Oblici rada u nastavi hrvatskoga jezika

Đurić, Nikolina

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:142:584564

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

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

FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Repository / Repozitorij:

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

zir.nsk.hr

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

dabar
DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet
Diplomski studij Hrvatski jezik i književnost – nastavnički smjer
Studentica: Nikolina Đurić

Oblici rada u nastavi hrvatskoga jezika

Diplomski rad

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

Osijek, 2013.

Sadržaj

Sažetak 2
Uvod 3
1. Nove uloge učenika i nastavnika u nastavi hrvatskoga jezika 4
1.1. Učenik u nastavi hrvatskoga jezika 6
1.2. Nastavnik hrvatskoga jezika 8
2. Oblici rada u nastavi 10
2.1. Čelni oblik rada 11
2.1.1. Primjena čelnoga oblika rada u nastavi hrvatskoga jezika 13
2.2. Skupinski oblik rada 14
2.2.1. Nastavno ozračje u skupinskome obliku rada 15
2.2.1.1. Organizacija skupinskoga oblika rada. 16
2.2.1.2. Podjela učenika u skupine 17
2.2.1.3. Raspored sjedenja u skupinskome obliku rada 19
2.2.1.4. Raspodjela uloga u skupini 19
2.2.1.5. Temeljno načelo suradničkog učenja (etape rada u skupini) 21
2.2.1.6. Prezentacija rezultata skupinskoga rada 22
2.2.1.7. Vrjednovanje rezultata skupinskoga rada 23
2.2.2. Prednosti učenja u skupini 24
2.2.3. Skupinski oblik rada u nastavi hrvatskoga jezika 25
2.3. Rad u paru 27
2.3.1. Primjena oblika rada u paru u nastavi hrvatskoga jezika 31
2.4. Individualni oblik rada 32
2.4.1. Primjena individualnoga oblika rada u nastavi hrvatskoga jezika 35
Zaključak 37
Literatura 38

Sažetak

Tema je ovoga rada oblici rada u nastavi hrvatskoga jezika. U uvodu je rada definiran zadatak kojim ću se baviti te kratak sadržaj određenih poglavlja. U uvodnom će dijelu rada biti govora o novim ulogama učenika i nastavnika, odnosno o definiraju učenika u položaju aktivnoga sudionika u nastavi. Kao i učenik, i nastavnik je u suvremenim školama promijenio svoj položaj te je postao osoba koja poučava, ali i organizira nastavni proces te osoba koja potiče učenika na samostalno zaključivanje i istraživanje. Dakle, nije više osoba koja samo prenosi određene informacije, već osoba koja učenike potiče i od njih zahtijeva samostalno zaključivanje. Središnji dio rada obuhvaća oblike rada u nastavi hrvatskoga jezika, a to su redoslijedom čelni oblik rada, skupinski oblik rada, rad u paru te individualni oblik rada. Navedeni će oblici biti definirani, opisani te će se navesti njihove pozitivne osobine i savjeti kako poboljšati rad nastavnika i osigurati dobro nastavno ozračje. Na kraju svakoga poglavlja oblik će rada bit potkrijepljen primjerima iz nastave hrvatskoga jezika, dok na kraju rada slijede zaključne misli o navedenoj temi.

Kjučne riječi: hrvatski jezik, učenik, oblik rada, čelni, skupinski, rad u paru, individualni

Uvod

Tema je ovoga diplomskoga rada *Oblici rada u nastavi hrvatskoga jezika*, što znači da će se u radu baviti različitim oblicima rada u nastavi hrvatskoga jezika. S obzirom na to, ciljem je ovoga diplomskoga rada opisati oblike rada u nastavi hrvatskoga jezika te navesti konkretne primjere.

Diplomski rad započinje poglavljem *Nove uloge učenika i nastavnika u nastavi hrvatskoga jezika.* U tome će poglavlju biti riječi o novoj ulozi učenika, učenik je aktivan sudionik nastave, a nastavnik vodi i usmjerava. Cilj je novih uloga učenika spoznavanje i istraživanje novih znanja, a ne samo slušanje i reproduciranje.

Nakon toga poglavlja, slijedi poglavlje *Oblici rada u nastavi hrvatskoga jezika* u kojemu će se općenito govoriti o oblicima rada u nastavi, a svaki će oblik rada biti opisan u posebnom potpoglavlju.

U prvom će potpoglavlju, koje je naslovljeno *Čelni oblik rada,* biti riječi o čelnome obliku rada, njegovoj definiciji, pozitivnim osobinama te o njegovoj primjeni u nastavi hrvatskoga jezika. Na kraju će se navesti i praktični primjeri. Nakon toga, slijedi potpoglavlje *Skupinski oblik rada* u kojemu će biti riječi o njegovoj definiciji, organizaciji, pozitivnim osobinama te će se na kraju navesti konkretan primjer. Isto će se opisati i u potpoglavlju *Rad u paru* te potpoglavlju *Individualni oblik rada*.

Na kraju slijedi zaključak u kojemu će se iznijeti zaključne misli o prethodno rečenome.

1. Nove uloge učenika i nastavnika u nastavi hrvatskoga jezika

U ovome će poglavlju biti riječi o novim ulogama učenika i nastavnika u nastavi hrvatskoga jezika. To znači aktivnije sudjelovanje učenika u odgojno-obrazovnom procesu, dok je uloga nastavnika organiziranje nastavnoga procesa te poticanje učenike na samostalan rad i istraživanje. Može se zaključiti kako su upravo te nove uloge odigrale veliku ulogu u afirmiranju različitih oblika rada u nastavi hrvatskoga jezika.

Matijević i Radovanović u knjizi *Nastava usmjerena na učenika* (2011.) govore o osnovnim ljudskim potrebama gdje se nalazi i potreba za komuniciranjem te potreba za suradničkim radom, a tu su i osnovne ljudske potrebe na koje upozorava psiholog Maslow: pripadanje, sigurnost, ljubav, poštovanje, samopoštovanje i aktualizacija, a te se potrebe ne mogu zadovoljiti u nastavi u kojoj je naglašena aktivnost nastavnika[1]. Naime, u nastavi u kojoj je naglašena aktivnost nastavnika, nastavnik realizira program predavačko-prikazivačkom nastavom te u njoj ima malo mjesta za samorealizaciju svakoga učenika. Matijević, Radovanović (2011.) zaključuju kako se ostvarivanje ciljeva suvremene škole ne može postići tradicionalnim modelom nastave gdje su sva oprema i sva događanja prilagođena potrebama nastavnika. Odnosno, „u novijoj povijesti nastave možemo razlikovati dvije globalne didaktičke strategije. Prva je ona koju možemo označiti sintagmom nastava usmjerena na nastavnika (nastavnik predaje, demonstrira, a učenici sjede, slušaju i gledaju). Drugu označujemo sintagmom nastava usmjerena na učenike, odnosno učenici rješavaju problem, istražuju, analiziraju, razgovaraju, vrjednuju, konstruiraju.“ (Matijević, Radovanović, 2011.:114.)

Prema Matijević, Radovanović (2011.), aktivnim se učenjem smatra svaki onaj oblik učenja u kojemu učenik nije samo promatrač, nego sudionik koji radom na izvršenju određenoga zadatka ili više zadataka pridonosi svom razvoju u kognitivnom, afektivnom ili motoričkom području povezanim s ciljem učenja. U praksi bi to značilo da se samo slušanje nečijega predavanja ne naziva aktivnim učenjem, dok je sudjelovanje u razgovoru ili raspravi u vezi s istom temom puno aktivniji i učinkovitiji oblik učenja. Prepisivanje ili učenja pravila i definicija ne predstavljaju aktivan oblik učenja, ali istraživanje o istoj temi u stvarnosti i pronalažanje odgovora na problemsko pitanje u vezi s određenom temom, potiču kod učenika više kognitivne procese i imaju trajniji učinak na razvoj i usvajanje znanja i vještina. „Osim toga aktivni oblici

[1] Riječ nastavnik koristit će se u daljnjem tekstu jer nju koristi i Stjepko Težak u knjizi Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika prilikom opisivanja oblika rada u nastavi. „Priznajem da mi je draža riječ učitelj, koja posve odgovara engleskom teacher i njemačkom Lehrer pa bi mogla obuhvaćati jednako nastavnika u osnovnoj, srednjoj i visokoj školi. Međutim tradicija da se učiteljem imenuje poučavatelj u osnovnoj školi, a profesorom u srednjoj te neutralnost izraza nastavnik koji može obuhvatiti i učitelja i profesora, čime se izbjegava nizanje:učitelj, nastavnik, profesor hrvatskoga jezika, navodi me na ovo donekle oportuno rješenje.“ (Težak, 1996.:77.)

učenja potiču kod učenika intrizičnu motivaciju i samim time predstavljaju jedan od temeljnih uvjeta za uspješnost učenja. Odnosno, za teoriju aktivnoga učenja možemo jednostavno reći da sve ono što u nastavi može učiniti učenik, neka učini to sam ili u suradnji s drugim sudionicima nastavnoga procesa; objasniti drugim učenicima ponekad i nove nastavne sadržaje, postavljati pitanja, tražiti odgovore, demonstrirati, prezentirati, zaključiti, napisati.“ (Matijević, Radovanović, 2011.:69.) Dakle, najlošiji je oblik poučavanja pripremiti sjajno predavanje za vrijeme kojega učenici mogu meditirati i biti potpuno nezainteresirani.

U odgojno-obrazovnom procesu, nastavnik je taj koji poučava i onaj koji je zadužen za učenikov odgoj i obrazovanje. Prema Jelaviću (2008.), nastavnik poučava, odnosno svoju aktivnost usmjeruje na optimiranje učenja što znači da osnovna uloga nastavnika nije više u predavanju gotovih znanja i vrijednosti. Sve je više usmjeren na organizaciju nastave i učenja, pružanje potpore učeniku pri učenju. „Nastavnik je onaj koji zna što se nastavom želi postići i kako to postići te kako steći uvid u nastavna postignuća učenika. Bit joj je u svojevrsnoj ravnoteži obrazovanja i odgoja. Obrazovne ambicije nastave ne bi smjele dovoditi u pitanje odgoj. To znači da bi stjecanje znanja i vještina, ako ne bi bilo u slobodi nego u atmosferi pritisaka na učenika, dovelo u pitanje afektivnu sferu ličnosti pa, prema tomu, i odgoj, zdrav razvoj ličnosti i pojedinaca.“ (Jelavić, 2008.:32.) Jelavić (2008.) naglašava potrebu za nastavnikovim potpunim ovladavanjem svojom ulogom, odnosno osvještavanje nastavnoga ponašanja s ciljem unošenja, u nastavno događanje, više onih elemenata koji uvažavaju izvorne potrebe učenika, koji sužavaju prostor svemu onome što ograničavajuće djeluje na njihove stvaralačke potrebe i mogućnosti. Ovakav pristup omogućit će i nastavniku nova iskustva te poticati potrebu stalnoga traženja i nalaženja novih, primjerenijih postupanja. Također, prema Jelaviću (2008.), kvalitetna komunikacija i socijalna interakcija ne znače mnogo u slučaju kada nastavnik nedovoljno poznaje struku, odnosno kada ne vlada temeljnim didaktičkim postupcima. Prema Jelaviću (2008.), nastava je i socijalno događanje, a kvaliteta odnosa nastavnik-učenik, učenik-učenik te učenik-socijalna skupina, odnosno kvaliteta socijalne interakcije, određuje razredno ozračje. Jelavić (2008.) smatra kako najveću odgovornost u tome ima nastavnik jer svojim ponašanjem mora afirmirati nastavu orijentiranu na učenika i to davanjem potpore učeniku, kako u svladavanju zahtjeva što ih postavlja sadržaj, tako i u svladavanju zahtjeva što ih postavlja nastava kao socijalno događanje te uspostavljanjem horizontalne odnosno reverzibilne komunikacije[2] između subjekata nastave. Djelovanje nastavnika u tom pravcu čini odnos

[2] „U biti komunikacije je to kako ne možemo „ne čuti“, „ne vidjeti“, „ne reagirati“ na ponašanje drugoga, ostati indiferentan. Reverzibilnost je bitna odrednica didaktičke/pedagoške komunikacije. Komunikacija je zato

nastavnika i učenika skladnim. „U tom i u takvom ozračju motivacija učenika više je određena težnjom za uspjehom nego strahom od neuspjeha. U takvim uvjetima nastave raste i razina aspiracije, a s njom i razina kognitivnih procesa, što obrazovni proces čini i djelotvornijim i učinkovitijim. Orijentacija nastave na učenika implicira visoke zahtjeve na učenika. Upravo iz toga proizlazi suodgovornost učenika za sve ono što se na nastavi događa, suodgovornost za osobno obrazovno postignuće.“ (Jelavić, 2008.:53.)

1.1. Učenik u nastavi hrvatskoga jezika

Učenik je središnja osoba odgojno-obrazovnog procesa te je razlog postojanja škole i zbog toga nastava i mora biti po mjeri učenika. Treba ga stavljati u uloge istraživača, ali nastavnikovim vođenjem poticati na razmišljanje i kreiranje novoga na osnovi već postojećih znanja, vještina, navika. „Nastavnici trebaju, kao imperativ svoga poučavanja, postavljati trajne ishode učenja te na osnovi toga kreirati i provoditi nastavne aktivnosti.“ (Matijević, Radovanović, 2011.:68.)

Suočeni s nepovoljnim rezultatima školske izobrazbe, pedagozi su izvukli krilaticu: UČENIK-SUBJEKT. A učenik je oduvijek bio subjekt u nastavi, samo najčešće pasivan, jer učenik je odgajan, podučavan, vođen, osposobljavan, pripravljan za život. To isticanje da učenike bude subjekt u nastavi zapravo je zahtjev da bude aktivan subjekt, učenik koji pita, raspravlja istražuje, zahtjeva, problematizira, surađuje s učiteljem rješavajući zadane i stvarne probleme.“ (Težak, 1996.:43.)

Prema Matijević, Radovanović (2011.), pri planiranju i izboru nastavnih metoda, u bilo kojeme dijelu nastavnoga sata, za svaku planiranu nastavnikovu aktivnost potrebno je upitati se: Što se očekuje da će učenik u to vrijeme raditi? Slušati ili biti potaknut na promišljanje i raspravljanje? Samo promatrati i prepisivati ili komentirati i prethodno sam osmisliti ono što piše; odgovarati na pitanja na osnovi gotovih odgovora ili istraživati i zaključivati. Odnosno, u nastavi hrvatskoga jezika, Težak (1996.) predlaže korištenje metoda usmenog izlaganja, metode razgovora, čitanja, pisanja, crtanja, razmišljanja. To jest, metode kojima se učenika potiče na razmišljanje, istraživanje te donošenje zaključaka.

„Demokratizacija škole/nastave danas se posebno očituje u orijentaciji na pojedinca, odnosno učenika. Sve je jasnije da je dijete individuum od samog rođenja koji, poput drugih živih bića, nije zarobljen naslijeđem. Razvoju pojedinca najviše se pridonosi ako mu u stvarnosti

---

metadidaktička kategorija time što omogućuje povezano djelovanje nastavnika i učenika, učenika i učenika, pojedinca i grupe.“ (Jelavić, 2008.:54.)

škole i nastave, a ne deklarativno, priznamo pravo na različitost.“ (Jelavić, 2008.:26.) Prema Jelaviću (2008.), svako nastojanje prema unifikaciji pojedinca, bilo to biološko, intelektualno ili emocionalno, štetno je za razvoj. Odnosno, na različitoj dispozicijskoj osnovi ne mogu se razviti iste sposobnosti, a tradicionalna je škola upravo tome težila. Razlike u sposobnostima razlog su i razlikama u stupnju participacije učenika u nastavi. Prema Jelaviću (2008.), sposobniji učenici s više interesa prate nastavu te maksimalan angažman nastavnika i najbolja nastavna sredstva ne mogu nadoknaditi manjak sposobnosti. No, s druge strane, sposobni učenici ostvaruju bolje kontakte s okolinom i nastavnikom, oni se neprestano zanimaju za nešto, uvijek nešto pitaju ili komentiraju, traže pojašnjenje. Glede svoga razvoja, iz nastave izvlače mnogo više, a razina aspiracije im je viša. Oni ne trebaju toliko nastavni nadzor. Štoviše, oni mogu preuzeti i stanovitu brigu za one manje sposobne. „Stupanj razvoja učenika određuje i razinu „metodičke obrade“ nastave. Što su učenici manje sposobni, odnosno nižeg razvojnoga stupnja, to će i metodičko oblikovanje nastave biti izraženije. Sposobni učenici trebaju više samostalnosti i osobne inicijative. Poučavanje, dakle, mora korenspodirati s prirodom učenika. To, međutim, ne treba shvatiti kao povlađivanje učeniku. Dapače, nastava razinom zahtjeva, ozbiljnije premašuje učenikove mogućnosti te nastavnici, da bi postigli očekivani uspjeh, pribjegavaju represiji. Nastojanje za većom obrazovnom efikasnošću mora stati u onoj točki kad presija na učenike počinje gušiti njegovu ličnost.“ (Jelavić, 2008.:27.)

Kako bi se nastavna komunikacija učinila simetričnom u osnovi se treba više značaja, prostora i vremena dati učeniku odnosno učenju. Jelavić (2008.) navodi kako bi se udio učenika u nastavnim aktivnostima trebao povećati, ali ne na štetu govorne aktivnosti nastavnika. U tom slučaju nastava se više orijentira na iskustvo učenika pa se vertikalna komunikacija sve više pretvara u horizontalnu. Onaj koji uči, po logici same stvari, mora biti više aktivan od onoga koji poučava to jest nema valjanoga učenja i postignuća učenika bez valjanih aktivnosti. Upravo bi se zbog toga, u nastavi hrvatskoga jezika, trebalo koristiti metodama usmenoga izlaganja, razgovora, slušanja, razmišljanja, maštanja. „Simetrična komunikacija pretpostavlja dokidanje dominacije bilo kojeg sudionika nastave. Za početak bi bilo dovoljno da nastavnik shvati kako mora smanjiti svoju govornu aktivnost, a prostor koji dobije smanjenjem govorne aktivnosti potaknut će ga na dublje izučavanje prirode učenja. Jer poučavanje, ako želi biti uspješno, mora respektirati prirodu učenja koja u svakom predmetu ima i stanovite specifičnosti. Tu se radi o izbalansiranoj komunikaciji koja implicira i uvažava obje komponente: informacijsko-kognitivnu i interakcijsko-afektivnu.“ (Jelavić, 2008.:57.)

Prema Težaku (1996.), u nastavi se hrvatskoga jezika prožimaju četiri razine koje je potrebno razviti kod učenika. Jedna od njih je i naobrazbena koja se postiže stjecanjem znanja o

hrvatskome jeziku. Odgojna se odnosi na pokretanje volje za učenjem i njegovanjem hrvatskoga jezika, dok se psihofunkcijska odnosi na razvoj psihofizičkih funkcija, kao što su promatranje teksta, logično zaključivanje, razlikovanje nelingvističkih od lingvističkih pojava u uporabi hrvatskoga jezika. I posljednja se komunikacijska vještina odnosi na sve oblike pismenoga i usmenoga priopćavanja te jezično stvaralaštvo.

Težak (1996.) navodi kako postoje učenici koji nemaju sklonosti ni za koje područje hrvatskoga jezika niti za sve sadržaje ovoga predmeta, kojima je hrvatski najteži predmet te koji ne znaju pisati, ali ni tečno govoriti, ali i oni učenici koji imaju stila, ali ne poštuju ni pravopis ni gramatiku. Prema tomu, nastavnik bi morao svakoga učenika upoznati u najvećoj mjeri tako da može, bar donekle, predvidjeti razvojnu crtu njegove intelektualnosti, duhovnosti i stvaralačke proizvodnje.

„Jasno je da od učenika, završenih osnovnoškolaca ili srednjoškolaca, ne očekujemo buduće Matoše, Ujeviće, Ivšiće, Šuleke, Parčiće i druge naše književne i jezikoslovne veličine, nego ljude vrsnike svojih struka kojima je hrvatski standardni jezik jedno od moćnih oruđa kako u užem tako i u širem općem djelovanju.“ (Težak, 1996.:45.)

1.2. Nastavnik hrvatskoga jezika

Nastavnik je hrvatskoga jezika „svatko tko izvodi nastavu hrvatskoga jezika na bilo kojem školskom stupnju, u bilo kojoj vrsti škole i bez obzira na postignutu diplomu i zakonom određeno zvanje.“ (Težak, 1996.:77.) Težak (1996.) navodi potrebu za nastavnikom koji će ne samo nešto znati, nego koji će mnogo znati, odnosno više od onoga što mora prenijeti svojim učenicima. Nastavnik mora stvoriti dobar odnos s učenicima te biti, kako to Težak (1996.) naziva, nastavnik-prijatelj. Prema Težaku (1996.), učenici žele snažnu, moralnu i stručnu osobu i upravo je zato nezaobilazan i osjećajni odnos nastavnika prema učenicima. Nastavnik mora voljeti svoga učenika bez obzira kako se on ponašao i učio, a negativan se osjećajni odnos nastavnika prema učenicima, u nastavi hrvatskoga jezika, može izazvati učenikovim otporom koji se očituje u odbijanju uporabe književnoga jezika, u nemarnom odnosu prema pravopisu i gramatici u pismu, u nesklonosti prema čitanju. „Nastavnik hrvatskoga jezika, zahvaljujući raznovrsnim izvorima, pisanim i govorenim tekstovima, filmovima i stripovima, kazališnim priredbama i vokalnoj glazbi, može učenike motivirati za učenje lakše od mnogih drugih predmetnih nastavnika. Ako nije zalutao u zvanje, nastavnik hrvatskoga uvijek će lako odgovoriti očekivanjima mladosti i osvojiti mlade za svoj predmet.“ (Težak, 1996.:81.)

Težak (1996.) navodi kako se nastavnik hrvatskoga jezika ne može zadovoljiti samo poznavanjem svoje struke. Osim toga, potrebna mu je i pedagoška, psihološka, sociološka i didaktička naobrazba. „Bez dobrog poznavanja učenika i njegove okoline nastavnik hrvatskoga jezika ne će moći izvoditi uspješnu nastavu.“ (Težak, 1996.:82.). Navodi kako uspješan nastavnik ne će dopustiti učenicima jedinicu iz hrvatskoga jezika, iako ga matematika više privlači od književnosti i gramatike. Za nastavnika je hrvatskoga jezika vrlo važna nesklonost prema određenom području hrvatskoga jezika. Odnosno, nastavnik hrvatskoga jezika ne bi trebao pokazivati naklonosti prema jeziku ili prema književnosti te ne smije zapostavljati manje privlačne sadržaje, a onima dražima davati više pozornosti i tako učenicima onemogućiti učenje određenoga sadržaja. Nastavnik hrvatskoga jezika „mora biti suveren stručnjak za hrvatsku fonetiku, fonologiju, morfologiju, rječotvorbu, leksikologiju, stilistiku, pravogovor i pravopis.“ (Težak, 1996.:83.) Također, mora izvrsno poznavati povijest našega jezika. „Bez jasnog uvida u razvojni put jezičnog standarda, u postojanje književnosti na hrvatskim narječjima te njihova odnosa prema suverenom jezičnom standardu, bez poznavanja težnji, pritisaka i akcija koje su poistovjećujući hrvatski i srpski jezik vodile k njegovu zatiranju, učitelj će ostati bez pouzdanog vodiča, ne samo u njegovanju vlastite uzorne jezične kulture, nego i u razvijanju svijesti učenika o ulozi standardnog jezika u nacionalnoj kulturi te njegovu prinosu i afirmaciji hrvatskoga narodnog bića.“ (Težak, 1996.:83.)

Težak (1996.) naglašava kako stručna kompetencija nastavnika hrvatskoga jezika ne obuhvaća samo potpunu teorijsko-praktičnu ovladanost sadržajima uvrštenima u školski predmet, nego i širu kulturu, iznadprosječnu obaviještenost o ostalim znastvenim i umjetničkim područjima. Dakle, nije dovoljna samo teorijska kompetencija. „Nastavnik hrvatskog jezika kao prvoga standardnoga jezika mora biti uzor učenicima u govorenju i pisanju hrvatskim književnim jezikom.“ (Težak, 1996.:83.) Ni poznavanje udžbeničkoga sadržaja nije dovoljno jamstvo za uspjeh u poučavanju. Upravo je zbog toga važno nastavničko ovladavanje metodikom hrvatskoga jezika koja ne obuhvaća samo navedena lingvistička i pedagoška znanja, nego i praktična umijeća prijenosa spoznaja na različita ljudska bića.

Dobar nastavnik hrvatskoga jezika mora biti i nastavnik stvaralac. „Izvrstan stručnjak, odličan poznavalac učenika mnogo će postići u nastavi hrvatskoga jezika, ali puni i pravi uspjeh imat će tek ako je i nastavnik stvaralac. Za stvaralaštvo potrebno je i znanje i umijeće, ali i nadahnuće.“ (Težak, 1996.:84.) Na taj će način, nastavnik hrvatskoga jezika izabrati pravu metodu, pravi postupak te pravu riječ u pravom trenutku, ali i pokazati suvereno vladanje hrvatskom riječju i rečenicom. Prema Težaku (1996.), nastavno stvaralaštvo zasniva se na

spretnom, u danim okolnostima i jedinom, izboru, kombinaciji, odmjerenosti, na djelotvornoj primjeni didaktičkih načela, pristupa, izvora metoda te izraza i stilova.

Prema Težaku (1996.), nastavnik mora poznavati i pojedinca i razrednu zajednicu. Kao skup vršnjaka, najčešće odraslih u gotovo istim ili razmjerno sličnim uvjetima, učenici istoga razrednoga odjela po mnogočemu su slični, imaju mnogo istih sklonosti, zahtjeva i mogućnosti, ali su istodobno i zasebni mikrokozmi s osebujnostima u odgoju. Težak naglašava kako nije nevažna ni činjenica određenosti pojedinca i razrednog kolektiva ne samo svojim biološkim, psihofizičkim rastom nego i povijesnim, društvenim razvojem. Te se različitosti odražavaju na sve sudionike u nastavi, jednako na učenike, kao i nastavnike. Naime, jezik koji dijete stječe u školi nije sasvim identičan s jezikom koji je ono naučilo u roditeljskom domu i svojoj najbližoj okolici, a nastavnik jezika, prema Težaku (1996.), nerijetko naopako primjenjuje metode majki, baka koje stalno ponavljaju jedno te isto, čak i onda kada i same znaju da njihovo dijete ne razumije ni riječi od toga što one govore. Učenike treba ohrabriti slobodnom pisanju, govoru te osloboditi straha od ismijavanja ili čak kažnjavanja zbog pogrješnoga govorenja ili pisanja. Naglašava važnost izmjenjivanja učenika i nastavnika u ulozi aktivnoga i pasivnoga subjekta.

2. Oblici rada u nastavi

U ovome će se poglavlju govoriti općenito o oblicima rada u nastavi. Također će se navesti podjele oblika rada pojedinih autora kako bi se vidjelo kako određeni autori dijele oblike rada i koje nazivlje rabe.

Kao što je već navedeno, položaj se učenika u nastavi promijenio. Učenici su postali aktivni sudionici nastave, a na to je utjecala i primjena različitih oblika rada u nastavi hrvatskoga jezika. „Kao osnovne socijalne oblike nastave u zadnjih stotinjak godina sve didaktike navode i objašnjavaju: frontalnu nastavu te nekoliko oblika samostalnoga rada učenika: individualni rad učenika, rad učenika u paru te rad učenika u grupi.[3]“ (Matijević, Radovanović, 2011.:202.) Odnosno, svakodnevno učenje učenika, ovisno o njegovoj svrsi i uvjetima, kao što su oprema, prostor, vrsta nastave, karakteristike učenika, može biti čelno, skupinsko, u paru i individualno ili samostalno.

Milan Matijević i Ladislav Bognar u knjizi Didaktika (2002.) navode kako se neki nedostaci čelnoga oblika rada u školskoj praksi, uklanjaju različitim oblicima individualnoga

[3] U daljnjem će se tekstu koristiti riječ skupina koju koristi Stjepko Težak u djelu Teorija i praksa u nastavi hrvatskoga jezika 1. No, u navođenju podjela koristit će se pojmovi koje koriste autori Milan Matijević, Dragutin Rosandić te Stjepko Težak. Također će se koristiti pojam čelni oblik rada te pojam rad u paru.

rada učenika, a u praksi se uzimaju u obzir prednosti individualnoga rada učenika te rada učenika u parovima i skupinskoga rada. „Sve te brojčane formacije učenika različito pridonose socijalizaciji i personalizaciji pojedinca. Uz različite brojčane formacije mogu se postići različiti intenziteti i kvaliteta komunikacije.“ (Bognar, Matijević, 2002.:236.) Dakle, oni navode sljedeće oblike rada u nastavi: individualni oblik, aktivnosti u paru, grupni oblik, pedagoška radionica[4].

Dragutin Rosandić u knjizi Metodika književnoga odgoja (2005.) također navodi oblike rada u nastavi, a to su: samostalni ili individualni rad, rad u paru, skupinski rad te frontalni ili čelni rad.

Stjepko Težak u knjizi Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1 (1996.) navodi sljedeće oblike rada: frontalni oblik rad, grupni (skupinski) rad, tandemski oblik rada ili rad u parovima, individualni rad.

Peko, Pintarić u knjizi Uvod u didaktiku hrvatskoga jezika (1999.) navode sljedeće oblike rada: čelni rad, skupinski rad, rad u paru, individualni i individualizirani rad.

Filip Jelavić u knjizi Didaktika (2008.) navodi frontalnu nastavu, grupni rad (učenje u grupi), rad u paru (učenje u paru) te individualni rad (samostalno učenje).

U sljedećim će se potpoglavljima definirati i opisati navedene oblike rada te će se govoriti o svakom pojedinom obliku rada prema navedenim autorima.

2.1. Čelni oblik rada

U ovome će poglavlju biti riječi o čelnome obliku rada koji će biti definiran i opisan prema autorima koji su navedeni u prethodnom poglavlju.

Bognar, Matijević (2002.) definiraju čelni oblik rada kao istovremeni rad s čitavim razredom te ga nazivaju frontalni rad, dok ga Dragutin Rosandić (2005.) definira kao oblik rada u kojemu svi učenici rješavaju isti problem, usmeno ili pismeno.

Čelni je oblik rada jedan od najpoznatijih oblika rada u nastavi hrvatskoga jezika. Matijević, Radovanović (2011.) čelni oblik rada definiraju kao izraz kojim didaktičari i nastavnici označuju vrstu nastave u kojoj je aktivniji nastavnik od učenika, odnosno naglašena je uloga nastavnika. Može se reći kako većinu nastavnih sadržaja nastavnik objašnjava, odnosno predaje i to frontalno pred učenicima. U takvoj se nastavi „svi učenici nalaze u jedinstvenoj fronti prema učitelju, odnosno cijelo razredno odjeljenje radi isto, istim tempom i načinom.“ (Peko, Pintarić, 1999.:83.). Dokaz da je to jedan od najprimjenjenijih oblika rada su i učionice u

[4] Pedagoška radionica je poseban oblik samostalnoga rada cijeloga razrednoga odjela. U njoj se mogu izmjenjivati individualni rad, rad u paru te skupinski rad.

školama koje su opremljene za takvu nastavu (široka školska ploča na prednjoj frontalnoj strani zida ili u novije vrijeme veliko projekcijsko platno), veliki stol na povišenom mjestu pred učenicima te sva vizualna oprema za zajedničko gledanje svih učenika. „U učionicama za ovakvu nastavu učenici u pravilu sjede u potiljak, slično položaju koji gledatelji imaju u dvorani za projekciju filmova. U ovome obliku rada učenici prate aktivnosti i reagiraju na poticaje koji dolaze od nastavnika.“ (Peko, Pintarić, 1999.:83.) Jelavić (2008.) govori o prednostima takve nastave u ekonomičnosti, odnosno u činjenici najlakšega poučavanja jednoga nastavnika većega broja učenika. Nedostatak je čelnoga rada u malim mogućnostima za uvažavanje individiualnih razlika među učenicima i u malim mogućnostima utjecanja na stjecanje potrebnih kompetencija, odnosno utjecanja na stjecanje repertoara ponašanja koje će netko trebati u životu ili za obavljanje određenih poslova. Matijević, Radovanović (2011.) govore kako u čelnome obliku rada ne dolazi do punoga izražaja rješavanje nekih problema, razvijanje određene ideje, prevladavanje nesigurnosti, smanjenje broja grešaka, utvrđivanje nastavnoga sadržaja ili rješavanje kompleksnih stručnih problema. U takvoj se nastavi, smatraju, učenici ne nalaze u relativno zaštićenom prostoru, stoga ne mogu bez straha jedni drugima postavljati pitanja, raspravljati i sukcesivno rješavati problem. Odnosno, socijalne se sposobnosti gotovo uopće ne razvijaju, a metodičke i afektivne razvijaju se u ograničenoj mjeri. No, današnja je nastava pod pritiskom povećanoga zahtjeva za učenjem, odnosno, preopširan je nastavni programa. Ako se u nastavi očekuje samo slušanje nastavnikova izlaganja i objašnjavanja te reproduciranje i povremeno primjenjivanje naučenoga, u učenicima će se javiti receptivan odnos, naglašavaju Peko, Pintarić (1999.).

Prema Težaku (1996.), u nastavi hrvatskoga jezika i danas prevladava čelni oblik rada unatoč prilično raširenom mišljenju kako je taj nastavni oblik pun nedostataka. Smatra kako ga ne podupire samo nastavnička inercija i dugovječna ukorjenenost u našim školama, nego i niz objektivnih okolnosti pa čak i prednosti čelnoga oblika rada. Individualni i skupinski rad zahtijevaju mnogo više vremena pa je čelni oblik rada ekonomičniji i jeftiniji. Težak (1996.) navodi nekoliko razloga koji potkrepljuju njegovu tvrdnju prednosti čelnoga oblika rada u nastavi hrvatskoga jezika. Razlozi su sljedeći:

1. Učenici u čelnome obliku rada nastupaju kao veći kolektiv i stječu prve navike ponašanja u zajedničkom radu.
2. Učenicima je omogućeno i stjecanje istoga znanja, na istoj razini, na iste načine, što je korisno za generaciju koja živi u istom vremenu i u istom prostoru.
3. Čelni oblik rada pruža nastavniku više mogućnosti za izmjenu različitih metodičkih putova i postupaka pa taj oblik nastave snažnije potiče nastavnikovu kreativnost.

4. Konfrotirajući se s različitim mogućnostima i sposobnostima većega broja drugih učenika, pojedinci lakše spoznavaju svoje domete i sposobnosti.
5. U čelnome se obliku rada u nastavi lakše razvija kolektivni natjecateljski duh, osobito u različitim igrama, kao što su pokaži što znaš i gramatička bitka.
6. Komunicirajući neposredno s cijelim razredom, nastavnik može djelovati na učeničku zajednicu snažnije nego u oblicima posredne nastave.
7. Izravna nastava razvija one oblike heurističkoga razgovora u kojima pojedinac, dogovarajući se, sporeći se, braneći vlastito mišljenje, modificirajući vlastite stavove, usvajajući tuđe dokaze, tražeći zajednička rješenja, komunicira s velikim brojem različitih sugovornika.
8. Čelni oblik rada osobito pogoduje metodi usmenoga izlaganja koje se ne treba odreći jer „zaista kad metoda tumačenja ne bi postojala, ona bi se upravo morala stvoriti baš za ova vremena u kojima djeca žive danas i u kojima će živjeti sutra.“ (Težak, 1996.:127.)
Težak (1996.) smatra kako isticanje tih prednosti nije nikakva apologija ili čak glorifikacija čelnoga oblika rada, nego samo upozorenje kako i u gramatičkoj nastavi treba iskoristiti odlike toga nastavnoga oblika koji već zbog objektivnih, organizacijskih razloga ne možemo izbjeći, a kreativan nastavnik uspjet će nedostatke čelnoga oblika rada ublažiti, pa i poništiti, uspješnim uključivanjem elemenata skupinskoga i individualnoga rada.

2.1.1. Primjena čelnoga oblika rada u nastavi hrvatskoga jezika

Čelni se oblik rada može primijeniti u svim nastavnim etapama, od motivacije pa sve do etape utvrđivanja znanja.

U motivacijskome se dijelu sata čelni oblik rada može primijeniti uz metodu razgovora. Primjerice, ako se obrađuje gramatička programska tema Stupnjevanje pridjeva[5], sat se započinje metodom razgovora. Učenike se pita tko je u razredu najviši, je li Ivana niža od Lane, gdje je u gradu najzelenija trava, koji im je najljepši trg u gradu. Budući da se sat započeo razgovorom, učenici su se opustili, a sat se započeo u ugodnom ozračju.

Osim u motivaciji, čelni se oblik rada, prema Težaku, preporučuju u obradi novoga nastavnoga sadržaja, odnosno u etapi zapažanja novih jezičnih činjenica, posebno kod učenja složenijega nastavnoga sadržaja. A stupnjevanje pridjeva svakako jest složeniji jezični sadržaj učenicima petoga razreda. U istoj se etapi može primijeniti metoda razgovora nakon čitanja lingvometodičkoga predloška. Razgovor može biti usmjeren istaknutim riječima u tekstu pri

[5] Nastavni plan i program za osnovnu školu, 2006.:35.

čemu učenici navode kako je riječ o pridjevima. Nakon razgovora, slijedi promatranje likovnoga predloška koji trima sličicama opisuje mirnu, mirniju i najmirniju djevojčicu. Ispreplitanjem doslovnih, analitičkih i sintetičkih pitanja, učenici će uočiti kako je riječ o stupnjevanju pridjeva. Dakle, primjenom čelnoga oblika rada nastavnik usmjeruje i vodi učenike prema jezičnoj spoznaji. Na taj se način potiče učenike na razmišljanje i samostalno zaključivanje.

Ukoliko se primjerice, neka od prethodnih etapa nastavnoga sata ostvarila individualnim ili skupinskim radom ili radom u paru, tada se u završnoj etapi, odnosno u etapi utvrđivanja znanja može primijeniti čelni oblik rada. Metodom razgovora mogu se utvrditi nove spoznaje (pozitiv, komparativ, superlativ), njihovo razumijevanje (tvorba) i primjena na primjerima (primjerice, lijep, crven).

2.2. Skupinski oblik rada

U ovome će poglavlju biti riječi o skupinskome obliku rada koji će biti definiran i opisan prema autorima koji su navedeni u prethodnom poglavlju. Također će biti riječi i o organiziranju skupinskoga rada, njegovim etapama i prednostima.

Iako se skupinski oblik rada, kako se može primijetiti, u zadnje vrijeme sve više koristi u nastavi hrvatskoga jezika, on ima dugu tradiciju i nije nov u našem školskom sustavu. Klippert (2001.) navodi kako je u tzv. sustavu pomaganja reformnih škola skupinski rad bio jednako tako poznat u školama, a njegovali su ga filantropi i reformatori. Prema Klippertu (2001.), skupinska je nastava tek nakon Drugoga svjetskoga rata došla u središte teorijskoga i praktičnoga istraživanja. „Prvo su to bili eksperimenti i istraživanja dinamike skupine, a tijekom šezdesetih i sedamdesetih godina više se pozornosti poklanjalo socijalnom učenju kao temeljnom preduvjetu pojedinačne, političke i društvene emancipacije.“ (Klippert, 2001.:19.) Klippert (2001.) govori kako rad u skupini ne znači samo sjediti zajedno, nego i senzibilno surađivati te se koncetrirati na rješavanje zadataka. Skupinski oblik rada znači i upućenost učenika, na najbolji mogući način, jednih na druge, navodi Klippert (2001.).

Matijević, Radovanović (2011.) definiraju skupinski oblik rada kao socijalni oblik okupljanja i rada učenika u nastavnome procesu. „Učenici jednoga razrednoga odjela povremeno se podijele u manje skupine učenika koje broje tri do pet učenika, a koji će samostalno raditi na određenim zadacima. Zadaci se učenicima mogu priopćiti usmeno ili dati u obliku nastavnih listova.“ (Matijević, Radovanović, 2011.:203.). Dragutin Rosandić (2005.) govori o pogodovanju skupinskoga oblika rada diferencijaciji i proširivanju istraživačkih problema, dok Peko, Pintarić

(1999.) naglašavaju prednosti toga oblika rada u poticanju i razvijanju kritičkoga i kreativnoga mišljenja. Bognar, Matijević (2002.) definiraju skupinski rad kao rad u skupinama na istim ili različitim zadacima.

Matijević, Radovanović (2011.) ističu da učenici po skupinama mogu imati svi iste zadatke i to nazivaju nepodijeljeni skupinski rad ili svaka skupina može dobiti različite zadatke za samostalni rad što se naziva podijeljeni skupinski rad. Prema Matijević, Radovanović (2011.), učenici mogu biti podijeljeni u manje skupine za individualni rad u kojima će stalno raditi tijekom jedne školske godine, a može ih se za svaku aktivnost organizirati u skupine prema nekom od prihvatljivih kriterija. Također preporučuju, zbog pedagoških i metodičkih razloga, kombiniranje navedenih načina organiziranja učenika u skupine. Navode važnost ovoga oblika nastavnih aktivnosti ne samo za individualni rad, nego ima posebno važne socijalizacijske funkcije, kao što su stjecanje suradničkih kompetencija, stjecanje osjećaja sigurnosti i socijalnih kompetencija. Također je važan jer će uz taj socijalni oblik rada posebno doći do izražaja učenje otkrivanjem (heuristička nastava)[6], učenje rješavanjem problema (problemska nastava)[7] te projektno učenje[8].

2.2.1. Nastavno ozračje u skupinskome obliku rada

Za dobru je organizaciju skupinskoga rada jako važno ozračje u samome razredu. To se odnosi i na ozračje među učenicima, kao i na ozračje koje vlada između nastavnika i učenika, a to je ujedno i prvo temeljno pravilo koje je važno za razvoj skupine. Odnosno, kada se prihvati skupinski rad i kada ga se angažirano počne provoditi, tada okvirni uvjeti moraju biti takvi da se učenici barem donekle dobro osjećaju. „Također je važno da se rad na integraciji obavi na početku, kad se učenici još ne poznaju dovoljno i kad traže način kako da se uklope na socijalnom planu. U okviru razvoja tima i vježbi koje su s tim povezane stoji i rad na integraciji.“

[6] „Heuristički koncept temelji se na razvojnom razgovoru kojim se učenik potiče i usmjerava na pronalaženje i otkrivanje novih spoznaja. Heuristička nastava i učenje u njemu ima uporište u organiziranoj, responditivnoj aktivnosti učenika, tj. poticaju od nastavnika onih aktivnosti koje omogućuju učeniku da spozna bit u pojavi.“ (Jelavić, 2008.:179.)

[7] „Problemska nastava ili nastava putem rješavanja problema, zasniva se na „iskustvenom učenju“. Njen koncept polazi od toga da budućnost nastave ne može biti u tomu da se realnost upoznaje posredstvom tuđeg iskustva, pomoću medijskog i najčešće verbalnog prezentiranja kojemu je glavni cilj stvaranje „banki“ prilično izoliranih podataka i informacija koje pojedinac ne može lako, ili ne može nikako, dovesti u vezu s osobnim iskustvom.“ (Jelavić, 2008.:196.)

[8] „Projektna nastava u planiranje uključuje učitelje/učiteljice i učenike/učenice. Riječ je o zajedničkom planiranju koje obuhvaća: izbor teme, određivanje ciljeva, planiranje nastavnoga procesa, izbor metodičke strategije. Za projektnu nastavu obično se odabiru šire teme utemeljene na načelima korelacije i integracije.“ (Rosandić, 2005.:639.)

(Klippert, 2001.:45.) Klippert (2001.) navodi primjer zajedničkoga objeda u školi i izvan nje koji može znatno poboljšati ozračje i pridonijeti zbližavanju. Dobrom ozračju, prema Klippertu (2001.), pridonose i drugi uvjeti i mjere koji se više odnose na izvanjske okvire. To počinje kod rasporeda sjedenja i ograničenja vremena za pojedini skupinski rad, a seže sve do izgleda razreda. Prema Klippertu (2001.), dobar skupinski rad nužno zahtijeva dovoljno vremena za obavljanje učeničkih zadataka. Naravno, smatra kako vrijeme ne treba biti neograničeno jer se samo po sebi razumije naučiti učenike što je organizacija vremena i kako disciplinirano raditi. No, ritam u kojemu se svakih 45 minuta oglašava školsko zvono nikako ne pomaže. Za skupinski je rad potrebno vrijeme kako bi se učenici na njega naviknuli i kako bi mogli aktivirati svoje potencijale. Žurba i pritisak uvijek su loše utjecali na razmišljanja i stjecanja spoznaja, zaključuje Klippert (2001.). Dobrom ozračju u radnoj skupini pridonosi i okruženje u kojem se uči. Tu pripada način na koji je razred uređen, ali i izlaganja radova skupina. Odnosno, ono što sigurno pozitivno djeluje na većinu članova skupine jest prezentacija rezultata rada koja se pretvara u stalnu izložbu.

2.2.1.1. Organizacija skupinskoga oblika rada

Za uspješan je skupinski rad, prije svega, važna organizacija kako bi skupinski rad postigao svoj cilj. Matijević, Radovanović (2011.) navode kako učenici mogu raditi u skupinama u svim dijelovima nastavnog sata: uvodnom, središnjem ili završnom. Skupinski rad učenika na nastavnome procesu ima svoje etape, a to su: uvod, realizacija, izlaganje i objedinjavanje rada svih skupina te vrjednovanje skupinskoga rada, navode Matijević, Radovanović (2011.).

Prema Matijević, Radovanović (2011.), skupinski se rad može primijeniti u središnjem dijelu nastavnoga sata kod vježbanja ili ponavljanja neke nastavne jedinice te u tom slučaju uvodni dio skupinskoga rada predstavlja ono što se prethodno učenike poučavalo, što su oni spoznavali, o čemu su razgovarali, promišljali i zaključivali. Prema Matijević, Radovanović (2011.), cilj je uvoda učenicima najaviti temu, plan i način rada to jest najaviti im kako će spomenutu temu obrađivati u skupinama. Naglašavaju kako se u ovome dijelu učenike samo uvodi u temu, ali još nisu tehnički i materijalno pripremljeni za skupinski rad. Stoga je važno učenike prvo podijeliti u skupine, a zatim uputiti i objasniti zadatke za skupinski rad. Dakle, učenici su upoznati s temom, smješteni u skupine, imaju potreban materijal za rad i spremni su za nastavnikove upute o tome što im je zadatak i kako će ga izvršiti. „Ovaj metodički trenutak vrlo je važan jer u protivnome dolazi do niza smetnji i organizacijskih poteškoća u radu. Naime, ako učenicima prvo objasnimo zadatak, a potom ih smještano u skupine, učenici gube prvotnu

usredotočenost na sam zadatak te je potrebno znatno više energije i vremena nastavniku i učenicima da obrate pozornost na zadatak.“ (Matijević, Radovanović, 2011.:207.) Prema tomu, savjetuju slijediti navedeni redoslijed.

Nakon što su učenici riješili određeni zadatak u skupini, slijedi provjera učinka, zatim izvještaj o rezultatima rada te predstavljanje uradaka. Ovisno o nastavnim sadržajima, učenici mogu raditi tako da glasnogovornik predstavi rezultate rada, a može ih predstaviti i više učenika zajedno ili svi članovi pojedinačno. Rezultate njihova rada potrebno je zajednički prokomentirati te dati povratnu informaciju o učinjenome ili eventualni ispravak.

Matijević, Radovanović (2011.) naglašavaju važnost jasno razrađene pripreme za organiziranje i realiziranje rada učenika u skupinama, a to podrazumijeva izbor načina podjele učenika u skupine, definiranje zadataka svake skupine, planiranje organiziranja radnih mjesta, definiranje dinamike rada, načina prezentacije učinjenoga, kao i definiranje vrjednovanja rada svake skupine. Organiziranje skupinskoga rada, stoga zahtijeva više stupnjeve nastavnikove pripremljenosti nego što je to slučaj kod čelnoga oblika rada.

2.2.1.2. Podjela učenike u skupine

Kako bi se učenici u određenom dijelu nastavnoga sata što lakše, brže i jednostavnije organizirali u skupine, treba planirati način kako će se to učiniti. Klippert (2001.) razlikuje tri načina stvaranja skupina. Prvi je način nastavnikovo sastavljanje skupine prema vlastitim kriterijima. Drugi je način sastavljanje skupina prema učeničkim sklonostima, dok je treći način prema načelu slučajnosti. Kllipert (2001.) smatra kako prvi način nije baš praktičan jer nastavnik ne samo da mora imati jasne kriterije, nego se i izravno miješa zbog čega će biti nepopularan kod mnogih učenika. Drugi način „preporučuju mnogi pedagozi jer žele omogućiti razvoj sklonosti i simpatija učenika i stvoriti dugoročno stabilne skupine utemeljene na prijateljstvu s velikom socijalnom kohezijom.“ (Klippert, 2001.:46.) No, prema Klipperu (2001.), upravo ta kohezija vrlo brzo može postati problematična jer ako su članovi skupine međusobno vrlo bliski i povezani, iskustvo pokazuje sklonost izolacije prema drugim učenicima ili skupinama. To ne stvara samo napetosti i sukobe, nego često paralizira sposobnost i spremnost za postizanje uspjeha u pojedinoj skupini. Iz ovoga se može zaključiti kako puno toga govori u prilog skupinama koje se stvaraju prema načelu slučajnosti jer to načelo osigurava heterogenost skupine po uspjehu i ponašanju, a prednost je toga načela učenička prihvaćenost. Dosadašnja istraživanja, naglašava Klippert (2001.), pokazuju učeničku prihvaćenost takvoga stvaranja skupina. Učenici takav način odabira još više prihvaćaju jer znaju da vrijedi samo za određeno

vremensko razdoblje i upravo se zbog toga preporučuje, u početnoj etapi razvoja skupina, stalno iznova miješati članove skupine uz pomoć različitih generatora načela slučajnosti. Ta brza izmjena, na početku, pruža prednost prilično brzoga upoznavanja učenika u jednom razredu i uči ih surađivati u različitim okolnostima. Također, omogućuje ne samo upoznavanje učenika, nego ih i uči cijeniti jedni druge te nadvladavati predrasude. Ovakav postupak također ima i nedostatak, a to je da članovi jedne skupine ne ostaju duže zajedno, no to se donekle mora prihvatiti. Kako socijalna povezanost u pojedinim skupinama ne bi bila previše površna, nakon brze rotacije za koju se zalaže u početnoj etapi, tijekom daljnjeg razvoja skupina, razvija se kontinuitet skupina. Klippert (2001.) govori kako praksa pokazuje da je dobro, skupine nastale prema načelu slučajnosti, ostaviti zajedno šest do osam tjedana kako bi se članovi povezali i prihvatili jedni druge. Nakon toga potrebna je promjena jer će inače biti prevelika opasnost od nastanka već opisanih pojava paraliziranosti, kako u skupini, tako i u razredu. U svakom slučaju, na ovaj se način stvaraju relativno mješovite skupine koje se razlikuju po sposobnostima i socijalnom ponašanju, tako da će se, manje illi više djelotvorno, uspostaviti sustav pomaganja i odgajanja.

Matijević, Radovanović (2011.) razlikuju tri kriterija ili načela odabira učenika u skupine, a to su: načelo slučajnosti, načelo heterogenosti i načelo homogenosti.

Kod načela slučajnosti učenike se dijeli u skupine slučajnim odabirom, bez nekoga određenoga kriterija. Načelo heterogenosti podrazumijeva podjelu učenika tako da su u skupini učenici različiti prema nekim obilježjima: predznanju, sposobnostima, interesima, sklonostima. Načelom se slučajnosti učenike može podijeliti u skupine na nekoliko praktičnih načina koje navode Matijević, Radovanović (2011.). Jedan je od njih na početku nastavnoga sata učenicima podijeliti papiriće raznih boja te ih, kada se isplanira skupinski rad, uputiti na okupljanje u skupine na temelju boje papirića koji su dobili. Ponekad će biti bolje skupine organizirati slijedeći načelo koje nalaže nastavni sadržaj i konkretna pedagoška situacija, savjetuju Matijević, Radovanović (2011.). Međutim, ponekad se javlja suprotna situacija, odnosno potreba da u jednoj skupini budu učenici koji su što sličniji prema nekom kriteriju, kao što su sposobnosti, interesi, što znači u takvome slučaju, slijediti načelo homogenosti.

Također, Matijević, Radovanović (2011.) govore kako ne postoji pravilo koliko učenika treba biti unutar jedne skupine, ali praksa pokazuje optimalan broj od četiri ili pet članova, a broj od šest ili više članova skupine često dovodi do podjele skupine na dvije podskupine. Broj članova ovisi o nizu činitelja: o složenosti nastavnih sadržaja i zadataka, o cilju nastavne jedinice, o uvjetima rada i broju učenika u razredu, o pedagoško-psihološkim odrednicama odjela u kojemu se poučava. Matijević, Radovanović (2011.) savjetuju koncipiranje zadataka za

skupinski rad tako da svi članovi skupine dožive međusobnu interakciju. Klippert (2001.) savjetuje odabir zadataka koji posjeduju snagu integracije, što znači koncipiranje zadataka tako da pojedini članovi skupine samo uz pomoć suradnje i komunikacije mogu doći do rezultata.

2.2.1.3. Raspored sjedenja u skupinskome obliku rada

Za dobru je organizaciju skupinskoga rada, vrlo važan i raspored sjedenja učenika jer je potrebno stolove posložiti tako da je moguć i čelni oblik rada i skupinska nastava. Budući da ta dva oblika nastave u praksi obično nisu tako razdvojena, nego se prilagodljivo dopunjavaju i isprepleću, dobro je naći zlatnu sredinu koju Klippert (2001.) naziva raspored sjedenja u skupinama prema kojemu je nastavnik u središtu. Način sjedenja koji većini učenika onemogućuje pogled na nastavnika i ploču nema baš smisla jer se skupinska nastava u pravilu prekida čelnim oblikom rada u kojoj nastavnik ili učenici objašnjavaju ili iznose rezultate skupinskoga rada. Potrebno je učenicima omogućiti vizualni kontakt s nastavnikom. Prednosti takvoga načina sjedenja ima više, odnosno raspored sjedenja je promjenjiv i lako ga je ostvariti jer su stolovi pregledno poredani, zaključuje Klippert (2001.). Također, raspored sjedenja omogućuje vizualni kontakt s nastavnikom, a učenici sjede tako da u slučaju etape čelnoga oblika rada ili prezentacije rezultata na ploči mogu sve vidjeti i čuti, a ne moraju micati stolove i premještati se.

2.2.1.4. Raspodjela uloga u skupini

Kako bi se spriječilo preopterećenje i kako bi skupinski rad išao prema zadanom cilju, preporučuje se razgraničiti i odrediti uloge te tako prenijeti odgovornost na pojedine članove skupine. „Te nadređene funkcije mogu biti voditelj razgovora, promatrač pridržavanja pravila, prezentator, mjerač vremena.“ (Klippert, 2001.:51.) Prema Klippertu (2001.), vrlo je važno pomno utvrditi tko je za što nadležan. Tako nitko ne će biti preopterećen i svatko će imati osjećaj potrebe u skupini i osjećaj odgovornosti, a ta povezanost obvezuje i odgaja. Klippert (2001.) savjetuje, na početku svake radne etape članovi skupine određuju i zapisuju tko će preuzeti koju ulogu. Nakon toga vođa razgovora daje riječ, pravi sažetke, kontrolor pazi slijede li se utvrđeni koraci, promatrač pridržavanja pravila pazi na pridržavanje ugovorenih pravila, organizator vremena prati vrijeme, a ako je potrebno, požuruje.

Ako želimo otkloniti uobičajene smetnje prilikom komunikacije u skupinskome rada, Klippert (2001.) savjetuje jasna pravila ponašanja koja svi prihvaćaju i pravila koja precizno

navode kako se učenici trebaju ponašati. Ugovorena pravila ponašanja otvaraju mogućnost i učenicima stvaraju perspektivu naučiti kako se senzibilnije odnositi jedni prema drugima u skupini. Klippert (2001.) smatra kako ta pravila ne bi trebao donositi nastavnik, nego se ona razvijaju na nastavi, a učenici sudjeluju u tom procesu tako što ih vizualiziraju na plakatu i postavljaju na vidno mjesto u razredu. Na taj način nastaje demokratski legitiman kodeks ponašanja koji učenici prihvaćaju i provode.

Kako bi učenici unutar jedne skupine bili dobro organizirani i učinkoviti, potrebno ih je upoznati sa zaduženjima. To znači da će svaki učenik unutar skupine imati neko zaduženje o kojemu će se brinuti i za koje će biti odgovoran unutar svoje skupine. Primjerice, učenicima se da određeni zadatak te ih se uputi na određivanje unutar skupine tko će pisati, crtati, čitati, mjeriti vrijeme, biti glasnogovornik i slično. Na taj se način postiže odgovornost svakoga učenika unutar skupine. Također se tako omogućuje odabir zadatak u kojemu su najuspješniji, koji im je najbliži ili najdraži, a to ima i svoje pedagoško-psihološko značenje, odnosno jačanje intrizične motivacije za učenjem i radom. Matijević, Radovanović (2011.) naglašavaju važnost podsjećanja učenika na vrijeme koje je određeno za izvršenje skupinskoga zadatka jer bi bilo nerealno očekivati dobro organizirani skupinski rad ako se učenicima ne najavi koliko vremena imaju. Također, prema Matijević, Radovanović (2011.), ovakvim organizacijskim oblicima rada, pružamo mogućnost utjecanja na učeničke sposobnosti organizacije i samoorganizacije rada što su neke od ključnih kompetencija za buduća radna mjesta i za cjeloživotno učenje.

Matijević, Radovanović (2011.) navode kako skupine mogu i međusobno komunicirati te surađivati, a članovi različitih skupina mogu ponekad prelaziti iz jedne skupine u drugu kako bi izvršili dio nekoga zadatka, a potom se vratiti u svoju matičnu skupinu. No, sve ovisi o nastavnim sadržajima i metodičkom scenariju nastavnika koji usmjerava i vodi proces učenja te o konkretnoj pedagoškoj situaciji odjela u kojemu se poučava. Primjerice, učenicima se mogu podijeliti zadaci po skupinama. Jedna će skupina dobiti zadatak proučavanja rječnika Jurja Habdelića, druga će skupina dobiti njegov tekst te im je zadatak prevesti taj tekst na standardnojezični hrvatski. Ukoliko ne znaju značenje određene riječi, otići će do skupine koja ima rječnik te će pronaći značenje odgovarajuće riječi. Ako skupina koja proučava rječnike naiđe na određene poteškoće, može uzeti tekst, pročitati te riješiti nejasnoće.

Matijević, Radovanović (2011.) naglašavaju važnost komentiranja s učenicima kojim su se načinima rada koristile pojedine skupine, što se smatra poželjnim ponašanjem u skupinskom radu, a što je otežavalo rad u skupini. „Na taj način učenike potičemo na podizanje kvalitete skupinskog rada te ih upoznajemo s odrednicama koje neki skupinski rad čine uspješnim: podjela

aktivnosti, suradnja i doprinos svih članova, ponekad i popuštanje, kompromis, rad za osobno i zajedničko dobro, kontrola vremena i slično. (Matijević, Radovanović, 2011.:207.)

Matijević, Radovanović (2011.) navode kako samu realizaciju skupinskoga rada vodi i usmjerava nastavnik. Učenici svih skupina unutar istoga odjela mogu imati iste zadatke ili svaka skupina može dobiti različite zadatke. Učenici unutar skupine surađuju tako da zajedničkim radom pridonose konačnom cilju i rješenju zadatka tako da svaki učenik radi parcijalno, odnosno na jednom dijelu zadatka, a mogu zajednički raditi i na cijelom zadatku. Skupinski rad karakterizira suradničko ozračje među članovima jedne skupine. Oni se međusobno nadopunjuju, pomažu, surađuju.

2.2.1.5. Temeljno načelo suradničkog učenja[9] (etape rada u skupini)

Prema Klippertu (2001.), važna pretpostavka za uspješan tijek skupinskoga rada jest smjena tihoga rada, rada u paru i razgovora u kojima se razjašnjavaju problemi. Smatra kako u pravilu nema smisla da cijela skupina odmah aktivno djeluje jer će to izazvati preveliku buku, a oni koji brzo misle, pretećи će one sporije, stoga je najbolje da na početku skupinskoga rada svaki član skupine dobije svoj zadatak nešto pročitati ili o nečemu promisliti, prije nego što se počne surađivati. Suradnja se na početku ograničava na rad u paru jer se oni koji sjede jedni pokraj drugih relativno tiho mogu dogovarati. Tek u drugoj etapi cijela skupina postaje aktivna kako bi iskoristila različite ideje i doprinose članova skupine. To smanjuje buku i povećava intenzitet rada. Odnosno, navedeno možemo nazvati temeljnim načelom suradničkoga učenja. Prema Brüningu (2008.), načelo suradničkoga učenja sastoji se od tri dijela. Prvi dio je vrijeme za razmišljanje, odnosno svaki oblik učenja podrazumijeva i invididualno vrijeme za razmišljanje. Uvijek postoji zadano vremensko razdoblje namijenjeno individualnom razmišljanju. Drugi dio je razmjena. Suradničko učenje omogućuje učenicima razmijeniti svoja razmišljanja prije nego što pojedinac odnosno skupina iznese rezultate pred cijelim razredom. Treći je dio osobna odgovornost, odnosno svi učenici moraju biti spremni na prezentaciju svojih rezultata, nitko se ne može opustiti jer svatko može biti prozvan. I nitko od samoga početka ne zna tko će prezentirati rezultate. „Ova tri postulata čine jezgru suradničkog učenja jer utječu na sam proces učenja i nastave na elementarni način.“ (Brüning, 2008.:14.)

[9] „O suradničkom učenju se može govoriti ako svi članovi skupine rade na ostvarenju zajedničkog zadatka, ako uspjeh skupine ovisi o svim članovima i ako uspjeh svakog člana ovisi o uspjehu skupine.“ (http://ladislav-bognar.net/files/Suradni%C4%8Dko%20u%C4%8Denje.pdf; str. 1.; pristup ostvaren 28. srpnja 2013.)

Brüning (2008.) navodi mogućnost nastavnoga načela razmisliti – razmijeniti – prezentirati[10] za oblikovanje procesa učenja koji velikom broju učenika omogućuje aktivno sudjelovanje u stvarnom procesu razmišljanja. Smatra te tri etape neizostavne za suradničko učenje koje istovremeno predstavljaju njegov temelj. „Učenici najprije rade individualno. Idući korak je razmjena, u paru ili u maloj skupini. Pri tomu se do rezultata dolazi na temelju individualnog rada. U središtu ove faze je uzajamno dopunjavanje ili ispravljanje i proširivanje vlastitih spoznaja, a rezultati se iznose pred razredom tek u trećoj fazi.“ (Brüning, 2008.:14.) Prema Brüningu (2008.) ovo je načelo važno jer pruža sigurnost mirnijim učenicima, koji nerado sudjeluju u razrednoj diskusiji, a na taj im se način omogućuje razmišljanje u zadanim okvirima, pri čemu si mogu u etapi razmjene i međusobno pomagati.

2.2.1.6. Predstavljanje rezultata skupinskoga rada

Nakon što su učenici riješili određeni zadatak u skupini, slijedi predstavljanje rezultata u razredu. Prema Brüningu (2008.), cilj je prezentacije međusobna usporedba učeničkih rezultata, pri istovjetnom skupinskom radu, te po potrebi, ispravak i proširenje rezultata. U slučaju kada pojedine skupine obrađuju različite zadatke, cilj je prezentacije izvijestiti ostale skupine kako bi se svi upoznali s onim što su pojedine skupine obradile. Prema Brüningu (2008.), za uspješnu je prezentaciju potrebno, kao i u etapi razmjene, aktivirati slušateljevu mrežu znanja. Smatra kako slušatelji moraju imati priliku usporediti spoznaje, koje su prezentirale ostale skupine, s vlastitim znanjem, odnosno ako se radi o istim zadacima, s rezultatima rada u vlasititoj skupini te razgovarati o mogućim razlikama. U tom slučaju mogu i kod prezentacije ispraviti i proširiti vlastite strukture znanja. Nakon što skupine izlože svoje rezultate, proces se učenja nastavlja. Mogu se dogoditi nejasnoće prilikom iznošenja rezultata skupinskoga rada jer su samo prezentirali jedni drugima, a učenici nisu međusobno razjasnili njihovu tematsku povezanost. U tom slučaju, prema Brüningu (2008.), postoje dva različita alternativna postupka, koji se mogu kombinirati u nastavnoj praksi:

1. Brüning (2008.) navodi mogućnost povratka procesa učenja skupinama. Tada učenici imaju zadatak, nakon prezentacije, utvrditi i prikazati zajedničku povezanost koja postoji između prezentiranih i individualnih rezultata. Savjetuje utvrđivanje i otklanjanje proturječja i sadržajne netočnosti. U suradničkom učenju to znači probubljivanje znanja putem individualnoga rada učenika.

[10] Brüning (2008.) kako je ovo načelo prvi formulirao Frank Lyman, profesor na Sveučilištu Maryland, Centar za edukaciju nastavnika. Spencer Kagan ga je preuzeo, a sličnog mišljenja je i Heinz Kllipert.

2. Navodi i drugu alternativu, a to je raspravljanje o prezentiranim rezultatima iz suradničke etape pred cijelim razredom i pravljenje sažetaka jer je učenicima važna sigurnost i ne potkradanje nikakve pogrješke, ali i pohvala njihova rada pred cijelim razredom. U ovom slučaju nastavnik u pravilu treba iznijeti sažetak.

2.2.1.7. Vrjednovanje rezultata skupinskoga rada

Na kraju složenoga skupinskoga rada, Brüning (2008.) predviđa etapu promišljanja i vrjednovanja rezultata. „Naime, ako je kao cilj učenja postavljena sposobnost rada u timu i ako učenici to ozbiljno prihvate, tada to tijekom rada valja i provjeravati i vrjednovati. A ako se to ne bi radilo tada bi taj zahtjev bio doveden u pitanje.“ (Brüning, 2008.:61.) Prema Brüningu (2008.) pretpostavka za dosljedno vrjednovanje jest objašnjenje pravila i uvježbavanje odgovarajućih strategija suradnje i komunikacije. Ako se uvježba razvoj skupine i ako učenici upoznaju temeljna pravila za dobar skupinski rad, tada ne samo da su jasna pravila, nego učenici znaju što je važno za dobru ocjenu rada u skupini. Stoga je, prema Brüningu (2008.), jasno da procjena rada u skupini ne bi trebala biti u početnoj etapi razvoja skupine, nego ona ima svoje mjesto u naprednoj razvojnoj etapi kada se učenici donekle upoznaju s važećim zahtjevima i načinima postupanja. Klippert (2001.) govori o nekoliko mogućnosti vrjednovati. Prvo, procjenjivanje pojedinih učenika, zatim međusobno vrjednovanje članova skupine i treće, nastavnikovo sustavno promatranje i vrjednovanje. Nastavnik, uz pomoć predloška za vrjednovanje, može promatrati ponašanje u skupini i interakciju članova skupine i to tijekom šest do osam tjedana. Budući da je nemoguće odjednom promatrati sve skupine, Klippert (2001.) preporučuje intenzivno i koncentrirano promatranje jedne skupine tijekom jednoga tjedna. Dakle, riječ je o tome da u to vrijeme nastavnik ne mora svim skupinama posvetiti istu pozornost i što mu omogućuje intenzivniju i ciljanu percepciju slabosti i nedostataka skupine koja je u središtu promatranja. Klippert (2001.) govori kako nastavnik mora imati jasne kriterije za promatranje kao i sustavno reduciranje i fokusiranje na području promatranja. Osim toga, potrebno je često i redovito provoditi skupinski rad kako bi promatranje i vrjednovanje ponašanja učenika u skupini bilo moguće. No, sprječavanje jednostranosti, tijekom postupka vrjednovanja, moguće je svjesnim i ciljanim angažiranjem učenika kao pomoćnih promatrača. Prema Klippertu (2001.), to bi izgledalo tako da se na kraju svakoga razdoblja promatranja od učenika traži ocjenjivanje samoga sebe kao i drugih članova skupine. Na kraju se skupina za svakoga člana mora izjasniti o ocjeni od jedan do pet. Ispunjeni predlošci vrjednovanja predaju se nastavniku kojemu će

poslužiti kao povod kritičke procjene vlastitih procjena i razrješavanju razlike, kod velikih odstupanja, putem razgovora sa skupinom. Prema Klippertu (2001.), procjene koje nastaju na ovaj način utoliko su utemeljenije što se češće i duže provodi skupinski rad i što učenici imaju više prilike za stjecanje dojmova. Vrjednovanje rada u skupini kod učenika nije ovisno samo o njihovom pojedinačnom ponašanju u radu i pri interakcijama, nego i o rezultatima koje je skupina postigla i o načinu prezentacije, što se također donekle vrjednuje. Skupine bi dakle, prema Klippertu (2001.), ponekad trebale dobivati i ocjene na temelju oblikovanja i prezentacije rezultata, a svi članovi skupine dobiti istu ocjenu. Stoga su svi članovi skupine obvezni ne samo angažirano sudjelovati, nego i paziti na suradnju ostalih članova te, ako je potrebno, pobrinuti se o pažljivosti i sudjelovanju u radu te pripremi rezultata. „Ocjena za prezentaciju ima primarno odgojnu funkciju. Ako jedna skupina ne postigne dobar rezultat, tada su načelno za taj neuspjeh odgovorni svi članovi skupine. Ocjena koju dobivaju naglašava cjelovitost odgovornosti. No, da članovi skupine koji su se uistinu trudili i angažirali ne bi bili previše kažnjeni, ocjenama za prezentaciju ne pridaje se velika pozornost.“ (Klippert, 2001.:64.)

2.2.2. Prednosti učenja u skupini

Skupinski rad učenicima pruža mogućnost upravljanja svojim učenjem, određivanje tijeka rada i vremena rada te kako steći ključne kvalifikacije za budućnost. Klippert (2001.) navodi kako se za skupinski rad može reći da je živahniji i zanimljiviji, potiče kreativnost i promjenjivost, jača osjećaj odgovornosti kod učenika, zadovoljavava potrebu za komunikacijom i pruža im osjećaj sigurnosti te jača samopouzdanje. Prema Klippertu (2001.), nastavnici smatraju kako skupinski rad pomaže objašnjenju i usvajanju gradiva. Stvara ozračje oslobođeno straha te olakšava učenicima iznošenje problema pri razumijevanju jer u aktivnom dijalogu u skupini mogu steći i provjeriti spoznaje i tako ih duže pamtiti. Također, ne služi samo proširenju sposobnosti učenika, nego odražava i promijenjeno socijalno okružje u kojem djeca danas odrastaju. Može se reći kako skupinski rad reagira na prevladavajući trend obitelji sa samo jednim djetetom te pruža učenicima mogućnost socijalnoga učenja u skupini koje zamjenjuje taj trend. Također, uzima u obzir elementarne potrebe učenika za komunikacijom i suradnjom te im daje osjećaj sigurnosti i zaštićenosti u socijalnom okruženju. Klippert (2001.) navodi kako je to u suglasju s promijenjenim uvjetima i zahtjevima modernoga svijeta rada i stvara mogućnost stjecanja ključnih kvalifikacija koje će biti potrebne u budućnosti. Naglašava olakšavanje nastavnicima prevladavati razlike izgradnjom sustava pomaganja koji omogućuje učenicima raditi na istome problemu u skupinama, heterogenima po uspjehu. Prema Klippertu (2001.)

skupinski rad navodi i na promišljanje o težnjama koje su nesklone demokraciji i koje prevladavaju među mladima pa se skupinski rad ne treba podcjenjivati kao doprinos suzbijanju nasilja u našem društvu. U skupinskome radu oprečne ideje i mišljenja potiču intenzivne rasprave o nastavnome sadržaju, a mogućnost postavljanja pitanja, kada se pojave poteškoće, i potpora članova skupine potpomaže razumijevanju u procesu rješavanja problema. Klippert (2001.) navodi mogućnost, promatranjem članova skupine, preuzimanja nekih strategija učenja, a to znači kako suradničko učenje potiče učenje učenja, čemu se često teži. Ako se pretpostavi da rad u skupini protječe harmonično, tada to u pravilu ima pozitivne posljedice za motivaciju i za osjećaj samopouzdanja članova u skupini jer je na neki način svakom čovjeku potreban socijalni okvir iz kojega izvodi osjećaj ugode, priznanja, potpore, potvrde i na određeni način osjećaj zaštićenosti. Također je, navodi Klippert (2001.), dokazano kako rad u skupini povoljno utječe i jača samopouzdanje, a radne skupine imaju ulogu potpore koju ne bi trebalo zanemariti. One pružaju osjećaj sigurnosti i jasnih odnosa pa tako osiguravaju i potporu svakom članu u skupini.

Intenziviranjem rada u skupini stvara se osnovica za dosljedno provođenje socijalnoga učenja. Kako bi učenici uvježbali i razvili socijalno učenje, moraju dobro naučiti uobziriti druge učenike, postupati s njima prijateljski, prihvatiti ih, pružiti im potporu, paziti na dobru komunikaciju i aktivno slušati, održavati i kontakte pogledom s drugima, omogućiti im govoriti do kraja što žele, biti tolerantni prema drugačijim mišljenjima i prijedlozima, miroljubivo rješavati nesuglasice i sukobe, izbjegavati agresivnost. Poticanjem skupinskoga rada prenosi se na učenike samoodgovornost i suodgovornost te se potiče rješavanje i razjašnjavanje problema u skupini.

2.2.3. Skupinski oblik rada u nastavi hrvatskoga jezika

Skupinski je rad u gramatičkoj nastavi prikladan za rješavanje jednostavnijih zadataka u bilo kojoj etapi nastavnoga procesa, i to osobito onih zadaća gdje se mora iskoristiti što veći broj jezičnih činjenica. Skupinski se mogu provoditi i vježbe u ispravljanju gramatičkih ili pravopisnih pogrješaka. Stjepko Težak u knjizi *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1* govori o dječjoj sklonosti za udruživanjem, koja obično kulminira oko jedanaeste i dvanaeste godine te ju treba iskoristiti i u nastavi gramatike, iako zbog prirode predmeta i učeničke dobi, gramatika pripada nastavnim sadržajima za koje u uvjetima četrdesetpetminutnoga sata i pretrpanih razrednih odjela skupinski rad nije osobito pogodan. „Ako želimo da učenici uspješno prouče jedno gramatičko pitanje po načelima skupinskoga rada, moramo imati na umu znatnu

sporost rada pojedinih skupina i opasnost da se izvještaji voditelja skupine, rasprava o njima i zaključci nađu u vremenskom tjesnacu i zato obave brzopleto i površno. (...) Mnogo više prilike za skupinski rad pružaju slobodne aktivnosti. Voditelj jezične skupine, pa i literarne družine može iskoristiti skupine od tri do četiri člana za skupljanje građe za razlikovne rječnike. Skupinski se može organizirati i izrada razlikovne gramatike.“ (Težak, 1996.:128.,129.)

Skupinski se oblik rada može primijeniti u problemsko-stvaralačkoj nastavi. Primjerice, pri obradbi programske jezične teme Najstariji hrvatski rječnici[11] u razredu. Učenici mogu raditi u trima skupinama na odabranim rječnicima Jakova Mikalje, Jurja Habdelića te Ivana Belostenca. Svaka skupina ima svoj istraživački zadatak koji se temelji na istraživanju i usporedbi riječi koje se pojavljuju samo kod određenoga autora. Prva skupina može istraživati riječi koje počinju slovom A, druga skupina sve riječi koje počinju slovom B, a treća skupina može istraživati riječi koje počinju slovom C. Pri izlaganju može se organizirati rasprava o tome zašto se neke riječi pojavljuju u svim trima rječnicima, a neke samo u pojedinim.

Skupinski se oblik rada može primijeniti na kraju nastavnoga sata obrade Brojeva[12], programske jezične teme u petome razredu, odnosno u etapi utvrđivanja znanja. Učenike se može podijeliti u skupine te im se zadati metodički postupak grozda koji „omogućava slobodno i otvoreno razmišljanje o nekoj temi. Uključuje razumijevanje vlastitoga znanja ili uvjerenja o nekoj temi s tim da promišlja o svezama između pojmova.“ (Peko, Pintarić, 1999.;136.) Značajka je grozdova vrlo slobodno strukturiranje, odnosno ne postojanje ograničenja, osim povezanosti sa središnjim pojmom. Svaka skupina načinit će grozd o gramatičko programskoj temi Brojevi. Primjerice, zadana je riječ brojevi, kao glavni pojam, na temelju kojega učenici ispisuju potpojmove: glavni i redni. Pojmovi koje učenici navode uz potpojam glavni mogu biti: jedna, promjenjivi, sklonidbeni, a uz potpojam redni: prvi, peti, trećega čovjeka.

.

[11] Nastavni plan i program za osnovne škole, 2006.:45.
[12] Nastavni plan i program za osnovne škole, 2006.:35.

2.3. Rad u paru

U ovome će potpoglavlju biti riječi o radu u paru u nastavi hrvatskoga jezika. Navedeni će oblik rada biti definiran i opisanim prema navedenim autorima u poglavlju *Oblici rada u nastavi hrvatskoga jezika*.

Bognar, Matijević (2002.) definiraju rad u paru kao rad učenika dva po dva. Rosandić (2005.) ističe kako se radom u paru razvija kritičko mišljenje i suočavaju se različita gledišta.

„Tradicionalni pedagoški pojam rad u paru kazuje da učenici međusobno zajedno rade i pri tom zajedno uče jedan od drugog." (Peko, Pintarić, 1999.:89.) Matijević, Radovanović (2011.) govore o radu učenika u paru kao socijalnom obliku organiziranja učenika koji se često primjenjuje u svim školama te navode sljedeće razloge: omogućivanje stjecanja suradničkih kompetencija, dolaženje do kvalitetnijih rješenja, racionalno iskorištavanje skupe nastavne opreme, zadovoljavanje učenikovih potreba i želja za razgovaranjem jer je učenik socijalno biće. Svim je ljudima urođena potreba za komunikacijom, a u nastavi se često ovoj potrebi ne daje dovoljno prostora. Prema Jelaviću (2008.), rad u paru, također, predstavlja i daljni korak u individualizaciji učenja, odnosno približavanje nastave pojedincu. Dvoje učenika zajedno uče jedan do drugoga, jedan drugom pružaju potporu, jedan drugoga kontroliraju, ispravljaju, dopunjuju. Naglašava intenziviranje učenja putem rada u paru. Jedanput će u paru biti dva podjednaka partnera; drugi će put jedan biti bolji, a drugi slabiji, jedan učenik ne će razumjeti nastavni sadržaj koji se uči, a drugi učenik hoće, jedan učenik ne će biti raspoložen za učenje, a drugi će ga učenik poticati. Vidi se kako postoji mnogo mogućnosti koje učenje u paru može iskoristiti kao moguće rješenje. Kada netko pokušava poučiti, prisiljen je na dublju obradu sadržaja koji poučava. To je intenzivno učenje jer onaj koji poučava mora znati i više. „Na osnovi sadržaja (koji mora biti primjeren učenicima) proizlaze i upute za rad u paru. Važno je stjecanje samo iskustva. Nije važno samo što se uči, već i kako se uči. A svrha ovoga rada je da svaki učenik bude aktivan." (Peko, Pintarić, 1999.:89.) Također, prema Peko, Pintarić (1999.), mogućnost pasivnosti učenika u ovom društvenom obliku znatno je manja u odnosu na veće brojčane oblike. Jedan učenik potiče i kontrolira drugoga, a potiče i kontrolira i vlastito djelovanje.

Određivanje je parova u razredu najčešće prema mjestu sjedenja jer učenici najčešće i sjede po dvoje, a njihovo međusobno pomaganje u radu nastavnika i onako teško sprječava. „Zato je korisno da im povremeno omogućuju upravo takav, tandemski rad. Tako mogu rješavati istu zadaću svi učenici, ali može svaki par dobiti i svoju posebnu zadaću. Može se nekoliko zadataka raspodijeliti po skupinama parova." (Težak, 1996.:128.) Prema Peko, Pintarić (1999.),

povezivanje ovisi i o sadržajima te cilju nastave. Autorice navode mogućnost realiziranja rada u parovima u okviru svih nastavnih predmeta i u svim nastavnim područjima. „Učenici mogu zajedno postavljati probleme, prikupljati informacije, izraditi plan rješavanja, rješavati i provjeravati rješavanje problema. Navedeno zahtijeva i pripremljenost i dostupnost nastavnih sredstava za rad kao i osposobljenost za taj rad.“ (Peko, Pintarić, 1999.:90.)

Rad u paru predstavlja dio rada u skupini, odnosno rad u paru predstavlja drugu etapu temeljnoga načela suradničkoga učenja, a to je etapa razmjene mišljenja. Naime, u etapi razmjene mišljenja cilj je postići bavljenje razmišljanjima članova skupine. To je za pojedine učenike veliki izazov. I upravo je zbog toga rad u paru mogući pouzdan način suradnje. Naime, usredotočenost na samo jednoga učenika povezano je sa smanjenjem količine govora i količine informacija te s mogućnošću intenzivne razmjene mišljenja putem dijaloga. Sve to potiče zajednički rad i poboljšava rezultate učenja. Povrh toga, pojedine skupine ili razredi često nisu u stanju odmah razviti potrebno ponašanje za suradničko učenje. Upravo oni nastavnici, koji rade s takvim skupinama, prema Brüningu (2008.), navode kako na samome početku rada s određenim razredima još ne žele uvoditi skupinski rad, već nastavu usredotočiti na izmjenu individualnoga rada i rada u paru. Tek nakon što se učenici upoznaju s različitom dramaturgijom suradničke nastave, uvode u etapu razmjene i skupinski rad. Brüning (2008.) navodi središnje značenje etape razmjene mišljenja za proces učenja, i to ne samo zbog toga što u ovoj etapi učenici izgrađuju svoje komunikacijske vještine, već i zato što iznova aktiviraju i mijenjaju vlastitu mrežu znanja. Ono što jedan partner prenosi drugome, potonji mora usporediti sa svojim dosadašnjim znanjem. Pri tome zajedničke točke potvrđuju znanje, a razlike potiču na novo bavljenje određenom temom. „Dakle, javljaju se proturječja – Piaget govori ovdje o spoznajnim sukobima – koja potiču učenike da se dublje pozabave zadanom temom.“ (Brüning, 2008.:28.) Smatra kako u tomu procesu učenici ispravljaju i proširuju vlastite strukture znanja. Međutim, rijetko to čine sami od sebe. Radi se o dobrom organiziranju etape razmjene kako bi se učenici doista zainteresirali za rezultate tuđega rada te kako bi se razvila prava diskusija, tijekom koje će, u etapi razmjene, nastati nove strukture znanja. Prema Brüningu (2008.), ključni je problem svake etape razmjene mišljenja taj što se učenici na posvećuju dovoljno razmišljanjima koje prezentiraju drugi učenici. Zbog toga ne prepoznaju pogrješke koje je njihov partner napravio jer u etapi razmjene ništa nisu razumjeli. Ne ispravljaju pogrješke učenika koji izlaže rad zato što se puno bave onime što bi sami željeli reći kada budu izlagali, umjesto da se prije toga bave onim što izlaže drugi učenik. „S konstruktivističke točke gledišta[13] ovdje nema sukonstrukcije

[13] „Konstruktivističke teorije temelje se na vjerovanju da se proces učenja odvija temeljem učenikove osobne konstrukcije i rekonstrukcije znanja, a ono pak nastaje kao rezultat učeničkih interakcija sa prirodnim svijetom u

odnosno učenici ne uspoređuju nove podatke sa svojim znanjem. Zbog toga se treba potruditi da se na nastavnom satu partnerski rad organizira tako da se od svakog učenika odlučno zahtijeva da se usredotoče na partnera.“ (Brüning, 2008.:58.) Kako bi se učenici usredotočili na ono što njihov partner govori, može im se zadati određeni zadatak koji će moći riješiti ukoliko slušaju partnera dok govori. Dakle, „S obzirom na njezinu strukturu, tijekom faze razmjene uvijek se vodi diskusija o određenoj temi. Pri tome se potiču spoznajni procesi, što pridonosi izgradnji individualne mreže znanja. Kod individualnog učenja ti procesi ne dolaze do izražaja u istoj mjeri. Postoje različite teorije o tome kako izgledaju spoznajni procesi tijekom faze razmjene.“ (Brüning, 2008.:35.) Prema Piagetovoj teoriji, (Brüning, 2008.:35.) duhovni razvoj pokreću obrada i rješavanje spoznajnih sukoba. Do kojih dolazi kada se suprotstave dva različita viđenja, primjerice, kod rješavanja problema ili etičkih dilema. Rješavanjem takvih sukoba učenici ispravljaju ili proširuju svoje znanje, uče kako zauzeti različita stajališta te kako se osloboditi predrasuda. Riješi li se takav problem u etapi individualnoga rada, kroz glavu prolaze oba suprotstavljena viđenja i rješenja problema.

Prema Wygotzkom, (Brüning, 2008.:35.) do spoznajnog razvoja dolazi kada opažamo kod drugih više spoznajne funcije i postupno ih usvajamo. To se, međutim, događa prije svega putem socijalne interakcije. Smatra kako se učenje odvija promatranjem spoznajnih funkcija koje se nalaze na samo malo višem razvojnom stupnju, u takozvanom području sljedeće etape. Odnosno, ako neki učenik može nešto postići samo u skupini jer se u njoj nalazi neki drugi učenik, koji vlada određenom spoznajnom funkcijom koju on još nije usvojio, on će to uskoro moći učiniti i sam, kada usvoji tu spoznajnu funkciju. Tako se u suradničkom učenju koristi poticajni potencijal heterogene skupine.

Prema teoriji situacijske spoznaje (Brüning, 2008.:35) postoji povezanost znanja i vještina koja ih čini praktično primjenjivima u životu i može se poticati tijekom učenja tako da se proces učenja odvija u situacijama koje su slične onima u kojima bi se znanje moglo primijeniti.

Brüning (2008.) navodi devet strategija za učinkovit rad u paru koje potiču komunikacijske vještine, a usredotočuju se i na spoznajne potrebe učenika. Prva je izvještavanje

---

određenom sociokulturnom kontekstu, uz dinamičko posredovanje njihovih prethodnih znanja. Znanje kao produkt rezultat je procesa mišljenja i rekonstrukcije rezultata tog procesa. Tijekom procesa učenja i nastave učenik razvija i konstruira osobnu epistemologiju. Polazeći od analize procesa učenja, konstruktivizam učenika pozicionira kao subjekta odgojnoobrazovnog procesa. Konstruktivistički pristup suprotan je empirističko-redukcionističkom pristupu tradicionalne didaktike koji učenje i poučavanje predstavlja transmisijskim modelom prijenosa i zapamćivanja informacija i sadržaja. Kritika transmisijskom modela temelji se na konstruktivističkoj postavci da su znanja stečena primjenom transmisijskog modela nerijetko nekvalitetno struktuirirana i povezana s prethodnim znanjima. Sam proces njihova stjecanja čini ih disponibilnim samo za akademske potrebe i valjanima samo u testovnim situacijama, a ne za životnu upotrebu.“ (Musanović, 2000.:1.,2., prema Richardson, 1997.)

odnosno parafraziranje. Jedan učenik daje drugom učeniku željene informacije. Nakon toga, drugi učenik prepričava ono što je čuo, a učenik koji je govorio provjerava je li sažetak odgovarajuće ostvaren. Druga je strategija izvijestiti – ispraviti. Učenik prezentira određenu informaciju s namjerno unesenim pogrješkama. Drugi učenik nakon prezentacije treba utvrditi što je pogrješno prezentirano. Treća je strategija izvijestiti – suglasiti se. Prije nego li određene informacije prezentiraju razredu ili skupini, učenici se moraju suglasiti. No, to ima smisla samo kada postoji nekoliko rješenja. Zbog toga su učenici prisiljeni intenzivno razmotriti rezultate što pojačava komunikaciju i razmatranje problematike. Četvrta je strategija izvijestiti – obrnuti, odnosno prvi učenik daje informacije u logičnom ili kronološkom slijedu, a drugi ih ponavlja unatrag ili obrnutim redoslijedom, bez izostavljanja pojedinosti. Na ovaj način pasivno znanje postaje prilagodljivije. Peta je strategija izvijestiti – nastaviti. Prvi učenik pokreće lanac misli inspiriran određenom temom, a drugi učenik ima zadatak nastaviti slijed i pri tomu unositi svoje ideje ili misli. Šesta je strategija izvijestiti – dopuniti. Odnosno, prvi učenik prezentira svoje spoznaje, započinje priču ili izlaže ideje ili činjenice, a drugi učenik dopunjuje podatke ili detalje. Takav pristup ima smisla prije svega u slučaju kada sadržaje treba ponoviti. Sedma je strategija verbaliziranje misli. Učenici jedan drugome objašnjavaju što su napravili u etapi individualnoga rada kako bi došli do rezultata. Pri tomu učenici uzimaju u obzir svoja razmišljanja. Osma je strategija provjeriti udvoje. Prvo ide individualni rad, u kojemu učenici usvajaju pregledne i jednoznačne činjenice, a nakon toga učenici se međusobno ispituju te provjeravaju svoje znanje. Deveta je strategija aktivno slušanje. Drugi učenik ponavlja svojim riječima sadržaj koji je prvi učenik prethodno oblikovao te postavlja pitanja prvom učeniku.

Brüning (2008.) govori kako prilikom rada u paru učenici ne moraju uvijek surađivati sa svojim partnerom iz klupe. Naprotiv, za suradnju i ozračje u razredu važno je da učenici tijekom školske godine što češće mijenjaju partnere, za što Brüning (2008.) također navodi nekoliko strategija, a to su: susjed u klupi, odnosno dvoje će učenika koji sjede zajedno u klupi biti par, unutarnji krug – vanjski krug koji se može organizirati tako da učenici naprave vanjski i unutarnji krug, a učenici će koji stoje jedan iza drugoga biti par, zatim slučajan odabir koji se može ostvariti tako da učenici, primjerice, izvlače papiriće sa slikom životinje. Dva će učenika, koja su izvukla iste životinje, biti par.

2.3.1. Primjena rada u paru u nastavi hrvatskoga jezika

Budući da učenici već sjede u parovima u školi, dobro je taj način sjedenja iskoristiti i prilikom učenja i vježbanja novoga nastavnoga sadržaja. Naime, rad u paru u nastavi se hrvatskoga jezika može primjenjivati u svim nastavnim etapa.

U motivaciji se, rad u paru može ostvariti tako da se učenicima, primjerice, zadaje usmjereno pročitati tekst uz primjenu oznaka insert metodičkoga postupka. Peko, Pintarić (1999.) govore kako je riječ je o metodičkom postupku koji u proširivanju spoznaja polazi od učeničkih znanja i zahtijeva aktivno čitanje uz obilježavanje. Također je pogodan za djelotvorno razmišljanje i čitanje. Svaki učenik čita tekst te određene rečenice ili dijelove teksta označava koristeći oznake, koje navode Peko, Pintarić (1999.), + ako je nova obavijest, - ako se razlikuje od onoga što zna ili misli da zna, √ ako zna ili misli da zna i ? ako ga obavijest zbunjuje i o tome želi znati nešto više.

Nakon individualnoga čitanja teksta primjenom insert postupka, može se nastaviti rad u paru strategijom verbaliziranja misli (Brüning 2008.). Učenici jedan drugoga izvješćuju što su pročitali te kojim su znakom označili pojedine dijelove teksta. Na taj način djelotvornost usmjerenoga čitanja postaje još većom.

U etapi provjere stečenih spoznaja može se svakom paru dati lingvometodički predložak, ali svaki će učenik imati vlastiti zadatak. Naime, jedan će učenik u predlošku tražiti imenice i označavati ih, a drugi će učenik tražiti glagole, drugi će par će tražiti zamjenice i pridjeve. Nakon rješenoga zadatka, prvo svaki par međusobno iznosi rezultate i suglašavaju se, a nakon toga svaki par iznosi rezultate pred cijelim razredom. Rezultati se na kraju komentiraju i uspoređuju. Dakle, radi se o strategiji izvijestiti – suglasiti se, kako ju naziva Brüning (2008.).

Rad u paru ima svoju primjenu u nastavi hrvatskoga jezika. U prethodno navedenim primjerima vidi se da se spretnim organiziranjem ovoga oblika rada potiče učenike na aktivnu uključenost u nastavni rad te razvoj kognitivnih i socijalnih kompetencija.

2.4. Individualni oblik rada

U ovome će potpoglavlju biti riječi o individualnome obliku rada te će se navedeni oblik rada definirati i opisati, a nakon toga će se navesti i konkretan primjer.

Bognar, Matijević (2002.) definiraju individualni oblik rada kao pojedinačni odnosno samostalni rad učenika, na istim ili različitim zadacima. Rosandić (2005.) govori kako se individualnim radom može proširiti krug problema koji se istražuje.

Za Matijević, Radovanović (2011.) ništa manje važan nije ni individualni rad učenika. Iako su i skupinski rad i rad u paru oblici samostalnoga rada učenika, ponekad se ovaj individualni oblik rada naziva i samostalni rad učenika. Ovaj oblik nastave, iako kontrolira (izravno ili neizravno) nastavnik, pruža mogućnost potpunom samostalnom učenju odnosno osamostaljivanju pojedinca. Za Jelavića (2008.) individualni rad učenika predstavlja potpunu individualizaciju učenja – respektira učenikove mogućnosti, interese i razvojne potrebe. Navodi kako individualni rad susrećemo tijekom nastave u različitim oblicima, kao što su domaća zadaća, rad na literaturi, prikupljanju neke građe, materijala, rješavanje zadataka. „Samostalni rad pojedinca mora biti osmišljen u okviru zajedničkih zadaća, mora biti praćen i valoriziran.“ (Jelavić, 2008.:61.) Peko, Pintarić (1999.) naglašavaju mogućnost pružanja osnove za ostvarivanje dvosmjerne komunikacije nastavnik-učenik. Prema tomu, učenik ima veću slobodu, samostalnost, inicijativnost ostvarujući izravan odnos s nastavnim sadržajem. Omogućen je aktivan odnos učenika i nastavnih sadržaja što i određuje daljnju komunikaciju učenika. „U individualnom radu, nastavnik može upućivati učenike na samostalno obrađivanje dijela gradiva pomoću udžbenika, rješavanje zadataka različite težine, traženje informacija u znanstvenim djelima, izvornim dokumentima, detaljno objašnjavanje rezultata eksperimenata, objašnjavanje osobnog stajališta.“ (Peko, Pintarić, 1999.:92.)

Također treba obratiti pozornost i na razlikovanje izraza individualni rad učenika[14], individualna nastava[15] i individualizirana nastava[16].

[14] Matijević, Radovanović (2011.) izrazom samostalni rad učenika ili individualni rad učenika označavaju svaku aktivnost u kojoj nastavnici traže od učenika individualno rješavanje nekih zadataka, pronalaženje nekih podataka na internetu.

[15] Matijević, Radovanović (2011.) definiraju individualnu nastavu kao situacije u školovanju u kojoj jedan nastavnik poučava jednog učenika. To je svojevrstan oblik mentorske nastave jer jedan nastavnik vodi i usmjerava učenje jedne osobe.

[16] Matijević, Radovanović (2011.) govore o individualiziranoj nastavi kao o vrsti nastave u kojoj nastavnik vodi brigu o mogućnostima i napredovanju svakog pojedinoga učenika prilagođavanjem instruktivne pomoći i raznim drugim oblicima vođenja učenikovih aktivnosti. „Individualizirana nastava provodi se u redovitom nastavnom procesu i s učenicima koji nastavu pohađaju prema prilagođenom nastavnom programu zbog njihovih osobitih razvojnih potreba.“ (Matijević, Radovanović, 2011.:206.)

„Ključno je pitanje nastave individualizacija učenja. Učenje, iako podliježe općim zakonitostima, uvijek je i nešto osobno. Ne postoje ni dva učenika koji bi na isti sadržaj jednako reagirali, koji bi ga jednako primili i obradili. Ono, po čemu se pojedinci podjednake dobi čak i veoma razlikuju jest stupanj, tempo i granice razvoja sposobnosti i drugih osobina.“ (Jelavić, 2008.:27.) Prema Jelaviću (2008.), nastava djeluje na razvoj pojedinca uz pomoć njegova osobnoga iskustva, a iskustvo se stječe samo odgovarajućom aktivnošću pojedinca odnosno učenjem. Do odgovarajuće aktivnosti, odgovarajućega učenja i iskustva može doći samo u slučaju kada učenik, upravo za tu aktivnost, posjeduje odgovarajuće osobine. Odnosno, ako učenik ne posjeduje odgovarajuće osobine, do odgovarajućeg učenja i iskustva neće doći. Jelavić (2008.) naglašava kako je ključ uspješne nastave u nastojanju približavanja, što većega broja pojedinaca, granici osobnih mogućnosti. Jelavić (2008.), govori i kako je cilj pojedinca određen i onim što pojedinac jest te onim što on može i hoće. „Orijentacija nastave na pojedinca nipošto ne znači poticati samodovoljnost pojedinca nasuprot skupini odnosno razrednom odjelu. Njome se želi naglasiti osobnost nasuprot često prisutnom statističkom pristupu koji naglašavajući prosjek i druge statitističke parametre, zanemaruje pojedinca. Individualizaciju se ne smije shvatiti ni kao povlađivanje, odobravanje neodgovornog i svake ambicije lišenog, postupanja učenika.“ (Jelavić, 2008.:31.) Jelavić govori o individualizaciji kao usmjeravanju pojedinca na ono učenje u kojem pokazuje najviše ili više. Ona je zato temeljno didaktičko, i uopće, pedagoško načelo što individualne razlike, unutar općih i posebnih obilježja pojedinaca, uzima kao osnovno polazište sveukupnoga nastavnoga učenja. „Individualizacija samo znači prilagodbu u funkciji optimalnog razvoja pojedinca. Ta prilagodba mora biti sustavna. Posebno je ističemo kad se radi o pojedincima koji pokazuju stanovite teškoće u učenju. Njihovo učenje temeljit će se na manje apstraktnim sadržajima s više vizualnog i praktičnog, na učenju korak po korak.“ (Jelavić, 2008.:31.)

Individualni je rad također povezan sa skupinskim oblikom rada te dolazi do izražaja u prvoj etapi temeljnoga načela suradničkoga učenja, o kojemu je bilo riječ u prethodnim poglavljima. Naime, svaki oblik učenja podrazumijeva i individualno vrijeme za razmišljanje. Uvijek postoji zadano vremensko razdoblje namijenjeno individualnom učenju te će se, od samoga početka, svaki učenik najprije sam baviti zadatkom. Od učenika se, u toj etapi, očekuje definiranje zadatka. Naime, „u etapi razmišljanja, tj. za vrijeme individualnoga rada, svatko tko uči najprije konstruira značenje, odnosno smisao, na što ga potiču određeni zadaci s nastavnim materijalima te se u ovoj etapi konstrukcije predznanje povezuje s novim znanjem.“ (Brüning, 2008.:19.) Također, učenik ne može očekivati kako će biti prozvani samo oni učenici koji se sami javljaju, nego svatko mora individualno razmišljati o zadacima i pitanja, a tako se potiče

individualna odgovornost za rezultate učenja. Jedino individualno bavljenje određenim pitanjima ili tekstom omogućit će svim članovima skupine aktivno i odgovorno sudjelovanje te prinos suradničkom učenju.

Težak (1996.) navodi kako se individualna nastava, u novije vrijeme, često ističe kao moderni nastavni oblik koji najbolje uklanja učenički pasivizam tradicionalne škole i optimalno pomaže razvijaju mladih kao stvaralačkih ličnosti. Odnosno, „ako je uspjeh učenika proporcionalna s nivoom aktivnosti učenika za vrijeme učenja, onda bi se mogao individualni rad učenika u nastavi gramatike preporučiti kao najuspješniji nastavni oblik. Ali problem je kako motivirati i osposobiti učenika za istinsku i svrsishodnu aktivnost u individualnoj nastavi.“ (Težak, 1996.:129.) Prema Težaku (1996.), iskustvo poučava kako postoji mogućnost pogrješnoga usmjeravanja aktivnosti učenika u samostalnom radu, a to se događa kada učenik nije dovoljno motiviran za rad pa simulira aktivnost ne naprežući se ili kad nije pripremljen i osposobljen za određeni način rada pa se unatoč iskrenom nastojanju i trudu gubi u neuspjelim pokušajima. Osim toga, za individualni rad traži se mnogo više nastavnikova rada, suvremeno opremljenoga prostora, nastavnih sredstava i didaktičkoga materijala.

Prema Težaku (1996.), dinamičan će nastavnik, zbog izbjegavanja monotonije čelnoga oblika rada, oživljavati individualnu nastavu različitim elementima. Radi njezinih neospornih prednosti razvijat će se individualna nastava, ne podcjenjujući je i ne precjenjujući je, i u području gramatike. Kako bi se izbjegli njezini nedostaci, Težak savjetuje:

„1. Procijeniti koliko je samostalan rad na određenoj gramatičkoj pojavi primjeren svakom pojedincu po opsegu, težini i načinu obrade, tj. je li individualni rad najuspješniji način usvajanja novog gradiva za golemu većinu učenika.

2. Motivirati učenike i dobro ih uputiti što i kako će raditi.

3. Pripremiti nastavni sadržaj za svakog pojedinca prema njegovim mogućnostima i organizirati rad tako da svaki učenik postupno rješava djelić zadaće. (...) Razumije se, to vrijedi za individualni rad u strogom značenju tog termina, ali ne treba se odricati ni modificirajućih oblika individualizacije, gdje će se donekle i ovaj posljednji zahtjev ublažiti utoliko što se doziranje gradiva neće prilagođavati baš svakom pojedincu, nego skupovima učenika podjednakih mogućnosti.“ (Težak, 1996.:130.)

Individualni se oblik rada može primijeniti u radu s udžbenikom. Težak (1996.) naglašava da se udžbenik primjenjuje poglavito u čelnome radu na nastavi, pri čemu je razvidna dominantna nastavnikova uloga. Također, udžbenik se primjenjuje i radi utvrđivanja znanja te rješavanja zadataka u obliku zadavanja domaće zadaće. Međutim, to očito nije dovoljno jer je

kod učenika važno razviti sposobnosti samostalne uporabe udžbenika. Stoga je njegova primjena u individualnome radu na nastavi i te kako važna. S obzirom na to, Težak (1996.) savjetuje:

1. Djelomičnu uporabu udžbenika kada se učenik služi samo polaznim tekstom i metodičkim postupkom promatranja jezične pojave, otkrivanjem njezina obilježja i uopćavanja te kada učenik iskorištava iz udžbenika samo vježbe i zadatke.
2. Potpunu uporabu udžbenika, odnosno na nastavnom satu učenik cijelu udžbeničku jedinicu samostalno obrađuje, a nastavnik na kraju u čelnomu ili individualnomu radu provjerava koliko je nastavni sadržaj usvojen. Također, učenik može izvan nastavnoga sata, kod kuće ili u školi, samostalno proučavati udžbeničku jedinicu i rješavati zadatke, a na nastavnom satu zajednički provjeriti i utvrditi znanje čitajući i analizirajući svoje rezultate, vježbajući na novim primjerima, rješavajući nove zadatke.

„Ovim oblikom rada nastavnik ne smije istisnuti druge kako bi sebi olakšao nastavnički posao. Udžbenici nisu koncipirani isključivo za samostalan rad učenika i tek neke udžbeničke jedinice može većina učenika svladati uspješno bez pomoći nastavnika.“ (Težak, 1996.:130.)

2.4.1. Primjena individualnoga oblika rada u nastavi hrvatskoga jezika

Kao i svi prethodno opisani oblici rada, individualni je oblik također primjenjiv u svim nastavnim etapa nastave hrvatskoga jezika. Može se koristiti i prilikom rada s udžbenikom što se može vidjeti na primjeru programske gramatičke teme Stupnjevanje pridjeva[17].

Primjerice, u etapi čitanja i interpretacije polaznoga teksta, učenici čitaju lingvometodički predložak iz udžbenika[18] naslovljen Ja, ja, ja autorice Sanje Pilić. Isti će predložak pomoći i u etapi osvježivanja potrebnoga predznanja kako bi se ponovilo što se do sada naučilo o pridjevima jer su u predlošku istaknute određene riječi, a učenici bi trebali prepoznati kako se radi o pridjevima. Daljnji će razgovor biti usmjeren istaknutim riječima te će se isprepletanjem doslovnih, analitičkih i sintetičkih pitanja ponoviti nastavni sadržaj potreban za daljnju obradbu.

U etapi će zapažanja novih jezičnih činjenica pomoći likovni predložak iz udžbenika. Naime, likovni predložak prikazuje tri slike u nizu ispod kojih piše *miran dječak, mirniji dječak, najmirniji dječak*. Promatranjem likovnoga predloška učenike će se potaknuti na samostalno zaključivanje što je to stupnjevanje i koliko stupnjeva postoji.

[17] Nastavni plan i program za osnovnu školu, 2006.:35.
[18] Hrvatska krijesnica, 2009.:82.

Budući da se na kraju svake nastavne jedinice nalaze zadaci za samostalni rad, to se može iskoristiti u etapi utvrđivanja znanja gdje će učenici individualno rješavati zadatke, a može ih se zadati za domaću zadaću.

Individualni je oblik rad vrlo prikladan ukoliko se, na nastavnome satu, koriste nastavni listići koji su primjenjivi u svim nastavnim etapama. Primjerice, ukoliko se obrađuje programsko gramatička tema Stupnjevanje pridjeva, kako bi se provjerilo što su učenici do sada naučili o pridjevi, u etapi osvježivanja potrebnoga predznanja mogu se koristiti nastavni listići gdje će se primjenom translacijskih, analitičkih i sintetičkih pitanja procijeniti koliko su učenici naučili.

U etapi zapažanja novih jezičnih činjenica, mogu se učenicima dati nastavni listići na kojima će biti nekoliko rečenica. Primjerice, Ivan je najjači u razredu. U Ivanovoj je ulici trava lijepa, ali je u mojoj ulici trava zelenija. Učenicima je zadatak podcrtati pridjeve te odrediti kojem stupnju pripadaju i zaključiti kako se tvori svaki pojedini stupanj.

Individualni je rad prikladan i za ispunjavanje anketnih upitnika koji se mogu koristiti prilikom evaluacije ili nastavnoga sata ili nakon obrađenoga određenoga nastavnoga sadržaja odnosno nastavne cjeline. Upotrebom sintetičkih, analitičkih te evaluacijskih pitanja učenike potičemo na iznošenje samostalnih zaključaka i mišljenja.

Rješavanje zadataka objektivnoga tipa vrlo je prikladno za individualni rad jer svi učenici imaju iste zadatke te se tako može provjeriti koliko je svaki učenik naučio i shvatio. Zadaci se objektivnoga tipa mogu koristiti u etapi utvrđivanja znanja gdje se učenicima mogu dati zadaci koji su vezani za programsko gramatičku temu koja se obrađuje, primjerice Vrste nezavisnih rečenica[19]. Ispreplitanjem translacijskih, interpretacijskih, sintetičkih pitaja saznaje se koliko je svaki učenik usvojio nastavni sadržaj.

Rješavanje se tekstova može koristiti na nastavnom satu ponavljanja nastavnoga sadržaja. Primjerice, nakon obrađene cjeline Vrste riječi, učenicima se daje lingvometodički predložak gdje oni moraju podcrtati sve vrste riječi koje su učili.

U etapi osvježivanja potrebnoga predznanja, ukoliko se na nastavnom satu obrađuje programsko gramatička tema Izricanje prošlosti perfektom[20], učenicima će se dati lingvometodički predložak koji sadrži informacije o gramatičko programskoj temi Izricanje sadašnjosti prezentom[21], a oni će tekst označavati primjenom znakovima koji se koriste u insert metodičkom postupku.

[19] Nastavni plan i program za osnovnu školi, 2006.:43.
[20] Nastavni plan i program za osnovnu školu, 2006.:39.
[21] Nastavni plan i program za osnovnu školu, 2006.:39.

Zaključak

Svi opisani socijalni oblici rada, čelni rad, skupinski, individualni i rad u paru, imaju svoju primjenu u nastavi hrvatskoga jezika. Važna je odmjerenost u njihovoj primjeni te dinamičnost u njihovoj izmjeni čime nastava postaje raznovrsnija, a učenikova znanja i iskustva bogatija. Iako pojedini oblici rada traže dodatne napore, kako od učenika, tako i od nastavnika, iznimno je važna posvećenost organizaciji i provedbi svakoga oblika rada. Osim toga, važno je i razredno ozračje te raspored sjedenja, poglavito kada je riječ o skupinskome radu te radu u paru. Svaki oblik rada ima svoje prednosti koje treba usmjeriti učenikovome napretku i unapređivanju nastave hrvatskoga jezika.

Literatura

Knjige:

1. Bognar, Ladislav – Matijević, Milan. 2002. Didaktika. Školska knjiga. Zagreb
2. Brüning, Ludger. 2008. Suradničkim učenje do uspješne nastave: kako aktivirati učenike i potaknuti ih na suradnju. Naklada Kosinj. Zagreb
3. Jelavić, Filip. 2008. Didaktika. Naklada Slap. Jastrebarsko
4. Klippert, Heinz. 2001. Kako uspješno učiti u timu: zbirka praktičnih primjera. Educa. Zagreb
5. Matijević, Milan – Radovanović, Diana. 2011. Nastava usmjerena na učenika. Školske novine. Zagreb
6. Peko, Anđelka. – Pintarić, Ana. 1999. Uvod u didaktiku hrvatskoga jezika. Pedagoški fakultet. Osijek
7. Rosandić, Dragutin. 2005. Metodika književnoga odgoja. Školska knjiga. Zagreb
8. Rosandić, Dragutin. 1996. Hrvatski jezik u srednjoškolskoj nastavi. Školske novine. Zagreb
9. Težak, Stjepko. 1996. Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1. Školska knjiga. Zagreb

Udžbenik:

1. Kovač, Slavica, Bežen, Ante, Jukić, Mirjana. 2009. Hrvatska krijesnica, udžbenik hrvatskoga jezika za V razred osnovne škole, Ljevak, Zagreb

Internet:

1. http://pedagogija.skretnica.com/pub/marko/konstruktivisticka_teorija_i_obrazovni_proces.pdf; pristup ostvaren 4. kolovoza 2013.
2. http://ladislav-bognar.net/files/Suradni%C4%8Dko%20u%C4%8Denje.pdf; pristup ostvaren 28. srpnja 2013.