

Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Diplomski studij Hrvatskog jezika i književnosti i Pedagogije

Jela Markušić

Problemska nastava književnosti

Diplomski rad

Mentor: izv. prof. dr. sc. Jakov Sabljčić

Osijek, 2018.

Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet Osijek
Odsjek za hrvatski jezik i književnost
Diplomski studij Hrvatskog jezika i književnosti i Pedagogije

Jela Markušić

Problemska nastava književnosti

Diplomski rad

Humanističke znanosti, polje interdisciplinarne humanističke znanosti, grana
metodike nastavnih predmeta humanističkih znanosti

Mentor: izv. prof. dr. sc. Jakov Sabljčić

Osijek, 2018.

Sažetak:

U radu se razmatra problemska nastava književnosti koja kao metodički sustav predstavlja zaokret u odnosu na tradicionalnu predavačku nastavu književnosti. Najprije se utvrđuje što je problemska nastava te što je problem. Potom, problemska se nastava promatra u kontekstu nastave književnosti. Prikazuje se struktura nastavnoga sata, ističu se izmijenjene uloge nastavnika i učenika te se obrazlažu nastavne metode koje su karakteristične za problemsku nastavu književnosti. Nadalje, u radu se prikazuje metodički problemski pristup drami koja je kao književna vrsta vrlo pogodna za problemsku školsku interpretaciju.

U praktičnom se dijelu rada prikazuju metodologija te rezultati i rasprava provedenog istraživanja o stavovima nastavnika hrvatskog jezika o problemskoj nastavi književnosti. U istraživanju koje se provelo među pedeset nastavnika hrvatskog jezika anketnim se upitnikom nastojalo utvrditi koliko se često ispitanici u nastavi književnosti koriste problemskim pristupom, kojim se oblicima, metodama i postupcima nastavnog rada koriste u problemskoj nastavi književnosti, odnosno nastojalo se utvrditi kako nastavnici vide svoju ulogu i aktivnost učenika u problemskoj nastavi književnosti. Također, istraživanjem se nastojalo saznati smatraju li nastavnici da su ishodi učenja uspješnije ostvareni u problemskoj nastavi književnosti te koji su razlozi prihvatljivosti, a koji su razlozi neprihvatljivosti problemske nastave književnosti.

Rezultati su pokazali kako najviše nastavnika katkad primjenjuje problemsku nastavu književnosti, kako djelatnost učenika nastavnici najčešće organiziraju u obliku skupinskoga rada te kako u nastavnom radu dominiraju govorne metode (posebice heuristički razgovor) kojima se nastoji potaknuti učenike na izražavanje svojih stavova. Nadalje, rezultati su pokazali kako su nastavnici u problemskoj nastavi književnosti u ulozi moderatora i motivatora te kako su učenici znatno aktivniji i zainteresiraniji za rad nego što su to u predavačkoj nastavi književnosti. S jedne strane, većina je ispitanika odgovorila kako se slažu s tvrdnjom da su ishodi učenja uspješnije ostvareni u problemskoj nastavi književnosti, a kao razlog tome, što je ujedno i prednost ovoga sustava, vide u aktivnosti učenika i većoj motivaciji učenika. S druge strane, kao razloge neprihvatljivosti problemske nastave književnosti nastavnici su naveli nedostatak vremena za provedbu nastave te veću zahtjevnost u pripremi nastave.

Ključne riječi: problemska nastava, književnost, učenik, nastavnik, istraživanje

SADRŽAJ

Uvod.....	1
1. Problemska nastava kao zaokret u odnosu na tradicionalnu nastavu	2
1.1. Što je problemska nastava?.....	2
1.2. Prednosti problemske nastave	3
1.3. Određenje problema	4
2. Problemska nastava u svjetlu nastave književnosti	5
2.1. Struktura nastavnog sata problemske nastave književnosti	5
2.1.1. Problemska situacija.....	6
2.1.2. Definiranje problema i određivanje metoda rada	7
2.1.3. Samostalan istraživački rad	7
2.1.4. Analiza, dopuna i predstavljanje rezultata istraživanja	8
2.1.5. Zadaci za samostalan rad	8
2.2. Uloga nastavnika u problemskoj nastavi književnosti	8
2.3. Uloga učenika u problemskoj nastavi književnosti	10
2.4. Nastavne metode u problemskoj nastavi književnosti.....	11
3. Problemski pristup drami	15
3.1. Tumačenje književnog djela u sustavu problemske nastave	15
3.2. Problemski pristup drami na primjeru (anti)drame <i>U očekivanju Godota</i>	15
4. Metodologija istraživanja.....	19
4.1. Cilj i problemi istraživanja	19
4.2. Hipoteze istraživanja	19
4.3. Uzorak i instrument istraživanja.....	20
5. Rezultati i rasprava o istraživanju	21
5.1. Spol ispitanika	21
5.2. Čestotnost primjene problemske nastave književnosti	21
5.3. Oblici rada	22
5.4. Metode i postupci nastavnog rada	24
5.5. Uloga nastavnika	25
5.6. Aktivnost učenika	26
5.7. Uspješnost ostvarenih ishoda.....	28

5.8. Razlozi prihvatljivosti problemske nastave književnosti	30
5.9. Nedostatci problemske nastave književnosti	31
Zaključak.....	33
Literatura i izvori.....	36
Životopis.....	38

Prije uvoda

Cvijeće je crveno, Harry Chapin

Dječak je krenuo prvi put u školu

Uzeo pastele i crtati stao.

Rasprostro je boje širom papira

jer tako je vidio i tako znao.

Učiteljica reče: Što radiš, mladiću?

Slikam cvijeće, dječak joj reče.

Ona će na to: Sad nije vrijeme,

Uostalom zeleno je i crveno cvijeće,

Postoji način kako se stvari rade

I sve ima svoje vrijeme, dječčače,

Moraš pokazati brigu i za druge,

Ti ovdje nisi jedini, đaće.

Još na kraju reče:

Mladiću, znaj, crveno je cvijeće

I uz njegov zeleno lišće ide

Ne gledaj u njem neke druge boje

jer tako ga oduvijek svi ljudi vide.

No dječak reče:

Toliko boja u suncu jutra,

Toliko boja u dugu ima,

Toliko mnogo boja u cvijeću

Ja sve ih vidim i služim se njima.

Učiteljica reče: Pa ti si zločest,

Postoji način kako rade svi,

I ti moraš pravilno slikati cvijeće

zato za mnom ponavljaj ti:

Svi znamo, crveno je cvijeće

I uz njegov zeleno lišće ide

Ne gledaj u njem neke druge boje,

Jer tako ga svi ljudi oduvijek vide.

No dječak reče:
Toliko boja u suncu jutra,
Toliko boja u dugi ima,
Toliko mnogo boja u cvijeću
Ja sve ih vidim i služim se njima.
U kut ga na to učiteljica stavi
I reče: Za tvoje dobro, dječčače,
Ostat ćeš tamo dok sve ne shvatiš
Kakav trebaš biti i što pravila znače.
U kutu je bio sam, strah mu kroz
misli poteče
Pa dođe do učiteljice i ovako joj reče:
Točno je, crveno je cvijeće
i uz njegov zeleno lišće ide
Ne vidim u njem druge boje
Jer tako ga svi ljudi oduvijek vide.
Dosta je vremena prošlo od tad
preselili su u drugi grad,
U novu je dječak školu krenuo
I evo što je tamo doživio:
Učiteljica mu se nasmiješila
I rekla: Zabava je slikanje,
Toliko boja u dugi ima
Hajde da ih naslikamo sve.
Ali dječak je samo uredno redao
Jednako crveno i zeleno cvijeće,
A kad ga upitaše zašto to radi
Evo što im on reče:
Svi znaju, crveno je cvijeće
I uz njegov zeleno lišće ide
ne treba ga nikad drukčije slikati
jer takvim ga oduvijek svi ljudi vide.¹

¹ Preuzeto iz: Baličević, Marija i sur. 2007. Krila riječi. Zagreb: Školska knjiga (str: 60-61.). Pjesma je odabrana jer ukazuje na manjkavost tradicionalnih principa koji naglašavajući monometodizam zanemaruju kreativnost i samostalnost učenika. U ovome će radu biti prikazan jedan od koncepata suvremenih pogleda na nastavu koji potiče kreativnost i stvaralaštvo, odnosno prikazat će se koncept problemske nastave književnosti.

Uvod

U suvremenoj se nastavi dogodio svojevrsan pomak u paradigmi odgoja i obrazovanja. Dok su stare paradigme bile usmjerene na nastavnika i predavački karakter nastave, nove su paradigme naglasile važnost razvoja raznovrsnih kompetencija do kojih učenik treba doći vlastitom aktivnosti. Stoga, u suvremenoj su se nastavi pojavili različiti koncepti koji su omogućili da učenik kao samostalna i kreativna ličnost znanje stječe vlastitim naporima, istražujući i otkrivajući. Problemsko-stvaralački metodički sustav koji je u suvremenoj metodici poznat pod imenom problemska nastava angažirao je učenika, stavio ga u središte nastavnoga procesa te ga potaknuo na samostalno definiranje i istraživanje problema.

U prvom poglavlju ovoga rada predstavlja se koncept problemske nastave u kojoj se rad zasniva na traženju, analiziranju i rješavanju problema, dok je u drugom poglavlju rada koncept problemske nastave promatran u okvirima nastave književnosti. Ističe se kako je u problemskoj nastavi književnosti promijenjena uobičajena struktura nastavnog sata, odnosno prikazuje se kako u tumačenju književnog djela problemska nastava književnosti nudi strukturu koja odgovara logici znanstvenog istraživanja. Naime, nakon što je stvorena problemska situacija, učenici formuliraju probleme i postavljaju hipoteze. Potom se izabiru metode i oblici rada za istraživanje problema uz pomoć kojih učenici rješavaju probleme i analiziraju rezultate istraživanja. Nadalje, u drugom se poglavlju rada ističe kako je izmijenjena uloga nastavnika u kontekstu problemskoga sustava te se svodi na organiziranje nastavnog rada, motiviranje, usmjeravanje i provjeravanje ostvarenih ciljeva nastave, dok je učenik aktivan subjekt koji samostalnim kreativnim radom dolazi do spoznaja. Potom, predstavljaju se načini rada nastavnika i učenika, odnosno karakteristične metode problemske nastave književnosti: heuristički razgovor, stvaralačko čitanje, usmeno problemsko izlaganje, istraživačka metoda i metoda problemsko-stvaralačkih zadataka.

U trećem se poglavlju rada prikazuje metodički problemski pristup drami. Budući da je dramska struktura dinamična i obuhvaća raznovrsna gledišta, najprije će se prikazati organizacija nastavnog rada pri problemskom pristupu drami. Potom, na primjeru drame *U očekivanju Godota* Samuela Becketta prikazat će se problemi čije se rješavanje može potaknuti u sustavu problemske nastave književnosti.

Posljednja se dva poglavlja diplomskoga rada odnose na predstavljanje metodologije i rezultata istraživanja koje se provelo na uzorku od pedeset nastavnika hrvatskog jezika kako bi se utvrdili stavovi o problemskoj nastavi književnosti.

1. Problemska nastava kao zaokret u odnosu na tradicionalnu nastavu

1.1. Što je problemska nastava?

Stajalište je suvremene nastave kako treba mijenjati tradicionalni razredno-predmetno-satni sustav te kako se nekadašnje enciklopedijsko znanje treba zamijeniti „razvijanjem sposobnosti razumijevanja, rješavanja problema i praktične primjene znanja uz stjecanje umijeća koja pridonose kvaliteti življenja učenika u suvremenom svijetu“ (Tot, 2010: 67). Dakle, kao glavne se slabosti, pitanja i smetnje tradicionalne nastave u ispunjavanju suvremenih nastavnih zadataka navode jednak pristup svim učenicima, kruti odnosi između nastavnika i učenika, reducirana sloboda učenika, zanemarivanje samostalnog istraživačkog rada i kreativnosti (Stevanović, 2003: 12) te usmjerenost na sadržaj i opseg znanja (Kajić, 1984: 364). Marko Stevanović (2003: 12) u knjizi *Modeli kreativne nastave* naglašava kako se takvi problemi mogu rješavati hrabrim pogledom u budućnost, zaustavljanjem nekritičkog oponašanja strategija iz prošlosti te korištenjem suvremenih modela nastavnog rada.

Jedan je od takvih suvremenih modela nastavnoga rada koji je nastao iz potrebe da se prijeđu slabosti tradicionalne nastave i s ciljem povećanja učinkovitosti obrazovnog rada (Gajić, 2004: 41) i problemsko-stvaralački metodički sustav za kojega se u literaturi javljaju brojni termini (nastava problemom, problemska nastavna situacija, nastava putem problema, rješavanje problema, problem – situacije, učenje putem rješavanja problema i dr.). Ipak, u suvremenoj je metodici nastave problemsko-stvaralački metodički sustav najrašireniji pod imenom problemska nastava (Gajić, 2004: 139). Promijenivši organizaciju rada te pristup nastavnom sadržaju problemska nastava predstavlja radikalni zaokret u odnosu na tradicionalnu nastavu (Kajić, 1984: 364).

Korijeni problemske nastave mogu se pronaći u idejama Johna Deweyja koji je još 1916. u knjizi *Demokracija i odgoj* iznio koncept nastave usmjerene na učenika; Dewey je smatrao da učenici trebaju učiti u timovima, da trebaju biti ovlašteni donositi odluke i napredovati vlastitim tempom (Delaney, 1994: 1). Rasima Kajić (1984: 8) zaključuje kako se koncept problemske nastave primjećuje u pojavi američke projekt-metode, problem-metode, Dalton-plana te ističe kako se učestalije rasprave o elementima problemske nastave vode oko pedesetih godina 20. stoljeća, dok se kao domišljen sustav, navodi Dragutin Rosandić (2005: 219), problemska nastava počinje primjenjivati šezdesetih godina 20. stoljeća. Dakle, početak problemske nastave može se povezati uz prvi znanstveni simpozij o problemskoj nastavi koji je održan u New Yorku 1965. godine (Rosandić, 2005: 219).

Danas je takva organizacija nastave općeprihvaćena kao najviši oblik učenja (Stevanović 2003: 209) u kojem se nastavni rad ne zasniva na pasivnom promatranju operacija koje izvodi nastavnik, nego u kojem se uspostavlja aktivni (misaoni) odnos prema pojavama te u kojem se učenike uvodi u samostalno postavljanje, istraživanje i razrješavanje problema (Rosandić, 1975: 159). Stoga, problemska se nastava može definirati kao organizacija nastave u kojoj rad počinje problemom, a nastavlja se analizom podataka, traženjem i nalaženjem strategija koje vode do rješenja i provjere problema (Obradović, Pofuk, 2005: 36). Valja naglasiti kako su svim određenjima problemske nastave zajednički sljedeći elementi: postojanje teškoće, proturječnost između poznatoga i nepoznatog, svjesna i usmjerena aktivnost, samostalnost u radu, uočavanje odnosa, pronalaženje novih pravaca rješenja, usvajanje novih znanja, stvaranje novih generalizacija, stvaralačka aktivnost i dolazak do cilja (Gajić, 2004: 44).

1.2. Prednosti problemske nastave

Mnogi autori ističu kako problemska nastava pozitivno utječe na učenika, odnosno ističu kako problemsko-stvaralački metodički sustav proširuje i produbljuje ciljeve i zadatke nastave te na taj način čini značajan korak unaprijed u odnosu na prethodne metodičke sustave (Kajić (1984: 7). Stevanović izdvaja neke prednosti problemskoga nastavnoga sustava te tako ističe razvoj učenikovih kreativnih sposobnosti, ubrzan razvoj psihičkih sposobnosti, razvoj operacija i funkcija kao što su analiza, sinteza, apstraktno mišljenje, generalizacija, indukcija i dedukcija; odnosno razvoj učenikove samostalnosti, ustrajnosti, upornosti i samopouzdanja. Također, Stevanović zaključuje kako je znanje stečeno problemskom nastavom znatno trajnije (Stevanović, 2003: 209) s čime se slaže i Marinko Lazzarich (2011: 114) koji navodi kako problemska nastava jača motivaciju za rad i intenzivira razinu usvojenosti znanja. I Marko Obradović i Ljubica Pofuk (2005: 36) ističu da problemska nastava doprinosi učinkovitosti odgojno-obrazovnog procesa, odnosno tvrde da problemska nastava razvija interes, znatiželju, motivaciju, odgaja osobnost, ustrajnost i kritičnost, razvija tehnike samostalnog usvajanja novih sadržaja, razvija produktivno mišljenje (apstraktno, teorijsko, stvaralačko) te potiče na samostalni i originalni pristup nastavnim sadržajima.

Budući da Ewald Terhart (2001: 157) problemsku nastavu naziva učenjem putem otkrivanja, on također iznosi koje sve prednosti otkrivajuća problemska nastava i poticanje samostalnosti donose učeniku. Terhart (2001: 160) u knjizi *Metode učenja i poučavanja* donosi Brunnerova stajališta prema kojima pri učenju otkrivanjem učenik usvaja tehnike i postupke otkrivajućeg

učenja čime je njegovo znanje sigurnije te mu brže stoji na raspolaganju. Zatim, Terhart (2001: 160) ističe kako je znanje stečeno u vlastitim procesima rješavanja problema u novim situacijama rješavanja problema u većoj mjeri spremno za transfer te kako otkrivajućim problemskim učenjem učenik razvija interes za sljedeće procese učenja i rješavanja problema: on je tada sam (intrizično) motiviran za učenje i ne mora se uvijek iznova „pridobivati“ za svaki proces učenja. Također, Terhart navodi kako se u sklopu nastave koja vodi otkrivanju uklanja ovisnost o nastavnikovu potkrepljivanju u mjeri u kojoj učenik može sam upravljati procesom otkrivanja i u kojoj uči da pravilnost svojih postupaka provjeri na uspješnosti samog predmeta.

Dakle, mnogi se slažu kako problemska nastava pozitivno utječe na djelotvornost nastavnog procesa, stoga se može zaključiti kako se problemskom nastavom mogu ostvariti zadatci suvremene škole u kojoj je težište na procesu stjecanja znanja, a ne na usvajanju gotovih činjenica (Kadum, 2006: 456). Samostalnim istraživanjem i radom na rješavanju problema učenik razmjerno brzo može doći do poželjnih rezultata, što će ga snažno motivirati i za nova traganja i istraživanja (Kadum, 2006: 456).

1.3. Određenje problema

Cjelokupna se problemska nastava temelji na rješavanju problema, stoga je potrebno odrediti što je problem. Postoje različita tumačenja problema, no Rosandić (1975: 159) ističe kako se svi pokušaji definiranja problema zaustavljaju na pojmovima: teškoća, zapreka, složeno neriješeno pitanje i težnja da se prevladaju zapreke koje stoje na putu do cilja. Dakle, problem bi se mogao definirati kao teškoća teorijskog ili praktičnog karaktera koja izaziva istraživački stav subjekta i dovodi ga do obogaćivanja znanja kojeg subjekt do tada nije imao (Obradović, Pofuk, 2005: 37).

Potrebno je razlikovati pojmove problem, zadatak i pitanje koji se često smatraju sinonimima. Olivera Gajić (2004: 45) u knjizi *Problemska nastava književnosti u teoriji i praksi* pojašnjava kako su pojmovi „zadatak“ i „pitanje“ mnogo širega značenja od pojma „problem“ te se mogu odnositi i na mentalne aktivnosti koje nisu povezane s nekom teškoćom ili novom situacijom. Problem jest zadatak (Ibid, prema Gajić, 2004: 45), no u sebi sadrži određene posebnosti, odnosno ima sljedeće odlike:

- a) nešto nepoznato treba otkriti, neku prazninu treba popuniti na osnovi podataka i odnosa koji nisu izričito dani
- b) različit broj mogućnosti za rješavanje
- c) velika kompleksnost (za rješavanje je potreban velik broj složenih logičkih operacija)
- d) rješenje iziskuje stvaralački pristup i iskustvo, nije dovoljan ustaljeni obrazac

- e) rješavanjem problema produbljuje se znanje, usvajaju nove strukture saznavanja i razvijaju mentalne sposobnosti

Poljak (prema Gajić, 2004: 49) izdvaja sljedeće kategorije problema:

- problemi koji su teorijski i praktično riješeni (učenici ponovno otkrivaju ono što je već otkriveno i riješeno u znanosti)
- problemi koji su u dovoljnoj mjeri teorijski rasvijetljeni, ali se rješenja ne primjenjuju u praksi
- problemi koji nisu teorijski potpuno riješeni, ali su zbog potreba društva u nekim pojedinostima riješeni u praksi
- problemi koji se naslućuju i zapažaju, ali nisu razriješeni ni teorijski ni praktično.

U problemskoj se nastavi, ističe Gajić (2004: 49), rješavaju problemi koji su teorijski i praktično riješeni, odnosno problemi čije je rješenje u znanosti već poznato (Bežen, 2008: 56), a čije rješenje učenici ne poznaju te ih zbog toga osjećaju kao probleme i pokušavaju ih riješiti samostalnim radom.

2. Problemska nastava u svjetlu nastave književnosti

2.1. Struktura nastavnog sata problemske nastave književnosti

Problemska je nastava književnosti dinamičan, otvoren i fleksibilan nastavni sustav (Kajić, 1984: 47) u kojemu se problemski pristupa književnom sadržaju, odnosno u kojemu se nastoji osvijetliti glavni problem u okvirima književne epohe, stvaralaštva pisca, stvaralačke faze ili pojedinog književnog djela. Dakle, u problemski se organiziranoj nastavi književnosti učenik postavlja pred književni problem² kojeg treba samostalno istražiti i čijim će istraživanjem (prema psihološkim i pedagoškim istraživanjima) steći dublje i intenzivnije spoznaje (Rosandić, 2005: 205). Rosandić (1975: 162) ističe da postoji pet faza kroz koje učenik prolazi pri rješavanju problema. To su: problemska situacija, definiranje problema i metoda kojima se problem istražuje, samostalan istraživački rad učenika, analiza, ispravak i dopuna rezultata istraživanja i novi zadatci za samostalan rad.

²Obično se izdvajaju oni književni problemi koji traže etičko opredjeljivanje, suočavanje vlastitih spoznaja i iskustava sa spoznajama i porukama koje nudi određeno književno djelo (Rosandić, 2005: 205).

2.1.1. Problemska situacija

U prvoj se fazi nastavnoga sata problemske nastave književnosti stvara problemska situacija koja je u funkciji motivacije učenika te koja najavljuje susret s književnim djelom, odnosno fragmentarno najavljuje problem. Gajić (2004: 50) ističe kako problemska situacija nema isti sadržaj kao pojam „problem“. Problemska je situacija neka vrsta doživljaja, neizvjesnosti, znatiželje, očekivanja, psihičke napetosti, odlučnosti da se uđe u rješavanje problema (Gajić, 2004: 50). Problemska situacija dovodi do definiranja problema te pritom kod učenika stvara napetost i intelektualni nemir, budi interes, potiče njegovu intelektualnu aktivnost i stvaralaštvo, potiče ga na istraživački rad (Gajić, 2004: 52), a karakteristično je za nju da istodobno uključuje poznato i nepoznato, izvjesno i neizvjesno, odnosno pažnja je učenika usmjerena prema nepoznatom, koje aktualizira poznato i čija sinteza dovodi do formuliranja problema (Kajić, 1984: 15)

Problemska se situacija stvara na različite načine. Rosandić (2005: 226) ističe kako se problemska situacija gradi na suprotstavljanju različitih gledišta, na proturječnostima koje treba riješiti, na pitanju koje traži dokumentiran odgovor, odnosno na tezi koju treba dokazati i obraniti. Također, Rosandić (2005: 226-229) navodi kojim se sve postupcima nastavnik može poslužiti pri stvaranju problemske situacije pa tako ističe da se problemska situacija stvara:

- a) usmenom ili pismenom raspravom o književnoj pojavi
- b) postavljanjem teze koja traži prihvaćanje ili odbijanje
- c) anketom; u orijentacijskoj (provokativnoj) anketi navode se pitanja koja aktualiziraju idejne, moralne, društvene, estetske, psihološke probleme, a učenici izražavaju svoj stav i sud o određenim problemima u djelu
- d) citiranjem poslovice, aforizma, mota; učenici raščlanjuju poruku koja je izražena te se potom uspostavlja veza između poruke poslovice, aforizma ili mota i književnog problema
- e) interpretativnim čitanjem teksta (npr. učenici na različite načine čitaju tekst; različitim se interpretacijama izaziva spor i problemska situacija koja se rješava raspravom i analizom teksta)
- f) usporedbom: glazbenog ili filmskog djela i književnog djela; usporedbom ilustracije i književnog teksta i komparativnom analizom različitih epizoda iz istog književnog djela
- g) postavljanjem teze ili pitanja koje potiče na razmišljanje i opredjeljivanje

2.1.2. Definiranje problema i određivanje metoda rada

Nakon što je stvorena problemska situacija koja je unijela zainteresiranost i motivaciju za rješavanje problema, u drugoj se fazi nastavnog sata razlaže problem i traže se mogućnosti za njegovo rješavanje (Rosandić, 2005: 221), odnosno izdvajaju se i formuliraju glavni problem i određuju metode nastavnoga sata. Sastavljanje problema, ističe Stevanović (2003: 228), ovisi o razvijenim intelektualnim sposobnostima učenika, o prethodnim iskustvima u toj vježbi te podrazumijeva postojanje izgrađenog kreativnog stava kako bi se učenici i pred najpoznatijim situacijama zapitali zašto i kako.

Dakle, Stevanović (1999: 303) naglašava kako je, da bi učenici uopće mogli rješavati probleme, potrebno imati razvijenu osjetljivost za probleme koja se zasniva na intelektualnoj radoznalosti i počinje pitanjem „zašto?“. Gajić (2004: 160) navodi kako osjetljivost za problem podrazumijeva sposobnosti otkrivanja i formuliranja problema, kritičkog preispitivanja i reformuliranja problema, sposobnosti kreativne percepcije, pronicanje u detalje i otkrivanje skrivene ljepote literarnih problema. Prema tome, potrebno je učenike osposobljavati za otkrivanje i formuliranje literarnog problema za koji Rosandić (2005: 220) navodi kako ima posebna obilježja koja proizlaze iz prirode književnih pojava. Literarni se problem ne utemeljuje samo na misaonim (intelektualnim) operacijama, već uključuje i emocionalnu i fantazijsku aktivnost osobe koja ga pokušava riješiti, odnosno svaki učenik može riješiti problem na svoj način (književni je problem višeznačna pojava koja rađa različite asocijacije, emocije i misli, ovisno o senzibilnosti, erudiciji i zrelosti istraživača), no mora poštovati određeni kontekst (kontekst djela kojem pripada, kontekst opusa, vremena, piščeva svjetonazora, stilski kontekst) (Rosandić, 2005: 220).

2.1.3. Samostalan istraživački rad

U trećoj fazi koja je središnja faza nastavnoga sata problemske nastave književnosti učenicima se pruža prostor za kreativnost te se u toj fazi organizira samostalni istraživački rad učenika. Učenici različitim metodama i postupcima postavljaju problemska pitanja, alternative, navode određene činjenice kao prilog za rješavanje problema, naznačuju odnose koje postavlja problem, traže argumentaciju za postavljene teze, uspoređuju problem sa sličnim problemima koje su rješavali i sl. (Rosandić, 2005: 221).

2.1.4. Analiza, dopuna i predstavljanje rezultata istraživanja

U četvrtoj fazi nastavnog sata učenici pronalaze dokaze za postavljene teze te izriču sud o problemu (Rosandić, 2005: 221). U toj fazi, ističe Gajić (2004: 121), vrlo često dolazi do sukoba stavova čime se razvija kritičko mišljenje kod učenika. U trećoj se i četvrtoj fazi problemske nastave učenici angažiraju oko rješavanja problema, a u tom dinamičnom procesu rješavanja problema do izražaja dolaze sljedeće kognitivne operacije: traganje za problemom, otkrivanje problema, formuliranje problema, traženje analognih (već poznatih) problema, postavljanje hipoteza o zadanom cilju, formuliranje cilja, rasprave o hipotezama, negativno formuliranje cilja, analiza sukoba, analiza materijala, planiranje strategije rješavanja, razmatranje strategije rješavanja problema prije njezine primjene, realizacija strategije rješavanja problema, formuliranje rješenja problema, razmatranje strategije rješavanja problema nakon postizanja cilja te konačno i provjeravanje točnosti rješenja problema (Bachmair, 1974; prema Gajić, 2004: 103).

2.1.5. Zadatci za samostalan rad

Konačno, u posljednoj se fazi nastavnog sata problemske nastave književnosti učenicima daju novi zadatci za samostalan rad koji se uglavnom ostvaruje kod kuće. Cilj je tih zadataka, navodi Kajić (1984: 62), da se problemski pristup djelu koji je ostvaren u školi proširi i produbi te da se zadovolji afinitet učenika koji nije do kraja iscrpljen. U ovoj se fazi nastavnoga sata nastoji potaknuti učenikova kreativnost i stvaralaštvo. Stvaralački zadatci za samostalan rad učenika mogu obuhvaćati sadržajne i formalne elemente djela, a rezultati bi trebali sadržavati što više originalnih rješenja, npr. književni tekst može biti podloga za njegovu ekranizaciju, filmsku ili radio obradu, tekst se može dograđivati i preoblikovati u drugu književnu vrstu itd (Kajić, 1984: 62).

2.2. Uloga nastavnika u problemskoj nastavi književnostiž

Za razliku od tradicionalne predavačke nastave u kojoj je nastavnik u središtu nastavnoga procesa i onaj koji znanje prenosi „ex chatedra“, u problemskoj se nastavi književnosti nastavniku nameću nove obveze te se od njega traži razvijeniji stupanj stručnosti i metodičnosti (Rosandić, 1975: 170). Kajić (1984: 36) navodi da je uloga nastavnika u problemskoj nastavi književnosti znatno izmijenjena: „Nastavnik predavač, čija je riječ izvor znanja i koji je bio kontrolor zapamćenoga gradiva, u problemskoj nastavi ima drukčije, raznovrsnije i značajnije

zadatke.“ Stevanović (1999: 234) podržava izmijenjenu ulogu nastavnika te naglašava: „Nije zadatak nastavnika da bude prijenosnik znanja, nego da gaji i otkriva potrebu i ljepotu učenja i vrijednosti stečenog znanja i mogućnosti njegove raznovrsne primjene u različitim problemskim situacijama.“ Rosandić (1975: 170) nastavnika u problemskoj nastavi naziva organizatorom stvaralačke i istraživačke djelatnosti učenika, dok Sandra Kadum-Bošnjak i Irene Peršić (2007: 76) ističu da se u problemskoj nastavi nastavnik postupno i diskretno povlači u drugačiji položaj, odnosno javlja se u funkciji pokretača i motivatora učeničkih svestranih kreacija do kojih se dolazi rješavanjem problemskih zadataka i u funkciji organizatora i usmjerivača rješavanja problemskih zadataka.

Stevanović (2003: 209) ističe kako se među zadatcima nastavnika u problemski organiziranoj nastavi nalazi organizacija i realizacija nastavnih sadržaja i zadataka, motiviranje učenika, osmišljavanje, odnosno formuliranje stvarnih problema i osposobljavanje učenika za aktivno korištenje različitih informacija, zakona, principa, pravila i izvora znanja. Kadum-Bošnjak i Peršić (2007: 76) među funkcije nastavnika navode praćenje učenikove aktivnosti, pravodobno pružanje potrebne pomoći³, koja mora biti dana na prirodan, logički i nenametljiv način, te utvrđivanje i procjenjivanje učinka učeničke aktivnosti⁴. Gajić (2004: 82) se slaže da nastavnik treba organizirano i planski pomagati učenicima te navodi kako nastavnik treba pomagati po potrebi, poticati u radu, upozoravati na najbolje načine rješavanja problema, odnosno treba kod učenika razvijati osjetljivost za uspješno rješavanje problema, kritičnost prema ranijem znanju i iskustvu, sposobnost racionalnog organiziranja procesa rješavanja problema, sposobnost brzog provjeravanja hipoteza i rješenja.

Budući da je oblikovanje nastavnog sata složenije i kompleksije u problemskoj nastavi književnosti, i sama priprema nastavnika za nastavni rad postaje opsežnija. Kadum-Bošnjak i

³ „Jedna od najvažnijih nastavnikovih dužnosti jest pomoći svojim učenicima. Taj zadatak nije sasvim lak, ali za nj treba vremena, prakse, prednosti i zdravih načela. Učenik se treba što više osamostaliti. No, ako ga s njegovim zadatkom ostavimo samog, bez pomoći, ili bez dovoljne pomoći, on možda uopće neće napredovati. Ako, naprotiv, nastavnik suviše pomaže, ne ostaje ništa samom učeniku. Treba pomagati tako da učenik sudjeluje u radu u razumnoj mjeri. Ako učenik sam ne može mnogo učiniti, neka mu nastavnik ostavi bar neku iluziju da radi samostalno. Da to postigne, nastavnik mora učeniku pomagati oprezno i nenametljivo. Najbolje je učeniku pomagati na prirodan način. Nastavnik se treba postaviti na mjesto učenika, mora sagledati situaciju sa stajališta učenika, mora nastojati razumjeti što se zbiva u učenikovu duhu i mora mu postavljati takva pitanja ili ga upozoriti na takav postupak koji bi učeniku samom mogao pasti na um“ (G. Polya, prema: Stevanović, 2003: 226).

⁴Terhart (2001: 165) ističe kako nastavnik kontinuirano vrednuje rezultate učenika, i to na individualnoj osnovi podnoseći usmena i pismena izvješća o učeniku. On pritom prihvaća visok stupanj različitog znanja.

Peršić (2007: 77-78) ističu kako se priprema nastavnika odnosi na stručno-sadržajno područje (gdje nastavnik prije nastavnoga sata analizira problemske zadatke, skuplja relevantne podatke za rješavanje problemskog zadatka, priprema podatke za analizu i raspravu te upućuje učenika u samostalno rješavanje problemskih zadataka) te na didaktičko–metodičko područje (koje se odnosi na proučavanje metodičke literature koja obrađuje fenomen rješavanja problemskih zadataka, na upoznavanje suvremenih teorijskih rasprava i dostignuća koje se odnose na pitanje rješavanja problemskih zadataka, na određivanje širine i dubine sadržaja koji će biti obuhvaćeni rješavanjem problemskih zadataka te na odabir adekvatnih oblika, sredstava i načina nastavnog rada).

Dakako, u svemu tome, osim znanstvenog i metodičkog pristupa nastavnom sadržaju, od nastavnika se traži da poznaje svoje učenike, da brine o njihovim potrebama, specifičnostima i mogućnostima, odnosno da vrednuje svoje učenike kao ličnosti koje su mu sugovornici i suradnici u zajedničkom radu (Kajić, 1984: 37).

2.3. Uloga učenika u problemskoj nastavi književnosti

Pitanje uloge učenika u nastavnom procesu važno je pitanje suvremene nastave. Za razliku od tradicionalne nastave u kojoj vlada jednosmjerna komunikacija i u kojoj je učenik objekt (Stevanović, 1999: 234), u suvremenoj nastavi učenik prestaje biti pasivni primatelj informacija te postaje aktivni sudionik odgojno-obrazovnog procesa kod kojega se nastoji razviti samostalnost i potaknuti kreativna aktivnost.

Problemska nastava književnosti ističe važnost samostalnosti učeničkog rada na uočavanju, definiranju i rješavanju problema pri proučavanju književnoga teksta pa tako Ilić (1998: 99, prema Gajić, 2004: 133) naglašava: „Ukoliko su učenici u tome samostalniji, utoliko je takva nastava kreativnija i efikasnija.“ Kajić (1984: 49) tvrdi kako problemska nastava književnosti potiče učenika na aktivan odnos prema književnom djelu (kao i prema ostalim umjetničkim, kulturnim i društvenim pojavama), izgrađuje učenika u aktivnog čitatelja i govornika te ga motivira za stvaralačku djelatnost i usvajanje znanstvenih i estetskih kriterija. Duraković (1985, 210; prema Gajić, 2004: 125-126) ističe: „U problemsko-stvaralačkoj nastavi težište aktivnost je na učeniku koji je tako vođen da dublje osmišljava ono čime ga je umjetnički tekst duhovno preokupirao, da što intenzivnije i svestranije doživljava polje sugestibilnosti koje mu se pri čitanju ukazalo i da se, dakle, učenička ličnost duhovno bogati zahvaljujući i djelu i svom prethodnom iskustvu.“

Dakle, osnovni su zahtjevi koje se postavlja pred učenika u problemskoj nastavi književnosti usmjereni na samostalnost u radu, na samostalno otkrivanje i dolaženje do primarnih i sekundarnih rezultata, na kreativnost i stvaralaštvo te na izgrađivanje kulture za istraživanje (Kadum-Bošnjak i Peršić, 2007: 79), a učeniku se dodjeljuje uloga aktivnog sugovornika, nužnog suradnika, plodnog istraživača i stvaraoca (Kajić, 1984: 49).

2.4. Nastavne metode u problemskoj nastavi književnosti

Nastavne metode - pojam

Nastavne su metode, navodi se u *Pedagoškoj enciklopediji*, načini rada učitelja i učenika pomoću kojih se usvajaju znanje, umijeće i navike i uz pomoć kojih se izgrađuje učenikov pogled na svijet te razvijaju učenikove sposobnosti (Rosandić, 2005: 265).

Književni odgoj i obrazovanje, ističe Rosandić (2005: 271), pretpostavlja različite metode koje je potrebno uskladiti, povezati i prožeti, ovisno o sadržaju i odgojno-obrazovnim zadaćama. Izbor metode ovisi o cilju nastave, specifičnosti nastavnog sadržaja i stupnju učenikove zrelosti i samostalnosti, a pravilan će izbor nastavnih metoda doprinijeti dinamičnosti i racionalizaciji te će utjecati na rezultate odgojno-obrazovnog procesa (Kajić, 1984: 34).

Rosandić (1975: 167) naglašava kako problemska nastava uvodi takve istraživačke metode koje afirmiraju samostalan, istraživački i stvaralački rad učenika. Karakteristične su metode u problemskoj nastavi književnosti heuristički razgovor, stvaralačko (problemsko) čitanje, problemsko izlaganje, istraživačka metoda i metoda problemsko- stvaralačkih zadataka (Kajić, 1984: 27).

Heuristički razgovor

Heuristički razgovor koji se afirmirao i u drugim nastavnim sustavima metoda je koja se primjenjuje pri usvajanju novoga nastavnog sadržaja i za upravljanje učenikovim aktivnostima (Kajić, 1984: 31). Učenike se u otkrivanju novoga pokreće nastavnikovim pitanjima koja ovise o prirodi nastavnih sadržaja, o učenikovim sposobnostima, o postavljenim ciljevima i zadacima (Stevanović, 2003: 216), a Gajić (2004: 132) navodi kako su pitanja kojima se učenike potiče na misaonu i govornu aktivnost produktivna jedino ako izazivaju radoznalost, istraživačku pažnju, samostalnost i spremnost za rješavanje nekoga problema.

Rosandić (1975: 167) ističe četiri tipa pitanja koja se pojavljuju u problemskoj nastavi: problemska pitanja, perspektivna pitanja, uopćena pitanja i alternativna pitanja. Problemska

pitanja postavljaju učenika pred problem nakon čije se analize daje konačan odgovor, npr. „Je li Antigena kriva za tragični završetak drame?“. Problemska pitanja često započinju s „je li“ te bi se moglo zaključiti kako ona navode učenike da odgovaraju s da ili s ne. Međutim, Gajić (2004: 129) navodi kako se takvim pitanjima od učenika traže prva zapažanja, a nakon njih nužno slijedi nastavnikovo „zašto?“. Nakon prvih zaključaka, učenike se potiče na daljnje analitičko traganje za dokazima u tekstu kojima će se potkrijepiti prvobitni odgovor (Gajić, 2004: 129). Potom, to su perspektivna pitanja koja otvaraju perspektive i cilj istraživačkog napora. Rosandić ističe kako takva pitanja u sebi sadrže odrednice do kojih se dolazi analitički i kao primjer navodi dva takva pitanja: „Je li slom Filipa Latinovicza uvjetovan samo socijalnim faktorom?“ i „Možemo li reći da je Pečorin suvišan čovjek?“ (Rosandić, 1975: 167). Zatim, navode se uopćena pitanja koja traže razvijen odgovor te se zbog toga podudaraju s perspektivnim pitanjima, no ipak s razlikom što ne otvaraju perspektivu, nego što traže obrazloženje i razradu. Kao primjer takvih pitanja navode se sljedeća pitanja: „Koji motivi određuju Raskolnikovljev čin?“ i „Čime je uvjetovana Sofkina drama?“ (Rosandić, 1975: 167). Zadnji tip pitanja čine alternativna pitanja koja učenike postavljaju pred dilemu, potiču intelektualni nemir i traže opredjeljivanje. Takav su tip pitanja sljedeća pitanja: „Osuđuje li Dostojevski Raskolnikova ili mu prašta?“ te „Je li Don Quijote tragičan ili komičan lik?“ (Rosandić, 1975: 167). Također, Rosandić (1975: 168) naglašava kako se u alternativnim pitanjima može postaviti više odrednica koje će pojačati stupanj dvoumljenja i kolebanja. Kao primjer navodi sljedeće pitanje i sljedeće odrednice:

„Je li Rjepninovo samoubojstvo u djelu *Roman o Londonu* izraz:

- a) nemoći i potpune duševne malaksalosti
- b) snage i racionalne pomirenosti sa smrću
- c) duševne poremećenosti,
- d) prkosa, izazova i revolta,
- e) osjećaja iskorijenjenosti i besperspektivnosti,
- f) intimnih (bračnih) kriza i nesuglasica,
- g) nihilističkog stava.“

Kajić (1984: 32) ističe da se rezultati heurističkog razgovora ne ogledaju samo u odgovorima i rješenjima, već i u razvijanju učenikove sposobnosti za različite tipove komunikacije. Također, Kajić zaključuje da se heuristički razgovor može pojaviti u svim etapama problemske nastave te se može uspješno povezati i s ostalim nastavnim metodama i postupcima problemske nastave.

Stvaralačko čitanje

Rosandić (1975: 168) ističe kako metoda stvaralačkog čitanja teksta osamostaljuje učenike u otkrivanju teksta i pruža im mogućnosti za individualno i stvaralačko pristupanje. Stvaralačko čitanje književnoga teksta učenika postavlja u položaj kritičara koji emocionalno proživljava situacije koje djelo donosi, koji zamišlja svijet koji se pojavljuje u tekstu, razumijeva sadržaj i jezik djela te izriče vlastiti sud o djelu (Gajić, 2004: 130).

Kajić (1984: 27) stvaralačko čitanje naziva problemskim čitanjem koje se ogleda u čitateljevu zadatku da pronalazi i izdvaja elemente u tekstu koji su relevantni za osvjetljavanje problema. Dakle, čitatelj u literarno-problemskoj komunikaciji „dekodira“ tekst, odnosno uočava probleme, formulira ih, suprotstavlja poznato nepoznatome, postavlja hipoteze te naznačuje mogućnosti njihova dokazivanja ili opovrgavanja (Kajić, 1984: 27).

U tome stvaralačkom procesu čitanja beletrističkog teksta, ističe Rosandić (1975: 168), naznačuju se četiri faze: otvorenost prema vlastitom doživljavanju, stavljanje tog doživljaja u fokus, disciplina akcija kako bi se fokus razvio te završetak odnosno dovođenje djelatnosti do kraja. Također, navodi se kako se metoda stvaralačkog čitanja provodi uz pomoć didaktičkih sredstava (nastavnih listića, tehničkih sredstava i pomagala) (Rosandić, 1975: 168).

Metoda usmenog izlaganja

Uobičajeno je da se uz metodu usmenog izlaganja veže govorna aktivnost nastavnika, no u problemskoj nastavi književnosti sve značajnije mjesto zauzima izlaganje učenika.

Kajić (1984: 28) ističe kako nastavnik pri problemskom izlaganju samo demonstrira put do spoznaje odnosno iznosi one informacije koje učenicima omogućuju da prije usvojenog novog znanja steknu nove spoznaje, a učeniku su ostavljene široke mogućnosti uključivanja i određivanja ritma kretanja. Učenicima je neprestano omogućeno da „interveniraju“, odnosno da dopunjuju nastavnikovo izlaganje, da ga proširuju, zaključuju, problematiziraju, uspoređuju i povezuju s nečim drugim (Kajić, 1984: 29), dok je nastavnikovo izlaganje „predah“ između pojedinih aktivnosti učenika na satu te se odnosi na usmjeravanje, komentiranje i sintezu (Kajić, 1984: 252). Ipak, iako je skromno zastupljeno u odnosu prema drugim metodama, nastavnikovo izlaganje nikako ne smije biti „prazan hod“; treba biti odmjereno, jezgrovito, jasno i primjereno učenicima (Kajić, 1984: 252).

Istraživačka metoda

Istraživačka metoda označava najviši stupanj samostalnosti u radu u kojemu se učenik približava istraživačkom radu znanstvenika, odnosno u kojem učenik, istražujući različite

književne probleme koji mogu biti vezani uz idejno-tematsku i stilsko-kompozicijsku razinu književnog djela (Rosandić, 1975: 169), prolazi sve etape istraživanja: definira problem, stvara plan istraživanja, postavlja hipotezu, određuje način njezine verifikacije, izvodi zaključke i sudove (Rosandić, 1975: 168). Iako istraživačka metoda uključuje etape istraživanja po kojima se rad učenika približava istraživačkom radu znanstvenika, ovom se metodom razvijaju i učenikove sposobnosti imaginacije, učenicima se daje mogućnost da uspoređuju, komentiraju, objašnjavaju, argumentiraju te na taj način obogaćuju svoj intelektualni i emocionalni svijet (Kajić, 1984: 247).

Metoda problemsko - stvaralačkih zadataka

Kajić (1984: 33) navodi kako metoda problemsko-stvaralačkih zadataka afirmira zadatke u kojima su uključeni elementi problemskog i elementi stvaralačkog, odnosno nastavnik metodom problemsko-stvaralačkih zadataka nastoji postići da u različitim aktivnostima koje uključuju kreativne intervencije i stvaralaštvo do izražaja dođe učenikov kritički stav prema problemu i argumentacija problema. Stevanović (1999: 246) navodi da stupanj stvaralačkih mogućnosti ne ovisi samo o učenikovo darovitosti, spontanosti i intuiciji, već ovisi i o načinima organiziranja odgojno-obrazovnog rada. Važno je da u nastavi književnosti nastavnik uputi učenika u odgonetavanje koda umjetničkog teksta, a čitalaj koji ima izgrađen kreativni stav, ističe Stevanović (1999: 246), neće ostati pasivni promatrač zagonetke koja se nalazi ispred njega.

Budući da problemska nastava književnosti otvara niz mogućnosti rješavanja problema, uz karakteristične je metode problemske nastave književnosti poželjno koristiti i ostale metode kojima će se poticati učenikov kritički stav i kreativne intervencije.

Stoga, u problemskoj se nastavi književnosti mogu koristiti i sljedeće metode i postupci:

- uvodni dio: oluja ideja kao početna metoda koja učenicima omogućuje da se slobodno izraze o nekoj temi i problemu, da artikuliraju svoje predznanje i postavljaju pitanja o nastavnoj temi (Mattes, 2007: 26) ili kreativna primjena filmova kao motivacija i informiranje o problemu umjetničkog djela
- središnji dio: rasprava ili debata u kojima će učenici iznijeti dokaze za postavljene hipoteze, argumentirano se sukobiti i zastupati svoje stavove o istraženom problemu koje će na kraju ili učvrstiti ili promijeniti
- završni dio: misaona ili mentalna mapa: prikladna za usmeno izlaganje rezultata rada pred razredom (Mattes, 2007: 182)

3. Problemski pristup drami

3.1. Tumačenje književnog djela u sustavu problemske nastave

Književno je djelo, ističe Jakov Sabljčić (2011: 29), križište mnogih interpretacijskih polazišta na temelju kojih čitatelj započinje tumačenje. Tumačenje književnog djela podrazumijeva otkrivanje i što snažnije i potpunije doživljavanje književnog djela, u cjelini ili u dijelovima, tako da se o djelu može donijeti vlastiti sud (Dimitrijević, 1965: 23; prema Gajić, 2004: 137), a zadatak mu je probuditi učenikovu emocionalnu aktivnost, estetsku doživljajnost, stvaralačko mišljenje i kritički duh. Nastavno tumačenje želi izoštriti učenikove književno-promatračke sposobnosti te želi oblikovati učenikov književni ukus (Gajić, 2004: 137). Tradicionalna nastava književnosti nije posebnu pažnju posvećivala analizi književnog djela, već se, kako ističe Gajić (2004: 137), bavila proučavanjem književno-povijesne građe (biografija pisca, književne i društvene prilike), čime je razvijala samo reproduktivne sposobnosti učenika i pamćenje, a zanemarivala je razvoj drugih misaonih sposobnosti (poput maštanja, analize, sinteze, argumentiranja, usporedbe itd.) te razvoj estetskog smisla i kritičkog stava prema pojavama koje se proučavaju.

Lazarich (2011: 113) navodi kako se prisup književnim djelima ne bi se trebao ograničiti na kanonsku obradu tekstova jer klasična analiza s pohabanim književno-teorijskim instrumentarijem pojačava reproduktivni način poučavanja. Literarnu komunikaciju, ističe Lazarich (2011: 113), treba osvježiti raznovrsnim oblicima interpretacije, a problemski je pristup ispravan odabir.

Kajić (1984: 52) tvrdi kako problemski pristup literarnom djelu omogućuje učeniku kretanje kroz djelo i kroz kontekst književnog djela, omogućujući mu uspješnu komunikaciju odnosno „dekodiranje“ poruke. Naravno, bitnu odrednicu literarno-problemske situacije čini kontekst primatelja koji se odnosi na zrelost učenika, literarno obrazovanje učenika te stupanj opće kulture koji utječe na učenikov „odgovor“ literarnom djelu (Kajić, 1984:53). Problemski se pristup književnom djelu, ističe Kajić (1984: 54), ostvaruje pri samostalnom problemskom čitanju, problemskoj analizi u školi te u samostalnom radu izvan škole.

3.2. Problemski pristup drami na primjeru (anti)drame *U očekivanju Godota*

Mnogi se metodičari slažu u mišljenju da je drama pogodna za školsku interpretaciju zbog problematike koju donosi (posebno ako je iz suvremenog života) te zbog njezinih mogućnosti u

poticanju scenske imaginacije učenika (Kajić, 1984: 272). Budući da je dramska struktura vrlo dinamična i obuhvaća raznovrsna gledišta (gledišta likova, autora, čitatelja), drama nudi mogućnost uočavanja raznovrsnih problema i njihova osvjetljavanja (Kajić, 1984: 273).

Organizacija rada pri problemskom pristupu drami u nastavi književnosti jest sljedeća (Kajić, 1984: 276-277):

1. Problemsko čitanje drame
2. Problemske situacije, utemeljene na učenikovom doživljavanju drame
3. Problematizacija drame
4. Formuliranje glavnog problema
5. Odabiranje načina, oblika i ritma rada pri istraživanju glavnog problema
6. Osvjetljavanje glavnog problema koje podrazumijeva
 - a) nositelje glavnog problema
 - b) interpretativno čitanje učenika koji potvrđuje elemente glavnog problema
 - c) učnički doživljaj odlomka i njegova interpretacija
 - d) mjesto odabranog odlomka u kompoziciji drame i ostali elementi kompozicije
 - e) unutrašnje viđenje elemenata glavnog problema (odnos među likovima)
 - f) funkcija vizualnih i auditivnih elemenata u ostvarivanju glavnog problema u drami
 - g) razrješenje problema u drami – konfliktna situacija
7. Sinteza – definiranje glavnog problema
8. Scenska realizacija drame
 - osobni doživljaj učenika
 - režiserski pristupi dramskom tekstu
9. Lokalizacija drame u autorov opus
10. Kontekstualizacija glavnog problema i njegova aktualizacija
11. Korelacija drame s drugim umjetničkim područjima
12. Daljnje istraživanje drame

Budući da je *U očekivanju Godota* djelo koje, razarajući klasično shvaćanje drame kao jedinstva fabule, karaktera i misli, izravno osporava tradiciju europske dramske književnosti te u književnost unosi nešto novo i neviđeno, na primjeru te drame prikazat će se mogući problemi⁵ čije se rješavanje može potaknuti u sustavu problemske nastave književnosti.

Tablica 1. Problemska situacija i rješavanje problema u drami *U očekivanju Godota*

⁵ Problemi djelomično preuzeti i prilagođeni prema Dujmović-Markusi, Rossetti-Bazdan, Pavić-Pezer (2010, 142-148).

Stvaranje problemske situacije

Prije stvaranja problemske situacije učenici problemski čitaju dramu. Učenici tijekom čitanja mogu bilježiti podatke u dnevnik čitanja.

Potom, nakon čitanja stvara se problemska situacija.

Već samim svojim naslovom drama otvara brojne interpretacije.

Postavlja se pitanje tko je Godot kojega se očekuje. Stoga, problemska situacija koja je vezana uz najavu drame može biti ostvarena postavljanjem teze koja može biti ili prihvaćena ili odbijena te koja traži raspravu.

Teza kojom će se ostvariti zainteresiranost za razgovor i problematizaciju drame može biti: „*Odgadana nada pravi srce bolesnim, ali ostvarena žudnja stablo je života*“.

Dakle, u uvodnom se dijelu nastavnoga sata može raspravljati o simbolici fraze „čekati Godota“ (uzaludno iščekivati) te se time može najaviti tema.

Rješavanje problema

U središnjem dijelu sata skupinskim radom, radom u paru ili individualnim radom, učenici rješavaju probleme koji se pred njih postavljaju.

Budući da je Beckett, kao jedan od glavnih predstavnika teatra apsurda, u ovome djelu prikazao teme čekanja, prolaznosti, propadanja, pesimizma, surovosti i besmislenosti ljudske egzistencije odnosno kaosa koji vlada suvremenim svijetom, učenici mogu rješavati sljedeće probleme sljedećim metodama i postupcima:

- **odgovorom na sljedeće perspektivno pitanje:**

Možemo li reći kako su likovi u drami svedeni na fiziološko, animalno i duhovno vegetiranje koje je ispunjeno umirućom patnjom i uzaludnim iščekivanjem spasa odnosno kako su sapeti, bespomoćni, nesigurni, osamljeni, robovi i tirani u isti mah, više nebića nego bića (prema: Nikčević, 2003: 65)?

- **odgovorom na sljedeća uopćena pitanja:**

Čime se ova drama razlikuje od tradicionalne drame?, Koju funkciju ima prostor u drami?, Usporedite Pozzove riječi o ljubavi prema bližnjima i njegove postupke.

- **odgovorom na sljedeće alternativno pitanje:**

Je li ovo djelo tragično ili komično?

- **stvaralačkom metodom:**

Dramatizacijom dokažite da Estragon i Vladimir umjesto dijaloga vode odvojene

monologe (dramatizacijom prikažite motiv aluzije komunikacije).

Uočite odnos gospodar-sluga u tekstu te ga prikažite kao intervju novinara, gospodara i sluge.

Prikažite Vladimirov i Estragonov odnos kao karikaturu prijateljstva tako što ćete im napisati pismo.

Reportažom izvijestite o likovima (simbolici njihovih imena), vremenu i prostoru u djelu.

raspravom na tezu:

Godot će doći.

- **istraživačkom metodom:**

Dokažite ili opovrgnite da je ovo djelo tragična farsa.

Dokažite ili opovrgnite da je u djelu prisutna biblijska simbolika.

- **unutarpredmetnom korelacijom:**

Usporedite ovo djelo i Ionescove Stolice.

4. Metodologija istraživanja

U sljedećim će se poglavljima iznijeti cilj, problemi, hipoteze, uzorak i instrument istraživanja koje se provelo u okviru ovoga rada kako bi se utvrdili stavovi nastavnika o problemskoj nastavi književnosti.

4.1. Cilj i problemi istraživanja

Cilj je ovoga istraživanja bio utvrditi stavove nastavnika prema problemskoj nastavi književnosti, a problemi istraživanja bili su sljedeći:

1. Utvrditi koliko se često ispitanici u nastavi književnosti koriste problemskim pristupom
2. Utvrditi stavove ispitanika o oblicima, metodama i postupcima nastavnog rada u problemskoj nastavi književnosti
3. Utvrditi stavove ispitanika o ulozi nastavnika i aktivnosti učenika u problemskoj nastavi književnosti te utvrditi jesu li ishodi učenja uspješniji u problemskoj nastavi književnosti
4. Utvrditi razloge prihvatljivosti i neprihvatljivosti problemske nastave književnosti

4.2. Hipoteze istraživanja

S obzirom na cilj i probleme istraživanja postavljene su četiri hipoteze istraživanja. Treba naglasiti kako su treća i četvrta hipoteza istraživanja postavljene u odnosu na rezultate istraživanja dr. sc. Vladimira Kaduma (2006: 455) prema kojemu je učenje rješavanjem problemskih zadataka učinkovitije od uobičajenog načina te prema kojemu rješavanje problema u nastavi doprinosi aktivnijem odnosu učenika i većoj motiviranosti prema rješavanju zadataka.

- Hipoteza 1: Očekuje se da će najveći broj ispitanika odgovoriti da se često ili vrlo često koriste problemskom nastavom književnosti
- Hipoteza 2: Očekuje se da će ispitanici potvrditi da se koriste različitim oblicima organizacije djelatnosti učenika te da se služe karakterističnim metodama i postupcima problemske nastave književnosti (problemsko čitanje i izlaganje, heuristički razgovor, istraživačka metoda, metoda problemsko-stvaralačkih zadataka)
- Hipoteza 3: Očekuje se da će ispitanici odgovoriti da je aktivnost učenika u problemskoj nastavi književnosti veća u odnosu na predavački organiziranu nastavu književnosti te da su ishodi učenja uspješniji nego što je to u predavački organiziranoj nastavi književnosti.

- Hipoteza 4: Očekuje se da će ispitanici kao razloge prihvatljivosti problemske nastave književnosti navesti povećanu aktivnost učenika, razvoj kritičkog mišljenja i poticanje kreativnosti kod učenika, dok će kao nedostatak problemske nastave književnosti navesti veću zahtjevnost u pripremi nastave te nedostatak vremena za izvođenje problemske nastave književnosti.

4.3. Uzorak i instrument istraživanja

Istraživanje se provelo na slučajnom uzorku od 50 nastavnika hrvatskog jezika. U istraživanju koje se provodilo tijekom svibnja 2018. godine sudjelovali su nastavnici osnovnih⁶ (29 nastavnika) i nastavnici srednjih škola⁷ (21 nastavnika) koje se anonimnim mrežnim anketnim upitnikom (prilog 1) ispitalo o stavovima o problemskoj nastavi književnosti.

Anketnim upitnikom koji se sastojao od 10 pitanja prikupili su se podatci o spolu ispitanika, podatci o nazivu škole u kojoj ispitanici rade, podatci o čestotnosti upotrebe problemskoga pristupa u nastavi književnosti, podatci o primjeni oblika, metoda i postupaka nastavnog rada, podatci o ulozi nastavnika i o aktivnosti učenika u problemskoj nastavi književnosti, podatci o

U drugom su pitanju anketnog upitnika nastavnici navodili naziv škole u kojoj rade.

⁶**Nazivi osnovnih škola:** Osnovna škola dr. Franjo Tuđman (Beli Manastir), Osnovna škola Vidikovac (Pula), Druga osnovna škola (Vrbovec), Osnovna škola Dr. Andrija Mohorovičić, (Matulji), Osnovna škola Antuna Masle (Orašac), Osnovna škola Jurja Dobrile (Rovinj), Osnovna škola Dubova (Karlovac), Osnovna škola Gola (Gola), Osnovna škola Grgura Karlovčana (Đurđevac), Katolička osnovna škola (Požega), Osnovna škola Bršadin (Bršadin), Osnovna škola Dalj (Dalj), Osnovna škola Darda (Darda), Osnovna škola Izidora Kršnjavoga (Zagreb), Osnovna škola Tin Ujević (Osijek), Osnovna škola Srdoči (Rijeka), Osnovna škola Sveta Klara (Zagreb), Osnovna škola Matija Antun Relković (Davor), Osnovna škola Spinut (Split), Osnovna škola Franje Krežme (Osijek), Osnovna škola Ivana Nepomuka Jemeršića (Grubišno Polje), Osnovna škola Vladimira Nazora (Darugar), Osnovna škola dr. Vinka Žganca (Zagreb), Osnovna škola Zamet (Rijeka), Osnovna škola Šenkovec (Čakovec), Osnovna škola Ivana Filipovića (Osijek), Osnovna škola Podmurvice (Rijeka), Osnovna škola Vežica (Rijeka), Osnovna škola Fran Koncelak (Drnje)

⁷**Nazivi srednjih škola:** Škola za turizam, ugostiteljstvo i trgovinu (Pula), Gimnazija Tituša Brezovačkog (Zagreb), Gimnazija Marka Marulića (Slatina), Tehnička škola (Virovitica), Srednja škola dr. Antuna Barca (Crikvenica), Srednja glazbena škola (Varaždin), Srednja škola Isidora Kršnjavoga (Našice), Gimnazija Matije Antuna Reljkovića (Vinkovci), Srednja medicinska škola (Slavonski Brod), Strukovna škola (Virovitica), Tehnička škola (Slavonski Brod), Srednja škola Stjepana Sulimanca (Pitomača), Gimnazija Antuna Gustava Matoša (Samobor), Poljoprivredna škola (Zagreb)

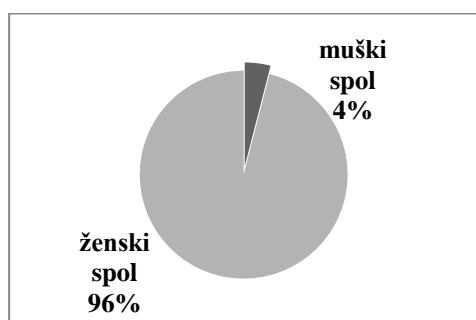
uspješnosti ostvarenih ishoda nastave te podatci o razlozima prihvatljivosti i neprihvatljivosti problemske nastave književnosti.

5. Rezultati i rasprava o istraživanju

U ovome će poglavlju biti predstavljeni rezultati provedenoga istraživanja o stavovima nastavnika o problemskoj nastavi književnosti.

5.1. Spol ispitanika

Prvo se pitanje anketnoga upitnika odnosilo na spol ispitanika. Utvrdilo se kako je od ukupno pedeset ispitanika 48 ispitanika (96%) bilo ženskoga spola, dok je svega 2 ispitanika (4%) bilo muškoga spola. Slika 1. prikazuje spol ispitanika.



Slika 1. Spol ispitanika

5.2. Čestotnost primjene problemske nastave književnosti

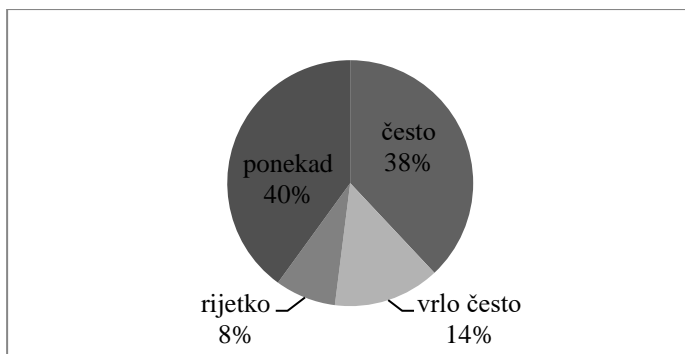
U trećem su pitanju anketnoga upitnika ispitanici odgovarali na pitanje o čestotnosti primjene problemske nastave književnosti. Na slici 2. prikazani su odgovori nastavnika koji su na navedeno postavljeno pitanje odgovarali s *vrlo često*, *često*, *katkad*, *rijetko* ili *nikada*.

Uočava se kako je od 50 ispitanih nastavnika hrvatskoga jezika, najviše njih, odnosno 20 ispitanika (40%) odgovorilo da *katkad* primjenjuje problemsku nastavu književnosti.

Potom, 19 ispitanika (38%) *često* primjenjuje problemsku nastavu književnosti, dok 7 ispitanika (14%) *vrlo često* koristi problemsku nastavu književnosti.

Nadalje, 4 ispitanika (8%) odgovorilo je da *rijetko* primjenjuje problemsku nastavu književnosti, dok nijedan ispitanik (0%) nije ponudio odgovor *nikada*.

Budući da se istraživanje provelo na uzorku ispitanika koji rade u osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju, potrebno je prikazati usporedbu rezultata o čestotnosti primjene problemske nastave književnosti na tim dvjema razinama. Iako je primjena problemske nastave književnosti zbog svoje složenosti uobičajenija na srednjoškolskoj razini, uočava se kako od ukupno 7 ispitanika koji su odgovorili da *vrlo često* rabe problemski pristup u nastavi književnosti šestoro radi u osnovnoj školi te kako od ukupno 4 ispitanika koji su odgovorili da *rijetko* primjenjuju problemsku nastavu književnosti troje radi u srednjoj školi.



Slika 2. Čestotnost primjene problemskog pristupa u nastavi književnosti

Dobiveni rezultati prema kojima najviše nastavnika *katkad* i *često* rabi problemsku nastavu književnosti, odnosno prema kojima nitko od nastavnika nije ponudio odgovor *nikada* upućuju na to da nastavnici uviđaju značenje problemske nastave književnosti među metodičkim sustavima.

Rezultati također pokazuju da nastavnici problemsku nastavu književnosti češće primjenjuju u osnovnoškolskom obrazovanju, no konačni bi se zaključak o primjeni problemske nastave književnosti u osnovnoj i srednjoj školi mogao dati tek pri povoljnijim metodološkim mogućnostima (veći broj ispitanika).

5.3. Oblici rada

Slika 3. pokazuje odgovore⁸ ispitanika na postavljeno pitanje o upotrebi oblika rada u problemskoj nastavi književnosti.

⁸ **Odgovori nastavnika:**

Svi oblici: Sve navedeno/ Svi oblici/ Ovisno o temi i tekstu, rabim sve oblike rada/ Izmjenjujem oblike rada ovisno o razredu, temi itd/ Svi oblici/ Svim navedenim/ Koristim se svim oblicima rada jer smatram da različitim učenicima odgovaraju različiti oblici rada. Također, svim oblicima rada zato što je za interpretaciju nekih djela učinkovitiji jedan oblik, za druge drugi oblici/ Koristim sve oblike/ Svi su oblici zastupljeni, ovisno o temi i ciljevima/

Na temelju odgovora, uočava se kako je najviše ispitanika, odnosno njih 14 (29%), odgovorilo da u problemskoj nastavi književnosti primjenjuju sve oblike rada (frontalni rad, individualni rad, rad u paru i skupinski rad).

Skupinski rad primjenjuje 11 ispitanika (23%), dok skupinski rad u kombinaciji s radom u paru primjenjuje 7 ispitanika (14%).

Rad u paru primjenjuje 5 ispitanika (10%), dok ostali ispitanici (20%) kombiniraju različite oblike rada.

Kombinaciju individualnog, rada u paru i skupinskog rada upotrebljava troje ispitanika, kombinaciju skupinskog i frontalnog rada jedan ispitanik, kombinaciju skupinskog i individualnog rada rabi troje ispitanika, a frontalni i individualni rad kombinira troje ispitanika.

Dvoje je ispitanika (4%) odgovorilo da sustavno ne primjenjuju problemsku nastavu književnosti te nisu ponudili odgovor o upotrebi oblika rada.

Kombiniram oblike rada ovisno o temi/ Sve: po potrebi, s obzirom na ciljeve; nastojim da svaki sat interpretacije književnog djela ne bude suhoparna analiza; potičem interakciju među učenicima, ali i pojedinačni rad (različite tehnike koje razvijaju interakciju s tekstem)/ Frontalni rad, individualni rad, rad u paru, skupinski rad - Frontalni rad (upućivanje na problem i objašnjavanje istog), individualni rad (poticanje na razmišljanje i slobodu iznošenja vlastitih stavova), skupinski rad i rad u paru(mogućnost razgovora i analiziranja problemskoga pitanja s kolegama te zajedničko pronalaženje rješenja)/ Frontalni rad, rad u paru, skupinski rad, individualni - ovisno o temi/ Frontalni i individualni odnosno rad u paru i skupinski;

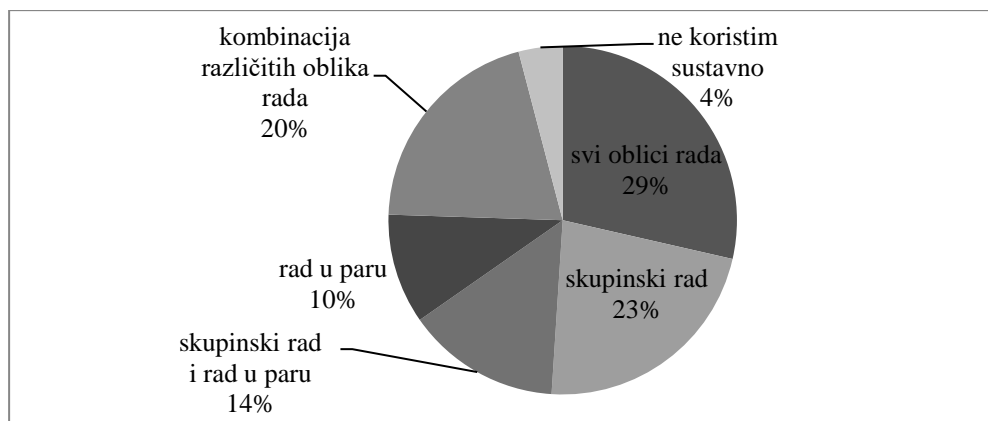
Skupinski rad: Skupinski rad jer učenici međusobnim razgovorom razmjenjuju svoja mišljenja/ Skupinski rad/ U problemskoj nastavi književnosti služim se skupnim radom jer na taj način uključujem različitu heterogenu populaciju učenika. Učenici bolje surađuju s drugima, sigurniji su i stvaraju dobre navike za daljnji rad. Također su i uključeni učenici koji rade po individualiziranom programu i oni koji imaju nekih manualnih poteškoća/ Skupinski rad/ Skupinski rad/ Skupinski rad/ Skupinski rad - smatram da učenici bolje i brže uče u timovima/ Skupinski rad/ Najprihvatljiviji mi je skupinski rad jer mi učenici nisu toliko aktivni i zainteresirani da bi radili u paru/ U skupinskom radu im je zanimljivije, angažiraniji su i međusobno razmjenjuju ideje/ Skupinski rad, radi lakše organizacije i brzine odrade zadataka/

Skupinski rad i rad u paru: Rad u paru i skupinski rad/ Rad u paru i skupinski rad jer i inače prakticiram suradničko učenje i mislim da su ti oblici rada najučinkovitiji za problemsku nastavu/ Rad u paru ili rad u skupinama. Učenici rad u skupinama (ili u paru) smatraju uglavnom zanimljivim, lakše dolaze do zaključaka te su više entuzijazma pristupaju zadatku/ Rad u paru i skupinski rad zbog bolje mogućnosti raspravljanja o problemskoj temi/ Rad u skupinama i rad u paru (najčešće kao vježba nakon obrađenog sadržaja iz književnosti, lektire ili jezičnog izražavanja/ Rad u skupinama i rad u paru/ Rad u paru,skupinski rad/

Rad u paru: Zavisno od teksta i složenosti zadatka, količine vremena koje im je potrebno za rješavanje zadatka. Najbolji rezultati su kada rade u paru/ Rad u paru. Učenici zastupaju svoje mišljenje i ne udaljuju se previše od teme/ Rad u paru - najbolji rezultati/ Rad u paru/

Kombinacija ostalih oblika rada: Frontalni i individualni rad/ Individualni i frontalni/ Frontalni i individualni rad/ Individualni i skupinski rad/ Skupinski, individualni/ Skupinski rad, individualni rad/

Individualni rad, rad u paru i skupinski rad: Frontalni rad nije polučio rezultate, a ostali oblici pomažu u dubljem motiviranju i razumijevanju problematike/ Rad u paru i skupni rad su mi se pokazali najboljima na nastavi, dok individualni problemski ostavljam za eseje, poneke lektire i domaću zadaću/ Individualni rad ili rad u skupini ili paru, jer tako učenici najbolje dođu do rješenja problema/ Skupni rad i frontalni, skupni najčešće u obradi lektire, a frontalni prilikom toerije književnosti/



Slika 3. Odgovori nastavnika o upotrebi oblika rada u problemskoj nastavi književnosti

Rezultati pokazuju da nastavnici djelatnost učenika u problemskoj nastavi književnosti najčešće organiziraju u obliku skupinskog rada ili skupinski rad rabe u kombinaciji s ostalim oblicima rada. Valja istaknuti da nijedan ispitanik nije odgovorio da upotrebljava isključivo frontalni rad što potvrđuje da su nastavnici u problemskoj nastavi književnosti prihvatili svoju ulogu motivatora i organizatora nastavnog rada te kako su uvidjeli važnost uključivanja učenika u nastavu književnosti.

5.4. Metode i postupci nastavnog rada

Na pitanje o upotrebi metoda i postupaka u problemskoj nastavi književnosti, odgovorilo⁹ je 42 ispitanika (84%), dok 6 (12%) ispitanika nije odgovorilo.

⁹ Odgovori nastavnika:

Obrnutom učionicom, raspravom, prikupljanje podataka, dramatizacija/ Čitanje, pisanje, izlaganje/ Čitanje, pisanje, preoblikovanje, istraživanje, uspoređivanje, izlaganje/ Metode i postupci ovise o nastavnom sadržaju, ali uvijek je neizostavan heuristički razgovor/ Heurističkim razgovorom/ Metodom razgovora, metodom obrazlaganja, metodom uvjeravanja, metodom debatiranja, metodom pisanog i usmenog izlaganja/ Metoda heurističkog razgovora, istraživačka metoda, dodatni izvori (članci, časopisi, filmski isječci,...)/ Čitanje, slušanje, gledanje, pisanje, povezivanje, razgovor, demonstracija, oluja ideja/ Rad na tekstu, komentiranje odnosa među likovima, karakterizacija likova potkrijepljena navodima iz teksta, debata- suprotstavljanje mišljenja učenika i uvažavanje tuđih stavova/ Razgovor, pisanje / Rasprava i diskusija najbolja na satu. Za provjeru znanja rad na tekstu/ Metoda upućivanja, obrazlaganja/ Miješam metode i postupke ovisno cilju i ishodima/ Vennov dijagram, komentar, razgovor, rasprava, video, audio, snimanje filmova, strip, online strip, rebus/ Razgovor/ Rad na tekstu, pisanje, čitanje, izrada grafičkih prikaza, istraživanje, oblikovanje kvizova i igrovanih zadataka, dramske metode itd./ Metoda razgovora, istraživanja, promatranja ... Ovisi o temi/ Heuristički razgovor/ Metoda rada na tekstu, metoda rješavanja zadataka, metoda usmenog izlaganja Metoda razgovora, metoda čitanja, metoda pisanja/ Sudnica, intervju s književnim likom, debata, rasprava itd. / Dijalogom najčešće/ Metoda rada na tekstu uz problemska pitanja/ Najčešće koristim demonstracijsku metodu te metodu usmenog izlaganja. Učenicima pomno objasnim koji je njihov zadatak te im na temelju pojedinog primjera prikažem problemski zadatak/ Najčešće metodu razgovora (motivacijski ili raspravljački razgovor) kako bih učenike pokušala motivirati za rad i temu. Osim toga, u radu i skupinama ponekad koristim i metodu čitanja (rad na tekstu) te metodu pisanja (zadaci objektivnog tipa, upitnici i sl.)/ Metoda izlaganja, metoda heurističkog razgovora, metoda čitanja i pisanja/ Ne koristim ga sustavno/ Metoda dijaloga. Raspravljamo o problemskoj temi. Učenici se aktivno uključuju u raspravu/ Rad na tekstu (čitanje s razumijevanjem)/ Venov dijagram, sociološki dijagram, debata, vrući stolac, razgovor, pitanje-odgovor, književna pisma/ Metoda razgovora i usmenoga izlaganja/ Metoda rada na tekstu, metoda šest šesira/ Heuristički razgovor/

Dvoje je ispitanika (4%) odgovorilo da sustavno ne primjenju problemsku nastavu književnosti.

Na ovo su anketno pitanje nastavnici ponudili različite odgovore, koje je radi njihove raznovrsnosti, vrlo teško kategorizirati, no može se reći kako su se među najplodnijim metodama i postupcima našle govorne metode i postupci pa su tako nastavnici navodili da najčešće rabe heuristički razgovor, raspravu, debatu i metodu usmenog izlaganja. Također, među metodama i postupcima koje su nastavnici navodili našle su se i tekstne metode i postupci, odnosno metoda pisanja, metoda rada na tekstu, dvostruki dnevnik. Neki od odgovora jesu i metoda šest mislećih šešira, vruća stolica, sudnica, dramatizacija, intervju s književnim likom.

Dobiveni rezultati prema kojima nastavnici primjenjuju raznovrsne nastavne metode pokazuju kako se nastavnici trude oblikovati dinamičnu problemsku nastavu književnosti.

5.5. Uloga nastavnika

Nastavnici su potvrdili da se uloga nastavnika u problemskoj nastavi književnosti znatno promijenila u odnosu na tradicionalnu predavačku nastavu. Budući da se u literaturi pojavljuje kako je u problemskoj nastavi nastavnik u ulozi motivatora, organizatora i onoga koji usmjerava, svi se odgovori nastavnika¹⁰ odnose na to da nastavnici usmjeravaju učenike u radu, koordiniraju

Problemsko čitanje/ Ne koristim sustavno/ Debata, problemsko čitanje, razmisli - razmijeni u paru/ Metoda razgovora, dijaloga, rasprava/ Heuristički razgovor/ Verbalne metode jer učenici na taj način vježbaju usustavljivanje vlastitih stavova, ali i usmeno izražavanje/ Razgovor, rašamba knj. teksta, primjena u svakodnevnom životu/ Koristim se heurističkim razgovorom u problemskom pristupu uglavnom tijekom interpretacije lektirnih djela/ Problemsko čitanje, heuristički razgovor, istraživačka metoda. Ovisno radim li cijeli sat problemskim pristupom ili samo jedan dio sata, na primjer na početku, u obliku motivacije ili na kraju sata kada im zadam problemsko pitanje koje moraju samostalno istražiti i zaključke do kojih su došli trebaju izložiti na sljedećem satu/ Dvostruki dnevnik - učenik čita u sebi, stranicu bilježnice podijeli na lijevu i desnu stranu; na lijevoj strani prepisuje dijelove teksta koji ga posebno dojme, a na desnoj svoj komentar, objašnjenje i sl: skiciranje, crtanje, mapiranje - kako učenik osjeća da može zabilježiti događaje, lik, mjesto radnje...crtežom, simbolom, linijama, oblacima; vođeno čitanje - interpretativno čitanje s prekidima u kojima se postavljaju otvorena pitanja.

¹⁰ **Odgovori nastavnika:**

Nakon zadavanja zadatka, uglavnom usmjeravanje (nekada se znaju pogubiti)/ Koordinator/ Osmišljam zadatke, dijelim učenike u skupine/parove, dajem upute učenicima, usmjeravam ih, dodatno pomažem ako je potrebno, pratim njihov rad i zalaganje, vrednujem postignute rezultate/ Mentorska/ Moderatorska/ Usmjerivač i voditelj/ Organiziranje rada, upućivanje, davanje prijedloga/ Moja je uloga organizirati nastavni proces i voditi ga, usmjeravati, nikako ne nametati gotove stavove i činjenica već pomoći učenicima da sami dođu do istih. Potaknuti ih na razmišljanje i usmjeriti ka samostalnom rješavanju zadanog problema/ Moja je uloga "vektorska", tj. pazim da učenici tijekom pronalaska odgovora ne skrenu s teme/ Motiviranje, usmjeravanje, korekcija/ Moderator/ Koordinator, pomagač/ Postaviti problem/probleme, jasno objasniti kako će se raditi (zadati smjernice) i koordinirati sat/ Koordinator/ Uloga svojevrsnog moderatora, trenera/ Sve kod kuće pripremam, osmislim zadatke, ponekad i grupe i parove unaprijed podijelim. Na satu - motivacija, podjela zadataka i po potrebi usmjeravanje ili pomoć/ Moderator/ Organizator procesa, pomagač, suigrač, moderator/ Mentor, voditelj nastave koji ih samo usmjerava prema uspješnosti izvršavanja zadatka/ Moderatorica, organizatorica/ Moderator sam, motiviram, pratim, potičem, vrednujem/ Postaviti problemski zadatak, pomoći učenicima kako bi došli do odgovora/ Savjetnik/ Vođenje pri rješavanju zadataka/ Voditelj/ Priprema i organizacija, nadgledanje i korekcija/ Najčešće samo dajem upute i usmjerujem, a na kraju komentiramo zajedno/ Uloga mentorice, one koja sugerira, zadnja opcija je da na prvu

nastavni sat, pripremaju zadatke za nastavni sat, potiču učenike na razmišljanje i kreativno rješavanje problema.

Istaknut će se odgovor koji uglavnom sažima sve odgovore nastavnika na ovo anketno pitanje: „Problemska nastava sama nameće ulogu učitelja u organiziranju nastave. Najveća uloga je priprema i organizacija sata, a na samome satu uloga učitelja je uloga voditelja, mentora te osobe koja ih potiče i usmjerava, postavlja dodatna pitanja.“

5.6. Aktivnost učenika

Na pitanje: „Slažete li se s tvrdnjom da su u problemski organiziranoj nastavi učenici aktivniji i spremniji na suradnju nego što su u predavački organiziranoj nastavi?“ 24 je ispitanika (48%) odgovorilo da se *u potpunosti slažu s* navedenom tvrdnjom.

20 je ispitanika (40%) odgovorilo da se *donekle slažu s* navedenom tvrdnjom, dok je 5 ispitanika (10%) odgovorilo da se *ni slažu ni ne slažu s* tvrdnjom.

S ovom se tvrdnjom *donekle ne slaže* 1 ispitanik (2%), dok nitko (0%) od ispitanika nije ponudio odgovor *nimalo se ne slažem*.

Obrazloženja¹¹ je ponudilo 47 ispitanika koji kao glavne razloge veće aktivnosti učenika u problemskoj nastavi književnosti u odnosu na predavačku nastavu vide u tome što je učenicima

ponudim gotove odgovore/ Priprema problemske nastave i vođenje nastavnog procesa (podjela zadataka, organizacija vremena)/ U problemskoj nastavi u funkciji sam organizatora, vodim učenike prema navedenom problemu, nadzirem njihov rad te ih na kraju ispravljam. Nastojim ih uvijek uključiti u nastavni proces želeći i njihovo obrazloženje o pojedinom zadatku/ Moja je uloga da organiziram i vodim takav nastavni sat. Također, bilježim svoja zapažanja te vrednujem svako učenikovo mišljenje i zapažanje/ Pazim da slušaju jedni druge i uvažavaju mišljenja./ Moja je uloga usmjeravati učenike, pomoći ako je potrebno, ali ne nametati svoju pomoć/ Vodim raspravu i usmjeravam učenike/ Usmjeravam i upućujem učenike/ Usmjeriti učenike na pronalaženje najvažnijih problema (u književnome djelu), ukazati na moguće smjerove te pomoći u "kreiranju" rješenja, odnosno analiziranju problema/ Dobro se pripremiti i učenicima konkretno zadati zadatak/ Sporedna-više usmjeravanje i upućivanje u zadatke koji će biti stavljeni pred njih/ Moderator/ Moderator/ Koordinatorica, usmjeravam ih/ Voditelj i promatrač/ Upućivanje u zadatke/ Problemska nastava sama nameće ulogu učitelja u organiziranju nastave. Najveća uloga je priprema i organizacija sata, na samome satu uloga učitelja je uloga voditelja, mentora te osobe koja ih potiče i usmjerava, postavlja dodatna pitanja/ Cilj mi je osposobiti učenike na vlastito razmišljanje, promišljanje o problemima- jer im ove školske godine prvi put predajem nakon kolegice koja je otišla u mirovinu i nije radila na način kako ja radim/ Pokušavam razvijati kritičko mišljenje/ Postaviti problem i ponuditi puteve prema rješenjima/ Učenicima sastavljam smjernice koje ih navode na postavljanje problemskog pitanja. Ako se drže smjernica, nije ih potrebno dalje navoditi, no nekim je učenicima potrebno dodatno objašnjenje pa ih dodatnim pitanjima usmjerim prema rješenju problema/ Moderator

¹¹Odgovori nastavnika:

Učenici su tada subjekt u nastavnom procesu. Imaju osjećaj da na taj način pokazuju svoje stvarne sposobnosti, inteligenciju/ Aktivniji su, uključeni su u nastavni proces, razvijaju samostalnost i suradnju s drugim učenicima/ Učenicima je predavački organizirana nastava nezanimljiva i nemotivirajuća/ Učenici sami moraju raditi i biti aktivni jer ne dobivaju odgovore od nekog drugog/ Takav je oblik nastave izazovniji za učenike/ Opuštenija je radna atmosfera, razgovaraju međusobno, zadatci su uvijek takvi da svatko u skupinskom radu ima određenu ulogu, zainteresiraniji su/ Takav je oblik nastave sam po sebi dinamičniji, a učenici su ti koji vode nastavni sat. Njihova je uloga veoma važna čega su oni vrlo svjesni i sviđa im se kada netko vrednuje njihovo mišljenje/

predavačka nastava nezanimljiva, dok ih problemska nastava književnosti aktivira i čini nastavni sadržaj dinamičnijim, pristupačnijim i zanimljivijim.

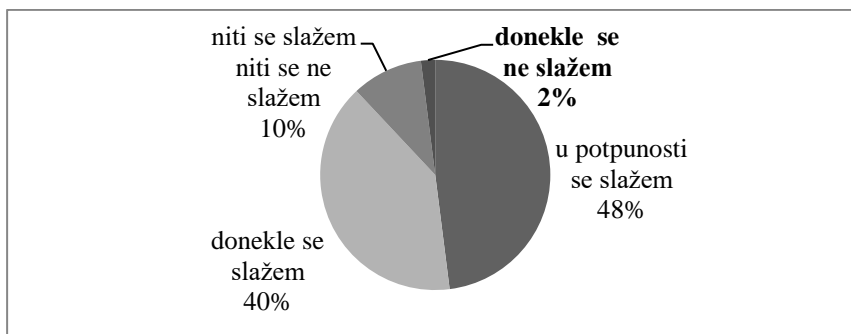
Istaknut će se sljedeći odgovori:

„Opuštenija je radna atmosfera, razgovaraju međusobno, zadatci su uvijek takvi da svatko u skupinskom radu ima svoju ulogu, zainteresiraniji su.“

Uglavnom takav rad smatram učinkovitijim, kao i ostale oblike iskustvenoga učenja/ Najčešće je tako, međutim pojedini učenici su navikli da im se kaže što treba naučiti i tu stanu, ponekad je potrebna "borba s njima", ali kada usvoje takav način rada onda je većina učenika zadovoljnija/ Od učenika se traži njihovo mišljenje, a i samim time što rad nije formalni učenicima je zanimljivije/ Učenici na temelju pripremljenih nastavnikovih uputa i problemskih zadataka samostalno dolaze do odgovora u istraživanju/ Ako je nastava problemski oblikovana, tada je usmjerena na učenika, a tada u svakom dijelu sata učenici su svjesni svrhovitosti nastave/ Usredotočeniji su i ostvaruju se ishodi puno lakše, učenici promišljaju, kritički se odnose prema problemu/ Aktivni su, promišljanju o određenom problemu, pronalaze i dogovaraju rješenja, sami dolaze do zaključaka (ne čekaju gotovo rješenje od strane učitelja)/ Naravno, jer se pred njih stavljaju zadatci o kojima trebaju promisliti, istražiti, zaključiti i izložiti vlastite zaključke (a ne kada čekaju gotova rješenja od strane učitelja)/ Učenici vole imati ulogu u nastavi/ Zanimljivije im je pa su radi toga i zainteresiraniji za nastavu/ Aktivni su sudionici obr. procesa pa im je to zanimljivije/ Problemska im je nastava zanimljivija, sa zanimanjem i voljom pristupaju izvršavanju zadatka/ Učenici su u problemskoj aktivniji i spremniji na suradnju jer je vidljiva njihova međusobna suradnja te se uočava i suradničko učenje. Učenici u manjim skupinama vladaju većim brojem znanja i vještina te ih primjenjuju u zadani problem/ Učenici lakše usvajaju nove spoznaje tijekom problemske nastave, budući da većinom sami dolaze do odgovora/ U frontalnoj nastavi moraju samo slušati i zapisivati dok u problemskoj razmišljaju, analiziraju, sintetiziraju i razvijaju kritičko mišljenje/ Aktivni su te im je to zanimljivije/ Djeca vole drugačiji tip sata, dosadni su im klasični pristupi/ Vjerujem da ovakav tip nastave više zainteresira učenika nego predavanje nastavnika/ Dokazano je da djeca više uče ako sami nešto istražuju/ Učenici u problemskoj nastavi prepoznaju mogućnost samostalnog rada, stoga im je takav pristup zanimljiviji/ Svi sudjeluju u skupinskom radu, svatko u skupini mora izlagati/ Rad u skupinama, kako sam ranije navela, učenicima je privlačniji te lakše i brže dolaze do zaključaka. Osim toga, najčešće radu pristupaju s više entuzijazma, što rezultira i uspješnijom izvedbom nastavnog sata. Takvi satovi doprinose razvoju logičkog razmišljanja i zaključivanja te učenik dublje prima sadržaj koji obrađujemo/ Učenici su zadovoljni kada imaju slobodu izraziti svoje mišljenje (bez osude od strane profesora ili ostalih kolega u razredu) i kada ih se pohvali za trud koji su uložili u procesu problemske nastave/ Nisu svi spremni sudjelovati i biti kreativni, aktivni. Ponekad im je lakše odslušati predavanje/ Ako shvate problem postaju aktivniji, ali ako ga ne shvate postane im dosadno/ Na žalost, nisu svi učenici zainteresirani za aktivnu nastavu, mnogi samo čekaju kraj sata, ma kako bilo zanimljivo. Jedan dio učenika radi i trudi se, a ostali su najsretniji kada treba nešto prepisati ili zapisati bez puno razmišljanja/ Učenici nisu spremni donositi zaključke, često odgovaraju slijeganjem ramena i kažu da nešto ne znaju i nisu napravili/ Ovisi o sastavu razreda, temi, motiviranosti. Kod nas nisu svi učenici spremni za zahtjevniji rad/ Sve ovisi o strukturi pojedinog razreda (npr. koliko je učenika po PP ili IPP u razredu)/ Ovisi o specifičnostima razreda/ Učenike treba pripremati na takav način rada, a to se uglavnom ne čini pa dođu u srednju školu bez razvijenih vještina komunikacije/ Sve ovisi o pojedinom učeniku. Neki su učenici skloniji raspravi i rješavanju zadataka, a nekim učenicima više odgovara frontalni rad. Takvi učenici često nisu zainteresirani za rad u paru ili skupini pa je teško vrednovati njihove rezultate/ Svi su učenici različiti te im treba pristupati na različite načine/ Odgovorila sam da se ni ne slažem ni slažem. Razlog je taj što ima učenika koji su pasivni u bilo kakvom obliku nastave/ Mnogo čimbenika ovisi o tome. Ovisno je li problem blizak njima i njihovoj stvarnosti ili je više važan uz nastavne sadržaje. Također, ovisi o načinu i metodama rada, ali i njihovom raspoloženju/ Često učenici pokazuju nezainteresiranost za bilo kakvim radom, stoga se i načini rada često moraju mijenjati kako bismo ih aktivirali/ Ne treba valjda posebno objašnjavati da se svaki čovjek, pa tako i učenici, osjećaju važnima, uvažanima i vrijednima ako im se omogući aktivnost, govor, izražavanje mišljenja, postavljanje pitanja, dakle, ako su oni ravnopravni sudionici aktivnosti/ Ovisi o temi, stavovima učenika, raspoloženju/ Ovisi o učenicima. Neki razredi su aktivniji od drugih/ Donekle se slažem. Svaki oblik i metoda trebaju biti prilagođeni sadržaju i konkretnom razrednom odjelu. Oblici i metode rada trebaju se izmjenjivati, ne treba bježati ni od predavačke nastave/ Neki su učenici aktivniji u problemski organiziranoj nastavi, no nekima je teško izraziti svoje mišljenje i bolje se snalaze u predavačkoj nastavi, no možda je to i zato jer su uglavnom na takvu nastavu navikli/ Oni koji rade, žele raditi... uvijek rade, bez obzira na pristup/ Ovisi od od kolektiva do kolektiva/

„U frontalnoj nastavi moraju samo slušati i zapisivati, dok u problemskoj razmišljaju, analiziraju, sintetiziraju i razvijaju kritičko mišljenje.“

Dio nastavnika koji se *donekle slaže* ili *donekle ne slaže s tvrdnjom* da su učenici aktivniji u problemskoj nastavi književnosti nego što su u predavačkoj nastavi, kao argumente za svoj stav iznose činjenicu da učenici nemaju razvijene komunikacijske vještine te ne znaju izraziti svoje mišljenje, a u skladu s tim, prema njihovom mišljenju, ni ne mogu biti aktivni u problemskoj nastavi književnosti.



Slika 4. Stavovi o aktivnostima učenika u problemskoj nastavi književnosti

Budući da se u literaturi pojavljuje kako učenici vlastitom aktivnosti kvalitetnije uče i znanje pohranju dugoročnije, rezultati prema kojima se 88% ukupnog broja ispitanika (48% koji se u potpunosti slažu i 40% ispitanika koji se donekle slažu s postavljenom tvrdnjom) slažu da su učenici aktivniji i spremniji na suradnju u problemskoj nastavi književnosti nego što su to u predavačkoj organiziranoj nastavi književnosti upućuju na potrebu primjene problemskoga pristupa u nastavi književnosti.

5.7. Uspješnost ostvarenih ishoda

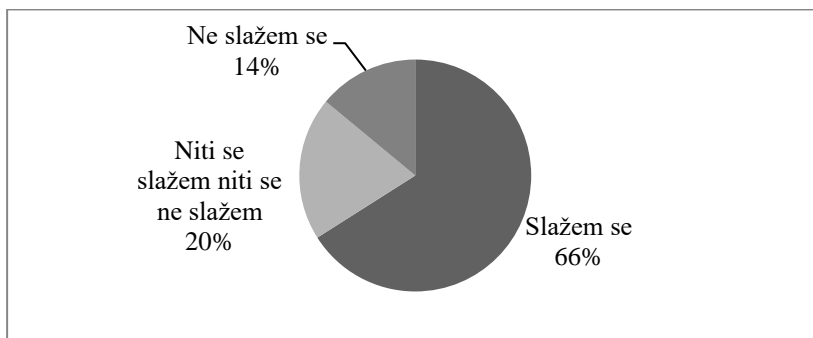
Slika 5. pokazuje odgovore¹² nastavnika na pitanje o uspješnosti ostvarenih ishoda u problemskoj nastavi književnosti.

¹² **Slažem se:** Da. Baš zato što je rezultat takvog poučavanja objektivnija procjena nečijih sposobnosti, uložnog truda, načina na koji su došli do rezultata (koji mogu odskakati od uobičajenih načina)/ Da. Učenici do novih znanja dolaze samostalno, aktivno su uključeni u taj proces i nisu samo pasivni primatelji/ Svakako. Problemski pristup otvara prostor unosu učeničkih iskustava koje prenose na konkretnu problematiku, s time da mentorska uloga zaista mora pomno voditi rasprave koje se najčešće javljaju/ Itekako jer je problemska nastava viši oblik nastave i omogućuje nam da ostvarimo ishode učenja predviđene na najvišim razinama Bloomove taksonomije što i je cilj/ Jesu. Učenici pritom iznose svoje mišljenje, aktivno sudjeluju u nastavi, time su i ishodi učenja uspješnije ostvareni/ Mislim da jesu jer ne nudim gotova rješenja na izbor, moraju koristiti prethodna znanja da bi došli do rješenja problema čime učvršćuju stare spoznaje i produbljuju nove/ Učenici nauče na ovaj način čitati s razumijevanjem, logički zaključivati i snalaziti se u novim situacijama te komunicirati s drugima i boriti se za svoje stavove. Što su

Uočava se kako je 33 nastavnika (66%) odgovorilo da se *slažu* s tvrdnjom da se ishodi učenja uspješnije ostvaruju u problemskoj nastavi književnosti.

Nadalje, 10 je nastavnika (20%) odgovorilo da se *niti slažu niti ne slažu* s navedenom tvrdnjom.

Potom, 7 je nastavnika (14%) odgovorilo da se *ne slažu* s tvrdnjom da su ishodi učenja uspješnije ostvareni u problemskoj nastavi književnosti.



najvažniji ciljevi obrazovanja/ Smatram. U takvom pristupu nastavi može se postići puno više i kvalitetnije kod ishoda učenja/ Da. Djeca više sama dolaze do odgovora, sama osvješćuju neke probleme i njihovo rješavanje/ Da, kvalitetnije su ostvareni i pohranjuju se dublje u pamćenje/ Jesu/ Da/ Da/ Ostvareni su uspješnije jer sami vođeni problemskim zadacima dolaze do rezultata, rješenja, novih spoznaja/ Mislim da jesu jer se učenici više aktiviraju u radu. Naročito kad temu mogu povezati s nečim njima poznatim ili bliskim/ Ja radim 23 godine u nastavi i problemski organizirana nastava je ono što olakšava interpretaciju teksta/ Smatram/ Da, jer učenici samostalno dolaze do zaključaka i svi su aktivni/ Naravno. Potiče ih se na povezivanje nastavnoga gradiva i razmišljanje/ Da - jer svi rade pa i oni koji ne pročitaju lekturu moraju raditi jer ih grupa natjera na rad/ Da. Postaju otvoreniji za raspravu. Da se razumijemo, definicije književnoteorijskih pojmova ne postavljam kao ishode pa bi se na nekom ispitivanju to vjerojatno i vidjelo. Ne tražim da ih analizom prepoznaju i nabrajaju, tražim da ih razumiju, a to je prilično zahtjevno. Ne želim navoditi ne/čitalačke navike kod kuće, siromaštvo rječnika, emocionalne, zdravstvene, socijalne i ostale probleme (kojih u mojoj školi ima mnogo) kao opravdanje. Moji učenici ipak iznose svoje mišljenje i trude se objasniti ih/ Svakako, jer učenik je aktivan subjekt u takvoj nastavi/ Smatram da jesu. Problemska nastava iziskuje trud, aktivno razmišljanje, zaključivanje i suradnju tijekom cijeloga sata. Učenici su maksimalno uključeni u nastavni proces te su ishodi, već na samom početku, uspješnije ostvareni/ Smatram da jesu, jer su učenici spremniji na suradnju/ Da. Učenici brže dolaze do zaključaka/ Slažem se jer su učenici aktivniji kada se pred njih postavi određeni zanimljiv problem kojeg trebaju riješiti/ Da. Nastava je uspješnija jer učenici više vole sami doći do odgovora, nego da im se on samo nametne/ Smatram da je tako jer čim su učenici zainteresiraniji, i prijenos znanja je lakši/ Da//Da, jer su djeca aktivno uključena/ Slažem se, učenici su aktivni, a time i uspješnije uče/ Slažem se jer učenici postaju aktivniji/ Da, učenicima je znanje trajnije pohranjeno/

Ne: Ne, sve ovisi o učenicima/ Ne smatram, jer rijetki su razredi koji vole ovaj oblik nastavnog sata/ Ne smatram/ Ne smatram. Problemska nastava ima svoje prednosti i nedostatke/ Nisu, jer oni razvijaju neke druge sposobnosti i vještine, ali moraju naučiti dio činjeničnog znanja/ Ne mislim tako. Mislim da su ishodi nastave jednako uspješno ostvareni kao i u drugim pristupima, no vjerujem da je djeci ovo zanimljivije/ Ne. Mislim da sam sustav nema toliko utjecaj na uspješnost i ostvarivost ishoda/

Niti se slažem niti se ne slažem: Ni da ni ne/ Ne nužno/ Niti se slažem niti se ne slažem. Ponavljam da je velik dio učenika najsretniji kada nešto konkretno treba zapisati/prepisati i znaju da je to, kao, ono što trebaju naučiti. Premda kod mene nema baš prepisivanja, vidim da im je to najdraže. No, s druge strane, često me na početku sata pitaju - Što ćemo danas raditi, u očekivanju neke zanimljive aktivnosti. I najdraže mi je kada zvoni kraj sata, a oni se čude - već?/ Ne i da...ovisno o temi/ Ostvarenje ishoda učenja ovisi o puno toga, ne samo o obliku rada i metodama. Ali, problemska je nastava svakako jedan od boljih izbora i načina podučavanja/ Ne mora nužno značiti da će planirani ishodi biti uspješnije ostvareni u problemskoj nastavi književnosti, ali smatram da bi se takva nastava trebala više prakticirati u nastavnome procesu kako bi učenici bili što aktivniji, međusobno suradljiviji. Što se više problemska nastava bude prakticirala u nastavi, ishodi će biti uspješnije ostvareni/ Mogu biti i ne moraju. Ne možemo toliko dobro predvidjeti učenikovo razmišljanje/ Ni da ni ne. Treba procijeniti kojim se nastavnim jedinicama može pristupiti na ovaj način. Nekad je ipak bolja tradicionalna nastava prijenosa znanja/ Ovisi o nastavnoj jedinici tj. tekstu koji se promatra/ Ni da ni ne. Neka je nastava uspješnija kada je problemska, a neka kada je predavačka.

Slika 5. Stavovi nastavnika o tvrdnji da se ishodi učenja uspješnije ostvaruju u problemskoj nastavi književnosti

Nastavnici su kao razloge slaganja navodili da je učenje lakše, brže i zanimljivije čim su učenici zainteresiraniji, kao što su to u problemskoj nastavi književnosti.

Kao razloge neslaganja nastavnici su navodili činjenicu da metodički sustav nema utjecaj na uspješnost i ostvarivost ishoda.

Oni koji se niti slažu niti ne slažu navode da se učenici razlikuju i da svaka tema traži različit pristup.

5.8. Razlozi prihvatljivosti problemske nastave književnosti

Nastavnici su potvrdili kako je problemska nastava književnosti prihvatljiv metodički sustav. Kao razloge prihvatljivosti problemske nastave književnosti nastavnici su navodili¹³ ono što se također moglo pronaći u literaturi kada je riječ o prednostima problemske nastave.

¹³Odgovori nastavnika:

Raznolikost u obradi sadržaja/ Veća zainteresiranost učenika i aktiviranje učenika tijekom sata, veće razumijevanje, a ne samo upamćivanje suhoparnih podataka/ Pruža mogućnost učenicima unijeti vlastita iskustva i progovarati o njima u okviru predloženih aktivnosti ili pak ostvarivati vlastite/ Učenici prihvaćaju odgovornost za proces učenja, razvijaju imaginativno mišljenje, aktivno sudjeluju u komunikaciji s nastavnikom i drugim učenicima/ Veća motiviranost za rad/ Uključivanje učenika u nastavni proces maksimalno, poticanje na razmišljanje, logično, emocionalno, intelektualno/ Ulazi se u dubinsku interpretaciju, promišlja se, učenici uz iskustvo donose rješenja/ Jačanje komunikacijskih vještina/Učenicima se sviđa "oblik nastave koji nije svakodnevan i uobičajan/ Djeca uče kritički razmišljati/ Učenici imaju slobodu u promišljanju, rade na argumentaciji svojih stavova koje jasno izlažu, suprotstavljajući se jedni drugima uče međusobno komunicirati, dolazi se do različitih interpretacija istog djela, veća je motiviranost učenika za rad/ Mogućnost vlastite interpretacije, izražavanja poimanja problema i stvarnosti. Aktivnost, otvaranje književnih tema koje povezujemo sa svojim životom, mogućnost izražavanja na različite načine/ Učenici su aktivni, zainteresiraniji, izražavaju svoje stavove/ Individualni odabir metodologije rada, iskustveno učenje, iz čega proizlazi i veća spremnost za primjenu znanja. Motiviranost učenika za takve je načine rada veća, a time se povećava i aktivnost učenika. Uključenost učenika uvjet je kvalitetnijeg usvajanja sadržaja, osobito stjecanja vještina/ Nije monotono, svaki put ih očekuju drugi zadaci, drugačije organizirana nastava i bolje usvajaju postavljene ishode i ciljeve/ Veća sloboda u iskazivanju stavova, manji je naglasak na teoriji, a više na praksi/ Poticanje učenika na kritičko razmišljanje i istraživanje kao i zaključivanje na temelju povezivanja različitih podataka/ Veća aktivnost učenika/ Aktivnost učenika, njihova stalna pozornost/ Sat je dinamičan i učenici više kritički razmišljaju/ Razina zahvaćanja određene tematike/ Djeca razmišljaju, kritički promišljaju, aktivni su/ Kreativna je, daje mogućnost individualne ekspresije/ Uključenost učenika, promatranje problema iz više kutova, povezivanje nastavnih sadržaja s vlastitim iskustvom i doživljajem/ Uključivanje prethodnih znanja, bolja suradnja s ostalim učenicima (uključuju se i oni pasivniji učenici), gradnja samopouzdanja vlastitoga čitanja/pisanja/ Motivacija učenika, razvijanje učenikova logičkog razmišljanja i zaključivanja, zajedničko dolaženje do zaključaka, razvijanje osobnosti u izražavanju, izražavanje doživljaja i mišljenja, dublje primanje sadržaja/ Potiče dječju znatiželju i kritičko mišljenje/ Veća uključenost učenika u nastavu, razvijanje istraživačkih sposobnosti i kritičkog mišljenja/ Aktivan položaj učenika, istraživanje književnog predloška, književni tekst nije samo činjenica nego višeslojan entitet koji učenika potiče da temu stavlja u korelacijski odnos kako unutar predmeta, tako i s ostalim područjima i općom kulturom/ Kvalitetnije stjecanje znanja, što podrazumijeva i dugotrajnost istoga/ Razvijanje kritičkoga mišljenja te uvažavanje i prihvaćanje stavova drugih učenika kao i međusobno dogovaranje o problemu, ali i postavljanju teze/ Dinamika, istraživački rad/ Dinamika, učenik je spremniji za suradnju/ Aktivni učenici, suvremen pristup nastavi, komunikacija/ Veća aktivnost i angažiranost učenika, dugotrajnije znanje, aktivan proces, zadržana pažnja učenika, lakše ostvareni ishodi, dinamika/ Učenici su stavljeni u središte poučavanja te takav sustav od njih zahtijeva veći angažman. Kad učenici pristupe samostalno problemu te ga uspješno riješe, ostaje im osjećaj

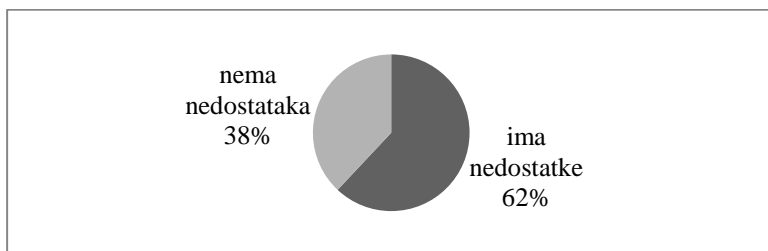
Nastavnici su isticali veću zainteresiranost i aktivnost učenika, razvoj kritičkoga mišljenja i komunikacije kod učenika, poticanje znatiželje i istraživačkoga mišljenja, razvijanje ljubavi prema čitanju, razvijanje vještina unutarpredmetnog i međupredmetnog povezivanja nastavnih tema.

Ovi rezultati upućuju na brojne prednosti problemske nastave književnosti, a time i ukazuju na potrebu učestalijeg korištenja tog metodičkog sustava u nastavi književnosti.

5.9. Nedostatci problemske nastave književnosti

Posljednje se pitanje anketnoga upitnika odnosilo na stavove nastavnika o nedostacima problemske nastave književnosti.

Na slici 6. može se vidjeti kako je 19 nastavnika (38%) navelo da problemska nastava nema nedostataka¹⁴, dok je 31 nastavnik (62%) utvrdio da problemska nastava književnosti ima nedostatke, odnosno istaknuli su da postoje poteškoće koje ometaju uspjeh problemske nastave književnosti u školskoj praksi.



Slika 6. Stavovi nastavnika o nedostacima problemske nastave književnosti

Kao glavne smetnje u izvođenju problemske nastave književnosti nastavnici su naveli nedostatak vremena za izvođenje i pripremu nastave¹⁵ te veće zahtjeve u pripremi nastave (zahtijeva više uloženog truda i opsežnije znanje nastavnika).¹⁶

zadovoljstva što je odlično za podizanje motivacije/ Poticanje samostalnog razmišljanja, logičkog razmišljanja kod učenika, ljubavi prema čitanju, stvaranju kritičkog razmišljanja/Poticanje i razvijanje kritičkog mišljenja te neprihvatanje nametnutih stavova/ Zanimljivost, primjenjivost, uočavanje životnih problema i povezivanje s književnim tekstom/ Učenici su aktivniji, razvija se stvaranje i izražavanje vlastitih stavova/ Veća aktivnost učenika, razvoj kreativnih sposobnosti i razvoj kritičkog mišljenja/

¹⁴ Nema nedostataka. Sve što čini učenike ravnopravnim subjektima u nastavnom procesu bolje je od suhoparnog predavanja i indoktrinacije učenika/ ostali su odgovori bez obrazloženja, glase: nema nedostataka.

¹⁵ Problemska nastava svakako ima nedostatak jer bi za kvalitetnu problemsku nastavu trebalo smanjiti broj nastavnih jedinica kako bi se moglo kvalitetno posvetiti jednoj tematici, npr. trenutno je u SŠ predivideno najviše 2 sata za obradu školske lektire što ni približno nije dovoljno da bi se svako djelo s popisa obradilo na problemski način. Također je slična situacija i s obradom književnih ulomaka i lektire. Na jednome bi se djelu moglo obraditi mnogo toga (od stilskih sredstva, obilježja književnih razdoblja, gramatika, problematika djela, nastava izražavanja). No, za takav pristup moglo bi se imati najviše obaveznih 8 lektirnih djela (jedna lektira mjesečno) tijekom godine uz 4 dodatna djela koje bi motivirani učenici uspoređivali s već pročitanim djelima i njihovim problematikama/

Pojedini su nastavnici uz nedostatak vremena za izvođenje i pripremu nastave te uz povećan angažman oko pripreme nastave, kao nedostatke¹⁷ naveli i nedostatak opreme, povećan broj učenika u razredu, nedisciplinu učenika, nemotivaciju učenika za rad, nepripremljenost učenika, slabo predznanje učenika. Nastavnici su istaknuli kako učenici nisu pravodobno usvojili određene književne pojmove te kako ne znaju argumentirati i sintetizirati svoje stavove, stoga je vrlo teško primjenjivati problemsku nastavu književnosti.

Ovakvi rezultati mogu biti poticaj za daljnja istraživanja, a time i za pokušaje unaprjeđivanja prakse koja prema odgovorima nastavnika ima nedostatke koje je potrebno ispraviti.

Nedostatak vremena za obradu velike količine tekstova/ Potrebno vrijeme/ Nedostatak vremena. Ponekad je za određene teme jedan školski sat prekratak, stoga takvu nastavu uvijek planiram za blok sat/ Potrebno je više vremena za provedbu/ Nema dovoljno vremena za takav pristup, s obzirom na plan i program. Svaku bih lektiru mogla raditi cijeli tjedan, književne tekstove iz čitanke isto po dva, tri sata...Često i radim/ Nedostatak vremena za dobru pripremu. Ali i učenici nekad nisu zainteresirani za određeno gradivo pa nemaju motivacije za takav zadatak/ Vremensko ograničenje od 45 min ili 90 min/ Oduzima više nastavnih sati za obradu sadržaja/ Vremenska priprema učitelja/ Potrebno je više vremena da se osmisli problem, ishodi i nastavni materijali. Ne funkcionira idealno 1. školski sat i 7. školski sat (umor)/ U prevelikim razredima nije moguće osigurati da svi učenici zaista savjesno rade. Problem može biti i sposobnost nekih učenika koji u tom trenutku ili u dužem razdoblju nisu u mogućnosti doći do nužnih zaključaka niti osvijestiti kako primijeniti znanje. Također je problem skućena satnica - za problemsku je nastavu potrebno vrijeme, a često ga nemamo dovoljno/ Zahtijeva opsežnu pripremu i koncentraciju svih sudionika, više vremena za izvođenje, materijalne i tehničke uvjete/ Nedostaci su: opsežnija i složenija priprema, nedovoljna aktivnost pojedinih učenika, sporost u radu i objavi rezultata, nedovoljno vremena za analizu i korekciju rezultata istraživanja te vrijeme koje je potrebno za pripremu samoga sata/ Ima nedostataka. Zahtijeva više vremena, spremnost učenika/ Nedostatak vremena te nedostatak računalne opreme i računalnih izvora/ Nedostatak vremena; Potrebna je dobra priprema nastavnika i više vremena za realizaciju od onog koje imamo na raspolaganju. Problem je i ocjenjivanje

¹⁶ Potrebna je veći trud učitelja, ali i znanje i iskustvo da bi se osmislili sati koji će učenicima biti zanimljivi, koji će razvijati njihove vještine i kojima će se ostvariti planirani ishodi/ Potrebno se više pripremati za nju i učenici i profesori, treba moći usmjeravati učenike u pravom smjeru/ Kao nedostatak mogu navesti činjenicu da je teže pripremiti takav tip sata i zahtijeva više angažmana kod učitelja/ Zahtijeva povećanu pažnju mentora i angažman/ Zahtijeva opsežnu pripremu i koncentraciju svih sudionika, više vremena za izvođenje, materijalne i tehničke uvjete.

¹⁷ Može postati, ako se prečesto koristi, neinovativna, stoga učenici mogu postati nemotivirani za rad/ Pretpostavka da su svi pročitali lektiru, pretpostavka da su svi razumjeli pročitano, sposobnosti učenika nisu jednake i slični nedostaci/ Nepripremljenost učenika (ako se očekivala neka priprema prije sata)/ Ponekad je teško motivirati učenike za pojedine nastavne jedinice/ Nedisciplina učenika ako moderator nije dobar/ Problemska nastava je teška za one učenike koji nisu motivirani za rad (u praksi ima takvih učenika bez obzira što nastavnik radio na nastavi) i za one učenike koji ne usvajaju pravovremeno književne pojmove ili nisu na čitateljskoj razini onog razreda koji pohađaju (nažalost, u praksi ima takvih učenika)/ Problem bi mogao nastati ukoliko učenici ne razumiju što se od njih traži/ Nedostatkom smatram činjenicu da učenici u osnovnoj školi nisu naučeni argumentirati i sintetizirati svoje stavove pa ih je u srednjoj školi teško to naučiti. Također, neki su učenici mirniji i tiši pa njihovi stavovi ne dođu do izražaja, osim ako se problem ne rješava u pisanom obliku/ Učenici nisu zainteresirani.

Zaključak

U prvom je dijelu rada objašnjen koncept problemske nastave koja naglasak stavlja na aktivnu ulogu učenika koji do spoznaja dolazi rješavanjem problema. Prikazali su se struktura problemske nastave književnosti, uloga nastavnika i učenika u problemskoj nastavi književnosti, objasnile su se karakteristične metode problemske nastave književnosti te su se dale moguće smjernice problemskog pristupa drami.

U drugom su dijelu rada predstavljeni rezultati provedenog istraživanja kojim se nastojalo ispitati stavove nastavnika o problemskoj nastavi književnosti. Istraživanje koje se provelo na uzorku od pedeset nastavnika hrvatskog jezika pokazalo je da nastavnici, najčešće skupinskim radom i heurističkim razgovorom, organiziraju djelatnost učenika koji su prema mišljenju ispitanika znatno zainteresiraniji i motiviraniji za rad nego što su u predavačkoj nastavi književnosti. Stoga, upravo su to razlozi koje su ispitanici naveli kao razloge uspješnije ostvarenih ishoda u problemskoj nastavi književnosti u odnosu na predavačku nastavu književnosti, te su to također, uz razvoj kritičkog mišljenja, kreativnosti i samostalnosti, razlozi koje su ispitanici navodili kao prednosti problemske nastave književnosti. Nasuprot tome, kao nedostatke problemske nastave književnosti ispitanici su naveli nedostatak vremena za izvođenje nastave te veću zahtjevnost u pripremi nastave. Stoga, možda su, iako su nastavnici isticali znatno više prednosti problemske nastave književnosti, upravo nedostaci ti koji su učinili da problemsku nastavu, prema rezultatima istraživanja, nastavnici najčešće *katkad* upotrebljavaju. Ipak, rezultati prema kojima nastavnici nisu odgovorili da *nikada* ne primjenjuju problemsku nastavu književnosti te prema kojima nisu naveli da se služe isključivo frontalnim radom, pokazuju da nastavnici uviđaju važnost problemske nastave među metodičkim sustavima.

Dobiveni rezultati uglavnom potvrđuju hipoteze istraživanja koje su se postavile s obzirom na istraženu i relevantnu literaturu (a tiču se čestotnosti primjene problemske nastave književnosti, načina organiziranja rada, uloge učenika i nastavnika, uspješnosti ishoda, prednosti i nedostataka problemske nastave književnosti) te stoga ne predstavljaju znatan doprinos znanstvenome svijetu, no mogu navesti na daljnje promišljanje teorije i prakse s ciljem stvaranja djelotvornijeg procesa učenja.

Prilozi

Prilog 1. Anketni upitnik o stavovima nastavnika o problemskoj nastavi književnosti

Anketni upitnik o stavovima profesora hrvatskog jezika i književnosti

o problemskoj nastavi književnosti

Poštovani, pred Vama se nalazi upitnik koji se sastoji od pitanja o stavovima o problemskoj nastavi književnosti. Podatci koji se dobiju koristit će se u svrhu diplomskoga rada kojemu je tema Problemska nastava književnosti. Zajamčena je anonimnost i povjerljivost svih podataka. Molim Vas za iskrenost pri odgovaranju i unaprijed Vam zahvaljujem za sudjelovanje.

1. Spol (zaokružiti)

M Ž

2. Naziv škole u kojoj radite

3. U nastavi književnosti koristim problemski pristup (zaokružiti)

a) nikada b) rijetko c) katkad d) često e) vrlo često

4. Ako sustavno koristite e problemski pristup u nastavi književnosti, kojim se oblicima rada služite - frontalni rad, individualni rad, rad u paru, skupinski rad? Molim, obrazložite odgovor.

5. Ako sustavno koristite problemski pristup u nastavi književnosti, kojim se nastavnim metodama i postupcima služite? Molim, obrazložite odgovor.

6. Koja je Vaša uloga u problemski organiziranoj nastavi književnosti?

7. Slažete li se s tvrdnjom da su učenici u problemski organiziranoj nastavi aktivniji i spremniji na suradnju nego u predavački organiziranoj nastavi? Molim, obrazložite odgovor.

a) nimalo se ne slažem

b) donekle se ne slažem

c) niti se slažem niti se ne slažem

d) donekle se slažem

e) u potpunosti se slažem

8. Smatrate li da su, u odnosu na tradicionalnu predavačku nastavu književnosti, ishodi učenja uspješnije ostvareni u problemskoj nastavi književnosti. Molim, obrazložite odgovor.

9. Koji su razlozi prihvatljivosti problemske nastave književnosti?

10. Ako smatrate da problemska nastava književnosti ima nedostataka, molim, navedite ih.

Literatura i izvori

1. Bežen, Ante. 2008. Metodika, znanost o poučavanju nastavnog predmeta. Zagreb: Učiteljski fakultet, Profil.
2. Delaney, Jerome. 1999. What are learned-centred schools? Newfoundland: Memorial University of Newfoundland.
<http://www.mun.ca/educ/faculty/mwatch/vol1/delaney2.html>; posljednji put pristupljeno 15.6. 2018.
3. Gajić, Olivera. 2004. Problemska nastava književnosti u teoriji i praksi. Rezultati eksperimentalnih istraživanja. Novi Sad: Filozofski fakultet Novi Sad.
4. Kadum, Vladimir. 2006. Učinkovitost učenja rješavanjem problemskih zadataka u nastavi. Napredak, 147 (4), str. 455-462.
5. Kadum-Bošnjak, Sandra; Peršić, Irene. 2007. Neki pogledi na ulogu učitelja i položaj učenika u rješavanju problemskih zadataka. Metodčki obzori, 2(1), str. 73-80.
6. Kajić, Rasima. 1984. Problemska nastava književnosti kao metodički sustav. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet Zagreb.
7. Lazzarich, Marinko. 2011. Stvaralački pristup književnome djelu u sustavu problemske nastave. Metodčki obzori 13, 6 (3), str. 111-125.
8. Mattes, Wolfgang. 2007. Nastavne metode, 75 kompaktnih pregleda za nastavnike i učenike. Zagreb: Naklada Ljevak.
9. Obradović, Marko; Pofuk, Ljubica. 2005. Problemska nastava. Bjelovarski učitelj, 10 (3), str. 36-40.
10. Rosandić, Dragutin. 2005. Metodika književnog odgoja. Zagreb: Školska knjiga.
11. Rosandić, Dragutin. 1975. Problemska, stvaralačka i izborna nastava književnosti. Sarajevo: Svjetlost.
12. Sabljčić, Jakov. 2011. Iz metodičke teorije i prakse nastave književnosti. Podgorica: Institut za crnogorski jezik i književnost Podgorica.
13. Stevanović, Marko. 1999. Kreatologija. Varaždinske Toplice: Tonimir.
14. Stevanović, Marko. 2003. Modeli kreativne nastave. Rijeka: Andromeda.
15. Terhart, Ewald. 2001. Metode poučavanja i učenja. Zagreb: Educa.
16. Tot, Daria. 2010. Učeničke kompetencije i suvremena nastava. Odgojne znanosti, 12 (1), 65-78.

Izvori:

17. Baličević, Marija i sur. 2007. Krila riječi. Zagreb: Školska knjiga.
18. Dujmović-Markusi; Dragica, Rossetti-Bazdan, Sandra; Pavić-Pezer, Terezija. 2010. Književni vremeplov 4. Čitanka iz hrvatskog jezika za četvrti razred gimnazije. Zagreb: Profil.

Životopis

Rođena sam 19. travnja 1994. godine u malenom gradu velikoga srca, u Virovitici.

Budući da sam tijekom osnovnoškolskog te srednjoškolskog gimnazijskog obrazovanja u Virovitici pokazivala izuzetnu ljubav prema hrvatskom jeziku i književnosti, te budući da sam kao srednjoškolka dvije godine volontirala kao pomoć u učenju djeci i mladima u Obiteljskom centru u Virovitici, kao logičan slijed događaja zbio se i moj upis na studij hrvatskog jezika i književnost i pedagogije na Filozofski fakultet u Osijeku 2013. godine.

Godine 2016. temom završnog rada pod nazivom „*Doprinos programa emocionalnog opismenjavanja kvaliteti školske prilagodbe*“, stekla sam zvanje sveučilišne prvostupnice hrvatskog jezika i književnosti i pedagogije.

Na diplomskom sam studiju, zbog prosjeka ocjena od 5.00, dobila pohvalu za uspješnost u studiranju, a tijekom studija sudjelovala sam u raznim izvannastavnim aktivnostima.

Ljubav prema volontiranju nastavila se i na studiju te sam tako bila volonterka Volonterskog centra u Osijeku, gdje sam, kao i u Obiteljskom centru u Virovitici, učenicima pomagala u učenju i u socijalizaciji.

Godine 2017. završila sam Track A trening te postala certificirana članica Svjetskog saveza mladih u kojemu sam se priključila HDC (Human Dignity Curriculum) grupi u okviru čijeg sam rada provodila radionice o ljudskom dostojanstvu i poštivanju ljudskih prava u Osnovnoj školi Frana Krste Frankopana u Osijeku.

Osim što sam članica udruge Svjetski savez mladih, tijekom studija bila sam članica Udruge studenata pedagogije u okviru koje sam sudjelovala u organizaciji humanitarnih akcija te u uredništvu prvoga časopisa Uruge. Također, u Udruzi studenata pedagogije sudjelovala sam u organizaciji prvoga simpozija koji se održao pod nazivom *Alternativne pedagoške ideje i škole*, a na kojemu sam, osim organizacijski, sudjelovala i održavši radionicu koja je spojila ljubav prema pedagogiji i književnosti, a koja je nosila naziv *Alternativni pristup nastavi književnosti na primjeru pjesničkoga teksta Berba zvijezda Zvonimira Baloga*.

Godine 2017. sudjelovala sam na Festivalu znanosti u Osijeku, a tema pedagoške radionice bila je *Poslije kiše dolazi sunce: optimizam u odgoju*.

Tijekom studija stekla sam brojne profesionalne, ali i osobne kompetencije, i iako sam se na različite načine trudila izlaziti iz svojih sigurnih zona, i studentski poslovi koje sam radila (dječja rođendaonica, poludnevni boravak u Osnovnoj školi Ivane Brlić Mažuranić u Virovitici) pokazivali su mi ono što sam oduvijek znala: u budućnosti želim raditi s mladima, želim poticati

izvrsnost u njima, želim biti nastavnik koji će učiniti da procvatu svi potencijali kojih je mlada osoba prepuna.

I za kraj, kada bih se morala opisati onima koji me ne znaju rekla bih: nasmijana, vedra i hrabra. Vjerujem da se dobro dobrim vraća, a moto koji me vodi kroz život je ona čuvena Jelačićeva: „Što Bog da i sreća junačka!“