički razgovor o tekstu te stvaraju prostor drugim pitanjima, primjerima iz vlastitog života, tumačenju pročitanoga itd. S druge strane metodom *prepričavanja* predlaže se uživljavanje u druge uloge, pa se tako nudi prepričavanje teksta iz uloge jednoga od likova, dodavanjem nove epizode ili promjenom završetka teksta. U radnoj bilježnici pod nazivom *Dveri riječi 5 – radna bilježnica uz hrvatsku čitanku za peti razred osnovne škole* za obradu istog teksta ponuđeni su zadaci koji uključuju *iščitavanje* teksta s traženjem primjera različitih osjetilnih opažaja te *analiziranje* teksta i razlučivanje uvoda, vrhunca i raspleta (Babić, Golem, Jelčić, 2005: 6-7.) U šestom razredu osnovne škole u čitanci *Dveri riječi 6 – hrvatska čitanka za šesti razred osnovne škole* pronalazimo pjesmu Zvonimira Baloga „Progutaj srdžbu". Pri tumačenju pjesme ponovno se upotrebljavaju različita pitanja koja potiču *heuristički razgovor* kao što su: *Jeste li bili u situaciji u kojoj bi vam ovaj savjet dobro došao? Je li vas tko uvrijedio? Kako? Kojim riječima? Kako ste se osjećali? Jeste li mu oprostili?* (Babić, Golem, Jelčić, 2005:15) te pronalazimo *metodu usporedbe* unutar zadatka koji predlaže suprotstavljanje deset ružnih, teških riječi ili izraza kojima je potrebno suprotstaviti deset nježnih, toplih, ljubaznih riječi. Unutar iste čitanke pri obradi književnog teksta Vlade Gotovca „Moj slučaj" uz pitanja koja potiču razgovor o tekstu pronalazimo i *metode prepričavanja* te *pisanja*. Tako se od učenika traži da prepričaju kakvu zgodu iz svoga života naglašavajući pritom više svoje karakteristike i osjećaje nego sam događaj te neka napišu svoj životopis na smiješan i humoristično način čime se potiče učeničko kreativno prepričavanje i pisanje (Babić, Golem, Jelčić, 2005: 63). U sedmom razredu unutar čitanke *Hrvatska čitanka za VII.razred osnovne škole* pri obradi teksta „Čitaća proba" Ivice Ivanca također se upotrebljavaju metode koje potiču na *razgovor* o tekstu te *pisanje*. Tako imamo pitanja poput: *Zašto na čitaćim probama nije poželjna autorova nazočnost? U kojim vrstama djela pisanih za kazališno prikazivanje nema problema s čitaćim probama?* (Jambrec, Bežen, 2005: 122) te zadatak koji predlaže učenicima neka napišu izvješće o jednom dramskom djelu koje su gledali ili pročitali. Tako ponovno nailazimo na *metode razgovora* i *kreativnog pisanja*. U osmome razredu u čitanci *Hrvatska čitanka za VIII. razred osnovne škole* pri analizi teksta „Proljetni dan" iz romana *U potrazi za izgubljenim vremenom* Marcela Prousta pronalazimo zadatak koji se odnosi na *metodu govorenja*, odnosno *javnog govora* pri čemu učenici mogu pripremiti vlastitu govornu vježbu s naslovom „Biljni svijet planeta Zemlje treba našu ljubav i zaštitu" (Bežen, Jambrec, 2009: 14) U sklopu priručnika za nastavnike pod nazivom *Priručnik za učitelje hrvatskog jezika u VIII.razredu osnovne škole uz Hrvatsku čitanku autora Ante Bežena i Olge Jambrec* u sklopu primjera priprave nastavnog sata interpretacije lirske

pjesme „More“ Josipa Pupačića pronalazimo *metode interpretativnog čitanja, književno-likovne korelacije, slušanje interpretacije pjesme, kreativnog pisanja poezije te gledanja televizijske emisije* (Kovač, Dunatov, Tomas, 2009: 49-51).

Moguće je povući paralelu između metoda koje smo pronašli u sklopu metodičkog instrumentarija čitanaka, radnih bilježnica i priručnika za nastavnike i metoda koje upotrebljavaju stručnjaci u svojim primjerima nastavnih jedinica te anketirani profesori u svome radu. Naime, uz pojavu standardnih metoda poput *tumačenja, slušanja, gledanja* te *kreativnog stvaranja*, vidljivo je kako se metode *razgovora, heurističkog razgovora* odnosno *prepričavanja teksta* i *prepričavanja s promjenom gledišta* te metode *pisanja* odnosno *kreativnog učeničkog pisanja* (izvješće, pjesme, sastavci) ističu učestalošću kojom se pojavljuju u svim dosada prikazanim primjerima nastavnih metoda pri obradi književnih djela u sklopu nastave književnosti u osnovnoj školi. Moguće je tako povezati metodu *prepričavanja s promjenom stajališta* profesorice Anite Pejić Barišić sa sličnim primjerima zadataka koje pronalazimo u udžbenicima jedako kao i metode *kreativnog pisanja* za koje su anketirani profesori naveli kako ih često upotrebljavaju u svojem svakodnevnom radu. Također je važno napomenuti neizostavnu metodu *čitanja* koja se je doista pokazala osnovnim korakom svake obrade književnih tekstova, pjesama i dramskih isječaka.

7. METODIČKI PROBLEMI OSNOVNOŠKOLSKE NASTAVE KNJIŽEVNOSTI I NEKA RJEŠENJA

Kvaliteta nastave ne raste s količinom uložena truda. Za mnoge metodički mudre načine učenja nije potrebno posebno veliko planiranje. Smisao metode jest da učenici postanu aktivni u učenju. Što više aktivnost učenika raste, to se više nastavnik može povući (Mattes, 2007: 12).

Prikazivanjem različitih teorijskih i praktičnih metodičkih pristupa osnovnoškolskoj nastavi književnosti utvrdili smo kako profesorima ne nedostaje metodičkih ideja unutar nastave književnosti kako u teoriji nastave, tako i u praktičnoj nastavi. Međutim, je li sadašnji pristup nastavi književnosti u sklopu nastave Hrvatskoga jezika dostatan za učinkovito prenošenje književnoga znanja učenicima? Teoretičari navode kako unatoč trudu naših nastavnika i dalje

postoje određeni problemi unutar fokusa naše nastave književnosti i metoda koje profesori upotrebljavaju u svakidašnjoj nastavi književnosti u osnovnim školama. U radu s učenicima uočen je problem pri analizi/interpretaciji književnog djela (primjerice lirske pjesme, romana, drame, eseja) jer osim dojma da je u djelu obrađen neki određen sadržaj i da je neki lik u djelu glavni lik, učenici ne razumiju što bi još mogli reći o djelu, ne znaju ga analizirati. To je pokazatelj učeničkog *nerazumijevanja* činjenice da radom na djelu mogu produbiti svoj doživljaj i osvijestiti bogatstvo umjetničkog izražavanja u djelu, a time i poboljšati svoju analitičku sposobnost (Bouša, 2009: 7). Valjalo bi, dakle, dodatno osvijestiti učeničku sposobnost interpretiranja te ju uputiti u novim smjerovima koji ne uključuju samo puko prepričavanje i rastumačivanje fabule i likova unutar književnih djela.

Drugi problem naše nastave književnosti u osnovnim školama izražen je rezultatima provedenog školskog istraživanja Mire Kermek-Sredanović koji upućuju na to da metodička teorija u hrvatskom školskom sustavu i dalje utječe na osnovnoškolsku nastavu književnosti jer bez obzira na uzorak i nemogućnost generalizacija za cijelu populaciju dječje školske dobi, dotično istraživanje pruža dovoljno indikacija koje upućuju da bi u nastavi književnosti (književnom odgoju i obrazovanju) trebalo mijenjati ustaljene navike koje su djelomično rezultat nepoznavanja suvremene metodičke teorije (Kermek-Sredanović, 1993: 139). Autorica predlaže kako bi valjalo početi ostvarivati dvosmjernu primarnu literarnoestetsku komunikaciju, a ne samo personalnu interakciju ostvarenu kao razgovor učitelja i učenika o književnom djelu. Također se predlaže kako bi se često spominjanu individualizaciju, prisutnu tek kao pedagoško deklarativno načelo, doista trebalo početi ostvarivati na satima književnosti. Tako bi se počelo uvažavati osobitosti recepcije i komunikacije pojedinih učenika i metodički osmišljavati sat ne težeći uniformiranju dječje početne percepcije niti pak u komunikaciji s književnim tekstom ujednačavanju razine dosegnute estetske komunikacije za sve učenike iste dobi (Kermek-Sredanović, 1993: 139).

Autorica donosi još jedno rješenje u kojemu navodi kako bi bilo korisno poticati i razvijati individualnost učenika prateći, naročito, izvannastavno čitanje kao i ostvarene razine samostalnog dijaloga učenik-književni tekst te uključivati učenike te dobi, selektivno, u dječje literarne, recitatorske, dramske, knjižničarske i ostale družine čiji se rad temelji na književnim sadržajima u najširem smislu riječi. Pa iako se takvi i slični savjeti čine neobično kreativnima i korisnima za budućnost nastave književnosti, teško je vjerovati kako će uobičajeni profesor opterećen školskim

kurikulumom uspjeti u svoju nastavu uvesti ogromne promjene. Nešto konkretnije, Lagumdžija također izdvaja probleme koji su specifični za osnovnoškolsku nastavu književnosti:

1. "Nemamo odgovarajuće udžbenike. Metodički instrumentarij u našim školskim čitankama ne potiče nastavnika i učenika na rješavanje literarnih problema (pitanja i zadaće ne osiguravaju problemsko-stvaralačku komunikaciju s umjetničkim tekstom).
2. Priručnici uz školske čitanke (za nastavnike) ne sadrže dovoljno obavijesti o problemskom pristupu interpretaciji umjetničkoga teksta.
3. Učenici su naviknuti razgovarati o pročitanom tekstu (nastavnik pita – učenik odgovara). Nema pitanja i zadataka koji navode učenika na razmišljanje o likovima, situacijama i odnosima među likovima, na zauzimanje kritičkog stava prema postupcima likova i izražavanje osobne etike. Tradicionalna pitanja ne traže od učenika udubljivanje u strukturu umjetničkog teksta.
4. Često se stječe dojam da se umjetnički tekst čita isključivo zbog njegove „poruke".
5. Nastavnici nisu dovoljno osposobljeni za takav rad.
6. Nastavno-tehnološka osnova nedovoljno je razvijena itd." (Lagumdžija 2000: 54-55)

Dakako, ovdje navedeni problemi nisu isključivo u profesorskoj domeni tako da je teško očekivati kako će profesor uspjeti nadoknaditi sve nedostatke današnje književne nastave. Međutim, profesori bi itekako mogli utjecati na kvalitetu nastave, promjenu smjera kojim ona teče te na vlastitu osposobljenost za takav rad. Kao posljednji primjer problema unutar nastave književnosti navodimo Mattesov primjer u kojemu autor opisuje skeptični pogled nastavnika pri čitanju primjera nastave engleskog jezika koja obiluje raznovrsnim unaprijed pripremljenim metodama: „To je ona tipična pokusna nastava poučavanja koju očekuju studijski seminari od svojih vježbenika. Tu se ulažu napori koji nemaju nikakve veze s normalnom svakidašnjicom u školi. Obični nastavnici moraju predavati do 28 sati. Tu nema tog angažmana...Kad bih imao više dana da se pripremim za jedan jedini sat, i ja bih...itd. „(Mattes, 2007: 11) Mattes iznosi kako u tim tvrdnjama ima mnogo istine, ali kako je profesorski poziv neobično plemenito zanimanje koje zahtijeva neprestano evoluiranje i razvitak unutar samoga sebe. Profesori ne samo da moraju pronaći način kako uvesti nove metode u svoj rad kako bi usmjerili književnu nastavu u pravome smjeru, već uvođenje tih metoda prikladnih za njihove učenike može pomoći samim profesorima u obavljanju vlastitog posla

jer metode utječu na održavanje bogatstva, učinkovitosti i raznolikosti njihove nastave. Smisao metode jest da učenici postanu aktivni u učenju. Što više aktivnost učenika raste, to se nastavnik više može povući (Mattes, 2007: 10).

Osamostaljivanje metodike predstavlja značajan trenutak za daljnji razvitak nastave jezika i književnosti. Sazreli su uvjeti za nastanak nove metodike nastave jezika i književnosti koja će sistematizirati znanstvene rezultate i dati nastavnicima u ruke pouzdane instrumente za proučavanje jezika i književnosti u nastavi (Rosandić, 1968: 6). Prema tome, uvođenje novih metodičkih pristupa prikladnih za osnovnoškolsku nastavu književnosti može ne samo poboljšati kvalitetu nastave, već i profesorsko zadovoljstvo obavljenim poslom. Dakako, teško je očekivati kako će profesori opterećeni svakodnevnim školskim obavezama uspjeti okrenuti naglavce vlastitu nastavu književnosti, no povremeno uvođenje metodičkih „zanimljivosti“ za učenike, ponuda izvanškolskih aktivnosti vezanih uz književnost te proširenje fokusa interpretacije književnih djela svakako će rezultirati velikim pozitivnim promjenama.

8. ZAKLJUČAK

Uspješno poučavanje vjerojatno je najteži posao na svijetu. William Glasser

Ovim diplomskim radom nastojali smo razjasniti teoriju i praktičnu upotrebu metodičkih pristupa koji su svojstveni nastavi književnosti u osnovnoj školi. Teoretskim određenjem nastave književnosti, metodičkih sustava, nastavnih strategija, postupaka te nastavnih metoda nastojali smo pojasniti dio teorije metodike književnosti odgoja i obrazovanja koji se izravno nadovezuje na metodičke pristupe nastavi književnosti u osnovnoj školi. Razlučili smo razlike između nastavnih metoda namijenjenih nastavi u srednjoj školi i u osnovnoj školi te pružili teorijske i praktične primjere nastavnih metoda koje se upotrebljavaju u osnovnim školama. Nastavne metode jedinstven su način strukturiranja i održavanja nastave u našim osnovnim i srednjim školama. One logički vuku svoje podrijetlo iz ljudskih aktivnosti potrebnih za aktivno učenje te se njihova podjela također zasniva na sličnim aktivnostima. Pri strukturiranju nastavnih metoda pomažu nam različiti izvori spoznaje, nastavna sredstva i alati koji nam stoje na raspolaganju te naša vlastita kreativnost.

Neobično je važno prepoznati činjenicu da nastavne metode doista moraju odgovarati uzrastu i mogućnostima naših učenika, dok je jednako važno također se neprestano truditi poboljšati ih približavajući tako djeci njihovu namjenu i funkciju. Teoretski primjeri koje smo pritom pružili doista pokazuju raznolikost i maštovitost upotrebe nastavnih metoda, dok nam je zadovoljstvo reći kako i rezultati provedene ankete te stvarni primjeri iz svakidašnje nastave književnosti u osnovnoj školi Fran Krsto Frankopan u Osijeku nimalo ne zaostaju u tome. Moramo se, međutim, osvrnuti i na moguće probleme u metodici svakidašnje nastave književnosti, na što nas upozoravaju različiti priznati metodički teoretičari. Ustaljenost metoda, sužavanje fokusa pri interpretiranju nastave isključivo na fabulu i likove, neinventivnost u provođenju nastave; sve su to izazovi koje bi trebalo svakodnevno prevladavati prilikom provođenja nastave i nastavnih metoda u osnovnim školama. Pri tome je teško ponuditi određena jedinstvena rješenja. Međutim, kako je općepoznato da učiteljski poziv zahtijeva ne samo određenu dozu planiranja, spretnosti i inventivnosti već i posvećenosti i ljubavi, moramo očekivati od naših profesora da se i ovom prilikom iskažu te neprestanim razvijanjem svojih metodičkih pristupa uvijek iznova pridonesu održavanju školske nastave književnosti u osnovnim školama.

9. LITERATURA

1. Babić, Nada, Golem Dinka, Jelčić, Dunja, *Dveri riječi 5 – hrvatska čitanka za peti razred osnovne škole,* Naklada LJEVAK d.o.o., Zagreb, 2009.
2. Babić, Nada, Golem Dinka, Jelčić, Dunja, *Dveri riječi 5 – radna bilježnica uz hrvatsku čitanku za peti razred osnovne škole,* Naklada LJEVAK d.o.o., Zagreb, 2009.
3. Babić, Nada, Golem Dinka, Jelčić, Dunja, *Dveri riječi 6 – hrvatska čitanka za šesti razred osnovne škole,* Profil, Zagreb, 2005.
4. Bendelja, Neda, „Interpretacijski pristup poeziji Grigora Viteza u nižim razredima osnovne škole“ u: *Hrvatski u školi: Zbornik praktičnih radova iz nastave hrvatskoga jezika,* priredio Zvonimir Diklić, Školska knjiga, Zagreb, 1996.
5. Bežen, Ante, Jambrec, Olga, Hrvatska čitanka za VIII. razred osnovne škole, Naklada LJEVAK d.o.o., Zagreb, 2009.
6. Bouša, Dubravka, *Priručnik za interpretaciju književnog djela*, Školska knjiga, Zagreb, 2009.
7. Burić, Marinka, „Kolaž metodičkih isječaka od usvajanja do provjere nastavnih sadržaja“ u: *Hrvatski jezik u kontekstu suvremenog obrazovanja,* Naklada Slap i Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb, 2010.
8. Diklić, Zvonimir, *Književnoznanstveni i metodički putokazi nastavi književnosti,* Školska knjiga, Zagreb, 2009.
9. Diklić, Zvonimir, *Osnove teorije i nastavne interpretacije lirske poezije*, Školske novine, Zagreb, 2009.
10. Ilić, Pavle, *Učenik, književno djelo, nastava*, Školska knjiga, Zagreb, 1983.
11. Jambrec, Olga, Bežen, Ante, Hrvatska čitanka za VII. razred osnovne škole, Naklada LJEVAK d.o.o., Zagreb, 2005.
12. Kermek-Sredanović, Mira, „Osobitosti recepcije i literarne komunikacije učenika osnovne škole s proznim tekstom“, Napredak br. 134., Zagreb, 1993.
13. Kovač, Slavica, Dunatov, Vesna, Tomas, Jadranka, *Priručnik za učitelje hrvatskog jezika u VIII.razredu osnovne škole uz Hrvatsku čitanku autora Ante Bežena i Olge Jambrec*, Naklada LJEVAK d.o.o., Zagreb, 2009.
14. Lagumdžija, Nada, *Basna u osnovnoškolskoj nastavi književnosti*, HENA COM, Zagreb, 2000.

15. Lagumdžija, Nada, „Metodički pristup dramskoj/scenskoj umjetnosti u mlađim razredima osnovne škole“, Život i škole br 45. , Zagreb, 1999.
16. Rosandić, Dragutin, *Nastava hrvatskosrpskog jezika i književnosti*, Školska knjiga, Zagreb, 1968.
17. Rosandić, Dragutin, *Novi metodički obzori: Prinosi metodici hrvatskoga jezika i književnosti*, Školske novine, Zagreb, 1993.
18. Rosandić, Dragutin, *Kurikulski metodički obzori; Prinosi metodici hrvatskoga jezika i književnosti*, Školske novine, Zagreb, 2003.
19. Rosandić, Dragutin, *Metodika književnoga odgoja; Temeljci metodičkoknjiževne enciklopedije*, Školska knjiga, Zagreb, 2005.
20. Rosandić, Dragutin, *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*, Školska knjiga, Zagreb, 1986.
21. Sabljić, Jakov, *Iz metodičke teorije i prakse nastave književnosti*, ICJK, Podgorica, 2011.