

Analiza razvoja, obilježja i odrednica domaće zadaće

Mandek, Matej

Master's thesis / Diplomski rad

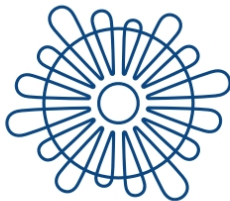
2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:880839>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-10**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



zir.nsk.hr



DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJ

Sveučilište u Zadru

Odjel za pedagogiju

Sveučilišni diplomski dvopredmetni studij pedagogije



Matej Mandek

Analiza razvoja, obilježja i odrednica domaće zadaće

Diplomski rad

Zadar, 2020.

Sveučilište u Zadru
Odjel za pedagogiju
Sveučilišni diplomski dvopredmetni studij pedagogije

Analiza razvoja, obilježja i odrednica domaće zadaće

Diplomski rad

Matej Mandek
Student/ica:

Mentor/ica:
izv. prof. dr. sc. Jasmina Vrkić Dimić

Zadar, 2020.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Matej Mandek**, ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom **Analiza razvoja, obilježja i odrednica domaće zadaće** rezultat mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mojega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mojega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 21. rujna 2020.

Sadržaj

1. Uvod	1
2. Metodologija istraživanja	3
2.1. Predmet.....	3
2.2. Cilj.....	3
2.3. Zadaci.....	3
3. Povijesni razvoj domaćih zadaća.....	4
4. Pedagoški aspekt domaćih zadaća.....	7
4.1. Vrste zadataka	11
5. Uloga domaće zadaće	14
5.1. Ishodi primjene domaće zadaće	14
5.2. Domaća zadaća u nastavi stranih jezika s naglaskom na jezične kompetencije i domaću zadaću u engleskom jeziku.....	16
6. Suradnja roditelja i učenika	23
7. Alternativne škole i domaća zadaća	30
7.1. Domaća zadaća u waldorfskim školama	30
7.2. Domaća zadaća u Montessori školama	32
8. Domaće zadaće u Hrvatskoj	36
8.1. Domaća zadaća u hrvatskim kurikulumima.....	37
9. Zaključak	42
10. Literatura.....	44
Analiza razvoja, obilježja i odrednica domaće zadaće	52
Analysis of the Development, Characteristics and Determiners of Homework	53

1. Uvod

Prva shvaćanja domaće zadaće uključivala su „plaćeni rad obavljen kod kuće“ (URL 1), a prvo korištenje pojma seže u 1662. godinu. Osim gledanja na domaću zadaću na ovaj način, ona se definira na različite načine pa se tako u Merriam-Webster rječniku (URL 1) još definira i kao „zadatak koji se daje učeniku, a namijenjen je izvršavanju izvan redovite nastave te kao pripremno čitanje ili istraživanje za buduće rasprave ili debate“ (URL 1).

Osim rječničke definicije ovog fenomena, mogu se sagledati i razmatranja znanstvenika koji se njime bave pa se tako Cooperova (1989) definicija gotovo potpuno slaže s gore navedenom definicijom, a Jelavić (2008:149) u svojoj definiciji naglašava „samostalno učenje bez izravnog utjecaja i nadzora nastavnika“. Poljak (1985) domaćom zadaćom smatra sve aktivnosti koje se izvode izvan školskog rada, a izvor im je u školskim obavezama i pridonose ostvarivanju zadataka iz nastave. Za Vatterott (2009) domaća je zadaća samo znatno reguliran i o učitelju ovisan dio procesa učenja koji je povezan s učionicom, Cooper i sur. (2006) naglašavaju da je ona bitan dio dnevne rutine školske djece, a Corno i Xu (2004) domaću zadaću podižu na razinu najvažnijeg posla djetinjstva, jer ona stvara okolnosti u kojima nastavnik u početku osposobljava dijete od kojega se kasnije očekuje da izvršava zadatke pod minimalnim nadzorom.

Jedan od ciljeva domaće zadaće (Vatterott, 2009) trebalo bi biti razvijanje pozitivnog stava prema učenju, jer bi njeni zadaci trebali biti osmišljeni tako da razvijaju kompetencije, a ne da od učenika traže samo ponavljanje i vježbanje sadržaja obrađenih u nastavi. Oni nastavnici koji zadaju domaću zadaću jer vjeruju da ona ima pozitivan utjecaj na daljnji obrazovni uspjeh, zadaju domaću zadaću i kao dodatnu nastavnu aktivnost uz one sadržaje koji su se obradili u nastavi da bi dobili povratne informacije o razumijevanju sadržaja i naputke za prilagođavanje nastave razini razumijevanja na kojoj su učenici (Cooper i sur, 2006). Najčešći razlozi zadavanja domaće zadaće (Blazer, 2009) uključuju određivanje razumijevanja nastavnog sadržaja i usvajanja vještina, primjenu već usvojenih sadržaja u novim situacijama, stvaranje potrebe za korištenjem različitih izvora informacija te unapređivanje vještina.

U središtu ovog rada nalazi se domaća zadaća. Ona će biti razmatrana iz različitih gledišta, tj. govorit će se o povijesnom razvoju, pedagoškim aspektima, suradnji s roditeljima te, na kraju, ulozi koju domaća zadaća ima u alternativnim školama te zakonskim okvirima u Hrvatskoj koji ju danas određuju.

2. Metodologija istraživanja

2.1. Predmet

Kroz analizu relevantne znanstvene i stručne literature te postojećih zakonskih okvira proučiti razvoj, obilježja i odrednice domaće zadaće koji se odnose na osnovnu školu i srednju školu, s naglaskom na nastavu engleskoga jezika.

2.2. Cilj

Utvrđiti karakteristike i pojedinosti koje se odnose na domaću zadaću općenito. Konkretnije istražiti kako se kroz povijest razvijao pogled na domaće zadaće, kako su zakonski određene domaće zadaće u Hrvatskoj. Uz to, cilj uključuje sagledavanje pedagoških aspekata domaćih zadaća, vrste zadataka, domaće zadaće u nastavi stranih jezika uz naglasak na engleski jezik. Kroz pregled empirijskih istraživanja vezanih za domaću zadaću pružiti uvid u ulogu roditeljskog sudjelovanja pri rješavanju domaće zadaće. Naposljetku, cilj uključuje istraživanje uloge koju domaće zadaće imaju u nekim alternativnim pravcima i u programu *Škola za život*.

2.3. Zadaci

Temeljem pregleda dostupne literature:

1. utvrditi povijesni aspekt i povijesne okolnosti razvoja domaćih zadaća,
2. ustanoviti pedagoške okvire s osvrtom na vrste zadataka koje se koriste u domaćim zadaćama,
3. dobiti uvid u ulogu koju domaće zadaće imaju u nastavi (ishodi primjene, utjecaj na jezične kompetencije u nastavi stranih jezika općenito i specifičnosti domaće zadaće u nastavi engleskoga jezika),
4. proučiti roditeljsku uključenost u rješavanje domaće zadaće,
5. ustanoviti principe alternativnih škola u pristupu domaćoj zadaći,
6. analizirati zakonske okvire koji određuju ulogu domaćih zadaća u hrvatskom školstvu (pregledom odluka o donošenju kurikuluma za nastavne predmete).

3. Povijesni razvoj domaćih zadaća

Formalno obrazovanje svoje početke ima u antičkoj Grčkoj i Rimu gdje su učitelji radili individualno s učenicima (Poljak, 1985; URL 2). Takvom obrazovanju su pristup imali samo privilegirani i imućni učenici čiji roditelji su im mogli to priuštiti. Naime, većina djece je u to vrijeme živjela skromne živote u kojima su radili kao sluge članovima viših slojeva društva. Takvo se stanje u obrazovanju djece zadržalo do pojave feudalizma i industrijalizacije, kad se obrazovanje svelo na „umanjivanje živosti djece kako bi odrasla u dobre radnike“ (URL 2).

Postepeno se u Europi od ranog 16. stoljeća sve do 19. stoljeća razvijala ideja univerzalnog, obaveznog javnog obrazovanja, jer su mnoge tvrtke i političari gledali na školstvo kao sustav kroz kojeg mogu lako razviti dobre građane i buduće radnike (URL 2). Javnost je na školu gledala kao na dječji posao koji je trebao biti težak i naporan kako bi djecu pripremio za rad u tvornicama u jednako teškim uvjetima. U 17. stoljeću prvi puta se upotrebljava pojam „domaća zadaća“ (URL 1), ali on je obuhvaćao šire značenje od onog danas, jer je uključivao plaćeni dječji rad kod kuće. Taj se rad nije trebao odnositi samo na školske zadatke, već na sve one koji su morali biti odrađeni kod kuće, a mogli su biti vezani i za posao kojeg su roditelji obavljali. Kako se bližilo 19. stoljeće metode rada u školi su se ublažile, ali temeljne pretpostavke nisu se u potpunosti promijenile, jer se na učenje još uvijek gledalo kao na posao djece i kako bi ona radila taj posao još su se uvijek koristile nametljive metode (URL 2). Djeca su rijetko pohađala školu u to vrijeme, osobito ona slabijeg imovinskog statusa, a ona koja jesu, pohađala su je najčešće od prvog do četvrtog razreda dok su samo rijetki nastavljali obrazovanje (Glawe, 2011). Ovo stanje bilo je uzrokovano time što su djeca uz školske obaveze morala obavljati kućanske poslove i sve one fizičke u kojima je njihova obitelj trebala pomoć. Osim toga, domaće zadaće koje su djeca dobivala u školi uključivale su pamćenje, učenje napamet i ponavljanje onoga što je zadao učitelj (reproduktivna razina znanja), a savladavanje takvih zadataka je od djece tražilo puno vremena i posvećenosti. Posljedica ovih uvjeta je bilo učenje i rješavanje domaćih zadaća u noći, jer su tijekom dana djeca morala obavljati druge poslove (Vatterott, 2009).

Ideja domaće zadaće mijenjala se i razvijala kako se razvijalo i školstvo. U 20. stoljeću je s razvojem medicine (posljedično pedijatrije) došlo do novih spoznaja

pa se tako i stav prema domaćoj zadaći promijenio i mnogi su smatrali da dotadašnji koncept domaće zadaće ima negativan utjecaj na zdravlje djece. Mnogi su bili zabrinuti da bi manjak svježeg zraka i boravka na suncu, uz nošenje teških školskih torbi, moglo imati loš utjecaj na zdravlje djece (URL 2). Posebice, isticalo se više negativnih aspekata poput nervoze, stresa, nedostatka sna, oštećenja vida i simptoma bolesti koju danas nazivamo ADHD. Nastavnici i znanstvenici vjerovali su da djeca imaju više koristi od slobodne igre nego od domaće zadaće jer se na nju gledalo i kao na glavni način na koji se djeci oduzima društvena interakcija (Vatterott, 2009). Nakon negativnih objava o domaćoj zadaći (Glawe, 2011) u časopisu *Ladies' Home Journal* (u kojima se, među ostalim, domaću zadaću krivilo za loš san djece), 1900. godine u SAD-u se javlja pokret (Vatterott, 2009) kojem je cilj zabraniti zadavanje domaće zadaće djeci ispod 15 godina, a mladima starijim od 15 godina željelo se ograničiti domaću zadaću na samo jedan sat aktivnosti kod kuće. Pokret je potaknuo brojne škole SAD-a da revidiraju svoj pristup domaćoj zadaći pa je tako od 62 ispitane škole, njih 40 ukinulo domaću zadaću nižim, a ograničilo opseg domaće zadaće višim razredima (Glawe, 2011). Posljedično je 1901. godine u kalifornijski zakon uključena odluka o tome da „ni jedan učenik ispod 15 godina niti u osnovnim niti u srednjim školama neće morati učiti i završavati školske obaveze kod kuće“ (Kralovec, 2007 prema URL 2). Pokret je do 30-ih godina 20. stoljeća toliko ojačao da je bilo osnovano *Društvo za ukidanje domaće zadaće*, čije su ideje i nastojanja imale (različit) utjecaj i na razmišljanja europskih znanstvenika i obrazovnih djelatnika.

Stanje se nije mijenjalo i domaća zadaća u SAD-u nije bila važan aspekt obrazovanja dok SSSR nije lansirao prvi satelit u orbitu 1957. godine (URL 2). Od tada se smatralo da američka djeca nisu spremna za izazove budućnosti te da američkom školstvu fali krutost i da ono ne sprema djecu na to da rade sa sve kompleksnijom i kompleksnijom tehnologijom (Cooper, 2001 prema URL 2). Sustav obrazovanja vidio je domaću zadaću kao alat kojim se može ubrzati razvoj djece u područjima matematike i ostalih znanstvenih predmeta te je u to vrijeme započela rasprava o domaćoj zadaći i njejoj funkciji i svrsi u obrazovanju.

Tijekom 1960-ih i 1970-ih društvo se ponovno zalaže za smanjenje opterećenja djece domaćom zadaćom (Vatterott, 2009) jer se opet naglašava njen negativan utjecaj na socijalizaciju i količinu stresa. Sljedeće desetljeće bilo je, s druge strane, obilježeno zalaganjem za produljivanje školovanja, povećavanjem količine

ispita i domaćih zadaća, jer se smatralo da je školski uspjeh uvjet za kasniji ekonomski uspjeh. Do kraja 1990-ih je prevladavao ovakav stav u društvu sve dok nisu publicirana teorijska i empirijska istraživanja (npr. Cooper, 1989 i 2007; Cooper i sur., 2006) koja su isticala negativne strane domaće zadaće koje su se javljale kroz povijest (Vatterott, 2009).

Iz povijesnog se pristupa domaćoj zadaći vidi da je ona kompleksni dio školovanja jer još uvijek ne postoji usuglašenost u tome bi li se djeca (i koliko) trebala nositi s obavezom rješavanja domaće zadaće i koliko je ona korisna za daljnji tijek njihova obrazovanja, a koliko ona ima loš utjecaj na dječje zdravlje.

4. Pedagoški aspekt domaćih zadaća

Poljak (1985:195) domaće zadaće definira kao sve „aktivnosti učenika koje proizlaze iz svakodnevnih obaveza prema radu u školi, pridonose ostvarivanju nastavnih zadataka, ali se izvode izvan školskog rada“, a ovakva definicija u skladu je s vjerovanjem da je povezanost domaće zadaće i rada u nastavi vrlo visoka, uz što Jelavić (2008:149) ističe da specifičnost domaće zadaće leži u izraženom „samostalnom učenju bez izravnog (ali ne i svakog) utjecaja pa i nadzora nastavnika“. Domaća zadaća pruža učenicima priliku da pokažu samoinicijativnost i samostalnost što nastavnik mora iskoristiti zbog izjednačenosti standardnog rada u školi (Jelavić, 2008). Nadalje, domaća zadaća pruža priliku sposobnijim učenicima da pokažu svoju inicijativu, a onim manje sposobnima da učine ono što u školi nisu uspjeli i upravo to nam pokazuje da je domaća zadaća važan dio školskog uspjeha. Kroz povijest je pristup domaćoj zadaći bio vrlo raznolik, kao što je to i danas (Poljak, 1985). U „staroj školi“ (Poljak, 1985:195) učenici su najviše kod kuće morali nastavne sadržaje učiti napamet, rad kod kuće bio reproduktivnog tipa te je temelj domaće zadaće bilo uvježbavanje da bi se savladale osnovne vještine čitanja, pisanja i računanja. U „novoj školi“ (Poljak, 1985) domaća zadaća još uvijek ima veliku ulogu, ali se promijenio pristup njenom smislu i sadržaju (Poljak, 1985). U današnje se vrijeme reproduktivni karakter napustio, zamijenio ga je produktivni karakter zbog čega je fokus na samostalnom usvajanju znanja te izgradnji sposobnosti individualnog samostalnog rada i samoobrazovanja. Domaća zadaća u najviše današnjih škola mora biti prilagođena individualnosti učenika, što znači da nastavnik mora biti oprezan da, iako domaća zadaća krije velike mogućnosti učenika, ne pretjera u zahtjevima pri zadavanju domaće zadaće te da ona prati razvojne potrebe i mogućnosti učenika. No, u stvarnosti nastavnici često nemaju vremena prilagođavati nastavne sadržaje individualnosti učenika pa se zadaju zadaci prilagođeni razvojnoj razini razreda te se slabiji učenici moraju dodatno potruditi kako bi držali korak s obavezama koje odgovaraju razvojnoj razini većine.

Nastavnik mora na umu imati da sve „razlike među znanjima, vještinama, sposobnostima, potrebama, interesima, motivima“ (Jelavić, 2008:149) i svim ostalim čimbenicima koji čine učenike različitim traže da domaća zadaća bude raznolika onoliko koliko su raznoliki učenici. Pri zadavanju domaće zadaće nastavnik može tražiti previše od učenika ako zadaje zadatke koji se valjano mogu riješiti jedino u

nastavi i ako je želja nastavnika da domaća zadaća postigne rezultate koje je namijenio, mora je dobro pripremiti (Jelavić, 2008). Dobra priprema domaće zadaće pretpostavlja da je nastavniku jasno što želi njome u određenoj situaciji postići, u čemu se vidi „organska povezanost rada u školi i kod kuće“ (Jelavić, 2008:150) jer, iako je domaća zadaća nadopuna onome što se obrađivalo u školi, ona služi i za pripremu za nastavak rada u školi.

Kao što je već ranije spomenuto, postoje podijeljena mišljenja o domaćoj zadaći zbog različitih faktora (Poljak, 1985). Postoje oni koji traže ukidanje domaće zadaće i uvođenje dobrovoljne dopunske nastave u školi, drugi traže da se domaća zadaća zadaje samo prije praznika i vikenda, dok se neki zalažu za zadržavanje sadašnjeg načina zadavanja domaće zadaće, ali sa smanjenjem opsega. Na kraju, postoje i oni koji smatraju da bi domaću zadaću trebalo zadržati u trenutnom opsegu te da bi jedino trebalo revidirati sadržaje i načine rada. Zabrinutost za zdravlje djece je primarna osnova za ukidanje domaće zadaće (Poljak, 1985). Smatra se da djeca nemaju dovoljno svježeg zraka zbog boravka u zatvorenim prostorijama u kojima su ionako opterećeni školskim radom te im ne bi trebalo dodatno opterećivati svakodnevicu. Spominje se i neadekvatnost uvjeta kod kuće koji ne dopuštaju neometani i kvalitetan rad na domaćoj zadaći, gdje ukućani nerijetko rješavaju domaće zadaće umjesto njih što djeci više šteti nego koristi, a nema ni pristupa jednakoj količini materijala kao u školi. Razvoj negativnih emocija prema školi pripisuje se obavljanju domaće zadaće kod kuće, jer se rad kod kuće često svodi na formalnost koja se mora ispuniti da ne bi došlo do kažnjavanja, dok roditelji sav svoj posao odrade na radnom mjestu, a kod kuće imaju priliku odmarati.

S druge strane se naglašava korisnost domaće zadaće u današnjem školovanju jer ona smanjuje pritisak na učenike da savladaju potpun opseg nastavnog programa i složene zadatke u školi (Poljak, 1985). Opseg nastavnog programa navodi nastavnike da sadržaje nastave usmjere isključivo k obradi novih sadržaja, dok za vježbanje i ponavljanje nema vremena. Domaća zadaća je oblik individualnog učenja koje je jedino moguće kod kuće i dopušta učenicima da sami odrede brzinu kojom žele raditi te način i tehniku rada koji im najviše odgovaraju. Korist domaće zadaće pokazuje se i u izgradnji odgovornosti koju učenici mogu jedino razviti samostalnim, nenadziranim radom kod kuće, a on učenicima može biti zanimljiv ako se kreativno povežu korisni i zabavni aspekti sadržaja koji se obrađuju (Poljak, 1985).

Svi argumenti za i protiv domaće zadaće ukazuju na to da postoji više dimenzija koje treba imati na umu kad se pristupa domaćoj zadaći te da ne postoji jedno univerzalno rješenje koje bi moglo riješiti tu polemiku (Poljak, 1985). Jasno je da sve dok uvjeti u školama neće biti takvi da učenici u njima mogu obaviti sve svoje zadatke vezane za nastavu i školovanje, morat će dio tih poslova obavljati kod kuće. Stoga, nastavnici moraju na umu imati da opseg i težina zadataka domaće zadaće ne prelaze učeničke sposobnosti te bi se oni morali regulirati prema vremenu provedenom u školi i količini zadataka riješenih u školi. Boravak učenika u dopunskoj nastavi i ostalim aktivnostima vezanim za školu trebao bi značiti da će i količina domaće zadaće biti manja. Poljak (1985:197) predlaže da bi opterećenje učenika trebalo biti najviše onoliko koliko je „prosječno vremensko zaposlenje odraslih na njihovim radnim mjestima jer bi [suprotno] bilo anomalija“. Učenicima osim rada u školi i kod kuće mora ostati slobodnog vremena koje mogu iskoristiti za odmor kroz igru ili neke tjelesne aktivnosti, što može jedino biti osigurano izjednačavanjem opsega domaćeg rada i rada u školi.

Domaća zadaća svojim sadržajem može obuhvaćati gotovo sve što se radi u školi (Jelavić, 2008) i nimalo se zadacima ne razlikovati od nastavnog rada pa se, stoga, sadržaj određuje prema „specifičnostima didaktičkih komponenata nastavnog procesa“ (Poljak, 1985), a jedina je razlika što se neke etape nastavnog procesa odvijaju samostalno i bez vremenskog ograničenja. Jedan od sadržaja (oblika) domaće zadaće može biti vježbanje. Cilj vježbanja kod kuće može biti postizanje potrebne točnosti, brzine i sigurnosti ponašanja, no ono zahtjeva „poznavanje repertoara¹ i dobro razvijeni kriterijski obrazac²“ (Jelavić, 2008:150), a neke repertoare učenici kroz vježbanje kod kuće moraju ponovno naučiti. Ponavljanje je drugi oblik domaće zadaće u kojem se učenik ponovno susreće s otprije poznatim sadržajima. Ono može biti izvedeno na razne načine (Jelavić, 2008:150): „doslovno reproduciranje (i prenaučavanje) datog sadržaja; reproduciranje (ali ne i mijenjanje smisla nekog sadržaja) na različite načine (riječju, grafički, ...), ustanovljavati dublje veze i odnose između dijelova tog sadržaja, ...; ponavljanje kojim se integriraju dijelovi sadržaja u šire cjeline, klasifikacija na osnovi različitih diobnih kriterija, stvaranje sustava,

¹ op. a. Riječ „repertoar“ ovdje podrazumijeva radnje koje mogu biti misaono-verbalnog ili psihomotoričkog karaktera, a učenik ih razumije (Jelavić, 2008).

² op. a. Dobro razvijeni kriterijski obrazac tiče se samoevaluacije osobnog ponašanja, a temelj mu je u poznavanju stvarnosti (Jelavić, 2008), tj. on omogućuje učenicima da sami sebe kontroliraju i razaznaju pristupaju li domaćoj zadaći na pravilan način.

različite usporedbe, ... eseji, nacrti, ...“ Treća forma domaće zadaće zahtjeva od učenika da samostalno obrađuje novi sadržaj te se time pripremi za nadolazeće sadržaje u nastavi. Obrada novog sadržaja također ima različite forme jer učenici mogu prikupljati, sređivati i osmišljavati sadržaje koji su usko povezani uz temu koja se obrađuje, oni mogu osmišljavati ili tražiti primjere povezane s temom, mogu kroz pronalaženje i pamćenje smisla raditi na tekstu, povezivati dijelove u cjelinu te otkrivati uzročno-posljedične veze. Sve u svemu, domaća zadaća može i mora biti ispunjena zadacima koji pripremaju učenika za nastavu, za samostalno obrađivanje nastavnih sadržaja, onima koji služe za vježbanje, ponavljanje i provjeravanje (Poljak, 1985).

Domaća zadaća obuhvaća više od samog rješavanja zadataka. Organizacija domaće zadaće uključuje zadavanje zadaće, rad kod kuće i provjeravanje rezultata u školi (Poljak, 1985). Upute koje učenik dobije su važan dio pripremanja za domaću zadaću. One moraju biti jasne i potpune (Poljak, 1985) kako bi se izbjegla zbunjenost pri rješavanju koja pridonosi stresu i odustajanju od rješavanja domaće zadaće (Vatterott, 2009). Zadaci moraju biti jasno i precizno zadani, nastavnik mora učenicima skrenuti pažnju na izvore i materijale koje trebaju koristiti, objasniti tehniku i način rada te kroz primjere provjeriti shvaćanje i sposobnost učenika da sami riješe zadano (Poljak, 1985). Nastavnik je odgovoran za poticanje motivacije za rješavanje domaće zadaće kroz objašnjavanje koristi koju ona pruža. Pripremanje domaće zadaće uključuje i znanja koja učenik mora imati da bi bio spreman samostalno riješiti domaću zadaću, jer će samo dobar model rada u nastavi moći poslužiti kao dobar uzor učenicima za samostalan rad kod kuće (Poljak, 1985). Stoga, zadavanje domaće zadaće iziskuje potrebno vrijeme u kojem će nastavnik jasno izložiti upute, a ono se može održati u trenutku u nastavi koji je za to pogodan, bilo to na početku, u tijeku ili na kraju nastavnog sata (Poljak, 1985; Jelavić, 2008). Ipak, važno je da se dogodi na kraju etape „kojoj će domaći rad biti samo produžetak u domu“ (Poljak, 1985:197). Domaća bi se zadaća trebala zadavati nakon što su učenici informirani kako obavljati rad kod kuće, ali ne smije se zadavati nakon završetka sata, jer se učenici u to vrijeme koncentriraju na zvono i prestanak rada, a riječi nastavnika se često prečuju ili se ne shvaćaju dovoljno ozbiljno.

Uspješnost u rješavanju domaće zadaće ovisi i o načinu provjere i kontrole, jer i ta kontrola određuje učenikov pristup domaćoj zadaći (Jelavić, 2008).

Kontinuirano praćenje je odgovornost nastavnika jer i ono motivira učenike u samostalnom radu i bez njega bi učenici prestali izvršavati dobivene obaveze (Poljak, 1985). Odgovornost za rješavanje domaće zadaće gradi se i kroz zainteresiranost nastavnika za poteškoće koje su učenici imali kod rješavanja, kroz zanimanje za moguće razloge neispunjavanja obaveza te mišljenja učenika o težini zadanih obaveza. Oblici kontrole ne moraju uvijek biti jednaki (Poljak, 1985) i nastavnik može različito pristupiti provjeri domaćih zadaća. Ponekad to može biti samo ovlašan pregled, no važno je da se rezultati češće detaljno pregledavaju, a uz njih i način rada, jer se tako provjerava i radna sposobnost učenika te koristi li učenik vanjsku pomoć. Kroz ovakav način provjeravanja nastavnik gradi sigurnost kod učenika da nastavnik njihove zadaće ima na umu te da će ih (kad-tad) pregledati.

Osim sustavnog praćenja učenikova rada kod kuće, uspješnost domaće zadaće ovisi i o tome što nastavnik odluči zadati kao samostalni rad kod kuće (Poljak, 1985; Darn, 2007). Izazove li nastavnik kod učenika entuzijazam za samostalno rješavanje domaće zadaće, možemo pretpostaviti da će se radna atmosfera iz škole preslikati na učenikov dom, što će snažno utjecati na njegovu motiviranost za rad.

Iz ovog se pregleda teorijskih postavki može vidjeti da se na domaće zadaće vrlo često gleda previše optimistično. Primjerice, predlaže se individualan pristup pri zadavanju i pregledavanju domaćih zadaća što je u većini slučajeva teško postići u izravnom radu u nastavi jer je naglasak na kvaliteti poučavanja, dok za domaće zadaće ne ostaje dovoljno vremena. No, teorijske se postavke ne trebaju zbog toga odbaciti jer one pomažu postaviti temelje za praktičan rad u nastavi te pružaju korisne savjete za rješavanje problema poput nedostatka vremena potrebnog za domaće zadaće (npr. zadavanje, pregledavanje, objašnjavanje i prilagođavanje zadataka).

4.1. Vrste zadataka

Da bi domaća zadaća bila učinkovitija, učitelji bi trebali pratiti nekoliko principa kod zadavanja domaće zadaće (Darn, 2007). Korisnost domaće zadaće bi trebala biti jasna učenicima, a svrha bi im trebala biti unaprijed objašnjena, dok bi zadaci od kojih se domaća zadaća sastoji morali biti zanimljivi, raznoliki i relevantni. Motivacija za rješavanje domaće zadaće može se povećati tako da u proces izrade zadataka za domaću zadaću budu uključeni i učenici koji će je kasnije rješavati, a ako je domaća zadaća već zadana i ta mogućnost više ne postoji, učitelj bi povratnim

informacijama trebao ohrabriti i potaknuti učenika na sudjelovanje u rješavanju domaće zadaće.

Varijacije u zadacima koji tvore domaću zadaću njoj daju vrijednost, a te varijacije se mogu vidjeti u različitim dimenzijama domaće zadaće (Cooper, 2007:5):

- količini (koliko često je domaća zadaća zadana, koliko je dugo treba rješavati);
- težini (domaća zadaća može ići od lake do teške ili imati samo neke teške elemente);
- svrsi (domaća zadaća može služiti ponavljanju, pripremi, usvajanju neke nove vještine ili proširivanju sadržaja obrađenih u nastavi s jedne strane, dok s druge strane njena svrha može biti razvoj komunikacije između roditelja i djeteta, razvoj unutar zajednice ili ona može biti kazna);
- području znanja koje se koristi pri rješavanju (npr. kreativno pisanje, čitanje s razumijevanjem ili pamćenje i prisjećanje);
- stupnju individualnosti (domaća zadaća može biti namijenjena za individualno rješavanje ili rješavanje u grupi);
- dopuštenom učenikovom izboru (može biti obavezna, s nekoliko zadataka od kojih učenik bira koje će riješiti ili je odabir na učeniku hoće li je rješavati uopće);
- rokovima (neke domaće zadaće mogu zahtijevati da ih učenik riješi što prije, a druge traže dulje vrijeme rješavanja) ili
- društvenom kontekstu (zadaci u domaćoj zadaći mogu tražiti od učenika da ih rješava samostalno, uz tuđu pomoć ili grupno).

Kako domaće zadaće mogu varirati na gore navedene načine, tako i zadaci koji tvore te domaće zadaće mogu varirati (Darn, 2007). Na prvom su mjestu zadaci temeljeni na onima koji se mogu naći u radnoj bilježnici. Ovim tipom zadatka vježbaju se neke vještine za koje treba vremena koje učitelj u nastavi nema, a učenici sami mogu lako provjeriti jesu li ih pravilno riješili. Nakon ovog tipa zadatka slijede zadaci koji služe za pripremu za buduću nastavu. Oni se rijetko upotrebljavaju u nastavi, ali veoma su korisni kako bi učenike pripremili za nadolazeće nastavne sadržaje i mogu učenike dodatno motivirati ako se od njih traži da na nastavu ponesu neki predmet kojeg imaju kod kuće, a vezan je za ono što će se obrađivati u budućnosti. Na trećem su mjestu

zadaci čitanja, slušanja i gledanja duljih sadržaja. Ovakvi zadaci mogu motivirati učenike jer od njih traže da prate sadržaje koji su njima zanimljivi, a uz to koriste rječnik ili vode dnevnik čitanja ili gledanja. Zadaci vođenog otkrivanja navode učenike da otkrivaju informacije te sami dolaze do spoznaja, a ova vrsta zadatka najčešće dovodi do dijeljenja otkrivenog znanja među učenicima, čak i do vršnjačkog učenja. Nadalje, zadaci koji traže od učenika da izlaze u „stvarni život“ zahtijevaju da učenik znanje stečeno u školi koristi u drugim kontekstima, a kasnije u nastavi izvješćem pokaže što je otkrio. Naposljetku, projektni zadaci su oni koji mogu trajati neko dulje vrijeme, a moraju se redovno provjeravati. Njihov je produkt obujmom veći rad učenika koji se najčešće izlaže na kraju određenog razdoblja učenja.

Bez obzira na to koje vrste zadataka nastavnici koriste u domaćim zadaćama, važno je da oni nisu uvijek isti te da pokušaju motivirati učenike na rješavanje domaćih zadaća kroz raznolikost i kreativno osmišljavanje domaćih zadaća.

5. Uloga domaće zadaće

U ovom poglavlju će biti prikazana vrijednost domaće zadaće te utjecaj na razvoj vještine pravilnog korištenja stranog jezika. Prvo će naglasak biti stavljen na ishode primjene domaće zadaće u nastavi, nakon čega slijedi pregled primjene domaće zadaće u nastavi stranih jezika. Konkretnije, naglasak je stavljen na nastavu engleskoga jezika.

5.1. Ishodi primjene domaće zadaće

Trautweinova (2007) analiza koja je obuhvaćala tri istraživanja velikog obujma daje bolji pogled u svrhu koju domaća zadaća ima u školskom uspjehu djece. U prvom je koraku napravljena analiza PISA³ istraživanja iz 2000. godine. Jedno od pitanja postavljenog u PISA istraživanju bilo je vezano za potrošeno vrijeme na rješavanje domaće zadaće. Uz te su rezultate u obzir uzimani oni njemačkog istraživanja znanja iz matematike koje je provedeno kao dodatak PISA testiranju te godine, dan nakon PISA testa. Rezultati PISA istraživanja govorili su da je dulje vrijeme provedeno rješavajući domaću zadaću jasan uzročnik boljeg školskog uspjeha, no dodatno istraživanje pokazalo je da je ta korelacija samo srednje visoka na razini škola, a negativna na individualnoj razini. Potencijalni uzroci diskrepancije među rezultatima ovih istraživanja mogu se naći u razinama u kojima istraživanja provode analizu rezultata (Trautwein, 2007). Primjerice, transverzalnost PISA istraživanja ograničava ga tako što se iz njegovih rezultata ne mogu saznati uzroci koji su doveli do njih. Nadalje, jedinice uzorkovanja u PISA istraživanju bile su škole, što ne dopušta otkrivanje variraju li stavovi prema domaćim zadaćama na razini razreda, tj. pojedinog nastavnika. Zadnje ograničenje PISA istraživanja koje otežava dobivanje uvida u stvarnu situaciju je spajanje učenikova vremena potrošenog na rješavanje domaće zadaće i frekvenciju dobivanja domaće zadaće, što su dvije dimenzije koje drugačije utječu na školski uspjeh (Trautwein, Köller, 2003 prema Trautwein, 2007).

³ “PISA, odnosno *Programme for International Student Assessment* trenutno je najveće obrazovno istraživanje na svijetu koje je krajem 1990-ih godina Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD) pokrenula s ciljem prikupljanja međunarodno usporedivih podataka o znanju i vještinama petnaestogodišnjih učenika.” (URL 3)

TIMSS⁴ je bilo drugo istraživanje uz koje se provodilo dodatno istraživanje u Njemačkoj (Trautwein, 2007). Ovaj je puta dodatno istraživanje bilo longitudinalno (prvi je upitnik proveden godinu dana prije TIMSS istraživanja), jedinica uzorkovanja su bili razredi te se istraživala matematička kompetencija učenika koji su sudjelovali u TIMSS istraživanju, njihovo vrijeme provedeno rješavajući domaću zadaću te čestina dobivanja domaće zadaće. Korištenje manje jedinice uzorkovanja te razlikovanje između frekvencije dobivanja domaće zadaće i vremena potrebnog za rješavanje zadaće pokazalo se kao bolja metodologija. To pokazuje činjenica da je otkriveno da je frekvencija dobivanja domaće zadaće bolji pokazatelj školskog uspjeha na razini razreda (Trautwein, 2007). Na razini pojedinog učenika, pokazalo se da dulje vrijeme provedeno rješavajući domaću zadaću loše utječe na školski uspjeh i poboljšanje školskog uspjeha. Uzrok tome može biti da je dulje rješavanje domaće zadaće prouzročeno nedostatkom motivacije ili teškoćama u razumijevanju zadataka.

Treće je istraživanje imalo za cilj pružiti temeljitu analizu povezanosti vremena potrošenog na rješavanje domaće zadaće i truda uloženog od strane učenika da bi riješio tu zadaću (Trautwein, 2007). Ponašanje pri rješavanju domaće zadaće je za svrhe ovog istraživanja bilo podijeljeno u dvije dimenzije: trud uloženi u rješavanje zadaće i vrijeme potrebno za rješavanje domaće zadaće. Rezultati su pokazali da trud uloženi u pisanje domaće zadaće pozitivno utječe na školski uspjeh i poboljšanje školskog uspjeha. Istovremeno, vrijeme provedeno rješavajući domaću zadaću nije utjecalo na školski uspjeh ili poboljšanje školskog uspjeha niti pozitivno niti negativno što pokazuje da vrijeme provedeno rješavajući domaću zadaću nije dobar pokazatelj truda kojeg učenici ulažu u rješavanje domaće zadaće (Trautwein, 2007).

Uzimajući u obzir rezultate ova tri istraživanja, može se zaključiti da samo povećanje vremena provedenog na rješavanje domaće zadaće neće rezultirati boljim školskim uspjehom učenika. Rješavanje domaće zadaće mora se razmatrati iz više perspektiva i odnosa različitih faktora koji su dio procesa rješavanja domaće zadaće (npr. odnos vremena provedenog na rješavanje domaće zadaće i količine dobivene domaće zadaće ili odnos truda uloženog u rješavanje domaće zadaće i vremena provedenog rješavajući domaću zadaću).

⁴ "Istraživanje TIMSS – međunarodno istraživanje trendova u znanju matematike i prirodoslovlja (*Trends in International Mathematics and Science Study*) provodi se u sklopu organizacije IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* – Međunarodno udruženje za vrednovanje obrazovnih postignuća)." (URL 4)

5.2. Domaća zadaća u nastavi stranih jezika s naglaskom na jezične kompetencije i domaću zadaću u engleskom jeziku

Domaće zadaće u nastavi stranih jezika služe za razvijanje jezičnih kompetencija van uobičajene nastave i škole što učenicima treba da bi mogli primjereno koristiti jezik (Saville-Troike, 2012). Drugim riječima ta se sposobnost zove pragmatička kompetencija, a ona uključuje sva znanja koja trebaju govornicima da bi mogli razumjeti i prenijeti značenja u verbalnoj komunikaciji. Osim znanja pravila za točno korištenje jezika, govornik pri komunikaciji koristi i znanja o kulturi, kontekstu u kojem se nalazi te sadržaju kojeg želi izraziti. Veza između ovih domena pragmatičke kompetencije je dinamična, aktivna i ona je temelj za jezičnu produkciju (Saville-Troike, 2012).

Za potrebe analize i opisivanja, lingvistički se znanje jezika dijeli na šest sastavnica (Saville-Troike, 2012): vokabular, morfologiju, fonologiju, sintaksu, neverbalne strukture i diskurs. Primjereni zadaci domaće zadaće iz stranog jezika moraju potaknuti razmišljanja višeg reda u kojima učenik mora kombinirati vještine poput pisanja i čitanja s poznavanjem barem jedne od navedenih sastavnica znanja jezika (Kazmierzak, 1994). Wallinger (2000) je proveo istraživanje među nastavnicima stranih jezika (različitih razina francuskog, njemačkog, ruskog i španjolskog) u kojem su se ispitivali njihovi stavovi o domaćoj zadaći i njihove navike u zadavanju domaće zadaće. Rezultati su pokazali da svi nastavnici smatraju da je domaća zadaća ključan dio uspješnog učenja jezika te da svi redovno zadaju domaću zadaću svojim učenicima. U intervjuima koji su slijedili nakon prvog dijela istraživanja nastavnici su imali priliku objasniti svoje stavove. Naglasili su da uspješni zadaci variraju ovisno o razini znanja jezika i uzrastu učenika. Kraći zadaci u kojima se ponavlja sadržaj s nastave su bolji za mlađe učenike koji su tek početnici u učenju jezika, a ispitani nastavnici se slažu da se kompleksnost domaće zadaće povećava s razvojem učenika i njihovog znanja pa se tako u kasnijim fazama mogu javiti kreativni zadaci te zadaci za samostalnu vježbu gramatike i vokabulara. Učenicima u naprednim razredima zadaje se raznolikija domaća zadaća koja se proteže od pisanih dnevnika do audio snimaka koje služe kao priprema za provjere znanja jezika. Naprednim učenicima se još uvijek zadaju zadaci za vježbu vokabulara i gramatike, no oni traže mnogo profinjenije korištenje jezičnih pravila.

Kao što je ranije spomenuto, domaćim se zadaćama u učenju jezika radi na usavršavanju različitih vještina, među kojima su čitanje s razumijevanjem, pisanje, slušanje i govorenje, a istraživanje srednjih škola u saveznoj državi Illinois (Murphy, Decker, 1990) pokazalo je da se u pola slučajeva domaća zadaća zadaje u obliku zadataka iz radne bilježnice, dok se četvrtina zadaje u obliku radnih listova. Wallinger (1997 prema Wallinger, 2000) navodi kako nastavnici tvrde da su domaćim zadaćama obuhvaćene sve četiri gore navedene vještine, no da nije jednak naglasak na svim vještinama pri rješavanju domaće zadaće. Pisanje se javilo u tri puta više slučajeva od čitanja s razumijevanjem, pet puta više od govorenja i sedamnaest puta više od slušanja. Nastavnici su ovakvo stanje objasnili činjenicom da se naglasak na slušanje i govorenje stavlja u nastavi, dok je domaća zadaća dobar način da se vježbaju vještine koje su zapostavljene u nastavi jer iziskuju puno više vremena. Istraživanje Kazmierzak (1994) je potvrdilo i tvrdnju koju Poljak (1985) i Jelavić (2005) navode u svojim *Didaktikama*, a to je da nastavnici moraju odvojiti vrijeme na provjeravanje zadaće. Učenici su se prema tom istraživanju (Kazmierzak, 1994) osjećali više motivirani za rješavanje domaće zadaće, više su pokušavali riješiti zadatke koji su im bili najteži i pokazali su manji stupanj odustajanja od rješavanja zadataka kad su im nastavnici redovno pregledavali domaće zadaće. Također, pokazalo se da je vjerojatnost rješavanja zadataka vrlo mala za one zadatke koje su nastavnici zadali na kraju nastavnog sata, a nisu unaprijed osmislili. Izjave nastavnika iz Wallingerovog (1997 prema Wallinger, 2000) istraživanja također potvrđuju teoriju Poljaka (1985) i Jelavića (2005) jer su nastavnici izjavili da su učenici rješavali domaću zadaću jedino kad je ona svakodnevno provjeravana i kad su rješenja jasno objašnjena u nastavi. Osim toga, ovi su nastavnici uključivali rješavanje domaće zadaće u konačnu ocjenu, za što navode kako je dobra metoda koja potiče učenike da se dodatno potrudu pri rješavanju zadataka kod kuće.

Wallinger (2000) tvrdi da je zbog malog broja istraživanja na temu utjecaja domaće zadaće na učenje stranog jezika provedeno istraživanje u 66 razreda u saveznoj državi Virgniji u kojima su nastavnici francuskog jezika (njih 49) odgovarali na anketu o vremenu koje njihovi učenici provode rješavajući domaću zadaću. Kad su u pitanju vrste domaćih zadaća koje zadaju najčešće, pokazalo se da nastavnici najčešće zadaju zadaću koja služi za vježbanje sadržaja obrađenih u nastavi. Slijede ih zadaci u kojima učenici moraju koristiti postojeće znanje u novim situacijama, dok su na trećem mjestu

zadaci koji zahtijevaju od učenika da istovremeno koriste više vještina koje su učili odvojeno (npr. pisanje osvrta na knjigu ili neki projektni zadatak). Kad se govori o provjeravanju riješenosti zadataka domaće zadaće, najviše je nastavnika provjeravalo samo jesu li učenici riješili domaću zadaću, dok ih je manji broj provjeravalo i točnost.

Kroz godine su se prioriteti u poučavanju engleskoga jezika mijenjali, a načini poučavanja se mijenjaju konstantno (Ur, 2012). Jedan od primjera promjene načina poučavanja može se vidjeti na točnosti i tečnosti u produkciji jezika. Prioritet je osposobiti dijete da učinkovito prenosi svoje misli koristeći standardna gramatička, leksička, fonološka i pravila sricanja, no došlo je do promjene u tome koja se pravila prate te ona ne moraju nužno dolaziti od izvornih govornika engleskoga jezika, već ih u današnje vrijeme u međunarodnoj komunikaciji određuju i tečni obrazovani strani govornici. Važno je da nastavnik odlučuje u kojim će situacijama tražiti potpunu točnost u produkciji, a u kojim će biti važnije da učenik prenese poruku pa makar i s nekim greškama (Ur, 2012), no nastavnik se mora potruditi da postoji ravnoteža između te dvije dimenzije jezične produkcije.

Poučavanje vokabulara u engleskom jeziku istraživano je područje, a veliko je otkriće važnost utjecaja koju znanje vokabulara ima na čitanje s razumijevanjem (Ur, 2012). Da bi učenik mogao uspješno pročitati složen tekst na engleskom jeziku i pogađati značenja riječi koje ne razumije mora poznavati više tisuća porodica riječi koje se u nastavi engleskoga jezika moraju ciljano poučavati. Ovo se razlikuje od tradicionalnog poučavanja engleskoga jezika u kojem se naglašavalo poučavanje gramatike, a ostala su se jezična područja zanemarivala (Ur, 2012). Pisanje je oblik produkcije jezika koji se najčešće koristi za provjeravanje znanja, a ne za provjeravanje umjetničke sposobnosti. U današnje se vrijeme potreba za znanjem u pisanju povećala s pojavom društvenih mreža i sve učestalijom komunikacijom elektroničkim putem (Crystal, 2006) pa tako ponekad nastavnici moraju uložiti više truda u to da „prate trendove“ i učenike osposobe za komunikaciju. Kao primjer možemo navesti komunikaciju putem poruka. U tom slučaju nastavnik će možda morati učenicima objasniti zašto se koriste neke kratice poput *u* umjesto *you* (hrv. „ti“ ili „vi“) u komunikaciji na engleskom jeziku (jednak izgovor obje forme - /ju:/).

Principi zadavanja domaće zadaće u nastavi engleskoga jezika slažu se s onima koji su se javili u ranije prikazanim istraživanjima, a jedan od njih je povećanje kompleksnosti s uzrastom učenika (Ur, 2012). Kako učenici napreduju u znanju

engleskog, domaća zadaća postaje bitniji faktor za njihovo znanje. U razredima mlađih učenika početnika najviše se učenja jezika odvija u nastavi, dok domaća zadaća zauzima ulogu proširenja i učvršćivanja obrađivanih nastavnih sadržaja, ali i izgradnje navike rješavanja domaće zadaće. Primjerice, to bi mogle biti zadaće ponovnog čitanja teksta koji je obrađen u nastavi ili završavanja vježbe koju su počeli rješavati za vrijeme nastave. Kasnije se povećava udio učenja jezika koji se događa van učionice te učenici za domaću zadaću moraju pisati zadatke esejskog tipa koji zahtijevaju pretraživanje Interneta ili čitanje knjiga. Takav će pristup osposobiti učenike da, jednom kad napuste formalno obrazovanje, steknu samostalnost u učenju jezika, prestanu ovisiti o nastavniku, čitaju tekstove na Internetu ili razgovaraju s ostalim korisnicima Interneta. Stoga, domaća zadaća nije samo dio nastave engleskoga jezika koji nudi mogućnost učenja jezika van nastave, već ulaganje u budućnost učenika kroz poticanje samostalnosti i neovisnosti (Ur, 2012).

Ur (2012: 56) navodi više vrsta zadataka koji se mogu javiti u domaćoj zadaći engleskoga jezika, a podijeljeni su prema svrsi. Ove se vrste zadataka javljaju i u drugim klasifikacijama (npr. Wallinger, 2000) te u većini situacija ima preklapanja u definicijama.

Prvi se javljaju zadaci koji nisu uvijek zanimljivi učenicima, a oni se tiču ponavljanja nastavnih sadržaja jer velik dio uspjeha u učenju jezika ovisi o ponavljanju. Stoga, nastavnici mogu koristiti domaću zadaću kao alat kojim se mogu osigurati da učenici ponovno pročitaju tekstove obrađene u nastavi, ponove riječi i fraze ili gramatička pravila. Važno je da se ovaj tip zadataka ne pojavljuje često, ali kad se javi i kad učenici pokažu nezadovoljstvo, nastavnik im mora ukazati na značaj koji ponavljanje ima u njihovom učenju.

Drugi se tip zadataka, onih koji služe kao priprema za buduću nastavu, rijetko javlja u nastavi engleskoga jezika, no takav tip zadataka izaziva sigurnost kod učenika te im daju priliku da unaprijed provjere značenja nekih riječi ili fraza i tako oslobode dio vremena u nastavi koje u suprotnom nastavnik treba potrošiti na objašnjavanje (Ur, 2012).

Nadalje, kreativni zadaci mnogo su zanimljiviji od zadataka za ponavljanje i ako se s vremena na vrijeme zadaju takvi zadaci učenici će imati više volje za rješavati i one „dosadnije“. Ti kreativni zadaci mogu biti jednostavni i vezati se na već obrađene

zadatke tako da se traži učenikovo mišljenje kroz brainstorming ili da se traže drugačiji odgovori na pitanja odgovorena u udžbeniku.

Izrada prezentacija za prezentiranje u nastavi još jedna je vrsta zadataka koja nudi veliku slobodu u kreativnom izražavanju učenika. Uz to, izlaganje pred ostalim učenicima povećava sposobnost govorenja na stranom jeziku, a jedina negativna strana je količina vremena koju priprema dobre prezentacije iziskuje.

Projektne zadaci su slični prezentacijama, no oni su skupina raznovrsnih zadataka zadanih za domaću zadaću sa sličnom tematikom. Učenici u projektima zadacima mogu istraživati teme poput života poznatih pisaca, hobija ili pak teme vezane za jezik koji uče. Projekti se nerijetko odrađuju u parovima ili grupama, a njihov su rezultat prezentacije ili plakati koji se kasnije vješaju na panoe.

U nastavi engleskoga jezika također se stavlja naglasak na provjeravanje domaće zadaće i pružanje povratnih informacija učenicima (Ur, 2012). No, za razliku od pozitivnih strana provjere domaće zadaće koje su ranije spomenute (Poljak, 1985; Jelavić, 2008), Ur (2012:57) stavlja naglasak na nepotrebno trošenje vremena u nastavi koje provjera zahtijeva. Smatra se da je vrijeme potrošeno na provjeru domaće zadaće nepotrebno jer će većina zadataka uvijek biti točno riješena (ako se desi da nitko ne riješi zadatke točno, oni nisu ni trebali biti zadani za domaću zadaću), a kad nastavnik troši vrijeme na ponavljanje rješenja zadataka, učenici neće od toga imati korist. Stoga, nudi se praktično rješenje kojim će nastavnik osloboditi vrijeme u nastavi za poučavanje novih nastavnih sadržaja, a to je da nastavnik pregledava domaće zadaće kod kuće. Naravno, ne očekuje se od nastavnika da nakon svakog sata pregleda svim učenicima materijale jer bi tako nastalo previše posla za nastavnika, već da nasumičnim odabirom ponekad uzme bilježnice nekoliko učenika i provjeri njihov domaći rad. Radi li nastavnik s dovoljno odraslim uzrastom, elektronička komunikacija (npr. emailom) olakšat će pružanje povratnih informacija i neće se gubiti vrijeme u nastavi.

U literaturi (Ur, 2012) se nailazi na neke praktične savjete vezane za zadavanje i provjeravanje domaće zadaće u nastavi engleskoga jezika koje je važno spomenuti u ovom kontekstu. Naglašava se da nastavnici moraju odvojiti dovoljno vremena za objašnjavanje zadataka koje zadaju za domaću zadaću (kao što to govore i Poljak (1985) i Jelavić (2008)) i da ne bi trebali zadavati domaću zadaću na kraju

nastavnog sata. U objašnjavanje ulazi i obrazlaganje zašto je nešto zadano za domaću zadaću (npr. ponavljanje za nadolazeću provjeru znanja, velik značaj zadanih zadataka u učenju jezika ili mjesto koje taj dio nastavnog sadržaja zauzima u programu učenja). Još jedan dio u kojem se savjeti koje Ur (2012) daje nastavnicima i rezultati Wallingerova (2000) istraživanja slažu je uključivanje rješavanja domaće zadaće u konačnu ocjenu jer će to potaknuti i slabije učenike da trudom kod kuće poboljšaju svoj školski uspjeh. Umjesto da nastavnik ograničava domaću zadaću brojem zadataka, trebalo bi ponekad vremenski ograničiti rješavanje domaće zadaće što bi nastavniku moglo dati jasniju sliku tko treba pomoć s nekim nastavnim sadržajima, a kome taj nastavni sadržaj ide bolje. Za one kojima učenje engleskoga jezika ide bolje nastavnik bi trebao organizirati i dodatne zadatke za domaću zadaću (npr. čitanje neke jednostavnije knjige ili priča). Nadalje, nastavnici ne bi trebali biti previše zabrinuti za prepisivanje domaćih zadaća jer to može značiti i da učenici jedni drugima pomažu što potiče učenje. Osim toga, druga je opcija da lošiji učenik ne riješi ništa što mu je zadano, što je gore od mogućeg prepisivanja. Kao što je već spomenuto, ako nastavnik to može, trebao bi koristiti email ili neki drugi mrežni sustav za komunikaciju s učenicima. Tako će njegov rad biti olakšan, nastava neće biti opterećena provjeravanjem zadaće, pregledavanje i ispravljanje radova je lakše preko mrežnih alata, a učenici će moći pristupiti komentarima nastavnika kad god im to odgovara. Posljednji savjet kojeg Ur (2012) nudi za nastavnike engleskoga jezika je nasumično provjeravanje domaćih zadaća kad se predaje većim grupama učenika te praćenje pregledavanja kako neki učenici ne bi bili zanemareni.

Kao što je već spomenuto, jedan od ciljeva domaće zadaće je osposobljavanje učenika za samostalan rad u kojem sami sebe mogu evaluirati. Jedan od načina razvijanja takve vrste odgovornosti je razvijanje inicijative u učenju jezika (Brown, 2015). U nastavi engleskoga jezika nastavnik može tu inicijativu poticati kroz zadavanje domaćih zadaća koje omogućuju učenicima da koriste jezik u stvarnom životu, a to se može ostvariti čitanjem osvrta na stranom jeziku, naručivanjem jela u restoranu na stranom jeziku, vraćanjem proizvoda naručenog preko dućana na Internetu, itd. Podrška nastavnika i ostalih učenika u samoregulaciji je ključna za razvijanje inicijative u korištenju stranog jezika. Nastavnici mogu pomoći u samoregulaciji tako da prvo učenicima objasne kako se ponašaju samoregulirani učenici ili im uprizore karakteristike „dobrih“ učenika stranih jezika te njihove tehnike

i način rada, no najvažnije je da nastavnik učenike upozna na individualnoj razini i gleda na njih kao „osobe u kontekstu“ (Brown, 2015:104).

Iz gore se navedenih znanstvenih i stručnih radova može zaključiti da se pristup domaćoj zadaći u nastavi engleskoga jezika značajno ne razlikuje od onog u nastavi drugih stranih jezika. Najvažnije je da domaće zadaće sadrže zadatke koji traže korištenje više vještina i sastavnica znanja stranog jezika jer od takvih zadaća učenici imaju najviše koristi te se one najbolje odražavaju na školski uspjeh učenika. Osim toga, važno je i da se tako gradi temelj za kasnije samostalno učenje nakon formalnog obrazovanja.

6. Suradnja roditelja i učenika

Uključenost roditelja u djetetovo obrazovanje važan je dio njegova akademskog uspjeha u kojem je domaća zadaća ključni aspekt (Walker, Hoover-Dempsey, 2008 prema Locke i sur., 2016). Brojna istraživanja roditeljske uključenosti u rješavanje domaće zadaće (Epstein, Van Voorhis, 2001; Moorman, Pomerantz, 2010; Steinberg i sur., 1989 prema Locke i sur., 2016) pokazuju da je visoka uključenost roditelja u tom slučaju povoljna za dijete tako što dijete može učiti po modelu, dobiva ohrabrenje i dodatne upute. Vođeni ovakvim rezultatima, neki nastavnici zadaju domaće zadaće koje potiču uključenost roditelja te se i neki školski programi prilagođavaju na način da roditelji budu više uključeni u obrazovanje svoje djece (Locke i sur., 2016). Dok visoka uključenost roditelja dobro utječe na školski uspjeh djeteta, ona može imati loš utjecaj na samostalnost i društvenost (Locke i sur. 2016). Locke i sur. (2016) u svome su istraživanju online anketom istraživali povezanost roditeljske uključenosti u rješavanje domaće zadaće i odgovornosti za rješavanje domaće zadaće. U istraživanju je sudjelovalo 866 roditelja iz Brisbanea. Rezultati su pokazali da što je dijete starije, roditelji smatraju da je sve veća odgovornost na djetetu da samostalno riješi domaću zadaću. Nadalje, što je dijete starije, to više roditelji odgovornost za rješavanje domaće zadaće pripisuju nastavnicima što rezultira time da roditelji smatraju da nastavnici zakazuju pri zadavanju domaćih zadaća kad njihova djeca ne rješavaju domaće zadaće.

Domaće zadaće i njihovo mjesto u procesu obrazovanja razmatrane su kroz uključenost roditelja iz Kenije u njihovo rješavanje (Echaune i sur., 2015). Škole u Keniji bore se s prevelikim teretom pružanja visokih standarda obrazovanja unutar širokog kurikuluma i ograničenim sredstvima, ali se tom stanju nastavnici i ravnatelji pokušavaju pozitivno prilagoditi strategijama i kvalitetnim obrazovanjem. Istraživanje Akodo i sur. (2012 prema Echaune i sur., 2015) provedeno na 100 nasumično odabranih roditelja iz 8 regija Gane, koje je pokazalo da njih 83% ne pomaže djeci kod pisanja domaće zadaće daje širu sliku o uključenosti roditelja u domaće zadaće njihove djece u ovom području.

Echaune i sur. (2015) proveli su istraživanje nad svim nastavnicima, roditeljima, ravnateljima i učenicima u 93 osnovne škole u Busia regiji Kenije. Pokazalo se da roditelji djeci najčešće pomažu pri čitanju (66%), dok pri pisanju

pomažu tek u 4% slučajeva, a 30% djece dobiva pomoć roditelja kod rješavanja teških zadataka. Djeci najčešće pomažu majke (87,5%) dok se čini da su očevi manje zainteresirani za pomaganje jer je njih samo 2,7% bilo uključeno u taj proces. Sveukupni rezultati pokazali su da je uključenost roditelja u pisanje domaće zadaće poprilično niska što potvrđuju i intervjui provedeni s roditeljima, gdje je jedan roditelj rekao da ne vidi razlog za rješavanje školskih zadataka kod kuće jer bi tamo djeca trebala roditeljima pomagati. Pokazalo se da roditeljeva uključenost ima pozitivan utjecaj na školska postignuća djece te autori savjetuju da bi roditelje trebalo educirati o tome kako njihova uključenost u savladavanje domaće zadaće pozitivno utječe na školski uspjeh djece.

Kad je u pitanju stav roditelja o sudjelovanju u školovanju njihove djece, oni smatraju da je njihova primarna uloga praćenje djetetova učenja te vjeruju da domaće zadaće pomažu roditeljima u približavanju obrazovnom procesu, povećanju sudjelovanja u djetetovu životu i poboljšanju suradnje sa školom (Alanne i Macgregor, 2007 prema Davidovitch, Yavich, 2017). Uz to, roditelji ponekad osjećaju da nisu dovoljno sigurni u svoje znanje, da ne mogu pomoći u rješavanju domaće zadaće te da bi im usmjeravanje od strane nastavnika pomoglo u takvim slučajevima.

Istraživanje stavova o domaćoj zadaći Davidovitch, Yavich (2017) uključivalo je učenike petih i šestih razreda dvije osnovne škole (jedne religiozne, druge svjetovne) u Izraelu te njihovih roditelja i nastavnika, a pokazalo je da nastavnici domaću zadaću smatraju sredstvom za ponavljanje, učenje i ispravljanje sadržaja iz škole što je za njih neodvojivi dio procesa obrazovanja, ali neki spominju i da postoje inovativniji načini učenja u današnje vrijeme. Nadalje, pokazalo se da neki roditelji odvajaju vrijeme za poticanje svoje djece na pisanje domaće zadaće, ali da prema njihovom mišljenju domaća zadaća nije neophodna. Kod djece se pokazalo da domaća zadaća u njima izaziva osjećaj tereta, nelagode i zadiranja u slobodno vrijeme, a posebice se kod djece iz svjetovne škole pokazalo da razumiju dobrobiti domaće zadaće te su oni ujedno pokazali i višu motivaciju u svim aspektima vezanim za učenje.

Roditelji dvojako sudjeluju u domaćoj zadaći svoje djece (Gonida, Cortina, 2014): kvalitativno i kvantitativno. Upravo je razlika između te dvije dimenzije roditeljske pomoći temelj za utvrđivanje vrijednosti roditeljskog sudjelovanja u rješavanju domaće zadaće za Moroni i sur. (2015), no unatoč istraživanjima roditeljske uključenosti u rješavanje domaće zadaće (Akodo i sur., 2012; Echaune i sur. 2015;

Locke i sur. 2016; Davidovitch, Yavich, 2017 i dr.), na tom području još uvijek nema usuglašenosti. Problem postizanja suglasja u istraživanjima ovog fenomena proizlazi iz definiranja roditeljskog sudjelovanja u rješavanju domaće zadaće (Moroni i sur., 2015) jer neka istraživanja u to uključuju razne aktivnosti (od sudjelovanja na roditeljskim sastancima do pohađanja sportskih aktivnosti djece) dok se druga fokusiraju samo na kvantitetu i zanemaruju kvalitetu roditeljske pomoći. Sigurno je to da se sudjelovanje roditelja u rješavanju domaće zadaće proteže od jednostavnijih formi do onih kompleksnijih (npr. pružanje mjesta za rješavanje domaće zadaće u miru, osiguravanje potrebnih materijala, postavljanje pravila kako bi se izbjegli ometači, poučavanje pa čak i rješavanje domaće zadaće s djetetom) (Gonida, Cortina, 2014).

Kad je u pitanju davanje uputa i objašnjavanje, prema Gonida i Cortina (2014) četiri su tipa pomoći koju roditelji prakticiraju:

- podržavanje samostalnosti i promicanje samoregulacije;
- kontroliranje;
- uplitanje u rješavanje zadaće i
- kognitivna angažiranost.

Ove vrste pomoći imaju razne uzroke koji su na drugačije načine povezani s ishodima učenja, poput usmjerenosti prema cilju, vjerovanjima povezanim s učinkovitosti i školskim uspjehom.

Osim kroz sudjelovanje u rješavanju zadataka domaće zadaće, emocije i stavovi roditelja povezani s domaćom zadaćom utječu na emocije i stavove djece prema domaćoj zadaći (Moè, Katz, 2017). Pozitivni i negativni stavovi roditelja su direktno i indirektno povezani sa stavovima njihove djece kroz samoučinkovitost pri rješavanju domaće zadaće (Sušan Gregorović, 2018). Štoviše, pozitivni stavovi roditelja prema domaćoj zadaći usko su vezani s time koliko često oni samoinicijativno sudjeluju u rješavanju domaće zadaće.

Moroni i sur. (2015) odlučili su istraživati roditeljsko sudjelovanje u rješavanju domaćih zadaća jer je to za njih područje u kojem obitelj i škola najviše surađuju te zbog prije spomenute neusuglašenosti o utjecaju roditeljske pomoći na školski uspjeh djeteta (Cooper i sur., 2000; Desimone, 1999; Pomerantz i sur. 2005; Xu, 2004 prema Moroni i sur., 2015). Provedeno istraživanje (Moroni i sur., 2015)

među roditeljima i djecom iz Švicarske pokazalo je da je čestina roditeljske pomoći obrnuto proporcionalna sa školskim uspjehom – pri čemu učestalija roditeljska pomoć negativno djeluje na školski uspjeh djeteta. S druge strane, kad je u pitanju kvaliteta roditeljske pomoći (iz perspektive djece), podrška kod rješavanja zadataka najbolje je utjecala na njihov školski uspjeh, a kad su se roditelji ponašali upadljivo i nametljivo, njihova je pomoć loše utjecala na uspjeh.

S druge strane, istraživanje Gonida i Cortina (2014) dovelo je do zaključka da sve vrste pomoći koju roditelji pružaju pri rješavanju domaće zadaće imaju svojih pozitivnih i negativnih utjecaja na dijete. Podržavanje samostalnosti je jedini način uključenosti roditelja u rješavanje domaće zadaće koji dovodi do boljih školskih postignuća djeteta. Kontroliranje (uz koje se javljaju pritisak, uplitanje u rad i dominacija, a ne strukturiranost i vođenje) tjera djecu na orijentiranje prema tome da što bolje riješe zadatke, ali ne ostvaruje dugoročni rezultat usavršavanja vještina te ne utječe na ponašanje i emocije učenika u nastavi (Gonida i sur., 2007 prema Gonida, Cortina, 2014). Uplitanje u djetetov rad na domaćoj zadaći je najgori način na koji se roditelji uključuju u rješavanje zadataka svog djeteta. Ono negativno utječe na orijentiranost prema usavršavanju vještina i smanjuje djetetovu pouzdanost u vlastita znanja i vještine. Naposljetku, kad su roditelji kognitivno angažirani u rješavanje domaće zadaće u suradnji s djetetom povećava se samopouzdanje djeteta u njegovo znanje i sposobnosti.

Neki autori (Silinskas i sur., 2013) vrste pomoći roditelja svode na dvije dimenzije: nadgledanje i pomaganje. Prema provedenom istraživanju Silinskas i sur. (2013), loši rezultati u provjerama čitanja i matematiki u prve dvije godine formalnog školovanja potiču roditelje na sudjelovanje u savladavanju domaće zadaće. Što su lošija školska postignuća djeteta u prvom razredu, to su roditelji više nadgledali i pokušavali pomoći djeci s domaćom zadaćom. U drugom razredu, roditelji učenika s lošijim rezultatima više su nadzirali i pomagali svojoj djeci nego roditelji učenika prvih razreda. Također, ova vrsta pomoći nije se dobro odrazila na rezultate u čitanju i matematiki što se slaže s rezultatima drugih istraživanja (npr. Gonida, Cortina, 2014) koja su pokazala da samo neki oblici roditeljske pomoći rezultiraju kasnijim akademskim napredovanjem djeteta i dugoročnim pozitivnim rezultatima. Ovakva pomoć guši intrinzičnu motivaciju djeteta za rješavanje domaće zadaće što uzrokuje loša postignuća.

Povezanost sociodemografskih obilježja obitelji i školskog uspjeha djece odražava se i u roditeljskoj pomoći pri pisanju domaće zadaće te postoje mnoga istraživanja (npr. Cooper i sur., 2006; Maričić, J. i sur., 2009; Hill, Tyson, 2009; Silinskas i sur., 2013), koja kao centralni fenomen istražuju utjecaj socioekonomskog statusa obitelji i školskog uspjeha (Dumont i sur., 2011). U longitudinalnim istraživanjima provedenim s učenicima osmih razreda osnovne škole (Dumont i sur., 2011) pokazalo se da obiteljske okolnosti malo do srednje utječu na uplitanje roditelja u rješavanje domaće zadaće, no kod obrazovnijih roditelja (onih koji imaju obrazovanje više od srednje škole) one utječu na razinu kompetencije koju roditelji smatraju da imaju za pomaganje. Naime, oni pokazuju velik interes za napredovanje djeteta, no manji za sudjelovanje u razrednom i školskim aktivnostima (Jurčić, 2009). Pomoć roditelja pri rješavanju domaće zadaće imala je pozitivan učinak na školski uspjeh djece u slučajevima u kojima su roditelji vjerovali da imaju visok stupanj kompetencije za pomaganje. Sukob i negativno uplitanje roditelja u rješavanje domaće zadaće uvijek imaju negativan utjecaj na školski uspjeh djece, no pomoć roditelja pri rješavanju domaće zadaće najviše utječe na kasniju motiviranost djece na rješavanje domaće zadaće i na postizanje akademskih ciljeva, dok ono slabo utječe na školski uspjeh (Dumont i sur. 2011).

Meta analiza (Hill, Tyson, 2009) objavljenih istraživanja (1985. - 2006.) roditeljske uključenosti u školovanje učenika viših razreda osnovne škole tražila je kolika je povezanost između roditeljskog uključivanja u obrazovanje i školskog uspjeha te koji oblici roditeljskog sudjelovanja najbolje utječu na školski uspjeh. Pokazalo se da akademska socijalizacija⁵ ima najbolji učinak na školski uspjeh učenika viših razreda srednje škole. Kad je u pitanju pomaganje s rješavanjem domaće zadaće, ono ne utječe pozitivno na kasniji školski uspjeh, što može biti uzrokovano uplitanjem roditelja u individualnost djeteta, podizanjem pritiska ili razlikama u tome kako roditelji i nastavnici predstavljaju djeci nastavne sadržaje koje moraju savladati (Hill, Tyson, 2009). No, ovo ne znači da će roditelj odmoći djetetu koje ima problema s rješavanjem ili razumijevanjem jedne domaće zadaće jer je u potpunosti moguće da je roditeljsko pomaganje uzrokovano prijašnjim lošijim školskim uspjehom djeteta.

⁵ Ona uključuje ponašanje roditelja na način da djetetu jasno daju do znanja kakva očekivanja imaju za njegov školski uspjeh i koliko ga cijene, da podržavaju djetetove želje za obrazovanjem i kasnijim zanimanjem, da razgovaraju s djetetom o strategijama učenja, da uključuju djecu u planiranje budućnosti te da povezuju nastavne sadržaje obrađene u školi s djetetovim interesima i ciljevima.

Rješavanje domaće zadaće i neke situacije u poslovnom svijetu imaju mnogo sličnosti (Corno, Xu, 2004) te se njihove karakteristike toliko često preklapaju da neki autori gledaju na domaću zadaću kao na posao djetinjstva. Roditelji su u potpunosti svjesni ozbiljne strane domaće zadaće te se iz njihovih stavova može vidjeti da domaća zadaća služi za razvijanje dobrih radnih navika poput planiranja unaprijed, proračunatog trošenja vremena i suočavanja s unutarnjim i vanjskim ometačima (Corno, Xu, 2004). U višim razredima osnovne škole djeca su toliko vješta u vladanju zadacima koje moraju riješiti u sklopu domaće zadaće da razumiju važnost koju oni imaju. Rješavanje domaće zadaće smatra se bitnim dijelom školovanja koje pomaže u napretku te je nastavnici, učenici i roditelji ne smatraju samo skupinom zadataka koji su zadani učenicima za rješavanje kod kuće (Corno, Xu, 2004). Ona je jedan od najvećih pokazatelja učenikova napredovanja u školi te se ozbiljnim ili dobrim učenicima smatraju oni koji prate nastavu, rješavaju svu svoju zadaću na vrijeme i pridonose nastavi na najbolji način koji mogu.

Nadziranje djeteta pri rješavanju domaće zadaće može imati dvojako djelovanje i često se može provoditi bolje nego to roditelji rade (Corno, Xu, 2004). Nerijetko se događa da roditelji dopuštaju djeci da budu previše slobodna kad ih nadziru ili roditelji naginju drugom ekstremu – prevelikoj razini autoritativnosti. Istraživanja Corno i Xu (1998, 2003; Corno 1996, 2000 prema Corno, Xu, 2004) pokazuju da učenici od nižih razreda osnovne škole do srednje škole stječu najviše dobrobiti od nadziranja kad se u njemu javlja pojašnjavaње nastavnikovih očekivanja, modeliranje i poticanje učinkovitih radnih navika te kad se ono javlja netom nakon što dijete traži pomoć. Valja nadodati da na kvalitetu pomoći koju dijete prima pri pisanju domaće zadaće ne utječe razina obrazovanja roditelja jer je važnije da se roditelji usredotoče na to da kroz njihovo pravilno pomaganje dijete usvoji dobre radne navike. No, neka su istraživanja (npr. Ozkan, Henderson, 2011) pokazala da djeca roditelja koji su završili srednju školu, a nisu završili fakultet uz roditeljsku pomoć pri rješavanju domaće zadaće iz matematike napreduju.

Dodatna domaća zadaća iz matematike se u nekim slučajevima pokazuje kao jedina koja ima povoljan utjecaj na postignuće učenika osmih razreda (Ozkan, Henderson, 2011) jer u nekim drugim predmetima (biologija, engleski jezik i povijest) učenici ne pokazuju napredak. Nadalje, dodatna domaća zadaća iz sličnih predmeta ne

odražava se povoljno na druge predmete (npr. dodatna domaća zadaća iz biologije neće pomoći učenicima da napreduju iz kemije ili fizike).

Kad su u pitanju djeca koja imaju poteškoća s čitanjem, Orkin i sur. (2017) tvrde da svakodnevna domaća zadaća postaje emocionalan i organizacijski problem što često dovodi do izbjegavanja rješavanja zadataka i otpora od strane djeteta. Njihovo je istraživanje pokazalo da djeca u velikom broju slučajeva razvijaju osjećaj bespomoćnosti kad pokušavaju čitati zbog nametljivog načina na koji im njihovi roditelji pokušavaju pomoći. Osim toga, djeca nailaze na poteškoće i u slučajevima u kojima im nedostaje kontrola nad vlastitim emocijama kad naiđu na težak zadatak koji ih frustrira što dovodi i do odustajanja od čitanja (Orkin i sur, 2017).

Dakle, provedena istraživanja koja su uključivala suradnju roditelja i učenika pri rješavanju domaće zadaće ističu da nije svaka vrsta pomoći primjerena te da se vrlo često dešava da ona nema utjecaj na školski uspjeh ili da negativno utječe na njega. Važno je da se pozitivan utjecaj može primijetiti kad djeca sama traže pomoć, a roditelji u takvim situacijama aktivno pristupe pomaganju, ali ne i rješavanju domaćih zadaća umjesto djece. Stoga, bi djeca trebala samostalno i odgovorno prihvatiti rješavanje domaće zadaće, dok bi im roditelji trebali pružiti slobodu u učenju, a pomoć kad je djeci ona neophodna.

7. Alternativne škole i domaća zadaća

Pristup domaćim zadaćama može biti raznolik onoliko koliko su raznoliki i sustavi obrazovanja i nastavnici koji ih čine. Ipak, jasna razlika vidi se između državnih škola i alternativnih škola jer, dok u državnim školama domaća zadaća najčešće ima ulogu dodatnog posla kojeg učenici trebaju odraditi kod kuće kako bi razvili vještine obrađene u nastavi, u alternativnim školama domaća zadaća ima drugačije ciljeve poput razvijanja samopouzdanja, upoznavanja sebe kroz upoznavanje svijeta, otkrivanje svojih sposobnosti, stvaranja osjećaja dužnosti i drugo.

7.1. *Domaća zadaća u waldorfskim školama*

Waldorfska pedagogija ima početke u ranom 20. stoljeću kad su Rudolf Steiner i Emil Molt uočili potrebu za školovanjem djece u Moltovoj tvornici cigareta (Elmore, 2018). Steiner je pristao pod uvjetima koji nisu bili uobičajeni za to vrijeme. Tražio je da svi učenici budu jednaki, da školovanje traje 12 godina te da školovanje vode i oblikuju učitelji koji su djeci bili najbliži i najviše su razumjeli njihove potrebe (Barnes, 1991 prema Elmore, 2018).

Današnje waldorfske škole prate temelje koje je Steiner postavio, a to su orijentiranost sadržaja nastave na duhovne potrebe i duševni razvoj učenika kroz fokus na nastavu umjetnosti, ručni rad, organizaciju nastave po epohama i ostalim tadašnjim inovacijama za koje se začetnik ove teorije odgoja zalagao (Bognar, Matijević, 2005). Cilj obrazovanja u waldorfskom pristupu je otključavanje potencijala koji se nalaze u svakom djetetu, otkrivanje „Ja“ koje se postepeno razvija i kroz interakcije s okruženjem otključava sposobnosti koje ima (Elmore, 2018). Faze razvoja „Ja“ kod svakog djeteta su u waldorfskoj pedagogiji pod pomnim nadzorom učitelja kojima je cilj razumjeti kakvo „Ja“ živi u svakom djetetu, a umijeće poučavanja nalazi se u sposobnosti da učitelj omogući djetetu otkrivanje ove individualnosti.

Waldorfske škole pristupaju domaćoj zadaći kao izvoru inspiracije za djecu (Elmore, 2018). Steiner je tvrdio da domaća zadaća ne bi trebala biti obavezan zadatak i da nikada ne bi trebala biti zadana ako djeca neće biti željna pokazati rezultat zadaće drugima (Kardel, 2005). Na taj se način spajaju razvojna želja djeteta i nadahnuće koje im nastavnik pruža. Osim toga, smatra se da se zadavanjem obavezne domaće zadaće iskazuje nepovjerenje koje stariji imaju prema djeci (Wessel, 2005). Nadalje, u ovom pristupu smatra se da djeca koja nisu zainteresirana za svoj radi ili inspirirana svojim

radom nerijetko pate od stresa zbog onoga što im se zada. Steiner je tvrdio da je domaća zadaća često skriveni uzrok probavnih smetnji kod djece zbog stresa kojeg uzrokuje. Svrha domaće zadaće u waldorfskim školama nije zadavanje zadataka povezanih sa školom koji se trebaju riješiti kod kuće, već se domaća zadaća zadaje da bi proširila iskustvo koje je dijete imalo u školi taj dan, najčešće na način da djeca kod kuće završavaju nešto što su u nastavi započeli (Elmore, 2018).

Tijekom prvih nekoliko godina obrazovanja u školi djeca teško povezuju iskustva iz škole i ona koja imaju kod kuće (Kardel, 2005). Pamćenje je u to vrijeme još previše povezano s okolinom i kontekstom u kojem se iskustva dešavaju pa se dijete u tim godinama sjeća stvari koje su se desile u školi tek kad se vrati u tu okolinu sljedeći dan. Zato se ne može očekivati da će rješavanje zadaće u ovim godinama smisleno pridonijeti djetetovu znanju, već zadaća mora biti vezana za odnos s nastavnikom (Kraul, 2005). U četvrtom razredu osnovne škole u waldorfskim školama ovaj pristup se mijenja (Kardel, 2005) i odvaja se od veze koju učitelj i dijete imaju. Temelj domaće zadaće postaje osjećaj obaveze prema tome da kod kuće dijete ponovno radi ono što je radilo i u školi. Ako se u ovom razdoblju postave dobri temelji, djeca će domaću zadaću nastaviti rješavati i u petom, šestom i sedmom razredu (i normalno je da se u to vrijeme jave negodovanja zbog rješavanja domaće zadaće), ponekad samo i zbog osjećaja obaveze prema zajednici. Kardel (2005) tvrdi da je tek u osmom razredu osnovne škole moguće zadavati domaću zadaću koja je individualno prilagođena svakom učeniku jer mlađa djeca ne shvaćaju značenje dužnosti koju ispunjavaju rješavanjem svojih obaveza. Ovakav, stupnjevit i raznovrstan, pristup domaćoj zadaći koji prati razvojne faze djeteta odgojit će sigurnu, samopouzdanu osobu koja će zbog osjećaja dužnosti ili suosjećanja svojevolumino pristupati težim zadacima i kroz ostatak svog života. Kraul (2005) naglašava da ne postoji „crno-bijeli“ pristup domaćoj zadaći i da u svakom slučaju učitelj treba uložiti trud i u suradnji s učenikom naći put, a prvi korak je da nastavnik prenese svoj entuzijazam na učenike.

Kad je u pitanju poučavanje stranih jezika, Steiner je naglašavao da oni imaju veliku važnost u razvoju djeteta u potpunu osobu i rano učenje stranih jezika je vidio kao jednu od velikih prednosti svoje škole (Wiechert, 2013). Zalagao se za rano učenje jezika jer je prepoznao da snaga imitacije pri učenju materinjeg jezika jenjava kako dijete raste te je htio iskoristiti tu ranu mogućnost djece da lako uče jezik. Pri poučavanju stranih jezika, Steiner je tvrdio da je čitanje teksta na glas dok ga djeca

prate u knjizi gubljenje vremena te da, ako to odgovara njihovom razvoju, djeca mogu za domaću zadaću pročitati tekst koji je povezan s nastavnim sadržajima koji su se taj dan obrađivali. U učenju stranih jezika, domaća zadaća trebala bi, prema Steineru, biti ograničena samo na zadatke čitanja s razumijevanjem (Wiechert, 2013).

7.2. *Domaća zadaća u Montessori školama*

Mjesto gdje je Maria Montessori počela razvijati svoju metodu bila je Dječja kuća u Rimu (Zmajlović, 2016). Prvi polaznici ovog „dječjeg doma“ (Bognar, Matijević, 2005: 61) bila su djeca od tri do šest godina čiji roditelji su morali raditi, a za njih se nije imao tko brinuti te je Maria Montessori dobila zadatak organizacije škole u kojoj će oni boraviti dok roditelji rade. U početku Dječja kuća nije imala mnogo financijskih mogućnosti te su djeca morala raditi u staroj zgradi uz vrlo malo školskog pribora, no to ih nije sprječavalo da vrlo brzo nauče dijeliti i poštivati jedni druge i svoju učiteljicu koju je Montessori poučavala kako se odnositi prema njima (Zmajlović, 2016). Oslonac za svoje teorije i učenja Montessori našla je u teorijama Sigmunda Freuda, koji se zalagao da mnoge teškoće odraslih proizlaze iz načina života i problema u djetinjstvu (Bognar, Matijević, 2005).

Znanstveno promatranje spontanog učenja djece, poticanje vlastitog djelovanja djeteta i samostalnosti te poštivanje djetetove sposobnosti su temelji pedagogije Marie Montessori (Zmajlović, 2016). U Montessori pedagogiji velika se važnost stavlja na senzibilna razdoblja kroz koje dijete prolazi i ona su ključ za razumijevanje tog razvoja (Bašić, 2011). Prema tome, dijete prolazi kroz četiri senzibilna razdoblja u kojima posjeduje „posebnu osjetljivost za stjecanje određenih sposobnosti i načine ponašanja“ (Bašić, 2011: 207). Kad prođe senzibilno razdoblje za stjecanje određene vještine, a dijete nije dobivalo odgovarajuće poticaje, učenje će biti otežano. Valja naglasiti da su vremenski okviri za ova razdoblja samo orijentiri te da se senzibilna razdoblja razlikuju na individualnoj razini. Osim ovih, djetetu prirodnih sposobnosti, u Montessori pedagogiji veliku važnost ima okolina u kojoj se dijete razvija, a za nju su zaduženi roditelji i pedagozi (Bašić, 2011). U okolini djetetu moraju biti pruženi primjereni materijali za njegovo razvojno razdoblje, ali i mogućnost za slobodno kretanje, razvijanje i upoznavanje vlastitih sposobnosti. Primjerenost materijala se očituje u tri razine (Bašić, 2011:209):

„a) vremenska primjerenost: pravovremeno – ni prerano ni prekasno;

- b) primjerenost sadržaja interesima djeteta: ni previše ni premalo, ni prelagano ni preteško;
- c) primjereni odnosi: pomaganje, ohrabrivanje, indirektno vođenje, dijalog.“

Odgajatelj se u Montessori pedagogiji prema obrazovnom procesu treba odnositi kao pomagač, a ne kao voditelj jer je dijete to koje postavlja, organizira i oblikuje svoj obrazovni proces. Ta pomoć mora biti ostvarena indirektno kroz pripremu pedagoškog okruženja i brižne organizacije djetetove samostalne i slobodne aktivnosti (Holtstiege, 1995 prema Bašić 2011). Takvo okruženje stvara „most“ u društvo odraslih gdje se razvija samostalnost te autonomno i odgovorno djelovanje i zato je ključno da odgajatelj ima indirektnu ulogu. Ovakav rad s djecom postavlja dobre temelje i za razvoj izvršnih funkcija mozga poput samodiscipline, neovisnosti i mirnoće (Diamond, Lee, 2011). Istraživanje (Lillard, 2006 prema Diamond, Lee, 2011) koje je u obzir uzimalo šestogodišnju djecu koja su pohađala Montessori školu i onu koja nisu, pokazalo je da djeca iz Montessori programa pokazuju bolje izvršne funkcije te su postigli bolje rezultate u čitanju i matematici, a pokazali su i više zabrinutosti za poštenje i pravdu. Nadalje, polaznici Montessori programa pokazali su više kreativnosti u pisanju eseja te su njihove izjave pokazale da u školi imaju veći osjećaj za zajednicu nego ostala djeca.

Zbog ranije spomenutih senzibilnih razdoblja kroz koja djeca prema pedagogiji Marie Montessori prolaze, u Montessori učionici djeca surađuju u grupama koje su pomiješane po dobi (Scott, Glaze, 2017). Predškolska su djeca smještena u grupe od tri do šest godina, učenici nižih razreda osnovne škole smješteni su u razrede od prvog do trećeg, a djeca viših razreda od četvrtog do šestog. Uzimajući u obzir sve gore navedeno, razvidno je da je trojstvo učitelja, učenika i okoliša u fokusu Montessori metode. Učionica je mora biti mjesto u kojem učenici mogu u dugim periodima neometano raditi i birati što će raditi, a velik dio nastave naglašava sposobnost učenika da rukuje Montessori materijalima koji služe unapređivanju dječjeg shvaćanja apstraktnih koncepata (Scott, Glaze, 2017). Učitelj je u ulozi voditelja koji pomaže učenicima planirati rad, poučava te prati razvoj svakog djeteta pojedinačno, a potiče se vršnjačka suradnja među učenicima gdje nerijetko stariji pomažu mlađima (Lillard, 2016 prema Scott, Glaze, 2017; Diamond, Lee, 2011).

Veza domaćih zadaća i Montessori metode nisu česta tema istraživanja koja se bave ovom alternativnom školom jer ona najčešće istražuju fenomene koji se mogu svrstati u dvije kategorije: istraživanja koja istražuju kako Montessori metoda odgovara različitim učenicima te istraživanja u kojima se sagledava kako se u Montessori metodi razvijaju motoričke vještine kod mlađe djece (Scott, Glaze, 2017). Mogući uzrok tome je što za sad niti Američko Montessori društvo niti Montessori zaklada nisu objavili službene smjernice kako bi nastavnici trebali pristupiti domaćoj zadaći u Montessori metodi pa nastavnici sami moraju odlučivati kako pristupiti problemima poput nedostatka Montessori materijala kod kuće ili kako slobodu odabira domaće zadaće zadržati unutar razvojnih razdoblja učenika (Scott, Glaze, 2017).

Nastavnik u Montessori školi zadaje domaću zadaću samo kad zna da će učenik dugo izbivati iz škole ili kad zna da učenik namjerno izostaje s nastave (Brožová, 2019), a domaća zadaća se ponekad razlikuje od učenika do učenika jer nastavnici znaju da neki učenici imaju poteškoće s učenjem, da nekima treba dodatno ponavljanje ili jer postoje oni koji imaju posebne potrebe (Costa i sur., 2016 prema Brožová, 2019). U drugim situacijama nastavnici u Montessori školi ili ne zadaju domaću zadaću ili je ona u obliku neke praktične aktivnosti. Nadalje, u Montessori školama djeca u prosjeku imaju dvostruko više prilika birati temu eseja i ostalih oblika domaće zadaće od njihovih kolega u tradicionalnim školama (Sullivan, 2007 prema Brožová, 2019). Scott i Glaze (2017) istraživale su uvođenje slobodnog odabira domaće zadaće u jednoj Montessori školi kroz analizu anketnih upitnika i intervju s nastavnicima. Do školske godine 2016./2017. u ovoj je školi domaća zadaća bila svakodnevno zadavana u obliku ranih listova iz matematike i jezika. Sloboda odabira domaće zadaće uvedena je na inicijativu vodstva škole te nastavnici nisu sudjelovali u formiranju nove strategije, uz to što im nije bila pružena mogućnost obuke u ovom području. Roditelji učenika bili su obaviješteni o novoj strategiji preko letka te je i obuka za roditelje izostala u ovom slučaju. Rezultat ovih okolnosti bile su poteškoće u balansiranju principa Montessori pedagogije s odredbama škole te su nastavnici teško uspijevali pratiti učenike i omogućavati njihov uspjeh (Scott, Glaze, 2017). Nedugo nakon uvođenja ovih promjena domaća zadaća se vratila sa slobodnog odabira učenika na materijale koji od njih traže vježbanje vještina kao što je to bilo prije uvođenja nove metode. Roditeljima se sviđala sloboda koju su njihova djeca imala u „novoj vrsti“ domaće zadaće, no vrlo brzo su imali probleme sa širokom

interpretacijom toga što čini dobar zadatak domaće zadaće te nisu znali što se očekuje od njihove djece. Dobre strane uvođenja slobodnog odabira domaće zadaće u ovoj školi bile su motivacija djece da kod kuće pomažu s više poslova, a djeca koja su prije imala poteškoća sa završavanjem posla voljela su fleksibilnost novog rasporeda te su mnogi roditelji smatrali da njihova djeca dobivaju primjerenu količinu zadaće svaku večer.

Pristup se domaćim zadaćama u ovim alternativnim školama značajno razlikuje od onog u tradicionalnim školama. Dok su s jedne strane u waldorfskim školama domaće zadaće samo nastavak rada iz škole, u Montessori pristupu domaće zadaće nisu tema kojoj se pridaje velika važnost. Uzrok tome je što ova dva pristupa stavljaju naglasak na slobodu djeteta u njegovu razvoju i na razvoj drugačijih ljudskih kvaliteta od onih koje se naglašavaju u tradicionalnim školama.

8. Domaće zadaće u Hrvatskoj

Današnji pristup odgoju i obrazovanju u Republici Hrvatskoj plod je obrata koji se desio sredinom 2000-ih godina kad je u sklopu Plana za razvoj sustava odgoja i obrazovanja uveden Eksperimentalni nastavni plan i program za osnovnu školu prema elementima Hrvatskoga nacionalnoga obrazovnog standarda (HNOS) (Karajić i sur., 2019). U HNOS-u se „definiraju ciljevi i zadaće odgoja i obrazovanja u osnovnoj školi, opisuju se temeljne odrednice odgojno-obrazovnog i odgojnog rada“ (Karajić i sur., 2019: 21) te se poučavanje usmjerava na učenika. Nacionalni okvirni kurikulum (NOK) donesen je 2011. godine kao polazište za sustavne promjene u cijelom odgojno-obrazovnom sustavu. Njime su precizno određene „vrijednosti, ciljevi, načela, sadržaj i opći ciljevi odgojno-obrazovnih područja, vrjednovanje učeničkih postignuća te vrednovanje i samovrednovanje ostvarivanja nacionalnoga kurikuluma“ (Karajić i sur., 2019: 23).

Prema HNOS-u (Vodič kroz Hrvatski nacionalni obrazovni standard za osnovnu školu, 2005) se naglašava redovitost u zadavanju domaćih zadaća jer se tako razvijaju radne navike učenika te mogućnost da ih učenici sami savladaju, tj. bez pomoći roditelja i drugih. Razumljive i jasne upute omogućavaju upravo to. Ističe se da je redovito pregledavanje domaćih zadaća važno za dobivanje uvida u napredak učenika, ali i u pogreške koje se javljaju te prema kojima se može planirati daljnji tijek nastave. Domaće zadaće trebale bi se pregledavati dok učenici rade na nekom drugom zadatku na nastavi ili povremenim pregledavanjem bilježnica učenika.

NOK (2011) domaće zadaće spominje u dijelu sustavnog i redovnog učiteljeva vrednovanja ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda tijekom odgojno-obrazovnog procesa. Naglašava se da je to vrednovanje „sastavni dio procesa učenja i poučavanja koje ne dovodi do ocjena“ te da potiče refleksiju o učenju, osigurava razumijevanje procesa i rezultata učenja i utječe na povećanje učinkovitosti učenja i poučavanja. Ovakvo vrednovanje, kroz domaće zadaće, služi kao poticajno sredstvo za razvoj svijesti o vlastitome učenju, samostalnosti i samoregulaciji.

Istraživanje nad uzorkom (određenim prema uspješnosti u nastavi) od 217 učenika, 96 njihovih roditelja i 24 nastavnika osnovne škole Vijenac u Osijeku ispitivalo je iz kojih predmeta učenici moraju rješavati najviše domaćih zadaća, zbog čega se one zadaju, koliko učenicima treba vremena za rješavanje domaćih zadaća iz

nekim predmeta, koliko je domaća zadaća učenicima teška, koliko samostalno učenici rješavaju domaću zadaću, pomažu li domaće zadaće u shvaćanju sadržaja s nastave te kakve prijedloge vezane za domaću zadaću ispitanici imaju (Sokol, 2005). Rezultati istraživanja pokazali su da sudionici odgojno-obrazovnog procesa koji su bili obuhvaćeni ovim istraživanjem ne odbacuju domaće zadaće u potpunosti, ali dovode u pitanje njihovu kvalitetu, odnosno prilagođenost „težine zadataka sposobnostima učenika“ (Sokol, 2005:117). Dio ispitanika kojima ne odgovara da domaće zadaće ostanu takve kakve jesu smatraju da one nemaju svrhu koju bi trebale imati jer je velik dio njih riješen nesamostalno. Nadalje, ova skupina tvrdi da domaće zadaće ne opterećuju samo učenike, već i njihove roditelje svakodnevno u prevelikoj mjeri, a one obitelji gdje je više djece zbog domaćih zadaća nemaju dovoljno zajedničkog slobodnog vremena. S druge strane, oni ispitanici koji smatraju da domaća zadaća ispunjava svoju svrhu vide njenu korist u ponavljanju nastavnog sadržaja, postizanju više razine dobrih radnih navika i samostalnosti te pripremanju za korištenje drugih izvora znanja, a ne samo udžbenika (Sokol, 2005).

Kad se u istoj školi proveo projekt *Domaća zadaća – iznimka, a ne pravilo* u kojem su učitelji promijenili pristup domaćim zadaćama tako što su pokušali domaće zadaće prilagoditi individualnosti učenika, zadavati domaće zadaće sa sasvim određenom svrhom i pružiti učenicima aktivniju ulogu u učenju te su ispitani nastavnici i učenici, došlo se do zanimljivih rezultata (Sokol, Vrbošić, 2017). Metode korištene u projektu pokazale su se učinkovite u navođenju učenika na aktivniji pristup radu kroz slobodu izbora količine i težine zadataka za vježbu, jasne upute učitelja u pripremanju za iduće nastavne sate i usmjerenost prema uspješnosti učenika. Nadalje, gotovo pola učenika u ovakvom radu uspijeva sve zadatke za vježbu završiti na nastavnom satu, što povećava pozitivan stav prema radu.

8.1. Domaća zadaća u hrvatskim kurikulumima

Prema ciljevima i zadacima rada, uvid u obrazovne kurikulume za nastavne predmete u osnovnim školama i gimnazijama u Republici Hrvatskoj pokazao je da se domaće zadaće javljaju u različitim dimenzijama. Iz te različitosti proizlazi nekoliko grupa u koje možemo svrstati nastavne predmete.

Prije podjele predmeta u grupe, postoje dijelovi kurikuluma vezani za domaće zadaće koji se javljaju u nekom obliku u svim kurikulumima *Škole za život*⁶ zbog čega ih je važno opisati. U sustavu vrednovanja se u svim kurikulumima javljaju tri pristupa vrednovanju: vrednovanje za učenje, vrednovanje kao učenje i vrednovanje naučenoga (npr. Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Glazbene kulture za osnovne škole i Glazbene umjetnosti za gimnazije u Republici Hrvatskoj, 2019; Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Etike za gimnazije u Republici Hrvatskoj, 2019; Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Francuski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj, 2019 i ostale ovakve odluke⁷) što nije čudno jer ovo prati sadržaje objavljene u Smjernicama za vrednovanje procesa učenja i ostvarenosti ishoda u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju (2020).

U Smjernicama za vrednovanje procesa učenja i ostvarenosti ishoda u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju (2020) vrednovanje za učenje i vrednovanje kao učenje su dio formativnog⁸ vrednovanja, a vrednovanje naučenoga je dio sumativnog⁹ vrednovanja. Vrednovanje za učenje odnosi se na proces koji se odvija za vrijeme učenja i poučavanja, u tom se procesu prikupljaju informacije o učenju, a uvidom u te informacije učenici unaprjeđuju proces učenja. Tako nastavnici dobivaju podlogu za pripremu kvalitetnog ozračja za učenje kroz uvid u individualnosti učenika s kojima rade. Vrednovanje kao učenje uključuje učenika u proces vrednovanja što potiče razvoj samostalnosti i samoreguliranja procesa učenja. Učenici koji razviju takvu vještinu „uspješno postavljaju specifične i dostižne ciljeve učenja, odabiru primjerene pristupe i strategije učenja te aktivno nadgledaju i

⁶ *Škola za život* naziv je reforme obrazovanja Ministarstva znanosti i obrazovanja koja je u provedbu krenula školske godine 2019./2020. u nekim razinama obrazovanja, a planira se da do školske godine 2022./2023. godine reforma obuhvati sve razine osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja. Glavni ciljevi reforme su „razvoj kompetencija potrebnih u 21. stoljeću, jednake prilike za sve učenike, cjeloviti razvoj učenika“ (URL 5), a reforma uključuje i mijenjanje nastavnih metoda tako da se veći naglasak stavlja na rješavanje problema i kritičko mišljenje te poticanje kreativnosti i inovativnosti.

⁷ Zbog preglednosti rada, ostale odluke korištene u analizi navedene su u popisu literature.

⁸ Formativno vrednovanje „jest vrednovanje učeničkih postignuća koje se odvija za vrijeme učenja i poučavanja radi davanja informacija o učeničkome napredovanju i unaprjeđivanja budućega učenja i poučavanja, poticanja učeničkih refleksija o učenju, utvrđivanja manjkavosti u učenju, prepoznavanja učeničkih snaga te planiranja njihovog budućega učenja i poučavanja“ (Smjernice za vrednovanje procesa učenja i ostvarenosti ishoda u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju, 2020: 3).

⁹ Sumativno vrednovanje „jest vrednovanje koje podrazumijeva procjenu razine učenikova postignuća na kraju procesa učenja (nastavne cjeline, polugodišta te godine učenja i poučavanja). U pravilu rezultira ocjenom“ (Smjernice za vrednovanje procesa učenja i ostvarenosti ishoda u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju, 2020: 8).

reguliraju kognitivne, emocionalne, motivacijske i ponašajne aspekte učenja radi njegova poboljšanja“ (Smjernice za vrednovanje procesa učenja i ostvarenosti ishoda u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju, 2020:28). Vrednovanje naučenoga rezultira ocjenama na kraju nekog razdoblja učenja, a ono ne služi samo za ocjenjivanje znanja učenika, već i pokazuje učinkovitost nekog obrazovnog programa te služi za selekciju pri upisu u višu odgojno-obrazovnu razinu.

Odgovornost je još jedan element koji se javlja u kurikulumima predmeta, a javlja se u kontekstima izvješćivanja, vrednovanja te odgojno-obrazovnim ciljevima učenja i poučavanja. Ovakvi podaci ne čude jer se odgovornost spominje i kao jedna od vrlina koja se razvija rješavanjem domaćih zadaća (Poljak, 1985), a pomaže u učenju jezika (Brown, 2015; Locke i sur., 2016), no prema Smjernicama za vrednovanje procesa učenja i ostvarenosti ishoda u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju (2020) odgovornost za proces učenja se kod učenika razvija i izvješćivanjem kojim se učenicima daje priznanje za njihovu ključnu ulogu u učenju te potiče razvoj odgovornosti za vlastito učenje. Odgovornost učenika se također potiče i pažljivo osmišljenim postupcima vrednovanja jer oni daju ispravne informacije koje služe kao osnova za daljnje planiranje poučavanja i učenja. Kad su u pitanju odgojno-obrazovni ciljevi učenja i poučavanja, poticanje odgovornosti razlikuje se od predmeta do predmeta, no najčešće se javlja u kontekstu odgovornosti prema okružju, odgovornosti u suradničkom radu te odgovornosti u kritičkom vrednovanju različitih tema nastavnih predmeta.

Nakon nekoliko navedenih elemenata koji se javljaju u svim kurikulumima, nastavni se predmeti mogu podijeliti u dvije grupe prema kriteriju spominjanja domaćih zadaća na one u čijim kurikulumima su domaće zadaće direktno spomenute i na one u čijim kurikulumima one nisu izravno navedene. Budući da je tema ovog rada domaća zadaća u učenju stranog jezika (u ovom slučaju engleskog), predmeti u čijim kurikulumima se spominju domaće zadaće mogu se podijeliti na predmete u kojima se uči jezik (npr. Hrvatski jezik, Engleski jezik, Francuski jezik, itd.) i na ostale predmete (npr. Psihologija, Matematika, Povijest).

Od predmeta u kojima se ne uči jezik, domaće se zadaće spominju u kurikulumima Prirode i društva, Islamskog vjeronauka, Matematike, Kemije, Geografije, Fizike, Biologije, Psihologije, Logike i Sociologije. U kurikulumu predmeta Priroda i društvo domaća se zadaća spominje pri učenju vremenskog slijeda

dogadaja gdje učenik između ostalog uči i oblikovati i organizirati svoje vrijeme i predvidjeti vrijeme potrebno za pisanje domaće zadaće. U Islamskom vjeronauku domaće zadaće spominju se u službi uvježbavanja sura¹⁰, dok se u Matematici, Geografiji i Kemiji one spominju u okvirima vrednovanja za učenje te pomažu u prikazivanju učenikova rada i postignuća. U Kemiji i Biologiji se domaće zadaće spominju u kontekstu razvoja odgovornosti kao jedne od temeljnih kompetencija. U Fizici su domaće zadaće spomenute kao jedna od metoda i tehnika kojima se učitelj može služiti pri poučavanju Fizike za vrednovanje. Nastavnici Psihologije, prema kurikulumu, pregledavanjem domaćih zadaća mogu dobiti uvid u razvijenost odgovornosti učenika, ali i kao povratnu informaciju o razumijevanju sadržaja te primjeni sadržaja u novim situacijama. U kurikulumu Logike se stavlja velika važnost na redovito rješavanje domaćih zadaća jer se tako postiže idealno učenje i poučavanje u kojemu je za razumijevanje trenutačnog potrebno sve što je ranije obrađeno. Stoga se u vrednovanju za učenje u Logici kontinuirano prati učenikova redovitost rješavanja domaćih zadaća. Kurikulum nastavnog predmeta Sociologije spominje domaće zadaće u vidu vrednovanja općih odgojnih postignuća, tj. odgovornosti gdje je učenik procijenjen iznimno ako ispunjava sve zadaće u skladu s dogovorom, poštuje rokove i preuzima odgovornost za vlastito učenje i ponašanje u školskome okruženju.

Kad su u pitanju kurikulumi predmeta u kojima se uči jezik, domaće su zadaće izravno spomenute u svim kurikulumima osim onog za Hrvatski jezik. No, u kurikulumima Talijanskog, Njemačkog, Francuskog i Engleskoga jezika pojavljuje se isti odlomak u kojem se opisuje vrednovanje za učenje, a domaće su zadaće navedene kao jedan od formata u kojima se može pojaviti vrednovanje za učenje. U Latinskom i Grčkom jeziku također se javljaju jednaki odlomci, a u njima su domaće zadaće opisane kao jedna od preporučenih metoda i načina formativnog vrednovanja.

U ostalim se predmetima (Tehnička kultura, Likovna kultura, Likovna umjetnost, Tjelesna i zdravstvena kultura, Etika, Politika i gospodarstvo, Glazbena kultura, Glazbena umjetnost, Pravoslavni vjeronauk, Katolički vjeronauk, Hrvatski jezik, Povijest, Informatika, Filozofija i Priroda) domaće zadaće ne spominju direktno, no to ne znači da je individualni rad učenika kod kuće u tim predmetima zapostavljen, već je izražen na drugi način. Javlja se naglasak na samovrednovanju, samoprocjeni i samoinicijativi u učenju koji se razvijaju kroz aktivan rad i sudjelovanjem u učenju i

¹⁰ poglavlja Kur'ana

odgojno-obrazovnom procesu. Također, nastavnike se potiče na vođenje razgovora s učenicima te provjeravanje njihovih mapa, pružanje prilika za predstavljanje individualnih radova i projekata te praćenje učeničkih aktivnosti i ponašanja za vrijeme učenja i poučavanja.

Po završenoj analizi kurikuluma koji su na snazi za nastavne predmete u osnovnoj školi i gimnaziji može se doći do zaključka da uloga domaćih zadaća u tom kontekstu nije zastupljena kao važan element kurikuluma budući da se u većini slučajeva spominje samo ukratko i bez konkretnih smjernica za njihovu primjenu u nastavi.

9. Zaključak

Nakon obrađene relevantne znanstvene i stručne literature te postojećih zakonskih okvira, može se zaključiti da uloga domaće zadaće još uvijek nije dovoljno određena te se ne može jednoznačno definirati. Njena korist u postizanju boljeg školskog uspjeha još uvijek nije usuglašena, a njen negativan utjecaj na zdravlje učenika često je argument protiv.

Prema pregledanoj pedagoškoj teoriji odgovornost prema radu jedna je od glavnih vrlina koja se izgrađuje redovitim rješavanjem domaće zadaće. Uz to, ona na domaće zadaće gleda i kao na dodatak školskoj nastavi koji se koristi da bi se pružila prilika učenicima da iskažu svoju individualnost, no u tome se javlja drugi problem, a to je prevelika opterećenost nastavnika da pregleda zadaće svih učenika. Osim toga, na nastavnicima je odgovornost pripreme nastavnog sadržaja koji odgovara svim učenicima, a domaće se zadaće prema teoriji trebaju individualizirati s obzirom na razvojnu razinu pojedinog učenika. U tom se slučaju previše očekuje od nastavnika te dolazi do razilaženja teorije i praktičnog rada u nastavi u kojem vrlo često pristup domaćim zadaćama padne u drugi plan, a dominira usredotočenost na obrađivanje nastavnih sadržaja koji su opširni i za koje ima malo vremena.

Kad su u pitanju vrste zadataka koji se mogu javiti u obliku domaće zadaće, vrlo je važno da nastavnik bude kreativan u njihovu kreiranju (uz uključivanje raznovrsnih zadataka). Također, nastavnici stranih jezika moraju kroz domaće zadaće tražiti kreativno izražavanje učeničke individualnosti u zadacima koji zahtijevaju korištenje različitih vještina i jezičnih kompetencija jer takvi zadaci razvijaju bolje temelje za daljnje učenje u nastavi.

Pomoć roditelja pri rješavanju domaće zadaće u većini se istraživanja pokazala kao faktor koji može privremeno pozitivno djelovati na školski uspjeh djeteta, no može se desiti da ono negativno utječe na samostalnost, individualnost i odgovornost za rješavanje domaće zadaće, stoga roditelji moraju izražavati pozitivne stavove prema radu kod kuće, pomagati kad ih djeca zamole za pomoć i objašnjavati djeci kako da sama dođu do rješenja. Takav će pristup pomoći da rješavanje domaćih zadaća u djetetu izgradi visoku dozu samostalnosti i odgovornosti što su poželjni temelji za život nakon formalnog obrazovanja.

Alternativne škole waldorfskog i Montessori pristupa prema domaćim zadaćama se odnose potpuno drugačije od tradicionalnih škola. U waldorfskim se školama domaće zadaće zadaju kao produžetak nastave u kojem djeca najčešće završavaju zadatke koje su započeli u školi. Velik se naglasak stavlja na razvoj odgovornosti za rješavanje zadataka u nižim razredima osnovne škole kroz razvoj osjećaja odgovornosti prema zajednici i prema nastavniku. Ovo postavlja temelje za kasniju odgovornost u rješavanju domaćih zadaća prema kojima učenici ponekad pokazuju odbojnost, no rješavaju ih zbog visokog osjećaja odgovornosti prema ostalim učenicima. U Montessori pedagogiji djeca domaću zadaću često sama biraju pa kroz domaću zadaću otkrivaju svoju okolinu.

U hrvatskim se kurikulumima za nastavne predmete u osnovnoj školi i gimnaziji domaće zadaće spominju u najviše slučajeva površno, dok ih mnogi kurikulumi niti ne spominju. Velik je naglasak na razvoju odgovornosti učenika kao jednoj od ključnih kompetencija, a u podjeli vrednovanja na vrednovanje za učenje, vrednovanje kao učenje i vrednovanje naučenog domaće se zadaće spominju u vrednovanju za učenje. Ovakav odnos prema domaćim zadaćama daje naslutiti da se dopušta velika sloboda nastavnicima u kreiranju zadataka, ali da nema smjernica na razini sustava koje bi nastavnicima pomogle u određivanju opsega i težine domaće zadaće.

Na kraju se može zaključiti da domaća zadaća čini bitan dio procesa odgoja i obrazovanja te je od svojih početaka do danas poprimila značajno drugačiju ulogu. Iako ovaj rad prikazuje različita gledišta na domaću zadaću te pruža njene karakteristike i oblike, velik dio tih sadržaja dolazi iz stranih izvora. Stoga, rad aktualizira ovu temu te je iz njega vidljivo da postoji potreba za istraživanjem ovog područja iz perspektive hrvatskog školstva. Bilo bi korisno proširiti i produbiti ovu temu daljnjim analizama relevantne znanstvene i stručne literature te istraživanjem odgojno-obrazovne prakse obogatiti dosadašnje spoznaje.

10. Literatura

Pisani izvori:

- Bašić, S. (2011), Modernost pedagoške koncepcije Marije Montessori. *Pedagojska istraživanja*, 8(2): 205-214. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/116671> (11.08.2020.)
- Bognar, L., Matijević, M. (2005), *Didaktika*, Zagreb: Školska knjiga.
- Brown, H. D. (2015), *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, White Plains: Longman.
- Brožová, M. (2019), The Homework In Different Approaches – Schemeoriented, Montessori And Undesignated Approach In The Czech Republic, *International Symposium Elementary Mathematics Teaching: Opportunities in Learning and Teaching Elementary Mathematics*, Charles University, 18. – 22. Ožujak. Prag: Faculty of Education.
- Cooper, H. (1989), Synthesis of research on homework, *Educational Leadership*, 47(3): 85–91. Preuzeto s: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el198911_cooper.pdf (6.08.2020.)
- Cooper, H., Robinson, J. C., Patall, E. A. (2006), Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research, 1987–2003, *Review of Educational Research*, 76(1):1–62. Preuzeto s: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543076001001>. (6.08.2020.)
- Cooper, H. (2007), *The battle over homework: common ground for administrators, teachers, and parents*, Thousand Oaks, USA: Corwin Press.
- Corno, L., Xu, L. (2004), Homework as the Job of Childhood, *Theory into Practice*, 43(3): 227-233.
- Crystal, D. (2006), *Language and the Internet*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Darn, S. (2007), *The role of homework*. British Council. Dostupno na: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/role-homework> (6.08.2020.)

- Davidovitch, N., Yavuch, R. (2017), Views of Students, Parents, and Teachers on Homework in Elementary School, *International Education Studies*, 10(10): 90-108.
- Diamond, A., Lee, K. (2011) Interventions Shown to Aid Executive Function Development in Children 4 to 12 Years Old. *Science*, 333(6045): 959–964. Dostupno na: <https://science.sciencemag.org/content/333/6045/959.full> (10.08.2020.)
- Dumont, H., Trautwein, U., Lüdtke, O., Neumann, M., Niggli, A., Schnyder, I. (2011), Does parental homework involvement mediate the relationship between family background and educational outcomes?, *Contemporary Educational Psychology*, 37(1): 55-69.
- Echaune, M., Ndiku, J.M., Sang, A. (2015), Parental Involvement in Homework and Primary School Academic Performance in Kenya, *Journal of Education and Practice*, 6(9): 46-53.
- Elmore, L. (2018), *Homework in Waldorf Education*, dostupno na: https://www.bendwaldorf.com/wp-content/uploads/2018/06/Homework-in-Waldorf-Education_Elmore.pdf (preuzeto: 11.05.2020.).
- Glawe, M. (2011), *Homework: burden or benefit* (diplomski rad), Cedar Falls: University of Northern Iowa.
- Gonida, E., Cortina, K. S. (2014), Parental involvement in homework: relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement, *The British journal of educational psychology*, 84(3): 376-396.
- Hill, N. E., Tyson, D. F. (2009), Parental Involvement in Middle School: A Meta-Analysis Assessment of the Strategies That Promote Achievement, *Developmental Psychology*, 45(3): 740-763. Preuzeto s: <https://content.apa.org/record/2009-05916-011> (17.08.2020.)
- Jelavić, F. (2005), *Didaktika*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Jurčić, M. (2009), Spremnost roditelja za sudjelovanje u razrednim i školskim aktivnostima, *Pedagogijska istraživanja*, 6(1-2): 139-149.
- Karajić, N., Ivanec, D., Geld, R., Spajić – Vrkaš, V. (2019), *Vrednovanje eksperimentalnoga programa Škola za život u školskoj godini 2018./2019.*,

Zagreb: Filozofski fakultet sveučilišta u Zagrebu. Dostupno na: <https://skolazazivot.hr/vrednovanje-eksperimentalnoga-programa-skola-za-zivot-u-skolskoj-godini-2018-2019/> (28.08.2020.)

Kardel, T. (2005), How Meaningful Is Homework? U: Mitchell, D. (Ur.), *Evaluation, Homework and Teacher Support*, New York: Research Institute for Waldorf Education, 54-59.

Kazmierzak, K. S. (1994), Current Wisdom on Homework and the Effectiveness of a Homework Checking System, Disertacija, South Bend: Indiana University. Dostupno na: <https://eric.ed.gov/?id=ED371868> (23.08.2020.)

Kraul, W. (2005), When Is Homework Necessary? U: Mitchell, D. (Ur.), *Evaluation, Homework and Teacher Support*, New York: Research Institute for Waldorf Education, 60-66.

Locke, J., Kavanagh, D., Campbell, M. (2016), Overparenting and homework: The student's task, but everyone's responsibility, *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 26(1): 1-15.

Maričić, J., Šakić, V., Franc, R. (2009), Roditeljsko zadovoljstvo školom i stav prema promjenama u školstvu: uloga roditeljskih ulaganja i očekivanih posljedica promjena, *Društvena istraživanja : časopis za opća društvena pitanja*, 18(4-5): 625-648.

Moè, A., Katz, I. (2017), Brief Research Report: Parents' Homework Emotions Favor Students' Homework Emotions Through Self-Efficacy, *The Journal of Experimental Education*, 86(4): 597-609.

Moroni, S., Dumont, H., Trautwein, U., Niggli, A., Baeriswyl, F. (2015), The Need to Distinguish Between Quantity and Quality in Research on Parental Involvement: The Example of Parental Help With Homework, *The Journal of Educational Research*, 108(5): 417-431.

Murphy, J., Decker, K. (1990), Homework Use at the High School Level, *NASSP Bulletin*, 74(523): 40-43. Dostupno na: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/019263659007452308> (23.08.2020.)

Nacionalni okvirni kurikulum (2011), Zagreb: Ministarstvo obrazovanja i športa.
Dostupno na: http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf
(28.08.2020.)

Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Biologije za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj (2019), Zagreb, Narodne novine 7/2019-149: 381-405.

Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Engleski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj (2019), Zagreb, Narodne novine 7/2019-139: 2-46.

Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Etike za gimnazije u Republici Hrvatskoj (2019), Zagreb, Narodne novine 10/2019-207: 28-41.

Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Filozofije za gimnazije u Republici Hrvatskoj (2019), Zagreb, Narodne novine 7/2019-158: 523-535.

Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Fizike za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj (2019), Zagreb, Narodne novine 10/2019-210: 100-123.

Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Francuski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj (2019), Zagreb, Narodne novine 7/2019-140: 47-101.

Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Geografije za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj (2019), Zagreb, Narodne novine 7/2019-145: 256-284.

Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Glazbene kulture za osnovne škole i Glazbene umjetnosti za gimnazije u Republici Hrvatskoj (2019), Zagreb, Narodne novine 7/2019-151: 427-451.

Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Grčki jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj (2019), Zagreb, Narodne novine 7/2019-144: 242-255.

Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj (2019), Zagreb, Narodne novine 10/2019-215: 253-295.

- Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Informatike za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj (2019), Zagreb, Narodne novine 22/2019-436: 1-86.
- Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Islamski vjeronauk za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj (2019), Zagreb, Narodne novine 10/2019-213: 184-204.
- Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Katolički vjeronauk za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj (2019), Zagreb, Narodne novine 10/2019-216: 296-338.
- Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Kemije za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj (2019), Zagreb, Narodne novine 10/2019-208: 42-60.
- Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Latinski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj (2019), Zagreb, Narodne novine 7/2019-143: 224-241.
- Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Likovne kulture za osnovne škole i Likovne umjetnosti za gimnazije u Republici Hrvatskoj (2019), Zagreb, Narodne novine 7/2019-162: 558-597.
- Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Logike za gimnazije u Republici Hrvatskoj (2019), Zagreb, Narodne novine 7/2019-156: 505-510.
- Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Matematike za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj (2019), Zagreb, Narodne novine 7/2019-146: 285-353.
- Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj (2019), Zagreb, Narodne novine 7/2019-141: 102-184.
- Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Politike i gospodarstva za gimnazije u Republici Hrvatskoj (2019), Zagreb, Narodne novine 7/2019-159: 536-543.

- Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Povijest za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj (2019), Zagreb, Narodne novine 27/2019-557: 52-69.
- Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Pravoslavni vjeronauk za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj (2019), Zagreb, Narodne novine 10/2019-206: 1-27.
- Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Prirode i društva za osnovne škole u Republici Hrvatskoj (2019), Zagreb, Narodne novine 7/2019-147: 354-371.
- Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Prirode za osnovne škole u Republici Hrvatskoj (2019), Zagreb, Narodne novine 7/2019-148: 372-380.
- Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Psihologije za gimnazije u Republici Hrvatskoj (2019), Zagreb, Narodne novine 7/2019-155: 496-504.
- Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Sociologije za gimnazije u Republici Hrvatskoj (2019), Zagreb, Narodne novine 7/2019-160: 542-546.
- Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Talijanski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj (2019), Zagreb, Narodne novine 7/2019-142: 185-223.
- Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Tehničke kulture za osnovne škole u Republici Hrvatskoj (2019), Zagreb, Narodne novine 7/2019-161: 547-557.
- Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Tjelesne i zdravstvene kulture za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj (2019), Zagreb, Narodne novine 27/2019-558: 70-85.
- Orkin, M., May, S., Wolf, M.(2017), How Parental Support During Homework Contributes to Helpless Behaviors Among Struggling Readers, *Reading Psychology*, 38(5): 506-541.
- Poljak, V. (1985), *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

- Saville-Troike, M. (2012), *Introducing Second Language Acquisition (Cambridge Introduction to Language and Linguistics)*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Scott, C. M., Glaze, N. (2017), Homework Policy and Student Choice: Findings From a Montessori Charter School. *Journal of Montessori Research*, 3(2): 1-18. Dostupno na: <https://journals.ku.edu/jmr/article/view/6585> (10.08.2020.)
- Silinskas, G., Niemi, P., Lerkkanen, M., Nurmi, J. (2013), Children's poor academic performance evokes parental homework assistance—but does it help?, *International Journal of Behavioral Development*, 37(1): 44–56.
- Smjernice za vrednovanje procesa učenja i ostvarenosti ishoda u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju (2020), *Ministarstvo znanosti i obrazovanja*. Dostupno na: <https://skolazazivot.hr/objavljene-smjernice-za-vrednovanje-procesa-ucenja-i-ostvarenosti-ishoda-u-osnovnoskolskome-i-srednjoskolskome-odgoju-i-obrazovanju/> (28.08.2020.)
- Sokol, S. (2005), Svrha domaćih zadaća u osnovnoj školi, *Život i škola*, 13(1): 106-117.
- Sokol, S., Vrbošić, V. (2017), Domaća zadaća između teorije i prakse, *Život i škola*, 63(2): 97-112.
- Sušanj Gregorović, K. (2018), Dobrobiti roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta, *Napredak*, 159(1-2): 101-113. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/202777> (15.07.2020.)
- Trautwein, U. (2007), The homework-achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort, *Learning and Instruction*, 17(3): 372-388. Dostupno na: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0959475207000369> (17.08.2020.)
- Ur, Penny. (2012), *A Course in English Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Vatterott, C. (2009), *Rethinking Homework*, Alexandria, USA: ASCD.

- Vodič kroz Hrvatski nacionalni obrazovni standard za osnovnu školu (2005), Zagreb: Ministarstvo obrazovanja i športa. Dostupno na: <http://hud.hr/wp-content/uploads/sites/168/2014/11/vodic-kroz-hnos.pdf> (28.08.2020.)
- Wallinger, L.M. (2000), The Role of Homework in Foreign Language Learning, *Foreign Language Annals*, 33(5):483-496. Dostupno na: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1944-9720.2000.tb01993.x> (22.08.2020.)
- Wessel, D. (2005), Homework – Obligation or Free Task. U: Mitchell, D. (Ur.), *Evaluation, Homework and Teacher Support*, New York: Research Institute for Waldorf Education, 67-70.
- Wiechert, C. (2013), Foreign Language Teaching and the Art of Educating, *The Journal for Waldorf Steiner Education*, 15(1): 22-25.
- Zmajlović, M. (2016), *Montessori pedagogija* (diplomski rad), Petrinja: Sveučilište u Zagrebu.

Mrežni izvori:

URL 1: Merriam-Webster online rječnik.

<https://www.merriam-webster.com/dictionary/homework> (24.07.2020.)

URL 2: Gray, Peter (2008), A Brief History of Education: To understand schools we must view them in a historical perspective, *Freedom to Learn*, Psychology Today.

<https://www.psychologytoday.com/blog/freedom-learn/200808/brief-history-education>. (24.07.2020.)

URL 3: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.

<https://pisa.ncvvo.hr/sto-je-pisa/> (18.08.2020.)

URL 4: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.

<https://www.ncvvo.hr/medunarodna-istrasivanja/timss/> (19.08.2020.)

URL 5: Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikularna reforma – Škola za život*.

<https://mzo.gov.hr/vijesti/kurikularna-reforma-skola-za-zivot/2049> (28.08.2020.)

Analiza razvoja, obilježja i odrednica domaće zadaće

SAŽETAK:

Kroz postavljene ciljeve ovaj rad obuhvaća pregled povijesnog razvoja domaće zadaće koja je u počecima bila samo dio neplaćenog dječjeg rada kod kuće, a kasnije se razvila u dječju obavezu čiju korisnost mnogi danas propituju. U radu je pružen pedagoški aspekt u kojem su objašnjene teorijske postavke uloge domaće zadaće, a ona, između ostalog, uključuje proširivanje jezičnih kompetencija, poboljšanje školskog uspjeha te povećan osjećaj odgovornosti prema radu. U tim okvirima, u radu se stavlja naglasak na nastavu engleskoga jezika. Nadalje, daje se uvid u funkciju suradnje između roditelja i učenika koja može imati dvojak učinak što znači da roditelji pomaganju moraju pristupiti oprezno zato što djeca nemaju korist od nametljivog pomaganja i pretjerane kontrole. Također, koncept domaće zadaće je sagledan iz perspektive Waldorf i Montessori škola kao alternativnih pedagoških koncepata koji domaćoj zadaći pristupaju drugačije od tradicionalnih škola jer je u njima naglasak na razvoju drugačijih ljudskih kvaliteta poput odgovornosti i pripadnosti zajednici. Nakon obrađenih teorijskih postavki i empirijskih istraživanja, rad kroz pregled i analizu predmetnih kurikuluma obrađuje zakonodavni okvir koji uređuje domaće zadaće u Hrvatskoj, a tim se pregledom pokazalo da se kurikulumi nastavnih predmeta mogu svrstati prema tome spominju li se u njima domaće zadaće. Iz pregleda proizlazi i da kurikulumi koji spominju domaće zadaće, njih ne obrađuju u detalje, već da je ta odgovornost na nastavnicima.

Ključne riječi: alternativne škole, domaća zadaća, engleski jezik, Škola za život

Analysis of the Development, Characteristics and Determiners of Homework

ABSTRACT:

The aims of this thesis included examining the historical development of homework, which was in its beginnings just a part of unpaid child labour at home, and developed into an obligation that has its usefulness questioned by many. Furthermore, this thesis offers explanation of the pedagogical aspects of homework including theoretical postulates of the homework's role in education which, among other things, entails improvement of language competence, academic success, and increase in the sense of responsibility towards work. Within this context, the emphasis is on English language teaching. Moreover, an insight is given into the role of parental help in solving homework tasks, which can have a dichotomous effect. This means that parents have to be careful in providing help because children do not benefit from intrusiveness and control. In addition, the approach to homework was also examined in the Waldorf and Montessori alternative approaches to education. Homework does not play a key role in these two approaches because the emphasis is on the development of human qualities different from those that are welcomed in traditional school system. After the theoretical and empirical research is examined, this thesis offers an insight into the Croatian legislature and curricula that govern the approach to homework in the public school system. This insight has shown that there are two types of curricula when it comes to mentioning homework. However, those curricula that do mention homework, only do that briefly, while leaving the responsibility of diving into that topic to the teachers.

Key words: alternative education, English language, homework, School for life