Problemsko-stvaralački pristup u nastavi hrvatskoga jezika

Vitić, Ivana

Master's thesis / Diplomski rad

2013

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

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:805918

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

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

FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Repository / Repozitorij:

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

zir.nsk.hr

dabar
DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet
Diplomski studij hrvatskoga jezika i književnosti

Ivana Vitić

Problemsko-stvaralački pristup u nastavi hrvatskoga jezika

Diplomski rad

Mentorica: prof. dr. sc. Ana Pintarić
Sumentorica: dr. sc. Vesna Bjedov

Osijek, 2013.

Sažetak

U ovome radu govorit će se o problemsko-stvaralačkome pristupu u nastavi hrvatskoga jezika. Riječ je o nastavnome pristupu koji osposobljava učenike za samostalno mišljenje, samoučenje i samoobrazovanje. U takvoj nastavi, osmišljenoj kao proces rješavanja problema, jasno se očituje povezanost između školskoga učenja i znanstvenoga istraživanja. Preciznije, učenici pri samostalnome istraživačkome radu slijede misaone puteve znanstvenika koji na isti način pristupaju rješavanju znanstvenih problema.

Cilj ovoga rada je prikazati i preporučiti problemsko-stvaralački pristup u nastavi hrvatskoga jezika. Uspješno primijenjen, problemsko-stvaralački pristup postaje dijelom suvremene koncepcije obrazovanja, a ističe se kao inovativan način rada koji potiče učenike na samostalno istraživanje. Rad je strukturiran u nekoliko povezanih cjelina. U prvome dijelu govori se o pojavi i afirmaciji problemsko-stvaralačkoga pristupa. Raščlanjen je pojam *problem*, uopćeno i u metodičkoj teoriji. Govori se i o spoznajama suvremene psihologije koje su uključene u problemsko-stvaralački pristup. Nakon toga, navedene su i opisane prednosti suvremene nad tradicionalnom nastavom hrvatskoga jezika. U središnjemu dijelu rada opisane su nastavne etape problemsko-stvaralačkoga pristupa. Prikazane su poželjne nastavne metode, najčešće zastupljeni nastavni oblici (frontalni, individualni, skupinski oblik rada, rad u paru) te suvremena nastavna sredstva i pomagala. Osobita pozornost posvećena je oblicima gramatičke problemsko-stvaralačke nastave. Zaključno, govori se o nastavnikovoj ulozi u osmišljavanju i provođenju toga nastavnoga pristupa.

Ključne riječi: problemsko-stvaralački pristup, kreativno znanje, kritičko mišljenje

Sadržaj

1. Uvod ... 1
2. Problemsko-stvaralački pristup kao dio suvremene koncepcije obrazovanja ... 2
2.1. Pojava i afirmacija problemsko-stvaralačkoga pristupa ... 2
2.2. Određenje pojma problem u problemsko-stvaralačkome pristupu ... 3
2.3. Spoznaje suvremene psihologije uključene u problemsko-stvaralački pristup ... 4
3. Problemsko-stvaralački pristup u nastavi hrvatskoga jezika ... 8
3.1. Nedostatci tradicionalne i prednosti suvremene nastave ... 8
4. Ostvarivanje problemsko-stvaralačke nastave hrvatskoga jezika ... 10
4.1. Nastavne etape u problemsko-stvaralačkome pristupu nastavi hrvatskoga jezika ... 10
4.2. Nastavne metode, sredstva i pomagala u problemsko-stvaralačkoj nastavi hrvatskoga jezika ... 14
4.3. Oblici gramatičke problemsko-stvaralačke nastave hrvatskoga jezika ... 16
5. Nastavni oblici u problemsko-stvaralačkoj nastavi hrvatskoga jezika ... 21
5.1. Frontalni oblik rada u problemsko-stvaralačkoj nastavi hrvatskoga jezika ... 21
5.2. Individualni oblik rada u problemsko-stvaralačkoj nastavi hrvatskoga jezika ... 22
5.3. Rad u paru u problemsko-stvaralačkoj nastavi hrvatskoga jezika ... 22
5.4. Skupinski oblik rada u problemsko-stvaralačkoj nastavi hrvatskoga jezika ... 23
5.4.1. Suradničko učenje u problemsko-stvaralačkoj nastavi hrvatskoga jezika ... 27
6. Uloga nastavnika hrvatskoga jezika u problemsko-stvaralačkoj nastavi ... 29
7. Zaključak ... 31
8. Literatura ... 32

1. Uvod

U ovome radu govorit će se o primjeni problemsko-stvaralačkoga pristupa u nastavi hrvatskoga jezika. Odgoj i obrazovanje, a osobito nastavni proces, pod utjecajem su brzih društvenih promjena i znanstvenih dostignuća. Stoga i suvremena nastava, čijim je dijelom i problemsko-stvaralački pristup, zahtijeva prilagođavanje odgojno-obrazovnih i nastavnih oblika, metoda i sredstava rada pojedinačnim potrebama i sposobnostima učenika. To će se najpotpunije ostvariti postavljanjem problemskih pitanja, poticanjem učenikovoga problemskoga izlaganja, oblikovanjem hipotetičnih stavova, postavljanjem hipoteza te otkrivanjem problemskih situacija pomoću samostalnih i suradničkih istraživačkih aktivnosti. Isto tako, uporabom različitih izvora znanja i nastavnih sredstava nastavnik može stvoriti ugodno razredno ozračje te pružiti učenicima osjećaj sigurnosti i međusobnoga poštovanja.

Problemsko-stvaralački pristup omogućuje učenikovo samostalno istraživanje, otkrivanje i zaključivanje te potiče njegovo aktivno učenje. Uz to, ostvarivanjem navedenoga pristupa učenici stječu najviši stupanj znanja, stvaralačko ili kreativno znanje te razvijaju inventivnu maštu i kritičko mišljenje. Uspješno ostvaren, problemsko-stvaralački pristup aktivira kod učenika sva tri područja učenja: kognitivno, afektivno i psihomotoričko.

2. Problemsko-stvaralački pristup kao dio suvremene koncepcije obrazovanja

U ovome poglavlju razmotrit će se problemsko-stvaralački pristup u nastavi hrvatskoga jezika. Prije svega, govorit će se o njegovoj pojavi i afirmaciji. Razložit će se pojam *problem*, uopćeno i u metodičkoj teoriji. Uz to, navest će se prednosti toga pristupa s psihološkoga gledišta.

2.1. Pojava i afirmacija problemsko-stvaralačkoga pristupa

U vremenu brzih društvenih promjena i oštre konkurencije u radu, postoje određeni zahtjevi za novim znanjima, vještinama, sposobnostima, vrijednostima i stavovima. (MZOŠ, 2010.) Da bi se ti zahtjevi ostvarili, suvremena nastava sve više potiče problemsko-stvaralački pristup. Riječ je o pristupu koji potiče kod učenika razvoj inovativnosti, stvaralaštva, kritičkoga mišljenja, socijalnih kompetencija, ali i sposobnosti rješavanja problema. Osmišljen je u SAD-u, odakle se proširio i u ostale zemlje, a nastao je s ciljem povećanja učinkovitosti i unošenja promjena u organizaciji odgojno-obrazovnoga sustava. Uveo ga je američki pedagog John Dewey[1] početkom 20. stoljeća kao novu metodu iskustvenoga učenja, pod nazivom *učenje rješavanjem problema*. Tom je metodom pokušao povezati postupke školskoga učenja i znanstvenih istraživanja. Primjerice, učenici metodom rješavanja problema dolaze do novih spoznaja (znanja), jednako kao što to čine znanstvenici pri istraživanju. Takva povezanost između znanstvenih disciplina i njihovih metoda te nastave i nastavnih metoda, uspostavljena je modernizacijom nastavnih planova i programa koja se također oslanjala na znanstvene discipline te na njihove strukture i procese. (Terhart, 2001.)

Pojam *problemsko-stvaralački pristup* neujednačen je u mnogim jezicima, primjerice, u engleskome, njemačkome, francuskome i ruskome. U hrvatskome jeziku susrećemo se s pojmovima *problemska nastava* (Poljak, 1977.), *istraživački usmjerena nastava* (Kurnik, 2002.), *učenje rješavanjem problema* (Dewey, 1944.; Rosandić, 1975.; Poljak, 1977.; Kajić, 1981.; Jelavić, 1995.), *učenje putem otkrivanja ili otkrivajućega učenja* (Kranjčev, 1985.), *istraživačka metoda* (Rosandić, 2005.), *stvaralačka metoda* (Poljak, 1977.), *problemsko-stvaralački sustav* (Rosandić, 2005.) i *problemsko-stvaralački pristup* (Težak, 1996.), koji će se rabiti u ovome radu.

[1] Dewey umjesto uobičajene artikulacije tradicionalne nastave uvodi problemsku artikulaciju nastave, koja sadrži sljedeće nastavne etape: otkrivanje problema, analiza podataka, postavljanje hipoteza i prijedloga rješavanja, odabir najboljega rješenja te primjena i vrjednovanje rješenja.

2.2. Određenje pojma *problem* u problemsko-stvaralačkome pristupu

U problemsko-stvaralačkome pristupu određeni se nastavni sadržaj raščlanjuje na glavne probleme. (Rosandić, 2005.) U prvome redu, potrebno je objasniti značenje riječi *problem* po kojoj je taj pristup i dobio naziv. Riječ je grčkoga porijekla, a označava teorijsko ili praktično pitanje koje treba riješiti, teškoću, težak zadatak, zadaću ili zagonetku. (Kurnik, 2002.) Probleme je moguće odrediti prema: znanstvenome području (prirodni, društveni, tehnički problemi), težini (lakši i teži problemi), širini (uži i širi problemi), stupnju riješenosti (od djelomičnih do potpuno riješenih problema), pripadnosti (individualni, obiteljski, kolektivni problemi) i karakteru (teorijski i praktični problemi). (Poljak, 1977.)

Moguće ih je odrediti i prema stupnju sudjelovanja misaonih i praktičnih djelatnosti (misaoni, praktični problemi) i načinu rješavanja (problemi prikupljanja činjenica, problemi s prisjećanjem činjenica i problemi s objašnjenjem situacije). (Stevanović, 2003.) Dijele se i na probleme primjene stečenih znanja, probleme s objašnjenjem situacije, probleme prikupljanja činjenica, umjetničke probleme, višesmjerne probleme, probleme traganja te na verbalne, tekstualne, motoričke i intelektualne probleme. U nastavnome procesu uvijek se rješavaju znanstveni problemi, stoga u nastavi hrvatskoga jezika učenici rješavaju jezične probleme.

U nastavi hrvatskoga jezika *problem* je subjektivni, spoznajni i emocionalni doživljaj učenika, nositelja problema. Učenik (subjekt) pri rješavanju problema (objekta) suočava se s psihološkim, spoznajnim i emocionalnim uzbuđenjem koje nastoji prevladati. Ukoliko je problem opsežniji, veća je i učenikova spoznajna i emocionalna obojenost. Važna je značajka *problema* suprotnost između subjekta i objekta koju on izražava, a ona postoji između danoga i zadanoga, eksplicitnoga i implicitnoga, poznatoga i nepoznatoga te staroga i novoga. Ta suprotnost uključuje proturječnost, nesklad, neravnotežu, nesporazum, nelogičnost, nejasnoću i poteškoću. (Poljak, 1985.) Problem je individualni doživljaj što znači da se ne može uvijek rješavati po strogo utvrđenome redu jer postupak rješavanja ovisi o prirodi problema te učenikovim mogućnostima i iskustvima u problemsko-stvaralačkoj nastavi. Pri rješavanju problema učenik može krenuti od kraja, sredine, kretati se u tom odnosu naprijed-natrag ili promijeniti redoslijed rješavanja problema. (Stevanović, 2003.) Budući da ne reagiraju svi učenici jednako na postavljeni problem, nastavnik didaktičko-metodičkim prilagođavanjem utvrđuje problem i određuje redoslijed njegovoga rješavanja.

Prema Poljaku (1977.), problemi se dijele u četiri kategorije. Prvu kategoriju čine teorijski i praktično riješeni problem koje učenici doživljavaju kao problem jer ne poznaju njihovo rješenje. Učenici proučavaju teorijske izvore i konkretna rješenja u društvenoj praksi, ali spoznaje do kojih dolaze nisu nove u znanosti. Primjerice, učenici proučavaju puteve jezičnoga posuđivanja, ali spoznaje do kojih dolaze nisu nove za leksikologiju. Drugu kategoriju čine teorijski osvijetljeni problemi čija se rješenja ne primjenjuju u praksi. Primjerice, učenici su usvojili određene spoznaje o jezičnome purizmu i pojačanoj uporabi anglizama, ali u određenim televizijskim emisijama uočavaju odstupanje od jezične norme i taj nesklad doživljavaju kao problem. U treću kategoriju uvrštavaju se problemi koji nisu u potpunosti teorijski riješeni, ali neka se rješenja ipak primjenjuju u praksi. U četvrtu kategoriju uvrštavaju se problemi koji se naslućuju, ali još uvijek nisu ni teorijski ni praktično riješeni. Primjerice, sporna pitanja u hrvatskome jeziku najčešće su povezana s pojedinim pravopisnim rješenjima koja učenici mogu doživjeti kao problem. Učenikov odnos prema problemu ovisi o opsežnosti problemskoga zadatka, stupnju njegovoga kognitivnoga razvoja, osposobljenosti za kritičko i stvaralačko mišljenje, istraživačkome iskustvu u problemskome učenju, emocionalnome stanju i motiviranosti. (Rosandić, 2005.)

2.3. Spoznaje suvremene psihologije uključene u problemsko-stvaralački pristup

Problemsko-stvaralački pristup zasniva se na učenikovome *aktivnome učenju*[2]. Aktivnim učenjem smatra se svaki oblik učenja pri kojemu učenik nije promatrač, nego aktivan sudionik koji radom na izvršenju određenoga zadatka pridonosi vlastitome razvoju u kognitivnome, afektivnome ili psihomotoričkome području. Učenikovo rješavanje problemskih pitanja aktivira više kognitivne procese i ima trajniji učinak na njegov razvoj te na usvajanje znanja i vještina. Osim toga, aktivni oblici učenja potiču kod učenika *unutarnju motivaciju* koja predstavlja jedan od temeljnih uvjeta za uspješnost učenja. (Matijević, Radovanović, 2011.)

[2] Učenje je trajna promjena u ponašanju učenika izazvana aktivnostima stjecanja iskustva i vježbanja naučenoga.“ (Bežen, 2008.: 125.)

Smisao je obrazovne djelatnosti prenošenje i stjecanje znanja. *Znanju* kao psihološkome pojmu moguće je pristupiti na više načina, no za odgojno-obrazovni proces važna je sljedeća definicija: "Znanje je sustav ili logički pregled *činjenica*[3] i *generalizacija*[4] o objektivnoj stvarnosti koje je učenik usvojio i trajno zadržao u svojoj svijesti." (Bežen, 2008.; prema Poljak, 1985.:13.) S obzirom na kvalitetu, stupnjevi znanja su: *faktografsko, poopćeno (generalizirano), operativno (aktivno, primjenjivo, funkcionalno) i stvaralačko (kreativno) znanje.* (Bežen, 2008.)

Problemsko-stvaralački pristup kod učenika potiče razvijanje najvišega stupnja znanja - *stvaralačkoga ili kreativnoga znanja,* koje nastaje angažiranjem najsloženijih intelektualnih funkcija. Učenikovo stvaralačko djelovanje očituje se pri rješavanju novih, nepoznatih problemskih situacija, pri čemu učenici trebaju reorganizirati postojeće znanje i upotrijebiti ga na nov način.

Primjenom problemsko-stvaralačkoga pristupa nastavnik potiče kod učenika razvijanje svih triju područja učenja: *kognitivnoga, afektivnoga* i *psihomotoričkoga.* Kognitivno područje učenja aktivira se kada učenik stječe stvaralačko ili kreativno znanje, razvija vlastito kritičko mišljenje te inventivnu maštu. Isto tako, primjenom problemsko-stvaralačkoga pristupa pobuđuje se kod učenika radoznalost te se aktivira afektivno područje učenja. Psihomotoričko područje učenja aktivira se rješavanjem problemskih situacija.

Uz to, problemsko-stvaralačkim pristupom ostvaruje se *iskustveno* te *inovativno*, budućnosti usmjereno učenje koje uključuje predviđanje (anticipaciju) umjesto pasivnoga prilagođavanja postojećemu te učenikovo aktivno sudjelovanje (participaciju). (Marentič-Požarnik, 1987.) Anticipativno učenje podrazumijeva aktiviranje učenikove *inventivne mašte*[5] kojom se rješavaju problemi, a ona je karakteristična za znanost i razvoj tehnologije. Preciznije, ukoliko za rješenje problema postoje svi potrebni činitelji, problem se može riješiti mišljenjem. Ukoliko oni nedostaju, problem se rješava mišljenjem i maštom koja se tada naziva *imaginacija.* (Bežen, 2008.)

---

[3] Činjenice su pojedinosti o objektivnoj stvarnosti koje čovjek upoznaje perceptivnim putem. (Bežen, 2008.)

[4] „Generalizacije ili apstrakcije su pojmovi, pravila, principi, metode, zakoni, definicije, zaključci, dokazi, kategorije, aksiomi, postulati, izvodi, norme, postavke, hipoteze, teorije, misli, ideje i vrijednosti." (Bežen, 2008.; prema Poljak, 1985.:13.)

[5] Uz *inventivnu*, mašta može biti: a) *realistička* - ukoliko se u mašti predočava stvarnost kakva jest; javlja se u svakodnevnom životu i u jednostavnim zanimanjima i *stvaralačka* ili *kreativna* - tom maštom nastaje umjetničko stvaralaštvo, primjerice, književnost ili film. (Bežen, 2008.)

Rješavanje problema najsloženiji je i najteži dio problemsko-stvaralačke nastave hrvatskoga jezika, zbog toga što zahtijeva od učenika uporabu najsloženijih intelektualnih funkcija. Učenici se služe sposobnostima mišljenja višega reda, kao što su prikupljanje podataka, promatranje jezičnih činjenica, uspoređivanje, klasificiranje, zamišljanje, postavljanje pretpostavki, kritiziranje i sažimanje. Pritom kombiniraju činjenice i ideje, rekonstruiraju i reorganiziraju informacijske cjeline, spajaju ih, objašnjavaju, pretpostavljaju te na kraju donose određene zaključke. "Geneza problema je objektivno-subjektivno determinirana" (Terhart, 2001.:161.), a *osjetljivost*[6] na probleme visoko korelira s inteligencijom." (Jelavić, 1995.:137.) Problemsko-stvaralačkim pristupom potiče se razvijanje *kristalizirane inteligencije*[7] u skladu s učenikovom intelektualnom aktivnošću. Uz to, problemsko-stvaralačka nastava hrvatskoga jezika može integrirati razvoj *višestrukih inteligencija:*[8] *jezične, osobne i međuosobne. Jezična inteligencija* omogućuje čitanje, pisanje i razumijevanje napisanih i izgovorenih riječi. *Osobna* (intrapersonalna) inteligencija omogućuje učenikovo samorazumijevanje i spoznavanje vlastitih funkcija. *Međuosobna* (interpersonalna) inteligencija pospješuje učenikove odnose s drugim učenicima i sudionicima odgojno-obrazovnoga procesa te ih uči razumjeti tuđe ponašanje i emocije.

Ostvarivanjem problemsko-stvaralačkoga pristupa učenici razvijaju *kritičko mišljenje*[9] koje uključuje sljedeće *intelektualne sposobnosti*[10] (Buchberger, 2012.:13.):

- sposobnost analize pojmova, informacija i gledišta
- sposobnost razlikovanja važnih i nevažnih informacija unutar zadanoga konteksta
- sposobnost povezivanja prethodnoga znanja i novih informacija te različitih informacija iz različitih područja
- sposobnost organizacije sadržaja u smislenu cjelinu
- sposobnost razlikovanja opravdanih i neopravdanih tvrdnji

---

[6] Osjetljivost na probleme sposobnost je otkrivanja i definiranja problema. (Poljak, 1985.)

[7] Postoje dvije vrste opće inteligencije: fluidna i kristalizirana. Fluidna se razvija pod većim utjecajem dispozicija, dok je kristalizirana inteligencija rezultat ulaganja fluidne inteligencije u učenje vještina rješavanja problema u određenome području. (Bežen, 2008.)

[8] "Inteligencija je opća sposobnost čovjeka koja mu omogućuje brzo snalaženje u novim, problemskim situacijama. Prema teoriji višestrukih inteligencija ne postoji jedinstvena inteligencija niti je važan IQ, već postoji sedam različitih inteligencija koje su međusobno ovisne, a mogu biti i u interakciji. Uz tri navedene inteligencije, to su: logičko-matematička, prostorno-umjetnička, glazbena i tjelesno-kinestetička." (Bežen, 2008.:119.)

[9] „Mišljenje je svaki kognitivni (spoznajni) proces obrade predodžaba, ideja, zamišljenih slika i simbola. U mišljenju se, uz proces razvijanja stvaralačkoga mišljenja, događaju i procesi kao što su maštanje, asocijacije, rasuđivanje i racionalna spoznaja." (Bežen, 2008.:114.)

[10] „Sposobnosti su osobine pojedinca o kojima ovisi njegov uspjeh u situacijama u kojima ne može primijeniti prethodno stečeno znanje i vještine. Razvijaju se temeljem urođenih dispozicija i pod utjecajem prirodnih sposobnosti. Temeljna je podjela na fizičke i psihičke sposobnosti (senzorne, psihomotorne i intelektualne). Intelektualne sposobnosti mogu se podijeliti prema važnosti na opću inteligenciju (fluidnu i kristaliziranu), sedam primarnih sposobnosti i veliki broj užih specifičnih sposobnosti." (Bežen, 2008.:118.) U nastavi hrvatskoga jezika osobito je potrebno poticati razvijanje verbalnih sposobnosti.

- sposobnost sagledavanja predmeta rasprava iz različitih gledišta
- sposobnost oblikovanja stavova i zastupanja ideja
- sposobnost opravdavanja stavova, gledišta
- sposobnost preuzimanja aktivne uloge u procesu učenja
- sposobnost zamišljanja mogućih situacija
- sposobnost usmjeravanja vlastitoga mišljenja k ispravnosti.

3. Problemsko-stvaralački pristup u nastavi hrvatskoga jezika

U ovome poglavlju razmotrit će se nedostatci tradicionalne i prednosti suvremene nastave hrvatskoga jezika. Problemsko-stvaralački pristup ostvaruje se u nastavi hrvatskoga jezika kada učenik postaje istraživač pred kojega se postavlja određeni jezični problem (dilema, pitanje ili poteškoća). Samostalnim istraživanjem, svrhovitim promatranjem, uspoređivanjem i analizom gramatičkih činjenica te uopćavanjem i sintezom spoznatih činjenica, učenici oblikuju određenu gramatičku zakonitost ili stvaraju definiciju određenoga gramatičkoga pojma." (Težak, 1996.) U tom slučaju ostvaruje se iskustveno učenje, zbog toga što učenici samostalno uče i vode proces učenja. S druge strane, učenici koriste širok raspon misaonih operacija, kao što su apstrahiranje, generaliziranje, izvođenje zaključaka i rješavanje problema višega reda. Rješavanjem problemskih zadataka učenici razvijaju intelektualne vještine, kao što su pronalaženje podataka, analiziranje, stvaranje ideja, vrjednovanje, razvijanje hipoteza te uspoređivanje i izvještavanje. Rješavanjem problemskih zadataka u skupini učenici razvijaju socijalne vještine, kao što su komunikativnost, empatija, prilagođavanje, odlučivanje, vođenje i suradnja te pritom stvaraju demokratsko ozračje u razrednome odjelu. (Mušanović, Vasilj, Kovačević, 2010.)

3.1. Nedostatci tradicionalne i prednosti suvremene nastave

Potrebe suvremenoga društva zahtijevaju kreativno, intenzivno i cjeloživotno učenje. Da bi učenici usvojili temeljna znanja usklađena s potraživanjima tržišta rada, postoje zahtjevi za nastavnim procesom koji "učenike uči misliti, istraživati, rješavati probleme i poučavati stvaralaštvom za stvaralaštvo." (Stevanović, 2003.:20.) Da bi se ti zahtjevi ostvarili, potrebno je kritički analizirati postojeće stanje, a zatim unijeti u nastavni proces nove načine mišljenja, nove sadržaje, nove uloge subjekata (učenika i nastavnika) te nove poglede na načine stjecanja znanja.

Uspoređujući tradicionalnu i suvremenu nastavu hrvatskoga jezika, moguće je primijetiti da tradicionalna nastava ima brojne nedostatke, a suvremena brojne prednosti koje je potrebno uvažiti. U tradicionalnoj nastavi hrvatskoga jezika učenici nisu aktivni u dovoljnoj mjeri, a tomu je u znatnoj mjeri pridonio frontalni oblik rada. Isto tako, u tradicionalnoj nastavi izostaje učenikov interes za nastavu u cjelini, ne izgrađuju se pozitivni stavovi, nema slobode u izboru sadržaja ili aktivnosti te ne postoji mogućnost za drukčijim izlaganjem istraženih podataka.

S psihološkoga gledišta, kod učenika se ne razvijaju viši mentalni procesi, kao što su apstrahiranje, generaliziranje, izvođenje zaključaka i rješavanje problema višega reda. U tom slučaju znanje nije stavljeno u funkciju osobnoga, duhovnoga, emocionalnoga i materijalnoga bogaćenja, a dolazi i do *odljeva mozgova.* (MZOŠ, 2010.) Stoga, suvremeno organizirana nastava hrvatskoga jezika treba biti *individualna* i *subjektivna*, usmjerena učeniku te prilagođena njegovim potrebama i sposobnostima. Preciznije, u žarištu je učenik koji "spoznaje jezik u svim njegovim protegama i službama." (Težak, 1996.:53.) Pojedina jezična činjenica može biti potpuno razumljiva samo u presjeku svih razina te je u tom slučaju nastava hrvatskoga jezika *sveobuhvatna*. Polazeći od konkretnoga govornoga ostvarenja, učenici samostalno spoznaju određeni pojam, pravilo, paradigmu ili jezičnu zakonitost te je u tom slučaju nastava *konkretna*, a induktivni put ima prednost nad deduktivnim. Suvremena je nastava hrvatskoga jezika *intuitivna* ukoliko kod učenika potiče uporabu stvaralačke moći intuicije. Osobito je važno da je nastava *usmjerena budućnosti*, da daje prednost jezičnim činjenicama koje postoje u životnoj praksi i važne su za učenikovu budućnost. Na taj se način učenici pripremaju za prihvaćanje jezika u neposrednome kretanju, rastu i mijenama. (Težak, 1996.)

4. Ostvarivanje problemsko-stvaralačke nastave hrvatskoga jezika

U ovome poglavlju detaljnije će se pristupiti nastavnim etapama u problemsko-stvaralačkome pristupu u nastavi hrvatskoga jezika. U prvome potpoglavlju teorijski će se opisati i oprimjeriti šest nastavnih etapa. Nakon toga, nabrojit će se poželjne nastavne metode, sredstava i pomagala. Navest će se i opisati oblici gramatičke problemsko-stvaralačke nastave hrvatskoga jezika.

4.1. Nastavne etape u problemsko-stvaralačkome pristupu u nastavi hrvatskoga jezika

Problemsko-stvaralački pristup u nastavi hrvatskoga jezika sadrži sljedeće nastavne etape (Težak, 1996.:228.):

- *stvaranje uvjeta za nastajanje problemske situacije*
- *oblikovanje problema*
- *traženje načina za rješavanje problema*
- *oblikovanje različitih hipoteza*
- *kolektivno ili individualno rješavanje problema, provjeravanje i ispravljanje pogrješaka*
- *rješavanje glavnoga problema.*

U nastavi hrvatskoga jezika nastavnik treba ostvariti četiri čimbenika u motivacijskome dijelu sata. Najprije nastavnik usmjerava učenikovu pozornost prema određenom jezičnom sadržaju (sadržajna motivacija), a zatim pokreće učenikovu želju za učenjem (radna motivacija), za odabranim načinom komunikacije (komunikacijska motivacija) i za različitim metodičkim postupcima (metodička motivacija). (Težak, 1996.; Bežen, 2008.) Nastavnik može pobuditi radoznalost kod učenika (ostvariti sadržajnu motivaciju) prikazujući isječak iz filma. Primjerice, pri obradi nastavne jedinice *Povijesni razvoj hrvatskoga jezika do kraja 15. stoljeća*[11] nastavnik može prikazati kratak isječak iz filma "Ime ruže" u kojemu učenici mogu uočiti pisarnicu (samostanski skriptorij). Prikazani isječak pridonosi *stvaranju uvjeta za nastajanje problemske situacije* te pomaže nastavniku u usmjeravanju učenika na promišljanje o vjerskoj i kulturnoj djelatnosti hrvatskih glagoljaša koji su postavili temelje zlatnome vijeku hrvatske glagoljske kulture.

[11] Na primjeru te nastavne jednice pojašnjavaju se nastavne etape u problemsko-stvaralačkome pristupu u nastavi hrvatskoga jezika. Ta je nastavna jedinica predviđena u Nastavnome planu i programu u prvome razredu gimnazije.

Nakon stvaranja uvjeta za nastajanje problemske situacije slijedi nastavna etapa *oblikovanje problema*, što znači da se stvara *problemska situacija*. Kao *problemsku* označavamo onu situaciju koju učenik ne može riješiti služeći se prethodno stečenim teorijskim ili praktičnim znanjima, nego dolazi do rješenja istraživačkom aktivnošću. U toj nastavnoj etapi "pokreće se učenikovo stvaralačko mišljenje, razvija se inicijativa, pobuđuje se intelektualni nemir i emocionalna napetost." (Kadum-Bošnjak, Peršić, 2005.:74.) Problemsku situaciju moguće je oblikovati pomoću udžbeničkoga teksta, pri čemu se postavljaju problemska pitanja iz nastavnoga sadržaja. Isto tako, može se stvoriti iznošenjem problema u obliku teza, a od učenika se zahtijeva prihvaćanje ili odbijanje. Česta je i primjena ankete, pri čemu se na nastavne listiće ispisuju pitanja orijentacijskoga karaktera na koja učenici odgovaraju u usmenome ili pisanome obliku. Pri stvaranju problemske situacije nastavnik može jasno i precizno postaviti problem pred učenike ili može stvoriti problemsku situaciju u kojoj od učenika zahtijeva samostalno oblikovanje problema. Isto tako, nastavnik može stvoriti problemsku situaciju s više ili manje naznačenim problemom koji će tijekom analize dovesti učenika do novoga problema (koji je nastavnik predvidio). Ukoliko nastavnik stvori problemsku situaciju s više ili manje naznačenim problemom, koji će tijekom analize dovesti učenika do novoga problema koji nastavnik nije u potpunosti predvidio, u radu će se očitovati viši oblik učenikove stvaralačke djelatnosti. U tom slučaju nastavnik ne može predvidjeti na koji će način učenici postaviti problem, ali ipak mora biti unaprijed pripremljen za takve situacije. (Kurnik, 2002.) Primjerice, pri obradi nastavne jedinice *Povijesni razvoj hrvatskoga jezika do kraja 15. stoljeća* nastavnik može postaviti pred učenike sljedeći odlomak iz Vinodolskoga zakonika (čl. 28) te od njih zahtijevati dokaz da je pisan čakavskim narječjem.

"Jošće: ako ki muž ili žena nepodobno reče ili svar bude govoriti nikome mužu volja nikoj ženi, ter se more pokazati jednim svidokom podobnim, ili mužem ili ženom, ako nij onde veći svidoki, plati dvoru libre 2, a strani koj je rekal, libri 2." (Dujmović-Markusi, 2005.:56.)

Nakon stvaranja problemske situacije slijedi nastavna etapa *traženje načina za rješavanje problema.* Nastavnik podijeli učenike u skupine, a zatim učenici samostalno definiraju probleme i odabiru metode pomoću kojih će istražiti problem. Primjerice, jedna skupina učenika istražuje razvoj glagoljičnoga pisma na čakavskome području, druga uporabu latiničnoga pisma, treća ćiriličnoga, a četvrta prodor staroslavenskoga jezika na hrvatski nacionalni prostor.

Učenici pristupaju pobližem određenju problema, uspostavljaju vezu s činjenicama i dosadašnjim spoznajama važnima za rješavanje problema. (Rosandić, 2005.) Nakon toga, pristupaju samostalnome istraživačkome radu. Najprije individualno proučavaju nastavne sadržaje, a zatim pristupaju skupinskome radu. Nastavnik može donijeti različite izvore znanja iz kojih učenici odabiru najvažnije činjenice (povijesti hrvatskoga jezika i sl.). Tijekom proučavanja problema učenici uspostavljaju vezu s ranije obrađenim nastavnim sadržajima koji im pomažu pri spoznavanju novih. U toj složenoj strukturi rada obuhvaćeno je poučavanje, ponavljanje ranije obrađenih sadržaja te vježbanje.

Nakon što su učenici pronašli načine za rješavanje problema slijedi nastavna etapa *oblikovanje različitih hipoteza*. U toj nastavnoj etapi učenici postavljaju pretpostavke te sagledavaju mogućnosti rješavanja problema. Postavljanje pretpostavki prvi je korak pri rješavanju problema jer one usmjeravaju učenike na predmet istraživanja. Uz znanje i sposobnosti, do izražaja dolaze učenikova mašta i intuicija. U ovoj nastavnoj etapi aktivnosti učenika uključuju prikupljanje važnih činjenica, promatranje predmeta, pojava i procesa (neposredna stvarnost, mediji) te rad na izvorima znanja.

Potom slijedi *kolektivno ili individualno rješavanje problema* te *provjeravanje i ispravljanje pogrješaka.* U ovoj nastavnoj etapi učenici analiziraju, ispravljaju i dopunjavaju rezultate istraživanja. Pristupaju provjeri postavljenih pretpostavki i isključuju ih, ukoliko ih ne mogu dokazati. Učenici pronalaze argumente pozivajući se na izvorni tekst i dostupne informacije. Rješavanjem užih (manjih) problema učenici postupno pronalaze odgovor za glavni problem te na kraju provedenoga istraživanja dolaze do *rješenja glavnoga problema.* Potom iznose opće zaključke koji su rezultat znanja (spoznaja) koje učenik prethodno posjeduje o problemu, zatim postavljenih pretpostavki te iskustva stečenoga istraživanjem.

U skladu s tim, rješavanje problema zahtijeva aktivnost u jedinstvu sljedećih triju pojmova, koji imaju svoje sastavne dijelove (Stevanović, 2003.):

1. *problemsku situaciju* (podaci – znanje – motivacija – teškoća – prepreka – neizvjesnost)
2. *aktivnost učenika* (sposobnosti – metode – oblici – sredstva)
3. *situaciju cilja* (rješenje problema – nova znanja – zaključci – generalizacije).

Da bi nastavnik provjerio jesu li učenici usvojili određeni nastavni sadržaj, nakon provedenoga istraživanja zadaje im stvaralačke zadatke za samostalan rad. Na taj način učenici *produktivno ponavljaju*[12] i primjenjuju novonaučeni nastavni sadržaj. Isto tako, učenici podižu svoje znanje na višu razinu (dimenzije znanja su dubina i širina), na razinu prilagođavanja i kreativne primjene u novim situacijama. Primjerice, prethodno naučeni nastavni sadržaj o glagoljičnome pismu učenici mogu iskoristiti pri osmišljavanju i predstavljanju vlastitih originalnih ideja pomoću kojih bi promovirali glagoljicu (uređenje prostora, ukrašavanje predmeta glagoljičnim motivima i sl.). Isto tako, nastavnik može pomoći učenicima u osmišljavanju metoda kojima bi kod svojih kolega srednjoškolaca pobudili interes za stjecanje znanja o vlastitoj jezičnoj povijesti (predavanjima, plakatima, uređenjem školskoga prostora glagoljičnim motivima, posjetom Aleji glagoljaša, organiziranjem kreativnih radionica na kojima bi izrađivali nakit ili predmete s glagoljičnim motivima).

U završnome dijelu sata nastavnik provodi vrjednovanje rezultata rada i organizacije procesa učenja. Primjerice, nastavnik može potaknuti učenike na razgovor u krugu iz kojega će saznati je li ostvario postavljene ciljeve učenja. Riječ je o aktivnostima učenika i nastavnika pomoću koje nastavnik dobiva kratku povratnu informaciju o učinku problemsko-stvaralačkoga pristupa u nastavi hrvatskoga jezika. Nastavnik samostalno kreira elemente vrjednovanja i načine provjere, a rezultati mu mogu poslužiti kao smjernice za daljni rad s učenicima. (Matijević, Radovanović, 2011.)

[12] Suprotno *produktivnome* je *reproduktivno* ponavljanje. Riječ je o reprodukciji nastavnih sadržaja radi sprječavanja zaboravljanja (stjecanje deklarativnoga znanja). To je najniža razina znanja prema Bloomovoj taksonomiji, a odnosi se na znanje prisjećanja, prepoznavanja, parafraziranja, klasificiranja i asociranja. Ako nastavnik učenike podučava nekome novome nastavnome pojmu te nakon procesa spoznaje ponavlja s učenicima samo značenje toga pojma, tada se zadržao na reproduktivnome ponavljanju. (Matijević i Radovanović, 2011.)

4.2. Nastavne metode, sredstva i pomagala u problemsko-stvaralačkoj nastavi hrvatskoga jezika

Nastavu usmjerenu učeniku nemoguće je ostvariti u učionici koja je najviše prilagođena nastavniku. (Matijević, Radovanović, 2011.) Dobro opremljena učionica i poticajno okruženje potiču učenike na učenje, a Maria Montessori[13] isticala je među prvima važnost pripremljene i poticajne okoline za učenikovo učinkovito učenje. Isto tako, osobito je važna primjena suvremenih nastavnih metoda, sredstava i pomagala, pomoću kojih je moguće odgovoriti zahtjevima suvremene nastave.

„Nastavne metode su putevi ili načini zajedničkoga rada nastavnika i učenika u nastavnome procesu, pomoću kojih učenici stječu nova znanja i razvijaju psihofizičke sposobnosti.“ (Težak, 1996.:182.; Rosandić, 2005.) Suvremene nastavne metode potiču učenike na aktivnost i iskustveno učenje. Nastavne metode koje trebaju naći svoje mjesto u problemsko-stvaralačkoj nastavi hrvatskoga jezika su: *pisane, govorne, metode rada s audio-vizualnim sredstvima, metoda problemskoga čitanja, metoda problemskoga izlaganja, metoda heurističkoga razgovora, istraživačka metoda i sokratovski dijalog.* (Rosandić, 2005.) Kao *pisane* nastavne metode koriste se udžbenički i jezični tekstovi, a kao *govorne* nastavnik, učenik, snimljeni govor, radijska ili televizijska emisija. *Metode rada s audio-vizualnim sredstvima* uključuju televiziju, film, računalo s internetom te LCD projektor. *Metoda problemskoga čitanja* podrazumijeva učenikovo usmjereno, samostalno čitanje i odabir činjenica, raščlanjivanje teksta i pronalazaženje uzročno-posljedičnih veza. *Metoda problemskoga izlaganja* uključuje problemska pitanja i zadatke koji podrazumijevaju istraživački rad. Riječ je o aktivnoj obradi novoga nastavnoga sadržaja, a uključuje nastavnikov i učenikov zajednički rad.

[13] Maria Montessori, talijanska odgojiteljica, središnji je lik suvremene pedagogije. Razvila je vlastitu koncepciju odgoja i obrazovanja. U središtu je njezine pedagogije dijete, a iznimno važnim smatra poticanje njegove samostalnosti, poštivanje osobnosti i razvoj individualnosti. Osobito ističe važnost priznavanja ljudskoga dostojanstva već u ranoj dječjoj dobi. Njezino temeljno pedagoško načelo je pomoć djetetu u svim životnim razdobljima i u cjelokupnom tjelesnom, umnom i duševnom odrastanju. (Matijević, 2001.)

Problemska pitanja upućuju učenike na postojanje problema, a konačan odgovor na problemsko pitanje poznat je nakon učenikovoga samostalnoga istraživačkoga rada. *Perspektivna pitanja* približavaju učenicima cilj njihovoga istraživačkoga rada te im otvaraju perspektivu. Učenici do odgovora dolaze analitičkim pristupom problemu. *Uopćena pitanja* slična su perspektivnima, a razlikuju se po tome što uopćeno pitanje ne otvara perspektivu, već zahtijeva obrazloženje i razradu. (Rosandić, 2005.) *Alternativna pitanja* postavljaju pred učenika dvojbu i zahtijevaju njegovo opredjeljivanje.

Metoda heurističkoga razgovora uspješno se primjenjuje u svim nastavnim pristupima, pa tako i u problemsko-stvaralačkoj nastavi hrvatskoga jezika. Središnje mjesto zauzima nastavnikovo pitanje koje pokreće učenike u otkrivanju novih sadržaja. Pitanja zahtijevaju analizu, sintezu, usporedbu, indukciju, dedukciju, klasifikaciju i generalizaciju. Metoda heurističkoga razgovora ovisi o prirodi nastavnih sadržaja te o učenikovim sposobnostima, ciljevima predmeta te odgojno-obrazovnim ishodima. Heuristički razgovor ima u osnovi prethodno učeničko iskustvo, kojim se na nastavnikov poticaj samostalno pronalaze odgovori na postavljeno pitanje, zadatak ili problem.

Istraživačka metoda doživljava u problemsko-stvaralačkoj nastavi osobitu afirmaciju. Može biti djelomično istraživačka (kada nastavnik rješava problem, a učenici samo djelomično sudjeluju) ili potpuno istraživačka (kada učenici sami stvaraju plan istraživanja, postavljaju hipotezu, provode istraživanja, izdvajaju podatke, klasificiraju ih i osmišljavaju). Ona ujedno označava najviši stupanj samostalnosti u radu. Učenik samostalno prolazi sve etape istraživanja; definira problem, stvara plan istraživanja, postavlja hipotezu, određuje način njezine verifikacije te izvodi zaključke. U svojoj se djelatnosti učenik približava istraživačkome radu znanstvenika.

Sokrat je razvio metodu poučavanja koja uključuje elemente kritičkoga mišljenja, a poznata je pod nazivom *Sokratovski dijalog.*[14] Prvi stupanj Sokratove metode poučavanja je *ironija*. Ona uključuje dijalog putem kojega se učenik suočava s vlastitim neznanjem, a često dokazuje da je učenikovo dosadašnje znanje nerijetko utemeljeno na predrasudama i nedovoljno jasnim tvrdnjama. Drugi je stupanj *majeutika*, koja uključuje dijalog u kojemu učenik pomoću učiteljevih pitanja sam dolazi do spoznaje.

Dakle, elementi kritičkoga mišljenja u Sokratovoj metodi su analiza tvrdnji, pronalaženje opravdanja za te tvrdnje, uočavanje nedostataka pojedinih tvrdnji te aktivan odnos učenika prema spoznaji. (Buchberger, 2012.)

[14] Kritičko mišljenje često se vezuje uz koncepte suvremenoga odgoja i obrazovanja, ali zapravo ima svoje utemeljenje u početcima razvoja društva. (Buchberger, 2012.)

Nastavne metode načini su rada u nastavi, a ostvaruju se metodičkim postupcima. Brojni su metodički postupci pomoću kojih je moguće organizirati problemsko-stvaralačku nastavu hrvatskoga jezika, a neki od njih su: *mentalne mape (grozdovi), misli, razmijeni i spari, razmisli u paru i razmijeni, kolo naokolo, oluja ideja (brainstorming), stablo budućnosti, koncentrični krugovi, slažem se – ne slažem se*. (Trškan, 2006.)

Isto tako, u ostvarivanju problemsko-stvaralačkoga pristupa primjenjuju se suvremena tehnička sredstva i pomagala, kao što su LCD projektor, slikokaz, računalo, internet, pametna (interaktivna) ploča i sl. Navedena sredstva mogu se primjenjivati u različitim nastavnim etapama, ali moraju biti metodički opravdana. Primjerice, audiovizualna nastavna sredstva i pomagala mogu se primjenjivati pri stvaranju problemske situacije, pri smostalnome istraživačkome radu te na kraju rada, u analizi. Osim audiovizualnih sredstava i pomagala primjenjuju se različiti tipovi nastavnih listića, primjerice, *anketni listići*[15] koji služe individualizaciji nastavnoga rada i usmjeravaju učenike na probleme koje trebaju istražiti.

4.3. Oblici gramatičke problemsko-stvaralačke nastave hrvatskoga jezika

Problemsko-stvaralački pristup afirmira nastavu hrvatskoga jezika usmjerenu učeniku. Takva nastava potiče kod učenika razvijanje aktivnoga (misaonoga) odnosa prema jezičnim činjenicama, dok ih sustav postupaka u određenim nastavnim etapama maksimalno angažira u postavljanju i rješavanju problema te u samostalnome istraživačkome radu. Nastavnik potiče učenike na razmišljanje i kreiranje novoga na osnovi već postojećega znanja, vještina i navika. U problemsko-stvaralačkoj nastavi hrvatskoga jezika učenici ne dobivaju gotove obavijesti koje trebaju upamtiti i reproducirati, nego do njih dolaze samostalnim istraživanjem, promatranjem, uspoređivanjem te analizom gramatičkih činjenica. Sukladno tomu, njihove spoznaje "rezultiraju određenom gramatičkom zakonitošću ili stvaranjem definicije gramatičkoga pojma." (Težak, 2003.:115.)

Prema Težaku (2006.:116.), oblici gramatičke problemsko-stvaralačke nastave su:

1. *promatranje pojedinih gramatičkih činjenica*
2. *rješavanje gramatičkih zadataka*
3. *ispravljanje jezičnih pogrješaka*

4. školski jezični pokus

a) pokusi zvučnosti

[15] Anketni listić (anketa) posebna je vrsta radnoga listića koji ima orijentacijsku ili kontrolnu namjenu. (Rosandić, 2005.)

b) pokusi premještanja

c) pokusi zamjene

d) pokusi preoblike

5. stvaranje tekstovnih jedinica prema zadanome gramatičkome uzorku.

Svrha *promatranja gramatičkih činjenica* priprema je učenika za samostalnu jezičnu analizu. Promatranu gramatičku činjenicu učenici razlikuju od drugih gramatičkih činjenica te na temelju njihovih različitosti otkrivaju nove jezične zakonitosti. (Težak, 1996.) Primjerice, da bi učenici usvojili obilježja znanstvenoga stila, a potom ga razlikovali od drugih funkcionalnih stilova (administrativnoga, književnoumjetničkoga, publicističkoga i razgovornoga), nastavnik može usmjeriti učenike na čitanje ulomka iz znanstvenoga članka Matee Birtić, pod nazivom *Nazivlje u generativnoj morfologiji.*" Generativna se morfologija kao posebno istraživačko područje osamostalila početkom sedamdesetih godina. Kao što je poznato, u prvim desetljećima razvoja generativne gramatike morfologija nije bila u središtu, nije imala izdvojeno mjesto u generativnome modelu gramatike te joj nisu ni bile posvećene mnoge i detaljne rasprave. Prema tadašnjim shvaćanjima morfologija je bila raspoređena između leksikona i sintakse (pa i fonologije), a za proizvodnju morfoloških oblika brinule su se sintaktičke operacije. U ranome razdoblju ni leksikon nije imao izdvojeno mjesto u gramatici." (Birtić, 2007.:1.) Nakon što su učenici pročitali zadani ulomak, nastavnik provjerava jesu li učenici razumjeli članak, a potom ih usmjerava na razgovor o značajkama znanstvenoga stila.

Rješavanjem gramatičkih zadaća učenici razvijaju vlastito gramatičko mišljenje. Pritom otkrivaju pojedina obilježja određene gramatičke činjenice te razvrstavaju istorodne, srodne i raznorodne pojave. (Težak, 1996.) Primjerice, iz sljedeće pjesme Zvonimira Baloga[16] *Što se od vode pravi* (Dujmović-Markusi, 2005.:88.) učenici razvrstavaju riječi pisane slaganjem velikih i malih slova. Prvu skupinu čine riječi koje su svojim značenjem vezane uz pojam vode, a drugu čine sve ostale riječi. Nakon toga učenici izdvajaju tvorbene i netvorbene riječi.

[16] Zvonimir Balog, zagrebački je pjesnik, romanopisac i slikar, a u teoriji književnosti i književnoj kritici o njemu se govori kao o utemeljitelju suvremene hrvatske dječje poezije. U metodičkoj se literaturi često navodi Balogova zbirka pjesama *Nevidljiva Iva* u kojoj uvodi nov i originalan način pisanja igrajući se (jezične igre) gramatikom hrvatskoga jezika poput djeteta. Milan Crnković naziva ga najosebujnijim hrvatskim dječjim pjesnikom koji stvara tzv. *nonsensnu* poeziju te ističe: „Osnovno mu je polazište igra riječima, a služi se 'pravilima' svoje nonsensne gramatike i stilistike, prije svega nonsensne analogije." (Crnković, 1987.:272.)

Od VODE se prave trave,
VODEne zatim glave,
VODnici, VODOzemci,
VODENkonjic, VODEnjaci,
VODOvodi, vinoVODI,
doVODI, sproVODI,
zaVODI, vojVODE,
nadvojVODE, VODOmari
još i mnoge druge stvari.

Razumije se,
to uvijek nije samo VODA,
još se VODI nešto doda.

Ispravljanje jezičnih pogrješaka učenike osposobljava za razlikovanje književnojezičnih od neknjiževnojezičnih pojava i usustavljenih od neusustavljenih gramatičkih pojava. Taj se gramatički oblik rada rabi kada učenici rješavaju jezične nesporazume ili ispravljaju nestandardne, zavičajne i dijalektalne tekstove. (Težak, 1996.) Primjerice, nastavnik upućuje učenike da, iz zadanoga teksta, s lijeve strane *dvostrukoga dnevnika*[17] ispišu riječi ili oblike čakavskoga govora Brinja (Lika), a s desne strane standardnojezični oblik riječi. "Sa ću vam pričat ča ima u kujini. U kujini ima šparet, četire stolice, stuol, ormar, kredenca. U kredenci ima padele, zdele, šalice, žlice i vilice za jist. Pladni, iž ni se ji, a noži služidu za rezat mieso i kru. Na šparetu se sve to kuva. Šparet se loži z drvi, a dim iz špareta ide s trumbom u puod. Is poda ide kroz rafung u zrak." (Dujmović-Markusi, 2005.:39.)

Školski jezični pokus viši je oblik samostalne istraživačke djelatnosti, a učenika najviše usmjerava na jezične probleme. Osnovni je cilj te aktivnosti razviti sposobnosti učenikovoga jezičnoga (lingvističkoga) mišljenja i zamišljanja. (Težak, 1996.) Riječ je o *pokusima zvučnosti, premještanja, zamjene i preoblike*.

[17] Nastavnom metodom dvostrukoga dnevnika nastavnik potiče kod učenika pozorno čitanje i povezivanje pročitanoga. Najprije učenicima treba pokazati kako se piše dvostruki dnevnik. Nastavnik može pripremiti ogledne primjerke dvostrukoga dnevnika na grafoskopskoj prozirnici da bi učenici razumjeli što trebaju raditi. Po sredini praznoga lista papira trebaju povući okomitu crtu te na lijevoj strani izdvojiti nestandardne, a na desnoj strani riječi koje pripadaju hrvatskome standardnome jeziku. (Rosandić, 2005.)

Pokusi su lingvističko-metodički ukoliko ih nastavnik provede u skladu s metodičkim ciljevima, u metodički pripremljenoj situaciji organiziranoj prema potrebama i mogućnostima učenika te u skladu s postojećim nastavnim planom i programom. (Težak, 1996.)

Prema Težaku (1996.:117.), školski jezični pokus obuhvaća:

- proširivanje i produbljivanje znanja o određenome gramatičkome pitanju prilikom ponavljanja u višim razredima
- potvrđivanje i provjeru pretpostavaka koje se odnose na neka obilježja izabranih gramatičkih činjenica
- eksperimentalno utvrđivanje semantičko-stilističkih funkcija gramatičkih oblika
- otkrivanje položaja riječi kao sjecišta različitih razina
- utvrđivanje odnosa učeničkoga zavičajnoga govora prema književnome jeziku
- otkrivanje stilističkih mogućnosti i posebnosti u različitim medijima
- povezivanje nastave jezika s nastavom književnosti, stvaranja i izražavanja.

Pokusima zvučnosti "ispituje se kako i koliko zvučna komponenta utječe na sadržaj obavijesti i kako se fonacijsko-auditivni jezik prenosi u grafičko-vizualni. Slušajući govoreni tekst učenici ustanovljuju završenost silazne i nezavršenost uzlazne intonacije te ulogu stanke, tempa i naglaska." (Težak, 1996.:117.) Primjerice, učenici poslušaju istu rečenicu ostvarenu u različitim govornim ostvarenjima, a nastavnik ih usmjerava prema prepoznavanju sadržaja izraženoga intonacijom. To može biti neutralna izjava, oštra zapovijed, pitanje ili izražavanje osjećaja.

Pokusima premještanja ispituje se može li se i koliko promijeniti poredak pojedinih znakova, primjerice fonema ili slogova u riječi, riječi u rečenici (enklitika, proklitika, prijedloga, veznika), rečeničnih dijelova u rečenici (subjekta, predikata, atributa i dr.), zavisnih i nezavisnih rečenica u složenim i mnogostruko složenim rečenicama i odlomaka u tekstovima. (Težak, 1996.)

Pokusima zamjene ispituje se može li se pojedini znak ili znakovni skup zamijeniti drugim, a da se ne promijeni značenje. Ukoliko se značenje promijeni, ispituje se koliko će se ono promijeniti. To može biti zamjena fonema (*red – rad*) ili (*mlada – mlaka*), morfema (padežnih, sufiksalnih, prefiksalnih, korijenskih; primjerice, genitiv množine imenica na –a: *pretpostavaka, pretpostavka, pretpostavki*), sintagmi ili dijelova sintagmi (*žena plave kose* ili *žena s plavom kosom*).

Pokusima preoblike ispituje se odnos sintaktičkih mogućnosti i sadržaja. Pokusi mogu biti dvojaki. (Težak, 1996.) Prvi su pokusi preoblike kojima se ne mijenjaju sintaktički odnosi nego samo značenje. To su preoblike *pitanjem, usklikom, nijekanjem i zahtjevom*. Primjerice, u ishodišnoj rečenici *Stojim noćas* upotrijebljena je preoblika *zahtjev* pa preoblikovani oblik glasi *Stanite noćas.* Drugi su pokusi preoblike koji ne mijenjaju značenje, ali mijenjaju sintaktičke odnose. To su preoblike *poimeničenjem, atribucijom, infinitizacijom, pasivom, obezličenjem, nizanjem, spajanjem, slaganjem, uvrštavanjem* i *izostavljanjem*. Primjerice, u ishodišnoj rečenici *Voda je mutna* upotrijebljena je preoblika *atribucija* pa preoblikovani oblik glasi *mutna voda.*

Stvaranjem tekstovne jedinice na osnovi proučene gramatičke građe, učenici izravno povezuju jezičnu teoriju i praksu i osamostaljuju se u jezičnome stvaralaštvu. Prema proučenome uzorku učenici sastavljaju rečenicu, iskaz ili veću tekstovnu cjelinu. Cilj je navedene djelatnosti naučiti učenike razlikovati istoimenost (homonimiju) od višeznačnosti (polisemije). Sukladno tomu, nastavnik može potaknuti učenike na osmišljavanje zanimljive rečenice (ili više njih) u kojoj će upotrijebiti neki homonimski par, primjerice: *Cijelog su jutra slušali rok, ali su pritom zaboravili da im je u devet ujutro istekao rok za prijavu ispita.*

5. Nastavni oblici u problemsko-stvaralačkoj nastavi hrvatskoga jezika

U ovome poglavlju navest će se i opisati nastavni oblici koji se primjenjuju u nastavi hrvatskoga jezika.

5.1. Frontalni oblik rada u problemsko-stvaralačkoj nastavi hrvatskoga jezika

Prema Težaku (1996.), nastavni oblici u nastavi hrvatskoga jezika su:

- *frontalni (čelni) oblik rada*
- *individualni oblik rada*
- *rad u paru*
- *skupinski oblik rada.*

Problemsko-stvaralački pristup u nastavi hrvatskoga jezika od učenika zahtijeva one oblike heurističkoga razgovora u kojima učenici traže zajednička rješenja, dogovaraju se s drugim učenicima, usvajaju tuđe dokaze, brane vlastito mišljenje te oblikuju vlastite stavove. Iako postoji raširenо mišljenje da je *frontalni oblik rada*[18] neopravdano zastupljen u suvremenoj nastavi, postoje određene prednosti toga oblika rada koje nastavnik može iskoristiti u problemsko-stvaralačkoj nastavi hrvatskoga jezika. Primjerice, individualni i skupinski rad zahtijevaju mnogo više vremena i sredstava te se frontalni oblik rada smatra ekonomičnijim i jeftinijim. (Težak, 1996.) Pritom učenici stječu prve navike ponašanja u zajedničkome radu, suočavaju se s različitim mogućnostima i sposobnostima drugih učenika te lakše spoznavaju vlastite domete i sposobnosti. Isto tako, frontalni oblik rada pruža nastavniku više mogućnosti za izmjenu različitih metodičkih postupaka, čime se kod nastavnika potiče razvijanje kreativnosti. Komunicirajući neposredno s cijelim razredom nastavnik može snažnije djelovati na učeničku zajednicu. Metoda usmenoga izlaganja, i nastavnika i učenika, primjenjuje se u nastavi, a dijelom je frontalnoga oblika rada.

U problemsko-stvaralačkoj nastavi hrvatskoga jezika nastavnik može ublažiti nedostatke frontalnoga oblika rada, a iskoristiti njegove prednosti uključivanjem individualnoga i skupinskoga rada.

[18] Frontalni oblik rada označava rad jednoga nastavnika pred razredom (frontalno), ali i pedagošku situaciju u kojoj učenici pažljivo prate nastavnikovo predavanje i poučavanje. (Stevanović, 2003)

5.2. Individualni oblik rada u problemsko-stvaralačkoj nastavi hrvatskoga jezika

Individualni oblik rada samostalan je učenikov rad u kojemu se ostvaruje komunikacijska razina između učenika i nastavnoga sadržaja. U novije vrijeme ističe se kao nastavni oblik koji najbolje uklanja učenički pasivizam i optimalno pomaže razvoju učenika kao stvaralačkih ličnosti. (Težak, 2003.) Problemsko-stvaralački pristup nezamisliv je bez primjene individualnoga nastavnoga oblika. Unatoč tomu, nastavnik hrvatskoga jezika može se susresti s poteškoćama pri motiviranju učenika koji često nisu pripremljeni za taj oblik rada te se unatoč iskrenim nastojanjima i trudu gube u neuspjelim pokušajima. (Težak, 2003.) Prije odabira individualnoga oblika rada, nastavnik procjenjuje je li samostalan rad na određenoj gramatičkoj pojavi primjeren većini učenika prema opsegu, težini i načinu obrade.

Pri individualnome obliku rada zadaci mogu biti *istovrsni* i *raznovrsni.* (Kyriacou, 1998.) Riječ je o *istovrsnim zadacima* ukoliko svi učenici samostalno rješavaju iste radne zadatke. Ti zadaci primjenjuju se za usvajanje temeljnih nastavnih sadržaja. Treba uzeti u obzir i opasnost da takvi zadaci mogu biti prelagani za učenike s natprosječnim, a preteški za učenike s ispodprosječnim sposobnostima. *Raznovrsni zadaci* prilagođeni su sposobnostima skupine učenika, a pritom svaka skupina dobiva različite radne zadatke.

Isto tako, potrebno je uvažiti i nastavne okolnosti, zbog toga što individualni oblik rada zahtijeva „mnogo više nastavnikova rada, suvremeno opremljenoga prostora, nastavnih sredstava i didaktičkoga materijala.“ (Težak, 2003.:129.) Kreativan nastavnik uzima ono najbolje iz individualnoga nastavnoga oblika, nedostatke ublažava, a prednosti primjenjuje. Prednost individualnoga oblika rada očituje se učenikovoj samostalnosti, razvoju stvaralačkih sposobnosti, stjecanju samopouzdanja te jačanju odgovornosti za vlastiti uspjeh u učenju.

5.3. Rad u paru u problemsko-stvaralačkoj nastavi hrvatskoga jezika

Postoje brojne mogućnosti ostvarivanja rada u paru. Brüning, Saum (2008.:60.) navode ih devet: *izvijestiti – parafrazirati, izvijestiti – ispraviti, izvijestiti – suglasiti se, izvijestiti – obrnuti, izvijestiti – nastaviti, izvijestiti – dopuniti, verbalizirati misli, provjeriti udvoje* i *aktivno slušati.* U problemsko-stvaralačkoj nastavi osobito je zanimljivo primijeniti jedan od njih, *izvijestiti – suglasiti se.* Prije nego što svoj rezultat prezentiraju skupini ili cijelome razredu, učenici se moraju suglasiti. U tom slučaju učenici su prisiljeni intenzivno razmotriti rezultate, što pojačava komunikaciju.

Primjerice, nastavnik može zadati učenicima zadatak neka iz određenoga teksta podcrtaju najvažnije činjenice, a zatim neka zajednički odaberu pet najvažnijih. Pri odabiru ovoga načina organizacije rada u parovima, nastavnik mora uputiti učenike da u dijelu individualnoga rada ne razgovaraju s učenikom do sebe. Potrebno je ukazati učenicima da će nakon individualne etape rada imati dovoljno vremena za razmjenu rezultata. Pri organizaciji rada u paru nastavnik priprema učenike, upoznaje ih s uputama za rad, nadzire rad parova na rješavanju zadataka, izvještava parove o postignućima koja su ostvarili te provjerava učinkovitost. (Kadum-Bošnjak, 2011.) Radom u paru učenici uče pažljivo slušati svoga sugovornika, udružiti svoje znanje i sposobnosti s drugim učenicima i dijeliti odgovornost za učinke rada.

5.4. Skupinski oblik rada u problemsko-stvaralačkoj nastavi hrvatskoga jezika

Skupinski oblik rada temelji se na zajedničkome radu triju do šest učenika. Problemsko-stvaralačka nastava hrvatskoga jezika provodi se najčešće skupinskim radom jer taj nastavni oblik ima najviše prednosti. Primjerice, učenici postižu bolji uspjeh i produljeno zapamćivanje, razvija se kritičko mišljenje i mišljenje višega reda te dublje razumijevanje. Učenici su usredotočeniji na rad i motiviraniji za bolje ocjene i učenje.

Uz to, pri skupinskome obliku rada učenici međusobno razvijaju tolerantnije odnose, stječu veće društvene kompetencije i razvijaju pozitivnije stavove prema nastavnim predmetima, nastavnicima, učenju i školi. Na taj način učenici stječu ključne kvalifikacije usklađene sa zahtjevima tržišta rada. (Kadum-Bošnjak, 2012.)

Skupinski oblik rada sadrži *uvodni, glavni* i *završni dio rada.* (Bognar, Matijević, 2002.) *Uvodni dio* uključuje dogovor o radu koji je zajednički za sve učenike, a u njemu se provodi sadržajna i psihološka priprema za rad koja uključuje upoznavanje učenika sa skupinskim oblikom rada, oblikovanje skupina, zadavanje zadataka za rad, odlučivanje o načinu rada i pripremanje izvora znanja. *Glavni dio rada* provodi se u skupinama kada učenici samostalno rade temeljem podjele rada unutar same skupine. Pritom nastavnik samo pomaže učenicima u svladavanju određenih poteškoća, ali učenici imaju glavnu ulogu. Oni dijele radne zadatke unutar skupine, dogovaraju se o radu, prikupljaju odgovarajuće podatke, provode raspravu i izvještavaju o rezultatima istraživanja. U skladu s tim, skupinski rad može biti *istovrsan, raznovrsan* i *rad u ciklusima.* (Kyriacou, 1998.)

Istovrsni skupinski rad događa se kada sve skupine obavljaju isti zadatak, ali se unutar svake skupine obavlja podjela rada prema složenosti zadataka. Najprije, nastavnik može podijeliti razredni odjel (od 20 učenika) u pet skupina po četiri učenika. Sve skupine imaju jednak zadatak, ali učenici unutar skupine imaju različite zadatke. Na kraju sata slijedi usporedba rješenja svih skupina. Primjerice, nastavnik usmjerava učenike na čitanje početka Šenoina Zlatarova zlata u trima raznodobnim izdanjima. Učenici trebaju usporediti i pronaći jezične razlike, a zatim riješiti zadatke. Prvi učenik u skupini treba usporediti tekst iz 1871. s tekstom iz 1942. i ispisati usporedno razlike razvrstane po područjima: slovopis, pravopis i gramatika. Drugi učenik treba ispisati razlike između 1871. i 1964. Treći učenik treba usporediti Šenoin tekst iz 1871. s današnjim standardnim jezikom. Zadatak četvrtog učenika je pročitati glasno prvu rečenicu obaju izdanja (1871. i 1964.) i odgovoriti na pitanje: Je li prihvatljiva promjena reda riječi: šesnaestoga vijeka (atribut ispred imenice) umjesto vieka šesnaestoga (atribut iza imenice)? Svoj odgovor treba obrazložiti.

Vienac, 1871.: „Na domaku vieka šesnajstoga za kraljevanju Makse Drugoga, a banovanja biskupa Gjure Draškovića, nizahu se oko župne crkve sv. Marka onizke daščare, gdje su kramari i piljarice obzirnim gradjanom plemenitoga varoša na „grčkih goricah“ tržile lojanica, ulja, pogača i druge sitne robe za sitnu porabu uz malen novac.“ (Težak, Klinžić, Bacan, 1999.:92.)

Sabrana djela, 1942.: „Na domaku šesnaestoga vieka, za kraljevanja Makse drugoga, a banovanja biskupa Đure Draškovića, nizahu se oko župne crkve sv. Marka oniske daščare, gdje su krmari i piljarice obzirnim građanima plemenitoga varoša na „grčkih goricah“ tržili lojanica, ulja, pogača i druge sitne robe za sitnu porabu i malen novac.“ (Težak, Klinžić, Bacan, 1999.:92.)

Pet stoljeća, 1964.: „Na domaku šesnaestoga vijeka, za kraljevanja Makse Drugoga, a banovanja biskupa Đure Draškovića, nizahu se oko župne crkve sv. Marka oniske daščare gdje su kramari i piljarice obzirnim građanima plemenitoga varoša na „grčkih goricah“ tržili lojanica, ulja, pogača i druge sitne robe za sitnu porabu i malen novac.“ (Težak, Klinžić, Bacan, 1999.:92.)

Raznovrsni skupinski rad podrazumijeva da svaka skupina dobiva poseban zadatak, dio nastavne jedinice ili teme. Nastavnik može podijeliti razredni odjel (od 20 učenika) u četiri skupine po pet učenika. Svi učenici dobivaju jednak polazni tekst, stihove iz Đulabija Stanka Vraza (Težak, Klinžić, Bacan, 1999.:90.), ali svaka skupina ima različite zadatke koje treba riješiti. Učenici iz prve skupine trebaju prepisati sve riječi koje nisu napisane u skladu s današnjim književnim jezikom i napisati kako bi one danas glasile. Druga skupina učenika treba raspraviti unutar skupine zašto Vraz miješa ikavicu i jekavicu.

Treća skupina učenika treba razmotriti je li Vraz umjesto veznikom *da* mogao započeti veznicima *ako* ili *kad.* Učenici trebaju napisati koji bi od tih dvaju veznika bolje odgovarao i zašto. Četvrta skupina učenika treba razmotriti je li korisno Vrazove stihove prilagoditi današnjem književnom jeziku. Svoj odgovor trebaju objasniti.

Da bi mi u srdce
pogledati htila,
razplakale bi se
oči ti od mila.

Da bi slušat htjela
srdce razcviljeno,
puklo bi u grudih
srdce ti kameno.

Rad u ciklusima označava rad skupina na različitim zadacima, a zatim izmjenu zadataka u predviđenome vremenu, sve dok svaka skupina ne obavi sve zadatke. Nastavnik može podijeliti razredni odjel (od 20 učenika) u četiri skupine po pet učenika. Potom može uputiti učenike na rješavanje sljedećih zadataka na način da svaka skupina ne dobije odmah sva pitanja, nego ih nastavnik izmjenjuje nakon određenog vremena. Nastavnik može zadatak učiniti zanimljivijim ukoliko uputi učenike na pronalaženje odgovora u što kraćem vremenskom roku. Skupina koja prva riješi sve zadatke, bit će nagrađena.

Zadaci prve skupine: 1. Kada su se Hrvati doselili u današnju postojbinu, na njih su utjecali narodi s kojima su bili u doticaju. Najprije je krenulo pokrštavanje Hrvata. Iz koje su kulturne sfere dolazili misionari u Hrvatsku? 2. U *Traktatu Crnorisca Hrabra* opisuje se kako su Ćiril (Konstantin) i Metodije pokrštavali Slavene na narodnom jeziku. Jezična osnova na kojoj su Ćiril i Metodije stvarali svoje spise (prevodili potrebne spise za liturgijsku službu s grčkoga i latinskoga na novi jezik) bio je makedonski jezik okolice grada Soluna, jezik u ono vrijeme razumljiv i prihvatljiv Slavenima. Kako se zvao taj jezik? 3. U crkvama u gradovima misa se služila na latinskom jeziku, kao i u cijeloj Europi. Bogoslužje na narodnom jeziku (staroslavenskom), održavalo se samo u hrvatskoj nacionalnoj crkvi. Pritisak latinskoga svećenstva na nacionalnu crkvu bio je jak. Željeli su suzbiti glagoljaštvo u crkvi. Na koje je područje svedeno glagoljaško područje nakon dugih borbi? (Bouša, Gazzari, 2010.:22.)

Zadaci druge skupine: 1. Od kada i do kada je trajalo glagoljičko razdoblje hrvatske književnosti? 2. Kako je i kada stigla glagoljica u Hrvatsku? 3. Kojim su pismom pisani hrvatski srednjovjekovni tekstovi? (Bouša, Gazzari, 2010.:23.)

Zadaci treće skupine: 1. Kojim su jezicima govorili i pisali srednjovjekovni Hrvati? 2. Koji je najstariji povijesno-pravni tekst hrvatske srednjovjekovne književnosti? 3. Baščanska ploča, hrvatski književni spomenik, darovnica je kralja Zvonimira crkvi svete Lucije. Taj pravni tekst ima ritmičke elemente i umjetničke kvalitete pa je simbol početka hrvatske književnosti. Tko je pisao tekst na Baščanskoj ploči i kojim riječima započinje tekst? (Bouša, Gazzari, 2010.:23.)

Zadaci četvrte skupine: 1. Gdje se danas čuva Baščanska ploča? 2. Legenda kaže da su kralja Zvonimira ubili njegovi podanici 1089. na Saboru u Kninu, usprotivivši se odlasku hrvatske vojske u križarski rat. Umirući Zvonimir prokleo je "nevirne Hrvate" da "nigdar ne imali gospodina od svoga jazika, nego vazda tuju jaziku podložni bili." Po nekim je izvorima prokletstvo imalo trajati 900 godina, a tijekom toga vremena Hrvati će biti prisiljeni priznavati tuđe vrhovništvo i vladara "tuđega jezika." U kojemu se srednjovjekovnome tekstu spominje legenda o umorstvu kralja Zvonimira? 3. U Hrvatskoj se tiskarstvo pojavljuje vrlo rano, već krajem 15. st. Pretpostavlja se da su na našem prostoru djelovale dvije glagoljske tiskare. Gdje? (Bouša, Gazzari, 2010.:24.)

Završni dio obuhvaća skupinska izvješća, rasprava o njima u razrednome odjelu i nastavnikovo uopćavanje rada (dodatna tumačenja, dopunjavanje izvješća, zadavanje dodatnih zadataka i sl.). Uopćavanje rada osobito je važno pri ustrojavanju raznovrsnoga rada u skupinama.

Ustrojavanje skupinskoga oblika rada složen je posao jer je potreban duži uvodni dio što dovodi do velikoga utroška vremena. Učenici se u takvome obliku rada često ne snalaze (pri usvajanju tehnike rada ili ne uočavaju važne sadržaje). Ukoliko se oblikuju stalne učeničke skupine postoji opasnost da će dominirati uspješniji učenici, dok će ostali biti pasivni. Na taj oblik rada utječu i nepovoljne nastavne okolnosti, primjerice, ne postoje suvremene učionice, nedostupni su brojni izvori znanja i nepoticajno je okruženje. Nedostatci se mogu izbjeći određivanjem cilja nastavnoga rada, osmišljavanjem kreativnih zadataka te pripremom različitih materijala za rad. Isto tako, važno je da nastavnik osmisli uloge članova skupine te izradi pravila za rad u kojima navodi očekivanja od učenika.

Osiguravanjem odgovarajućih nagrada i ocjena nastavnik može motivirati učenike na suradnju unutar skupine, ali i potaknuti njihovu odgovornost za rezultate rada (učenikovu individualnu odgovornost, ali i odgovornost kao člana skupine).

5.4.1. Suradničko učenje u problemsko-stvaralačkoj nastavi hrvatskoga jezika

Suradničko ili kooperativno učenje ostvaruje se u problemsko-stvaralačkoj nastavi hrvatskoga jezika ukoliko učenici zajednički rješavaju problemske zadatke u malim skupinama (od tri do šest učenika). Ukoliko nastavnik želi ostvariti suradničko učenje u nastavi, ne mora nužno mijenjati dosadašnji nastavni rad, nego ga u njega može uklopiti. U problemsko-stvaralačkoj nastavi hrvatskoga jezika suradničkim učenjem omogućuje se učenicima sudjelovanje u raspravi, unaprijeđivanje kritičkoga mišljenja, razmjenjivanje ideja te preuzimanje odgovornosti za rezultate vlastitoga uspjeha u učenju. Isto tako, učenici se uče surađivati u skupinama te pritom razvijaju socijalne vještine.

Da bi se ostvarilo suradničko učenje u problemsko-stvaralačkoj nastavi hrvatskoga jezika, nastavnik može iskoristiti načine oblikovanja skupina, kao što su *slagalica*, *skupinsko istraživanje* ili *model zajedničkoga uratka* te *piramidalni, sferni* i *model hobotnice.* (Kadum-Bošnjak, 2012.)

Skupina slagalica vrsta je suradničke skupine u kojoj nastavnik dijeli zadatke na onoliko dijelova koliko ima članova skupine. Svaki učenik radi na jednome dijelu zadatka, koji ne može biti riješen dok svi učenici uspješno ne riješe svoje pojedinačne zadatke. Kada učenici riješe sve dijelove zadatka, mogu ih spojiti u slagalicu. Suradnja se očituje u samome zadatku, ali i u odgovornosti svakoga člana skupine. Nastavnik dijeli razredni odjel u skupine po četiri učenika. Svaki učenik unutar skupine dobije svoj broj (od jedan do četiri) te uvid u temu na kojoj će se raditi. Brojevi jedan, dva, tri i četiri izlaze iz svojih osnovnih skupina i oblikuju stručne (ekspertne) skupine jedinica, dvojki, trojki i četvorki koje su stručnjaci (eksperti) za jedan dio zadane teme na kojoj će raditi. Kada stručne (ekspertne) skupine završe s proučavanjem svoga dijela, svaki se učenik vraća u svoju osnovnu skupinu u kojoj podučava ostale učenike. Na taj način nastavnik može organizirati učenje ili ponavljanje nastavnoga sadržaja o hrvatskim rječnicima. Primjerice, skupine jedinica sažimaju najvažnije činjenice o hrvatskim rječnicima 17. stoljeća, skupine dvojki o rječnicima 18. stoljeća, skupine trojki o rječnicima 19. stoljeća i skupine četvorki o rječnicima 20. st. Nakon toga svaki se učenik vraća u svoju osnovnu skupinu i podučava ostale učenike o nastavnome sadržaju koji je usvojio.

U *skupinskome istraživanju* ili *modelu zajedničkoga uratka* učenici moraju međusobno koordinirano surađivati da bi riješili zadatak. *Piramidalni model* podrazumijeva višeslojnost skupinskoga rada glede učeničke komunikacije, kao i razina na kojima se suradnja ostvaruje. Rad se odvija kroz tri razine učeničke suradnje; u učeničkim parovima, čemu može prethoditi individualan rad, pa do suradnje na razini skupine.

Sferni model sličan je prethodnome, s razlikom da se zadatak postavljen pred skupinom dijeli isključivo na dva dijela na kojima rade učenički parovi u prvoj nastavnoj etapi, dok se u drugoj etapi prelazi na skupinski rad. *Model hobotnice* usmjeren je na učeničku suradnju na višim razinama, na razini skupine i na razini cijeloga razreda, a pogodan je za obradu problema s više aspekata. (Kadum-Bošnjak, 2012.)

6. Uloga nastavnika hrvatskoga jezika u problemsko-stvaralačkoj nastavi

U primjeni problemsko-stvaralačkoga pristupa nastavnik hrvatskoga jezika daje prednost nastavnim metodama koje podrazumijevaju intenzivnu i raznovrsnu aktivnost subjekata koji uče i njihovo stalno sudjelovanje u raznovrsnim metodičkim scenarijima u kojima prevladava iskustveno i aktivno učenje. Sukladno tomu, nastavnik motivira učenike, savjetuje ih, pomaže im pri izboru i pronalaženju izvora (potrebnih teorijskih činjenica), ali im ne nudi gotova rješenja, nego im „omogućava da misle svojom glavom." (Težak, 2003.:78.) Pritom nastavnik potiče učenike na postavljanje pitanja, potragu za odgovorima i osmišljavanje rješenja. Na kraju učenici samostalno rezmiraju spoznaje do kojih su došli i prezentiraju ih ostalim sudionicima nastavnoga procesa.

„Vještina poučavanja sve se više pretvara u umijeće poučavanja učenika da sami sebe poučavaju." (Mlinarević, 2002.; prema Wallenberg i Bogolea, 1997.:338.; prema Brajša, 1995.) U ostvarivanju problemsko-stvaralačkoga pristupa nastavnik preuzima ulogu „upravljača, moderatora, organizatora, mentora, voditelja, ravnopravnoga suradnika i pedagoškoga menadžera učenikove istraživačke i stvaralačke djelatnosti." (Matijević, Radovanović, 2011.:68.) Riječ je o pristupu koji zahtijeva razvijeniji stupanj stručnosti (osposobljenosti, kompetentnosti) i metodičnosti. U skladu s tim, "nastavnik hrvatskoga jezika ne može se zadovoljiti samo poznavanjem svoje struke, nego mu je uz to potrebna i pedagoška (opća pedagogija), psihološka (razvojna psihologija, psihologija učenja), sociološka (sociologija obitelji, sociologija odgoja) i didaktička naobrazba." (Težak, 2003.:82.)

Isto tako, „zahvaljujući raznovrsnim izvorima, pisanim i govorenim tekstovima, filmovima i stripovima, kazališnim priredbama i vokalnoj glazbi, nastavnik hrvatskoga jezika može učenike motivirati lakše od mnogih drugih predmetnih nastavnika. Ako nije zalutao u svoje zvanje, nastavnik hrvatskoga uvijek će lako osvojiti mlade za svoj predmet." (Težak, 1996.:81.) Uz to, stručna kompetencija nastavnika hrvatskoga jezika ne obuhvaća samo teorijsko-praktičnu ovladanost nastavnim sadržajima nego i iznadprosječnu obaviještenost o ostalim znanstvenim i umjetničkim područjima, osobito onima koji su povezaniji s jezikom. Primjerice, jezično-didaktički tekstovi nerijetko zadiru u športske, tehničke, biološke, filozofske i druge teme, stoga nastavnik hrvatskoga jezika ne smije biti neobaviješten o njima kada te tekstove tumači učenicima. (Težak, 1996.)

Kao jedan od načina pomoću kojih se nastavnik može samoprocijeniti jest potraga za odgovorima na sljedeća pitanja (Mlinarević, 2002.; prema Marsh, 1994.):

1. Koliko je uspješan moj način praćenja napredovanja učenika?
2. S koliko uspjeha usklađujem svoj rad sa sposobnostima učenika?
3. Na koji način svim učenicima osiguravam jednake uvjete?
4. Koje mogućnosti pružam učenicima da uče na temelju vlastitih iskustava?
5. Koliko je ozračje u mom razrednom odjelu povoljno za učenje?
6. Koliko sam u stanju prilagoditi se novim potrebama učenika i novim okolnostima?

Pomoću ovih pitanja nastavnik može provjeriti ostvaruje li ciljeve problemsko-stvaralačkoga pristupa u nastavi hrvatskoga jezika. Odgovori na navedena pitanja nastavnika mogu usmjeriti na možebitne pogrješke koje čini u svome radu i na osmišljavanje metoda kojima ih može ispraviti. Zaključno, nastavnikova svrha mora nadići njegova ljudska, stručna i stvaralačko-kreativna ograničenja, a to je moguće postići njegovom otvorenošću i željom za promjenama u načinu rada. Isto tako, od nastavnika se očekuje upućenost u suvremenu metodičku literaturu koja pomaže u oblikovanju kreativnih stavova i osmišljavanju inovativnoga nastavnoga procesa. Dobar nastavnik glavni je pokretač učenikovoga kognitivnoga, afektivnoga, psihomotoričnoga te kreativno-stvaralačkoga razvoja.

7. Zaključak

Ostvarivanjem problemsko-stvaralačkoga pristupa nastava hrvatskoga jezika postaje dijelom suvremene koncepcije obrazovanja. Riječ je o *nastavi mišljenja,* u kojoj su učenikove aktivnosti usmjerene istraživanju određenoga nastavnoga sadržaja, promišljanju te na kraju stvaranju kreativnih i inovativnih ideja. Problemsko-stvaralačka nastava hrvatskoga jezika usmjerena je učeniku koji je u središtu nastavnoga procesa. Sukladno tomu, rabe se oblici poučavanja koji potiču učenike na aktivnost te se primjenjuju suvremene nastavne metode, sredstva i pomagala. Odabiru se nastavne aktivnosti koje potiču intenzivnu i raznovrsnu aktivnost učenika te njihovo iskustveno učenje. Pritom se od učenika očekuje suradnja i sudjelovanje u planiranim i dogovorenim nastavnim situacijama koje nastavnici kreiraju optimalno uvažavajući spoznaje znanosti koje se bave procesom odgoja i obrazovanja, odnosno procesom učenja.

Problemsko-stvaralački pristup afirmira učenikovu individualnost, usmjeren je razvijanju njegovoga kreativnoga mišljenja, slobode izražavanja i sposobnosti snalaženja u različitim situacijama. Budući da učenje nije samo kognitivno iskustvo, nego afirmira učenika kao čovjeka, nastavnik potiče učenike na učenje "ne za školu, nego za život." (Jelavić, 1995.:140.) Sukladno tomu, važno je kod učenika poticati želju za stalnim stjecanjem novoga znanja te im pokazivati kako cijeniti rad i rezultate do kojih dolaze zbog njih samih. Isto tako, važno je omogućiti im da vlastitim iskustvom razviju organizacijske sposobnosti. Uobzirujući sve navedeno, problemsko-stvaralački pristup doprinosi odgajanju učenika u savjesne, odgovorne i obrazovane članove društva.

8. Literatura

1. Armstrong, Thomas (2006) *Višestruke inteligencije u razredu.* Zagreb: Educa
2. Bežen, Ante (2008) *Metodika, znanost o poučavanju nastavnog predmeta: epistemologija metodike u odnosu na pedagogiju i edukologiju - s primjerima iz metodike hrvatskoga jezika.* Zagreb: Profil
3. Bognar, Ladislav, Matijević, Milan (2002) *Didaktika.* Zagreb*:* Školska knjiga
4. Bouša, Dubravka, Gazzari, Marija, Gazzari, Žarko (2010) *Hrvatski na državnoj maturi: priručnik za pripremu ispita državne mature iz hrvatskog jezika.* Zagreb: Školska knjiga
5. Brüning, Ludger, Saum, Tobias (2008) *Suradničkim učenjem do uspješne nastave: kako aktivirati učenike i potaknuti ih na suradnju.* Zagreb: Naklada Kosinj
6. Buchberger, Iva (2012) *Kritičko mišljenje: priručnik kritičkog mišljenja, slušanja, čitanja i pisanja.* Rijeka: Udruga za razvoj visokoga školstva Universitas
7. Češi, Marijana, Barbaroša-Šikić, Mirela (2007) *Komunikacija u nastavi hrvatskoga jezika: suvremeni pristupi poučavanju u osnovnim i srednjim školama*. Jastrebarsko: Naklada Slap; Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje
8. Dujmović-Markusi, Dragica (2003) *Fon-fon 4*, *udžbenik hrvatskoga jezika za četvrti razred gimnazije.* Zagreb: Profil
9. Dujmović-Markusi, Dragica (2005) *Fon-fon 4*, *radna bilježnica iz hrvatskoga jezika za četvrti razred gimnazije.* Zagreb: Profil
10. Grgin, Tomislav (1997) *Edukacijska psihologija.* Jastrebarsko: Naklada Slap
11. Jelavić, Filip (2003) *Didaktika.* Jastrebarsko: Naklada Slap
12. Jelavić, Filip (1995) *Didaktičke osnove nastave*. Jastrebarsko: Naklada Slap
13. Jensen, Eric (2003) *Super-nastava (nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje)*. Zagreb: Educa
14. Klippert, Heinz (2001) *Kako uspješno učiti u timu: zbirka praktičnih primjera*. Zagreb: Educa
15. Marentič-Požarnik, Barica (1987) *Nastava u suvremenoj školi.* Zagreb: Školske novine
16. Mattes, Wolfgang (2007) *Nastavne metode (75 kompaktnih pregleda za nastavnike i učenike)*. Zagreb: Naklada Ljevak
17. Matijević, Milan, Radovanović, Diana (2011) *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine
18. Matijević, Milan (2001) *Alternativne škole*. Zagreb: Tipex

19. Mušanović, Marko, Vasilj, Mario, Kovačević, Sonja (2010) *Vježbe iz didaktike.* Rijeka: Hrvatsko futurološko društvo
20. Peko, Anđelka, Pintarić, Ana (1999) *Uvod u didaktiku hrvatskoga jezika*. Osijek: Pedagoški fakultet
21. Poljak, Vladimir (1984) *Didaktika.* Zagreb: Školska knjiga
22. Poljak, Vladimir (1985) *Didaktika*, Zagreb: Školska knjiga
23. Poljak, Vladimir (1977) *Nastavni sistemi.* Zagreb: Pedagoško-književni zbor
24. Rosandić, Dragutin (1996) *Hrvatski jezik u srednjoškolskoj nastavi.* Zagreb: Školske novine
25. Rosandić, Dragutin (2005) *Metodika književnoga odgoja*. Zagreb: Školska knjiga
26. Rothstein, Dan, Santana, Luz (2012) *Napravite samo jednu promjenu: naučite učenike da postavljaju vlastita pitanja.* Zagreb: Naklada Kosinj
27. Sahlberg, Pasi (2012) *Lekcije iz Finske: što svijet može naučiti iz obrazovne promjene u Finskoj*. Zagreb: Školska knjiga
28. Stevanović, Marko (1997) *Edukacija za stvaralaštvo*. Varaždinske Toplice: Tonimir
29. Stevanović, Marko (1998) *Modeli stvaralaštva*. Varaždinske Toplice: Tonimir
30. Stevanović, Marko (1999) *Kreatologija.* Varaždinske Toplice: Tonimir
31. Stevanović, Marko (2001) *Kvalitetna škola i stvaralaštvo*. Varaždinske Toplice: Tonimir
32. Stevanović, Marko (2003) *Modeli kreativne nastave*. Rijeka: Andromeda
33. Stevanović, Marko (2004) *Škola po mjeri učenika*. Varaždinske Toplice: Tonimir
34. Stoll, Louise, Fink, Dean (2000) *Mijenjajmo naše škole*. Zagreb: Educa
35. Terhart, Ewald (2001) *Metode poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa
36. Težak, Stjepko (1996, 2003) *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1.* Zagreb: Školska knjiga
37. Težak, Stjepko (1996, 2003) *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 2.* Zagreb: Školska knjiga
38. Težak, Stjepko, Klinžić, Zorica, Bacan, Marijan (1999) *Moj hrvatski 8: vježbenica za osmi razred osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga
39. Vizek-Vidović, Vlasta i sur. (2003) *Psihologija obrazovanja.* Zagreb: IEP

Mrežne stranice

1. Birtić, Matea (2007) *Nazivlje u generativnoj morfologiji,* u časopisu *Filologija*, br. 46-47, 1.-18. str. < http://hrcak.srce.hr/21976> [13. 5. 2013.]
2. Kadum-Bošnjak, Sandra (2012) *Suradničko učenje,* u časopisu *Metodički ogledi*, 19 (2012) 1, 181.-199. str. <http://www.hrfd.hr/u/dokumenti/14%20MO%2035%20-%20Kadum-Bosnjak.pdf. >[13. 5. 2013.]
3. Kadum-Bošnjak, Sandra, Peršić, Irene (2011) *Neki pogledi na ulogu učitelja i položaj učenika pri rješavanju problemskih zadataka*, u časopisu *Metodički obzori* 2 (2007) 1, 73.-80. str. <http://hrcak.srce.hr/index.php?id_clanak_jezik=19432&show=clanak> [27. 5. 2013.]
4. Kurnik, Zdravko (2002) *Problemska nastava,* u časopisu *MiŠ* 15 (2002) 2, 196.-202. str. <http://mis.element.hr/list/8/broj/34/clanak/398/heuristicka-nastava> [30. 5. 2013.]
5. Kurnik, Zdravko (2006) *Heuristička nastava,* u časopisu *MiŠ* 34 (2006) 2, 148.-153. <http://mis.element.hr/list/8/broj/34/clanak/398/heuristicka-nastava> [30. 5. 2013.]
6. Mlinarević, Vesnica (2002) *Učitelj i odrednice uspješnog poučavanja*, u časopisu *Život i škola* 7 (2002) <http://bib.irb.hr/datoteka/505871.Učitelj i odrednice_uspjesnog_poucavanja.pdf> [1. 6. 2013.]
7. MZOŠ (2010) *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2685> [30. 5. 2013.]
8. Trškan, Danijela (2006) *Motivacijske tehnike u nastavi,* u časopisu *Povijest u nastavi* 1, 4-7, 19-28. str. < hrcak.srce.hr/file/39224> [30. 5. 2013.]