

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet Osijek
Diplomski studij Hrvatskoga jezika i književnosti (nastavnički smjer) i
Mađarskoga jezika i književnosti (komunikološki smjer)

Ivana Hodak

Pitanje kao govorna aktivnost u nastavi hrvatskoga jezika

Diplomski rad

Mentorica: doc. dr. sc. Vesna Bjedov

Osijek, 2018.

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet Osijek
Odsjek za hrvatski jezik i književnost
Diplomski studij Hrvatskoga jezika i književnosti (nastavnički smjer) i
Mađarskoga jezika i književnosti (komunikološki smjer)

Ivana Hodak

Pitanje kao govorna aktivnost u nastavi hrvatskoga jezika

Diplomski rad

Humanističke znanosti, Interdisciplinarne humanističke znanosti, metodike
nastavnih predmeta humanističkih znanosti

Mentorica: doc. dr. sc. Vesna Bjedov

Osijek, 2018.

Sadržaj

1.	UVOD.....	1
2.	GOVORNE METODE U NASTAVI HRVATSKOGA JEZIKA	2
3.	PITANJE U NASTAVI HRVATSKOGA JEZIKA	5
3. 1.	Pojam pitanja.....	6
3. 2.	Vrste pitanja	7
4.	NASTAVNIKOVO PITANJE	10
4. 1.	Ciljano i spontano oblikovanje pitanja.....	11
4. 2.	Razgovor ispitivanja.....	12
5.	UČENIKOVO PITANJE.....	13
5. 1.	Poticanje učenika na postavljanje pitanja.....	14
5. 2.	Suvremena uloga učenikova pitanja.....	15
6.	METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA.....	16
6. 1.	Predmet i cilj istraživanja	16
6. 2.	Instrument i uzorak istraživanja	16
7.	REZULTATI I RASPRAVA.....	18
7. 1.	Spol ispitanika	18
7. 2.	Vrsta škole u kojoj ispitanici rade	18
7. 3.	Županija u kojoj ispitanici rade	19
7. 4.	Čestotnost nastavnikova usmenoga postavljanja pitanja učenicima	20
7. 5.	Nastavnikovo ciljano oblikovanje pitanja	21
7. 6.	Nastavnikovo spontano oblikovanje pitanja	23
7. 7.	Vrste pitanja u nastavi hrvatskoga jezika	24
7. 8.	Poticanje učenika na postavljanje pitanja drugom učeniku	27
7. 9.	Poticanje učenika na postavljanje pitanja nastavniku	28
8.	ZAKLJUČAK.....	31
9.	LITERATURA	32
10.	POPIS PRILOGA	33
11.	ŽIVOTOPIS.....	35

Sažetak

Ovaj se rad bavi pitanjem u nastavi hrvatskoga jezika – nastavnoga područja. U teorijskome dijelu rada najprije je riječ o govornim nastavnim metodama s naglaskom na njihovu podvrstu dijaloških nastavnih metoda. U kontekstu dijaloških, odnosno razgovornih nastavnih metoda govori se o pitanjima i odgovorima kao najčešćim organizacijskim jedinicama razgovora. Naglasak je potom na pojmu pitanja, definicijama i temeljnim postavkama pitanja, kao i na vrstama pitanja prema različitim teoretičarima. Budući da je pitanje definirano kao jedan od temeljnih uvjeta učenja, pitanjima se pristupa iz perspektive nastavnikova i učenikova pitanja. Nastavnikova pitanja opisana su u kontekstu nastavnog razgovora te je riječ o tome u kojim se nastavnim situacijama javljaju spontano oblikovana pitanja, a kada je potrebno pitanja osmisliti prije same nastave. Osim toga, definira se razgovor ispitivanja i njegova uloga u nastavi hrvatskoga jezika. Učenikovo je pitanje definirano u kontekstu suvremene nastave s naglaskom na potrebu poticanja učenika na postavljanje pitanja drugim učenicima, ali i nastavniku. Istraživački je dio rada posvećen analizi anketnoga upitnika provedenoga na uzorku od 25 nastavnika hrvatskoga jezika osnovnih i srednjih škola s područja Brodsko-posavske, Osječko-baranjske i Virovitičko-podravske županije. Anketnim se upitnikom ispitala čestotnost usmenoga postavljanja pitanja, ciljanoga i spontanoga oblikovanja pitanja u nastavi, čestotnost postavljanja sedam različitih vrsta pitanja prema Bloomovoj taksonomiji odgojno-obrazovnih postignuća, kao i čestotnost poticanja učenika na postavljanje pitanja drugom učeniku i nastavniku. Rezultati istraživanja pokazali su kako je usmeno postavljanje pitanja u nastavi iznimno zastupljeno, kao što su zastupljene i sve vrste pitanja. Osim toga, većina ispitanika učenike *uvijek* potiče na postavljanje pitanja nastavniku, a nešto rjeđe drugom učeniku.

KLJUČNE RIJEČI: pitanje, govorne metode, vrste pitanja, nastavnikovo pitanje, učenikovo pitanje, nastava hrvatskoga jezika

1. UVOD

U ovome diplomskome radu riječ će biti o pitanju kao govornoj aktivnosti u nastavi hrvatskoga jezika – nastavnoga područja. Zadatak je rada ispitati ulogu, važnost i zastupljenost pitanja u nastavi hrvatskoga jezika. Pitanje će se razmatrati najprije na teorijskoj razini, u odnosu na relevantnu literaturu, a potom će se navedeno potkrijepiti analizom rezultata ankete provedene za potrebe ovoga rada. Teorijski i istraživački dio rada razgranati su na poglavlja i potpoglavlja. Budući da se pitanje promatra u kontekstu govornih aktivnosti, nakon uvodnoga slijedi poglavlje o osnovnim nastavnim metodama s naglaskom na govorne metode. Poseban se naglasak pritom stavlja na dijaloške metode, odnosno metode razgovora, najčešće organiziranih u obliku pitanja i odgovora. Nakon toga slijedi poglavlje o pitanjima u nastavi hrvatskoga jezika, a uključuje didaktičko-metodičke pokušaje definiranja i klasifikacije pitanja, vrste pitanja prema različitim podjelama teoretičara te podjelu pitanja u odnosu na Bloomovu taksonomiju odgojno-obrazovnih postignuća, ali i problemsko pitanje kao posebnu vrstu pitanja nastaloga unutar problemske nastave. Sljedeće poglavlje obuhvaća nastavnikovo pitanje u nastavi hrvatskoga jezika, njegove karakteristike, ulogu i čestotnost prema provedenim istraživanjima. Opisuje se kada nastavnik ima potrebu pitanja za učenike osmisliti prije nastave, a u kojim se nastavnim situacijama pitanja javljaju spontano. Osim toga, opisuje se razgovor ispitivanja kao vrsta nastavnoga razgovora. U posljednjem poglavlju teorijskoga dijela rada govori se o učenikovom pitanju, kako ga poticati te koja je suvremena uloga učenikova pitanja. Drugim riječima, opisuje se tendencija suvremene nastave da u središte nastavnoga procesa stavi učenika te načini ostvarivanja tih tendencija putem pitanja. Nakon teorijskog pregleda pitanja slijedi istraživački dio rada u kojemu se donosi metodologija istraživanja o pitanjima kao govornoj aktivnosti u nastavi hrvatskoga jezika provedenoga među nastavnicima hrvatskoga jezika, odnosno predmet i cilj te instrument i uzorak istraživanja. Nakon analize provedenoga anketiranja raspravlja se o dobivenim rezultatima, a posljednje je poglavlje zaključno u odnosu na cijeli rad.

2. GOVORNE METODE U NASTAVI HRVATSKOGA JEZIKA

Nastava hrvatskoga jezika plodno je tlo za korištenje raznovrsnih nastavnih metoda koje Težak prema *Enciklopedijskom rječniku pedagogije* definira kao „svrsishodne načine zajedničkog rada nastavnika i učenika u toku nastavnog procesa, pomoću kojih učenici stječu znanja, vještine i navike“, a dijeli ih prema odnosu nastavnika i učenika. (Težak, 1996: 182) U osnovne nastavne metode Težak (1996) ubraja monološke, dijaloške, tekstovne, grafijske, likovne, demonstracijske i prakseološke metode, a navodi i kako zastupnici komunikacijske didaktike (V. Mužić i N. Kujundžić) trima osnovnim skupinama nastavnih metoda drže verbalne, vizualne i prakseološke. Upravo su verbalne, odnosno govorne nastavne metode, na prvome mjestu u nastavi hrvatskoga jezika zbog toga što je govor zastupljen u svim oblicima nastavnoga procesa. Šego (2005) drži govor čovjekovom sposobnošću služenja jezikom te komuniciranjem među članovima jezične zajednice pomoću govornih signala te navodi kako se govor može uvježbati i razvijati. Govornim, odnosno verbalnim metodama bavio se i Jelavić (2008) koji govor, između ostaloga, smatra sredstvom prijenosa sadržaja, obavijesti i poruka te sredstvom komunikacije između nastavnika i učenika. Budući da je govor iznimno zastupljen u procesu učenja i poučavanja hrvatskoga jezika, Bjedov tvrdi kako „govorne metode imaju značajno mjesto, ponajprije stoga što se (veći) dio nastavne komunikacije odvija govorom, ali i stoga što se primjenom govornih metoda određuje i smjer nastavne komunikacije“ misleći pritom na dominaciju nastavnika ili učenika. (Bjedov, 2016: 78) U vezi s tim, Listeš i Grubišić Belina navode kako je glavna svrha „nastave materinskoga jezika, pa tako i nastave Hrvatskoga jezika, razviti u učenika komunikacijsku kompetenciju“. (Listeš; Grubišić Belina, 2016: 15) Komunikacijska je kompetencija usko povezana i s lingvističkom, bilo da je riječ o nastavi hrvatskoga jezika ili bilo kojeg drugog nastavnog predmeta, a za njezino razvijanje potrebno je učenike dovesti u situacije pogodne razvijanju umnih sposobnosti. U vezi s tim, Težak navodi kako je „za sazrijevanje učenikove misli odlučujuća svaka intelektualna djelatnost“ pa će i „napredak govornih sposobnosti ovisiti o svim situacijama koje potiču i iziskuju intenzivniju djelatnost uma“. (Težak, 1974: 16) Navedene se komunikacijske kompetencije kod učenika razvijaju najprije govornim nastavnim metodama koje se dijele na monološke i dijaloške, odnosno metode usmenog izlaganja i metode razgovora. Metoda usmenoga izlaganja kod učenika se potiče zadavanjem zadataka, dok se, s druge strane, dijaloška metoda ostvaruje uglavnom konstrukcijom pitanje – odgovor i uključuje veći broj sudionika od monološke.

Dijaloške nastavne metode

Dijaloške (razgovorne) nastavne metode dio su govornih metoda koje uključuju dvije govorne osobe (govornika i sugovornika), za razliku od monoloških metoda u kojima poruku prenosi samo jedna govorna osoba. (Rosandić; Rosandić, 1996: 277) Razgovor se u nastavi najčešće organizira u obliku pitanja koje postavlja nastavnik i odgovora koje uzvraća učenik, iako taj proces može teći i u suprotnom smjeru.

O podjeli nastavnoga razgovora govori Jurić (1979) koji se pri podjeli vodi kriterijem stupnja slobode u razgovoru, a razlikuje razvojni (heuristički razgovor), slobodan razgovor, diskusiju, razgovor u krugu, debatu i oluju ideja. U razvojnog razgovoru glavnu riječ vodi nastavnik koji ciljano postavlja pitanja učenicima te na taj način kontrolira smjer razgovora. Nastavnik za tu vrstu razgovora mora biti dobro pripremljen te vladati tehnikom pitanja, a od učenika se očekuje spremnost za sudjelovanje u nastavi. Jurić (1979) navodi kako razvojni razgovor ima autoritativni karakter jer nastavnik učenika pokušava podići na razinu svojega znanja i mogućnosti. Pod pojmom „sloboda“ u slobodnom nastavnom razgovoru autor podrazumijeva reguliranje razgovora otklanjanjem barijera i omogućavanjem sudionicima sudjelovanje u razgovoru. Sloboda se nadalje može shvatiti i kao naglašavanje učenikove dominacije, oslobađanje od prisilnog odgovaranja na pitanja pri usmenom ispitivanju, ali i kao tematska sloboda pri odabiru teme, kretanja i smjera razgovora. „Slobodni nastavni razgovor zahtijeva strpljenje, čekanje i davanje slobode razmišljanja (...), a nastavnik se uključuje samo onda kad se razgovor izrodi u čavrljanje bez cilja ili kad nastane zastoj.“ (Jurić, 1979: 72) Sljedeća vrsta nastavnoga razgovora koju autor navodi je diskusija, a definira ju kao formaliziranu vrstu razgovora kojemu je problematično odabiranje teme, ali jednom kada se tema odabere, svi se sudionici debate trude doći do zajedničkoga rješenja. Diskusijom se znatno povećava aktivnost učenika koji razvijaju vještine slušanja, uvažavanja tuđega mišljenja, tolerancije i sl. „Ona pomaže razvoju sposobnosti vođenja razgovora – vježba se brzo govorenje, reagiranje na pitanja, odgovaranje na pitanja, jačanje koncentracije, otkrivanje bitnog zbog argumentacije, održavanje razgovorne niti, zadržavanje pregleda, odgaja se objektivnost kroz zahtjev za pojmovnom jasnoćom.“ (Jurić, 1979: 76) Razgovor u krugu autor tumači kao poseban oblik diskusije koji je vrlo zahtjevan jer se od svakog učenika očekuje aktivno sudjelovanje i iznošenje vlastitih stavova o određenoj temi. Prednost razgovora u krugu je ta što si učenici međusobno gledaju u oči što im povećava pažnju. Jurić (1979) debatu definira kao sasvim formaliziranu vrstu razgovora jer za njezino izvođenje postoje strogo utvrđena pravila. Sudionici zauzimaju oprečna stajališta te imaju ograničeno vrijeme za izlaganje. Konačno, oluja ideja predstavlja slobodniji oblik razgovora karakteriziran brzim stvaranjem ideja i uključenosti većeg broja učenika. Nešto drugačiju podjelu razgovornih metoda navodi Težak (1996), a riječ je o

podjeli prema stupnju učeničke samostalnosti u razgovoru, metodičkoj namjeni te prema praktičnoj usmjerenosti. Dijaloške metode prema stupnju učeničke samostalnosti u razgovoru podrazumijevaju vezani razgovor (katehetički i reproduktivni), usmjereni razgovor (heuristički, poslovni, debatni, intervju i dr.) te slobodni razgovor pri kojemu učenici razgovaraju bez nametanja teme i smjera razgovora. Prema metodičkoj namjeni Težak (1996) razlikuje motivacijski razgovor kojim nastavnik pokretanjem pitanja motivira učenike za rad, zatim heuristički razgovor kojemu je cilj pitanjima potaknuti učenike na usvajanje novih spoznaja, raspravljajući ili akademski razgovor kojim se učeniku pruža mogućnost poticanja razgovora te reproduktivni razgovor pri kojemu se na postavljeno pitanje očekuje unaprijed određeni odgovor. Pri reproduktivnom se razgovoru učeniku pritom dopuštaju razne stilizacije odgovora, a takvom se razgovoru suprotstavlja katehetički razgovor u kojemu se ne dopuštaju ni najmanje stilske izmjene. Posljednja podjela dijaloških metoda prema Težaku (1996) je podjela prema praktičnoj usmjerenosti, a obuhvaća razgovorne igre, telefonski razgovor, poslovni ili službeni razgovor, rekreativni razgovor, usmenu dramatizaciju i intervju. Rosandić i Rosandić (1996) također se bave tipologijom nastavnoga dijaloga, a dijele ga prema trima kriterijima: sadržajnom, funkcionalnom i strukturnom. Sadržajni kriterij u nastavi jezika pritom podrazumijeva fonetski (fonološki) dijalog, gramatički (morfološki i sintaktički) dijalog, ortoepsko-ortografski, leksički i stilistički dijalog. Prema funkcionalnom kriteriju razlikuju informativni dijalog koji služi prenošenju obavijesti obično putem pitanja i odgovora, zatim heuristički dijalog korišten pri otkrivanju novih spoznaja kada učenici i nastavnik jezične pojave raščlanjuju pitanjima i odgovorima te reproduktivni dijalog, koji nazivaju još i katehetskim, a koji služi za ponavljanje i utvrđivanje nastavnih sadržaja odgovaranjem na pitanja, tvrdnje, pravila i sl.

Iako se, kako navodi Težak (1974), razgovor čini najlakšom formom usmenoga izražavanja, za njega je potrebna posebna priprema, a cilj razgovora ostvaruje se kada učenici sami oblikuju pitanja i odgovore, razvijaju razgovornu nit vodilju te sami predlažu temu razgovora. Jurić (1979) u vezi s tim predlaže usmjeravanje razgovora prema učenicima koji postaju glavni sudionici razgovora, dok nastavnik razgovor započinje i eventualno korigira. Jednako tako, Rosandić i Rosandić (1996) kao prednosti dijaloških metoda navode postajanje učenika aktivnim sudionikom nastavnoga procesa, poticanje učenika na misaonu i govornu aktivnost te razvijanje intelektualne radoznalosti i kulture izražavanja.

3. PITANJE U NASTAVI HRVATSKOGA JEZIKA

Kada je riječ o nastavnome dijalogu koji se, kako je već navedeno, sastoji uglavnom od pitanja i odgovora, Rosandić i Rosandić (1996) upozoravaju na vrlo složen metodički problem njegova strukturiranja, posebice pri oblikovanju pitanja. To se u prvom redu odnosi na sadržaj, strukturu (oblik) i funkciju pitanja. Geld (2004) pri opisivanju tehnike postavljanja pitanja polazi čak od grčkoga filozofa Sokrata za kojega kaže kako je svoju filozofsku djelatnost započeo upravo u obliku dijaloga te se posebice posvetio postavljanju pitanja. „Sokratovska metoda koja vodi k dijalektičko-kritičkom načinu mišljenja oživljava u suvremenoj učionici gdje je jednosmjerni prijenos podataka kroz nastavničko predavanje zamijenjen dijalogom u kojem učenik preuzima inicijativu.“ (Geld, 2004: 154)

Procesom ispitivanja i odgovaranja posebice se bavio Jurić (1979) koji kaže kako se njime dolazi do spoznavanja novoga, tj. do metode produktivnoga mišljenja te da u tom procesu ne treba naglašavati važnost znanja, već traganje za spoznajom. Drugim riječima, pitanje učenike treba navoditi na razmišljanje, a ne na puku reprodukciju znanja. Takva aktivna i istraživačka uloga učenika u nastavi definirana je unutar pojma aktivnoga učenja. „Aktivno učenje zahtijeva pristup učenju koji potiče propitivanje, otkrivanje.“ (Peko; Pintarić, 1999: 22) Time i sam nastavni dijalog postaje kompleksan, a o važnosti pitanja u nastavi hrvatskoga jezika govori i činjenica da „pitanjem tražimo od učenika interpretiranje informacije, sintetiziranje i analiziranje ideja i informacija, rekonstruiranje slika, ocjenjivanje ili primjenjivanje svojih konstrukata na sadržaj.“ (Peko; Pintarić, 1999: 115) Međutim, analizirajući rezultate provedenoga istraživanja o zastupljenosti pitanja u nastavi hrvatskoga jezika, Bjedov upozoruje na činjenicu da „nastavnikova pitanja pretežu u odnosu na učenikova pitanja za koja možemo reći da su gotovo nezastupljen oblik govorne aktivnosti u nastavi“. (Bjedov, 2014: 259) Kako bi se nastava u tom pogledu unaprijedila i kako bi se učenika što je moguće više uključilo u proces učenja, potrebno je dovoljno često primjenjivati upravo metode aktivnoga učenja.

Učenike je, dakle, u nastavi potrebno motivirati za učenje te ih učiniti spremnima tragati za spoznajom. Od njih se očekuje otvoreno pristupanje nastavi u kojoj će propitivati, zanimati se za sadržaje te osjetiti želju za znanjem i napretkom. U vezi s tim, Jurić kaže kako je „pitanje u nastavi osnovni pokretač procesa učenja, ali ne zato što je učenje jedino moguće kroz nastavu, nego zato što je pomoću pitanja učenje uopće moguće“. (Jurić, 1974: 51) Važnost tehnike postavljanja pitanja ističe i Geld te navodi kako „Dobra pitanja pobuđuju znatiželju, potiču na razmišljanje te postavljanje novih pitanja koja bi trebala voditi k samostalnom istraživanju i učenju.“ (Geld, 2002:

156) Stoga je „pitanjima u nastavi hrvatskoga jezika potrebno posvetiti veliku pozornost, ponajprije razmišljati o vrstama pitanja koja će poticati učenike na veću govornu aktivnost“.
(Bjedov, 2016: 94)

3. 1. Pojam pitanja

Jurić pri definiranju pojma pitanja polazi od definicije koja glasi: „pitanje je put do spoznaje“, a definira ga i kao spoznaju neznanja koja „olakšava proces učenja do granica spoznatljivog“. (Jurić, 1974: 39, 44). Jednako kao i Jurić (1974), Rosandić i Rosandić (1996) navode kako se pri klasifikaciji pitanja smjenjuju ontološko, psihološko, didaktičko i lingvističko gledište te donose pregled nekoliko definicija pitanja koje su teoretičari oblikovali promatrajući pitanje kao spoznajni problem u procesu učenja i poučavanja. Navode da je pitanje prema Riederu „sredstvo kojim se izlazi iz nedovoljno diferenciranog i nedovoljno strukturiranog svijeta“, a prema Busemanu pitanje je prirodna metoda učenja „kojom sliku o svijetu uvijek nanovo prestrukturiramo i objašnjavamo“. (Rosandić; Rosandić, 1996: 279–280) Poljak nudi definiciju: „Pitanje je verbalna formulacija kojom se čovjek obraća drugoj osobi sa željom da u odgovoru dobije traženu informaciju.“. (Poljak, 1988: 99) Rosandić i Rosandić navode i Loeserove odgovore na pitanje „Što je pitanje?“: „Pitanje je oblik mišljenja. Ono se nalazi na racionalnom stupnju spoznaje./ Pitanje je misaona tvorevina koja traga za obilježjima kakva spoznajnog objekta./ Primarna je funkcija pitanja otkrivačka, tj. misaono traganje za obilježjima spoznajnog objekta.“ (Rosandić; Rosandić, 1996: 280).

Pojam pitanja obuhvaća i njegove temeljne značajke te postavke koje treba uzeti u obzir pri njegovu oblikovanju, a navode ih Rosandić i Rosandić prema didaktičko-metodičkim teorijama: 1. pitanje mora biti jasno i razgovijetno, razumljivo svim učenicima; 2. mora biti potpuno, nedvosmisleno; 3. mora pobuđivati inicijativu, samostalno stvaralačko mišljenje; 4. ne smije biti retoričko ili kazuističko; 5. mora sadržavati samo jedno „pitanje“, a ne raščlanjivati se na niz pitanja; 6. ne smije dopuštati odgovore tipa „da“, „ne“, „jest“, „nije“. (Rosandić; Rosandić, 1996: 280–281)

Pitanju je, prema tome, potrebno posvetiti veću pozornost jer zauzima veliki dio nastavnoga procesa, a njegovu oblikovanju treba pristupiti ozbiljno i svrhovito. Potrebno je propitivati na način koji će kod učenika pokrenuti one psihološke procese, koji će dovesti do ostvarenja nastavnoga cilja i optimalnoga razvoja učenikove govorne i misaone sposobnosti.

3. 2. Vrste pitanja

Literatura nudi brojne vrste pitanja podijeljene prema različitim klasifikacijskim kriterijima među kojima su psihološki, spoznajni, strukturni, funkcionalni, kauzalni, lingvistički, didaktički i dr. (Jurić, 1974; Rosandić; Rosandić, 1996) Pri podjeli pitanja razvidna su preklapanja navedenih kriterija te nemogućnost jasnog odjeljivanja jedne vrste pitanja od druge. Jurić (1974) tako navodi podjelu pitanja na *jednostavna i složena, učenikova i nastavnikova*, a nastavnikova pitanja dijeli na *aperceptivna, alternativna ili disjunktivna, indirektna, jednoznačna, kaverzna, kategorična, razvojna (lančana, dijalektička), retorička, skraćena i višestruka pitanja*. Bjedov (2014) govori o razgranatoj podjeli pitanja prema Poljaku čija se klasifikacija u većoj mjeri preklapa s klasifikacijom Jurićevih nastavnikovih pitanja. Poljak (1988) razlikuje *aperceptivna, alternativna ili disjunktivna, indirektna, jednoznačna, višeznačna ili neodređena, kaverzna, koncentracijska, kategorička ili odredbena, pomoćna ili dopunska, razvojna ili lančana ili dijalektička, retorička, skraćena, sugestivna i višestruka pitanja*. Rosandić i Rosandić (1996) nabrajaju razne klasifikacije pitanja počevši od podjele prema Meyeru i Piagetu koji razlikuju *pitanja o činjenicama, strukturi, funkciji, pitanja o odnosima između pojava, pitanja koja zahtijevaju dokaz i pitanja o postupku*. Zatim navode podjelu prema Martinaku i Riederu koji pitanja dijele na *odlučujuća i određujuća*, Gulleyevu podjelu na *pitanja koja zahtijevaju činjenice, vrijednosti i razboritosti*, Mahmutovu na *obavijesna i problemska* te Abanjanova *pitanja u vezi s uzročnim objašnjenjem*. Nadalje, navode Gallovu podjelu pitanja prema misaonim procesima koji se kod učenika potiču, a to su *dosjećanje, analitičko mišljenje, kreativno mišljenje, evaluirajuće mišljenje i ostalo*.

Rosandić i Rosandić (1996) pitanja pak dijele prema lingvističkoj strukturi onih pitanja koja se mogu susresti u nastavnoj praksi i u nastavnim udžbenicima, a klasificiraju ih prema upitnim riječima: *što, gdje, kada, kako, zašto, koliko, kakav, čiji, čime* i sl. „Na temelju upitne riječi ili izraza može se ustanoviti što se pitanjem traži: određenost predmeta ili pojave u sveukupnosti njihovih svojstava, mjesna određenost (gdje se pojava događa), vremenska određenost, načini i postupci, uzroci, količine (učestalosti), svojstva (kakvoće), pripadnost, sredstva i sl.“ (Rosandić; Rosandić, 1996: 282) Takvom tipologizacijom došli su do dvanaest tipova pitanja za koje nude i primjere, a to su:

- a) pitanje tipa *što*: *Što je morfem? Što je morfologija? Što označavaju imenice?*
- b) pitanje tipa *gdje*: *Gdje se događa glasovna promjena u riječi „pretpostaviti“?*
- c) pitanje tipa *kada*: *Kada se suglasnici d i t gube?*
- d) pitanje tipa *kako*: *Kako glasi komparativ pridjeva „crn“? Kako se tvori prezent?*

- e) pitanje tipa *zašto*: *Zašto kažemo da je morfem najmanja jedinica jezika koja ima svoje značenje?*
- f) pitanje tipa *koliko*: *Koliko ima vrsta riječi?*
- g) pitanje tipa *kakav*: *Kakva je razlika u značenju između aorista i imperfekta?*
- h) pitanje tipa *čiji*: *Čija je riječ hobi?*
- i) pitanje tipa *koji*: *Koji su nastavci u nominativu imenica ženskoga roda?*
- j) pitanje tipa *čime*: *Čime se tvore nove riječi? Čime se bavi morfologija?*
- k) pitanje tipa *po čemu*: *Po čemu se razlikuje korijenski od prefiksalnog i sufiksalnog morfema?*
- l) pitanje tipa *je li*: *Je li morfem samostalna leksička jedinica?*

Podjeli pitanja neki su teoretičari pristupili uzimajući u obzir Bloomovu taksonomiju odgojno-obrazovnih postignuća te na njoj temeljili svoju klasifikaciju, a kao posebna vrsta pitanja nameće se i problemsko pitanje.

Pitanja prema Bloomovoj taksonomiji odgojno-obrazovnih postignuća

Peko i Pintarić (1999) govore o kategorizaciji obrazovanja prema osnovnim područjima razvoja osobe koju je uz suradnike J. T. Hastingsa i G. F. Madausa razvio Benjamin S. Bloom 1956. godine. Riječ je o taksonomiji učenja na kognitivnoj, afektivnoj i psihomotoričkoj razini razvoja osobe. Za nastavu jezika temeljna je kognitivna razina koja podrazumijeva kategorije znanja, shvaćanja, primjene, analize, sinteze i vrednovanja. Sukladno tome, pitanja se u nastavi hrvatskoga jezika mogu klasificirati prema navedenim razvojnim područjima, odnosno „formulacija pitanja ovisit će o tome koju razinu mišljenja želimo kod učenika razviti“. (Geld, 2004: 154) Kada je riječ o pitanjima u nastavi hrvatskoga jezika, N. M. Sanders revizirao je Bloomovu taksonomiju pitanja s ciljem razvijanja i usmjeravanja kritičkoga mišljenja učenika o danome tekstu. (Peko; Pintarić, 1999) Sanders kritičko propitivanje dijeli u šest kategorija: *pamćenje, translacija, aplikacija, analiza, sinteza, evaluacija* te, sukladno tome, pitanja dijeli na *doslovna, translacijska, interpretacijska, aplikacijska, analitička, sintetička i evaluacijska*. Doslovnim pitanjima od učenika se zahtijevaju činjenice, odnosno traži se prepoznavanje i prisjećanje informacija. Translacijskim pitanjima očekuje se preoblikovanje informacije u drugi oblik, odnosno zamišljanje i opisivanje scena, slika, događaja, likova, motiva i sl. Interpretacijsko pitanje od učenika zahtijeva otkrivanje veza među idejama, činjenicama, definicijama i vrijednosti. Nadalje, aplikacijskim pitanjem traži se identifikacija problema i usmjerava se na njegovo dublje rješavanje. Analitička pitanja zahtijevaju istraživanje, rastavljanje pojave na njezine sastavne elemente te ispitivanje dijelova radi općeg razumijevanja, dok sintetička pitanja idu u suprotnom smjeru te traže sastavljanje dijelova u cjelinu, sažimanje problema i njegovo rješenje iz drugog

kuta gledanja, stvaranje novih scenarija te poticanje kreativnog razmišljanja. Konačno, evaluacijska pitanja traže procjenu i zaključak, vrednovanje postupaka, razumijevanje novih informacija i njihovo ugrađivanje u osobni sustav mjerenja, kako bi se moglo prosuđivati. (Peko; Pintarić, 1999.)

Bjedov (2014) navodi kako istu podjelu donose Steele, Meredith i Temple (1998) koji takva pitanja nazivaju *multiprocesnim* pitanjima koja od učenika traže aktivan angažman i pridonose uzdizanju razine učeničkog mišljenja. Isti autori kritiziraju doslovna pitanja za koja smatraju kako, osim što „ograničavaju učenikovu govornu aktivnost“, prenose krivu poruku prema kojoj „učenici trebaju naučiti dovoljno činjenica da bi ovladali nekim područjem znanja“. (Bjedov, 2014: 262)

Problemsko pitanje

Problemsko pitanje kao poseban tip pitanja iznjedrila je problemska nastava, a njegovo temeljno obilježje je problem ili poteškoća koju treba istražiti, a u konačnici i samostalno riješiti. (Rosandić; Rosandić, 1996) O uvjetima i odrednicama problemskoga pitanja govore Jurić (1974) te Rosandić i Rosandić (1996). Kao temeljni uvjet nastajanja problemskog pitanja navode nepodudarnost staroga iskustva i novonastale situacije, odnosno potrebu za preradom postojećega znanja. Osim toga, problemsko pitanje uvjetuju i proturječnosti pojava, uspostavljanje veza među pojavama kao i otkrivanje uzoraka pojavama. Jurić (1974) upozorava na razliku između pitanja i problema, pri čemu je pitanje širi pojam kojemu je problemsko pitanje jedna od potkategorija. „Međutim, problem je i u toku rješavanja isprepleten pitanjima. Pitanje je dakle prisutno na početku, u toku, a često i na kraju rješavanja problema, kao nova perspektiva koja se otvara samim rješenjem problema.“ (Jurić, 1974: 74) Osim toga, isti autor govori o problemskom pitanju u kontekstu nastavnoga razgovora pri čemu „sudjelovanje učenika u planiranju djelomičnih koraka u rješavanju problema predstavlja pravo razgovorno bogatstvo“. (Jurić, 1979: 31) Također, naglašava kako je važno učenicima osigurati samostalnost u rješavanju problema, a nastavnikova pitanja trebala bi služiti samo kao formalni poticaj, primjerice: *Koja pitanja, hipoteze, pretpostavke trebamo istražiti?* (Jurić, 1979: 31)

Rosandić i Rosandić (1996) navode kako problemsko pitanje mogu postavljati i nastavnik i učenik. Tako u početnoj etapi sata nastavnik može učenicima postaviti problemska pitanja koja će potaknuti učenikovo stvaralačko mišljenje, primjerice: *Kako se riječ raščlanjuje na morfeme? Zašto od morfema ne možemo stvarati rečenice? Zašto kažemo da je morfem sintaktički nesamostalan?* (Rosandić; Rosandić, 1996: 284) Nadalje, isti autori navode kako se problemsko pitanje može pojaviti u svim nastavnim situacijama u kojima se traži prerada postojećega znanja. Primjerice, u ponavljanju tvorbene i morfemske analize riječi moguće je postaviti problemsko

pitanje: *Kako ćete dokazati da morfemi za izvođenje (tvorbu) riječi mogu promijeniti i značenje i vrstu riječi?* (Rosandić; Rosandić, 1996: 284) Takav tip pitanja učenika može potaknuti na istraživanje odnosa među jezičnim pojavama, ali jednako tako učenici mogu i sami postavljati problemska pitanja kojima će „otkrivati nove činjenice, otvarati nova gledišta“ (Rosandić; Rosandić, 1996: 285), a na što ih svakako treba poticati.

4. NASTAVNIKOVO PITANJE

U nastavi hrvatskoga jezika uvelike su zastupljene govorne aktivnosti, posebice metode usmenoga izlaganja i metode razgovora. Bjedov (2014), parafrazirajući Škarića (1982), navodi kako nastavnici hrvatskoga jezika rade govorom zbog čega se od njih očekuje govorna spretnost, jasnoća govorne poruke, izražajnost i slično. Kada je riječ o pitanjima i odgovorima, Težak također navodi da će nastavnik uspješnu nastavnu komunikaciju postići „ako spretno intonira razgovor u skladu s raspoloženjem i interesima učenika, ako im pravodobno priteče u pomoć osvježajnim pitanjima, potpitanjima i različitim dobro tempiranim impulsima“. (Težak, 1974: 48) U vezi s tim Matijević i Radovanović kažu kako se intelektualna motivacija, odnosno poticanje znatiželje može postići „postavljanjem zanimljivoga pitanja koje bi učenike potaknulo na traženje odgovora, može to biti i poticanje učenika da govore o njima poznatoj temi (sadržajima prethodnih lekcija), zatim izazivanje učeničke znatiželje povezujući nastavne sadržaje s primjerima iz života, čitanjem i/ili komentiranjem nekoga aktualnog novinskog članka ili sadržaja drugih medija, poticanje rasprave, kratke diskusije i slično“. (Matijević; Radovanović, 2011: 74) Pritom, dakako, treba poštivati odrednice pitanja o kojima je bilo ranije riječ, a koje se odnose na jasno i nedvosmisleno oblikovanje pitanja koja će potaknuti učenikove misaone procese. Jurić (1979) također upozorava i na to da nastavnici trebaju učenicima ostaviti vremena za razmišljanje nakon postavljenoga pitanja.

Bjedov, prema Kyriacou (2011), ističe stajališta nastavnika prema kojima „pitanjima potičemo učenike na razmišljanje, provjeravamo razumijevanje, osiguravamo pozornost, zaokružujemo svoju misao, ponavljamo (ranije) stečene spoznaje, svim učenicima omogućujemo uključenost u rad te osiguravamo razrednu disciplinu.“. (Bjedov, 2014: 264–265) Međutim, nastavnikova riječ time preteže u nastavnom procesu u odnosu na učenikovu riječ. Jurić (1979) donosi rezultate istraživanja R. Tauscha iz 1960. godine koje je pokazalo da se u jednom nastavnom satu hrvatskoga jezika u osnovnoj školi nađe 56 nastavnikovih pitanja, a prosječno samo 2,2 učenikova pitanja. Sljedeće je pak istraživanje W. Wiczerkowskoga iz 1965. godine pokazalo 88

nastavnikovih pitanja u jednome satu. „Iz toga slijedi da svakih trideset sekundi slijedi nastavnikovo pitanje i nastava poprima karakter permanentnog ispitivanja.“ (Jurić, 1979: 36) Suvremena nastava obilježena je još uvijek jednakim problemom što dokazuje istraživanje Bjedov iz 2014. godine o pitanjima u nastavi hrvatskoga jezika. Dobiveni rezultati govore o dominaciji nastavnikovih pitanja, posebice pitanja najniže kognitivne razine – doslovnih pitanja. (Bjedov, 2014: 275)

4. 1. Ciljano i spontano oblikovanje pitanja

Kada je riječ o nastavnikovom pitanju, ono u nastavi može biti spontano oblikovano, ali i unaprijed osmišljeno. Oblikovanje pitanja kao ključnog dijela nastavnoga razgovora predstavlja za nastavnika dodatni napor u pripremi nastavnoga sata s obzirom na to da je prirodno obilježje razgovora spontanost i nepredvidivost. Nastavnik mora biti unaprijed dobro pripremljen, opskrbiti se ciljanim pitanjima kojima će voditi učenike k ostvarivanju nastavnoga cilja, ali ujedno mora biti spreman na udaljavanje od teme razgovora te na moguće intervencije spontanim pitanjima i potpitanjima. Tim se problemom najobuhvatnije bavio Jurić navodeći kako „organizirati razgovor vrlo često znači organizirati i skicu čitavog nastavnoga sata“ te, iako je planiranje razgovorne niti sata vrlo složen zadatak, uspješno predviđanje niti razgovora predstavlja i uspješan scenarij nastavnoga sata. (Jurić, 1979: 44) Isti autor također upozorava kako se za pripremu nastavnoga razgovora, točnije razvojnoga razgovora, nameće potreba potpunog planiranja i sigurnog vođenja u nastavi te da nastavnik u pripremi vodeća pitanja može pismeno razraditi. Takvog ciljanog oblikovanja pitanja ne treba se slijepo držati jer, ovisno o nastavnoj situaciji, pitanja mogu doći preuranjeno ili zakašnjelo u odnosu na podražaje koji dolaze od učenika. Osim toga, autor govori o sposobnostima kojima nastavnik mora ovladati kako bi uspješno provodio nastavni razgovor, a riječ je, pored stručne i pedagoške pripreme, o sposobnosti elastičnog prilagođavanja kako bi se učenikovi slobodni misaoni poticaji u nastavi optimalno iskoristili. „Za ovakav tok nastavnik mora odvojiti rezervni dio vremena i točno ga obuhvatiti pripremom, jer ne može unaprijed predvidjeti hod čitavog sata, ako želi dati prostora za ideje učenika.“ (Jurić, 1979: 73) Posebno je važno nepredvidive situacije očekivati tijekom diskusije, debate ili slobodnog nastavnoga razgovora kada učenik vodi glavnu riječ, a nastavnik po potrebi preuzima ulogu usmjerivača razgovora.

4. 2. Razgovor ispitivanja

Razgovor ispitivanja Jurić (1979) smatra jednim od načina primjene razgovora koji je u nastavi vrlo čest, a odnosi se na usmeno ispitivanje ili provjeravanje znanja. Iako je to oblik usmenoga izražavanja, Težak smatra kako „razgovor nastavnika s učenicima u svrhu ispitivanja i provjeravanja znanja ne može se smatrati pravom govornom vježbom, iako i to u nekoj mjeri pridonosi usavršavanju govorne kulture“. (Težak, 1974: 47) Kao i svaki razgovor, i razgovor ispitivanja sastoji se od pitanja i odgovora, međutim samo nastavnik postavlja pitanja, a učenik na njih odgovara. Učenik pritom treba imati spreman odgovor jer o njegovoj spremnosti ovisi ocjena kojom će nastavnik vrjednovati njegovo znanje. Problem razgovora ispitivanja je upravo taj što se od učenika najčešće zahtijeva reprodukcija znanja, a bilo kakva digresija učenika, traženje novih načina postavljanja problema i produktivniji tok misli ne smatraju se prihvatljivima. (Jurić, 1979) Također, „S obzirom na neekonomičnost usmenog provjeravanja (ispituje se samo jedan učenik) ne bi trebalo ovaj način provjeravanja koristiti za banalno utvrđivanje fonda znanja (jer se to može ekonomičnije provesti pismenim putem), nego bi specifičnost ove metode trebalo koristiti u utvrđivanju načina mišljenja učenika i istodobno pomoći da se taj misaoni tok usmjerava u produktivnijem pravcu.“. (Jurić, 1979: 83) Osim toga, takav otvoreniji pristup usmenome ispitivanju omogućio bi veći razvoj govornih sposobnosti učenika te otklonio eventualni strah učenika od usmenoga provjeravanja znanja.

Osim toga, nastavnici svakim postavljenim pitanjem predstavljaju svojevrsni uzor učenicima kada je riječ o tehnici postavljanja pitanja pa je zabrinjavajuć problem o kojem govori Jurić (1974). Prema njemu, najjednostavnija su pitanja dosjećanja (za provjeru znanja) najzastupljenija, dok su složenija pitanja kojima se traži zaključivanje, evaluacija i kreativno mišljenje znatno manje zastupljena u nastavi općenito, kao i u razgovoru ispitivanja. „Prema tome, učenici u nastavi oskudijevaju u odgovarajućim uzorima, jer su pitanja, značajna za mišljenje (učenje i spoznavanje), uvjetovana vještinom nastavnika da takva pitanja uspješno frazira u skladu s analiziranom vrstom zadatka, da bi preciznošću, jasnoćom i oblikom pitanja usmjerio mišljenje učenika na određeni zadatak.“ (Jurić, 1974: 103)

5. UČENIKOVO PITANJE

Pitanje u nastavi hrvatskoga jezika osim nastavnika može postavljati i učenik, svojevolumno ili na poticaj nastavnika. Učenikovim se pitanjem, njegovom definicijom, ulogom i obilježjima posebno bavio Jurić (1974). On nudi definiciju prema kojoj je učenikovo pitanje „odraz intenzivnije misaone aktivnosti nastale pod utjecajem određene situacije koju je svijest zabilježila kao nepotpunu, problematičnu i manjkavu, što djeluje kao nalog za daljnje traženje, ispitivanje i izvršenje zadatka s određenim smjerom...“ (Jurić, 1974: 51) Poziva se također na H. Gaudiga koji kaže kako je „pitanje učenika vrlo važno nastavno sredstvo jer predstavlja misaoni podražaj“ (Jurić, 1974: 42)

Skok (1997) učenikovo pitanje svrstava u izražavanje učenikove subjektivnosti u okvirima verbalnog komuniciranja u nastavi te navodi kako se učenici izražavaju odgovaranjem na pitanja koja postavlja nastavnik ili ostali učenici (ukoliko nastavnik omogući da na učenička pitanja mogu odgovarati drugi učenici). Težak pritom upozorava da „učenici često postavljaju nejasna i neprecizna pitanja, formuliraju ih stilski i sintaktički loše, a sadržajno suviše općenito, neodređeno, preširoko ili pak preusko, bez dovoljno odredbenih elemenata“ (Težak, 1974: 47) Upravo zato nastavnici trebaju učenicima biti uzori u oblikovanju raznih vrsta pitanja, kao i u davanju odgovora. „Ako se nastavnik pravilno služi alternativnim, aperceptivnim, razvojnim, dopunskim, višestrukim, odredbenim, skraćenim i drugim vrstama pitanja, izbjegavajući sugestivna, dvoznačna, kaverzna i druga pogrešna pitanja, učenici će imati dobar uzor koji će neminovno djelovati na njih kad budu pitali.“ (Težak, 1974: 47)

Učenikovim pitanjem bavili su se i Rosandić i Rosandić (1996) koji također navode da učenici u nastavi pitaju spontano ili uz određene motivacije. „Spontana se pitanja pojavljuju kao rezultat intelektualne radoznalosti i potrebe da učenik dođe do određene obavijesti. Pitanja koja nastaju kao rezultat različitih pedagoških motivacija imaju značajke svjesna usmjeravanja prema predmetu spoznavanja i izvoru kojem se može pronaći odgovor.“ (Rosandić; Rosandić, 1996: 286)

Učenike je u suvremenom nastavnom procesu potrebno poticati na postavljanje pitanja, ali i na samostalno odgovaranje na postavljeno pitanje. Ukoliko učenik ima problema s traženjem odgovora, Jurić (1974) kaže kako se uvijek može obratiti nastavniku za pomoć.

5. 1. Poticanje učenika na postavljanje pitanja

Kako je pitanje definirano kao *put do spoznaje* kojim je učenje jedino moguće, slijedi logičan zaključak da učenike treba poticati na postavljanje pitanja pa samim time i na učenje. U nastavnom procesu moguća su dva slučaja učenikova postavljanja pitanja: pitanje potaknuto stvaranjem posebne razredne klime pogodne za postavljanje pitanja te iščekivanje učenika da samostalno, bez poticaja, dođe do pitanja. (Jurić, 1974) „Pružanje mogućnosti učeniku da samostalno pita u nastavnom procesu otvara se prostor samostalnom istraživačkom i kritičkom mišljenju.“ (Rosandić; Rosandić, 1996: 286) Međutim, učenikovo je pitanje vrlo rijetka pojava u nastavi, a kada se i pojavi, Težak (1974) upozorava da takvo pitanje bude sintaktički, stilski i sadržajno loše. Rješenje tomu problemu nudi Jurić (1974) koji kaže kako je teret samostalnosti potrebno na učenika prenositi postupno. „Normalan bi put bio da nastavnik u početku postavlja što potpunija i određenija pitanja, zasnovana na dovoljnom broju relevantnih informacija. Daljnja nastavnikova pitanja trebalo bi da obuhvaćaju sve manji kvantum informacija (nepotpuna pitanja, gotovo naslućivanje pitanja), da bi poticajem izazvao impulse u učenika, iz čega bi slijedila nesigurna i nepotpuna učenikova pitanja koja vode do potpunijih, određenijih i sigurnijih pitanja.“ (Jurić, 1974: 98) Isti autor navodi uvjete koje je u nastavi potrebno ostvariti kako bi se učenike potaknulo na postavljanje pitanja, a to su: a) spremnost nastavnika da prihvaća učenikova pitanja kao jedan od poticaja i regulatora nastavnoga procesa, b) zahtjev da i nastavnik postavlja takva pitanja koja u sličnim okolnostima mogu postaviti i sami učenici i c) tretiranje stvarnih problema kao osnove za vježbu i razvijanje navike postavljanja pitanja. (Jurić, 1974: 101)

O konkretnim načinima poticanja učenika na postavljanje pitanja govore Rosandić i Rosandić (1996), a poticajima smatraju govornu situaciju, tekst, radni zadatak ili vježbu, pravilo, definiciju, objašnjenje, hipotezu ili pogrešku. Primjerice, nastavnikova rečenica *Riječ možemo razvrstati prema određenim oznakama (svojstvima)*. može potaknuti učenika da postavi pitanje: *Koja su to svojstva prema kojima se riječi razvrstavaju?*. (Rosandić; Rosandić, 1996: 287)

Jurić (1974) zaključuje kako manjak plodnih situacija za postavljanje pitanja rezultira sigurnim izostankom učenikova pitanja, ali upozorava i na moguću pojavu formalizma (pitanja zbog pitanja) zbog čega je potrebno pronaći odgovarajuću mjeru njegovanja forme pitanja.

5. 2. Suvremena uloga učenikova pitanja

Položaj učenika u suvremenoj nastavi hrvatskoga jezika određuje se prema učenikovu udjelu u aktivnome učenju. Matijević i Radovanović (2011) smatraju da aktivnim učenjem učenik pridonosi svome razvoju u kognitivnom, afektivnom i psihomotoričkom području te ujedno stječe trajniji učinak na usvajanje znanja i vještina koristeći više kognitivne procese. Isti autori navode kako bi se stara škola mogla nazvati školom pamćenja, dok bi današnja škola trebala biti škola mišljenja koja će učenika staviti u ulogu istraživača, a „donedavne postulate *slušaj, pamti, ponovi* danas zamjenjuju *istraži, promisli, stvori nešto novo*“. (Matijević; Radovanović, 2011: 68) Uspoređuju, osim toga, pasivno učenje koje podrazumijeva odgovaranje na postavljena pitanja u vezi s temom i aktivno učenje koje potiče postavljanje pitanja u vezi s temom drugim učenicima ili nastavniku. (Matijević; Radovanović, 2011: 69) U vezi s tim, Bjedov (2014) upozorava kako je učenikovom postavljanju pitanja potrebno posvetiti veću pozornost u suvremenoj nastavi koja zagovara cjelokupan učenikov razvoj.

Rosandić i Rosandić (1996) smatraju kako se uključivanjem učenikova pitanja u usmeno izlaganje potiče učenikova aktivnost i zanimanje za problem, unosi se kritičko i kreativno mišljenje, razvija osjetljivost za probleme, a učenik postaje aktivnim sudionikom u otkrivanju i rješavanju problema. „Uključivanjem vlastitoga pitanja u nastavnikovo usmeno izlaganje učenik razvija osjetljivost za uočavanje problema, inicijativu, intuiciju i jezični izraz“, a takvim pristupom nastavi jezika može se „pospješiti aktivnije, funkcionalnije i kreativnije učenje jezika“. (Rosandić; Rosandić, 1996: 288)

Suvremena uloga učenika u nastavnome procesu, kao i uloga učenikova pitanja, može se zaokružiti tezom da je učenik ipak „glavni junak (objekt i subjekt, svrha i cilj, komunikator i komunikant) nastavnog procesa“. (Skok, 1997: 44) Imajući to na umu, nastavnikova je zadaća osmisliti i organizirati nastavni sat hrvatskoga jezika koji potiče i promiče upravo takvu učenikovu ulogu.

6. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Za potrebe ovoga rada provedeno je istraživanje među osnovnoškolskim i srednjoškolskim nastavnicima hrvatskoga jezika s područja Brodsko-posavske, Osječko-baranjske i Virovitičko-podravske županije. U nastavku će se opisati metodologija istraživanja¹, odnosno predmet i cilj te instrument i uzorak istraživanja.

6. 1. Predmet i cilj istraživanja

Provedeno istraživanje odnosilo se na ispitivanje zastupljenosti pitanja u nastavi hrvatskoga jezika² te koje su vrste pitanja pritom najzastupljenije. Osim toga, cilj istraživanja bio je ispitati nastavnike hrvatskoga jezika u kojoj mjeri i na koji način potiču učenike na postavljanje pitanja drugim učenicima i nastavniku, ali i u kojim situacijama svoja pitanja nastavnici postavljaju spontano, a u kojima ciljano, zapisujući ih u pripravu za nastavni sat. Riječ je pritom o pitanjima kao govornoj aktivnosti u nastavi hrvatskoga jezika.

6. 2. Instrument i uzorak istraživanja

U istraživanju o pitanjima kao govornoj aktivnosti u nastavi hrvatskoga jezika podatci su prikupljeni anketnim upitnikom³. Upitnik je za sve ispitanike bio anonimn, a sastojao se od šest tvrdnja. Prva tvrdnja odnosila se na to koliko često nastavnici učenicima usmeno postavljaju pitanja. Druga tvrdnja tražila je od nastavnika izjašnjavanje o tome koliko često oblikuju pitanja ciljano – prije nastave – i zapisuju li ih u pripravu za nastavni sat. U sljedećoj tvrdnji nastavnici su se izjašnjavali o čestotnosti smišljanja pitanja za učenike tijekom nastave – spontano. Na svaku od ovih tvrdnji nastavnicima su ponuđena tri odgovora od kojih su trebali zaokružiti jedan: *nikada (1), ponekad (2), uvijek (3)* te su odgovor na svaku od tih tvrdnji trebali obrazložiti. Četvrta tvrdnja glasila je: *U nastavi hrvatskoga jezika postavljam sljedeće vrste pitanja: doslovna pitanja, translacijska pitanja, interpretacijska pitanja, aplikacijska pitanja, analitička pitanja, sintetička pitanja, evaluacijska pitanja*. Svaka je vrsta pitanja pritom kratko pojašnjena u obliku tablice, a za svaku od njih nastavnici su mogli odabrati jedan od odgovora *nikada (1), ponekad (2), uvijek (3)*

¹ Metodologija istraživanja opisan će se prema knjizi Vladimira Mužića *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja* (2004).

² Sintagma *hrvatski jezik* u ovome se radu odnosi na nastavno područje.

³ Anketni se upitnik nalazi u Prilogu 1.

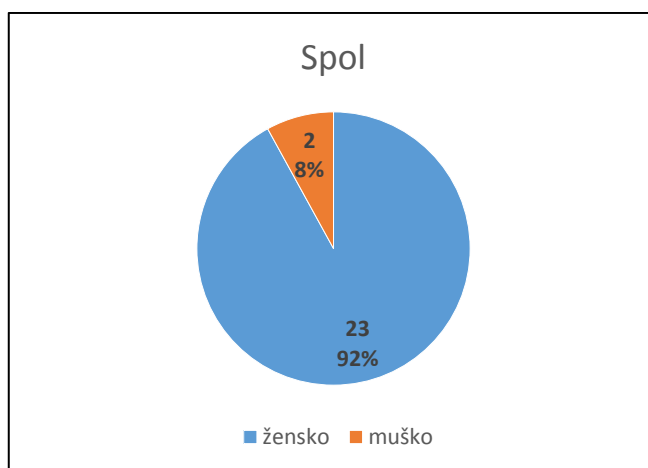
te obrazložiti svoj odgovor. Peta tvrdnja tražila je od nastavnika izjašnjavaње o tome koliko često u nastavi hrvatskoga jezika potiču učenike na postavljanje pitanja drugom učeniku. Osim zaokruživanja jednoga odgovora: *nikada (1)*, *ponekad (2)* ili *uvijek (3)*, nastavnici su trebali obrazložiti svoj odgovor, odnosno pojasniti na koje načine potiču učenike. Posljednja se tvrdnja odnosila na to koliko često nastavnici potiču učenike na postavljanje pitanja njima – nastavnicima. I uz ovu su tvrdnju također bili ponuđeni odgovori *nikada (1)*, *ponekad (2)*, *uvijek (3)* od kojih se od nastavnika tražilo zaokruživanje jednoga. Sva obraloženja nastavnika u cijelosti su navedena u ovome radu. Osim navedenih šest tvrdnja, nastavnici su se izjašnjavali o tome kojega su spola, u kojoj školi rade (*osnovnoj školi, gimnaziji, srednjoj strukovnoj školi, srednjoj umjetničkoj školi, ostalo*) te u kojoj županiji rade. Nastavnici su mogli odabrati jednu od ponuđenih županija: *Osječko-baranjsku, Vukovarsko-srijemsku, Virovitičko-podravsku, Požeško-slavonsku, Brodsko-posavsku* ili samostalno dopisati drugi odgovor. Svi su dobiveni rezultati prikazani u brojčanim i postotnim omjerima te je svaka tvrdnja analizirana i kratko interpretirana. Uzorak je istraživanja činilo 25 nastavnika hrvatskoga jezika iz osnovnih i srednjih škola. Anketiranje je provedeno od sredine travnja do sredine svibnja 2018. godine.

7. REZULTATI I RASPRAVA

U ovome poglavlju prikazat će se odgovori anketnoga upitnika provedenoga na ukupnome uzorku od 25 nastavnika hrvatskoga jezika osnovnih i srednjih škola s područja nekoliko županija. Svaka tvrdnja postavljena u anketnome upitniku, zajedno s odgovorima, posebno će se prikazati, analizirati i interpretirati u zasebnome potpoglavlju.

7. 1. Spol ispitanika

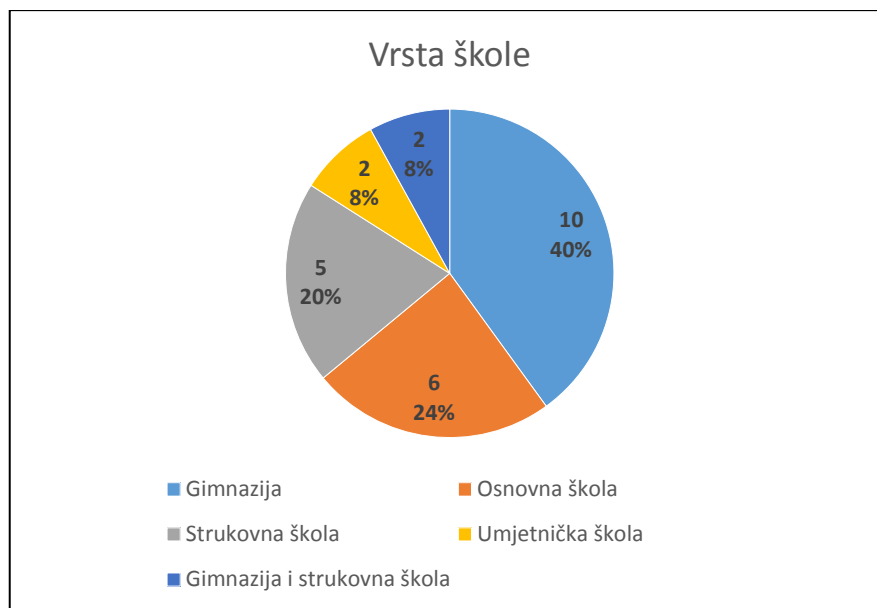
U istraživanju je, od ukupno 25 ispitanika, sudjelovalo 23 osobe ženskoga spola (92 %) i dvije osobe muškoga spola (8 %). Navedeni omjer ispitanika po spolu prikazan je u slici 1.



Slika 1. – spol ispitanika

7. 2. Vrsta škole u kojoj ispitanici rade

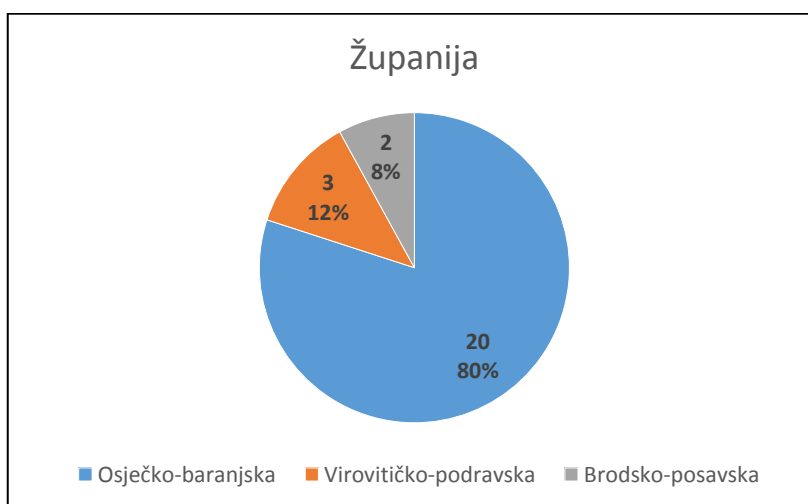
Kada je riječ o vrsti škole u kojoj ispitanici rade, od njih 25, u gimnaziji radi 10 ispitanika (40 %), u osnovnoj školi radi 6 ispitanika (24 %), u srednjoj strukovnoj školi radi njih 5 (20 %), u srednjoj umjetničkoj školi rade 2 ispitanika (8 %) te 2 ispitanika rade i u gimnaziji i u strukovnoj školi, dakle njih 8 %, slika 2.



Slika 2. – vrsta škole u kojoj ispitanici rade

7. 3. Županija u kojoj ispitanici rade

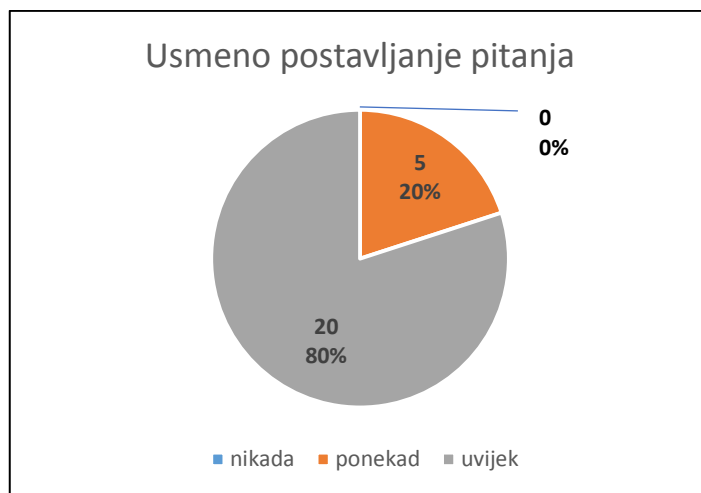
Ispitani nastavnici hrvatskoga jezika rade na području tri županije. Od njih 25 u Osječko-baranjskoj županiji radi 20 ispitanika (80 %), u Virovitičko-podravskoj županiji rade 3 ispitanika (12 %) te u Brodsko-posavskoj županiji rade 2 ispitanika (8 %). Navedeni omjer prikazan je u slici 3.



Slika 3. – županija u kojoj ispitanici rade

7. 4. Čestotnost nastavnikova usmenoga postavljanja pitanja učenicima

Razmotre li se odgovori na tvrdnju koliko često nastavnici u nastavi hrvatskoga jezika učenicima usmeno postavljaju pitanja, razvidno je da 20 ispitanika, odnosno njih 80 %, pitanja postavlja *uvijek*, 5 ispitanika ili 20 % *ponekad*, a odgovor *nikada* nijedan ispitanik nije zaokružio. Rezultati su prikazani u slici 4.



Slika 4. – čestotnost nastavnikova usmenoga postavljanja pitanja učenicima

Uz ovu se tvrdnju od nastavnika tražilo obrazloženje odgovora. Budući da nitko od ispitanika nije odabrao odgovor *nikada*, uz tu tvrdnju nije bilo obrazloženja. Od 20 nastavnika koji su odabrali odgovor *uvijek* njih 7 nije ponudilo obrazloženje. Od preostalih 5 nastavnika koji su odabrali odgovor *ponekad* dvoje nije obrazložilo svoj odgovor. Sva obrazloženja prve tvrdnje, točnije obrazloženja uz odgovor *ponekad* te uz odgovor *uvijek* navode se u primjerima (1) i (1a).

(1) U nastavi hrvatskoga jezika učenicima ponekad usmeno postavljam pitanja:

Ovisi o tome što se propituje./ Predmet se sastoji i od pisanih provjera i školskih zadaća./ Nema potrebe svakodnevno./

(1a) U nastavi hrvatskoga jezika učenicima uvijek usmeno postavljam pitanja:

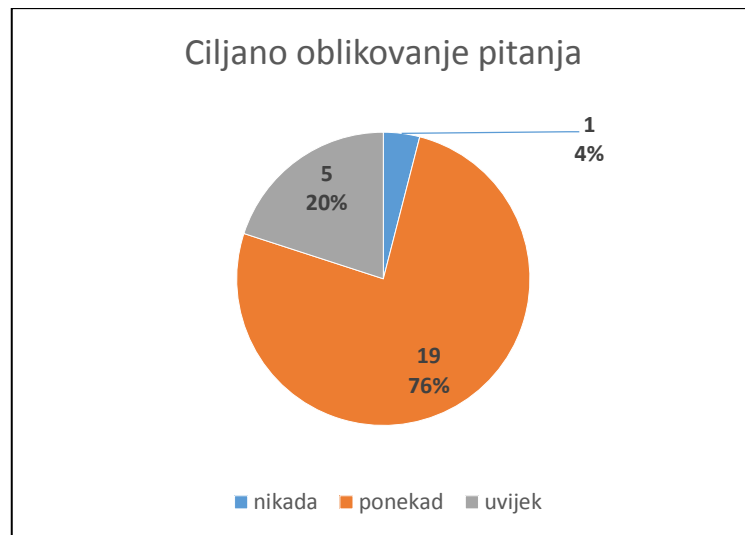
Vježba usmenoga izražavanja, praćenje učenikove emocionalne reakcije./ U obradi novog nastavnog gradiva (bez obzira radi li se o književnosti, jeziku ili jezičnom izražavanju) potrebno je u određenim fazama sata provjeriti nova ili stečena saznanja učenika o temi koja se obrađuje./ Usmena komunikacija pomaže učenicima (u shvaćanju, problemskim situacijama)./ Kako bih im omogućila da, primjerice na satima lektire, razvijaju kritički stav i nauče se argumentirano iznositi svoje mišljenje i stavove./ Tijekom nastave, neovisno je li riječ o obradi novoga gradiva ili ponavljanju, jedan od načina komunikacije i kritičkog promišljanja je i usmeno postavljanje pitanja, tj. odgovaranje na isto./ Pri usmenom ispitivanju podrazumijevam gradivo slovnice, književnosti, medijske kulture./ To je sastavni dio nastave svakoga predmeta, ne samo našega./ Manje zahtjevne zadatke rješavaju učenici tako da izravno odgovaraju na moja pitanja – usmeno./ Usmeno postavljam pitanja tijekom ponavljanja gradiva, sinteze, heurističkoga razgovora./ U obliku heurističkoga razgovora./ Razvijamo govornu komunikaciju./ Zato što želim što prije dobiti

povratnu informaciju./ Trudim se da nastava ne bude organizirana frontalno, da samo ja pričam, a oni slušaju, nego da i učenici što više sudjeluju u nastavi./

U navedenim obrazloženjima razvidno je kako se manji broj nastavnika opredijelilo za odgovor *ponekad*, a veći broj za odgovor *uvijek*, što odgovara omjerima iz slike 4. Promotre li se obrazloženja uz odgovor *ponekad*, može se zaključiti kako ti nastavnici ne drže pitanja u nastavi temeljnim uvjetom za učenje ili uključivanje učenika u nastavu. Naime, jedan se ispitanik izjasnio kako nije potrebno svakodnevno postavljati pitanja u nastavi što može dovesti do dvojbe o tome sudjeluju li učenici u nastavnome procesu ili time postaju pasivni promatrači. Osim toga, iz preostala dva obrazloženja razvidno je kako nastavnici tehniku postavljanja pitanja smještaju isključivo u razgovor ispitivanja pri čemu se učenici ocjenjuju te se ne koriste pitanjima u ostalim nastavnim situacijama. S druge strane, promotre li se obrazloženja uz odgovor *uvijek*, vidljiv je veći spektar nastavnih situacija u kojima nastavnici usmeno postavljaju pitanja učenicima. Među njima je svakako komunikacija s učenicima kao temeljni uvjet uspješnosti nastavnoga procesa. Osim toga, nastavnici postavljanjem pitanja prate učenikove emocionalne reakcije, stupanj usvojenosti nastavnih sadržaja, potiču učenikovo kritičko promišljanje i razvijanje vještine usmenoga izražavanja. Međutim, nisu zanemarivi odgovori prema kojima se može zaključiti da pod pojmom pitanja nastavnici podrazumijevaju usmeno ispitivanje s ocjenjivanjem.

7. 5. Nastavnikovo ciljano oblikovanje pitanja

Za tvrdnju *Pitanja oblikujem ciljano – prije nastave – i zapisujem ih u pripravu za nastavni sat*. 19 ispitanika ili njih 76 % odabralo je odgovor *ponekad*, 5 ispitanika ili njih 20 % odabralo je odgovor *uvijek*, a jedan ispitanik odabrao je odgovor *nikada* što čini 4 % ispitanika. Navedeni omjer može se vidjeti u slici 5.



Slika 5. – čestotnost nastavnikova ciljanoga oblikovanja pitanja

Uz ovu se tvrdnju također tražilo obrazloženje odgovora. Od 25 ispitanika, samo ih je 13 obrazložilo odgovor, a njih 12 nije. Ispitanik koji je na tvrdnju odgovorio *nikada* svoj odgovor nije obrazložio, a ostala su obrazloženja navedena u primjerima (2) i (2a).

(2) Pitanja ponekad oblikujem ciljano – prije nastave – i zapisujem ih u pripravu za nastavni sat:

Pitanja za razgovor nameću se i sama dok razgovaramo./ Ponekad spontano postavim pitanje ovisno o tijeku nastavnoga sata./ Pravilno odabranim pitanjima i njihovim redoslijedom lakše i sigurnije dolazimo do ostvarenja svih ishoda predviđenih za pojedini nastavni sat./ Podrazumijeva se da gradivo koje obrađujem provjerim i pisanim putem s najavom./ Priprema za pisane provjere./ Tijek sata nemoguće je u potpunosti predvidjeti pa se mnoga pitanja spontano javljaju./ Kako bih obuhvatila sve ciljeve što sam ih planirala ostvariti./ Postavljene ishode treba uskladiti s pitanjima./ Neka se pitanja mogu oblikovati ciljano, ali ne treba ih se slijepo držati jer spoznaje učenika ponekad interpretaciju odvedu u smjeru koji njima više odgovara./ Zapisana pitanja su samo osnova koja se u interakciji s učenicima mogu proširiti ili krenuti u nekom novom smjeru./

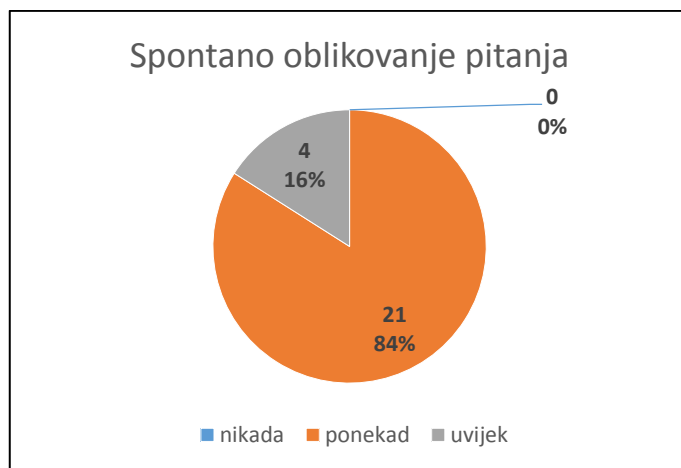
(2a) Pitanja uvijek oblikujem ciljano – prije nastave – i zapisujem ih u pripravu za nastavni sat:

Uvijek se prije pripremam za sat, ne mora se uvijek sve ostvariti, ali unaprijed pripremam pitanja ili proučim ona iz udžbenika i čitanke./ Kako bih imala što veći broj pitanja./ Potrebno je oblikovati pitanja jer na taj način najbolje dođemo do očekivanoga odgovora ili ishoda./

U navedenim je obrazloženjima razvidno preklapanje mišljenja onih ispitanika koji su ponudili odgovor *ponekad* i onih koji su odgovorili *uvijek*. S jedne strane, većina se ispitanika slaže da se unaprijed osmišljenim i zapisanim pitanjima lakše dolazi do ostvarenja nastavnih ciljeva pa u skladu s ishodima i oblikuju pitanja. S druge strane, činjenica da svega 5 ispitanika *uvijek* ciljano osmišljava pitanja i zapisuje ih, a jedan ih ispitanik *nikada* ne zapisuje, može potaknuti na razmišljanje o usklađenosti planiranih ishoda i njihove realizacije u nastavnome satu hrvatskoga jezika. Naime, sasvim je u redu ne zapisati svako planirano pitanje u svoju pripravu za nastavni sat, ali neisticanje nijednog pitanja u pripravi može dovesti do improvizacije u nastavi.

7. 6. Nastavnikovo spontano oblikovanje pitanja

Treća tvrdnja tražila je od nastavnika izjašnjavaње o tome koliko često spontano oblikuju pitanja tijekom nastave hrvatskoga jezika. 21 ispitanik (84 %) izjasnio se da pitanja spontano postavlja *ponekad*, a 4 ispitanika (16 %) pitanja spontano postavlja *uvijek*. Nijedan ispitanik nije se odlučio za odgovor *nikada*, slika 6.



Slika 6. – čestotnost nastavnikova spontanoga oblikovanja pitanja

Obrazloženje na ovu tvrdnju dalo je svega 12 nastavnika, dok njih 13 nije obrazložilo svoj odgovor. Budući da nitko nije odabrao odgovor *nikada*, obrazloženja za taj odgovor nema, a sva ostala obrazloženja u potpunosti su navedena u primjerima (3) i (3a).

(3) Pitanja ponekad smišljam tijekom nastave – spontano:

Spoznaje učenika ponekad interpretaciju odvedu u smjeru koji njima više odgovara pa je tim spoznajama potrebno prilagoditi pitanja./ U skladu sa situacijom, učenici su ti koji motiviraju nastavu./ Gore već obrazloženo./ Pitanja vezana uz usmene provjere iz književnosti ili provjera čitanosti lektira./ Budući da znam gradivo, već znam koja ću pitanja provesti./ Ponekad jednostavno situacija u razredu nametne potrebu za nekim pitanjem koje nisam predvidjela u pripravi. Primjerice, osjetim potrebu da trebamo ponoviti neki pojam jer vidim u tijeku sata da su ga učenici zaboravili, a potreban nam je da bi učenici dalje s razumijevanjem mogli pratiti nastavni proces./ Ovisno o tijeku sata./

(3a) Pitanja uvijek smišljam tijekom nastave – spontano:

Pitanja ovise o reagiranju razreda, o njihovoj spremnosti i upućenosti u temu./ Ako je potrebno, tijekom etape sata oblikujem usmeno pitanje koje je potrebno u tome trenutku./ Ovisno u kojem se smjeru odvija razgovor./ Ponekad se iz tih spontanih pitanja dobiju iznimno kvalitetni zaključci./ Svako je odjeljenje drukčije i drukčije reagira na određenu problematiku./

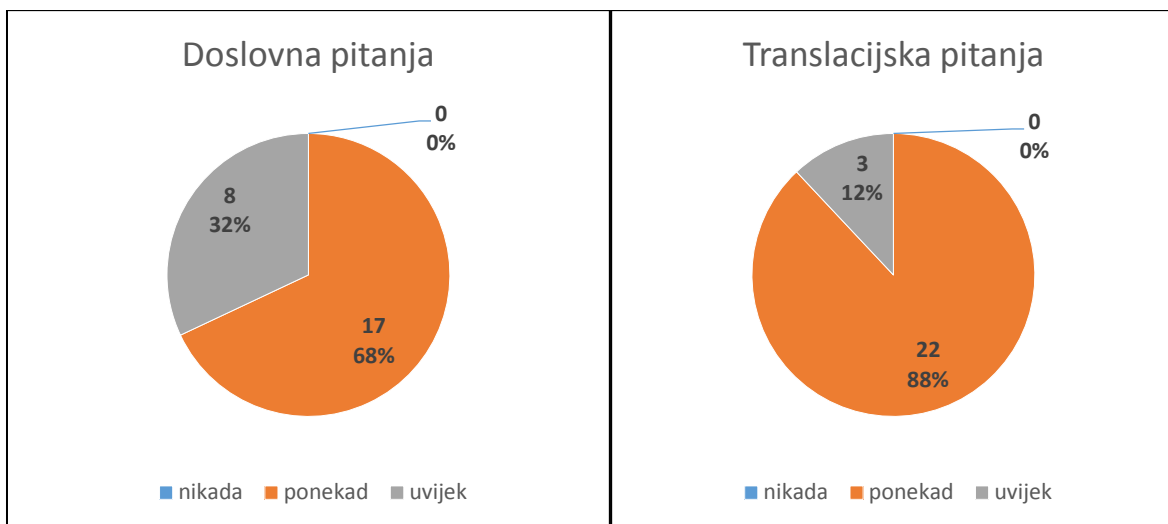
Govoreći o pitanjima u teorijskome dijelu ovoga rada, naglašeno je da se spontana pitanja često javljaju u nastavi i ne mogu se predvidjeti. To treba biti bogatstvo nastave hrvatskoga jezika koje

vodi dubljoj analizi jezičnih sadržaja te potiče učenike na sudjelovanje u nastavi. Kao što je jedan ispitanik naveo, učenici su glavni nositelji (motivatori) nastavnoga procesa i njihovim se potrebama trebaju prilagoditi sadržaji. Također, iz spontanijih se pitanja mogu dobiti iznimno kvalitetni zaključci pa je potrebno u svakome nastavnome satu ostaviti prostora i vremena upravo za pojavu spontanijih pitanja, što se može iščitati iz obrazloženja jednog ispitanog nastavnika. I na kraju, posebno je zanimljivo obrazloženje jednog nastavnika koji tvrdi kako *poznaje gradivo pa prema tome unaprijed zna koja će pitanja provesti*. Nastava hrvatskoga jezika nije samo prenošenje i prezentacija jezičnih sadržaja nego i metodička oblikovanost i izvedba koja mora biti prilagođena učenicima i njihovome uzrastu te prilagođena njihovim potrebama. S obzirom na to, razmišljanje o nastavi i postavljanju pitanja znači razmišljanje o učenicima i ishodima koje želimo ostvariti.

7. 7. Vrste pitanja u nastavi hrvatskoga jezika

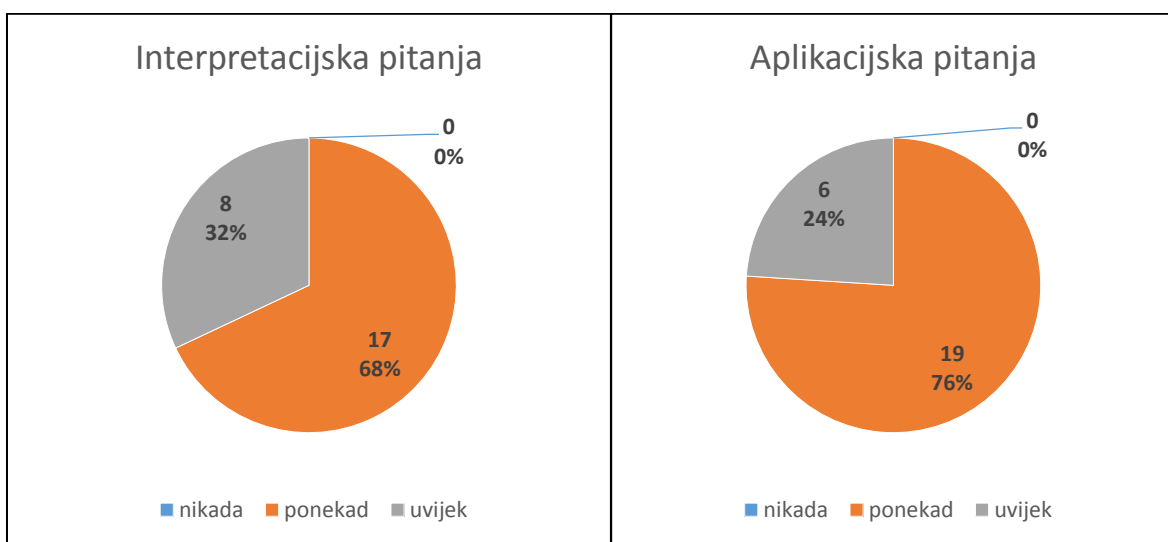
Četvrta tvrdnja anketnoga upitnika u obliku tablice tražila je od nastavnika izjašnjavanje o tome koliko često koriste koju vrstu pitanja. Za svaku vrstu pitanja nastavnici su mogli odabrati jedan od ponuđenih odgovora: *nikada* (1), *ponekad* (2) ili *uvijek* (3). Nijedan ispitanik nije odabrao odgovor *nikada* za nijednu vrstu pitanja, što znači da su sve vrste pitanja zastupljene u nastavi hrvatskoga jezika. Rezultati čestotnosti postavljanja određene vrste pitanja vidljivi su u slikama 7., 8., 9., 10., 11., 12. i 13.

Slika 7. prikazuje čestotnost postavljanja doslovnijih pitanja u nastavi hrvatskoga jezika. Kako nijedan ispitanik nije odabrao odgovor *nikada*, u nastavku će se prikazivati brojnost i postotnost odgovora *ponekad* i *uvijek*. Odgovor *ponekad* odabralo je 17 ispitanika ili 68 %, a odgovor *uvijek* 8 ispitanika ili 32 %. Translacijska pitanja *ponekad* koristi 22 ispitanika (88 %), a *uvijek* 3 ispitanika (12 %), slika 8. 17 ispitanika (68 %) *ponekad* koristi interpretacijska pitanja, dok njih 8 (32 %) tu vrstu pitanja koristi *uvijek*, slika 9. Za aplikacijska pitanja 19 ispitanika (76 %) izjasnilo se kako ih koristi *ponekad*, a njih 6 (24 %) koristi ih *uvijek*, slika 10. Analitička pitanja *ponekad* koristi 16 ispitanika ili 64 %, a *uvijek* ih koristi 9 ili 36 %, slika 11. Sintetička pitanja u nastavi hrvatskoga jezika *ponekad* postavlja 19 ispitanika (76 %), a *uvijek* ih postavlja 6 (24 %), slika 12. Konačno, za evaluacijska pitanja odgovor *ponekad* odabralo je 15 ispitanika ili 60 %, a odgovor *uvijek* 10 ispitanika ili 40%, slika 13.



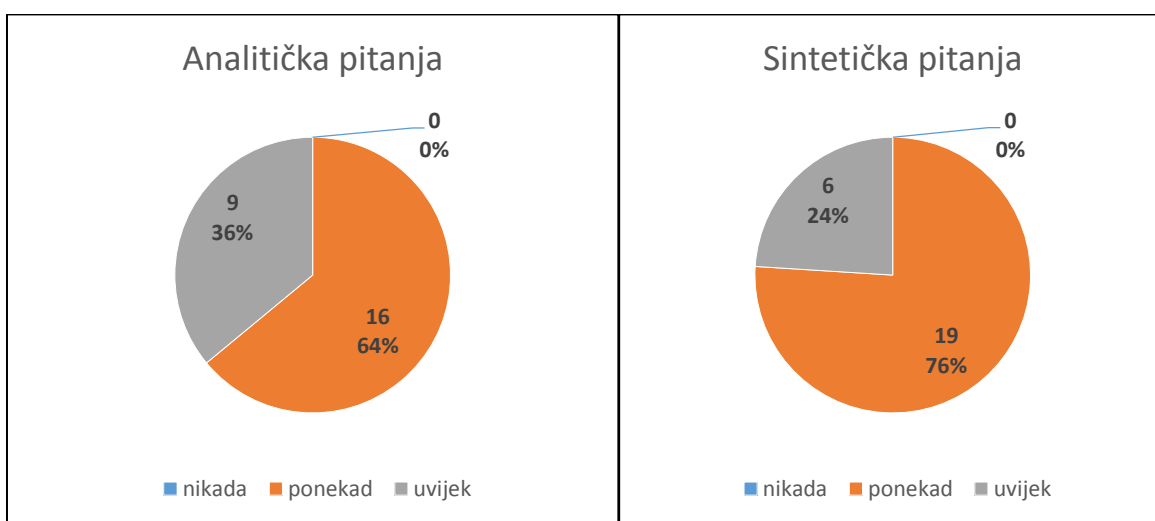
Slika 7. – čestotnost postavljanja doslovnih pitanja

Slika 8. – čestotnost postavljanja translacijskih pitanja



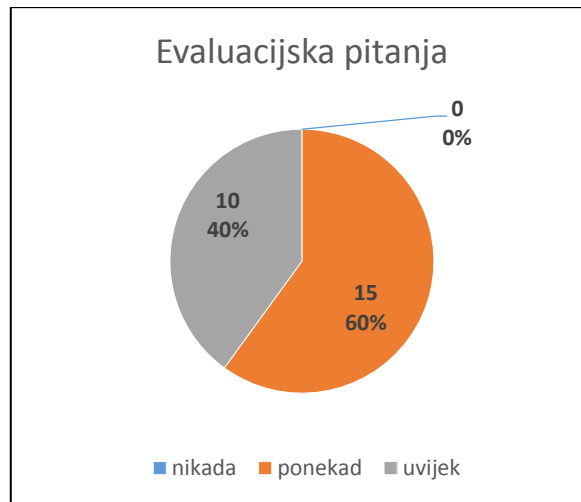
Slika 9. – čestotnost postavljanja interpretacijskih pitanja

Slika 10. – čestotnost postavljanja aplikacijskih pitanja



Slika 11. – čestotnost postavljanja analitičkih pitanja

Slika 12. – čestotnost postavljanja sintetičkih pitanja



Slika 13. – čestotnost postavljanja evaluacijskih pitanja

Uz ove se tvrdnje tražilo obrazloženje odgovora. Svoj je odgovor obrazložilo 23 ispitanika, a 2 ispitanika nisu. Obrazloženja su se odnosila na sve vrste pitanja zajedno, a ne na svaku vrstu pitanja pojedinačno. U primjeru (4) razvidna su sva obrazloženja odgovora u cijelosti.

(4) U nastavi hrvatskoga jezika postavljam sljedeće vrste pitanja:

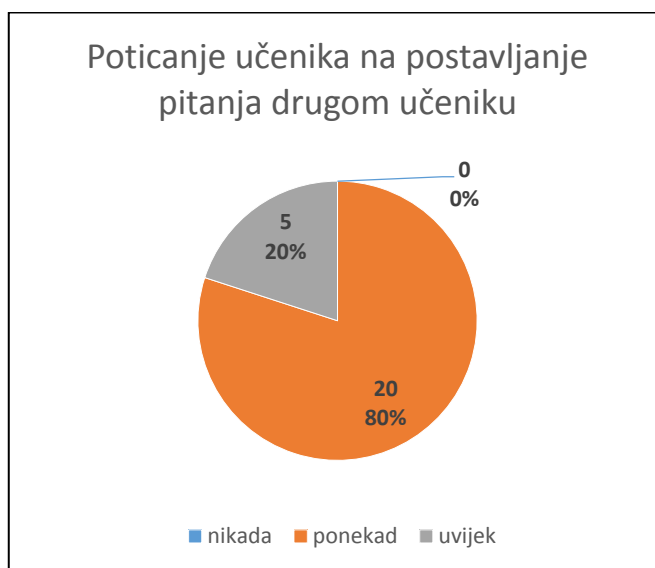
Sve su vrste pitanja bitne ovisno o vrsti gradiva iz jezika i književnosti pa prema tome odlučujem kakva ću pitanja sastaviti i postaviti./ Sve su vrste pitanja u nastavi zastupljene./ Upotrebljavam sve vrste pitanja, naravno ne u jednome satu. Ovisi o tome radi li se o obradi, uvježbavanju ili ponavljanju nastavnih sadržaja te o nastavnom području./ Logično je upotrijebiti sve vrste pitanja da nastava ne bude jednolična, odnosno da bude raznolika./ Pitanja učenicima postavljam ovisno o gradivu koje se obrađuje./ Jer je to svrha nastavnoga procesa./ Analitička i sintetička pitanja najbolje povezuju nastavu hrvatskoga jezika s drugim predmetima, osobnim životom, potiču kreativnost kod učenika, kritičko mišljenje i razmišljanje./ Sve ovisi o gradivu koje obrađujemo./ Kombiniram pitanja različitog tipa kako bih dobila što kvalitetnije obradu nastavnu jedinicu./ Vrsta pitanja ovisi o nastavnoj jedinici, motiviranosti učenika./ Prilikom aktualizacije književnih tekstova, građe iz nastave jezika i jezičnih zakonitosti./ Ovisno o nastavnoj temi sastavljam različite vrste pitanja./ Radi poticanja na razmišljanje./ U svrhu aktualiziranja problematike./ Tipovi nastavnih sati zahtijevaju i drugačiji oblik pitanja pa su sva navedena pitanja prisutna zapravo stalno, ovisno o tipu sata./ Pokušavam u nastavi rabiti različite tipove pitanja koji od učenika zahtijevaju različite misaone aktivnosti. Mislim da se tako izbjegava monotonija u nastavi i učenika se potiče da pažljivo prati nastavne sadržaje koji se obrađuju./ Različita pitanja i njima i meni donose puno više od jednog tipa pitanja./ Pitanja postavljam ovisno o gradivu koje se obrađuje i tipu sata./ Ponekad. Mislim da nitko ne može odgovoriti "nikada" ili "uvijek"./ Koristim razne vrste pitanja./ Vrste pitanja treba kombinirati./ Zbog različitih povratnih informacija./ Trudim se da učenici uvijek povežu otprije naučeno gradivo s novim, ali ih uvijek tražim da i sami dođu do novih spoznaja i zaključaka, da budu kreativni, da koriste sva osjetila kako bi došli do novih asocijacija i odgovora./

Ako se promotre navedena obrazloženja, uočava se kako su kod svih ispitanika zastupljene sve vrste pitanja. Dakako, o raznim čimbenicima ovisi u kojoj nastavnoj situaciji će se postaviti koja vrsta pitanja, primjerice koji nastavni ishodi su unaprijed postavljeni ili koliko su učenici spremni na suradnju. Stoga je razumljivo zašto je većina ispitanika za svaku vrstu pitanja odabrala odgovor *ponekad*. Potvrđuje to i odgovor jednoga ispitanika kako nitko ne može odgovoriti *nikada* ili *uvijek* jer je svaki nastavnik u svome radu sigurno postavio svaku od navedenih vrsta pitanja. Koristeći

se raznim vrstama pitanja nastavnici postižu raznolikost i dinamičnost nastave, učenike potiču na razmišljanje, dovode ih do novih spoznaja i zaključaka, ali i potiču kreativno mišljenje. Na temelju obrazloženja ispitanih nastavnika s jedne se strane može govoriti o zadovoljstvu napisanim zbog toga što su se ispitanici izjasnili da se koriste različitim vrstama pitanja, a to znači i onima kojima se od učenika traži aktivan misaoni angažman, ali s druge strane u tim se obrazloženjima iščitavaju uglavnom vrlo uopćena razmišljanja. Naime, tek se u jednom obrazloženju navodi konkretna vrsta pitanja i njihova djelotvornost u nastavi hrvatskoga jezika: *Analitička i sintetička pitanja najbolje povezuju nastavu hrvatskoga jezika s drugim predmetima, osobnim životom, potiču kreativnost kod učenika, kritičko mišljenje i razmišljanje.*

7. 8. Poticanje učenika na postavljanje pitanja drugom učeniku

Peta tvrdnja tražila je od nastavnika izjašnjavanje o tome koliko često potiču učenike na postavljanje pitanja drugom učeniku te obrazloženje na koje načine to ostvaruju. Kao i u prethodnim tvrdnjama, nastavnici su mogli odabrati jedan od ponuđenih odgovora: *nikada* (1), *ponekad* (2), *uvijek* (3). 20 ispitanika ili 80 % učenike *ponekad* potiče na postavljanje pitanja drugom učeniku, a *uvijek* to čini 5 ispitanika ili 20 %. Nitko od ispitanika nije odabrao odgovor *nikada*. Navedeni omjer može se vidjeti u slici 14.



Slika 14. – čestotnost poticanja učenika na postavljanje pitanja drugom učeniku

Obrazloženje ovoga odgovora ponudilo je 23 od 25 ispitanika. Njihova obrazloženja, odnosno načini poticanja učenika, navode se u primjeru (5).

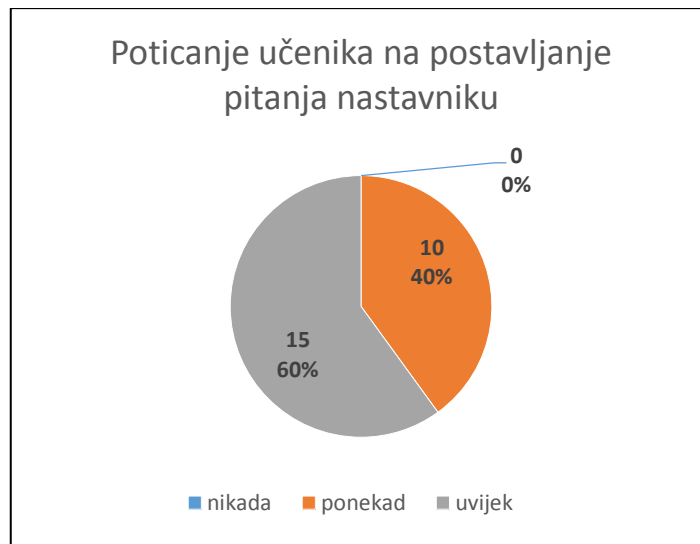
(5) U nastavi hrvatskoga jezika potičem učenike na postavljanje pitanja drugom učeniku:

Kada razgovaramo o lektirnom djelu, primjerice metoda vrući stolac./ Jedan od načina: na satu interpretacije lektirnoga djela. P(ro)zvani učenik ulazi u ulogu nekog književnog lika, sjedne na tzv. vrući stolac, a drugi ga učenici ispituju o osjećajima, postupcima, razlozima nekog djelovanja./ Često potičem da sami osmišljavaju pitanja za kviz, metodu "vruće stolice" ili pitanja u kojima oni sami sebi postavljaju pitanja vezana uz provjeru pročitivosti djela gdje ih podijelim u dvije skupine pa jedni drugima postavljaju pitanja./ Nekim je učenicima ponekad lakše odgovoriti na pitanje drugog učenika, nego na pitanje nastavnika. Radi li se o nekoj raspravljačkoj temi, učenici međusobno repliciraju i postavljaju si pitanja o određenoj temi./ Želim da razviju osjećaj za jezik./ Motivira ih, dinamizira nastavni proces./ Kritičkim mišljenjem./ Kada na satu lektire imamo debate, oni kritički propitkuju jedni druge o njihovim stavovima i traže suvisle argumente za određene postavljene teze./ Učenici nakon izlaganja ili ponavljanja postavljaju pitanja jedni drugima kako bi vidjeli koliko su jedni druge pažljivo slušali./ Učenici npr. sami smišljaju rečenice i prozivaju druge učenike da određuju funkciju riječi u rečenici ili vrste riječi./ Primjerice na satima lektire, postavljaju pitanja jedni drugima./ Razgovor, rasprava./ Problemskom situacijom./ Kada predvidim, to i provedem. Primjerice, u sintezi./ Često u završnom dijelu sata učenici jedni drugima postavljaju pitanja kako bismo ponovili jezične sadržaje obrađene na tom satu./ Ako netko nešto ne razumije, drugi učenik odgovara, ali i postavlja pitanje koje njemu nije jasno./ Na satu ponavljanja učenici osmišljavaju pitanja jedni za druge./ Ponekad./ U raspravama./ Važna je i komunikacija učenik - učenik. I učenici bi trebali znati postavljati pitanja. Tako vježbaju i kako pitati, a često tako vježbaju nastavno gradivo./ Pitanja postavljaju jedni drugima u lektiri te usmenom izražavanju./ Ponekad u radu u grupi znam davati zadatke (dam im napisane natuknice) da jedni druge ispituju i pokušaju doći do odgovora međusobno./

Iako je u anketi bilo naglašeno da se istraživanje o pitanjima u nastavi hrvatskoga jezika odnosi na nastavno područje, a ne na predmet u cjelini, u ovim su obrazloženjima nastavnici pretežito navodili situacije učenikova postavljanja pitanja drugom učeniku u nastavi književnosti, tj. na satu lektire. Također je dio navedenih obrazloženja suviše uopćen i nekonkretan, osim u primjeru *Učenici npr. sami smišljaju rečenice i prozivaju druge učenike da određuju funkciju riječi u rečenici ili vrste riječi.* u kojemu je vrlo jasno istaknut jezični sadržaj, ali i primijenjen socijalni oblik rada te način rada. Konkretnost je razvidna i u primjeru *Često u završnom dijelu sata učenici jedni drugima postavljaju pitanja kako bismo ponovili jezične sadržaje obrađene na tom satu.* u kojemu se precizira etapa u kojoj se ostvaruje učenikovo postavljanje pitanja drugom učeniku te cilj ove aktivnosti.

7. 9. Poticanje učenika na postavljanje pitanja nastavniku

Posljednja tvrdnja anketnoga upitnika tražila je od nastavnika izjašnjenje o tome koliko često i na koje načine potiču učenike na postavljanje pitanja njima – nastavnicima. Rezultati ove tvrdnje pokazuju veći stupanj poticanja učenika u odnosu na prethodnu tvrdnju. Tako 15 ispitanika ili 60 % učenike *uvijek* potiče na postavljanje pitanja nastavniku, a 10 ispitanika ili 40 % to čini *ponekad*. Nijedan ispitanik nije odabrao odgovor *nikada*, slika 15.



Slika 15. – čestotnost poticanja učenika na postavljanje pitanja nastavniku

Na ovu tvrdnju također se tražilo obrazloženje odgovora, tj. opisivanje načina na koji nastavnici potiču učenike na postavljanje pitanja njima. Svoj odgovor obrazložilo je 22 od 25 ispitanika. Obrazložnja se navode u primjeru (6).

(6) U nastavi hrvatskoga jezika potičem učenike da postavljaju pitanje meni – nastavniku:

Tijekom nastave potičem učenike da me pitaju o novim spoznajama do kojih su došli, primjerice kada nešto ne razumiju ili naiđu na nepoznatu riječ, uputim ih gdje i kako da dođu do odgovora./ Tijekom obrade nastavnih sadržaja./ Kada im god nešto nije jasno ili ih zanima nešto više, mogu postaviti pitanje. Često im dam da sami zapišu pitanje u bilježnicu pri obradi nastavnih sadržaja ili ponavljanju./ Učenici mi uvijek mogu postaviti pitanje o nečemu što im nije dovoljno jasno, ali i pitanja o interpretaciji književnog djela./ Želim učenike koji promišljaju o jeziku, što je točno i zašto, da uočavaju jezične pogreške./ Razvijanjem komunikacije potičem učenike na bolji odnos prema nastavnim sadržajima, kritičko mišljenje i povezivanje sa stvarnim životom./ Trebaju pitati sve što ih zanima jer tako potiču svoje i tuđe mišljenje./ Kako bih im razjasnila sve što je nejasno u gradivu koje obrađujemo./ Ukoliko im nije jasno, sami se jave./ Učenici su slobodni postavljati pitanja vezana uz gradivo koje se obrađuje ili na satima ponavljanja pred pisanu provjeru npr./ Kad im nešto nije jasno./ Pitam ih što im nije jasno./ Problemskom situacijom./ Uvijek ih potičem da me pitaju sve što im nije jasno, možda da im pokušam objasniti jezične sadržaje koje obrađujemo na još kojem primjeru./ Jer bi trebali osvijestiti sve ono što im nije jasno i pitati./ Postavljaju mi pitanja kada im je nešto nejasno ili žele čuti i moj stav o nekoj temi./ Ponekad./ Ako im je potrebno dodatno tumačenje./ Vježbanje komunikacije!/ Radi što bolje suradnje./ Uvijek učenike pitam je li im sve jasno i da pitaju sve što ih zanima, posebno u nastavi jezika, i moji učenici uvijek pitaju ako im bilo što nije jasno./

Iako je u obrazloženjima trebalo napisati na koji način nastavnici potiču učenike na postavljanje pitanja njima samima, uočava se da su nastavnici uglavnom isitali da im učenici mogu postaviti pitanja *kada nešto ne razumiju ili naiđu na nepoznatu riječ; o nečemu što im nije dovoljno jasno...*

U obrazloženjima se ispitanih nastavnika ne uočava metodički opis poticanja učenika na postavljanje pitanja, osim u jednom obrazloženju: *Problemskom situacijom*. Naime, osim izravnoga upućivanja, tj. poticanja učenika da slobodno mogu postaviti pitanje ili da mogu pitati što god im nije jasno, u nastavi je hrvatskoga jezika svakako potrebno metodički osmišljavati situacije koje će učenike potaknuti na postavljanje pitanja nastavniku. Kao što je u teorijskome

dijelu rada već istaknuto, može se osmisliti govornu situaciju koja će učenike potaknuti na postavljanje pitanja, zatim im se može zadati čitanje teksta uz postavljanje pitanja, istaknuti hipoteza ili pak predložiti pogreška.

8. ZAKLJUČAK

U ovome radu naglasak je bio na pitanju kao govornoj aktivnosti u nastavi hrvatskoga jezika kao nastavnoga područja. U teorijskome dijelu rada stoga su najprije opisane govorne nastavne metode s naglaskom na metode razgovora organizirane najčešće u obliku pitanja i odgovora. Pozornost je potom posvećena pojmu pitanja, klasifikaciji i vrstama pitanja prema stručnoj literaturi. U posebnim su poglavljima zatim opisana nastavnikova i učenikova pitanja, njihova obilježja, zastupljenost prema ranije provedenim istraživanjima te njihova uloga u suvremenoj nastavi. Proučavanjem stručne literature može se uočiti da se učenika kao središta nastave zagovara i u literaturi starijega izdanja te da na tim temeljima i suvremena literatura oblikuje učenički status. Jedan od načina ostvarivanja suvremene nastave svakako je nastavnikovo i učenikovo postavljanje pitanja usmenim putem jer je govor jedno od temeljnih obilježja nastavnoga procesa. Navedeno potvrđuje istraživanje provedeno na uzorku od 25 nastavnika hrvatskoga jezika osnovnih i srednjih škola s područja Brodsko-posavske, Osječko-baranjske i Virovitičko-podravske županije. Naglasak je pritom bio na pitanjima prema Bloomovoj taksonomiji odgojno-obrazovnih postignuća, odnosno na *doslovnim, translacijskim, interpretacijskim, aplikacijskim, analitičkim, sintetičkim i evaluacijskim pitanjima*, tj. na čestotnosti javljanja tih vrsta pitanja u nastavi hrvatskoga jezika, kao i na poticanju učenika na postavljanje pitanja. Rezultati istraživanja pokazali su kako su sve vrste pitanja zastupljene u nastavi hrvatskoga jezika. Ispitanici su za svaku vrstu pitanja većinom odabrali odgovor *ponekad* kako za čestotnost postavljanja određene vrste pitanja, tako i za čestotnost poticanja učenika na postavljanje pitanja drugom učeniku. Nešto češće nastavnici potiču učenike na postavljanje pitanja njima – nastavnicima, iako nisu jasno eksplicirani načini kako to čine. Kao razloge povremenog postavljanja određene vrste pitanja učenicima, nastavnici su naveli kako pitanje ovisi o unaprijed postavljenim nastavnim ishodima, o nastavnoj jedinici, ali i spremnosti učenika na suradnju. Također, raznolikim pitanjima kod učenika potiču razvoj komunikacijskih vještina, kritičkoga mišljenja te smisla za jezik. Istraživanje je potvrdilo postavke iz teorijskoga dijela rada prema kojima se pitanjima otvara mjesto učenicima u nastavi, prati se stupanj usvojenosti nastavnih sadržaja, ali i potiče razvoj misaonih i komunikacijskih vještina učenika. Potvrđena je važnost pitanja u nastavi hrvatskoga jezika, ali je ovoj problematici i nadalje potrebno posvećivati veliku pozornost, poglavito činjenici da su nastavnikova pitanja još uvijek dominantna u nastavi hrvatskoga jezika, a tu je činjenicu potrebno mijenjati u korist učenika.

9. LITERATURA

1. Bjedov, Vesna. 2014. Pitanje u nastavi hrvatskoga jezika. *Od početka do danas. 120 godina kroatistike u Budimpešti*, Lukács István (ur.). Budimpešta: ELTE BTK Szlav Filológiai Tanszék, str. 259–279.
2. Bjedov, Vesna. 2016. Zastupljenost govornih metoda u poučavanju i učenju hrvatskoga jezika. *Metodički ogledi*, 23, 2, str. 77–98.
3. Geld, Renata. 2004. Uloga postavljanja pitanja u suvremenoj nastavi stranih jezika. *Suvremena kretanja u nastavi stranih jezika*, zbornik Hrvatskog društva za primijenjenu lingvistiku, str. 153–161.
4. Jelavić, Filip. 2008. *Didaktika*. Jastrebarsko: Slap.
5. Jurić, Vladimir. 1979. *Metoda razgovora u nastavi*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta.
6. Jurić, Vladimir. 1974. *Učeničko pitanje u suvremenoj nastavi*. Zagreb : Školska knjiga.
7. Listeš, Srećko; Grubišić Belina, Linda. 2016. *Kompetencijski pristup nastavi Hrvatskoga jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
8. Matijević, Milan; Radovanović, Diana. 2011. *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine.
9. Mužić, Vladimir. 2004. *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.
10. Peko, Anđelka; Pintarić, Ana. 1999. *Uvod u didaktiku hrvatskoga jezika*. Osijek: Pedagoški fakultet.
11. Rosandić, Dragutin; Rosandić, Irena. 1996. *Hrvatski jezik u srednjoškolskoj nastavi*. Zagreb: Školske novine.
12. Skok, Pavao. 1997. *Učenik u suvremenoj nastavi: jučer, danas, sutra*. Lučko: Pedagoški servis.
13. Šego, Jasna. 2005. *Kako postati uspješan govornik*. Zagreb: PROFIL.
14. Težak, Stjepko. 1974. *Govorne vježbe u nastavi hrvatskog ili srpskog jezika*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
15. Težak, Stjepko. 1996. *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1*. Zagreb: Školska knjiga.

10. POPIS PRILOGA

Prilog 1. – upitnik za nastavnike

Poštovani nastavnici,
za potrebe svojega diplomskoga rada provodim istraživanje o **pitanjima kao govornoj aktivnosti u nastavi hrvatskoga jezika – nastavnoga područja**. Lijepo vas molim, ispunite anonimni upitnik o ovoj temi i obrazložite svoje odgovore. Posebno molim obrazloženja uz 5. i 6. tvrdnju.

Molim, zaokružite svoj spol. M Ž

Nastavnik sam koji radi u:

- a) osnovnoj školi
- b) gimnaziji
- c) srednjoj strukovnoj školi
- d) srednjoj umjetničkoj školi
- e) _____

Molim, zaokružite ili dopišite odgovor.

Škola u kojoj radim nalazi se u županiji:

- a) Osječko-baranjskoj
- b) Vukovarsko-srijemskoj
- c) Virovitičko-podravskoj
- d) Požeško-slavonskoj
- e) Brodsko-posavskoj
- f) _____

Molim, zaokružite ili dopišite odgovor.

1. U nastavi hrvatskoga jezika učenicima usmeno postavljam pitanja:

1	2	3
nikada	ponekad	uvijek

Molim, obrazložite svoj odgovor.

2. Pitanja oblikujem ciljano – prije nastave – i zapisujem ih u pripravu za nastavni sat.

1	2	3
nikada	ponekad	uvijek

Molim, obrazložite svoj odgovor.

3. Pitanja smišljam tijekom nastave – spontano.

1	2	3
nikada	ponekad	uvijek

Molim, obrazložite svoj odgovor.

4. U nastavi hrvatskoga jezika postavljam sljedeće vrste pitanja: (Moguće je odabrati više odgovora.)

	nikada	ponekad	uvijek
DOSLOVNA PITANJA (prepoznavanje i prisjećanje informacija i činjenica)	1	2	3
TRANSLACIJSKA PITANJA (preoblikovanje informacija u drugi oblik, zamišljanje, opis slika, događaja, zvukovnih ili mirisnih motiva i sl.)	1	2	3
INTERPRETACIJSKA PITANJA (traži se veza između ideja, činjenica, definicija, vrijednosti)	1	2	3
APLIKACIJSKA PITANJA (identifikacija problema i usmjeravanje na njegovo dublje rješavanje)	1	2	3
ANALITIČKA PITANJA (istraživanje i vrednovanje okolnosti radnje, ispitivanje dijelova radi općeg razumijevanja)	1	2	3
SINETIČKA PITANJA (sažimanje problema i njegovo rješenje iz drugog kuta gledanja, stvaranje novih scenarija, poticanje kreativnog razmišljanja)	1	2	3
EVALUACIJSKA PITANJA (procjena i zaključak, vrednovanje postupaka, razumijevanje novih informacija i njihovo ugrađivanje u osobni sustav mjerenja, kako bi se moglo prosuđivati)	1	2	3

Molim, obrazložite svoj odgovor.

5. U nastavi hrvatskoga jezika potičem učenike na postavljanje pitanja drugom učeniku.

1 2 3
nikada ponekad uvijek

Molim, obrazložite svoj odgovor, tj. opišite na koji način potičete učenike.

6. U nastavi hrvatskoga jezika potičem učenike da postavljaju pitanje meni – nastavniku.

1 2 3
nikada ponekad uvijek

Molim, obrazložite svoj odgovor, tj. opišite na koji način potičete učenike.

HVALA NA SURADNJI!

11. ŽIVOTOPIS

Rođena sam 21. srpnja 1994. godine u Slavonskome Brodu. Nakon završene osnovne škole Vjekoslava Klaića u Garčinu 2009. godine upisujem gimnaziju Matije Mesića u Slavonskome Brodu, smjer jezične gimnazije. Zatim sam 2013. godine upisala preddiplomski studij Hrvatskoga jezika i književnosti i Mađarskoga jezika i književnosti na Filozofskom fakultetu u Osijeku. Završnim radom naslova *Fatalna žena realizma na primjeru Flaubertove Emme Bovary* pod mentorstvom doc. dr. sc. Tine Varge Oswald 2016. godine stekla sam zvanje sveučilišne prvostupnice Hrvatskoga jezika i književnosti i Mađarskoga jezika i književnosti. Iste godine upisala sam diplomski studij nastavničkoga, odnosno komunikološkoga smjera. 2017. godine primila sam nagrade za jednu od najboljih studentica Filozofskog fakulteta kao i Brodsko-posavske županije od strane Lions cluba Osijek te Rotary cluba Slavonski Brod. Fascinirana kompleksnošću nastave i zanimanjem za jezične teme odabrala sam temu diplomskoga rada upravo iz područja metodike nastave hrvatskoga jezika.