

UDK: 371.3:316.614

Izvorni znanstveni članak

Prihvaćeno: 28. studenog 2014.

Ivan Markić¹

DIDAKTIČKA KULTURA ŠKOLE I RAZVOJ SURADNIČKIH KOMPETENCIJA UČENIKA U NASTAVNOM PROCESU

Sažetak: Školska kultura definira se kao relativno trajna kvaliteta školske sredine koja utječe na ponašanje njezinih članova i tako određuje sveukupnost načina življenja škole (Domović, 2004). U toj kulturi didaktička kultura, kao područje očitovanja školske kulture, nalazi na svoje područje proučavajući sve ono što dolazi u izravan ili neizravan doticaj s procesom obrazovanja i nastave. Slijedeći postavke i usmjerenja kurikula, zakona i strategija te ostalih akata koji nedvosmisleno ističu potrebu da se kroz školski i nastavni proces dijete-učenik dovede do samostalnosti u kojoj će iskazivati dugo razvijanu kompetentnost, ovaj rad usmjerava se na interpersonalne-suradničke-timske odnose potrebne za kvalitetno participiranje u osobnoj i društvenoj dimenziji života, ali i svijetu rada pojedinca, a koje su nastale kao produkt izravnog rada u nastavi. Budući da suradništvo danas predstavlja jednu od potrebnih kompetencija za hvatanje u korak s društvenim, tehnološko-tehničkim i inim drugim napretcima, u radu su prikazani i interpretirani rezultati istraživanja koji su se odnosili na uporabu socijalnih oblika rada u nastavi. Socijalni oblici rada u nastavi, misleći pritom na rad u paru i rad u skupini, predstavljaju osnovu za suradništvo te potencijal za stvaranje timskog oblika rada. Ovi socijalni oblici, ako su pravilno isplanirani, strukturirani te primijenjeni na one teme kod kojih učenici uviđaju svrhovitost primjene, neupitno dovode do porasta njihova interesa i motivacije, ali i do stvaranja kohezivnijih i kvalitetnijih međuodnosa. Dobiveni podatci interpretirani su te je ponuđena nova perspektiva na trenutnu usmjerenost učitelja predmetne nastave za uporabu onih socijalnih oblika rada u nastavi koji izravno omogućavaju razvoj timskog rada koji danas u najvećoj mjeri oslikava kvalitetu i tendencije suvremene škole i nastave.

Ključne riječi: *suradništvo, nastava, učitelj, učenik, timski rad, didaktička kultura škole.*

1. Uvodna razmatranja

Riječ kultura latinskog je porijekla, a prvotno je značila obrađivanje i odnosila se na kultiviranje zemlje koje se odvijalo nakon prelaska ljudi s nomadskog na sjedilački način života. Danas se kultura odnosi na zajednički vrijednosni sustav, stavove, navike, uobičajena ponašanja, tradiciju i vjerovanja ljudi, a može označavati i sve ono što je čovjek ostvario i prihvatio kao vrijednosti poput zakona, morala, religije, književnosti, običaja i sl. Kultura u životu čovjeka zauzimala je i zauzima iznimno važno mjesto njegova kognitivna, emocionalnog i socijalnog razvoja te se očituje na implicitne (u obliku simboličkih odnosa – vrijednosti, norme, legende...) i eksplicitne (običaji i tradicija obilježavanja i slavljenja određenih istaknutih životnih, kalendarskih i radnih događaja) načine. Promjenom načina života te razvojem društava razvijalo se i samo poimanje navedenog termina kao i što se sama kultura razvijala u raznim područjima djelovanja čovjeka. Tako danas možemo govoriti o kulturama naroda, organizacija, kulturi komuniciranja, govorenja, ponašanja, itd. Ona implicira stalnu usmjerenost prema podizanju kvalitete temeljenu na zajednički prihvaćenim vrijednostima. No kao što ne možemo govoriti o kulturi bez čovjeka, tako ne možemo govoriti ni o kulturi bez isticanja njezine povezanosti s društvom, točnije društvenim institucijama. Jedna od takvih temeljnih institucija društva jest škola kao zajednica djelovanja učitelja, učenika, pedagoga, psihologa, logopeda, roditelja i ostalih subjekata. Sukladno tomu, svaka škola ima svoju specifičnu kulturu koju možemo definirati kao jedinstveni skup shvaćanja i vjerovanja subjekata škole o smislu i zadacima ustanove i o njihovoj vlastitoj ulozi u njoj. Kvaliteta same kulture škole, gledana kroz interakcije među pojedincima, njihovu povezanost, usmjerenost na ostvarivanje zajedničke vizije organizacije i slično, može biti, najšire gledano, okarakterizirana kao pozitivna i negativna. Pozitivne karakteristike kulture škole ogledale bi se u optimizmu, zajedništvu, odgovornosti, vjeri u svrhovitost rada i djelovanja, učinkovitim korištenju resursima, interakciji, dijalogu te podržavanju i priznavanju napora, uspjeha i inovacija svih njezinih činitelja, dok bi negativnu određivao nizak stupanj povezanosti, pasivnost, pesimizam,

frustriranost i fragmentiranost, negativan stav prema poučavanju i učenju, pogled na instituciju isključivo kroz njezine neuspjehe, zatim okrivljavanje i nedostatak zajedništva. Samom kategorizacijom kvalitete kulture škole bavili su se kod nas i u svijetu brojni znanstvenici iz različitih područja društvenih znanosti te su ponudili osnovne podjelu kvalitete kulture škola prema njihovim temeljnim obilježjima. Navedena obilježja mogu biti izvedena prema kriterijima ekspresivnosti – stupnja kohezije i pozitivnih međuljudskih odnosa i instrumentalnosti – stupnja kontrole i usmjerenosti na zadatak (Hargreavesova) ili primjerice prema kriterijima učinkovitosti i napredovanja razvoja škole (Stoll i Fink). Tako Hargreavesova (1995) ističe sljedeća četiri temeljna tipa školske kulture: tradicionalističku s niskim stupnjem kohezije, a visokim kontrole, u kojoj prevladava formalizam, rutina i nepristupačnost; kolaboracionističku s niskim stupnjem kontrole, a visokim kohezije, u kojoj prevladava opuštena atmosfera i uzajamna briga; kontroliranu s visokim stupnjem kontrole i kohezije, u kojoj prevladava osjećaj zatvorenosti te anemičnu s niskim stupnjem kohezije i kontrole, u kojoj prevladava nesigurnost i osjećaj izoliranosti. S druge strane, Stoll i Fink (2000) navode kako kultura škole može određivati školu kao: pokretnu i dinamičnu koja potiče napredak svih učenika, gdje se zajednički, motivirano i kompetentno radi na ostvarenju zajedničke vizije škole; kružecu školu koja ostavlja dojam učinkovitosti jer su učenici uspješni bez obzira na kvalitetu učitelja; lutajuću školu koja se ne prilagođava ili ne prilagođava dovoljno brzo promjenama na štetu učenika; napinjuću školu čija je glavna karakteristika neučinkovitost, nemotiviranost i nedostatak kompetencija, ali utrošak znatne energije u promjenu postojećeg stanja te, posljednje, utopljeničku školu koja je neučinkovita, izolacijska, nekompetentnih, demotiviranih i međusobno okrivljavajućih sudionika za čije je mijenjanje potrebno ulaganje napora stručnjaka iz više područja.

Svaki navedeni tip škole pokazuje svoje prednosti i nedostatke na pet temeljnih područja očitovanja kulture škole. To su: područja pedagoške kulture, organizacijske kulture, specifične školske kulture, kulture odnosa te didaktičke kulture škole (Staničić, 2006). Budući da se u ovom radu izravno bavimo proučavanjem didaktičke kulture škole, usmjerit ćemo se prema eksplikaciji navedenog područja očitovanja. Potvrdu njezina značaja i svrhovitosti donose mnoga istraživanja. Primjerice, istraživanje Schweiker-Marre (1995) direktno je proučavalo i potvrdilo povezanost između kulture pojedine škole i didaktičkog

djelovanja njezinih učitelja. Na temelju rezultata istraživanja definirano je 12 normi koje utječu na kvalitetu didaktičke kulture škole. Prvih šest odnosi se na pedagoško-stručnu kvalitetu učitelja, a ogledaju se u njegovoj kolegijalnosti, sklonosti inovacijama, visokim očekivanjima, povjerenju i samopouzdanosti, potpori i stručnom znanju. Drugih šest odnosi se na njegovu učinkovitost i sklonost prema uspostavljanju suradničkih odnosa, poput uvažavanja i priznavanja drugih, brižnog odnosa, uključenosti, snage i odlučnosti, otvorenosti u komunikaciji. Potvrđeno je kako ove karakteristike učitelja ne samo donose pozitivnu promjenu, već utječu značajno i na brzinu kojom se pozitivne promjene događaju u školskoj instituciji. Slično se ističe i u pedagoškim standardima ISSA čija je usmjerenost prema povećanju kvalitete učitelja te koja opisuju osnovna znanja, vještine, stavove i metode poučavanja koje su u skladu s filozofijom i principima metodologije usmjerene na dijete. U području interakcije, kao jednom od sedam temeljnih područja, uz promociju podržavanja razvoja identiteta i samosvijesti djeteta te suradnje s ključnim odraslima posebno je istaknuta potreba razvoja zajednice koja uči (ISSA standardi, 2006). Upravo taj razvoj moguće je i preporučljivo ostvarivati na način da se u nastavi potiču suradnički oblici rada jer upravo oni dovode do razvoja socijalne, emocionalne, komunikacijske kompetencije, razvoja empatije itd. Poticanje suradničkih oblika rada u nastavi nema za cilj samo ritmizaciju nastavnog procesa, već trajnu promjenu unutar strukture didaktičke kulture škole s ciljem unaprjeđenja učinkovitosti nastave u svim njezinim sastavnicama. Mijenjanjem ustaljenih socijalnih oblika rada u nastavi, utječemo na razvoj i drugih obilježja didaktičke kulture škole, poput protočnosti nastave, primjene nastavnih medija, različitih stilova poučavanja, didaktičkih principa, sustava nastave itd. (Kolpak, 2012). Imajući u vidu navedeno, a u skladu i s razmišljanjima (Dryden, Vos, 2001) koja ističu kako je razvoj suradništva imperativ suvremenog doba, a time je i učenje takva ponašanja postalo jedan od važnih ciljeva institucionaliziranog odgoja i obrazovanja, temeljni dokumenti obrazovne politike Republike Hrvatske sve više se usmjeravaju k razvoju suradničkih kompetencija. Tako se u zakonu navodi kako je škola, kao iznimno važna instanca odgoja i obrazovanja, dužna osigurati kontinuiran razvoj učenika kao duhovnog, tjelesnog, moralnog, intelektualnog i društvenog bića, u skladu sa svim njegovim sposobnostima i sklonostima (NN, 55/90), u Strategiji za izradbu i razvoj nacionalnog kurikuluma (2007) gdje se kao značajan cilj navodi unaprjeđenje kvalitete odgojno-

obrazovne djelatnosti, odnosno kvalitete poučavanja i učenja te isticanje razvoja prosocijalnog ponašanja kao posebnog cilja nacionalnog kurikula, dok se u nacionalnom kurikulu, u zahtjevu za razvojem 8 temeljnih kompetencija mogu prepoznati zahtjevi za razvojem suradništva. Oni su vidljivi u zahtjevu za razvoj kompetencije *Učiti kako učiti* u kojoj se naglašava potreba za osposobljenošću učenika za organiziranje učenja koja podrazumijeva i učinkovito upravljanje vremenom i informacijama, i u samostalnom učenju i pri učenju u skupini, te *Socijalne i građanske kompetencije* koja zahtijeva osposobljenost za odgovorno ponašanje, pozitivan i tolerantan odnos prema drugima, međuljudsku i međukulturnu suradnju, uzajamno pomaganje i prihvaćanje različitosti; samopouzdanje, samopoštovanje i poštovanje drugih; osposobljenost za učinkovito sudjelovanje u razvoju demokratskih odnosa u školi, zajednici i društvu te djelovanje po načelima pravednosti i mirotvorstva (NOK, 2011). Dakle, iz navedenih je izvora vidljivo kako je suradništvo zaista imperativ današnje škole, no upitno je na koji se način ono potiče i razvija unutar školske institucije, a pogotovo unutar nastavnog procesa kao njegove temeljne odrednice.

2. Razvoj suradničkih kompetencija učenika u nastavnom procesu

Suradništvo možemo odrediti kao zajednički rad na ostvarenju ciljeva, odnosno kao proces kada se više pojedinaca organizira u zajednice s ciljem ostvarivanja jednog zadatka ili misije. Tada pojedinci zajedno pristupaju određenu problemu i njegovu rješavanju predlažući i istražujući načine na koje je moguće doći do rješenja te provodeći dogovorene postupke za utvrditi ostvaruju li zacrtano ili ne. Taj postupak odvija se određivanjem strategije djelovanja i primjenom brojnih dogovorenih metoda rada. Budući da suradništvo kao rad zajednice zahtijeva pozitivan kontakt svih članova, možemo govoriti i o suradništvu kao dinamičnoj umjetnosti održavanja kontakata. Unutar školske institucije suradništvo je moguće poticati i ostvarivati unutar triju temeljnih relacija: između zaposlenika škole (učitelji, stručni tim, osoblje), između zaposlenika škole i učenika te među učenicima.

Razvoj suradničkih oblika ponašanja među učenicima temelji se prvenstveno na unutarnastavnom radu za koji je odgovoran učitelj. On, organizirajući nastavni proces s ciljem razvoja kompetencija, treba primjenjivati prigodne nastavne sustave, metode i postupke pritom se

koristeći onim socijalnim oblicima rada u nastavi koji dokazano učenicima otvaraju prostor za interakciju unutar zadatka, a usmjereni su na ostvarivanje zadanog cilja. Navedeno se prije svega odnosi na primjenu socijalnih oblika rada u paru i rada u skupini koji po svojoj temeljnoj odrednici stavljaju učenika u interaktivan odnos sa suučenicom i nastavnim sadržajem. No, kako bi primjena navedenih oblika rada bila svrsishodna, sudionici moraju poštivati temeljne preduvjete za takav oblik rada, poput želje za suradnjom i spremnosti na dogovor, discipline partnera, poštivanja zadanih rokova, međusobnog pomaganja i odgovornosti. I **učitelj svojim djelovanjem može utjecati na kvalitetu i dati inicijalni podstreh aktivnostima učenika na način da im pruži slobodu izbora pri određivanju članova pojedinih skupina ili pri odabiru para.** Kao nadopunu navedenom potrebno je istaknuti kako razvoj suradničkih kompetencija učenika učitelj može potaknuti i izvan nastavnog procesa, primjerice zadavanjem domaćih zadaća koje učenici trebaju riješiti u paru ili skupini. Tada učenici nisu opterećeni strogim i unaprijed zadanim obrascima djelovanja unutar 45-minutnog nastavnog sata i njegovu „kućnom“ nadopunjavanju činjeničnim znanjem ili vježbanjem, već radu pristupaju opuštenije ostavljajući više vremena za zadovoljenje socijalnih i emocionalnih potreba.

Uporaba socijalnih oblika rada poput rada u paru ili skupini ima brojne prednosti nad socijalnim oblicima poput individualnog ili frontalnog rada jer **učenicima omogućavaju bolji** uvid u znanja drugih, postupnost u radu kako bi se zajednički stiglo do cilja, brže rješavanje zadataka, utječu na razvoj prijateljstva, učeničko zbližavanje (Hagelgans, 1995), nude uvid u druge stilove učenja, stjecanje socijalnih iskustava te se stvara okolina s mogućim manjkom napetosti i stresa nepogodna za razvoj egocentričnog ponašanja (Stevanović, 2003).

Razmišljanja autora u skladu su s postavkama teorije socijalne međuovisnosti koja predstavlja kamen-temeljac za timski razvitak određenog para ili skupine. Ona navodi kako je razina aktivnosti i način interakcije pojedinca u izravnoj povezanosti s vrijednošću koju on pridaje postavljenom cilju unutar zadatka (Johnson, Johnson, 2009). Stoga je temeljni zadatak učitelja pri zadavanju suradničkog oblika rada razvoj interesa i motivacije kod uključenih učenika. Ako uspije učenicima predočiti vrijednost dostizanja pojedinog cilja, doći će do stvaranja pozitivne međuovisnosti unutar članova te pozitivne

međuovisnosti članova i zadatka u kojemu će shvatiti kako su jedni drugima potrebni. Ako **učitelj ne uspije ili ne umije stvoriti navedenu povezanost ili** ako članovi ostvarenje svojih ciljeva vide isključivo u tome da su bolji od ostalih članova, doći će do negativne međuovisnosti ili će pak doći do nepostojanja međuovisnosti u kojoj učenik percipira da ostvarenje njemu željenog cilja nije ni u kakvoj povezanosti s ostvarivanjem ciljeva drugih ili zajednice. Navedeno će rezultirati negativnim odnosima unutar skupine te dovesti do izvedbe ispod očekivane razine. Teorija socijalne međuovisnosti zorno prikazuje vrijednosti i potrebitost razvoja didaktičkih kompetencija učitelja, posebice u područjima planiranja i organizacije nastavnog procesa, u području izbora primjerenih sadržaja te u području dijagnostike učeničkih stanja. I Vigotski je tvrdio kako socijalna interakcija ima glavnu ulogu u učenju te da ono u učeniku tada budi različite unutarnje razvojne procese (Bennet, 1995).

No potrebno je istaknuti kako puko organiziranje učenika u parove ili skupine ne može samo po sebi dovesti do povećanja razine njihove suradničke kompetentnosti kao ni stvaranja tima. Stoga je pri organiziranju rada u paru ili skupini učitelj dužan poštovati određene zakonitosti. One se u radu s učenicima odnose na uvažavanje učeničkih stilova ponašanja i učenja, dominantnih inteligencija, sociometrijskog statusa pojedinaca unutar razrednog odjeljenja, predznanja, negativnih i pozitivnih činitelja već formuliranih razrednih parova ili skupina (razredne klike, prijateljstva, rivalstva i sl.). Na temelju tih informacija učitelj pristupa određivanju članova skupina ili određivanju parova.

Iako svaki par kao i skupinu možemo svesti pod suradnički oblik rada, nikako ne možemo isto poistovjetiti s timskim radom. Timski oblik rada, iako identičan socijalnom obliku po broju sudionika, karakteriziraju puno snažnije interakcije i puno jači osjećaj pripadnosti. Njega možemo shvatiti kao zajednicu u koju sudionici rada u paru ili skupini trebaju tek izrasti, odnosno kao proces u kojemu sudionici, zajednički radeći, izrastaju u jednu organiziranu, koherentnu i usustavljenu jedinicu unutar koje vladaju gotovo prijateljski odnosi. Timski rad prema brojnim znanstvenim istraživanjima kod učenika dovodi do usvajanja novih znanja, razvija kritičko, kreativno i logičko mišljenje, različite komunikacijske i socijalne vještine te jača samopoštovanje (Richardson, 1997), razvija osjećaj poštovanja prema različitostima (smanjenje rasistički, ksenofobičnih, seksističkih ispada i mišljenja), smanjenje

antisocijalnog ponašanja (delinkvencije, zlouporabe droga, nasilja), porast intrinzične motivacije za djelovanje, povećava učestalost razmišljanja višeg reda, usredotočenost (Johnson, Johnson, 1989), pruža priliku za interakciju, preuzimanje odgovornosti za vlastiti rad i napredovanje (Totten i sur., 1991), bolje ovladavanje tehnikama intelektualnog rada, a stečeno se znanje trajnije zadržava, učenici pokazuju kooperativnije, kohezivnije i discipliniranije obrasce ponašanja, lakše uspostavljaju društvene kontakte, povećava se sposobnost samorefleksivnosti, uvida u vlastito ponašanje, utječe se na smanjenje snažnih duševnih smetnji poput zakočenosti, depresivnosti i straha, povećavaju se sposobnosti planiranja i koordinacije te bolje dijagnosticiranje problema (Meyer, 1986: 380, prema: Terhart, 2001) te ih se priprema na svijet rada (Klippert, 2001).

Naposlijetku, uvidjevši prednosti timskog rada u svim područjima života, posebice u nastavi, a u skladu sa zahtjevima temeljnih dokumenata obrazovne politike potrebno je utvrditi u kojoj su mjeri suradnički oblici rada (kao osnova za stvaranje timova, ali i kao poligon za razvoj suradničkih kompetencija) zastupljeni u nastavi u **školama** Republike Hrvatske. U tu svrhu provedeno je i istraživanje čiji pregled i rezultate donosimo u nastavku rada.

3. Metodologija

3.1. *Cilj istraživanja*

Utvrditi dimenzije didaktičke kulture s obzirom na segment socijalnih oblika rada u nastavi i doprinos socioprofesionalnih varijabli sudionika istraživanja razumijevanju didaktičke kulture.

3.2. *Hipoteze*

Na temelju postavljenog cilja oblikovane su sljedeće hipoteze:

1. Skala primjene socijalnih oblika rada u nastavi pokazuje pretežito pozitivan smjer stavova.
2. Skala primjene socijalnih oblika rada u nastavi značajno se razlikuje prema socio-profesionalnim determinantama sudionika istraživanja.

3.3. *Sudionici istraživanja*

Uzorak ovoga istraživanja čine učitelji predmetne nastave zaposlene u osnovnoškolskom sustavu Republike Hrvatske, njih ukupno 1 103, od kojih su 862 učiteljice (78,4%), a 237 učitelja (21,6%). Struktura sudionika istraživanja prema dobi unaprijed je utvrđena postavljenim kategorijama. Prvu kategoriju predstavljaju sudionici istraživanja koji imaju do 10 godina radnog iskustva, drugu od 11 do 20 godina, treću sudionici istraživanja u rasponu od 21 do 30 godina i posljednju, četvrtu čine sudionici istraživanja s više od 31 godinu radnog iskustva. Pri imenovanju kategorija značajno smo odstupili od kategorizacije Berlinera (1992), koji navodi kako učitelj prolazi kroz sve etape profesionalnoga razvoja svakih dvije do tri godine, jer smo mišljenja kako za razvoj profesionalnih kompetencija učitelja (prema načelima cjeloživotnog obrazovanja i razvoja kompetencija učitelja) treba značajno više vremena danas negoli prije 20 godina. Podjele učitelja temeljene na godinama radnog iskustva provedenog u školi imenovali smo na sljedeći način: do 10 godina – učitelj početnik (N=465, 42,5%); od 11 do 20 godina – osposobljeni učitelj (N=305, 27,9%); od 21 do 30 godina – kompetentni učitelj (N=165, 15,1%) i više od 31 godinu – učitelj ekspert (N=158, 14,5%). Nadalje, sudionici istraživanja podijeljeni su prema temeljnom nastavnom predmetu kojega su voditelji i pripadajućem nastavnom području. Struktura uzorka bila je sljedeća: društveno-humanističko (N=582, 53,6%), prirodno-znanstveno (N=318, 29,3%), umjetničko područje (N=125, 11,5%) te tjelesno-zdravstvena kultura (N=61, 5,6%).

3.4. *Instrument*

Podatci su prikupljeni pomoću anketnog upitnika. Na pitanja o sociodemografskim obilježjima odgovarali su odabirući jedan od ponuđenih odgovora (spol), a na dva su upisivali vlastiti odgovor (radno iskustvo, nastavno područje). Na pitanja o primjeni socijalnih oblika rada u nastavi odgovarali su prema Likertovoj petostupanjskoj skali (nikada – 1, rijetko – 2, katkad – 3, često – 4, uvijek – 5).

3.5. *Postupak*

Ispitivanje je provedeno tijekom listopada, studenog i prosinca 2013. godine u osnovnim školama na području Republike Hrvatske. Istraživanje je bilo anonimno, transverzalnog tipa te je uključivalo prikupljanje podataka u jednoj vremenskoj točki. Dobiveni podatci obrađeni su pomoću statističkog programa za računalnu obradu podataka (SPSS).

3.6. *Rezultati i rasprava*

Kako bismo utvrdili strukturu primjene pojedinih socijalnih oblika rada u nastavi, ispitali smo stavove sudionika istraživanja vezane uz učestalost primjene određenih nastavnih aktivnosti koje se mogu povezati s kategorijama socijalnih oblika rada u nastavi. Rezultate smo prikazali u tablici koja slijedi, s deskriptivnim pokazateljima ponuđenih čestica.

Tablica 1 – Deskriptivni pokazatelji čestica korištenih za mjerenje socijalnih oblika rada u nastavi

U nastavnom procesu ...	M	SD	Me	Min	Max	TR
1. koristim se frontalnim oblikom rada	3,70	0,708	z	1	5	4
2. pazim da učenici ne zlorabe rad u paru i skupini	4,23	0,748	4	1	5	4
3. dajem domaću zadaću koju učenici trebaju rješavati u parovima	2,21	1,002	2	1	5	4
4. organiziram rad u skupinama	3,50	0,781	3	1	5	4
5. skupinu čine do četiri učenika	3,65	0,924	4	1	5	4
6. skupinu čine više od četiri učenika	2,69	1,036	3	1	5	4
7. naglasak je na individualnom radu	3,53	0,800	4	1	5	4
8. organiziram rad u parovima	3,46	0,755	3	1	5	4
9. učeniku omogućim odabir drugog učenika za rad u paru	3,01	0,985	3	1	5	4
10. učenici slobodno odabiru članove skupine	2,89	0,968	3	1	5	4
11. domaću zadaću dajem svakom učeniku da je samostalno rješava	3,72	1,202	4	1	5	4
12. istodobno poučavam sve učenike	4,08	0,699	4	1	5	4

Učestalost određenih nastavnih aktivnosti s obzirom na kriterij socijalnih oblika rada u nastavi pokazuje obilježja aktivnosti učitelja pri primjeni rada u

paru i skupini jer je njihov fokus na tome da učenici ne zlorabe rad u paru i u skupini ($M=4,23$). Znakovito je da ovi socijalni oblici rada ne stavljaju učenika u središte pozornosti. Učitelji prema rezultatima istraživanja uvažavaju prednosti i nedostatke socijalnih oblika rada i imaju svijest o problemu koji nosi rad u paru i skupini te pri organiziranju nastavnog rada uvažavaju potrebna načela važna za učinkovito organiziranje pojedinih socijalnih oblika rada u nastavi. U hijerarhijskoj strukturi ponuđenih čestica vidljivo je da sudionici istraživanja velik naglasak stavljaju na istodobno poučavanje učenika ($M=4,08$), koje se pokazalo kao najsigurniji put ostvarivanja nastavnih ciljeva. Na temelju rezultata možemo zaključiti da je vidljiv tradicionalan pristup provođenju nastavnog procesa te da frontalni pristup nastavi zauzima dominantno mjesto. Uz navedeno, najcjelovitije odgovore i najveća slaganja sudionici istraživanja pokazali su na česticama „Istodobno poučavam sve učenike“, „Koristim se frontalnim oblikom rada“ i „Dajem učenicima domaću zadaću za samostalno rješavanje“.

Kontrolno pitanje „Koristim se frontalnim oblikom rada“ ($M=3,70$) pokazalo je približno jednak rezultat pitanju „Istodobno poučavam sve učenike“ ($M=4,08$). Razliku u odgovorima između čestica tumačimo negativnim predznakom koji među učiteljima ima frontalna nastava. S obzirom na to da frontalna nastava u suvremenoj nastavi nema popularnu poziciju te su dominantni stavovi istraživača, znanstvenika i praktičara usmjereni k popularizaciji ostalih socijalnih oblika rada, navedeno vrlo vjerojatno utječe i na stavove učitelja. Razlika u aritmetičkim sredinama potvrđuje navedenu konstataciju te ukazuje na mogućnost da su neki sudionici istraživanja davali socijalno poželjne odgovore ili bili nedovoljno precizni tijekom davanja odgovora.

Rezultate dominacije frontalne nastave možemo tražiti u brojnim prednostima koje pruža učiteljima, poput ekonomičnosti vremena, jednostavnosti u osiguravanju razredne discipline, jednostavnosti pri organizaciji njezina izvođenja (Aschersleben, 1989; prema: Terhart, 2001) te u pretpostavljanju učitelja da svi učenici imaju jednak interes za nastavni sadržaj, što značajno olakšava pripremu nastavne jedinice.

Nadalje, rezultati istraživanja svjedoče i o svjesnosti učitelja o prednostima koje donosi oblik individualnog rada. Unatoč iskazanoj svjesnosti, prednost ipak ima frontalna nastava. Za pretpostaviti je da učiteljima individualni oblik stvara

poteškoće pri organizaciji rada, najvjerojatnije zbog nedovoljne ekonomičnosti navedenog oblika rada u nastavnom procesu. Na to nam ukazuje i usporedba čestice „Domaću zadaću dajem svakom učeniku da je samostalno rješava“ ($M=3,72$) i „Naglasak je na individualnom radu“ ($M=3,53$), gdje se učitelji individualnim oblikom rada znatnije koriste ako nije u sklopu nastavnog procesa, odnosno više se njime koriste pri zadavanju domaćih zadaća. Danas su prisutne brojne polemike vezane uz potrebitost domaćih zadaća. I dok protivnici ističu potrebu oslobađanja djece prevelikog angažmana vezanog uz nastavni sadržaj i njegov negativni utjecaj na provođenje i kvalitetu slobodnog vremena, pristaše zadavanja domaćih zadaća ističu, između ostaloga, da je upravo zbog preopsežnosti nastavnih programa prijekopotreban i dopunski rad kod kuće, da nema dostatno vremena za vježbanje i ponavljanje na nastavnom satu, i da se potpuna individualizacija može provesti samo samostalnim radom kod kuće, razvijajući osjećaj odgovornosti prema obvezama.

Istraživanje koje je proveo Sokol (2005) navodi kako je u predmetnoj nastavi 44,9 % učenika samostalno ispunjavao domaće zadaće koje je učitelj zadao. Rezultati istog istraživanja također ukazuju na značajnu pomoć roditelja pri njihovu rješavanju, dok je pomoć učenika iz razrednog odjela, odnosno suradničko rješavanje domaćih zadataka, prisutna kod tek 2,4% učenika. Slično mišljenje u vezi s rješavanjem domaćih zadaća imaju i sudionici ovoga istraživanja, koji su pokazali najmanji stupanj slaganja s česticom koja se odnosi na davanje mogućnosti za suradničko rješavanje domaćih zadaća među učenicima ($M=2,21$). Jedan od ciljeva domaćih zadaća, uz utvrđivanja nastavnoga sadržaja i njegova produbljivanja, stjecanje radnih navika, razvijanje samostalnosti, preciznosti i kreativnosti, jest i razvijanje suradnje među učenicima. Stoga ističemo potrebu za mijenjanjem stavova učitelja vezanih uz navedenu problematiku.

Zbog važnosti rada u skupinama za ovaj rad zanimale su nas i neke specifične odrednice organiziranja rada u skupini. Sudionici istraživanja izjasnili su se da po kriteriju brojčanih informacija uvažavaju suvremena metodička načela. Za pretpostaviti je da su svjesni dinamike skupine u ovim oblicima socijalnog rada, a posebice činjenice da skupine preko četiri člana pokazuje tendenciju raspada skupine te ovu spoznaju uvažavaju i u nastavnoj praksi. Iz hijerarhijske strukture čestica vidljivo je kako skupni oblik rada zauzima mjesto tek poslije frontalnog i individualnog oblika, što ukazuje na potrebu dodane senzibilizacije učitelja za

prednosti koje donose na području razvoja socijalne kompetencije.

Nadalje, rezultati ukazuju i na manju zastupljenost rada u paru, ograničavanje slobode učenika pri izboru para, a vrlo se rijetko javlja ideja o radu u paru izvan nastavnog procesa, kao što je rješavanje domaćih zadaća. Mogući razlog manje zastupljenosti ovoga socijalnog oblika rada vidimo u težnji učitelja da kontrolira učinkovitost i proces rada učenika, kao i čestoj nemogućnosti ispravnog vrjednovanje rezultata i postupka učeničkog rada u parovima. Vidljiva je potreba za osvješćivanjem kognitivne dimenzije stava učitelja za rad u paru te za ukazivanjem na njegove brojne prednosti, ali i nužnost osposobljavanja za pravilnu primjenu i vrjednovanje. Istraživanja potvrđuju kako suradničko učenje značajno pridonosi poboljšanju socijalnog učenja (Schuitema, ten Dam i Veugelers, 2007), potiče socijalne i komunikativne aktivnosti učenika, razvija i jača osjećaj samopoštovanja (Bruning, Saum, 2008) pružajući učenicima ono što tradicionalna frontalna nastava, ali i samostalno rješavanje domaće zadaće, nije u mogućnosti, priliku za dijalog i međusobnu interakciju (Bruning, Saum, 2009). Stoga ističemo nužnost senzibilizacije učitelja i potrebu isticanja primjene različitih socijalnih oblika rada, posebno poštujući inicijativu učenika jer rezultati istraživanja ukazuju i na to da se slobodan izbor učenika pri organizaciji socijalnih oblika rada nalazi nisko na hijerarhijskoj ljestvici vrijednosti učitelja. Razloge navedenome, uz nedovoljnu osposobljenost za primjenu ovakvih oblika rada, možemo tražiti i u strahu od gubljenja autoriteta, što proizlazi iz nemogućnosti ostvarivanja pozitivne međuovisnosti u kojoj učenici gube interes te ne vide svrhu svoga rada unutar para ili skupine (Johnson, Johnson, 2009).

Promatrajući srednje vrijednosti i imajući u vidu kako ocjena jedan (1) znači „nikada se ne koristim navedenim oblikom rada“, a ocjena pet (5) „uvijek se koristim navedenim oblikom rada“, prema učestalosti korištenja, hijerarhijski smo predstavili socijalne oblike rada u nastavi. Prema tome, iz tablice je razvidno kako je frontalni oblik najučestaliji socijalni oblik rada, dok je rad u paru i skupini najmanje učestao socijalni oblik rada. Kako bismo dobili što širi uvid u načine korištenja pojedinim socijalnim oblicima rada, odlučili smo se testirati rezultate u odnosu prema nezavisnim varijablama istraživanja.

Tablica 2 – Kategorije socijalnih oblika rada u nastavi

socijalni oblici rada	M	SD	Medijan	Min	Max
frontalni	3,896	0,604	4	1	5
individualni	3,622	0,755	3,5	1	5
rad u paru	3,233	0,541	3,25	1	5
rad u skupini	3,206	0,561	3,25	1	5

3.6.1. *Analiza skale primjene socijalnih oblika rada u nastavi prema spolu***Tablica 3 – Deskriptivna statistika i t-test za skalu primjene socijalnih oblika rada u nastavi prema spolu**

	spol	N	M	SD	t	df	p
frontalni	muški	234	3,9167	0,62538	0,643	1075	0,520
	ženski	843	3,8879	0,59954			
individualni	muški	227	3,4890	0,85632	2,972	1065	0,003
	ženski	840	3,6565	0,72349			
rad u paru	muški	233	3,2107	0,65370	0,680	1087	0,497
	ženski	856	3,2378	0,50588			
rad u skupini	muški	234	3,2475	0,66954	1,297	1086	0,195
	ženski	854	3,1940	0,52493			

U cilju testiranja hipoteze, pokušali smo utvrditi postoji li razlika između spola sudionika istraživanja i primjene različitih socijalnih oblika rada. Razvidno je da sudionici istraživanja imaju podjednake stavove vezane uz rad u skupini. Nešto veće srednje vrijednosti vidljive su u muškoj populaciji kod rada u skupinama ($M=3,24$). Razlike postoje i u frontalnom obliku rada, gdje muškarci zauzimaju nešto pozitivniji stav ($M=3,91$) za razliku od žena ($M=3,88$). Provedena daljnja testiranja pokazuju da postoji značajna razlika između individualnog oblika rada i spola učitelja ($t=2,972$, $df=1065$, $p<0,01$), u smjeru da je individualni oblik rada zastupljeniji kod žena. Navedene rezultate interpretiramo rezultatima istraživanja koja su potvrdila kako žene i u nastavnom procesu ističu socijalnu i pedagošku stranu učiteljskog poziva (Biklen, 1995) koja im značajno olakšava individualni kontakt s učenicom.

3.6.2. Analiza skale primjene socijalnih oblika rada u nastavi prema radnom iskustvu

Tablica 4 – Deskriptivna statistika za skalu primjene socijalnih oblika rada u nastavi prema radnom iskustvu

frontalni oblik rada				individualni oblik rada			
radno iskustvo	N	M	SD	radno iskustvo	N	M	SD
do 10 godina	457	3,99	,552	do 10 godina	455	3,66	,702
od 11 do	301	3,83	,564	od 11 do 20	299	3,61	,772
od 21 do 30	162	3,71	,787	od 21 do 30	160	3,55	,844
više od 31	151	3,91	,562	više od 31	147	3,56	,785
ukupno	1.071	3,89	,605	ukupno	1.061	3,61	,756
rad u paru				rad u skupini			
radno iskustvo	N	M	SD	radno iskustvo	N	M	SD
do 10 godina	461	3,17	,517	do 10 godina	461	3,12	,533
od 11 do 20	303	3,28	,554	od 11 do 20	304	3,24	,575
od 21 do 30	165	3,26	,589	od 21 do 30	165	3,31	,615
više od 31	154	3,24	,511	više od 31	152	3,24	,519
ukupno	1.083	3,23	,540	ukupno	1.082	3,20	,560

4Rezultati pokazuju da po pitanju frontalnog rada najveće slaganje pokazuje skupina s najmanjim radnim iskustvom, do 10 godina ($M=3,99$), dok najmanje slaganje s tom česticom pokazuje skupina od 21 do 30 godina ($M=3,71$). Učitelji koji na svom stupnju profesionalnog razvoja zauzimaju kategoriju kompetentnog učitelja najmanje se koriste odrednicama frontalne nastave. Začuđujuće je da učitelji koji se ubrajaju u kategoriju početnika iskazuju najpozitivniji stav prema frontalnom obliku rada. Za očekivati bi bilo, s obzirom na suvremene spoznaje o organizaciji nastavnog procesa, ali i traženja tijekom njihove visokoškolske izobrazbe, da oni zauzmu stav koji ukazuje na manju važnost frontalne nastave u oblikovanju nastavnog procesa.

Nadalje, u kategoriji „rada u paru“ najmanje pozitivne stavove iskazuju

učitelji početnici ($M=3,17$), a najveće slaganje iskazuju oni sudionici istraživanja s 11 do 20 godina radnog iskustva ($M=3,28$). Zanimljivo je i to kako učitelji s više od 20 godina radnog iskustva pokazuju pad u iskazima vezanim uz korištenje ovim socijalnim oblikom rada ($M=3,26$, $M=3,24$). Za pretpostaviti je kako učitelji poslije stresnog razdoblja i učenja funkcioniranja u nastavnom procesu počinju sve više napuštati navedeni socijalni oblik rada. Mogući razlog vidimo u razvoju kompetentnosti učitelja u području odabira, primjerenosti i učinkovitosti pojedinog socijalnog oblika rada u nastavi. Aritmetičke sredine odgovora sudionika istraživanja pokazale su kako rad u skupini kao socijalni oblik rada u nastavi najčešće rabe kompetentni učitelji ($M=3,31$), a najmanje slaganje iskazuju učitelji početnici ($M=3,12$). Rad u skupini takav je socijalni oblik rada koji od učitelja zahtijeva iskustvo, što je potvrdilo i ovo istraživanje. Također, u ovoj kategoriji sudionici istraživanja iskazuju i najveće razlike u standardnoj devijaciji u svim kategorijama. Za pretpostaviti je kako kroz karijeru učitelja dolazi do odvajanja, gdje dio sudionika istraživanja nalazi svoje mjesto u školi i sa svim subjektima koji ga okružuju. Tako žele iskoristiti mogućnosti koje pružaju suradnički oblici poučavanja, dok je kod druge skupine sudionika istraživanja moguć razvoj stručnog egoizma, ili učitelji ne žele utrošiti dodatni napor i vrijeme u organizaciju takvog oblika rada.

Imajući u vidu rezultate deskriptivne statistike za sve kategorije, s ciljem utvrđivanja postojanja statistički značajne razlike među sudionicima istraživanja prema godinama njihova radnog iskustva provedenog u osnovnim školama i primjene određenih socijalnih oblika rada, proveli smo daljnju obradu podataka u vidu analize varijance.

Tablica 5 – Analiza varijance za skalu primjene socijalnih oblika rada u nastavi prema radnom iskustvu

frontalni oblik rada					
	suma kvadrata	df	prosječna suma kvadrata	F	p
između skupina	10,539	3	3,513	9,815	,000
u skupinama	381,894	1.067	,358		
ukupno	392,433	1.070			
individualni oblik rada					
	suma kvadrata	df	prosječna suma kvadrata	F	p
između skupina	1,953	3	,651	1,137	,333
u skupinama	605,214	1.057	,573		
ukupno	607,168	1.060			
rad u paru					
	suma kvadrata	df	prosječna suma kvadrata	F	p
između skupina	2,786	3	,929	3,201	,023
u skupinama	313,096	1.079	,290		
ukupno	315,882	1.082			
rad u skupini					
	suma kvadrata	df	prosječna suma kvadrata	F	p
između skupina	5,871	3	1,957	6,314	,000
u skupinama	334,091	1.078	,310		
ukupno	339,962	1.081			

Provedena analiza varijance pokazuje kako postoji značajna razlika između određenih socijalnih oblika rada i broja godina radnog iskustva sudionika istraživanja u kategorijama primjene frontalnog oblika rada ($F=9,815$, $df_1=3$, $df_2=1067$, $p=0,000$), rada u paru ($F=3,201$, $df_1=3$, $df_2=1079$, $p=0,023$) i rada u skupini ($F=6,314$, $df_1=3$, $df_2=1078$, $p=0,000$). Stoga smo, temeljeno na rezultatima, proveli *post-hoc* test Scheffeova tipa.

Tablica 6 – Rezultati Scheffeova post-hoc testa za skalu primjene socijalnih oblika rada prema radnom iskustvu

frontalni oblik rada			
radno iskustvo	radno iskustvo	razlika aritmetičkih sredina	značajnost
do 10 god.	od 11 do 20 god.	,15570*	,007
	od 21 do 30 god.	,27520*	,000
	više od 31 god.	,07734	,594
od 11 do 20 god.	od 21 do 30 god.	,11950	,241
	više od 31 god.	-,07836	,632
od 21 do 30 god.	više od 31 god.	-,19786*	,036
rad u paru			
radno iskustvo	radno iskustvo	razlika aritmetičkih sredina	značajnost
do 10 god.	od 11 do 20 god.	-,11616*	,037
	od 21 do 30 god.	-,09245	,311
	više od 31 god.	-,06871	,598
od 11 do 20 god.	od 21 do 30 god.	,02372	,976
	više od 31 god.	,04745	,851
od 21 do 30 god.	više od 31 god.	,02374	,985
rad u skupini			
radno iskustvo	radno iskustvo	razlika aritmetičkih sredina	značajnost
do 10 god.	od 11 do 20 god.	-,12543*	,026
	od 21 do 30 god.	-,18920*	,003
	više od 31 god.	-,12653	,117
od 11 do 20 god.	od 21 do 30 god.	-,06377	,705
	više od 31 god.	-,00110	1,000
od 21 do 30 god.	više od 31 god.	,06267	,801

Rezultati Scheffeova *post-hoc* testa dokazuju kako je frontalni oblik rada statistički znatno zastupljeniji kod učitelja do 10 godina radnog iskustva u odnosu na učitelje s radnim iskustvom od 11 do 30 godina (osposobljeni učitelji i kompetentni učitelji). Također je u kategoriji primjene frontalnog oblika rada značajna razlika u kategorijama kompetentnog učitelja i učitelja eksperta u smjeru da se kompetentni učitelji znatno manje koriste frontalnim oblikom rada od učitelja eksperata. U interpretaciji ovih rezultata pozivamo se na model profesionalnog razvoja Sheckleya i Allena (1991), koji ističu kako učitelji početnici (novaci) nemaju još razvijenu osjetljivost za kontekst poučavanja te

da im je djelovanje i odlučivanje određeno beskompromisnim poštivanjem pravila. Također, Fuller (prema: Valenčić Zuljan, 2008), navodeći više rezultata istraživanja, ističe kako se učitelji početnici nalaze u svojevrsnoj fazi preživljavanja jer su zabrinuti hoće li imati pregled i kontrolu nad svime što se događa u učionici te je kod njih prisutna nesigurnost u vlastitu stručnost i ulogu u školi. Što se razlike između kompetentnih učitelja i učitelja eksperata tiče, moguća su objašnjenja kako s godinama provedenim u nastavnom radu kod navedene skupine dolazi do manjka motiviranosti za djelovanje i organizaciju oblika rada koji potiču socijalizaciju učenika i usmjeravaju se na ispunjavanje plana. Nadalje, u kategoriji primjene rada u paru značajna zastupljenost prisutna je kod učitelja početnika u odnosu na osposobljenog učitelja, dok je u kategoriji primjene rada u skupini razlika vidljiva između populacije učitelja početnika i osposobljenih i kompetentnih učitelja u smjeru da se učitelji početnici znatno manje koriste svim kategorijama socijalnih oblika rada. Navedeni rezultati ukazuju na proces razvoja kompetencija potrebnih za rad u učionici koji nije polagan, nego zahtijeva vrijeme provedeno u nastavnom radu.

3.6.3. Analiza skale primjene socijalnih oblika rada u nastavi prema nastavnom području

Tablica 7 – Deskriptivna statistika za skalu primjene socijalnih oblika rada u nastavi prema nastavnom području

frontalni oblik rada				individualni oblik rada			
nastavno područje	N	M	SD	nastavno područje	N	M	SD
društveno-humanističko	571	3,92	0,567	društveno-humanističko	569	3,71	0,682
prirodo-znanstveno	314	3,81	0,608	prirodo-znanstveno	313	3,77	0,721
umjetničko	120	3,97	0,685	umjetničko	119	3,21	0,717
tjelesno-zdravstveno	60	3,82	0,741	tjelesno-zdravstveno	53	2,76	0,846
ukupno	1.065	3,89	0,606	ukupno	1.054	3,62	0,752
rad u paru				rad u skupini			
nastavno područje	N	M	SD	nastavno područje	N	M	SD
društveno-humanističko	579	3,26	0,509	društveno-humanističko	580	3,18	0,509
prirodo-znanstveno	316	3,14	0,515	prirodo-znanstveno	315	3,13	0,557
umjetničko	121	3,12	0,636	umjetničko	120	3,22	0,633
tjelesno-zdravstveno	60	3,45	0,633	tjelesno-zdravstveno	60	3,73	0,579
ukupno	1.076	3,22	0,539	ukupno	1.075	3,20	0,558

Uvidom u tablicu razvidno je da rezultati nisu ujednačeni po kategorijama. Usmjeravajući pozornost na pojedina nastavna područja, očito je da se učitelji svih područja dominantno koriste odrednicama frontalne nastave, pri čemu oni umjetničkog područja iskazuju najpozitivniji stav ($M=3,98$) a oni prirodno-znanstvenog najnegativniji ($M=3,81$). Individualnim se radom najviše koriste učitelji prirodno-znanstvenog područja ($M=3,78$), učitelji tjelesno-zdravstvene kulture radom u paru ($M=3,46$) i radom u skupinama ($M=3,74$). Kako bismo utvrdili postoji li statistički značajna razlika između nastavnog područja sudionika istraživanja i primjene pojedinih kategorija socijalnih oblika nastavnog rada, proveli smo daljnju obradu podataka.

Tablica 8 – Analiza varijance za skalu primjene socijalnih oblika rada u nastavi prema nastavnom području

socijalni oblici rada učitelja	izvor varijance	suma kvadrata	df	prosječna suma kvadrata	F	p
frontalni	između skupina	4,000	3	1,333	3,646	,012
	u skupinama	388,011	1.061	,366		
	ukupno	392,010	1.064			
individualni	između skupina	71,535	3	23,845	47,674	,000
	u skupinama	525,173	1.050	,500		
	ukupno	596,709	1.053			
rad u paru	između skupina	7,344	3	2,448	8,579	,000
	u skupinama	305,897	1.072	,285		
	ukupno	313,241	1.075			
rad u skupini	između skupina	19,197	3	6,399	21,709	,000
	u skupinama	315,690	1.071	,295		
	ukupno	334,887	1.074			

Provedena analiza varijance pokazuje da postoji značajna razlika između socijalnog oblika rada i nastavnog područja učitelja za sva nastavna područja. Frontalni oblik rada statistički je značajno zastupljeniji u umjetničkom području ($F=3,646$, $df_1=3$, $df_2=1061$, $p<0,01$), individualni oblik rada u prirodno-znanstvenom području ($F=47,674$, $df_1=3$, $df_2=1050$, $p<0,01$), rad u paru ($F=8,579$, $df_1=3$, $df_2=1072$, $p<0,01$) i rad u skupinama također u tjelesno-zdravstvenoj kulturi ($F=21,709$, $df_1=3$, $df_2=1071$, $p<0,01$). Stoga smo, temeljeno na rezultatima analize varijance, proveli i Scheffeov *post-hoc* test.

Tablica 9 – Rezultati Scheffeova post-hoc testa za skalu primjene socijalnih oblika rada u nastavi prema nastavnom području

frontalni rad			
nastavno područje	nastavno područje	razlika aritmetičkih sredina	značajnost
društveno-humanističko	prirodo-znanstveno	,11944*	,049
	umjetničko	-,04505	,908
	tjelesno-zdravstveno	,10495	,652
prirodo-znanstveno	umjetničko	-,16449	,093
	tjelesno-zdravstveno	-,01449	,999
umjetničko	tjelesno-zdravstveno	,15000	,483
individualni rad			
nastavno područje	nastavno područje	razlika aritmetičkih sredina	značajnost
društveno-humanističko	prirodo-znanstveno	-,06442	,643
	umjetničko	,50345*	,000
	tjelesno-zdravstveno	,94938*	,000
prirodo-znanstveno	umjetničko	,56787*	,000
	tjelesno-zdravstveno	1,01380*	,000
umjetničko	tjelesno-zdravstveno	,44593*	,002
rad u paru			
nastavno područje	nastavno područje	razlika aritmetičkih sredina	značajnost
društveno-humanističko	prirodo-znanstveno	,12204*	,014
	umjetničko	,14093	,074
	tjelesno-zdravstveno	-,18584	,087
prirodo-znanstveno	umjetničko	,01889	,991
	tjelesno-zdravstveno	-,30788*	,001
umjetničko	tjelesno-zdravstveno	-,32677*	,002
rad u skupini			
nastavno područje	nastavno područje	razlika aritmetičkih sredina	značajnost
društveno-humanističko	prirodo-znanstveno	,05217	,597
	umjetničko	-,04059	,906
	tjelesno-zdravstveno	-,55656*	,000
prirodo-znanstveno	umjetničko	-,09276	,469
	tjelesno-zdravstveno	-,60873*	,000
umjetničko	tjelesno-zdravstveno	-,51597*	,000

I dok rezultati primjene frontalnog oblika rada u nastavi pokazuju značajne razlike među učiteljima društveno-humanističkog i prirodo-znanstvenog područja u smjeru da se učitelji društveno-humanističkog područja značajno više koriste frontalnim oblikom rada, u kategoriji individualnog rada rezultati su nešto drukčiji. U njoj među navedenim učiteljima nema razlike, no rezultati su pokazali kako se obje skupine statistički značajno više koriste individualnim oblikom rada u odnosu na učitelje umjetničkog i tjelesno-zdravstvenog područja. Također, u primjeni ovoga oblika rada prisutna je značajna razlika među učiteljima umjetničkog i tjelesno-zdravstvenog područja u smjeru učitelja umjetničkog područja. Primjena rada u paru pokazala je razlike između društveno-humanističkog i prirodo-znanstvenog područja u smjeru da učitelji društveno-humanističkog područja znatno više rabe navedeni oblik rada. Rezultati učitelja tjelesno-zdravstvenog područja pokazuju značajnu razliku u odnosu na sve ostale učitelje u kategorijama rada u paru (osim prema učiteljima društveno-humanističkog područja) i rada u skupini, gdje znatno više primjenjuju navedene socijalne oblike rada. Navedeni rezultati istraživanja otvaraju pitanja metodika nastave te ističu kako svako nastavno područje traži svoje metode, intenzitet i dinamiku socijalnih oblika rada. Isto tako, ukazuju i na potrebu poštivanja zakonitosti predmeta i područja jer su razlike vidljive u svim kategorijama. Rezultati su pokazali kako se učitelji tjelesno-zdravstvenog područja najviše koriste radom u skupinama i radom u paru. Navedeno je i razumljivo jer je u gotovo svakoj nastavnoj jedinici lako moguće primijeniti neke od ovih oblika rada. Opće pripreme vježbe, kao priprema sata, lako omogućavaju rad u paru i skupini, a zahtjev glavnog, B dijela sata upućuje na sadržaj različitih oblika igara – štafetne, momčadske ili igre u paru. Također, školska dvorana kao prostor često omogućuje navedene socijalne oblike, a njihova opremljenost često utječe na izbor drugih socijalnih oblika pri radu. Rezultati istraživanja iz umjetničkog područja otvaraju velika pitanja za metodike nastave umjetničkih područja, ali i pedagoških kompetencija navedenih učitelja. Iako je za očekivati da učitelji ovoga područja primjenjuju individualni oblik rada i uvažavaju načela individualnog rada, rezultati istraživanja pokazuju drukčije. Interpretaciju navedenih rezultata možemo vezati i uz nedovoljnu ili neprimjerenu pedagoško-didaktičko-metodičku izobrazbu učitelja tijekom temeljnog studija. Nadalje, rezultati su pokazali kako je individualni rad najprisutniji u prirodo-znanstvenom

području. Zahtjev suvremene nastave prirodo-znanstvenog područja jest omogućiti učenicima postupak otkrivanja, dolaženja do znanstvenih spoznaja te razvoj samostalnosti. Metodička istraživanja pokazala su da najbolje rezultate pokazuju učenici koji nastavne sadržaje usvajaju istraživačkim radom rabeći razne istraživačke postupke – promatranje, uspoređivanje, mjerenja, razvrstavanje, izvješća, izvođenje istraživanja (De Zan, 2005). Uovoljavajući ovim metodičkim zahtjevima, sudionici istraživanja kao najučinkovitiji socijalni oblik rabe individualni rad, što je razumljivo s obzirom na rezultate koje donosi poštivanje načela individualnosti u ovom području. Ipak ističemo potrebu isticanja skupnog oblika rada i njegovih prednosti te nužnost dodatnog obrazovanja učitelja za provođenje rada u paru i skupini.

4. Zaključak

Možemo zaključiti kako su stavovi sudionika istraživanja prema primjeni pojedinih socijalnih oblika rada u nastavi pretežito pozitivnog smjera (hipoteza H1) jer su svi sudionici istraživanja, prema rezultatima središnjih vrijednosti, iskazali visoko pozitivan smjer stavova prema primjeni svih socijalnih oblika rada u nastavi. Nadalje, hipoteza H2 koja se odnosila na to da se skala primjene socijalnih oblika rada u nastavi značajno razlikuje prema socioprofesionalnim determinantama sudionika istraživanja u potpunosti se prihvaća. Potpuna prihvaćenost navedene hipoteze dokazana je u kategorijama spola, radnog iskustva i nastavnog područja.

Imajući u vidu potrebe suvremenog svijeta rada, društvene i individualne zahtjeve za potrebom razvoja suradničkih kompetencija učenika, ali i rezultate istraživanja potrebno se zapitati koji su temeljni razlozi zašto učitelji predmetne nastave u školama Republike Hrvatske unutar nastavnog procesa učestalije ne organiziraju i primjenjuju suradničke oblike rada u paru i skupini. Kao neke od razloga, a kao poticaj daljnjem promišljanju navedene problematike i iznalaženju mogućih rješenja, možemo navesti moguće uzroke poput onih da nekim učiteljima nisu u potpunosti jasne prednosti koju donosi suradnički oblik rada, nisko mišljenje o razini vlastite kompetentnosti, strah od pogrešaka, nemogućnost prijenosa onoga što znaju u djelovanje, nemogućnost iskomuniciranja misli, prošla iskustva ili pak nepovjerenje u učenike. Bez obzira

na uzroke, potrebno je pozvati na aktivnosti koje će dovesti do mijenjanja postojećeg stanja kako bi učenici stekli potrebne suradničke vrijednosti i kompetencije. Razvoj didaktičke kulture škole upravo slijedi osnovni, ali implicitni poziv ovoga rada na mijenjanje nastavne prakse. Ako u nastavnom djelovanju učitelja nema inoviranja, kreativnosti, multimetodičnosti, uvažavanja posebnosti učenika te organiziranja rada primjereno njihovim individualnim i kolektivnim, ali i socijalnim i emocionalnim zahtjevima, neupitno dolazi do stagnacije, a time i urušavanja ovoga prevažnog dijela kulture svake škole. Stoga je potrebno na temeljima provjerenih empirijskih i teorijskih znanja pristupiti podizanju razine svijesti učitelja i poticanju istih na mijenjanje ustaljenih obrazaca djelovanja.

Literatura

1. Berliner, R.C. (1992): „The nature of expertise in teaching“. U: Oser, F. K.; Dick, A.; Patry J. (ur.): *Effective and responsible teaching: The new synthesis*, 227 – 248. San Francisco: Jossey-Bass.
2. Bennet, N. (1995): „Učenje kroz grupni rad“. U: Desforges, C. (ur.): *Uspješno učenje i poučavanje: psihologijski pristupi*. Zagreb: Educa, 145 – 160.
3. Biklen, S. (1995): *School work: gender and the cultural construction of teaching*. New York: Teachers College Press.
4. Brüning, L.; Saum, T. (2008): „Individuelle Förderung durch Kooperatives Lernen“. U: Kunze, I.; Solzbacher, C. (ur.): *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II*. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren.
5. Brüning, L.; Saum, T. (2009): *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Bd. 1: Strategien zur Schüleraktivierung*. Essen, 5. Aufl.
6. De Zan, I. (2005): *Metodika nastave prirode i društva*. Zagreb: Školska knjiga.
7. Domović, V. (2004): *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
8. Dryden, G.; Vos, J. (2001): *Revolucija u učenju*. Zagreb: Educa.
9. Hagelgans, N. L. et al. (1995): *A practical guide to cooperative learning in collegiate mathematics*. Washington, DC: Mathematical Association of America.
10. Hargreaves, D. (1995): *School culture, school effectiveness and school improvement*. <<http://www.eric.ed.gov/>>.
11. Johnson, D. W.; Johnson, R. T. (1989): *Cooperation and competition: Theory and Research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
12. Johnson, D. W.; Johnson, R. T. (2009): „An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning“. *Educational Researcher*, 38(5): 365 – 379.

13. Klippert, H. (2001): *Kako uspješno učiti u timu*. Zagreb: Educa.
14. Kolak, A. (2012): „Školska kultura kao čimbenik kvalitete škole“. U: Hrvatić, N.; Klapan, A.(ur.): *Pedagogija i kultura*, sv. 1. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, 226 – 239.
15. *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2011): Fuchs, R.; Vican, D.; Milanović Litre, I., (ur.): Zagreb: MZOŠ.
16. Narodne novine (1990): *Zakon o osnovnom školstvu*. Zagreb: Narodne novine, br. 55.
17. Richardson, V. (1997): „Constructivist teaching and teacher education: Theory and practice“. U: Richardson, V. (ur.): *Constructivist teacher education: building new understandings*, 3 – 14. Washington, DC: Falmer Press.
18. Schuitema, J.; ten Dam, G.; Veugelers, W. (2007): *Teaching Strategies for Moral Education: a review*. Dostupno na: <<http://dare.uva.nl/document/139157>>.
19. Schweiker-Marra, K. (1995): *Examining the relationship between school culture and teacher change*. <<http://www.eric.ed.gov/>>.
20. Sheckley, B. G.; Allen, G. J. (1991): „Experiential Learning: A Key to Adult Development“. U: *Roads to Learning Society*.
21. Sokol, S. (2005): „Svrha domaćih zadaća u osnovnoj školi“. *Život i škola*, 13 (1): 106 – 117.
22. Staničić, S. (2006): „Školska kultura za dobru školu“. U: Drandić, B. (ur.): *Priručnik za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova*. Zagreb: Znamen, 176 – 191.
23. Stevanović, M. (2003): *Didaktika*. Rijeka: Digital Point.
24. Stoll, L.; Fink, D. (2000): *Mijenjajmo naše škole: kako unaprijediti djelatvornost i kvalitetu škola*. Zagreb: Educa.
25. *Strategija za izradbu i razvoj nacionalnoga kurikuluma za predškolski odgoj, opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2007): Vican, D., Rakić, V., Milanović Litre, I. (ur.): Zagreb: MZOŠ.
26. Terhart, E. (2001): *Metode poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
27. Totten, S.; Sills, T.; Digby, A.; Russ, P. (1991): *Cooperative learning: A guide to research*. New York: Garland.
28. *Unapređenje kvalitete rada primjenom ISSA Pedagoškog standarda* (2006): Zagreb: Korak po korak.
29. Valenčić Zuljan, M. (2008): *Učitelj na putu profesionalnog razvoja – od početnika do eksperta*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanja ispitivača „Mihailo Pavlov“.

dr. sc. Ivan Markić^{2B}

DIDACTIC CULTURE OF SCHOOL AND DEVELOPMENT OF PUPILS' COOPERATIVE COMPETENCES IN TEACHING PROCESS

Summary: *School culture is defined as a relatively permanent quality of school environment which influences the behavior of its members, thus determining the overall way of life of school (Domović, 2004). Within that culture, didactic culture, as the area in which school culture is manifested, finds its own terrain by studying all that comes into a direct or indirect contact with the learning and teaching process. By following the curriculum precepts and directions, laws and strategies, as well as other acts that unmistakably stress the need for the child-pupil to be brought, through the school and teaching process, to self-reliance in which the child-pupil will manifest the long developed competence, this work is directed towards interpersonal-cooperative-team relationships necessary for quality participation in the personal and social dimension of life, but also in the individual's world of work, the relationships that appeared as the result of the direct work in teaching. Since cooperation today represents one of the competences necessary for catching up with the social, technological-technical and various other kinds of progress, this paper presents and interprets the research results that were related to the use of social forms of work in the teaching process. The social forms of work in the teaching process, meaning pair work and group work, represent the basis for cooperation as well as the potential for building team work. These social forms, if properly planned, structured and applied to the topics in which pupils recognize the functionality of their application, unquestionably lead to pupils' growing interest and motivation, but also to a development of more cohesive and better quality interrelationships. The obtained results have been interpreted and a new perspective has been offered regarding the present orientation of specialized teachers towards the application of those social forms of work in the teaching process that directly enable the development of team work, which today to the fullest extent illustrates the quality and tendencies of contemporary school and teaching process.*

Keywords: *cooperation, teaching, teacher, pupil, team work, didactic culture of school.*

dr. sc. Ivan Markić,
asistent – znanstveni novak
Odsjek za pedagogiju
Filozofski fakultet u Zagrebu
Ivan.Markic@ffzg.hr

Ivan Markić, PhD
assistant – junior researcher
Department of Pedagogy
Faculty of Humanities and Social Sciences, Zagreb
Ivan.Markic@ffzg.hr