

Oblici i metode aktivnog učenja u nastavi tambure

Marić, Katarina

Master's thesis / Diplomski rad

2021

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:251:498225>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-04-17**



Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

AKADEMIJA ZA UMJETNOST I KULTURU U OSIJEKU

ODSJEK ZA GLAZBENU UMJETNOST

STUDIJ GLAZBENE PEDAGOGIJE

KATARINA MARIĆ

**OBLICI I METODE AKTIVNOG UČENJA U
NASTAVI TAMBURE**

DIPLOMSKI RAD

Mentorica: doc. dr. sc. Tihana Škojo

Sumentor: umj. suradnik Marko Sesar

Osijek, 2021.

SAŽETAK

Cilj je suvremene škole osposobiti svakog učenika da bude što uspješniji u životu. Postoje dvije najosnovnije podjele didaktičke strategije: Nastava usmjerena na učitelja i nastava usmjerena na učenike. Cilj nije samo stjecanje znanja, već usmjeravanje na osposobljavanje učenika da ovlada procesima učenja. Postoje strategije odgoja (egzistencija, socijalizacija, individualizacija) i strategije obrazovanja (poučavanja i učenja, doživljavanja, izražavanja, stvaranja). Nastava se dijeli na: heurističku nastavu (učenik mora postupno doći do rješenja), programiranu nastavu (problem se dijeli na osnovne elemente), egzemplarnu nastavu (ograničavanje na bitno), problemsku nastavu (nastala kao kritika na programiranu nastavu) i mentorsku nastavu (podučavanje se svodi na minimum, uz povremene konzultacije).

Rukovođenje u razredu može biti: autoritarno, demokratsko i stihijsko. Svaki od navedenih stilova ima svojih prednosti i mana uključujući različitu grupnu produktivnost i zadovoljstvo obavljanjem zadataka. Vrste rukovođenja nastavom su: autoritativno, autoritarno, popustljivo i ravnodušno.

Oblici rada u nastavi podrazumijevaju različite termine: oblici rada u nastavi, nastavni oblici, oblici podučavanja, nastavni način, postupci rada u nastavi i sl. Oblike nastavnog rada dijelimo na neposredne i posredne. Neposredni oblici rada su svi oni oblici rada u kojima učitelj prenosi svoja znanja, a nastava je vođena na klasičan način. Učitelj je jedini koji formira princip rada; utvrđuje ciljeve, plan rada, nastavne metode i sredstva kojima će se koristiti.

Općeprihvaćena podjela oblika rada u nastavi je iduća: individualni rad, rad u paru koji usmjerava prema partnerskom učenju, rad u skupini i frontalni rad. Individualni rad podrazumijeva učenje u kojem se s učenikom radi samostalno, aktualizira se, uči kroz procese otkrivanja.

Rad u paru potiče učenike na aktivno učenje, osvješčuje se važnost aktivnog rada, međusobno uvažavanje te zajedničko sudjelovanje u rješavanju zadataka. Učenici su također aktivni, međusobno se potiču na rad, kontroliraju te motiviraju. U ovakvom vidu podučavanja potiče se intenzivna komunikacija jer oba člana primorana su sudjelovati u razgovoru, razvijaju kritičko razmišljanje, suprotstavljanje (debatiranje). U aktivnom učenju nastave glazbe, kod teorijskih

predmeta mogu se koristiti svi prije spomenuti oblici rada, od kojih je frontalni rad najčešći (posebno zbog manjeg broja učenika u glazbenim školama) dok se kod podučavanja instrumenta koristi individualni način rada.

U tom kontekstu, o nastavniku se razmišlja isključivo kao o osobi koja poučava na koji način treba izvoditi određeno glazbeno djelo, pronaći određeno glazbeno djelo koje je adekvatno uzrastu i tehnici koje učenik posjeduje te učenika dovesti da tehnički na razini, stilski korektno i interpretativno zanimljivo izvede djelo.

Takva vrsta podučavanja vezana je uz autoritaran način poučavanja koji je orijentiran prema učitelju. Takav način poučavanja „bio je osnova poučavanja tijekom cijelog devetnaestog i dvadesetog stoljeća, a nerijetko se takvi primjeri susreću i u nastavi“ (Škojo 2016: 261) instrumenta gdje je ideja poučavanja takva da učitelj služi kao model koji izvodi djelo dok je učenik taj koji oponaša njegovo sviranje.

Tek se krajem dvadesetog stoljeća uvode novi principi koji vode individualizaciji. U fokus se stavljaju učenikovi interesi, preferencije i sposobnosti, ali i dalje je prisutno jednako razmišljanje kako je učitelj taj koji demonstrira, predlaže, ispravlja i komentira dok učenik sluša, opaža i oponaša. U radu s početnicima, bitno je posvetiti vremena pravilnom držanju tambure, postavi desne ruke, držanju trzalice i postavu lijeve ruke. Instrumenti koji se uče svirati na nastavi tambure su: bisernica, brač, bugarija, čelo, čelović i berde.

Organizacija nastave tambure podjednako je važan aspekt u podučavanju tambure. Na početku školske godine, kada učitelj dobije konačan broj učenika s kojima će raditi (bilo individualno ili u orkestru), razgovara sa svakim djetetom pojedinačno i upoznaje ga s radom. Također, važni su elementi u radu (koji su međusobno povezani) motivacija i školsko ozračje. Uz dobru motivaciju i pozitivno školsko ozračje, sve je moguće ostvariti.

Ključne riječi: didaktičke strategije, strategije odgoja, rukovođenje u razredu, oblici rada u nastavi, tambure, učenici, motivacija, školsko ozračje

ABSTRACT

The goal of a modern school is to teach every student to be as successful as possible in life. There are two basic divisions of didactic strategy: teacher-centered teaching and student-centered teaching. The goal isn't just to acquire knowledge, but to focus on enabling students to master the learning processes. There are strategies of upbringing (existence, socialization, individualization) and strategies of education (teaching and learning, experiencing, expressing, creating). The teaching process is divided into heuristic teaching (the student must gradually come to a solution), programmed teaching (the problem is divided into basic elements), exemplary teaching (limiting to the essential), problem teaching (created as a critique of programmed teaching) and mentoring (teaching is kept to a minimum, with occasional consultations).

Classroom leadership can be authoritarian, democratic, and spontaneous. Each of these styles has its advantages and disadvantages, including different group productivity and job satisfaction. The types of teaching management are authoritative, authoritarian, lenient, and indifferent.

Forms of teaching imply different terms: forms of teaching work, teaching forms, forms of teaching, teaching method, teaching procedures, etc. Forms of teaching are divided into direct and indirect.

Immediate forms of work are all forms of work in which the teacher transfers his knowledge, and the teaching process is conducted in the classical way. The teacher is the only one who forms the principle of work; determines the goals, work plan, teaching methods and means to be used. The generally accepted division of forms of work in teaching is as follows: individual work, work in pairs that directs towards partner learning, group work, and frontal work.

Individual work implies learning in which the student works independently, is updated, and learns through discovery processes. Working in pairs encourages students to actively learn, raises awareness of the importance of active work, mutual respect, and joint participation in solving tasks. Students are also active; they encourage each other to work; they control and motivate. In this type of teaching, intensive communication is encouraged because both members are forced to participate in the conversation, thus developing critical thinking, opposition

(debate). In active learning of music teaching, all previously mentioned forms of work can be used in theoretical subjects, of which frontal work is the most common (especially due to the smaller number of students in music schools) while in teaching of an instrument the individual way of working is used.

In this context, the teacher is thought of as a person who teaches how to perform a particular piece of music, who finds a particular piece of music that's appropriate to the age and technique that the student possesses and leads the student to perform technically, stylistically correct, and interpretively interesting. This type of teaching is related to an authoritarian, teacher-oriented way of teaching. Such way of teaching "was the basis of teaching throughout the nineteenth and twentieth centuries, and often such examples are found in teaching" (Škojo 2016: 261) of playing an instrument where the idea of teaching is such that the teacher serves as a model performing the work while the student imitates his playing.

It wasn't until the end of the twentieth century that new principles were introduced that led to individualization. The focus is on the student's interests, preferences, and abilities, but there's still the same thinking that the teacher is the one who demonstrates, suggests, corrects, and comments while the student listens, observes, and imitates.

When working with beginners, it's important to dedicate time to proper posture of the tambourine, posture of the right hand, proper grip of the pick, and posture of the left hand. The instruments that are learned to play in tambura classes are: bisernica, brač, bulgaria, cello, čelović and berde.

The organization of teaching is an equally important aspect of tambura teaching. At the beginning of the school year, when the teacher gets the final number of students to work with (either individually or in an orchestra), he talks to each child individually and introduces him to the work process. Motivation and school atmosphere (which are interconnected) are equally as important. With good motivation and a positive school atmosphere, anything is possible.

Keywords: *didactic strategies, education strategies, classroom management, forms of teaching, tambourines, students, motivation, school atmosphere*

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU
AKADEMIJA ZA UMJETNOST I KULTURU U OSIJEKU

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja _____ potvrđujem da je moj _____ rad
pod naslovom _____
diplomski/završni

te mentorstvom _____

rezultat isključivo mogega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio diplomskog rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranog rada, pa tako ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga završnog/diplomskog rada nije iskorišten za bilo koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanove.

U Osijeku _____

Potpis

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. DIDAKTIČKE STRATEGIJE.....	2
2.1. HEURISTIČKA NASTAVA	4
2.2. PROGRAMIRANA NASTAVA	4
2.3. EGZEMPLARNA NASTAVA	5
2.4. PROBLEMSKA NASTAVA	6
2.5. MENTORSKA NASTAVA.....	7
3. RUKOVOĐENJE U ANSAMBLU	8
4. OBLICI RADA U NASTAVI	10
4.1. FRONTALNI (ČEONI) SOCIJALNI OBLIK RADA.....	12
4.1.1. PREDNOSTI I NEDOSTACI	14
4.2. SKUPNI OBLIK RADA	15
4.2.2. PREDNOSTI I NEDOSTACI SKUPNOG OBLIKA RADA.....	18
4.3. SURADNIČKO (KOOPERATIVNO) UČENJE	19
4.3.1. ORGANIZACIJA SURADNIČKOG UČENJA	19
4.3.2. MODELI SURADNIČKOG UČENJA	21
4.3.3. PREDNOST I NEDOSTACI SURADNIČKOG UČENJA	23
4.4. RAD U PARU	25
4.4.1. ORGANIZACIJA RADA U PARU	26
4.4.2. PREDNOSTI I NEDOSTACI RADA U PARU	28
4.4. INDIVIDUALNI OBLIK RADA	29
4.4.1. PREDNOSTI I NEDOSTACI INDIVIDUALNOG RADA	29
4.4.2. PRIMJENA INDIVIDUALNOG OBLIKA U NASTAVI INSTRUMENTA	30
5. TEHNIČKE SMJERNICE ZA PRAVILNO SVIRANJE NA TAMBURAMA	32
5.1. BISERNICA.....	34
5.2. BRAČ	35
5.3. BUGARIJA, ČELO I ČELOVIĆ	36
5.4. BERDE.....	36
6. ORGANIZACIJA NASTAVE SVIRANJA TAMBURA	37

7. VRSTE MOTIVACIJA.....	39
7. 1. INTRINZIČNA MOTIVACIJA	40
7. 2. EKSTRINZIČNA MOTIVACIJA.....	42
8. MOTIVACIJA UČENIKA	43
8.1. ŠKOLSKO OZRAČJE	44
8.2. ODREDNICE USPJEŠNOG POUČAVANJA I UČENJA.....	45
9. ZAKLJUČAK.....	47
11. LITERATURA	48

1. UVOD

Proces učenja i poučavanja slojevit je postupak koji ima svoje zakonitosti i načine pomoću kojih se dolazi do krajnjeg obrazovnog cilja. Kroz povijest su ti načini mijenjani s obzirom na ulogu škole u društvu te kao posljedica raznih drugih društveno-političkih okolnosti. Promatrajući suvremenu nastavu i promišljajući o oblicima i metodama učenja kojima se želi postići potpuni odgojno obrazovni učinak postavljaju se pitanja: koje su to didaktičke strategije pri podučavanju, kako podučavati, kakve vrste nastava se mogu provoditi, koje su prednosti, a koje mane, koji su rukovodeći stilovi u nastavi, kako motivirati učenika? To su samo neka od pitanja koja će se artikulirati kroz ovaj diplomski rad koji se bavi oblicima i metodama aktivnog učenja u nastavi tambure u glazbenoj školi.

S obzirom na specifičnosti i različite obrazovne sadržaje u glazbenoj školi u odnosu na općeobrazovnu, pa tako i nastavu tambure, dominantno prevladava vrsta nastave u kojoj učitelj radi s učenikom „jedan na jedan“, no osim toga nastava tambure treba biti isprepletena i s ostalim metodama rada kako bi se kod učenika u potpunosti potaknulo aktivno učenje. Kod učenika koji već duže vrijeme uče svirati tamburu, nastavnik može biti kreativan i predavati u varijacijama skupnog oblika rada. Dakako, to u najvećoj mjeri ovisi o iskustvu i pedagoškoj kompetentnosti učitelja koji se nerijetko nakon studija prvi put susretnu s predavanjem nastave tambure. Vrlo je česta pojava da veliki broj mladih glazbenih pedagoga nakon završenog visokoškolskog obrazovanja zbog straha i pedagoškoga neiskustva vode nastavne procese na način koji je usmjeren isključivo na njih („nastava usmjerena na učitelja“), a ne na učenika pa će se u ovome diplomskom radu govoriti o svim oblicima i metodama aktivnog učenja, ali kroz prizmu nastave tambure u glazbenoj školi. Također će se govoriti o najvažnijem aspektu poučavanja koji se definira kao motivacija učenika, ali i o pozitivnom pristupu kojeg dobar pedagog mora imati kako bi nastava bila što kvalitetnija i zanimljivija učenicima.

2. DIDAKTIČKE STRATEGIJE

Uspješnost u realizaciji zadanih odgojno-obrazovnih ciljeva uvelike ovisi o dobrom planiranju i realizaciji tih zadanih planova. Prilikom planiranja važno je odabrati dobre i primjerene strategije načina rada. Uvidom u relevantnu didaktičku literaturu razvidno je kako je cilj suvremene škole osposobiti svakog učenika da bude što uspješniji u životu.

Slavić-Matić (2016) razlučuju dvije didaktičke strategije:

- **Nastava usmjerena na učitelja** kod koje učitelj predaje i demonstrira, a učenici sjede, aktivno slušaju, gledaju, prate i pamte nakon čega reproduciraju zapamćeno. Reproduciranjem zapamćenog pokazuju koliko sadržaja su zapamtili i zadržali.
- **Nastava usmjerena na učenike** kod koje je fokus veći na učenicima; učenici rješavaju probleme, istražuju, analiziraju, razgovaraju, vrednuju, konstruiraju i sl.

Uspoređujući spomenute strategije, važno je napomenuti što Slavić-Matić (2016: 250) navode: „...cilj učenja i poučavanja nije samo stjecanje znanja, već usmjeravanje na osposobljavanje učenika da ovladaju procesima učenja.“

Bognar i Matijević (2002) razlikuju **strategije odgoja** (egzistencija, socijalizacija, individualizacija) i **strategije obrazovanja** (poučavanja i učenja, doživljavanja, izražavanja, stvaranja).

Suvremena je škola odgojno-obrazovna institucija u kojoj ponekad odgoj dominira nad obrazovanjem. Kao što je navedeno, primarna zadaća škole je pripremiti učenika da bude što uspješniji u životu. Bez odgojne komponente to nije moguće.

Marzano, Pickering i Pollock (2005) smatraju kako je neophodno koristiti navedene nastavne strategije za poboljšavanje postignuća učenika:

- pronalaženje sličnosti i razlika,
- rezimiranje i bilježenje,
- povećanje truda i davanje priznanja,
- domaće zadaće i vježbanje,

- nelingvistički prikazi,
- kooperativno učenje,
- postavljanje ciljeva i davanje povratnih informacija,
- stvaranje i provjeravanje hipoteza te natuknice,
- pitanja i složeniji organizatori.

Gore spomenute nastavne strategije samo su neke od brojnih koje se mogu koristiti u svim nastavnim predmetima. Važno je balansirati u korištenju navedenih strategija kako nastavni proces ne bi postao zamoran i kako bi učenici zadržali što veću pozornost.

Cindrić i sur. (2010) razlikuju:

- otkrivanje i rješavanje problema,
- interaktivno učenje i rad na projektu,
- integrativno učenje i nastava usmjerena na djelovanje,
- suradnički oblik učenja,
- mentorski rad,
- timski rad.

Cindrić i sur. (2010) za razliku od nastavnih strategija koje su naveli Marzano, Pickering i Pollock (2005) veću pozornost pridaju nastavi koja ulazi u sferu nastave usmjerene na učenike. Dakako, na učitelju je da otkrije najkvalitetniji i najprimjereniju strategiju kako bi učenik, njihov predmet i situacija bili optimalno iskorišteni.

Prema Poljaku (1985) razlikujemo pet različitih vrsta nastavnih strategija:

- heurističku nastavu,
- programiranu nastavu,
- egzemplarnu nastavu,
- problemsku nastavu
- mentorska nastava

Sve nastave koje je Poljak naveo bit će detaljnije obrađene u poglavljima koja slijede.

2.1. HEURISTIČKA NASTAVA

Heuristička nastava prema Poljaku (1985) polazi od problema, ali odgovor se ne daje izravno, već učenik postupno mora doći do rješenja. Sam naziv *heuristička nastava* potječe od Arhimedova poklika – heureka! (grč. *heuriskein* – nalaziti, pronalaziti, otkrivati), pa je tako ideja iza heurističke nastave da učenik postepeno dođe do zaključka, a samim time i do poklika – heureka!

U heurističkoj nastavi, učenik se uči kritičkom razmišljanju i osim samog zaključka, do kojeg u konačnici i dolazi, ključan je i osjećaj postignuća. Uz učiteljevo navođenje i strpljenje, koje je u navedenoj vrsti nastave neophodno, pitanje je trenutka kada će učenik doći do zaključka.

„Obično se koristi heuristički razgovor u kojem nakon definiranja problema nastavnik postupno vodi učenike (ili učenika) do rješenja.“ (Bognar-Matijević 2002: 282)

Uz razgovor kao način dolaska do rješenja zadatka, Bognar-Matijević (2002) kao neke od najčešćih metoda spominju: rasprava, panel-rasprava, suprotstavljene grupe. Kroz suradnju i raspravu koja se vodi među učenicima (koju učitelj kontrolira kako ne bi došlo do omalovažavanja i vrijeđanja) razvija se smisao za debatiranje i kritičko razmišljanje koje je itekako ključna stavka u budućem razvoju svakog pojedinca.

2.2. PROGRAMIRANA NASTAVA

Programirana nastava, V. Poljak (1985) naziva i **analitičkim poučavanjem**, podrazumijeva nastavu u kojoj se tema poučavanja dijeli na osnovne elemente. Isti su prezentirani učeniku nakon čega slijedi podjela zadatka vezanog za određenu aktivnost na temelju prezentiranog sadržaja. Nakon rješavanja podijeljenog zadatka, učenici dobivaju povratnu informaciju – što je točno riješeno, što je pogrešno te upute za rješavanje idućeg zadatka.

Programirana nastava ne mora nužno biti individualizirana kao što Bognar-Matijević (2002) napominju; ona se može manifestirati i kroz rad s cijelim odjeljenjem ili grupom učenika može

imati karakteristike programiranog učenja. Važno je naglasiti kako je programirana nastava najčešće namijenjena individualnom radu učenika.

Rad programirane nastave može biti konkretiziran u više oblika, a najčešće korišteni su: nastavni listići, programirani udžbenik, tekst i sl. Programirana nastava također može biti prezentirana i preko računala.

„Programirano poučavanje je efikasno ako polazi od problema koje su učenici uočili, ako ostavlja dovoljno slobode za misaono angažiranje učenika, ako je atraktivno prezentirano te ako sadrži elemente igre. Bez toga, programirano poučavanje može imati elemente mehaničkog učenja koje djecu ne privlači.“ (Bognar i Matijević 2002: 282) Kao i kod ostalih nastavnih procesa, važno je naći ravnotežu u korištenju svih spomenutih načina provođenja programirane nastave. Osim prenošenja znanja, ključno je ne imati elemente mehaničkog učenja koje učenicima nije zanimljivo. Nastavu tambure bismo mogli djelomično realizirati na ovaj način jer je kod sviranja zasigurno važna i potrebna učenička misaona sloboda, angažirano sviranje za koje učenik dobije povratnu informaciju od učitelja.

2.3. EGZEMPLARNA NASTAVA

Egzemplarna nastava nastaje u periodu nakon Drugog svjetskog rata i to prvenstveno u zemljama koje su doživjele intenzivniju znanstveno-tehničku revoluciju. „Naziv je izveden prema latinskoj riječi *exemplum*, što znači – *ograničenje na bitno*, odnosno *iz mnoštva izuzetno bitno*. (Poljak 1985: 150)

Poljak (1985) nastavni proces u egzemplarnoj nastavi zasniva na četiri glavna koraka:

- Prvi korak – izdvojiti sadržaje koji su međusobno slični. Nakon toga, slijedi izdvajanje onog što je egzemplarno, bitno, odnosno reprezentativno. Sadržaj se tako diferencira u dvije skupine: *egzemplarne* (uže) i *analogne* (šire).
- Drugi korak – obrada egzemplarnog sadržaja na *egzemplaran način* (uzorno, primjereno i kvalitetno) tako da ga učenici shvate bez dodatnih pitanja.
- Treći korak – učenici samostalno prelaze na obrađivanje *analognog* (šireg) sadržaja.

- Četvrti korak – produktivno ponavljanje svih obrađenih sadržaja (*egzemplarni* i *analogni*) nakon čega slijedi provjeravanje čime taj sistem biva kompletiran od strane svih komponenata nastave kao zaokružena cjelina.

„Egzemplarna nastava je specifičan didaktički sistem koji uključuje *poučavanje nastavnika* i *samostalan rad učenika*, stvaralački rad nastavnika i stvaralački rad učenika. Iako taj stvaralački rad učenika još nema visoki domet, jer učenici analogne sadržaje obrađuju prema dobivenom modelu ili uzoru, u iskazivanju specifičnosti u analognim sadržajima ipak dolazi do izražaja i stanoviti stupanj stvaralaštva.“ (V. Poljak 1985 : 150-151)

Egzemplarna nastava najprikladnija je za one dijelove nastavnog sadržaja među kojima ima brojnih sličnosti te je nužno *ograničiti se* samo na ono bitno kako ne bi došlo do zasićenja sadržajem.

2.4. PROBLEMSKA NASTAVA

Problemska nastava vrsta je nastave koja je relativno nova i prvi put se spominje nakon definiranja programirane nastave krajem 60-ih godina 20. stoljeća, navodi Poljak (1985). Osnovna misao vodilja pri nastajanju problemske nastave je shvaćanje kako se programiranom nastavom ne postiže dovoljno kvalitetan prijenos informacija učenicima te je jasno kako je problemska nastava odgovor na nedostatke programirane nastave.

„Problemska nastava polazi od definicije problema, i to tako da u tome aktivno sudjeluju učenici postavljanjem pitanja, individualnim definiranjem vlastitog viđenja problema, uočavanjem suprotnosti onog što znaju o nekom fenomenu i onoga što opažaju itd.“ (Bognar i Matijević 2002: 282)

Bognar i Matijević (2002) smatraju kako je u problemskoj nastavi važno da svaki pojedini učenik aktivno sudjeluje u nastavi postavljanjem pitanja koje je individualno i definirano vlastitim viđenjem problema. Pitanje može postaviti i učitelj, ali je ključno da svaki učenik pojedinačno pitanje dožive kao problem. U protivnom dolazi do mogućnosti da problemska nastava dobije karakteristiku prisilnog mehaničkog učenja.

Jasnim definiranjem problema prelazi se na potragu za odgovorima i rješenjima. Problemi mogu imati jedan ili više odgovora. Odgovor najčešće daje učitelj, a osim njega, odgovor se može

pronaći u udžbenicima, enciklopedijama, leksikonima, monografiji ili nekim drugim pisanim izvorima. Dakako, u novijem vremenu i na internetu.

„Samostalno rješavanje problema u problemskoj nastavi istodobno znači i *misaono samovođenje učenika* do rješenja. Onaj duh heuristike, o čemu je bilo govora u heurističkoj nastavi, treba da bude sadržan i u problemskoj nastavi tako da se sada sam učenik voditi taj heuristički postupak kako bi došao do heureke. Međutim, upravo u tom samovođenju učenika iskazuju se i prednosti i teškoće problemske nastave zbog kojih ni ona ne može biti isključivi sistem nastavnog rada.“ (Poljak 1985: 153)

2.5. MENTORSKA NASTAVA

Mentorska nastava jedna je od najmlađih sustava poučavanja. Poljak (1985) navodi kako je ista nastala je po uzoru na problemsku nastavu s kojom dijeli mnogo sličnosti. Glavna razlika između mentorske i problemske nastave je ta što se kod mentorske nastave poučavanje učitelja svodi na minimum, izuzev povremenih konzultacija za vrijeme rada.

Slavić i Matić (2016) napominju kako je samostalni rad učenika pojačan pod vodstvom i nadzorom učitelja, odnosno mentora. Mentor podrazumijeva iskusnog učitelja koji vodi i upućuje učenike tijekom pisanih i drugih radova; pomaže u otkrivanju i razvijanju sposobnosti, potiče njegov interes za učenje i stjecanje znanja i vještina. Svaki mentor ima svoj stil.

„Mentorski rad kao strategija i pojam u širem smislu splet je međusobno povezanih oblika i metoda rada koje, uz odgovarajuću tehničko-tehnologijsku potporu, omogućuju stalnu stručno-pedagošku i drugu potporu subjektima odgoja i obrazovanja“ (Slavić i Matić 2016: 251).

Mentor pomaže učeniku savladati prepreke, a u skladu s ciljevima bira metode i oblike rada koji najbolje odgovaraju situaciji.

„Termin mentorska komunikacija označava sustav međusobno povezanih razgovora ili pak drugih vidova planiranog komuniciranja učitelja i učenika kako bi se pružila instruktivna pomoć za svladavanje zadataka i postizanja određenog cilja“ (Matijević, 1996).

Prema Slavić i Matić (2016), mentorski rad bi trebalo usavršiti i primijeniti kao učinkovitu nastavnu strategiju. Mentor treba biti uzor učenicima; on je taj koji vrednuje njihov rad, daje im povratne informacije, motivira i upućuje kritike koje neće biti zlonamjerne, već argumentirane. Mentor je u isto vrijeme: instruktor, savjetnik, ocjenjivač, kritički prijatelj i promatrač.

Važno je napomenuti kako se u mentorskoj nastavi najviše razvija učenikova samostalnost, ali je također važno imati na umu da veliki broj učenika u mlađoj dobi nije spreman samostalno raditi, pa je mentorsku nastavu kao vrstu nastave bolje koristiti u srednjoškolskom i fakultetskom obrazovanju.

Nastava tambure u glazbenoj školi najbolje se definira kroz ovaj oblik nastave, jer se upravo tako i realizira nastava instrumenta. Prilagođavanjem metoda rada i biranjem nastavnih sadržaja kao i vođenje učenika u skladu s njegovim psiho-somatskim mogućnostima je najuspješniji oblik nastave instrumenta

3. RUKOVOĐENJE U ANSAMBLU

Prema Lewin, Lipp i White (1939) razlikuju se tri stila rukovođenja u razredu:

- **autoritarni,**
- **demokratski,**
- **stihijski.**

Svaki od navedenih stilova ima svojih prednosti i mana, uključujući i različitu grupnu produktivnost i zadovoljstvo obavljanjem zadataka. To se jasno može vidjeti kod rukovođenja tamburaškog ansambla.

Kod autoritarnog stila, učitelj je jasno definiran kao vođa ansambla i on je taj koji postavlja pravila i definira program ansambla. Kod takvog stila nema mjesta raspravi ili pregovaranju, jer se zna čija je posljednja riječ. Naravno, ansambli vođeni autoritarnim stilom najefikasniji su u provođenju zadanih programa, dok zadovoljstvo među učenicima nije na razini.

Demokratski stil dopušta učenicima da sudjeluju u radu ansambla; oni su ti koji mogu učitelju (voditelju ansambla) predlagati program, termine ansambla i slično. Učitelj je spreman s učenicima diskutirati i pronaći zajedničko rješenje, ali treba biti oprezan da se ne stekne dojam da učenici vode ansambl. U protivnom se ide prema stihijskom stilu rukovođenja.

U stihijskom stilu nije jasno postavljen autoritet. Učitelj ostavlja dojam ravnodušnosti, osjećaj slobode je velik, ali je efikasnost, poput discipline, slaba. Zadovoljstvo kod učenika je, za razliku od autoritarnog stila najčešće na razini, dok je efikasnost slaba.

Uz sve navedeno, treba uzeti u obzir koliko će učenici biti motivirani za dolazak. Primjerice, kakav je to autoritarni stil vođenja ansambla u kojem učenici zbog nezadovoljstva ne dolaze? Ili pak stihijski stil u kojem su učenici redoviti na probama ansambla, ali bez kvalitetnog rada?

Na učiteljima je da kvalitetno balansiraju između ova tri navedena stila.

Prema Baumrind (1996), stilovi rukovođenja nastavom su preslika stila roditeljstva, pa je tako moguće razlikovati četiri stila rukovođenja nastavom:

- **autoritativan,**
- **autoritaran,**
- **popustljiv,**
- **ravnodušan.**

Autoritativni stil rukovođenja podrazumijeva visoku kontrolu učitelja te visoku razinu uključenosti učenika. Prema Šimić Šašić (2011), autoritativni stil postavlja ograničenja i kontrolira učenike, ali potiče samostalnost, pozitivno utječe na samopouzdanje i motivaciju za postignućem. Osim toga, Šimić Šašić (2011) navodi kako su grupe vođene autoritativnim stilom u praksi manje efikasne u izvođenju zadataka, ali je primaran prijateljski odnos i zadovoljstvo obavljanjem zadataka.

Autoritarni stil rukovođenja podrazumijeva visoku kontrolu učitelja te nisku razinu uključenosti učenika. Grupe vođene autoritarnim stilom najproduktivnije su u izvođenju zadataka. U navedenoj vrsti učenicima se ne daje prilika da rade na komunikacijskim vještinama te nema motivacije za postignućem. Šimić Šašić (2011) smatra kako učenici učitelje s autoritarnim stilom rukovođenja ne vole i doživljavaju ih strogima. Nastavnici preferiraju visoku kontrolu, poslušnost te se nerijetko koriste kažnjavanjima (u slučaju da je poslušnost zanemarena).

Popustljivi stil rukovođenja podrazumijeva nisku kontrolu učitelja te visoku razinu uključenosti. Nastavniku koji provodi ovakvu vrstu nastave fokus je na emocionalnoj dobrobiti učenika, ali po cijenu nedostatka autoriteta nad učenicima. Popustljivi nastavnici su nerijetko „popularni“ među učenicima, jer idu učenicima „niz dlaku“. Međutim, motivacija za postignućem, samoregulacija te razvoj socijalnih kompetencija u navedenom kontekstu stagniraju.

Ravnodušan stil rukovođenja podrazumijeva nisku kontrolu učitelja te nisku razinu uključenosti. On podrazumijeva nastavnikovu inertnost u nastavi, nedovoljnu uključenost u razredne aktivnosti te nedostatak discipline. U ovom stilu, slaba uspješnost i nezadovoljstvo izvođenjem zadataka prevladavaju.

Svaki voditelj tamburaškog ansambla trebao bi stremiti autoritativnom stilu uz primjese autoritarnog i popustljivog stila. To podrazumijevan ansambl koji je kvalitetno vođen i u kojem se jasno zna kada je vrijeme za rad, a kada je vrijeme za socijaliziranje, odmor i šalu. Neophodno je da se učitelj tamburaškog sastava i ansambl međusobno poštuju kako bi rad bio što kvalitetniji. Dakako, važno je prepoznati trenutak kada treba biti autoritaran, a kada popustljiv. Primjerice, ako se ansambl priprema za nastup ili natjecanje, autoritarni stil je idealan; pokusi ansambla su češći, veći dio probe je namijenjen aktivnom radu i mjesta za odmor nema. S druge strane, nakon kvalitetno odrađenog nastupa, pred praznike ili na kraju školske godine, popustljiv stil vođenja je bolji od autoritarnog.

4. OBLICI RADA U NASTAVI

Nakon određenja adekvatne strategije poučavanja također je važno odrediti se i za primjerene oblike rada u nastavi s obzirom na planirane sadržaje. Bez obzira na različitost u obrazovnim ciljevima općeobrazovne i glazbene škole oblici rada se definiraju na isti način a poznati su i po više termina: oblici rada u nastavi, nastavni oblici, oblici podučavanja, nastavni način, postupci rada u nastavi i sl.

Prema Karlu Štekeru (1960) oblike nastavnog rada dijelimo na **neposredne** i **posredne**.

Neposredni oblici rada su svi oni oblici rada u kojima učitelj prenosi svoja znanja, a nastava je vođena na klasičan način. Učitelj je jedini koji formira princip rada; utvrđuje ciljeve, plan rada, nastavne metode i sredstva kojima će se koristiti.

Posredni oblici rada su oni koji su se razvili iz tzv. kombiniranih odjela – „Međutim, negdje se zbog malo učenika, napose u malim osnovnim školama (tzv. područnim školama, patuljastim školama) spajaju učenici dvaju ili više razreda u jedno odjeljenje. To su kombinirana odjeljenja, na primjer, kombinirano odjeljenje I. i II. razreda, III. i IV. razreda i sl.“ (Poljak 1985 : 175)

Kombinirani odjeli kompleksni su i iscrpni učiteljima za provođenje jer u isto vrijeme treba raditi s dva (ili čak više) različitih odjeljenja koja rade zasebni program. Unatoč kompleksnosti provođenja takve nastave, ponekad je zbog premalog broja učenika nemoguće izbjeći kombinirani odjel.

Učitelj u posrednim oblicima rada usmjerava i kontrolira obrazovni proces. Značaj ove vrste rada jest u povećanju samostalnosti u radu i „nesvjesnog“ podučavanja samostalnosti. Neposredni rad je jednostavniji za provedbu nastave i ekonomičniji.

Poljak (1985.) oblike nastavnog rada klasificira uzimajući u obzir brojčanu formaciju učenika, a rad dijeli na frontalni rad i samostalni rad (grupni rad, rad u parovima i individualni rad).

Općeprihvaćena podjela oblika rada u nastavi je:

- **Individualni rad**
- **Rad u paru koji usmjerava prema partnerskom učenju**
- **Rad u skupini**
- **Frontalni rad**

Svaki od navedenih oblika rada ima svoje prednosti i mane te će o svima biti više riječi u poglavljima koja slijede.

4.1. FRONTALNI (ČEONI) SOCIJALNI OBLIK RADA

„Frontalni rad primjenjuje se pretežno u nastavnim sistemima u kojima u velikoj mjeri dominira istovremeno zajedničko poučavanje svih učenika (u razredu, odjeljenju, grupi). Prilikom zajedničkog poučavanja nastavnik frontalno nastupa prema svim učenicima i od toga naziv – frontalni rad. Zove se još zajednički kolektivni, pa i razredni rad.“ (Poljak 1985: 156)

Frontalni oblik rada, kako mu i ime kaže, prema Poljaku (1985) podrazumijeva vrstu rada u kojoj u velikoj mjeri dominira istovremeno zajedničko poučavanje svih učenika. Učitelj tumači, izlaže gradivo, objašnjava i demonstrira. Pitanja postavlja cijelom razredu, a učenik kada zna odgovor na pitanje, odgovara pred cijelim razredom. Frontalna vrsta nastave bi se mogla definirati kao „najpoštenija“, jer su okolnosti za sve učenike jednake. Učitelj je taj koji prenosi znanje učenicima, a učenici su ti koji u istim uvjetima slušaju i dolaze do novih spoznaja.

„Učitelj je u direktnom odnosu s učenicima i nastavnim sadržajima, odnosno, učitelj je posrednik između učenika i nastavnih sadržaja, dok su učenici u direktnom odnosu s učiteljem i indirektnom odnosu s nastavnim sadržajem.“ (Poljak 1985: 156)

Frontalni rad se, po Tomiću i Osmiću (2006) dijeli na dva oblika rada - vezani i slobodni. U vezanom obliku rada, učitelj je većinu nastavnog sata dominantan te je njegova aktivnost verbalna. S druge strane, slobodan način rada podrazumijeva veću slobodu u nastavi; učenici postavljaju zadatke, planiraju i realiziraju nastavu te donose zaključke. Nastavnik je u slobodnom načinu rada i dalje aktivan te usmjerava učenike i pomaže im. Frontalna nastava je „...više orijentirana na učitelja nego na učenika. Tu je važno što radi učitelj i kako se realizira program, a učenici uglavnom, sjede, slušaju i gledaju.“ (Matijević 1996: 129)

Kako Matijević navodi, učenici se u frontalnom obliku rada tretiraju kao „brojevi“ te je njihova suradnja u kreiranju nastavnog procesa nepostojeća; od učenika se očekuje da sjedi, sluša, gleda, zapisuje, pamti i uči. U tom slučaju nastava nerijetko biva mehanička i učenicima nezanimljiva.

U frontalnoj direktnoj nastavi, učitelj se priprema za rad s jednim nastavnim odjelom. „Učenici najveći dio vremena u školi provode sjedeći, slušajući i gledajući što radi učitelj. Učitelj obično odmjerava zahtjeve za učenike prema nekom izmišljenom prosječnom učeniku kakvih obično u odjelu nema. Svi su iznad ili ispod prosjeka.“ (Matijević 1996: 129-130)

Nameće se glavni problem – generalizacija. Svaki učenik ima svoje prednosti i mane, aspekte u kojima je bolji i lošiji, ali definiranje učenika kao prosječnog je pedagoška pogreška u samom

početku. „U takvoj je nastavi važno što i kako radi nastavnik ispred zajednice učenika, a učenici sjede, slušaju i gledaju. Ponekad im se daje vremena za samostalan rad u kojem svi učenici dobivaju iste zadatke koje trebaju riješiti u određenom vremenu. Oni koji prvi završe, trebaju se nasloniti i mirno čekati da istekne predviđeno vrijeme ili da i posljednji učenik završi rješavanje.“ (Matijević 1996: 130) Brojni učitelji često pribjegavaju organizaciji frontalne nastave koja je orijentirana na učitelja, a ne na učenika. Navedenu nastavu najlakše je organizirati i to je najčešće glavni razlog zašto je toliko često korištena. „Na nastavničkim fakultetima pedagoško-psihološki sadržaji su marginalizirani, a i u malo vremena koje se posvećuje osposobljavanju za organizaciju nastave obično se upoznaje nastava koja dominira u školama. Na taj se način čuva postojeće stanje.“ (Matijević 1996: 130)

Jasno je da se učitelji na fakultetima ne osposobljavaju dovoljno za druge vrste podučavanja, pa su rijetko iz neiskustva i straha od rada s učenicima primorani osloniti se na frontalni oblik rada koji je u mnogočemu najjednostavniji za organizaciju nastave. Važno je da mladi učitelji ne zadrže isključivo frontalnu vrstu nastave kao jedinu koju koriste u svom podučavanju. „Uz većinu novih nastavnih programa za osnovnu školu postoje i ciljevi koji upućuju da učitelj treba učenike osposobljavati za samostalno učenje, za traženje i selekciju informacija, za istraživanje prirodne i društvene sredine te za kreativno djelovanje. Osim toga, suvremena nastava treba omogućiti zadovoljavanje raznovrsnih razvojnih djetetovih potreba (pripadanje, ljubav, sigurnost, samoaktualizacija). Ove ciljeve nije moguće ostvariti uz naglašenu dominaciju frontalne predavačke nastave i orijentacije učitelja na rad s razrednim odjelom, a ne s pojedinim učenikom.“ (Matijević 1996: 131) Iz gore navedenog citata iščitava se kako frontalni oblik rada može biti koristan kao sredstvo predavanja, ali on ne smije biti dominantan i jedini način rada. Učenik se kroz frontalni oblik rada najmanje uči samostalnosti i potrebi za traženjem informacija bez pomoći učitelja.

4.1.1. PREDNOSTI I NEDOSTACI

„Frontalni rad je najekonomičniji jer nastavnik istodobno radi s velikim brojem učenika, nadalje, nastavnik izravno komunicira sa svim učenicima i pri tom kontrolira da li ga svi učenici prate; učenici usvajaju način izražavanja i ujedno i sami imaju prilike da se verbalno izražavaju; nastavnik direktno rukovodi cijelim odjeljenjem, što pridonosi da se rad istovremeno zajednički započne i završi; u zajedničkom radu slabiji učenici potiču se na intenzivniji tempo rada, a indiferentni na aktivnost razvijaju kolektivnu radnu disciplinu i disciplinarnost u radu i rad se pod rukovodstvom nastavnika vodi najsigurnijim putem do cilja i sl.“ (Poljak 1985: 157).

U frontalnom obliku rada prisutan je i natjecateljski duh. Učenici se natječu tko će imati bolju ocjenu, tko će bolje savladati gradivo i tko će bolje pratiti nastavu. Dakako, natjecateljski duh može biti dobar za učenike kada ih motivira da više rade i budu aktivniji na satu, ali može biti i loš. Primjerice, učenik koji slabije prati učitelja koji predaje frontalnim oblikom može se smatrati manje vrijednim i postupno razvijati anksioznost.

Prema Pranjiću (2013: 107-108) frontalna nastava je s metodičkog stajališta vrlo jednostavan oblik nastave u kojem se učitelj za ovaj oblik nastave puno jednostavnije priprema nego za dijalošku nastavu. U istoj su disciplinske mjere veoma jednostavne i učitelj za vrijeme samog predavanja samim pogledom može kontrolirati sve učenike.

Osim ekonomičnosti, Pranjić (2013) navodi kako je ova vrsta nastave prikladna kada se nema dovoljno vremena. Primjerice, ako određenu temu treba sažeto obraditi ili ako nastavni sadržaji nisu pretjerano kompleksni i nije potrebno detaljnije raspravljanje o određenoj temi.

Osnovni nedostaci ove vrste rada su nedostatak individualizacije, učenicima se ne pristupa individualno te se ne uzimaju u obzir njihove sposobnosti. Ovisno o učitelju, ovaj rad zna biti zamoran i učenicima dosadan čime se smanjuje efikasnost frontalnog načina rada. Bez direktne komunikacije s učenicima ne može se provjeriti razina usvojenosti znanja kod pojedinaca. S obzirom na to da većinu stvari odrađuje učitelj, učenici su pasivni u nastavi. Pranjić (2013: 108) smatra kako frontalna nastava zanemaruje društveno-odgojni vid nastavnog procesa, ne respektira heterogenost s obzirom na tempo, stil, učinak, sposobnost i kapacitet učenika. Ona ne motivira na individualni rad niti ima u vidu sklonosti i nadarenost pojedinih učenika te je za neke

prezahtjevna dok je za neke prejednostavna. Osim toga, napominje kako je premalo mjesta interakcije i kako se ista događa tek kroz povremene upite ili odgovore. Direktno kolektivno poučavanje nije jedini sistem nastave. Iz navedenog razloga isti ne bi smjelo precjenjivati, ali zbog prednosti ga ne bio trebalo ni podcjenjivati.

„Može se dakle zaključiti da čelna nastava nije toliko loša i nesuvremena da bi bila po svaku cijenu zaboravljena ili odbačena. Onda doduše, ima nedostataka, ali i prednosti. To mišljenje zastupa i Karl Aschersleben, koji smatra kako čelnu nastavu treba ponovno i argumentirano razmotriti ukazujući na sve njene prednosti.“ (Pranjić 2013: 109)

Frontalna nastava može biti dobra ako nije dominantan i ako nije jedini način poučavanja. Potrebno ju je dobro smisliti i povezati s drugim metodama usmjerenim na učenike kako bi se iz svakog učenika izvukao maksimum.

4.2. SKUPNI OBLIK RADA

„Grupni rad učenika izvodi se tako da se unutar učeničkog kolektiva povremeno formiraju manje skupine učenika koje samostalno rade na određenim zadacima i s rezultatima svoga rada upoznaju nastavnika, odnosno cijeli kolektiv.“ (Poljak 1985: 159)

Skupni oblik rada prema Matijević i Radovanović (2011) provodi se tako da učitelj prvo upozna učenike s programom rada, odnosno da svakoj grupi namijeni zadatke koje će rješavati. Nakon što učitelj učenike upozna s programom, slijedi proces formiranja grupa kojima se dijele određeni zadaci vezani za program koji će se na nastavi obraditi. Kada se podijele zadaci, učenici u grupama rade na rješavanju problema i na samostalnom (grupnom) radu. Skupni se oblik rada u procesu aktivnog učenja sviranja tambure očituje kroz vježbanje učenika u manjim sastavima poput dua, terceta, kvarteta i dr. Ono je definitivno motivirajuće za učenike jer potiče njihovu zajedničku interakciju i glazbeno druženje vezano uz isti glazbeni primjer. Također u ovome slučaju učenici imaju isti cilj (precizno izvesti neku skladbu) i na tome zajednički rade pa se razvijaju i partnerski odnosi među njima, U skupnom radu vidljiva je suradnička, slobodna i produktivna angažiranost učenika u skupinama, potiče se suradnja, tolerancija, održavanje pravila te omogućuje diferencijacija. (Pranjić 2005)

Prema Meyers i Jones (1993) skupine učenika mogu biti veće ili manje. Manje skupine učenika podrazumijevaju tri do pet sudionika koji su u službi aktivnog učenja u trenutku kada oni preuzimaju odgovornost za vlastito učenje. Jasno je da su manje skupe učenika efikasnije u radu te da se tako bolje raspodjeljuju odgovornost i uloge u rješavanju zadaće. Važno je spomenuti kako su u ovoj vrsti učenja svi elementi aktivnog učenja (govorenje i slušanje, čitanje i pisanje, refleksija) uključeni te kako se potiče učenje interpersonalnih vještina. Prednost skupnog oblika učenja nad frontalnim je u tome što je veći fokus na učenika koji ovom prilikom ima mogućnost izraziti svoje ideje.

U cijelom procesu rada, učitelj aktivno radi s učenicima; obilazi formirane grupe, pomaže s potencijalnim pitanjima i savjetuje ih o nastavku rada. Pred kraj sata, rad svih grupa se evaluira te se vodi rasprava što je koja grupa dobro, a što je mogla bolje napraviti.

4.2.1. ORGANIZACIJA RADA U SKUPNOM OBLIKU

Prema V. Poljak (1985.) grupni rad se organizira kroz četiri faze:

- upoznavanje svih učenika s programom rada (pripremna faza)
- formiranje grupa i podjela zadataka
- samostalan rad
- izvještavanje o rezultatima svoga rada

Učitelj kao rukovoditelj nastave učenike prvo upoznaje s programom rada, odnosno s zadacima. Učenici samostalno u grupama rade navedene zadatke. Program može unaprijed podijeliti na predviđen broj grupa ili takvu raspodjelu može napraviti na nastavi. Navedena faza tretira se kao pripremna faza pred sam rad. „Usporedno s informacijama o programu rada nastavnik upućuje učenike u tehniku rada, upotrebu različitih izvora i ostalog materijala, način evidentiranja rezultata rada upozorava ih na oprez zbog eventualno opasnosti i, konačno, govori o svrsi tog rada.“ (Poljak 1985: 159)

Poljak (1985) nastavlja kako slijedi formiranje grupa prilikom čega se pazi na određene kriterije. Grupa se ne smije formirati mehanički po npr. smještaju učenici, abecednom redu, spolu i sl. Dobar primjer je dopuštanje učenicima da sami odlučuju kojoj grupi žele pripadati, ali učitelj u konačnici sam ima pravo da formira konačni sastav grupa. Opcionalno, može se birati i vođa određene grupe, ali učitelj u tom procesu treba biti oprezan kako ne bi podizao „tenzije“ među učenicima. Vođa grupe snosi određenu odgovornost za rad i izvijestit će o postignutim rezultatima rada. Također, napominje kako postoji više vrsta grupa: radne grupe, grupe po mjestu stanovanja, pomagače grupe, grupe za unapređenje slabijih učenika, prijateljske grupe...

Prilikom odabire grupe, svakako je važno poštivati odnose učenika i izvan nastave kako bi proces rada prošao u što boljoj atmosferi. „Usporedno s formiranjem grupa učenici se razmještaju po učionici, ali tako da članovi grupe mogu surađivati. Spajanjem stolova razmješta se i školski namještaj ako već nije pogodno smješten u učionici.“ (Poljak 1985: 159)

Svaka grupa dobiva zadatak koji je učitelj pripremio, ovisno o broju grupa. Kako Poljak (1985) navodi, grupe mogu imati različite, ali i iste zadatke. U slučaju da su u pitanju isti zadaci pridonosi se kompetitivnosti među učenicima što najčešće pozitivno utječe na ishod. Zadaci mogu biti i diferencirani po principu da svaka grupa rješava samo dio zajedničkog kompleksnijeg zadatka koji se kasnije sa svim grupama spaja u cjelinu što učenike podučava timskom radu. Nakon što su se formirale grupe, slijedi proces samostalnog rada. Svaka grupa izvršava daljnju unutarnju podjelu rada tako da svaki član grupe aktivno sudjeluje u radu. Ne smije se dogoditi situacija da dio učenika radi, a dio učenika pasivno promatra tuđi rad. Grupni rad podrazumijeva zajednički rad svih članova grupe, nikako zajedničko sjedenje. U zajedničkom radu treba se dogovarati, konzultirati, raspravljati i komentirati postupke. Evidentno je da se nastava ne može izvoditi u potpunoj tišini, ali je isto tako potrebno pripaziti da se rad ne pretvori u žamor koji bi ometao grupni rad kao takav.

„Nastavnik obilazi grupe, kontrolira rad, daje dopunske upute, savjetuje, potiče, stavlja primjedbe, a i učenici se prema potrebi obraćaju nastavniku, pa i ostalim grupama ako im to pomaže u rješavanju zadataka.“ (Poljak 1985: 160)

Nakon završenog rada predstavnici (ili definirani vođe grupa) izvještavaju o rezultatima svoga rada. Činjenica da će učenici predstaviti što su napravili u grupnom radu motivira ih na savjesno

i odgovorno ponašanje prema zadatku. Samo izvještavanje prelazak je na zajednički, odnosno frontalni rad zbog sintetiziranja rezultata grupe.

„U tom završnom radu dominira izlaganje učenika, nakon čega i nastavnik potiče dopunski razgovor u kojem će učenici iznositi svoje primjedbe o nastavnom sadržaju, načinu rada, teškoćama, ocjenjivati rad pojedine grupe i sl.“ (Poljak 1985: 160) Jasno je kako se grupni rad ne može izvoditi neovisno o frontalnom radu, nego se izvodi u organizaciji s frontalnim radom, ali je osvježanje u nastavi koje je uvijek dobrodošlo.

4.2.2. PREDNOSTI I NEDOSTACI SKUPNOG OBLIKA RADA

Grupni rad kao i ostali oblici rada ima prednosti i mane. Osnovna prednost, kako Poljak (1985) navodi je ta što su nositelji glavnog dijela nastavnog rada učenici; oni su stavljeni u direktan odnos prema nastavnom sadržaju i izvorima iz kojih uče. Aktivnost učenika na najvišoj je razini i osnovna je pretpostavka za uspjeh. Osim toga, direktna suradnja među učenicima je stalna pa učenici formiraju svoje radne sposobnosti i međusobno se nadopunjuju. Učenici samostalnim radom definiraju tempo rada i samim tim ova vrsta rada je u većoj mjeri individualiziranja od frontalne. Ključna mana grupnog rada je često „lutanje“ učenika u radu jer je učenicima ponekad teško diferencirati što je bitno, a što nebitno. Kako bi učenici bili dobro usmjereni, važno je imati direktno rukovodstvo od strane učitelja što ovisno o količini grupa i težini zadatka nije jednostavna zadaća za jednog učitelja. Grupni rad je ponekad teže organizirati i zbog objektivnih uvjeta učionice.

„Za izvođenje grupnog rada potrebni su i objektivni uvjeti: školski namještaj nevezanog tipa da se može po potrebi razmjestiti po učionici, dobra materijalna oprema škole za samostalan rad učenika, manji broj učenika u odjeljenju, dovoljno prostora u učionici za razmještaj grupa, kao i spretnost nastavnika u dimenzioniranju grupnog rada.“ (Poljak 1985: 161)

4.3. SURADNIČKO (KOOOPERATIVNO) UČENJE

„Suradnja kao indikator kvalitete zahtijeva određeno odstupanje od vlastitog prvenstva i stoga ju nije lako postići. Da bi se to postiglo, valja udovoljiti dvama preduvjetima: (1) pristajanje na suradnju svakog pojedinca člana skupine i (2) kvalitetna komunikacija i sposobnost usklađivanja s drugima.“ (Kadum i Bošnjak 2012: 182)

Suradničko (kooperativno) učenje, prema Kadum i Bošnjak (2012) zajedničko je učenje učenika u paru ili manjim skupinama, a s ciljem rješavanja određene problematike, zadatka ili istraživanja zajedničke teme.

Navedena vrsta učenja svoje korijene vuče od američkih autora koji nisu bili zadovoljni ustaljenim natjecateljskim (kompetitivnim) učenjem koje je najčešća vrsta podučavanja u tradicionalnoj nastavi. Učenici koji su na natjecanjima doživljavali uspjeh bili su vrlo potaknuti za daljnje učenje. S druge strane, učenici koji su doživljavali neuspjeh osjećali su se poniženo, manje vrijedno i samo natjecateljsko učenje na njih bi djelovalo kontraproduktivno i prije ili kasnije bi odustali. Kako navode Kadum i Bošnjak (2012) glavna misao vodilja suradničkog učenja se temelji na ideji da će učenici lakše otkriti, spoznati i razumjeti složeniju problematiku ako kroz razgovor dolaze do vlastitih (zajedničkih) spoznaja.

„Suradničko učenje događa se u skupini“ (Kadum i Bošnjak 2012: 183) koja može biti sastavljena od para ili grupe od tri do šest učenika. U suradničkoj skupini važno je da su svi članovi skupine podjednako i aktivno uključeni u realizaciji zajedničkog zadatka.

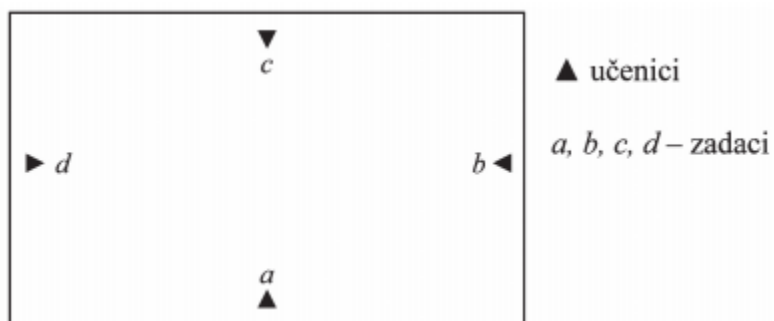
Skupine mogu biti formirane kao privremeno rješenje za određenu vježbu na nastavnom satu, ali mogu biti kao skupina koja zajedno djeluje nekoliko tjedana ili mjeseci. (Kadum i Bošnjak 2012) Dakako, skupina koja je „uigrana“ će bolje odraditi zadatka. Skupine mogu biti formirane prema afinitetima i/ili sposobnostima učenika.

4.3.1. ORGANIZACIJA SURADNIČKOG UČENJA

Najčešći oblici koji promiču socijalno učenje su rad u paru i rad u skupinama. „Radom učenika u skupini potiče se razvoj učenja suradnje i učenja rada u skupini. Rad u skupini omogućuje misaone razmjene koje potiču razumijevanje.“ (Kadum i Bošnjak 2012: 189)

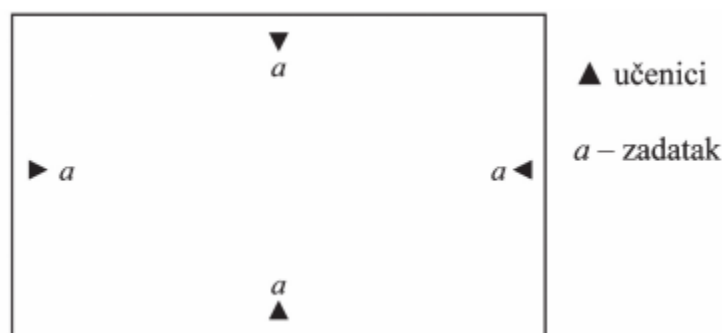
Praksa u razredu i sjedenje u skupinama podrazumijevalo bi učeničku suradnju u radu. Međutim, praksa redovito nije takva, jer učenici ne rade timski već individualizirano. Razlog tomu je učiteljevo postavljanje zadatka.

Na **Slici 1** učenici sjede u istoj skupini i pritom rade različite zadatke, odnosno svaki učenik radi na svom individualnom zadatku.



Slika 1 - Individualno rješavanje različitih zadataka (Ćatić i Sarvan, 2008.)

Prema Kadum-Bošnjak (2012), na **Slici 2** učenici sjede u istoj skupini na istom principu kao i na **Slici 1** osim što ovom prilikom rade različite zadatke. Dakako, zajednička im je činjenica kako i dalje rade individualno, što nije cilj suradničkog učenja.



Slika 2 - Individualno rješavanje istog zadataka (Ćatić i Sarvan, 2008.)

U obje situacije suradnja među učenicima je nepostojeća; u jednoj situaciji učenici rade na različitim zadacima dok u drugoj rade na istom zadatku, ali individualno. Bez obzira na to što su učenici podijeljeni u grupe, rad ostaje individualiziran. Nije dovoljno da učitelji učenike raspodijeli po skupinama, već je neophodno potaknuti ih na međusobnu interakciju i zajedničko rješavanje zadatka.

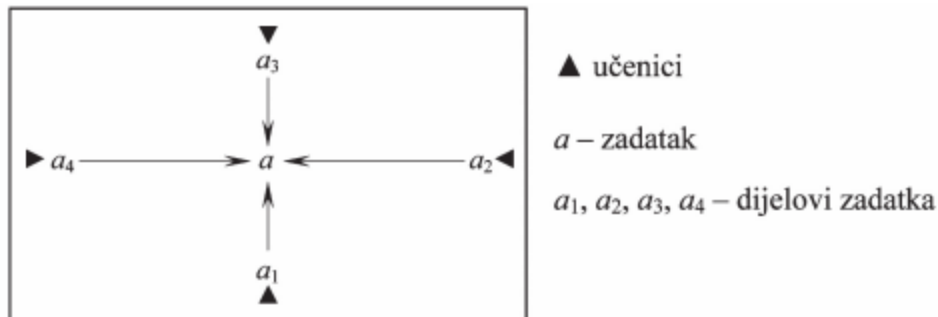
„Zato je u obvezi učiteljima da postave takvu organizaciju rada u razrednom odjelu koje će poticati učenike na interakciju s ciljem međusobne suradnje.“ (Kadum i Bošnjak 2012: 191)

4.3.2. MODELI SURADNIČKOG UČENJA

Postoje brojni modeli suradničkih skupina:

1. *Slagalice* (Aronson, 1978; prema Bennett, 2001) podrazumijeva suradničku skupinu koja je podijeljena prema broju učenika u skupini. Svaki učenik radi na svom djelu *slagalice* (zadatka), a zadatak ne može biti riješen dok svi učenici svoji dio *slagalice* nisu odradili. „Suradnja u ovoj vrsti skupine jest u samom zadatku, ali i odgovornosti svakog pojedinog člana skupine (učenika).“ (Kadum i Bošnjak 2012: 192)

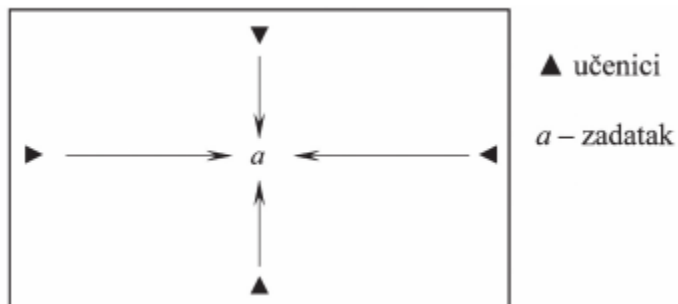
Slagalice je dobar primjer kako je suradnja neophodna kako bi se zadatak riješio, jer bez jedne „slagalice“ zadatak se ne može riješiti. Na učenicima je da si međusobno pomažu i ako jedan učenik zaostaje u rješavanju svog dijela „slagalice“ ostali učenici mu trebaju pomoći, nikako ga osuđivati ili mu se rugati.



Slika 3 - Učenici rade samostalno na dijelovima slagalice kako bi dobili cjelinu (Ćatić i Sarvan, 2008.)

2. *Grupno istraživanje* (Johnson i Johnson, 1975; prema Bennett, 2001) ili *Model zajedničkog uratka* vrsta je skupine u kojoj učenici moraju surađivati kako bi zadatak bio riješen, ali u ovom slučaju njihovo djelovanje mora biti koordinirano. U nižim razredima uloge se dijele npr.: predsjedavajući, tajnik, mjeritelj vremena, nadglednik, promatrač..., dok u višim razredima s iskustvom učenika, mogu im se dati veće i kompleksnije uloge.

U grupnom istraživanju, ključna je koordinacija među učenicima. Tu je učitelj također važan posrednik koji će im pripomoći ako u bilo kojem trenutku rješavanje zadatka učenici naiđu na problem.



Slika 4 - Učenici surađuju na zadatku kako bi došli do zajedničkog rješenja (Ćatić i Sarvan, 2008.)

Uz prije navedene modele suradničkih skupina, Kadum i Bošnjak (2012) navode i iduće:

1. *Piramidalni model* višeslojni je skupni učenički rad. Sam rad odvija se kroz (minimalno) tri razine učeničke suradnje, počevši od suradnje u paru (čemu može, ali i ne mora prethoditi individualni rad), pa do suradnje u skupini.
2. *Sferni model* sličan je *piramidalnom modelu* osim što se zadatak segmentira isključivo na dva dijela na kojem rade učenici u paru (u prvoj fazi rada), dok u drugoj fazi rada prelaze na skupni rad.
3. *Model hobotnice* podrazumijeva učeničku suradnju na višim razinama i na razini cijelog odjela. Ovakav model nastave pogodan je za obradu kompleksnijih i većih tematskih cjelina.

Kao i kod svih ostalih gore navedenih metoda, ključno je da je zadatak jasno postavljen, da nije previše jednostavan ili kompleksan kako bi učenici što bolje, po mogućnosti samostalno, uspjeli u rješavanju zadatka i kako bi se osjećali što bolje.

4.3.3. PREDNOST I NEDOSTACI SURADNIČKOG UČENJA

M. Čudina-Obradović i D. Težak (1995) smatraju kako postoje dvije temeljene prednosti suradničkog učenja; suradničko učenje pomaže razvoju sposobnosti rješavanja problemskih zadataka i sposobnosti zaključivanja te u razvijanju međuljudskih odnosa, empatije i samopoštovanja. Osim toga, razvija se potreba za uključivanjem drugih u aktivnost i tolerantnost prema različitosti.

Ako se učenici od početka školovanja podučavaju kako je zajednički rad neophodan i kako se samo uz suradnju može doći do rješenja određenih problema, posjedovat će socijalne vještine koje su korisne, cijenjenje i nužne u kasnijoj životnoj dobi.

K. Meredith i sur. (1998) napominju kako u suradničkom učenju postoje brojne prednosti od kojih navodi iduće:

- bolji uspjeh i produljeno upamćivanje,
- češće razmišljanje višeg reda, dublje razumijevanje i kritičko razmišljanje,

- usredotočeniji rad u razrednom odjelu i manje nediscipline,
- veća motiviranost za bolje učenje,
- veća sposobnost da se situacija promotri iz tuđe perspektive,
- pozitivniji, tolerantniji i prijateljski odnosi s vršnjacima,
- veće društvene podrške,
- bolja prilagodba i boljitak,
- pozitivniji odnos prema samome sebi,
- veće društvene kompetencije,
- pozitivniji stavovi prema nastavnim predmetima, učenju i školi,
- pozitivniji odnos prema učiteljima.

Dakako, u svim spomenutim prednostima koje navode Meredith i sur. (1998), učitelj je ključan faktor bez kojeg se gore navedene vještine ne bi mogle razviti. Ako učitelj zada prejednostavan zadatak, učenici neće produbiti svoje razmišljanje i neće biti dovoljno usredotočeni; ako učitelj ne motivira učenike, oni se neće dovoljno potruditi da što bolje odrade zadatak; ako učitelj u suradničkom učenju nije optimističan i ne potiče ih da što kvalitetnije rade, učenici neće razviti pozitivniji stav prema nastavi i prema učiteljima.

„Učenici koji dijele odgovornost, ali i uspjeh za postignuto, manje su izloženi negativnim utjecajima nastave kao što su manjak samopouzdanja i strah koji vode u neaktivnost, odnosno gase motivaciju učenika za daljnje učenje.“ (Livazović, Peko, Sablić 2006: 26)

Suradničko učenje osim aktivnosti potiče i razinu osjećaja zajedničkog uspjeha, zajedničke odgovornosti i međusobnog povjerenja. Suradničko učenje pokazuje iznimne prednosti i vrlo malo nedostataka, a potkrijepljeno je brojnim znanstvenim istraživanjima.

„Upravo u složenosti i brojnosti različitih suradničkih metoda leži i najveće bogatstvo ovakva načina učenja – raznolike mogućnosti primjene i širok spektar poteškoća na koje se može djelotvorno utjecati.“ (Livazović, Peko, Sablić 2006: 26)

Ono što je svakako pozitivno jest činjenica da će učenici dijeljenjem odgovornosti uvidjeti kako svatko od njih ima svoje kvalitete i mane, ali kako nitko nije podložan kritici zbog svojih nedostataka, već da kroz rad mogu razviti nove vještine i jedni od drugih učiti da budu bolji.

Prema istraživanju Reić-Ercegovac i Jukić (2008.), učitelji razredne nastave primjenjuju suradničko učenje nekoliko puta mjesečno što nije dovoljno, jer je za kvalitetnu realizaciju takve vrste učenja nužno učenike redovitije uključivati u takav oblik rada. Napominju kako ovaj suvremeni oblik rada ima svoje nedostatke, a isti su najčešće čimbenici koji učitelje ograničavaju u njegovoj primjeni, odnosno u materijalnim uvjetima rada.

Važno je da se učenici „od malih nogu“ nauče na suradničko učenje. Djeca pozitivno reagiraju na nastavu koja je interesantna i koja im dopušta da komuniciraju i zajednički dolaze do rješenja zadataka.

„Poboljšani materijalni uvjeti kao i bolja organizacija vremena pripreme i provedbe nastave zasigurno bi doprinijeli češćoj primjeni suradničkog učenja u razrednoj nastavi. Pritom se ne smije izostaviti ni potreba educiranja učitelja za primjenu tog oblika rada kako bi ga znali kvalitetno planirati, organizirati i provesti.“ (Reić-Ercegovac i Jukić 2008: 78)

Suradničko učenje najčešće je korišten i najlakši je oblik poučavanja. Treba uzeti u obzir da svi učenici istovremeno rade, nitko nije zanemaren i svi se osjećaju korisnim za svoju grupu. Učitelj je taj koji određuje komunikaciju i interakciju, a učeniku reagira.

Svakako treba imati na umu da ne bi trebalo inzistirati na stalnoj primjeni suradničkog učenja jer učenici nekada žele razmišljati i nasamo raditi, jer od pretjerane stalne komunikacije nerijetko dolazi do umora i zasićenja među učenicima.

4.4. RAD U PARU

„Kao manja brojčana formacija učinka za samostalan rad danas se ističe rad u parovima ili tandemu. Naime, u nastavi ima stanovite djelatnosti za koje je najprikladnije da učenici samostalno obavljaju u parovima, kao izvođenje didaktičke igre za dvoje, zajedničko ponavljanje sadržaja radi međusobnog preispitivanja, vođenje dijaloga o pojedinim užim dijelovima nastavnog sadržaja, međusobno pomaganje u rješavanju problema, tehnička pomoć u izvođenju praktičnog rada itd.“ (Poljak 1985: 161)

Rad u paru prema Poljaku (1985) je vrsta rada u kojem zadani zadatak obavljaju dva učenika. Zajedništvo u paru se može ostvariti ako su učenici međusobno komplementarni. Ako jedan od dvaju učenika nije spreman na suradnju, potencijalno zajedništvo u radu pada u vodu.

Poljak (1985) navodi nekoliko modela rada u paru

- instruktivni rad
- zajednički rad u paru
- individualno učenje u paru
- međusobno vrednovanje
- zajedničko vrednovanje
- istraživanje u paru

Svaki od gore navedenih modela parova ima svoju namjenu i trenutak kada ih je najbolje koristiti.

Instruktivni rad u paru se koristi da se učeniku koji je lošiji pomogne i to tako da mu bolji učenik pomaže u stjecanju znanja.

Zajednički rad u paru funkcionira na principu da učenici u paru traže rješenje i zatim zajednički raspravljaju o obavljenim zadacima i predlažu rješenje. Individualno učenje u paru, funkcionira na isti princip kao i zajednički rad u paru osim što učenici rade samostalno i naknadno raspravljaju.

Kod međusobnog i zajedničkog vrednovanja, učenici rješavaju samostalno ili odvojeno zadatke i nakon rješenja međusobno se vrednuju, ukazuju na dobre stvari i pogreške.

Istraživanje u paru podrazumijeva zajedničko rješavanje određenog zadatka kod učenika koji su jednakih znanja kako bi kroz suradnju iznjedrili najbolje moguće rješenje.

4.4.1. ORGANIZACIJA RADA U PARU

„Rad u parovima važan je i izvan nastave u okviru domaćeg rada, i to osobito kada se učenik želi o proučenim nastavnim sadržajima nekom verbalno izraziti s uvjerenjem da će ga taj pažljivo

saslušati, dopuniti, korigirati, pomoći, ocijeniti i sl., a samim time učenik će od svog partnera dobiti najprisniju povratnu informaciju o tome što i koliko zna i umije.“ (Poljak 1985: 161)

Preduvjet za rad u parovima radna je disciplina; oba učenika moraju jedan drugog poštivati te je neophodno da poštivanju dogovorene obaveze u radu, da nitko ne zaostaje u radu. Važna je i međusobna susretljivost u ispomoći, interes prema rad i sl.

Prema Pranjiću (2013: 105-106), rad u parovima se odvija na idući način:

- Nastavnik verbalno ili pismeno postavlja zadatak dvojici učenika te od njih traži da odmah krenu s radom.
- Partneri razmisle o zadatku te ako nema nikakvih nejasnoća, odmah kreću s radom. U slučaju postojanja nejasnoća, učitelj ih dalje usmjerava.
- Učenici traže zajedničko rješenje. Ako se ne mogu posve sporazumjeti, svaki argumentira svoje stajalište.
- Na papir se pribilježe rezultati njihova rada.
- Nakon isteka vremena, učitelj traži privođenje zadatka kraju i izvještaj o istom. Po potrebi, vrijeme partnerskog rada se produljuje.
- Jedan od partnera iznosi rezultate pred cijeli razred.

Ponekad može doći do nesuglasica ako međusobno učenici više vole raditi sami nego u parovima, ali smisao rada u paru je (između ostalog) priprema za život i posao u kojem je neophodan rad u paru (ili grupi) kako bi se došlo do zajedničkih rješenja.

Za vrijeme rada, učitelj obilazi pojedine parove, provjerava je li sve u redu i je li im potrebno više informacija kako bi im pomogao u rješavanju potencijalnih dvojbi i nejasnoća.

„Pri vrednovanju treba pohvaliti one koji su dobro načinili svoj zadatak te zajednički otkloniti greške tamo gdje su one očite, odnosno otkloniti probleme tamo gdje nastanu.“ (Pranjić 2013: 106)

Jasno je da prilikom pohvale treba pripaziti na to da se fokus ne stavi samo na jednog učenika kako se drugi učenik ne bi osjećao zanemareno i manje vrijedno. Drugi učenik bi u tom slučaju pri idućoj prilici rada u paru bio manje zainteresiran.

Organizacija rada u parovima jednostavnija je od grupnog rada i jednostavnija je za organizaciju u nastavi. Ona je s druge strane prikladnija i pronalazi puni smisao u ispunjavanju školskih obaveza izvan nastave koje podrazumijevaju pomaganje u rješavanju domaće zadaće, zajedničko učenje, prikupljanje informacija, konzultacije o spoznajnim nejasnoćama i dilemama i sl.

4.4.2. PREDNOSTI I NEDOSTACI RADA U PARU

Rad u paru povoljno utječe na socijalizaciju i prijateljstvo među učenicima. Učenici više dolaze do izražaja nego kako bi došli u frontalnom radu.

Navedena vrsta oblika rada lako se kombinira s ostalim oblicima rada u nastavi. Rad u parovima vodi prema tome da se učenici uče međusobnom uvažavanju, uvažavanju drukčijeg razmišljanja i stavova.

Tomiću i Osmić (2006) naglašavaju kako je u ovom obliku rada vrlo važno da učitelj dobro poznaje učenike, njihove sposobnosti i odnose, a posebnu pozornost treba obratiti na njihove odnose kako ne bi spojio učenike koji izvan učionice ne funkcioniraju dobro. Navedeni način rada nije preporučljiv učenicima nižih razreda zbog nedostatka discipline i koncentracije koju rad u paru iziskuje. Valja napomenuti kako odlični učenici ne vole rad s lošijim učenicima, jer ih isti ne motivira te samim time opada kvaliteta spomenutog para. S druge strane, odlične učenike treba motivirati i dati im do znanja da će lošiji učenici od njih dosta naučiti te ih time učiti koliko je empatija ključna stavka u životu.

Moguć je i nedostatak u kojem jedan učenik dominira dok je drugi „podređen“. Učitelj u toj situaciji treba češće dolaziti do takvog para te davati do znanja kako jedan bez drugog ne mogu riješiti zadatak i kako je zajednička koordinacija neophodna. U slučaju da se tako nešto češće događa, najčešće je najbolje rješenje potraga za drugim parovima.

Učitelj mora biti vrlo oprezan u odabiru učenika te mora jasno znati kako se učenici međusobno nadopunjuju, slažu li se, kakav je njihov uspjeh, jesu li tolerantni ili nisu i slično.

4.4. INDIVIDUALNI OBLIK RADA

Individualni oblik rada je oblik rada, prema Poljaku (1985) podrazumijeva situaciju u kojoj svaki učenik radi samostalno postavljeni zadatak. Individualni rad spada u zasebnu nastavu. Nastavnik učenike treba osposobljavati za samostalni rad i svaki učenik bi do kraja osnovnoškolskog obrazovanja (po mogućnosti i prije) trebao biti sposoban za samostalni rad.

U samostalnom radu, učenik uči, regulira aktivnosti, stječe znanja, iskustva i navike, sam određuje tempo rada, daje inicijativu i samostalno promatra, bilježi i sakuplja materijale samostalno, kako i ime oblika rada kaže.

Također, svi učenici mogu zajednički raditi na istom zadatku i učitelja pitati dodatne konzultacije u slučaju da nešto nije jasno artikulirano. Također, učenici mogu raditi i različite zadatke, što učitelju najčešće otežava posao.

„Kao oblik samostalnog rada i individualni rad može se primjenjivati na svim etapama nastavnog procesa, počevši od uvođenja do provjeravanja.“ (Poljak 1985: 162)

Zadaci se mogu dati različiti svakom učeniku ili se mogu fokusirati na nekoliko grupa zadataka koje su grupirane prema sposobnostima i/ili interesima učenika.

4.4.1. PREDNOSTI I NEDOSTACI INDIVIDUALNOG RADA

Individualni rad neophodan je za osamostaljivanje učenika te ih „uči učenju“. Učenik se kroz individualni rad uči samopouzdanju i svjestan je svojih rezultata i postignuća. Učitelj s te strane dobiva objektivnu i realnu sliku o znanju svakog pojedinca, ali i razreda kao cjeline. Učenici su stavljeni u direktan odnos prema određenim zadacima nastavnih sadržaja koje trebaju individualno rješavati.

Krajnji uspjeh ovisi isključivo o pojedincu i njegovom angažmanu, a učitelj mora biti što više dostupan kako bi rad bio napravljen što kvalitetnije.

U individualnom obliku rada (kako i ime kaže) isključena je suradnja među učenicima. Osim povremen suradnje s učiteljem radi kontroliranja dosadašnjeg rada ili dopuni uputa, učenik je prepušten sam sebi. U navedenoj činjenici očitava se glavni nedostatak individualnog rada.

„Međutim, zbog isključene direktne suradnje s učenicima i s nastavnikom u individualnom radu učenici nemaju prilike da se verbalno izražavaju, pa pretjerani individualni rad može štetiti razvijanju sposobnosti govornog izražavanja.“ (Poljak 1985: 163)

Također, individualni rad, pogotovo među nižim razrednim odjelima težak je i manje efikasan. Navedena vrsta rada bolje se artikulira u višim razredima osnovne škole i u srednjoj školi zbog veće samostalnosti učenika.

Neophodno je s vremena na vrijeme poticati individualni rad, ali uz kombinaciju s ostalim vrstama rada.

4.4.2. PRIMJENA INDIVIDUALNOG OBLIKA U NASTAVI INSTRUMENTA

„Većina nastavnih strategija u tradicionalnoj nastavi instrumenta bila je usmjerena isključivo na razvoj tehničkih i interpretativnih elemenata u sviranju“ (Bogunović 2010).

U tom kontekstu, o nastavniku se razmišlja isključivo kao o osobi koja poučava na koji način treba izvoditi određeno glazbeno djelo, pronaći određeno glazbeno djelo koje je adekvatno uzrastu i tehnici koje učenik posjeduje te učenika dovesti da tehnički na razini, stilski korektno i interpretativno zanimljivo izvede djelo.

Takva vrsta podučavanja vezana je uz autoritaran način poučavanja koji je orijentiran prema učitelju. Takav način poučavanja „bio je osnova poučavanja tijekom cijelog devetnaestog i dvadesetog stoljeća, a nerijetko se takvi primjeri susreću i u aktualnoj nastavi“ (Škojo 2016: 261) instrumenta gdje je ideja poučavanja takva da učitelj služi kao model koji izvodi djelo dok je učenik taj koji oponaša njegovo sviranje.

Postepeno se uvode novi principi koji vode individualizaciji nastave, gdje je rad usmjeren na učenika, ne više toliko na učitelja. U fokus se stavljaju učenikovi interesi, preferencije i sposobnosti. Dakako, i dalje je prisutno razmišljanje kako je učitelj taj koji demonstrira, predlaže, ispravlja i komentira, a učenik je taj koji sluša, opaža i oponaša.

„Sviranjem skladbi, njihovim uvježbavanjem i interpretiranjem stječu se uz vještinu izvođenja i različita glazbena znanja koja rezultiraju izgradnjom stavova, mišljenja, glazbenih preferencija te u konačnici i formiranja glazbenog ukusa.“ (Škojo 2016: 261).

Na sviranje se gleda kao na razvoj sposobnosti za uspješniju izvedbu određenog djela. Prvenstveno se ide na stupanj gdje se naglašava učenikovo pamćenje i reproduksijsko znanje, dok se kasniji stadiji potkrjepljuju razumijevanjem i sposobnosti primjene određenih znanja.

Dakako, prednost individualnom obliku nastave jest poučavanje prema potrebama određenog učenika; učitelj usklađuje procese poučavanja i stil poučavanja koji određenom učeniku najviše odgovaraju.

„Posebnu pozornost autori posvećuju učenikovim afinitetima prema različitim aspektima u sviranju.“ (Škojo 2016: 262).

Neophodno je kroz razgovor (i reakciju učenika na određene skladbe) reagirati te pravovremeno jasno definirati učenikove afinitete i prema tome usmjeriti daljnji rad. Afiniteti učenika odudaraju i mogu se razlikovati od potrebe za usvajanjem osnovnih sadržaja potrebnih za amatersko bavljenje instrumentom do afiniteta za prijelazom u profesionalni svijet i razvoja visoke razine umijeća. Spomenuti afiniteti učenika neminovno utječu na nastavnikov izbor nastavnih sadržaja i metoda; ako učenik želi znati više, nastavnik će tu s obzirom na njegove afinitete pružiti dodatan sadržaj. Ako učenik želi usvojiti isključivo osnovne sadržaje, nastavnik „povlači kočnicu“.

Kao što je na početku rada navedeno, suvremena pedagogija može biti usmjerena na učenika ili na učitelja. Kod individualne nastave instrumenta isto bi trebalo biti usmjereno ne na učitelja nego na učenika i orijentaciji prema učenikovim sposobnostima i sklonostima.

„Formuliranjem raznovrsnih ishoda učenja, uvažavajući osobne afinitete učenika prema sviranju, njegove glazbene preferencije te primjenjujući raznovrsne metode rada uz potpuno razvijen partnerski odnos između učenika i nastavnika, nastavni sadržaju, dakle izbor repertoara, bit će puno više od odabira skladbe koju će određeni učenik u određenom trenutku svirati.“ (Škojo 2016: 263).

Potreban je razgovor između učenika i učitelja kako bi se jasno znalo što učenik želi, izbor skladbe (pogotovo u mlađoj dobi) je izuzetno važan, jer ako učenik svira nešto što mu se ne sviđa, automatski se smanjuje njegova želja za vježbanjem i napredovanjem.

„Kako bi nastavnik mogao uspješno realizirati individualnu nastavu instrumenta, prema načelima suvremene paradigme poučavanja, potrebno je stalno prilagođavanje vlastitog poučavanja didaktičkim načelima humanistički usmjerenog, otvorenog kurikulumu, ali i potrebama učenika i društva novoga doba.“ (Škojo 2016: 270)

5. TEHNIČKE SMJERNICE ZA PRAVILNO SVIRANJE NA TAMBURAMA

Osnovna je zadaća svakoga učitelja kod učenika probuditi i pobuditi želju i interes za učenjem svoga predmeta. Kada se govori o sviranju instrumenta, u ovome slučaju tambure, zadaća je ista. Potaknuti, približiti i metodički učenika navesti da aktivno uči i razvija sve potrebne sposobnosti kako bi bio uspješan u sviranju odabranog instrumenta. U tom je smislu važno poznavati osnovne tehničke zakonitosti sviranja instrumenta kako bi se na pravilan i metodički adekvatan način pristupilo učenju.

U radu s početnicima, bitno je posvetiti vremena pravilnom držanju tambure, postavi desne ruke, držanju trzalice i postavu lijeve ruke. Lakat treba biti opušten uz rame, a palac i kažiprst obuhvaćati vrat tako da palac ne prelazi vrh hvataljke. Jagodicama, koje su savijene poput udice dodirujemo žice. Šaka je u liniji s podlakticom, a dlan ne smije dodirivati vrat tambure. Prst pritišće žicu snažno uz prag jer se samo tako dobiva čist ton. Bradić (1992) piše da lijevu šaku treba ispružiti kao što pružate desnu ruku kada se rukujete.

Prema Leopoldu (1995), vrat tambure treba spustiti između palca i kažiprsta, a palac treba biti naslonjen na gornji dio vrata. Ostale prste lijeve ruke treba saviti kao da će biti u napola zatvorenoj šaci. Svira se vrškom prstiju tj. jagodicama. Kad pritišćemo žicu, treba ju pritisnuti uz sam rub prečnice, a ne na sredini polja i na samoj prečnici. Stisak mora biti jak i čvrst.



Slika 5 – Pravilan položaj lijeve ruke (Leopold, 1995)

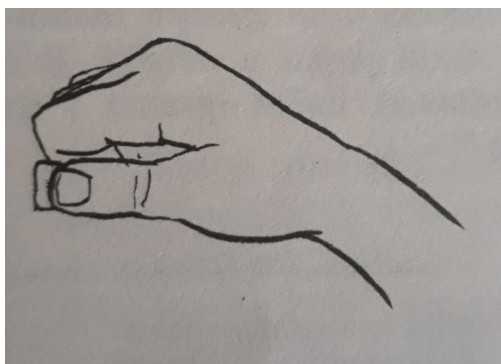
Za ujednačen i kvalitetan zvuk osim pravilnog položaja lijeve ruke (**Slika 5**), važan je i položaj desne ruke. Prema Leopoldu (1995), važno je podlakticu držati iznad žice, saviti prste u šaci poput kažiprsta koji s palcem drži trzalicu. Kako bi se zbog trzanja prekinula ukočenost između podlaktice i šake, potrebno je zglobov desne šake malo saviti i odmaknuti od glasnjače. Leopold (1995) također napominje kako je kod bisernice desna ruka blizu zadnje prečnice, dok kod ostalih instrumenata treba biti na sredini između zvučnog otvora i zadnje prečnice.

Trzalicu držimo između zadnjeg članka kažiprsta i ravnog palca. Ostale prste savijemo poput kažiprsta i prislonimo uz njega. Ravnim palcem pritišćemo trzalicu po sredini i o tom pritisku ovisi glasnoća tona. Za veće tambure treba koristiti veću trzalicu nego za bisernicu. Trzalice su napravljene od plastike ili roga (Leopold, 1995).

Trzalicu treba gledati kao produžetak palca. Trzalicu s donje strane drži svinuti kažiprst prema palcu. Prema Bradiću (1992) trzalica je cijelom dužinom priljubljena uz palac sve do njegovog korijena. Osim kažiprsta, svi ostali prsti su svinuti, ali ne čvrsto u šaku, već s lagano istureni prema natrag.

Trzalica nikako ne smije biti stisnuta, već treba biti opuštena kako se ne bi mijenjao položaj šake, a samim time i kvaliteta zvuka.

Jedan od četiri kuta trzalice spušta se na žicu. Vrh trzalice nalazi se između žica, ali ne dira glasnjaču. Dok sviramo kod desne ruke se smije pomicati samo šaka, nikako cijela podlaktica. Zglob šake uvijek mora biti opušten i pokretljiv. Ako na početku učenja sviranja ne postaviti ruku kako treba vrlo će teško biti ostvariti dobru tehniku trzanja (Brdarić 1990).



Slika 6 – Prikaz trzanja trzalice (Leopold, 1995)

5.1. BISERNICA

Počeci učenja sviranja tambura započinju s bisernicom ili bračom. Oni su najprikladniji za sve uzraste, a nakon što se učenici fizički razviju moguće ih je prebaciti na ostale tamburaške instrumente. Instrument držimo tako da prislonimo trup na donja rebra. Podlakticom desne ruke pritišće se tijelo bisernice na štitniku. Vrat bisernice malo je podignut i postavljen između palca i kažiprsta lijeve ruke. Svirač sjedi na rubu stolice dok je položaj tijela uspravan. (Leopold 1995)



Slika 7 – držanje bisernice, <https://onetius.com/course/martin-osli-course-397/lessons/389> (13. 09. 2021, 16:00)

5.2. BRAČ

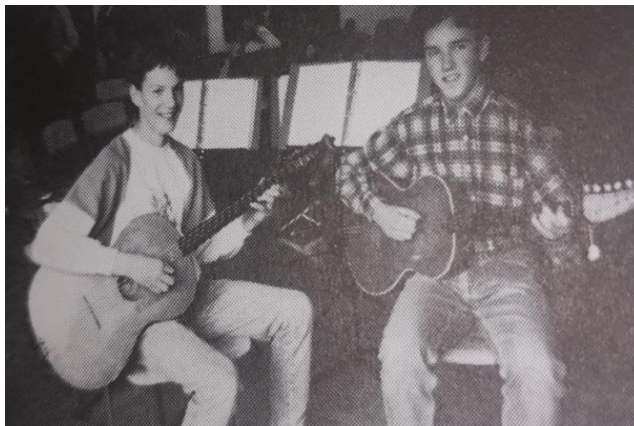
Za razliku od bisernice brač je veći i u tom smislu ga na drugačiji način držimo i sviramo. Tijelo tambure je položeno na desnu nogu (ako svirač sjedi), a lakat desne ruke opušteno se prisloni na gornji rub tambure iznad štitnika. Vrat brača postavljen je ukoso prema gore i smješten je između opuštenog palca i kažiprsta lijeve ruke. Palac lijeve ruke ne smije prelaziti plohu hvataljke. (Leopold 1995)



Slika 8 – držanje brača, <http://usbm.hr/index.php/program/osnovno-glazbeno-obrazovanje/item/12-tambure> (13. 09. 2021, 16:00)

5.3. BUGARIJA, ČELO I ČELOVIĆ

Instrumenti se drže tako da se savijeni dio tijela tambure položi na nogu, a lakat desne ruke opušteno položimo na gornji dio trupa. Vrat treba ukositi prema gore kao kod brača (Leopold 1995).



Slika 9 – držanje bugarije i čela, Leopold (1995)

5.4. BERDE

Berde je najveća tambura i svira se stojeći. Berdaš je prislonjen na savijenu rubnu dasku, a vrat je malo nagnut prema lijevoj ruci, koja ga obuhvaća (Leopold 1995).



Slika 10 – držanje berde, Leopold (1995)

6. ORGANIZACIJA NASTAVE SVIRANJA TAMBURA

Na početku školske godine, kada učitelj dobije konačan broj učenika s kojima će raditi (bilo individualno ili u orkestru), razgovara sa svakim djetetom pojedinačno.

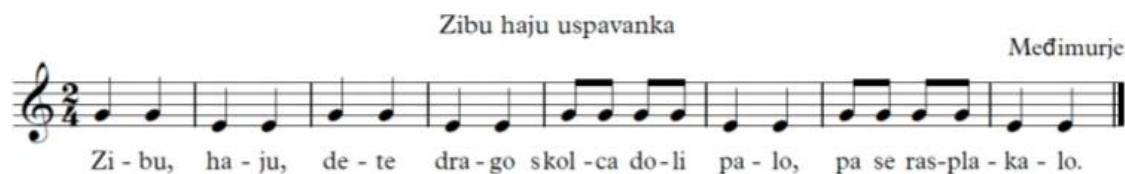
Ferić (2002) predlaže kako je djecu najbolje upoznati s vrstama tambura kako bi se znalo definirati koju tamburu koji učenik svira. Navodi kako je bolje započeti sa sviranjem na bračevima i bisernicama, jer su to instrumenti koji sviraju melodiju, pa ih je najlakše svirati, a tek se postepeno uvodi bugarija, čelo i berda.

Učenici bi prije samog sviranja trebali znati osnove glazbenog pisma te je neophodno da učitelj prije učenja sviranja objasni osnovne glazbene pojmove poput: notnog pisma, oblika nota i trajanja nota, notnog crtovlja, visine tonova, glazbene abecede i notnih ključeva. Nakon što su učenici svladali notno pismo, učitelj može poučavati sviranje na instrumentu. (Ferić 2002)

Plan rada u nastavi tambura sastoji se od tri dijela (Leopold 1995):

1. Gradivo glazbene pismenosti i tehnike sviranja.
2. Vježbanje skladbi za određene nastupe.
3. Plan nastupa.

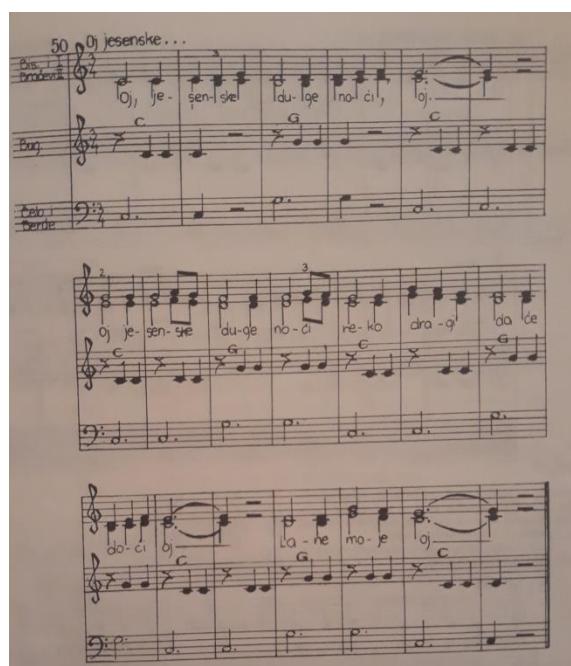
S obzirom na to da učenici prvo na tamburi uče svirati dva tona (g1,e1), ispod je primjer jedne tehničke vježbe koja je prikladna za početnike.



Slika 11 – Ferić, M. (2002, 24), Zasvirajte tambure 1 – škola za tambure A-E sustava

Nakon što se definira koju tamburu koji učenik svira, prema Feriću (2002) učitelj učeniku pokazuje kako se pravilno drži tambura, jer je to temelj za dobro sviranje. Pravilno držanje je za učenike itekako važno. Ferić (2002) napominje kako ne treba čekati sa sviranjem lakših partitura; čim se svladaju osnove sviranja moguće je odmah krenuti s konkretnim skladbama, prvo u sporom tempu, pa postepeno brže.

Nakon što uspješno savladaju lakše partiture, učenicima se pripremaju zahtjevnije partiture gdje melodijski instrumenti sviraju dvoglasno. Notni primjer je:



Slika 42 – primjer teže partiture za početnike (Brdarić 1990)

Prilikom vježbanja, važno je s učenicima svirati i razne tehničke vježbe. Za tehnički napredak učenika neophodno je da ima instrument koji je primjeren njegovoj ruci i gradi te da tambure imaju dobre žice i da se svira dobrim trzalicama. Prilikom učenja nove skladbe, bitno je vježbanje dio po dio skladbe, nakon čega slijedi povezivanje u cjeline. Teža mjesta se uče pojedinačno i dulje se vježbaju, a posebnu pažnju treba obratiti na fraziranje i dinamiku. Detalji se ostavljaju za kraj kad sve tehnički bude savladano. Tehnički napredak ovisi i o samom učitelju.

Za učitelja važno je pedagoško obrazovanje, voditelj mora poznavati dječju psihologiju, opću pedagogiju, didaktiku i metodiku vođenja nastave. (Leopold 1995).

Leopold (1995) u svojoj knjizi piše o načinima sviranja tambure, od kojih je jedan trzanje. Ljepota tona ovisi o tome kako se drži trzalica, te od kakvog je materijala trzalica napravljena. Kvalitetna upotreba trzalice je umijeće svakog tamburaša. Trzanje uvijek započinje pokretom trzalice prema dolje, ali trzalicom ne smijemo strugati po trupu tambure ili zapinjati za žice. Ako je desna ruka učenika ispravno postavljena i trzanje bi trebalo biti ispravno. Šaka desne ruke se pokreće iz zgloba šake, a ne iz lakta. Pri vježbanju trzanja treba se obratiti pažnja na pravilnu artikulaciju tonova - treba se paziti da li je ton trzan ili kucan, da li je ton naglašen ili ne.

Sva vježba koju učenici dobiju prvo se vježba u sporom tempu, a onda sve brže dok se ne dođe do željene brzine.

7. VRSTE MOTIVACIJA

Uspješnost svakoga nastavnog procesa ovisi o puno čimbenika, a jedan kojemu treba pridati najviše pažnje je zasigurno motivacija, kako učenika tako i nastavnika. Uvidom u relevantnu literaturu definiramo dvije vrste motivacija.

- **Intrinzična motivacija**
- **Ekstrinzična motivacija**

Prema Tudoru (2010) motivacija se definira kao nagon koji potiče iz osobe, koji ga potiče na ponašanje kroz čije djelovanje će doći do cilja i zadovoljiti potrebe.

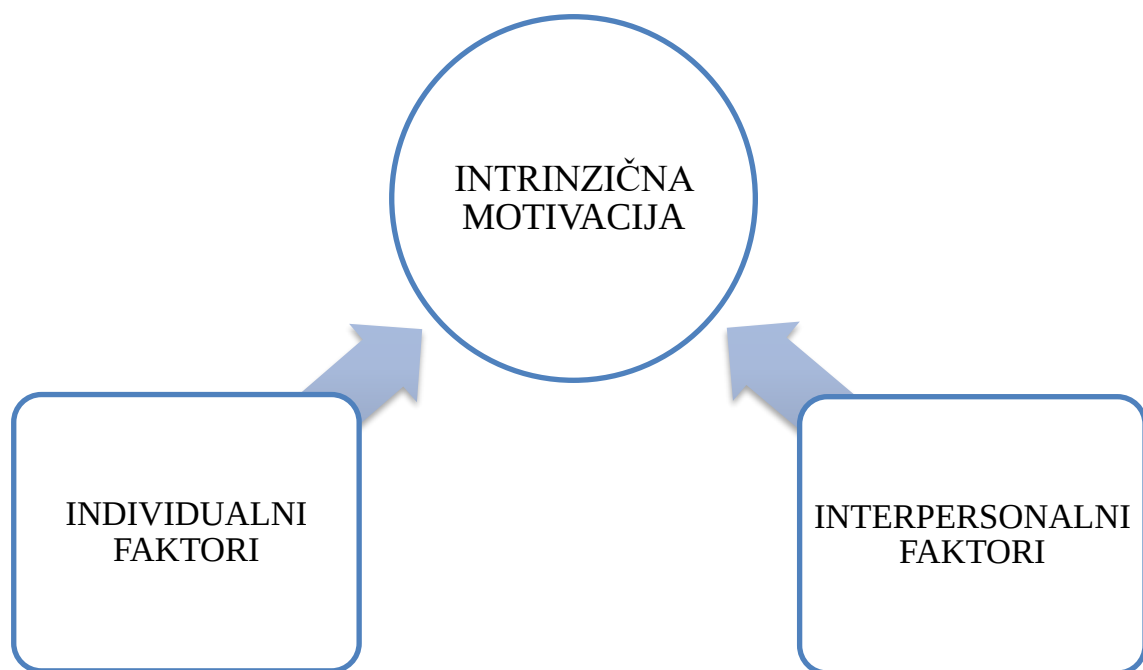


Slika 13 – Hijerarhija motivacije

7. 1. INTRINZIČNA MOTIVACIJA

Intrinzična motivacija pokreće osobu *iznutra*, a ponašanje koje je intrinzično motivirano puno lakše se obavlja i u obavljanju te neke aktivnosti se odrađuje s uživanjem. Intrinzična motivacija podrazumijeva sve ono što osobu motivira *iznutra*. Ako je ponašanje usmjereno prema cilju neki unutarnji osjećaj, stav ili mišljenje, u pitanju je intrinzična motivacija. („Motivacija za učenje“ 2011)

Intrinzično motivirani učenik je onaj koji uči o nekoj zemlji kako bi saznao podrijetlo svoje obitelji ili pak učenik koji uči neki strani jezik kako bi mogao bolje komunicirati putem interneta s vršnjacima. Učenici koji su intrinzično motivirani puno više ulažu truda u učenje, uporniji su i uče s razumijevanjem. („Motivacija za učenje“ 2011)



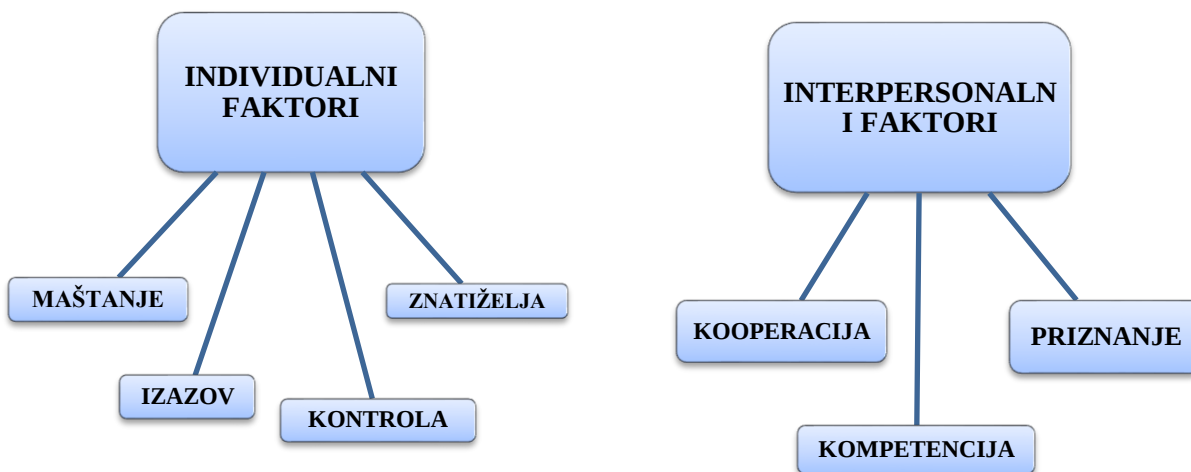
Slika 14 – *Intrinzična motivacija*

Kod intrinzične motivacije je uobičajeno i prirodno da se ista mijenja i prilagođava stvarnim promjenama u životu (i karijeri). Stabilniji intrinzični motiv je osjećaj zadovoljstva koji može biti vezan uz različite stvari. („Unutrašnja i vanjska motivacija“ 2016)

Ako je intrinzična motivacija primjerice vezana uz svakodnevno vježbanje instrumenta i ispunjavanje dnevnih, tjednih ili godišnjih zadataka, glazbenik će imati nepresušan izvor motivacije, koji je temeljen na zdravom razmišljanju. Ako je zadovoljstvo vezano uz pobjeđivanje, kod glazbenika će se motivacije sporije razvijati, a motivaciju će nadjačati osjećaj frustracije. („Unutrašnja i vanjska motivacija“ 2016)

Sam osjećaj zadovoljstva je potrebno vezati uz put, ne isključivo cilj. Uz osjećaj zadovoljstva vezan je jedan vrijedan unutarnji motiv, odnosno osjećaj postignuća. Ostvarivanjem ciljeva, osjećaj ispunjenosti i sreće raste.

Intrinzična motivacija ne pruža *instant* zadovoljstvo, ali pruža druge prednosti. Otporna je na prolaznost vremena (relativno) i otpornija na ishode, što je neizmjereno važno prilikom doživljavanja negativnih ishoda i/ili poraza.



Slika 13 – Individualni i interpersonalni faktori

7. 2. EKSTRINZIČNA MOTIVACIJA

Ekstrinzična motivacija jest ona motivacija gdje je ponašanje određenog pojedinca potaknuto vanjskim podražajima. Ekstrinzična motivacija uključuje: ciljeve, vrijednost i interese drugih. Primjer ekstrinzično motiviranog učenika je onaj koji predmet uči kako bi dobio dobru ocjenu, izbjegao kaznu ili dobio nagradu. Navedeni motivi tretiraju se kao oni koji su izvan njegovih osobnih potreba. Ekstrinzični motivi nisu sami po sebi loši. Njihova vrijednost nije manja, ali oni su nerijetko dovoljni da se učenik primi rada. („Kako naći motivaciju“ 2018).

Nužno je da se ove dvije motivacije međusobno isprepliću i prožimaju. Kako bi rad s učenicima bio uspješniji i lakši, potrebno je prvo prepoznati vrstu motivacije koja učenika *tjera* na rad kako bi se ona mogla upotrijebiti u njegovu korist odnosno da se ekstrinzična motivacija postepeno pretvori u intrinzičnu. Nagrade i pohvala su uvijek nužne i potrebne.

Problem vanjskih motivacija je u tome što su situacije gdje postoje vanjske nagrade za dobro obavljen posao, dovoljno rijetke da mogu predstavljati veliki izvor frustracije ako su one jedini oslonac.

Kombinacija unutarnjih i vanjskih motiva je optimalan način samomotiviranja. („Unutrašnja i vanjska motivacija“ 2016)

Ekstrinzična motivacija predstavlja intenzivan i *instantan* oblik motiviranja ali, jednako tako, iznimno kratkotrajan i nestabilan. Nemoguće je nagrade i pohvale držati u konstantnom omjeru jer su mogućnosti za njima obično različite i nepredvidljive. („Unutrašnja i vanjska motivacija“ 2016)

Motivi se isprepliću i čine ju jedinstvenim konstruktom. U situaciji kada *jedno posustane*, drugo *dolazi na red*.

8. MOTIVACIJA UČENIKA

Motivacija za učenje usmjeravanje je energije na dostizanje postavljenih nastavnih ciljeva (Trškan 2006). Za motivaciju učenika važna je ustrajnost. Što dulje traje, šanse za uspjeh i završavanje postavljenih zadataka su veće.

Šiljković, Rajić i Bertić (2007) govore o visokom stupnju motivacije polaznika kao jednoj od osnovnih specifičnosti izvannastavne aktivnosti. S obzirom na to da učenici svoje izvannastavne aktivnosti biraju samostalno, u skladu s osobnim interesima, motivacija im je izrazito visoka te učenik zbog toga puno lakše i u puno većem opsegu usvaja nova znanja. Učenici uz pomoć učitelja rade na izabranoj aktivnosti, uče istraživati te usvajaju vještine timskog rada. Djeca u sebi razvijaju osjećaj odgovornosti, ali i osjećaj samopotvrđivanja. Slobodne aktivnosti vrlo su dobre za razvijanje radnih navika kod učenika. Izvannastavne aktivnosti odličan su oblik socijalizacije učenika (Šiljković, Rajić, Bertić 2007).

U individualnom radu na nastavi tambura jedan od značajnih motivacijskih čimbenika za djecu je nastup. Učenici na nastupu pokažu što su naučili, a pljesak je nagrada i ujedno veliki stimulans

za daljnji rad. U početku to ne mora biti pravi nastup pred publikom; dovoljno je dovesti roditelje na jednu od zajedničkih proba. Roditelji će sa zanimanjem slušati svoju djecu, a nakon toga i saslušati nastavnikovo mišljenje o radu i napredovanju svakog pojedinog djeteta. Ako se roditelje uspije uvjeriti da će kvalitetan rad biti postignut samo ako je njihovoj djeci sviranje, uz školu, primarni interes, tada će roditelji izvršiti veliki utjecaj, a djeca će se od samog početka naviknuti na odgovornost i kolektivan rad. Kod djece u pubertetu interes za sviranje često slabi, ali učitelj ne treba biti strog u tom slučaju. Djeca često u pubertetu dobiju interes za nekom drugom školskom aktivnošću. U tom slučaju najbolje je s pojedincem porazgovarati, a ne prisiljavati ga na daljnju suradnju. Bitna je nastavnikova tolerancija.

Važno je voditi evidenciju dolazaka učenika na probu i kod donošenja odluke opravdanog ili neopravdanog izostanka treba biti strog i pravedan, jer takve karakteristike nastavnika učenici cijene. Svaki sat tambura mora biti unaprijed pripremljen i isplanirana kako bi atmosfera bila radna, a ne dosadna. Note moraju biti pripremljene i potrebno je učeniku davati novi program da ne bi došlo do zasićenja od istog materijala. Unošenje dinamičkih i agogičkih oznaka, prstometa i položaja može se raditi na satu s učenikom. Redovito posjećivanje koncerata tamburaške glazbe, a još više sudjelovanje na međuškolskim i županijskim smotrama i natjecanjima (ako učenik ima takvih želja) bit će značajan doprinos motivaciji učenika.

8.1. ŠKOLSKO OZRAČJE

„Poticajno školsko ozračje pretpostavlja cjelokupno oblikovanje prostora u kojemu dijete živi, uči i prima nove spoznaje te važne poruke o sebi i drugima.“ (Miljević-Riđički, Maleš, Rijavec 2001: 28) Prema Mlinarević (2002). školsko ozračje u funkciji je sudjelovanja, nije samo mjesto poučavanja, već je mjesto gdje se pedagoški procesi modificiraju, kreiraju, inoviraju i mijenjaju.

Učitelj namjerno ili nenamjerno služi kao model učenicima navodi Mlinarević (2002); za uspjeh cijelog odgojno-obrazovnog procesa, neophodno je da učitelj ulaže trajne napore u stvaranje toplog, školskog ozračja koje kod učenika stvara želju za dolaskom u učionicu. (Mlinarević 2002) Također, ako su djeca dio zajednice koja opetovano naglašava pozitivnu sliku o sebi u

praksi puno bolje uče, otvorenija su, spremnija za suradnju i škola više nije mjesto poučavanja, već mjesto življenja.

Mlinarević (2002) napominje kako učitelj također mora biti svjestan svoje uloge te koristiti nenasilno rješavanje konflikata, racionalno donositi odluke, iskreno i nedvosmisleno komunicirati, biti socijalno osjetljiv te razvijati kritičko razmišljanje kod učenika uz poštivanje svih kulturalnih različitosti.

„Postići dobro pedagoško ozračje u radu prvi je i najvažniji korak u stvaranju kvalitete, a njezini najvažniji čimbenici su učenici, učitelji i roditelji.“ (Mlinarević 2002).

8.2. ODREDNICE USPJEŠNOG POUČAVANJA I UČENJA

U suvremenoj metodici, učitelj sve više i više postaje voditelj i suradnik učenika u ostvarivanju odgojno-obrazovnih zadaća. Mlinarević (2002) navodi kako bi svaki učenik trebao učiti korisna znanja i sposobnosti, graditi uzajamno poštivanje prema učenicima te poznavati vlastite mogućnosti, sklonosti i sposobnosti. Na učitelju je da navedene sposobnosti spozna, a dvije aktivnosti su ključne za to:

- Kvalitetna priprema nastave
- Ocjenjivanje i samoocjenjivanje učenikovog napretka za tijekom nastave. Navedene aktivnosti trebaju pobuditi i držati pozornost, zanimanje i motivaciju učenika.

Postoje određeni preduvjeti kojih se učitelj treba držati kako bi uspio u gore spomenutim naumima:

- Želja učitelja da uvažava svakog učenika i potiče njegov rast.
- Poticanje pozitivne klime i općeg ozračja u školi.
- Jasni i dostizni ciljevi kojima djeca trebaju stremiti.
- Pronaći način motivacije za svakog učenika ponaosob.

Ako se učitelji i učenik budu držali navedenih preduvjeta uslijedit će:

- Visoka i pozitivna očekivanja uspjeha te sigurnost kako je uspjeh rezultat učenja.
- Razvitak kritičkog razmišljanja i stvaralaštva.
- Samopoštovanje i cijenjenje vlastitog truda.
- Razvoj empatije.

Prema Mlinarević (2002), ključ uspješnog provođenja nastavnog plana i programa su ličnosti i osobine učitelja. Upravo je on taj koji pomaže učenicima u radu, potiče učenikov interes; dobro je raspoložen, ljubazan, prijateljski se odnosi prema učenicima; poštuje različite osobnosti...

Učenici u pravilu najviše cijene i vole učitelje kod kojih jasno vide da im je stalo do njihovog uspjeha, koji su ljubazni, vole svoj posao, dobro komuniciraju, ocjenjuju pravedno i drže visoke kriterije.

Važno je da učitelj, uz sve gore navedene pedagoške osobine posjeduje i ljudske osobine.

„Osposobljenost učitelja za suvremeni pedagoški proces podrazumijeva permanentni tijek njegova stručno-znanstvenog izgrađivanja i mijenjanja čime cjelokupnom odgojno-obrazovnom procesu daje dinamičnu kvalitetu otvarajući nove prostore i uvide te rješavajući proturječnosti, take karakteristične za svijet intenzivnih promjena.“ (Pivac 2000: 198)

9. ZAKLJUČAK

U aktivnom učenju nastave tambure mogu se koristiti svi spomenuti oblici: frontalni rad, rad u paru koji usmjerava prema partnerskom učenju, individualni rad s pojedincima i rad u skupini. Kod početnika u učenju tambure optimalan je individualni rad s pojedincima gdje učitelj neposredno daje zadatak, upućuje učenika u rad te ga upoznaje s izvorima. Učenik samostalno radi, a od učitelja traži dodatne konzultacije. Ključno je napomenuti kako savršen način podučavanja ne postoji i kako je neophodno kombinirati što više načina da bi učenici zadržali kvalitetu praćenja nastave i sudjelovanja u istoj. Svaki učitelj bi trebao biti inovativan u načinima podučavanja, jer će u protivnom kod učenika doći do zasićenja te će vrlo brzo odustati od daljnjeg napredovanja. Prilikom vođenja nastave, nastavnik bira kakav stil rukovođenja nastavom će koristiti. Kao što je napomenuto u uvodu, glazbena škola je „druga škola“, ali je jasno da se učitelj ne bi trebao koristiti ravnodušnim stilom rukovođenja nastavom jer je cilj osim „zadržavanja“ učenika u školi i probuditi ljubav prema glazbi. Iako se općeobrazovne škole bitno razlikuju od glazbenih škola, metode podučavanja, posebice u individualnoj nastavi instrumenta se ne mijenjaju. Cilj je isti – osposobiti svakog učenika da bude što uspješniji u životu. Motivacija je također ključan segment bez koje se efikasnost učenika smanjuje. U radu na nastavi tambura, jedan od značajnih motivacijskih čimbenika za djecu je nastup na kojem učenici pokazuju što su naučili, a pljesak je nagrada i stimulans za daljnji rad i trud. U konačnici, važna je kombinacija svih ovih segmenata, jer bez jednog segmenta gubimo mogućnost razvijanja i podučavanja budućih kvalitetnih tamburaša. Važno je očuvati tradiciju i podizati svijest o nacionalnoj pripadnosti. Učenici koji su imali priliku učiti kod dobrih učitelja, uz dobro pedagoško vodstvo i motivaciju, zasigurno će nastaviti njegovati ljubav prema tamburama i tako raditi na oplemenjivanju javnog života svoje zajednice. Osim obrazovnog segmenta, onaj koji je ponekad važniji i u procesima podučavanja nerijetko zna biti zanemaren je odgojni segment. Učenici neće dobro reagirati ako se prema njima ne odnosimo s određenom dozom poštovanja, uvažavanja njihovih promišljanja i ideja. Apsolutno je irelevantno koja vrsta nastave se provodi ako se prema učeniku ne odnosimo kao prema „nebrušenom dijamantu“ koji će kroz nastavne procese potencijalno jednog dana izgubiti atribut „nebrušeni“ i postati dijamant.

11. LITERATURA

1. Baumrind, D. (1996). *The discipline controversy revisited*. *Family Relations*, 45, 405-414.
2. Bennett, Neville (2001). *Učenje kroz grupni rad*. Zagreb: Educa.
3. Bognar, L., Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
4. Bogunović, B. (2010). *Muzički talenat i uspešnost*. Beograd: FMU i Institut za pedagoška istraživanja.
5. Bradić, Ž., Leopold, S. (1992). *Škola za tambure 1 kvartnog g-sustava*. Zagreb: Školska knjiga.
6. Brdarić, R. (1990). *Tamburaška početnica: za skupnu obuku u sviranju tambura kvartnog E-sistema u osnovnim školama, kulturno-umjetničkim društvima i za samouke*. Vinkovci: KIC "Privlačica".
7. Cindrić, M., Strugar V., Miljković D. (2010). *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IEP d.o.o.
8. Čudina-Obradović, Mira i Težak, Dubravka (1995). *Mirotvorni razred*. Zagreb: Znamen.
9. Ćatić, Refik i Sarvan, Almira (2008). Kooperativno učenje u nastavi prirode i društva. U: *Zbornik Pedagoškog fakulteta, Zenica*; str. 11–46
10. Ferić, M. (2002). *Svirajte tambure*. Zagreb: Školska knjiga.
11. Johnson, David W. i Johnson, Roger T. (1998). Cooperative Learning. U: *Returns to College Chang*, 30 (4); str. 26–35
12. Kadum-Bošnjak, S. (2012). Suradničko učenje. *Metodički ogledi*, 19 (1), 181-199.
13. Kako naći motivaciju? | Iva Mikulić, psiholog i psihoterapeut [Internet]. Psihoterapeutmikulic.hr 2021 [pristupljeno 20. listopada 2021]. Dostupno na: <http://psihoterapeutivamikulic.hr/index.php/2018/10/05/techniques-to-relax-from-a-long-and-stressful-week-at-the-office/>
14. Leopold, S. (1995). *Tambura u Hrvata*. Zagreb: Golden marketing.
15. Lewin, K.; Lippitt, R.; White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behaviour in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10(2), 271-30.
16. Martin, N.K, Baldwin, B. i Yin, Z. (1995). Beliefs regarding classroom management style: Relationships to particular teacher personality characteristics. *Paper presented at*

the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.

17. Martin, N.K., Yin, Z. i Mayall, H. (2006). Classroom management training, teaching experience and gender: Do these variables impact teachers' attitudes and beliefs toward classroom management style? *Paper presented at the Annual Conference of the Southwest Educational Research Association, Austin, TX.*
18. Matijević, M. i Radovanović D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine.
19. Marzano, R.J., Pickering, D. J., Pollock, J. E. (2005). *Nastavne strategije. Kako primijeniti devet najuspješnijih nastavnih strategija*. Zagreb: Educa.
20. Matijević, M. (1996). Mentorska nastava u osnovnoj školi. *Društvena istraživanja*, 5 (1 (21)), 129-145.
21. Meredith, Kurtis S.; Steele, Jeannie L. i Temple, Charles (1998). *Cooperative Learning and Writing for Critical Thinking – RWCT*. University of Northern Iowa & International Reading Associations.
22. Meyers, C., Jones, T. B. (1993). *Promoting Active Learning: Strategies for the College Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
23. Miljević-Ridički, R., Maleš, D., Rijavec, M. (2001). *Odgoj za razvoj*. Zagreb, Alinea.
24. Mlinarević, V. (2002) Učitelj i odrednice uspješnog poučavanja. U: *Život i škola*, 47 (7), 140-141.
25. Motivacija za učenje | InOptimum [Internet]. Inoptimum.com. 2017 [pristupljeno 20. listopada 2021]. Dostupno na: <http://www.inoptimum.com/2011/07/27/motivacija-za-ucenje/>
26. Peko, Anđelka; Sablić, Marija i Livazović, Goran (2006). Suradničko učenje u mlađoj školskoj dobi. U: *Život i škola*, 15-16 (1-2/2006), 17-28.
27. Pivac, J. (2000). *Inovativnom školom u društvo znanja: škola i razvoj*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
28. Poljak, V. (1988). *Didaktika*, Zagreb: Školska knjiga.
29. Pranjić, M. (2013). *Nastavna metodika u riječi i slici*, Zagreb: Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu

30. Pranjić, Marko. (2005). *Didaktika: povijest, osnove, profiliranje, postupak*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga – Hrvatski studiji.
31. Reić - Ercegovac, I. i Jukić, T. (2008). Suradničko učenje u razrednoj nastavi. *Život i škola*, LIV (20), 69-80.
32. Slavić, A.; Matić, D. (2016). Strategija mentorskog rada. *Školski vjesnik* 65 (Tematski broj), str. 249-259.
33. Šiljković, Ž., Rajić, V. i Bertić, D. (2007). Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti. *Odgojne znanosti*, 9 (2 (14)), 133-145.
34. Šimić Šašić, S. (2011). Interakcija nastavnik-učenik: Teorije i mjerenje. *Psihologijske teme*, 20 (2), 233-260.
35. Škojo, T. i Sabljar, M. (2016). Nove paradigme u poučavanju sviranja klavira. *Život i škola*, LXII (3), 259-273.
36. Šteker, K. (1960). *Savremeno formiranje nastave*. Beograd: Naučna knjiga.
37. Tomić, R. i Osmić, I. (2006). *Didaktika*. Tuzla: Denfas.
38. Trškan, D. (2006). Motivacijske tehnike u nastavi. *Povijest u nastavi*, IV (7 (1)), 19-28.
39. Tudor, G. (2010). *Vođenje i motiviranje ljudi*. Zagreb: M.E.P. d.o.o.
40. Unutrašnja i vanjska motivacija | Mentalni trening [Internet]. mentalnitrening.com. 2021 [pristupljeno 20. listopada 2021]. Dostupno na: <https://mentalnitrening.com/unutrasnja-i-vanjska-motivacija/>