Alternative domaće zadaće

Fruk, Karla

Master's thesis / Diplomski rad

2022

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:180440

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-04-24**

Repository / Repozitorij:

University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

UČITELJSKI FAKULTET

ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Karla Fruk

ALTERNATIVE DOMAĆE ZADAĆE

Diplomski rad

Petrinja, rujan 2022.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

UČITELJSKI FAKULTET

ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Karla Fruk

ALTERNATIVE DOMAĆE ZADAĆE

Diplomski rad

Mentor rada:

Doc. dr. sc. Goran Lapat

Petrinja, rujan 2022.

Zahvala

Prije svega, želim se zahvaliti doc. dr. sc. Goranu Lapatu na pruženoj prilici i iskazanom povjerenju te svim stručnim savjetima i sugestijama prilikom dovršavanja ovoga rada. Velike zahvale idu mojim roditeljima, sestri i obitelji na strpljenju, financijskoj i moralnoj podršci tijekom studiranja. Oni su me tijekom čitavog mog školovanja podupirali i poticali moju težnju za ostvarivanjem viših ciljeva. Također, želim se zahvaliti svojim prijateljima i partneru koji su bili uz mene i pomagali mi pri pisanju ovoga rada. Posebnu zahvalu mojim kolegicama koje su mi uljepšale vrijeme provedeno na fakultetu i pomogli da to vrijeme pamtim kao najljepši dio svoga života, od srca hvala.

SADRŽAJ

Sadržaj

SAŽETAK 5
SUMMARY 0
1. UVOD 1
2. DOMAĆA ZADAĆA I POVIJEST DOMAĆE ZADAĆE 3
3. CILJEVI DOMAĆE ZADAĆE 5
4. PREDNOSTI I NEDOSTATCI DOMAĆE ZADAĆE 7
4.1. Čimbenici koji utječu na stavove učitelja i roditelja 9
5. ALTERNATIVE DOMAĆE ZADAĆE 11
5.1. Izrada mini rječnika 13
5.2. Obrnuta učionica 13
5.2.1. Pozitivne i negativne strane obrnute učionice 16
5.2.2. Kako izraditi video za obrnutu učionicu? 18
5.3. Mjesečna obiteljska zadaća 19
5.4. Ploča odabira 20
5.4.1. Vrste ploča za odabir 21
6. ZAKLJUČAK 24
7. LITERATURA 25
8. IZJAVA O IZVORNOSTI RADA 30

SAŽETAK

Domaća zadaća je sastavni dio nastavnog procesa te je ujedno i obveza svakog učenika. Mnogi teoretičari tvrde da domaća zadaća ima svoje prednosti, odnosno da pozitivno utječe na učenikov uspjeh i pridonosi razvoju odgovornosti, samostalnosti, razmišljanja i zaključivanja. Također, ima i onih koji domaću zadaću stavljaju u negativan kontekst i tvrde da domaća zadaća ima negativan utjecaj na učenike, to jest, da stvara negativan stav učenika prema školi. U ovom je diplomskom radu pod nazivom *Alternative domaće zadaće* definiran pojam domaće zadaće, prikazani su ciljevi i svrha kao i prednosti i nedostatci koje ona ima. Budući da se još uvijek u svijetu vodi dilema treba li upotrebljavati domaću zadaću, cilj je ovog diplomskog rada prikazati da je domaća zadaća važna za djetetov razvoj te da pravilan pristup i korisne i kreativne alternative mogu uvelike donijeti promjene. U radu su prikazane alternative kreativne domaće zadaće koje mogu biti motivirajuće za daljnje učenje te smanjiti animozitet učenika prema učenju i školi općenito zbog zanimljivog i inovativnog provođenja.

Ključne riječi: alternative domaće zadaće, domaća zadaća, obrnuta učionica

SUMMARY

Homework is an integral part of the educational process and is the responsibility of every student. Many theorists claim homework advantages such as positive effects on student achievement and success and contributing to the development of responsibility, independence, thinking, and reasoning. Some put homework in a negative context claiming that homework harms students, which creates a negative student attitude towards school. This master thesis, *Alternative homework*, defines the term homework, its goals, and the purpose of homework as well as its advantages and disadvantages. Since there is still a dilemma in the world regarding whether homework should be in use, this thesis aims to show how homework is essential for child development and that the right approach and practical and creative alternatives can bring change. This thesis presents alternatives to creative homework that can motivate further learning and reduce students' animosity towards education and school in general due to exciting and innovative implementation.

Keywords: flipped classroom, homework, homework alternatives

1. UVOD

Domaća zadaća je termin koji se upotrebljava kroz dugi niz godina, a budući da je često bila predmet istraživanja formirane su razne definicije iste. Osim rječničke definicije ovog fenomena, mogu se sagledati i razmatranja znanstvenika koji se njome bave. Cooper (1989) domaću zadaću je definirao kao zadatak zadan učenicima od strane učitelja koji bi trebao biti izvršen izvan škole, odnosno tijekom ne školskih sati. Poljak (1985) pod pojmom domaća zadaća smatra sve aktivnosti koje se izvode izvan školskog rada, a proizlaze iz obaveze prema školi i pridonose ostvarivanju nastavnih zadataka. Američki profesori, Corno i Xu (2004), definiraju domaću zadaću kao ključni posao djetinjstva koja stvara situaciju u kojoj dijete mora izvršiti zadane zadatke pod minimalnim nadzorom nakon kratkog početnog osposobljavanja.

Svrha domaće zadaće trebala bi biti razumijevanje nastavnog sadržaja, odnosno usvajanje potrebne vještine, primjenjivanje prethodno usvojenih sadržaja u novim situacijama, stvaranje potrebe za korištenjem različitih izvora informacija te poboljšanje učenikovih vještina (Blazer, 2009). Da bi domaća zadaća bila učinkovita, ona mora imati smisao za učenika, biti relevantna, poticajna i pristupačna, kako bi djeca bila motivirana za izvođenje i sposobna uspješno izvršiti zadatke (Araujo, 2009; Maruio, Neto i Perloiro, 1998; Meirieu, 1998). Darn (2007) smatra da bi učitelji trebali pratiti nekoliko principa kod zadavanja domaće zadaće kako bi postigli njezinu učinkovitost. On kaže da korisnost domaće zadaće treba biti jasna učenicima, a svrha iste unaprijed objašnjena te da se motivacija za rješavanje domaće zadaće može povećati ako su zadaci od kojih se domaća zadaća sastoji zanimljivi, raznoliki i relevantni. 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, dinamičnost, individualnost i kreativno razmišljanje (Darn, 2007).

Dugi niz godina učitelji i roditelji diljem svijeta gledaju na domaće zadaće kao na sastavni dio procesa učenja (Cooper, 1989). Unatoč tome, domaće zadaće nisu dovoljno istražene, a i u postojećoj literaturi postoje mnoga neslaganja o učinkovitosti domaćih zadaća i njihovom utjecaju na učenje. Postojeća istraživanja usmjerena su na karakteristike domaće zadaće, na to kako te karakteristike međusobno djeluju i kako utječu na postignuća učenika, navike učenja i odgovornost učenika (Katz i sur., 2011).

U ovom diplomskom radu bit će opisano što je to domaća zadaća i koje su njene alternative. Ona će biti razmatrana s različitih gledišta, to jest, definirat će se s obzirom na ciljeve, svrhu, pedagoške aspekte i stavove, a potom će se raspraviti o njenim prednostima i manama. U konačnici će se ponuditi alternative domaće zadaće koje pridonose motivaciji, želji i suradnji učenika. Cilj je ovoga diplomskoga rada prikazati kreativne alternative domaće zadaće proizašle iz pedagoške prakse te objasniti njene dobrobiti za motivaciju i daljnje učenje u odnosu na klasični tip zadataka korišten kao domaća zadaća.

2. DOMAĆA ZADAĆA I POVIJEST DOMAĆE ZADAĆE

Formalno obrazovanje svoje početke ima u antičkoj Grčkoj i Rimu gdje su učitelji radili individualno s učenicima (Poljak, 1985). Pristup takvom obrazovanju imali su samo privilegirani i imućni učenici čiji roditelji su im mogli to priuštiti. Naime, u ono vrijeme većina djece živjela je skromno, obavljajući kućanske i fizičke poslove kako bi pomogla svojim obiteljima. Takvo se stanje zadržalo do pojave feudalizma i industrijalizacije. Naime, u ranom 16. stoljeću pa tako sve do 19. stoljeća počela se razvijati ideja o univerzalnom, obaveznom javnom obrazovanju (Poljak, 1985). U 17. stoljeću, točnije 1662. godine, prvi se put upotrebljava pojam „domaća zadaća“ (Poljak, 1985) u širem značenju nego danas. S obzirom da je u to vrijeme samo manjina pohađala školu, obveznim se smatralo samo pohađanje od 1. do 4. razreda. Samo oni rijetki koji su bili boljeg imovinskoga stanja (imućniji) imali su mogućnost nastaviti školovanje u petom razredu (Glawe, 2011). Osim navedene problematike, animozitet prema domaćim zadaćama je nastao zbog samog koncepta domaćih zadaća.

Djeca koja su obavljala dužnosti u kući, školske obveze su morala obavljati tijekom noći pri čemu im je manjkalo sna, a što je dovelo do nedostatka energije (Vatterott, 2009). U 19. stoljeću Horace Mann je uveo domaću zadaću u europski školski sustav. On je bio političar i reformator obrazovanja. Imao je snažan interes za obvezni sustav javnog obrazovanja Njemačke kao nove ujedinjene nacionalne države (Baumgartner, 2019). Učenici koji su pohađali *Volksschulen* ili *Narodne škole* dobivali su obveznu zadaću koju su trebali odraditi kod kuće u svoje slobodno vrijeme. Taj je zahtjev naglašavao moć države nad pojedincima u vrijeme kada su nacionalisti poput Johanna Gottlieba Fichtea okupljali potporu ujedinjenoj njemačkoj državi. Uglavnom, država je koristila domaću zadaću kao sredstvo moći. Unatoč svom političkom podrijetlu, sustav donošenja školskih zadataka kući proširio se diljem Europe i tako postao svakodnevna aktivnost u životu učenika (Baumgartner, 2019).

Iako je domaća zadaća termin koji se upotrebljava kroz dugi niz godina, često je bila predmet istraživanja pa su formirane razne definicije iste. Rječnička definicija (Oxford) domaće zadaće (engl. *homework)* ima dva značenja:

1. zadaci koji učitelji zadaju učenicima za rad kod kuće
2. rad koji netko obavlja da bi se za nešto pripremio.

Nadalje, domaća zadaća definirana je kao zadatak (ili zadaci) koji učitelji zadaju učenicima u školi, a koje učenici moraju izvršiti nakon nastave (Cooper, 1989). Jelavić (1998) domaću zadaću definira kao samostalno učenje bez izravnog utjecaja i nadzora učitelja. Budući da je domaća zadaća namijenjena za izradu kod kuće, mnogi čimbenici mogu utjecati na njezinu kvalitetu, kao što su: sposobnosti učenika, motivacija, navike učenja, količina domaće zadaće i njezin cilj te dostupnost prostora bez ometanja (Cooper, 1989). Učitelji koriste domaće zadatke kako bi prikupili informacije o učeničkom razumijevanju nastavne lekcije te razvoju i sposobnostima učenika (Bang i sur., 2009).

Također, zadavanje domaće zadaće učenicima za pripremu kod kuće nudi roditeljima priliku da budu uključeni u proces učenja i da poboljšaju svoje razumijevanje za obrazovanje (Katipoglu, 1993). U tom smislu, domaća se zadaća potencijalno može koristiti za razvoj suradničkog odnosa između škole i kućnog okruženja učenika (Tam i Chan, 2009). Stoga, domaće zadaće uključuju tri opća cilja:

1. cilj je poboljšati postignuća učenika vježbanjem.
2. cilj domaćih zadaća je pojačati motivaciju i samoregulaciju učenika, čime im se pružaju važne životne sposobnosti kao što je osobna odgovornost. Tendencija nastavnika je da se usredotoče na ovaj cilj.
3. cilj je: *„jačanje veze između škole i matične sredine učenika. Budući da domaća zadaća omogućuje roditeljima da budu informirani o gradivu koje se uči u razredu, promiče komunikaciju između roditelja i školskog osoblja“ (Trautwein i sur., 2009).*

3. CILJEVI DOMAĆE ZADAĆE

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 (Poljak, 1985). 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 (Poljak, 1985). Posebice, isticalo se više negativnih aspekata poput nervoze, stresa, nedostatka sna, oštećenja vida (Vatterot, 2009). Također, Vatterot (2009) piše da su znanstvenici vjerovali da djeca imaju više koristi od slobodne igre nego od domaće zadaće jer se na nju gledalo kao na glavni način oduzimanja interakcije među djecom. Nakon negativnih objava o domaćoj zadaći 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 kojemu je cilj zabraniti zadavanje domaće zadaće djeci ispod 15 godina, a starijim od 15 godina željelo se ograničiti domaću zadaću na samo jedan sat aktivnosti kod kuće (Glawe, 2011). Pokret je potaknuo brojne škole SAD-a da revidiraju svoj pristup domaćoj zadaći pa je tako od 62 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 i Buell, 2001).

Država SAD nije smatrala domaću zadaću važnim aspektom u obrazovanju. Sve se to promijenilo 1957. godine kada je SSSR lansirao prvi satelit u orbitu (Poljak, 1985). Od tada se smatralo da američka djeca nisu spremna za izazove budućnosti jer američka škola ih ne priprema za rad s kompleksnijom tehnologijom (Cooper i sur. 2006). 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 njenoj funkciji i svrsi u obrazovanju (Cooper i sur., 2006). Tijekom 1960-ih i 1970-ih društvo se ponovno zalaže za smanjenje opterećenja djece domaćom zadaćom (Vatterott, 2009) jer se opet naglašava njen utjecaj na količinu stresa i negativan utjecaj na socijalizaciju. Sljedeće desetljeće bilo je 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).

Dio stručnjaka traži ukidanje domaće zadaće i uvođenje dopunske nastave u školi, drugi traže da se domaća zadaća zadaje samo prije praznika i vikenda, dok se treći zalažu za zadržavanje tradicionalnog načina zadavanja domaće zadaće, ali sa smanjenjem opsega. Domaća zadaća u 21. stoljeću mora biti prilagođena individualnosti učenika, što znači da učitelj mora biti oprezan pri dodjeli domaće zadaće da ne pretjera u zahtjevnosti koju ona nosi, te da prati potrebe i mogućnosti svojih učenika. Učitelj mora na umu imati sve „razlike među znanjima, vještinama, sposobnostima, potrebama, interesima, motivima“ (Jelavić, 1998:149) i svim ostalim čimbenicima koji čine učenike različitima. Zbog toga bi domaća zadaća trebala biti raznolika onoliko koliko su raznoliki učenici. No, realnost je da učitelji često nemaju dovoljno vremena ni volje za prilagođavanje nastavnih sadržaja individualnosti učenika pa se zadaju zadaci koji su prilagođeni razvojnoj razini cijelog razreda. Tu dolazi do problema gdje slabiji učenici moraju dodatno raditi kako bi držali korak s obavezama koje odgovaraju mentalnoj razini većine.

4. PREDNOSTI I NEDOSTATCI DOMAĆE ZADAĆE

Mnoge studije o domaćim zadaćama govore o njihovim prednostima i nedostacima. Neki istraživači (Epstein i Van Voorhis, 2012, Arora i sur., 2013) tvrde da domaća zadaća učenicima pruža neposredne koristi kao što su bolje ocjene, bolji učinak u učionici i pozitivniji stav prema učenju. Štoviše, učenici uživaju dugoročne prednosti kao što je stjecanje vještina upravljanja vremenom i rješavanja problema, koje su bitne ne samo za pripremu domaće zadaće, već i za druge svrhe tijekom života. Prema drugim studijama (Sullivan i Sequeira, 1996, Bempechat, 2004) domaća zadaća pruža dodatnu praksu i vježbu (vrijeme u kojem su učenici uključeni u učenje izvan školskog vremena), proširuje horizonte učenika, dugoročno razvija pozitivna ponašanja i navike te ih priprema za rješavanje složenih problema, suočavanje s pogreškama i tako usmjerava ka postignuću.

Svrha domaće zadaće je odrediti jesu li učenici razumjeli nastavni sadržaj, odnosno jesu li usvojili potrebne vještine, primijenili prethodno usvojeni sadržaj na novim situacijama te poboljšali vještine. Domaća zadaća osposobljava učenike za samostalan rad u kojem sami sebe mogu evaluirati. Međutim, kada je domaća zadaća pretjerana i ponavlja se, učenici je smatraju rutinom koja može uzrokovati nedostatak interesa i emocionalnog umora i ne pomaže djeci da vrednuju školu ili stvaraju pozitivan osjećaj prema učenju (Jelavić, 1998).

Domaća zadaća ima svoje negativne i pozitivne učinke na učenike. Stoga, prethodna istraživanja nemaju previše utjecaja na kreiranje dosljedne politike domaćih zadaća. Mnogi kreatori politika i šira javnost spominju studije koje podupiru njihov stav, kao i studije koje ga ne podržavaju (Cooper i Valentine, 2001). U studiji meta-analize, Cooper (1989) sažima različite vrste učinaka uzrokovanih domaćom zadaćom. Pozitivni učinci domaćih zadaća uključuju poboljšane vještine učenja, razvoj osobne odgovornosti, poboljšano pamćenje, stjecanje novih znanja i razvoj kritičkog mišljenja.

Postoje istraživanja koja potvrđuju da domaća zadaća poboljšava komunikaciju između roditelja i njihove djece i jača važnost učenja u njihovom svakodnevnom životu izvan škole (Katipoglu, 1993). Također je utvrđeno da učenici srednjih škola imaju najviše koristi od domaćih zadaća, dok rasprave o koristi domaće zadaće u osnovnoj školi još traju. Stoga stavovi prema domaćim zadaćama mogu više varirati u osnovnim školama (Davidovitch i Yavich, 2017), gdje je njihova učinkovitost upitna (Cooper, 1989). Negativni utjecaji uključuju gubitak interesa učenika za nastavne sadržaje, pretjeranu roditeljsku intervenciju,

veći jaz u postignućima među učenicima, varanje (prepisivanje i privatna pomoć) te fizički i emocionalni umor.

Prema teorijama samoodređenja i socijalno-kognitivnim teorijama, sama činjenica da je domaća zadaća isključiva odgovornost učenika, povećava njihovu motivaciju i trud da izvrše dodijeljene zadatke iz osjećaja predanosti i odgovornosti (Trautwein, 2007). Fleischer i Ohel (1977) proveli su anketu u Izraelu sa svrhom istraživanja roditelja, učitelja i učenika. Konkretno, ispitivali su se stavovi prema smanjivanju i ukidanju domaćih zadaća, kao i stvaranju alternativa konvencionalnim domaćim zadaćama. Rezultati koje su Fleischer i Ohel dobili su:

1. Domaća zadaća sabotira odnose roditelj-dijete, jer mnogi roditelji smatraju da je njihova središnja uloga nadgledati domaću zadaću svoje djece;
2. Nisu svi roditelji sposobni pomoći svojoj djeci, čak ni vrlo obrazovani roditelji ne posjeduju uvijek znanje koje je sadržano u nastavnim sadržajima niti su upoznati s novim metodama poučavanja, tako da je njihova pomoć beskorisna, a može čak i zavarati. To dovodi do stjecanja negativnih navika učenja;
3. Djeca imaju poteškoća s koncentracijom te su fizički i emocionalno iscrpljena kad dođu kući nakon škole što narušava učinkovitost domaće zadaće;
4. Domaća zadaća može povećati jaz u postignućima između učenika, jer mnogim domovima nedostaju osnovni uvjeti potrebni za pripremu domaće zadaće (kao što je osobno računalo);
5. Domaća zadaća može stvoriti neprijateljske odnose između nastavnika i učenika kada se koristi kao sredstvo za kažnjavanje ili kada se zadaje „previše“ domaće zadaće izvan mogućnosti učenika (Cooper i sur., 2012).

Učitelji su skloni biti strogi i provjeravati o tome koji su učenici dovršili domaću zadaću, a koji nisu. Zbog toga ponekad učenici koji nisu pripremili zadaću izbjegavaju školu, a u nekim slučajevima čak i razviju fizičke simptome kao što su mučnina i bolovi u želucu kao rezultat nervoze i tjeskobe (Fleischer i Ohel, 1977).

Početkom 20. stoljeća vjerovalo se da je domaća zadaća neophodna za poboljšanje i oblikovanje umova učenika. Mozak se doživljavao kao mišić, a pamćenje kao mentalna aktivnost koja ga usavršava, a ne samo kao način stjecanja novih znanja.

Budući da je pamćenje aktivnost koja se lako može izvoditi kod kuće, domaća zadaća bila je ključna strategija u obrazovanju. Do 1940. ljudi su počeli negativno komentirati o domaćim zadaćama. Dovedeno je u pitanje korištenje domaće zadaće kao alata za kažnjavanje

ili za poboljšanje sposobnosti pamćenja; umjesto toga, naglašeno je razvijanje proaktivnosti učenika i interesa za učenje.

Osim toga, domaća zadaća percipirana je kao ometajući faktor tijekom slobodnog vremena učenika. Potkraj 1950-ih, kada je Sovjetski Savez lansirao satelit Sputnik, trend smanjenja domaće zadaće se preokrenuo. Amerikanci su postali zabrinuti da obrazovni sustav možda ne osigurava da učenici budu pripremljeni za složenu tehnološku budućnost i za suočavanje s ideološkim protivnicima, a domaće su zadaće doživljavane kao alat za ubrzavanje stjecanja znanja (Poljak, 1985).

Sredinom 1960-ih trend se ponovno preokrenuo. Domaća zadaća smatrana je alatom koji vrši pritisak na učenike da postignu visoka postignuća. Suvremene teorije učenja dovode u pitanje vrijednost domaće zadaće te se ponovno tvrdi da povećana količina domaće zadaće može negativno utjecati na mentalno zdravlje učenika. Do sredine 1980-ih, trend se vratio na podršku domaćim zadaćama. Razlog tome bio je pad ocjena učenika na američkim testovima postignuća i sve veća zabrinutost oko sposobnosti Amerike da se natječe na svjetskom tržištu (Cooper i sur., 2006).

Iz ovog povijesnog pregleda može se zaključiti da je domaća zadaća važan dio rutine učenika, a većina nastavnika vjeruje da je ona važan dodatak školskim aktivnostima (Henderson, 1996). Štoviše, stav javnosti prema domaćim zadaćama uglavnom je povezan s prevladavajućom društvenom filozofijom i međunarodnim ekonomskim trendovima, a ne sa studijama o učinkovitosti domaćih zadaća i njihovoj učinkovitosti u poboljšanju učeničkih postignuća (Cooper i sur., 1994; Cooper i Valentine, 2001).

4.1. Čimbenici koji utječu na stavove učitelja i roditelja

Mnogi učitelji nikada ne saznaju za velik broj studija koje pokazuju da domaća zadaća ima malu korelaciju s obrazovnim uspjehom u osnovnoj školi i samo umjerenu korelaciju u srednjoj školi, kako navode Bennett i Kalish (2007). Domaća zadaća se nažalost ne dodjeljuje na temelju istraživanja njenih dobrobiti, nego na temelju uvjerenja pojedinoga učitelja (Bennett i Kalish, 2007). Svaki učitelj je zadužen za zadaću koja se dodjeljuje te je na njemu odgovornost koja će obrazovna postignuća postići ispunjavanjem zadatka (Rosário i sur., 2015). Stoga, uvjerenja učitelja o domaćoj zadaći imaju presudnu ulogu u zadavanju takvoga oblika rada. Profesionalni stupanj razvoja učitelja utječe na njihov stav prema stvaranju promjena u metodama poučavanja (Rosário i sur. 2015). Utvrđeno je da učitelji u kasnijim

fazama ne podržavaju promjene, dok ih učitelji u ranim i srednjim fazama života podržavaju (Maskit, 2011).

Razni istraživači (Burke, 1987; Guskey, i Huberman, 1995) definirali su razvojne faze učitelja na sljedeći način: početnu fazu tijekom koje se učitelji upoznaju s profesijom i poslom, fazu usavršavanja profesionalnih vještina, fazu rasta i entuzijazma, stadij frustracije i razočaranja, stadij stabilnosti, stadij rutine i stagnacije i stadij pada. Na profesionalni razvoj učitelja, među ostalim čimbenicima, utječu njihova dob i radni staž (Maskit, 2011) pa se te varijable također mogu povezati sa stavovima učitelja prema tako temeljnoj promjeni u metodama poučavanja kao što je uklanjanje ili smanjenje domaće zadaće.

Osim toga, u prijašnjim istraživanjima utvrđena je negativna korelacija između dobi i staža učitelja i njihovog općeg stava prema domaćim zadaćama: što su staž i dob veći, to je stav prema domaćim zadaćama negativniji (Davidovitch i Yavich, 2017). Međutim, utvrđeno je da se stavovi učitelja razlikuju s obzirom na specifične čimbenike koji utječu na domaću zadaću (Yavich i Davidovitch, 2020).

U studiji o učiteljima trećih i petih razreda, ocjenjivanju postignuća učenika u razredu, Martinez, Stecher, i Borko, (2009) pitali su učitelje koliko je važan niz čimbenika u ocjenjivanju djece u njihovim razredima. Važnost za ocjenjivanje učenika bila je sljedeća:

1. pojedinačno dijete i uspjeh u odnosu na ostatak razreda,
2. pojedino dijete s postignućem u odnosu na lokalne i državne standarde,
3. individualno poboljšanje u odnosu na prethodni učinak,
4. trud,
5. sudjelovanje u razredu,
6. ponašanje u učionici i
7. sudjelovanje u izradi domaće zadaće.

U usporedbi s drugih šest elemenata ocjenjivanja, izrada domaće zadaće dobila je najnižu ocjenu. Ipak, učitelji koji su cijenili izradu domaće zadaće i radnih listova dobili su više informacija o učinku učenika od onih koji to nisu učinili (Martinez, Stecher, i Borko, 2009).

Nekoliko čimbenika utječe na roditeljsko ponašanje u vezi s pripremom domaće zadaće, kao što je osjećaj sposobnosti roditelja da pomognu svojoj djeci u pripremi domaće zadaće i njihova motivacija da to učine. Različita istraživanja (Van Voorhis, 2011, Kukk i sur., 2015, Hoover-Dempsey i sur., 2001) pokazuju da stavovi roditelja prema pitanjima vezanim za

učenje utječu na njihovo ponašanje i način njihove uključenosti u procese učenja njihove djece, uključujući pripremu domaće zadaće.

5. ALTERNATIVE DOMAĆE ZADAĆE

Učinkovitost domaće zadaće ogleda se prije svega u načinu zadavanja domaće zadaće. Učitelji bi pri tome trebali unaprijed jasno približiti učenicima korisnost i svrhu domaće zadaće, a zadaci bi trebali biti zanimljivi, raznoliki i relevantni kako bi ih motivirali. Vatterott (2010) ističe četiri obilježja koja odlikuju najbolje domaće zadaće, a to su:

1. jasnoća obrazovne svrhe kao što je praksa, provjera razumijevanja ili primjena znanja ili vještina,
2. učinkovitost u pokazivanju učenikovog učenja,
3. promicanje individualizma u izboru zadataka – trebaju biti osobno relevantni,
4. osjećaj kompetentnosti – učenik može uspješno izvršiti ili riješiti zadatak bez pomoći,
5. estetska privlačnost zadataka – zanimljivi zadaci.

Bez obzira na to koje vrste zadataka učitelji koriste u domaćim zadaćama, važno je da oni nisu uvijek isti te da pokušaju motivirati učenike na rješavanje kroz raznolikost, dinamičnost, individualnost i kreativno razmišljanje. Cooper (2007: 5) piše o varijacijama domaćih zadaća koje se odnose na:

- *težinu* (variranje domaće zadaće od lakih do teških zadataka);
- *količinu* (s obzirom na učestalost zadavanja i duljinu rješavanja);
- *svrhu* (u službi ponavljanja, pripreme, usvajanja nove vještine, proširivanja sadržaja s nastave ili razvoj komunikacije između roditelja i djeteta te unutar zajednice);
- *područje znanja* (na primjer: čitanje s razumijevanjem, pamćenje, prisjećanje, istraživanje, kreativno pisanje);
- *stupanj individualnosti* (namijenjenost individualnom ili grupnom rješavanju);
- *dopušteni učenikov izbor* (ne mora biti obvezna ili se zadaju određeni zadaci od kojih učenik sam bira koje će riješiti);
- *rokove* (zahtijevanje da se neke domaće zadaće riješe što prije, a druge zahtijevaju vremenski dulje rješavanje);
- *društveni kontekst* (zadaci koji u domaćoj zadaći traže samostalno ili grupno rješavanje).

Zanimljivo je istraživanje koje je među učenicima proveo Cushman (2010). Učenici su izrazili svoje nezadovoljstvo u tome da učitelji prečesto zadaju istu domaću zadaću svim učenicima bez jasnog objašnjenja svrhe zadaće. Kako bi domaća zadaća bila učinkovita, učenici su željeli da im učitelji kažu svrhu domaće zadaće, prate povratne informacije o zadaći i procjenjuju domaću zadaću u svrhu otkrivanja „slabih točaka“ i poboljšanja iste, ali ne i ocjenjivanje. Učenici su shvatili potrebu za kontinuiranom vježbom koja je srž domaće zadaće. Uz pomoć učitelja njihova bi praksa izvan nastave mogla biti usmjerena na stjecanje novih znanja, primjenu novih vještina i stvaranje njihovog najboljeg rada.

Neki od kreativnih prijedloga učenika o tome kako bi se zadaci domaće zadaće mogli „redizajnirati“ su sljedeći (Cushman, 2010: 77):

Nastavna situacija br. 1. *Učitelj uvodi učenike u novi nastavni sadržaj.*

Umjesto dodjeljivanja niza pitanja kako bi se zapamtio nastavni sadržaj učenici žele osmisliti domaću koja bi se nadovezala na nastavni sadržaj uz objašnjenje svoga izbora.

Nastavna situacija br. 2. *Učitelj zadaje pročitati gradivo prije rasprave u razredu.*

Umjesto tjeranja na odgovaranje na pitanja koja dokazuju da su to pročitali, učenici predlažu zapisivanje dva ili tri pitanja nakon čitanja.

Nastavna situacija br. 3. *Učitelj utvrđuje gradivo, želi da učenici upamte činjenice (povijesni događaji).*

Umjesto popisa potrebnih pojmova, datuma i sl. koji će biti ispitivani, učenici predlažu da svaki učenik podijeli s razredom „trik“ za pamćenje (kao što je vizualni znak) koji funkcionira s određenim pojmom, datumom i sl. s popisa za domaću zadaću.

Nastavna situacija br. 4. *Učitelj provjerava razumijevanje ključnih koncepta (npr. metafore).*

Umjesto listića za domaći rad učenici žele demonstrirati koncept pred razredom u malim skupinama koristeći medij po izboru.

Navedeni prijedlozi mogu promijeniti koncepciju poimanja domaće zadaće te utjecati na kreativno osmišljavanje te uključivanje učenika u sam proces učenja te bi ih trebalo imati u vidu prilikom ostvarivanja novih mogućnosti domaće zadaće. U nastavku su iznijete provjerene i razvijene strategije koje su osmislili učitelji i pedagozi kao konstruktivna i alternativna rješenja domaće zadaće.

5.1.Izrada mini rječnika

Umjesto dodjeljivanja popisa pravopisnih riječi za pamćenje ili riječi iz rječnika za korištenje u rečenicama, Sager (2021) piše o alternativi domaće zadaće pod nazivom *Izrada mini rječnika*. Zadatak ove alternative je da učenici svaki tjedan odaberu jednu novu riječ koju čuju i zapišu je na karticu zajedno s definicijom koju pronađu u rječniku. Tu karticu učenici prilažu u njihovu osobnu rječničku mapu i na kraju godine sve se kartice uvežu i na taj način se stvori učenički mali rječnik (Sager, 2021). Riječ koju učenici zapišu ne mora biti vezana uz lekciju koju su učili, ona može proizaći iz razgovora s roditeljima, knjige koju su pročitali ili filma koji su gledali. Ova alternativa je posebno korisna u poučavanju stranih jezika, dakle pri učenju novog jezika. Tako učitelj engleskog jezika može provoditi ovu metodu kako bi povećao vokabular učenika te potaknuo učenike da čitaju knjige i gledaju filmove bez prijevoda na jeziku koji uče (Tucker, 2021).

5.2.Obrnuta učionica

Obrnutu učionicu ili *flipped classroom* razvili su američki profesori kemije iz Colorada, Jonathan Bergmann i Aaron Sams 2000. godine. Objašnjavajući njihovu motivaciju da stvore ovu metodu, Sams naglašava da su njegovi učenici često trebali njegovu pomoć kod aktivnosti koje se obično rade za domaću zadaću ili kada učitelj nije bio u mogućnosti pomoći (Bergman i Sams, 2012). Ideja ove alternative je da teorijske sadržaje učenici izučavaju individualno putem gledanja video predavanja snimljenih od strane nastavnika ili preuzete s internetskih stranica dok su aktivnosti u razredu posvećene ispunjavanju praktičnih zadataka i razgovorima o glavnim pitanjima s učiteljem (Bergman i Sams, 2012).

Metoda obrnute učionice podrazumijeva takvu organizaciju obrazovnog procesa u kojoj učenici pohađaju frontalnu nastavu i već imaju određeno teorijsko znanje i razumijevanje materije koja će se raspravljati u učionici. To čini interakciju učinkovitijom i plodnijom jer se učenici osjećaju ugodnije i samouvjerenije postavljati pitanja i raspravljati o problemima s učiteljem i vršnjacima (Evseeva, i Solozhenko, 2015). Priprema sata uključuje video lekcije ili druge vrste materijala koje učitelj pripremi (mogu ih izraditi samostalno ili uzeti iz online repozitorija) koje će učenici gledati i čitati prije nastavnog sata (Fallows, N. i Fallows, N., 2013). Često se na njih gleda kao na ključni element ove metode jer je materijal za pripremu unaprijed izrađen pa se tako učenicima može olakšati proces usvajanja nastavnog sadržaja.

Shemer (1995) navodi da je vrijeme u nastavi posvećeno izvođenju vježbi, projekata ili rasprava koje je učitelj pripremio kako bi osigurao da će učenici biti aktivni tijekom nastave. Svrha je sata učiti učenike kako da koriste teorijska znanja te kako da izraze svoje mišljenje ili razmišljanja o zadanoj temi. Bergman i Sams (2012) su optimistični kada je riječ o rezultatima koje bi ova metoda mogla dati i tako istaknuti svoje prednosti. Vjeruju da je ova metoda u skladu s „digitalnim dobom“ u kojem učenici danas žive. Rođeni su i odrasli u okruženju u kojem su tehnologija i internet sveprisutni i povezani su s njima na način na koji starije generacije ne mogu biti (Bergman, Sams, 2012). Dakle, potrebni materijali dostupni su putem različitih vrsta tehnologija (računalo, tablet, pametni telefoni) što igra važnu ulogu u organizaciji i utrošenom vremenu učenika, kako u učionici tako i izvan nje (Bergman i Sams, 2012).

Bergman i Sams (2012) navode da u tradicionalnom modelu učenici bi obično dolazili u razred zbunjeni i demotivirani zbog problema s domaćim zadaćama. Tada bi proveli prvih 25 minuta radeći aktivnosti razrješavanja pitanja i problema koje je domaća zadaća, odnosno nova lekcija prouzročila. Zatim bi predavali novi sadržaj 30 – 45 minuta, a ostatak sata proveli uz samostalne praktične zadatke. U obrnutoj učionici vrijeme je potpuno restrukturirano. Učenici i dalje trebaju postavljati pitanja o sadržaju koji im je dostavljen putem video lekcije što će oduzeti nekoliko minuta od početka sata. To omogućuje da se raščiste nejasnoće prije nego se osvrnu na praktične zadatke. Ostatak vremena se koristi za opsežnije prakticiranje aktivnosti i/ili usmjereno vrijeme rješavanja problema (Bergman i Sams, 2012) što je prikazano u tablici 1.

Tablica 1. *Razlika između tradicionalne i obrnute učionice s obzirom na aktivnosti i vrijeme utrošeno na iste*

Tradicionalna učionica		**Obrnuta učionica**	
Aktivnost	*Vrijeme*	*Aktivnost*	*Vrijeme*
Aktivnost za zagrijavanje	5 minuta	Aktivnost za zagrijavanje	5 minuta
Rezime jučerašnje domaće zadaće	20 minuta	Pitanja i odgovori vezani uz video	10 minuta

Predavanje nove lekcije	30 – 45 minuta	Vođeni i slobodni praktični zadaci	75 minuta
Vođeni i slobodni praktični zadaci	20 – 35 minuta		

Preuzeto iz: *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day* (str. 15.)

5.2.1. Pozitivne i negativne strane obrnute učionice

Obrnuta učionica je izmijenila način poučavanja u klasičnom radu. Učitelji više nisu samo predavači koje učenici pozorno slušaju i zapisuju izlaganje učitelja. Obrnuto učenje je promijenilo način rada, učitelji su prihvatili ovaj način rada i mogu ga koristiti u poučavanju svih predmeta u odgojno-obrazovnim ustanovama bilo osnovne ili srednje škole, kao i u izvođenju nastave za odrasle (Roguljić, 2016). Integracija obrnute učionice u obrazovni sustav dovodi do povećanja motiviranosti i interesa učenika za učenje novih nastavnih jedinica (Bergman i Sams, 2012). Isto tako, ima pozitivan utjecaj na samodisciplinu i samousmjerenost zbog činjenice da učenici preuzimaju odgovornost za vlastito učenje. Tijekom nastave učitelj se odriče svoje tradicionalne uloge predavača i postaje savjetnik koji pruža podršku tijekom individualnog i grupnog rada.

U modelu obrnute učionice, mogu se kombinirati video materijali s kvizovima ili drugim aktivnostima (igre riječi ili druge igre povezane s temom) koje pomažu učenicima da dobiju povratnu informaciju o tome koliko dobro razumiju novu nastavnu jedinicu (Bergman i Sams, 2012). Tako instant povratne informacije i mogućnost povratka na dijelove koje nisu najbolje razumjeli, pomaže učenicima da bolje savladaju teže dijelove lekcije (Bergman i Sams, 2012). Pauziranjem prezentacije ili nastavnog materijala daje se učenicima prilika da obrade nastavni sadržaj brzinom koja njima najviše odgovara. Dakle, učitelj može koristiti vrijeme u učionici za otvaranje rasprave o temi ili stvaranje radionica gdje će učenici stvarati, surađivati i koristiti u praksi ono što su naučili kod kuće (Fallows, N. i Fallows, N., 2013). Time se uklanja pasivnost učenika i podiže se motivacija na novu razinu.

Koristeći metodu obrnute učionice, učenik postaje središnja figura procesa učenja, a učitelj je tu kao pomoć u promicanju samostalnog učenja i poticanja intrinzične motivacije (Bergman i Sams, 2012). Bergmam i Sams (2012) govore da učenici mogu izbjeći situaciju u kojoj bi se mogli osjećati loše i demotivirano iz razloga što nisu dobro razumjeli sadržaj nakon što im je objašnjeno (što je često slučaj u tradicionalnoj nastavi). Isto tako, pomoću metode obrnute učionice može se poboljšati zadržavanje informacija u dugotrajnoj memoriji. Naime, kada mozak prima novu informaciju, ona prolazi kroz proces konsolidacije (Todorović, 2018). U tom procesu informacije moraju proći kroz tri filtra u ljudskom mozgu, a to su: senzorno pamćenje, kratkoročno pamćenje i dugotrajna memorija. Kako bi se osiguralo da će dio informacije preći u dugoročnu memoriju putem konsolidacije, potrebno je vratiti se na tu informaciju više puta i usavršiti je na različite načine. Metoda obrnute učionice

to olakšava, jer će učenici biti izloženi nastavnoj jedinici više puta na različite načine tijekom njihove pripreme, za sam nastavni sat, a nakon toga i s domaćom zadaćom (Todorović, 2018).

Osim navedenog, korištenjem ove metode učenici koji su imali problema s razumijevanjem materijala za pripremu, mogu se obratiti drugim učenicima iz razreda kako bi im pomogli (Larsen-Freeman, 2000). Bergman i Sams (2012) smatraju da obrnuta učionica potiče učenike na interakciju učenik - učenik, učenik - učitelj, što pruža autentičniju komunikaciju gdje učenici vježbaju komunicirati s drugim ljudima, baš kao i u stvarnim životnim situacijama.

Larsen-Freeman (2000) navodi da kada je riječ o učiteljima, treba imati na umu da je izrada videa i drugih materijala dugotrajna i potrebno je uložiti puno truda. Nastavni elementi izvan učionice moraju biti pažljivo integrirani kako bi učenici mogli razumjeti ovu metodu i biti motivirani za nastavu koja slijedi. Kao posljedica toga, ova metoda može dodatno opteretiti učitelja i zahtijevati od njih stjecanje novih vještina, posebno u učitelja starijih generacija (Larsen-Freeman, 2000). Implementacija inovacije obično nije lak zadatak. Goertler i njegovi suradnici (2012) identificirali su područja koje institucije i učitelji često smatraju problematičnim kada žele uvesti nove vrste metoda iz okvira hibridnoga učenja:

a) Logistika – pristup, pouzdanost i mogućnost korištenja tehnologije, posebice internetske aplikacije;
b) Vrijeme, prostor i novac – utvrđivanje može li se ova metoda može dugoročno isplatiti, pripreme zahtijevaju značajno ulaganje vremena i novca;
   priprema – nije sve osoblje dovoljno tehnološki pismeno ili obrazovano za primjenu nove metode, niti su obično otvoreni za usvajanje i korištenje novih, suvremenih metoda, posebice ako se nešto smatra neučinkovitim prema njihovim standardima.

Goertler i suradnici (2012) navode da ovakve reakcije treba očekivati s obzirom na činjenicu da mnogi učitelji slijede tradicionalne pristupe poučavanju i uvođenje takvih radikalnih metoda ih isprva može šokirati. Bez obzira na ta početna ograničenja ove metode, obrnuta učionica ima mnogo pozitivnih strana koja se mogu sažeti na sljedeći način (Todorović, 2018):

a) Sadržaj u obrnutim učionicama obrađuje se tri puta na različite načine (u pripremnim materijalima, na satu i kao domaća zadaća), a na taj se način potiče bolje zadržavanje informacija u dugotrajnoj memoriji. U tradicionalnoj nastavi učenici uglavnom uče na nastavi i zatim vježbaju putem domaćih zadaća.

b) Faktoru vremena se daje važnost, odnosno učinkovitoj vremenskoj podijeljenosti. Dok se na nastavnom satu fokusira na primjenu stečenih znanja učenika i veće mogućnosti za sudjelovanje učenika u nastavi i međusobnom komuniciranju, priprema materijala s puno teorijskih podloga radi se kod kuće.
c) Smanjen je afektivni filter[1] s obzirom na činjenicu da su učenici dobro upoznati s lekcijom koju će izvoditi na nastavi, a imali su dovoljno vremena da ju ispitaju na mnoštvo načina i formiraju pitanja koja ih zanimaju. To stvara autonomiju učenika koji će postati otvoreniji za komunikaciju s vršnjacima u nastojanju da riješe sve nejasnoće i poteškoće.

5.2.2. Kako izraditi video za obrnutu učionicu?

Bergmann i Sams (2012) u knjizi *Flip Your Classroom: Reach every Student in Every Classroom Every Day* iznose četiri etape kako napraviti video za metodu obrnute učionice:

1. PLANIRATI LEKCIJU. Prvo odrediti cilj lekcije i odlučiti je li videozapis prikladno nastavno sredstvo za postizanje obrazovnog cilja lekcije.
2. SNIMITI VIDEO. Snimanje lekcije podrazumijeva sjedenje uz računalo ili pred interaktivnom bijelom pločom s mikrofonom, web kamerom i uređajem za pisanjem. Poučavanje lekcije odsutnoj publici podrazumijeva povremeno zastajkivanje kako bi se moglo isplanirati što će se sljedeće reći ili kako bi se ispravile pogreške.
3. UREĐIVANJE VIDEA. Proces uređivanja je veliki utrošak vremena, ali omogućuje učitelju da otkloni pogreške umjesto da ponovno snima cijeli video. Također, omogućuje učitelju da naglasi ono što je rečeno u snimci s vizualnim znakom koje pomaže učenicima u razumijevanju nastavnih sadržaja. Tijekom procesa uređivanja mogu se umetnuti videozapisi, mijenjati postavke slika u slici, povećati i smanjivati različita područja ekrana.
4. OBJAVITI VIDEO. Video se objavljuje na stranici razreda, slanjem maila učenicima ili preko neke treće aplikacije koju učenici i učitelji koriste za slanje materijala.

[1] Teoriju afektivnoga filtera (engl. *The Affective Filter hypothesis*) razvio je Stephen Krashen (1986). Krashen govori o brojnim *afektivnim varijablama* koje imaju olakšavajuću, ali nekauzalnu ulogu u usvajanju drugog jezika. Ove varijable uključuju: motivaciju, samopouzdanje, anksioznost i osobine ličnosti. Krashen tvrdi da su učenici s visokom motivacijom, samopouzdanjem, dobrom slikom o sebi, niskom razinom anksioznosti i ekstrovertnosti bolje opremljeni za uspjeh u usvajanju drugog jezika.

5.3. Mjesečna obiteljska zadaća

Carr (2013) podsjeća da kako bi djeci usadili vjeru da je domaća zadaća korisna, moraju se uključiti i roditelji i motivirati učenike dodjeljivanjem zanimljivih i inovativnih aktivnosti. Tokarski (2011) piše o alternativnoj metodi pod nazivom *mjesečna obiteljska* zadaća koja se provodi na način da svaki mjesec učenici dobiju tematski mjesečni zadatak koji rješavaju s roditeljima. Rok za izradu je od dva tjedna pa do kompleksnijih zadataka do mjesec dana. Zadatak je moguće dobiti iz bilo kojeg predmeta kojeg učenici imaju (Tokarski, 2011). Tako jedan mjesec učenici imaju zadatak iz Hrvatskog jezika, odnosno jezika države u kojoj se alternativa koristi. Dok drugi mjesec mogu dobiti kombinaciju zadataka iz Prirode i društva i Vjeronauka. Postavljanje cilja razredu izvrstan je način za poticanje na sudjelovanje. Ova metoda potiče usvajanje jednostavnijih sadržaja kroz igru i kreativne zadatke. Neki od mjesečnih obiteljskih domaćih zadaća mogu biti sljedeće.

Primjer br. 1: U studenom učenici mogu imati zadatak da izrezbare bundevu za Noć vještica. Zatim moraju istražiti zašto i gdje se slavi Noć vještica, a koji blagdan se slavi u Hrvatskoj? Za svaki mjesec pa tako i za studeni, učenici moraju istražiti zanimljivosti i rođendane znamenitih ličnosti iz zadanog mjeseca.

Primjer br. 2: Mjesečna domaća zadaća za mjesec prosinac može biti izrada božićnog drvca te izraditi ili nacrtati ukrase, nacrtati jaslice (korelacija s Vjeronaukom), upisati blagdane u 12. mjesecu (korelacija s Prirodom i društvom). Isto tako, učenici imaju zadatak da istraže zanimljive činjenice vezane uz mjesec prosinac. Ova domaća zadaća se može zadati krajem studenog i rok za izradu može biti dva tjedna nakon čega učenici donose svoje radove i izlažu pred razredom.

Tako će učenici samostalno, odnosno s roditeljima obraditi neku nastavnu jedinicu, a u razredu će tu nastavnu jedinicu prezentirati, čime potičemo sposobnost izlaganja, istraživanja i na kraju osjećaj uspjeha i zadovoljstva (Tokarski, 2011). Navedena alternativa može biti poveznica između škole i vlastitoga doma tako što će potaknuti učenika da komunicira s roditeljima ili vršnjacima (Van Voorhis, 2004). Također može potaknuti da se vrijeme provedeno s članovima obitelji usmjeri na obrazovanje, dok istovremeno informira roditelje o temama i vještinama koje se stječu u formalnome obrazovanju, odnosno u školi (Sager, 2021).

Iz toga proizlazi još jedan alternativni oblik, a to su obiteljske aktivnosti („učenje kod kuće“) koje se inače ne smatraju domaćom zadaćom kako navodi Kohn (2006). Eminentna pedagoginja Deborah Meier (Kohn, 2006) tvrdi kako su među najkorisnijim aktivnostima koje

djeca mogu raditi kod kuće ona u kojima provode mnogo vremena u društvu odraslih te tako mogu naučiti planirati, računati ili posvetiti kuhanju, rješavanju križaljki, igri riječima ili društvenim igrama, čitanju naglas, gledajući dobre TV emisije ili tražeći zajedno informacije na internetu zajedno. U pravilu, što više tradicionalni školski zadaci ustupaju mjesto ovakvim aktivnostima, to je bolje za dječji društveni, emocionalni, pa čak i intelektualni razvoj.

5.4. Ploča odabira

Van Voorhis (2004) navodi kako su učitelji u mogućnosti mijenjati domaću zadaću kako bi povećali motivaciju i smanjili potencijalni stres. Vatterott (2009) to potvrđuje sugerirajući da se trebaju osporiti tradicionalna uvjerenja o domaćoj zadaći evaluacijom aktualne najbolje prakse koja pruža poticaj i motivaciju za današnje učenike. McNulty (2018) piše o alternativi pod nazivom *ploča odabira* koja bi se dodjeljivala učenicima na rok od mjesec dana, što znači da bi svaki mjesec učenici dobili novu ploču odabira za rješavanje. Ploče odabira daju učenicima autonomiju kako će vježbati vještine koje su naučili tijekom školskih dana. McNulty (2018) opisuje da učenici izabiru zadatke koji im se sviđaju te ih rješavaju uz pomoć obitelji ili samostalno. Ove ploče pogoduju svim stilovima učenja kako bi učenici mogli odabrati ono što ih najviše zanima, a namijenjene su izgradnji fine i grube motorike, slobode i kreativnih vještina (Sager, 2021).

Tokarski (2011) navodi da izbor koji učenici dobivaju ovom alternativom ostvaruje snažnu motivaciju jer nisu prisiljeni raditi zadatke koji ih ne zanimaju, već imaju slobodu izbora zadataka koji su im zanimljivi. Vinko (2016) navodi da je cilj ove alternative poticanje kreativnosti, sloboda izbora te učenje kroz igru, a samim izlaganjem i ispunjavanjem zadataka učenici dobivaju osjećaj pobjede, sreće i motivacije. Isto tako, važan faktor ove alternative je kontrola nad tempom izrade zadataka, nema određenog roka za zadatak, tako da se učenici osjećaju opuštenije i s manje stresa nego kod tradicionalnih domaćih zadaća koje imaju rok izrade (Sager, 2021).

Nakon što učitelj podijeli ploče za odabir učenicima, treba izdvojiti vrijeme kako bi učenicima svaki zadatak objasnio kako bi se izbjegle nejasnoće. Tokarski (2011) govori o faktorima koje treba razmotriti prilikom alternativa domaćih zadaća, a one uključuju pristup tehnologiji, pristup materijalima i vrijeme koje roditelj može izdvojiti za pružanje pomoći. U svakom koraku rješavanja zadatka učenici se mogu konzultirati s učiteljem koji im može dati povratne informacije o radu u tijeku ili provoditi usporedne procjene (McNulty, 2018). Isto

tako, ova alternativa se može bodovati, a na kraju i ocjenjivati ili dodjeljivati nagrade, ovisno o učitelju kako će provoditi metodu (Tucker, 2021). Nadalje, Bembenutty (2011) ističe da postoji potreba da zadaju smislene domaće zadaće, koje će biti nagrađivane jer bodovanje može pridonositi motivaciji i natjecateljskom duhu u razredu.

Tablica 2. *Ploča za odabir za mjesec ožujak*

OŽUJAK		
Napravi listu stvari koje su pozitivne u djetinjstvu, odnosno zašto je dobro biti dijete?	Izgradi čitaoničku tvrđavu od jastuka, deke, stolice i stola.	Napravi puzzle i pozovi člana obitelji da ih sastavi.
budi dobar Napravi jedan kućanski posao bez da te obitelj traži.	Pronađi 10 stvari u svojoj kući koje imaju oblik kvadrata.	Gledaj zalazak sunca te nacrtaj što si vidio.
Koliko možeš napraviti sklekova, čučnjeva i trbušnjaka u jednoj minuti?	*Budi dobar* Napiši i pokloni karticu zahvalnosti nekome tko ti je pomogao ili te učinio sretnim.	Pogledaj kartu Republike Hrvatske i napiši sva mjesta koja si posjetio/posjetila.
Napravi tajni znak s jednim članom obitelji i koristi ga cijeli dan.	Pozovi prijatelje i odigrajte utakmicu omiljenog sporta.	Izađi u dvorište ili na ulicu i pronađi 4 predmeta koja možeš koristiti za stvaranje glazbe.

5.4.1. Vrste ploča za odabir

Catlin Tucker (2021) navodi nekoliko vrsta ploča za odabir:

a) Ploče usklađene sa standardima

Ova ploča za odabir usklađena sa standardima pruža učenicima višestruke načine za interakciju s aktivnostima, što znači da se svaki stupac usredotočuje na određeni standard ili vještinu. Zatim različite aktivnosti učenja unutar svakog stupca omogućuju učenicima da se bave tim vještinama na način koji im je privlačan. Također, svaki od ovih zadataka nosi bodove, a ti bodovi su navedeni na vrhu svake tablice, i oni se zadaju po težini izrade zadataka. Takav oblik ploče je prikazan u tablici 3 (Tucker, 2021).

Tablica 3. *Ploča usklađena sa standardima Ploča odabira za mjesec travanj*

1 bod	2 boda	3 boda
Osmisliti tri pitanja o pročitanoj lektiri. Pronaći partnera u razredu i međusobno postavljati pitanja i dati odgovore jedan drugome.	Nacrtati glavnog lika iz lektire i dodati posebne detalje koji su navedeni u knjizi, a vezani su za tog lika.	Izabrati jednu nepoznatu riječ iz knjige, istražiti njeno značenje. Zatim uz pomoć obitelji ili prijatelja izraditi kratki video objašnjenja riječi svojim kolegama u razredu. Objaviti video na stranici ili aplikaciji koju koristi razred.
Ispuniti izrađeni upitnik koji je poslan u aplikaciji ili na mailu, a vezan je za pročitanu lektiru.	Zamisliti sebe kao glavnog lika i napisati dnevnik iz njegove ili njezine perspektive u svoju digitalnu ili fizičku bilježnicu.	Pronaći tri nepoznate riječi u lektiri, istražiti njihova značenja, te objasniti kroz crtež što svaka od tih riječi znači.

b) Strateške posebne ploče

Ploče specifične za strategiju učenicima nude razne strategije koje mogu birati i koristiti se više puta. Na primjer, Tucker (2021) navodi izrađivanje ploče za pregled vokabulara s aktivnostima koje učenici mogu birati kako bi vježbali i igrali se sa svojim novim predmetnim vokabularom. Također, strateška ploča vezana uz čitanje je pronalazak nepoznate riječi. Učenici moraju pročitati pažljivo još jednom cijelu rečenicu. Zatim na temelju konteksta dokučiti što bi ta riječ mogla značiti, a zatim i istražiti njeno značenje u rječniku.

c) Tematske ploče

Tematske ploče s izborom usredotočene su na određenu temu. Učitelji mogu koristiti ove tematske ploče kako bi potaknuli istraživanje blagdana godišnjih doba ili vremenskih prilika. Ove tematske ploče odabira se mogu također povezati s alternativom mjesečne obiteljske zadaće. Također, Tucker (2021) govori da se mogu zadati zadaci koji nisu vezani uz školske lekcije, ali su važni za učeničko zadovoljstvo i motivaciju. Ove aktivnosti pomažu učenicima da na nesvjestan način kroz igru i neke njihove interese pospješuju relaksaciju (Tucker, 2021).

d) Ploče sa zadacima projekta ili izvedbe

Ova ploča za odabir omogućuje učenicima da odaberu projekt ili zadatak na kojem žele raditi i koji im najviše leži ili u kojem se žele okušati, kako bi demonstrirali svoje učenje. Tucker (2021) smatra da je ova metoda odlična alternativa iz razloga što učenici mogu birati tipove zadataka za učenje koji im najviše odgovaraju, nekim učenicima usmeno prezentiranje svog rada je lagan posao, dok drugima stvara stres i anksioznost prezentiranja pred grupom drugih učenika. Primjeri takvih ploča su: izrada plakata vezana uz temu, osmišljavanje i glumljenje u igrokazu dok netko može napisati kratku priču o nekom problemu kojeg su spominjali u nastavi.

Treba imati na umu da u svakom razredu, s obzirom na različite mogućnosti učenika, postoje razlike u razinama sposobnosti obavljanja istoga zadatka. Kohn (2006) ističe kako isti zadatak jednome učeniku može biti zanimljiv, a drugome dosadan te u skladu s tim izazvati različite emocije, od zadovoljstva do frustracije. U skladu s tim, trebalo bi se voditi načelom individualizacije te zadati svakome učeniku zadatak u skladu s njegovim potrebama, interesima i mogućnostima kako bi najbolje razvio vlastite kompetencije. Ploče za odabir stoga mogu imati modifikacije. Naime, učenicima s teškoćama u razvoju može se dati slična izborna ploča s manjim izborom zadataka ili manjim brojem zadataka koje moraju ispuniti. Učenici također mogu dobiti ploču za odabir.

Poželjno je koristiti vizualna pomagala, mjerače vremena i verbalne podsjetnike kako bi se pomoglo učenicima pri započinjanju i dovršavanju zadatka na ploči za odabir. Na primjer, učitelj može reći: „Sada ćete imati 30 sekundi da odaberete svoj prvi broj aktivnosti na ploči s izborom. Nakon što se odbrojavanje od 30 sekundi isključi, svatko će imati pet minuta da dovrši vašu prvu aktivnost.” Ako je više nastavnika prisutno u okruženju, trebalo bi razmisliti o tome da jedan učitelj radi u maloj skupini učenika s teškoćama u razvoju kako se pružilo više modeliranja i češće povratne informacije tijekom njihove prakse.

6. ZAKLJUČAK

Domaća zadaća često se smatra prvom školskom obavezom djeteta. To je neizostavna sastavnica odgoja i obrazovanja u sustavu svjetskoga pa tako i hrvatskoga školstva. Domaća zadaća se može promatrati kao složen mehanizam koji uključuje učenika, učitelja i roditelja u složenu cjelinu. Tradicionalna domaća zadaća unatoč svojim prednostima i manama tradicionalnoga oblika u suvremenome obrazovanju prilagođava se potrebama učenika te potiče učitelje da razmotre sadržaje na drugačiji način. Stoga se u ovome diplomskome radu prikazalo kako kreativni i zanimljivi zadaci praktične izrade (*mini rječnik, video*) u kombinaciji sa suvremenim tehnologijama potiču učenike na veći angažman za razliku od klasičnih zadataka za rješavanje kod kuće. Obrnuta učionica složeni je model koji učenika stavlja u središte procesa učenja i najučinkovitije pospješuje njegovu intrinzičnu motivaciju. Ploče odabira također učenike motiviraju na sudjelovanje jer uključuju slobodu izbora zadataka te omogućuju da svaki učenik najbolje iskaže razinu naučenog što je u konačnici i cilj domaće zadaće.

Također, bitna stavka ovog diplomskog rada je potaknuti učitelje da teže za poboljšanjem, usavršavanjem, kreativnijim i inovativnijim metodama rada što se postiže alternativnim rješenjima. Izneseni prijedlozi drugačijeg zadavanja domaćih zadaća potiču učitelje na korelaciju s drugim nastavnim predmetima, a kod učenika posljedično stvaraju želju za smislenijim učenjem te povezivanjem djeteta s obitelji razvijanjem kreativnosti i samostalnosti. Uvođenje inovacija u već uspostavljeni sustav predstavlja izazov. Dok tradicionalna učionica svakako ima svoje prednosti, suvremeni senzibilitet i želja za stvaranjem samostalnih i savjesnih učenika koji će biti odgovorni za svoje učenje zahtijevaju različite pristupe u zadavanju domaćih zadaća. Treba napomenuti da, kao što se učenici razvijaju i njihova okolina mijenja, proces kojim oni uče se mora prilagoditi tim potrebama, a škole kao institucije i učitelji kao predstavnici tih institucija trebaju nastojati staviti učenike i njihove interese na prvo mjesto i ne bojati se napraviti iskorak.

7. LITERATURA

Araújo, M. J. (2009). Crianças Ocupadas. Como algumas opções erradas estão a prejudicar os nossos filhos.. Lisboa: Prime Books.

Arora, M. L. (2013). Longitudinal study of online statics homework as a method to improve learning. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, *14*(1).

Baumgartner, M. (2019). *Who Invented Homework? The History of a School Staple*. Study. Preuzeto s https://study.com/blog/who-invented-homework-the-history-of-a-school-staple.html (10.05.2022.)

Bang, H. J., Suárez-Orozco, C., Pakes, J., & O'Connor, E. (2009). The importance of homework in determining immigrant students' grades in schools in the USA context. *Educational research*, *51*(1), 1-25.

Bembenutty, H. (2011). The last word: An interview with Harris Cooper-Research, policies, tips, and current perspectives on homework. *Journal of Advanced Academics, 22*(2), 340–350.

Bempechat, J. (2004). The Motivational Benefits of Homework: A Social-Cognitive Perspective: *Theory Into Practice, 43*(3), 189-196.

Bennett, S. & Kalish, N. (2007). *The case against homework: How homework is hurting our children and what we can do about it*. Harmony.

Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International society for technology in education.

Blazer, C. (2009). Homework. Literature Review. *Research Services, Miami-Dade County Public Schools.* Preuzeto s: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED536245.pdf (20.05.2022)

Burke, P. J. (1987). The Teacher Career Cycle: Model Development and Research Report.

Carr, N. S. (2013). Increasing the Effectiveness of Homework for All Learners in the Inclusive Classroom. *School Community Journal, 23*(1), 169-182.

Cooper, H. (1989). Synthesis of research on homework. *Educational leadership*, *47*(3), 85-91.

Cooper, H. (1994). Homework research and policy: A review of the literature. *Research/Practice*, *2*(2), 1-10.

Cooper, H. & Valentine, J. C. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist, 36*(3), 143-153. Preuzeto s: https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_1 (21.05.2022.)

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.

Cooper, H. (2007). The Battle Over Homework: Common Ground for Administrators, Teachers and Parents. *Corwin Press.*

Cooper, H., Steenbergen-Hu, S. & Dent, A. L. (2012). Homework.

Corno, L. & Xu, J. (2004). Homework as the job of childhood. *Theory into Practice*, *43*(3), 227-233.

Cushman, K. (2010). Show us what homework's for. *Educational Leadership, 68*(1), 74-78. Preuzeto s: http://web.ebscohost.com (21.05.2022.)

Darn, S. (2007). *The role of homework.* British Council.
Preuzeto s: https://www.teachingenglish.org.uk/article/role-homework (16.05.2022.)

Davidovitch, N. & Yavich, R. (2017). Views of students, parents, and teachers on homework in elementary school. *International Education Studies*, *10*(10), 90-108.
Preuzeto s: https://doi.org/10.5539/ies.v10n10p90 (15.05.2022.)

Epstein, J. L. & Van Voorhis, F. L. (2012). The changing debate: From assigning homework to designing homework. In *Contemporary debates in childhood education and development* (pp. 277-288). Routledge.

Evseeva, A. & Solozhenko, A. (2015). Use of flipped classroom technology in language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 205-209.

Fallows, N. & Fallows, N. (2013). A Flipped Approach to Vocabulary Teaching in HCT Dubai Colleges Foundations Level 03: Utilising Spaced Repetition for Consolidation. *UAE Journal of Educational Technology and eLearning*, *4*(1), 35-39.

Fleischer, G. & Ohel, S. (1977). Homework in elementary school: Limitations and risks. *Studies in Education* (*17*), 159-166. Preuzeto s: www.jstor.org/stable/23390513 (15.05.2022.)

Glawe, M. (2011). *Homework: burden or benefit?* Graduate Research Papers.

Goertler, S., Bollen, M. & Gaff, Jr. J. (2012). Students' readiness for and attitudes toward hybrid foreign language instruction. *Calico Journal, 29*(2), *297-320.* Preuzeto s:
https://journal.equinoxpub.com/Calico/article/view/1009 (20.05.2022.)

Guskey, T. R. & Huberman, M. (1995). *Professional development in education: New paradigms and practices*. Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York

Henderson, M. (1996). Helping your student get the most out of homework. *Chicago: National Parent-Teacher Association.*

Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M. & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist, 36*(3), 195-209. Preuzeto s: https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_5 (7.9.2022.)

Hornby, A. S. *Oxford advanced learner's dictionary of current English.* Oxford University Press, Oxford.

Jelavić, F. (1998). *Didaktika.* Naklada Slap.

Katipoglu, R. S. (1993). *The attitudes of parents and teachers toward homework (*Master's thesis, Middle East Technical University). Preuzeto s: etd.lib.metu.edu.tr/upload/12616637/indeks.pdf (10.06.2022.)

Katz, I., Kaplan, A. & Buzukashvily, T. (2011). The role of parents' motivation in students' autonomous motivation for doing homework. *Learning and Individual differences, 21*(4), 376-386.

Kohn, A. (2006). *The Homework myth: Why our kids get too much of a bad thing.* Da Capo Lifelong Books. Press. Preuzeto s: https://www.alfiekohn.org/books/ (20.05.2022.)

Kralovec, E. & Buell, J. (2001). End Homework now. *Educational Leadership*, 58 (7), 39-43.

Kukk, A, Rajalaane, R., Rei, M. L. & Piht, S. (2015). Parents Opinions on Homework in the II Stage of Primary School (Estonian Example). *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 171*, 134-144.

Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching.* Oxford University Press.

Martinez, J. F., Stecher, B. & Borko, H. (2009). Classroom assessment practices, teacher judgments, and student achievement in mathematics; Evidence from the ECLS. *Educational Assessment, 14*(2), 78–102.

Maruio, H., Neto, L. & Perloiro, M. (1998). *A familia e o sucesso e scolar.* Preuzeto s: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131520300695 (21.05.2022.)

Maskit, D. (2011). Teachers' attitudes toward pedagogical changes during various stages of professional development. *Teaching and teacher education,* 27(5), 851-860.

McNulty, K. (2018). *The Impact of Homework on a child motivation to learn in primary education.* (Doctoral dissertation, Letterkenny Institute of Technology). Preuzeto s: https://research.thea.ie/bitstream/handle/20.500.12065/2751/McNulty%20Kara%20MALT%20Dissertation%202018.pdf?sequence=1&isAllowed=y (25.05.2022.)

Meirieu, P. & Monteiro, M. (1998). *Os trabalhos de casa*. Preuzeto s: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131520300695 (1.6.2022.)

Poljak, V. (1985). Didaktika. Zagreb*, Školska knjiga*.

Roguljić, L. (2016). *Obrnuta učionica.* [Diplomski rad*,* Prirodoslovno matematički fakultet Sveučilišta u Splitu]. Repozitorij Prirodoslovno matematičkog fakulteta Sveučilišta u Splitu. Preuzeto s: https://mapmf.pmfst.unist.hr/~ani/radovi/diplomski/Roguljic.pdf (10.06.2022.)

Rosário, P., Núñez, J. C., Vallejo, G., Cunha, J., Nunes, T., Mourão, R., & Pinto, R. (2015). Does homework design matter? The role of homework's purpose in student mathematics achievement. *Contemporary Educational Psychology, 43,* 10-24. Preuzeto s:

https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.08.001 (20.06.2022)

Sager, J. (2021). *Alternatives to Traditional Homework That Work in Classroom.* Preuzeto s: https://www.teachstarter.com/us/blog/alternatives-to-traditional-homework-us/ (15.05.2022.)

Shemer, M. (1995). Learning style, homework style and creative thinking in adolescents. *Unpublished masters thesis, Tel Aviv University, Israel.*

Sullivan, M. H. & Sequeira, P. V. (1996). The Impact of Purposeful Homework on Learning. *Clearing House, 69*(6), 346-348.

Tam, V. C. & Chan, R. M. (2009). Parental involvement in primary children's homework in Hong Kong. *School Community Journal, 19*(2), 81-100.

Todorović, M. (2018). *Flipped classroom: an overview of (dis)advantages – comparing modern teaching methods to traditional ones.* University of Kragujevac. Preuzeto s: https://lib.uni-plovdiv.net/bitstream/handle/123456789/852/NTF_2018_56_1_A_602_612.pdf?sequence=1&isAllowed=y (22.05.2022.)

Tokarski, J. E. (2011). Thoughtful Homework or Busy Work: Impact on Student Academic Success. *Online Submission.* Preuzeto s: https://scholar.dominican.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1114&context=masters-theses (25.05.2022.)

Trautwein, U. (2007). The homework-achievment relation reconsidered:Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort. *Learning and Instruction, 17*(3), 372-388. Preuzeto s: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0959475207000369 (20.05.2022.)

Trautwein, U., Niggli, A., Schnyder, I. & Lüdtke, O. (2009). Between-teacher differences in homework assignments and the development of students' homework effort, homework emotions, and achievement. *Journal of Educational Psychology, 101*(1), 176-189.

Tucker, C. (2021). *Choice boards: benefits, design tips and differentation.* Preuzeto s: https://catlintucker.com/2021/08/choice-boards101/ (21.06.2022.)

Van Voorhis, F. L. (2004). Reflecting on the homework ritual: Assignments and designs. *Theory into Practice 43*(3), 205–212.

Van Voorhis, F. L. (2011). Costs and benefits of family involvement with homework. *Journal of Advanced Academics, 22*(2), 220-249.

Vatterott, C. (2009). Rethinking homework: Best practices that support diverse needs. ASCD.

Vatterott, C. (2010). Five hallmarks of good homework. *Educational Leadership, 68*(1), 10-15.

Vinko, T. (2016). *Mišljenja budućih učitelja o domaćoj zadaći u primarnom obrazovanju.* . [Diplomski rad, Učiteljski fakultet sveučilišta u Zagrebu]. Repozitorij Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Preuzeto s: https://zir.nsk.hr/islandora/object/ufzg:149/preview (15.05.2022.)

Yacich, R., & Davidovitch, N. (2020). Homework: At Home or At School? – Attitudes of Teachers, Parents and the General Public: A Case Study. International Education Studies, 13(6), 170-179.

8. IZJAVA O IZVORNOSTI RADA

Izjavljujem da je moj diplomski rad izvorni rezultat mojeg rada te da se u izradi istoga nisam koristila drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.

Funk