

# Obilježja socijalnih oblika rada u nastavi usmjerenoj na učenika

---

**Krištofić, Kristina**

**Master's thesis / Diplomski rad**

**2016**

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

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:431715>

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

*Download date / Datum preuzimanja:* **2025-01-05**

*Repository / Repozitorij:*

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU  
UČITELJSKI FAKULTET  
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE  
(Čakovec)**

**PREDMET: Teorije nastave i obrazovanja**

**DIPLOMSKI RAD**

**Ime i prezime pristupnika: Kristina Krištofić**

**TEMA DIPLOMSKOG RADA: Obilježja socijalnih oblika rada u  
nastavi usmjerenoj na učenika**

**MENTOR: prof. dr. sc. Milan Matijević**

**SUMENTOR: dr. sc. Tomislav Topolovčan**

**Zagreb, rujan 2016.**

## SADRŽAJ

SAŽETAK .....	4
SUMMARY .....	5
1. UVOD .....	6
2. NASTAVA USMJERENA NA UČENIKA .....	7
3. INDIVIDUALIZACIJA .....	10
4. PLANIRANJE I PRIPREMA .....	13
4. NASTAVNE STRATEGIJE .....	15
4. 1. Strategija učenja otkrivanjem .....	17
4. 1. 1. Učenje istraživanjem .....	18
4. 1. 2. Projekt .....	19
4. 1. 3. Simulacija .....	20
4. 2. Strategija učenja rješavanjem problema .....	21
4. 3. Strategija suradničkog učenja .....	22
4. 4. Strategija doživljavanja i izražavanja doživljenoga .....	24
4. 5. Strategija vježbanja i strategija ponavljanja .....	25
4. 6. Strategija učenja usmjerenog na djelovanje .....	26
4. 7. Strategija mentorskog rada .....	27
4. 8. Strategija timskog rada .....	27
5. SOCIJALNI OBLICI RADA .....	28
5. 1. Frontalni oblik .....	29
5. 2. Individualni rad .....	30
5. 3. Rad u paru .....	31
5. 4. Rad u grupama .....	33
5. 5. Rad u skupinama .....	34
5. 6. Timski rad (učitelja) .....	35
6. RAZREDNO – NASTAVNO OZRAČJE .....	36
7. PRIKAZ DOSADAŠNJIH ISTRAŽIVANJA NA TEMU NASTAVE USMJERENE NA UČENIKA .....	38
8. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA .....	40

8. 1. Cilj istraživanja.....	41
8. 2. Problemi istraživanja.....	41
8. 3. Sudionici istraživanja .....	42
8. 4. Postupak istraživanja.....	42
8. 4. 1. Prikupljanje podataka .....	42
9. REZULTATI.....	44
10. RASPRAVA .....	46
11. ZAKLJUČAK .....	51
LITERATURA.....	53
PRILOZI .....	57
KRATKA AUTOBIOGRAFSKA BILJEŠKA .....	67
IZJAVA O SAMOSTALNOJ IZRADI RADA .....	68

## SAŽETAK

Nastava je proces dok su učenici i nastavnici subjekti i sudionici toga procesa. Od mnogobrojnih ciljeva i načela koje nastava kao takva podrazumijeva moguće je izdvojiti važnost primjerenosti i smislenosti kako bi se sudionicima omogućilo kvalitetno i optimalno sudjelovanje u njoj. Kako bi takav cilj bio ostvariv, potrebno je uzeti u obzir osobine, mogućnosti, sposobnosti i potrebe sudionika nastavnoga procesa. S obzirom na to da su učenici ti koji se nalaze u položaju odgajnika, nastavni je proces poželjno kreirati i usmjeravati upravo prema njima. To je moguće činiti planirajući i individualizirajući sadržaje, aktivnosti, metode, strategije i oblike rada prema onome što njima u određenom trenutku treba i donosi dobrobit u odgojno-obrazovnom smislu držeći se pritom propisanih okvira.

Istraživanjem se željelo provjeriti oblikuje li državna škola nastavu prema potrebama učenika, odnosno, usmjerava li je prema njima te koriste li nastavnici u nastavi različite socijalne oblike rada ili je nastava još uvijek pretežno frontalna. Podaci istraživanja dobiveni su na temelju opažanja nastavnih satova tijekom pet radnih dana u dva razredna odjeljenja jedne osnovne škole, i to u obliku bilježaka u za to prethodno pripremljenim tablicama. Rezultati istraživanja pokazuju kako u nastavi još uvijek dominira frontalni oblik rada dok su ostali socijalni oblici rada slabo ili nikako zamijećeni što dovodi do zaključka kako se nastava još uvijek ne usmjerava na učenike te su oni pretežito pasivni sudionici u njoj.

Iako se nastavnike potiče na korištenje aktivirajućih strategija učenja i suradničkih oblika rada te unatoč sve većoj želji za reformama u školstvu, nije se lako odmaknuti od dugogodišnje tradicije poučavanja. Sve u svemu, daljnje isticanje prednosti aktivnoga i suradničkoga učenja te osiguravanje potrebnih materijalnih uvjeta, nedvojbeno su nužni kao korak prema suvremenoj i aktivnoj, učenicima usmjerenoj nastavi.

**Ključne riječi:** kvalitativno istraživanje, nastava usmjerena na učenika, socijalni oblici rada, strategije učenja

## **SUMMARY**

### **Characteristics of Social Forms of Work in Student-centred Teaching**

Teaching is a process in which the students and the teachers are the subjects of that process. It also means that it is of great matter to single out the importance of the principles of adequacy and meaningfulness in it to enable quality and optimal participation to its participants. To make this goal possible, it is necessary to take characteristics, possibilities, abilities and needs of the subjects in teaching process into consideration. Since the students are those who are being educated, the process of teaching should be created and directed towards them. That can be done by planning and individualising contents, activities, methods, learning strategies and forms of work according to their needs at the given moment, of course, by abiding the provided rules, which would result in wellbeing in educational sense,.

The research was to verify conduction of student-centred teaching in state school regarding the use of different social forms of work in contrast to mostly frontal teaching. The results were obtained by observation of classes during five work days in two classes of an elementary school, in the shape of notes entered in previously prepared tables. The results show that the frontal, lecture-based teaching is still dominating in the teaching process, while other social forms of work were rarely or not at all noticed which brings to the conclusion that the teaching process is still not student-centred, and with students being passive participants in it.

Even though the teachers are constantly encouraged to use activating learning strategies and cooperative forms of working, and despite the growing desires for reforms in school system, it is not easy to move away from a years-long tradition of teaching. All in all, further emphasis on advantages of active and cooperative learning and ensuring of needed material conditions are undoubtedly necessary as a step forward to modern and active, student-centred teaching.

**Key words:** learning strategies, qualitative research, social forms of work, student-centred teaching

## 1. UVOD

„Nastava je dinamičan proces koji podrazumijeva zajednički rad učenika i nastavnika (Matijević i Radovanović, 2011, str. 29). Tijekom tog zajedničkog rada svaki od subjekata tog procesa, i nastavnik i učenici, ima svoje zadatke čiji je konačan cilj usvajanje znanja te razvijanje sposobnosti i vještina potrebnih za daljnje obrazovanje i život. Od učenika se dakle ne traži da samo posjeduju određeno znanje već da pokažu kompetentnost u određenom području primjenjujući spomenute sposobnosti, vještine i, što je još važnije, da razumiju ono što su naučili (Peko i Varga, 2013).

Didaktičari se već godinama bave istraživanjima i razmišljanjima o tome kako taj proces učiniti boljim i kako učenike na što bolji način osposobiti za sve ono što ih kasnije čeka u životu. Zahtjevi nastave u današnje doba znatno su veći i drugačiji od zahtjeva koji su se pred nastavnike i učitelje postavljali prije pedesetak ili više godina. Od suvremene se nastave očekuje da pruža temeljna znanja i korištenjem primjera proširuje njihovu primjenu; da učenike poučava kako da uče i koriste svoje znanje, ali i da kombinira teoriju s praksom ili konkretnom akcijom (Maleš, 1996). Stoga „strategija učenja mora počivati na aktivnom ponašanju učenika, a ne na preuzimanju gotovih znanja“ (Huber, 1978, prema Jelavić, 1994, str. 69).

U novijoj povijesti nastave razlikuju se dvije didaktičke strategije: nastava usmjerena na nastavnika i nastava usmjerena na učenika. Često je mišljenje da je upravo nastava usmjerena na učenika najbolja nastava. U engleskom jeziku nazvana „student – centered teaching“, podrazumijeva nastavni proces u kojem su učenik i nastavnik kao subjekti nastave aktivni u jednakoj mjeri ili je učenik aktivniji od nastavnika (Matijević i Radovanović, 2011). U takvoj nastavi nastavnik je subjekt koji je od samoga početka treba smisleno planirati, pripremati, voditi i usmjeravati kako bi ona bila usmjerena na učenike. Primjenjujući nove, inovativnije strategije, primjerene metode rada i socijalne oblike rada, prilagođavajući se individualnim razlikama među učenicima i stvaranjem ugodnoga ozračja organizira nastavu koja učenicima osigurava samostalnije, no ipak vođeno učenje koje im omogućuje stjecanje iskustva i bolje razumijevanje naučenoga.

Unatoč sve glasnijem zastupanju takvoga vođenja nastave i isticanjem očitih dobrih strana, upitno je u kojoj se to mjeri primjenjuje u praksi. Nastavnici redovito izvršavaju svoje obaveze po pitanju stručnoga usavršavanja no treba se zapitati kakva je realnost i jesu li promjene što se tiče prelaska s nastave usmjerene na učitelja na nastavu usmjerenu na učenika vidljive ili je to još uvijek u povojima te se i dalje radi na tradicionalan način gdje učitelj nije mentor, suradnik i organizator već predavač u pretežno frontalnoj nastavi.

## **2. NASTAVA USMJERENA NA UČENIKA**

Najprije par riječi o nastavi usmjerenoj na nastavnika kao antonimu nastave usmjerene na učenika: to je koncept u kojem je važno ono što radi nastavnik dok učenici pasivno sjede i slušaju njegovo izlaganje. Pojam obično asocira na frontalnu i predavačku nastavu (Bognar i Matijević, 2005) kojoj je fokus na realizaciji nastavnikova plana, a ne na aktivnom sudjelovanju učenika. Dakle, u takvoj je nastavi naglasak na tome da nastavnik obavi svoj posao po pitanju obrade planirane jedinice bez da u obzir uzima mogućnosti i potrebe svojih učenika te da nastavu osmisli na najbolji i najprimjereniji način. Jedan od prvih nastavnika koji se bavio takvim pristupom bio je Carl Rogers. On je vjerovao da je „produktivnije usredotočiti se na potrebe klijenta ili učenika, nego na potrebe sustava“ (Jensen, 2003, str. 87).

Prednost bi u nastavi ipak trebalo dati strategijama aktivnoga učenja, odnosno korištenju strategija i metoda koje aktiviraju učenika i podrazumijevaju njegovo sudjelovanje u raznovrsnim metodičkim scenarijima potičući aktivno i iskustveno učenje umjesto pasivnoga gledanja i slušanja (Matijević i Radovanović, 2011). Prema Hilbertu Meyeru dobra je ona nastava koja „posreduje između zahtjeva postavljenih zadataka i postojećih kompetencija i motivacija učenika“ (Meyer, 2005, str. 168). Nastava usmjerena na učenika čini upravo to: uzima u obzir kompetencije učenika i primjenom primjerenih strategija, metoda i oblika rada odgovara na zahtjeve koje postavlja program. U njoj je učenik aktivniji od nastavnika jer je središte pozornosti upravo na njemu i na njegovom učenju dok je učitelj subjekt koji učenike usmjerava i organizira metode i oblike rada koji će se koristiti u učeničkom radu i aktivnostima.



U engleskom jeziku koriste se izrazi „student – centered teaching“ i „student – centered instruction“. Isto se objašnjava kao pristup u kojem učenici utječu na sadržaje, aktivnosti, materijale i tempo učenja te taj pristup stavlja učenika u središte procesa učenja. Nastavnik je, s druge strane, taj koji učenicima pruža prilike da uče samostalno i jedni od drugih te ih usmjerava kako da to efektivno čine (Froyd i Simpson, 2008).

„Učenici žele učiti, a učiti znači biti aktivan. Učiti znači stjecati iskustva“ (Matijević i Radovanović, 2011, str. 155). Aktivno učenje predstavlja suprotnost pasivnom primanju informacija u frontalnom obliku poučavanja te pretpostavlja aktivnosti u kojima se učenicima osigurava samostalnost i nadzor nad organizacijom, tijekom i smjerom u kojem se one odvijaju (Kyriacou, 1995). U aktivnom učenju učenik nije promatrač nego sudionik. Za razliku od pasivnog učenja u kojem učenici slušaju predavanja, prepisuju definicije s ploče ili iz udžbenika, odgovaraju na pitanja koja postavlja nastavnik i prate demonstracije nastavnika bez mogućnosti sudjelovanja, aktivno učenje karakteriziraju sudjelujuća uloga učenika, samostalno zaključivanje, diskutiranje, postavljanje pitanja, istraživanja, pokusi i tako dalje (Matijević i Radovanović, 2011). Kao neke od prednosti aktivnog učenja navode se činjenice da su aktivnosti takvog učenja intelektualno poticajnije i djelotvornije u poticanju i održavanju motivacije kod učenika te da pripomažu u razvoju sposobnosti učenja te komunikacijskih sposobnosti među učenicima. Nadalje, učenici takvim aktivnostima više uživaju jer potiču pozitivan odnos učenika prema samom sebi, ali i prema predmetu u kojem se na taj način radi (Kyriacou, 1995).

Uz pojam nastave usmjerene na učenika usko je vezan i pojam integriranoga poučavanja koje se definira kao: „planiranje i organiziranje poučavanja u kojem se međusobno povezuju različite discipline, područja i predmeti, s ciljem postizanja dubokog razumijevanja određenog sadržaja“ (Čudina–Obradović i Brajković, 2009, str. 23) te istodobnog ovladavanja različitim vještinama. Integrirano poučavanje stavlja naglasak na učenikov samostalni rad i smanjenje učiteljeve predavačke aktivnosti te je traži drukčiji pristup nastavnika. On tijekom takvoga poučavanja učeniku ne bi trebao pružiti znanje na dlanu već mu omogućiti da samostalno dođe do spoznaja te je njegova glavna aktivnost planiranje i organiziranje učenikove aktivnosti (Čudina–Obradović i Brajković, 2009). Iz prethodnih rečenica vidljiva je

očita poveznica između pojmova nastave usmjerene na učenika i integriranoga poučavanja s obzirom na to da je i jednom i drugom pristupu cilj aktivno sudjelovanje učenika čime mu se omogućava samostalnost i cjelovitije razumijevanje.

Nekoliko je puta spomenuto da se uz nastavu usmjerenu na učenika vežu određene metode i nastavne strategije koje aktiviraju učenika ako se nastavnici pritom koriste za to primjerenim metodama rada te organiziraju rad u primjerenim socijalnim oblicima. Strategije koje se uobičajeno koriste u nastavi usmjerenoj na učenika su: učenje otkrivanjem, kod kojega se kao pod dijelovi mogu navesti istraživanje; projekt te simulacija (u koju ulazi i igra), zatim doživljavanje i izražavanje doživljenog, vježbanje i ponavljanje, suradničko učenje, učenje rješavanjem problema te nastava usmjerena na djelovanje. O svakoj od strategija više će riječi biti u jednom od narednih poglavlja.

Ako nastavnik želi nastavni proces usmjeriti na svoje učenike, kod primjene navedenih strategija pažnju će trebati posvetiti i socijalnim oblicima rada učenika pa će moći birati između: frontalnoga rada, rada u paru, rada u grupama, rada u skupinama ili pak individualnoga, samostalnoga rada učenika. Nisu svi oblici rada prikladni za svaku od strategija pa pri planiranju i organizaciji nastave i na to treba obratiti pozornost. Svaki od socijalnih oblika rada ima svoje prednosti, ali i svoje nedostatke će i o tome biti riječi nešto kasnije. Važno je uočiti to da nastava usmjerena na učenika ne pretpostavlja samo jednu metodu, socijalni oblik rada ili strategiju već širi pristup nastavi. Također može uključivati i neke elemente tradicionalne nastave no bitno je da su joj u središtu učenik i njegove potrebe. (<http://www.zzs.gov.me/ResourceManager/FileDownload.aspx?rId=100336&rType=2>)

Nastava usmjerena na učenika zahtijeva i pretpostavlja i učionicu usmjerenu na učenika i njemu prilagođenu. Stvaranje ugodnog razredno – nastavnog ozračja u kojem uz prostor veliku ulogu ima i općenita atmosfera ili „klima“ još je jedna odrednica uspješnog provođenja takve nastave (Bošnjak, 1997; Domović, 2003).

Govoreći o različitim aktivnostima povezanim s nastavom usmjerenom na učenika treba govoriti i o usklađivanju tih aktivnosti sa samim učenicima, njihovim sposobnostima, mogućnostima i željama. Ako je nastava usmjerena na učenika, onda

treba biti usmjerena na njegovu ličnost, na njegove mogućnosti i interese kao pojedinca, a s obzirom na to da razred ne čini jedan učenik već njih dvadesetak, govori se o dvadesetak potpuno različitih sklopova sposobnosti, znanja, vještina i mogućnosti. Nastavnik se treba potruditi nastavni proces oblikovati tako da svaki od učenika postigne što bolje rezultate u skladu s onim što može i zna. Tu se već ulazi u pojam individualizacije nastave. odnosno orijentiranje na i prilagođavanje svakom učeniku posebno. Ukoliko se u razredu nalazi i učenik s posebnim potrebama ili darovit učenik, nastava usmjerena na njega može biti od velikoga značaja za napredak.

### **3. INDIVIDUALIZACIJA**

„Svi su učenici inteligentni, samo na različite načine. Naša je zadaća poučavati tako da svim učenicima omogućimo učenje i postizanje uspjeha primjereno njihovu spektru inteligencija“ (Gajger, 2008, str. 9). Korijen riječi individualizacija glasi individua što znači pojedinac. Svaki je pojedinac, svaki učenik, različit na svoj način. Posjeduje jedinstvenu kombinaciju znanja, mogućnosti, vještina i sposobnosti. Neki mu predmeti i zadaci leže bolje, a neki nešto manje. Svaki je razred zajednica takvih različitih kombinacija, a nastava bi trebala biti takva da se može prilagoditi potrebama i pretpostavkama svakog učenika te potiče njegovo učenje i razvitak (Meyer, 2005). Takav se pristup kosi s načelima tradicionalne nastave u kojoj je bilo uobičajeno da svi učenici u isto vrijeme obrađuju neke nastavne sadržaje na isti način s istim ciljem. Razred se u toj nastavi promatra kao skupina učenika približno istih sposobnosti i znanja pa je nastavnik usmjeren na zamišljenog, no nepostojećeg, prosječnog učenika (Matijević i Radovanović, 2011). Sukladno rečenicama s početka odlomka, nije realno pred sve učenike postavljati iste ciljeve niti forsirati isti način rada za svakoga od njih.

Američki psiholog Howard Gardner identificirao je sedam izvornih kategorija inteligencija: logičko – matematičku, interpersonalnu, spacijalnu, glazbeno-ritmičku, intrapersonalnu, tjelesno-kinestetičku i verbalno-lingvističku. U novije vrijeme se toj podjeli dodaje još i prirodoslovna inteligencija. Ako se u obzir uzme činjenica da se u razredu nalazi dvadesetak jedinstvenih kombinacija spomenutih inteligencija i da bi osim daljnjega razvoja dominantnih inteligencija kod učenika trebalo razvijati i

ostale nedominantne inteligencije, to za nastavnike može predstavljati veliki izazov (Gajger, 2008). Gardner je ukazao na to da se u školi i kulturi najviše pažnje pridaje lingvističkoj i matematičkoj inteligenciji pa je predložio da bi trebalo jednaku pažnju poklanjati i pojedincima koji pokazuju nadarenost u ostalim inteligencijama (<http://www.zzs.gov.me/ResourceManager/FileDownload.aspx?rId=100336&rType=2>). Nastava usmjerena na učenika učenicima bi trebala osigurati mogućnost učenja na način da uspiju bez obzira na svoje jače ili slabije strane i bez obzira na dominantne i nedominantne inteligencije. Budući da svi učenici posjeduju različite kombinacije inteligencija, potrebne su različite strategije da bi se tim razlikama među njima udovoljilo, a tradicionalni pristupi u tom slučaju nisu najprimjereniji izbor (Stoll i Fink, 2000). To bi nadalje vezalo osmišljavanje i provođenje aktivnosti učenja u svim kategorijama višestrukih inteligencija. Ako se aktivnosti učenja ukomponiraju u nastavu na takav način, svi će učenici tijekom određenog vremena, razvijati i produbljivati svoje dominantne inteligencije, ali i raditi na onim nedominantnima. Osmišljavanjem aktivnosti koje idu u korist teoriji višestrukih inteligencija učenici će učiti uspješnije i djelotvornije. Učit će bolje i dulje zadržavati naučeno te će im porasti samopouzdanje i ljubav prema učenju (Jensen, 2003).

Poučavanje koje u obzir uzima teoriju višestrukih inteligencija povezano je s prethodno spomenutim integriranim poučavanjem, ali i strategijama poput suradničkog učenja i projektne nastave o kojima će tek biti riječi, što nije slučajnost, jer poučavanje u kojem je fokus na teoriji višestrukih inteligencija predstavlja sintezu svih odgojno – obrazovnih inovacija nastalih kao odgovor tradicionalnoj nastavi (Gajger, 2008), jednako kao i pojam nastave usmjerene na učenika. Takav proces u kojem se nastavnik trudi nastavu prilagoditi učenicima s obzirom na različitost inteligencija mogao bi potrajati duže vrijeme, no krajnji rezultat će zasigurno biti vrijedan i od koristi za sve učenike u razredu. Važno je uzeti u obzir to da takva nastava ne traži potpuno drugačiji način poučavanja, već samo prilagodbu i promišljanje o usklađivanju s potrebama učenika.

Individualizacija učenja u razredu je neophodna kada se među učenicima nalaze učenici s teškoćama ili pak oni koji pokazuju znakove darovitosti. S obzirom na prirodu svojih razlika od ostalih učenika, ta dva tipa učenika zahtijevaju nastavnikovo prilagođavanje njihovim potrebama i mogućnostima kako bi pokazali i

naučili najbolje što mogu. Veliku ulogu u takvim slučajevima trebaju imati stručni suradnici škole koji nastavniku pomažu u radu i nude mu smjernice za rad s takvim učenicima. Cilj je osigurati im rad u aktivnostima koje im omogućuju razvoj njihovog potencijala, ali i dobivanje potpore (Meyer, 2005).

U skupinu darovite djece svrstavaju se djeca i mladi koji su iznimno talentirani i pokazuju mogućnosti dostizanja iznimnih postignuća u odnosu na svoje vršnjake. Uobičajeno je da imaju velike izvedbene sposobnosti u intelektualnom, stvaralačkom ili umjetničkom smislu te se na neki način ističu u određenom akademskom području (Bouillet, 2010). Takva su djeca vrijedni pojedinci našega društva no u nastavi mogu naići na probleme, ako s njima radi nastavnik koji u obzir ne uzima njihovu darovitost i zanemaruje pronalaženje načina na koje bi dalje poticao njihovu darovitost. Umjesto takvog pristupa, potrebno je pronaći sadržaje i adekvatne aktivnosti kojima se potiče razvoj darovitog učenika i zaokuplja ga se dodatnim zadacima kako bi se izbjegla dosada (Bouillet, 2010) do koje može doći jer se radi o učenicima koji rade brže od ostatka razreda. Nastavnik bi za darovitoga učenika uvijek trebao imati spremne dodatne materijale. Prvenstveno uočavanje darovitih učenika, a potom i poticanje razvoja njihove darovitosti uz pomoć programa koji je u skladu s njihovim sklonostima, interesima, motivacijom i sposobnostima, obaveza je djelatnika osnovne škole.

Nastavnici posebnu pozornost trebaju posvetiti i učenicima s teškoćama. To mogu biti teškoće u razvoju, ponašanju, učenju ili teškoće nekoga drugog tipa. Svako je takvo dijete inteligentno na svoj način i nastava mu može i mora osigurati da od sebe da najbolje što može u okviru svojih mogućnosti i svojih poteškoća. Kod učenika s teškoćama bilo bi pogrešno mjeriti njihov napredak u odnosu na druge učenike, već potpuno suprotno, potrebno je promatrati napredak u odnosu na početno stanje, u odnosu na ono što oni mogu. Za razliku od naglašavanja njihovih teškoća izvođenjem aktivnosti koje bi ih samo dovodile do izražaja, učenike s teškoćama treba poticati da pokažu što znaju i mogu putem njima primjerenim aktivnostima i njihovih uloga u njima koje bi razvijale želju za inicijativom i osjećaj vlastite vrijednosti.

Dakle, postoji nebrojeno mnogo načina na koje se nastava može prilagoditi učenicima i njihovim mogućnostima i sposobnostima samo je potreban odmak od

tradicionalnoga pristupa koji podrazumijeva da su svi učenici u stanju na jednak način postići jednake, dobre, rezultate. Glavnu ulogu tu ima sam nastavnik koji se treba potruditi, u okviru svojih mogućnosti i mogućnosti škole te nastavu usmjeriti na učenike. Za uspješno provođenje takve nastave potrebno je ponajprije pomno planiranje, a potom i pripremanje nastavnika.

#### **4. PLANIRANJE I PRIPREMA**

„Planiranje i pripremanje je svojstveno svakoj ljudskoj djelatnosti, a posebice tako složenoj kakva je nastava“ (de Zan, 2001, str. 291). Najvažnija je zadaća svakog nastavnika osmisliti nastavni sat i nastavne aktivnosti kojima svaki učenik može postići predviđene rezultate. Ako nastavnik planira nastavne satove na način da budu usmjereni na učenika, njegovo planiranje i priprema iziskivat će više utrošenog vremena, truda i pažljivog promišljanja. Proces planiranja i programiranja nastave nastavnici provode u skladu s Nacionalnim okvirnim kurikulumom, a potom i Nastavnim planom i programom za osnovnu školu (Matijević i Radovanović, 2011).

Planiranje svakoga nastavnog sata počinje od ciljeva koje treba konkretizirati i operacionalizirati. Konkretizacija ciljeva pretpostavlja pisanje ciljeva na način da se dva ili više neovisna procjenjivača mogu složiti u procjeni jesu li ti ciljevi ostvareni nakon neke nastavne epizode. Operacionalizacija ciljeva podrazumijeva iskazivanje ciljeva u obliku operacija koje će učenici biti u mogućnosti izvoditi nakon nastavnoga sata, razreda ili školovanja. Takvi konkretizirani i operacionalizirani ciljevi usmjeravaju nastavnika na izbor odgovarajućih metoda i strategija (Matijević i Radovanović, 2011). U nastavi usmjerenoj na nastavnika fokus je na ciljevima koje nastavnik treba ostvariti u svom radu te su ciljevi iskazivani kao nastavnikova obveza da nešto učini u nastavi (Matijević i Radovanović, 2011) dok je u nastavi usmjerenoj na učenika fokus na ciljevima koji se odnose upravo na njega. Pri odabiru ciljeva u nastavi usmjerenoj na učenika nastavnik mora odrediti željene rezultate kod učenika s obzirom na znanje, vještine, sposobnosti i stavove. Formulirajući takve ciljeve treba si postaviti pitanje što zapravo očekuje od nastave i učenika. Ciljevi se mogu lakše operacionalizirati uz pomoć Bloomove taksonomije u obliku ishoda ili učeničkih postignuća.

Odgojno-obrazovani ishodi ili učenička postignuća predstavljaju jasno iskazane kompetencije, odnosno očekivana znanja, vještine, sposobnosti te vrijednosti i stavove koje učenici trebaju steći i biti u mogućnosti pokazati po uspješnom završetku određene nastavne teme, programa, stupnja obrazovanja ili odgojno-obrazovanog ciklusa. Ishodi jasno iskazuju što učenici trebaju znati i biti u stanju činiti, ali i način na koji će svoje stečeno znanje, vještine i stavove trebati pokazati. Usmjereni su na učenike i njihove aktivnosti, a u praksi se iskazuju glagolima koji podrazumijevaju aktivnost učenika. Učiteljima i nastavnicima pružaju jasnu i preciznu osnovu za određivanje sadržaja koje će poučavati, nastavnih metoda i nastavnih strategija koje će u nastavi primjenjivati ([https://web.math.pmf.unizg.hr/nastava/metodika/materijali/mnm3-Bloomova\\_taksonomija-ishodi.pdf](https://web.math.pmf.unizg.hr/nastava/metodika/materijali/mnm3-Bloomova_taksonomija-ishodi.pdf))

Izbor sadržaja koje će nastavnici poučavati na nastavnom satu mora biti u skladu s propisanim kurikulumom, no ipak, u određenoj mjeri nastavnik ima slobodu izbora. Pri tome je važno podijeliti nastavne sadržaje na elemente i odrediti redoslijed obrade tih elemenata tako da čine intelektualno smislenu cjelinu i učenicima omogućavaju lakše učenje (Kyriacou, 1995). Nastavnik koji nastavu usmjerava na svoje učenike prilikom planiranja bi trebao posvetiti dovoljno pažnje odabiru i rasporedu sadržaja tako da isti odgovaraju njegovim učenicima umjesto da striktno slijedi postojeće predloške.

Planiranje nastave nadalje obuhvaća izbor primjerenih aktivnosti, metoda i strategija uz pomoć kojih će učenici ostvariti odgojno-obrazovne ishode obrađujući određene sadržaje. Nastava usmjerena na učenika podrazumijeva da se nastavnik pri planiranju i izboru metoda, aktivnosti i strategija zapita što će učenik za to vrijeme raditi (Matijević i Radovanović, 2011), odnosno, hoće li biti u aktivnoj ili pasivnoj poziciji. Planiranje učenja znači da nastavnikovi planovi trebaju uključivati nastavne strategije (a vezano uz to i metode i socijalne oblike rada) koji za učenike imaju najviše smisla s obzirom na sadržaje koje će se obrađivati. Takvi će planovi uključivati i strategije koje obuhvaćaju višestruke stilove učenja (Jensen, 2003) pa će odgovarati različitostima među učenicima u razredu. U izboru aktivnosti, metoda, nastavnih strategija i socijalnih oblika rada nastavnici imaju najveću slobodu te izbor istih ovisi o nastavnikovom mišljenju o njihovoj primjerenosti za pojedinu nastavnu

jedinicu s obzirom na njegove učenike. Nadalje bi pri izboru pažnju trebalo usmjeriti na to da se odabiru one aktivnosti, metode, strategije i oblici rada koje su učenici prihvatili, usvojili i kojima se zadovoljavaju njihove potrebe, ali i one na koje nisu navikli kako bi proširili svoje mogućnosti pa bi tako, na primjer, u razredu kojem leži rad u grupama svakako to trebalo ukomponirati u nastavne satove, kako i u razrede kojima rad u grupama nije jača strana, s ciljem razvitka sposobnosti takvog načina rada (Kyriacou, 1995).

Kako bi nastavni satovi usmjereni na učenike bili dinamični, aktivnosti je potrebno izmjenjivati. Raznovrsnost aktivnosti učenicima omogućuje učenje na različite načine te stjecanje i razvijanje sposobnosti za uspješno učenje. Ipak, to ne znači da na svakom satu treba izmijeniti sve moguće aktivnosti (Kyriacou, 1995), već samo da ih treba osmisliti i koristiti u skladu s potrebama određenoga nastavnog sata.

Za bolje pripremanje nastavnika za sat kao pomoć mu služi pisana priprema koja sadrži podatke iz kojih se vidi gdje i kada će se sat održati, tko će ga održati, koji su ciljevi i odgojno-obrazovni ishodi sata, koji će se socijalni oblici rada koristiti, kao i predviđene nastavne strategije, metode rada i aktivnosti. Takva napisana priprema predstavlja dokument iz kojega je vidljivo nastavnikovo promišljanje i kreiranje nastavnoga procesa (Matijević i Radovanović, 2011). Priprema bi ipak nastavniku trebala služiti samo kao smjernica za rad jer u slučaju neočekivanih promjena u tijeku nastavnoga sata do izražaja treba doći njegova mogućnost prilagođavanja situaciji s obzirom na to da djelotvornost poučavanja ovisi o nastavnikovoj sposobnosti praćenja, prilagodbe i usmjeravanja onoga što se na satu događa s ponašanjem učenika u razredu (Kyriacou, 1995).

#### **4. NASTAVNE STRATEGIJE**

Ciljevi učenja su, osim na razinu znanja, sve više usmjereni na osposobljavanje učenika da ovladaju procesima učenja i budu sposobni primijeniti učinkovite modele misaonoga rada. Takvi se ciljevi u nastavnom procesu ostvaruju primjenom različitih nastavnih strategija. Pojam nastavne strategije u pedagogiji i didaktici označava kombinaciju metoda i postupaka koje potiču aktivnost učenika i



omogućuju mu da upravlja vlastitim procesom učenja, a sve kako bi se ostvarili ciljevi odgoja i obrazovanja (Cindrić, Miljković i Strugar, 2016). Ladislav Bognar i Milan Matijević kao obrazovne strategije navode strategije učenja i poučavanja, strategije doživljavanja i izražavanja doživljenog, strategije vježbanja te strategije stvaranja (Bognar i Matijević, 2005) dok Cindrić i suradnici kao nastavne strategije navode sljedeće: strategiju učenja otkrivanjem i rješavanjem problema, strategiju interaktivnog učenja i rada na projektu, strategiju integrativnog učenja i nastave usmjerene na djelovanje, strategiju suradničkih oblika učenja, strategiju mentorskoga rada te strategiju timskoga rada (Cindrić i sur., 2016).

Izbor primjerenih nastavnih strategija od velike je važnosti za provođenje nastave usmjerene na učenika. Pazeći na odabir istih može se „učinkovito utjecati na kognitivno, psihomotoričko i afektivno područje razvoja ličnosti“ (Cindrić i sur., 2016) učenika. Uz strategije aktivnog učenja učenici ujedno uče i načine otkrivanja novih znanja (Matijević, 1998). Pri odabiru nastavnih strategija koje će neki nastavnik ukomponirati u planiranje nastavnih sati treba poći od koncepata i načela na kojima se temelji suvremena škola, a to je dakle škola po mjeri učenika u kojoj je učenik aktivan subjekt nastave i učenja. Takvu školu učenici doživljavaju kao poželjnu i prijateljsku sredinu, u njoj se provodi interaktivna i integrativna nastava. Nadalje je usmjerena na razvoj mišljenja višega reda te kreativnosti i suradničko učenje (Cindrić i sur., 2016). Nastavne strategije vezane uz nastavu usmjerenu na učenika imaju višestruke koristi za učenike, no u njihovoj primjeni treba biti umjeren u smislu da ih je potrebno izmjenjivati sukladno sadržajima koji se obrađuju jer, iako dobre, nisu sve strategije nužno prikladne za sve predmete i sve nastavne jedinice.

Kao što je već prije bilo spomenuto, uz nastavu usmjerenu na učenika u različitim se literaturama uobičajeno vežu nastavne strategije u kojima učenik na aktivniji, kreativniji i samostalniji način izravno i neizravno uči i ostvaruje postavljene ciljeve. U ovom će radu biti objašnjene sljedeće: strategija učenja otkrivanjem koje podrazumijeva učenje istraživanjem, rad na projektu te simulaciju, a uz to vezano i učenje igrom; strategija učenja rješavanjem problema, često usko povezano s prethodno spomenutim učenjem otkrivanjem; strategija doživljavanja i izražavanja doživljenoga, strategija vježbanja te strategija ponavljanja, strategija

suradničkoga učenja, nastava usmjerena na djelovanje ili strategija integrativnoga učenja, te ukratko strategije mentorskog i timskog rada.

#### **4. 1. Strategija učenja otkrivanjem**

„Učenje otkrivanjem još se naziva i iskustvenim učenjem jer se do spoznaja dolazi vlastitim iskustvom“ (Bognar i Matijević, 2005). Do spomenute spoznaje učenik u nastavi može doći na dva osnovna načina: poučavanjem ili vođenjem od strane nastavnika ili samostalnim učenjem pri čemu traži nova saznanja prema naputku nastavnika ili medija. (Antić, 2000, prema Cindrić i sur., 2016). Terhart smatra kako prilikom učenja putem otkrivanja učenik nadilazi granice prenesenoga, već poznatoga ili iskušanoga u kreativnom činu, a sve to u smjeru novoga i proširenoga dosadašnjeg znanja. Takvo je učenje okarakterizirano kvalitetom kod koje samoaktivnost učenika doseže svoj maksimum jer on u procesu otkrivanja ne samo da stječe novo znanje i sposobnosti već istodobno razvija znanje kako se u određenim situacijama može poslužiti onim znanjem koje već posjeduje (Terhart, 2001). Također, američki psiholog J. S. Bruner smatra da učenje putem otkrivanja ima višestruke prednosti u odnosu na druge strategije jer cilj takvoga učenja nije postizanje znanja činjenica već usvajanje načela procesa mišljenja i putova učenika do novih znanja (Matijević, 1993).

Kao neke od prednosti strategije učenja otkrivanjem Terhart navodi neka Brunerova stajališta o dotičnoj strategiji pa se može izdvojiti sljedeće: pri korištenju strategije učenja otkrivanjem učenik samostalno usvaja tehnike i postupke takvoga učenja, a stečeno znanje mu je sigurnije i brže mu stoji na raspolaganju te je u novim situacijama rješavanja problema u većoj mjeri spremno za transfer. Nadalje se time kod učenika razvija interes za naredne procese učenja i potiče se rast intrinzične motivacije (Terhart, 2001). Od učenika se prilikom učenja otkrivanjem očekuje veća aktivnost i veći angažman te inicijativa no sve to pridonosi njegovoj samostalnosti u intelektualnim aktivnostima te otkrivanju njegovih sklonosti i potencijala pa stečena znanja postaju smisljena, upotrebljiva i svrsishodna (Cindrić i sur., 2016).

Bognar i Matijević strategiju učenja otkrivanjem dijele u tri metode: istraživanje, projekt i simulaciju, a za sve troje karakteristično je iskustveno učenje

bez obzira na to stječe li se to iskustvo u stvarnom svijetu ili u zamišljenoj stvarnosti (Bognar i Matijević, 2005). „Učinkovitost postupaka i metoda koje pripadaju strategiji učenja otkrivanjem ne ovisi samo o dobrom njihovom odabiru nego i o kvaliteti njihove primjene i učiteljevu iskustvu“ (Cindrić i sur., 2016, str. 174), a istraživački pristup nastavi je osobito preporučuje. Ovo će se poglavlje temeljiti na spomenutoj podjeli, no važno je spomenuti da pojedini autori učenje otkrivanjem vežu uz učenje rješavanjem problema pa će o tome biti riječi već u sljedećem poglavlju.

#### **4. 1. 1. Učenje istraživanjem**

„Istraživanje je metoda kojom učenici proučavaju stvarnost“ (Bognar i Matijević, 2005, str. 283), a „jedan od najboljih darova koji možete ponuditi svojim učenicima je svijest o vezi između učenja u razredu i stvarnog života“ (Jensen, 2003, str. 99). Učeći istraživanjem i otkrivanjem svijeta oko sebe učenici će naučiti načine dolazanja do novih znanja, a takav će način učenja poticati i želju učenika za samostalno istraživanje i proučavanje (Matijević, 1998). Istražujući nešto o svijetu koji ih okružuje učenici će na mnogo samostalniji način steći znanja kako o onome što istražuju, tako i o načinima na koji do traženih podataka mogu doći. Poanta je dakle istraživačkoga rada učenika to da on samostalno svojim radom dolazi do određenih spoznaja umjesto da mu ih nastavnik „servira“ kao gotove informacije na nastavnom satu, a upravo je to srž koncepta nastave usmjerene na učenika. Istraživački rad ima veliko metodološko značenje u smislu da, baveći se njime, učenici uče kako doći do željenih informacija, što se u današnje doba smatra gotovo jednako vrijednim kao i same informacije do kojih se želi doći (Kranjčev, 1985). Suvremeno informatičko doba ljudima nudi tražene informacije na dlanu putem tiskanih medija, televizije i naravno interneta pa važno naučiti učenike kako doći do željenih podataka i gdje ih uopće tražiti.

Istraživački rad u nastavi u osnovnoj školi trebao bi imati svoje faze ili etape prema kojima će se odvijati s obzirom na uzrast i mogućnosti učenika s kojima se radi. Na samom početku nastavnik i učenik zajedno bi trebali definirati problem istraživanja koji bi željeli riješiti. Već se pri definiranju problema i izboru sadržaja obavezno mora poštivati načelo postupnosti i načelo životne vrijednosti (Kranjčev, 1985) pa treba polaziti od aktualnih životno-praktičnih problema te se držati

sintagme „od lakšeg prema težem“ kako se učenike ne bi preopteretilo. Nakon toga određuju se sredstva i načini rada te socijalni oblici rada s obzirom na primjerenost za dotičnu nastavnu strategiju. Po provedenom istraživanju u kojem se prikupljaju podaci ili se prate neke pojave izlažu se dobiveni rezultati istraživačkoga rada i izvode se zaključci. Sve u svemu, istraživački rad učenika, ako je primijenjen njihovim sposobnostima i mogućnostima te metodički pravilno osmišljen i vođen, osposobljava ih za samostalnije otkrivanje svijeta oko sebe usmjeravajući ih na traženje potrebnih informacija čime se razvijaju vještine koje će im biti od znatne koristi kasnije u životu, obrazovanju i radu.

#### **4. 1. 2. Projekt**

Umjesto predavačke nastave za ostvarivanje ciljeva nastave usmjerene na učenika, prednost se često daje projektnoj nastavi ili projektnom učenju kao modelu ostvarivanja te ideje (Matijević i Radovanović, 2011). Začetnicima projektne nastave smatraju se John Dewey koji je razradio obrazovni koncept, problem-metodu te Heard Kilpatrick koji je Deweyeve ideje razradio u svojoj projekt-metodi. Obojica su smatrali da učenici u školi trebaju stjecati kompetencije potrebne za svakodnevni život, što je moguće, između ostaloga, projektnom nastavom kojoj je cilj da učenik stekne spoznaje istražujući situacije interaktivnim učenjem (Cindrić i sur., 2016). U projektnoj nastavi se nastavnici i učenici postavljaju pred zajednički zadatak koji trebaju svladati u zadanom određenom vremenu koje obuhvaća cjelokupan nastavni tijek te strategije od planiranja projekta do prezentacije dobivenih rezultata (Mattes, 2007). Vrijeme trajanja projekta može varirati s obzirom na njegovo sadržajno određenje i opseg pa može trajati od jednoga tjedna sve do jednoga cijelog polugodišta. Čudina-Obradović i Brajković projekt definiraju kao

*„oblik integriranog učenja koji se odnosi na temeljito proučavanje određenog pojma ili teme, a uobičajeno ga provodi cijeli razred podijeljen u male skupine, ili pak mala skupina učenika u razredu, a ponekad i jedan učenik“* (Čudina-Obradović i Brajković, 2009, str. 50, 51).

Projektna nastava, kao i ostale strategije vezane uz nastavu usmjerenu na učenika rezultira višestrukim koristima za učenike pa oni stječu znanja, umijeća i odgojne vrijednosti, razvijaju sposobnosti snalaženja u različitim situacijama, razvijaju interes za istraživanje, razvijaju pozitivan odnos prema radu i razvijaju stvaralačko učenje praktičnim radom i u njemu stečenim znanjima (Cindrić i sur, 2016). Provođenjem

projekta kod učenika se potiče marljivost, sudjelovanje u suradničkom učenju, razvoj kreativnosti i učenje iz vlastitoga iskustva. Ovaj oblik integriranoga poučavanja u kojem je posebice naglašeno aktivno sudjelovanje učenika obično završava nekim proizvodom ili uratkom koji može biti u obliku sažetka, slikovnice, makete, crteža, karte, pjesme, dramatizacije, predstave ili slično (Čudina-Obradović i Brajković, 2009).

Projekt ima veliku ulogu u nastavi usmjerenoj na učenika jer je jedan od najslobodnijih oblika nastave koji je u velikoj mjeri usmjeren na potrebe, interese i mogućnosti učenika no u nastavnom procesu je često zanemaren zbog opsežnosti planiranja i pripremanja te dužega vremenskog razdoblja provođenja.

#### **4. 1. 3. Simulacija**

Simulacija se kao metoda u nastavi koristi u situacijama kada djelovanje u stvarnosti iz nekoga razloga nije moguće provesti te se njome učenici pripremaju za sudjelovanje u stvarnim situacijama. U njoj se, kao i u istraživačkom radu i projektu, polazi od definiranja problema kojega učenici potom razmatraju sudjelujući u interakciji u obliku igranja uloga. Takvo se sudjelovanje može raditi u obliku igre uloga, plan igre ili igre s pravilima (Bognar i Matijević, 2005) koje su pedagoški i metodički smislene i primjerene nastavnim situacijama.

Igrama uloga mogu se na indirektan način provjeriti znanja o socijalnom ponašanju i upoznati različiti oblici ponašanja izvođenjem raznih uloga te se pritom mogu uočiti konflikti, provjeriti njihovi uzroci kako bi se na kraju mogli otkloniti (Wedekind, 1981; prema Matijević, 1993). Igre uloga učenicima mogu omogućiti doživljavanje i bolje shvaćanje međuljudskih odnosa ako se usmjereno odredi cilj epizode koja se izvodi, ako se motiviraju članovi koji će igrati uloge, ako se trajanje prilagodi učenicima te na kraju uslijedi analiza (Matijević i Radovanović, 2011). Za korištenje igre uloga kao metode prikladne su situacije s prikazom nekih načina ponašanja u kojima se ljudi susreću s neočekivanim situacijama. Potrebno je posebnu pažnju obratiti na disciplinu kako se dobra namjera ne bi pretvorila u kaos u nastavi, kao i na dobru pripremu i razmatranje mogućih problema prilikom provedbe (Mattes, 2007).

Plan-igra predstavlja poseban oblik igre uloga, no u njoj je nositelj uloge skupina učenika umjesto samo jednoga kako je to slučaj u igri uloga te skupine komuniciraju pismenim putem (Bognar i Matijević, 2005). Cilj je plan-igre da učenici dožive situaciju u kojoj se nalaze i pokušaju razumjeti ulogu subjekata koje kao grupa igraju. Nakon te igre također treba uslijediti analiza.

Igre s pravilima mogu se podijeliti na strategijske igre koje se igraju prema odluci sudionika koji u njoj sudjeluju i na igre na sreću koje se igraju bacanjem kockica, izvlačenjem kartica i drugim sličnim postupcima te se uz pomoć njih može učiti otkrivanjem ako učenicima omogućuju stjecanje iskustva u zamišljenim situacijama.

Nastava usmjerena na učenika ne može biti nastava bez igre jer je igra jedna od osnovnih potreba djeteta, a osim što nastavu čini primjerenijom za učenike koji su još uvijek djeca, predstavlja i efikasan način odgojno-obrazovnog rada jer učenike motivira i aktivira te oni uče na indirektan i njima zabavniji način.

## **4. 2. Strategija učenja rješavanjem problema**

U današnje vrijeme se u suvremenoj školi često ističe kako bi školovanje, između ostaloga, trebalo pridonijeti osposobljavanju učenika za samostalno rješavanje problema odnosno otkrivanje rješenja problema (Matijević i Radovanović, 2011). Već je bilo spomenuto da je učenje rješavanjem problema usko povezano s učenjem otkrivanjem. Terhart smatra kako učenje otkrivanjem pretpostavlja induktivnu djelatnost učenika koja se još može opisati i kao rješavanje problema (Terhart, 2001). Naime, učenje rješavanjem problema u kojem učenici otkrivaju rješenja postavljenih problema potiče „usvajanje načela procesa mišljenja te putova dolaženja do novih znanja kod učenika“ (Matijević i Radovanović, 2011, str. 125) što također karakterizira i strategiju učenja otkrivanjem u obliku istraživanja, projekta ili pak simulacije jer se prilikom tih strategija učenike suočava s problemom koji oni potom rješavaju stvaralačkim i istraživačkim aktivnostima (Matijević i Radovanović, 2011) te je to još jedan dokaz isprepletenosti obilježja tih strategija učenja. Jelavić smatra kako se može govoriti o problemskoj situaciji onda kada se do rješenja može doći samo istraživanjem (Jelavić, 1994). Učenje otkrivanjem pridonosi ostvarivanju

problemske nastave jer se u njoj stvaraju uvjeti za učenje na temelju problemskih sadržaja, situacija i tema pri čemu je ona zamišljena na način da potiče kreativno mišljenje i inicijativu kod učenika s ciljem njihova razumijevanja svrhe otkrivanja rješenja nekoga problema (Cindrić i sur., 2016).

U problemskoj se nastavi kao strategiji karakterističnoj za koncept nastave usmjerene na učenika nastavnik treba oslanjati na interes učenika. On učeniku pomaže da uoči problem te mu objašnjava rješavanje problema (Matijević i Radovanović, 2011) u potrebnoj mjeri dok je učenik u tom procesu relativno samostalan u svom radu. Nadalje se pri učenju rješavanjem problema obično stvara ugodnije razredno – nastavno ozračje koje kod učenika potiče motivaciju za rad (Terhart, 2001), razvijaju se stvaralačke sposobnosti i jača smisao za rad u kolektivu. Učenici tim načinom rada razvijaju pozitivne osobine potrebne za nastavu, ali i za svakodnevni život kao što su upornost, radoznalost i kritično mišljenje (Matijević i Radovanović, 2011).

Strategija učenja rješavanjem problema ipak ima nedostatak, a to je da je za njeno ostvarivanje, ali i planiranje i pripremanje, kao i za projekt, potrebno više vremena nego za ostvarivanje metoda tradicionalne predavačke nastave što nastavnicima predstavlja veliki problem s obzirom na gotovo striktno poštivanje satnice i predviđenoga plana rada u mnogim školama.

### **4. 3. Strategija suradničkog učenja**

Suradničko učenje predstavlja aktivni proces učenja u kojem se kod učenika razvijaju i njeguju akademske i socijalne vještine korištenjem izravne interakcije učenika, individualne odgovornosti i pozitivne međuzavisnosti (Jensen, 2003). Traženje smisla i razvijanje razumijevanje onoga što se uči su oblici socijalnih vještina pri čemu važnu ulogu ima poticanje učenika na međusobnu interakciju, a suradničko grupiranje učenika svoj vrhunac ostvaruje onda kada se od učenika traži međusobno dijeljenje znanja i sposobnosti sa svrhom postizanja zajedničkog cilja (Desforges, 2001). Korištenje strategije suradničkoga učenja može uvelike pomoći učenicima u postizanju što boljega uspjeha jer, ovisno o formiranju suradničkih skupina, bilo prema sposobnostima učenika ili ne, učenici jedni drugima pomažu na

način da s drugima dijele ono što znaju i mogu i od drugih primaju ono što ne znaju ili ono u čemu su manje dobri. Na taj način razred bez većeg pritiska međusobno dijeli znanja i stječe nova, što je u suprotnosti sa sustavom u kojem se učenici dijele na bolje i lošije; suradničkim učenjem jačaju se odnosi među učenicima, razvijaju se sposobnosti rada u timu i tolerancija prema suučenicima.

Strategiju suradničkog učenja poželjno je koristiti u situacijama kada se tek uvode neka složena umijeća ili materijali pri čemu učenici mogu zajedničkim snagama doprinjeti procesu učenja (Jensen, 2003). Kao i strategija učenja otkrivanjem te strategija učenja rješavanjem problema i suradničko je učenje korisno pri razvoju istraživačke radoznalosti kod učenika (Cindrić i sur., 2016).

U literaturi se navodi nekoliko oblika suradničkog učenja pa tako Cindrić i suradnici navode sljedeće: suradničko učenje u kojem sudjeluju učitelj i učenik, suradničko učenje u kojem sudjeluju grupe učenika te timska nastava (Cindrić i sur., 2016); Desforges pak navodi oblik slagalice te oblik grupnog istraživanja (Desforges, 2001), no oba se oblika mogu shvatiti kao suradničko učenje u grupama. Kod suradničkog učenja u kojem sudjeluju učitelj i učenik, naglasak je na problemskom pristupu učenju pri čemu učitelj organizira neku nastavnu situaciju, osigurava sredstva za njeno izvođenje i ostvaruje poučavanje i učenje s ciljem stvaranja problemske situacije dok učenik promišlja o problemu. Suradničko učenje u grupama je ponešto drugačije te u tom slučaju učenici međusobnom interakcijom zajednički uče radeći na nekom problemu dok je nastavnikova zadaća osigurati im uvjete za rad, odrediti uloge učenika i usmjeravati ih u toku procesa. (Cindrić i sur., 2016). Suradničko učenje može se još organizirati u neformalnim, formalnim ili pak osnovnim grupama, ovisno o vremenu koje je potrebno za izvršenje neke aktivnosti (Marzano i sur., 2006).

Ova nastavna strategija sa sobom nosi više prednosti za učenike nego nedostataka. Općenito pridonoseći kvaliteti nastavnog procesa i učenja još jača motivaciju i aktivnost kod učenika, potiče razvoj viših misaonih funkcija, jača strategije i tehnike intelektualnog rada te na taj način učenici lakše prihvaćaju apstraktne pojmove. Kao što je već bilo spomenuto, suradničkim se učenjem posebice jača suradnja učenika i međusobna komunikacija u zajedničkim



aktivnostima, izazivajući kod učenika osjećaj pripadnosti i povezanosti kao razredne zajednice (Cindrić i sur., 2016).

Jensen smatra kako je dotičnoj strategiji teško pronaći nedostatke (Jensen, 2003), no oni ipak mogu doći do izražaja ako se suradničko učenje, kao i svaka druga strategija, u nastavi primjenjuje pretjerano ili pak nedovoljno promišljeno i loše organizirano. Kao i svaku drugu aktivnost, metodu i strategiju, potrebno ju je organizirati i koristiti u nastavi u skladu s potrebama, interesima i mogućnostima učenika te zahtjevima sadržaja koji se na taj način žele obraditi.

#### **4. 4. Strategija doživljavanja i izražavanja doživljenoga**

Dotična strategija se rijetko spominje u literaturi koja govori o oblicima strategija učenja, no u svoju su je podjelu uvrstili Ladislav Bogнар i Milan Matijević, a u ovom se radu i njoj daje mjesto jer se obično veže uz umjetnička djela koja se koriste u nastavi, bilo to u nastavi hrvatskog jezika u okviru područja književnosti, bilo u nastavi likovne ili pak glazbene kulture. Umjetnička djela nastoje se učenicima približiti i u drugim predmetima u naravno primjerenom mjeri jer današnja škola učenike između ostalog obrazuje i za prepoznavanje, razumijevanje i cijenjenje umjetnosti. Strategija doživljavanja i izražavanja doživljenoga svoje temelje zasniva na doživljajnom procesu te se unutar nje mogu razlikovati tri metode: metoda recepcije umjetničkog djela, metoda interpretacije i reprodukcije te metoda evaluacije (Bogнар i Matijević, 2005). Umjetnička djela s kojima se učenici mogu susresti u nastavi su glazba, likovna djela, književna djela te filmski uratci. Glazba se ne mora uvijek slušati samo na satu glazbene kulture niti se likovna djela moraju promatrati samo na satu likovne kulture. Recepcija umjetničkog djela, kao prva spomenuta metoda, označava susret učenika s dotičnim djelom koje, ako su učenici prikladno pripremljeni za to u smislu da im je osigurano ugodno ozračje i da je djelo u skladu s njihovim recepcijskim mogućnostima, djeluje na njih i njihov doživljaj (Bogнар i Matijević, 2005). Svaki ponovni susret s nekim umjetničkim djelom može ponuditi novi doživljaj te je jedno djelo moguće koristiti u različitim predmetima i različitim nastavnim situacijama s ciljem poticaja drukčijih doživljaja, a koji su u skladu s potrebama predmeta i pojedine nastavne jedinice. Druga je metoda unutar

ove strategije metoda interpretacije i reprodukcije pri kojoj učenici postaju interpretatori umjetničkih djela s kojima su se upoznali unoseći u njih dio svoje osobnosti i svoje stavove postajući na taj način sustvaraoci djela (Bognar i Matijević, 2005). Metoda kreacije u razredu ostvaruje se likovnim izražavanjem, pisanjem stvaralačkih tekstova, poezije, stvaranjem glazbe ili filmova i njome se potiče stvaralaštvo i kreativnost kod učenika pri čemu oni ostvaruju svoje ideje na jedan slobodniji način, a ta stvaralačka ostvarenja potom mogu i predstaviti ostalima.

Umjetničko područje u našem školskom sustavu prema nekima nije zastupljeno u dovoljnoj mjeri, posebice s obzirom na to da je već prije dosta godina smanjena satnica za likovnu i glazbenu kulturu. To se ipak može ispraviti češćim korištenjem ove strategije ne samo unutar jednog predmeta nego i međupredmetnom korelacijom. Učenici su u školi naviknuti na rješavanje zadataka iz udžbenika i radnih bilježnica, a neki od njih zasigurno osjećaju potrebu izražavanjem svojih doživljaja i za slobodnijim izražavanjem koje ova strategija omogućuje.

#### **4. 5. Strategija vježbanja i strategija ponavljanja**

U strategiji vježbanja uz zakonitosti psihomotornog procesa vežu se i intelektualne aktivnosti te se pri tome višekratno i dugotrajno izvode neke radnje i postupci s ciljem dovođenja istih do usavršenosti i automatizacije, odnosno izvođenja bez većih napora uz minimalne pogreške (Bognar i Matijević, 2005). Postoji čak i krivulja vježbe koja se sastoji od tri djela: početno, osnovno i završno vježbanje. U početnom se vježbanju instrukcija pretvara u operaciju ili aktivnost, a naglasak je na točnosti izvođenja operacija; učenici pritom trebaju znati što čine i zašto čine na taj način te taj dio vježbanja traje do trenutka kada učenik točno izvodi zadanu aktivnost. Slijedi osnovno vježbanje kada učenik uz to što nešto može izvesti, može i objasniti što, zašto i kako to čini. Završno pak vježbanje predstavlja vrhunac tog procesa, a stečena se vještina uklapa u šire cjeline (Jelavić, 1994).

Učenici u nastavi mogu vježbati čitanje, pisanje, rješavanje matematičkih zadataka, strane jezike, mjerenje, a mogu izvoditi i tjelesne vježbe. Prilikom provođenja vježbanja važno je da se učenicima nude novi zanimljivi sadržaji

povezani s prirodnim situacijama, možda ponuđeni u obliku igre, umjesto jednoličnog korištenja istih materijala uz mehaničko izvršavanje zadataka.

Stara latinska izreka kaže da je ponavljanje majka znanja. Često vezano za vježbanje, ponavljanje je zapravo obnavljanje u sjećanju onoga što se otprije zna kako se poznato ne bi zaboravilo. Strategijom ponavljanja poznato se znanje podiže na razinu generaliziranosti i može se smatrati produbljenom obradom (Jelavić, 1994). Ponavljanje može biti reproduktivno pri čemu se reproduciraju nastavni sadržaji kako ih se ne bi zaboravilo ili pak produktivno kojim se grade odnosi i veze (Matijević i Radovanović, 2011). Iako prema nekima zasebna strategija, ponavljanje može podrazumijevati korištenje drugih, prethodno navedenih nastavnih strategija. U razrednoj nastavi gotovo nakon svakog sata obrade novih nastavnih sadržaja slijede satovi ponavljanja. Naučeni se sadržaji mogu „osvježiti“ ponavljanjem u obliku kratkog razgovora na početku sata ili pak primjenom pojedinih nastavnih strategija pri čemu se proteže cijelim nastavnim satom.

#### **4. 6. Strategija učenja usmjerenog na djelovanje**

Terhart nastavu usmjerenu na djelovanje poistovjećuje s integrativnim učenjem kao oblikom učenja koje se ne odnosi samo na pojedino područje učenikova razvitka, već „teži povezivanju kognitivnog, socijalnog i moralnog učenja“ (Terhart, 2001, str. 183). U takvoj nastavi usmjerenoj na djelovanje, u engleskom jeziku nazvanom „learning by doing“, potiče se cjelovit proces razvoja učenika izravnim i aktivnim ophođenjem sa stvarnim svijetom pri čemu je učenje aktivan proces u kojem se učenik sučeljava s okolinom putem rada ili djelovanja (Cindrić i sur., 2016).

U nastavi usmjerenoj na djelovanje učenik i nastavnik rade zajedno putem aktiviranja svih osjetila, tako da pokušaju uspostaviti odnos sa stvarnošću životnog okruženja dok se pritom učenicima pruža dostatna samostalnost u radu u smislu organizacije rada i preuzimanja odgovornosti, a u obzir se uzimaju i njihovi interesi. Nadalje takva nastava teži nekim konkretnim proizvodima kao ciljevima rada kao što su osjetilno dohvatljivi ili pak unutarnji proizvodi. Ona potiče suradnju učenika, a povezuje ju se s drugim strategijama kao što su učenje otkrivanjem ili pak učenje

rješavanjem problema (Terhart, 2001), koje su objašnjene u prethodnim poglavljima, zbog sličnosti karakteristika i dobiti po učenike koje međusobno dijele.

Nastavnikova je zadaća pri provođenju nastave usmjerene na djelovanje da usmjerava učenikovo učenje na način da stečeno znanje može primijeniti u svakodnevnom životu umjesto da ono ostane na razini reprodukcije, omogućujući mu otvorenost prema raznim motrištima i vidovima rješavanja problema putem interakcije s drugim učenicima (Cindrić i sur., 2016).

#### **4. 7. Strategija mentorskog rada**

„Mentor je osoba koja potiče interese učenika za stalno stjecanje znanja, vještina i razvijanja sposobnosti“ (Cindrić i sur., 2016, str. 190; prema Pivac, 1993). Mentorske poslove uobičajeno vrše voditelji, učitelji, savjetnici, konzultanti, instruktori, no kada je to moguće i opravdano, isto mogu činiti i učenici, a sam se mentor može naći u ulozi instruktora, promatrača, evaluatora i ocjenjivača, savjetnika ili pak održavatelja povratne veze (Cindrić i sur., 2016). Prilikom provođenja strategije mentorskog rada važno je rad usmjeriti na učenika koristeći pritom metode i postupke koji se temelje na iskustvenom učenju te individualizirati proces s obzirom na prethodna postignuća i mogućnosti učenika (Cindrić i sur., 2016). Mentorski rad učenicima omogućava bolji uspjeh i duže pamćenje, jača kritičko mišljenje i motivaciju za učenje, razvija koncentraciju i pozitivniji odnos prema okruženju (Cindrić i sur., 2016).

#### **4. 8. Strategija timskog rada**

Pod timskim se radom podrazumijeva zajedničko planiranje i rad dvaju ili više nastavnika, pri čemu je naglašena suradnja i usklađenost aktivnosti učitelja i učenika u okviru nastavnog programa, jednog ili više nastavnih predmeta, a takva je nastava bogatija, dinamičnija i atraktivnija (Antić, 2000; Hyman, 1966; Ničković, 1978; prema Cindrić i sur., 2016). U timu članovi raspravljaju o različitim idejama, pomažu jedni drugima i međusobno se usmjeravaju s obzirom na to da individualno posjeduju različita znanja i mogućnosti. Takav zajednički rad, za razliku od

natjecateljskog, sprečava osjećaj nadmoći jednih nad drugima te se potiče suradnički rad (Cindrić i sur., 2016). Kod organiziranja timske nastave potrebno je birati integrirane programske sadržaje i kombinirati socijalne oblike rada, metode i postupke koji osiguravaju najlakši i najsmisleniji put do ostvarenja zadanog cilja (Cindrić i sur., 2016). Uz već spomenute dobrobiti timskog rada, postoje i određeni nedostaci ove strategije poput moguće dominacije pojedinih članova tima nad drugima, nenaviknutost učenika na takav način rada, nastavnikova slaba osposobljenost za pravilnu organizaciju istog, sama složenost planiranja i koordinacije timskog rada te eventualni nedostatni materijalni uvjeti (Cindrić i sur., 2016).

## **5. SOCIJALNI OBLICI RADA**

Odgojno – obrazovni proces okarakteriziran je različitim socijalnim odnosima među njegovim sudionicima ili subjektima, dakle učenicima i nastavnicima pa se uz njega vežu razne brojčane formacije u kojima se subjekti mogu pojavljivati (Bognar i Matijević, 2005). Takve formacije u metodikama se nazivaju socijalnim oblicima rada i obično pretpostavljaju sljedeće načine rada učenika (i nastavnika): frontalni rad, individualni rad učenika, rad u paru te rad u grupama, rad u skupinama te timski rad nastavnika. Svaki od navedenih socijalnih oblika rada sa sobom nosi određene prednosti, ali i nedostatke s obzirom na rezultate koji se njihovim korištenjem postižu u nastavnom procesu. Korištenjem primjerenih socijalnih oblika rada u nastavi može se izuzetno pridonjeti njenoj kvaliteti jednako kao što se slabijim promišljanjem o istima može naštetiti procesu ostvarivanja ciljeva nastave. Nastavnik je, dakle, taj koji u fazi pripreme treba utvrditi socijalne oblike rada za pojedini sat, uzimajući u obzir njihovu prikladnost za ostvarivanje učinkovitosti nastave (De Zan, 2001). U ovom poglavlju bit će riječi o navedenim socijalnim oblicima rada te će svaki od njih najprije biti okarakteriziran, a potom će biti izneseni prednosti i nedostaci.

## 5. 1. Frontalni oblik

Frontalni oblik često se veže uz pojam tradicionalne nastave, a u tom slučaju učitelj neposredno poučava sve učenike u razredu te je u direktnom odnosu s učenicima i nastavnim sadržajem predstavljajući posrednika između izlaganih sadržaja i skupine učenika (De Zan, 2001). Nazvanom još nastavom u plenumu, radi se o situaciji u kojoj nastavnik radi pred odjeljenjem koje se ne dijeli na dijelove, ali i o tome da razred pažljivo prati nastavnika koji predaje ili prezentira određene sadržaje, bilo usmenim putem ili korištenjem multimedijских sredstava. U takvom obliku rada obično dominira jednosmjerna komunikacija, s nastavnikove strane, dok se učenici povremeno uključuju u obliku kratkog razgovora ili neverbalnim izražavanjem (Bognar i Matijević, 2005). Frontalna je nastava imala veliku prednost u prošlosti škola jer je tada učenik bio pasivan sudionik nastavnog procesa što u nekoj mjeri karakterizira i današnju frontalnu nastavu jer u njoj „vlada nesrazmjerni moći i kompetencija (Meyer, 2002, str. 91), s obzirom na položaj učenika i nastavnika.

„Dobro izvedena frontalna nastava važna je, ako ne i najvažnija pretpostavka za daljnji razvitak kulture učenja uopće“ (Meyer, 2002, str. 88). Kao prva prednost frontalne nastave obično se navodi njena ekonomičnost. Umjesto na učenika fokusirana je na nastavnika koji, želeći odraditi svoj dio posla, na takav način stiče ispredavati ono što je naumio bez prevelikog gubljenja vremena na eventualno formiranje skupina. Nadalje je didaktički jednostavna (Terhart, 2001) jer za nju nije potrebno toliko pripreme u smislu organizacije vremena, ali i osmišljavanja zadataka kao što je to potrebno za neke druge socijalne oblike rada. Nastavniku još olakšava održavanje discipline na satu s obzirom na to da među učenicima nema slobodne i otvorene komunikacije koja bi mogla postati preglasna i kao takva ometati rad ostalih, a ako došaptavanja i ima, za nastavnika je lakše uočljivo uzimajući u obzir frontalnu formaciju u kojoj su učenici naspram njega. Primjerena je u nastavnim situacijama pokazivanja primjera kao uvođenja učenika u druge socijalne oblike rada, analiziranja i prezentiranja učeničkih radova, ponavljanja (pri čemu treba biti oprezan) i planiranja (Mattes, 2007a).

Prilikom samog spomena frontalne nastave često se pomišlja na njene nedostatke, a kao jedan od njih navodi se zapostavljanje individualnih osobina

učenika. Nastavnik pri takvom obliku rada ne može uzimati u obzir individualne potrebe i mogućnosti svakog od učenika u razredu već se prilagođava takozvanom srednjem učeniku (De Zan, 2001), odnosno nekom zamišljenom prosjeku koji u stvarnosti ne postoji, a čime se zanemaruje načelo individualizacije nastave kao jedan od temelja nastave usmjerene na učenika. Frontalnom se nastavom kod učenika ne potiče suradnja sa suučenicima kao što se to potiče drugim socijalnim oblicima rada koji pretpostavljaju korištenje nastavnih strategija nastave usmjerene na učenika, a koja sa sobom nosi mnogostruke prednosti po učenike.

Zaključno, frontalna nastava može biti korisna ako ne dominira u nastavi i ako je povezana s drugim metodama koje su usmjerene na učenike te ako je dobro zamišljena i izvedena.

## **5. 2. Individualni rad**

Individualan rad učenika podrazumijeva socijalni oblik rada u kojem svaki učenik unutar nekog razreda radi samostalno na svom zadatku, koji može biti jednak zadacima ostalih učenika ili pak različit (Markovac, 2001). De Zan u skladu s time razlikuje istovrsni individualni rad te raznovrsni individualni rad (De Zan, 2001). Takav oblik rada može, ali i ne mora biti individualiziran s obzirom na potrebe i mogućnosti učenika premda su mogućnosti za individualizaciju znatno slabije ako svi učenici u razredu rade potpuno jednake zadatke. Nastavnik koji svoju nastavu želi usmjeriti na učenike prilikom provođenja individualnog socijalnog oblika rada trebao bi imati na umu njegove prednosti, ali i nedostatke te njihov utjecaj na učenje učenika.

Kao što je već bilo spomenuto, jedna od prednosti ovakvog rada je u tome što je zadatke moguće u potpunosti prilagoditi svakom pojedinom učeniku. Ne samo što je to ostvarivo zadavanjem različitih zadataka, već i pružanjem učenicima takozvane slobode da dobiveni zadatak rješavaju tempom koji njima osobno odgovara ako su već svima dodijeljeni jednaki zadaci (Markovac, 2001). Nadalje individualan rad učenika dovodi u neposredan odnos s nastavnim sadržajem te on, djelujući sam, razvija samostalnost, samopouzdanje i stvaralačke sposobnosti (De Zan, 2001) te se na taj način stvaraju uvjeti za razvijanje koncentracije čitanjem zadataka,

analiziranjem i rješavanjem na temelju dobivenih podataka (Markovac, 2001). Nastava usmjerena na učenika potiče učeničku aktivnost što individualni rad i omogućuje aktivno uključujući sve učenike u rješavanje zadataka, na sebi svojstven način.

Individualan se rad može koristiti u svim dijelovima sata te svim njegovim etapama, no najviše je efektivan ako se nastavnici njime služe pri vježbanju i ponavljanju (Markovac, 2001). Osim navedenog, povezuje ga se s rješavanjem domaćih zadaća jer, korišten u nastavi, stvara kompetenciju za samostalno rješavanje zadaća kod kuće (Mattes, 2007a).

Individualni rad, nazivan još tihim radom, ne pruža učenicima mogućnost govorne suradnje, kako sa suučenicima, tako i sa učiteljem, može uzrokovati otuđivanje od rada pri nailasku na poteškoće jer je učenik u toj situaciji sam suočen s problemom te je učinkovitost takvog oblika rada pri obradi novih nastavnih sadržaja prilično mala (De Zan, 2001).

Nastava usmjerena na učenika ne može proći bez individualnog oblika rada. Učenik konstantno stječe nova znanja, no puno toga već zna i može sam pa mu ponekad treba omogućiti samostalan rad jer su sposobnosti potrebne da se sam aktivira i riješi zadatak ili problem jednako važne i vrijedne kao i sposobnosti činjenja istog, no u paru ili u grupi uz suradnju i pomoć drugih.

### **5.3. Rad u paru**

Prilikom rada u paru dvoje učenika zajednički radi na određenom zadatku. Takav se rad smatra prijelaznim oblikom između individualnog rada i grupnog rada ujedno ispravljajući njihove nedostatke – izoliranost učenika u individualnom radu te pojednostavljenost odnosa među učenicima iz grupnog rada (Markovac, 2001). Individualni je rad prikladan za razradu znanja, a grupni rad za razvijanje komunikacijskih kompetencija. Rad u paru pak kao prijelazni oblik objedinjuje te dvije svrhe (Mattes, 2007b). Učenici u paru mogu raditi u okviru nastave ili pak izvan nje (na primjer: prikupljanje podataka, istraživanje) no važno je da oboje učenika iz para daje relativno jednak doprinos radu međusobnom suradnjom.



Rad u paru kao i individualan rad može se ostvarivati u svim dijelovima sata i svim njegovim etapama iako se, kao i individualni rad, najčešće javlja prilikom vježbanja i ponavljanja, a nešto manje prilikom obrade i provjeravanja (Buj, 1983). Zadaci parovima mogu biti podijeljeni na način da: svi parovi rade jednak zadatak; da svi parovi rade jedan dio zadatka jednako, a drugi dio se mijenja od para do para; da grupa parova radi jednake zadatke ili pak da svaki par radi različit zadatak. Zaduženja se mogu mijenjati i unutar samih parova pa tako svaki član para može raditi individualno, a potom raspraviti o dobivenim rezultatima, nadalje mogu zajednički raditi na zadatku ili problemu i tražiti rješenje, a moguće je i da se nađu u ulogama nastavnika i učenika (Bognar i Matijević, 2005).

Postoji nekoliko načina sastavljanja parova pa ih nastavnik može posložiti s obzirom na intelektualne sposobnosti, bile one slične ili različite, s obzirom na predznanje, sposobnosti, osobnost učenika ili pak školski uspjeh (Bognar i Matijević, 2005). Moguće je, također, dopustiti učenicima da samostalno formiraju parove prema svojim preferencijama. Važno je, uglavnom, da sastavljeni parovi imaju smisla s obzirom na ciljeve nastave koji se žele postići te da postoji korist za učenike.

Radom učenika u parovima potiče se njihova međusobna suradnja i sporazumijevanje te se ih još potiče da svoj rad uspoređuju i dijele s drugim kojeg trebaju slušati i poštivati njegovo mišljenje. Komunikacija je u toj situaciji neophodna pa je zatvorenijim učenicima lakše komunicirati sa svojim partnerom i na taj način aktivnije biti uključivani u proces učenja (Bognar i Matijević, 2005). Time se jača emocionalni odnos među članovima parova, ali i prema sadržajima koji se uče. Još se stvara pozitivna klima u razredu i aktivira se sve učenike u razredu (Markovac, 2001), na njima zanimljiviji i dinamičniji način, a opet na jednostavno izvediv i ne zahtjevan način za nastavnika.

Prilikom planiranja rada u paru potrebno je pripaziti na to da svaki učenik ima svojeg partnera kako se ne bi osjećao izolirano, da se prije rada jasno utvrde pravila rada i ponašanja, da cijeli proces ima smisla te da se krajnji rezultat predstavi ostalim parovima (Mattes, 2007a).

Učenike je potrebno postupno uvoditi u rad u parovima, kao i u svaki drugi socijalni oblik rada, a za uspjeh je od presudne važnosti uloga nastavnika koji planira

rad, smisleno formira parove, prati radni proces te na kraju krajeva vrednuje rezultate.

## 5. 4. Rad u grupama

Rad u grupama nerijetko se poistovjećuje s radom u skupinama no to u teoriji nije jednako. Tako, na primjer, Bognar i Matijević (2005) navode pojam grupnog rada dok s druge strane De Zan (2001) kooperativni oblik učenja u kojem skupina učenika zajednički radi na rješavanju određenog zadatka te rezultat na kraju predstavlja ostatku razreda naziva radom u skupinama iako se spomenute karakteristike vežu uz rad u grupama. Zbog takvih različitih preferencija imenovanja dotičnog oblika rada postoji više naziva za oblik rada u grupama. Unatoč tome, od velike je važnosti pravilno ih razlikovati s obzirom na njihove karakteristike. Dakle, o grupnoj se nastavi može govoriti

*„tek ondje gdje se razredni odjel privremeno dijeli u male obrazovne skupine, a one pak – uz točno određene zadatke – u svakom pojedinom slučaju samostalno razrađuju rješenja koja se ponovno unose u ukupni rezultat“ (Terhart, 2001, str. 166).*

Nastavnik je taj koji ima ulogu organizatora, promatrača i savjetnika za vrijeme trajanja grupnog rada te evaluatora nakon odrađenog rada. Zadaci za rad u grupama obično se učenicima u obliku nastavnih listića te se oni na taj način češće mogu osvrnuti na zadatak kako bi ga pravilno riješili. Broj članova koje bi grupe trebale činiti varira od literature do literature. De Zan i Mattes smatraju kako bi grupe trebalo činiti od troje do šestero učenika (De Zan, 2001), (Mattes, 2007a), dok Markovac smatra kako bi broj učenika trebalo ograničiti od četiri do šest učenika u grupi (Markovac, 2001). To ipak ovisi o više faktora, no najvažniji su socijalna veza među učenicima i očekivana komunikacija u grupi s obzirom na ciljeve nastave koji se žele ostvariti. Nadalje formiranje grupa, bilo ono dirigitirano ili pak spontano, ovisi o veličini razrednog odjeljenja i radnog prostora (Bognar i Matijević, 2005). Sastav grupa može, ali i ne mora biti konstantno jednak, već se može povremeno mijenjati u skladu s određenim zadacima ili promjenama u razredu. Zadaci za grupni rad mogu biti jednaki za sve grupe, no mogu se i razlikovati od grupe do grupe kako bi se

nakon izlaganja svake grupe došlo do zajedničkog zaključka kojem su svi svojim radom djelomično pridonjeli.

Ako se socijalni oblik rada u grupama dobro osmisli, isplanira te organizira, on može, uzimajući u obzir potencijal grupe, uvelike nadmašiti ostale oblike rada. Kao i rad u paru, rad u grupi također nadomješta nedostatke koje sa sobom nosi frontalni rad pa učenicima daje veću slobodu za međusobnu komunikaciju, uči ih poštivanju individualnih različitosti i tuđeg mišljenja te ih potiče na suradnju čime pridonosi razvoju njihovog socijalnog ponašanja (Bognar i Matijević, 2005). Učenicima je takav način rada često omiljen jer se osjećaju opuštenije, mogu slobodno komunicirati te pomagati jedni drugima, a radeći u grupi društveno su uključeni u proces učenja i jača im samopouzdanje (Mattes, 2007a). Suradnjom učenika koja dominira grupnim radom oni se uče toleranciji i ophođenju prema drugima, a osvježena razredna atmosfera pridonosi razbijanju monotonije i formiranju pozitivnijeg odnosa prema učenju (Markovac, 2001).

Osim prednosti, grupni rad ima i svoje nedostatke. Ukoliko je loše organiziran i izveden može imati suprotan učinak od planiranog i to ako izbiju problemi s održavanjem discipline kod učenika ili pak ako su neki članovi grupe znatno aktivniji od drugih, pasivnih članova (Mattes, 2007a). Također treba biti pažljiv u pripremi učenika za grupni rad jer bi njihov natjecateljski duh mogao nadjačati poštivanje drugih. Nastavnici se često ne odlučuju za grupni rad zbog vremena koje bi on mogao „progutati“ na satu. Sam oblik rada jest kompleksniji i po pitanju pripreme i organizacije, ali i izvedbe pa se, za na njega nenaviknut razred, može podosta odužiti. Upravo bi iz tog razloga učenike trebalo najprije poticati na rad u parovima, a tek kad su usvojili jednostavnije socijalne oblike rada, preći na nešto kompliciranije. Zbog svih navedenih prednosti i nedostataka, grupni je rad, kao i ostali socijalni oblici rada, najučinkovitiji kada se kombinira s individualnim, frontalnim te radom u parovima.

## **5. 5. Rad u skupinama**

Od oblika rada u grupama trebalo bi razlikovati socijalni oblik rada u skupinama koji sa prethodno spomenutim dijeli određene sličnosti, ali se po nekim

karakteristikama znatno razlikuje od njega čime sa sobom nosi drugačije rezultate u smislu interakcije među učenicima. Naime, rad u skupinama organizira se na način da se učenike fizički podijeli u skupine, no za razliku od rada u grupama, među njima nema suradnje po pitanju rješavanja dobivenih zadataka. Zadaci se mogu razlikovati od skupine do skupine na način da svaka skupina rješava različite zadatke, no unutar pojedine skupine svaki učenik, njen član, samostalno rješava zadatke koji su jednaki zadacima ostalih članova njegove skupine. Dakle, socijalni oblik rada u skupinama karakteriziraju fizička podijeljenost učenika u skupine, no i nepostojanje suradničkih odnosa prilikom rješavanja zadataka, već samostalnost u radu, odnosno, učenici ne rješavaju jedan zajednički zadatak zajedničkim snagama. Rad u skupinama u nekoj mjeri sadržava elemente grupnog rada (u smislu fizičke podjele) te individualnog rada (samostalno rješavanje zadataka).

## **5. 6. Timski rad (učitelja)**

Dobrobiti timskog rada poput razvijanja suradničkih odnosa te povećanja dinamičnosti prilikom odrađivanja nekog zadatka poznate su kako u poslovnom svijetu, tako i u nastavnom procesu. U tom procesu učenici nisu jedini koji mogu surađivati s ciljem zajedničkog rješavanja nekog zadatka, u timu se mogu naći i nastavnici. Timska nastava u kojoj sudjeluje više nastavnika podrazumijeva „skup nastojanja usmjerenih na reorganizaciju nastavničkog kolektiva s ciljem da se unaprijedi nastava“ (Bognar i Matijević, 2005, str. 258). Njihov je zadatak, ali i odgovornost da smisleno pripreme, isplaniraju, realiziraju i vrednuju izvođenje nastave za nekoliko obrazovnih skupina, s naglaskom na realizaciji ili izvođenju nastave (Bognar i Matijević, 2005). Timsku nastavu koju organizira tim nastavnika karakterizira pluralizam socijalnih oblika rada pa se u, ne nužno vremenski ograničenoj nastavi izmjenjuju socijalni oblici rada i veličina skupina učenika; sve to s ciljem što boljih rezultata i dinamičnosti. Takva nastava, nadalje može biti organizirana horizontalno, vertikalno ili kombinirano pri čemu se u horizontalnoj susreću svi paralelni odjeli, vertikalna objedinjuje različite predmete, a kombinirana oboje spomenuto (Bognar i Matijević, 2005). Pojedini se nastavni sadržaji nerijetko provlače u okvirima različitih predmeta ili više razreda za što timska nastava pruža ekonomično rješenje. Ipak je potrebno imati na umu i složenost ovog socijalnog

oblika rada u smislu usklađivanja sadržaja, fleksibilnosti po pitanju vremena te obaveza koje sa sobom nosi no uz dobru volju nastavnika, efikasnu organizaciju i raspodjelu poslova te smisleno planiranje timska nastava (učitelja) može imati velike prednosti prema ostalim socijalnim oblicima rada, i za nastavnike, ali i za učenike.

Kao zaključak ovog poglavlja o socijalnim oblicima rada moglo bi se reći sljedeće: preporuča se koristiti ih sve u nastavi, no kako bi ona uistinu bila usmjerena na učenike, potrebno je s njima biti umjeren i odmjeren. Ako nastavnik favorizira samo jedan socijalni oblik rada, ne samo da će nastava postati monotona, već će taj oblik rada izgubiti svoju vrijednost. Upravo iz tog razloga svaki nastavnik treba poznavati prednosti i nedostatke socijalnih oblika rada te iste uzimati u obzir prilikom planiranja nastavnih satova. Oblici rada koji potiču suradničku aktivnost učenika podrazumijevaju primjenu nastavnih strategija koje aktiviraju učenike pa je nastava otvorenija, zanimljivija, ugodnija i naravno efikasnija.

## **6. RAZREDNO – NASTAVNO OZRAČJE**

„Svaka je škola jedinstven socijalni ambijent u kojem nastavnici, učenici i roditelji usvajaju mnogostruka socijalna iskustva“ (Domović, 2004, str. 7), a njeno funkcioniranje između ostalog ovisi o ulogama njenih subjekata, njihovom međusobnom odnosu i o tome kako se oni u školi osjećaju (Domović, 2004). Pojmom školskog ozračja prvi se bavio Withall koji je pod njime podrazumijevao emocionalni ton u međusobnoj komunikaciji, otkrivajući pritom povezanost prosudbe ozračja i količine međusobnog prihvaćanja potreba i ciljeva učenika u interakciji (Bošnjak, 1997). Jednako je s razrednom zajednicom, nešto manjom od one školske no prethodne se tvrdnje i na nju mogu primijeniti iako ono obuhvaća procese u nešto užoj okolini od školskog ozračja. Ostvarivanje ciljeva odgoja neke škole ovisi o raznim čimbenicima, no veliku ulogu u tome ima i razredno – nastavno ozračje. Još nazivano nastavnom klimom ili pak nastavnom atmosferom ono označava „ukupnost i povezanost čimbenika koji uvjetuju ostvarivanje ciljeva odgoja i nastave“ (Matijević, 1993, str. 1).

Nastavni proces objedinjuje zajednički rad nastavnika i učitelja kao njegovih subjekata, no u stvaranju pozitivnog razrednog i nastavnog ozračja ipak je naglašena

uloga nastavnika (Domović, 2004). Ugodna i pozitivna radna atmosfera u razredu od iznimne je važnosti za usmjeravanje nastave prema učenicima, od etape njenog planiranja i pripremanja pa, na kraju krajeva, do njene izvedbe. Kako bi nastavno ozračje bilo poticajno i kako bi nastava bila usmjerena na učenika, od nastavnika se očekuje raznovrsnost pedagoških scenarija u obliku korištenja nastavnih strategija projekata, igara i drugih prethodno navedenih strategija koje ne samo da aktiviraju učenike, već poticanjem komunikacije među njima pridonose ugodnoj, prijateljskoj i opuštenijoj, ali ipak radnoj atmosferi.

Već je u nekoliko navrata bilo rečeno da je svaki učenik individua za sebe, pojedinac sa specifičnom kombinacijom znanja, sposobnosti, vještina, stavova i potreba. Razredno – nastavno ozračje u nekom se razredu može vidjeti kao suradničko ili pak kao natjecateljsko (Matijević, 1993), odnosno, učenici mogu surađivati na način da rade jedni s drugima, međusobno si pomažući, ujedinjujući svoja znanja i vještine te na taj način umanjujući individualne poteškoće ili pak se natjecati tko će svojim znanjima i vještinama postići najbolje rezultate. Suradničko ozračje ipak sa sobom nosi više prednosti po učenike za razliku od natjecateljskog, no to ne znači da bi potonje trebalo biti isključeno iz nastave, već samo primjenjivano u pravoj mjeri.

Razredno – nastavno ozračje u nekoj mjeri ovisi o arhitektonskim obilježjima prostora u kojem se nastava izvodi. Mnogi se pedagozi slažu u tome da bi, posebice u nižim razredima, prostori škole u nekoj mjeri trebali podsjećati na obiteljsku atmosferu pa je važno pokušati učionicu, školsko dvorište i druge prostore kojima će se učenici koristiti, urediti na taj način. Najvažnije je najprije da razredni inventar odgovara fizičkom razvoju učenika. Ukoliko materijalni uvjeti to dopuštaju, preporuča se raspored sjedenja prilagoditi učenicima na način da ne gledaju jedni drugima u leđa, već da raspored klupa bude slobodniji i prilagođeniji nastavnim strategijama koje se koriste u provedbi nastave usmjerene na učenika. Nadalje se javlja vrlo zanimljiva ideja „kutića“ (Matijević, 1993) u razredu pa je tako moguće organizirati kutić za čitanje, za igranje, praktične aktivnosti, glazbene aktivnosti i slično kako bi se učenici, bilo za vrijeme sata ili za vrijeme odmora osjećali gotovo kao kod kuće iako se nalaze u odgojno – obrazovnoj ustanovi.

Na razredno – nastavno ozračje utječe i komunikacija koja prevladava u razredu. Jednosmjerna i autoritarna komunikacija učinit će učenike pasivnijima za razliku od slobodnije dvosmjerne i demokratske komunikacije. Ako se učenicima da prilika da slobodno izlažu svoja mišljenja i ideje i da međusobno o njima razgovaraju, stvorit će se ugodna atmosfera koja potiče komunikativnost, kritičko mišljenje, a stvara se i pozitivno, neograničavajuće razredno – nastavno ozračje.

Kao zaključak ovog poglavlja može se sumirati to da je za stvaranje ugodnog razredno – nastavnog ozračja potrebno poklapanje mnogih čimbenika, od arhitektonskih odnosno materijalnih uvjeta na koje nastavnik ne može utjecati u prevelikoj mjeri do organizacijskih oblika, uređenja prostora i komunikacije na koje mogu utjecati i on i njegovi učenici. Kako bi razredno – nastavno ozračje odavalo sliku nastave usmjerene na učenika važno je da materijalne stvari kojima se učenici i nastavnici koriste prije svega budu primjerene i funkcionalne, a da odnosi na socijalnoj razini potiču demokraciju, izražavanje i toleranciju.

## **7. PRIKAZ DOSADAŠNJIH ISTRAŽIVANJA NA TEMU NASTAVE USMJERENE NA UČENIKA**

Peko, Mlinarević i Gajger (2008) provele su istraživanje o položaju učenika u nastavi s obzirom na duljinu govora nastavnika i učenika u četvrtom razredu. Na temelju korištenog protokola utvrđeno je kako je nastava u sve većoj mjeri usmjerena na učenike te da oni postaju aktivni sudionici nastavnog procesa. Naime, od 810 minuta promatrane nastave govor nastavnika trajao je 294 minute, govor učenika 248 minuta dok je 268 minuta utrošeno na druge aktivnosti poput samostalnog rada. Iako je verbalna aktivnost nastavnika poviška, učenička je gotovo jednaka što ukazuje na njegovo veće uključivanje u nastavi.

Šarančić (2012) je provela istraživanje o zadovoljstvu životom nastavnika koji nastavu usmjeravaju na učenike. Uzorak istraživanja činilo je 150 učitelja razredne i predmetne nastave iz pet hrvatskih osnovnih škola, a kao instrument su korištene skale koncepcije o poučavanju i zadovoljstva životom. Rezultati provedenog istraživanja pokazali su kako postoji pozitivna povezanost između zadovoljstva životom i koncepta poučavanja no ne postoji značajna razlika u

prosječnoj procjeni životnog zadovoljstva između učitelja razredne nastave i učitelja predmetne nastave.

Rezultati istraživanja koje su proveli Peko, Mlinarević i Sablić (2006) ukazuju na to kako učitelji često planiraju i pripremaju nastavni rad u skladu s kratkoročnim ciljevima, a manje s obzirom na pojedinačne sposobnosti učenika čime se metode i sredstva manje prilagođuju potrebama učenika što u pitanje dovodi provođenje nastave usmjerene na učenika.

Baranović (2006) je provela istraživanje u okviru projekta Evaluacija nastavnih programa i razvoj kurikulumu za obvezno obrazovanje u Republici Hrvatskoj o procjeni 1134 učitelja o pojedinim oblicima aktivnosti učenika u nastavi. Istraživanje je pokazalo kako se najčešće koriste sljedeće aktivnosti: slušanje i sudjelovanje u zajedničkoj raspravi, ponavljanje sadržaja koje su naučili, rješavanje problemskih zadataka, pomoć jednih drugima u rješavanju zadataka te izrada predmeta, slika i modela. Najrjeđe korištene aktivnosti su: učenički projekti, slušanje i zapisivanje što učitelj govori, samostalan rad i terenska nastava. Dobiveni rezultati tako upućuju na to kako se u nastavi usmjerenoj ka učeniku koriste i tradicionalne metode, ali i suvremene metode.

Lidija Pecko (2015) provela je istraživanje vezano uz utjecaj problemske nastave na aktivnost učenika u nastavi prirode. Istraživanjem se željelo istražiti postoji li povezanost između problemske nastave i aktivnosti učenika u nastavi prirode. Za potrebe istraživanja konstruirana je anketa za učitelje na temelju čijih je rezultata uspoređeno postignuće učenika u problemskoj nastavi s postignućima učenika u tradicionalnoj nastavi. Rezultati istraživanja pokazali su kako se ne može potvrditi povezanost količine znanja učenika i problemske nastave. Što se tiče stavova učitelja, utvrđeno je kako oni ponekad koriste problemsku nastavu te smatraju da se njenom primjenom postiže veća količina znanja. Problemske situacije prilikom izvođenja takve nastave uglavnom se stvaraju postavljanjem pitanja u vidu problema, a od socijalnih oblika rada najčešće koriste frontalni rad dok skupni rad organiziraju kako bi aktivnost podigli na višu razinu.

Matijević (1995) je proveo istraživanje o mentorskoj nastavi u osnovnoj školi, posebice usmjerenoj na učenike s posebnim potrebama. Sustavnim promatranjem 95 slučajeva učenika s teškoćama u razvoju te 25 nadarenih učenika, proučavanjem



školske dokumentacije i učeničkih radova te intervjuiranjem učenika, učitelja i roditelja analizirani su načini pomaganja takvim učenicima pri čemu se mentorska nastava istaknula kao primjerena strategija.

Vesna Buljubašić-Kuzmanović (2006) provela je istraživanje o tome u kojoj mjeri pedagoška radionica, kao oblik suradničkog učenja, pridonosi aktivnoj nastavi i učenju na uspjesima. U okviru istraživanja provedena je pedagoška radionica s učenicima petih i šestih razreda pod nazivom „Mitovi, planeti i horoskop“, kojom se nastojao načiniti odmak od tradicionalne nastave. Nakon provedene radionice učenici su trebali ispuniti skale procjene. Rezultati istraživanja pokazali su kako aktivnoj nastavi pridonose školska klima i ozračje, vlastiti angažman učenika te aktivniji i zanimljiviji način učenja čime su pedagošku radionicu stavili u funkciju aktivne nastave.

Andić, Pejić Papak i Vidulin–Orbanić (2010) provele su istraživanje o stavovima učitelja razredne nastave i studenata učiteljskih fakulteta o razredno – nastavnom ozračju kao prediktoru kvalitete nastave u osnovnoj školi. Za prikupljanje stavova studenata anketiranje je provedeno na sveučilištima tijekom nastave dok se anketiranje učitelja obično odvijalo tijekom sjednica učiteljskih vijeća u osnovnim školama. Dobiveni rezultati ukazali su na to kako su za studente značajne odrednice razrednog ozračja ponajprije poticanje aktivnosti i odvijanje dvosmjerne komunikacije dok su od strane učitelja to jasnoća te strukturiranost ciljeva nastave te poticanje aktivnosti i vrednovanje učenika.

## **8. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA**

Istraživanja odgoja i obrazovanja obilježava raznolikost istraživačkih pristupa i metoda koja obuhvaćaju te povezuju i kvalitativni i kvantitativni pristup (Mužić, 2004; Cohen i sur., 2007) no kod ovog je istraživanja korišten kvalitativni pristup istraživanja kao multimetodološki usmjeren proces kojim se nastoji osigurati dublje razumijevanje fenomena ispitivanja (Štrk, 2007). Istraživanja odgojno–obrazovnog procesa mogu se, naravno, voditi i kvalitativnim pristupom koji u jednakoj mjeri može dovesti do kvalitetnih rezultata, no s obzirom na temu provedenog istraživanja odabran je pristup koji izvana prati kvalitetu nastavnog procesa, odnosno korištenih

socijalnih oblika rada u njemu te (ne)usmjerenost nastave na učenike. „Kvalitativna istraživanja uvlače istraživača u fenomenološku složenost svijeta samih sudionika istraživanja“ (Cohen i sur., 2007). Dakle, unatoč učestalosti nastojanja razumijevanja društvene stvarnosti od strane sudionika (Mužić, 2004) koje je karakteristično za kvalitativna istraživanja, u ovom se slučaju radi o razumijevanju društvene stvarnosti od strane promatrača odnosno istraživača.

Sustavno promatranje kao oblik prikupljanja podataka korišten za potrebe ovog istraživanja najizravniji je i najprirodniji način prikupljanja podataka u kojima se polazi od empirije ili stvarnosti u odgoju i obrazovanju (Mužić, 2004). Takvim promatranjem odnosno korištenjem metode opažanja istraživaču se daje priliku da se nađe u središtu događaja koje istražuje i na taj način uđe u situaciju koju opisuje bolje je shvaćajući (Patton, 1990; prema Cohen i sur., 2007). Opažanje se karakterizira kao metoda istraživanja kojom se ne djeluje izravno na predmet opažanja, što je bio i cilj načina provođenja ovog istraživanja, jer se tako teže manipulira situacijom i sudionicima (Cohen i sur., 2007) čime se stvara jasnija slika o rezultatima postavljenih problema istraživanja.

## **8. 1. Cilj istraživanja**

Cilj istraživanja bio je uvidjeti u kojoj mjeri nastavnici u tijeku provođenja razredne nastave koriste raznolike socijalne oblike rada te služe li se oni, i u kojoj mjeri nastavnim strategijama čije svrsishodno korištenje u nastavi uvjetuje i pospješuje usmjerenost nastavnog procesa na učenike umjesto na njih same.

## **8. 2. Problemi istraživanja**

U skladu s postavljenim ciljem istraživanja, izvedeni su problemi vezani uz pojmove socijalnih oblika rada te nastavnih strategija u nastavi usmjerenoj na učenika:

1. Koji su socijalni oblici rada najzastupljeniji u nastavnom procesu?
2. Koriste li se u nastavi nastavne strategije koje učenike čine aktivnijima te

nastavu usmjeravaju prema njima i u kojoj mjeri?

3. Prevladava li u školi još uvijek tradicionalna nastava uglavnom usmjerena na nastavnika ili postoje naznake usmjeravanja nastave na učenike?

### **8. 3. Sudionici istraživanja**

Istraživanje je provedeno u područnoj školi koja se sastoji od četiri razredna odjeljenja. Za potrebe ovog istraživanja sudionike su činila dva razredna odjeljenja – učenici prvog i trećeg razreda te njihove učiteljice. Prvi razred broji devetnaest učenika dok treći broji šesnaest učenika. Učiteljica prvog razreda ima visoku stručnu spremu te više od dvadeset pet godina radnog staža dok učiteljica trećeg razreda, uz visoku stručnu spremu, ima više od deset godina radnog staža.

### **8. 4. Postupak istraživanja**

#### **8. 4. 1. Prikupljanje podataka**

Kao što je već bilo spomenuto, s obzirom na potrebe i predmet ovog istraživanja, prilikom provođenja istog koristila se metoda sustavnog promatranja ili opažanja. Metoda opažanja svojstvena je kako znanstvenom pristupu, tako i svakodnevnom životu, pri čemu se i znanstvenici i laici njome služe, no na različite načine. Znanstveni pristup opažanju podrazumijeva određenu svijest o promatranoj situaciji te dugoročnije promatranje situacija na temelju čega se dolazi do uopćenih zaključaka o promatranome (Milas, 2005).

Opažanje korišteno u znanstvene svrhe je ponajprije sustavno što znači da se njime „planski i sustavno obavlja promatranje izdvojenog aspekta ponašanja i bilježi ono što je opaženo“ (Milas, 2005). Istraživač u skladu s time prije provođenja samog istraživanja utvrđuje što će točno opažati, kada i u kojim uvjetima te također određuje način bilježenja opaženog kao i način analiziranja zabilježenog (Mejovšek, 2008). Prilikom prikupljanja podataka sustavnim opažanjem uglavnom nije moguće obuhvatiti cjelokupno ponašanje koje se želi istražiti pa je potrebno utvrditi vrijeme,

trajanje i uzorak za provođenje istog s ciljem relevantnosti generalizacije dobivenih rezultata. Opažanje se može provoditi na način da istraživač intervenira u situaciju koju promatra ili bez ikakve intervencije istraživača i to u situacijama kada postoji interes za prikupljanje podataka o ponašanju koje se normalno odvija bez uplitanja i kontrole (Mejovšek, 2008). Milas (2005) također razlikuje opažanje s uključivanjem i ono bez uključivanja.

S obzirom na način bilježenja ponašanja prilikom opažanja razlikuju se opažanja koja nastoje pružiti iscrpan opis ponašanja u nekoj situaciji i ona koja se fokusiraju na izdvojene aspekte ponašanja u situaciji. Prvi način se uobičajeno veže uz kvalitativna istraživanja, a drugi uz kvantitativna (Milas, 2005) jer se podaci prikupljeni opažanjem mogu obrađivati i na kvantitativan i kvalitativan način. Kvantitativan način pretpostavlja upotrebu mjernih skala dok kvalitativan zahtijeva deskriptivni ili narativni pristup koji se sastoji od detaljnog opisivanja situacije i ponašanja sudionika (Mejovšek, 2008) u obliku prethodno pripremljenih protokola ili tablica ili pak terenskih bilješki na temelju prethodno određenih smjernica. Važno je pritom to da prikupljeni podaci trebaju biti iscrpni u dovoljnoj mjeri kako bi olakšali proces analize te osigurali veću pouzdanost.

Nakon prikupljanja podataka slijedi proces analize pri čemu se sažimanjem ili postupkom redukcije podataka olakšava mogućnost izvođenja određenih zaključaka i generaliziranje

Neke od prednosti metode opažanja su njena neposrednost ili izravnost koje stavljajući istraživača u ulogu promatrača, istome osiguravaju stjecanje slike o ponašanju kakvo ono stvarno jest te nadalje veća prirodnost uvjeta u kojima se ponašanje odvija čime se povećava vjerodostojnost prikupljenih podataka za razliku od podataka prikupljenih, na primjer, upitnicima ili anketama.

Istraživanje provedeno za potrebe ovog diplomskog rada provedeno je za vrijeme trajanja stručno – pedagoške prakse, u razdoblju od pet radnih dana, od 15. veljače do 19. veljače 2016. godine. Učiteljice su bile prethodno upućene u temu diplomskog rada kao i cilj istraživanja. Kao što je bilo spomenuto, korištena je metoda opažanja bez uključivanja, odnosno opažanje u prirodnim uvjetima u kojem istraživač ni u kojoj mjeri nije utjecao na praćeno ponašanje već je stavljen u ulogu pasivnog promatrača koji bilježi što se u razredu događa. Situacije u razredima nisu

ni na koji način bile usmjeravane ni kontrolirane već su se odvijale prirodno, kao i svakog drugog školskog dana, a upravo je takvo viđenje bilo i namjerom promatranja. Podaci prikupljeni promatranjem bili su upisivani u tablice (vidi tablice Prilog 1.) s prethodno određenim elementima, a koje su korištene zasebno za svaki promatrani sat. Na temelju toga su za svaki sat na licu mjesta u tablice bile unošene kratke bilješke u sljedeće rubrike: *datum*, *razred*, *predmet*, *dio sata* (uvodni, glavni ili završni), *aktivnost* (u kojoj se bilježi aktivnost u okviru pojedine nastavne situacije), *što radi učiteljica* (za vrijeme trajanja određene aktivnosti), *što rade učenici* (istovremeno s učiteljicom), *socijalni oblik rada*, *strategije učenja* (eventualno korištene nastavne strategije) te *vrijeme trajanja aktivnosti*. Dotične bilješke ne pružaju iznimno detaljan opis ponašanja u situacijama, već su pisane u obliku okvirnih opisa ponašanja kako bi se njihovom analizom moglo izvući najbitnije. Nakon provedenog istraživanja bilješke iz tablica reducirane su u jednu glavnu tablicu kako bi se dobio pregledniji prikaz rezultata.

## 9. REZULTATI

Kvalitativnom analizom prikupljenih bilješki te njihovim sažimanjem došlo se do rezultata koji se mogu razdijeliti u nekoliko kategorija: socijalni oblici rada, dijelovi sata u kojima su se korišteni socijalni oblici rada koristili, nastavne strategije ili strategije učenja s obzirom na to u kojim su se socijalnim oblicima rada koristile te oblik komunikacije između učitelja i učenika. Kao što je bilo rečeno, za svaki sat postoji zasebna tablica, ukupno njih deset iz kojih su prikupljeni podaci sažeti u jednu glavnu tablicu, no za detaljnija objašnjenja potrebno je proučiti tablice u Prilogu 1.

**Tablica 1. Sažeti prikaz rezultata dobivenih opažanjem**

<b>DATUM: 15. 2. 2016. – 19. 2. 2016.</b>			
<b>PREDMETI: hrvatski jezik matematika priroda i društvo glazbena kultura sat razrednog odjela</b>		<b>RAZREDI: 1. razred 3. razred</b>	
<b>SOCIJALNI OBLIK RADA:</b>	<b>DIO SATA:</b>	<b>STRATEGIJE UČENJA:</b>	<b>KOMUNIKACIJA:</b>

<b>- frontalni</b>	- uvodni - glavni - završni	- igra - vježbanje - učenje usmjereno na djelovanje - ponavljanje - rješavanje problema - doživljavanje i izražavanje doživljenog - iskustveno učenje	- jednosmjerna - dvosmjerna demokratska
<b>- individualni</b>	- uvodni - glavni	- vježbanje - ponavljanje	- jednosmjerna - dvosmjerna demokratska
<b>- rad u paru</b>	- glavni - završni	- igra - učenje usmjereno na djelovanje - učenje otkrivanjem (simulacija)	- dvosmjerna demokratska

Uzevši u obzir rezultate prikupljene opažanjem moguće je zaključiti da promatrana nastava nije u dovoljnoj mjeri usmjerena na potrebe učenika te da je u globalu znatno bliža tradicionalnoj nastavi umjesto da se približava suvremenoj aktivnoj nastavi usmjerenoj na učenike. Vidljivo je to već iz samih kategorija socijalnih oblika rada te nastavnih strategija ili strategija učenja.

Naime, upravo je frontalni oblik rada vodeći i temeljni socijalni oblik rada u promatranim nastavnim satima. Bilješke prilikom opažanja prikupljane su u određenim intervalima bilježeći, između ostalog, socijalni oblik rada kod svake promjene aktivnosti na satu. Gledajući nakratko kvantitativno, od zabilježene 73 aktivnosti u svih 10 promatranih sati frontalni oblik rada korišten je u njih 53 što mu daje (ne)zavidnu prednost pred drugim socijalnim oblicima rada. Nadalje se javlja individualni oblik rada no u znatno manjoj mjeri, tek nekoliko puta. Najmanje od svih korištenih oblika rada u toku nastave javlja se rad u paru, također tek nekoliko puta. Drugi socijalni oblici rada kao što su rad u grupi ili skupini nisu zabilježeni, odnosno, nisu bili organizirani tijekom trajanja promatrane nastave.

Frontalni oblik rada, u odnosu na dijelove sata u kojima se javlja, zabilježen je u svima, dakle u uvodnom, glavnom i završnom dijelu dok se individualni socijalni oblik rada javlja samo u uvodnom i završnom dijelu. Rad u paru korišten je u glavnom i završnom dijelu satova dok u uvodnom dijelu nije zabilježen.

Što se tiče nastavnih strategija, ili kako ih se još naziva strategija učenja (isto nazvane u tablici) nisu korištene sve poznate strategije koje aktiviraju učenike već su zabilježene samo sljedeće: igra, vježbanje, učenje usmjereno na djelovanje, ponavljanje, rješavanje problema, doživljavanje i izražavanje doživljenog, iskustveno učenje te učenje otkrivanjem. Dotične strategije variraju s obzirom na to u kojem su socijalnom obliku rada bile provedene pa su se tako u frontalnom obliku rada javile: igra, vježbanje, učenje usmjereno na djelovanje, ponavljanje, rješavanje problema, doživljavanje i izražavanje doživljenog te iskustveno učenje; u individualnom obliku rada javljaju se: vježbanje i ponavljanje dok se uz rad u paru vežu igra, učenje usmjereno na djelovanje te učenje otkrivanjem u obliku simulacije.

Tijekom opažanja pratila se i kategorija komunikacije kao važnog čimbenika odvijanja kvalitetne nastave pa su zabilježene jednosmjerna komunikacija te dvosmjerna komunikacija demokratske naravi. U frontalnom obliku rada javljaju se oba oblika komunikacije, kao i za vrijeme trajanja individualnog rada dok je za vrijeme trajanja rada u paru zabilježena samo dvosmjerna komunikacija demokratske naravi.

Zaključno se u okviru dobivenih rezultata može reći da je promatrana nastava bila u velikoj mjeri koncentrirana na tradicionalni pristup u kojem prevlast ima frontalna nastava te jednoličnost i oskudna primjena aktivnih strategija učenja koje u upitno stanje dovode usmjerenost nastave na učenika, no ipak s prigodnim i prihvatljivim oblicima komunikacije

S obzirom na sažetost dobivenih rezultata u glavnoj tablici (Tablica 1.) važno je napomenuti kako je za potpun uvid u situaciju nužno promotriti tablice bilježaka po satovima koje će neupitno pobliže objasniti prirodu promatranih nastavnih procesa jer je neke elemente dobivene u Tablici 1. potrebno pobliže objasniti o čemu će više riječi biti u raspravi.

## **10. RASPRAVA**

Rezultati provedenog istraživanja do kojih se došlo temeljem kvalitativne analize bilješki prikupljenih za vrijeme opažanja nastavnih sati vode ka zaključku da se unatoč sve većem promicanju i poticanju nastave usmjerene na učenike

korištenjem brojnih nastavnih strategija učenja te raznolikih socijalnih oblika rada ista ne provodi u dovoljnoj mjeri.

Frontalni oblik rada i dalje je vodeći socijalni oblik rada u nastavi unatoč tome što se nastavnike potiče da učenike aktiviraju i drugim poznatim oblicima kao što su rad u paru ili pak rad u grupama odnosno skupinama. Ako se postavi pitanje zašto je to tako, odgovor će vjerojatno glasiti da je to najjednostavniji i najekonomičniji način što su u stručnoj literaturi naveli Terhart (2001) i De Zan (2001), koji uz to još navodi i kako je frontalan oblik rada pogodan za učenike mlađih razreda osnovne škole s obzirom na njihove psihofizičke sposobnosti. To možda objašnjava zašto je u slučaju ovog istraživanja u prvom razredu frontalni oblik rada korišten gotovo pa stalno, no jednako je čest i u nastavi trećeg razreda, razdoblju do kojeg su učenici već mogli savladati i rad u drugim oblicima rada i čijim bi korištenjem nastava bila aktivnija, posebice u nekim primjerima koji će biti navedeni nešto kasnije. Frontalni je oblik rada karakterističan za tradicionalnu nastavu odnosno za „staru školu“ pa, iako ga ne treba zanemarivati, već koristiti umjereno i promišljeno, njegova dominacija u promatranoj nastavi (i u situacijama kada su se zasigurno mogli koristiti drugi oblici rada) ukazuje na daljnju prisutnost tradicije i nekadašnjeg pristupa nastavi u današnjem dobu kada se školstvo nastoji okrenuti suvremenijim metodama i reformama. Osim frontalnog rada, u maloj su se mjeri, odnosno nekoliko puta tijekom opažanja javili individualni rad te rad u paru, no ipak nedovoljno kako bi ukazali na raznolikost oblika rada. Individualni rad u nastavi usmjerenom na učenika trebao bi biti rad na raznovrsnim ili diferenciranim zadacima koji su prilagođeni mogućnostima i potrebama svakog učenika, no to se ne može postići ako učenici, kao u slučaju promatranih razreda, istovremeno rješavaju jednake stranice u radnim bilježnicama, jednak nastavni listić te jednake zadatke u udžbeniku iako pokazuju različite razine sposobnosti uključujući i teškoće. Rad u paru u nastavi se često koristi kod provjere uspješnosti sata u završnom dijelu pa učenici jedan drugome zadaju zadatke i/ili provjeravaju rješenja. Ipak, takvog bi oblika rada trebalo biti puno više jer je njegovo glavno obilježje poticanje suradnje i zajedničko učenje dvaju partnera. U ovom slučaju rad u paru bio je dobro osmišljen u situacijama pravljenja slova od vune strategijom igre te dramatizacijom čime su parovi učili rješavanjem problema odnosno otkrivanjem izvodeći simulaciju stvarne



situacije no mogao je zamijeniti frontalni rad prilikom ponavljanja na satovima matematike ili stvaralačkih zadataka na satovima hrvatskog jezika.

Rad u grupama i rad u skupinama nisu opaženi tijekom provođenja istraživanja čemu razlozi mogu biti sljedeći: nije razumljivo očekivati da bi učenici prvog razreda (radi se o početku drugog polugodišta) mogli i trebali često raditi u grupama ili skupinama. Socijalni oblici rada vježbaju se i koriste postepeno – od najjednostavnijeg do najzahtjevnijeg. No to ne znači da se grupe ne bi mogle formirati za kraće i jednostavnije zadatke kao što su rasprave (sat razrednika), igre ili stvaralačke zadatke. Potičući učenike na suradnju (bilo radom u paru ili radom u grupama) već od prvog razreda jačaju se njihovi međusobni odnosi i stvaraju temelji za uspješno provođenje suradničkih oblika rada u budućnosti. Drugi razlog za ostavljanje suradničkih oblika po strani je volja nastavnika. Učenici trećeg razreda trebali bi moći bez problema odraditi rad u grupama posebice ako nastavna jedinica, u ovom slučaju izvođenje pokusa, to i pretpostavlja. Spomenuti pokus jedinica je koja se prvi put radi u trećem razredu te se ponavlja u predmetima prirode i društva, biologije, fizike i kemije sve do osmog razreda. U višim razredima učenici će pokuse većinom izvoditi u manjim grupama pa je smisleno da ih se na to potiče od samih početaka. Pokus izveden na satu prirode i društva u promatranom trećem razredu izveden je u potpunosti frontalnim oblikom rada što nije primjereno s obzirom na samu njegovu sigurnu prirodu i način izvedbe (promatranje svojstva vode) te su učenici bili u potpunosti pasivni promatrači. Dakle, moguće objašnjenje za takav izbor oblika rada je volja nastavnika odnosno osobna procjena.

Što se tiče strategija učenja, u ovom bi se slučaju trebalo raspraviti o načinu njihova korištenja. Rezultati naime navode da su korištene sljedeće strategije: igra, vježbanje, učenje usmjereno na djelovanje, ponavljanje, rješavanje problema, doživljavanje i izražavanje doživljenog, iskustveno učenje te učenje otkrivanjem. Ono što je kod nekih u njih sporno je to jesu li one iskorištene do svog maksimuma i na pravilan način kako bi imale optimalan utjecaj na nastavni proces i na aktivnost učenika. Igra, iako opažena svega nekoliko puta u slučaju prvog razreda, ima zapaženo didaktičko i metodičko značenje te omogućuje ostvarenje važnih odgojnih i obrazovnih ciljeva (Matijević, 1993) na učenicima zabavan način. Imajući na umu da su učenici prvog razreda tek prije par mjeseci izašli iz dječjeg vrtića, mjesta na kojem

prevladava igra, treba uzeti u obzir njihovu želju i potrebu za igrom. Škola, iako ozbiljna, može biti i zabavna te se nastavne jedinice iz matematike ili prirode i društva, ponavljanja i vježbanja mogu odraditi igrom čime učenici podsvjesno uče. Time se dolazi do strategija ponavljanja i vježbanja koje se uglavnom svode na rješavanje radnih bilježnica, udžbenika i nastavnih listića. Studente se na metodičkim vježbama potiče i usmjerava na to da satove vježbanja i ponavljanja ispune igrom, posebice u mlađim razredima čijim je učenicima to još uvijek zanimljivo dok starijima pruža odmak i odmor od uobičajenih oblika i metoda rada te već nešto opširnije sadržaje čini jednostavnijim, a razredno ozračje opuštenijim i vedrijim. Nastava usmjerena na učenike trebala bi pretpostavljati igru jer su učenici prije svega djeca, a činjenica da se igrom mogu ostvariti postavljeni ciljevi i ishodi prednost je ne samo za učenike, već i za nastavnike. Učenje usmjereno na djelovanje, kao sljedeća primijećena strategija, nastavne sadržaje nastoji povezati sa stvarnim životom. U ovom slučaju korišteno je na satu glazbene kulture povezujući zvukove iz života s tempom i glasnoćom izvođenja brojalice, no ono može biti korišteno u svim predmetima. Svaki matematički zadatak može pričati priču iz svakodnevice, kao i jedinice prirode i društva. Učenje rješavanjem problema trebalo bi pretpostavljati postojanje ili stvaranje problemske situacije (bilo matematičke ili iz stvarnog života) što je i opaženo u nastavnim satovima matematike te sata razredne kulture. Dotičnu strategiju moguće je koristiti i u hrvatskom jeziku osmišljavanjem obrade književnog djela u obliku problemsko sustava ili pak u prirodi i društvu, posebice kod obrade tema vezanih uz zdravlje i okoliš. Može se samo pretpostavljati koristi li se strategija učenja rješavanjem problema u promatranim razredima i u netom spomenutim predmetima, s obzirom na to da je istraživanje provedeno tijekom pet radnih dana. Kako bi se dobili pouzdaniji rezultati, bilo bi potrebno opažanje vršiti tijekom duljeg vremenskog razdoblja. Strategija doživljavanja i izražavanja doživljenog opažena je na satovima hrvatskog jezika i kao takva je uobičajena prilikom obrade književnih tekstova. Iskustveno učenje zapaženo tijekom provođenja pokusa u ovom bi slučaju imalo više smisla da je strategija osmišljena na način da učenici rade u grupama, što još jednom ukazuje na činjenicu da nije dovoljno samo odrediti i isplanirati određenu strategiju ili oblik rada, već ih je, zajedno s metodama, potrebno smisleno povezati. Učenje otkrivanjem javilo se u obliku simulacije svakodnevne situacije, povezujući se s učenjem putem rješavanja problema.

Nakon ovog pregleda opaženih nastavnih strategija moguće je zamijetiti kako, iako su se javile u nastavi, ne usmjeravaju nastavu na učenike u dovoljnoj mjeri i to iz razloga jer nisu dovoljno i smisleno promišljene te se doima kao su ili „ubačene“ u satove ili odrađene na za učenike pasivan način.

Iz rezultata je nadalje vidljiv način komunikacije između nastavnika i učenika koji pokazuje kako su opažene jednosmjerna i dvosmjerna komunikacija demokratske prirode. Bognar i Matijević (2005) navode prednost dvosmjerne komunikacije u odnosu na jednosmjernu: ona pretpostavlja mogućnost međusobnog pružanja povratnih informacija između nastavnika i učenika. Dvosmjerna komunikacija najbolje se ostvaruje neposrednim razgovorom nastavnika i učenika što je vidljivo i u promatranim situacijama u okviru istraživanja. Jednosmjerna se komunikacija uobičajeno veže uz izlagačku nastavu i manje je kvalitetna od dvosmjerne. Spomenuta demokratska komunikacija dopušta svojim subjektima izražavanje vlastitog mišljenja i oblikovanje vlastitih sudova. Komunikacija općenito je vrlo važan aspekt nastave i razredno – nastavnog ozračja. Nastava koja je usmjerena na učenika podrazumijeva demokratsku prirodu komunikacije i njenu dvosmjernost, što je vidljivo iz rezultata istraživanja.

Kao zaključak ove rasprave može se reći da promatrana nastava u velikoj mjeri nije bila u skladu s načelima kojima se vodi nastava usmjerena na učenika. Ne bi bilo u redu generalizirati i kazati kako je to tako i u drugim školama diljem zemlje, no nije u redu ni zavaravati se činjenicom da to nije tako. Rezultati ovog istraživanja primjer su samo nekoliko razreda u jednoj maloj školi, no problem je u tome da takvih slučajeva ima mnogo više. Studenti učiteljskih fakulteta svakodnevno slušaju savjete o aktiviranju učenika i kreativnosti u nastavi, nastavnici redovito polaze stručne seminare, na vijestima su aktualne teme o potrebi reforme školstva, no ipak se sve nekako uspijeva svesti i vratiti na dobar stari i siguran tradicionalni pristup. Rezultati ovog istraživanja se prema tome kose s rezultatima koje su dobile Peko, Mlinarević i Gajger (2008), čime je utvrđeno kako je nastava u sve većoj mjeri usmjerena na učenike. Postoje dakako naznake promjena, no ovaj primjer pokazuje da nije svugdje jednako tako, a samo je jedan od mnogih.

## 11. ZAKLJUČAK

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta zakonima, pravilnicima, programima i drugim službenim dokumentima striktno propisuje što nastavnici trebaju poučavati u nastavi, no također im daje određenu slobodu pri izboru načina na koji će to poučavati. Nastavnici su ti koji na osnovu znanja stečenih tijekom studija, ali i tijekom cjeloživotnog obrazovanja na svoju ruku biraju aktivnosti, načine, metode, socijalne oblike rada i strategije učenja kako bi propisane sadržaje učenicima približili na najbolji i najprimjereniji način, odnosno kako bi nastavni proces usmjerili na njih, njihove mogućnosti, sposobnosti, potrebe, ali i interese. Nastava je proces u kojem su subjekti učenici i nastavnici što znači da je, kako bi taj proces funkcionirao u najboljoj mjeri, potrebno ulaganje truda od strane obaju subjekata – zadatak je učenika da daju najbolje od sebe u skladu sa svojim mogućnostima, a zadatak je nastavnika da učenicima pruži najbolje moguće uvjete da se to ostvari. Nastava usmjerena na učenika, kao sinonim suvremene nastave, nastoji nastavni proces kreirati prema slici učenika kao subjekata tog procesa, umjesto prema slici učitelja, to jest nastavnika kao dominantne figure, kakvim ga smatra tradicionalna nastava. Najoptimalnije rješenje za još uvijek uvelike prisutnu tradicionalnu nastavu je povećanje aktivnosti učenika te sukladno tome smanjenje njihove pasivnosti pomoću strategija aktivnog učenja te poticanjem suradničkih oblika rada, što pruža nastava usmjerena na učenika. To naravno ne znači da bi bilo koji socijalni oblik rada trebalo u potpunosti isključiti, već znači kako je važno usmjeriti pažnju na primjerenost biranih oblika rada situacijama i aktivnostima u nastavi. Svaka od strategija učenja i svaki od socijalnih oblika rada sa sobom nosi određene prednosti, ali i nedostatke, a dužnost je nastavnika biti s njima dobro upoznat kako bi ih mogao birati i koristiti sukladno osobitostima svog razrednog odjela.

Analiza rezultata provedenog istraživanja pokazala je kako je tradicionalna nastava još uvijek u velikoj mjeri zastupljena, barem u dotičnom primjeru te uzevši u obzir pretpostavku da škola u kojoj je provedeno istraživanje zasigurno nije jedina koja se vodi takvim načelima. Postoje ipak male naznake promjena i pomaka prema nastavi usmjerenoj na učenike no to ni u kojem slučaju nije dovoljno kako bi ista bila ostvarena u punom smislu. U današnje vrijeme sve više jačaju ideje o reformi

školstva, no ipak bi prije kako bi se te ideje mogle ostvariti, bilo potrebno nastavu još više odmaknuti od tradicionalnog pristupa kako bi prijelaz iz nje u novi i reformirani način održavanja nastave bio gladi i blaži. Na koji način to učiniti? Još većim poticanjem i osposobljavanjem nastavnika da učenicima omogućavaju samostalnije i aktivnije učenje temeljeno na iskustvu i povezivanju sa svakodnevnim životom te omogućavanjem materijalnih i prostornih uvjeta za provođenje istog.

## LITERATURA

1. Anđić, D., Pejić Papak, P. i Vidulin-Orbanić, S. (2010). Stavovi studenata i učitelja o razrednom ozračju kao prediktoru kvalitete nastave u osnovnoj školi. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (1), 67-83.
2. Baranović, B. (2006). Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj – različite perspektive. Preuzeto: 2. 7. 2016. iz: [http://www.idi.hr/wp-content/uploads/2014/03/Nac\\_kurikulum\\_punit.pdf](http://www.idi.hr/wp-content/uploads/2014/03/Nac_kurikulum_punit.pdf).
3. Bognar, L., Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
4. Bošnjak, B. (1997). *Drugo lice škole*. Zagreb: Alinea.
5. Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
6. Buj, M. (1983). *Odgojno-obrazovni rad u parovima*. Zagreb: Školska knjiga.
7. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2006). Pedagoška radionica u funkciji aktivne nastave i učenja na uspjesima. *Metodički ogledi*, 13(2006), 1, 123-136.
8. Cindrić, M., Miljković, D. i Strugar, V. (2016). *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IEP-D2 UFZG.
9. Cohen, L., Manion, M. i Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Zagreb: Naklada Slap.
10. Čudina-Obradović, M., Brajković, S. (2009). *Integrirano poučavanje*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište.
11. De Zan, I. (2001). *Metodika nastave prirode i društva*. Zagreb: Školska knjiga.
12. Desforges, C. (2001). *Uspješno učenje i poučavanje – psihologijski pristupi*. Zagreb: Educa.
13. Domović, V. (2003). *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

14. Froyd, J., & Simpson, N. (2008). Student-centered learning: Addressing faculty question about student-centered learning. Preuzeto 5. 6. 2016. iz: [http://ccliconference.org/files/2010/03/Froyd\\_Stu-CenteredLearning.pdf](http://ccliconference.org/files/2010/03/Froyd_Stu-CenteredLearning.pdf) .
15. Gajger, V. (2008). Poučavanje u skladu s teorijom višestrukih inteligencija. *Zrno*, 78-79(104-105), 9-11.
16. Jelavić, F. (1994). *Didaktičke osnove nastave*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
17. Jensen, E. (2003). *Super-nastava: nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*. Zagreb: Educa.
18. Kranjčev, R. (1985). *Uvođenje učenika u istraživački rad*. Zagreb: Školska knjiga.
19. Kyriacou, C. (1995). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
20. Maleš, D. (1996). Rad na projektu – važan oblik školskog rada. *Napredak*, 1, 79-83.
21. Markovac, J. (2001). *Metodika početne nastave matematike*. Zagreb: Školska knjiga.
22. Marzano, R. J., Pickering, D. J., i Pollock, J. E. (2006). *Nastavne strategije: Kako primijeniti devet najuspješnijih nastavnih strategija*. Zagreb: Educa.
23. Matijević, M. (1993). Didaktički vidovi strategija aktivnog učenja. U *Priručnik za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova* (417-433). Zagreb: Znamen.
24. Matijević, M. (1995). Mentorska nastava u osnovnoj školi. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 5, 1(21), 129-145.
25. Matijević, M. (1998). Didaktičke strategije i razredno-nastavno ozračje na početku obveznog školovanja. *Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja*, 47(1), 23-32.
26. Matijević, M., Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine.

27. Mattes, W. (2007). *Nastavne metode: 75 kompaktnih pregleda za nastavnike i učenike*. Zagreb: Naklada Ljevak.
28. Mattes, W. (2007). *Rutinski planirati – učinkovito poučavati*. Zagreb: Naklada Ljevak.
29. Mejovšek, M. (2008). *Metode znanstvenog istraživanja u društvenim i humanističkim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
30. Metodički materijali Prirodoslovno-matematičkog fakulteta u Zagrebu na adresi: [https://web.math.pmf.unizg.hr/nastava/metodika/materijali/mnm3-Bloomova\\_taksonomija-ishodi.pdf](https://web.math.pmf.unizg.hr/nastava/metodika/materijali/mnm3-Bloomova_taksonomija-ishodi.pdf), pristupljeno: 9. 6. 2016.
31. Meyer, H. (2002). *Didaktika razredne kvake*. Zagreb: Educa.
32. Meyer, H. (2005). *Što je dobra nastava*. Zagreb: Erudita.
33. Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Zagreb: Naklada Slap.
34. Mužić, V. (1999). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.
35. Pecko, L. (2015). Utjecaj problemske nastave na aktivnost učenika u nastavi prirode. *Metodički obzori*, 10(2015), 2, 69-88.
36. Peko, A., Varga, R. (2013). Active learning in classrooms. *Život i škola*, 60(31), 59-75.
37. Peko, A., Mlinarević, V. i Gajger, V. (2008). Položaj učenika u nastavi (jučer-danas-sutra). Preuzeto: 2. 7. 2016. iz: [https://bib.irb.hr/datoteka/412605.Polozaj\\_ucenika\\_u\\_nastavi\\_Jucer-danas-sutra.pdf](https://bib.irb.hr/datoteka/412605.Polozaj_ucenika_u_nastavi_Jucer-danas-sutra.pdf).
38. Peko, A., Mlinarević, V. i Sablić, M. (2006). Učitelj i zahtjevi nastavnih kompetencija prema HNOS-u. Preuzeto: 2. 7. 2016. iz: [https://bib.irb.hr/datoteka/334195.Microsoft\\_Word\\_-\\_Ucitelji\\_i\\_zah\\_tjevi\\_nastavnih\\_kompetencija\\_prema\\_HNOS-u.pdf](https://bib.irb.hr/datoteka/334195.Microsoft_Word_-_Ucitelji_i_zah_tjevi_nastavnih_kompetencija_prema_HNOS-u.pdf).
39. *Priručnik za učenje usmjereno na učenike* (2008). Podgorica: Ministarstvo rada i socijalnog staranja.



40. Stoll, L., Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole – Kako unaprijediti djelatvornost i kvalitetu škola*. Zagreb: Educa.
41. Šarančić, S. (2013). Are teachers who promote student-centred approach more satisfied with their lives? *Život i škola*, 59(29), 45-63.
42. Štrk, M. (2007). Obilježja kvalitativnog istraživanja. Preuzeto 7. 7. 2016. iz: <https://www.ffst.unist.hr/images/50013723/STRK-OBILJEZJA%20KVALITATIVNOG%20ISTRAZIVANJA.pdf>.
43. Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.



DATUM: 15. 2. 2016.		RAZRED: 1.		PREDMET: matematika		
DIO SATA: (U, G, Z)	AKTIVNOST:	ŠTO RADI UČITELJICA:	ŠTO RADE UČENICI:	SOCIJALNI OBLIK RADA:	STRATEGIJE UČENJA:	VRIJEME TRAJANJA AKTIVNOSTI:
Uvodni	- provjera domaće zadaće	- proziva učenike za čitanje zadataka i rješenja, ponavlja točna rješenja	- provjeravaju točnost rješenja	- frontalni		- 7 minuta
Glavni	- ponavljanje jedinica i desetica  - rješavanje zadataka u radnoj bilježnici - provjera rješenja	- stavlja na ploču aplikacije za učenike na 3, dijeli kartice s brojevima i štipice, postavlja pitanja tipa: „Tko ima 3 jedinice?“ - objašnjava kako se rješava koji zadatak, obilazi učenike - proziva učenike koji će čitati rješenja	- uzimaju zadani broj štipica, donose prozvani broj štipica natrag učiteljici  - samostalno rješavaju zadatke - pojedini učenici čitaju rješenja zadataka, a svi provjeravaju točnost zadatake	- frontalni  - individualni - frontalni	- ponavljanje  - vježbanje	- 13 minuta  - 15 minuta - 5 minuta
Završni	- provjera rješenja	- govori brojeve koje učenici trebaju rastaviti na desetice i jedinice  - piše točna rješenja na ploču	- provjeravaju točnost rješenja	- frontalni/individualni  - frontalni	- vježbanje	- 5 minuta  - 5 minuta

DATUM: 15. 2. 2016.		RAZRED: 1.		PREDMET: sat razrednog odjela		
DIO SATA: (U, G, Z)	AKTIVNOST:	ŠTO RADI UČITELJICA:	ŠTO RADE UČENICI:	SOCIJALNI OBLIK RADA:	STRATEGIJE UČENJA:	VRJEME TRAJANJA AKTIVNOSTI:
Uvodni	- najava teme sata, razgovor o pravednosti	- vodi razgovor s učenicima, postavlja pitanja	- razgovaraju s učiteljicom, odgovaraju na pitanja	- frontalni		- 5 minuta
Glavni	- priča o medvjedićima i razgovor o podjeli  - priča o Ladi i penjanju na drvo  - dramatizacija mame i Lade u paru	- čita priču, postavlja pitanja vezana uz priču i temu sata  - čita priču, postavlja pitanja vezana uz priču i temu sata  - objašnjava zadatak, usmjerava učenike prema pravilnom izvršavanju istog	- razgovaraju s učiteljicom, odgovaraju na pitanja  - razgovaraju s učiteljicom, odgovaraju na pitanja  - smišljaju razgovor, izvođe dramatizaciju	- frontalni  - frontalni  - frontalni  - rad u paru	- rješavanje problema   - rješavanje problema, učenje otkrivanjem (simulacija)	- 10 minuta  - 13 minuta  - 15 minuta
Završni	- rasprava, izvođenje zaključka	- vodi razgovor s učenicima, postavlja pitanja	- razgovaraju s učiteljicom, odgovaraju na pitanja	- frontalni	- rješavanje problema	- 5 minuta

DATUM: 16. 2. 2016.		RAZRED: 1.		PREDMET: matematika		
DIO SATA: (U, G, Z)	AKTIVNOST:	ŠTO RADI UČITELJICA:	ŠTO RADE UČENICI:	SOCIJALNI OBLIK RADA:	STRATEGIJE UČENJA:	VRJEME TRAJANJA AKTIVNOSTI:
Uvodni	- provjera domaće zadaće	- proziva učenike i naglas ponavlja točna rješenja	- jedan po jedan čitaju rješenja i provjeravaju točnost	- frontalni		- 5 minuta
Glavni	- ponavljanje jedinica i desetica  - rješavanje nastavnog listića  - provjera točnosti rješenja	- razbrojava učenike na 3, dijeli kartice s brojevima i štapiće, postavlja pitanja tipa: "Tko ima 4 jedinice?" - objašnjava način rješavanja svakog zadatka, obilazi učenike  - ponavlja točna rješenja, proziva učenike za čitanje	- uzimaju zadani broj štapića, donose prozvani broj natrag učiteljici - u potpunoj tišini samostalno rješavaju zadatke - jedan po jedan čitaju rješenja i provjeravaju točnost	- frontalni  - individualni  - frontalni	- ponavljanje  - vježbanje	- 12 minuta  - 15 minuta  - 10 minuta
Završni	- zadavanje domaće zadaće	- zadaje zadatke za domaću zadaću	- zaokružuju zadatke u zbirci	- frontalni		- 2 minute

DATUM: 16. 2. 2016.		RAZRED: 1.		PREDMET: hrvatski jezik		
DIO SATA: (U, G, Z)	AKTIVNOST:	ŠTO RADI UČITELJICA:	ŠTO RADE UČENICI:	SOCIJALNI OBLIK RADA:	STRATEGIJE UČENJA:	VRJEME TRAJANJA AKTIVNOSTI:
Uvodni	- čitanje pjesme iz početnice (bilo za DZ)  - čitanje odgovora na pitanja uz pjesmu	- sluša čitanje učenika, ispravlja pogreške pri čitanju  - sluša odgovore, potvrđuje točnost	- čitaju jedan po jedan, ostali slušaju  - čitaju odgovore, slušaju druge	- frontalni  - frontalni	- vježbanje	- 7 minuta  - 10 minuta
Glavni	- igra pogađanja slova napravljenih od kartona  - čitanje pjesme  - zamišljanje glasa uz određenu situaciju (zubar, bager, dozivanje)	- drži vrećicu iz koje učenici izvlače slova  - naglas čita pjesmu  - nabraja situacije	- pojedinci izvlače slova i pogađaju o kojem se radi  - slušaju pjesmu  - zamišljaju glasove i izgovaraju ih	- frontalni  - frontalni  - frontalni	- igra	- 8 minuta  - 1 minuta  - 5 minuta
Završni	- rješavanje nastavnog listića  - prikupljanje nastavnih listića za ocjenjivanje	- dijeli listiće i daje upute za rješavanje	- samostalno rješavaju listić  - donose listiće učiteljici	- individualni	- vježbanje	- 15 minuta  - 1 minuta

DATUM: 17. 2. 2016.		RAZRED: 1.			PREDMET: hrvatski jezik		
DIO SATA: (U, G, Z)	AKTIVNOST:	ŠTO RADI UČITELJICA:	ŠTO RADE UČENICI:	SOCIJALNI OBLIK RADA:	STRATEGIJE UČENJA:	VRJEME TRAJANJA AKTIVNOSTI:	
Uvodni	- nastavni listić za ponavljanje	- dijeli listiće, objašnjava zadatke, obilazi učenike	- čitaju zadatke naglas, samostalno rješavaju	- individualni	- ponavljanje	- 16 minuta	
Glavni	- recitiranje pjesmice koju je trebalo naučiti napamet - motivacijski razgovor - najava pjesme i pisanje naslova - čitanje pjesme - izražavanje dojmova	- proziva učenike, ispravlja i sluša - postavlja pitanja učenicima - najavljuje temu sata i piše naslov na ploču - naglas čita pjesmu - razgovara s učenicima	- nekoliko učenika recitira, ostali slušaju - odgovaraju na pitanja - prepisuju naslov u pisanke - slušaju pjesmu - izražavaju dojmove i osjećaje - pojedinci čitaju, ostali slušaju, raspravljaju o nepoznatim riječima	- frontalni - frontalni - frontalni i individualni - frontalni - frontalni - frontalni	- frontalni - frontalni - doživljavanje i izražavanje doživljenog - vježbanje	- 3 minute - 4 minute - 3 minute - 2 minute - 3 minute - 9 minuta	
Završni	- interpretacija pjesme - zapisivanje na ploču - rješavanje zadataka uz pjesmu u početnici	- postavlja pitanja učenicima - piše natuknice na ploču - proziva učenike za čitanje, ponavlja točne odgovore	- odgovaraju na pitanja, traže stihove u pjesmi - prepisuju s ploče - čitaju pitanja i odgovaraju, slušaju ostale	- frontalni - frontalni i individualni - frontalni	- doživljavanje i izražavanje doživljenog - vježbanje	- 8 minuta - 4 minute - 5 minuta	

DATUM: 17. 2. 2016.		RAZRED: 1.		PREDMET: glazbena kultura		
DIO SATA: (U, G, Z)	AKTIVNOST:	ŠTO RADI UČITELJICA:	ŠTO RADE UČENICI:	SOCIJALNI OBLIK RADA:	STRATEGIJE UČENJA:	VRJEME TRAJANJA AKTIVNOSTI:
Uvodni	- pjevanje uglazbljene pjesme	- sluša učenike koji pjevaju	- par učenika pjeva pjesmu	- frontalni		- 3 minute
Glavni	- izvođenje prethodno naučene brojalice uz bubanj u paru (brzo, tiho, sporo, glasno)  - pjevanje pjesme „Zbrajanje“  - učenje nove brojalice	- zadaje način izvođenja brojalice, sluša i ispravlja  - pušta pjesmu na CD-playeru, pjeva s učenicima  - čita tekst brojalice, piše crtice na ploču, pokazuje brojanje uz instrumente  - plješe, prati učenike, zadaje ritam	- u paru izvode brojalicu na zadani način  - pjevaju pjesmu nekoliko puta  - izgovaraju tekst, pišeću uz brojenje  - kucaju štipićima (olovkama) uz brojalicu	- rad u paru  - frontalni  - frontalni  - frontalni	- učenje usmjereno na djelovanje  - vježbanje  - vježbanje  - vježbanje	- 7 minuta  - 8 minuta  - 15 minuta
Završni	- kucanje štipićima uz brojalicu			- frontalni	- vježbanje	- 10 minuta





DATUM: 18. 2. 2016.		RAZRED: 3.		PREDMET: priroda i društvo		
DIO SATA: (U, G, Z)	AKTIVNOST:	ŠTO RADI UČITELJICA:	ŠTO RADE UČENICI:	SOCIJALNI OBLIK RADA:	STRATEGIJE UČENJA:	VRJEME TRAJANJA AKTIVNOSTI:
Uvodni	- analiza ispita znanja	- čita pitanja, proziva učenike, objašnjava odgovore	- usmeno odgovaraju na pitanja	- frontalni	- ponavljanje	- 15 minuta
Glavni	- izvođenje pokusa (svojsva vode) - mjerenje temperature leda, kuhanje vode u kuhalu, promatranje promjena uz razgovor	- zadaje učenicima da pomirišu, pogledaju te okuse vodu, promotre promjenu oblika vode, objašnjava svojstva - mjeri temperaturu leda, pali kuhalo, obilazi učenike s termometrom	- izvršavaju zadatke  - promatraju termometar i kuhalo, odgovaraju na pitanja	- frontalni  - frontalni	- iskustveno učenje	- 7 minuta  - 20 minuta
Završni	- zadavanje domaće zadaće	- postavlja pitanja, zapisuje natuknice na ploču	- odgovaraju na pitanja, prepisuju s ploče	- frontalni	- ponavljanje	- 15 minuta
		- zadaje zadatke	- označuju zadatke	- frontalni		- 2 minute

DATUM: 19. 2. 2016.		RAZRED: 3.		PREDMET: hrvatski jezik		
DIO SATA: (U, G, Z)	AKTIVNOST:	ŠTO RADI UČITELJICA:	ŠTO RADE UČENICI:	SOCIJALNI OBLIK RADA:	STRATEGIJE UČENJA:	VRJEME TRAJANJA AKTIVNOSTI:
Uvodni	- čitanje priče „Samoživi div“ s prethodnog sata	- proziva učenike za čitanje	- jedan po jedan čitaju odlomke priče, a ostali slušaju	- frontalni	- vježbanje	- 8 minuta
Glavni	- ponavljanje događaja u priči i zadavanje stvaralackog zadatka  - pisanje sastavka  - čitanje gotovih sastavaka, rasprava o konačnim rezultatima	- postavlja pitanja, zadaje zadatak (sretni završetak priče)  - radi na svojim bilješkama, obilazi učenike, pojašnjava zadatak  - proziva učenike za čitanje, sluša i komentira sastavke	- odgovaraju na pitanja  - pišu sastavak  - jedan po jedan čitaju svoje sastavke, a ostali slušaju	- frontalni  - individualni  - frontalni	- vježbanje  - doživljavanje i izražavanje doživljenog	- 5 minuta  - 20 minuta  - 8 minuta
Završni	- čitanje stvarnog završetka priče  - rasprava o završetku i dojmovima	- čita priču od početka do kraja  - razgovara s učenicima	- slušaju priču  - iznose dojmove	- frontalni  - frontalni		- 7 minuta  - 2 minute

## **KRATKA AUTOBIOGRAFSKA BILJEŠKA**

Kristina Krištofić rođena je 16. travnja 1992. godine u Čakovcu. Osnovnu školu polazila je u Novom Selu Rok i u Čakovcu nakon čega upisuje Ekonomsku i trgovačku školu u Čakovcu, smjer upravni referent. Srednju školu završava 2011. godine te se iste godine upisuje na Učiteljski fakultet – Odsjek u Čakovcu, smjer učiteljski studij s modulima – hrvatski jezik.

Samostalno se služi engleskim jezikom u govoru i pismu dok španjolski jezik razumije i govori na početničkoj razini.

## **IZJAVA O SAMOSTALNOJ IZRADI RADA**

Diplomski rad pod nazivom *Obilježja socijalnih oblika rada u nastavi usmjerenoj na učenika* izrađen je samostalno na temelju korištenja navedene literature te analize rezultata dobivenih provedenim istraživanjem.

Zahvaljujem se učiteljicama i učenicima područne škole iz Međimurske županije koji su svojim sudjelovanjem u istraživanju pomogli u nastajanju ovog diplomskog rada.

Posebno se zahvaljujem sumentoru diplomskog rada dr. sc. Tomislavu Topolovčanu na svim uputama, savjetima i pomoći u izradi rada.