Metode i postupci u nastavi hrvatskoga jezika

Pelikan, Matea

Master's thesis / Diplomski rad

2013

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

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:726558

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

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

FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Repository / Repozitorij:

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

zir.nsk.hr

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

dabar
DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet

Diplomski studij hrvatskog jezika i književnosti i engleskog jezika i književnosti (nastavnički smjer)

Matea Pelikan

Metode i postupci u nastavi hrvatskoga jezika

Diplomski rad

Mentorica: prof. dr.sc. Ana Pintarić

Sumentorica: dr. sc. Vesna Bjedov

Osijek, 2013.

Sažetak

Nastavne metode i postupci u različitih didaktičara i metodičara imaju različite definicije. Prednost treba dati shvaćanju i određenju metoda i postupaka u svakoj pojedinoj metodici, u ovom slučaju metodici hrvatskog jezika. Za nastavna područja hrvatskoga jezika postoje različite metode i postupci koji nisu zajednički na razini cijelog predmeta. Razrađene su metode za nastavu jezika, medijske kulture i književnosti. Cilj ovog rada opisati je nastavne metode i postupke u nastavi hrvatskoga jezika. Nastavne metode načini su rada u nastavi, smišljeni načini poticanja procesa učenja, načini aktiviranja subjekata odgojno-obrazovnog procesa. Metodički je postupak kombinacija više osnovnih metoda ili njihovih podvrsta u istom nastavnom koraku. Odgojno-obrazovne strategije sastoje se od više metoda, a metode se sastoje od metodičkih postupaka. Za klasifikaciju metoda uzet će se u obzir klasifikacija Stjepka Težaka za nastavu hrvatskog jezika. Metode nastave hrvatskog jezika jesu metoda usmenog izlaganja, razgovora, demonstracije, praktičnog rada, crtanja, pismenih radova te metoda čitanja. Metodički postupci koji se mogu ostvariti u nastavi hrvatskog jezika, u sklopu nastavnih metoda koje su navedene, objašnjeni su zajedno s idejama za izvođenje u nastavi. Neki od primjera metodičkih postupaka koji su opisani jesu: oluja ideja, slagalica, razmisli – spari – razmijeni, znam – želim znati – naučio sam, voćna salata, pantomima, grozd, tablica predviđanja, T-tablica, Vennov dijagram, putovanje u mašti, misaona mapa, činkvina, recipročno učenje. Nastavne metode i postupci koji se koriste u nastavi hrvatskog jezika trebaju poticati aktivno učenje, ići u korak s vremenom te pripremiti pojedinca za zahtjeve suvremenog svijeta.

ključne riječi: nastavne metode, metodički postupci, nastava, hrvatski jezik

Sadržaj:

1. Uvod.....3

2. Definicije pojmova.....4

3. Klasifikacija nastavnih metoda.....11

3.1. Metoda usmenog izlaganja.....13

3.2. Metoda razgovora.....14

3.3. Metoda čitanja.....15

3.4. Metoda pisanja.....15

3.5. Metoda demonstracije.....16

3.6. Metoda crtanja.....16

3.7. Metoda fizičkog rada.....16

4. Metodički postupci i dramski metodički postupci u nastavi hrvatskoga jezika.....18

4.1. Metodički postupci u nastavi hrvatskoga jezika.....19

4.2. Dramski metodički postupci u nastavi hrvatskoga jezika.....39

5. Funkcionalnost metoda i postupaka u nastavi hrvatskoga jezika.....47

6. Zaključak.....49

7. Literatura.....51

8. Izvori.....53

1. Uvod

Nastavne metode i postupci bitan su dio svakog nastavnog procesa. Učitelji[1] promišljaju kako učenicima nastavni sadržaj prikazati i kako ga je najpodobnije obraditi da ga učenici usvoje. Može se birati među raznolikim i mnogobrojnim metodama i postupcima koji bi trebali poticati aktivno učenje. Cilj je ovog diplomskog rada opisati nastavne metode i postupke u nastavi hrvatskog jezika te pokazati na koji se način mogu iskoristiti u nastavnoj praksi.

Prvo će se ustanoviti definicije metoda i postupaka iz različitih izvora. Želi se pokazati da sustav nastavnih metoda i postupaka nije univerzalan i da postoje drugačija razmišljanja. Ono što će jedan autor nazvati metodom, drugi će autor nazvati strategijom ili tehnikom.

Zatim će biti govora o podjeli nastavnih metoda. Uzet će se u obzir klasifikacija Stjepka Težaka za nastavu hrvatskog jezika. Tu klasifikaciju čine metoda usmenog izlaganja, razgovora, demonstracije, praktičnog rada, crtanja, pismenih radova te čitanja. Svaka je metoda pobliže objašnjena.

Slijede metodički postupci koji se mogu ostvariti u nastavi hrvatskog jezika, u sklopu nastavnih metoda koje su navedene. Opisani su metodički i dramski metodički postupci zajedno s idejama za izvođenje u nastavi. Neki od postupaka koji se spominju jesu recipročno učenje, grozd, oluja ideja, improvizirani prizor, voćna salata, razmisli – spari – razmijeni, misaona mapa.

Sljedeće poglavlje govori o funkcionalnosti metoda i postupaka u hrvatskome jeziku. Svaka metoda i postupak koji se iskoristi u nastavi na određen način utječe na učenika i pomaže mu u svladavanju nastavnoga sadržaja. Učenik razvija svoju osobnost i različite sposobnosti te vježba pravilnu upotrebu hrvatskoga jezika.

Na kraju dolazi zaključak o metodama i postupcima u nastavi hrvatskog jezika.

[1]U ovom radu za pojmove učitelj ili učitelji, voditelj, voditelji, učenik, učenici i slično, misli se na pripadnike muškog i ženskog spola jednako.

2. Definicije pojmova

Didaktika i različite metodike shvaćaju metode i postupke na drugačije načine, a različiti autori u istim područjima primjenjuju različite definicije. Kako bismo se upoznali s temom ovoga rada, bitno je pobliže objasniti ključne pojmove s kojima ćemo se susretati. Ti su pojmovi strategije, metode i postupci. U poglavlju koje slijedi pokazat će se odnos različitih didaktičara, ali i metodičara hrvatskog jezika prema navedenim pojmovima.

Didaktičari Bognar i Matijević govore o apsurdnom pokušaju didaktike da razradi univerzalan sustav metoda i postupaka što je dovelo do velikog razmimoilaženja među autorima. Spominje se njih desetak koji imaju različite sustave metoda i nazive za metode (prema Bognar, Matijević, 2005.). Važan su aspekt odgojno-obrazovnog procesa odgojno-obrazovne strategije koje oblikuju metode i postupke. Metodama i postupcima detaljnije se bave metodike pojedinih područja, stoga autori koriste naziv strategije (prema Bognar, Matijević, 2005.). Strategije se definiraju kao neka globalna vještina ili znanost o realiziranju neke složene djelatnosti, primjerice, vođenje rata ili organiziranje odgojno-obrazovnog procesa. Strategije u didaktici i pedagogiji obuhvaćaju metode i postupke, odnosno načine aktiviranja sudionika odgojno-obrazovnog procesa na ostvarivanju zadataka odgoja i obrazovanja (prema Bognar, Matijević, 2005.). Bognar i Matijević strategije odgoja dijele na strategije egzistencije, socijalizacije i individuacije, dok strategije obrazovanja dijele na strategije učenja i poučavanja, strategije doživljavanja i izražavanja doživljenoga, strategije vježbanja i strategije stvaranja. Svaka od tih strategija sastoji se od određenih metoda i postupaka kako bi se ostvarili zadaci odgoja i obrazovanja. Na primjer, strategija egzistencije obuhvaća metode zdravog života, strategija individuacije uključuje metodu slušanja, strategija poučavanja obuhvaća metode problemskog poučavanja, heurističkog i programskog, strategija učenja podijeljena je u tri metode: istraživanje, projekt i simulacija, a metode stvaranja jesu znanstveno, radno-tehničko te umjetničko (prema Bognar, Matijević, 2005.). Metode se definiraju kao način aktiviranja, odnosno komuniciranje subjekata odgojno-obrazovnog procesa uz ostvarivanje zadataka. Odgojno-obrazovne strategije dijele se na metode. U svakoj je metodi uočljivo više postupaka, a postupci su temeljito razrađeni načini aktiviranja subjekata odgojno-obrazovnog procesa (prema Bognar, Matijević, 2005.).

Jelavić, također, govori o nesistematiziranoj klasifikaciji nastavnih metoda u različitih autora. Nadalje, tvrdi kako je većina didaktičara pogrešno shvaćala učenje jer je veliku ulogu davala

nastavniku, a ne učeniku te je na temelju toga došlo do određenih (krivih) shvaćanja nastavnih metoda. „U grčkoj filozofiji metoda je označavala spoznajni put, način dolaženja do valjanih spoznaja, algoritam valjanog postupanja. Prema tome, u svakom konkretnom „algoritmu postupanja“ (poučavanja i učenja), nastavna metoda jest ono opće što determinira svaku posebnu „ciljnu“ radnju (korištenje teksta, filma, pokusa, …). Stoga je neutemeljeno reći kako se u nastavi prilikom obrade nekog određenog sadržaja koristilo više nastavnih metoda (rada na tekstu, demonstracije, usmenog izlaganja, …). Metoda je teorijsko-konceptualni okvir ispunjen različitim kompatibilnim postupanjima kako nastavnika tako i učenika.“ (Jelavić, 2000.:56.) Tradicionalna didaktika opisivala je i imenovala nastavne metode na osnovi vanjskih obilježja nastavnog procesa, a događa se i vidi demonstracija, pisanje, crtanje, usmeno izlaganje, razgovor (prema Jelavić, 2000.). Jelavić se koncentrira na iskustvo učenja i na temelju toga govori o sljedećim nastavnim metodama: katehetska metoda, majeutička metoda, metoda predavanja, heuristička metoda, metoda programiranog učenja, istraživačka nastavna metoda. Svaka od navedenih nastavnih metoda koristi različita nastavna postupanja kao što su rad na tekstu, crtanje, demonstriranje, igranje uloga, simulacije, pisani radovi, radionice (prema Jelavić, 2000.).

O neujednačenim tumačenjima u području nastavnih metoda govori se i u drugoj literaturi. Poljak smatra da je uzrok tim nesporazumima identificiranje nastavnih metoda s drugim pitanjima nastave kao što su izvori znanja, oblici rada, nastavna sredstva i slično. Iako su nastavne metode povezane s tim pitanjima, one imaju i svoje specifično sadržajno određenje. Nastavne metode Poljak definira kao načine rada u nastavi. Budući da u nastavi rade i nastavnik i učenici, svaka je metoda dvostrana i odnosi se na način rada i nastavnika i učenika (prema Poljak, 1988.). „Nastavnici primjenjuju nastavne metode prilikom izvođenja pojedinih etapa nastavnog procesa, od uvođenja do provjeravanja, pa i učenici na tim istim etapama primjenjuju sa svoje strane nastavne metode radi stjecanja znanja i razvijanja sposobnosti. To znači da su nastavne metode sastavni dio nastavnog rada na svim dijelovima nastavnog procesa, i to uvijek u njihovoj dvostranosti s obzirom na nastavnika i učenike.“ (Poljak, 1988.: 74.) Nastavni je proces složen, cjelovit i dinamičan što se odnosi i na metodičku stranu nastavnog rada. Složenost proizlazi iz mnoštva nastavnih metoda i njihovih varijacija. Cjelovitost metodičkih postupaka međusobno je povezivanje nastavnih metoda za vrijeme nastavnog procesa. Dinamičnost nastavnih metoda odnosi se na njihovo izmjenjivanje u svim vrstama i varijantama koje ne smije biti slučajno. Izmjenjivanje metoda mora biti smišljeno i

svrhovito što znači da u pojedinoj nastavnoj situaciji treba odabrati najučinkovitiju i najekonomičniju metodu. To je i osnovni kriterij u izboru nastavnih metoda (prema Poljak, 1988.).

Autori Matijević i Radovanović govore o dvije globalne didaktičke strategije u nastavi i tehnikama kojima se služe. Globalne su strategije nastava usmjerena na nastavnika, takva da nastavnik predaje i demonstrira, a učenici sjede, slušaju i gledaju. Druga je globalna strategija nastava usmjerena na učenika u kojoj učenici rješavaju probleme, istražuju, analiziraju, razgovaraju, konstruiraju (prema Matijević, Radovanović, 2011.). Napominje se da izbor didaktičkih strategija i metoda ponajviše ovisi o ciljevima koje treba postići, ali i o prethodnim iskustvima i znanjima koje su učenici usvojili. Savjetuje se dati prednost strategijama aktivnog učenja, odnosno strategijama i metodama koje podrazumijevaju intenzivnu i raznovrsnu aktivnost subjekata koji uče i njihovo stalno sudjelovanje u raznovrsnim metodičkim scenarijima. Treba dominirati iskustveno i aktivno učenje, a ne pasivno kao što je slušanje predavanja (prema Matijević, Radovanović, 2011.). „Spoznaje suvremene psihologije naglašeno utječu na utemeljenje suvremenih obrazovnih (nastavnih) strategija. U kontekstu tih spoznaja u novije vrijeme često se govori o tzv. aktivnom učenju, te o iskustvenom i anticipativnom učenju.“ (Matijević, Radovanović, 2011.:123.) Iako je izraz aktivno učenje u određenom smislu pleonazam jer svako učenje podrazumijeva aktivnost onoga koji uči, ovom sintagmom žele se naglasiti razne aktivnosti subjekata koji uče kraj onih koji ih poučavaju. Iskustveno učenje ono je učenje u kojemu subjekti koji uče sudjeluju u planiranju i organiziranju procesa učenja, stvaraju iskustva i oblikuju vlastite odgovore na neku situaciju (prema Matijević, Radovanović, 2011.). U didaktičku i psihološku literaturu uveden je pojam inovativnog, budućnosti usmjerenog učenja. Najvažniji je element takvog učenja anticipacija i aktivno sudjelovanje učenika, kako pri sastavljanju pitanja i problema, tako i pri traženju mogućih rješenja (prema Matijević, Radovanović, 2011.). „Anticipativno učenje znači aktiviranje mašte (fantazije), stvaralaštvo, te uzimanje u obzir razvojnih težnja i vrjednota. To također znači i određivanje odgovornosti za neku odluku u procesu učenja, pa tako i za moguće negativne posljedice. Preuzimanje odgovornosti za odluke uključuje i demokratičnost, kao jedno od bitnih obilježja situacija kolektivnog učenja...“ (Matijević, Radovanović, 2011.:124.) Anticipativno učenje koristi tehnike kao što su prognoze, simulacijski modeli, scenarij (prema Matijević, Radovanović, 2011.). Elementi inovativnog učenja nalaze se u svim strategijama aktivnog učenja koje nose obilježja istraživanja i rješavanja problema te simulacije i igre. Također, obilježja aktivnog učenja nalaze se i u primjeni strategije učenja s kreativnim nalaženjem ideja za rješavanje problema kao što je

brainstorming. Strategije koje autori navode kao primjere aktivnog učenja jesu rješavanje problema i istraživanje, studij slučaja, igra i simulacija, igre uloga i plan-igra (prema Matijević, Radovanović, 2011.).

Dragutin Rosandić metodu objašnjava općenito i specifično za nastavu. „Riječ metoda (grč. methodos) prvotno znači put, način kojim se dolazi do cilja. Kao znanstveni termin dobila je nova značenja. Metoda je način spoznavanja, sustav pravila i pristupa u proučavanju i otkrivanju pojava. To je opće značenje termina koji se pobliže određuje ovisno o predmetu proučavanja (spoznavanja), tipu djelatnosti u kojoj se očituje i ciljevima. Temeljne su odrednice metode: predmet otkrivanja, proučavanja, spoznavanja, subjekt koji otkriva, proučava, spoznaje i cilj koji se želi postići. U znanosti razlikujemo opće i posebne metode. Opće se metode nazivaju i filozofskim metodama. One pokazuju opći put otkrivanja (spoznavanja) istine u svim područjima istraživanja, a posebne metode pokazuju način otkrivanja (spoznavanja) istine u posebnim područjima znanosti. Svoju konkretizaciju opće ili filozofske metode ostvaruju ovisno o predmetu koji se spoznaje (proučava) i cilju spoznavanja (proučavanja).“ (Rosandić, 2005.:265.) Termin nastavna metoda pripada području odgojno-obrazovne djelatnosti. Budući da je nastava temeljni oblik te djelatnosti, u didaktici se javljaju termini nastavna metoda, metoda nastave, metoda rada u nastavi, ali postoje i drugi oblici odgojno-obrazovne djelatnosti. Zbog toga Rosandić smatra da su primjereniji termini metoda odgoja i obrazovanja, metoda odgojno-obrazovnog procesa, metoda odgojno-obrazovnog rada jer se tim terminima obuhvaćaju svi oblici odgojno-obrazovne djelatnosti. Didaktičke definicije nastavne metode ističu opće značajke nastave (odgojno-obrazovnog procesa). Nastavna metoda ostvaruje se različitim metodičkim postupcima koji su sastavni dio nastavne metode (prema Rosandić, 2005.).

Stjepko Težak preuzima tradicionalnu podjelu nastavnih metoda koja se zasniva na nastavničko-učeničkom odnosu i njihovoj uzajamnoj djelatnosti, ali izostaje definicija. Nastavne se metode dijele na sljedećih sedam: 1. metode usmenog izlaganja ili monološe metode, 2. metode razgovora ili dijaloške metode, 3. metode čitanja ili tekstovne metode, 4. metode pisanja ili grafijske metode, 5. metode crtanja ili likovne metode, 6. metode pokazivanja ili demonstracijske metode, 7. metode fizičkog rada ili prakseološke metode (prema Težak, 1996.). „Ne treba posebno izdvajati metodu razmišljanja kad nijedna od navedenih ne može biti lišena – razmišljanja. Metoda usmenog izlaganja i razgovora nije moguća bez slušanja, a metode čitanja, pisanja, crtanja i pokazivanja ne mogu se odvajati od promatranja.“ (Težak, 1996.:183.) Te su metode u određenim nastavnim

situacijama tek priprava za metode usmenog izlaganja, razgovora ili pisanja i na ovaj ili onaj način nazočne su u svakom nastavnom procesu jer udružene s drugima čine poseban nastavni postupak (prema Težak, 1996.).

Autorice Peko i Pintarić smatraju da se u nastavi može govoriti o strategijama kao skupu postupaka kojima želimo ostvariti ciljeve učenja, a za metode kažu da su smišljeni načini poticanja procesa učenja. Što se tiče strategija, dvije su strategije u nastavi, a to su strategija poučavanja i strategija učenja otkrivanjem. U strategiji poučavanja važnija je izvedba kognitivnih struktura u smislu jedne heurističke strukture, nego što su postupci nalaženja i tehnike rješavanja problema. Kod strategije učenja otkrivanjem, otkrivajuće znanje treba posredovati temeljne pojmove i pravila s kojima se mogu razumijevati kasnija stanja stvari i rješavati problemi (prema Peko, Pintarić, 1999.). Nastavne metode očituju se: „u „preradi" osjetilnog u simbolično; u misao koja predstavlja trajnu promjenu ponašanja, rabljenje prethodnog znanja, „preradi" misaonog (simboličkog) u realno te sposobnosti da se to novo iskustvo i dalje „prerađuje" u misao, „preradi" tuđeg novog iskustva oblikovanog u „gotovim znanjima" (crteži, formule, tekst) u osobno iskustvo." (Peko, Pintarić, 1999.:53.) Metode se klasificiraju prema dominantnom osjetilnom kanalu kojim se emitiraju i primaju nastavni sadržaji, a dijele se na verbalne, zorne i djelatne. Neki od metodičkih postupaka koji se javljaju kod autorica vrijednosna su os, mreža diskusije, postupak potraži, grozd, debata (prema Peko, Pintarić, 1999.).

Bežen iznosi definicije metoda i postupaka u okviru edukologije i didaktike koje su iste kao i kod Bognara i Matijevića. Metode su načini aktiviranja subjekata odgojno-obrazovnog procesa, a postupci su dio metode. „Metode i postupci u pojedinim metodikama, pa tako i u metodici hrvatskoga jezika, razlikuju se od tih određenja, no kako se ostvaruju u samom nastavnom procesu, prednost treba dati shvaćanju i određenju metode i postupka u svakoj pojedinoj metodici. (...) Metode i postupci u nastavi hrvatskoga jezika određuju se u skladu s nastavnim sustavima metodike hrvatskoga jezika i metodologijom matičnih znanosti metodike hrvatskoga jezika. To znači da će se razlikovati i s obzirom na programska područja predmeta Hrvatski jezik." (Bežen, 2008.:305.) Razrađene su metode hrvatskog jezika u nastavi književnosti, jezika i medijske kulture od kojih su samo neke zajedničke za cijeli predmet. Za metodički postupak spominju se Rosandićeva i Težakova definicija (prema Bežen, 2008.). Nastavni postupci, uglavnom, nisu ustaljene strukture i u didaktičkoj i metodičkoj literaturi neprecizno su i različito određeni. „Nema općeprihvaćenog

određenja nastavnog postupka, osim da je postupak uži pojam od metode, tj. njezin sastavni procesni dio koji od nje najčešće i vremenski kraće traje.“ (Bežen, 2008.:309.) Kriteriji za osmišljavanje sustava, metoda i postupaka te njihova hijerarhija nisu raščišćeni. Postoji određena suglasnost da je metodički sustav najopćenitija kategorija unutar koje se rabe nastavne metode kojima su postupci sastavni dijelovi. Ima dosta iznimaka od tog pravila pa se istim terminom negdje označuju sustavi, a drugdje metode i postupci (prema Bežen, 2008.). „Funkcioniranje te tri kategorije postaje jasnije kad ih se promatra u neposrednoj primjeni na nastavnom satu gdje se smjenjuju vremenski u okviru nastavnih etapa i situacija. U istom nastavnom satu možemo primijeniti jedan ili više nastavnih sustava, a redovito se primjenjuje više metoda i postupaka. Stoga se u svakoj pojedinoj metodici o metodama, a osobito o postupcima, mjerodavno govori samo na razini nastavne jedinice odnosno nastavnog sata.“ (Bežen, 2008.:309.) Klasifikacija metoda u metodici hrvatskog jezika pokazuje da metodika hrvatskog jezika znatan dio svojih metoda preuzima iz didaktike, ali im daje svoj sadržaj i smisao. Neke pak metode proizlaze iz metodologije matičnih znanosti, a neke dolaze iz psihologije i općih logičkih metoda. Prema tome, nastavni sustavi, metode i postupci u metodici hrvatskog jezika proizlaze iz više metodoloških sustava (prema Bežen, 2008.).

Prema Wolfgangu Mattesu: „Nastavne su metode postupci koje nastavnik primjenjuje kako bi strukturirao tijek nastave i postigao ciljeve kojima teži. Grčka riječ „methodos“ može se prevesti kao „put prema“. (...) Riječ je o tome da se odgovarajućim ciljevima pripišu prikladne metode i da se osim toga metode tako urede da nastane sveukupna struktura. Budući da su ciljevi obrazovanja veoma različiti, i metode moraju biti različite. Nema jedne metode kojom možemo riješiti sve ciljeve. Nema je ni zato što svako dijete uči na individualan način: vizualno, auditivno, kinestetički, usmjereno prema simbolima i aktivno u skupini. Ako se želi obuhvatiti sve učenike, metode se moraju varirati i kombinirati.“ (Mattes, 2007.:13.) Mattes u metode ubraja oluju ideja, početni razgovor, nastavničko predavanje, pisani razgovor, dvostruki krug sjedenja, postupak miješanja skupina, referat i druge. Gospodarstvo i suvremeni svijet zahtijevaju solidnu opću naobrazbu, sposobnost jezičnog izražavanja, samostalnog rada, ali i rada u timu. Prema tome, cilj je svakog odgoja jaka ličnost sa spremnošću za učenje i sposobnošću za društveno odgovorno ponašanje. Te promjene u zahtjevima društva ujedno izazivaju i traže promjene u metodama poučavanja i učenja (prema Mattes, 2007.).

Navedene nastavne metode, prema različitim autorima, definirane su kao sastavni dio nastave, načini aktiviranja subjekata odgojno-obrazovnog procesa, načini spoznavanja, postupci koje nastavnik primjenjuje kako bi strukturirao tijek nastave i postigao cilj koji je odredio, smišljeni načini poticanja procesa učenja, odnosno načini rada u nastavi. Metode su dio strategija odgoja i obrazovanja, a metodički postupci sastavni su dijelovi metoda.

3. Klasifikacija nastavnih metoda

Hrvatski jezik kao predmet ima različite podjele metoda za predmetna područja jezika, književnosti i medijske kulture. Kako je već rečeno, u metodici hrvatskoga jezika vidi se utjecaj didaktike, psihologije, logike i vlastitih metodologija u oblikovanju sustava nastavnih metoda. Zato će se u ovom poglavlju prikazati didaktička klasifikacija metoda prema Vladimiru Poljaku. Iako je prema nazivima metoda ta podjela jednaka klasifikaciji Stjepka Težaka za nastavne metode u hrvatskome jeziku kao predmetnom području, spomenute metode nisu jednake. Nadalje, kako bi se kontrastirala razlika među sustavima nastavnih metoda unutar istog područja, metodologije hrvatskog jezika, prikazat će se i metode književnosti prema Dragutinu Rosandiću te metode hrvatskog jezika prema Anđelki Peko i Ani Pintarić.

Vladimir Poljak nastavne metode prema težini dijeli na sljedeće: metoda demonstracije, metoda praktičnih radova, metoda crtanja, odnosno ilustrativnih radova, metoda pismenih radova, metoda čitanja i rada na tekstu, metoda razgovora i metoda usmenog izlaganja (prema Poljak, 1988.). Metoda usmenog izlaganja ili monološka metoda način je rada u nastavi kad nastavnici ili učenici izlažu neke dijelove nastavnog sadržaja. Oblici su metode usmenog izlaganja pripovijedanje, opisivanje, obrazloženje, objašnjenje i rasuđivanje. Metoda razgovora način je rada u nastavi u obliku dijaloga između nastavnika i učenika te među učenicima. Još se naziva dijaloška ili erotematska metoda. Različiti su oblici metode razgovora: katehetički, sokratovska metoda razgovora, heuristički razgovor, slobodan oblik razgovora, diskusija. Metoda čitanja i rada na tekstu tako se naziva jer čitanje samo po sebi nije rad. Čitanje je pretpostavka za rad na tekstu, a rad na tekstu ima više stupnjeva (čitanje teksta, misaona aktivnost za analiziranje teksta, izražavanje, promatranje, praktičan rad). Metoda pisanja može se razmatrati sa stajališta nastavnika i sa stajališta učenika. Nastavnik za vrijeme nastave piše prije svega na školskoj ploči i piše za vrijeme pripreme za nastavu. Kada učenik piše, s obzirom na stupanj samostalnosti, možemo razlikovati vezane pismene radove, poluvezane i slobodne pismene radove. Vezani ili reproduktivni pisani radovi uključuju prepisivanje određenih definicija, činjenica i slično. Poluvezani ili poluslobodni pismeni radovi primjenjuju se kad se učenicima unaprijed daje određeni sadržaj u nekom izvoru znanja, ali im je dana sloboda u pismenom izražavanju o tim sadržajima. To su diktati, dopunjavanje i proširivanje teksta (na primjer, u radnim bilježnicama), pismeni odgovori na pitanja (kao što je rješavanje zadataka objektivnog tipa ili testova), bilješke za vrijeme predavanja te konceptiranje.

Kod samostalnih ili slobodnih pismenih radova, koji se još nazivaju kreativni, stvaralački ili produktivni, učenici slobodno izabiru sadržaj, odnosno tematiku i slobodno se o njoj izražavaju (zadaci, pisma, dnevnici, reportaže, referati, književni radovi, studije...). Slobodni pismeni radovi s obzirom na način izražavanja mogu biti pripovijedanja, opisivanja, parafraziranja, izvještavanja, interpretacije i drugo (prema Poljak, 1988.). Demonstracija je u didaktičkom smislu pokazivanje u nastavi svega onoga što je moguće perceptivno doživjeti. To može biti demonstriranje statičnih predmeta, demonstriranje dinamičnih prirodnih pojava te demonstriranje aktivnosti da učenici upoznaju što se radi i kako se to radi. Metoda demonstracije može se primijeniti tijekom svih nastavnih etapa (prema Poljak, 1988.). Metoda crtanja način je rada nastavnika i učenika pri čemu se pojedini dijelovi nastavnih sadržaja izražavaju crtežom. Crtanjem se mogu izraziti različiti nastavni sadržaji. To može biti crtanje grafičkih znakova, crtanje grafičkih simbola, geometrijski crtež, crtanje grafikona i dijagrama, shematsko crtanje predmeta, shematsko prikazivanje procesa, crtanje na temelju promatranja i predodžbe prirodnih predmeta, konkretizacija apstrakcije te ilustriranje fabule. Nastavnici mogu upotrijebiti već gotove crteže, a mogu ukomponirati i svoje vlastite (prema Poljak, 1988.). Metoda praktičnih radova označava način rada nastavnika i učenika na konkretnoj materiji. Ta se metoda primjenjuje više u nastavi tehničkih i prirodnih predmeta (prema Poljak, 1988.).

Kako bi se kontrastirala razlika podjela metoda u predmetnim područjima hrvatskoga jezika, donosi se podjela metoda u književnosti prema Rosandiću. Prema izvorima spoznavanja u nastavi književnosti mogu se odrediti tri tipa metoda: tekstne, govorne i vizualne. Tekstna metoda ili metoda rada na tekstu ima različite podvrste ovisno o tipu teksta na kojem se radi, a govorna se metoda dijeli na monološku i dijalošku s obzirom na način prenošenja informacija govorom. Prema unutarnjim i vanjskim aktivnostima učenika i učitelja razlikujemo metode: čitanja, slušanja, govorenja, pisanja i crtanja, pokazivanja, promatranja, doživljavanja, zapažanja, zamišljanja, razmišljanja, uspoređivanja, sistematiziranja, zaključivanja, asociranja, ocjenjivanja. Prema sredstvima i načinima prenošenja i primanja obavijesti razlikujemo metode rada s auditivnim sredstvima, metode rada s vizualnim sredstvima i metode rada s audiovizualnim sredstvima. Prema recepcijsko-spoznajnim aktivnostima učenika razlikujemo: 1. metode koje omogućuju i pospješuju emocionalnu i imaginativnu recepciju djela te tumačenje djela, 2. metoda stvaralačkog čitanja, heuristička metoda, istraživačka metoda, reproduktivna metoda, 3. metoda stvaralačkog primanja teksta, analitičko-interpretacijska metoda i sintetizirajuća metoda. Nastavne metode redom se

nabrajaju ovako: tekstne, govorne, vizualne, čitanja, pisanja, slušanja, crtanja, pokazivanja, promatranja, doživljavanja, zapažanja, zamišljanja, razmišljanja, auditivne, audiovizualne, istraživačke, recepcijske, interpretacijsko-analitičke te kritičke (prema Rosandić, 2005.).

Još jednu drugačiju klasifikaciju metoda za hrvatski jezik donose autorice Anđelka Peko i Ana Pintarić. Nastavne metode dijele kako slijedi. Verbalne su metode monološka (usmeno izlaganje), dijaloška (razgovor), rad na tekstu i pisanje. Zorne su metode demonstracija shema, crteža, crtanja, medijskih izvora, predmeta, pojava, procesa, eksperimenata i neposredne stvarnosti. Djelatne metode uključuju praktičan rad. Često se zahtijeva integriranost brojnih aktivnosti misaono-verbalnog i osjetilno-djelatnog karaktera pa u primjeni dramatizacije i simulacije ne možemo govoriti o prevladavanju jednog osjetilnog kanala. Zato se dramatizacija i simulacija kao metode ne mogu svrstati u samo jednu kategoriju (prema Peko, Pintarić, 1999.).

Za predmetno područje hrvatskog jezika koristit će se klasifikacija kakva je u Stjepka Težaka. Ta klasifikacija slična je klasifikaciji Vladimira Poljaka koji metode gleda na didaktički način, općenito, a ne specifično za hrvatski jezik. Tako metode hrvatskog jezika imaju potporanj u metodama didaktike. Iako su Poljakove i Težakove podjele metoda nominalno iste, same nastavne metode razlikuju se. Metode o kojima govori Težak specifične su za nastavu hrvatskoga jezika i drugačije nego one o kojima govori Poljak.

Težak, kako je već rečeno, osnovnih metodskih vrsta ima sedam: metode usmenog izlaganja, metode razgovora, metode čitanja, metode pisanja, metode crtanja, metode pokazivanja te metode fizičkog rada (prema Težak, 1996.). Te će metode biti objašnjene u sljedećim potpoglavljima.

3.1. Metoda usmenog izlaganja

Osnovni tip metoda usmenog izlaganja najbolje je klasificirati prema osnovnim tipovima teksta jer učenik ili nastavnik u svakom svom izlaganju stvara usmeni tekst. Te se metode još nazivaju monološkim metodama i omogućuju različite kombinacije unutar vlastitog tipa i s drugim tipovima, na primjer, izlaganje i zapisivanje, izlaganje i crtanje (prema Težak, 1996.). „Razlikujemo dakle ove vrste metoda usmenog izlaganja: a) metoda opisivanja (deskripcije), utemeljena na zapažanju pojava i promjena u prostoru, b) metoda pripovijedanja (naracije), utemeljena na zapažanju pojava i promjena u vremenu, c) metoda analitičkog/sintetičkog tumačenja (izlaganja, ekspozicije), utemeljena na razumijevanju pojava glede njihove složenosti ili razloženosti, d)

metoda dokazivanja (argumentacije, raspravljanja), utemeljena na prosuđivanju pojava i odnosa među pojavama, e) metoda upućivanja (instrukcije, zahtijevanja), utemeljena na planiranju budućeg vlastitog ili tuđeg ponašanja. Sve te vrste (ili varijante) mogu imati podvrste (ili podvarijante).“ (Težak, 1996.:185.) Na primjer, u metodi opisivanja možemo razlikovati opisivanje po promatranju, objektivno, subjektivno i druge, u metodi pripovijedanja razlikujemo pričanje, prepričavanje, izvještavanje, u metodi analitičkog i sintetičkog tumačenja možemo razlikovati, na primjer, objašnjavanje, definiranje, a u metodi dokazivanja obrazlaganje, raspravljanje i druge (prema Težak, 1996.).

3.2. Metoda razgovora

Težak metode razgovora ili dijaloške metode razvrstava u tri skupine. Prva je skupina metoda razgovora prema stupnju učeničke samostalnosti u razgovoru. Tu nabraja: vezani razgovor (katehetički, reproduktivni), usmjereni razgovor: heuristički, poslovni, debatni, intervju i drugi, slobodni razgovor (učenici slobodno razgovaraju bez nametanja teme i smjera) (prema Težak, 1996.).

Druga je skupina metoda razgovora prema metodičkoj namjeni u koju svrstava: a) motivacijski razgovor (nastavnik pokreće pitanja kojima postupno učenike motivira za rad, za temu, za nastavne oblike i metode); b) heuristički razgovor (nastavnik postavlja pitanja kojima učenika postupno, korak po korak, vodi do nove spoznaje tako da učenik prateći njegova pitanja sam zaključuje i novu spoznaju prima kao svoju); c) raspravljački ili akademski (nastavnik, ali i učenik, može dati poticaj za razgovor koji se vodi ravnopravno); d) reproduktivni (na postavljeno pitanje očekuje se unaprijed određeni odgovor pri čemu učenik ima ograničenu slobodu samo u stilizaciji svog odgovora, a varijanta je katehetički razgovor gdje se ne dopušta niti najmanja stilska izmjena) (prema Težak, 1996.).

I treća je skupina metoda razgovora prema praktičnoj usmjerenosti: a) razgovorne igre (korisne u predškolsko i rano osnovnoškolsko doba radi bogaćenja rječnika, razvijanja komunikacijskih sposobnosti); b) telefonski razgovor (i to je svojevrsna razgovorna igra jer učenici vode zamišljene telefonske razgovore u svojoj učionici); c) poslovni ili službeni razgovor (ugovaranje športskih natjecanja, dogovaranje zajedničkih izleta, posjeta drugim školama i slično); d) rekreativni razgovor (učenici razgovaraju o zanimljivim, aktualnim temama radi osposobljavanja

za društvenu konverzaciju); e) usmena dramatizacija (učenici preoblikuju nedijaloške odsječke književnog djela u dijaloge radi usavršavanja usmenog ili pismenog razgovornog izraza); f) intervju (stvarni ili zamišljeni kao osobita govorna ili pismena vježba) (prema Težak, 1996.).

3.3. Metoda čitanja

„Metode čitanja (tekstovne metode) katkad se poistovjećuju s metodama rada na tekstu (ili – s tekstom). Po ovdje usvojenom klasifikacijskom kriteriju riječ je zapravo o metodama čitanja kao jednoj od osnovnih metodskih vrsta, a rad na tekstu samo je kombinacija čitanja s drugim metodama...“ (Težak, 1996.:186.) Metode čitanja mogu se razvrstati prema dvama kriterijima. To su kriterij glasnosti (čujnosti) i kriterij doživljajno-spoznajnih zadataka. Po kriteriju glasnosti razlikujemo čitanje naglas i čitanje u sebi. Čitanje u sebi, odnosno tiho čitanje, pod kojim se može razumijevati i poluglasno i šaptavo čitanje, korisno je u učenju kod kuće, ali ne i u nastavi. Čitanje naglas može biti pojedinačno (učenik ili nastavnik čita pred svima), naizmjenično (čitanje po ulogama) ili zborno (zajedničko izgovaranje pojedinačnih glasova, riječi, rečenica, zborno recitiranje) (prema Težak, 1996.).

„Prema doživljajno-spoznajnim zadacima metode čitanja ovako klasificiramo: a) metoda logičkog čitanja, b) metoda usmjerenog čitanja, c) metoda interpretativnog čitanja, d) metoda stvaralačkog čitanja. U metodi usmjerenog čitanja mogu se razlikovati varijante: analitičko čitanje (svrha: raščlanjivanje struktura) i kritičko čitanje (svrha: procjenjivanje i zauzimanje stava).“ (Težak, 1996.:186.) U navedenim metodama može se varirati čitanje u sebi, čitanje naglas, pojedinačno i zborno čitanje te čitanje po ulogama (prema Težak, 1996.).

3.4. Metoda pisanja

Metode pisanja Težak dijeli prema stupnju izvornosti učeničke pismene djelatnosti, a razlikuje sljedeće: a) metoda odgovora na pitanja, b) metoda diktiranja, c) metoda sastavljanja, d) metoda ispravljanja, e) metoda preoblikovanja, f) metoda prepisivanja, g) metoda označivanja, h) metoda upisivanja.

U metode odgovora na pitanja Težak ubraja zadatke objektivnog tipa, ankete, upitnike i slično. Metoda diktiranja uključuje udžbene, vježbene i provjerbene diktate[2] (prema Težak, 1996.). Sljedeća je metoda pisanja metoda sastavljanja koja uključuje: pismeno opisivanje, pričanje, izvještavanje, tumačenje, raspravljanje i upućivanje. Obuhvaća velik broj tekstovnih oblika: esej, prikaz, osvrt, priču, pjesmu, kritiku, ocjenu... Primjenom metode ispravljanja učenicima se zadaje korektura ili lektura tekstova. Metoda preoblikovanja odnosi se na sažimanje rečenica, zamjenu dijelova ili premještanje dijelova rečenice, proširivanje rečenica... Metoda prepisivanja može biti prepisivanje s dopunama, s izostavljanjem ili s označivanjem. Pri metodi označivanja može se označivati slovom, riječju, grafičkim simbolom, a pri metodi upisivanja može se upisivati u tablicu, križaljku i drugo (prema Težak, 1996.).

3.5. Metoda demonstracije

Težak metode demonstracije razvrstava po načinu percipiranja: a) vizualna metoda (predmet, slika, model, dijapozitiv...), b) auditivna metoda (zvukovi demonstrirani kasetofonom, gramofonom, radijem), c) taktilna metoda (opipom se ustanovljuju osobine predmeta i zaključuju kojim vrstama riječi se najviše služilo), d) olfaktivna metoda (riječi za mirise, na osnovi mirisanja cvijeća ili nečeg sličnog), e) gustativna metoda (riječi za okus, na primjer, na osnovi kušanja različitog voća). Dok će se taktilna, olfaktivna i gustativna koristiti rijetko, najčešće će se koristiti kombinirana audiovizualna metoda, film, televizija, ozvučeni slikovni materijal (prema Težak, 1996.).

3.6. Metoda crtanja

Metode crtanja dijele se prema vrsti crteža i stupnju crtačke slobode. Nabrajaju se: metoda slobodnog crtanja, metoda usmjerenog crtanja i metoda geometrijskog crtanja. U metodi slobodnog crtanja crta se slobodno s obzirom na temu i tehniku, a crtež se potom upotrebljava za gramatičku nastavu. Metoda usmjerenog crtanja obuhvaća zadanu temu, tehniku ili vrstu crteža koji će se upotrijebiti za gramatičku nastavu. Metoda geometrijskog crtanja uključuje crtanje tablica, grafova i shema za gramatičku nastavu (prema Težak, 1996.).

3.7. Metoda fizičkog rada

[2]Udžbeni diktati predstavljaju diktiranje nastavnog sadržaja koji učenici moraju naučiti. Vježbeni i provjerbeni diktati češći su i Težak ih dijeli na sljedeće: istraživački, nadzorni, izborni, stvaralački, samodiktat, diktat sa sprečavanjem pogrešaka, poučeni diktat, objašnjeni, diktat s obrazloženjem i slobodni diktat (prema Težak, 1996.).

Težak za metodu praktičnih radova ima posebnu podjelu. „Metode fizičkog (praktičnog) rada temelje se na fizičkim radnjama koje nisu pretpostavka za dosad navedene metode (npr. čitanje, pisanje itd.), a razvrstavaju se prema načinu i vrsti fizičkog rada: a) metoda ručnog rada, b) metoda strojnog rada (npr. računalo), c) metoda tjelesnih pokreta (gestikulacija, mimika, hodanje, igranje, ples itd.).“ (Težak, 1996.:191.)

4. Metodički postupci i dramski metodički postupci u nastavi hrvatskoga jezika

Unutar navedenih metoda mogu se razviti različiti metodički postupci. Neki autori ne koriste termin metodički postupci, već strategije, tehnike ili metode. Kako se u ovom radu uzima Težakova klasifikacija, te strategije, metode i tehnike nazivat ćemo metodičkim postupcima. Prema definiciji Stjepka Težaka metodički je postupak kombinacija više osnovnih metoda ili njihovih podvrsta u istom nastavnom koraku. Primjeri su razgovor sa zapisivanjem, izlaganje sa zapisivanjem, razgovor s čitanjem, čitanje s podcrtavanjem, čitanje s promatranjem (prema Težak, 1996.).

U ovome radu opisat će se metodički postupci koje navode sljedeći autori: Jeannie L. Steele i drugi, Anđelka Peko i Ana Pintarić, Wolfgang Mattes, Brüning i Saum,Vesna Bjedov, Ksenija Lekić i drugi, Aleksandar Bančić, Scher i Verrall. Neki od postupaka zajednički su kod više autora, što će se i pokazati u radu, a neki se postupci objašnjavaju samo kod jednog autora. Poglavlje je podijeljeno na dva dijela. Prvi je dio o metodičkim postupcima, a drugi o dramskim metodičkim postupcima u nastavi hrvatskoga jezika. Svi se postupci mogu prilagoditi različitim etapama i sadržajima nastave hrvatskoga jezika i dani su s primjerima za izvođenje na nastavi. Također, svi postupci o kojima će biti riječ od učenika traže rad na nastavnom sadržaju i aktivnost.

U prvom potpoglavlju objasnit će se metodički postupci u nastavi hrvatskoga jezika. Bitni su u nastavi jer učenici aktivno sudjeluju, kritički razmišljaju, aktiviraju predznanja, u izravnom su dodiru s nastavnim sadržajem. Ti su metodički postupci sljedeći: grozd, petostih, kockarenje, razmisli/u paru razmijeni, ispremiješane rečenice, postupak potraži, recipročno učenje, konceptualna tablica, T-tablica, Vennov dijagram, predviđanje na osnovi pojmova, oluja ideja, znam – želim znati – naučio sam, slagalica, grupna slagalica, kolo-naokolo, intervju u tri koraka, intervju s promatračem u tročlanim grupama, intervju s „analitičarem“ u četveročlanim grupama, „trampi“ problem, pomiješaj/zaustavi/spari, obilazak galerije, jedan ostaje, tri šetaju, vođene slike, dvostruki krug sjedenja, pisani razgovor, govorni lanac, postupak miješanja skupina, skupljanje teksta, ekscerpiranje tekstova, učenje po postajama, lonac pojmova, zidne novine, misaona mapa, plakat za učenje, desetminutni sastav, čitanje uz obilježavanje, place mat, jedan prezentira, drugi dopunjuju, prezentacija u smjeru kazaljke na satu, brzinski duet, uzajamno čitanje i objašnjavanje, križaljka.

Drugo potpoglavlje govorit će o dramskim metodičkim postupcima u nastavi hrvatskoga jezika. To su redom: pobjednik u tenisu riječima, namjerne pogreške, voćna salata, publika, riječ s

pokretom, ljetna kiša, stvaranje priče i stvaralačko pripovijedanje, predmet govori, zadaci iz balona, igra s ulogama, improvizirani prizor, kipovi, pantomima. Dramski su metodički postupci bitni u nastavi hrvatskoga jezika jer daju dinamiku nastavnim satima, učenici su aktivno uključeni, kreativni, daju svoj doprinos nastavi i imaju priliku izraziti se ne samo riječima, već i pokretom.

4.1. Metodički postupci u nastavi hrvatskoga jezika

Grozd kao metodički postupak javlja se u autora Steele i drugi te u autorica Peko i Pintarić. Grozdovi potiču učenika da slobodno i otvoreno razmišlja o nekoj temi. Uključuje tek toliko strukturiranosti koliko je dovoljno da se potakne razmišljanje o vezama među pojmovima. Grozdovi mogu potaknuti razmišljanje prije podrobnije obrade teme, mogu poslužiti i kao način ponavljanja obrađene teme, kao način stvaranja novih veza ili grafičkog prikaza novih spoznaja, a mogu služiti i kao podsjetnik za učenje (prema Steele i dr., 2001.). Lako ih je oblikovati, a izvrsni su za vizualizaciju sadržaja. Pri uvođenju grozdova u nastavu treba paziti da se opišu pravila aktivnosti i koraci. Prvi je korak u stvaranju grozda napisati ključnu riječ ili frazu u sredinu papira, grafoprozirnice, ploče ili neke druge površine za pisanje. Drugi je korak zapisivanje riječi ili fraza koje učenicima padnu na pamet u vezi s temom. Treći je korak spajanje pojmova ili riječi koji se mogu spojiti. Cilj je napisati što više pojmova i pisati dok vrijeme ne istekne ili ideje ne presuše (prema Peko, Pintarić, 1999.). Grozd se u nastavi hrvatskog jezika može koristiti u etapi provjere stečenih spoznaja na sadržaju kao što su vrste riječi, padeži, vrste rečenica, glasovne promjene i slično. Učenicima se u osnovnoj školi može zadati, primjerice, tema izricanje prošlosti[3]. U svoj grozd učenici mogu napisati glagolske oblike perfekt, pluskvamperfekt, aorist i imperfekt te za svaki glagolski oblik napisati što znaju o njemu.

Petostih ili činkvina metodički je postupak o kojemu govore Steele i drugi te Peko i Pintarić. Riječ činkvina potječe od talijanske riječi za pet što znači da je činkvina pjesma od pet stihova (petostih). Pisanje činkvine zahtijeva sažimanje informacija i materijala u koncizne izričaje koji opisuju ili asociraju na temu (prema Steele i dr., 2001.). Učenicima se prvo zada tema. Nakon što napišu svatko svoj petostih učenici mogu u paru čitati svoja djela, a zatim od svojih napraviti jedan posve nov petostih. Dok iznose svoje petostihove, učenici međusobno objašnjavaju pojedine dijelove, komentiraju i čuju drugačije ideje. Nakon toga petostihovi se mogu pročitati pred razredom, a mogu se sastaviti i novi s parovima iza sebe. Koliko je to proces sažimanja informacija i

[3] Ova se tema pojavljuje u Nastavnom planu i programu za osnovnu školu u šestom razredu. (2006.:39.)

pojmova, toliko je i kreativan način stvaranja novih tvorevina (prema Peko, Pintarić, 1999.). Pravila za pisanje petostiha su sljedeća: u prvi red piše se opis teme u jednoj riječi, najčešće imenica, u drugi red piše se opis teme u dvije riječi, dva pridjeva, u treći red pišu se tri riječi koje opisuju radnju, najčešće tri glagolske imenice, u četvrti red piše se misao od četiriju riječi koje izražavaju osjećaje u vezi s temom, a u peti red piše se istoznačnica, jedna riječ, koja ponovno sažima bit teme (prema Peko, Pintarić, 1999.). Petostih se može iskoristiti u etapama provjere stečenih spoznaja ili utvrđivanja znanja. U nastavi hrvatskog jezika pogodan je za različite sadržaje kao što su padeži, glagoli i slični. Za temu glagola u osnovnoj školi učenici mogu napisati, na primjer, sljedeći petostih: 1. glagoli, 2. teški, brojni, 3. trčati, skakati, paziti, 4. lako ih je nabrajati, 5. radnja.

Kockarenje jest metodički postupak koji omogućuje obradu neke teme iz različitih perspektiva pri čemu se učenici služe kockom na čijim su plohama napisane natuknice za mišljenje i pisanje. Kocka se može izraditi tako da se papirom obloži mala kutija, poželjno duljine brida 15 do 20 centimetara. Na svaku se plohu kocke napiše jedan od pojmova: opiši, usporedi, poveži, raščlani, primijeni, za/protiv. Nastavnik zadaje temu, a učenici bacaju kocku. Prema tome koji su pojam, odnosno zadatak dobili učenici kratko, dvije do četiri minute, razmišljaju o temi i zadatku te pišu što znaju ili misle. Nakon toga postupak se ponavlja za svaki od šest pojmova s ploha kocke, što znači da učenici trebaju napisati svoj odgovor za svaki pojam. Nakon pisanja učenici razmjenjuju svoje odgovore. Nema određenih pravila kako bi se ta razmjena trebala odvijati, ali preporučuje se razmjena u paru. Učenici bi trebali reći što im se sviđa u razmišljanjima partnera i postavljati pitanja ako im što nije jasno. Pojmovi na plohama kocke mogu se promijeniti prema želji nastavnika (prema Steele i dr., 2001.). U osnovnoj školi pomoću kockarenja učenici bi mogli obrađivati ili ponavljati višestruko složene rečenice[4]. Zadaci na plohama kocke bili bi, primjerice, *Opišite pojam višestruko složene rečenice., Usporedite višestruko složenu rečenicu s jednostruko složenom., Povežite pojam višestruko složene rečenice s pojmom veznička rečenica., Raščlanite sljedeću višestruko složenu rečenicu na jednostavne rečenice ili surečenice., Objasnite kada uporaba višestruko složenih rečenica jest svrhovita, a kada nije.* te *Primijenite pravilo o pisanju zareza u sljedećoj rečenici*[5]: *Stara baka, koja živi na kraju ulice, pitala je dječaka Stjepana da joj pokosi travnjak, ali on ne želi jer je se boji.*

[4] Ova se tema pojavljuje u Nastavnom planu i programu za osnovnu školu u osmom razredu. (2006.:47.)
[5] Primjeri preuzeti od Bjedov, Vesna. Metodički postupci u nastavi hrvatskoga jezika. Metodika nastave (teorije) učenja hrvatskoga jezika. Filozofski fakultet u Osijeku. Osijek, 21. studenoga 2012. [Predavanje]

Razmisli/u paru razmijeni metodički je postupak kod kojega jedan partner piše o jednoj temi, drugi partner o drugoj temi, nakon čega razmjenjuju iskustva. Nakon obrade određene teme učenici se mogu prisjetiti o čemu su razgovarali i primijetiti je li što iz njihovog razgovora imalo veze s obrađenom temom (prema Steele i dr., 2001.). Sljedeća je varijanta sažmi/u paru razmijeni u kojoj se učenici prisjećaju određenog teksta i svatko ga treba sažeti u dvije, tri rečenice nakon čega učenici u paru razmjenjuju svoje sažetke i raspravljaju o sličnostima i razlikama (prema Steele i dr., 2011.). U autorica Peko i Pintarić pojavljuje se još jedna varijanta prvotnog oblika, a to je razmisli – spari – razmijeni. Postupak uključuje rad u paru. Učenicima se daje određena tema u obliku pitanja o kojoj učenici prvo razmišljaju, a onda svoje misli razmjenjuju s drugim učenikom. Ovaj se postupak može iskoristiti i za skupinski rad, a može se primijeniti na većinu sadržaja (prema Peko, Pintarić, 1999.). Ovaj se metodički postupak i njegove varijante mogu koristiti za etapu motivacije u nastavi hrvatskog jezika kao način prisjećanja o onome što učenici već znaju ili misle o određenoj temi, a može se koristiti i u etapi provjere stečenih spoznaja kada učenici mogu sažeti ono što su naučili na satu. Postupak se može primijeniti na najrazličitije sadržaje u nastavi hrvatskog jezika. Jedan je primjer da se od učenika u srednjoj školi prije obrade glasovnih promjena zatraži da se u paru prisjete što već znaju o toj temi. Pojmovi koje bi učenici mogli navesti jesu: sibilarizacija, palatalizacija, jotacija i slični.

Ispremiješane rečenice postupak je kod kojeg nastavnik može zapisati pet ili šest pojedinačnih događaja iz nekog slijeda događaja ili iz uzročno-posljedičnog lanca, svaki na poseban komad papira. Papire se ispremiješa i pričvrsti na ploču ili pano ili ih učenici pridrže. Potom učenici događaje slože pravim redoslijedom. Nakon što su učenici složili redoslijed, nastavnik im nalaže da prouče tekst i uoče jesu li zadani elementi u tekstu poredani istim redoslijedom kojim su ih poredali učenici (prema Steele i dr., 2001.). Učenici mogu spajati određeni pojam s definicijom iz bilo kojeg nastavnog sadržaja hrvatskog jezika, a mogu i poslagati ispravnim redoslijedom godine i događanja u povijesti jezika. Mogu u osnovnoj školi spojiti padežne nastavke s padežom, godinu određenog događaja s događajem kao, na primjer, 1835. s *Kratkom osnovom horvatsko-slavenskog pravopisanja*, ili vrstu zavisno složene rečenice s njezinim primjerom.

Postupak potraži (request) javlja se u autora Steele i drugi te autorica Peko i Pintarić. Taj je postupak koristan kad je sudionicima potrebna podrška u čitanju teksta radi izdvajanja bitnih informacija (prema Steele i dr., 2001.). Omogućuje učenicima aktivno učenje pri obradi sadržaja.

Sastoji se od toga da se tekst podijeli na dijelove, a učenici ga u paru čitaju. Poslije svakog ulomka načine stanku i naizmjence si postavljaju pitanja u vezi s pročitanim dijelom. Postupak potraži može se primijeniti i u radu s cijelim odjelom. Nakon što učenici pročitaju jedan ulomak, zatvore udžbenik i postavljaju pitanja nastavniku. Nakon toga čita se sljedeći ulomak i nastavnik postavlja pitanja učenicima (prema Peko, Pintarić, 1999.). Koji god da se nastavni sadržaj obrađuje u nastavi hrvatskog jezika, postupak potraži dobar je način za njegovu obradu. Postupak potraži može se iskoristiti u osnovnoj školi pri učenju pravila o velikom početnom slovu u nazivima kontinenata, država, zemalja, naroda i naselja[6]. Učenici mogu čitati tekst u paru i postavljati si pitanja o onome što su pročitali nakon čega slijedi rad na sadržaju o kojem su čitali.

Recipročno učenje postupak je koji se javlja u autora Steele i drugi, Peko i Pintarić te Brüning i Saum. Navedeni postupak omogućuje učenicima naći se u ulozi nastavnika dok obrađuju sadržaj (prema Peko, Pintarić, 1999.). „Postupak je sljedeći: odjel se podijeli u skupine (četvero do sedmero). Svi učenici jedne skupine rade na istom tekstu. Tekst je podijeljen na onoliko ulomaka koliko je učenika u skupini, odnosno koliko objektivno može biti ulomaka u tekstu, ali ne više od sedam. Nakon što su pročitali u sebi tekst određenim redom (s lijeva na desno ili s desne na lijevo) učenici se izmjenjuju u ulozi nastavnika. Uloga je učenika-nastavnika usmjerena na pet zadaća: 1. sažima dio pročitanog, 2. smišlja i postavlja dva ili tri pitanja o tom odlomku i prati odgovore na pitanja, 3. pokušava razjasniti problem, 4. predviđa tijek sadržaja u idućem odlomku, 5. zadaje čitanje sljedećeg ulomka. Svaki će se učenik naći u ulozi nastavnika, a to znači da će se sažimati dio sadržaja, postavljati pitanja, razjašnjavati problem, predviđati tijek radnje i voditi k sljedećoj aktivnosti. Kada su svi učenici obradili svoj dio sadržaja, cjelokupni tekst je izložen. Nastavnik stalno prati aktivnosti skupina i u početku pomaže savjetima, a na kraju može prodiskutirati o osnovnim problemima.“ (Peko, Pintarić, 1999.:98-99.) Recipročno učenje u autora Brüning i Saum naziva se recipročnim čitanjem, s razlikom da nakon čitanja dijela teksta jedan učenik postavlja pitanja, sljedeći učenik sažima, sljedeći poziva na objašnjavanje i sljedeći predviđa. U sljedećem krugu čitanja učenici preuzimaju uloge jedni od drugih u smjeru kazaljke na satu (prema Brüning i Saum, 2008.). Ovaj postupak može se u nastavi hrvatskog jezika koristiti na nastavnom sadržaju koji se može podijeliti u određene cjeline. U srednjoj školi učenicima se može zadati tekst za obradu

[6] Ova se tema pojavljuje u Nastavnom planu i programu za osnovnu školu u petom razredu. (2006.:35.)

sadržaja o idiomima (organski i neorganski) te standardnom jeziku i odnosu standarda i narječja[7]. Učenike se podijeli u skupine i primjenjuje se recipročno učenje.

Konceptualna tablica metodički je postupak koji pomaže vizualnoj organizaciji informacija. Načini se tako da se vodoravno upišu pojmovi koji se uspoređuju, a okomito obilježje prema kojem ih se uspoređuje (prema Steele i dr., 2001.). Može se iskoristiti za utvrđivanje znanja određenog nastavnog sadržaja kao što su vrste riječi ili rečenica. Vodoravno bi se upisale sve vrste riječi, a okomito bi bila dva stupca, „promjenjive" i „nepromjenjive". Učenici bi morali napisati plus ili minus prema tome koja vrsta riječi pripada kojoj kategoriji.

T-tablica metodički je postupak koji pomaže vizualizaciji binarnih odgovora ili usporedbi dvaju aspekata nekog pojma. S lijeve strane tablice učenici mogu pisati razloge za, a s desne strane razloge protiv neke teme (prema Steele i dr., 2001.). Primjerice, učenici u srednjoj školi nakon obrade teme funkcionalne raslojenosti leksika[8] načine T-tablicu s pojmovima za i protiv. Zatim se učenicima kaže da razmisle o tome u kojim se sve komunikacijskim situacijama pojavljuju žargonizmi i kolokvijalizmi. Postavlja im se pitanje koji su razlozi za, a koji protiv korištenja žargonizama i kolokvijalizama u tim situacijama. Učenici, primjerice, mogu kao razlog protiv napisati da žargonizmi ne pripadaju standardnom jeziku, stoga se ne bi trebali pojavljivati u novinskim člancima.

Vennov dijagram služi za usporedbu dvaju ili više pojmova koji imaju neka zajednička, a neka različita obilježja. Ako je u pitanju usporedba dvaju pojmova, učenici crtaju dva velika preklapajuća kruga. U dijelu u kojem se krugovi preklapaju pišu se zajednička obilježja, a u odvojenim dijelovima specifična obilježja za svaki pojam (prema Steele i dr., 2001.). Vennov dijagram može se u nastavi hrvatskog jezika koristiti za provjeru stečenih spoznaja o nekom nastavnom sadržaju. Mogu se usporediti aorist i imperfekt nakon usvajanja oba glagolska oblika.

Metodički postupak **predviđanje na osnovi pojmova** javlja se u više varijanti u autora Steele i drugi te Peko i Pintarić. U autora Steel i drugi prva je varijanta da nastavnik zada pojmove koji su povezani s tekstom, a učenici trebaju zamisliti kakvu ulogu ti pojmovi imaju u tekstu, što se može dogoditi u tekstu s obzirom na te pojmove, a nakon četiri do pet minuta razmišljanja svoje ideje mogu zamijeniti s partnerom bez zapisivanja. Neki od učenika mogu to napraviti i pred

[7] Ova se tema pojavljuje u Nastavnom programu za gimnazije u prvom razredu. (1995.:152.)
[8] Ova se tema pojavljuje u Nastavnom programu za gimnazije u četvrtom razredu. (1995.:158.)

razredom. Nakon što pročitaju tekst učenici trebaju obratiti pozornost na to kako se tekst poklapa s njihovim idejama (prema Steele i dr., 2001.). Predviđanje na osnovi pojmova može biti aktivnost koja se odvija u paru tako da prije čitanja teksta, kad se ponude pojmovi koji imaju veze s tekstom, parovi pismeno predviđaju što misle da će se dogoditi u tekstu (prema Steele i dr., 2001.). Još jedno ime za ovaj postupak jest ključno nazivlje (prema Steele i dr., 2001.). Kod autorica Peko i Pintarić, prije čitanja teksta, učenicima se daje nekoliko pojmova koji su povezani s tekstom, a mogu se predočiti i crtežom. Svaki učenik treba napisati priču na temelju zadanih pojmova koja ne mora biti opširna, nego napisana u natuknicama. Nakon toga učenici u paru čitaju svoje priče, a neke se priče mogu pročitati i naglas pred cijelim razredom. Slijedi otkrivanje naslova i čitanje teksta (prema Peko, Pintarić, 1999.). Na primjer, učenicima se prije obrade teme glagola[9] u srednjoj školi daju pojmovi svršenost, nesvršenost, lice, vrijeme, izravni i neizravni objekt. U paru učenici razgovaraju o tome što znaju o pojmovima, u kojem kontekstu se pojavljuju i koji im je nadređeni pojam, odnosno tema. Na temelju pojmova učenici nagađaju što će biti tema sata i time predviđanje na osnovi pojmova postaje motivacija za obradu glagola.

Brainstorming jest originalan naziv postupka koji se može prevesti kao **oluja ideja**. Taj se postupak prvotno javlja u autora Steele i drugi, a o njemu pišu i autori Peko i Pintarić te Mattes. Oluju ideja Steele i drugi opisuju kao postupak kada učenici pišu sve što znaju o nekoj temi u zadanom vremenu (prema Steele i dr., 2001.). Oluja ideja nastala je u propagandnoj industriji kao tehnika izmamljivanja što više ideja iz nekog tima. Oluja ideja u nastavi koristi se kao početni metodički postupak kojemu je cilj slobodno izražavanje misli i kreativnih ideja te artikulacija predznanja učenika. Nastavnik daje pojam, pitanje ili temu, a unutar zadanog vremena učenici izražavaju prve asocijacije na postavljeni zadatak. Izjave se ne ocjenjuju niti kritiziraju, a mogu se napisati na ploču (prema Mattes, 2007.). Važno je zapisati sve čega se učenici dosjete, bez obzira na to je li točno ili nije. Oluja ideja može biti osnova za daljnji rad u paru ili skupini (prema Peko, Pintarić, 1999.). U nastavi hrvatskog jezika oluja ideja može se iskoristiti i u etapi utvrđivanja znanja kada učenici mogu na jednom mjestu zapisati ono što su naučili ili čega će se sjećati. U etapi motivacije, prije obrade zamjenica u osnovnoj školi[10], učenici mogu napraviti oluju ideja o promjenjivim vrstama riječi. Mogu zapisati koje su to vrste riječi, koliko ih ima te koja su njihova obilježja.

[9] Ova tema pojavljuje se u Nastavnom programu za gimnazije u drugom razredu. (1995.:154.)
[10] Ova tema pojavljuje se u Nastavnom planu i programu za osnovnu školu u šestom razredu. (2006.:38.)

Postupak **znam – želim znati – naučio sam** sastoji se od popunjavanja tablice prije i poslije obrade nastavnog sadržaja. Javlja se u autora Steele i drugi te Peko i Pintarić u istom obliku. Može poslužiti učenicima i učitelju u organiziranju ideja i pitanja te traženja odgovora na ta pitanja. Postupak se sastoji od sheme ili tablice koja ima tri stupca: znam, želim znati i naučio sam. U stupac znam učenik upisuje ono što već zna otprije, u stupac želim znati učenik upisuje što želi znati i kako će to naučiti, a u stupac naučio sam učenik zapisuje ono što je naučio nakon što se sadržaj obradio. Nakon što su učenici ispunili prva dva stupca mogu razgovarati o tome s drugim učenikom, a zatim stvoriti zajedničku listu koja se može dostaviti učitelju ili se zapisati na grafoprozirnicu ili na ploču. Tako će učitelj imati putokaz u daljnjem radu o temi te u zadovoljavanju interesa učenika. Ujedno se učenici prisjećaju poznatog o temi koja se uči, a tako je lakše učiti jer je to osnova na koje će se novo znanje graditi (prema Peko, Pintarić, 1999.). U nastavi hrvatskog jezika postupak znam – želim znati – naučio sam trebalo bi primijeniti na sadržaju o kojem učenici već znaju nešto i trebaju na to nadograditi novo i opširnije znanje. Srednjoškolski učenici mogu izraditi tablicu znam – želim znati – naučio sam i zapisati što već znaju (primjerice, glavna surečenica, zavisna surečenica, umetnuta rečenica) i što žele znati (primjerice, vrste zavisno složenih rečenica, pisanje zareza, veznici zavisno složenih rečenica) o temi zavisno složenih rečenica[11]. Nakon obrade jezične teme, u etapi provjere stečenih spoznaja, učenici ispunjavaju posljednji stupac (naučio sam). Primjerice, učenici bi mogli zapisati: atributna rečenica, mjesna rečenica, posljedična rečenica.

Metodički postupak **slagalica** objašnjava se u autora Steele i drugi (prema Steele i dr., 2011.). Isti je taj postupak u autora Brüning i Saum nazvan partnerskom slagalicom (prema Brüning, Saum, 2008.). Oblikuje se tako da se za svaku polovinu razreda priprema jedan zadatak, tako da jedna polovina rješava zadatak A, a druga zadatak B. Učenici sjede u četveročlanim grupama. Zadaci se dijele tako da za svakim stolom dvoje učenika rješava zadatak A, a dvoje zadatak B. U etapi individualne obrade učenici samostalno usvajaju njima jasne i razumljive spoznaje, čitaju tekst, rješavaju zadatak. U etapi suradničke obrade po dva učenika s istim zadatkom uspoređuju rezultate svoga rada. Pri tome mogu jedan drugome popunjavati praznine, davati objašnjenja ili ispravljati jedan drugoga. Ovdje treba utvrditi najvažnije informacije koje se trebaju prenijeti učenicima drugog dijela grupe i način na koji će se informacije prenijeti. U etapi prenošenja parovi se tako izmiješaju da A i B čine novi par. Najprije A iznosi najvažnije informacije i brine se da njegov partner to i zapiše. Zatim poučava osoba B. Na kraju ove etape oba su partnera naučila jedan

[11] Ova tema pojavljuje se u Nastavnom programu za gimnazije u trećem razredu. (1995.:156.)

od drugoga ono što su si prezentirali. U sljedećoj etapi ponovno se formiraju parovi koji su obrađivali istu temu. Međusobno se ispituju ono što nisu dobro razumjeli. Rezultati se kratko sažmu pred cijelim razredom i povežu s ciljem učenja, a nastavnik neke radove može i vrednovati (prema Brüning, Saum, 2008.). Partnerska slagalica bila bi korisna u nastavi hrvatskog jezika sa sadržajem koji je kompleksan ili opširan. Kada učenici obrade taj sadržaj te čuju i porazgovaraju o njemu sa svojim vršnjacima, bit će im lakše usvojiti ga i zapamtiti. Sadržaj o frazeologiji i frazemima te vrstama frazema u srednjoj školi[12] može se podijeliti na dva dijela i zatim provesti partnersku slagalicu. Dok jedan par prvo individualno, a onda zajedno, obrađuje frazeologiju i pojam frazema, drugi par individualno, a zatim zajedno, obrađuje vrste frazema. Nakon toga parovi se izmiješaju i razmijene svoja nova saznanja.

Grupna slagalica izvorno se zove Jigsaw-Classroom ili metoda pilice (prema Brüning, Saum, 2008.). Grupna slagalica javlja se u istom obliku kod autora Steele i drugi pod nazivom slagalica II (prema Steele i dr., 2001.). Učenici su podijeljeni u nekoliko višečlanih grupa tako da svaki član predstavlja broj (1, 2, 3, 4, 5). Svaki učenik ima svoj zadatak za koji treba razmišljati koje će obavijesti i kako prenijeti drugima. U sljedećoj etapi dolazi do suradničke obrade u stručnim grupama. Učenici slažu nove, zasebne grupe tako da se okupljaju sve jedinice, dvojke, trojke, četvorke i petice. Učenici koji su imali isti zadatak uspoređuju rezultate i usklađuju mišljenja (jedinice s jedinicama, dvojke s dvojkama i tako dalje). U etapi prenošenja učenici se vraćaju u prvotne grupe i najprije stručnjak 1 prezentira informacije, objašnjava i odgovara na pitanja dok drugi učenici zapisuju, nakon čega slijede stručnjaci 2, 3, 4 i 5. Potom se stručnjaci vraćaju u svoje stručne grupe te se razjašnjavaju posljednje nejasnoće. U etapi prezentacije grupe prezentiraju svoje rezultate, a mogu se rješavati i različiti zadaci vezani uz nastavni sadržaj (prema Brüning, Saum, 2008.). Grupna slagalica slična je partnerskoj slagalici i može se primijeniti na isti način pri obradi sadržaja koji je učenicima kompleksan ili težak. U nastavi hrvatskog jezika u srednjoj školi može se iskoristiti za obradu nepromjenjivih riječi (prilozi, prijedlozi, veznici, uzvici i čestice). Grupna slagalica sastojala bi se od nekoliko grupa od pet pojedinaca od kojih bi svaki obrađivao jednu vrstu nepromjenjivih riječi. Jedinice bi obrađivale priloge, dvojke bi obrađivale prijedloge, trojke veznike, četvorke uzvike, a petice bi obrađivale čestice. Nakon provođenja grupne slagalice, svaka grupa obradila bi svih pet vrsta nepromjenjivih riječi.

[12] Ova tema pojavljuje se u Nastavnom programu za gimnazije u četvrtom razredu. (1995.:158.)

Kolo-naokolo postupak je u kojem se papir i olovka sustavno šalju od člana do člana male grupe. Jedan učenik zapiše ideju i pošalje papir i olovku učeniku s lijeve strane, taj dopisuje svoju ideju i šalje papir i olovku dalje. Ova se aktivnost može raditi i usmeno. Riječ se predaje osobi slijeva (prema Steele i dr., 2001.). Kolo-naokolo dobra je aktivnost za ponavljanje ili sintezu nekog sadržaja. U srednjoj školi može se u nastavi hrvatskoga jezika iskoristiti za osvježivanje prethodnog znanja o imenicama (vlastite i opće imenice, pisanje stranih vlastitih imena, osobnih i zemljopisnih, sklonidba, rod, broj, padež). Nastavnik zadaje temu, a učenici moraju pisati ono što znaju o njoj.

Intervju u tri koraka opisuju autori Steele i drugi te Brüning i Saum. Postupak započinje tako da svi učenici individualno obrađuju zadani zadatak. U etapi razmjene započinje intervju u tri koraka. Prvi je korak rad učenika dvoje po dvoje. Jedan učenik preuzima ulogu osobe koja intervjuira (A), a drugi učenik preuzima ulogu osobe koju se intervjuira (B). Osoba A postavlja pitanja osobi B o rezultatima do kojih je došla tijekom etape individualnog rada. Drugi je korak zamjena uloga, osoba B postavlja osobi A pitanja na koja osoba A odgovara. Treći je korak da članovi grupe iznose jedan za drugim ono što su saznali u intervjuu. U tročlanim grupama uvijek dva člana intervjuiraju trećeg člana (prema Brüning, Saum, 2008.). U nastavi hrvatskog jezika intervju u tri koraka može se iskoristiti s bilo kojim tekstom na bilo kojem sadržaju pri obradi ili utvrđivanju znanja. Intervju u tri koraka može se iskoristiti u srednjoj školi za obradu leksikografije i hrvatske leksikografije[13]. Učenici A dobivaju zadatak proučiti leksikografiju općenito, o rječnicima, enciklopedijama, natuknicama u rječnicima, a učenici B dobivaju zadatak upoznati se sa starijim hrvatskim rječnicima koji su bitni u povijesti hrvatskog jezika. Tijekom intervjuiranja upoznaju jedni druge sa svojim temama koje su povezane i nadopunjavaju znanja u zadnjem koraku.

Intervju s promatračem u tročlanim grupama ima nekoliko koraka. Svi su koraci isti i u autora Steele i drugi te Brüning i Saum. Nakon etape individualnog rada u kojoj su učenici pročitali neki tekst i odgovorili na određena pitanja učenik koji intervjuira postavlja pitanja drugom učeniku u grupi dok treća osoba, kao promatrač, bilježi glavna pitanja i odgovore. Nakon pet do sedam minuta uloge se mogu zamijeniti tako da se u roku od 15 minuta svaki od troje učenika okuša u svakoj od uloga. U etapi prezentacije nastavnik poziva učenike predstaviti svoje rezultate (prema Brüning, Saum, 2008.). Intervju s promatračem u nastavi hrvatskog jezika može koristiti za obradu

[13] Ove dvije teme pojavljuju se u Nastavnom programu za gimnazije u četvrtom razredu. (1995.:158.)

bilo kojeg sadržaja. U srednjoj školi može se iskoristiti za obradu atributa i apozicije[14]. Sva tri učenika proučila su sadržaj. Jedan učenik zatim postavi pitanje drugom učeniku dok treći zapisuje pitanje i odgovor o sadržaju. Tada može drugi učenik postaviti pitanje, a treći učenik odgovoriti dok prvi učenik zapisuje pitanje i odgovor. Učenici mogu tražiti primjere, definicije, objašnjenja.

Intervju s „analitičarem" u četveročlanim grupama uključuje sva četiri učenika u grupi koji individualno obrađuju zadatak i bilježe prijedloge rješenja. Jedan učenik intervjuira drugog dok promatrač bilježi važne rezultate, a analitičar mora razmisliti koji su glavni zaključci s obzirom na postavljeni zadatak. Uloge se mogu mijenjati, ali je bitno da se učenici pridržavaju zadanog vremena. Na kraju se u grupi prezentiraju glavni zaključci. Svatko tko je jednom bio analitičar daje odgovor na to pitanje (prema Brüning, Saum, 2008.). Takav se oblik intervjua javlja i kod autora Steele i drugi. Učenicima se nakon obrade toga sadržaja u osnovnoj školi mogu dati zadaci o velikom početnom slovu u imenima društava, organizacija, udruga, pokreta i javnih skupova ili višečlanim imenima[15]. Učenici trebaju odlučiti koji su točno napisani, a koji pogrešno. Nakon toga dvoje učenika razgovara o rješenjima dok promatrač bilježi rezultate oko kojih se slože dvoje učenika koji razgovaraju. Analitičar u međuvremenu mora vlastitim riječima zabilježiti pravila za pisanje velikog slova u tim slučajevima.

„Trampi" problem započinje time da nastavnik održi predavanje ili podijeli tekst učenicima. Učenike u razredu podijeli se u slučajne parove. U tekstu ili tijekom predavanja parovi trebaju identificirati četiri ili pet najvažnijih rečenica. Zatim se ti parovi pridruže drugom paru u četvorke i raspravljaju o najvažnijim dijelovima i nejasnoćama, ako ih ima. Svaki par drugom paru napiše skupinu pitanja na koja će odgovoriti ili problema koje će riješiti. Parovi se onda ponovno spoje i ispituju jedni druge te razmišljaju o tome što su naučili iz aktivnosti (prema Steele i dr., 2001.). Pri obradi nastavnog sadržaja „trampi" problem može se iskoristiti i u nastavi hrvatskog jezika. Kada se u srednjoj školi obrađuje sročnost, rekcija i pridruživanje, učenicima se može pomoći postupkom „trampi" problem. Nakon što pročitaju ili im se prezentira nastavni sadržaj učenici u parovima zapišu najbitnije te porazgovaraju o tome što su zapisali i zapamtili. Nakon toga dva se para ispituju međusobno i rješavaju zadatke koje su si zadali.

[14] Ova tema pojavljuje se u Nastavnom programu za gimnazije u trećem razredu. (1995.:156.)
[15] Ova tema pojavljuje se u Nastavnom planu i programu za osnovnu školu u sedmom razredu. (2006.:43.)

Postupak **pomiješaj/zaustavi/spari** može se organizirati kao kuglični ležaj[16] na stolcima ili učenici mogu stajati i slobodno se kretati po učionici dok nastavnik ne kaže: *Stop!* Nastavnik zatim kaže: *U parove!* i svi učenici oblikuju par s najbližom osobom i sjednu gdje nađu mjesta. Nastavnik postavi pitanje o kojem učenici razgovaraju i to se ponavlja nekoliko puta (prema Steele i dr., 2001.). Ovaj se postupak može iskoristiti za provjeru stečenih spoznaja ili utvrđivanje znanja u hrvatskom jeziku. Nakon što su učenici u srednjoj školi naučili o jednostavnim i složenim glagolskim oblicima nastavnik za provjeru stečenih spoznaja može provesti pomiješaj/zaustavi/spari. Nastavnik postavlja pitanja vezana za glagolske oblike, a učenici pričaju ono što znaju jedni drugima u parovima.

Obilazak galerije metodički je postupak koji omogućuje i razvija procese rada skupine. U autora Steele i drugi javlja se isti postupak s nazivom galerija (prema Steele i dr., 2001.). Prvi je korak da tročlane ili četveročlane skupine obrade određen problem, odnosno nastavni sadržaj koji se predočava na velikom papiru. Drugi je korak da se papiri svih skupina lijepe po zidovima učionice. Treći je korak učenički obilazak tih papira po učionici, jedna po jedna skupina kružeći po učionici gleda i komentira određeni papir. Četvrti je korak ponovno gledanje svoga rada i rasprava o komentarima koji su mu upućeni. Ovaj se metodički postupak naziva obilazak galerije jer sliči obilasku galerije u tome što učenici hodaju po učionici razgledavajući proizvode drugih skupina (prema Peko, Pintarić, 1999.). Obilazak galerije može se koristiti u etapi utvrđivanja znanja ili etapi provjere stečenih spoznaja. Na primjer, svaka je skupina obrađivala određenu vrstu riječi, glagolsko vrijeme ili oblik te u etapi provjere stečenih spoznaja pokazuje što zna o svojoj temi.

Jedan ostaje, tri šetaju metodički je postupak slučajnoga izbora jednoga člana koji će prezentirati svoju grupu tek nakon što grupe završe s radom. Osim autora Brüning i Saum, ovaj se postupak javlja kod autora Steele i drugi u istom obliku. Učenici izabrani za prezentaciju grupnih rezultata ostaju kraj svojih klupa, a ostali idu od klupe do klupe u smjeru kazaljke na satu i slušaju prezentacije ostalih skupina. Oni koji slušaju izlaganja trebali bi bilježiti informacije koje čuju. Kada se tri člana grupe vrate u svoju početnu klupu, imaju zadatak obavijestiti učenika koji je ostao za stolom o svim rezultatima ostalih grupa (prema Brüning, Saum, 2008.). Navedeni se postupak može primijeniti pri obradi funkcionalnih stilova u hrvatskome jeziku u srednjoj školi[17]. Svaka skupina

[16] Pojam kuglični ležaj uzet je prema Mattes, 2007. Postupak izvođenja vježbe s kugličnim ležajevima bit će opisan kasnije u tekstu.
[17] Ova tema pojavljuje se u Nastavnom programu za gimnazije u četvrtom razredu. (1995.:158.)

obrađuje jedan funkcionalni stil i odlučuje kako će ga prezentirati. Kada se izabere predstavnik skupine, on ostaje kako bi prezentirao ostalima rad skupine.

Vođene slike metodički je postupak kada nastavnik upućuje učenike da zatvore oči i duboko udahnu, a zatim im daje natuknice koje oni trebaju zamišljati. Nakon toga, učenici trebaju zapisati ono što su vidjeli. Pojedini učenici mogu pročitati što su zapisali pred razrednim odjelom (prema Steele i dr., 2001.). Isti se postupak javlja kod autora Wolfganga Mattesa pod nazivom putovanje u mašti. To može biti način ugrađivanja etapa mirovanja i opuštanja u nastavi. Nastavnik priča određenu priču ili čita zadani tekst, a učenici su za to vrijeme tihi i osluškuju nastavnikov glas, koji može biti popraćen glazbom (prema Mattes, 2007.). Glavni cilj aktivnosti vježbanje je sposobnosti predočavanja, maštanja. Putovanja u maštu korisna su kao vježba promjene perspektive, za uhodavanje u putovanja prostorom, vremenom, prirodom, prikladna su za vježbanje i ponavljanje naučenog ili za prenošenje informacija, a služe i kao ciljana vježba za razradu stresa i poticanje koncentracije. Nakon putovanja u mašti treba slijediti obrada sadržaja. Ovaj se metodički postupak ne smije primijeniti za usmjeravanje učenika prema zadanom mišljenju, niti bi trebao trajati dulje od deset minuta (prema Mattes, 2007.). Putovanje u mašti jako je dobar postupak kojim bi se učenicima približilo određeno vremensko razdoblje i olakšalo učenje o povijesti hrvatskog jezika. Bilo u osnovnoj bilo srednjoj školi, putovanjem u mašti može se približiti i predočiti razdoblje hrvatskog narodnog preporoda, njegovi predstavnici i društveno-političke prilike. Nastavnik može govoriti nešto poput: *U koži ste Ljudevita Gaja. Godina je 1830. Imate 21 godinu i razmišljate o tome kako se Hrvatska mora ujediniti. Hrvatska je podijeljena u tri dijela i nema jedinstveni pravopis. Pod vlašću smo Habsburške Monarhije...*

Dvostruki krug sjedenja ili vježba s kugličnim ležajevima „specijalni je oblik partnerskog vježbanja pri kojem se pokućstvo premješta tako da partneri sjede jedan preko puta drugoga u unutarnjem i vanjskom krugu. (...) Partneri dobivaju komunikativni zadatak da npr. čitaju domaće zadaće, ispričaju sadržaj neke priče, nekog teksta ili filma, izvijeste o tijeku nekog eksperimenta, protumače neku statistiku, neki dijagram, neku karikaturu itd. Pri toj vježbi jedan partner uvijek sluša, a drugi govori. U drugom krugu uloge se mijenjanju. Pritom se učenici kreću u unutarnjem i vanjskom krugu u smjeru kazaljke na satu za nekoliko mjesta dalje tako da uvijek nastaju nova partnerstva.“ (Mattes, 2007.:30.) Za provedbu dvostrukog kruga sjedenja potrebno je vježbe i stjecanje rutine u izvođenju. Koristi se za primjenu unaprijed obrađenih informacija i pohranjivanje

naučenog nastavnog sadržaja u memoriju. Velik broj govornih činova događa se istovremeno, ali se ne smatraju smetnjom te se trenira aktivno slušanje kao i aktivno govorenje (prema Mattes, 2007.). Iako je ovaj postupak poprilično opširan i neekonomičan, može se u nastavi hrvatskog jezika iskoristiti pri provjeri domaće zadaće ili za utvrđivanje znanja o sadržaju nastavnog sata. Nakon obrađivanja sinonima, antonima te homonima, homografa i homofona u srednjoj školi učenici bi za zadaću trebali napisati što više primjera za svaku kategoriju. Na satu zatim, kako bi provjerili domaću zadaću, učenici u obliku dvostrukog kruga sjedenja u prvom krugu razgovaraju o sinonimima, u drugom krugu o antonimima i u trećem krugu o homonimima, homografima i homofonima. Daju vlastite primjere, prisjećaju se definicija pojmova i slično.

Pisani je **razgovor** prema Mattesu pismeno komuniciranje partnera. „Imaju pred sobom zajednički list papira na kojem stoji tema bilo u obliku naslova ili u sredini lista. Oni naizmjence i u apsolutnoj tišini formuliraju što im pada na pamet o toj temi. Pritom se pozivaju jedni na druge i stvaraju zajednički tekst. Tako mogu nastati cijele priče ili samo zbirka natuknica. Izvježbani učenici mogu pripremati pisane razgovore kao skupni rad. Proizvod može poprimiti oblik misaone mape.“ (Mattes, 2007.:32.) Ovaj postupak predstavlja posebno intenzivan oblik društvene interakcije. Ako se inače događa da se učenici ne čuju i da se ne obaziru jedni na druge, ovdje se može doživjeti upravo suprotno jer partneri su u kontaktu, a da se ne služe izgovorenom riječi. Prilozi su u pisanom razgovoru posebno dobro promišljeni te se ispušta sve što je suvišno i zato učenicima treba dati dovoljno vremena za pisanje. U tome sudjeluju čak i oni učenici koji se inače ne javljaju u razgovorima tijekom nastave. Pisani razgovor, osim toga, daje i priliku za kreativnost (prema Mattes, 2007.). Može se iskoristiti za ponavljanje onoga što je naučeno, kakav god da je nastavni sadržaj u pitanju. U osnovnoj se školi nakon obrade od učenika može tražiti da pišu o, primjerice, odnosu hrvatskog standardnog jezika i hrvatskog književnog jezika, štokavskog narječja i drugih narječja na temelju onoga što su naučili.

Metodički postupak **govorni lanac** počinje otvorenim pitanjem ili nastavnikovim poticajem. Učenici se prozivaju tako da nastaje lanac priloga koje nastavnik ne prekida. Na takav način mnogim se učenicima daje prilika da se očituju o nekom pitanju. Učenici govore jedni drugima i nisu okrenuti samo prema nastavniku. Time se smanjuju govorni udjeli nastavnika u nastavnom razgovoru. Stvara se ugodna atmosfera bez stresa (prema Mattes, 2007.). Govorni lanac može se pametno iskoristiti u početnoj etapi nastave u kojoj se učenici mogu spontano očitovati i artikulirati

predznanje te u nastavnim etapama u kojima treba razmjenjivati iskustva i mišljenja, u kojima se planira zajednički pothvat i slično (prema Mattes, 2007.). Kako bi se izbjegli problemi u izvođenju, dobro je unaprijed odrediti pravila: moraju se prozivati i smiju se prozivati oni učenici koji još nisu imali priliku progovoriti i koji se ne javljaju. Ako nema vremena, svatko ima pravo jednom se javiti (prema Mattes, 2007.). U početnom dijelu sata ovaj se postupak može iskoristiti za ponavljanje sadržaja prošlog sata. U osnovnoj školi govorni lanac može se iskoristiti kao ponavljanje o izricanju prošlosti perfektom[18] i značajkama perfekta prije obrade izricanja prošlosti aoristom, imperfektom i pluskvamperfektom.

Postupak miješanja skupina sastoji se od nekoliko etapa. „U prvoj fazi skupnog rada skupina obrađuje jedan ili više zadataka (razraditi, savjetovati se, raspravljati, donositi odluke). Na kraju se skupine ponovno stvaraju. To se može dogoditi tako da se u skupinama odbrojava i zatim se stvaraju skupine jedinica, dvojki, trojki, četvorki i petica. Ili svaki član skupine dobiva točku u drugoj boji, a zelena, crvena, plava, žuta i narančasta skupina spajaju se tada u drugoj fazi rada. U novostvorenim skupinama svi učenici preuzimaju ulogu izvještavanja o tijeku i rezultatu iz prve faze. Nakon toga skupina se ponovno savjetuje i na kraj predstavlja novi rezultat iz druge faze u razredu.“ (Mattes, 2007.:58.) Vježba se sposobnost komunikacije i timskog rada, a učenici moraju preuzeti ulogu izvještavanja tako da svi pozorno slušaju te sudjeluju u raspravi. Svim učenicima moraju biti jasna pravila te se moraju poštivati vremenska ograničenja (prema Mattes, 2007.). Kada je u pitanju veća količina nastavnog sadržaja koji se treba obraditi i koji se može podijeliti u određene manje cjeline, postupak miješanja skupina bio bi odličan jer bi učenici bili u izravnom kontaktu s nastavnim sadržajem, objašnjavajući ga si na svoj način, aktivno sudjelujući u procesu učenja. Učenici u osnovnoj školi mogu postupkom miješanja skupina obraditi početke hrvatske pismenosti[19], odnosno glagoljicu, latinicu, ćirilicu, Bašćansku ploču. Jedna skupina treba raditi na glagoljici. Pri stvaranju novih skupina, pojedinci iz skupine o glagoljici predstavit će ono što su naučili i slušati te raditi bilješke o izlaganjima pojedinaca iz drugih skupina. Kada se vrate u prvotne skupine, pojedinci će porazgovarati o svemu što su čuli od drugih te u bilješke zapisati ako su nešto propustili.

Jedan je od načina za poticanje kompetencije čitanja prema Mattesu **skupljanje teksta** što učenik može sam vježbati kod kuće, ali može se provoditi i na satu. „Za poticanje kompetencije

[18] Ova tema pojavljuje se u Nastavnom planu i programu za osnovnu školu u šestom razredu. (2006.:39.)
[19] Ova tema pojavljuje se u Nastavnom planu i programu za osnovnu školu u šestom razredu. (2006.:39.)

čitanja potrebno je glasno čitanje s razumijevanjem, pravljenje bilježaka, sažimanje vlastitim riječima, samostalno objašnjavanje nepoznatih pojmova, vađenje teksta u obliku misaone mape, tablice, papirića s natuknicama, osposobljavanje za razlikovanje između objektivnih izjava i kvalificiranih izjava te same ocjene.“ (Mattes, 2007.:63-64.) Prvi je korak dati učenicima vremena da pogledom prijeđu tekst i zatim zabilježe u bilježnicu jednom rečenicom o čemu je riječ u tekstu. Drugi je korak da učenici tekst čitaju rečenicu po rečenicu, po mogućnosti naglas. Nakon svake rečenice napraviti stanku za razmišljanje, a nakon svakog odlomka sažeti što su razumjeli. Treći korak sastoji se od označivanja izjava u tekstu koje smatraju posebno važnima i podcrtavanja ključnih pojmova (10-20 riječi). Četvrti korak objašnjavanje je pojmova ili rečenica koje nisu razumljive. I zadnji, peti korak sažimanje je teksta. Svaki učenik individualno sažima tekst u obliku kratkog teksta, misaone mape, tablice, natuknica i slično (prema Mattes, 2007.). Ako je tekst, na primjer, o temi iz fonetike i fonologije ili iz povijesti jezika, učenicima težak i kompliciran te ima različite stručne nazive, skupljanje teksta bilo bi primjereno za njegovu razradu. U srednjoj školi metodičkim postupkom skupljanje teksta, učenici mogu obraditi nastavne sadržaje o fonemima, razlikovnim obilježjima fonema, o alofonu i fonu te svojim aktivnim sudjelovanjem pridonijeti učenju. Na satu se prozivaju različiti učenici koji čitaju tekst dio po dio, a o sažecima i ključnim riječima može se kratko porazgovarati.

Još jedan od postupaka za školovanje čitanja s razumijevanjem jest i **ekscerpiranje tekstova**. „Pojam se može prevesti kao „odabrati“. Odnosi se na rad s posebno teškim stručnim tekstovima. Ekscerpirati tekst znači primijeniti postupak kojim se postupno nerazumljiv tekst obrađuje tako da postaje razumljiv i da se najvažnije može dugoročno pamtiti.“ (Mattes, 2007.:173.) Učenik prvo čita tekst s najvećom pozornošću uz žuti marker i crvenu olovku. Žutim markerom označit će u tekstu najvažnije riječi ili rečenice, a crvenom će olovkom raditi bilješke na marginama teksta ako je nešto nerazumljivo ili jako bitno. Učenik zatim može ispisati važne pojmove i važne rečenice iz teksta čime dobije ekscerpt, vlastitu kratku verziju stručnog teksta pomoću koje može lako izdvojiti i naučiti najbitnije (prema Mattes, 2007.). Učenicima se ovaj postupak može predložiti ako se ispostavi da im je tekst težak i stručan. Opet dolazi do izravnog kontakta sa sadržajem, a učenici ga oblikuju onako kako je njima lako pamtljivo. U osnovnoj se školi za obradu pisanja velikog početnog slova u imenima društava, organizacija, udruga, pokreta i javnih skupova[20] može primijeniti ekscerpiranje teksta. Učenici označavaju najvažnija pravila i rade bilješke ako je nešto

[20] Ova tema pojavljuje se u Nastavnom planu i programu za osnovnu školu u sedmom razredu. (2006.:43.)

posebno važno ili ako postoji iznimka od pravila. Nakon toga može se porazgovarati o ekscerptima učenika i utvrditi jesu li učenici zapisali najbitnije.

Učenje po postajama ima sljedeće karakteristike: „Učenici dobivaju različite ponude učenja u obliku postaja koje mogu većinom obraditi samostalno. Zadaci se uglavnom obrađuju u malim skupinama. Mogući su pojedinačni rad i rad s partnerom. Svim situacijama učenja zajednička je nadređena tematika. Može se razlikovati između obveznih i izbornih postaja.“ (Mattes, 2007.:87.) Učenje po postajama prikladno je kada se novi sadržaj treba obraditi što samostalnije i kad se već poznat sadržaj vježba i usvaja individualno. Sadržaj na kojem se radi složenije je prirode. Učenje po postajama može obuhvaćati više etapa u nastavnom nizu ili cijeli proces. Učenici sami odlučuju kojim će redoslijedom postaje prolaziti i koje će izborne postaje izabrati. U izbornim postajama sami biraju zadatke koji najbolje odgovaraju njihovu tipu učenja, interesima i sposobnostima. Visok angažman nastavnika u planiranju jedna je od najvećih zapreka, ali ako se koristi, na primjer, jedno poglavlje iz udžbenika kao sadržaj učenja po postajama, smanjuje se utrošak vremena. Postaje se raspoređuju odbrojčano na stolove za skupine. S učenicima se unaprijed treba dogovoriti kakav se oblik prezentacije od pojedinca, partnera ili skupine očekuje na kraju rada (prema Mattes, 2007.). Učenje po postajama predstavlja način izravnog dodira učenika s nastavnim sadržajem. U hrvatskom jeziku može se primijeniti na sadržaju koje je opširno. U osnovnoj školi za obradu glasova, odnosno njihovu podjelu razred može učiti po postajama s tim da svaki par ili manja skupina mora izraditi plakat ili napisati smislenu rečenicu čija su početna slova glasovi koje skupina obrađuje. Jedna postaja bit će općenito o glasovima, jedna će biti o njihovoj podjeli, jedna o zatvornicima i slično.

Lonac pojmova sastoji se od više nizova od tri pojma koje učenik može na poseban način povezati s odgledanim filmom ili isječkom. Zatim učenik formulira kratak tekst o filmu u kojem se javljaju ta tri pojma i koji može poslužiti kao početak za skupni razgovor. Učenici predstavljaju svoje tekstove u skupini i pred razredom da bi nakon izlaganja saželi svoja razmišljanja odgovaranjem na pitanja poput: *U čemu se podudaramo u našoj percepciji, po čemu se razlikujemo?, Što su zanimljivi izričaji ovog filma?, U kojoj je tematskoj vezi film prema našoj nastavnoj temi?* i slično (prema Mattes, 2007.). Ako hoćemo iskoristiti film za primjenu lonca pojmova, možemo to napraviti za obradu sadržaja o narječjima i dijalektima hrvatskog jezika pronalazeći film koji je u vezi s tom tematikom. Pojmovi bi mogli biti: narječje, dijalekt, područje,

likovi. Lonac pojmova može se iskoristiti i za povezivanje pojmova s bilo kojom drugom temom i odlično se može primijeniti nakon čitanja lingvometodičkog predloška.

Zidne novine oblik su prezentacije rezultata rada velikog formata i služe kao izvor informiranja za učenike, nastavnike ili širu javnost (prema Mattes, 2007.). Dobre zidne novine imaju primamljivo oblikovan naslov, sastoje se od dobro odabranih i lijepo oblikovanih materijala te pozivaju promatrače na gledanje, čitanje i razmišljanje. Odnos teksta i slika mora biti uravnotežen, a veličina slova primjereno velika. Prvo se dogovara o temi zidnih novina, zatim o cilju i ciljnoj skupini koja će čitati novine, a zatim se tema raščlanjuje na razna područja te se iz ukupnog materijala bira što će stajati u novinama (prema Mattes, 2007.). Zidne novine mogu tematizirati hrvatski narodni preporod ili hrvatska narječja. Srednjoškolski učenici mogu napraviti novine kao da se preporod događa sada, a u osnovnoj školi mogu se tematizirati narječja s glavnim obilježjima pojedinog hrvatskog narječja.

Misaona ili mentalna mapa vizualan je metodički postupak. Prema Buzanu mentalna mapa vrhunski je, a jednostavan način unošenja i korištenja podataka iz mozga. Na kreativan se način zapisuju bilješke u obliku mape. Pri izradi mape koriste se boje, crte, simboli, riječi i slike. Mapa se zrakasto širi iz svoga središta i daje opći pregled većeg područja. Pomaže kreativnosti, uštedi vremena, prisjećanju, razmišljanju, za prezentacije. Može se primijeniti u najrazličitijim aspektima života, od obrazovanja do odlaska u kupnju (prema Buzan, 2004.). Kod Mattesa za isti se postupak javlja naziv misaona mapa. „Misaona je mapa prikaz radnih rezultata ili razmišljanja o planiranju u kojem se tema stavlja na sredinu lista (ili plakata, folije, ploče), a zatim se uokolo raspoređuju daljni rezultati. Razvija se zemljovid (=mapa) od misli ili rezultata rada.“ (Mattes, 2007.:182.) Teme se obrađuju tako da učenici nisu upućeni na strog redoslijed u radnom tijeku kao što je u odgovorima na pitanja ili u ispunjavanjima tablica (prema Mattes, 2007.). „Mogu se dobro pripremati u paru ili u skupini. Uz pomoć misaonih mapa može se planirati neki projekt, mogu se obrađivati tekstovi, pripremati test, zorno vizualizirati različiti aspekti nekog složenog tematskog područja i slično. Misaone se mape dobro urezuju u pamćenje i prikladne su kao temelj za usmeno izlaganje rezultata rada pred razredom.“ (Mattes, 2007.:182.) Prvi je korak u izradi misaone mape stavljanje teme u sredinu. Drugi je korak postavljanje glavnih kolosijeka. Treći je korak postavljanje sporednih kolosijeka. Četvrti je korak završno oblikovanje mape, grafičko i crtačko dotjerivanje. Peti je i posljednji korak primjena misaone mape kao temelj za prezentaciju rada, kao slika na ploči, kao

plakat, kao dugoročna pomoć za pamćenje (prema Mattes, 2007.). Misaone mape mogu se iskoristiti u nastavi hrvatskoga jezika na sadržajima kao što su glasovi, vrste riječi, vrste rečenica, ali i na bilo kojem drugom nastavnom sadržaju čijem će usvajanju pomoći vizualizacija pojmova. Ako je tema misaone mape vrste riječi, učenici mogu na različite načine oblikovati mapu i ono što znaju o temi.

Plakat za učenje u početku je značio nešto javno obješeno (prema Mattes, 2007.). Plakati žele privući pozornost promatrača i pozvati ga na razmišljanje. Kako bi to postigli, ograničavaju se na zanimljivu poruku, odnosno slogan, dobru slikovnu ideju i privlačan ukupan dojam (prema Mattes, 2007.). „Plakatom za učenje može se sažeti ključni rezultat učenja iz neke nastavne serije koji svakako želimo upamtiti za sva vremena i što bismo voljeli podijeliti s drugim ljudima.“ (Mattes, 2007.:193.) Prije izrade plakata potrebno je bavljenje temom o kojoj će se izrađivati plakati. Unutar skupine učenici se dogovaraju o poruci koju će plakat nositi, a zatim slijede dogovori o sloganu i slikovnom rješenju plakata. Slogan treba imati jasnu poruku, biti čitko napisan, a slikovni elementi trebali bi biti jednostavni i ostaviti dobar dojam (prema Mattes, 2007.). Izrada plakata aktivnost je za vizualiziranje pojmova i pogodna je za sažimanje bilo kojeg sadržaja u nastavi hrvatskog jezika koji se obrađuje u skupinama. Nakon obrade početaka hrvatske pismenosti u osnovnoj školi učenici koji su radili u skupinama mogu sažeti rezultate svoga rada u obliku plakata.

Kod **desetminutnog sastava**, postavlja se nekoliko pitanja u vezi s tekstom na koja učenici trebaju odgovoriti u obliku sastava koji traje desetak minuta. Kada ih učenici napišu, neki se sastavi trebaju pročitati naglas pred razredom (prema Peko, Pintarić, 1999.). Nakon obrade nastavne jedinice o narječjima učenike se može pitati koliki je utjecaj njihovog narječja na njihovu upotrebu standardnoga jezika. Desetminutni sastav može se iskoristiti i za bilo koji drugi nastavni sadržaj u kojem učenici mogu izraziti svoje mišljenje u odnosu na ono što su naučili.

Čitanje uz obilježavanje ili INSERT metodički je postupak koji u proširivanju spoznaja polazi od učeničkog znanja i zahtijeva aktivnost učenika. INSERT jest skraćenica od Interactive Noting System for Effective Reading and Thinking (u slobodnom prijevodu: interaktivni sustav obilježavanja za djelotvorno čitanje i razmišljanje). Učenici određeni tekst čitaju i obilježavaju znakovljem koje se sastoji od sljedećih znakova: √ (u redu) - koji se upisuje na rubnici ako nešto što učenik pročita potvrđuje ono što već zna ili misli da zna; - (minus) – koji se upisuje ako neka informacija koju učenik pročita proturječi njegovoj spoznaji ili se razlikuje od onoga što učenik zna

ili misli da zna; + (plus) – koji se upisuje ako je informacija s kojom se učenik susreće nova; ? (upitnik) – koji se upisuje ako je posrijedi neka informacija koja učenika zbunjuje ili ako postoji nešto o čemu želi više znati. Oznake učenik unosi onako kako ih smatra prikladnim u skladu s vlastitim znanjem i spoznajama. Nije nužno označavati svaki red ili svaki pojam. Kad se tekst pročita i označi, bitno je da se učenik osvrne na označene dijelove i porazgovara s drugim učenicima o tome što su oni označili (prema Peko, Pintarić, 1999.). Čitanje uz obilježavanje može se u nastavi hrvatskog jezika koristiti pri čitanju bilo kojega teksta u početnim etapama nastavnog sata. Kasnije učenici mogu usporediti ono što su naučili na satu s onim što su označavali u tekstu. U srednjoj školi učenicima se može dati tekst o zamjenicama, njihovim obilježjima, vrstama, funkcijama na kojem učenici upisuju znakove postupka čitanja uz obilježavanje. O zamjenicama su učili u osnovnoj školi i imaju određenog predznanja o toj temi.

Place mat postupak oblikuje se tako da učenici oblikuju četveročlane ili tročlane skupine i dobivaju po jedan veliki arak papira. Arak se podijeli tako da svaki učenik pred sobom ima svoje polje, a u sredini se nalazi prazan prostor. U etapi razmišljanja učenici bilježe u svoje polje misli, rezultate ili pitanja koja su razradili tijekom individualnog rada. U etapi razmjenjivanja uspoređuju se individualni rezultati tako da se papir okreće kako bi svi članovi grupe mogli vidjeti i razumjeti sve ostale rezultate ili učenici mijenjaju mjesta u smjeru kazaljke na satu. Učenici preispituju i potvrđuju vlastite rezultate i svi učenici u skupini razgovaraju kako bi došli do zajedničkog rezultata koji se upisuje u središnje polje na papiru. U etapi prezentiranja učenici pred razredom iznose rezultate svoje skupine (prema Brüning, Saum, 2008.). Place mat postupak može se iskoristiti za obradu naglasaka u osnovnoj školi. Svaki učenik u skupini obrađuje isti tekst i u svoj dio na arku papira zapisuje najbitnije navodeći primjere. Na kraju, kad se učenici u skupini slože što im je zajedničko i najbitnije, to napišu u središnji dio papira. Tako je svaki učenik obradio nastavni sadržaj i prokomentirao ga s drugima.

Jedan prezentira, drugi dopunjuju predstavlja način izlaganja u grupi kada nije potrebno da svaki od učenika iznese rezultat svoga individualnoga rada. Ovaj postupak od učenika traži ponoviti određenu temu, prikupiti ideje, usporediti načine kojima bi se došlo do rješenja ili ih prezentirati (prema Brüning, Saum, 2008.). „Time se nepotrebno ponavlja već rečeno. Važnije je pažljivo saslušati ostale i zatim navesti samo ono što prethodni govornici u grupi još nisu kazali. Ovakav pristup, da se iznese samo ono što do sada još nije izrečeno, zahtijeva od članova skupine

punu pažnju i visoku koncentraciju. Nasumce se bira član skupine koji će započeti s prikazom svog rezultata. On iznosi svoje rješenje i način rješavanja, a ostali članovi grupe postupno razmišljaju o prijedlogu i uspoređuju ga s vlastitim rezultatima. Dakle, polazi se uvijek od rezultata jednog učenika." (Brüning, Saum, 2008.:30.) U etapi provjere stečenih spoznaja o vrstama zamjenica u osnovnoj školi učenici mogu postupkom jedan prezentira, drugi dopunjuju ponoviti što su naučili o vrstama zamjenica u skupnom radu. Dok jedan izlaže što zna, svi ostali pažljivo slušaju i dopunjavaju ono što je rečeno o zamjenicama.

Prezentacija u smjeru kazaljke na satu (Sharearound) odnosi se na grupni rad. Kada učenici u istoj grupi individualno obrađuju različite zadatke, svatko mora moći prezentirati svoje rezultate. Tomu pomaže prezentacija u smjeru kazaljke na satu. Svaki član skupine jedan po jedan izlaže svoj rad (prema Brüning, Saum, 2008.). Tema grupnog rada u srednjoj školi može biti vremenska raslojenost leksika[21]. Jedan učenik u skupini obrađuje aktivni leksik, drugi pasivni leksik, treći arhaizme, četvrti zastarjelice, peti učenik pomodnice i šesti novotvorenice. Svaki učenik prezentira u smjeru kazaljke na satu dok ostali bilježe i slušaju o čemu govori učenik koji izlaže.

Brzinski duet sastoji se od nekoliko etapa. Učenici prvo obrađuju podzadatak A ili B samostalno. Učenik koji je obradio podzadatak A pridružuje se učeniku koji je obradio podzadatak B te slijedi rad u paru. Dva učenika s različitim zadacima rade zajedno i objašnjavaju jedan drugome svoje zadatke i rješenja. Nakon toga učenici opet rade samostalno na novom zadatku da bi se nakon završetka zadatka spojili s nekim drugim učenikom kako bi radili u paru. Zadaci se komentiraju s novim partnerom. Za kraj učenici rade individualno na zadacima za produbljivanje znanja koji su u jasnoj vezi s prethodnim zadacima (prema Brüning, Saum, 2008.). Brzinski duet može se koristiti u nastavi hrvatskog jezika u obradi nastavnog sadržaja koji bi učenicima mogao biti težak i opširan, a može se koristiti i za ponavljanje i usustavljivanje takvoga sadržaja. Učenicima se u srednjoj školi može zadati nekoliko primjera zavisno složenih rečenica ili nezavisno složenih rečenica u dvije različite grupe, a oni ih trebaju prepoznati i zapisati. Učenik koji je to napravio u grupi A pridružit će se učeniku koji je isto napravio u grupi B te će razmijeniti svoja rješenja i o njima prodiskutirati. Nakon toga učenici samostalno mogu riješiti zadatak, primjerice: *Kojoj vrsti rečenica pripadaju navedene rečenice?* ili *U svim rečenicama podcrtajte subjekte, predikate i zavisne rečenice*.

[21] Ova tema pojavljuje se u Nastavnom programu za gimnazije u četvrtom razredu. (1995.:158.)

Uzajamno čitanje i objašnjavanje metodički je postupak koji pridonosi svladavanju složenih tekstova time što učenici rade u paru. Učenici napreduju u više jasno strukturiranih etapa. Prva je etapa individualnog rada u kojoj u kratkom pregledu učenici čitaju sve natpise i istaknute dijelove teksta, a oba partnera zatim čitaju prvi odlomak. Slijedi rad u paru. Učenik A ima zadatak prvi odlomak prepričati vlastitim riječima i prezentirati ga partneru. Učenik B pažljivo sluša, pravi bilješke i kontrolira sažetak te popravlja pogreške. Zatim učenik B objašnjava s čime može povezati ono što je dosada čuo i pročitao. Oslanja se na svoje predznanje, asocijacije i razmišljanja iz prve etape rada. Slijedi individualni rad u kojem oba učenika tiho čitaju drugi odlomak. Zatim u radu u paru mijenjaju uloge. Učenici mogu, osim s predznanjem i asocijacijama, povezivati sadržaj drugog odlomka i s prvim odlomkom. Ostali se odlomci obrađuju na isti način sve dok učenici ne obrade cijeli tekst (prema Brüning, Saum, 2008.). Kada se u srednjoj školi obrađuje sintaksa kao pojam i jedinice sintakse[22], može se primijeniti postupak uzajamnog čitanja i objašnjavanja. Tekst u udžbeniku učenici čitaju dio po dio i međusobno ga objašnjavaju.

Križaljka kao metodički postupak u nastavi hrvatskoga jezika može se koristiti za motivaciju. Učenici u vodoravna i okomita polja upisuju rješenja po zadanim pitanjima ili odredbama. Ta pitanja trebaju se ticati neke jezične problematike koja je bliska temi sata (prema Bjedov, 2012.). Primjerice, prije učenja priložnih zavisno složenih rečenica učenike se upućuje na rješavanje križaljke. Konačno rješenje križaljke, do kojeg samostalno dolaze učenici, može biti sintaksa, a rješenja koja učenici trebaju upisati mogu biti: subjekt, predikat, nezavisno složene rečenice i slično. Jedna od odredbi može glasiti: *Član rečeničnog ustrojstva koji sam sebi otvara mjesto.* za koju učenici u križaljku trebaju napisati rješenje predikat.

4.2. Dramski metodički postupci u nastavi hrvatskoga jezika

Što se tiče dramskih metodičkih postupaka, prvo će se razjasniti pojam dramski postupci i što se u njih ubraja, a zatim će se neki od njih navesti i opisati uz primjere izvođenja na nastavi hrvatskoga jezika.

„Dramski izraz podrazumijeva svaki oblik izražavanja u kojem su stvarni ili izmišljeni događaji, bića, predmeti, pojave i odnosi predstavljeni s pomoću odigranih uloga i situacija.“ (Lekić i dr., 2007.:13.) Iako neki postupci nisu dramski jer se ne zasnivaju na upravi dramskog izraza, oni

[22] Ova tema pojavljuje se u Nastavnom programu za gimnazije u trećem razredu. (1995.:156.)

su sastavni dio dramske pedagogije kao priprema za dramsku aktivnost ili kao popratni zadaci koje učenike osnažuju kao aktivne subjekte učenja. Velika je uloga dramskih postupaka u nastavi usmjerenoj na učenika i učeniku kao subjektu aktivnog učenja jer omogućuju iskustveno učenje i učenje s razumijevanjem (prema Lekić i dr., 2007.).

Među postupke moderne dramske pedagogije ubrajaju se igre, vježbe i tehnike koje nisu lako razgraničene. Igre su one aktivnosti koje imaju jasna pravila koja sudionici moraju slijediti i koje se odvijaju s određenim ciljem koji sudionici moraju postići. Vježbe su one aktivnosti u kojima nema nadmetanja među sudionicima kojima je postavljen određen zadatak, a koji se ostvaruje u okvirima individualnih ili skupnih mogućnosti. Tehnike su one aktivnosti koje su složenije, koje se sastoje od jednostavnijih postupaka (prema Lekić i dr., 2007.). U sljedećim će ulomcima biti opisano nekoliko dramskih postupaka koji se mogu iskoristiti u nastavi hrvatskog jezika.

Pobjednik u tenisu riječima inačica je igre tenis riječima u kojoj dva učenika moraju naizmjenično nizati riječi iz zadane kategorije. To mogu biti boje, pića, televizijski programi, bilo što. Igra traje sve dok jedan od učenika u tri sekunde ne uspije smisliti novu riječ, tada ispada, a na njegovo mjesto dolazi drugi učenik. U ovoj igri svi sjednu u krug i dobiju zadanu temu koja ostaje ista tijekom cijele igre. Naizmjenično nabrajaju riječi, a onaj koji se ne može sjetiti nijedne, ispada. Tijekom igre ne mogu se ponavljati već upotrijebljene riječi. Pobjednik je onaj koji ostane posljednji (prema Scher, Verrall, 2006.). Ovaj se metodički postupak može iskoristiti u nastavi hrvatskog jezika pri ponavljanju vrsta riječi. Učenici dobiju kategoriju pridjeva i moraju izgovarati različite pridjeve kojih se prisjete, ili dobiju kategoriju zamjenica i pokušavaju ih se prisjetiti što više.

Metodički postupak **namjerne pogreške** sastoji se od čitanja nekog teksta (novinskog članka ili priče) pri čemu s vremena na vrijeme treba činiti namjerne pogreške. „Onaj koji prvi digne ruku, dobiva mogućnost da ispravi pogrešku i dobije bod za sebe ili svoju ekipu. Želite li da se skupina usredotoči na ono što im čitate ili govorite, možete ih upozoriti da ćete činiti namjerne pogreške koje oni trebaju otkriti.” (Scher, Verrall, 2006.:102.) U nastavi hrvatskog jezika namjerne pogreške mogu se koristiti za vježbanje pravopisa ili funkcionalnih stilova. Učenici trebaju prepoznati pravopisne ili stilističke pogreške. Postupak namjernih pogrešaka može se primijeniti u osnovnoj i u srednjoj školi.

Voćna salata postupak je gdje učenici sjede na stolcima postavljenima u krug, osim jednog učenika koji stoji u središtu kruga. Prije početka igre svim se učenicima naizmjence dodijele nazivi

voća ili neke kategorije tako da najmanje tri učenika predstavljaju isto voće ili kategoriju. Naziv koji neki učenik dobije u početku ne mijenja se do kraja igre. Naziv voća ili kategorija dodjeljuje se i učeniku koji stoji u središtu kruga. Taj učenik glasno uzvikuje naziv jedne od zadanih vrsta voća ili kategorije po vlastitom izboru, a svi koji su ranije dobili taj naziv trebaju zamijeniti mjesta. Ako uzvikne: *Voćna salata!*, svi učenici trebaju zamijeniti mjesta. Pri tom učenik iz središta kruga nastoji zauzeti jedan od oslobođenih stolaca, a onaj koji ostane bez stolca zauzima središnje mjesto i nastavlja igru (prema Lekić i dr., 2007.). Autorice voćnu salatu predlažu za vježbanje znakova interpunkcije i vrsta riječi. Učenici su podijeljeni u skupine (točka, upitnik...; glagoli, imenice, pridjevi...) i sjede u krugu dok je jedan učenik u središtu koji izgovara rečenicu ili vrstu riječi i svi koji pripadaju toj skupini moraju zamijeniti mjesta. Onaj tko ne uspije sjesti na stolac sjeda u sredinu i izgovara primjer. Učenik iz sredine može uzviknuti i: *Sve rečenice!* ili *Sve vrste riječi!* tako da svi moraju promijeniti mjesta (prema Lekić i dr., 2007.).

Publika kao metodički postupak vježba maštu učenika. „Vježba počinje zajedničkim uređivanjem zamišljenog gledališta. U zatvorenom prostoru to se čini slaganjem stolaca i klupa, a na otvorenom prostoru to mogu biti panjevi, veće kamenje, može se predvidjeti sjedenje na travi i slično. Voditelj objašnjava zadatak i određuje prostor za vježbu: položaj blagajne, ulazna vrata i drugo. Prodavača karata, garderobijera i kontrolora na ulazu može predstavljati netko od učenika, a mogu biti i zamišljeni. Vježba započinje kupovanjem ulaznica. Novac, ulaznice, odjevni predmeti koji se odlažu u garderobi, također su zamišljeni. Publika stoji u redu na blagajni, odlazi u garderobu odložiti kapute, pokazuje ulaznicu u dvoranu i smješta se u gledalište. Na voditeljev znak počinje zamišljeni film, kazališna predstava ili koncert. (Mogu stići i zakašnjeli gledatelji.) Voditelj počinje pričati sadržaj filma, kazališne predstave ili tijek koncerta, koji gledatelji trebaju zamisliti i pratiti kao da ga stvarno gledaju. Na kraju zamišljenog filma/predstave/koncerta voditelj daje znak da se uključe svjetla i publika napušta dvoranu.“ (Lekić i dr., 2007.:27.) Publika je još jedan od načina približavanja određenih vremenskih perioda učenicima pa se može koristiti za sadržaje vezane uz povijest jezika. Nastavnik učenicima u osnovnoj školi može pričati o 20. stoljeću, događanjima u društveno-povijesnom i kulturnom smislu te značenju za hrvatski jezik. Kupovanje ulaznica i stajanje u redu te odlaganje kaputa u garderobi može biti izostavljeno kako bi se uštedjelo vrijeme.

Riječ s pokretom postupak je u kojem učenici s nastavnikom stoje u krugu. Vježba počinje kad prvi učenik izgovori slobodno odabranu riječ uz koju izvodi određeni pokret koji dopunjuje

riječ. Svaki učenik, prema zvučnosti odabrane riječi, spontano je prati pokretom. Kad prvi učenik izgovori svoju riječ uz pokret, cijela skupina to zajednički ponavlja. Sljedeći učenik zatim izgovara svoju riječ uz neki drugi pokret, a ostali ponavljaju riječ i pokret prvog učenika, zatim i drugog učenika i tako redom. Vježba završava kad svi učenici izgovore svoju riječ uz pokret, a skupina sve riječi i pokrete ponovi. Ako je broj učenika u krugu veći od petnaest, oblikuju se dva zasebna kruga, skupine koje mogu igrati neovisno jedna o drugoj (prema Lekić i dr., 2007.). „Složenija je inačica ovako korištene vježbe kad uz izgovaranje imena učenici dodaju i pridjev kojim će opisati sebe ili pridjev koji počinje istim glasom kojim počinje i ime. Tada pokret može opisivati izrečeni pridjev." (Lekić i dr., 2007.:27.) Uzastopno ponavljanje svih pokreta i rečenica izostavlja se kad se vježba preoblikuje. Nakon obrade imenica, glagola i pridjeva, etapa se usustavljivanja može ostvariti primjenom riječi s pokretom i pantomimom. Učenici stoje u krugu. Prvi učenik predstavlja učenika sa svoje desne strane izgovarajući njegovo ime, a taj učenik jasnim pokretom pokaže što bi radio u tom trenutku da nije u školi. Skupina pokušava pogoditi i izreći radnju. Tada prvi učenik izgovara ime učenika uz glagol koji je skupina pogodila te ponavlja pokret učenika. Nakon njega to isto ponavlja i cijela skupina. Kada se vježbaju pridjevi, svaki se učenik predstavi izgovarajući svoje ime i pokretom opiše pridjev koji ga opisuje. Može se zadati i da pridjev počinje istim glasom kojim počinje i ime učenika (prema Lekić i dr., 2007.).

Ljetna je **kiša** vježba stvaranja zvuka ljetne kiše pomoću četiri različita zvuka. Izvodi se stojeći ili sjedeći u krugu dok se zvukovi jedan po jedan lančano prenose. Prije početka vježbe nastavnik pokazuje pravila odvijanja vježbe i način proizvođenja zvukova. Kako bi doživljaj bio intenzivniji, vježba se izvodi zatvorenih očiju, bez glasanja, razgovora i kretanja (prema Lekić i dr., 2007.). „Ne prekidajući tijek događanja zvukovi se izvode ovim redom: 1. trljanje dlana o dlan, 2. pucketanje prstima, 3. naizmjenično tapšanje lijevog i desnog koljena, 4. toptanje nogama u mjestu." (Lekić i dr., 2007.:30.) Kad se vježba prvi put izvodi, započinje je nastavnik stvaranjem zvukova trljanjem dlana o dlan, a isti pokret preuzima prvi učenik s desne strane u trenutku kad ga čuje od nastavnika, zatim drugi, treći i tako redom. Svi učenici izvode isti zvuk sve do trenutka kad od najbližeg učenika s lijeve strane ne začuju sljedeći zvuk. Novi zvuk uvodi nastavnik u trenutku kad posljednji učenik u krugu započne s izvođenjem onoga što je prethodno bilo zadano, odnosno kad je krug zatvoren, a ostali, jedan po jedan, sad prema već uhodanom redoslijedu, prihvaćaju. Kad je krug zatvoren i posljednjim zvukom, a to je toptanje nogama o pod, slijedi stišavanje kiše: isti se zvukovi proizvode obrnutim redoslijedom od najglasnijeg (toptanje), preko tiših (tapšanje

natkoljenica pa zatim pucketanje prstima) do najtišeg (trljanje dlanova). Na kraju nastavnik ili učenik koji je započeo s vježbom, prestaje sa svakom aktivnošću i tišina se također lančano prenosi do posljednjeg učenika (prema Lekić i dr., 2007.). Ovaj je metodički postupak koristan u obrađivanju glagolskih imenica jer se javljaju riječi kao što su pucketanje, tapšanje, trljanje.

Kod **stvaranja priče i stvaralačkog pripovijedanja** učenici sjede u krugu i zadatak im je zajednički smisliti priču. Stvaranje priče jednostavnije se može prilagoditi djeci mlađe dobi za razliku od stvaralačkog pripovijedanja. U stvaranju priče učenik započinje priču izgovarajući bilo koju riječ. Učenik do njega ponavlja prethodnu riječ i dodaje novu. Tako redom svaki učenik ponavlja što je rečeno prije njega. Svaki učenik mora paziti na smisao rečenice i priče koja nastaje. Kako bi se vježba brže odvijala, umjesto dodavanja riječi po riječi, može se zadati da svaki učenik smisli po jednu rečenicu koja je povezana s prethodnom tako da nastaje pripovjedni tekst. Priča se može stvarati bez uputa, a mogu se zadati likovi, sukob, početak ili kraj priče, osnovno raspoloženje. Kod stvaralačkog pripovijedanja,nastavnik ili jedan učenik izgovara početnu rečenicu, a svaki sljedeći učenik smišlja novu rečenicu koja se nadovezuje na već izrečene. Na taj način nastaje smislena priča. Želimo li doći do tematski određene priče, zadajemo poticajnu rečenicu. Prije početka dobro je podsjetiti učenike da svaka priča ima uvod, zaplet, vrhunac i rasplet radnje. Tijekom stvaranja priče i stvaralačkog pripovijedanja nastavnik zapisuje pripovjedni tekst (prema Lekić i dr, 2007.). Ovaj postupak može se iskoristiti u vježbanju vrsta rečenica. Učenicima se u srednjoj školi ili osnovnoj školi može zadati da smiju koristiti samo jednostavne rečenice time ih vježbajući i ponavljajući.

Predmet govori započinje time da se učitelj unaprijed s učenicima dogovori da svatko donese predmet koji mu pripada. „Učenici sjedaju u krug, a predmete stavljaju u središte. Nakon što su skupljeni svi predmeti (primjerice češalj, narukvica, lutka, sat, knjiga) neko ih vrijeme u tišini svi zajedno promatraju, a zatim svaki učenik redom uzima svoj predmet i predstavlja ga ostalima u 1. licu. Učenici na taj način govore o sebi onako kako bi to predmet činio, primjerice: Ja sam Markov sat. Dobio me za deseti rođendan. (...)“ (Lekić i dr., 2007.:36-37.) Autorice postupak predmet govori iskorištavaju za motivaciju kod učenja posvojnih pridjeva. Svaki učenik donosi jedan predmet i opisuje ga tako da ne bude odmah prepoznatljiv. Ako neki učenik uspije povezati predmet i vlasnika, daje ga vlasniku koji uzima predmet ako je njegov ili ga vraća u sredinu ako nije. Kad su svi predmeti pronašli vlasnike, igra se nastavlja tako da svaki učenik svoj predmet opisuje u 1. osobi

i govori u ime predmeta. Učitelj zapisuje sve posvojne pridjeve na ploču te tako priprema učenike za obradu koja slijedi (prema Lekić i dr., 2007.).

Zadaci iz balona zahtijevaju balone i napravljene zadatke za učenike. U osam do deset nenapuhanih balona nastavnik stavlja svitke sa zadacima. Baloni se napušu, zavežu i povežu u skupinu. Povezani se baloni objese u visini glava učenika da ih mogu lako dohvatiti. Učenici izvršavaju zadatke koji su zapisani na svitku u balonu tako da balon ispušu i iz njega izvuku svitak. Prije početka igre određuje se koji učenici i kojim redom dolaze do zadatka u balonu. To se čini tako da svi učenici izvlače papiriće koje je unaprijed pripremio učitelj. Papirića sa zapisanim rednim brojevima ima koliko i balona i oni označuju tko izvršava zadatak i kojim redom, a ostali su papirići prazni (prema Lekić i dr., 2007.). Učenik koji je izvukao papirić s rednim brojem 1. prvi odabire balon, čita zadatak i izvršava ga. „Igru činimo zanimljivijom dodajući nekim zadacima džokere. To znači da voditelj u neke balone stavlja dva ili više papirića koje zajednički smota u svitak. Dobro je da džoker, dodatni zadaci, budu na neki način posebno označeni. Voditelj ih može označiti nekim nacrtanim znakom ili ispisati na obojenom papiru.“ (Lekić i dr., 2007.:39.) Nastavnik unaprijed pripremajući zadatke džokere usklađuje sa zadacima. Učenik koji je probušio balon i u njemu pronašao više papira, najprije čita glavni zadatak, a zatim zadatak džoker, i tim ih redom rješava. Postojanje džokera raduje one učenike koji pri izvlačenju nisu dobili redni broj. Na taj način postoji mogućnost da učenik koji je dobivanjem broja stekao pravo rješavanja zadatka, za dodatni zadatak odabere nekoga tko je bio bez broja (prema Lekić i dr., 2007.). Zadaci u nastavi hrvatskog jezika mogu biti: *Napišite na ploču vrste riječi koje smo učili., Otpjevajte definiciju glagola kao vrste riječi, s prijateljem po svom izboru., Osmislite priču koristeći se samo složenim rečenicama*.

Igra s ulogama opisana je tako da „učenici ulaze u kožu neke druge osobe i oblikuju zadanu situaciju glumeći pred razredom. S jedne strane djeluju pritom prema zadanim uputama uloge, a s druge strane imaju toliko mnogo slobodnog prostora da svoju ulogu mogu oblikovati kako žele. Igra s ulogama sastoji se od pripremne faze, prave glume i razgovora o glumi u skupini. Samo ta trodijelna struktura može u punom smislu razviti svoju didaktičku funkciju.“ (Mattes, 2007.:72.) Mattes savjetuje da nastavnik odredi trajanje glume za svaku skupinu te da se odredi skupina promatrača kojoj će se dati zadaci za motrenje. Ti zadaci sastoje se od pitanja poput *Što je bilo dobro u glumi skupine?, Jesu li osobe vjerodostojno prikazale svoju ulogu?* i slično (prema Mattes, 2007.). „Glumljenje uloga teško da se može pripisati nekoj određenoj nastavnoj fazi. Posebno

pripremljeni učenici mogu na početku nastave glumiti neku situaciju koja se zatim uzme kao polazište za učenja. Nakon razrade gluma ima svoje mjesto u vježbama primjene. Uloge i razgovor o njima mogu također završiti jednu nastavnu seriju.“ (Mattes, 2007.:72-73.) Učenici se unutar svoje skupine trebaju dogovoriti oko prizora koje će glumiti, tko će odglumiti koju ulogu, kako se tko treba ponašati sukladno svojoj ulozi (prema Mattes, 2007.). Igra s ulogama može se u nastavi hrvatskog jezika koristiti za sadržaje povijesti jezika. Učenici trebaju odigrati različite ličnosti bitne u povijesti hrvatskog jezika nakon što su se za to pripremili, dobili informacije o tim ličnostima u koje se uživljavaju i smislili način na koji će ih prikazati.

Sličan metodički postupak jest **improvizirani prizor.** Nastavnik prije početka prizora zadaje i određuje okolnosti prizora. Mogu se dogovoriti neki od elemenata: događaj i povod, mjesto i vrijeme događaja, likovi, motivacija likova, odnos među likovima, uzroci ponašanja i postupaka, smisao lika i posljedice događaja. Učenici se dogovaraju u kojoj ulozi žele biti, a sudionici koji ne igraju bit će gledatelji improviziranog prizora. Nastavnik je tijekom improvizacije prvenstveno pažljivi promatrač, ali može davati i neke upute. Nakon svake improvizacije slijedi analiza tijekom koje gledatelji iznose svoja zapažanja, pohvale i primjedbe, a učenici mogu razgovarati o tome kako su se osjećali i što su napravili dobro, a što loše. Nastavnik usmjerava razgovor i sažima rečeno (prema Lekić i dr., 2007.). Improvizirani se prizor može primijeniti na sadržajima dijalektologije. Jedan učenik govori standardnim jezikom, a drugi na nekom narječju. Učenici tako ustavljuju obilježja određenih narječja i uviđaju odnos standardnog jezika i narječja.

Kipovi se kao metodički postupak u priručniku *Ne raspravljaj, igraj!* naziva modeliranjem (prema Bančić i dr., 2007.). Ako učenici oblikuju prikaz od tijela suučenika, možemo ih nazvati kiparima, a suučenike glinom što konačni uradak čini kipom. Učenici se podijele u parove, s tim da je jedan učenik kipar, a drugi glina. Kipar ima zadatak da od gline, odnosno od tijela partnera oblikuje kip. Učitelj zadaje temu, lik, osjećaj ili tome slično. Nakon oblikovanja kipova ostvaraji se razgledavaju. Nakon togaučenici koji su bili kipari postaju glina i obratno. Jednom kad se vježba nauči, rad u parovima nije neophodan i kipovi se mogu oblikovati jednostavnom uputom učitelja. Zadani mogu biti pojmovi, početno slovo, radnja, a učenici imaju mogućnost oblikovati vrlo različite likove ili prikaze (prema Lekić i dr., 2007.). Moguće je oblikovati i skupne kipove, a kipovi sami mogu u pokretu ili nepokretni izreći svoje misli naglas. Autorice ovaj dramski postupak koriste za sat ponavljanja pojmova glas, slovo i riječ. Prije početka izvođenja ovog dramskog postupka

učitelj na školsku ploču pričvršćuje ili lijepi plakat s ucrtanom kvadratnom mrežom koja se sastoji od deset kvadrata u tri reda. Negdje sa strane ostavlja 30 kartončića na kojima su ispisana slova abecede okrenuta tako da se slova ne vide. Vježba započinje stajanjem u krugu kada prvi učenik prilazi kartončićima i izabire jedno slovo koje pročita razredu. Svi istovremeno izgovaraju odgovarajući glas i zatim svi zauzimaju položaj kojim žele dočarati pojam ili radnju čiji naziv počinje zadanim glasom. Učenik koji je zadao slovo izabire najbolji kip kojeg oživljava doticanjem ramena i onda taj učenik ostalima predstavlja svoj kip i radnju te odlazi izabrati slovo. Igra završava kad se popune svi kvadratići na plakatu (prema Lekić i dr., 2007.). Kipovi se mogu iskoristiti za ponavljanje glagola u nastavi hrvatskog jezika kad bi učenici trebali oblikovati različite radnje svojim tijelima sa zadanim prvim slovom.

Pantomimom se u dramskoj pedagogiji naziva svako dramsko prikazivanje u kojem se učenici ne služe govorom, već kretnjama tijela, gestama i mimikom (prema Lekić i dr., 2007.). Razlikujemo dvije uporabe pantomime. To su pantomimska radnja i pantomimska igra. Pantomimska radnja vrsta je neverbalne vježbe, a upotrebljava se za zadane radnje u kojima može sudjelovati cijela skupina. Češći i poznatiji oblik pantomimska je igra pogađanja. Jedan ili više učenika pokretom prikazuje zadanu situaciju ili pojam. Drugi učenici trebaju odgonetnuti o kojoj se situaciji ili pojmu radi. Pokret mora biti naglašen i pokazivački te usmjeren na publiku koja verbalno pokušava odgonetnuti što joj se pokazuje. Pantomimska igra pogađanja može se igrati u parovima ili se igra skupina protiv skupine. Jedan učenik pokretima i izrazom lica (bez govora) prikazuje zadatak koji je dobio dočaravajući pojam po pojam. Suučenici iz njegove skupine neprekidno naglas, opisujući ono što im se prikazuje, pogađaju o kojem se pojmu ili situaciji radi. Dobro je podsjetiti učenike na ustaljene znakove za broj riječi u nazivu, veznike, prijedloge i upozoriti ih da ih u prikazivanju brojem prstiju označe koju po redu riječ pokazuju. Vrijeme pogađanja može se ograničiti na dvije do tri minute što stvara pozitivnu natjecateljsku napetost (prema Lekić i dr., 2007.). Učenici mogu pogađati najrazličitije pojmove. Tako mogu ponavljati nastavni sadržaj iz povijesti jezika, vrste riječi i slično. Za obradu glagola u osnovnoj školi učenici mogu pantomimom oblikovati različite radnje koje drugi učenici moraju pogoditi i to može služiti kao motivacija za učenje glagola.

5. Funkcionalnost metoda i postupaka u nastavi hrvatskoga jezika

Nastava usmjerena na učenika podrazumijeva metode i postupke koje učeniku omogućuju biti središtem nastavnog procesa. Metode i postupci izabrani za nastavu učenika trebaju poticati, zainteresirati te razvijati njegove sposobnosti. U ovome radu govorilo se o metodama i postupcima u nastavi hrvatskoga jezika.

Metodički postupci kombinacija su metoda u istom nastavnom koraku (prema Težak, 1996.). Primjerice, postupak potraži sastoji se od toga da učenici pročitaju isti tekst i radom u paru dođu do određenih zaključaka i odgovora na pitanja. Postupak potraži prema tome je kombinacija metode čitanja i razgovora. Svi metodički postupci navedeni u radu ostvaruju se unutar metoda hrvatskoga jezika: metoda usmenog izlaganja, razgovora, čitanja, metoda pisanja, demonstracija, crtanja i praktičnog rada. Na temelju toga možemo reći da se sve sposobnosti i vještine koje u učeniku razvijaju metode hrvatskoga jezika prenose i metodičkim postupcima.

Metodama se i postupcima potiče učenikov aktivan odnos prema jezičnim sadržajima. To znači da se njihovom primjenom u nastavi potiče učenikova komunikacijska sposobnost na razini funkcionalne jezične primjene. Također, primjenom se metoda i postupaka aktivira učenikovo predznanje o nastavnom sadržaju. Različite metode usmenog izlaganja, razgovora, čitanja i crtanja omogućavaju učeniku razvijanje logičkog povezivanja te analizu neke teme. Neke od tih jesu analitičko tumačenje i dokazivanje, heuristički razgovor, analitičko čitanje, usmjereno crtanje. Učenikovo samopouzdanje poboljšavaju metode usmenog izlaganja, metode čitanja kao što je interpretativno čitanje i čitanje po ulogama te metode fizičkog rada kao što su geste i mimike. Učenikovu kognitivnome, ali i psihomotoričkome razvoju pridonosi primjena metoda koje služe različitim tipovima učenja, a to su metode demonstracije, crtanja, fizičkog rada, metode pisanja, ali i usmenog izlaganja te razgovora. Vizualizaciji nastavnog sadržaja učenicima pomažu metode crtanja, pisanja i demonstracije. Usmeno izlaganje (pripovijedanje, opisivanje...), razgovor (raspravljanje, intervju, usmena dramatizacija...), interpretativno i stvaralačko čitanje, metode pisanja kao što su sastavljanje i preoblikovanje, a ujedno i metode demonstracije, crtanja i fizičkog rada omogućuju učenicima izražavanje svoje kreativnosti u obliku govora, pisma, slike ili pokreta.

Metode usmenog izlaganja pomažu sposobnostima argumentiranja, oblikovanja vlastitog mišljenja i kritičkog odnosa te sažimanja informacija. Poznavanje i ovladanost nastavnog sadržaja,

vježbanje različitih komunikacijskih situacija, oblikovanje kritičkoga mišljenja te zanimanje za temu od učenika zahtijevaju metode razgovora. Metode čitanja pak kod učenika razvijaju sposobnost interpretacije, analize, sinteze, ocjenjivanja i argumentiranja, uživljavanje u ulogu te osjetljivost na različite stilove, narječja i dijalekte. Metode pisanja od učenika mogu tražiti razinu reprodukcije ili produkcije, ali osobit se obzir u nastavi treba posvetiti učenikovu samostalnome oblikovanju pisanoga sastavka čime se potiče kreativnost, mašta te samovrednovanje. Metode demonstracije u učenicima bude motivaciju za rad, a učenici izražavaju svoje mišljenje, uče promatrati i doživljavati. Metode crtanja od učenika zahtijevaju grafomotoričku aktivnost, kreativnost i povezivanje pojmova, situacija i slika u konkretan i smislen proizvod. Pomoću metoda praktičnog rada učenici vježbaju specifične motoričke radnje, zatim rad na računalu koji je vrlo bitan u suvremenom svijetu, a dopuštaju fizičko i kreativno izražavanje, opuštanje i dodir s umjetnošću.

U svim metodama i postupcima primjetno je da učenici moraju aktivno sudjelovati. Od učenika se traži njihovo mišljenje, kreativnost u izražavanju, njihove usporedbe, asocijacije i predznanja te da na vlastiti način oblikuju nastavni sadržaj. Komunikacija se odvija unutar grupe, rada u paru, s razredom, ali i s nastavnikom. Time se trenira rad s ljudima, samostalan rad te aktivno slušanje i govorenje. Uči se na iskustvima, na vlastitim pogreškama i uči se s razumijevanjem.

Metode, njihove kombinacije te metodički i dramski metodički postupci u nastavi hrvatskoga jezika omogućuju intenzivnu i raznovrsnu aktivnost učenika te dinamičnost nastave. Učenik sudjeluje u nastavnom procesu, pokazuje svoju kreativnost, razvija sposobnosti izražavanja govorom, pismom, pokretom i slikom.

6. Zaključak

Sustavi metoda i postupaka oblikovani su u didaktici i metodikama. U didaktici su nastavne metode i postupci oblikovani odgojno-obrazovnim strategijama. Odgojno-obrazovne strategije sastoje se od metoda i postupaka. Metode su načini aktiviranja subjekata u odgojno-obrazovnom procesu, odnosno načini rada u nastavi. Prema tome strategija je nadređen pojam metodi što je nadređen pojam postupku.

Kako je rečeno u ovom radu, prednost se među različitim shvaćanjima ovih pojmova treba davati pojedinoj metodici. U metodici hrvatskog jezika razrađene su metode u različitim nastavnim područjima od kojih su samo neke zajedničke za cijeli predmet. Tako se za predmetno područje hrvatskog jezika uzima klasifikacija nastavnih metoda koju je uspostavio Stjepko Težak, a koja se sastoji od sljedećih metoda: metode usmenog izlaganja, metode razgovora, metode čitanja, metode pisanja, metode crtanja, metode pokazivanja i metode fizičkog rada. Navedene metode uključuju brojne i raznovrsne metodičke postupke kao što su oluja ideja, slagalica, intervju u tri koraka, križaljka, pantomima i drugi. Metodički je postupak kombinacija osnovnih metoda ili njihovih podvrsta u istom nastavnom koraku.

Ono što se treba držati na umu pri odabiru metoda i postupaka u nastavi hrvatskoga jezika jest aktivno učenje, što znači stalnu i raznovrsnu aktivnost i sudjelovanje svih učenika, te cilj koji se želi postići. Budući da različiti učenici uče na različite načine, metode i postupke treba varirati kako bi pojedinci dobili što je više moguće od nastavne situacije. Biranje i izmjenjivanje metoda i postupaka u nastavi treba biti osmišljeno, planirano i učinkovito te pružati pomoć učeniku u svladavanju nastavnog sadržaja.

Metode i metodički postupci u nastavi hrvatskog jezika razvijaju sposobnosti učenika i pripremaju ga za samostalan život. Sposobnosti koje se razvijaju primjenom metoda i postupaka su aktivno slušanje i govorenje, pravilno izražavanje na hrvatskome jeziku u različitim situacijama, logičko zaključivanje, argumentiranje, izražavanje vlastitog stava, sažimanje informacija, kreativno oblikovanje sadržaja, samostalan rad, rad u paru i skupini. Razvijaju se samouvjerenost i osobnost učenika koji uči aktivno i s razumijevanjem. Metode i postupci mogu se kombinirati, mogu se prilagoditi različitim sadržajima i mogu se iskoristiti u različitim etapama nastave hrvatskoga jezika. Nabrojanim metodičkim postupcima i metodama zajedničko je da učenik aktivno sudjeluje u

rješavanju zadataka, aktivira svoje predznanje, daje svoje priloge, na svoj način prerađuje nastavni sadržaj i time si olakšava učenje.U isto vrijeme komunikacija u nastavi nije svedena samo na komunikaciju s nastavnikom, već i s drugim učenicima. Velik broj metoda i postupaka te njihovih kombinacija u nastavi hrvatskoga jezika omogućuje različite izbore koji će pridonijeti dinamičnosti nastavnoga procesa.

7. Literatura

1. Bančić, Aleksandar i dr. 2007. Ne raspravljaj, igraj! Priručnik forum-kazališta. Hrvatski centar za dramski odgoj. Zagreb.

2. Bežen, Ante. 2008. Metodika, Znanost o poučavanju nastavnog predmeta. Profil. Zagreb.

3. Bjedov, Vesna. 2012. Ostvarivanje etape motivacije u srednjoškolskoj nastavi hrvatskoga jezika. Hum, časopis Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Mostaru, br. 9: 147-169. Filozofski fakultet Sveučilišta u Mostaru. Mostar.

4. Bognar, Ladislav, Matijević, Milan. 2005. Didaktika. Školska knjiga. Zagreb.

5. Brüning, Ludger, Saum, Tobias. 2008. Suradničkim učenjem do uspješne nastave. Kako aktivirati učenike i potaknuti ih na suradnju. Naklada Kosinj. Zagreb.

6. Buzan, Tony. 2004. Kako izrađivati mentalne mape. Veblecommerce. Zagreb.

7. Jelavić, Filip. 2000. Nastavna metoda. Metodika, časopis za teoriju i praksu metodika u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi, br. 1:55-63. Učiteljska akademija u Zagrebu. Zagreb.

8. Lekić, Ksenija i dr. 2007. Igram se, a učim! Dramski postupci u razrednoj nastavi. Hrvatski centar za dramski odgoj. Zagreb.

9. Matijević, Milan, Radovanović, Diana. 2011. Nastava usmjerena na učenika. Školske novine. Zagreb.

10. Mattes, Wolfgang. 2007. Nastavne metode: 75 kompaktnih pregleda za nastavnike i učenike. Ljevak. Zagreb.

11. Peko, Anđelka, Pintarić, Ana. 1999. Uvod u didaktiku hrvatskog jezika. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Pedagoški fakultet. Osijek.

12. Poljak, Vladimir. 1988. Didaktika. Školska knjiga. Zagreb.

13. Rosandić, Dragutin. 2005. Metodika književnog odgoja: temeljci metodičkoknjiževne enciklopedije. Školska knjiga. Zagreb.

14. Scher, Anna, Verrall, Charles. 2006. Novih 100+ ideja za dramu. Hrvatski centar za dramski odgoj. Zagreb.

15. Steele, Jeannie L. i dr. 2001. Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje: Steele i dr. I - VIII. Forum za slobodu odgoja. Zagreb.

16. Težak, Stjepko. 1996. Teorija i praksa nastave hrvatskog jezika 1. Školska knjiga. Zagreb.

8. Izvori

1. Bjedov, Vesna. Metodički postupci u nastavi hrvatskoga jezika. Metodika nastave (teorije) učenja hrvatskoga jezika. Filozofski fakultet u Osijeku. Osijek, 21. studenoga 2012. [Predavanje]

2. Vican, D. i Milanović-Litre, I. (ur.). 2006. Nastavni plan i program za osnovnu školu. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Preuzeto s mrežne stranice: http://www.google.hr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCcQFjAA&url=http%3A%2F%2Fpublic.mzos.hr%2Ffgs.axd%3Fid%3D14181&ei=fdgpUoj5KtHMtAb-5IDgAg&usg=AFQjCNHMLjY8tYJIv5rm62zBoouGKPe-QA&sig2=8GHN7qLnBXSW6pOZi0K6eA&bvm=bv.51773540,d.Yms, 5. lipnja 2013.

3. Nastavni programi za gimnazije. 1995. Ministarstvo znanosti, prosvjete i športa. Preuzeto s mrežne stranice: http://dokumenti.ncvvo.hr/Nastavni_plan/gimnazije/obvezni/hrvatski.pdf, 5. lipnja 2013.