

Oblici rada u nastavi

Ban, Maja

Undergraduate thesis / Završni rad

2022

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:721401>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-08-30**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



Sveučilište u Rijeci

Filozofski fakultet

Ime i prezime studenta: Maja Ban

Oblici rada u nastavi

(Završni rad)

Rijeka, 07.09.2022

Sveučilište u Rijeci

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

Ime i prezime studenta: Maja Ban

JMBAG: 00090799419

Oblici rada u nastavi

(Završni rad)

Naslov završnog rada na engleskom jeziku: Organizational forms of teaching

Naziv studijskog programa i smjera: Preddiplomski sveučilišni studij jednopredmetne pedagogije

Mentor: Prof.dr.sc. Anita Zovko

Komentor:

Rijeka, 07.09.2022

Izjava o autorstvu

Ovom izjavom o autorstvu izjavljujem kako sam završni rad pod nazivom *Oblici rada u nastavi* izradila samostalno, bez ičije pomoći.

(vlastoručni potpis)

Sadržaj

Uvod.....	1
1. Oblici rada u nastavi.....	2
1.1. Važnost korištenja oblika rada u nastavi	2
2. Vrste oblika rada u nastavi	4
2.1. Frontalni rad	4
2.2. Individualni rad	7
2.3. Rad u paru	10
2.4. Timski oblik rada.....	13
2.5. Grupni rad	16
2.6. Rad u skupini.....	19
Zaključak.....	26
Popis literature	28
Sažetak i ključne riječi	31
Abstract	32

Uvod

Jedno od važnih pitanja koji se javljaju u sklopu didaktike i same provedbe nastave dotiče se pitanja na koji način ostvariti sadržaj nastave i ostvariti ishode učenja za što se koriste oblici rada u nastavi. Oblici rada u nastavi razlikuju se po svom načinu provedbe i elementima koje posjeduju te se izbor njihova korištenja odabire ovisno o prikladnosti situacije, odnosno svaki oblik nastave nastavnik provodi u svom radu ovisno o sadržaju koji predaje, mogućnostima i resursima koje posjeduje za samu provedbu, sadržaju i aktivnostima koje se nalaze u samom sadržaju koji se obrađuje te razini motivacije i suradnje samih učenika. Važno je upoznati se sa vrstama oblika rada u nastavi, njihovom namjenom i doprinosom u samoj nastavi, nastavnom procesu te na koji način se pojedini oblik rada odražava na znanje učenika. Stoga se ovim radom želi upoznati s pojmom oblika rada u nastavi te vrstama oblika rada u nastavi koje postoje. Nadalje, u radu će se navesti karakteristike svakog pojedinog oblika rada. Na taj način možemo uočiti pozitivne i informativne aspekte samih oblika rada u nastavi i osvijestiti široki spektar njihove postojanosti time potaknuti motivaciju kod sadašnjih i budućih za korištenjem oblika rada u nastavi kao alata za učenje u budućnosti.

Ovaj rad bavi se temom oblika rada u nastavi. Cilj rada je definirati pojam oblika rada u nastavi, navesti i objasniti oblike rada u nastavi te istaknuti važnost korištenja istog u nastavnom procesu.

1. Oblici rada u nastavi

Oblici rada u nastavi jedni su od važnih faktora provedbe i formacije nastave. Stoga će se u daljnjem tekstu prvotno definirati i objasniti sama važnost nastave te oblici rada u nastavi.

1.1. Važnost korištenja oblika rada u nastavi

Pojam nastave, autor Poljak (1984) opisuje kao *najorganiziranije plansko obrazovanje* sastoji se od svojih glavnih bitnih dijelova, a to su učenik odnosno osoba koja prima znanje, zatim nastavnik koji je glavni prijenosnik znanja i na kraju sam nastavni sadržaj koji se koristi kako bi se proveo sam nastavni proces. U tom pogledu, autor Jelavić (1994) ističe kako nastavnik treba biti upoznat sa aktivnostima koje su predodređene za rad sa učenicima te kompetentan rasporediti ih da se odvijaju najboljim i pravim slijedom kako bi učenici dobili potrebne informacije i time naučili zadano. Nadalje, samo poimanje nastave je zapravo svaki tip nastave koji u svojoj provedbi radi prema temeljnim zakonitostima koje posjeduje organizacija koja se bavi provedbom odgojno-obrazovnog procesa u sklopu svoje ustanove, te uz navedeno ima svoje značajke uzimajući u obzir samu namjenu ustanove unutar koje se odgoj i obrazovanje provodi uzimajući u kontekst i specifičnosti pojedinaca koji ju polaze (Cindrić, Miljković, Strugar, 2010). Nastava je proces unutar kojeg se provodi nastavni postupak kroz skup rješavanja i postizanja zadanih zadataka. Zadatak svakog nastavnog procesa je da kao rješenje ostvarivanja zadataka oformi novu točku postizanja kvalitete te kreira novi način usvajanja znanja (Poljak, 1984). Stoga je prema autorici Trškan (2006) važno održavati motivaciju za učenjem što zahvaća korištenje noviteta i tehnika koje guše ili razbijaju nastalu monotoniju u samom nastavnom procesu. Važno je da nastavnici kontinuirano traže nove oblike rada u nastavi koji prate zadatke nastave (Dubovicki i Omićević, 2016).

Kako bi se zadani zadaci ispunili potrebno je procijeniti postojeći sociološki oblik rada, odnosno važno je uzeti u obzir brojčano stanje učenika koji sudjeluju u nastavnom procesu te sadržaj koji učitelj poučava. To bi značilo da učenici prema određenom zadanom sustavu analiziraju i prolaze nastavne sadržaje uz vođenje od strane nastavnika te kroz samostalni rad. Na taj način stječu kompetencije i sposobnosti, stavove i način razmišljanja o određenom sadržaju (hrvatska enciklopedija, 2021). Autorica Itković (1997) ističe kako je škola zapravo mjesto unutar koje je važna provedba raznih oblika međudjelovanja učenika i nastavnika. U tom pogledu, autorica Itković (1997) ističe činjenicu koja glasi da je važno na koji način učenik prihvaća određeno znanje te koji stav formira prema samom učenju i nastavi u globalu jer nam

to govori koliko kvalitetno će dijete prihvatiti informacije koje se prenose. Nastavnik određuje koji oblik rada će koristiti u svojoj nastavi (Poljak, 1984). To znači da je na svakom nastavniku da sazna i čuje interese i potrebe svakog učenika te da na taj način formira i svoj način rada za određene aktivnosti (Dubovicki i Omićević, 2016).

Autori Ivanović i Törteli Telek (2014) ističu postojanje adaptivne nastave koja obuhvaća korištenje novih tehnologija, aktivnosti, oblika rad u nastavi prema preferencijama i sposobnostima učenika u svakom razredu. Samo odvijanje postupka nastave i učenja obuhvaća korištenje i postojanje raznovrsnih aktivnosti i postupaka koje provode nastavnici i učenici unutar kojih je važno postojanje komunikacije, međusobne interakcije i kvalitetan međusobni odnos. Prema autoru Lavrnji (1998) odabir oblika rada u nastavi ovisi o grupi učenika kojima se prenosi sadržaj te je za provedbu kvalitetnog učenja važno poznavati grupu te na temelju tih informacija kreirati i odabrati oblik rada u nastavi. Oblici rada u nastavi se definiraju kao socijalne forme rada unutar kojih se stavlja naglasak na interakciju u sklopu koje se provodi proces učenja i provedba nastavnog procesa. Također, autorice Števančić Pavelić i Vlasac (2006) ističu kako je uz upotrebu oblika i metoda na nastavi, važno je da su nastavnici upoznati sa što više zadanih oblika kako bi u budućnosti učenicima mogli pružiti kvalitetniju i produktivniju nastavu. Autori Peko i Pintarić (1999) navode kako se oblici rada dijele na rad u paru, rad u skupini, individualni rad, frontalni rad i individualizirani rad. Prema autoru Poljaku (1984) vrste oblika rada u nastavi su frontalni rad, rad u skupini, grupni rad, rada u parovima, individualnog rada i samostalnog rada. Jelavić (2008) navodi kako se oblici rada sačinjavaju od grupnog rada, individualnog rada, frontalnog rada i rada u paru.

U daljnjem tekstu će se navesti i opisati oblici rada u nastavi odabrani prema kategorizaciji autora Poljaka (1984) uz dodatak individualiziranog oblika rada. Odabrana je kategorizacija autora Poljaka iz razloga što je spomenuo i opisao najviše oblika rada u nastavi u odnosu na ostale u tekstu spomenute kategorizacije ostalih autora. To bi značilo da će se u tekstu spomenuti oblici rada: frontalni rad, individualni rad, rad u paru, grupni rad, rad u skupini i individualizirani rad.

2. Vrste oblika rada u nastavi

U narednom tekstu slijede pojedinačna poglavlja za oblike rada u nastavi unutar kojih će se svaki oblik rada definirati, opisati te izdvojiti prednosti i nedostaci.

2.1. Frontalni rad

Jedan od tri osnovna socijalna oblika je frontalni rad. On kao pojam označava provođenje nastave unutar kojeg je obuhvaćena cijela odgojno-obrazovna grupa sa kojom se u tom trenutku provodi nastavni proces (Bognar, 2016). Prema autoru Lavrnji (1998) frontalni rad se u sklopu nastavnog procesa provodi kroz razrednu nastavu, sa grupom učenika i kroz rad nastavnika sa skupinom učenika ili kroz vodstvo nastavnika u nastavnom procesu. Sam frontalni oblik rada je specifičan za *razredno-predmetno-satni sistem* nastave. Frontalni oblik rada se učestalo koristi u samoj provedbi odgoja i obrazovanja te se u tom pogledu smatra jednim od najučestalije korištenim oblikom rada u nastavi (Vrkić Dimić, 2007). Valja naglasiti kao je frontalni oblik rada prema autoru Markiću (2014) jedan od dominantnijih oblika rada koji se koriste na nastavi.

Naveden oblik rada u nastavi još se naziva i kolektivnim i zajedničkim radom. Frontalni oblik rada je ime dobio iz razloga što učenici i nastavnici se za vrijeme ovog oblika nalaze u jedni ispred drugih i prezentiraju zadani sadržaj. Nastavnici prenose zadani sadržaj na način da zadane informacije usmjerava na sve učenike u razredu, pritom obraćajući pažnju na reakcije koje se događaju u sklopu cijelog procesa (Predojević, 2010). Na taj način, kroz korištenje frontalnog rada, fokus se stavlja na nastavnika u sklopu nastavnog procesa (Vrkić Dimić, 2007).

Frontalni se rad koristi u situaciji kada se želi prenijeti velika količina znanja velikom broju učenika te se na taj način provodi istovremeno poučavanje grupe učenika koja grupu može formirati u formi razreda, obične grupe ili odjeljenja (Poljak, 1984). Putem frontalnog rada nastavnik obraća jednaku pozornost na sve učenike i prenosi iste informacije (Predojević, 2010). Sam rad u frontalnom radu je baziran na činjenici da se sadržaj oblikuje prema prosječnom učeniku te je na taj način sadržaj svima prezentiran na jednak način. U sklopu frontalne nastave stavlja naglasak na ulogu nastavnika što dovodi do pojave reaktivnog i receptivnog načina ponašanja učenika. Drugim riječima, svi učenici primaju informacije na isti način, istim tempom te putem istih postupaka rada (Jelavić, 1994). Na taj način prema Lavrnji (1998), frontalni oblik rada u nastavi je jedan od ekonomičnijih oblika jer svojim pristupom može u zadanom vremenu prenijeti veliku količinu informacija. Takav oblik rada je posebno

dobar za provedbu ukoliko nastavnik radi s povećom skupinom kojoj se treba prenijeti velika količina sadržaja. Prema autoru Poljaku (1984) kada nastavnik prezentira učenicima nastavni sadržaj, učenici prate nastavnika i sadržaj koji prenosi prilikom čega izvršavaju iste dužnosti ili zadatke. Nastavnik mora biti kompetentan ostvariti komunikaciju sa svakim pojedincem na individualnoj razini. Autor Kvesić (2011) ističe kako je kod frontalnog oblika rada glavna srž njegova korištenja to da svi učenici imaju uvid u isti sadržaj te rade prema istim zadacima i ciljevima te da je njihova pažnja i aktivnost fokusirana na nastavnika koji prenosi sadržaj. Autor Predojević (2010) smatra kako je najbolja nastavna situacija za korištenje frontalnog oblika rada upravo uvodni sat, posebice ako se bazira na zajedničkom praćenju auditivnih ili vizualnih pomagala i materijala.

Neke od prednosti samog frontalnog rada su ekonomičnost i postojanje efikasnosti iz razloga što omogućava predavaču nastavnog procesa da u sklopu kratkog vremenskog perioda uspije prenijeti veliku količinu informacija na svoje slušatelje. To bi značilo da nastavnik uz navedeni pristup ima mogućnost učenicima objasniti, izložiti ili demonstrirati određenu temu posebice ukoliko se ona treba izložiti u kratkom vremenu, a posjeduje veliki obujam sadržaja. Posebnost frontalnog rada je isto ta da ukoliko nastava započinje uz pomoć frontalnog rada, najčešće isto tako i završava (Bognar, 2016). Nastavnik pomoću frontalnog načina rada u nastavi direktno provodi primjenu i pripremu učenika za osmišljen nastavni proces. Isto tako nastavnik je osoba koja vodi i formira smjer odvijanja nastave te odlučuje na koji način će se obraditi sam nastavni sadržaj, vodi među učenicima isti način vježbe sadržaja koji poučava, samo ponavljanje te u konačnici i samo usmeno ispitivanje. Ovakav pristup obradi sadržaja još se zove i direktni način poučavanja. Još jedna od prednosti samog korištenja frontalnog rada u nastavi je poticanje razvoja radne discipline u razredu te se smatra kako je nastava vođena od strane nastavnika najsigurnija opcija za siguran razvoj kompetencija učenika te ostvarivanje dobrih rezultata (Poljak, 1984). U tom pogledu autor Lavrnja (1998) ističe kako se u sklopu frontalnog oblika rada od učenika očekuje da slušaju i budu koncentrirani na nastavnika koji prenosi sadržaj te da se aktivno uključuju u obradu sadržaja kroz postavljanje pitanja nastavniku i davanje komentara na do sad obrađeno.

S druge strane, mnogi teoretičari kritiziraju praksu frontalne nastave po pitanju povezanosti nastavnika i učenika u području aktivnosti i samodjelatnosti (Terhart, 2001). Nedostatak frontalnog oblika rada u nastavi je zapostavljanje učenika i njihove aktivnosti na način da se kroz frontalni oblik rada nastava pretvara u predavačku vrstu nastave unutar koje nastavnik drži monolog o zadanom sadržaju, a učenici gledaju i slušaju o zadanoj temi (Bognar,

2016). Autor Predojević (2010) smatra kako se time dovodi učenika u poziciju da je pasivan te može doći do opadanja koncentracije tijekom praćenja informacija. Na taj način prema autoru Poljaku (1984) frontalni oblik nastave ne dopušta kreiranje procesa individualizacije. To bi značilo da se sadržaj o kojem nastavnik govori prezentira svim učenicima na isti način i istim tempom što ne mora nužno odgovarati svim učenicima prilikom usvajanja znanja. Prema Lavrnji (1998), frontalni rad ne zahtjeva prethodnu pripremu, ne uvažava postojana iskustva i znanja svakog učenika individualno zbog čega ni ne kreira obradu sadržaja prema njihovoj razini znanja, isto tako ne obraća pažnju na postojanje potrebe različitog tempa rada i učenja zbog čega se ne ostavlja puno prostora za napredak učenika te ne postoji mogućnost korištenja više izvora znanja i tehnologije u samom procesu učenja.

Isto tako, prijenos samog sadržaja se kroz frontalni rad ispituje na razini potvrde od strane razreda po pitanju shvaćanja i usvojenosti sadržaja gdje se može javiti pojava potvrde od cijele grupe ili od jednog dijela grupe. Ovdje se javlja problem da se ovakvim načinom provjere shvaćanja ne može točno upoznati sa razinom shvaćanja nastavnog sadržaja jer se može dobiti potvrđan odgovor od svih učenika iako im nije jasno, iz razloga što se boje ili ne vole govoriti pred razredom. Nadalje, autor Poljak (1984) također navodi kako je teško biti upoznat sa činjenicom slušaju li svi učenici sadržaj o kojem nastavnik govori te jesu li svi jednako aktivni u cijelom procesu. Također, putem frontalnog oblika rada, učenicima nastavnik servira gotove informacije što dovodi do umaranja učenika, razvoja monotonosti i dosade sa samim sadržajem. Sukladno s time, sama upotreba frontalnog oblika rada dovodi do ne ostvarivanja poticaja u području suradnje među učenicima u razredu što dovodi do toga da djeca ne komuniciraju zajedno (Krištofić, 2016).

Korištenje frontalnog rada na temelju dosadašnjih informacija posjeduje svoje prednosti i nedostatke. Prvotno, prednost samog oblika rada je ta da kroz proces učenja svaki pojedinac ima pristup istim informacijama. Nadalje, frontalni oblik rada štedi vrijeme obrade većeg broja podataka koje su namijenjene većem broju učenika što dovodi do ekonomičnosti i lakom načinu primjene samog oblika. Isto tako potiče razvijanje vještine slušanja i fokusiranja na informacije. S druge strane, nedostaci frontalnog načina rada su te da dolazi do smanjenja kreativnosti i aktivnosti u samom procesu učenja. Nadalje, ne potiče se suradnja te se zadano gradivo prilagođava prosječnim znanjima i sposobnostima učenika što rezultira kreiranjem jednake atmosfere učenja za sve učenike, odnosno od svakog učenika se očekuje da u jednakom vremenu usvoji zadane informacije.

S obzirom na dosad navedeno, frontalni oblik rada zapravo je jedan od najviše korištenih oblika u nastavi. Zbog svoje jednostavne strukture najčešće se koristi u sklopu obrade nastavnog sadržaja unutar kojeg se sadržaj prenosi sa jedne osobe na drugu osobu ili grupu. Isto tako, za frontalni rad se može reći kako je on jedan od najlakših oblika poučavanja korišten u nastavnom procesu iz razloga što nudi rad i prijenos informacija unutar kojeg jedan nastavnik u kratkom vremenu može prenijeti veliku količinu informacija velikom broju učenika. Kroz cijeli proces nastavnik je taj koji vodi i određuje razinu interakcije, dok je zadaća učenika da reagira na zadano. Samim time, učenici se karakteriziraju kao slušatelji informacija i primatelji znanja, dok nastavnik je taj koji navedeno prenosi. Smatram da je u tom pogledu potrebno da nastavnik potiče što veću aktivnost i komunikaciju sa učenicima kako bi se razbila monotonija kontinuiranog govora i time potaknula želja učenika za sudjelovanjem u samom procesu učenja.

2.2. Individualni rad

Individualni oblik rada jedan je od važnijih oblika rada u nastavi te je njegova kvalitetna provedba bitna za predmete poput matematike ili likovnog (Bognar, 2016). Individualni rad je također smatran kao jednim od složenijih oblika rada u nastavi (Rašidagić, Manić, Mahmutović, 2016). Prema autoru Lavrnji (1998), učenje na individualnoj razini je zapravo proces u sklopu kojeg pojedinac kao individua sudjeluje u procesu samostalnog učenja. Isto tako autor navodi kako je samostalni pristup učenju neophodan za aktivni pristup učenju kako bi samo učenje u konačnici bilo korisno i produktivno. Stoga je kod same provedbe individualnog rada važno da učenik samostalno za sebe, bez suradnje s drugima oformi rješenje za određeni zadatak (Rašidagić, Manić, Mahmutović, 2016). Samo učenje uvijek ima aspekt samostalnog učenja gdje svaka individua treba prikupiti informacije samostalno kako bi mogla sudjelovati u radu te svojim znanjem doprinijeti samom napretku i konačnom formiranju rješenja (Predojević, 2010). Prema autorima Rašidagić, Manić, Mahmutović (2016) preporučljivo je da se prije samog korištenja individualnog rada, samostalna izrada zadatka kod učenika prvotno primjeni u sklopu frontalnog ili grupnog rada.

U samoj provedbi ovog oblika važno je služiti se pomoćnim pomagalima poput radnih bilježnica ili nastavnih listića te se treba nastojati omogućiti učenicima potreban pribor, pomagala i mediji (Bognar, 2016). Sami zadaci koji se koriste u samostalnom radu učenika mogu biti jednaki za sve učenike ili prošireni zadaci koji se sastoje od testova, zadataka objektivnog tipa i slično. Provedba individualnog oblika kao oblika rada u nastavi može se

primijeniti u bilo kojoj fazi poučavanja ili nastavnom procesu od prijenosa znanja do provjere istog. Stoga je kod individualnog oblika rada važno da nastavnik pripremi potrebne upute za njegovu provedbu (Poljak, 1984). Sama provedba individualnog oblika rada je složena te kako bi se ona provela, nastavnik treba posjedovati kompetencije za njezinu dobru provedbu kako bi se lakše sam oblik rada proveo u nastavnom procesu (Rašidagić, Manić, Mahmutović, 2016). Važno je da nastavnik prilikom upotrebe individualnog rada u svom nastavnom procesu bude upoznat sa pozitivnim i negativnim sposobnostima svakog učenika kao individue kako bi znao pretpostaviti na koji način će određeno ponašanje učenika utjecati na učenje ostalih tijekom samo procesa rada (Krištofić, 2016). Prema navedenom, kroz individualan rad, učenik na individualnoj razini usvaja i provodi zadatke nastave te je kroz ovaj oblik rada moguće prilagoditi sam proces učenja svakom pojedincu, prema njegovim znanjima i vještinama koje su prethodno postojeće (Kvesić, 2011).

Individualni rad kao način rada kod učenika se pokazao kao odličan pristup učenju individue, posebice po pitanju kreiranja vlastitog plana učenja od strane učenika jer na taj način učenik daje doprinos i kontrolu nad svojim učenjem, aktivan je u cijelom procesu te u konačnici određuje vlastiti tempo učenja (Bognar, 2016). Stoga autor Lavrnja (1998) ističe kako je individualni oblik rada zapravo rad koji se prilagođava svakom učeniku na individualnoj razini, njegovom znanju, vještinama, sposobnostima, interesima te uzima u obzir tempo rada koji je određenom učeniku potreban tijekom provedbe određenog zadatka. S navedenim se slaže i autor Poljak (1984) koji ističe kako je važno da se kod opisanog načina rada sama težina zadatka nastoji prilagoditi ovisno o uputama zadatka koji učenici trebaju riješiti, posebice ako učenici sadržaj samostalno obrađuju iz temelja što dovodi do poticanja učenika na samostalnost u radu te odgovornost. Na taj način se učenike aktivira i motivira da razvijaju sposobnosti koje su nužne za njihov razvoj kako bi bili u mogućnosti kasnije rješavati životne probleme i situacije (Krištofić, 2016).

U tom pogledu, individualan oblik rada učeniku u procesu učenja donosi doprinos u području razvijanja interpersonalnih odnosa sa drugim učenicima, kreira uvjete za izbornu i alternativno učenje, doprinosi fleksibilnosti same provedbe učenja, učenje uključuje i učenike i nastavnike kroz se etape učenja, omogućuje fleksibilnost u radu i njeguje potrebe učenika. Stoga je glavni cilj individualnog učenja zapravo razvijanje i učenje individualnosti učenika i socijalizacije istih. Na taj način doprinosi se proizvodnji iskustva na individualnoj razini kod učenika te navedeno iskustvo oni mogu iskoristiti za rad u grupama unutar kojih usavršavaju i dopunjuju postojanja znanja i iskustva (Lavrnja, 1998). S druge strane autor Poljak (1984) ističe

kako je kod provedbe individualnog rada potrebno da učenik bude angažiran u svom radu. Isto tako autor smatra da ukoliko učenik ne ostvaruje angažiranost u samom procesu učenja, neće uspjeti obraditi i shvatiti zadani sadržaj. Autorica Đurić (2013) ističe kako učenici kroz individualan rad moraju nastojati samostalno raditi na zadatku i steći odgovornost prema svom radu iz razloga što postoji mogućnost da će biti prozvani od strane nastavnika i prezentirati svoje znanje. Autorica Itković (1997) smatra kako je potrebno istaknuti postojanje individualno planirane nastave koja se odvija na način da u dogovoru sa nastavnikom kreiraju vlastiti individualni plan za učenje. Autorica navodi kako nastavnik navedeno ostvaruje putem nastavnih listića, programiranih individualnih programa, timskog rada sa dodatnim zadacima, rad u grupi ili paru kako bi se pomoglo određenom učeniku i putem kompjuterske nastave. Učenik nastoji slijediti sam plan te ukoliko naiđe na poteškoću, obraća se svom učitelju ili učiteljici koji ih također vode i podržavaju kroz cijeli zadani proces (Bognar, 2016). S druge strane autori Rašidagić, Manić, Mahmutović (2016) navode kako su mogući nedostaci zadanog oblika upravo nedostatak prostora i vremena te mali broj pomagala za korištenje u nastavi. Stoga je važno da nastavnik posjeduje dobre kompetencije organizacije.

U konačnici, individualni oblik rada ima svoje prednosti i nedostatke. Prvotno, prednost samog individualnog oblika rada je ta da učenik kroz proces učenja samostalno radi na određenom zadatku koji je dio većeg zadatka ili projekta. Po završetku odrade svog zadatka, zajedno sa zadacima drugih učenika, učenici dobivaju cjelinu, odnosno konačni rezultat. U tom svjetlu, sam nastavni proces ima veću obrazovnu vrijednost za učenike iz razloga što sami istražuju informacije te prilikom istraživanja više čitaju o samom području zadatka. Stoga je po pitanju istraživanja informacija uz knjige, neophodno i istraživanje uz upotrebu računala. S druge strane, nedostaci individualnog načina rada su te je prvotno važno zadatke moći prilagoditi svim učenicima po pitanju psihofizičkog područja. Isto tako kod individualnog rada vrlo često nastavnik kreira nastavne listiće stoga je važno da nastavnik pripremi dovoljan broj listića te da ih temeljno pregleda što nastavniku zadaje dodatan posao kod same pripreme. Isto tako, ukoliko se previše koristi oblik individualnog rada u nastavi može doći do smanjenja razvijanja govornog izražavanja kod učenika, s obzirom da se individualni rad često zbog uštede vremena provodi u pisanom obliku. U tom pogledu, nedostatak verbalne komunikacije u radu na nastavi može dovesti i do slabe socijalizacije i komunikacije među učenicima.

S obzirom na navedeno, može se zaključiti kako je individualni oblik rada jedan od oblika koji se koriste u samom radu nastavnog procesa unutar kojih se naglašava samostalnost u radu. Zbog svoje strukture daje priliku svakom pojedincu da svojim načinom i tempom

pronađu potreban sadržaj te da ga kroz vlastitu kreativnost i odrade. Isto tako, za frontalni rad se može reći kako je on jedan od oblika poučavanja unutar kojeg učenik kroz samostalno zalaganje ima priliku razviti samopouzdanje, upoznati se sa činjenicom da uspjeh ovisi o njegovom radu te da stekne i razvije svoje sposobnosti u području razmišljanja i stvaranja. Nadalje, kroz sam proces nastavnik je taj koji odabire vrstu samostalnog rada prema kojem će učenici raditi te pomoću svoje kompetentnosti određuje je li za obradu sadržaja potrebno da učenici odrađuju isti sadržaj ili postoji potreba za zadacima koji su prilagođeni određenim sposobnostima pojedinih učenika. Smatram da je u tom pogledu potrebno da nastavnik bude upoznat sa znanjem i sposobnostima svakog individualnog učenika te da prilikom odabira korištenja ovog oblika rada budu umjereni u količini njegove uporabe.

2.3. Rad u paru

Rad u paru je jedan o oblika nastave koji se definira kao rad učenika u paru u sklopu kojeg učenici zajednički nastoje riješiti određeni problem te pritom izmjenjuju i nadopunjuju vlastita znanja (Buljubašić-Kuzmanović, 2006). Jedne od mogućih i poželjnih situacija unutar kojih učenici mogu raditi u paru su provođenje didaktičkih igara, mogućnost zajedničkog ponavljanja gradiva te ispitivanje istog kao i zajedničko osmišljanje rješenja za određeni problem te odrađivanje vježbe kroz koju se uči o određenom sadržaju (Poljak, 1984).

Rad u paru se prvotno počeo provoditi u kontekstu *sistema pomagača* na način da su učitelji u školama na selu kod ponavljanja ili učenja uparivali starije učenike sa mlađim učenicima kako bi im stariji učenici približili i objasnili gradivo koje im je bilo nejasno. Kroz takav način organiziranja učenja, učenici su razvijali bolje znanje jer su ipak učili uz svoje vršnjake te im je bilo jednostavnije postavljati pitanja vezana za nejasnoće. Isto tako, učenici su razvijali osjećaj suradnje, odgovornosti i kooperativnosti. Pomoću takvog pristupa dolazi do pospješivanja zajedničkog učenja, pojave osjećaja zajedništva i spremnost na samu međusobnu suradnju (Lavrnja, 1998). U tom pogledu, za rad u paru je karakteristična činjenica da su pojedinci koji čine par više povezani od pojedinaca koji primjerice rade u grupi. Za navedeno se veže aspekt koji kod parova naglašava važnost suradnje, povezanosti te prilikom samog rada imaju prilike upoznati jedni druge po pitanju međusobnih znanja i vještina kako bi u konačnici uspjeli pospješiti svoju suradnju i krajnji rezultat. Na temelju toga, svaki član para posjeduje jednaku odgovornost i dužnost za odrađivanje zadanog cilja prema čemu članovi zapravo ovise jedni o drugima u cijelom procesu. Stoga je važno imati na umu kako je kod rada u paru važno

njegovati i poticati kvalitetnu komunikaciju, razvijati emocionalnu povezanost, istaknuti i uskladiti interese te si biti kontinuirana međusobna podrška. S druge strane ukoliko se kod jednog ili oba člana javi demotiviranost za radom, rezultat u konačnici rezultira na način da jedan član odradi sav posao ili se posao ne obavi kvalitetno, već samo da se zadovolje minimalni kriteriji (Buj, 1983).

Rad u paru karakterističan je za korištenje u nastavi gdje se u sklopu samog procesa provodi neka slobodna aktivnost ili je klasičan za upotrebu u sklopu provedbe radionica. Po pitanju radionica i rada u paru istaknuto je kako je rad u paru kvalitetniji po pitanju razmjena mišljenja između članova para, posebno ukoliko je par sastavljen od dva različita spola (Bognar, 2016). Autorica Buljubašić-Kuzmanović (2006) navodi kako je upravo rad u paru dobar oblik za korištenje prilikom provedbe aktivnosti koje iziskuju veću razinu suradnje. Prednost korištenja rada u paru je mogućnost razmjene mišljenja, znanja i informacija u procesu učenja unutar kojeg članovi para posjeduju osobu koja je upoznata sa sadržajem o kojem se govori, jedan član nastoji biti pažljiv slušatelj dok drugi govori i obrnuto te imaju privilegiju međusobnog davanja povratnih informacija (Poljak, 1984).

Prema autorima Brüningu i Saumu (2008) ističu postojanje devet jednostavnih strategija prema kojima je moguće odvijati rad u paru kako bi ono bilo produktivnije. Prva strategija je sažimanje unutar koje se nastoji da jedan član para ispriča određenu informaciju drugom paru nakon čega je zadatak drugog člana da prepriča ono što je čuo, dok prvi član provjerava točnost informacija koje prepričava drugi član. Nadalje, imamo strategiju ispravljanja koja se temelji na iskazivanju točnih i netočnih informacija članu svog para unutar kojeg jedan član para sluša točne i netočne informacije dok ga drugi sluša i ističe te ispravlja netočne. Za to vrijeme njegov drugi član para ga sluša i prati točnost ispravljanja. Zatim imamo strategiju suglašavanja. Ona se bazira na dogovoru između para oko prezentiranja informacija ili zadatka grupi kako bi dogovorili zajednička rješenja. Nadalje, imamo strategiju obrnutih informacija unutar koje jedan član para informacije prezentira logičnim redoslijedom dok drugi par ima zadatak te iste informacije prepričati obrnutim redoslijedom. Takav način rada naizmjenično ponavljaju oba člana. Isto tako postoji strategija nastavljanja unutar koje se članovi para međusobno nadopunjuju pojmovima ili informacijama vezanima za određenu temu, dok s druge strane u strategiji dopunjavanja jedan član prvotno ispriča svoje znanje o nekoj temi dok ga drugi član nadopunjuje. Zatim imamo strategiju verbaliziranja misli unutar kojeg članovi prezentiraju svoj individualni rad i dobiveni rezultat svom drugom paru. Nadalje, strategija provjeravanja učenici nakon usvajanja određenog znanja se zajedno ispituju vezano

za određeno gradivo i na taj način zajedno uče o određenoj temi. Na kraju imamo strategiju aktivnog slušanja unutar kojeg članovi para naizmjenično ističu informacije o određenoj temi, nakon čega prepričavaju rečene informacije svoga para koji zatim potvrđuje ili dopunjuje rečeno (Brüning i Saum, 2008).

Kako bi se navedeno ostvarilo, važno je da su oba člana para disciplinirani, poštuju dogovor, izvršavaju obaveze koje u timu imaju, imaju izraženu međusobnu suradnju te pomažu jedan drugom te imaju jednako raspodijeljene obaveze kod obavljanja određenog zadatka (Poljak, 1984). Na taj način dolazi se do efekta pojave motivacije unutar poticanja i provedbe rada u paru na način da sama motivacija koja vlada za vrijeme rada u paru se odražava i na aktivnost samih učenika. Stoga se kroz rad u paru učenici zajedno potiču za rad te kontroliraju sam njegov proces. U tom pogledu važno je naglasiti kako će introvertiranije učenike koji su po prirodi mirniji i izoliraniji u području aktivnosti, zapravo poticati ekstrovertirani učenici te će se na taj način osiguravati veća motivacija i aktivnost nego li da učenici rade samostalno (Bognar i Matijević, 2002).

Kako bi rad u paru bio kvalitetno proveden, uz naglasak na učenika, stavlja se i odgovornost na nastavnika koji u cijelom procesu treba biti kompetentan provoditi takav oblik načina rada. To podrazumijeva plansku organizaciju. Na taj način kod učenika se potiče samopouzdanje, samopouzdanje i aktivnost kod učenika za vrijeme nastavnog procesa. Isto tako, uz pravi sadržaj, potrebno je znati odabrati pomagala, tehnike, i sredstva koja će to omogućiti (Šabanović, Dedić, 2022). Po pitanju formiranja para, nastavnik može upariti učenike različitih ili istih intelektualnih mogućnosti i kompetencija, različitih stupnjeva znanja i slično što uvelike ovisi o samim pedagoškim ciljevima za određen zadatak koji je zadan (Bognar i Matijević, 2002).

Korištenje rada u paru prema dosadašnjim informacijama posjeduje prednosti i nedostatke. Prvotno, prednost oblika rada u paru je ta da dvoje učenika u razredu formiraju par rade na istom zadatku ili cilju. Nadalje, rad u paru potiče rad i motivaciju u samom radu jer učenici su upućeni na samostalan rad i zalaganje. Zatim, prednost je što se zadanim oblikom rada introvertirani učenici više uključuju u aktivno učenje zbog čega kasnije lakše napreduju. Isto tako, sam oblik rada ima pravilo dogovora u paru što doprinosi tišoj komunikaciji i time boljoj koncentraciji ostalih učenika. Također, jednostavno se može uskladiti sa drugim oblicima rada. S druge strane, nedostaci rada u paru su nepripremljenost učenika za sam rad u paru iz razloga što više vole raditi samostalno ili jednostavno ne znaju funkcionirati sa drugim

pojedincima. Isto tako, nastavnik nikada ne može biti točno siguran koliko truda i znanja je uložio svaki član para kako bi se dobilo konačno rješenje.

S obzirom na dosad navedeno, može se reći kako je oblik rada u paru zapravo jedan od poticajnijih oblika rada koji se koriste u nastavnom procesu. Zbog svoje strukture najčešće se koristi u sklopu obrade nastavnog sadržaja na način da učenici mogu sudjelovati u zajedničkom ponavljanju i vježbanju određenog gradiva što dovodi do jednostavnije izmjene znanja. Isto tako, za rad u paru je karakteristično da učenici uče i ponavljaju zajedno što dovodi do bržeg i boljeg učenja gdje njeguju suradnju dok s druge strane postoji mogućnost pojave konkurencije između dva para. Stoga učitelj u sklopu zadanog oblika rada ima zadaću dijeliti savjete učenicima pojedinačno te im naglašavati kako zajedno moraju surađivati jer je ocjena samog zadatka u paru zajednička te utemeljena na cjelokupnom radu. Smatram da je u tom pogledu potrebno da nastavnik potiče suradnju među učenicima te da na vrijeme uoči nesuglasice oko rada na zadatku među njima te da im prije samog početka zadatka i korištenja zadanog oblika objasni pravila i vrijednosti kojima se trebaju voditi.

2.4. Timski oblik rada

Definiranje timskog rada kao oblika rada u nastavi se navodi kao kooperativnu vrstu oblika rada u nastavi koja se temelji na zajedničkom radu nastavnika i učenika po pitanju zajedničkog planiranja sadržaja i rada provodi u praksi. Na taj način provodi se i kritička kontrola u procesu učenja te se vrednuje provedba samog učenja (Lavrnja, 1998, prema Đorđević, 1988). Timski rad kao takav pruža izmjenu i kreiranje ideja te razmjenu postojanog znanja i kreativnosti (Cindrić, Miljković, Strugar, 2010).

Jedna od mogućih korištenja timskog rada u sklopu nastave je ukoliko se određena grupa učitelja ili nastavnika dogovori da će zajedno provesti određene nastavne cjeline te timove stoga formiraju prema obostranom dogovoru (Bognar, 2016). Danas je potrebno učiti i raspolagati brzim rješavanjem kompliciranih zadataka te je zato vježba timskog rada poželjna u odgojno-obrazovnim ustanovama (Sekulić, 1989). Stoga je potreba za uvođenjem timskog rada u sustav obrazovanja proizašla iz želje da se nastavni proces formira kao mjesto koje cijeni i potiče razvoj učenika te im daje priliku da razvijaju svoj psihofizički razvoj te daje mogućnost da se primjenjuje više vrsta suvremenih strategija prilikom učenja i poučavanja (Cindrić, Miljković, Strugar, 2010).

Ovakav tip oblika rada pomaže u objedivanju sadržaja iz različitih predmeta koji obiluju istim ili sličnim nastavnim sadržajima (Krištofić, 2016). Autorice Vrkić Dimić i Vidić (2015) smatraju kako postoje korelacije i poveznice među predmetima te kako se uz provedbu timskog rada kod učenika treba jačati i timski rad kod nastavnika koji bi zajedno kreirali zajednički sadržaj i time djeci omogućili više vremena za kvalitetno učenje samog sadržaja. Autorica Skupnjak (2018) navodi kako je važna njega timskog rada ne samo kod učenika kroz oblik rada već i u školi, no naglašava kako je najvažnije posjedovati i oformiti dobar tim kako bi se navedeno moglo ostvariti. Autorice Knežević i Poje (2012) se također zalažu za postojanje timskog rada u ustanovama, no isto tako ističu kako je teško motivirati nastavnike da rade zajedno jer to zahtjeva veću organizaciju u konačnici. Stoga je važno imati na umu pomno planiranje zadanog oblika rada zbog njegove kompleksnosti prilikom samog procesa usklađivanja sadržaja, treba računati na element fleksibilnosti u kontekstu vremena i imati na umu obaveze iz svih predmeta čiji se sadržaj uključuje u sam timski rad kako bi se sadržaj reducirao ili proširio prema potrebi stoga je važno u samoj provedbi biti umjeren (Krištofić, 2016). Isto tako, kroz timski rad se njeguje i individualno napredovanje koje ne bi bilo moguće bez provedbe timskog rada u sklopu kojeg se osobe kroz suradnju potiču da sudjeluju u socijalnom učenju, stvara se osjećaj zaštite i sigurnosti te pojedinci koji sudjeluju u timskom radu izgrađuju vrlinu koja se bazira na pomaganju drugima (Cindrić, Miljković, Strugar, 2010).

Kroz samu provedbu važno je da među članovima vlada suradnja, kontinuirana i kvalitetna komunikacija, odgovornost nastavnika, fleksibilnost, sposobnost planiranja, organizacija aktivnosti i postupaka, mogućnost procjene rezultata koji su se postigli učenjem (Lavrnja, 1998). Bitno je utvrditi složenost zadatka, koja znanja posjeduju učenici te na koji način zadaci mogu dati potrebno rješenje (Sekulić, 1989). U tom pogledu zadaci timskog učenja su timsko kreiranje ciljeva i njihovo ostvarivanje, stvaranje socijalnih vještina i suradnje, naučiti kako učiti, potaknuti aktivnost kod učenika i osposobiti ih za samostalnost u narednom radu u ustanovi, ali i životu, razviti osobnosti učenika i stvoriti okruženje gdje se potiče sloboda mišljenja svakog učenika (Cindrić, Miljković, Strugar, 2010; prema Cindrić, 2004).

Kod provedbe timskog rada, važno je da nastavnik posjeduje dobru volju u radu, ima sposobnost dobre organizacije vremena te kompetenciju baratanja sa više poslova odjednom te ih pomno raspodijeliti. Isto tako važno je da nastavnici znaju te su u mogućnosti provesti proces smislenog planiranja (Krištofić, 2016). Isto tako je važno naglasiti kako u provedbi timskog rada nije važno koliko je tko uložio u sam rad, već kakva je motivacija i želja za uspjehom samog tima te na koji način su postigli zadani zajednički cilj (Lavrnja, 1998). Stoga je važno

da sudionici tima u sklopu svog rada i kod pronalaženja rješenja prvotno raspravljaju, razmjenjuju mišljenja, konzultiraju se međusobno, bodre i potiču ostale članove koji se ne uključuju dovoljno u rad, pomažu si međusobno te se podržavaju te zajedno teže jednom cilju. Isto tako valja imati na umu kako svaki član posjeduje i vrline, ali i mane te svatko na različiti način i kroz različite ideje i sposobnosti može doprinijeti samom rezultatu nekog zadatka. Konačan rezultat, bio on rezultirao uspjehom ili neuspjehom je odraz rada cijelog tima, stoga je važno da oni rade zajedno i da zajedno donose odluke po pitanju odrade nekog zadatka. Stoga je važno da tim bude svjestan da iako je svaki pojedinac različit kao i njihove vještine i znanje, da je to pozitivno jer na taj način su u mogućnosti nadopuniti jedni druge i na taj način se usmjeriti na kvalitetnu odradu zadatka (Cindrić, Miljković, Strugar, 2010).

Nadalje, za korištenje timskog rada, odnosno formiranje timova je najpogodnije prema autoru Jensenu (2003) uvesti u razdoblju od drugog tjedna pa sve do šestog tjedna samog polugodišta. Na taj način postiže se kreiranje okoline unutar koje se radi na suradnji te se potiče podupiranje socijalnih vrijednosti. Nadalje, u tom razdoblju autor navodi kako je poželjno uvoditi timski rad u nastavni proces kada se pojave projekti u sklopu kojih je naglasak na visoku razinu produktivnosti. Isto tako, dobro vrijeme za uvođenje timskog oblika rada u nastavi je razdoblje koje obuhvaća zadnja dva pa do četiri tjedna u akademskoj godini ukoliko se želi dovesti do veće kohezivnosti u razredu ili dovesti do bolje usredotočenosti u globalu (Jensen, 2003).

Temeljna vrijednost timskog oblika rada je ta da je nastava kroz korištenje zadanog oblika otvorenija, nastoji aktivirati sve učenike, potiče kreativnost, ugodnost te čini učenje zanimljivijim (Krištofić, 2016). Isto tako, timski rad pospješuje grupiranje nastavnika i učenika unutar kojeg se kroz rad i djelovanje mogu uvidjeti vještine učenika i nastavnika. Kod nastavnika je to organizacija timova i poticanje učenika na aktivnost, dok se kod učenika najčešće otkriva zajednička odgovornost prema radu te aktivnost u samom procesu učenja (Lavrnja, 1998). U tom pogledu važno je u okvirima timskog rada promatrati elemente kao timski duh, točnost, doprinos u razredu, kreativnost, dovršavanje zadataka, sudjelovanje u timu, suradnja i poštovanje, ostvareni ciljevi, prosječan rezultat u vremenskom periodu od četiri tjedana, odnosno svaki tjedan se prolaze navedeni elementi kako bi se uvidjela kvaliteta i potreba timskog rada (Jensen, 2003). Stoga je potrebno da nastavnik učenike informira o samom načinu timskog rada na način da im, nakon što ih podijeli u timove informira o ciljevima, pravilima rada i stavi naglasak na važnost pripreme samo rada (Cindrić, Miljković, Strugar, 2010).

Korištenje timskog rada ima svoje prednosti i nedostatke. Prvo, prednost kod timskog oblika rada je pojava povećane motivacije po pitanju provedbe samog rada. Nadalje, timski oblik rada dovodi do veće razine produktivnosti u samom radu što dovodi do boljih načina i rezultata poslovanja kod učenika u budućnosti. Isto tako, kod timskog rada dolazi do pojave i razvijanja odlika kao što su privrženost svojim članovima tima, organizaciji ili ciljevima koji se nalaze u određenom zadatku te timski rad pruža upoznavanje sa širim spektrom različitosti u radu. S druge strane, nedostaci timskog rada su te da dolazi do pojave stresa i frustracije ukoliko se ne može pronaći zajednička točka razmišljanja sa ostalim članovima tima. Nadalje, kod timskog rada nije moguće doći do razvoja osobe kao vođe jer svi u timu rade zajedno, jednako i prema dogovoru. Isto tako dolazi do pojave straha od organizacije i rada u samom timskom radu koji ponekad može dovesti do prezasićenosti informacijama unutar tima.

S obzirom na dosad navedeno, timski oblik rada zapravo je jedan od oblika rada koji kod pojedinaca izgrađuje najveći osjećaj odgovornosti i suradnje zajedno sa članovima tima. Zbog svoje strukture najčešće se koristi u sklopu obrade nastavnog sadržaja unutar kojeg se sadržaj treba istražiti određeni sadržaj ili provesti neki zadani projekt. Isto tako, za timski rad se može reći kako je on jedan od oblika poučavanja unutar kojeg se stavlja naglasak na aktivnost učenika te njihovu aktivnost i samostalnost, uz nadzor i upute dane od strane učitelja. Kroz cijeli proces učenik je taj koji je aktivan u radu dok je nastavnik je taj koji prati razvoj i razinu postojeane interakcije. Samim time, smanjuje se monotonija na nastavi, ojačava kolektiv i pruža se veća razina angažiranosti kod učenika. Smatram da je u tom pogledu potrebno da nastavnik bude uvijek upućen u svaki aspekt rada učenika u timovima te da ukoliko vidi da učenici ne rade u dobrom smjeru, intervenira te ih ponovo kroz pitanja navede na dobar put.

2.5. Grupni rad

Oblik grupnog rada u nastavi je definiran kao rad u sklopu kojeg se veće grupe poput razreda, dijele u manje grupe koje mogu biti stalne ili povremene unutar kojih se odvija proces učenja na način da članovi grupa sudjeluju u učenju kroz rješavanje zadataka koji su zadani u okvirima zadanog nastavnog sadržaja (Lavrnja, 1998). Prema tome važno je naglasiti kako razred kao takav ne čini grupu i grupni rad, već je potrebno unutar razreda za kreiranje grupnog rada formirati manje grupe koje imaju određeni zadatak ili cilj (Terhart, 2001). Isto tako, kroz grupni rad nastoji se poticati individualni rad kod svakog člana unutar grupe, poticati razmjenu

informacija među učenicima, radne sposobnosti, a time i samu aktivnost te poticati socijalnu interakciju i snalažljivost (Kvesić, 2011).

Pojam grupnog rada obuhvaća rad u grupi unutar koje brojno stanje sudionika može varirati od 2 na više. No, neovisno o tome, najbolji broj sudionika u nekoj grupi u sklopu grupnog rada broji od četiri do šest osoba (Bognar, 2016). Za kvalitetan grupni rad važno je odabrati prigodni sadržaj za zadani oblik rada, oformiti grupe, skupiti izvore znanja potrebne za rad, odrediti ciljeve i upute za zadani zadatak i predvidjeti pitanja učenika (Dževahirić, Kukić i Hadžiabdi, 2020).). Sama provedba grupnog rada odvija se na način da se unutar razreda, odjeljenja ili grupe kreiraju male skupine u sklopu kojih se učenicima zadaje zadatak ili zadaci na kojima individualno rade te se upoznaju sa drugim članovima grupe, njihovim karakteristikama i mogućnostima i razvijaju grupnu suradnju (Poljak, 1984). Na taj način, autori Dževahirić, Kukić i Hadžiabdić (2020) ističe da kada učenik uči i radi u sklopu grupe, navedeno djeluje pozitivno na njegov razvoj inteligencije, kreativnost, suradnju, samostalnost i zajedništvo među učenicima.

Proces kreiranja grupe odvija se prema određenim koracima. Prvi korak obuhvaća predstavljanje programa rada učenicima od strane nastavnika. Nakon toga slijedi podjela u grupe koja može biti unaprijed planirana od strane nastavnika ili formirana na licu mjesta. Zatim se dolazi do uvođenja u proces rada gdje nastavnik svim grupama ističe tehniku rada, u materijale i dodatne izvore način na koji će pretvoriti svoj rad u fizički, način na koji će pratiti rad i evidentirati ga te na kraju ih informira o svrsi rada (Poljak, 1984). Stoga je potrebno da se po završetku grupnih radova napravi sinteza obrađenog sadržaja unutar svake grupe ukoliko su teme bile različite ili isticanje glavnih točaka rada ukoliko je tema po grupama bila ista (Lavrnja, 1998).

Unutar grupa nastoji se poticati razvoj socijalnih kompetencija. Kako bi se postigla efikasnost određene grupe, unutar nje se pripremaju radni listovi (Bognar, 2016). Kako bi bilo ekonomičnije s vremenom, poželjno je unaprijed pripremiti radne listove za svaku grupu (Poljak, 1984). Nastavni listovi trebaju posjedovati potreban i opisan zadatak grupe te u samoj provedbi grupnog rada postoji mogućnost dodjele različitih uloga svakom učeniku grupe s ciljem razvijanja osjećaja odgovornosti kod pojedinca vezano za sam zadatak i njegovu provedbu (Bognar, 2016). U tom pogledu, nastoji se uz poticanje rješavanja zadatka kod učenika, potaknuti i međusobno upoznavanje svim članova grupe i na taj način potaknuti socijalizacija pojedinaca. Po pitanju vrste zadataka, nastavnik može svim grupama dati iste

zadatke ili različite te svaka grupa mora imati predstavnika koji će na kraju sumirati učinjeno. Predstavnik može biti izabran od strane nastavnika ili može biti odabran unutar formirane grupe (Poljak, 1984). Prema autoru Lavrnji (1998) postoje dvije vrste grupnog rada, a to su nediferencirana forma i diferencirana forma. Nediferencirana forma se bazira na tome da svi učenici dobiju iste zadatke. Uz navedeno, učenici su u mogućnosti raditi na jednakim zadacima, ali kroz različite načine njihova rješavanja. Na taj način učenici su kroz ovu formu grupnog rada u mogućnosti učiti nova znanja, ponavljati, ali i uspoređivati tuđe uratke sa vlastitim i na taj način unaprijediti ili potvrditi svoje znanje. S druge strane imamo diferenciranu formu grupnog oblika rada unutar koje članovi neke grupe rade na istoj temi, no svaki član ima svoje područje rada za obaviti. U konačnici kada svako odradi svoj uradak, formira se rješenje zadane teme. Na taj način učenici više uče na zajedničkoj bazi, izmjenjuju informacije ukoliko zapnu i cijelom procesu te bodre jedni druge da budu bolji. Učenici u sklopu grupnog rada prema autorima Dževahirić, Kukić i Hadžiabdić (2020) više raspravljaju, razmišljaju kritički i koncentriranije prate informacije.

S druge strane, nedostaci grupnog rada su ometanja koja se mogu javiti unutar i izvan grupe, zatim dolazak do neslaganja i sukoba ili pojava nefokusiranosti grupe, odnosno situacija u kojoj se svaki učenik počinje baviti temom drugačijom od zadane ili zajedno izađu iz okvira zadanog problema. Kako bi se ovi nedostaci izbjegli, važna je intervencija nastavnika i njegovo posjećivanje grupa za vrijeme samog rada (Bognar, 2016). Nastavnik treba naglašavati učenicima da grupni rad u stvarnom prijevodu znači zajednički rad u kojem je nužno da sudjeluju svi članovi grupe. Isto tako, važno je biti korektan prema ostalim grupama članovima grupe te potrebne dogovore rješavati razgovorom, a ne vikom. Autor Krištofić (2016) navodi da koliko se pojavi nerad ili nemir, nastavnik je dužan intervenirati. Valja naglasiti kako je odgovornost na nastavniku da se kroz rad i učenje učenik usmjerava na znanje i stjecanje samog znanja (Cindrić, Miljković, Strugar, 2010). Isto tako, ako nastavnik ne vodi računa o radu učenika može doći do pojave izgubljenosti, nesnalažljivosti i pada koncentracije u samom procesu (Poljak, 1984). Isto tako sama organizacija i provedba grupnog rada uzima puno vremena na nastavi stoga je nastavnici smatraju kompliciranim i zahtjevnim za provedbu zbog čega znaju izbjegavati korištenje navedenog oblika. Isto tako nastavnici prilikom svog odabira i formiranja grupa trebaju paziti na pojavu natjecateljskog duha između članova istog kako bi se održala disciplina i međusobno poštovanje učenika u razredu (Krištofić, 2016).

Na temelju navedenog, korištenje grupnog rada posjeduje svoje prednosti i nedostatke. Prednost je ta što grupni oblik rada se odvija na način da su upravo učenici su u središtu,

odnosno učenici se nalaze u direktnom odnosu sa samom nastavom, nastavnim procesom, zadanim gradivom i novim istraženim informacijama. Na taj način učenici postaju glavni akteri koji upravljaju svojim znanjem te ga proširuju svojim trudom. Isto tako, jedna od prednosti je jačanje suradnje unutar grupe kako bi se ostvarila dobra grupna kohezija. U tom pogledu, učenici kroz grupni rad razvijaju i odgovornost prema radu, uče radne navike te utjecaj njihove aktivnosti na ostatak grupe. S druge strane, nedostaci grupnog rada očituju se kroz nedostatak koji se dotiče nedovoljnog broja postojanog sadržaja u sklopu nastavnih predmeta. Uz navedeno, zadano gradivo je u većini slučajeva zahtjevno što onemogućuje učenicima da sami rade na njemu, već im je potrebna nastavnikova pomoć. Isto tako, grupni rad zbog svoje veličine i organizacije članova traži veću i dodatnu opremu koju ne posjeduje svaka ustanova.

U konačnici, može se reći kako je grupni oblik rada zapravo jedan od najvećih oblika rada koji traži dodatan angažman nastavnika kod samog organiziranja grupnog rada u nastavi. Zbog svoje strukture koristi se kako bi se na nastavi riješio određen problem ili kreirao zadani projekt. Uz to što je grupni rad velik i svestran, važno je napomenuti kako je uz aktivnost učenika ovdje važno i usmjeravanje nastavnika. Ukoliko nastavnik ne uspije usmjeriti učenike u njihovom odvijanju rada ili nije dovoljno kompetentan prepoznati problem u skupini, moguće je da nastane kaos i zbunjenost kod učenika. Samim time, učenici su aktivni akteri koji za određenu odradu zadatka moraju naučiti surađivati sa svakim pojedincem unutar skupine. Smatram kako je surađivati sa svakim jednako unutar grupe veoma izazovno, što može kod pojedinaca izazvati frustracije i nezadovoljstvo. Stoga je važno da se pojedinac kod rada u grupi vodi i motivira uspjehom koji će ostvariti ukoliko surađuje s ostalima te ukoliko energiju za uspjehom fokusira na napredak, a ne na ljutnju.

2.6. Rad u skupini

Rad u skupini definira se kao jedan od prirodnih načina ponašanja te se ističe i kao jedna od potreba socijalizacije svakog pojedinca (Vrkić Dimić, 2007). Prema obliku rada, rad u skupini spada pod socijalni oblik koji se odvija na način da se pojedince dijeli u skupine unutar kojih se predstavi određeni problem. Unatoč činjenici da se pojedinci nalaze u skupinama, svatko od njih individualno rješava zadani problem. Svaka suradnja ili komunikacija unutar skupine vezana za zadatak proizlazi proizvoljno, odnosno kroz razmjenu mišljenja i znanja, no bez suradnje oko zadanog problema s ciljem da pojedinac samostalno uz komunikaciju s okolinom došao do rješenja samog problema (Krištofić, 2016).

Stoga je važno sam proces rada u skupini uvesti u okvire poučavanja i učenja u sklopu nastave. Na taj način potiče se povezivanje učenika, njihova aktivnost i važnost u zajednici, pomaže učenicima da ustanove i postanu svjesni vlastite uloge i vrijednosti u sklopu zajednice te im pomaže u shvaćanju načina funkcioniranja određene zajednice koja ostvaruje uspjeh u svom području rada. To bi značilo da za određen uspjeh u radu je potrebna kvalitetna suradnja i međusobno pružanje pomoći u cijelom procesu rada kako bi se ostvarili bolji rezultati i time se dovelo do kreiranja zadovoljstva, sreće i ispunjenosti. Isto vrijedi i za proces učenja (Vrkić Dimić, 2007). Sam rad u skupinama posjeduje odlike grupnog rada, poput podjele učenika u grupu, ali se stavlja naglasak na važnost individualnog rada kroz proces samostalnog rješavanja zadatka (Krištofić, 2016). Postoje tri vrste radnih zadataka u okviru rada u skupinama, a to je *istovrsni* koji označuje rad određene skupine u kojoj se svi njezini članovi bave istim zadatkom. Nadalje, imamo *raznovrsnu* vrstu radnog zadatka koja se temelji na činjenici da svaka pojedinačna skupina dobije svoj zadatak koji je dio neke teme ili nastavne jedinice koja je predviđena za bavljenje u njihovom obrazovanju. I zadnji je *rad u ciklusima* koja je kompleksna te se provodi na način da svaka skupina radi na zasebnom zadatku, no na zadatku rade određeno vrijeme nakon čega zadatak predaju drugoj grupi i tako redom sve dok svaka grupa ne riješi sve kreirane probleme (Predojević, 2010). Ukoliko učenici kroz svoj proces djelovanja osvijeste važnost suradnje, timskog rada i međusobnog uvažavanja, dolazit će do boljih rezultata što doprinosi većoj razini motiviranosti, poticanju kreativnosti, boljoj kvaliteti učenja te da se kroz cijeli proces nastoje truditi biti što bolji. U tom svjetlu, stvara se veća razina uključenosti u proces učenja te na taj način učenici razmjenjuju ideje, slušaju i interveniraju na ideje drugih, formiraju i usavršavaju vlastite ideje te time usavršavaju shvaćanje određene ideje, misli, promišljanja o određenom pojmu (Vrkić Dimić, 2007).

Pojam rada u skupinama je koncipiran na način da povezuje pojavu aktivnog učenja i pojave produkta znanja koji je baziran na procesu suradnje između učenika koji na taj način sudjeluju u zajedničkom radu tijekom provedbe određenog zadatka te se često odvija u manjim grupama (Vrkić Dimić, 2007). Pojam aktivnog učenja je bitan aspekt za kreiranje motivacije učenika u području učenja koji se temelji na činjenici da dijete posjeduje urođenu radoznalost i želju za učenjem te njegovu potrebu za istraživanjem svijeta oko sebe. Na taj način, kroz poučavanje koje je u suštini usmjereno na samog učenika uz kombiniranje korištenja problemskog pristupa učenju, kod učenika se potiče razvoj potreba i navika za samim interesiranjem za učenje te se potiče njegov osoban razvoj što se, ukoliko se dobro ustalilo u djelovanje pojedinca, može pojaviti kao produkt i u kasnijim fazama života te će proces učenja

kroz cijeli život biti jedna od glavnih potreba pojedinca (Nikčević-Milković, 2004). Stoga je važno postojanje etapa učenja za ostvarenje istog. U sklopu rada u skupinama učenje se odvija kroz tri temeljne faze. Prva je *uvodni dio* u sklopu kojeg se provodi dogovor o radu koji je zajednički svim učenicima unutar kojeg se upoznaju sa radom i programom, kreiraju skupine, stječu uvid u zadatke i načinu rada, proučavaju dodatne izvore znanja i slično. Nadalje, imamo *glavni dio* rada što zapravo čini rad u skupinama unutar kojeg se odvija samostalan rad učenika u grupama te nastavnik služi kao pomagalo i pomoć ukoliko se pojavi određena teškoća kod rada učenika. Isto tako svaki učenik unutar grupe dobiva svoju ulogu i zadaću u okviru zadanog problema te ga nastoji riješiti. U ovoj fazi bitno je da učenici pišu bilješke, prikupe potrebne informacije, kreiraju raspravu i pripreme u konačnici samo izvješće skupine. I na kraju imamo *završni dio* koji zapravo čini *uopćavanje* što bi značilo da se sva napisana izvješća formiraju u jedno i provede rasprava na temelju njih te zatim nastavnik podijeli svoje mišljenje o samom radu učenika i provjeriti samu kvalitetu provedbe nastavnog rada (Predojević, 2010). Postupak aktivnog učenja omogućuje da učenici uče kroz iskustvo koje kasnije oblikuju u socijalno iskustvo što bi značilo da učenici uz sadržaj u procesu učenja izmjenjuju iskustva drugih učenika te na taj način formiraju sebe i svoje znanje uz uporabu aktivnog slušanja. Stoga, putem aktivnog učenja uz učenje o određenom sadržaju, učenici uče na koji način je potrebno učiti kako bi ono bilo kvalitetnije te dovodilo do boljeg znanja i kompetencija. Sukladno tome, rad u skupinama u sklopu nastave tumači se kao sustav učenja u kojem sudjeluju nastavnik i učenik putem surađivanja kroz rad na zadanom problemu (Vrkić Dimić, 2007).

Nastavnici kod korištenja oblika rada u skupini imaju mogućnost fleksibilnijeg načina učenja i poučavanja. Nastavnici imaju mogućnost preraspodijele određenog sadržaja koji je zadan u okviru nastave i mogućnost prilagodbe vremena za provedbu istog. Uz navedeno, otvara se mogućnost i potreba pojave te uporabe širokog spektra nastavnih sredstava koji prate samu nastavnu cjelinu koja se obrađuje te pomoću kojih se prati i dovodi do kvalitetnijeg učenja. Isto tako, uz nastavna sredstva, važan je izbor pomagala i raznih novih izvora informacija pruženih iz više izvora na neku zadanu temu. Uz provedbu nastave i nastavnog procesa, za provedbu kvalitetne nastave i dobrog prijenosa zadanih informacija, važno je da nastavnik u razredu potiče razvoj divergentnog mišljenja, suradnju između učenika, obostranu komunikaciju, postojane argumentacije kod učenika prilikom učenja o nekom zadanom pojmu koja mora biti jasna, utemeljena i razumljiva te isticanje elementa uvažavanja ideja i načina razmišljanja ostalih učenika uz dozu kritičkog pristupa svakoj pojedinoj argumentaciji. U tom svjetlu, može doći do pojave nesuglasica unutar određene skupine prilikom rada na određenom

sadržaju koje utječu na samu dinamiku grupe, ali i potiču na promišljanje o problemu kod svakog pojedinačnog člana grupe. Kako bi se ostvario kvalitetan produkt u samom navedenom načinu rada važno je kreirati okruženje vođenja slobodne rasprave koja se temelji na ravnopravnosti te se provodi s ciljem traženja i dolaženja do stvaranja rješenja koja su prihvatljiva i zajednički donesena unutar grupe (Vrkić Dimić, 2007).

Važnosti ovog načina rada su stoga postojanje i korištenje dodatne literature učenika te komunikacija sa članovima svoje skupine, zatim kreiranje radnih sposobnosti te pojava individualiziranog rada u skupini (Predojević, 2010). Isto tako, rad u skupini dovodi do zanimljive nastave, motiviranosti učenika, pojave samoinicijativnosti, kreativnosti i inicijative u rješavanju određenog problema, razvijena komunikacija, odgovornost prema radu kako prema individualnom tako i prema zajedničkom radu, slobodnija komunikacija s nastavnikom i slično. Kako bi se navedeno ostvarilo, važna je uloga nastavnika koji su dužni odmaknuti se od tradicionalnih oblika nastave te uvesti nove i poticajne oblike koji će pratiti same učenike, njihov napredak, interes i želju za učenjem. Kako bi se to ostvarilo, jedna od glavnih zadaća nastavnika je poznavanje učenika i postojanje kompetencije uočavanja i promatranja situacije i svake pojedinačne individue (Vrkić Dimić, 2007). S druge strane kod rada u skupinama javlja se složenost kod podjela grupe i samog zadatka, postojanje velikog uvodnog dijela na koji se troši velik dio vremena nastave, pojava nesnalaženja učenika po pitanju sadržaja i rada u skupinama, dominacija boljih učenika u skupini što uzrokuje pasivnost učenika koji su slabiji, potrebna je veća oprema i izvori znanja za praktičan rad učenika te na kraju potrebno je da je nastavnik kompetentan za samu provedbu ovakvog oblika rada te da je sposoban osigurati sve potrebne uvjete za sam rad (Predojević, 2010).

Korištenje rada u skupini kao oblik rada u nastavi posjeduje svoje prednosti i nedostatke. Prvotno, prednost samog oblika rada je ta što postoji zadana artikulacija sata koja se sastoji od uvoda, obrade i završnog ponavljanja koja učenicima, ali i nastavniku daje zadani okvir kojim se vode u radu. Nadalje, tijekom samog rada stavlja se naglasak na motivaciju za radom, osviješteno je postojanje predznanja te postojanost zajedničke rasprave među učenicima i nastavnikom o provedbi i odradi samog zadatka. Na taj način se stavlja naglasak na aktivnost i budi želja za znanjem i sudjelovanjem kod učenika. S druge strane, nedostatak rada u skupini rada je ta što se očekuje aktivnost svih učenika tijekom rada na zadatku, no treba imati na umu kako je svaka individua različita te svaki učenik nema jednaku želju i potrebu biti aktivan u jednakoj mjeri kao drugi učenici. Također, ukoliko nastavnik ne zna ovladati situacijama poput neslaganja oko tuđeg mišljenja može doći do pobune i skretanja misli učenika sa cilja zadatka.

Isto tako, važno je da nastavnik prilikom formiranja grupe na početku utvrdi odnose u skupinama između članova kako ne bi došlo do neslaganja ili frustracije među članovima.

S obzirom na dosad navedeno, rad u skupini je oblik rada u nastavi u sklopu kojeg je nastavnik glavna komponenta u rukovođenju nastavnog procesa na način da je on odgovoran za biranje nastavnog sadržaja, provodi postupak planiranja, omogućuje i daje smjernice za rad, pomaže u radu na način da usmjerava učenike te u konačnici evaluira i vrednuje sam produkt zadatka. U navedenom procesu sudjeluju i učenici čija je uloga prihvatiti zadani zadatak te koristiti svoja znanja i vještine u samom kreiranju istog. Smatram kako je važno poznavati učenike, odnosno njihove želje, potrebe i mogućnosti kako bi se što kvalitetnije formirale skupine i time pospješilo ostvarenje kvalitetnijeg rada u konačnici.

2.7. Individualizirani oblik rada

Kod individualiziranog oblika rada se rad u nastavnom procesu svodi se na razvoj kompetencija učenika sa nastavnika na jednog učenika individualno na način da mu se prilagodi i približi sadržaj ovisno o njegovim potrebama (Uzelac, 1993). Samo korištenje individualiziranog oblika rada u nastavi je proizašlo iz zaključka kako sama tradicionalna nastava nije dovoljna za učenike jer ona djeluje na način da svi učenici imaju jednaku prezentaciju znanja. To bi značilo da se od djece očekuje da svi jednako uče, što nije izvedivo jer svaki učenik ima svoj način učenja te tempo kojim uči (Lazarević, 2005).

Prema autorici Itković (1997) sam nastavni proces u kojem se koristi individualizirani oblik rada je osmišljen na način je podređen učeniku. To bi značilo da se u sklopu zadanog oblika promatra učenik te se sama nastava prilagođava njegovim željama, kompetencijama, interesima i načinima učenja koje njemu odgovara. Kroz cijeli proces nastave ovim oblikom rada potrebno je postići da dođe do zadovoljavanja traženih aspekata i potreba učenika kao individue kako bi se olakšalo samo poimanje informacija (Rašidagić, Manić, Mahmutović, 2016). Stoga je i važno prvotno steći uvid u predznanja učenika kako bi se bolje organizirao sam individualizirani rad (Lazarević, 2005). Svaki učenik je individua za sebe, stoga je nastavnik dužan u sklopu korištenja individualiziranog oblika rada uzimati u obzir razlike među učenicima. Stoga to zahtjeva od nastavnika da usmjerava učenike, koristi radni materijal i sredstva za učenje, stavlja naglasak na vježbanje te da posjeduje strpljenje kroz cijeli proces (Đorđević, 2003). Na taj način kroz rad s učenicima, nastavnici dobivaju uvid u znanje i kompetencije svakog učenika (Janković, 2019).

Kako bi se ovakav oblik rada uspio kvalitetno ostvariti, važno je da između nastavnika i učenika postoji dobar odnos, povjerenje i razumijevanje te dobra komunikacija (Uzelac, 1993). Važno je da se ciljevi nastave mogu adaptirati u nastavni proces na način da se ciljevi izjednače sa kompetencijama i sposobnostima učenika koji se poučava (Lazarević, 2005). Sama provedba nastavnog procesa kroz individualni oblik rada može se provesti na više načina. Prvo, učenici u sklopu gradiva mogu se baviti na različitim zadacima koji imaju drugačije ciljeve u sklopu jedne cjeline. Nadalje, suprotno od navedenog, učenici se mogu baviti istim zadacima koji posjeduju jednake ciljeve, no prilikom rješavanja zadatka koriste se raznim izvorima informacija i materijalima. Zatim, učenici se mogu baviti nekom odabranom temom, ali je sagledavaju iz više pozicija. Isto tako, učenici prvotno mogu raditi i učiti s nastavnikom nakon čega vježbaju naučeno te kasnije provode ponavljanje sa nastavnikom. I na kraju, učenici mogu učiti sadržaj pomoću različitog spektra metoda rada i putem drugačijeg tempa samog učenja i izrade zadatka (Itković, 1997). Na taj način kod učenika se potiču urođene kompetencije, otkrivaju novi potencijali te potiču stvaralaštvo kod učenika (Lazarević, 2005).

Prema autoru Poljaku (1984), individualizirani oblik rada se često koristi u sklopu fakultetskoj, izornoj i dopunskoj nastavi. Kroz navedene programe postoji veća razina rezerviranog vremena koje nastavnik može utrošiti na napredak učenika. Ukoliko ne postoji individualizirani pristup u nastavi, učenici su zapostavljeni po pitanju njihovih sposobnosti koje su drugačije od drugih učenika.

S obzirom na pozitivne strane, individualizirani oblik rada potiče veću aktivnost učenika, više njeguje potrebe učenika, potiče i daje prostor za diskusije, rasprave, aktivan razgovor i osmišljavanje pitanja. Individualizirani oblik rada ima mogućnost prilagođavanja učeniku, služi se njime na nastavnim predmetima, kroz druge oblike rada poput rada u paru i grupne radove, potiče sve učenike da se verbalno izraze, da upoznaju sami sebe i svoje mogućnosti (Đorđević, 2003). Važno je da nastavnik prije samog početka rješavanja zadatka da učenicima jasne i precizne upute kako bi se izbjegla dodatna pitanja (Janković, 2019).

Individualizirani oblik rada u nastavi posjeduje svoje prednosti i nedostatke. Prednost samog oblika rada je ta što nastavnici u sklopu provedbe samog oblika vode računa o dobrobiti djeteta te potiču njegovo razvijanje sposobnosti i znanja na individualnoj razini. Nadalje, učenici kroz individualizirani oblik rada imaju veću pozornost i želju za znanjem jer se ulaže u njih i njihovu kvalitetu prikupljanja informacija. Nastavnik poklanja pažnju svakom učeniku, no u potrebnoj razini koliko je to učeniku zapravo nužno. U sklopu individualizacije obraća se

pažnja na tempo rada koji odgovara svakom učeniku. S druge strane postoje i nedostaci. Kod provedbe individualiziranog oblika rada u nastavi javlja se problem kod korištenja oblika jer zahtjeva više vremena od ostalih oblika u nastavi. Nadalje, učenici koji rade po individualiziranom programu trebaju kontinuiranu pomoć asistenta. Također ovakav tip rada zahtjeva veći spektar materijala, vremena i pomoćnih alata za samu provedbu.

U konačnici, individualizirani je oblik rada u nastavi u sklopu kojeg se učenik stavlja u centar rada te se sadržaj uglavnom obrađuje uz pomoć nastavnika. Nastavnik služi kao pomoć i poticaj kroz rješavanje zadataka i problema te vodi učenika kroz sadržaj. U navedenom procesu sudjeluju i učenici čija je uloga razvijati odgovornost prema radu, samouvjerenost te samostalnost u učenju. Smatram kako je važno posvetiti vremena i volje za učenika te je na nastavniku da to i postigne.

Zaključak

Korištenje oblika rada u nastavi važan je faktor u provedbi kvalitetnijeg i bogatijeg načina učenja i stjecanja znanja kod učenika jer im omogućuje stjecanje spoznaja putem raznih područja, koje će im pomoći prilikom prikupljanja informacija, stjecanja prakse u području odrade zadanih zadataka te isto tako pripremiti ih za stvarni svijet u kojem će biti nužno da pronalaze rješenja za određene situacije. Oblici rada u nastavi na taj način omogućuju i teže boljoj pripremi pojedinca za snalaženje u životu te kreiranje kompetencija za odrađivanje istog.

Kreiranjem opisa svakog oblika rada u nastavi te analizirajući njihove prednosti i izazove te karakteristike, uvidjele su se prednosti koje se vežu za bolju nastavnu atmosferu, veći razvoj kompetencija učenika na kvalitetniji način te razbijanje same monotone razredne atmosfere do koje dolazi kroz uporabu tradicionalnih metoda rada. Stoga je važno na pravilan način odabrati oblik rada koji odgovara zadatku te potrebama razreda. Po pitanju izazova autori u velikoj većini navode nedovoljno vremena, nedostatak discipline ili pojava nezainteresiranosti kod učenika prilikom samog procesa.

Nadalje, važno je naglasiti da su nastavnici ti koji su zaduženi za provedbu i odabir aktivnosti, metoda i strategija učenja čije odabire temelje na svojem znanju i iskustvu. Važno je da nastavnici imaju tu kompetenciju da pravilno izaberu oblike rada u nastavi koji najbolje odgovaraju sadržajem koji postoji u nastavnom procesu kako bi učenicima što kvalitetnije prenijeli potrebne informacije. U skladu s navedenim važno je da nastavnik bude dobro upoznat sa učenicima i njihovim mogućnostima i interesima jer je to još jedan od nužnih faktora kod odabira prikladnog oblika rada.

Kvalitetnu nastavu isključivo čine nastavni proces, nastavnik i učenik. Iz tog razloga važno je da trud i zalaganje ulažu obje strane odnosno da učenici na najbolji način iskoriste svoje kompetencije i znanje dok je na nastavnicima da omoguće učenicima kod učenja najbolje moguće uvjete za ostvarenje samog procesa. Na taj način dolazimo do kreiranja ugodne i kvalitetne klime za učenje i rad.

Oblici rada u nastavi su važan aspekt kvalitetnog razvoja kompetencija učenika. Stoga je važno da nastavnici posjeduju vještine prikladnog odabira određenog oblika rada kojim će se služiti prilikom obrade sadržaja. To bi značilo da je potrebno da nastavnik odabere oblik rada u nastavi koji su prikladni zadanom sadržaju, da pomoću njih motiviraju učenike na rad te im kreiraju pozitivno razredno ozračje za učenje. Stoga je važno kontinuirano informirati

nastavnike o prednostima i izazovima oblika rada u nastavi u sklopu profesionalnog razvoja nastavnika, usmjeriti ih na literaturu i uključiti ih u usavršavanja ili edukacije kako ih se upoznao sa vrstama oblika rada u nastavi te im se time pospješila razina motivacije za provedbu. Odgovornost za provedbu profesionalnog razvoja nastavnika ima sama odgojnoobrazovna ustanova u kojoj nastavnik radi te stručni tim navedene ustanove. Dakako, sama aktivnost ustanove nekada nije dovoljna, stoga je važno poticati nastavnike da samostalno uče o oblicima rada.

Popis literature

Bognar, L. (2016). Socijalni oblici. *Ladislav Bognar*. Preuzeto s <https://ladislav-bognar.net/node/78>

Bognar, L. i Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

Brüning, L. i Saum, T. (2008). *Suradničkim učenjem do uspješne nastave: kako aktivirati učenike i potaknuti ih na suradnju*. Zagreb: Naklada Kosing.

Buj, M. (1983). *Odgojno-obrazovni rad u parovima*. Zagreb: Školska knjiga.

Buljubašić-Kuzmanović, V. (2006). Pedagoška radionica u funkciji aktivne nastave i učenja na uspjesima. *Metodički ogledi*, 13 (1), 123-136. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/4369>

Cindrić, M., Miljković, D., Strugar, V. (2010). *Didaktika i kurikulum*. Zgreb: IEP

Dubovicki, S. i Omićević, A. (2016). Nastavne metode kao poticaj učenikovoju kreativnosti. *Život i škola*, LXII (1), 105-124. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/165108>

Dževahirić, F., Kukić, M. i Hadžiabdić, V. (2020). Grupni rad u nastavi matematike. *Poučak*, 21 (81), 34-41. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/249574>

Đorđević, J. (2003). Individualizacija i problemska nastava u radu sa darovitim i talentovanim učenicima. *Zbornik* 25 (9). Preuzeto s <http://www.nauka.uskolavrsac.in.rs/wp-content/uploads/2015/03/Zbornik9.pdf#page=25>

Đurić, N. (2013). *Oblici rada u nastavi hrvatskoga jezika*. Diplomski rad. Osijek: Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku. Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:584564>

Itković, Z. (1997). *Opća metodika nastave*. Split: Književni krug.

Ivanović, J. i Törteli Telek, M. (2014). Temelji diferencirane nastave i njezini organizacijski oblici. *Život i škola*, LX (31), 106-107. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/125299>

Janković, E. (2019). *Mogućnost individualnog pristupa u razvoju dječjeg likovnog stvaralaštva*. Diplomski rad. Osijek: Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku. Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:251:417477>

Jelavić, F. (1994). *Didaktičke osnove nastave*. Jastrebarsko: Slap

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

Knežević, K. i Poje, M. (2012). Timska nastava kao inovativni pristup u obrazovanju na visokoškolskim ustanovama. *Ekonomski vjesnik*, XXV (2), 401-405. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/94883>

Krištofić, K. (2016). *Obilježja socijalnih oblika rada u nastavi usmjerenoj na učenika*. Zagreb: Učiteljski fakultet u Zagrebu. Preuzeto s <https://repozitorij.unizg.hr/islandora/object/ufzg:105/preview>

Kvesić, I. (2011). *Metodički organizacijski oblici rada-čimbenik učinkovitosti*. Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.

Lavrnja, I. (1998). *Poglavlja iz didaktike*. Rijeka: Pedagoški fakultet Rijeka.

Lazarević, V. (2005). *Individualizovana nastava*. Stručni rad. Beograd: Učiteljski fakultet u Beogradu. Preuzeto s http://www.edu-soft.rs/cms/mestoZaUploadFajlove/6_OT_2_2005_VESNA_LAZAREVIC_.pdf

Markić, I. (2014). Didaktička kultura škole i razvoj suradničkih kompetencija učenika u nastavnom procesu. *Školski vjesnik*, 63 (4), 627-652. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/136121>
nastava. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. Pristupljeno 23. 7. 2022. <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=43051>

Nikčević-Milković, A. (2004). Aktivno učenje na visokoškolskoj razini. *Život i škola*, L (12), 47-54. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/25505>

Peko, A. i Pintarić, A. (1999). *Uvod u didaktiku hrvatskoga jezika*. Pedagoški fakultet: Osijek

Poljak, V. (1984). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

Predojević, Ž. (2010). *Temeljni nastavni oblici rada*. Osnovna škola Popovac. Preuzeto s http://os-popovac.skole.hr/ucitelji?news_id=672

Rašidagić, F., Manić, G., Mahmutović, I. (2016). *Metodika nastave tjelesnog odgoja i sporta*. Sarajevo: Svjetlost Graf

Sekulić, D. (1989). Timski rad. *Ekonomski vjesnik*, II (1), 75-86. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/228794>

Skupnjak, D. (2018). Timski rad I supervizija školskih timova. *Varaždinski učitelj*, 1 (1), 5-15. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/205408>

Šabanović, M., Dedić, S. (2022). Podsticanje aktivnosti učenika u nastavi islamske vjeronauke upotrebom rada u paru. *Novi Muallim*, 16(63), 48–62. Preuzeto s <https://ilmijja.ba/ojs/index.php/casopis1/article/view/105>

Števančić Pavelić, M. i Vlasac, I. (2006). Postignuća učenika primjenom različitih metoda i oblika rada u nastavi prirode. *Život i škola*, LII (15-16), 155-165. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/25044>

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

Trškan, D. (2006). Motivacijske tehnike u nastavi. *Povijest u nastavi*, IV (7 (1)), 19-28. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/24875>

Uzelac, S. (1993). Individualni socijalnopedagoški rad s učenikom. *Kriminologija & socijalna integracija*, 1 (1), 117-132. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/93786>

Vrkić Dimić, J. (2007). Socijalni oblik nastavnog rada – rad u skupinama. *Acta Iadertina*, 4 (1), 0-0. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/190049>

Vrkić Dimić, J. i Vidić, S. (2015). Korelacija i timski rad u nastavi – holistički pristup učenju i poučavanju. *Acta Iadertina*, 12 (2), 0-0. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/190135>

Sažetak i ključne riječi

U ovome radu će se govoriti vrstama o oblika rada u nastavi kojima se nastavnici mogu koristiti u svome radu s učenicima prilikom obrade sadržaja na nastavi. U uvodnom dijelu rada definirat će se oblici rada u nastavi i istaknuti njihova važnost. U središnjem dijelu rada navest će se oblici rada u nastavi (frontalni oblik rada, individualni oblik rada, rad u paru, timski oblik rada, grupni rad, rad u skupini i individualizirani rad). Objasniti će se važnost korištenja pojedinog rada u nastavi te navesti prednosti i nedostaci svakog oblika. U zaključku, navesti će se važnost rada te zaključne misli o samom radu. Cilj rada je definirati pojam oblika rada u nastavi, navesti i objasniti oblike rada u nastavi te istaknuti važnost korištenja istog u nastavnom procesu.

Ključne riječi: oblici rada u nastavi, frontalni rad, individualni rad, individualizirani rad, rad u paru, grupni rad, rad u skupini, timski rad

Abstract

This thesis topic will be discussing different forms of work that teachers can use during their lectures. In introduction, we will be defining and pointing out the importance of every form of work. The main part specifies the forms of work that could be used during the lectures (frontal method, individual form of work, working in pairs, teamwork, group work, group exercise and individual work). The importance of each and every form of work will be explained, including both the positive and negative aspects of them. In the conclusion, we will sum up the importance of the work and concluding thoughts about the work it self. The main goal of this thesis is to define the concept of every form of work in teaching, to list and explain them and to point out the importance of their usage in classrooms.

Key words: forms of work, frontal method, individual form of work, working in pairs, group work, group exercise, individual work