

Suradničko učenje u glazbenoj nastavi

Crnković, Andrea

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Academy of Arts and Culture in Osijek / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:251:718719>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-24**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the Academy of Arts and Culture in Osijek](#)



SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU
AKADEMIJA ZA UMJETNOST I KULTURU U OSIJEKU
ODSJEK ZA GLAZBENU UMJETNOST
SVEUČILIŠNI DIPLOMSKI STUDIJ GLAZBENE PEDAGOGIJE

ANDREA CRNKOVIĆ

SURADNIČKO UČENJE U GLAZBENOJ NASTAVI

DIPLOMSKI RAD

MENTOR:

doc. dr. sc. Tihana Škojo

Osijek, 2023.

SADRŽAJ

1	UVOD	1
2	SURADNIČKO UČENJE TIJEKOM POVIJESTI.....	2
3	SURADNIČKO UČENJE	3
3.1	SURADNIČKO UČENJE U NASTAVI	6
3.2	ELEMENTI SURADNIČKOG UČENJA	8
3.3	OBLICI ORGANIZIRANJA SURADNIČKOG UČENJA.....	11
3.4	STRATEGIJE SURADNIČKOG UČENJA	16
4	SURADNIČKO UČENJE S ASPEKTA STJECANJA SOCIJALNIH KOMPETENCIJA	25
4.1	SOCIJALNE KOMPETENCIJE UČENIKA U NASTAVI	27
4.2	PEDAGOGIJA ODNOSA UČENIKA S VRŠNJACIMA.....	27
4.3	PEDAGOGIJA ODNOSA UČENIKA I UČITELJA	30
5	SURADNIČKO UČENJE U SUVREMENOJ NASTAVI.....	31
6	PREGLED ISTRAŽIVANJA SURADNIČKOG UČENJA U NASTAVI	32
7	METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA.....	35
7.1	CILJ I PROBLEM ISTRAŽIVANJA	35
7.2	HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA	35
7.3	VRSTA I METODA ISTRAŽIVANJA.....	36
7.4	TIJEK ISTRAŽIVANJA I SUDIONICI	36
7.5	POSTUPCI I INSTRUMENTI PRIKUPLJANJA PODATAKA	37
7.6	REZULTATI ISTRAŽIVANJA I INTERPRETACIJA	38
8	ZAKLJUČAK.....	51

9	LITERATURA.....	53
10	PRILOZI.....	56

SAŽETAK

Suradničko (kooperativno) učenje sve je više prisutno u suvremenoj nastavnoj praksi kao jedan od modernih načina učenja i poučavanja. Temelji se na postupcima aktivnog učenja učenika koji zahtijevaju suradnju u paru ili u grupama radi postizanja zajedničkih ciljeva učenja. Suradničko učenje pomaže u razvijanju sposobnosti rješavanja problema i zaključivanja, unapređuje odnose među članovima grupe te pridonosi razvijanju samopouzdanja i samopoštovanja učenika. Uloga učitelja, kao partnera u učenju, odnosi se na vođenje, usmjeravanje i motiviranje učenika pri dolasku doći do traženog cilja.

U radu se prikazuje razvoj suradničkog učenja, obilježja i mogućnosti primjene suradničkog učenja u nastavi te strategije suradničkog učenja u nastavi. Teorijski se dio rada bavi suradničkim učenjem i s aspekta stjecanja socijalnih kompetencija učenika s naglaskom na pedagogiju odnosa učenika te pedagogiju odnosa učenika i učitelja. Empirijski dio prikazuje istraživanje provedeno s ciljem ispitivanja mišljenja i stavova učitelja Glazbene kulture prema suradničkom učenju u nastavi.

Ključne riječi: suradničko učenje, strategije suradničkog učenje, nastava Glazbene kulture

SUMMARY

Collaborative (cooperative) learning is increasingly present in contemporary teaching practices as one of the modern ways of learning and teaching. It is founded on the steps of actively learning students which require cooperation in pairs or groups to achieve common goals in learning. Collaborative learning helps develop problem-solving and reasoning skills, improves relationships among group members, and contributes to the development of self-confidence and self-esteem. The role of the teacher as a partner in learning refers to leading, guiding, and motivating the student to reach his or her desired goal.

This paper presents the development, characteristics, and theoretical and empirical applications of collaborative learning in class. The theoretical part of the paper deals with collaborative learning and the aspects of students acquiring social competencies with an emphasis on the pedagogical relationships between the student and his or her colleagues, as well as the pedagogical relationships between the student and their teacher. The empirical part of the paper deals with presenting research conducted to examine the thoughts and opinions music teachers have toward the use of collaborative learning methods in classes.

Keywords: collaborative learning, collaborative learning strategies, teaching of Music Culture..

1 UVOD

Iako u današnjoj nastavi sudjeluju učenici Z, pa već i Alfa generacije, i dalje se nastavni proces uvelike odlikuje tradicionalnim metodama i oblicima poučavanja. Frontalna nastava ne može zainteresirati učenike, kao ni metoda usmenog izlaganja. Stoga se pred učiteljima nalazi velik izazov – kako motivirati učenike, a pri tome ostvariti sve predviđene ishode učenja. Učitelji svojevoljno i samostalno organiziraju nastavu i nastavne sate, stoga se od njih iziskuju redovne edukacijske obuke za poučavanje mladih generacija kako bi nastavu održavali što bolje, uspješnije i kvalitetnije. Najbolji je odgovor na današnje zahtjeve i prigovore učenika upravo suradničko učenje.

Suradničko učenje pruža brojne nastavne prednosti. Ono omogućuje i olakšava komunikaciju kako s učiteljem, tako i među vršnjacima, ali i motivira sve sudionike na bolje i uspješnije učenje. Elementi su suradničkog učenja prikladni za sve oblike nastavnoga sata, ali vrlo je važno da se učitelj dobro snalazi u takvom obliku nastave, odnosno da i on sam istovremeno nauči kojim metodama i načinima učenici mogu naučiti određene sadržaje. Poželjno je koristiti se suradničkim učenjem odmah na početku školovanja jer ako učenici već tada nauče raditi, komunicirati, izražavati svoja mišljenja i stavova te prihvaćati druga mišljenja, stavove ili kritike, onda će te mlade generacije biti dobro pripremljene za ono što ih čeka u budućnosti. U ovom je radu pregledom suradničkih strategija opisano koje mogućnosti učitelj ima u nastavi te je iskazana prednost korištenja ovih strategija u suvremenom procesu.

2 SURADNIČKO UČENJE TIJEKOM POVIJESTI

Početak 20. stoljeća pod okriljem reformske pedagogije koja u fokus stavlja učenika i njegovu aktivnost možemo govoriti o početku ostvarivanja suradničkog učenja. Pokret reformske pedagogije stavlja fokus na učenika, odnosno odgojno-obrazovni proces počinje se temeljiti na aktivnostima učenika. Reformska pedagogija pružila je mnogo različitih inačica i mogućnosti na području ostvarivanja suradničkih odnosa učenika s vršnjacima, te učenika s učiteljem (Peko i sur., 2014).

Bognar (2006) također ističe kako se u prvoj polovici 20. stoljeća pod utjecajem takozvanog progresivnoga odgoja ističu razni oblici suradničkog učenja u školskoj praksi. Kurt Lewin utjecao je na mnoge autore, a posebno na svojeg studenta Mortona Deutscha jer je upućivao na važnost grupne dinamike i razumijevanja ponašanja vođe u demokratski i autoritarno vođenim grupama. Johnson i Johnson (2018) navode kako je 1930. godine Kurt Lewin izjavio da bit grupe jest međuovisnost među članovima koji stvaraju zajednički cilj. Međuovisnost spaja članove u „dinamičnu cjelinu”, tako da se mijenja stanje člana ili podskupine, odnosno modificira stanje drugih članova ili podskupina. Osim toga, motivacija za postizanje zajedničkih ciljeva proizlazi iz intrinzičnog stanja napetosti unutar svakog člana grupe. Da bi međuovisnost postojala, mora biti uključeno više od jedne osobe. Krajem 1940-ih godina Morton Deutsch proširuje Lewinova razmišljanja o međuovisnosti i formuliira teoriju suradnje i natjecanja. Johnson i Johnson (2018) prihvaćaju i proširuju Deutschovu teoriju te osmišljavaju teorije društvene međuovisnosti kako bi prikazivali svoju verziju teorija suradničkih, natjecateljskih i individualnih napora.

U Hrvatsku je ideja o suradničkom učenju prije svega došla putem njemačke literature i uspostavljanja grupnog oblika u nastavi. 50-tih godina objavljena je Meyerova knjiga „Grupni oblici rada u nastavi“. Nedugo zatim objavljena je i Švajcerova monografija „Grupa kao subjekt obrazovanja“ koja je također znatno utjecala na primjenu suradničkog učenja u nastavi. Zatim je u 80-tima nastalo mnogo radova o primjeni suradničkog učenja na razini sveučilišta, a u 90-tim godinama u susjednim se državama i u našoj državi organiziralo mnogo seminara za akademske profesore u okviru projekta „Korak po korak“ u kojem se profesori obrazuju i osposobljavaju za suradničko učenje. Seminare su držali američki sveučilišni profesori (Bognar, 2006).

3 SURADNIČKO UČENJE

Jensen (2003: 235) definira suradničko učenje kao „proces učenja u kojem se njeguju akademske i socijalne vještine kroz izravnu interakciju učenika, individualnu odgovornost i pozitivnu međuzavisnost“. Navodi kako je ono iznimno različito od natjecateljskih ili individualnih grupnih struktura. Ističe kako je kompetitivna grupa najučestalija grupna struktura kojom se nastavnici koriste, što nije loše, ali treba imati u vidu da se ne koristi više od 10 % do 20 % ukupnog vremena u razredu (Jensen, 2003).

Meredith i sur. (1998 prema Sablić, 2014: 211) ukazuje kako suradničko učenje „omogućuje osjećaj pripadnosti skupini, solidarnosti među učenicima, izgradnju međusobnih odnosa, podjelu odgovornosti i razvijanje globalne svijesti“. Navodi kako je suradničko učenje takvo učenje u kojemu svaki pojedinac skupine sudjeluje u proučavanju problema te doprinosi zajedničkome rezultatu. Pojavljuje se kada učenici rade zajedno, skupno ili u paru, s ciljem da lakše otkriju neki zajednički problem, proučavaju zajedničku temu, odnosno nadograđuju međusobne spoznaje radi kreiranja novih ideja, jedinstvenih ili raznovrsnih inovacija.

Johnson i Johnson (2002) navode kako mnogi učitelji vjeruju i misle da se koriste suradničkim učenjem, ali zapravo zanemaruju, zapostavljaju ili zaboravljaju njegov bit. Johnson i Johnson (1998 prema Peko i sur., 2006) upućuju kako je suradničko učenje jedno od najproduktivnijih područja teorije, vježbe i istraživanja u obrazovanju. Ono predstavlja cilj postizanja zajedničkih obrazovnih postignuća učenika. Neki autori smatraju da rad u skupinama nije istovremeno i suradničko učenje, ali svi su istog mišljenja da se u skupini događa suradničko učenje. Ako cijela skupina postigne svoj cilj, tada će i učenik postići svoj obrazovni cilj. Zajednički cilj grupe motivira učenike da si međusobno pomognu jer učenikovo ostvarenje ovisi o njegovom priходу (Pecko, 2019).

Kadum-Bošnjak (2012) ističu kako dijete svoje potrebe ispunjava upoznavanjem sa samim sobom i sa svojom okolinom. Zapravo, govorimo o odnosima gdje svaki sudionik zadovoljava vlastite potrebe, ali se i prilagođava drugima. Zbog toga je nužno razviti socijalne vještine poput empatije, komunikativnosti, suradnje i prilagođavanja. Svladavanjem spomenutih vještina i sudjelovanjem u suradničkim skupinama:

- postiže se jačanje individualne motiviranosti i ustrajnosti
- javlja se odgovornost prema drugima
- poboljšava se komunikacija u grupi
- razvijaju se prijateljski osjećaji prema članovima grupe
- povećava se grupna učinkovitost i djelotvornost
- postiže se bolje i kvalitetnije rješavanje socioemocionalnih problema članova grupe (Hare, 1976 prema Kadum-Bošnjak, 2012: 181).

Buljubašić-Kuzmanović (2009 prema Kadum-Bošnjak, 2012) smatra suradnju pokazateljem kvalitete koju nije lako postići jer zahtjeva određeno odstupanje od svojeg osobnog prvenstva. Da bi se to postiglo, postoje dva preduvjeta koja se moraju udovoljiti:

1. pristajanje na suradnju svakog pojedinog člana skupine i
2. kvalitetna komunikacija i sposobnost usklađivanja s drugima (Buljubašić-Kuzmanović, 2009 prema Kadum-Bošnjak, 2012: 182).

Kadum-Bošnjak (2012) prije svega naglašavaju kako se suradničko učenje javlja kao odgovor na kompetitivno učenje koje dominira u klasičnoj, odnosno tradicionalnoj nastavi. Natjecanja potiču učenike na učenje, a istraživanja su pokazala da učenici zbog natjecanja doživljavaju uspjeh. Međutim, učenici koji ne postižu ili ne mogu postići uspjeh u natjecanjima, prije ili kasnije odustaju.

Johnson, Johnson i Kolubec (2013 prema Johnson i Johnson, 2018) navode da suradničko učenje postoji onda kada male grupe učenika rade na poboljšanju svojeg vlastitog učenja i učenja njihovih kolega iz grupe. Također upućuju da se suradničko učenje često poistovjećuje s natjecateljskim učenjem i individualističkim učenjem. Natjecateljskim učenjem učenici rade na tome da postižu akademske ciljeve koje samo jedan ili tek nekoliko natjecatelja može postići, a individualističkim učenjem svaki učenik radi samostalno na izvršavanju zadataka.

Johnson i Johnson (2018) smatraju da se kooperativno (suradničko) učenje temelji na dvije teorije:

- 1) **Teoriji struktura-proces-ishod**
- 2) **Teoriji socijalne međuovisnosti**

Watson i Johnson (1972 prema Johnson i Johnson, 2018) teoretizirali su način prema kojem strukturirana situacija određuje proces u koji se pojedinci uključuju kako bi dovršili zadatak koji određuje ishode situacije. Odnosno, proces interakcije određuje ishode, a ne strukturu situacije. Ova teorija usmjerava učitelje na strukturiranje ciljeva učenja kako bi stvorili željene procese interakcije među učenicima te između učenika i učitelja. Kad se dogode željeni procesi interakcije, ishodi će automatski dati rezultate.

Ćatić i Sarvan (2008 prema Kadum-Bošnjak, 2012) ukazuju na suradničko učenje koje se temelji na ideji da će učenici lakše razumjeti, prepoznati i dokučiti komplicirane pojmove ako međusobno komuniciraju o tome što je predmet učenja. Učenici koji su iskoristili priliku učiti na takav način, uče brže i jednostavnije, a njihovo znanje ostaje dugoročno.

Grupe mogu biti sastavljene prema različitim kriterijima jer postoje razni načini suradničkog učenja, a veličina grupe može varirati pri čemu bi članovi grupe trebali biti različitih sposobnosti. Grupe mogu biti sastavljene prema preferencijama, ciljevima, vještinama, sposobnostima te interesima i željama učenika. Prije nego učitelj primjeni ove razne mogućnosti grupiranja učenika, učenike treba naučiti nekim određenim vještinama kao što su aktivno slušanje, nuđenje dobrih pojašnjenja, uključivanje komunikacije te kako biti obazriv. Ovo su neke od bitnih i dugoročnijih dobiti gdje se radom u grupi surađuje. Ustvari ova je vještina danas jako tražena i vrlo se cijeni na tržištu poslovanja. Suradničko učenje u nastavi uključuje aktivnost učitelja i učenika. Učitelj bira načine, metode i oblike rada pri čemu nastoji učiniti nastavni proces što zanimljivijim, bogatijim, uspješnijim, kreativnijim i prikladnijim dobi učenika s kojima radi. Bognar i Matijević (1993 prema Kadum-Bošnjak, 2012) navode mnoge pedagoške okolnosti nastavnog procesa s obzirom na to da tipičan broj sudionika doprinosi postizanju odgojno obrazovnih ciljeva koji se odnose na afektivni, psihomotorni i kognitivni razvoj.

Čudina-Obradović i Težak (1995 prema Pecko, 2019) navode dvije osnovne prednosti suradničkog učenja. Prva je prednost pomoć pri razvijanju sposobnosti rješavanja problema i zaključivanja, a druga je prednost poboljšavanje odnosa među članovima skupine i podizanje vlastitog samopouzdanja i samopoštovanja.

3.1 SURADNIČKO UČENJE U NASTAVI

„Suvremeno i demokratsko društvo zahtjeva školu u kojoj je nastava usmjerena prema učeniku i upravo je u takvoj školi moguća primjena suvremenih strategija učenja i poučavanja koje učenike uključuju i osamostaljuju u nastavnom procesu“. (Kadum-Bošnjak, 2012: 183).

Jelavić (1995) navodi kako je nastava „vid“, odnosno oblik strukturiranog učenja unutar neke organizacije poput škole, sveučilište, vojske i dr., s ciljem odgoja i obrazovanja njezinih sudionika. U takvom se sustavu javljaju sljedeće komponente: učenik, učitelj, nastavni sadržaj, objektivni uvjeti te odnosi među sudionicima nastave. Meyer (2005) ističe kako ne postoji nastava koja je „sama po sebi“ dobra, ali treba biti osmišljena s ciljem da doprinosi ostvarivanju kvalitete nastave. Autor definira dobru nastavu kao onu u kojoj se „u okviru demokratske nastavne kulture na temelju odgojne zadaće i radi uspješnog radnog saveza ostvaruje usmjerenost na zasnivanje smisla i pridonosi trajnom razvitku kompetencija svih učenika i učenica“ (Meyer, 2005: 13). Meyer zatim ukazuje na deset obilježja dobre nastave, odnosno na „miks kriterija“, kako ih je sam nazvao, a to su:

- „jasno strukturiranje nastave,
- visok udio za stvarnog vremena učenja,
- poticajno ozračje za učenje,
- jasnoća sadržaja,
- uspostavljenje smisla komunikacije te
- raznolikost metoda“ (Meyer 2005: 17).

Bruning i Saum (2007) navode kako u klasičnoj tradicionalnoj školskoj svakodnevnici samo pojedini učenici aktivno sudjeluju u nastavi tako da odgovaraju na pitanja ili se uključuju u razgovor. Većina učenika pasivno prati nastavu te na nastavnikova pitanja odgovaraju vrlo rijetko. Razlog za manjak motivacije, želje i napretka zapravo je „strukturirana nastava“ koja učenike ne potiče na aktivno sudjelovanje u misaonom procesu. Zbog toga su autori napisali „temeljna ili osnovna načela suradničkog učenja:

- Vrijeme za razmišljanje – svaki oblik učenja podrazumijeva i individualno vrijeme za razmišljanje.

- Razmjena – suradničko učenje omogućuje učenicima da razmjenjuju svoja mišljenja prije nego što pojedinac ili skupina iznese rezultat pred cijelim razredom.
- Osobna odgovornost – svi učenici moraju biti spremni na prezentaciju svojih rezultata.
- Unutarnje aktiviranje i sudjelovanje – Uspješno sročene upute za rad tako su formulirane da potencijalno aktiviramo sve učenike te oni zajedno rade i razmišljaju.
- Sigurnost i smanjenje straha – U suradničkom učenju svi znaju koliko ima vremena za pripremu odgovora. Nitko se ne treba bojati da će biti prozvan dok razmišlja. Razmjenom misli učenici stječu sigurnost i hrabrost da se sami jave.
- Kvaliteta doprinosa – Mnogi će učenici dati svoj bolji doprinos na nastavi budući da si međusobno pomažu i imaju dovoljno vremena za razmišljanje, a razmjenom misli usavršavaju vlastito razmišljanje“ (Bruning i Saum, 2007: 13).

Peko i sur. (2003 prema Kadum-Bošnjak, 2012) navode i ostale elemente koji utječu na uspješnost provođenja suradničkog učenja:

- kvalitetu komunikacije među učenicima, učiteljima, roditeljima i mnogim ostalim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa
- program i poučavanje
- oblikovanje okruženja po mjeri učenika
- proces stvaranja i primjene pravila;
- učitelj kao voditelj suradničkog učenja.

Ivić i sur. (2001 prema Peko i sur., 2007 prema Sablić, 2014:212-213) ističu da „osnovu suradničkoga učenja u grupnome radu čine:

- različitost razvojnih razina i znanja učenika, što omogućuje plodnu razmjenu među njima. Svatko na svoj način razumije neka gledišta fenomena koji uče i time ih stavlja u prvi plan;
- razlike koje dovode do socijalno-kognitivnih konflikata, tj. do sukoba ideja čiji su nositelji različite ličnosti. To nije više samo nesklad među činjenica i ideja nego to postaje i socijalni nesklad. Takav socijalno-kognitivni konflikt ima svoje prednosti u odnosu na konflikt između nastavnika i učenika u kojem autoritet nastavnika može predstavljati smetnju slobodnomu razmišljanju;

- maksimalna motivacija za sudjelovanje u procesu učenja;
- razlike u gledištima koje ukazuju na složenost i višedimenzionalnost pojave;
- sukob ideja, koji je osnova dijaloga, rasprave i na taj način omogućava formiranje intelektualnih i komunikacijskih sposobnosti“.

Pecko (2019) ukazuje kako se suradničko učenje može poistovjetiti s timskim radom u nastavi. Naime, riječ je o dvama različitim oblicima rada u nastavi koji mogu dijeliti zajednička obilježja. Za razliku od suradničkog učenja Rosić (2009 prema Pecko, 2019:77) smatra da „timska nastava je zajednički stvaralački rad i odgovornost više učitelja i drugih suradnika na ostvarivanju programskih sadržaja u svim fazama nastavnoga rada s istim sastavom učenika različitih odjela u raznovrsnim oblicima odgojno-obrazovnog rada“. Na taj način učenici u timu mogu surađivati, dok suradničke grupe mogu raditi kao timovi.

Kadum-Bošnjak (2012) naglašava da zadaci moraju biti vrlo jasni i nedvosmisleno propisani. Svaki član grupe mora izvršiti svoj dio zadatka. Tijekom tjedna učenici se izmjenjuju kako bi svatko dobio priliku izvršavanja različitih uloga. Složenost, odnosno težina i sadržaj (širina i dubina) zadataka mora biti propisana za svaku grupu kako bi ih svaki član grupe stigao odraditi u propisanom vremenu. Dakako, bilo bi poželjno i potrebno da učitelj ima vještinu dobre procjene kompetencije i sposobnosti učenika.

3.2 ELEMENTI SURADNIČKOG UČENJA

Pecko (2019) smatra da suvremena organizirana nastava treba brinuti o svim etapama odgojno obrazovnoga procesa te najisplativijem, odnosno najefikasnijem vremenskom utemeljenju nastavne djelatnosti kako bi spriječila monotonost rada i postigla zanimljivost, raznovrsnost u kojima do cjelovitog izričaja može dovesti stvaralaštvo učitelja i učenika. Mi živimo u vremenu gdje se društvo mijenja, veliki je napredak znanosti i znanstvenih postignuća, dok je nastava u školama ostala gotovo ista, u velikoj mjeri tradicionalna, točnije zastarjela. Primjena suradničkog učenja jedan je od načina obnove, odnosno modernizacije nastave. Upoznajući se s temeljnim odlikama i karakteristikama suradničkog učenja, možemo lako spoznati i zaključiti da se ovaj pristup nastavi može primjenjivati čak u svim predmetima

nastave. Od posebne je važnosti da škola nauči učenike kako razmišljati i percipirati zato što učenik usvaja načine rada i pute stjecanja znanja.

Jensen (2003) ukazuje kako je suradničko učenje mnogo više od „grupnog rada“. Johnson i Johnson (1999, 2018) kažu kako su ti elementi bili izvedeni iz Teorije socijalne međuovisnosti i Teorije struktura-proces-ishod te iz istraživanja vezanih za socijalnu međuovisnost. Autori navode pet sastavnica suradničkog učenja u kojima se pokazuju snaga i moć:

- 1) **„Pozitivna međuzavisnost** – Ljudi moraju ovisiti jedni o drugima kako bi uspjeli. Jedna od strategija za olakšavanje te vrste učenja je zadavanje grupnog zadatka ili problema kojeg treba riješiti uz ograničena sredstva. Svaka lekcija sadržava pozitivnu međuovisnost cilja, a pozitivna međuovisnost može biti oblikovana uzajamnim nagradama, identitetima, raspodijeljenim potencijalima, različitim ulogama i drugim metodama.
- 2) **Izravna interakcija** – Ljudi moraju razgovarati jedni s drugima ili međusobno komunicirati na alternativan način. Potrebno je dati zadatak koji zahtjeva da se svatko mora uključiti u interakciju. U grupama za suradničko učenje od učenika se očekuje da se na odgovarajući način koriste socijalnim vještinama kao što su vodstvo, izgradnja povjerenja, komunikacija, donošenja odluka i upravljanje sukobom.
- 3) **Individualna odgovornost** – Kako bi se olakšalo učenje odgovornosti, najbolje bi bilo u okviru grupe učenicima davati uloge i odgovornosti. Svrha je učenja da svaki član grupe jača pojedinca. Ovaj element može se strukturirati tako da promatramo učenike dok zajedno rade i zabilježimo doprinose svakog učenika. Od svakog se učenika potom traži da objasni što je naučio u razredu ili se svakom učeniku daje individualni test.
- 4) **Suradnička umijeća** – Ovo je temelj suradničkog učenja. Odabir poučavanja suradničkog umijeća ovisit će o dobi učenika koje se poučava te o razini grupnog umijeća. Suradnička umijeća omogućuju učiteljima da mogu prilagoditi suradničko učenje potrebama i okolnostima učenika te intervenirati u grupama koje ne funkcioniraju radi poboljšanja njihove učinkovitosti.
- 5) **Grupno procesiranje** – Ono predstavlja razumijevanje i realno iskustvo učenja u tom trenutku. Odnosno, na kraju svake nastavne jedinice učenici daju svoje izjave. Članovi grupe trebaju opisati koje su radnje od članova korisne, a koje nisu. Članovi postižu i

održavaju učinkovite radne odnose i odlučuju o ponašanju te slave naporan rad i uspjeh članova grupe“ (Jensen 2003: 236-237, Johnson i Johnson, 2018:8-9).

Romić (2011 prema Kadum-Bošnjak, 2012) navodi da u svemu ovome možemo reći kako je suradničko učenje konstantna komunikacija, odnosno interakcija među učenicima, također među učenicima i učiteljem, čiji je cilj stjecanje novih spoznaja i iskustava. Važno je stvoriti pozitivno i poticajno ozračje u nastavi kako bi izmjena komunikacije i učenja kod učenika bila uspješna te u kojem će svojom osobnošću, neovisno o različitosti, svaki učenik dospjeti do potpunog izražaja. To podrazumijeva da svatko može rasti i razvijati se u skladu sa svojim mogućnostima. S obzirom na to da postoji raznovrsnost načina suradničkog učenja u nastavi, učenje i poučavanje je uspješnije i učinkovitije. Suradničko učenje vrlo je djelotvorno i učinkovito u etapi ponavljanja i vježbanja nastavnih sadržaja, a takav oblik rada učiteljima uopće ne predstavlja problem. Naprotiv, učiteljima osobito stvara problem uporaba suradničkog učenje pri obradi nastavnih sadržaja (Pecko, 2019).

Jensen (2003) ukazuje na deset koraka koji daju jedinstveni put za uspjeh suradničkog učenja pri obradi nastavnih sadržaja. „Koraci toga procesa jesu:

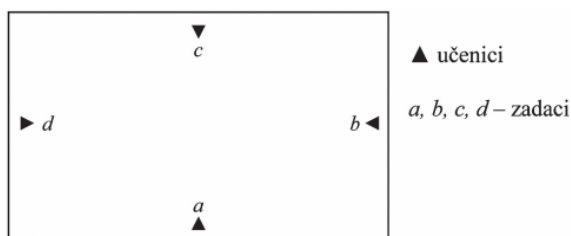
1. **sadržaj** – definirati cilj i zadatke nastavne jedinice te kod učenika izazvati znatiželju;
2. **objašnjavanje zadatka** – članovima (učenicima) suradničkih skupina valja objasniti zadatak, dati konkretne, učinkovite upute te iznijeti svoja očekivanja;
3. **sam »trenutak«** – provjeriti imaju li učenici pitanja te ih pustiti da razmišljaju o zadatku kako bi mogli doći do rješenja problema;
4. **usmjeriti na suradnju** – učenike upućivati na suradnički odnos unutar skupine, ukazivati na važnost suradnje;
5. **započeti skupni rad** – ne smije izostati pozitivan i logički poticaj, ali mora biti u granicama mogućeg, tj. intervencija učitelja mora biti minimalna;
6. **skupne izjave** – izjave o tome kako proces u skupini može poboljšati i razviti školske i socijalne sposobnosti;
7. **učenici međusobno dijele školske i socijalne sposobnosti** – učenici u razgovoru i interakciji s drugim učenicima članovima skupine iznose vlastita iskustva i osjećaje u pogledu suradničkog učenja i što su tijekom suradničkog rada naučili;

8. **učitelj s učenicima dijeli školska i suradnička iskustva** – učitelj upućuje učenicima svoja zapažanja o suradničkom učenju, ukazuje na njihovu suradnju i ponašanje tijekom zajedničkog rada;
9. **zaključni razgovor i završetak** – omogućiti učenicima da iznesu svoja iskustva vezana uz suradničko učenje, te provjeriti individualnu odgovornost unutar skupine tijekom suradničkog učenja;
10. **potrebno je čestitati učenicima uz pljesak** – na uspješnom suradničkom učenju učenicima treba čestitati i poželjno je tu čestitku popratiti pljeskom“ (Kadum-Bošnjak, 2012:188).

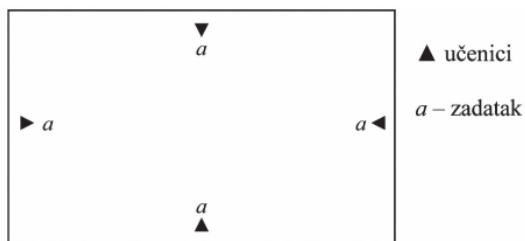
3.3 OBLICI ORGANIZIRANJA SURADNIČKOG UČENJA

Najučestaliji su oblici suradničkog učenja rad u paru i rad u grupama, odnosno timovima. Ta su dva rada socijalno-radni oblici koji uspješno funkcioniraju. Mnogi istraživači tvrde kako grupni rad, timski rad, timsko-suradničko učenje i suradničko učenje imaju potpuno isto značenje te da se razlikuju samo po nazivu. Aktivnost učenika u grupi motivira za razvoj učenja suradnje i učenja rada u grupi. Rad u grupi omogućava dijeljenje drugih razmišljanja što onda potiče međusobno razumijevanje. Današnja praksa u nastavi pokazuje da, premda učenici sjede u grupama, ne postoji timski rad niti međusobna suradnja na izvršavanju školskih zadataka, nego taj rad postaje individualiziran. Razlog tome je u učitelju koji postavlja zadatak učenicima (Kadum-Bošnjak, 2012).

Ćatić i Sarvan (2008 prema Kadum-Bošnjak, 2012: 190) prikazuju dvije slike normalne pojave skupnog rada:



Slika 1: Individualno rješavanje različitih zadataka



Slika 2: Individualno rješavanje istog zadatka

Na prvoj slici autori pokazuju situaciju u kojoj učenici sjede u istoj grupi, ali obavljaju različite zadatke, odnosno svaki učenik pojedinačno obavlja svoj zadatak. Na drugoj slici prikazana je situacija koju nalazimo u našim školama, a ona predstavlja rad učenika koji sjede u istoj grupi, a obavljaju zasebno isti zadatak. Možemo vidjeti da u obje situacije izostaje suradnja među učenicima. Konkretni primjer ovakvog rada u nastavi uobičajen je u predmetu matematike kada učenici zasebno obavljaju zadatak na istim nastavnim listićima i rješavaju iste kompleksne zadatke. Iako su učenici razrednog odjela podijeljeni u grupe, rad je individualan. Dakle, potrebno je potaknuti, odnosno pokrenuti komunikaciju među učenicima jer nije dovoljno podijeliti učenike da sjede u skupini. Zbog toga učitelj ima zadatak postaviti takvu organizaciju rada u razredu koja će potaknuti i motivirati učenike na komunikaciju s ciljem suradnje. Za razliku od tradicionalnog poimanja i primjenjivanja rad u malim grupama, suradničko učenje posjeduje svoje originalne karakteristike. Kadum-Bošnjak (2012) navodi nekoliko nastavnih situacija koje nisu i ne mogu se okarakterizirati kao suradničko učenje:

- „nastavna situacija u kojoj učenici rade za istim stolom individualno na istim ili različitim zadacima;
- nastavna situacija u kojoj učenici rade na individualnim zadacima i pritom bolji učenici pomažu slabijim učenicima;
- nastavna situacija u kojoj jedan učenik radi sve, a ostali su članovi skupine pasivni promatrači i uglavnom se oslanjaju na rad aktivnog učenika;
- nastavna situacija skupnog rada u kojoj učitelj često i gotovo u cijelosti rukovodi učeničkim radom i daje vrlo direktne upute za rad i gdje ne dolazi do istinske učeničke suradnje;

- nastavna situacija u kojoj kod učenika nisu razvijene socijalne vještine otvorene i učinkovite komunikacije, i u kojoj ne dolazi do istinske razmjene učeničkih mišljenja i ideja, te viđenja i usuglašavanja problema na kojem učenička skupina radi;
- nastavna situacija u kojoj učenici rade timski, ali znaju da će učitelj ocjenjivati njihov rad individualno (riječ je o tzv. pseudoskupnom radu)“ (Kadum-Bošnjak, 2012: 191).

Johnson, Johnson i Holubec (2013 prema Johnson i Johnson, 2018) kažu kako su iz teorije suradnje i natjecanja proizašle četiri vrste suradničkog učenja. To su:

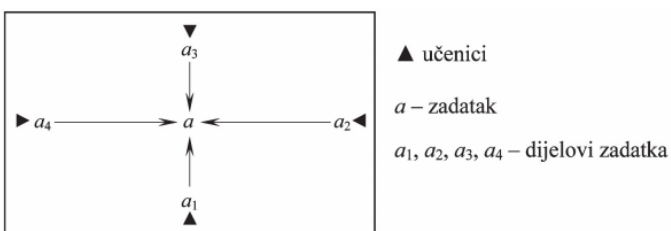
1) Formalno suradničko učenje – postizanje zajedničkih ciljeva učenja i izvršavanje zajedničkih specifičnih zadataka. Učenici rade zajedno tijekom jednog nastavnog sata ili nekoliko tjedana. Učitelji mogu osmisliti bilo koji zadatak u bilo kojem kurikulumu ili predmetnom području za bilo koji dob učenika. Kako bi strukturirali formalno suradničko učenje učitelji:

- ✓ moraju donijeti puno odluka o tome kako strukturirati grupe za učenje, odnosno kako odrediti veličinu grupe, kako rasporediti učenike u grupe, koje im uloge dodijeliti, kako rasporediti materijale i kako urediti razred. Učitelj isto tako navodi ciljeve lekcije (jedan akademski i jedne socijalne vještine);
- ✓ podučavaju akademske sadržaje koje učenici trebaju svladati i primijeniti. Učitelj objašnjava zadatak koji se treba izvršiti pri čemu se koristi kriterijima za određivanje stupnja uspjeha učenika, a to su pozitivna međuovisnost, individualna odgovornost te očekivano ponašanje učenika;
- ✓ prati djelovanje grupe za učenje i intervenira kako bi pomogao popraviti socijalne vještine učenika i pružiti akademsku pomoć;
- ✓ koriste unaprijed postavljene kriterije za ocjenjivanje uspjeha učenika. Učitelj pritom traži od učenika da razmisle koliko su oni međusobno učinkovito surađivali.

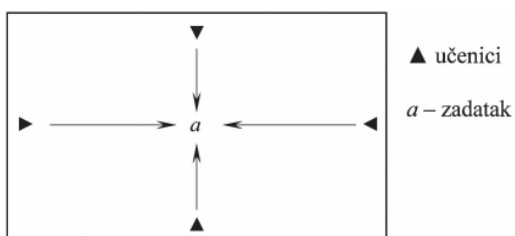
2) Neformalno suradničko učenje – učenici rade zajedno kako bi postigli zajednički cilj učenja u privremenim grupama koje traju od nekoliko minuta do jednog nastavnog sata. Ovo se učenje može strukturirati kod izravne nastave poput predavanja, demonstracije ili videozapisa. Ono može stvoriti raspoloženje učenika pogodno za učenje i usmjeriti pažnju učenika na nastavni sadržaj koji će naučiti.

- 3) **Zadružne bazne skupine** – učenici jedni drugima pružaju podršku, ohrabrenje i pomoć u akademskom napretku pohađanjem nastave, izvršavanjem zadataka ili učenjem zadanog gradiva. Ovakvo učenje nastoji poboljšati kvalitetu i kvantitetu učenja te pruža dugoročne brižne odnose među vršnjacima koje pomaže učenicima u zdravom kognitivnom i socijalnom razvoju. Učitelji trebaju provjeriti ispunjava li svaki član zadatke i zadovoljavajuće napredovanje kroz akademski program i učenikov napredak.
- 4) **Konstruktivna kontroverza** – Johnson, Johnson i Holubec (2013 prema Johnson i Johnson, 2018) definiraju polemiku kao one ideje, informacije, zaključke, teorije i mišljenja jedne osobe koji se ne podudaraju s idejama i informacijama ostalih. Autori traže rješenje kako bi postigli zajednički odgovor. Koristeći se sukobima između dviju ili više strana, autori nastoje na kreativan način predstaviti različita mišljenja.

Već smo naglasili da učitelji moraju organizirati rad u razrednom odjelu na način koji će potaknuti učenike na komunikaciju sa svrhom međusobne suradnje. Primjena suradničkih grupa može potaknuti komunikaciju i suradnju među učenicima. Ćatić i Sarvan (2008 prema Kadum-Bošnjak, 2012: 192) prikazuju druge dvije slike oblika suradničke grupe, točnije načina organiziranja rada učenika:



Slika 3: Učenici rade samostalno na dijelovima slagalice kako bi došli do zajedničkog rješenja.



Slika 4: Učenici surađuju na zadatku kako bi došli do zajedničkog rješenja

Treća slika prikazuje vrstu suradničke grupe rada koja se naziva **grupna slagalica**. U toj vrsti rada zadatak je podijeljen na onoliko dijelova koliko ima učenika u grupi. Svaki učenik obavlja jedan dio zadatka, a zadatak može biti riješen jedino kada svi učenici uspješno riješe svoje pojedinačne zadatke. Nakon što su svi dijelovi zadatka riješeni, učenici mogu spojiti dijelove u „slagalicu“. Bit je samog zadatka suradnja grupe, ali istodobno i odgovornost svakog pojedinog učenika grupe. Na četvrtoj slici prikazana je druga vrsta suradničke grupe rada koja se naziva **grupno istraživanje** ili **model zajedničkog uratka**. U ovoj vrsti grupe učenici moraju surađivati jedni s drugima kako bi izvršili zadatak, a njihovo djelovanje mora biti usklađeno. U nižim razredima učitelj može davati učenicima uloge poput: tajnika, nadglednika, novinara, promatrača i slično dok su u višim razredima učenici iskusniji pa učitelj daje teža zaduženja, odnosno veće uloge. Autorica navodi još „modele organizacijske strukture suradničkog učenja:

1. **Piramidalni model** – Ovaj model uključuje višeslojnost skupnog rada interakcije među učenicima kojom se ostvaruje suradnja. Rad se odvija kroz tri razine učeničke suradnje: suradnja učenika u parovima koja potom pridonosi individualnom radu te dovodi do suradnje na razini grupe.
2. **Sferni model** – Organizacijske strukture suradničkog učenja gotovo su identične prethodnom modelu, ali razlika je u tome što je zadatak koji je postavljen pred grupom pretežito strukturiran od dvaju dijelova: u prvoj fazi rada učenici rade u parovima dok se u drugoj fazi prelazi na grupni rad. Ovdje se zapravo primjenjuje načelo »slagalice«.
3. **Model hobotnice** – Ovaj je model usmjeren na učeničku suradnju na razini grupe i na razini kompletnog razrednog odjela. Ovaj je model iznimno prikladan za obradu većih tematskih nastavnih cjelina, ali sukladno objašnjavanju određenog pojma, zadatka ili problema s više čimbenika (Kadum-Bošnjak, 2012).

Bruning i Saum (2008) navode tri različita organizacijska oblika suradničkog učenja u kojima se na složen način primjenjuje osnovno načelo „razmisliti – razmijeniti – prezentirati“:

- a) **grupna analiza** – odvija se u pismenom obliku i upotrebljava se za traženje zajedničkog odgovora te raspravljanje o idejama, teorijama, pitanjima i problemima;
- b) **recipročno čitanje** – u suradničkom učenju potiče učenike na čitanje tako da učitelj postavlja pitanja uz tekst, traži od učenika da sadržaj teksta napišu o obliku sažetka,

dodatno pojašnjava tekst ako ga učenici ne razumiju te postavlja pitanja koja će učenike potaknuti na razmišljanje i predviđanje onoga što bi moglo slijediti u idućem odlomku;

c) **grupna slagalica (*Jigsaw*)** – ona je „kraljevska metoda“ suradničkog učenja i dijeli se na šest faza:

1. faza individualan rad; individualna obrada (konstrukcija)
2. faza stručna grupa; usporedba i koordinacija (sukonstrukcija)
3. faza grupa za razmjenu; prenošenje (instrukcija)
4. faza stručna grupa; dvostruko dno (sukonstrukcija)
5. faza razred; prezentacija i vrednovanje
6. faza integracija; provjera postignuća, po potrebi produblјivanje (Bruning i Saum, 2008: 109).

Odabir oblika organiziranja rada pri suradničkom učenju, odnosno primjena određenoga modela za pojedini nastavni sadržaj ili nastavni sat, ovisit će o učitelju, o njegovoj procjeni učinkovitosti i produktivnosti. Ispravno i kvalitetno postavljanje struktura rada pozitivno utječe na razinu koncentracije učenika, usredotočenosti na zadatak, razvoj interakcijskih vještina te na uspjeh postignuća (Kadum-Bošnjak, 2012).

3.4 STRATEGIJE SURADNIČKOG UČENJA

Brūning i Saum (2008) ističu kako bi primjenom suradničkog učenja svi učenici jednoga razreda trebali moći zajedno učiti i raditi, što samim činom formiranja grupa nije izvedivo. Da bi grupe postale timovi za zajednički rad, potrebno je pristupiti aktivnostima za razvijanje timskoga duha. Autori predstavljaju nekoliko aktivnosti za razvijanje timskoga duha koje se u velikom broju situacija mogu provesti vrlo brzo, a to su:

- **Metoda kartice s imenom** – Učenici napišu svoje ime na sredini kartice, a potom pišu odgovore na četiri pitanja koja se nalaze na kutovima kartice ili koja su napisana na ploči. Zatim svaki učenik traži svojeg partnera i oni međusobno razmjenjuju svoje odgovore. Svaki par traži drugi par te osoba A izlaže svoje odgovore osobi B, dok osoba C izlaže iste osobi D. Naposljetku učenici mogu kreirati i osmisлити ime grupe kao i logo, zastavu,

grb, mogu osmisliti i moto svoje grupe, a možda čak i pjesmu (Johnson i Johnson, 1990 prema Brúning i Saum, 2008).

- **Utvrdjivanje sličnosti i razlika** – svrha je ove vježbe međusobno upoznavanje u grupama, otkrivanje svačijih sličnosti ili različitosti te dokučivanje zajedničke snage koji ih odvajaju od drugih, odnosno od ostalih grupa. Učenik crta pravokutnik u sredini papira A3 formata te ga potom prosljeđuje učeniku pored sebe u smjeru kazaljke na satu. Sljedeći učenik na tom istom papiru crta crtu od gornjeg dijela pravokutnika do prvog vrha papira, a to isto čine i ostali učenici poslije njega. Kad su sve crte povučene, svaki kut se određuje brojem od 1 do 4. Potom svaki pojedini učenik izgovara nešto što voli kao na primjer: „Volim sladoled od jagode“. Ako je to nešto što je svima zajedničko, onda se ono ispisuje u polje broj 4, a ako je to zajedničko samo dvojici učenika, ta se tvrdnja ispisuje u polje broj 2. Kad grupa odigra nekoliko krugova, učenici u grupi mogu izmisliti ime grupe, a onda ga moraju ilustrirati ili na neki način oblikovati. (Kagan, 1994 prema Brúning i Saum, 2008).
- **Pozitivno fokusiranje** – Svim je učenicima podijeljen jedan papir. Svaki učenik u sredini papira ispisuje svoje ime te ga zaokružuju, a potom ostali članovi grupe idu od papira do papira i zapisuju za tu osobu (čiji je papir) jednu pozitivnu vrlinu koja počinje prvim slovom njihova imena. Kad svaki pojedini učenik ima po četiri vrline, može predstaviti svoje pozitivne vrline uz svoje ime.
- **Započeti razgovor**
 - 1) Intervjuiranje partnera – Učenici se međusobno u paru intervjuiraju prema zadanim pitanjima o temama kao što su najdraži sladoled, najdraža boja, najdraža hrana i slično. Svaka nova informacija o partneru može se izložiti grupi.
 - 2) Što kaže moje ime? – Učenici zapisuju svoja imena velikim slovima jedno ispod drugog. Svako je slovo početno slovo osobine, specifičnosti ili dobre vrline koje se odnose na učenika. Nakon toga učenici međusobno izlažu i detaljnije objašnjavaju napisane osobine.
 - 3) Četka – Pojedini učenik dobiva jednu ili dvije četke te, zahvaljujući njihovoj savitljivosti, oblikuje figuricu koja ga na nešto podsjeća. U grupi se potom izlaže i detaljnije pojašnjava kakva je učenikova poveznica s figuricom.

Pecko (2019) upućuje kako su se među znanstvenicima koji su se bavili kooperativnim (suradničkim) učenjem razvile razne strategije koje se mogu primijeniti u različitim nastavnim predmetima te u okviru raznih etapa nastave. Neke od tehnika su:

- 1) **Insert metoda** – Učenici aktivno prate svoje čitanje i razumijevanje. Određeni dio teksta predstavlja se dogovorenim znakovima: za nove informacije koristi se „+“, za ono što je poznato otprije „√“, za ono nepoznato ili nejasno „?“; i sl.
- 2) **Slagalica** – Učenici neke suradničke grupe postaju eksperti u pojedinom polju neke nastavne teme. Razred je raščlanjen u matične skupine, odnosno grupe. Tema je podijeljena na četiri dijela. Učenici su u grupama raščlanjeni na brojeve, na jedinice, dvojke, trojke itd. Svaki učenik uzima neki odlomak teksta te oni učenici kojima je isti broj, pronalaze se i čine ekspertnu grupu u kojoj zajedno rade na istom dijelu teksta i tako postaju stručnjaci u tom dijelu. Ekspertna grupa istražuje svoj dio teksta te nastoji pronaći učinkovite načine za poučavanje bitnih informacija u svojoj matičnoj grupi te kasnije ostale učenike poučava tom sadržaju. Učenici matičnih grupa moraju zapisati moguća pitanja koja su slična s bilo kojim dijelom teksta. „Stručnjak“ je grupe onaj koji bi trebao ostale uputiti na ta pitanja jer on je za to odgovoran.
- 3) **Dvostruki dnevnik** – Ova strategija potiče učenike da čitaju pažljivo i promišljeno, nakon čega pročitano uspoređuju sa sobom i povezuju s pitanjima koja ih interesiraju. Ova je tehnika učinkovita kada učenici imaju zadatak pročitati kod kuće neki dugačak tekst. Upotrebljava se kod poetskih i stručnih tekstova kao aktivnost u procesu razumijevanja percepcije i značenja.
- 4) **Predviđanje u paru** – Ova strategija vođenog čitanja potiče učenike na pažljivo čitanje teksta. Učenici u parovima uspoređuju osobna predviđanja u tekstu od onoga što je zapravo u tekstu zapisano. Takva tehnika povećava motiviranost i interes za čitanje teksta, ali i doprinosi razumijevanju i samoispitivanju vlastitog razumijevanja.
- 5) **Razmisli, izmijeni u paru** – Riječ je o strategiji brze aktivnosti suradničkog učenja. Od učenika se traži promišljanje o tekstu, a njegovi vršnjaci pomažu mu oko kreiranja ideja. Učenici daju svoje odgovore na pitanja koja je učitelj unaprijed pripremio. Učenici svoje odgovore, odnosno ideje, izlažu u paru. Možemo reći da ova strategija učenicima daje pouzdanost, stabilnost i potvrdu svojeg odgovora, odnosno svojih ideja. Pomoć drugih

učenika može otkloniti netočnost ili nesigurnost odgovora kod učenika koji samostalno rješava zadatak, odnosno kada nije siguran u svoje rješenje.

- 6) **Kolo naokolo** – Aktivna suradnička strategija u kojoj se jedan papir i jedna olovka prosljeđuju od učenika do učenika skupine. Jedan član napiše na papir neku ideju i šalje papir i olovku drugom učeniku sa svoje lijeve ili desne strane. Učenik koji ima zapisanu ideju dopiše neku svoju ideju te prosljedi papir dalje. Ova strategija suradničkog učenja može imati i usmenu inačicu što znači da svaki član grupe može usmeno izlagati svoju ideju u krugu.
- 7) **Oluja ideja (*brainstorming*)** – Riječ je o strategiji kreativnog mišljenja. Učenici promišljaju o mogućim problemima određenog sadržaja te ujedno zapisuju moguća rješenja istih čime se kreira velik broj ideja. Svaki pojedini učenik nastoji ponuditi što je više moguće prijedloga koje grupa neće ignorirati ili vrijeđati, bez obzira na to koliko ti prijedlozi jesu ili nisu kvalitetni i razumljivi. Tek u kasnijim fazama provodi se svrstavanje odgovora, odnosno odbijanje neprihvatljivih ideja i prihvaćanje dobrih ideja. Osnivač je ove strategije A. Osborn oluju ideja pojašnjava kao metodu pri kojoj grupa ljudi pokušava pronaći rješenje za određeni problem tako da napiše popis spontanih stvorenih ideja. Ovakva je strategija prigodna za postizanje što većeg broja novih, originalnih i kreativnih ideja. Temelj ove strategije odnosi se na činjenicu da će učenici zbog svojih prethodnih iskustava i znanja na različit način pristupiti problemu i tako obogatiti ideje ostalih. Svaka oluja ideja mora započeti sa specifičnim i konkretnim pitanjem. Svaka je ideja uvijek dobrodošla i iako se možda u početku može činiti nestručnom, na kraju se može pokazati najkorisnijom. Svrha ove tehnike jest dati što više ideja. Iako su prve ideje koje učenici nude pretežito klišeji, one u toj prvoj fazi neće biti diskriminirane ili odbačene. Ideje se ne moraju pojašnjavati jer u ovoj fazi svaka negativna izjava, osuda ili primjedba nije dopuštena.
- 8) **Umne mape (grozdovi)** – Ova strategija potiče učenike da otvoreno i slobodno razmišljaju o nekoj temi te tako predstavlja bitan poticaj za poboljšanje kvalitete organizacije i uspješnosti učenja. Moguće ju je upotrijebiti u fazi refleksije jer potiče na razmišljanje prije obrade nastavne teme, zatim u fazi ponavljanja obrađene teme, te naposljetku kao način uspostavljanja novih odnosa, percepcija i ideja. Učitelj vizualno prati učenikove vještine u razumijevanju učenih nastavnih sadržaja i snalaženju ključnih

riječi u tekstu. U formalnom se pogledu mentalne mape sastoje od hijerarhijske matrice temeljnih pojmova povezanih uz neku nastavnu temu te zapisanih u krugove ili kružnice koje su onda povezane ravnim linijama na koje se ispisuju odnosi između pojavama (Kadum-Bošnjak, 2010 prema Kadum-Bošnjak 2012). Čatić i Sarvan (2008 prema Kadum-Bošnjak, 2012: 194) navode „korake u stvaranju mentalnih mapa, a to su:

- a) napisati ključnu riječ ili frazu u sredini papira;
- b) zapisivati riječi ili fraze koje učeniku/učenicima padnu na pamet u vezi s temom;
- c) tijekom prisjećanja pojmova i njihovog zapisivanja povezivati pojmove za koje se smatra da se mogu povezati;
- d) zapisati što više pojmova sve dok ne istekne vrijeme ili dok ideje ne presuše.“

J. Steele i sur. (2003 prema Kadum-Bošnjak, 2012) predstavljaju mentalne mape kao fleksibilnu strategiju jer se mogu kreirati grupno ili individualno. Grupno osmišljavanje mentalnih mapa učeniku omogućuje uvid u asocijacije i veze koje su drugi učenici kreirali.

- 9) **Stablo budućnosti** – Riječ je o suradničkoj strategiji učenja, odnosno metodi s mnogo inačica. Na zajedničkom stablu svaki učenik ima svoju granu na koju kasnije dodaje cvjetove i/ili listove. Učenik zatim na njih ispisuje svoje ideje, prijedloge ili analizu nekog trenutnog problema, njegovih posljedica te rješenja. Ova se strategija može spojiti sa strategijom oluje ideja.
- 10) **Igra uloga** – Ova se strategija upotrebljava kod grupnoga rada. Učenici svoju ulogu odglume s ciljem rješavanja zadataka ili održavanja grupe.
- 11) **Kockarenje** – Strategija kockarenja prati teme unutar različitih kutova. Određeni su zadaci zapisani na svakoj plohi kocke pri čemu se od učenika zahtijeva procjena, razmišljanje, definiranje, spajanje i vrednovanje određenih sadržaja. Zadaci se mogu odnositi na: povezivanje, objašnjavanje, uspoređivanje, analiziranje, primjenjivanje ili odlučivanje za za ili protiv.

J. Steel i sur. (2003 prema Kadum-Bošnjak, 2012) u svom djelu „Čitanjem i pisanjem do kritičkog mišljenja“ daju pregled mnoštva strategija suradničkog učenja koje se mogu primijeniti u skorom svim fazama nastave, a to su:

- a) **Recipročno proučavanje** – U ovoj strategiji svaki učenik preuzima ulogu učitelja i tako ostale učenike iz grupe vodi kroz tekst. Grupe su sastavljene od 4 do 7 učenika. Svi učenici imaju isti tekst i smjenjuju se u ulozi učitelja. Uloga je učitelja zatražiti od učenika da izvrši pet zadataka. Nakon što učenici u sebi pročitaju odlomak, učenik koji je u ulozi učitelja treba:
- pročitani odlomak sažeti
 - osmisliti nekoliko pitanja o pročitanoj odlomku te zatražiti od ostalih učenika da na njih odgovore
 - predvidjeti što će biti navedeno u idućem odlomku
 - zadati učenicima da u sebi pročitaju sljedeći odlomak nakon čega odabire drugog učenika koji će preuzeti ulogu učitelja.
- b) **Misli, razmjeni, spari** – Ovdje je riječ o brznoj strategiji aktivnosti suradničkog učenja. Od učenika se traži da promišlja o tekstu te pritom kreira svoje ideje. Poželjno je čitanje ponavljati nekoliko puta kako bi učenik dobro razumio tekst i mogao odraditi zadatak. Učitelj unaprijed priprema pitanja koja će postavljati učenicima. Pri odgovaranju na pitanja, učenici se spajaju u parove i međusobno razmjenjuju svoje odgovore, odnosno ideje.
- c) **Slažem se – ne slažem se** – Kod ove se strategije u razredu ili u dvorani kredom ili trakom označi crta koja polja dijeli na dva dijela. Lijeva strana polja označava slaganje s onim o čemu se raspravlja dok desna strana polja označava neslaganje s predmetom rasprave. Učenici potom odabiru polje koje predstavlja njihov stav. Kod mlađih učenika postoji i opcija „nisam siguran“.

Jurić (2006) navodi dvadeset praktičkih modela timskog i suradničkog rada:

1. **Slagalice** – Učenik samostalno istražuje zadanu lekciju, zatim u svojoj grupi prezentira ono što je naučio te istovremeno od ostalih učenika prikuplja sadržaje koje su oni individualno istražili.
2. **Skupno istraživanje** – Učenik o nekoj temi sažima svoje dosadašnje znanje i zapaža što mu je o toj temi ostalo upitno, što bi mogao adekvatno proučiti ili istražiti. Potom učenici komuniciraju u grupi te određeni dio teme dodjeljuju svakom učeniku za proučavanje.

Kad učenici dovrše samostalni rad, međusobno si prezentiraju ono što su proučavali i naučili te tako jedni druge uče.

3. **Okupljene glave** – Ovaj model kombinira individualni i grupni rad. Učitelj zadaje učenicima zadatak koji zajednički trebaju riješiti. Poslije nekog vremena, pojedini član grupe treba naučiti određeni dio i ako je potrebno napisati bilješke te ih zapamtiti. Nakon toga učitelj postavlja pitanje te učenik o čijem je zadatku riječ zapisuje odgovor na papir te ga čita. Ostali učenici grupe prate točnost odgovora.
4. **Razmisli i podjeli** – Ovakav model kombinira rad u paru i individualan rad. Učitelj određuje problem, a učenici imaju zadatak da prvo samostalno razmišljaju i pronađu odgovor te nakon određenog vremena nađu svojega para i njemu ispričaju do kojeg su odgovora došli. Kasnije učenici dopunjuju svoj odgovor te ga zapisuju.
5. **Vrtuljak** – Ovaj model daje učenicima mogućnost da slobodno podjele svoje mišljenje, istaknu nešto iz svojeg aspekta, da zборе, pojašne ili dočaraju svoje ideje, rješenja i slično. Svaka grupa ima jedan papir podijeljen na četiri dijela s velikom kružnicom u sredini. Svaki učenik grupe zapisuje svoje mišljenje o temi u određeni dio papira. Kada svi završe sa zapisivanjem, okreću papir u krug i čitaju što su ostali učenici napisali. Na kraju u kružnicu dodaju ono što im je svima zajedničko.
6. **Zajednički „šalabahter“** – Riječ je o modelu koji razvija učenikovu vještinu problemskog razmišljanja, mogućnost organiziranja naučenog sadržaja na način koji je najpovoljniji za brzo ponavljanje i longitudinalno pamćenje. Svakoj je grupi potreban jedan papir. Prvo se određuje tema i svaki učenik zapisuje pitanje za koje misli da je važno za tu temu. Nakon zapisivanja pitanja, svaki učenik samostalno odgovara na njih u svoju bilježnicu. Nakon određenog vremena učenici provjeravaju svoje odgovore, ali i odgovore ostalih učenika, te ako je potrebno, nadopunjuju odgovore. Na kraju učenici zapisuju svoje odgovore na posebne kartice. Kada je svaka grupa završila s odgovaranjem na pitanja, učenici međusobno izmjenjuju papire i odgovaraju na pitanja kojih se nisu sjetili ili koja nisu postavili. Kada se izvrše sve izmjene, učenici dobivaju veliki popis pitanja i kartice s odgovorima koje potom postavljaju na pano te na taj način dobivaju podsjetnik za brzo učenje.

7. **Sastavljanje ispitnih pitanja** – Ovaj model pruža učenicima mogućnost postavljanja samostalnih pitanja za ispit znanja. Na taj se način učenike potiče i hrabri da bolje promisle o sadržajima koje su učili.
8. **Sastavljanje testa** – U ovom modelu učenici rade u grupama pri čemu svaka grupa dobije jednu karticu na koju treba sastaviti onoliko pitanja koliko ima učenika u grupi. Pitanje treba biti osmišljeno kao mnogostruki izbor s jednim ili više točnih odgovora. Kada sve grupe osmisle pitanja, međusobno izmjenjuju svoje kartice. Sljedeći je zadatak da osmisle još nekoliko pitanja nadovezujući se na pitanja druge grupe. Kada svi završe s tim zadatkom, trebaju zajedno odgovoriti na sva postavljena pitanja.
9. **Signali prstima** – Ovaj model služi za brzu provjeru razumijevanja lekcija. Učitelj je taj koji postavlja pitanja, a učenici odgovaraju na njih na sljedeći način: podizanjem dva prsta odgovaraju na pitanje s Ne, a podizanjem jednog prsta odgovaraju na pitanja s Da.
10. **Procjena** – Model procjene primjeren je za prepoznavanje glavne misli u tekstu. Učitelj iskazuje neku tvrdnju ili lekciju koja je učenicima poznata. Svaki pojedini učenik razmišlja za sebe je li tvrdnja točna ili nije te svoj odgovor zapisuje i argumentira u bilježnici. Učenici se dijele u parove i komuniciraju o svojim argumentima, a ako je to potrebno, mogu ih i ispraviti. Nakon toga cijeli se razred dijeli na podjednaki broj grupa za „točno“ i za „netočno“. Učenici se u grupama u kratkom vremenu trebaju dogovoriti tko će na što bolji način argumentirati i prezentirati pred drugima svoje mišljenje i stav. Učenici na kraju odlučuju koje je grupa imala bolje prezentirane argumente.
11. **Poučna staza** – Ovaj model koristan je prilikom ponavljanja i interpretiranja prije ispita. U učionici se postavlja staza sa stanicama na kojima se nalaze papirići s pitanjima i komadi papira za odgovore. Grupe obilaze stanice, čitaju pitanja, razgovaraju o odgovoru i potom ga zapisuju na papir. Nakon određene stanice idu na sljedeću stanicu gdje čitaju odgovore prethodne grupe te ako je potrebno nadopunjuju odgovor. Igra je gotova kad svaka grupa prođe sve stanice.
12. **Rotirajuća diskusija** – Ovakav je model kvalitetan za aktivno slušanje, praćenje bilješki, diskutiranje i razlaganje. Učitelj daje učenicima određenu temu ili pitanja koja su prikladna za diskusiju, a učenik pita za riječ kako bi izrekao svoje mišljenje o odabranoj temi ili odgovorio na pitanje. No, prije nego to uradi, mora ponoviti što je najvažnije od

onoga što su ostali učenici prije njega rekli. U ovom modelu učenik mora sudjelovati tako da vodi svoje bilješke i primjenjuje aktivno slušanje.

13. **Znam, želim saznati, naučio sam** – Ovaj je model dosta uobičajen jer omogućuje aktiviranje učenikovog znanja, razvijanje učenikove sposobnosti predviđanja, istraživanja i razlaganja. Njime se preispituje učenikovo predznanje prije samog čitanja te što se čitanjem teksta želi novoga naučiti. Nakon čitanja i objašnjavanja teme učenici promišljaju jesu li pronašli ono što su u prethodnom zadatku napisali te definiraju što su novo naučili pred razredom. Učitelj vodi računa o sintezi i ponavlja ono najvažnije te se na ploči zapisuju pitanja i odgovori.
14. **Oluja ideja** – Ovaj model omogućuje brzo i zajedničko kreiranje mnoštva ideja, pitanja i ključnih riječi. Učenici upotrebljavaju svoja prethodna znanja te usavršavaju sposobnost slušanja sugovornika i spajanja sadržaja.
15. **O-P-K (organiziranje, planiranje, konceptualizacija) kartice** – Ovim se modelom od učenika traži da nauči logično razmišljati, razvijati logički slijed te izjednačiti međusobne podatke i te iste podatke raščlaniti na važne i nevažne. Drugim riječima, učenici uče planirati, osmisлити te oblikovati podatke. Olujom ideja učenici cjelinu raspoređuju na male cjeline koje potom zapisuju na karticama. Zatim se sve kartice pomiješaju i od učenika se traži da slože točni redosljed.
16. **Intervju** – Razlikujemo zamišljeni ili stvarni intervju. Učenici po želji odabiru temu o kojoj bi voljeli intervjuirati te traže osobu za ispitivanje njihove odabrane teme. Učenici samostalno kreiraju pitanja koja će postavljati svojim ispitanicima i na kraju provode intervju sa zamišljenom ili stvarnom osobom. Ako je u pitanju zamišljena osoba, učenici trebaju pretpostaviti odgovor ispitanika. Po završetku učenici pred razredom prezentiraju kratki opis svojeg intervju.
17. **Predvidi, promatraj, objasni** – Ovaj model omogućuje učeniku da predvidi o čemu sadržaj govori prije same obrade novog nastavnoga sadržaja. Tijekom obrade sadržaja učenik prati o čemu je riječ, promatra je li bilo onako kako je pretpostavio te kasnije objašnjava svoje pretpostavke.
18. **Igra uloga** – Ovaj model predviđa učenikovo aktivno sudjelovanje u nekoj situaciju kako bi ostvario što bolju sliku o nekoj ideji, pojmu, zbivanju ili liku. Učenici se užive u sam

dogadaj i stoga jasnije razumiju, npr. kako se osoba trenutno osjeća u nekoj nelagodnoj situaciji ili što sve utječe na njegovo ili njezino ponašanje, razmišljanje i slično.

19. **Panel diskusija** – Ovaj model nastoji kod učenika razviti govorničke kompetencije i rutinu iskazivanja vlastitog stava i mišljenja. Učenici kritički razmišljaju, u razgovoru iznose svoje argumente, međusobno lijepo komuniciraju, ne svađaju se, već pažljivo slušaju svojeg sugovornika. Potrebno je sastaviti nekoliko grupa učenika unutar kojih vođa grupe vodi diskusiju, ali i daje riječ svojim sugovornicima. Poslije diskusije priključuju se i ostali učenici te im postavljaju pitanja.
20. **Brza debata** – Model brze debate razvija učenikovu sposobnost govornog izražavanja, sposobnost aktivnog slušanja, davanja argumenata i kritika te učenikovo potvrđivanje. Učenici raspravljaju o prihvaćenosti ili neprihvaćenosti postavljene tvrdnje o nekoj određenoj temi. Učenici argumentiraju svoja razmišljanja, a nakon njihova izlaganja, sudac, odnosno učitelj, odlučuje tko su pobjednici.

4 SURADNIČKO UČENJE S ASPEKTA STJECANJA SOCIJALNIH KOMPETENCIJA

„Socijalna se kompetencija u stručnoj literaturi veže za različite teorijske pristupe (bihevoristički, psihološki, sociološki, pedagoški ili razvojni), koji se isprepliću s holističkom, humanističkom i pedagoškom paradigmom razvoja. Holistička se paradigma temelji na cjelovitom razvojnom pristupu, a humanistička u središte zbivanja stavlja učenika čiji se unutarnji i socijalni život kontinuirano potiče, prati i vrednuje“ (Buljubašić-Kuzmanović, 2010: 192). Navodi kako je temeljni cilj bihevorističkog pristupa dječjoj socijalnoj kompetenciji promjena ponašanja jer kreće od hipoteze da se čimbenici ponašanja nalaze u društvu, a ne u pojedincu. Psihološki je pristup socijalne kompetencije orijentiran na vještine i kompetencije prilagođavanja i ujednačavanja ponašanja i aktivnosti u pojedinoj situaciji. Mnogi autori definiraju socijalne kompetencije kao vještinu, sposobnost razumijevanja vlastitih i drugih osjećaja, ponašanja i misli u interpersonalnim područjima, kao pojedino ponašanje koje se bazira na tom razumijevanju (Marelowe, 1986 prema Buljubašić-Kuzmanović, 2010). Autorica upućuje da multidimenzionalni model ima pet sastavnica socijalne kompetencije:

- prosocijalni stav – količina interesa i skrb ljudima
- socijalne vještine – opažanje socijalne kompetencije ponašanja
- vještine empatije – vještina suosjećajnosti
- emocionalnost – opseg u kojem je osoba istovremeno emocionalno izražajna i osjetljiva
- socijalna anksioznost – nedostatak samopouzdanja te prisutnost i izraženost anksioznosti u socijalnim situacijama.

Pedagoški pristup socijalnoj kompetenciji autorice Katz i McClellan (1999 prema Buljubašić-Kuzmanović, 2010) svrstale su u pedagoško područje interakcije kao sposobnosti realiziranja i održavanja recipročnih odnosa djeteta s vršnjacima. Svrha pristupa jest praćenje i poticanje razvoja socijalne kompetencije djeteta. Pažnja je usmjerena na sastavnice socijalne kompetencije koje se odnose na kontrolu emocija, socijalna znanja i razumijevanje, socijalne vještine i dispozicije djeteta. Prema načelima strategija učenja i pedagoške prakse potiču razvoj socijalnih kompetencija. U interesu je stvoriti bogato socijalno okruženje i školu kao idealnu osnovu sigurnosti gdje će djeca dodatno dobivati poticaj, snagu i ljubav.

U suradničkom učenju sa svrhom ostvarivanja novih iskustava i saznanja konstantno je prisutna interakcija između učenika i između učenika i učitelja. Da bi se to što bolje, odnosno što jednostavnije razvijalo, trebamo kod učenika prvo poticati socijalne kompetencije tako da poučavamo učenike međupredmetne teme. Vlastiti i društveni razvoj učitelja je poželjan, štoviše, takav je razvoj itekako koristan i vrijedan. Međupredmetne teme potiču sveobuhvatan razvoj djece i mladih osoba sa svrhom izgradnje kreativne, zdrave, učinkovite, samopouzdanje, kompetentne i odgovorne osobe za suradnju i osobni doprinos okolini (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019 prema Ljubac Mec, 2022). Autorica navodi da rad na međupredmetnoj temi pomaže učenicima razvijati:

- a) osobno poštovanje i pouzdanje, uočavanje, prihvaćanje i vođenje vlastitih emocija i ponašanja
- b) poštivanje i prihvaćanje različitosti te suosjećanje
- c) interakcijske i socijalne kompetencije, suradnju i timski rad
- d) profesionalno ponašanje prema drugima (ali i prema sebi), donošenje odluka, određivanje prioriteta u cjeloživotnom obrazovanju i učenju te razvoj i prihvaćanje odgovornosti u modernom društvu i u svijetu rada

- e) tehnike i taktike rješavanja problema te uspješnu kontrolu nad stresom (Ljubac Mec, 2022).

4.1 SOCIJALNE KOMPETENCIJE UČENIKA U NASTAVI

Rose-Krasnor (1997 prema Varga, 2015) socijalne kompetencije na teorijskoj razini određuje kao uspješnost u socijalnoj interakciji, kao odnos na središnjoj razini te kao vještine na individualnoj razini. Središnja je razina dosta značajna u pedagogiji odnosa u nastavi. Nastavu stoga treba prilagoditi tako da se modelu središnje razine dometne didaktički trokut koji će određivati socijalne kompetencije učenika i ukazivati na odnose u nastavi. Možemo reći da se govori o kompliciranoj i bogatoj strukturi odnosa. Tri su bitne odrednice nastave u modelu prizme – to su odnos prema ljudima, odnosno učenikov odnos prema vršnjacima ili učenikov odnos prema učitelju te odnos prema predmetu učenja. Predmet je učenja razlog zbog kojeg učenik pristupa u odnos s drugim učenicima i učiteljem.

Palekčić (2013, prema Varga, 2015: 97) definira nastavu kao „posredovano usvajanje negenetičkih objektivnih dispozicija za djelovanje“. Dispozicije se primjenjuju za ostvarivanje socijalnih kompetencija u nastavi, odnosno za interakciju učenika s drugim ljudima ili sadržajima. To se djelovanje prepoznaje kao ponašanje u nastavi.

4.2 PEDAGOGIJA ODNOSA UČENIKA S VRŠNJACIMA

U školi se uvjetuje kvaliteta socijalnih odnosa. Osjećaj užitka pojedinog učenika može biti manji ili veći. Učenici koje raduju socijalni odnosi s vršnjacima, uspješno zadovoljavaju svoju potrebu za društvenošću i bliskošću. Zadovoljstvo i ispunjenost djece utječu na učinkovitost prilagodbe, njihovo ponašanje te želju i interes za učenje. Učenici koji nemaju razvijenije sociološke vještine izbjegavaju i odbijaju socijalne odnose u učionici i izvan nje, dok učenici koji imaju razvijenije sociološke vještine žele suradnju s vršnjacima, ostvaruju pozitivnu prilagodbu i kvalitetnije ishode učenja. U školskom se kontekstu socijalne kompetencije većinom

povezuju s vršnjačkim odnosima. Postoje dvije različite vrste socijalne interakcije, a to su popularnost i prijateljstvo. Kod popularnosti govorimo o općenitom odnosu grupe prema pojedincu koji se može kategorizirati dvjema dimenzijama, prihvaćanjem i odbijanjem (Bukowski i sur., 1993 prema Buljubašić-Kuzmanović, 2010). S druge strane, kod prijateljstva odnosi su međuovisni. Pedagoško iskustvo ističe kako obje grupe djece, i popularna i nepopularna djeca, grade svoje socijalne komponente. Stoga je uporaba sociometrije u promatranju pojedinca i grupe od velike važnosti za odgojno-obrazovnu praksu (Jurić, 2004 prema Buljubašić-Kuzmanović, 2010). Svi su segmenti odrastanja djece prožeti odnosima s vršnjacima i prijateljstvima, bilo pozitivno ili negativno. Neka djeca prilično uspješno rješavaju probleme i nesuglasice, odnosno, brzo se porječkaju, ali brzo se i pomire. Odrastanje djece u različitim kulturama također može utjecati na njihove socijalne interakcije jer neke kulture stavljaju naglasak na natjecanje, druge na suradnju, treće pak ističu poslušnost i sl. Isto tako, obiteljski problemi mogu imati loše posljedice na djetetove odnose s vršnjacima. Stoga suradničko učenje i mali grupni radovi mogu biti pomoć djetetu u ostvarivanju vršnjačkih odnosa jer tako se razvija osjećaj prihvaćenosti, privrženosti i međusobnog poštovanja i razumijevanja. Metoda intervencije najdjelotvornija je za učenike koji imaju teškoće u društvu i odnosu s vršnjacima jer mu pomaže da se prilagodi s obzirom na prirodu i potrebe učenika (Buljubašić-Kuzmanović, 2010).

Jensen (2003) ističe da moramo postaviti temelje kako bi razvili jake poveznice između učenika. U osnovnoj su školi učenici odgajani da budu ljubazni i brižni prema susjedima i kad je potrebno pružiti pomoć. Nažalost, taj žar se ohladi do tinejdžerske dobi. U toj fazi, ponašanje je obilježeno sarkazmom, lijenošću i pasivnošću. Autor navodi nekoliko načina kako to promijeniti:

- formirati definiciju i osnovu identiteta
- zamoliti učenike da budu potpora vršnjacima
- ustanoviti jasne razredne upute i pravila ponašanja
- poticati timski rad: prilaziti drugim učiteljima, roditeljima i učenicima s poštovanjem i razumijevanjem
- izložiti učenicima ono što vam je zajedničko
- biti uzor pouzdanosti

- koristiti nekoliko aktivnosti izvan razreda, omogućiti učenicima da budu u nekoj drugoj okolini
- pronaći i izabrati razredne projekte koji će motivirati učenike te ohrabriti njihov povratni odgovor.

Jensen (2003) ističe učenikovo samopoštovanje zbog kojeg onda učenik vrlo jednostavno sklapa prijateljstva s vršnjacima. Isto tako, u nedostatku tog samopoštovanja učenik neće moći sklapati prijateljstva. Samopoštovanje je dobar odnos prema samome sebi koje onda utječe i na pozitivno mišljenje o drugima. Autor navodi sljedeće strategije kao poticaje za stvaranje pozitivne slike o sebi:

- „Vi kao nastavnik možete biti model za visoko samopoštovanje.
- Neka učenici otkriju, navedu i međusobno razgovaraju o tome koje su njihove jake strane.
- Naglašavajte integritet.
- Izgradite atmosferu „obitelj“ u razredu.
- Neka učenici rade s partnerima i u timu.
- Pružite učenicima osjećaj pripadanja i ponosa.
- Nazovite odsutne učenike: pošaljite im dopisnice za ozdravljenje.
- Nagradite jedinstvenost svakog učenika.
- Poklonite malo više pažnje učeniku na njegov rođendan.
- Svakog učenika slušajte s punom pažnjom.
- Omogućite učenicima da međusobno dijele informacije o svojim obiteljima, kućnim ljubimcima, hobijima.
- Dajte učenicima više ovlasti i kontrole nad njihovim životom.
- Dopustite učenicima da donose odluke u vezi svakog razreda.
- Naučite ih kako će se bolje nositi s kritikama.
- Podijelite s njima mogućnosti rješavanja problema.
- Slavite radosti i uspjehe vaših učenika“ (Jensen, 2003: 304).

4.3 PEDAGOGIJA ODNOSA UČENIKA I UČITELJA

Previšić (2007 prema Varga, 2015) kaže da se u nastavi postiže partnerski odnos učenika i učitelja s ciljem stjecanja znanja. Ovaj se partnerski odnos razlikuje od drugih partnerskih odnosa i može se zvati pedagoškim odnosom. Prema Bašić (1999 prema Varga, 2015) karakteriziraju ga sljedeća obilježja:

- učenik i učitelj ulaze u odnos zbog učiteljevih pedagoških namjera pomaganja i poboljšavanja učenikovog razvoja
- vidljiva je dvojna odgojna djelatnost, „intencionalitet“, koja istovremeno uključuje učiteljevu usredotočenost na sadašnji, realni razvoj učenika i na materijalizaciju idealno-mogućeg ponašanja
- učitelj zagovara učenikove želje, odnosno brine za njegovo pravo na obrazovanje, njegov rad kojim će postati zreliji u interakciji s pedagoškim zahtjevima
- prema etičkoj terminologiji, učitelj mora „raditi za dobro učenika“, o čemu se zbog društvenog konteksta mora neprestano preispitivati jer odgojni i obrazovni zahtjevi ovise o tome
- nije bitan samo odnos učitelja prema učeniku nego i spoznaja o tom odnosu kao korisnom i stvarnom, a osim toga učiteljeva je odgovornost da poštuje dvosmjernost interakcije u svrhu postizanja kvalitetnog pedagoškog odnosa
- učiteljev autoritet postiže se dobivanjem učenikovog povjerenja u pedagoškom odnosu.

Jensen (2003) upućuje na deset osnovnih elemenata dugoročnog, čvrstog i bliskog odnosa s učenicima:

1. voljeti sami sebe
2. učiti o svojim učenicima
3. cijeliti svoje učenike
4. odati priznanje svojim učenicima
5. slušati svoje učenike
6. činiti male ustupke
7. uključiti svoje učenike i dati im važnost

8. poštivati učenike
9. učenike tretirati kao „mogućnost“
10. biti otvoreni s učenicima.

Vrlo je bitno da učitelj rano izgradi svoje odnose s učenicima i da ih očuva jer će iz lošeg odnosa između učenika i učitelja proizlaziti puno problema. Stoga je od velike važnosti razviti iskren, brižan i praktičan odnos zasnovan na međusobnom poštovanju. Učitelj i učenik jesu partneri u nastavi, ali imaju različitu odgovornost. Učitelj je odgovoran za odgojni (ne)uspjeh, za strukturiranje nastave kao oblika odgoja kojim nastoji postići pedagoške ciljeve i socijalni razvoj učenika (Varga, 2015).

5 SURADNIČKO UČENJE U SUVREMENOJ NASTAVI

Dva su nezavisna, ali zbilja povezana procesa, a to su organizirano učenje i poučavanje. Poučavanje može, ali i ne mora voditi do učenja. Pojam učenja može se definirati na mnogo načina. Američki autori Walter i Marks (1981 prema Svalina, 2015) definiraju učenje kao iskustven proces dok ga Zarevski (1997: 115 prema Svalina, 2015: 69) definira kao proces „kojim iskustvo ili vježba proizvode promjene u mogućnostima obavljanja određenih aktivnosti.“ Wood i sur. (2011 prema Svalina, 2015) govore o učenju kao procesu u kojem se iskustvom, odnosno praksom, postiže trajna promjena ponašanja. Terhart (2001) smatra da je važno što više poticati aktivno učenje te poticati i poštovati aktivni karakter učenja. Kyriacou (1997) pojašnjava da aktivnim učenjem postizemo uključivanje učenika u aktivnosti. Aktivno učenje tako učeniku omogućava više samostalnosti i nadzora nad tijekom i smjerom aktivnosti, odnosno nad organizacijom (Škojo, 2018).

Nastava i učenje jedinstveni su procesi koji ovise jedan o drugom i koji se međusobno podupiru i unaprjeđuju. Suvremena nastava utječe na razvoj spoznajnih i općih intelektualnih sposobnosti učenika. Njezin je zadatak uvesti učenika u cjelovit svijet. Otkrivanje i usvajanje znanja na sveobuhvatan i logičan način dosljedan sustavu jedan je od bitnih zadataka suvremene nastave. „To je moguće samo ako u procesu spoznavanja učenici otkrivaju i usvajaju znanstveno-

teorijske spoznaje i pojmove razvijajući tako sposobnosti i operacije znanstveno-teorijskog mišljenja neophodnog za povezivanje znanja u cjelovit sustav“. (Tot, 2010: 67).

Poučavanje treba kreirati prema modelu učenja kakvo želimo postići. Terhart (2001 prema Svalina, 2015) tvrdi kako je korisno što više koristiti se aktivnim učenjem jer na taj način potičemo i poštujemo aktivni karakter učenja. Kyriacou (1997 prema Svalina, 2015) smatra kako aktivno učenje postizemo angažiranjem učenika u aktivnosti što im pruža viši doseg samostalnosti i kontrolu nad tijekom i redoslijedom organizacije. Ovakva vrsta učenja može se realizirati u problemskoj i istraživačkoj nastavi, grupnim raspravama i projektima, u individualnim istraživanjima te u suradničkom učenju. Postizanjem aktivnog učenja ostvarujemo suvremeni pristup poučavanja. Bognar i Matijević (2007 prema Svalina, 2015: 87) smatraju da je odgoj ostvarenje ličnosti i humanizaciju društva, a obrazovanje kao učenje i poučavanje ljudske jedinice tekovinama kulture i civilizacije i kroz to razvoj osobnih znanja, sposobnosti i senzibiliteta“.

6 PREGLED ISTRAŽIVANJA SURADNIČKOG UČENJA U NASTAVI

Johnson i Johnson (1994. prema Bognaru, 2006) objavili su metaanalizu na 875 istraživanja koja su provedena 90-ih godina prošlog stoljeća. Autori su istraživanja prezentirali usporedbom natjecateljskih i individualnih uspjeha suradničkog učenja u četirima temeljnim varijablama: obrazovnom postignuću, interpersonalnim odnosima, društvenoj podršci i samopoštovanju. Rezultati istraživanja pokazuju da su obrazovna postignuća kod suradničkog učenja prosječno veća od postignuća kod natjecateljskog pristupa učenju. Druge dvije temeljne varijable pokazuju slične pozitivne rezultate. U istraživanju se nije obraćala velika pozornost na spol, na etničke i jezične razlike zbog čega se aktualizirala još jedan pozitivni element suradničkog učenja, koji se odnosi na prihvaćanje djece s poteškoćama. Zahvaljujući suradničkom učenju mnogi učenici s poteškoćama bivaju uvedeni u uobičajene svakodnevice njihovih vršnjaka koji su ih povelili na ples, u kino, u kupovinu itd.

Polazeći od pretpostavke da je izravno poučavanje dobro u prenošenju znanja, isticanju i pričanju, ali ne i jamstvo za dublje shvaćanje i rješavanje problema, stvaralaštvo i suradnički rad, Peko, Sablić, Livazović (2006) u svom su istraživanju ispitivali dva različita pristupa procjeni

osobne aktivnosti učenika mlađe školske dobi. Upotrijebili su metodu slagalica u kojoj djeca iz matičnih grupa imaju zadatak proučiti dio općega problema. Cilj njihovog rada bio je ispitati postoji li velika razlika u osobnoj procjeni aktivnosti u dvama različitim pristupima. Istraživanje je provedeno u nastavi Prirode i društva i Hrvatskoga jezika upotrebom dviju metoda suradničkog učenja, metodom slagalice te direktnim poučavanjem kod kojeg je učitelj bio glavni čimbenik nastavnih sadržaja. Jedan je učitelj vodio nastavu u oba razreda. Rezultati istraživanja pokazali su da učenici koji dijele odgovornosti i postignute uspjehe manje su izloženi negativnim utjecajima nastave, kao što su strah i gubitak samopouzdanja, koji smanjuju motivaciju učenika za buduće učenje. Njihovo je istraživanje otkrilo i potvrdilo da suradničko učenje motivira učenika na aktivnosti organiziranja, ostvarivanja i analiziranja nastavnih sadržaja uz zadovoljavajuću razinu osjećaja zajedničkog i međusobnog uspjeha, odgovornosti i povjerenja.

Buljubašić-Kuzmanović (2009) polazi od pretpostavki Greene (1996) da kooperativno učenje, timski rad i suradnja najvažnije su aktivnosti koje će u budućnosti igrati veliku ulogu i biti bitne za uspjeh u 21. stoljeću. Cilj je istraživanja bio preispitati može li kooperativno učenje pozitivno utjecati na procese i odnose unutar grupe. Grupe su činili učenici šestog i osmog razreda, točnije 147 učenika, tri šesta i tri osma razreda. Istraživanje je provedeno u sklopu sata razredne nastave tijekom četiri susreta u razdoblju dva mjeseca. Razrednici su bili voditelji radionica. Budući da se u istraživanju proučavala primjena odgojnog obrazovnog programa „Surađujmo“ u školskom kurikulumu, bitno je bilo definirati, procijeniti i objasniti inicijalno stanje, odnosno prije provođenja programa definirati stanje koje se želi postići provođenjem programa, primijeniti program te evaluirati program. Rezultati istraživanja pokazali su da se kooperativno učenje u školskom ozračju, komunikaciji i interakciji manifestira kao indikator učinkovitosti odgoja i obrazovanja te omogućava bolji odnos učenika prema samome sebi i prema vršnjacima i okolini. Kao indikatore efikasnosti odgojno-obrazovnog procesa, autorica navodi spremnost većine na suradnju i pomaganje, vršnjačko druženje i prijateljstvo te osobni doprinos radu i učenju. Učeničke prosudbe unutar grupa upućuju na učinkovitosti i zanimljivosti kooperativnog učenja te pridonose smirenosti učenika i svladavanju straha od negativne evaluacije i neuspjeha.

Pecko (2019) je provela istraživanje kako bi otkrila koliko često učitelji primjenjuju suradničko učenje u razrednoj nastavi te koliko je ta strategija učenja učinkovita i uspješna.

Krajem školske godine 2018./2019. ispitala je 65 učitelja razredne nastave na području grada Požege te došla do rezultata da učitelji suradničko učenje planiraju u svim nastavnim predmetima. Učitelji suradničko učenje uglavnom planiraju dnevno, odnosno tjedno, u predmetima Priroda i društvo i Hrvatski jezik, dok ga manje dnevno, odnosno mjesečno planiraju u predmetima Likovna kultura i Glazbena kultura. Strategije kojim se učitelji najčešće koriste su *oluja ideja, metalne mape te razmisli u paru i razmjeni* zato što su te metode, prema njihovom mišljenju, najučinkovitije u postizanju obrazovnih postignuća te zato što omogućuju samostalnost, suradnju, zanimljivost te brže i lakše razumijevanje nastavnog sadržaja.

Peko, Mlinarević i Gajger (2008) u svojem istraživanju pod odrednicom „Položaj učenika u nastavi“ stavljaju naglasak na odnos učitelja i učenika kao bitnog čimbenik odgojno-obrazovnog procesa. Provedeno je sustavno promatranje učenika četvrtih i šestih razreda u 12 osnovnih škola Brodsko-posavske i Osječko-baranjske županije. Instrumenti za istraživanje bili su protokol duljine govora učitelja i govor učenika, protokol promatranja komunikacija u razredu i protokol za praćenje sadržaja pitanja učitelja i pitanja učenika. Zaključuju kako u nastavi govor učitelja obuhvaća 1/3 nastavnog vremena dok 2/3 vremena obuhvaća nastavne aktivnosti u kojima učenici postavljaju pitanja učitelju ili učenici samostalno rade. Samo 1/3 vremena preostaje za suradničko učenje. Rezultati istraživanja pokazuju da nastava mora biti usmjerena prema učeniku i njegovoj aktivnosti u nastavnom procesu, odnosno potrebno je uvesti više suradničkog učenje, problemskog rješavanja zadataka, učeničkih projekata, rasprava i diskusija. Istraživačice zaključuju da navedenim aktivnostima u nastavi treba osposobiti učenike za aktivan odnos prema složenijim osobnim, socijalnim, ekološkim, gospodarskim i ostalim problemima s kojima će se suočavati tijekom života.

Cooper i Mueck (1990. prema Bognar, 2006) u svojem su istraživanju ispitali preko tisuću studenata i od njih tražili da usporede svoje iskustvo u suradničkom učenju s iskustvom u više tradicionalnoj sveučilišnoj nastavi u obliku diskusija i predavanja. Prednost suradničkom učenju od 70 % do 90 % dali su u varijablama kao što su akademska postignuća, entuzijazam za predmet, rado prisustvovanje nastavi, mogućnost utvrđivanja vlastitog poznavanja nastavnih sadržaja i opće raspoloženje na nastavi. Naime, naglašena je kvaliteta odnosa student-profesor i student-student.

Škojo i Jukić (2022) proveli su istraživanje o suradničkom učenju u inkluzivnoj nastavi umjetničkog područja. Iz rezultata je razvidno kako su učenici svjesni pozitivnih obilježja suradničkog učenja te da su to poželjni načini rada u svakom predmetu, a osobito u predmetima umjetničkog područja.

7 METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

7.1 CILJ I PROBLEM ISTRAŽIVANJA

U radu se opisuje istraživanje koje je provedeno s ciljem ispitivanja mišljenja i stavova učitelja Glazbene kulture prema suradničkom učenju u nastavi. U skladu s definiranim ciljem postavljene su sljedeći ishodi istraživanja:

1. Ispitati mišljenja i stavove učitelja Glazbene kulture o suradničkom učenju.
2. Ispitati mišljenja i stavove učitelja Glazbene kulture o primjeni suradničkog učenja u nastavi s obzirom na dob, spol i radni staž.
3. Ispitati učitelje Glazbene kulture o uporabi strategija suradničkog učenja u nastavi.

7.2 HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

Na temelju definiranih ciljeva i problema istraživanja postavljene su sljedeće hipoteze:

H1: Učitelji Glazbene kulture izražavaju pozitivna mišljenja i stavove o suradničkom učenju.

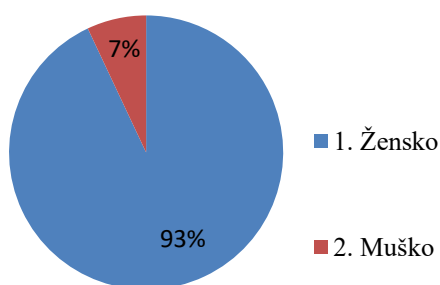
H2: Učitelji Glazbene kulture koriste se metodama i strategijama suradničkog učenja u nastavi.

7.3 VRSTA I METODA ISTRAŽIVANJA

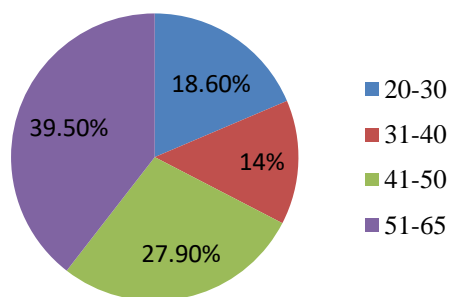
Istraživanje je provedeno empirijski s obzirom na to da su podaci prikupljeni u samom činu odgojno-obrazovne prakse. Istraživanje je longitudinalno jer se vremenski nastojalo obuhvatiti što veći broj učitelja, ali i transverzalno jer se istraživao prikaz pojave u određenom trenutku. Istraživanje je primjenjivo jer će se nove predodžbe koristiti u osvješćivanju uporabe strategija suradničkog učenja u nastavi što može poboljšati i obogatiti nastavni program Glazbene kulture.

7.4 TIJEK ISTRAŽIVANJA I SUDIONICI

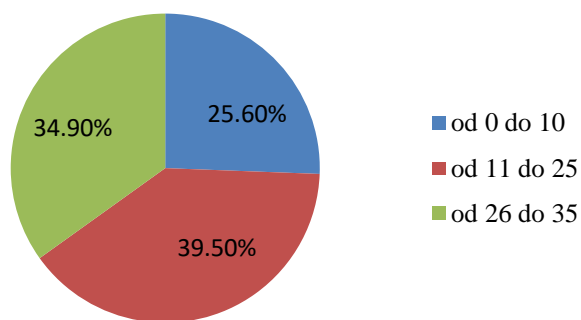
Istraživanje je provedeno na uzorku od 43 učitelja Glazbene kulture. U istraživanju je sudjelovalo 2 učitelja i 41 učiteljica Glazbene kulture. U dobi 20-30 godina bilo je osam učitelja, u dobi 31-40 godina šest učitelja, u dobi 41-50 godina dvanaest učitelja te u dobi 51-65 godina sedamnaest učitelja. Od ukupnog broja učitelja 11 učitelja imalo je 0-10 godina nastavnoga staža, 17 učitelja imalo je 11-25 godina nastavnoga staža i 15 učitelja imalo je 26-35 godina nastavnoga staža.



Grafikon 1: Ispitanici s obzirom na spol



Grafikon 2: Ispitanici s obzirom na dob



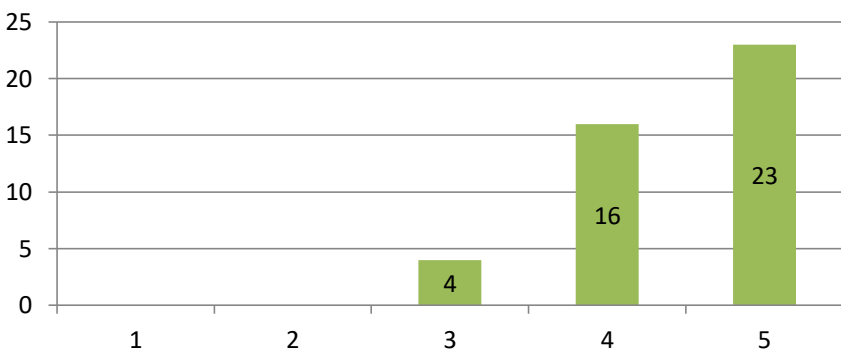
Grafikon 3: Ispitanici s obzirom na dob nastavnog staža

7.5 POSTUPCI I INSTRUMENTI PRIKUPLJANJA PODATAKA

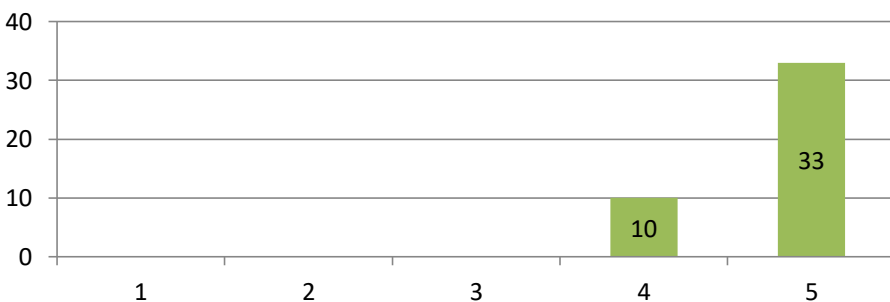
Za potrebe istraživanja osmišljen je anketni upitnik. Ispitanici su anketni upitnik ispunjavali u *online* obliku preko Googleova obrasca. Ispitanicima je unaprijed objašnjena tema i svrha ispitivanja. Prije svakog dijela upitnika ispitanici su dobili kratke upute za ispunjavanje istog. Ispitanici su zamoljeni da pomno pročitaju teze te da na njih odgovore iskreno. Istraživanje je provedeno anonimno.

Prvi dio upitnika sastojao se od pitanja koja se odnose na obilježja ispitanika (dob, spol, dob nastavnog staža, strategije i metode suradničkog učenja). Drugi dio anketnog upitnika sastavljen je od 8 skala na čijim su polovima pojmovi suprotnog značenja. Svaka se skala odnosi na procjenu jednoga gledišta „suradničkog učenja“, na primjer: zanimljivo – dosadno, tradicionalno – suvremeno. Učitelji su na skali od sedam stupnjeva (od -3 do 3) procjenjivali svako navedeno gledište. Nakon anketiranja i prikupljanja podataka provedena je obrada podataka.

7.6 REZULTATI ISTRAŽIVANJA I INTERPRETACIJA

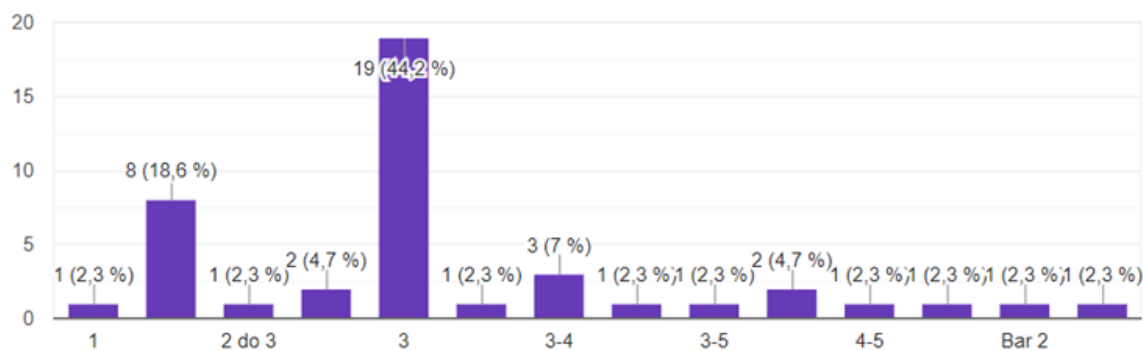


Grafikon 4: Odabir metoda rada u nastavi utječe na razinu ishoda učenja kod učenika.

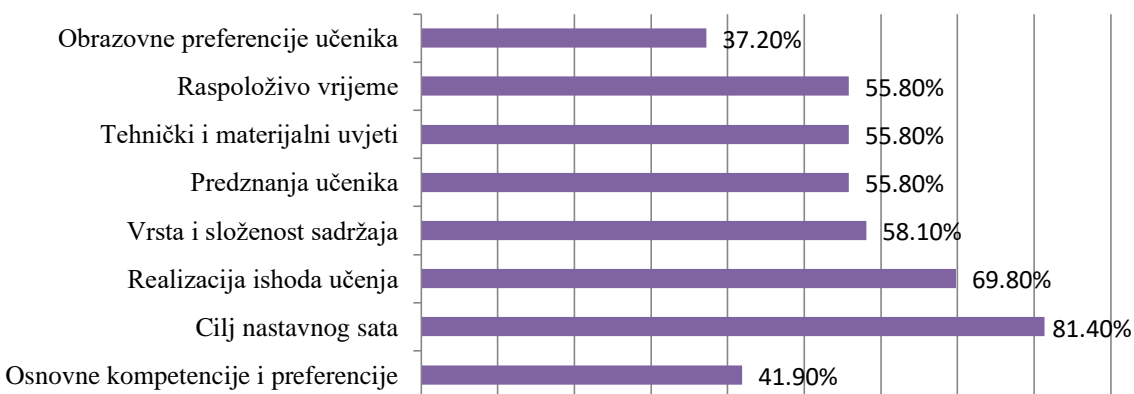


Grafikon 5: Odabir metoda rada u nastavi utječe na zanimljivost nastave.

U prvim dvama grafikonima vidljivo je da učitelji Glazbene kulture visoko vrednuju odabir metoda rada koje pozitivno utječu na razinu ishoda učenja kod učenika i na zanimljivost nastave. U sljedećem grafikonu, grafikon broj 6, u najvećoj mjeri nastavnici navode kako se koriste brojem 3 nastavnih metoda u jednome satu što ukazuje kako su svjesni potrebe za mijenjanjem nastavnih metoda da bi nastava bila zanimljiva i motivirajuća.



Grafikon 6: Procjene ispitanika o korištenju nastavnih metoda u jednom nastavnom satu.

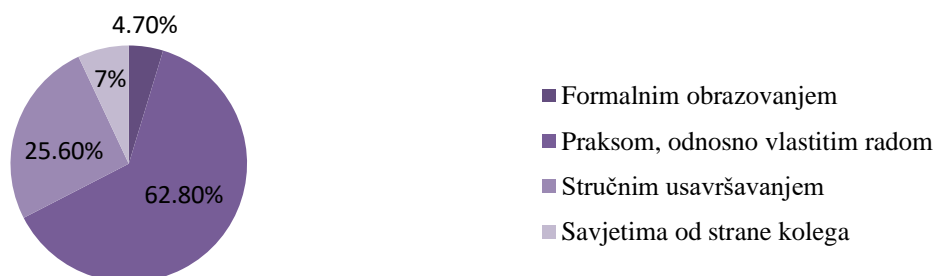


Grafikon 7: Parametri na temelju kojih ispitanici odabiru nastavne strategije.

Učiteljima Glazbene kulture ponuđeno je više parametara koji se uzimaju u obzir prilikom odabira nastavnih strategija. Najviše učitelja, njih 35, uzima u obzir cilj nastavnoga sata. Realizaciju ishoda učenja uzima 30 učitelja dok vrstu i složenost sadržaja 25 učitelja. Tri parametra imaju isti postotak, odnosno 24 učitelja u obzir uzima predznanje učenika, tehničke i materijalne uvjete te raspoloživo vrijeme. Osnovne kompetencije i preferencije sagledava 18 učitelja te naposljetku obrazovne preferencije učenika 16 učitelja. Iz odgovora je razvidno kako su učitelji svjesni kompleksnosti parametra o kojima je potrebno promišljati prilikom odabira nastavnih strategija.

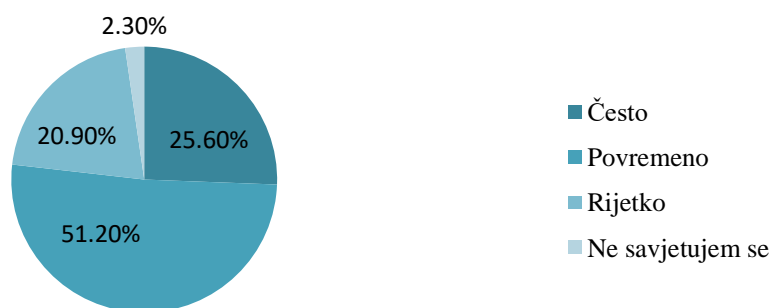
Grafikon broj 8 prikazuje na koji način učitelji Glazbene kulture stekli znanja i vještine o suradničkom učenju. Najviše učitelja, njih 27, steklo ih je praksom ili vlastitim radom. Stručnim usavršavanjem steklo ih je 11, savjetima od drugih kolega 3, a formalnim

obrazovanjem tek 2 učitelja, što ukazuje kako su svjesni potrebe stalnoga nadograđivanja svojih kompetencija.



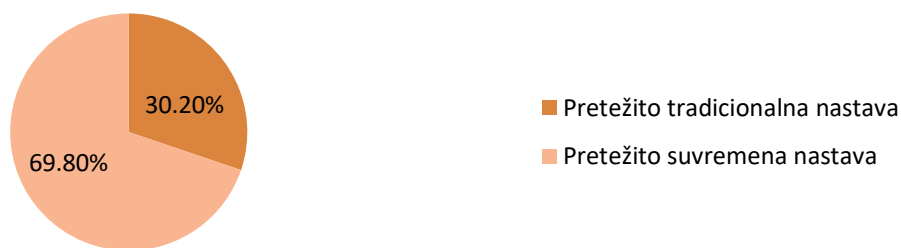
Grafikon 8: Ispitanici s obzirom na način stjecanja znanja i vještina o suradničkom učenju.

Grafikon broj 9 prikazuje postotak učestalosti savjetovanja učitelja Glazbene kulture s kolegama po pitanju unaprjeđenja nastave. Najviše učitelja, njih 22, povremeno se savjetuje, 11 učitelja često se savjetuje, 9 učitelja rijetko se savjetuje, a 1 od učitelja uopće se ne savjetuje. Ponovno je, kao u rezultatima na prethodno postavljeno pitanje, vidljiva potreba za permanentnim jačanjem nastavničkih kompetencija i osuvremenjivanjem nastave koja se ostvaruje u savjetovanju s kolegama.



Grafikon 9: Ispitanici s obzirom na učestalost savjetovanja s kolegama o unaprjeđenju nastave.

Grafikon broj 10 prikazuje kako bi učitelji Glazbene kulture osobno okarakterizirali svoju nastavu. Svoju je nastavu kao tradicionalnu nastavu okarakteriziralo 13 učitelja dok je ostalih 30 izjavilo kako je njihova nastava pretežito suvremena.



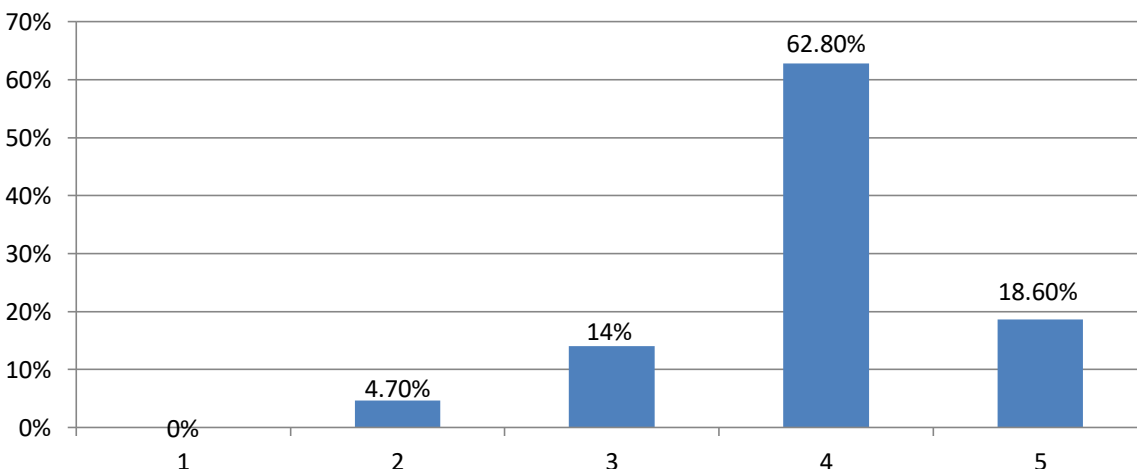
Grafikon 10: Ispitanici s obzirom na karakteristike vlastite nastave.

Tablica 1: Učitelji Glazbene kulture o osobnoj primjeni metoda i nastavnih strategija suradničkog učenja u nastavi.

	1	2	3	4	5
1. Primjenjujete li metode i nastavne strategije u svome poučavanju?	0	2	6	27	8
2. Promišljate li prilikom odabira nastavnih metoda i strategija o aktivnom sudjelovanju učenika u nastavi?	0	0	3	19	21
3. Primjenjujete li suradničko učenje?	1	2	11	21	8
4. Primjenjujete li metodu suradničkog učenja <i>Slagalice</i> ?	10	10	19	4	0
5. Primjenjujete li metodu suradničkog učenja <i>Metalne mape (grozdovi)</i> ?	3	11	9	14	6
6. Primjenjujete li metodu suradničkog učenja <i>Recipročno poučavanje</i> ?	12	9	16	5	1
7. Primjenjujete li metodu suradničkog učenja <i>Misli, razmjeni, spari</i> ?	8	4	16	9	6
8. Primjenjujete li <i>Insert metodu</i> učenja?	12	10	14	2	5
9. Primjenjujete li metodu suradničkog učenja <i>Razmisli u paru, razmjeni</i> ?	6	4	14	13	6

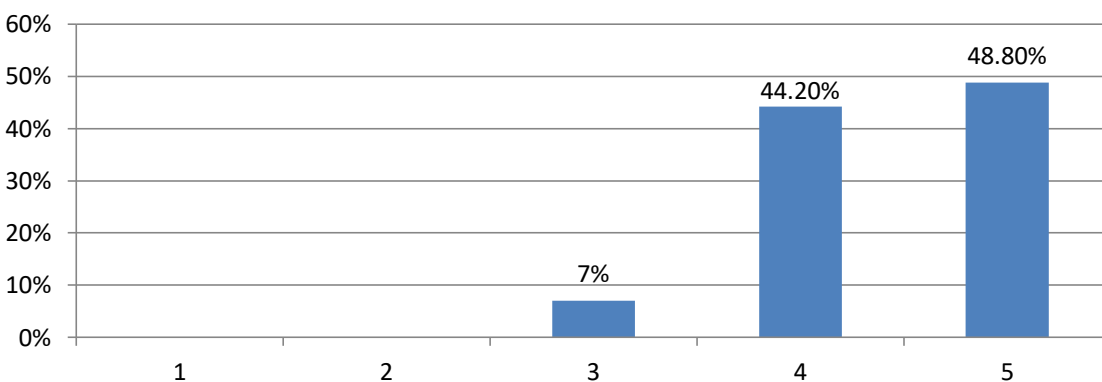
10. Primjenjujete li metodu suradničkog učenja <i>Kolo-naokolo?</i>	16	6	17	2	2
11. Primjenjujete li metodu suradničkog učenja <i>Oluja ideja?</i>	3	6	9	17	8
12. Primjenjujete li metodu suradničkog učenja <i>Grupno istraživanje?</i>	4	5	12	16	6
13. Primjenjujete li metodu suradničkog učenja <i>Koncentrični krugovi?</i>	12	10	17	4	0
14. Primjenjujete li metodu suradničkog učenja <i>Slažem se/ Ne slažem se?</i>	8	7	11	13	4
15. Primjenjujete li metodu suradničkog učenja <i>Kockarenje?</i>	17	16	9	1	0
16. Primjenjujete li <i>Venov dijagram?</i>	3	7	13	11	9
17. Primjenjujete li metodu <i>Debate?</i>	9	6	10	10	8
18. Primjenjujete li metodu suradničkog učenja <i>Stablo budućnosti?</i>	20	6	13	1	3
19. Primjenjujete li metodu suradničkog učenja <i>Šest upitnih riječi?</i>	19	10	10	1	3
20. Primjenjujete li metodu suradničkog učenja <i>Jednominutni rad?</i>	17	13	8	3	2
21. Primjenjujete li metodu <i>Project based learning?</i>	17	11	7	6	2
22. Primjenjujete li metodu <i>Obrnuta učionica (Flipped classroom)?</i>	12	16	9	2	4

Grafikon broj 11 prikazuje koliko učitelja Glazbene kulture primjenjuje nove metode i strategije u svome poučavanju. Rezultati pokazuju da 35 učitelja često primjenjuju nove metode i strategije u svom poučavanju dok ostali, njih 8, to čini povremeno ili rijetko. Ovo ukazuje kako su svjesni potrebe cjeloživotnog učenja i vlastitog usavršavanja.



Grafikon 11: *Ispitanici s obzirom na primjenu novih metoda i strategija u vlastitom proučavanju.*

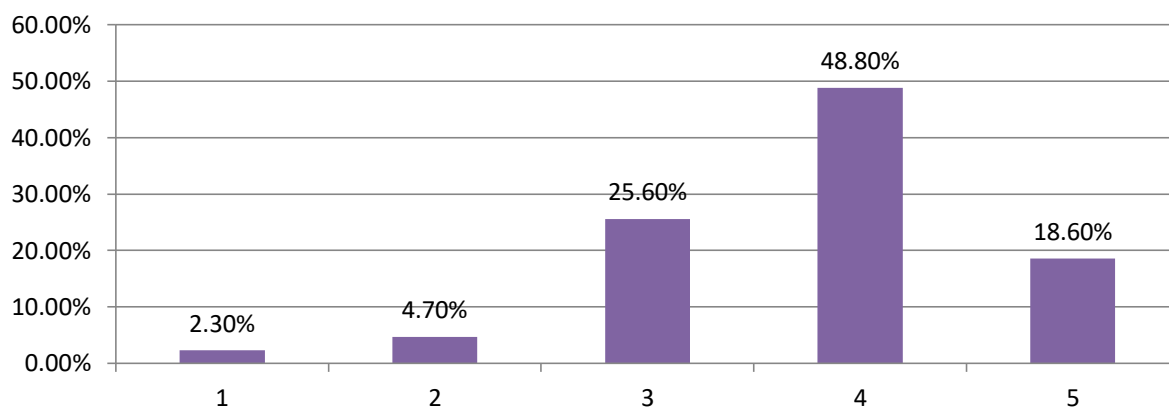
Grafikon broj 12 prikazuje vlastito promišljanje učitelja Glazbene kulture o aktivnom sudjelovanju učenika u nastavi pri odabiru nastavnih metoda i strategija. Rezultati pokazuju da veliki postotak učitelja, njih 40, ozbiljno promišlja o istom pri odabiru nastavnih metoda i strategija, dok ostali učitelji, njih 3, to čini povremeno. Ovo potvrđuje koliko su učitelji usmjereni na uspjeh učenika u njihovom razvoju sposobnosti i kompetencija u nastavi.



Grafikon 12: *Ispitanici s obzirom na vlastito promišljanje o aktivnom sudjelovanju učenika u nastavi pri odabiru nastavnih metoda i strategija.*

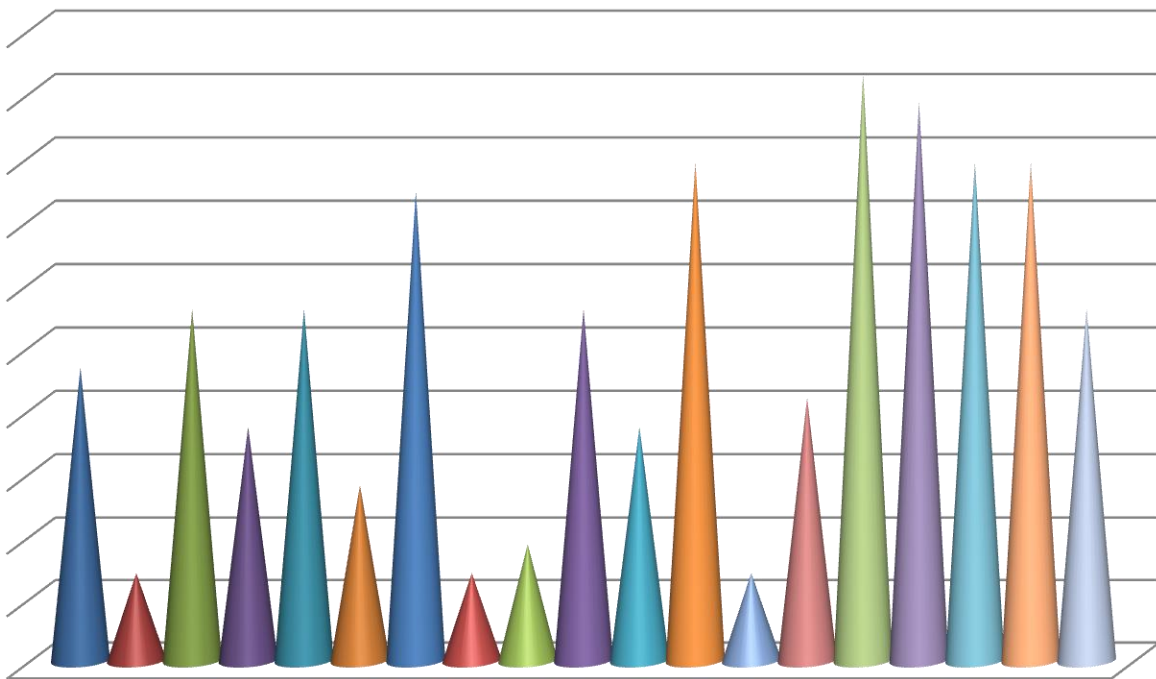
Grafikon broj 13 prikazuje koliko učitelja Glazbene kulture primjenjuje suradničko učenje u nastavi. Većina učitelja, njih 40, primjenjuje ili povremeno se koristi suradničkim

učenjem, dok ostali učitelji, njih 3, rijetko ili uopće se ne koriste. Ovo nam ukazuje koliko su učitelji svjesni učinkovitosti, efikasnosti i kvalitete korištenja suradničkoga učenja u nastavi.



Grafikon 13: Ispitanici s obzirom na vlastitu primjenu suradničkoga učenja.

Grafikon broj 14 prikazuje devetnaest strategija suradničkog učenja. Iz grafikona je vidljivo da se učitelji u nastavi najmanje koriste strategijom *stablo budućnosti*, nakon koje slijedi strategija *šest upitnih riječi*. Tri strategije koje imaju isti postotak su *kockarenje*, *jednominutni rad* i *project based learning*. Najmanji postotak dijele tri strategije, a to su *metalne mape*, *oluja ideja* i *Venov dijagram*.

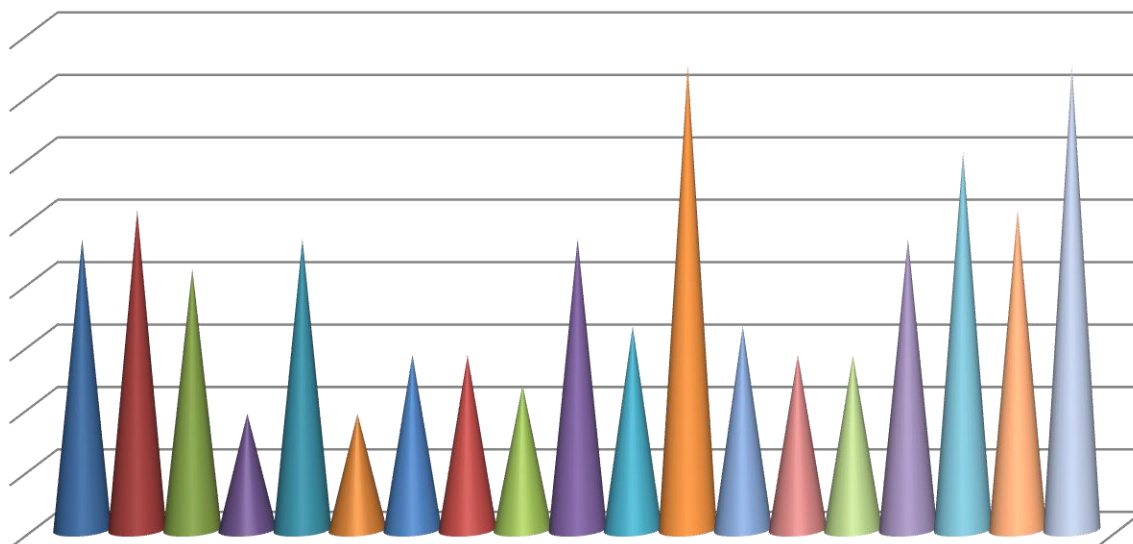


1

- | | |
|--|-----------------------------|
| ■ Slagalice | ■ Metalne mape (grozdovi) |
| ■ Recipročno proučavanje | ■ Misli, razmjeni, spari |
| ■ Insert metoda | ■ Razmisli u paru, razmjeni |
| ■ Kolo-naokolo | ■ Oluja ideja |
| ■ Grupno istraživanje | ■ Koncentrični krugovi |
| ■ Slažem se/Ne slažem se | ■ Kockarenje |
| ■ Venov dijagram | ■ Debate |
| ■ Stablo budućnosti | ■ Šest upitnih riječi |
| ■ Jednominutni rad | ■ Project based learning |
| ■ Obrnuta učionica (Flipped classroom) | |

Grafikon 14: Ispitanici s obzirom na „nikakvu“ primjenu strategije suradničkog učenja u nastavi.

Grafikon broj 15 pokazuje da se strategijama *kockarenje* i *obrnuta učionica (flipped classroom)* učitelji najrjeđe koriste u nastavi.

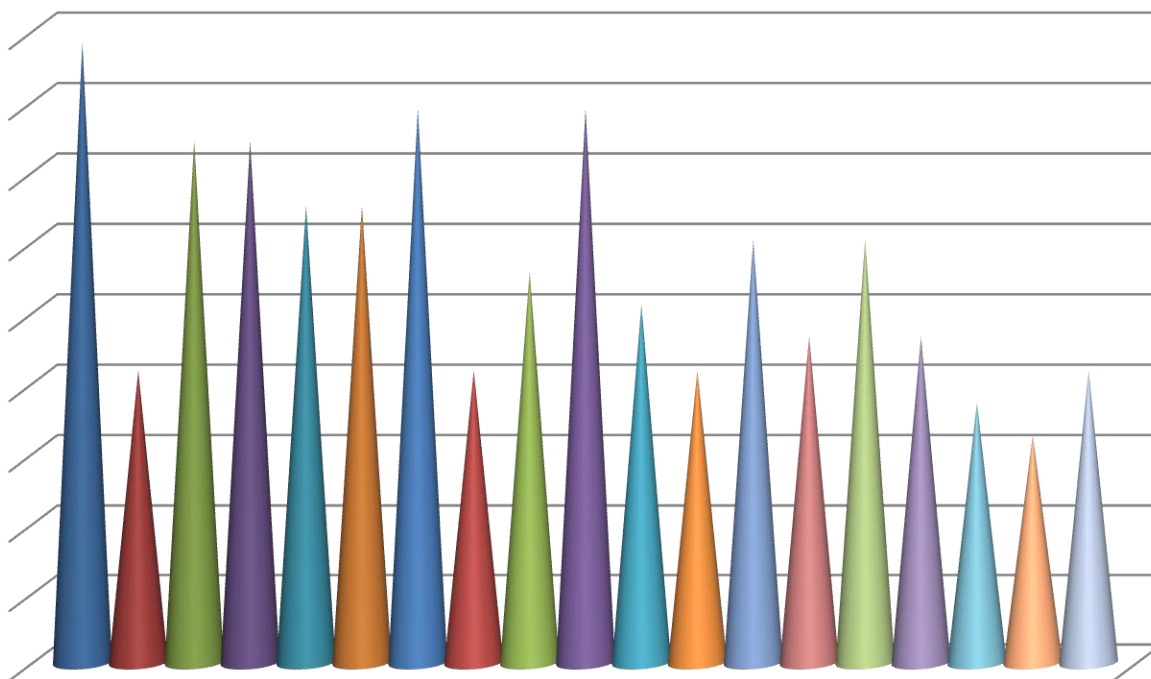


2

- | | |
|--|-----------------------------|
| ■ Slagalice | ■ Metalne mape (grozdovi) |
| ■ Recipročno proučavanje | ■ Misli, razmjeni, spari |
| ■ Insert metoda | ■ Razmisli u paru, razmjeni |
| ■ Kolo-naokolo | ■ Oluja ideja |
| ■ Grupno istraživanje | ■ Koncentrični krugovi |
| ■ Slažem se/Ne slažem se | ■ Kockarenje |
| ■ Venov dijagram | ■ Debate |
| ■ Stablo budućnosti | ■ Šest upitnih riječi |
| ■ Jednominutni rad | ■ Project based learning |
| ■ Obrnuta učionica (Flipped classroom) | |

Grafikon 15: *Ispitanici s obzirom na „rijetku“ primjenu strategija suradničkog učenja u nastavi.*

Grafikon 16 prikazuje povremenu primjenu navedenih strategija suradničkog učenja u nastavi. Najviši postotak povremene primjene u nastavi ima strategija *slagalice* dok na drugom mjestu isti postotak dijele strategije *kolo-naokolo* i *koncentrični krugovi*.

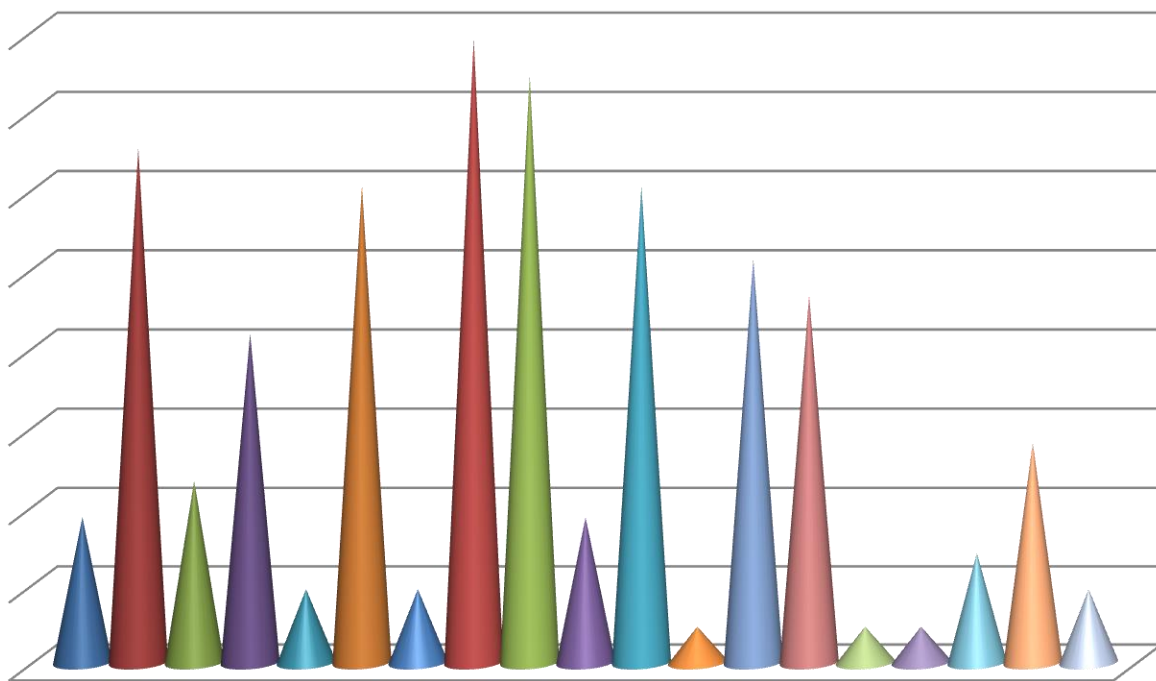


3

- | | |
|--|-----------------------------|
| ■ Slagalice | ■ Metalne mape (grozdovi) |
| ■ Recipročno proučavanje | ■ Misli, razmjeni, spari |
| ■ Insert metoda | ■ Razmisli u paru, razmjeni |
| ■ Kolo-naokolo | ■ Oluja ideja |
| ■ Grupno istraživanje | ■ Koncentrični krugovi |
| ■ Slažem se/Ne slažem se | ■ Kockarenje |
| ■ Venov dijagram | ■ Debate |
| ■ Stablo budućnosti | ■ Šest upitnih riječi |
| ■ Jednominutni rad | ■ Project based learning |
| ■ Obrnuta učionica (Flipped classroom) | |

Grafikon 16: *Ispitanici s obzirom na „povremenu“ primjenu strategija suradničkog učenja u nastavi.*

Grafikon 17 prikazuje čestu primjenu strategija suradničkog učenja u nastavi. Grafikon pokazuje da učitelji Glazbene kulture u nastavi najviše upotrebljavaju strategiju *oluja ideja*, nakon koje slijede strategije *grupno istraživanje* i *metalne mape*. Učitelji se najmanje koriste strategijama *kockarenje*, *stablo budućnosti* i *šest upitnih riječi*. Po ovome vidimo da su učitelji naklonjeni upotrebi timskog rada i suradnji u nastavi.

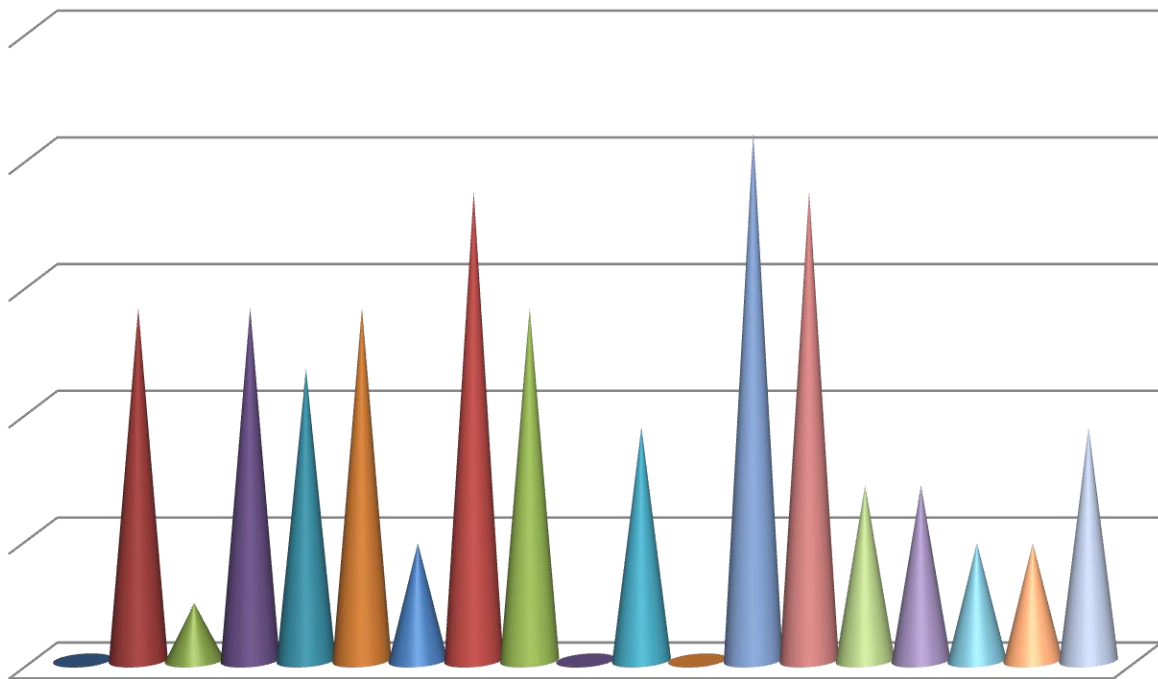


4

- | | |
|--|-----------------------------|
| ■ Slagalice | ■ Metalne mape (grozdovi) |
| ■ Recipročno proučavanje | ■ Misli, razmjeni, spari |
| ■ Insert metoda | ■ Razmisli u paru, razmjeni |
| ■ Kolo-naokolo | ■ Oluja ideja |
| ■ Grupno istraživanje | ■ Koncentrični krugovi |
| ■ Slažem se/Ne slažem se | ■ Kockarenje |
| ■ Venov dijagram | ■ Debate |
| ■ Stablo budućnosti | ■ Šest upitnih riječi |
| ■ Jednominutni rad | ■ Project based learning |
| ■ Obrnuta učionica (Flipped classroom) | |

Grafikon 17: Ispitanici s obzirom na „čestu“ primjenu strategija suradničkog učenja u nastavi.

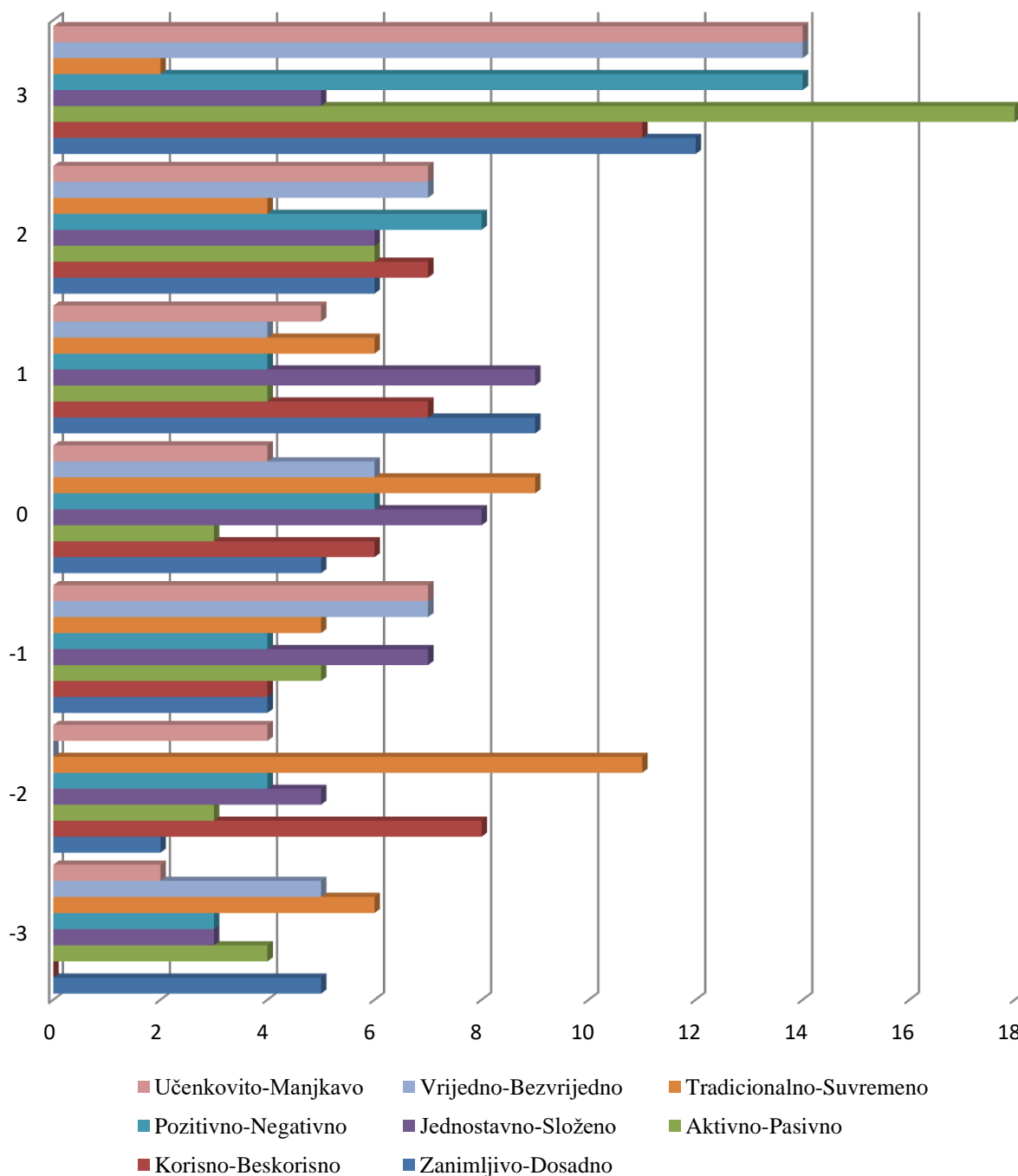
Grafikon 18 prikazuje primjenu strategija s obzirom na posljednju kategoriju, kategoriju broj 5, odnosno „stalnu“ primjena strategija suradničkog učenja u nastavi. Grafikon prikazuje da se učitelji u nastavi najviše koriste strategijom *Venov dijagram*, zatim strategijama *oluja ideja* i *debate*, dok s druge strane uopće se ne koriste strategijama *slagalice*, *koncentrični krugovi* i *kockarenje*.



5

- | | |
|--|-----------------------------|
| ■ Slagalice | ■ Metalne mape (grozdovi) |
| ■ Recipročno proučavanje | ■ Misli, razmjeni, spari |
| ■ Insert metoda | ■ Razmisli u paru, razmjeni |
| ■ Kolo-naokolo | ■ Oluja ideja |
| ■ Grupno istraživanje | ■ Koncentrični krugovi |
| ■ Slažem se/Ne slažem se | ■ Kockarenje |
| ■ Venov dijagram | ■ Debate |
| ■ Stablo budućnosti | ■ Šest upitnih riječi |
| ■ Jednominutni rad | ■ Project based learning |
| ■ Obrnuta učionica (Flipped classroom) | |

Grafikon 18: Ispitanici s obzirom na „stalnu“ primjenu strategija suradničkog učenja u nastavi.



Grafikon 19: Ispitanici s obzirom na vlastite procjene svakog navedenog gledišta suradničkog učenja.

Grafikon broj 19 predstavlja procjene učitelja Glazbene kulture pojedinog gledišta suradničkog učenja s obzirom na 8 skala. Kod prve skale „učinkovito-manjkavo“ dominira najviši stupanj, stupanj broj 3, odnosno učitelji procjenjuju da je suradničko učenje učinkovito.

Iduća je skala „vrijedno-bezvrijedno“ kod koje također prevladava najviši stupanj, stupanj broj 3, koja nam govori da učitelji suradničko učenje procjenjuju kao vrijedno. Kod treće skale „tradicionalno-suvremeno“ najviši stupanj procjene je -2, odnosno prema procjeni učitelja učestalija je suvremena nastava. Prema četvrtoj skali „pozitivno-negativno“, u kojoj dominira najviši stupanj, stupanj broj 3, učitelji imaju pozitivno gledište o suradničkom učenju. Kod pete skale „jednostavno-složeno“ prevlada stupanj 1 što znači da su učitelji skloniji jednostavnosti nastave nego složenosti. Zatim slijedi skala „aktivno-pasivno“ iz koje vidimo da prevladava aktivno gledište što ukazuje na važnost uključenosti učenika u nastavi. Kod sedme skale „korisno-beskorisno“ najviši stupanj procjene je 2, što znači da učitelji prepoznaju prednosti i učinkovitosti primjene suradničkog učenja te ga procjenjuju korisnim. Prema posljednjoj skali „zanimljivo-dosadno“, u kojoj dominira najviši stupanj 3, učitelji procjenjuju suradničko učenje kao zanimljivo što samo potvrđuje da i učitelj i učenici vole promjene u nastavnoj svakodnevici.

8 ZAKLJUČAK

Modernizacija nastave, odnosno izmjena rada u nastavi uporabom suradničkog učenja, igra važnu ulogu u današnjem školskom sustavu. U suradničkom su učenju učenici u prijateljskom odnosu, povećavaju se interesi za zajednički cilj, komunikacija je slobodna i dvosmjerna, postignuća su u učenju bolja te se razvijaju sposobnosti rješavanja problema i sposobnosti zaključivanja. U tom obliku nastave potiču se i najmanje motivirani i neuspješni učenici. Suvremeni nastavni pristup, odnosno suradničko učenje može itekako biti korisno učiteljima koji imaju razumijevanja, koji su pripremljeni, motivirani i željni novih izazova i promjena u nastavi.

Na temelju provedenog istraživanja, ostvarenog s ciljem utvrđivanja mišljenja učitelja Glazbene kulture o suradničkom učenju te primjeni metoda i strategija suradničkog učenja u nastavi zaključeno je kako učitelji imaju pozitivno mišljenje i pozitivan stav o primjeni suradničkog učenja u nastavi. Učitelji Glazbene kulture primjenjuju različite strategije suradničkog učenja u nastavi. Najčešće se koriste strategije *oluja ideja*, *Venov dijagram* te *debate*, a najmanje se koriste strategije *kockarenje*, *jednominutni rad* te *šest upitnih riječi*.

Ovim se istraživanjem želi potaknuti učitelje na primjenu suradničkog učenja u nastavi jer kao suvremena strategija učenja i poučavanja pokazuje velike prednosti u najrazličitijim nastavnim situacijama. Osim što primjena suradničkih strategija pokazuje brojne prednosti u nastavi, uvelike pridonosi osposobljavanju učenika ne samo za rad, nego i za život.

9 LITERATURA

Bognar, L. (2006). Suradničko učenje u sveučilišnoj nastavi. *Život i škola*, 15-16(1-2), 7-16. Preuzeto 10.05.2023.: <https://hrcak.srce.hr/clanak/39434>

Bilić, V. i Bašić, S. (2016). *Odnosi u školi*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.

Bruning, L i Saum T. (2007). *Suradničkim učenjem do uspješne nastave*. Zagreb: Naklada Kосinj.

Buljubašić-Kuzmanović, V. (2009). Kooperativno učenje kao indikator kvalitete odgoja i obrazovanja. *Život i škola*, 21(1), 50-57. Preuzeto 10.5.2023.: <https://hrcak.srce.hr/clanak/58240>

Buljubašić-Kuzmanović, V. (2010). Socijalne kompetencije i vršnjački odnosi u školi. *Pedagoški istraživanja*. 97(2), 191-205. Preuzeto 11.5.2023.: <https://hrcak.srce.hr/clanak/174493>

Jelavić, F. (1995). *Didaktičke osnove nastave*. Naklada Slap: Jastrebarsko

Jensen, E. (2003). *Super-nastava*. Zagreb: Educa.

Johnson, D. i Johnson, R. (2018). *Cooperative Learning: The Foundation for Active Learning*. Preuzeto 1.6.2023.:

https://www.researchgate.net/publication/313369437_Kulturom_nastave_po_ucenikuCulture_of_teaching_without_student_voice

Johnson, D. i Johnson, R. (2002). Learning Together and Alone: Overview and Metaanalysis. *Asia Pacific Journal of Education*, vol. 22 (1) 95-105. Preuzeto 1.6.2023.: https://www.researchgate.net/publication/233042843_Learning_Together_and_Alone_Overview_and_Meta-analysis

Juričić, D. (2006). *Praktični vodič za timski rad, suradničko učenje i poučavanje*. Zagreb: Školska knjiga.

Kadum-Bošnjak, S. (2012). Suradničko učenje. *Metodički ogledi*, 19(1), 181-199. Preuzeto 10.5.2023.: <https://hrcak.srce.hr/clanak/139456>

- Kyriacou, C. (1997). *Temeljna nastavna umijeća*. Educa, Zagreb
- Livazović, G. (2012). Pedagoško utemeljenje kurikuluma socijalnih kompetencija u školi. *Pedagogijska istraživanja*, 1/2(9), 59-79.
- Ljubac Mec, D. (2022). Aktivno učenje u nastavnom procesu. *Marsonia*, 1(1), 155-165. Preuzeto 7.6.2023.: <https://hrcak.srce.hr/clanak/408663>
- Meyer, H. (2005). *Što je dobra nastava?* Zagreb: Erudita
- Pecko, L. (2019). Suradničko učenje u nastavi primarnog obrazovanja. *Metodički obzori*, 1(26(14)), 73-94. Preuzeto 10.5.2023.: <https://hrcak.srce.hr/clanak/339135>
- Peko, A., Sablić, M., Livazović, G. (2006). Suradničko učenje u mlađoj školskoj dobi. *Život i škola*, 15–16(1–2), 17–28. Preuzeto 10.5.2023.: <https://hrcak.srce.hr/clanak/39442>
- Peko, A., Varga, R., Mlinarević, V., Lukaš, M. i Munjiza, E. (2014). *Kulturom nastave (p) o učeniku*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku Učiteljski fakultet u Osijeku. Preuzeto 20.5.2023.: https://www.researchgate.net/publication/313369437_Kulturom_nastave_po_ucenikuCulture_of_teaching_without_student_voice
- Peko, A., Mlinarević, V. i Gajger, V. (2008). *Položaj učenika u nastavi (jučer-danas-sutra)*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku Filozofski fakultet u Osijeku. Preuzeto 21.6.2023.: [https://scholar.google.cz/scholar?hl=hr&as_sdt=0,5&q=Polo%C5%BEaj+u%C4%8Denika+u+nastavi++\(ju%C4%8Der-danas-sutra\)&btnG&pli=1](https://scholar.google.cz/scholar?hl=hr&as_sdt=0,5&q=Polo%C5%BEaj+u%C4%8Denika+u+nastavi++(ju%C4%8Der-danas-sutra)&btnG&pli=1)
- Sablić, M. (2014). *Interkulturalizam u nastavi*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Strugar, V. (2004). *Timska nastava u školskoj praksi*. Bjelovar: Školska knjiga.
- Svalina, V. (2015). *Kurikulum nastave glazbene kulture i kompetencije učitelja za poučavanje glazbe*. Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti. Preuzeto 11.5.2023.: https://scholar.google.cz/scholar?hl=hr&as_sdt=0%2C5&q=Kurikulum+nastave+glazbene+kultu re+i+kompetencije+u%C4%8Ditelja+za+pou%C4%8Davanje+glazbe&btnG
- Škojo, T. (2018). Poticanje i usmjeravanje interesa za glazbene sadržaje aktivnim, suradničkim učenjem (Mogućnost primjene teorije višestruke inteligencije u nastavi glazbene kulture i

umjetnosti. U: *Suvremeni pristupi nastavi glazbe i izvannastavnim glazbenim aktivnostima u općeobrazovnoj školi*, Šulentić Begić, J. (ur.). Osijek: Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku, 63-75.

Škojo, T., Jukić, R. (2021). Suradničko učenje u inkluzivnoj nastavi umjetničkog područja. U: 2. *Međunarodna umjetnička i znanstvena konferencija Osobe s invaliditetom u umjetnosti, znanosti, odgoju i obrazovanju*, Sabljarić, M., Ileš, T. Keža, D. (ur.). Osijek: Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku, 175-177.

Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.

Varga, R. (2015). Razvoj učeničkih socijalnih kompetencija nastavom u okviru pedagogije odnosa. *Pedagogijska istraživanja*, 1-2(12), 87-101. Preuzeto 11.5.2023.: <https://hrcak.srce.hr/clanak/263642>

10 PRILOZI

Popis tablica:

1. tablica: učitelji Glazbene kulture o osobnoj primjeni metoda i nastavnih strategija suradničkog učenja u nastavi

Popis slika:

1. slika: individualno rješavanje različitih zadataka
2. slika: individualno rješavanje istog zadatka
3. slika: učenici rade samostalno na dijelovima slagalice kako bi došli do zajedničkog rješenja
4. slika: učenici surađuju na zadatku kako bi došli do zajedničkog rješenja.

Popis grafikona:

1. grafikon: ispitanici s obzirom na spol
2. grafikon: ispitanici s obzirom na dob
3. grafikon: ispitanici s obzirom na dob nastavnog staža
4. grafikon: odabir metoda rada u nastavi utječe na razinu ishoda učenja kod učenika
5. grafikon: odabir metoda rada u nastavi utječe na zanimljivost nastave
6. grafikon: procjene ispitanika o korištenju nastavnih metoda u jednom nastavnom satu
7. grafikon: parametri na temelju kojih ispitanici odabiru nastavne strategije
8. grafikon: ispitanici s obzirom na način stjecanja znanja i vještina o suradničkom učenju
9. grafikon: ispitanici s obzirom na učestalost savjetovanja s kolegama o unaprjeđenju nastave
10. grafikon: ispitanici s obzirom na karakteristike vlastite nastave
11. grafikon: ispitanici s obzirom na primjenu novih metoda i strategija u vlastitom proučavanju

12. grafikon: ispitanici s obzirom na vlastito promišljanje o aktivnom sudjelovanju učenika u nastavi pri odabiru nastavnih metoda i strategija
 13. grafikon: ispitanici s obzirom na vlastitu primjenu suradničkoga učenja
 14. grafikon: ispitanici s obzirom na „nikakvu“ primjenu strategije suradničkog učenja u nastavi
 15. grafikon: ispitanici s obzirom na „rijetku“ primjenu strategija suradničkog učenja u nastavi
 16. grafikon: ispitanici s obzirom na „povremenu“ primjenu strategija suradničkog učenja u nastavi
 17. grafikon: ispitanici s obzirom na „čestu“ primjenu strategija suradničkog učenja u nastavi
 18. grafikon: ispitanici s obzirom na „stalnu“ primjenu strategija suradničkog učenja u nastavi
- grafikon: ispitanici s obzirom na vlastite procjene svakog navedenog gledišta „suradničkog učenja“.