

Problemsko-stvaralački pristup u nastavi morfologije

Hozijan, Ivana

Master's thesis / Diplomski rad

2016

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:142:316522>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-10-20**



FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet

Diplomski studij Hrvatskoga jezika i književnosti i Engleskoga jezika i književnosti

Ivana Hozijan

Problemsko-stvaralački pristup u nastavi morfologije

Diplomski rad

Mentorica: doc. dr .sc. Vesna Bjedov

Osijek, 2016.

SADRŽAJ

1. UVOD.....	4
2. POJMOVNO RAZGRANIČENJE METODIČKOGA SUSTAVA I METODIČKOGA PRISTUPA.....	5
3. METODIČKI SUSTAVI U NASTAVI HRVATSKOGA JEZIKA.....	7
4. PROBLEMSKO-STVARALAČKI SUSTAV U KONTEKSTU SUVREMENE NASTAVE HRVATSKOGA JEZIKA.....	9
4.1. Obilježja problemsko-stvaralačkoga sustava.....	9
4.2. Ustroj sata u okviru problemske nastave hrvatskoga jezika.....	11
4.3. Nastavni oblici, nastavna sredstva i pomagala te nastavni izvori u problemskoj nastavi.....	11
4.4. Uloga učitelja hrvatskoga jezika u problemsko-stvaralačkome sustavu.....	12
4.5. Uloga učenika u problemsko-stvaralačkome sustavu.....	13
4.6. Problemsko pitanje kao temelj problemske nastave hrvatskoga jezika.....	14
4.7. Oblici problemske nastave hrvatskoga jezika.....	15
4.7.1. Promatranje gramatičkih činjenica.....	15
4.7.2. Rješavanje gramatičkih zadaća.....	16
4.7.3. Ispravljanje jezičnih pogriješaka.....	16
4.7.4. Školski jezični pokus.....	16
4.7.5. Stvaranje tekstovne jedinice.....	17
5. MORFOLOŠKI SADRŽAJI HRVATSKOGA JEZIKA U PREDMETNOJ NASTAVI OSNOVNE ŠKOLE.....	18
6. MORFOLOŠKI SADRŽAJI HRVATSKOGA JEZIKA U SREDNJOJ ŠKOLI.....	20
7. PROBLEMSKO-STVARALAČKI PRISTUP U POUČAVANJU VOKATIVA JEDNINE IMENICA MUŠKOGA RODA.....	23
7.1. Stvaranje problemske situacije.....	23
7.2. Postavljanje problema.....	23
7.3. Postavljanje hipoteza i utvrđivanje načina dokazivanja.....	23
7.4. Samostalno rješavanje problema.....	24
7.5. Objavljivanje rezultata i rješenje problema.....	24

8. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA.....	25
8.1. Predmet i cilj istraživanja.....	25
8.2. Postupak, instrument i uzorak istraživanja.....	25
8.3. Metode istraživanja.....	26
9. REZULTATI I RASPRAVA.....	27
9.1. Spol ispitanih nastavnika.....	27
9.2. Čestotnost primjene problemsko-stvaralačkoga pristupa u nastavi morfologije.....	27
9.3. Kombinacija problemsko-stvaralačkoga pristupa s drugim metodičkim pristupima...29	
9.4. Metodički pristupi s kojima se kombinira problemsko-stvaralački pristup.....	31
9.5. Aktivnost učenika.....	32
9.6. Čestotnost primjene oblika problemske nastave hrvatskoga jezika.....	34
9.7. Prednosti problemsko-stvaralačkoga pristupa.....	36
9.8. Nedostatci problemsko-stvaralačkoga pristupa.....	37
10. ZAKLJUČAK.....	39
11. LITERATURA.....	40
12. IZVORI.....	42
13. POPIS PRILOGA.....	43
14. ŽIVOTOPIS.....	46

SAŽETAK

Ovaj se rad bavi problemsko-stvaralačkim pristupom u nastavi morfologije. U prvome dijelu rada objašnjavaju se pojmovi metodički sustav i metodički pristup. Nadalje, detaljno se objašnjava problemsko-stvaralački sustav u nastavi hrvatskoga jezika s posebnim osvrtom na njegovu pojavu, afirmaciju i značajke. Pojašnjava se uloga učitelja, koji planira nastavni proces i postaje njegovim moderatorom, uloga učenika, koji postaje nositelj nastavnog procesa te problemsko pitanje, koje pokreće istraživanje problema. U istome se dijelu rada prikazuju i razjašnjavaju oblici problemske nastave prema klasifikaciji Stjepka Težaka. Teorijski dio obuhvaća i prikaz morfoloških sadržaja nastave hrvatskoga jezika u osnovnoj i srednjoj školi (gimnaziji) s osvrtom na njihov udio u planu i programu. Kako bi se teorijske odrednice provjerile u praksi, provedeno je istraživanje o primjeni problemsko-stvaralačkoga pristupa u nastavi morfologije u osnovnim i srednjim školama iz Osijeka, Čepina, Čačinaca, Županje, Valpova i Vukovara. Trideset i šest nastavnika hrvatskoga jezika ispunjavalo je anketu koja se odnosila na čestotnost i način primjene problemsko-stvaralačkoga pristupa, čestotnost primjene oblika problemske nastave prema Težakovoj klasifikaciji, aktivnost učenika te prednosti i nedostatke problemsko-stvaralačkoga pristupa u praksi. Rezultati su pokazali da najviše ispitanika *ponekad* primjenjuje problemsko-stvaralački pristup te da ga najviše njih *ponekad* kombinira s drugim pristupima. Najviše je ispitanih nastavnika procijenilo da su učenici na nastavnome satu morfologije na kojemu se primjenjuje problemsko-stvaralački pristup *ponekad aktivni* i *aktivni*. Što se tiče oblika problemske nastave, ispitanici najviše primjenjuju oblike promatranje gramatičkih činjenica i rješavanje gramatičkih zadataka. Najviše ispitanih nastavnika kao prednost je istaknulo aktivnu ulogu učenika, dok se nedostaci tiču nedostatka vremena za provedbu problemsko-stvaralačkoga pristupa ili količine vremena koju treba utrošiti na pripremu nastavnoga sata.

KLJUČNE RIJEČI: problemsko-stvaralački pristup, morfologija, problemsko pitanje, učenik, učitelj

1. UVOD

U ovome će se radu razmatrati problemsko-stvaralački pristup u nastavi morfologije, što znači da će se ponajprije razložiti teorijski aspekt ovoga metodičkoga pristupa, a potom će se prikazati mogućnost njegove primjene u nastavi morfologije. Rad je podijeljen na poglavlja i potpoglavlja. Prvo je poglavlje uvodno. U drugome će se poglavlju definirati pojmovi metodički sustav i metodički pristup te objasniti njihov odnos. U trećemu će se poglavlju prikazati metodički sustavi u nastavi hrvatskoga jezika, dok će se u četvrtome detaljno objasniti temeljne postavke problemsko-stvaralačkoga sustava, uloga učitelja i učenika u problemsko-stvaralačkome sustavu, problemsko pitanje te oblici problemske nastave. Peto i šesto poglavlje obuhvatit će pregled sadržaja nastave morfologije u osnovnoj i srednjoj školi (gimnaziji). Ta su poglavlja isključivo teorijska, što znači da će se navesti postojeće tvrdnje u literaturi, odnosno određene će se spoznaje potkrijepiti stručno-metodičkom literaturom autora koji se bave nastavom hrvatskoga jezika (Stjepko Težak, Dragutin Rosandić, Ante Bežen). U prikazu sadržaja nastave morfologije izvori su bili planovi i programi hrvatskoga jezika za osnovnu školu i gimnazije¹. U sedmome poglavlju prikazuje se metodički model poučavanja morfološke nastavne teme primjenom problemsko-stvaralačkoga pristupa. U poglavlju „Rezultati i rasprava“ prikazuju se rezultati provedenoga anketiranja osnovnoškolskih i srednjoškolskih nastavnika hrvatskoga jezika o čestotnosti i načinu primjene problemsko-stvaralačkoga pristupa u nastavi morfologije. Dobiveni će se rezultati prikazati kvalitativno i kvantitativno. Tome poglavlju prethodi poglavlje o metodologiji istraživanja u kojemu će se opisati predmet i cilj istraživanja, postupak, instrument i uzorak istraživanja te metode koje su se u istraživanju koristile.

¹ Gimnazijski je program odabran jer se on zbog svoje sveobuhvatnosti koristio kao primjer srednjoškolskoga programa na kolegiju Metodika nastave (teorije) učenja hrvatskoga jezika te zato što se prema njemu priprema viša razina ispita iz hrvatskoga jezika državne mature, koja se polaže na kraju srednjoškolskoga obrazovanja.

2. POJMOVNO RAZGRANIČENJE METODIČKOGA SUSTAVA I METODIČKOGA PRISTUPA

Većina metodičke i didaktičke literature definira ili spominje pojam metodički sustav. Metodički se sustav može definirati kao „spoznajnometodičko polazište i koncepcija nastave koja se očituje u planiranju i pripremanju nastavnog procesa, a o čemu ovisi izbor nastavnih metoda, postupaka i izvora znanja.“ (Bežen, 2008: 162) Težak (1996) navodi kako se on određuje svrhom i sadržajem nastavnoga predmeta te da se uspostavlja načinima i organizacijskim oblicima kojima se ta svrha ostvaruje, dok Rosandić (2005) smatra kako se u oblikovanju metodičkih sustava očituje shvaćanje sadržaja nastave i njezinih organizacijskih oblika.

U metodičkoj i didaktičkoj literaturi spominju se različiti nazivi pa se tako za pojam metodički sustav može pronaći naziv strategija (primjerice kod Bežena), koja može biti „nastavna, didaktička, obrazovna, odgojno-obrazovna.“ (Težak, 1996: 111) Von Cube se odlučuje za naziv obrazovna strategija i kaže da je ona „slijed planiranih mjera koje nastavnik ili mediji moraju provesti, i koje adresata trebaju dovesti do određenog obrazovnog cilja.“ (von Cube, 1994 citirano prema Težak, 1996: 111) Peko, Pintarić koriste se nazivom nastavna strategija i definiraju ju kao „skup postupaka kojima želimo ostvariti ciljeve učenja“ i kažu da „različitim strategijama postizemo različita stanja.“ (Peko, Pintarić, 1999: 82)

Bežen (2008) ističe da su odgojno-obrazovne, tj. nastavne strategije tema u kojoj se pogledi suvremene didaktike i metodike najviše razlikuju, a što je posebno uočljivo u metodici hrvatskoga jezika, koja je umjesto naziva strategija zadržala tradicionalni naziv metodički sustav. On smatra da je razlog tomu to što metodički sustav ovisi o matičnoj znanosti nastavnog predmeta koja za didaktiku nije bitna te što su metodički sustavi u metodici hrvatskoga jezika bili poznati i prije nego je pojam strategije ušao u hrvatsku didaktiku.

Didaktička je strategija teorijska, a metodička izvedbena te sukladno tomu sadrži izvedbene elemente. „Određeni metodički sustav, naime, podrazumijeva primjenu posve određenih metoda, postupaka, oblika nastave te nastavnih sredstava i izvora pa je uz opće odrednice svakog metodičkog sustava potrebno navoditi i pripadajuće izvedbene odrednice kao sastavne dijelove metodičke strategije.“ (Bežen, 2008: 297) Autor donosi i kriterije uspostavljanja metodičkog sustava, a to su: „temeljno teorijsko polazište (teorijska osnova sustava), položaj i uloga učenika u nastavnom procesu, položaj učitelja u nastavnom procesu, pristup nastavnim sadržajima i njihov položaj u nastavnom procesu, metodologija i teorijski aparat matične znanosti iz koje se preuzimaju nastavni

sadržaji, a izvedbeni oblici, metode i postupci u radu posljedica su izbora prethodnih kriterija.“ (Bežen, 2008: 297)

Uz pojam metodički sustav javlja se i pojam metodički pristup. O odnosu ova dva pojma govori Diklić (1990) koji kaže kako se metodički sustav temelji na primjeni svih odrednica sustava, dok metodički pristup podrazumijeva primjenu određenih, pojedinačnih sastavnica metodičkog sustava u interpretaciji. Metodički pristup u odnosu na metodički sustav promatra i Težak (1996), koji navodi kako se sustavi ne moraju isključivo primjenjivati, već se mogu ispreplitati i kombinirati. „Ako se koncepcija kojega sustava primjenjuje samo pri obradi pojedine nastavne jedinice ili nastavne teme, ne govorimo o sustavu, nego o pristupu.“ (Težak, 1996: 120) Neke su teme pogodnije za obradu određenim pristupom pa tako Težak (1996) kao primjer navodi obradu predikatne rečenice lingvističko-komunikacijskim pristupom, odnosno obradu uzročne rečenice problemsko-stvaralačkim pristupom.

3. METODIČKI SUSTAVI U NASTAVI HRVATSKOGA JEZIKA

Od metodičkih sustava koji su se odnosili na cjelokupnu nastavu hrvatskoga jezika, Težak (1996) izdvaja gramatičko-književni, koji je prevladavao u tradicionalnoj srednjoj školi, s temeljem na shvaćanju da se jezična kultura stječe učenjem gramatike i književnosti, te integracijsko-korelacijski, koji se temelji na povezivanju nastavnih sadržaja. Što se tiče suvremene nastave hrvatskoga jezika, Bjedov (2010) opisuje dogmatsko-reproduktivni, analitičko-eksplikativni, integracijsko-korelacijski, problemsko-stvaralački, lingvističko-komunikacijski sustav koje spominje Težak, otvoreni i timski koje spominje Rosandić te dodaje još i ERR sustav prema Steele, Meredith i Temple. Obilježja navedenih sustava prikazat će se u ovome poglavlju.²

Dogmatsko-reproduktivni sustav polazi od „tradicionalnog shvaćanja uloge lingvisti koji prosuđuje slaganje jezičnih izraza s normom pa izraze ocijenjene kao jezično pravilne klasificira, opisuje i propisuje. Analogno tomu i nastavnik prosuđuje, ispravlja i klasificira jezičnu proizvodnju učenika prema formalnim gramatičkim pravilima. Tako obojica, nastavnik i lingvist, preuzimaju sudačku vlast nad jezičnom pravilnošću, postavljaju jezične dogme koje se moraju naučiti i primjenjivati u govorenju i pisanju.“ (Težak, 1996: 115) U ovome sustavu prevladava predavačka nastava, učitelj je pokretač nastavnoga procesa, dok se od učenika očekuje reprodukcija sadržaja i učenje napamet, umjesto razumijevanja i razvijanja vlastitoga mišljenja.

Analitičko-eksplikativni sustav „učenika stavlja u povoljniji položaj jer ga potiče da proučavanjem teksta analitički otkriva gramatičke pojave na razini književne norme.“ (Težak, 1996: 115) U ovome je sustavu uloga učitelja još uvijek važna, ali se od učenika očekuje „samostalno izvođenje definicija, pravila i paradigama i tekstovna analiza.“ (Težak, 1996: 115) Bitna je sastavnica ovoga sustava heuristički razgovor, pomoću kojega „učenici sudjeluju u izvođenju generalizacija. Dakle, umjesto da nastavnik sam jednostavno izloži činjenice i na temelju toga objasni generalizacije, što je osobina metode usmenoga izlaganja, on primjenom heurističkih pitanja uključuje učenike u proces otkrivanja novih spoznaja.“ (Poljak, 1988: 103)

Integracijsko-korelacijski sustav temelji se na povezivanju nastavnih sadržaja. Pri tome je „uloga učenika i učitelja bitno promijenjena u odnosu na tradicionalnu nastavu, a jezični se sadržaji ne promatraju izolirano i rascjepkano, nego u suodnosu s drugim jezičnim sadržajima, zatim sa sadržajima ostalih predmetnih područja (književnost, jezično izražavanje, medijska kultura) te u

² Ukratko će se prikazati svi navedeni metodički sustavi, osim problemsko-stvaralačkoga jer je njemu posvećeno cjelokupno poglavlje u okviru ovoga rada.

suodnosu s nastavnim sadržajima drugih predmeta.“ (Bjedov, 2010: 26-27) Integracija i korelacija unutar predmeta hrvatski jezik ostvaruju se „na razini predmetnoga područja (jezik + književnost, književnost + film, književnost + usmeno izražavanje, itd.) i na razini programskih cjelina (fonetika + morfologija, morfologija + sintaksa, itd.).“ (Težak, 1996: 113)

Primjenom lingvističko-komunikacijskog sustava „učenici se upoznaju s jezičnim znanostima i teorijom komuniciranja u mjeri i na način koji ih osposobljava za usmeno i pismeno priopćavanje prema njihovim aktualnim i skorašnjim potrebama. Tako se gramatičko, pravopisno, rječničko i stilističko gradivo povezuje, isprepliće i prožima s teorijom sastavljanja i praktičnim usmenim i pismenim vježbama.“ (Težak, 1996: 120) Dakle, ovaj metodički sustav pokušava povezati lingvističko znanje s komunikacijskim potrebama učenika, tj. „nastoji uskladiti gramatičke nastavne sadržaje i učeničko jezično stvaralaštvo.“ (Bjedov, 2010: 30)

Kao jedan od najmlađih metodičkih sustava, otvoreni sustav „uspostavlja didaktičku komunikaciju koja se utemeljuje na ponudi sadržaja i metoda za samostalno učenje, istraživanje i stvaranje. Učenici/učenice sami odabiru sadržaj za pojedinačno, skupno i tandemsko učenje, istraživanje i stvaranje. Sadržaj nudi učitelj/učiteljica ili učenice/učenici.“ (Rosandić, 2005: 207) Bjedov (2010) ističe kako je ovaj sustav blizak mentorskoj nastavi koja naglašava ulogu učenika i njegov rad, dok učitelj postaje mentor koji svojim savjetima pomaže učenicima u radu, čime njegova uloga postaje sustavnija i zahtjevnija.

Timski sustav podrazumijeva suradnju „dvaju ili više učitelja istoga ili različitoga predmeta, što znači timsko planiranje i izvođenje nastave te timsko vrjednovanje odgojno-obrazovnih postignuća. (...) U timskome je sustavu razvidna značajna uloga učenika i učitelja te njihovih aktivnosti, i u planiranju, i u izvođenju nastave.“ (Bjedov, 2010: 33) Timski sustav može povezati sadržaje različitih predmeta pa se, kao i integracijsko-korelacijski, temelji na teoriji međupredmetnih veza (Rosandić, 2005) te učenike potiče na učenje otkrivanjem i razvijanje kritičkoga mišljenja.

Glavno obilježje ERR sustava tri su nastavne etape: evokacija - razumijevanje značenja - refleksija. Bjedov (2010) opisuje kako se evokacijom učenici aktivno uvode u temu nastavnoga sata, razumijevanjem značenja oni dolaze u kontakt s novim informacijama, a u etapi refleksije učenici objedinjuju misli, stavove, tvrdnje. Autorica kao temeljna obilježja ovoga sustava navodi promicanje kritičkoga mišljenja, učenika koji je u središtu pozornosti svojim aktivnostima te komunikacijsku razinu učenik-učenik. (Bjedov, 2010)

4. PROBLEMSKO-STVARALAČKI SUSTAV U KONTEKSTU SUVREMENE NASTAVE HRVATSKOGA JEZIKA

Problemsko-stvaralački sustav prihvaćen je u suvremenoj nastavi hrvatskoga jezika, što je pokazala i anketa provedena u okviru ovoga rada. Bežen (2008) smatra kako je problemsko-stvaralački sustav prikladan u poučavanju većeg broja tema iz svih područja hrvatskoga jezika te je ovo poglavlje u potpunosti posvećeno problemsko-stvaralačkome sustavu.

4.1. Obilježja problemsko-stvaralačkoga sustava

U metodičkoj i didaktičkoj literaturi za ovaj se sustav mogu pronaći različiti nazivi, tj. prevladava terminološka neujednačenost. (Poljak, 1977) Tako Poljak (1977) uz engleske, njemačke, francuske i ruske nazive, čiji prijevodi uglavnom znače rješavanje problema ili učenje otkrivanjem, donosi i najčešće nazive koji se mogu pronaći u hrvatskoj literaturi, a po njegovu mišljenju to su: problemska nastava, učenje putem rješavanja problema, istraživačka metoda, stvaralačka nastava. Najučestaliji naziv ipak je problemska nastava. Njezin se početak povezuje s novom školom³ iz prve polovice 20. stoljeća, a neki početkom smatraju i „1965. godinu kada je održan simpozij o problemskoj nastavi u New Yorku.“ (Poljak, 1977: 79)

Problemska nastava „zasniva se na iskustvenom učenju.“ (Jelavić, 1995: 137) Ona „polazi od neke problemske situacije koju postavlja učitelj, a učenik ju treba riješiti. Problem je vezan za nastavni program pa njegovim rješavanjem učenik zapravo uči određeni programski zadatak. Učenik je u rješavanju problema, čije je rješenje u znanosti dakako već poznato, posve samostalan. Sustav se primjenjuje radi postizanja što veće samostalnosti i individualne aktivnosti učenika.“ (Bežen, 2008: 156) U sustavu takve nastave „znanje se stječe misaonom aktivnošću, a ne mehaničkim pamćenjem gotovih činjenica i spoznaja. Problemska nastava uvodi učenika u istraživački rad, upoznaje ga s tehnikom samostalnog intelektualnog rada, pobuđuje zanimanje za spoznavanje i razvija znanstveno mišljenje.“ (Rosandić, 1996: 38)

Terhart (2001) tako navodi sljedeće prednosti problemske nastave, koje je opisao i psiholog Bruner: pri učenju učenik usvaja tehnike i postupke takvoga učenja, znanje stečeno na takav način sigurnije i brže stoji na raspolaganju⁴, učenik razvija zanimanje za sljedeće procese učenja i rješavanja

³ Poljak (1977) novom školom naziva američku „projekt-metodu“ i „problem-metodu“ čije su teorijske i praktične temelje postavili Dewey, Kilpatrick, Colling i dr.

⁴ „Znanje koje smo stekli u vlastitim procesima rješavanja problema, u novim situacijama rješavanja problema je u većoj mjeri spremno za transfer.“ (Terhart, 2001: 160)

problema⁵, u sklopu nastave uklanja se ovisnost o nastavnikovu potkrjepljivanju u mjeri u kojoj učenik može sam upravljati procesom otkrivanja i u kojoj uči da pravilnost svoga postupka provjeri na njegovoj uspješnosti. Osjećaj do kojega takvo učenje dovodi, Bruner naziva „Eureka doživljajem“ ili „Aha doživljajem“ te smatra kako će učenik zbog zadovoljstva koje mu taj osjećaj izaziva biti spreman duže vrijeme učiti na takav način. (Bruner, 1966 prema Vizek-Vidović i dr., 2003)

Ovaj se sustav „temelji na načelu stvaralaštva⁶.“ (Težak, 1996: 115) „Pritom riječ stvaralaštvo shvaćamo u njezinu širem značenju, tj. kao pronalaženje nečega što nije novo za svijet, ali jest za učenika.“ (Težak, 1996: 96) Autor također ističe da bi učenik u jezičnoj nastavi trebao nastupiti u ulozi istraživača pred kojega se postavlja određeni jezični problem. (Težak, 1996) U kontekstu istraživanja Rosandić (2005) ističe dvije istraživačke metode: djelomično istraživačku i potpuno istraživačku. Prva se odnosi na situaciju kada „problem rješava sam učitelj, a učenici samo djelomično sudjeluju pri rješavanju problema.“ (Rosandić, 2005: 205) Takva situacija „pogoduje razvijanju sposobnosti uspoređivanja i objašnjavanja pojava, otkrivanju uzročno-posljedičnih odnosa i dokazivanju postavljenih teza.“ (Rosandić, 2005: 205) Druga metoda opisuje situaciju u kojoj učenici samostalno rješavaju problem te se svojim radom približavaju „spoznajnoj djelatnosti znanstvenika.“ (Rosandić, 2005: 205)

Bežen (2008) navodi da se problemska nastava, uz integriranu i projektnu, smatra najpogodnijom za oslobađanje kreativnosti učenika i učitelja, za samostalno učenje, razvijanje inicijativnosti i kritičnosti, ali kako je to jedan od najsloženijih sustava u čije izvođenje treba uložiti puno više truda i vremena nego u jednostavnije sustave. Upravo je vrijeme jedan od najvećih prigovora sustavu jer nasuprot većoj količini vremena koju učitelj mora uložiti u pripremu, u samoj izvedbi nastavne jedinice nekada je premalo vremena „za temeljito planiranje i analiziranje pojedinih koraka u otkrivanju, kako bi učenici doista mogli samostalno uočiti određena načela i izvesti zaključke. Poučavanje se tako često svodi na površnu demonstraciju postupaka i prepričavanje zaključaka.“ (Vizek-Vidović i dr., 2003: 359) Uz vrijeme, ističe se i problem težine, tj. Poljak smatra „da je problemska nastava kao sistem nastave učenicima znatno teža. Zato primjeni tog težeg sistema

⁵ Učenik „je tada sam (intrinzično) motiviran za učenje i ne mora se uvijek iznova „pridobivati“ za svaki proces učenja.“ (Terhart, 2001: 160)

⁶ Načelo stvaralaštva temelji se na tome da “nastava hrvatskog jezika mora biti stvaralačka kako za učenika tako i za nastavnika. Kad god je to moguće, učenik neka i sam istražuje i otkriva neke jezične pojave i zakonitosti, a nastavnik ga mora uvoditi u jezično stvaralaštvo.” (Težak, 1996: 96)

nužno prethode lakši sistemi koji pridonose postupnom osamostaljivanju i osposobljavanju učenika za samostalan rad, pa i za samostalno rješavanje problema.“ (Poljak, 1977: 83)

4.2. Ustroj sata u okviru problemske nastave hrvatskoga jezika

Problemsko-stvaralački sustav ima određenu strukturu nastavnoga sata koju čine „stvaranje uvjeta za nastajanje problemske situacije, postavljanje problema, traženje načina za rješavanje problema, predlaganje različitih hipoteza, kolektivno ili individualno rješavanje problema, provjeravanje i ispravljanje pogrešaka, rješavanje glavnog problema.“ (Rosandić, 1996: 38) Najvažniju ulogu u strukturi, što se očituje iz naziva samoga sustava, ima problemsko pitanje, odnosno problemska situacija. Strukturu se detaljnije bavio Bežen (2008) koji je prikazao strukturu nastavne jedinice u problemskoj nastavi jezika opisujući nastavne situacije koje prate određenu nastavnu etapu, a nju samu uspoređujući s etapama drugih metodičkih sustava. Tako „stvaranje problemske situacije odgovara etapi motivacije u drugim sustavima, postavljanje (formuliranje) problema etapi najave cilja sata, rasprava o načinima rješavanja problema i postavljanje hipoteza prvom dijelu glavnog dijela sata u drugim sustavima, samostalno rješavanje problema odgovara drugom dijelu glavnog dijela sata, a zajednički uvid u rezultate i konačno rješenje sintezi, završnom dijelu sata i provjeravanju u drugim sustavima.“ (Bežen, 2008: 318-319) Nastavne situacije kojima Bežen opisuje pojedine nastavne etape problemske nastave jezika mogu se iščitati iz naziva samih etapa te se neće posebno navoditi.

4.3. Nastavni oblici, nastavna sredstva i pomagala te nastavni izvori u problemskoj nastavi

U problemskoj nastavi primjenjivi su svi sociološki oblici rada: čelni, individualni, rad u paru, skupinski. Primjenom čelnoga rada svi učenici rješavaju isti problem. Nastavnik poticajnim pitanjima potiče učenike na razmišljanje, zatim na prikazivanje, razumijevanje i ponavljanje sadržaja. (Mattes, 2007) „Primjenom individualnog oblika rada može se proširiti krug problema koji se istražuju.“ (Rosandić, 2005: 226) Učenici tada u pravilu rade samostalno, u komunikaciji su s nastavnim sadržajima predloženima različitim izvorima znanja, više se posvete radu te stignu riješiti više zadataka. Prema Rosandiću (2005) rad u paru razvija kritičko mišljenje i suočavanje različitih gledišta, zbog toga što dva učenika koja rade zajedno ne moraju dijeliti isto mišljenje o rješenju problema. Skupinski rad, koji Mattes (2007) opisuje kao učenicima omiljeni nastavni oblik, pogoduje razlikovanju i proširivanju istraživačkih problema. „Organiziranjem skupnog i individualnog rada učenika pospješuje se usvajanje metodologije istraživačkog rada.“ (Rosandić,

2005: 226) No Težak (1996) smatra kako skupinski rad nije uvijek prikladan za poučavanje jezičnih sadržaja. „Ako želimo da učenici uspješno prouče jedno gramatičko pitanje po načelima grupnoga rada, moramo imati na umu znatnu sporost rada pojedinih skupina i opasnosti da se izvještaji voditelja skupina, rasprava o njima i zaključci nađu u vremenskom tjesnacu i zato obave brzopleto i površno. Stoga je skupinski rad u gramatičkoj nastavi prikladan za rješavanje jednostavnijih zadataka u bilo kojoj fazi nastavnog procesa, i to osobito onih zadataka gdje se mora iskoristiti što veći broj jezičnih činjenica.“ (Težak, 1996: 128)

Za izvođenje problemske nastave mogu se koristiti sva dostupna sredstva i pomagala, od televizije i radija do računala i interneta. Osim elektroničkih sredstava i pomagala, mogu se koristiti i različiti izvori: tekstovni predlošci, udžbenici, vježbenice, nastavni listići koji „služe individualizaciji nastavnog rada i usmjeravanju učenika na određene probleme.“ (Rosandić, 1975: 169) Autor također napominje da se sva ta sredstva, pomagala i izvori mogu primjenjivati u različitim etapama nastavnoga sata i s različitim ishodima. (Rosandić, 2005)

4.4. Uloga učitelja hrvatskoga jezika u problemsko-stvaralačkome sustavu

Za razliku od tradicionalne nastave, u kojoj je prema Rosandiću (2005) učitelj središnja osoba nastavnoga procesa i prenositelj znanja, u suvremenoj nastavi učitelj dobiva novu važnu ulogu: „naučiti učenike učiti.“ (Kadum-Bošnjak, Peršić, 2007: 76) Uz to što mora biti stručnjak za hrvatsku fonetiku, fonologiju, morfologiju, rječotvorbu, leksikologiju, stilistiku, pravogovor i pravopis, učitelj hrvatskoga jezika mora dobro poznavati učenika i njegovu okolinu kako bi uspješno izvodio problemsku nastavu. (Težak, 1996)

Pripremanje i izvođenje problemske nastave podrazumijeva viši stupanj stručnosti i metodičnosti. (Rosandić, 2005) Izvođenjem problemske nastave učitelj hrvatskoga jezika „preuzima ulogu organizatora stvaralačke⁷ i istraživačke⁸ djelatnosti učenika/učenica.“ (Rosandić, 2005: 226) Autor također ističe kako je didaktičko-metodičko oblikovanje nastavnoga sata u problemsko-stvaralačkome sustavu zahtjevno jer nameće nove obveze, a organiziranje skupinskog,

⁷ Kako bi organizirao stvaralačke djelatnosti i potaknuo učenike da u njima sudjeluju i učitelj hrvatskoga jezika mora biti stvaralac. „U odgojno-obrazovnom procesu nositelji su stvaralačke djelatnosti učenici i nastavnici. Nastavnikovo stvaralaštvo u odgojno-obrazovnom procesu u službi je poticanja i razvijanja učenikova stvaralaštva. Svoju djelatnost nastavnikovo pedagoško-metodičko stvaralaštvo potvrđuje rezultatima učenikovo stvaralaštvo koje se odvija u interakciji učenik-nastavnik, nastavnik-učenik.“ (Rosandić, 1993: 91)

⁸ Za organizaciju istraživačkoga rada i poticanja učenika na isti, također je potrebno da učitelj hrvatskoga jezika bude istraživač. „U školi koja se stalno mijenja učitelji ne mogu biti samo puki korisnici rezultata istraživanja do kojih dolaze profesionalni istraživači u akademskim institucijama i centrima za istraživanje. Umjesto toga učitelji postaju aktivni sudionici u procesu istraživanja.“ (Bandjur, Maksimović, 2012: 114)

individualnog i rada u parovima pretpostavlja poznavanje pojedinačnih osobina učenika/učenica i njihovih interesa. (Rosandić, 2005) Kadum-Bošnjak, Peršić (2007) smatraju kako voditeljska uloga učitelja u problemsko-stvaralačkome sustavu mora biti zapažena budući da on osposobljava učenike za aktivno stjecanje znanja, tj. osposobljava ih da do informacija dolaze vlastitim naporima i samostalnim otkrivanjem. „Pravi međutim nastavnik mora omogućiti učenicima da misle svojom glavom, da se spore s njim, da njegov nauk primaju samo ako je uvjerljivo argumentiran.“ (Težak, 1996: 78)

Posebnu bi pažnju učitelj u problemsko-stvaralačkome sustavu trebao posvetiti motivaciji i povezivanju nastavnih sadržaja s osobnim životom učenika „jer bez motivacije nema stvaralačkog rješavanja problemskih zadataka.“ (Kadum-Bošnjak, Peršić, 2007: 76) S time se slaže i Težak (1996) koji smatra kako učitelj hrvatskoga jezika „zahvaljujući raznovrsnim izvorima, pisanim i govorenim tekstovima, filmovima i stripovima, kazališnim priredbama i vokalnoj glazbi, može učenike motivirati za učenje lakše od mnogih drugih predmetnih nastavnika.“ (Težak, 1996: 81)

4.5. Uloga učenika u problemsko-stvaralačkome sustavu

Suvremena nastava teži biti usmjerena učeniku koji kao aktivan subjekt⁹ „pita, raspravlja, istražuje, zahtijeva, problematizira, surađuje s učiteljem rješavajući zadane i stvarne probleme.“ (Težak, 1996: 43) U problemskoj se nastavi najviše očituje uloga učenika kao subjekta jer se pred njega stavlja određeni problem i upućuje ga se na samostalno istraživanje, odnosno „učenik/učenica ne prima gotove spoznaje, nego ih stječe sam/sama. Uči znanstveno misliti, otkriva metode kojima se dolazi do spoznaje.“ (Rosandić, 2005: 205) U problemskoj nastavi najviši stupanj samostalnosti u radu označava istraživačka metoda, čijom se primjenom učenik najviše približava istraživačkome radu znanstvenika. (Rosandić, 2005)

U problemsko-stvaralačkome sustavu „učenici znanja propisana nastavnim programom stječu na samostalan, produktivan i stvaralački način, individualnim i individualiziranim oblikom rada, uz primjenu odgovarajućih metoda i suvremenih didaktičkih medija.“ (Kadum-Bošnjak, Peršić, 2007: 78) Učenik, uz učitelja koji ga vodi, također postaje odgovoran za svoj rad jer prema Kadum-Bošnjak, Peršić (2007) on sudjeluje u određivanju cilja i sadržaja svoga učenja, samostalno bira postupke, oblike i načine usvajanja sadržaja, aktivno, stvaralački i na logično-prirodan način koristi svoje intelektualne, misaone i psihičke sposobnosti u procesu učenja.

⁹ Težak smatra kako je učenik oduvijek bio subjekt u nastavi, ali pasivan jer je „odgajan, podučavan, vođen, osposobljavan, pripravljan za život.“ (Težak, 1996: 43)

Problemska nastava mora biti prilagođena učeniku, a Jelavić (1995) ističe kako poučavanje mora odgovarati prirodi učenika. Težak (1996) smatra kako učitelj pri poučavanju predmeta hrvatskoga jezika mora „voditi računa o višeslojnosti đачke populacije. Imamo učenika koji nemaju sklonosti ni za koje područje hrvatskog jezika, koji imaju sklonosti za sve sadržaje ovoga predmeta, koji imaju sklonosti za jedne, ali ne i za druge sadržaje ovoga predmeta, kojima je hrvatski najdraži i najlakši od svih nastavnih predmeta, kojima je hrvatski najteži predmet, kojima „ne ide“ gramatika, koji lijepo govore i loše pišu, koji umiju pisati, ali ne umiju tečno govoriti, koji teško čitaju i ne vole čitanje, koji se ne mogu odlijepiti od niza svojih govornih navika neusklađenih s književnom normom...“ (Težak, 1996: 44) Učitelj kao organizator nastave hrvatskoga jezika o tome bi trebao razmišljati prilikom planiranja problemske nastave i određene zadatke prilagoditi dobi, zanimanjima i sposobnostima učenika, ali na takav način da nastava ipak ostane problemska.

4.6. Problemsko pitanje kao temelj problemske nastave hrvatskoga jezika

Problemska nastava donosi posebnu vrstu pitanja, a to je problemsko pitanje koje „sadrži problem (poteškoću) koju valja samostalno riješiti. Prema tome, problemsko pitanje pokreće istraživanje problema.“ (Rosandić, 1996: 283) Autor navodi sljedeće uvjete u kojima problemsko pitanje nastaje: nepodudarnost starog iskustva i nove situacije, ako nove obavijesti traže preradu postojećeg znanja, proturječnost pojave, ako situacija traži uspostavljanje veza među pojavama i otkrivanje uzoraka tim pojavama. (Rosandić, 1996) Problemsko pitanje stvara problemsku situaciju „u kojoj se pojedinac više ne može snalaziti na osnovi onoga što zna, što je ranije naučio, na osnovi osobnog iskustva. Prema tome, problemska situacija postoji za pojedinca tek onda kad je on osvijesti i jasno formulira kao pitanje na koje mora dati (do tada bar njemu nepoznat) odgovor.“ (Jelavić, 1995: 137) Problemsko pitanje može postaviti i učitelj i učenik. Pitanje koje postavlja učitelj može se postaviti u raznim situacijama i etapama nastavnoga sata: „u uvodnom dijelu sata, na početku obrade šire nastavne teme, pri obradi novoga gradiva.“ (Rosandić, 1996: 39) Rosandić (1996) navodi da problemsko pitanje u uvodnoj etapi nastavnog sata obuhvaća problem koji će se razrađivati u ostalim etapama, dok se na početku obrade šire nastavne teme može postaviti pitanje kojim će se najaviti ono što će se poučavati, a pitanja koja pokreću produktivno mišljenje postavljaju se i u ostalim nastavnim situacijama. „Problemsko pitanje mogu postavljati učenici na temelju promatranja jezičnih pojava ili na temelju formulacija u udžbeniku.“ (Rosandić, 1996: 285) U udžbeniku se iznose objašnjenja, primjeri koji potvrđuju ili uvjetuju postavljanje pravila, pravila uopćavanja, zaključci pa bi se učenike pri čitanju udžbenika trebalo zaustavljati i poticati ih na

samostalno postavljanje pitanja koja će otkrivati nove činjenice i otvarati im nova gledišta. (Rosandić, 1996)

Prema Rosandiću (2005) rješavanje problema odvija se u četiri etape. „U prvoj fazi problem ulazi u krug učenikove/učeničine pažnje: uočava problem, osjeća teškoće i nedoumice, svjesno upravlja svoju spoznajnu aktivnost na otkrivanje odnosa i posebnosti koje sadrži problem.“ (Rosandić, 2005: 221) U učeniku tada nastaje napetost jer postaje znatiželjan i želi znati rješenje, odnosno način na koji do njega doći. U drugoj etapi dolazi do uspostavljanja veza s činjenicama koje će olakšati proces rješavanja problema. „Problem se razlaže i traže se mogućnosti za njegovo rješavanje, proširuje se krug informacija bitnih za rješavanje problema.“ (Rosandić, 2005: 221) Treću etapu obilježava pokušaj učenika da riješe problem. Tada su učenici najaktivniji i tu se ističe njihova sposobnost kreativnog i stvaralačkog mišljenja. Postavljaju „hipoteze, 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) Četvrta je etapa ona u kojoj se pokušava provjeriti rješenje, tj. dokazati ili osporiti postavljenu hipotezu. Učenici pronalaze dokaze za svoje teze, a „one za koje ne pronađu odgovarajuće dokaze isključuju.“ (Rosandić, 2005: 221) Naposljetku dolaze do rješenja problema.

4.7. Oblici problemske nastave hrvatskoga jezika

U okviru problemsko-stvaralačkoga sustava Stjepko Težak opisao je oblike gramatičke problemske nastave koji uključuju različite samostalne učeničke istraživačke jezične djelatnosti. (Bjedov, 2007) Ti oblici, o kojima će biti riječi u nastavku, su: „promatranje pojedinih gramatičkih činjenica, rješavanje gramatičkih zadataka, ispravljanje jezičnih pogrešaka, školski jezični pokus, stvaranje tekstovnih jedinica prema zadanom gramatičkom uzorku.“ (Težak, 1996: 116)

4.7.1. Promatranje gramatičkih činjenica

Cilj je ovoga oblika problemske nastave osposobljavanje učenika „za samostalnu analizu jezičnog materijala kako bi umjeli zapaziti jednu činjenicu među drugima, razlikovati je od drugih i na temelju toga mogli stjecati nove spoznaje, otkrivati nove jezične zakonitosti.“ (Težak, 1996: 116) Kao primjer autor navodi tekst u kojem se uz, učenicima poznati, perfekt nalaze i drugi glagolski oblici za izricanje prošle radnje koji se razlikuju od perfekta, a učenici bi promatrajući taj tekst i uspoređujući nove glagolske oblike s perfektom trebali zaključiti kako se prošla radnja može izricati i tim glagolskim oblicima (primjerice aoristom ili imperfektom), a ne samo perfektom te da se ti

oblici razlikuju morfološki i stilistički. (Težak, 1996) Ovaj bi oblik problemske nastave trebao potaknuti učenike na uspoređivanje i zaključivanje te povezivanje ovladanim jezičnim spoznajama s novima.

4.7.2. Rješavanje gramatičkih zadataka

Primjenom ovoga oblika problemske nastave „učenici otkrivaju pojedina svojstva neke gramatičke činjenice, razvrstavaju istorodne, srodne i raznorodne pojave, preoblikuju zadane gramatičke predloške, itd.“ (Težak, 1996: 116) Na taj se način razvija njihovo gramatičko mišljenje, „svojevrstan tip profesionalnog mišljenja koje se očituje kao sposobnost teoretskog razmišljanja o gramatičkim pojavama. I tu vrstu mišljenja treba sustavno razvijati u nastavi jezika kako bi se učenici osposobili za samostalno teoretsko razmišljanje o jezičnim pojavama.“ (Rosandić, 1996: 267) Primjer zadataka u okviru ovoga oblika problemske nastave može biti razvrstavanje gramatičkih činjenica po određenom kriteriju, primjerice, razvrstavanje imenica u tekstu prema vrsti, rodu, broju, padežu ili razvrstavanje glagola prema glagolskoj osobi, broju ili vremenu. Takvi zadatci učenicima pomažu razvijati sposobnosti zapažanja, analiziranja i logičkoga mišljenja.

4.7.3. Ispravljanje jezičnih pogrešaka

U razmatranju oblika problemske nastave Težak (1996) ističe ispravljanje jezičnih pogrešaka, čiji je cilj „osposobljavanje učenika da razlikuje književnojezične od neknjiževnojezičnih, usustavljene od neusustavljenih gramatičkih pojava i da mogu identificirati jezičnu koherentnost teksta. Često se to čini u obliku rješavanja jezičnih nesporazuma.“ (Težak, 1996: 116) Kao dobar primjer Težak (1996) navodi rješavanje dvojbe nastale učeničkim usmenim i pismenim jezičnim neslaganjima, primjerice pravilna uporaba priloga *kuda* i *kamo* ili instrumentala društva i sredstva. U takvim situacijama dolazi do izražaja „iskazivanje različitih (često i oprečnih) stavova, koji dovode do polemičkih situacija. Time se razvija još jedna važna sastavnica kritičkog mišljenja.“ (Rosandić, 2005: 206) Osim razvijanja kritičkoga mišljenja, učenici u takvim situacijama uče kako argumentirati svoje stavove koristeći se ovladanim gramatičkim činjenicama.

4.7.4. Školski jezični pokus

Školski jezični pokus definiran je kao: „viši oblik samostalne istraživačke djelatnosti koji najvećma usmjeruje učenika na jezične probleme te razvija sposobnosti lingvističkog mišljenja i zamišljanja.“ (Težak, 1996: 117) Autor navodi i neke od primjera u kojima se ovaj oblik očituje, a to su proširivanje znanja o nekom gramatičkom pitanju tijekom ponavljanja u višim razredima,

potvrđivanje i provjeravanje pretpostavki koje se odnose na neka obilježja gramatičkih oblika, utvrđivanje semantičko-stilističkih funkcija gramatičkih oblika, otkrivanje funkcioniranja riječi kao sjecišta različitih razina, utvrđivanje odnosa između učeničkoga zavičajnoga govora i književnoga jezika, otkrivanje sličnosti i razlika u odnosu na druge jezike, otkrivanje stilističkih mogućnosti u različitim medijima, povezivanje nastave jezika s ostalim nastavnim područjima hrvatskoga jezika. (Težak, 1996)

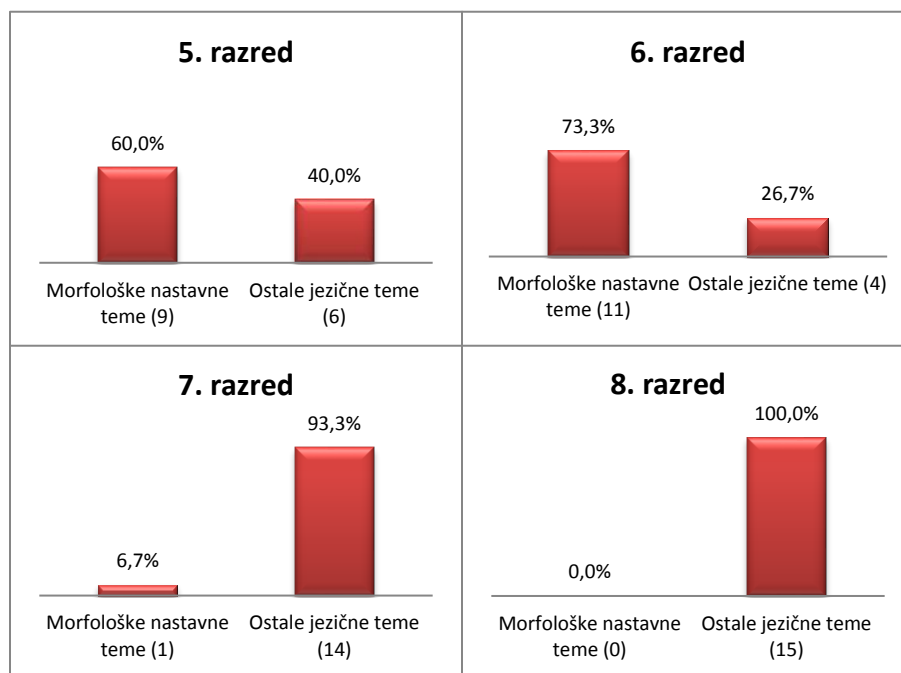
Školski jezični pokus može se temeljiti i na znanstvenim metodama struke koja čini osnovu školskoga predmeta, a Težak kao primjer navodi jezične pokuse koje „za proučavanje njemačkoga jezika nudi Hans Glinz.“ (Težak, 1996: 117) To su pokusi zvučnosti, pokusi premještanja, pokusi zamjene i pokusi preoblake. Pokusima se zvučnosti „ispituje kako i koliko zvučna komponenta utječe na sadržaj obavijesti i kako se fonacijsko-auditivni jezik prenosi u grafičko-vizualni.“ (Težak, 1996: 117) Autor također ističe kako se pokusima premještanja ispituje koliko se poredak pojedinih znakova ili znakovnih skupova može promijeniti bez promjene sadržaja, pokusima zamjene ispituje se može li se pojedini znak ili znakovni skup zamijeniti drugim bez promjene značenja, odnosno koliko se značenje zamjenom mijenja, a pokusima preoblake ispituje se odnos sintaktičkih mogućnosti i sadržaja. (Težak, 1996)

4.7.5. Stvaranje tekstovne jedinice

Posljednji je oblik gramatičke problemske nastave, koji Težak (1996) spominje, stvaranje tekstovne jedinice. Glavno je obilježje toga oblika da „na osnovi proučene gramatičke građe učenici izravno povezuju svoju jezičnu teoriju i praksu stavljajući se u položaj pisca ili govornika koji svoje teoretsko gramatičko znanje iskorištava u jezičnom stvaralaštvu.“ (Težak, 1996: 119) Dakle, nakon proučene gramatičke jedinice učenici bi trebali moći oprimjeriti jezične spoznaje usmeno (pričanje ili prepričavanje) ili pismeno (pisanje rečenice ili stvaranje teksta). Primjerice, učenici mogu napisati nekoliko rečenica u kojima će se koristiti sastavnim i rastavnim veznicima ili pripovijedati neku prošlu radnju u kojoj će primjenjivati mjesne i vremenske rečenice. Na taj se način pokazuje viša razina ovladanosti jezičnim sadržajima, što znači razumijevanje i primjena. Za ovakav je oblik ključna „lingvostilistička analiza da se pokaže jesu li učenici pravilno i stilski funkcionalno upotrijebili zadane gramatičke jedinice u svojim tekstovima.“ (Težak, 1996: 119)

5. MORFOLOŠKI SADRŽAJI HRVATSKOGA JEZIKA U PREDMETNOJ NASTAVI OSNOVNE ŠKOLE

U osnovnoj se školi prema Težaku (1996) morfologija svodi na uže područje, tj. na deklinacijski i konjugacijski sustav s fonološkim promjenama i osnovnim obavijestima o vrstama riječi s ishodištem u njihovim morfološkim obilježjima. U predmetnoj nastavi hrvatskoga jezika osnovne škole nastava morfologije obuhvaća „sve vrste riječi, (osnovno o njima: morfološka, fonološka, semantička i sintaktička glavna obilježja), deklinaciju imenskih riječi i konjugaciju. Izbor i dimenzioniranje toga morfološkoga gradiva ovisi o potrebama usmenog i pismenog izražavanja učenika na standardnom hrvatskom jeziku.“ (Težak, 1996: 281) O važnosti morfologije u predmetnoj nastavi hrvatskoga jezika osnovne škole svjedoči i opseg morfoloških sadržaja u Nastavnom planu i programu iz 2006. godine¹⁰, tj. „u sklopu svih propisanih obveznih jezičnih sadržaja, njima pripada nešto više od trećine.“ (Bjedov, 2010: 48) Ostatak čine ostali jezični sadržaji, koji se odnose na fonologiju, sintaksu, leksikologiju, tvorbu riječi, povijesti jezika i pravopis.



Slika 1. – zastupljenost morfoloških nastavnih tema po razredima

¹⁰ U daljnjemu će se radu koristiti kratica PiP.

Ako se promotri Slika 1., koja prikazuje zastupljenost morfoloških nastavnih tema u odnosu na ostale jezične teme po razredima, primjećuje se kako je najveća zastupljenost morfoloških tema u 6. razredu, 73.3% (11 tema). Nešto je manja zastupljenost u 5. razredu, 60.0% ili 9 tema, u 7. razredu tek je 6.7%, odnosno 1 morfološka tema, dok morfološke teme u 8. razredu uopće nisu zastupljene. Kako ističe Bjedov (2010) u morfološkim nastavnim temama 5. razreda pretežito su zastupljene imenske riječi (imenice, pridjevi, brojevi, zamjenice) i nepromjenjive vrste riječi (prilozi, prijedlozi, veznici, čestice, usklici), u 6. razredu najviše je tema posvećeno glagolima (primjerice glagolska vremena i načini, glagolska imenica, glagoski pridjevi i glagolski prilozi), dok se zamjenice obrađuju u sva tri razreda. U 5. razredu obrađuje se tema *Zamjenice*, u 6. razredu detaljnije se rade vrste zamjenica, a u 7. se razredu pojavljuje tema *Zamjenice i njihova uloga u rečenici*. Tablica 1. prikazuje morfološke nastavne teme po razredima.

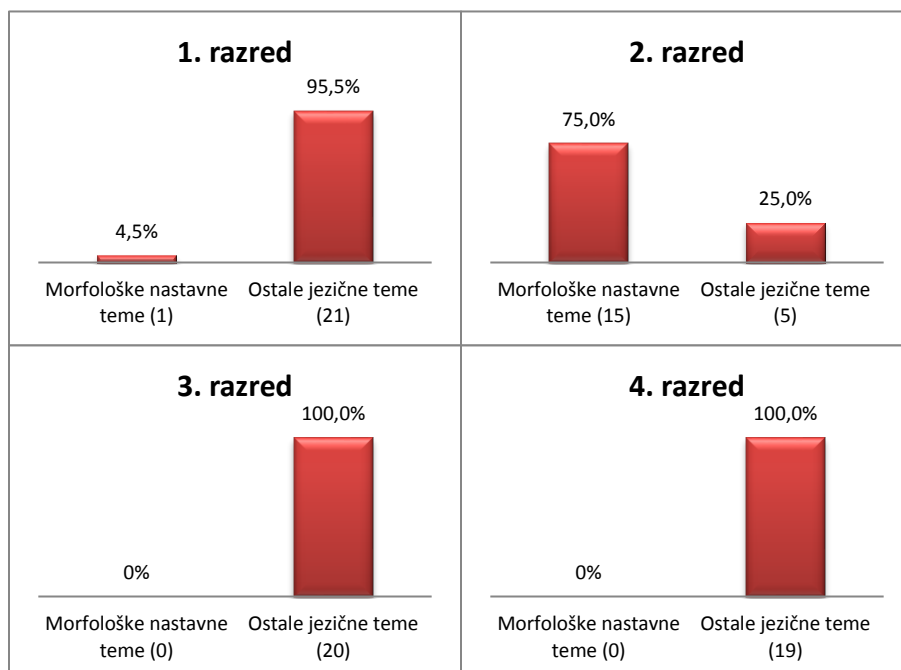
Tablica 1. – morfološke nastavne teme u PiP-u po razredima

5. razred	6. razred	7. razred	8. razred
Promjenjive i nepromjenjive vrste riječi	Vrste zamjenica	Zamjenice i njihova uloga u rečenici	
Glagoli	Glagoli po predmetu radnje		
Sklondiba imenica	Glagoli po vidu		
Određeni i neodređeni oblik pridjeva	Infinitiv		
Sklonidba pridjeva	Glagolski pridjevi i glagolska imenica		
Stupnjevanje pridjeva	Izricanje sadašnjosti prezentom		
Brojevi	Izricanje prošlosti perfektom		
Zamjenice	Izricanje prošlosti aoristom, imperfektom i pluskvamperfektom		
Nepromjenjive vrste riječi: prilozi, prijedlozi, veznici, čestice, usklici	Izricanje budućnosti futurom		
	Izricanje zapovijedi i molbe imperativom		
	Izricanje želje kondicionalom		

6. MORFOLOŠKI SADRŽAJI HRVATSKOGA JEZIKA U SREDNJOJ ŠKOLI

U odnosu na jezične sadržaje hrvatskoga jezika, u srednjoj se školi znanje stečeno u osnovnoj školi proširuje i produbljuje. Težak (1996) ističe kako se u srednjoj školi osnovnoškolsko morfološko znanje dopunjuje, usustavljuje te se uči i stručno nazivlje, kao što je morfem, morf, alomorf, morfologija, morfonologija, morfosintaksa, morfonostilistika, koje je učenicima do tada bilo nepoznato. Kako su učenici stariji, a samim time mogu rješavati i zahtjevnije zadatke, u srednjoj se školi „morfološko i morfonološko znanje utvrđuje ispravljanjem i objašnjavanjem pogriješaka, otkrivanjem stilskih vrijednosti pojedinih oblika u tekstovima koje učenici čitaju ili sami stvaraju, a u nastavi književnosti valja otkrivati morfološke osobitosti pojedinih pisaca i književnih razdoblja.“ (Težak, 1996: 282)

Kako bi se prikazali morfološki sadržaji u srednjoj školi, koristio se Nastavni program za gimnazije¹¹. Ako se promotri Slika 2., koja prikazuje zastupljenost morfoloških nastavnih tema u odnosu na ostale jezične teme po razredima, primjećuje se kako je najveća zastupljenost morfoloških tema u 2. razredu gimnazije, 75,0% ili 15 tema, u 1. razredu zastupljenost morfoloških tema tek je 4,5% (1 tema), dok se u 3. i 4. razredu gimnazije morfološke teme ne navode.



Slika 2. – zastupljenost morfoloških nastavnih tema po razredima

¹¹ Vidi bilješku 1.

Morfološke su nastavne teme po razredima prikazane u Tablici 2., a može se primjetiti kako se u 2. razredu gimnazije morfološke nastavne teme, od morfema po značenju, položaju i morfemske analize pa do svih promjenjivih i nepromjenjivih vrsta riječi, detaljno obrađuju. U 1. je razredu morfologija povezana s fonologijom, koja se u 1. razredu detaljno radi, pa se tako obrađuje nastavna tema *Fonem kao sastavni dio morfema. Morfo(fo)nem kao alternanta fonema. Morfo(fo)nologija.*

Tablica 2. – morfološke nastavne teme u Nastavnom programu za gimnazije po razredima

1. razred	2. razred	3. razred	4. razred
Fonem kao sastavni dio morfema. Morfo(fo)nem kao alternanta fonema. Morfo(fo)nologija	Morfem. Morfemi po značenju: gramatički i leksički. Morfemi po položaju: korijenski, prefiksalni i sufiksalni. Rječotvorni (derivacijski) i oblikotvorni (relacijski) morfemi.		
	Morfem, morf i alomorf (morfemska inačica). Izraz i sadržaj gramatičkih i leksičkih morfema. Morfemska analiza. Morfemi u pisanju i govorenju.		
	Morfem i oblik. Morfem i osnova. Osnova i korijen. Struktura osnove. Alteriranost osnove (alooosnove). Supletivni oblici		
	Pojam gramatičke kategorije. Tipovi gramatičkih kategorija: kategorije vrste riječi, kategorije oblika riječi, kategorije položaja riječi i kategorije riječi.		
	Kategorije vrste riječi. Kriteriji razdiobe riječi na vrste. Promjenljive i nepromjenljive vrste riječi. Imenice. Gramatička i leksička predmetnost. Sklonidba (deklinacija) imenica. Gramatička obilježja imenica: rod, broj i padež.		
	Pojedinačna (singulativna) i zbirna (kolektivna) množina. Vlastite i opće imenice. Pisanje imenica (malo i veliko početno slovo.) Pisanje stranih vlastitih imena, poglavito osobnih i zemljopisnih.		
	Zamjenice. Rod, broj, padež i lice. Funkcija zamjenica. Zamjenice kao imeničke, pridjevske ili priložne riječi. Zamjenice po značenju: lične, povratne, posvojne, pokazne, upitne, odnosne, neodređene.		

	<p>Pridjevi. Rod, broj, padež, stupanj. Pridjevi i kategorija određenosti/neodređenosti. Sklonidba određenih i neodređenih pridjeva. Stupnjevanje (komparacija). Podjela pridjeva po značenju; kvalitativni, diferencijalni, posvojni i odnosni pridjevi.</p>		
	<p>Brojevi. Rod, broj i (djelomično) padež. Glavni i redni brojevi. Brojevi kao imeničke, pridjevske i priložne riječi.</p>		
	<p>Glagoli. Vrijeme, način i vid (svršenost, nesvršenost, dvovidnost), lice.</p>		
	<p>Stanje (aktiv, pasiv i medij), (ne)prijelaznost i povratnost. Lični i bezlični glagolski oblici.</p>		
	<p>Jednostavni glagolski oblici: infinitiv, prezent, aorist, imperfekt, imperativ, glagolski pridjevi i prilozi.</p>		
	<p>Složeni glagolski oblici: perfekt, pluskvamperfekt, futur i kondicionali. Pasivni glagolski oblici. Pisanje i izgovor složenih glagolskih oblika.</p>		
	<p>Nepromjenljive vrste riječi: prilozi i prijedlozi.</p>		
	<p>Nepromjenljive vrste riječi: veznici, uzvici i čestice. Povezivanje riječi: morfosintaksa.</p>		

7. PROBLEMSKO-STVARALAČKI PRISTUP U POUČAVANJU VOKATIVA JEDNINE IMENICA MUŠKOGA RODA

U ovome će se poglavlju prikazati metodički model na primjeru nastavne jedinice vokativ jednine imenica muškoga roda, koja je predviđena za drugi razred gimnazije. Metodički će se model prikazati prema strukturi nastavnoga sata u problemskoj nastavi hrvatskoga jezika koju navode Rosandić (1996) i Bežen (2008). Nastavna jedinica vokativ jednine imenica muškoga roda pripada nastavnoj temi sklonidba imenica, odnosno nastavnoj cjelini morfologija, a izabrana je jer ju Težak (1996) navodi kao jednu od morfoloških programskih jedinica koje su pogodne za obradu problemskim pristupom. Po završetku poučavanja ove nastavne jedinice, učenici će moći: objasniti pravila primjene vokativnih nastavaka u govorenju i pisanju, dati primjer u kojim se sve situacijama taj padež koristi, koristiti se suvremenim gramatikama hrvatskoga jezika, izraziti vlastito kritičko mišljenje, samostalno izlagati bez ikakva straha. U prikazanome metodičkome modelu primijenit će se čelni, individualni i skupinski rad, dijaloške i monološke govorne metode te metode slušanja, čitanja, pisanja, zapažanja, podcrtavanja. Od nastavnih će se sredstava, pomagala i izvora koristiti suvremene gramatike hrvatskoga jezika, udžbenik, bilježnica, ploča, kreda, nastavni listići.

7.1. Stvaranje problemske situacije

Problemska se situacija može izazvati dvjema ili trima inačicama vokativnih imenica muškoga roda ili postavljenim problemskim pitanjem, primjer (1), koji učenicima mogu biti predloženi nastavnim listićima. Učenici trebaju podcrtati oblike koje smatraju točnima.

(1)

slone/slону, ježe/ježu/jež, slikaru/slikare/slikar, Josip/Josipe, Bosniće/Bosniću/Bosnić, Bobane/Bobanu/Boban
Koji biste oblik uporabili u rečenici?

U navedenim je primjerima moguće više točnih rješenja, stoga su jezične dvojbe poticajne i mogu izazvati zanimljivu raspravu.

7.2. Postavljanje problema

Nakon problemske situacije izazvane jezičnom dvojbom, nastavnik ističe ishodišni problem: tvorba vokativnih oblika jednine imenica muškoga roda.

7.3. Postavljanje hipoteza i utvrđivanje načina dokazivanja

Na temelju vokativnih oblika imenica muškoga roda predloženih na nastavnome listiću učenici izvode hipotezu kako sve imenice muškoga roda nemaju isti vokativni nastavak te da postoje i

dvojni oblici. To će pokušati dokazati proučavajući udžbeničku jedinicu o vokativu jednine imenica muškoga roda te istražujući što o tvorbi vokativa jednine imenica muškoga roda, odnosno vokativnim nastavcima pišu autori suvremenih hrvatskih gramatika.

7.4. Samostalno rješavanje problema

U istraživanju problema učenici se mogu koristiti različitim izvorima. Učenici najprije u skupinama proučavaju udžbeničku jedinicu vokativ jednine imenica muškoga roda te istražuju kako se tvore vokativni oblici imenica muškoga roda. Nakon toga učenici se upoznaju sa znanstvenim gramatikama hrvatskoga jezika, proučavajući opise istraživana problema. Na taj način također usvajaju naviku korištenja gramatikama u situacijama kada trebaju provjeriti određene jezične činjenice koje im mogu izazvati dvojbe. Dobivene podatke učenici razvrstavaju prema različitim izvorima te navode primjere. Nakon istraživanja učenici trebaju oblikovati nekoliko primjera komunikacijskih situacija u kojima će se koristiti dvojnimi oblicima vokativnih imenica muškoga roda.

7.5. Objavljivanje rezultata i rješenje problema

U ovoj se etapi nastavnoga sata objavljuju rezultati rada po skupinama. Dok predstavnici skupina izlažu, ostali učenici aktivno slušaju. To znači da se mogu zadati zadatci, primjerice, navođenje vlastitih primjera primjene vokativnih oblika jednine pojedinih imenica muškoga roda ili postaviti pitanja o tome što se u pojedinoj gramatici može pročitati o dvojnimi oblicima. Analizom svoga rada učenici zaključuju o konačnom rješenju postavljenoga problema, a to je da sve imenice muškoga roda nemaju isti nastavak u vokativu jednine te da postoje dvojni oblici pojedinih imenica.

8. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

U ovome će se poglavlju opisati metodologija istraživanja¹² o problemsko-stvaralačkome pristupu u nastavi morfologije provedenom u okviru ovoga rada. Prikazat će se predmet i cilj istraživanja, odrediti postupak, instrument i uzorak istraživanja te metode koje su se koristile prilikom istraživanja.

8.1. Predmet i cilj istraživanja

Za potrebe ovoga rada provedeno je istraživanje o primjeni problemsko-stvaralačkoga pristupa u nastavi morfologije u osnovnim i srednjim školama. Cilj je bio doznati koriste li se ispitanici nastavnici hrvatskoga jezika problemsko-stvaralačkim pristupom u svojoj nastavi morfologije, kombiniraju li problemsko-stvaralački pristup s drugim pristupom ili pristupima u jednom nastavnom satu morfologije te koji su pristupi u pitanju. Također se željelo doznati i koliko su učenici aktivni na satu morfologije na kojemu se primjenjuje problemsko-stvaralački pristup, koji su oblici problemske nastave prema klasifikaciji Stjepka Težaka najviše zastupljeni u nastavi ispitanika te koje su prednosti i nedostaci problemsko-stvaralačkoga pristupa.

8.2. Postupak, instrument i uzorak istraživanja

U istraživanju o problemsko-stvaralačkome pristupu u nastavi morfologije podatci su se prikupljali anketiranjem. Anketa (Prilog 1.) je bila anonimna i obuhvatila je pet tvrdnji i tri pitanja. Prva se tvrdnja odnosila na spol ispitanika. Na drugu tvrdnju o čestotnosti primjene problemsko-stvaralačkoga pristupa u nastavi morfologije od ispitanika se tražilo izjašnjavanje jednim od triju ponuđenih odgovora: *nikada, ponekad i uvijek*. Treća se tvrdnja odnosila na čestotnost kombiniranja problemsko-stvaralačkoga pristupa s drugim pristupom ili pristupima u jednom nastavnom satu morfologije, a ispitanici su se također morali izjasniti jednim od triju ponuđenih odgovora: *nikada, ponekad i uvijek*. Četvrta se tvrdnja ticala aktivnosti učenika na nastavnome satu morfologije u kojemu se primjenjuje problemsko-stvaralački pristup, odnosno ispitanici su morali procijeniti učeničku aktivnost odabравši jedan od pet ponuđenih odgovora: *neaktivni, ponekad neaktivni, niti aktivni, niti neaktivni, ponekad aktivni i aktivni*. Na petu tvrdnju o čestotnosti primjene oblika problemske nastave prema klasifikaciji Stjepka Težaka, koji su bili navedeni u tablici, od ispitanika se tražilo izjašnjavanje jednim od triju ponuđenih odgovora: *nikada, ponekad i uvijek*. Prvo se pitanje nadovezivalo na treću tvrdnju, odnosno ako su se ispitanici na tvrdnju o kombiniranju

¹² Metodologija istraživanja opisana je prema knjizi Vladimira Mužića „Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja“.

problemsko-stvaralačkoga pristupa s drugim pristupom ili pristupima u jednom nastavnom satu morfologije izjasnili odgovorima *ponekad* i *uvijek*, ovdje su trebali napisati s kojim pristupom ili pristupima kombiniraju problemsko-stvaralački pristup. Drugo je pitanje od ispitanika tražilo da navedu prednosti problemsko-stvaralačkoga pristupa, a treće da navedu nedostatke problemsko-stvaralačkoga pristupa. Oba su pitanja bila otvorenog tipa. Uz tri tvrdnje i tri pitanja tražilo se i obrazloženje odgovora. U radu će se navesti sva obrazloženja ispitanika u njihovome izvornome obliku. Uzorak su istraživanja bili nastavnici hrvatskoga jezika u deset osnovnih škola¹³ i devet srednjih škola¹⁴. Uzorak je bio slučajan, što znači da su anketirani oni nastavnici koji su u vrijeme anketiranja bili u školi i čiji su kontaktni podatci bili poznati. Anketiranje je provedeno od polovice kolovoza do polovice rujna 2015. godine.

8.3. Metode istraživanja

U istraživanju je primijenjena deskriptivna metoda. Mužić (2004) navodi kako deskriptivna metoda u istraživanju odgoja i obrazovanja predstavlja skup postupaka kojima se opisuju pojave u odgoju i obrazovanju, odnosno ispituje se stanje i njihove osobine. Deskriptivna se metoda koristila pri analizi i interpretaciji podataka prikupljenih anketom. Podatci će u radu biti prikazani u slikama te brojčanim i postotnim omjerima.

¹³ Sudjelovali su nastavnici OŠ Antuna Mihanovića, OŠ Franje Krežme, OŠ „Mladost“, OŠ Jagode Truhelke, OŠ „August Šenoa“, OŠ „Tin Ujević“, OŠ „Dobriša Cesarić“ iz Osijeka te OŠ „Vladimir Nazor“ iz Čepina, OŠ Antuna Gustava Matoša iz Čačinaca i OŠ Mate Lovraka iz Županje.

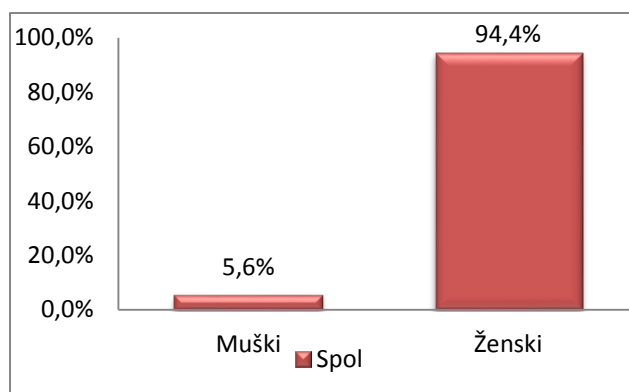
¹⁴ Sudjelovali su nastavnici I. gimnazije, II. gimnazije, III. gimnazije, Isusovačke klasične gimnazije, Strojarske tehničke škole, Ugostiteljsko-turističke škole, Graditeljsko-geodetske škole iz Osijeka te Srednje škole Valpovo i Strukovne škole Vukovar.

9. REZULTATI I RASPRAVA

U ovome će se poglavlju prikazati dobiveni odgovori provedenom anketom na ukupnome uzorku ispitanih nastavnika hrvatskoga jezika osnovnih i srednjih škola. Svaka će se tvrdnja postavljena u anketi te svako pitanje posebno prikazati, analizirati i interpretirati u zasebnome potpoglavlju.

9.1. Spol ispitanih nastavnika

Prva se tvrdnja u anketi odnosila na spol ispitanih nastavnika. Od 36 ispitanika koji su sudjelovali u anketiranju, 94.4% ili 34 ispitanika bilo je ženskog spola, dok je 5.6% ili 2 ispitanika bilo muškog spola. Slika 3. prikazuje spol ispitanih nastavnika osnovnih i srednjih škola.

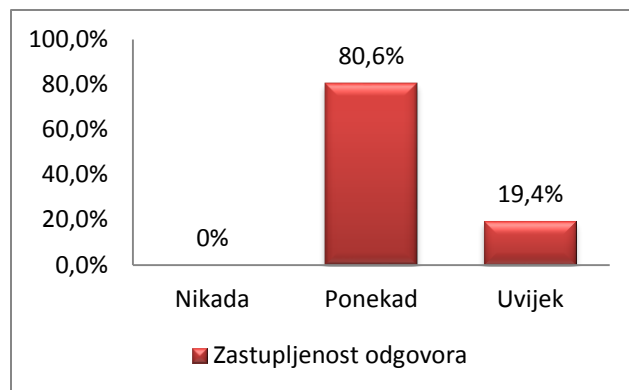


Slika 3. – prikaz spola ispitanih nastavnika osnovnih i srednjih škola

Iako uzorak ispitanih nastavnika nije bio velik, ovakav rezultat ide u prilog stereotipu o tome kako je u praksi više nastavnica nego nastavnika hrvatskoga jezika. Također, u većini ostalih škola čiji su nastavnici razmatrani kao mogući ispitanici, situacija je bila slična.

9.2. Čestotnost primjene problemsko-stvaralačkoga pristupa u nastavi morfologije

Druga se tvrdnja u anketi odnosila na čestotnost primjene problemsko-stvaralačkoga pristupa u nastavi morfologije, a od ispitanika se tražilo izjašnjavanje jednim od triju ponuđenih odgovora: *nikada*, *ponekad* i *uvijek*. Slika 4. prikazuje odgovore ispitanih nastavnika o čestotnosti primjene problemsko-stvaralačkoga pristupa u nastavi morfologije, a uočava se najveća zastupljenost odgovora *ponekad* (80.6% ili 29 nastavnika), odgovorom *uvijek* izjasnilo se 19.4%, odnosno 7 nastavnika, dok se odgovorom *nikada* nije izjasnio niti jedan nastavnik (0%).



Slika 4. – prikaz čestotnosti primjene problemsko-stvaralačkoga pristupa u nastavi morfologije

Uz drugu se postavljenu tvrdnju o primjeni problemsko-stvaralačkoga pristupa u nastavi morfologije tražilo i obrazložene odgovore. Od 36 ispitanih nastavnika, 28 je napisalo obrazložene odgovore, a 8 nije napisalo. Sva obrazložena o svakoj ponuđenoj tvrdnji navode se u primjerima (2) i (2a). Budući da se na postavljenu tvrdnju nijedan ispitanik hrvatskoga jezika nije izjasnio odgovorom *nikada*, uz ovu tvrdnju nije bilo obrazložena.

(2) ponekad:

U nastavi gramatike ponekad primjenjujem problemsko-stvaralački pristup./ Ovaj sustav zahtijeva dobru pripremu i učitelja i učenika, motivaciju i dobro predznanje./ Smatram da je za primjenu takvog pristupa potrebna detaljnija i duža priprema. Također, po mom mišljenju, potrebna je raznolikost primjene pristupa./ ponekad, ali s drugim pristupima/ ponekad kombiniram s drugim pristupima/ Nastojim ga provoditi kada ocijenim da je najpogodniji za nastavnu jedinicu. Uglavnom, često se može primijeniti./ Učenici samostalno dolaze do spoznaja, to je vrlo često, ali ne uvijek./ Aktivnija i nadarenija djeca bolje reagiraju na zadatke problemsko-stvaralačkog pristupa. Djeca koja slabije prate nastavu iz jezika trebaju više vremena i jednostavnije zadatke jer ne mogu pratiti darovitu djecu koja zadatke stvaralačkoga pristupa brže rješavaju./ Aktivno sudjelovati i pratiti ga mogu samo bolji učenici. Zadatke za ostale (prilagođeni) treba prilagoditi./ nije primjeren učenicima koji nemaju razvijeno zanimanje za jezične sadržaje/ ovisno o težini morfološke jedinice/ Problemsko-stvaralački pristup u nastavi morfologije primjenjujem ponekad i kombiniram ga s drugim metodičkim pristupima u nastavi kako bih izbjegla to da mi svaki sat izgleda jednako. Osim toga, o vrsti nastavne jedinice i procjeni njezine složenosti i težine za učenike, biram odgovarajući metodički pristup. Bitan je čimbenik i vrijeme koje imam na raspolaganju. Problemsko-stvaralački pristup u obradi nastavnih sadržaja zahtijeva više raspoloživoga vremena od nekih drugih metodičkih pristupa./ Budući da radim u gimnaziji, smatram da je problemsko-stvaralački pristup u nastavi jezika, tj. morfologije primjeren gimnazijalcima jer ih potiče na kritičko mišljenje i poseban, viši način razmišljanja./ Primjenjujem ponekad jer je taj pristup prilično težak za strukturu razrednih odjela u strukovnoj školi./ koji pristup koristim, ovisi o nastavnoj temi...često je kombinacija sustava/ S obzirom na to da imamo učenike s prilagođenim programom i individualizacijom ne primjenjujem često takav pristup, ali ponekad uvedem i takav pristup. Kod učenika čije obrazovanje traje četiri godine (komercijalisti i tehničari) takav je pristup češći, no kod trogodišnjih zanimanja nije tako (kuhari, konobari i slastičari)./ Primjenjujem ga jer mislim da je korisno za učenika imati ulogu istraživača, za razliku od npr. dogmatsko-reproduktivnoga sustava koji preferira učenje definicija napamet. Dakle, učenik samostalno istražuje neki jezični problem./ koristim različite metode i pristupe nastavi/ odlučujem se za određeni pristup ovisno o strukturi nastavnog odjela, nastavnoj jedinici ili nekim drugim okolnostima/ nedovoljno znanje i motiviranost učenika/ ponekad primjenjujem, ovisno o nastavnoj jedinici koja se obrađuje, složenosti, prethodnom poznavanju gradiva.../ jer želim da bolje usvoje neko gradivo

(2a) uvijek:

Uvijek, tijekom nastavnoga sata (ne uvijek u istom dijelu sata) učenicima postavim problemski zadatak i pružim mogućnost rješenja. Oni odaberu na koji će način riješiti zadatak (dovršiti, otkriti uljeza, pronaći...)/ U nastavi jezika nastojim primjenjivati suvremene nastavne metode i osposobiti učenike za samostalno mišljenje, samoučenje i samoobrazovanje, poticati ih na samostalno istraživanje jer na taj način uče znanstveno misliti otkrivajući putove kojima

dolaze do novih spoznaja (naravno, uvažavajući dob i sposobnosti)./ rješavanje problema podrazumijeva aktivno uključivanje učenika u nastavni proces/ Mislim da je takav pristup u radu iznimno koristan jer učenici u takvu radu razvijaju svoje mišljenje, uče kako razmišljati i logički povezivati, a i dakako oblik samoučenja koji se u problemsko-stvaralačkom pristupu razvija dodatno priprema učenike za usvajanje novih sadržaja. Samostalan rad učenika osposobljava ih za jasnije povezivanje jezičnih sadržaja./ Učenici tada surađuju, sami dolaze do raznih zaključaka koje još zajedno korigiramo.../ Učenicima je zanimljiviji i više su uključeni u nastavu.

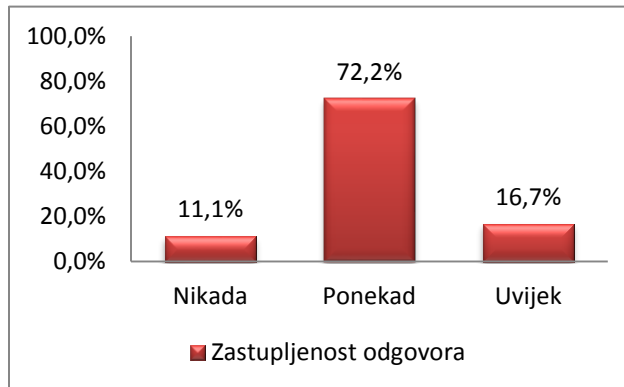
Kao što je već navedeno, odgovorom *nikada* nije se izjasnio niti jedan ispitanik nastavnik što znači kako svatko od njih primjenjuje problemsko-stvaralački pristup u svojoj nastavi morfologije. Najviše se ispitanika odlučilo za odgovor *ponekad*, a pokazalo se kako primjena problemsko-stvaralačkoga pristupa kod tih ispitanika ovisi o težini morfološke nastavne teme i jedinice, odnosno primjenjuju ga kada ocijene da je najpogodniji za neku nastavnu jedinicu, ali kako on zahtijeva detaljniju i dužu pripremu učitelja i učenika, dobro predznanje te kako aktivnija i nadarenija djeca bolje reagiraju na problemske zadatke od djece koja slabije prate nastavu iz jezika. Ispitanici su također istaknuli kako primjena problemsko-stvaralačkoga sustava ovisi o strukturi razrednoga odjela, kao i o vremenu jer problemsko-stvaralački pristup zahtijeva više raspoloživoga vremena od nekih drugih metodičkih pristupa. Nastavnici strukovnih srednjih škola naveli su kako je s učenicima čije obrazovanje traje tri godine teško primjenjivati takav pristup zbog nedovoljnog predznanja i nemotiviranosti, a slično je i s učenicima koji rade po prilagođenom programu. Ispitanici koji *uvijek* primjenjuju ovaj pristup smatraju kako on osposobljava učenike za samostalno mišljenje, samoučenje i samoobrazovanje, potiče ih na samostalno istraživanje i razvoj logičkog mišljenja te oni postaju uključeni u nastavu.

9.3. Kombinacija problemsko-stvaralačkoga pristupa s drugim metodičkim pristupima

Treća se tvrdnja u anketi ticala čestotnosti kombiniranja problemsko-stvaralačkoga pristupa s drugim pristupom ili pristupima u jednom nastavnom satu morfologije, a ispitanici su se također morali izjasniti jednim od triju ponuđenih odgovora: *nikada*, *ponekad* i *uvijek*. Ako se pogleda Sliku 5., koja prikazuje čestotnost kombiniranja problemsko-stvaralačkoga pristupa s drugim pristupima u jednom nastavnom satu morfologije, uočava se najveća zastupljenost odgovora *ponekad* (72.2% ili 26 nastavnika), odgovor *uvijek* izabralo je 16.7%, odnosno 6 ispitanih nastavnika, dok se najmanje ispitanika izjasnilo odgovorom *nikada* (11.1% ili 4 nastavnika).

Uz treću se postavljenu tvrdnju o kombiniranju problemsko-stvaralačkoga pristupa s drugim pristupima u jednom nastavnom satu morfologije također tražilo obrazloženje odgovora. Od 36

ispitanih nastavnika, 25 je napisalo obrazloženje odgovora, a 11 nije napisalo. Sva obrazloženja o svakoj ponuđenoj tvrdnji navode se u primjerima (3), (3a) i (3b).



Slika 5. – prikaz čestotnosti kombiniranja problemsko-stvaralačkoga pristupa s drugim pristupima u jednom nastavnom satu morfologije

(3) nikada:

U nastavi morfologije (kao i jezika općenito) primjenjujem samo jedan pristup na jednom nastavnom satu./ S obzirom na to da imamo učenike s prilagođenim programom i individualizacijom ne primjenjujem često takav pristup, ali kako sam gore istaknula ponekad uvedem i takav pristup.

(3a) ponekad:

Često kombiniram problemsko-stvaralački pristup s heurističkim, projektnim, znanstvenim (polja ideja, morfološka analiza) i istraživačkim poučavanjem. Naravno da je uvijek prisutan i korelacijsko-integracijski pristup i lingvističko-komunikacijski./ Ponekad ispreplićem problemsku nastavu s istraživačkom metodom./ teško je ostati stalno u prvom pristupu/ djeca nižih razreda osnovne škole vole rješavati gramatičke zadatke kroz razne didaktičke igre koje čak i sami osmišljavaju (igra kartama na kojima su vrste riječi), organiziramo razne jezične kvizove/ često primjenjujem korelacijsku nastavu u kojoj se sustavi isprepliću i izmjenjuju/ upravo je najbolji taj pristup – kombinacija/ ovisi o strukturi razrednog odjela/ ponekad/ Vrlo rijetko kombiniram problemski pristup s nekim drugim jer je učenicima teško raditi jezične sadržaje na takav način. Mislim da se takve kombinacije mogu raditi na nižim razinama obrazovanja i u gimnazijskim razredima, trogodišnja obrazovanja, kao i neka strukovna četverogodišnja teško se mogu usredotočiti na zahtjevnije zadatke pa se njima priprema jednostavniji i samim time jasniji pristup u radu./ U slučaju da je prisutan samo jedan pristup nastavni sat je monoton ili umara učenike./ Već sam napomenula kako smatram da problemsko-stvaralački pristup u nastavi zahtijeva dosta vremena. Obično na njega ode cijeli nastavni sat. Ponekad ga kombiniram s interpretativno-analitičkim pristupom ako procijenim da za to imam dovoljno vremena./ Teško ga je kombinirati jer mojim učenicima treba više vremena za takav pristup pa jedan školski sat nije dovoljan./ npr. isprepliću se često interpretativno-analitički jer je pogodan za usvajanje novog i ponavljanje starog gradiva/ Sustavi i pristupi u nastavi Hrvatskoga jezika mogu se kombinirati, odnosno nijedan se sustav ne mora isključivo primjenjivati./ radi motivacije učenika i dinamike sata/ ovisno o nastavnoj jedinici/ nedovoljno znanje i nezainteresiranost učenika/ ovisi o broju učenika u razredu, odnosno o količini gradiva (ishoda) za pojedinu nastavnu cjelinu

(3b) uvijek:

Da bi učenici mogli raditi raznovrsno i stjecati nova znanja, potrebno je koristiti različite metode i oblike rada. Ovisno o tipu sata - ako je obradba, ovaj pristup djelomično je zastupljen, ako je ponavljanje i usustavljanje, uglavnom je zastupljen./ Učenicima samostalno istraživanje i rješavanje problema nije ni jednostavno ni lako. Zahtijeva koncentraciju, dobra predznanja, umne sposobnosti./ Na nastavnim satima uvijek kombiniram pristupe budući da se oni međusobno isprepliću. Smatram kako ih je nemoguće odijeliti. Jedan ne isključuje drugi, već zajedno čine cjelinu (nadopunjuju se)./ Radije bih napisala da često kombiniram problemsko-stvaralački pristup s drugim pristupom nego uvijek, npr. s lingvističko-komunikacijskim ili s interpretativno-analitičkim. Često je problem vrijeme, tj. preopterećen nastavni program koji je potrebno realizirati./ najčešće kombiniram različite pristupe jer moji učenici na taj način lakše usvajaju sadržaje i primjenjuju naučeno.

Ispitanici koji su se izjasnili odgovorom *nikada* smatraju kako je učenicima teže raditi na takav način, posebno onim učenicima s prilagođenim programom i individualizacijom. Ispitani nastavnici koji su se odlučili za odgovor *uvijek* smatraju kako je potrebno koristiti različite metode i oblike rada kako bi učenici mogli stjecati nova znanja. Problemsko-stvaralački pristup uvijek kombiniraju s drugim pristupima jer učenici na taj način lakše usvajaju i primjenjuju naučeno, a neki smatraju da je pristupe nemoguće odijeliti jer se oni međusobno isprepliću. Najviše se ispitanika ponovno odlučilo za odgovor *ponekad*. Neki smatraju kako je kombinacija najbolji pristup i kako je teško cijeli sat ostati unutar strogih granica jednoga pristupa. Napominju kako problemsko-stvaralački pristup u nastavi zahtijeva dosta vremena pa ga ponekad kombiniraju s drugim pristupima jer tako troše manje vremena, a učenicima obično jedan školski sat nije dovoljan kada se on primjenjuje samostalno, što se posebno očituje kod strukovnih škola gdje su učenici nezainteresirani i nemaju dovoljno znanja. Također učenicima nastavni sat može biti monoton ako se primjenjuje samo jedan pristup pa ponekad zbog dinamike sata i motivacije učenika ispitanici kombiniraju više pristupa.

9.4. Metodički pristupi s kojima se kombinira problemsko-stvaralački pristup

Prvo se pitanje (koje se u anketi nalazilo pod rednim brojem četiri) nadovezivalo na treću tvrdnju. U slučaju da je odgovor ispitanika na tvrdnju o tome kombiniraju li problemsko-stvaralački pristup s drugim pristupima u jednom nastavnom satu morfologije bio potvrđan, ispitanici su trebali navesti s kojim pristupom ili pristupima kombiniraju problemsko-stvaralački pristup. Od 36 ispitanika, na ovo je pitanje odgovor napisalo 22 ispitanika, a 14 ispitanika nije odgovorilo. Kako se uz odgovor na pitanje tražilo i obrazloženje, od 22 ispitanika koji su na pitanje odgovorili, obrazloženje je napisalo tek 8 ispitanika, dok 14 nije napisalo. Svi odgovori i obrazloženja navode se u primjeru (4).

(4)

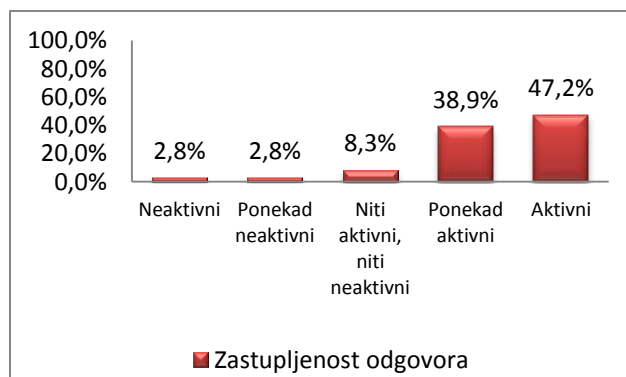
Korelacijsko-integracijskim pristupom učenici dograđuju svoje spoznaje, često kombiniram i s projektnom nastavom jer na taj način učenici dolaze do vlastitih spoznaja, a omogućena je i povratna informacija. Mislim da se time motivira učenike da bolje i upornije rade jer su znanja do kojih sami dolaze najsvrhovitija i najtrajnija, aktivno uče i razvijaju međusobnu komunikaciju./ Ponekad ispreplićem problemsku nastavu s istraživačkom metodom./ Stavljajući problem pred učenika, često se pojavi neplanirani problem koji učenika odvede u krivom smjeru, bilo zbog brzopletosti, preznanja, kognitivnih sposobnosti pa je potrebno reagirati i kombinirati i druge sustave. Najčešće koristim analitički sustav. Promatramo jezične činjenice, uočavamo pogreške, ispravljamo./analitički, istraživački/ istraživački, stvaralački, analitički/ sa svim pristupima/ interpretativno-analitičkim, korelacijsko-integracijskim, otvorenim metodičkim sustavom/ kombiniram s analitičko-eksplikativnim, gramatičko-književnim, lingvističko-komunikacijskim, itd. svi podrazumijevaju učeničku aktivnost, potiču stvaralačke mogućnosti i razvijaju kritičko mišljenje/ Problemsko-stvaralački pristup kombiniram s analitičko-eksplikativnim pristupom./ s interpretativno-analitičkim/ komunikacijsko-stvaralačkim, integracijsko-komunikacijskim/ interpretativno-analitičkim, korelacijsko-integracijskim/ najčešće kombiniram s integracijsko-korelacijskim pristupom zbog mogućnosti povezivanja nastavnih sadržaja/ analitičko-eksplikativni/ gramatičko-književni i integracijsko-korelacijski (u suradnji s profesorima stranih jezika)/ najčešće ga kombiniram s lingvističko-komunikacijskim pristupom, a ponekad i s analitičko-eksplikativnim/ koristim interpretacijsko-analitički da bi učenici uočili nastavak i promjene u riječima/ integracijsko-korelacijskim i

komunikacijsko-stvaralačkim/ Već sam napomenula kako smatram da problemsko-stvarački pristup u nastavi zahtijeva dosta vremena. Obično na njega ode cijeli nastavni sat. Ponekad ga kombiniram s interpretativno-analitičkim pristupom ako procijenim da za to imam dovoljno vremena./ Najčešće s lingvističko-komunikacijskim ili s interpretativno-analitičkim. Vjerujem kako upravo ti pristupi pobuđuju učenikovu radoznalost, ali i početnu motivaciju za rad./ Primjerice, kombiniram problemsku i korelacijsku nastavu ili problemsko-stvaralački sustav i lingvističko-komunikacijski sustav./ Na primjer, obrađujući nastavnu jedinicu GLAGOLI, možemo kombinirati nekoliko nastavnih pristupa: lingvističko-komunikacijski, problemsko-stvaralački, korelacijski pristup.

Prema nastavničkim odgovorima, koji obuhvaćaju raznovrsne metodičke pristupe, može se zaključiti da ispitani nastavnici problemsko-stvaralački pristup kombiniraju gotovo sa svim pristupima. Od korelacijsko-integracijskog i projektnog, koji motiviraju učenike da bolje i upornije rade jer su znanja do kojih sami dolaze najtrajnija, do analitičko-eksplikativnog, gramatičko-književnog, lingvističko-komunikacijskog, jer prema njihovu mišljenju svi podrazumijevaju učeničku aktivnost, potiču stvaralačke mogućnosti i razvijaju kritičko mišljenje. Ipak, najviše se spominje analitičko-eksplikativni pristup te se najviše nastavnika izjasnilo kako problemsko-stvaralački pristup kombinira upravo s tim pristupom.

9.5. Aktivnost učenika

Četvrta se tvrdnja u anketi odnosila na aktivnost učenika na nastavnome satu morfologije u kojemu se primjenjuje problemsko-stvaralački pristup. Ispitani su nastavnici trebali procijeniti učeničku aktivnost i odabrati jedan od pet ponuđenih odgovora: *neaktivni*, *ponekad neaktivni*, *niti aktivni*, *niti neaktivni*, *ponekad aktivni* i *aktivni*. Procjenu ispitanih nastavnika o aktivnosti učenika na nastavnome satu morfologije u kojemu se primjenjuje problemsko-stvaralački pristup prikazuje Slika 6. Uočava se najveća zastupljenost odgovora *aktivni* (47.2% ili 17 nastavnika) i *ponekad aktivni* (38.9% ili 14 nastavnika), 8.3% (3 ispitanika) procijenjuje kako su učenici *niti aktivni*, *niti neaktivni*, dok se 2.8%, odnosno 1 ispitanik izjasnilo odgovorom *ponekad neaktivni* te se isto toliko izjasnilo odgovorom *neaktivni*.



Slika 6. – prikaz aktivnosti učenika na nastavnome satu morfologije u kojemu se primjenjuje problemsko-stvaralački pristup

Uz četvrtu se postavljenu tvrdnju o aktivnosti učenika na nastavnome satu morfologije u kojemu se primjenjuje problemsko-stvaralački pristup također tražilo obrazloženje odgovora. Od 36 ispitanih nastavnika, 22 je napisalo obrazloženje odgovora, a 14 nije napisalo. Sva obrazloženja o svakoj ponuđenoj tvrdnji navode se u primjerima (5), (5a), (5b), (5c) i (5d).

(5) neaktivni:

nisu u OŠ naviknuti na takav pristup, nezainteresirani za nastavu općenito

(5a) ponekad neaktivni:

nastavnik nije ponudio obrazloženje odabranog odgovora

(5b) niti aktivni, niti neaktivni:

Učenicima koji su zainteresiraniji za nastavu općenito, više se sviđa ovakav način rada. Nezainteresiranima je ovaj pristup još dodatni posao./ Učenici uglavnom nisu zainteresirani za nastavu jezika zbog slabog predznanja./ Ovisno o usmjerenju ovisi i aktivnost učenika. Ukoliko su u pitanju učenici četverogodišnjih zanimanja i aktivnost je veća jer imaju bolju razinu predznanja iz osnovne škole.

(5c) ponekad aktivni:

Ako je problemska situacija izazovno postavljena da propituje i potiče umne sposobnosti učenika, a to im se prezentira na način da ih se uzdiže i tako više uvažava i poštuje, učenici su izuzetno aktivni i daju sve od sebe da opravdaju titulu genijalaca: Ja sam riješio problem! Ja sam došao do rješenja! No, to nije uvijek jednostavno, traži obostranu maksimalnu agažiranost./ Aktivnost učenika ovisi o gradivu koje se obrađuje, zadacima i problemima koje trebaju riješiti te načinu njihova rješavanja. Ponekad je malo teže potaknuti aktivnost kod učenika ovisno o prethodno navedenim elementima./ nadarena i aktivna djeca su uglavnom uvijek aktivna u problemsko-stvaralačkom pristupu, dok druga djeca zahtijevaju jednostavniji pristup u učenju i rješavanju problemskih zadataka/ Interes ovisi o nastavnoj jedinici i metodama i oblicima rada te njihovoj aktivnosti u nastavnom satu./ To ovisi i o drugim čimbenicima koji nisu vezani uz problemsko-stvaralački pristup (npr. razred koji nije aktivan ili im je to 7. ili 8.sat, itd.)/ Učenici vole ulogu istraživača jezičnih zakonitosti jer takav pristup ujedno afirmira načelo zanimljivosti. Vole samostalno ulaziti u bit problema. Na primjer, ispravljanjem jezičnih pogriješaka u zadanom ulomku učenici samostalno uče razlikovati književnojezični od neknjiževnojezičnoga teksta. Promatrajući primjerice nazive prodavaonica ili kafića u gradu, uočavaju nepravilne morfološke oblike riječi. Nažalost, neki su učenici naviknuti na dogmatsko-reproduktivni sustav koji još nije u potpunosti iskorijenjen u nastavnoj praksi, odnosno uče napamet, pa im ovakav pristup ne odgovara./ učenici uglavnom dobro reagiraju pri ovakvom pristupu, vole sudjelovati u stvaranju nekog teksta, kreirati nešto svoje...na taj način oslobađaju svoju kreativnost, spoznaju važnosti jezika, važnost nastave jezika, jačaju svoje samopouzdanje u izražavanju

(5d) aktivni:

Već ranije sam rekla da se problemsko-stvaralačkim pristupom budi znatiželja i time veća motiviranost, potiče samostalno istraživanje, sudjelovanje u procesu rješavanja problema i zadovoljstvo postignutim rezultatima. Istovremeno se njeguje suradničko učenje, samostalnost, međusobna komunikacija i zadovoljstvo postignutim. Ne zaboravimo i natjecateljsku sastavnicu problemsko-stvaralačke nastave jer učenici se vole uspoređivati, natjecati. Upravo time postaju sigurniji i samostalniji stvarajući pozitivnu sliku o sebi./ Aktivni su već samim time što sami promišljaju o problemu, rješavaju ga, razmjenjuju mišljenja unutar skupine, para, razrednog odjela. Učitelj ih navodi, a oni dolaze do spoznaja i zaključaka./ problemska nastava potiče učenike na samostalno istraživanje/ Uvijek aktivni! Tim pristupom dobijem njihov najkvalitetniji dio./ Učenici rado iznose svoje rezultate i sudjeluju u radu, ako ih se na dobar način motivira i potakne na rad. U zahtjevnijim zadacima su nešto slabije aktivni./ Ovakav pristup u nastavi učenike potiče na samostalno promatranje, analiziranje, sintetiziranje i zaključivanje. Potom stečene spoznaje još trebaju i primijeniti u nekom stvaralačkom činu. To je složen put od uočavanja neke jezične pojave do njezine primjene u konkretnoj komunikaciji, a sve to zahtijeva od učenika pozornost i intelektualnu budnost./ Radije bih napisala često aktivni i vrlo motivirani. Ako je nastavnik dobro procijenio mogućnosti, ali i želju za rad svojih učenika, učenici su znatiželjni, poticajno djeluju jedni na druge i zadovoljni su rezultatima svoga rada. Naravno, ima i onih učenika koji nemaju dovoljno samopouzdanja i priklanjaju se ostalim učenicima, tj. ostavljaju da drugi riješe postavljeni problem umjesto njih./ Učenici jako vole biti aktivno uključeni u nastavni proces na različite načine./ Učenici vole sami dolaziti do zaključaka, rješavati zadane probleme i sami ih osmišljavati./ jer im je nastava zanimljiva i dozvoljava dozu kreativnosti/ Učenici vole kada samostalno dođu do nekih rješenja, otkriju nove zakonitosti. Pridonosi njihovoj aktivnosti.

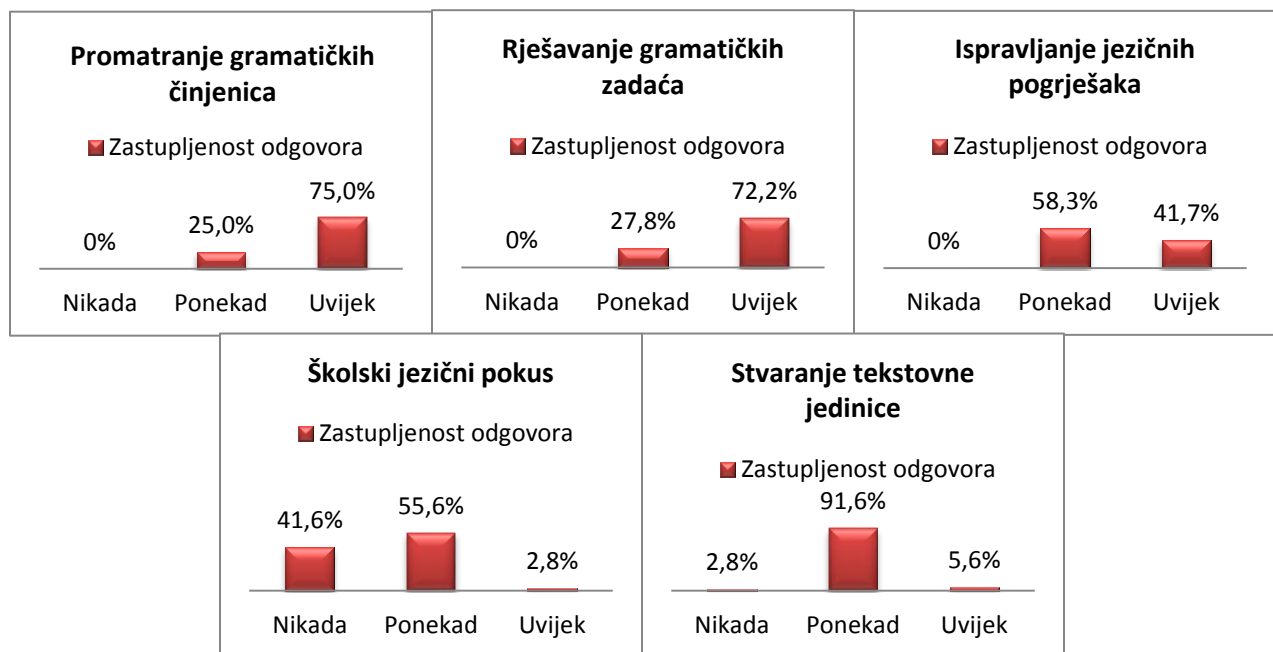
Da su učenici na nastavnome satu morfologije u kojemu se primjenjuje problemsko-stvaralački pristup *neaktivni* procijenio je 1 ispitanik nastavnik srednje strukovne školi, a svoju je procjenu obrazložio činjenicom da su učenici uglavnom nezainteresirani za nastavu općenito. Svoje je učenike *ponekad neaktivnima* također procijenio samo 1 ispitanik, koji nije obrazložio odgovor, a da su učenici *niti aktivni, niti neaktivni* smatralo je 3 ispitanika. Svoj su odgovor obrazložili time što se učenicima koji su zainteresiraniji za nastavu općenito više sviđa ovakav način rada, a nezainteresiranima je ovaj pristup još „dodatni posao“. Ispitanici koji rade u srednjim strukovnim školama smatraju kako aktivnost, tj. neaktivnost ovisi o usmjerenju. Ukoliko su u pitanju učenici četverogodišnjih zanimanja, i aktivnost je veća, dok učenici trogodišnjih zanimanja zbog slabijeg predznanja uglavnom nisu zainteresirani za nastavu jezika.

Ispitanici koji su procijenili kako su njihovi učenici *ponekad aktivni* smatraju kako aktivnost ovisi o nastavnim sadržajima koji se poučavaju, zadacima i problemima koje trebaju riješiti te načinu njihova rješavanja, nastavnim metodama i oblicima rada, no i čimbenicima koji nisu vezani uz sam pristup, primjerice ako razred općenito nije aktivan ili im je to 7. ili 8. sat toga dana. S druge strane, učenici vole ulogu istraživača jezičnih zakonitosti, ali ima učenika koji su naviknuti na dogmatsko-reproduktivni pristup pa im ovakav pristup ne odgovara. Najviše nastavnika izjasnilo se odgovorom *aktivni*. Aktivnost je uglavnom povezana s činjenicom da učenici vole biti aktivno uključeni u nastavni proces na različite načine, a problemsko-stvaralačkim pristupom postiže se veća motiviranost i njeguje suradničko učenje. Istaknuta je i natjecateljska sastavnica problemske nastave jer se učenici vole uspoređivati i natjecati.

9.6. Čestotnost primjene oblika problemske nastave hrvatskoga jezika

Peta se tvrdnja u anketi odnosila na čestotnost primjene oblika problemske nastave prema klasifikaciji Stjepka Težaka (promatranje gramatičkih činjenica, rješavanje gramatičkih zadataka, ispravljavanje jezičnih pogrešaka, školski jezični pokus, stvaranje tekstovne jedinice). Oblici su bili navedeni u tablici, a od ispitanika se tražilo izjašnjavanje jednim od triju ponuđenih odgovora: *nikada, ponekad i uvijek*. Uz ovu se postavljenu tvrdnju nije tražilo obrazloženje odgovora. Slika 7. prikazuje odgovore ispitanih nastavnika o čestotnosti primjene različitih oblika problemske nastave prema klasifikaciji Stjepka Težaka. Što se tiče oblika promatranja gramatičkih činjenica, kao oblika problemske nastave, uočava se najveća zastupljenost odgovora *uvijek* (75.0% ili 27 ispitanika), 25.0%, odnosno 9 nastavnika izjasnilo se odgovorom *ponekad*, dok je 0% ispitanika odabralo odgovor *nikada*. Rješavanje gramatičkih zadataka 72.2% ili 26 ispitanika primjenjuje *uvijek*, 27.8% ili

10 nastavnika primjenjuje *ponekad*, dok se za odgovor *nikada* nije odlučio niti jedan ispitanik nastavnik. Kod oblika ispravljanja jezičnih pogrešaka najveća je učestalost odgovora *ponekad* (58.3% ili 21 ispitanik nastavnik), odgovorom *uvijek* izjasnilo se 41.7% ili 15 ispitanika, dok se odgovorom *nikada* nije izjasnilo niti jedan ispitanik. Školski jezični pokus u svojoj nastavi *ponekad* primjenjuje 55.6% ili 20 ispitanika, 41.6% ili 15 ispitanika nastavnik *nikada* ne primjenjuje taj oblik, a 2.8% (1 nastavnik) oblik *uvijek* primjenjuje. Stvaranje tekstovne jedinice 91.6% (33 ispitanika) primjenjuje *ponekad*, 5.6%, odnosno 2 ispitanika nastavnik primjenjuje *uvijek*, a 2.8% ili 1 nastavnik ne primjenjuje *nikada*.



Slika 7. – prikaz čestotnosti primjene oblika problemske nastave hrvatskoga jezika prema klasifikaciji Stjepka Težaka

Na temelju odgovora ispitanika pokazalo se da najviše njih *uvijek* primjenjuje promatranje gramatičkih činjenica i rješavanje gramatičkih zadaća kao oblike problemske nastave. Rezultati se za ta dva oblika gotovo podudaraju. Isto tako, najviše ih *ponekad* primjenjuje ispravljanje jezičnih pogrešaka, školski jezični pokus i stvaranje tekstovne jedinice. Odgovorom *nikada* niti jedan se ispitanik nije izjasnilo u primjeni promatranja gramatičkih činjenica, rješavanja gramatičkih zadaća i ispravljanja jezičnih pogrešaka. Čak 15 ispitanika izjasnilo se odgovorom *nikada* u primjeni školskog jezičnog pokusa i 1 ispitanik u primjeni stvaranja tekstovne jedinice. Razlozi za to mogu proizlaziti iz samih obilježja svakoga oblika. Promatranje gramatičkih činjenica i rješavanje gramatičkih zadaća mogu se najjednostavnije primijeniti jer su pogodni za gotovo sve morfološke

sadržaje, dok ispravljajući jezičnih pogrešaka, stvaranje tekstovne jedinice, a posebno školski jezični pokus traže više vremena za provedbu, ali i višu razinu znanja (primjenu) pa se i primjenjuju ponekad ili se uopće ne primjenjuju.

9.7. Prednosti problemsko-stvaralačkoga pristupa

Drugo je pitanje (koje se u anketi nalazilo pod rednim brojem sedam) od ispitanika tražilo navođenje prednosti problemsko-stvaralačkoga pristupa. Kako se u literaturi može pronaći mnogo prednosti problemske nastave, anketom se željelo istražiti je li tako i u samoj nastavi hrvatskoga jezika koja se održava u osnovnim i srednjim školama. Od 36 ispitanih nastavnika, na ovo je pitanje odgovorilo 34 ispitanika, a 2 ispitanika nisu odgovorila. Kako se uz odgovor na pitanje tražilo i obrazloženje, od 34 ispitanika koji su na pitanje odgovorili, obrazloženje je napisalo 11 ispitanika, dok je 23 ispitanika samo navelo prednosti. Svi odgovori i obrazloženja navode se u primjeru (6).

(6)

Uključenost učenika u rad, kreativnost, poticanje na razmišljanje i izražavanje stava, diskusija, razvijanje mišljenja, uspoređivanja, logičkog zaključivanja/ Veća motiviranost, samostalnost, sigurnost, suradnja, komunikacijske vještine, misaona usredotočenost, upornost, a sve to dovodi do formiranja svjesne, sigurne i samostalne osobe (što i jest cilj suvremene nastave)/ Učenici su aktivnije uključeni (zainteresirani), koriste različite sadržaje i pristupe, trebaju uložiti više truda da bi došli do cilja./ Učenici su angažiraniji, znanja trajnija, jača se samopouzdanje, motiviranost. Učenike se osposobljava za umni rad, za uočavanje činjenica, uspoređivanje i povezivanje ranijih znanja s novima. Povezanija je sa životom, u životu smo uvijek izloženi raznim problemskim situacijama koje traže očitovanje; tako ih ovakva nastava povezuje sa životom, jača ih i osnažuje./ Učenici sami dolaze do određenog zaključka te na primjerima, rješavanju određenih problema i vlastitom stvaralačkom postupku upoznaju i usvajaju jezične činjenice./ prednost problemsko-stvaralačkoga pristupa je što učenike potiče na samostalno istraživanje/ veća angažiranost učenika, aktivni su, učenici sami postupno, vođeno svladavaju nove činjenice, kreativni su, razvijaju kritičko mišljenje/ aktivnost, razmišljanje, spoznaje do kojih sami dođu najdublje su/ znatiželja učenika, izazov za mentalnu aktivnost/ pobuđivanje većeg zanimanja za jezične sadržaje, razvijanje apstraktnog mišljenja/ povezivanje, analiziranje, razvoj apstraktnog mišljenja, bolja primjena u praksi/ Djeca aktivnije sudjeluju u nastavnom procesu. Ulažu više truda jer žele doći do rezultata u rješavanju problemskih zadataka./ Prednosti su aktivno sudjelovanje učenika u nastavnom procesu, motiviranost za rad, jačanje suradnje u skupinskoj rade, razvijanje i poticanje kritičkoga mišljenja, logičkoga zaključivanja./ učenici sami otkrivaju činjenice, učenik je subjekt u nastavi, aktivan je, nastava je dominantna i istraživačka/ najviše potiče aktivnost i stvaralaštvo učenika, njihovu kreativnost, misaone procese.../ aktivnost i motiviranost/ aktivnosti i zainteresiranost učenika/ Razvijanje kritičkoga mišljenja, samoučenje, logično povezivanje, učenici samostalno dolaze do novih (sa)znanja./ Zahtijeva koncentraciju i aktivnost učenika, suradnju učenika i učitelja... Gramatički sadržaji obrađeni tim pristupom su shvaćeni./ Učenika potiče na pažljivo promatranje jezičnih jedinica, analiziranje, promišljanje o njima i izvođenje zaključaka. Potom učenik stečene spoznaje treba primijeniti stvarajući svoj tekst bilo u pisanoj ili usmenoj komunikaciji. Na taj način učenici u velikoj mjeri samostalno proučavaju određene jezične pojave, usvajaju spoznaje o njima i primjenjuju ih u konkretnim situacijama za bogaćenje svoje jezične komunikacije./ Učenici su samostalni, istražuju, zaključuju, potiču jedni druge na stvaralački rad; osjeća se radna atmosfera; zadovoljni su jer su, bez velike pomoći nastavnika, došli do rješenja i zaključaka. Ovakav pristup djeluje na samopouzdanje učenika, ali ih potiče i na samostalan rad izvan učionice. Na taj način zaista postaju u središtu nastavnoga procesa./ Razvija kreativnost kod učenika./ aktivnost i rad učenika na satu – povećano zalaganje, istraživanje, promišljanje o problemu, aktivno uključivanje učenika kod obrade novog gradiva, jačanje učenikove samostalnosti/ Prednosti ovakvoga pristupa su razvijanje samostalnosti kod pristupa rješavanju jezične i gramatičke problematike pod uvjetom da učenici imaju zadovoljavajuću razinu predznanja./ Učenici mogu puno bolje izraziti svoje stvaralaštvo i kreativnost./ Učenici su istraživači koji samostalno ulaze u srž jezičnoga problema. Učenici ne uče napamet, nego samostalno istražuju problem i izvode svoje zaključke./ učenik postaje aktivan subjekt u nastavi i razvija kritičko mišljenje/ učenici su aktivniji i rado sudjeluju u nastavi/ učenička samostalnost i kreativnost/ veća motiviranost učenika, razvijanje gramatičkog mišljenja/

zanimljivije/ veća uključenost učenika, samostalno dolaženje do zaključaka/ u kombinaciji s komunikacijskim pristupom potiče se učenički rad, a ne reprodukcija jezičnih sadržaja/ bolja uključenost učenika, veća motiviranost za rad, zanimljiviji rezultati rada.

Ako se promotre odgovori ispitanih nastavnika, uočava se kako nema znatnih razlika u brojnim prednostima koje su navodili, tj. ispitanici su isticali slične prednosti i time potvrdili navode koji se spominju u metodičkoj i didaktičkoj literaturi koja se bavi problemskom nastavom. Prednosti se uglavnom tiču učenika, oni imaju najviše koristi od problemsko-stvaralačkoga pristupa. Ispitanici ističu kako učenik primjenom problemsko-stvaralačkoga pristupa postaje aktivan subjekt u nastavi. Postaje uključeniji u nastavu, angažiraniji, znanja koja usvaja trajnija su, jača se samopouzdanje, motiviranost je veća. Učenika se primjenom problemsko-stvaralačkoga pristupa osposobljava za umni rad, samoučenje, za uočavanje činjenica, uspoređivanje i povezivanje ranijih znanja s novima. Razvijaju se kreativnost i stvaralaštvo, kritičko mišljenje te logičko zaključivanje. Učenik je zainteresiraniji za nastavu, ulaže više truda jer želi doći do rezultata u rješavanju problemskog zadatka. Nastava postaje povezanija sa životom gdje su ljudi izloženi raznim problemskim situacijama koje traže očitovanje. Ispitani nastavnici također smatraju kako problemsko-stvaralački pristup zahtijeva suradnju učenika i učitelja, tj. učitelj treba znati kada se povući kako bi učenik sam došao do rješenja i zaključka bez njegove velike pomoći. Što se tiče same nastave jezika, tu se kao prednosti spominju razvoj gramatičkoga mišljenja, razvijanje samostalnosti kod pristupa rješavanju jezične i gramatičke problematike te činjenica da su gramatički sadržaji obrađeni tim pristupom shvaćeni.

9.8. Nedostatci problemsko-stvaralačkoga pristupa

Treće, ujedno i posljednje pitanje u anketi od ispitanika je tražilo navođenje nedostataka problemsko-stvaralačkoga pristupa. Od 36 ispitanih nastavnika, na ovo je pitanje odgovorilo 33 ispitanika, a 3 ispitanika nije odgovorilo. Kako se uz odgovor na pitanje tražilo i obrazloženje, od 33 ispitanika koja su na pitanje odgovorila, obrazloženje je napisalo 10 ispitanika, dok je 23 ispitanika samo navelo nedostatke. Svi odgovori i obrazloženja navode se u primjeru (7).

(7)

Ne napreduju jednako svi učenici. Nemaju svi učenici jednako znanja. Oni s manje znanja (prethodnog) teže sudjeluju u nastavi./ Problemsko-stvaralački sustav je zahtjevan i priprema takvoga sata iziskuje više vremena, kreativnost učitelja te veću posvećenost u osmišljavanju svakoga dijela sata, od postavljanja problema, stvaranja problemske situacije do pomnoga osmišljavanja svakoga zadatka, te vrednovanja učenikovih postignuća. S tim su povezani i materijalni troškovi (printanja, kopiranja...) s kojima se današnje škole suočavaju./ Za slabije učenike ovaj pristup zahtijeva previše dodatnog truda./ Previše pripremanja, pisanja, puno materijala za svakog učenika, osmišljavanja, predviđanja nepredvidivih situacija, način vrednovanja rada učenika./ Učenicima je ponekad teže riješiti određeni problem pa može

doći do pogrešaka u shvaćanju i načinu primjene određenih sadržaja. Međutim, one se mogu lako otkloniti ako se sam rad učenika temeljito provjeri i raščlani te, ako je potrebno, još jednom utvrde određene činjenice./ nedostatci problemsko-stvaralačkoga pristupa su nemogućnost postavljanja problema kod svakog učenika te postavljanje teze/ ograničenost proučavanja na 45 minuta, malo vremena za provođenje takve nastave/ neki učenici ne mogu pratiti takav oblik, tj. ustuknu pred onima koji brže zaključuju/ prosječnost u sklonostima učenika ka jezičnim izazovima, mali broj učenika koji su jezično nadareni za takve pristupe/ primjeren je samo uspješnijim učenicima/ Mogu ga pratiti bolji učenici koji razumiju jezik pa je primjena te metode svedena na neke sate koji uključuju i druge metode, te korelaciju s drugim predmetima./ sva djeca ne sudjeluju jednako u nastavnom procesu/ Nedostatci su uglavnom pokazani u razrednim odjelima koji nisu naviknuti na spomenuti pristup, također, takav pristup traži prethodno stečeno znanje na temelju kojega se tada može dalje promišljati, povezivati.../ poneki učenici nisu dorasli zadatku pa se teže uključuju u rad/ nema ih/ nedostatak vremena/ manjak vremena/ Ne vidim ih./ Po mome mišljenju ih nema osim što nije moguće bilo koju nastavnu jedinicu gramatike odraditi samo jednim pristupom./ Zahtijeva dosta vremena, a s obzirom na pretrpanost sadržajima u nastavnim programima koje trebamo obraditi, nekada nemamo dovoljno vremena za ovakav pristup. Često je on prikladniji za dvosat jer nakon učeničkoga stvaralačkoga dijela te bi uratke trebalo pročitati, prokomentirati, eventualno izabrati nešto što bi moglo biti prikladno za pano... Sve to zahtijeva dosta vremena, ali i prilično veliku motivaciju učenika, a ona ponekad također izostane./ Velika angažiranost nastavnika prije same nastave te nedostatak vremena da bi se sve planirano i ostvarilo. Osim toga, mislim da naši učenici još uvijek nemaju kulturu slušanja i uvažavanja drugih, tj. manjka im pozornosti kako bi pomno slušali iznošenje rezultata rada ostalih učenika./ Ovaj pristup se vrlo teško provodi u strukovnim školama./ Ne nalazim...Profesor se mora više i bolje pripremati, ali to je prednost, samo kad imamo malo vremena za pripremu, tada je problem. Može biti problem velik broj učenika u razredu npr.ako skupinski rad planiramo, ali i to je rješivo./ Ne mogu reći da ima nedostataka kod ovakvoga pristupa, zavisi samo kojim znanjem odnosno temeljima gradiva jezika i gramatike se učenik služi./ Ponekad nedostatak vremena i samih ideja za kreiranje problemske nastave./ Neki učenici nisu naviknuti na samostalno istraživanje jezičnih pitanja. Nisu zainteresirani za promatranje, uspoređivanje i analizu određenih morfoloških činjenica i samostalno izvođenje zaključaka, nego čekaju da im profesor izdiktira definiciju koju će naučiti napamet i reproducirati ju bez razumijevanja./ opterećenost programa i broj učenika u razredu/ ocjenjivanje/ treba više vremena/ nema nedostataka/ traži veće predznanje i motiviranost učenik/ nema nedostataka/ ponekad zahtijeva detaljniju pripremu nastavnika.

Nedostatci koje su ispitanici navodili tiču se učenika, ali i organizacije problemske nastave. Nastavnici ističu kako primjenom problemsko-stvaralačkoga pristupa svi učenici ne napreduju jednako jer nemaju jednako predznanje, a oni s manje predznanja teže sudjeluju u nastavi i ne mogu ju pratiti. Nekolicina nastavnika smatra kako je pristup primjeren samo uspješnijim učenicima, koji razumiju jezik, a kojih je relativno malo. Ističe se i problem manjka pozornosti jer neki učenici nemaju kulturu slušanja drugih. Ispitani nastavnici strukovnih srednjih škola pri samoj primjeni imaju problema s lošim predznanjem i nemotiviranošću učenika, a sličan slučaj navela je i nastavnica gimnazije jer učenici nisu naviknuti na samostalan rad i analiziranje jezičnih činjenica, već traže definiciju koju će naučiti napamet i reproducirati ju bez razumijevanja. Nedostatci kod organizacije uglavnom su povezani s vremenom. Često se naglašava kako priprema sata iziskuje više vremena te kako je nastavni sat prekratak za kvalitetno proučavanje nekog problema pa je obrada neke nastavne jedinice problemsko-stvaralačkim pristupom prikladnija za dvosat. Ispitanici ističu kako zbog pretrpanosti sadržajima u nastavnim programima nekada nemaju dovoljno vremena za ovakav pristup. Pristup zahtijeva i veću angažiranost učitelja, koji mora biti kreativniji. Jedna je nastavnica kao problem navela i materijalne troškove (ispisivanja, umnožavanja...) s kojima se

današnje škole suočavaju. Nekolicina, uglavnom srednjoškolskih nastavnika, ipak ističe kako ovaj pristup nema nedostataka te da se za njega isplati uložiti malo više truda, ako će njegova primjena doprijeti do učenika.

10. ZAKLJUČAK

U ovome je radu pozornost posvećena problemsko-stvaralačkome pristupu u nastavi morfologije. U teorijskome je dijelu naglasak na pojmovima metodički sustav i metodički pristup, koji nisu istoznačnice. Detaljno je objašnjen problemsko-stvaralački sustav u kontekstu suvremene nastave hrvatskoga jezika, koji polazi od iskustvenoga učenja, glavnu ulogu daje učeniku, dok učitelj postaje isključivo moderatorom koji planira nastavni proces. Prikaz morfoloških sadržaja nastave hrvatskoga jezika u osnovnoj školi i gimnaziji pokazao je kako su oni zastupljeni u 5., 6. i 7. razredu osnovne škole te 1. i 2. razredu gimnazije. Provedeno istraživanje na uzorku od 36 nastavnika hrvatskoga jezika osnovnih i srednjih škola potvrdilo je obilježja problemsko-stvaralačkoga pristupa (sustava) koje navodi literatura. Najviše se ispitanih nastavnika izjasnilo kako *ponekad* primjenjuje problemsko-stvaralački pristup u nastavi morfologije i kako ga *ponekad* kombinira s drugim pristupima u jednome nastavnome satu, ponajviše s analitičko-eksplikativnim i integracijsko-korelacijskim. Što se tiče aktivnosti učenika, prema procjeni ispitanika najviše je njih *ponekad* *aktivno* ili *aktivno* na satu morfologije na kojemu se primjenjuje problemsko-stvaralački pristup. Što se tiče oblika problemske nastave prema Težakovoj klasifikaciji, najviše ispitanih nastavnika *uvijek* primjenjuje promatranje gramatičkih činjenica i rješavanje gramatičkih zadaća, dok ih ispravljanje jezičnih pogrešaka, stvaranje tekstovne jedinice i školski jezični pokus najviše primjenjuje *ponekad*. Glavne prednosti problemsko-stvaralačkoga pristupa tiču se učenika, koji postaje aktivan subjekt, dok je najveći nedostatak vrijeme, odnosno nedovoljno vremena za kvalitetnu provedbu pristupa i više vremena koje je potrebno posvetiti pripremi sata.

11. LITERATURA

1. Bandjur, Veljko, Maksimović Jelena. Učitelj – reflektivni istraživač u praksi. Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje. 3/2013/15, 99-124.
2. Bežen, Ante. 2008. Metodika, znanost o poučavanju nastavnog predmeta: epistemologija metodike u odnosu na pedagogiju i edukologiju - s primjerima iz metodike hrvatskoga jezika. Zagreb: Profil, 479 str.
3. Bjedov, Vesna. 2010. Metodički pristupi morfološkim sadržajima nastave hrvatskoga jezika u višim razredima osnovne škole: doktorski rad. Osijek: Filozofski fakultet Osijek, 308 str.
4. Bjedov, Vesna. Prinos Stjepka Težaka metodici hrvatskoga jezika. Život i škola. 2007/18, 122-127 str.
5. Diklić, Zvonimir. 1990. Lik u književnoj, scenskoj i filmskoj umjetnosti. Zagreb: Školska knjiga, 391 str.
6. Jelavić, Filip. 1995. Didaktičke osnove nastave. Jastrebarsko: Naklada Slap, 158 str.
7. Kadum-Bošnjak, Sandra, Peršić, Irene. Neki pogledi na ulogu učitelja i položaj učenika pri rješavanju problemskih zadataka. Metodički obzori 2. 2007/ 1, 73-80 str.
8. Mattes, Wolfgang. 2007. Nastavne metode: 75 kompaktnih pregleda za nastavnike i učenike (prev. Bojana Zeljko Lipovščak). Zagreb: Naklada Ljevak, 207 str.
9. Mužić, Vladimir, 2004. Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja. Zagreb: Educa, 167 str.
10. Peko, Anđelka, Pintarić, Ana. 1999. Uvod u didaktiku hrvatskoga jezika. Osijek: Pedagoški fakultet, 280 str.
11. Poljak, Vladimir, 1988. Didaktika. Zagreb: Školska knjiga, 247 str.
12. Poljak, Vladimir. 1977. Nastavni sistemi. Zagreb: Pedagoško-književni zbor, 149 str.
13. Rosandić, Dragutin. 1975. Problemska, stvaralačka i izborna nastava književnosti. Sarajevo: Svjetlost, 216 str.
14. Rosandić, Dragutin. 1993. Novi metodički obzori. Zagreb: Školske novine, 181 str.
15. Rosandić, Dragutin. 1996. Hrvatski jezik u srednjoškolskoj nastavi. Zagreb: Školske novine, 490 str.
16. Rosandić, Dragutin. 2005. Metodika književnog odgoja: temeljci metodičkknjiževne enciklopedije. Zagreb: Školska knjiga, 735 str.

17. Terhart, Ewald. 2001. Metode poučavanja i učenja: uvod u probleme metodičke organizacije poučavanja i učenja (prev. Vladimir Adamček). Zagreb: Educa, 228 str.
18. Težak, Stjepko. 1996. Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1. Zagreb: Školska knjiga, 455 str.
19. Vizek-Vidović, Vlasta i dr. 2003. Psihologija obrazovanja. Zagreb: IEP: VERN, 563 str.

12. IZVORI

1. Vican, Dijana, Milanović Litre Ivan (ur.), 2006. Nastavni plan i program za osnovnu školu. Zagreb: MZOŠ, 366 str.
2. Nastavni programi za gimnazije. 1995. Zagreb: Glasnik Ministarstva prosvjete i športa Republike Hrvatske. Preuzeto s mrežne stranice: http://dokumenti.ncvvo.hr/Nastavni_plan/gimnazije/obvezni/hrvatski.pdf, 30. studenog 2015.

4. Ako u svojoj nastavi morfologije kombinirate problemsko-stvaralački pristup s drugim pristupom ili s drugim pristupima, molim, napišite s kojim pristupom ili s kojim pristupima kombinirate.

Molim, obrazložite svoj odgovor.

5. Procijenite aktivnost svojih učenika na nastavnome satu morfologije u kojemu primjenjujete problemsko-stvaralački pristup. (Molim, zaokružite odgovor.)

1	2	3	4	5
neaktivni	ponekad neaktivni	niti aktivni, niti neaktivni	ponekad aktivni	aktivni

Molim, obrazložite svoj odgovor.

6. U tablici 1. navedeni su različiti oblici problemske nastave, prema klasifikaciji Stjepka Težaka. Odredite koliko često primjenjujete svaki navedeni oblik problemske nastave zaokruživanjem odgovarajućega broja.

Tablica 1. Oblici problemske nastave

OBLIK PROBLEMSKE NASTAVE	ČESTOTNOST		
	nikada	ponekad	uvijek
Promatranje gramatičkih činjenica	1	2	3
Rješavanje gramatičkih zadataka	1	2	3
Ispravljanje jezičnih pogrešaka	1	2	3
Školski jezični pokus	1	2	3
Stvaranje tekstovne jedinice	1	2	3

7. Koje su, po vašem mišljenju, PREDNOSTI problemsko-stvaralačkoga pristupa?

(Molim, obrazložite svoj odgovor.)

8. Koji su, po vašem mišljenju, NEDOSTATCI problemsko-stvaralačkoga pristupa?

(Molim, obrazložite svoj odgovor.)

HVALA NA SURADNJI!

14. ŽIVOTOPIS

Rođena sam 7. rujna 1991. godine u Osijeku. Već u osnovnoj školi zavoljela sam jezike što je utjecalo i na moj izbor srednje škole, II. (jezičnu) gimnaziju u Osijeku upisala sam 2006. godine. Po završetku gimnazije, 2010. godine upisala sam preddiplomski studij Hrvatskoga jezika i književnosti i Engleskoga jezika i književnosti na Filozofskome fakultetu u Osijeku. Godine 2013., nakon obranjenog završnog rada pod nazivom „Autobiografski diskurz u prozama Augusta Šenoe“ pod mentorstvom doc. dr. sc. Ivana Trojana, stekla sam zvanje sveučilišne prvostupnice hrvatskoga jezika i književnosti i engleskoga jezika i književnosti. Iste sam godine kao redovita studentica upisala diplomski studij Hrvatskoga jezika i književnosti (nastavničkoga smjera) i Engleskoga jezika i književnosti (prevoditeljskoga smjera). Iako sam se do sada više usavršavala u području prevođenja, u travnju 2015. godine boravila sam na stručnoj praksi u prevoditeljskoj agenciji *Iolar* u Mariboru te sam u listopadu 2015. godine sudjelovala na *Europskom forumu mladih prevoditelja* u Bruxellesu, tema moga diplomskoga rada iz područja je metodike nastave hrvatskoga jezika, koja me također zanima. U budućnosti bih se voljela baviti i nastavničkim i prevoditeljskim radom.