

# Grupni rad kao poticaj na učenje u visokoškolskoj nastavi: iskustva studenata zdravstvenih studija

---

Gajić, Marijana

Master's thesis / Diplomski rad

2018

*Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj:* **University of Split, University Department of Health Studies / Sveučilište u Splitu, Sveučilišni odjel zdravstvenih studija**

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:176:479000>

*Rights / Prava:* [In copyright](#)

*Download date / Datum preuzimanja:* **2022-07-07**



*Repository / Repozitorij:*

[University Department for Health Studies Repository](#)



SVEUČILIŠTE U SPLITU

Podružnica

SVEUČILIŠNI ODJEL ZDRAVSTVENIH STUDIJA

DIPLOMSKI SVEUČILIŠNI STUDIJ

SESTRINSTVA

**Marijana Gajić**

**GRUPNI RAD KAO POTICAJ NA UČENJE U  
VISOKOŠKOLSKOJ NASTAVI: ISKUSTVA STUDENATA  
ZDRAVSTVENIH STUDIJA**

**Diplomski rad**

Split, 2018.

SVEUČILIŠTE U SPLITU

Podružnica

SVEUČILIŠNI ODJEL ZDRAVSTVENIH STUDIJA

DIPLOMSKI SVEUČILIŠNI STUDIJ

SESTRINSTVA

**Marijana Gajić**

**GRUPNI RAD KAO POTICAJ NA UČENJE U  
VISOKOŠKOLSKOJ NASTAVI: ISKUSTVA STUDENATA  
ZDRAVSTVENIH STUDIJA**

**GROUP WORK AS AN INCENTIVE FOR LEARNING –  
STUDENTS' EXPERIENCES IN HEALTH STUDIES**

**Diplomski rad / Master's thesis**

Mentor:

**doc. dr. sc. Tonča Jukić**

Split, 2018.

## **Zahvala**

Iskreno sam zahvalna mentorici doc. dr. sc. Tonći Jukić na savjetima, uvjetima koje mi je osigurala i osobnom zalaganju prilikom izrade ovog diplomskog rada kao i na poticaju na izgrađivanje znanja.

Zahvaljujem kolegama i prijateljima na podršci, razumijevanju i uzajamnoj pomoći kroz čitav ovaj period. Posebno sam zahvalna najdražima, Ivanu i Vanni, s vama je sve bilo lakše.

# SADRŽAJ

1. UVOD.....	1
1.1. Suvremeno visoko školstvo.....	2
1.2. Socijalni oblici u odgojno-obrazovnom procesu.....	7
1.2.1. Frontalni oblik.....	7
1.2.2. Individualni oblik.....	9
1.2.3. Rad u paru.....	10
1.2.4. Grupni oblik.....	11
1.2.4.1. Formiranje grupa i izvođenje temeljnih oblika grupne nastave.....	16
1.2.4.2. Uspješnost i vrednovanje grupnog rada.....	19
1.3. Suradničko učenje.....	21
2. CILJ RADA.....	24
3. IZVORI PODATAKA I METODE.....	25
3.1. Uzorak.....	25
3.2. Metoda istraživanja.....	25
3.3. Analiza podataka.....	26
4. REZULTATI.....	27
5. RASPRAVA.....	32
6. ZAKLJUČCI.....	39
7. LITERATURA.....	41
8. SAŽETAK.....	47
9. SUMMARY.....	48
10. ŽIVOTOPIS.....	49
PRILOG 1.....	51

# 1. UVOD

Suvremeno doba pred učenika stavlja nove obveze, sadržaje, ali i odgovornosti. Očekuju se i potiču njegova angažiranost, kreativnost i lucidnost koji čine nove dimenzije suvremenog pedagoškog procesa (HAZU, 2004; Pivac, 2009). Nastavnikova je uloga sve više u funkciji poticanja, osposobljavanja i emancipacije učenika kao nositelja vlastitog razvoja, a pri čemu se poučavanje usmjerava ka učenju učenika, kao osnove njegova sveukupnog angažiranja (Milat, 2005; Pivac, 2009).

Zadatak suvremene nastave koja je usmjerena na učenika i njegove potrebe je osposobiti pojedinca za cjeloživotno učenje i samoosposobljavanje (Milat, 2005). Kako bi to bilo moguće ostvariti, potrebno je tradicionalnu školu, koja je svojim karakterom djelovanja još duboko utemeljena u naše društvo, postupno i sustavno rekonceptualizirati radi jačanja njezine kreativno-inovativne i anticipativne uloge u društvu u nastajanju (Pivac, 2009). Sukladno tome, potrebno je mijenjati i ulogu nastavnika te uvesti promjene u nastavni proces. Predavačku nastavu koja prevladava u tradicionalno orijentiranim odgojno-obrazovnim ustanovama, potrebno je zamijeniti nastavom koja uključuje i druge aspekte sa suvremenim metodama koje bolje odgovaraju potrebama današnjih učenika kako bismo ih potaknuli na kreativnost, samostalnost u učenju te učenje putem otkrivanja i rješavanja problema. Iako se o metodama suvremene nastave puno piše te ih se u pedagoškoj literaturi učestalo promiče, u nastavnoj praksi se ipak još uvijek odveć često događa da prevladavaju tradicionalni nastavnički pristupi.

I u sveučilišnoj nastavi postoje uvjerenja da ona mora biti frontalna te da to održava njenu razinu na visini. Danas se takvo mišljenje prevladava i sve više se radi na napuštanju predavačke nastave koja nije uvijek produktivna (Bognar, 2006). Jedna od mogućnosti osuvremenjivanja visokoškolske nastave jest i učestalije uvođenje grupnoga rada u nastavni proces. Imajući to na umu, u ovom radu uputit će se na prednosti, nedostatke, dobrobiti i ograničenja grupnoga rada te ponuditi smjernice kako grupni rad može biti poticaj na učenje u visokoškolskoj nastavi. Empirijskim istraživanjem provedenim sa studentima zdravstvenih studija Sveučilišta u Splitu daju se odgovori na pitanja kakva su iskustva grupnoga rada studenata diplomskih zdravstvenih studija te na koje načine grupni rad može biti poticaj na učenje u visokoškolskoj nastavi.

## 1. 1. Suvremeno visoko školstvo

U razvijenim zemljama glavni razvojni čimbenici su znanost, odgoj i obrazovanje. To je zbog toga što upravo odgoj i obrazovanje određuju kvalitetu ljudskog kapitala o kojem onda ovisi uporaba raspoloživih prirodnih resursa, novčanog kapitala i tehnologije neke zemlje (Vlada RH, 2002). Društveni razvoj u suvremenim društvima nastoji unaprijediti kvalitetu života. Kako je svrha društvenog razvoja unaprjeđenje kvalitete života, a odgoj i obrazovanje pridonose razvoju, može se reći da je svrha odgoja i obrazovanja pridonosenje kvaliteti života. Ciljevi odgoja i obrazovanja su osposobiti pojedinca za život (Milat, 2005) i zadovoljavanje osnovnih životnih uloga (Vlada RH, 2002), odnosno osposobiti pojedinca za razumijevanje mehanizama stjecanja novih znanja kako bi ih mogao nadograđivati i svrsishodno koristiti u različitim životnim situacijama (Koludrović, 2013).

U *Izvešću UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za 21. stoljeće*, ključni su aspekti osposobljenosti nazvani „potpornjima obrazovanja“ koji predstavljaju četiri tipa učenja kojima pojedinac treba ovladati, a to su: *učiti znati, učiti činiti, učiti živjeti zajedno i učiti biti* (Delors i sur, 1998). One predstavljaju vještine učenja, njihovu praktičnu primjenu u životu i radu, usvajanje i uvažavanje različitosti među pojedincima i skupinama, te doprinos odgoja i obrazovanja na razvoj svih područja pojedinčeve ličnosti. To su ciljevi (osposobljenosti) koji se trebaju postići ne samo školovanjem na svim odgojno-obrazovnim razinama, već i tijekom čitava života (Vlada RH, 2002).

Visoko je obrazovanje sastavni dio sustava cjeloživotnog učenja. Ključne implikacije koncepcije cjeloživotnog učenja jesu promjena obrazovanja kao školovanja i napuštanje tradicionalnog vjerovanja da je obrazovanje namjenjeno samo djeci i mladima, a ne i odraslima. Cjeloživotno učenje preusmjerava koncept obrazovanja sa školovanja mladih na neformalno i informalno obrazovanje odraslih, a pri tom uključuje i iskustveno učenje mladih i odraslih (Pastuović, 2008). Cjeloživotno učenja podrazumijeva stjecanje znanja i vještina od predškolske razine pa sve do razdoblja nakon umirovljenja. Ono je u uskoj vezi s predhodnim učenjem, odnosno učenjem temeljenim na iskustvu. Međutim, veliki problem priznavanja predhodnog učenja je njegova implementacija u europske i nacionalne kvalifikacijske okvire.

Europski kvalifikacijski okvir predstavlja razinu stečenih kvalifikacija europskih zemalja, a predlaže osam razina koje su opisane ishodom učenja kroz stečena znanja, vještine i kompetencije. Pri tom prva razina obuhvaća osnovna znanja koja su potrebna za izvođenje jednostavnih radnih zadataka, dok zadnje tri razine (šesta, sedma i osma) kvalifikacije koje se predviđaju Bolonjskim procesom za visokoškolsko. Za izradu Hrvatskog kvalifikacijskog okvira odabrana je slična struktura kompetencija na svim obrazovnim razinama.

Osnovno polazište visokog obrazovanja je nacionalni kurikulum kojemu je glavno obilježje kompetecijski pristup visokom obrazovanju. Upravo je razvoj kompetencija cilj svakog odgojno-obrazovnog procesa, a pristup u planiranju sustava obrazovanja naziva se kurikulumni pristup obrazovanju. Kurikulum nudi odgovore na pitanja: zašto se uči (ishodi učenja), što se uči (sadržaj studijskih programa) i kako se uči (opis postupaka za stjecanje kompetencija) (Lončar-Vicković i Dolaček-Alduk, 2009).

Opći ciljevi visokog obrazovanja su proizvodnja novog znanja, doprinos u razvoju gospodarstva, demokracije i kulture kao i osobni razvoj pojedinaca. Unaprjeđivanje kvalitete te važnost učenja i poučavanja u visokom obrazovanju istaknuto je i u Erevanskom priopćenju (2015; prema Ministarstvu znanosti i obrazovanja RH, 2018, 8-9) u kojem navode da je „osnaživanje kvalitete i relevantnosti učenja i poučavanja glavna misija Europskog prostora visokog obrazovanja“. Sukladno navedenom, institucije visokog obrazovanja trebaju osigurati kompetentne nastavnike koji će imati prilike profesionalno se razvijati, s posebnim naglaskom na osposobljavanje za učenje i poučavanje usmjereno na studenta. Prema tome, nastavnici moraju biti osposobljeni za pedagoški rad, od njih se očekuje da prije svega dobro poznaju ključne tradicionalne i suvremene koncepte, procese i modele, te njima pripadajuću terminologiju iz njihovog područja rada (Ministarstvo znanosti i obrazovanja RH, 2018). Da bi sveučilišni nastavnici bili djelotvorni, moraju vladati širokim rasponom nastavničkih umijeća (Miočić, 2017; Turk, 2016). Danas se od nastavnika zahtijeva problemsko oblikovanje znanja što potiče rješenje tog problema i postavljanje pitanja koja studenti procjenjuju. Razvijati koncepte smislenog i kreativnog učenja, poticati intelektualni rad, poticati sudjelovanje u projektima, razvijati suradničke i komunikacijske vještine te osjećaj



osobne odgovornosti i zalaganja, važan su dio učenja i poučavanja za koje se nastavnici moraju osposobiti, ističu Peko, Mlinarević i Buljubašić-Kuzmanović (2008).

Turk i Ledić (2016a, prema Miočić, 2017, str. 65) ključnim nastavničkim kompetencijama smatraju: „planiranje i izvođenje nastavnog sata; primjenu različitih metoda poučavanja u skladu s ishodima učenja, razumijevanje i primjenu teorija na kojima se temelji proces učenja i poučavanja, primjenu različitih postupaka vrednovanja i ocjenjivanja studentskog uspjeha usklađenih s ishodima učenja; stvaranje okruženja koje će studentima biti poticajno za učenje, primjenu tehnika aktivnog učenja u nastavnom procesu, obrazovanje studenata kao društveno odgovornih i aktivnih građana; poznavanje etičkih načela i rješavanja sukoba; prezentacijske vještine te primjenu rezultata istraživanja u nastavi“. Iz navedenih kompetencija razvidno je da je nastavnička uloga vrlo zahtjevna te da je stjecanje nastavničkih kompetencija razvojni proces (Miočić, 2017) neophodan u suvremeno doba.

Osnovno polazište, visokog (ali i drugih razina) odgoja i obrazovanja, kako smo već istaknuli, zasniva se na kurikularnom pristupu prema kojemu se u odgojno-obrazovnom procesu jasno postavljaju načela, ciljevi i ishodi učenja. Usporedbom različitih određenja kurikula, Previšić (2005, str. 167) izdvaja njihove zajedničke komponente prema kojima kurikulum u suvremenom kontekstu podrazumijeva “znanstveno zasnivanje cilja, zadataka, sadržaja, plana i programa, organizacije i tehnologije provođenja, te različite oblike evaluacije učinaka”. Drugim riječima, navodi nadalje Previšić, kurikulum predstavlja “ciljno usmjereni pristup odgoju i obrazovanju” (2005, str. 167).

Polazište za planiranje visokoškolskog kurikula je utvrđivanje kompetencija završenih studenata, a to su znanja, sposobnosti, vještine i stavovi potrebni za izvršenje određenog posla (Lončar-Vicković i Dolaček-Alduk, 2009). Međutim, glavni izazov je kako i u kojem smislu iskoristiti sve mogućnosti koje kompetencije nude. Jedno od rješenja je ponuditi široko određivanje pojma kompetencija. Činjenica je da se sve više susrećemo s uvođenjem standarda u vidu kompetencija na svim odgojno-obrazovnim razinama, pa tako i na visokoškolskoj, te ih ne možemo ignorirati (Ćatić, 2012). Različite kurikulske teorije, koje proizlaze od suprotnih filozofskih stajališta, navode i različite njegove sastavnice, no s didaktičkog stajališta kurikulumu ostaje zajednička potreba utvrđivanja što učenici/studenti trebaju naučiti, određivanje sadržaja i standarda, metodičkih i

organizacijskih uputa, stjecanje spomenutih kompetencija te svakako određeni postupci vrednovanja (Previšić, 2005).

Planiranje visokoškolskog kurikula odvija se na razini države, fakulteta i predmeta. U tom procesu, jasno se i precizno postavljaju ishodi učenja. Ishodi učenja pomažu studentima shvatiti što se od njih očekuje. Ciljani ishodi učenja su iskazi očekivanih studentskih znanja, sposobnosti, razumijevanja i sposobnosti koje bi student trebao umjeti demonstrirati nakon završenog procesa učenja, kao i opis vještina stečenih uspješnim završetkom nastavne jedinice, programa ili studija. Ishodi učenja su jedan od osnovnih elemenata kurikula te, kada se povežu pojmovi ishodi učenja i kompetencija, može se zaključiti da su ishodi učenja izjave o kompetencijama koje bi student trebao steći nakon uspješno završenog poučavanja (Lončar-Vicković i Dolaček-Alduk, 2009).

Budući da je suvremeni sustav odgoja i obrazovanja utemeljen na kurikulskom pristupu, tako su planiranje i razvoj studijskih programa, kao njegovi važni aspekti, cilju usmjereni. Stoga je važno da nastavnik poznaje teorijska ishodišta u razvoju kurikula, aktivno sudjeluje u planiranju razvoja studijskih programa kao i da preuzme odgovornost za kontinuirano unaprjeđenje kurikula na svim njegovim razinama. Isto tako nastavnik treba uvažavati različitosti studenata i primijeniti znanja u kreiranju okruženja za rad, koje pridonosi osjećaju sigurnosti kod studenta i osigurava povratne informacije, vodeći pritom računa o individualnim razlikama. Važna zadaća nastavnika je stvaranje pozitivne klime za osiguravanje uvjeta u kojima se potiču individualnost u radu, motivacija i nezavisnost. U tom procesu nastavnik nema dominantnu ulogu, već kao partner u učenju donosi odluke, potpomaže i, kada je potrebno, usmjerava učenike (Koludrović i Reić-Ercegovac, 2010).

Uloga nastavnika je poticati studente na cjeloživotno učenje. Kako bi bili uspješni u svom radu nužan je multidisciplinarni pristup kako u planiranju tako i u provedbi nastave. Primjena suvremenih tehnologija može znatno utjecati na kvalitetu učenja i poučavanja, a studente motivirati na učenje i stjecanje viših kompetencija (Ministarstvo znanosti i obrazovanja RH, 2018). Neizostavna kompetencija u suvremenom odgojno-obrazovnom sustavu jest kompetencija učenja. Jedan od ključnih koraka u stjecanju kompetencija učenja je razvoj kurikula koji su usmjereni ka primjenjivanju strategija aktivnog učenja, u kojima se razvijaju psihomotorne, emocionalne i socijalne

sposobnosti kao i kognitivni aspekt razvoja ličnosti učenika, pri čemu je nužno „strukturirati zadatke koji će učenika poticati na rješavanje problema i kritičko mišljenje“ (Koludrović, 2013, str. 299). Odnos nastavnik-student treba se temeljiti na kvalitetnoj komunikaciji, međusobnom poštivanju te uvažavanju kompetencija na osobnom i profesionalnom planu (Ministarstvo znanosti i obrazovanja RH, 2018).

Da bi se sve prethodno ostvarilo, nužno je u praksi postupati sukladno suvremenim pedagojskim pristupima koji podržavaju ideju da se nastava realizira na različite načine, uvažavajući individualne stilove i dinamiku učenja učenika, a da se pri tom ne zapostave ciljevi i zadaci učenja (Koludrović i Reić-Ercegovac, 2010). Jedan od načina koji omogućuju aktivnost, odgovornost i samostalnost studenata, koji se smatraju pretpostavkama suvremenog odgojno-obrazovnog procesa (Lončar-Vicković i Dolaček-Alduk, 2009), jest i organizacija nastave kroz primjenu socijalnog oblika rada u grupi te suradničkog učenja studenata. Dosadašnji rezultati istraživanja primjene suradničkog učenja u odgojno-obrazovnom sustavu pokazuju višestruke prednosti organiziranja takva oblika rada kao što su: pozitivni obrazovni i socijalizacijski učinci, razvijanje kognitivnog, konativnog i psihomotornog aspekta ličnosti, pozitivna primjena međupersonalnih odnosa što rezultira većim samopoštovanjem, općenito pozitivnijim stavovima u životu, te u konačnici većem akademskom postignuću (Batarello-Kokić i Rukavina, 2011; Bulut, 2009; Reić-Ercegovac i Jukić, 2008). S obzirom na navedeno, u ovom radu će se nadalje prikazati mogućnosti ostvarenja rada u grupi i suradničkog učenja kao i uputiti na njihove razlike, prednosti i ograničenja u odnosu na ostale socijalne oblike rada i tradicionalne metodičke pristupe.

## **1.2. Socijalni oblici u odgojno-obrazovnom procesu**

U suvremenom kurikularnom pristupu odgoju i obrazovanju, ovisno o postavljenom nastavnom cilju, određuju se sadržaji, mediji, nastavne metode i način vrednovanja te, u skladu s tim, nastavne strategije i situacije (Matijević i Radovanić, 2011). Pritom u nastavi postoje četiri osnovna socijalna oblika aktivnosti učenika: frontalni, individualni, rad u paru i grupni (Bognar i Matijević, 1993; Jelavić, 1995). Iako je danas još uvijek najzastupljeniji frontalni oblik u kojemu su učenici pasivni, on se sve češće zamjenjuje socijalnim oblicima usmjerenima na aktivnost učenika. U nastavku će biti objašnjeni navedeni socijalni oblici u nastavi.

### **1.2.1. Frontalni oblik**

Naziv „frontalni oblik“ označava, prije svega, rad jednog nastavnika pred odjeljenjem (frontalno ili čelno), ali označava i pedagošku situaciju u kojoj tridesetak učenika pažljivo prati nastavnikovo predavanje i poučavanje. Bognar i Matijević (1993) za frontalnu nastavu koriste izraz frontalni oblik i svrstavaju ga u socijalne oblike aktivnosti učenika. Meyer (2002, str. 89) definira frontalnu nastavu kao “jezično posredovanu nastavu u obliku tečaja u kojoj se skupina za učenje zajednički poučava i u kojoj nastavnik – barem u teoriji – usmjerava i nadzire radne, interakcijske i komunikacijske procese”. Predavačka nastava je, prema Jelaviću (1995) uglavnom iznošenje planiranog sadržaja s ciljem odgoja i obrazovanja učenika gdje je učenik pretežno pasivni primatelj sadržaja bez iskustva. Od istih tih učenika očekuje se da pažljivo slušaju i promatraju ono što im nastavnik predaje te da se ponekad uključe u nastavu odgovorima na postavljena pitanja. Pritom dominira jednosmjerna komunikacija samo povremeno dopunjena razgovorom ili učeničkim neverbalnim i/ili verbalnim povratnim informacijama nastavniku o tome koliko ga razumiju ili koliko su motivirani da pažljivo prate njegovo izlaganje (Meyer, 2001). Osnovna komunikacija je nastavnik-učenik, svi učenici rade na istim sadržajima i na isti način. Uspjeh učenika rangira se i ocjenjuje bročano (Bognar i Matijević, 1993).

Prednosti frontalnog oblika su efikasnost i ekonomičnost jer svim učenicima možemo u kratkom vremenu nešto objasniti, demonstrirati, izložiti, dati upute itd. (Bognar, 2006). Uza sustavno poučavanje i pedagoški osmišljen plan ukupnih godišnjih aktivnosti, jedan nastavnik u jednoj školskoj godini može poučavati tridesetak učenika i pomoći im da udovolje zahtjevima koji se postavljaju programom nekog razreda. Koristeći se pomoću nekih tehničkih medija (npr. grafoskopa, videorekordera, diaprojektora i sl.), te uz izvođenje demonstracijskih eksperimenata pred odjeljenjem, uz takvu nastavu se mogu postići pedagoški efekti (Bognar i Matijević, 1993). Svaka nastava obično počinje ovim oblikom, ali i završava.

Nedostaci su ako se ovaj oblik pretvori u tzv. predavačku nastavu koja zapostavlja aktivnost učenika i svodi ju na slušanje i gledanje (Bognar, 2006). Glavni nedostaci ovog socijalnog oblika su svakako mala inicijativa učenika, nesamostalnost učenika u mišljenju, osjećanju i djelovanju, naglašena uloga nastavnika u usmjeravanju, kontroli i vrednovanju nastavnog procesa te nemogućnost individualnog praćenja učenika (Meyer, 2001). Frontalna nastava je uglavnom organizirana zbog realizacije programa gdje nastavnik nije u mogućnosti uvažavati individualne razlike među pojedincima. Ovisno o načinu prezentiranja planiranog sadržaja, velika većina učenika je najčešće samo fizički prisutna na nastavi (Bognar i Matijević, 1993) dok su mislima negdje drugdje.

Unatoč nedostacima, mnogi autori, među kojima i Meyer (2001), ističu da frontalna nastava ne mora sama po sebi biti loša, kao što ni grupna nastava ili slobodni rad nisu sami po sebi nešto dobro. Dobro izvedena frontalna nastava tako može biti važna pretpostavka za daljnji razvitak kulture učenja (Bognar i Kragulj, 2010). Također, u frontalnoj nastavi nastavnik tijekom nastave može dati učenicima različite zadatke i tako nastavu približiti učeniku. I prema nekim istraživanjima pokazalo se da jednostavnije vještine ili radnje učenici bolje uče izravnom podukom (Jelavić, 1995).

Imajući u vidu izrečene nedostatke, ali i prednosti koje frontalni rad pruža, Meyer (2001, str. 98) nudi savjete za oživljavanje frontalne nastave kao što su: uljepšati učionice, oživjeti nastavne rituale, informirati učenike o planu nastave, više pokazivati, više demonstrirati, poboljšati predavanje nastavnika, reducirati razgovor, ranije obaviti sve organizacijske poslove. Zbog prednosti koje ovaj oblik rada pruža (a imajući u vidu

i izrečene nedostatke) on će u ukupnom fondu nastavnih aktivnosti biti i dalje zagovaran i uvažavan zajedno s ostalim oblicima rada, smatraju Bognar i Matijević (1993).

Kao i u nižim razinama odgojno-obrazovnog sustava, tako i u visokome školstvu frontalni rad zauzima značajan udio nastavnog procesa, mada nije uvijek produktivan (Bognar, 2006) te bi ga i u visokome školstvu trebalo nadopuniti i ostalim socijalnim oblicima rada kao što su individualni rad, rad u paru ili rad u grupi.

### **1.2.2. Individualni oblik**

Svaki individualni rad nije (i ne mora biti) individualiziran, ali svaki individualiziran rad je ujedno i individualan. U individualnom radu najčešće svi učenici rješavaju iste zadatke, jednake težine, dok u individualiziranom pristupu nastavnik prilagođava zadatke prema učenikovim sposobnostima. Naime, Bognar i Matijević (1993, str. 167) navode “ako svi učenici u odjeljenju imaju iste zadatke za samostalan rad, onda su mogućnosti za individualizaciju slabe”. Nastavnik će, naravno, njegovati raznovrsne oblike samostalnog rada za koje se radni zadaci zadaju usmeno ili su usmjereni zadacima uz pojedina poglavlja iz literature. Za učenike koji brže završe neki individualni rad nastavnik može prirediti dodatne zadatke, upućujući ih da rade neke teže zadatke ili da se posluže nekim drugim izvorima znanja (Bognar i Matijević, 1993).

Uvažavanje individualnih razlika učenika uvjetovano je spoznajama diferencijalne psihologije čijim se osnivačem smatra F. Galton (prema Bognar i Matijević, 1993). Bognar i Matijević (1993) navode kako je u Americi prvi pokušaj individualizacije nastave realiziran u gradu Gueblou, poznat kao “Gueblo-plan” (1894), a u Europi je prvi pokušaj individualizacije učenja u nastavu prepisan O. Decroliju (1906). Sintagma “individualne razlike” općenit je izraz koji se odnosi na proučavanje onih načina na koje se pojedinci relativno permentalno razlikuju. Izraz “diferencijalna psihologija” koristi se uglavnom u istom značenju, a odnosi se na opažanje, mišljenje, jezik, potrebe, nagone, motive, emocije te razne dispozicije i sposobnosti (Bognar i Matijević, 1993 str. 166). Kod primjene diferencijalnog rada nastavnik mora biti upoznat s individualnim sposobnostima učenika, kako bi za svakog učenika mogao planirati zadatke (Ivanović i

Torteli-Telek, 2014). Suvremena škola postavlja učenika u prvi plan, čine je učenici koji nisu jednaki prema predznanju, očekivanjima, stilu učenja, ali ni prema kognitivnim sposobnostima. Stoga, suvremeno školstvo zahtijeva od nastavnika kompetencije prema kojima trebaju znati prepoznati i identificirati osjetljiva područja učenika kao i individualne razlike između njih da bi ispunili didaktička načela diferencijacije i individualizacije nastavnog procesa (Stropnik-Kunič, 2012).

Pod individualizacijom učenja različiti autori ističu različite zahtjeve. Weinter (prema Bogнар i Matijeвиć, 1993, str. 167) individualizaciju shvaća kao “sredstvo optimalizacije poučavanja” i kaže: “Pod individualiziranim poučavanjem podrazumijevamo povećano prilagođavanje unutar uvjeta individuuma koji uči. Pri tom se imaju u vidu npr. intelektualne sposobnosti, kognitivni stil, uvjeti za razvoj, specijalna predznanja, motivi, interesi, a također i način, brzina i stabilnost koji imaju utjecaj na proces učenja. Ogleda se i u variranju ciljeva učenja, metoda poučavanja, instruktivne pomoći, nastavnih materijala i vremena učenja”.

Još 50-ih godina prošlog stoljeća Poljak (1980) naglašava potrebu individualizacije nastave što će omogućiti da se individualne psihofizičke snage maksimalno razviju. Autor dalje naglašava da se taj zahtjev jednako odnosi na najslabije i najbolje učenike, te da je razvoj individualizacije u stalnoj relaciji prema kolektivu (Poljak, 1980, str. 214 prema Bogнар i Matijeвиć, 1993).

Svijest o razlikama među učenicima jesu polazni poticaji o primjeni nastave prilagođene individualnim sposobnostima učenika. Sve je izraženija potreba da se na svim razinama školovanja individualizira rad, odnosno prilagodi osobinama ličnosti pojedinca. U predhodnim istraživanjima je dokazano da se individualizacijom nastavnog procesa postižu puno bolji rezultati nego tradicionalnom nastavom (Kuzmanović i Bašić, 2011).

### **1.2.3. Rad u paru**

Rad u paru ili aktivnosti u paru susrećemo na svim razinama odgojno-obrazovnog procesa, od vrtića do fakulteta (Bogнар i Matijeвиć, 1993). Temeljna oznaka učenja u

paru je da dva učenika rade na jednom problemu, odnosno samostalno i u međusobnoj suradnji obavljaju određeni zadatak u sklopu procesa učenja (Mattes, 2007). Matijević i Radovanović (2011) naglašavaju rad učenika u paru kao socijalni oblik odgojno-obrazovnog procesa koji se često primjenjuje u školama jer takav oblik rada omogućuje stjecanje suradničkih kompetencija, zadovoljava komunikacijske potrebe učenika te radeći u paru učenici dolaze do kvalitetnijih rješenja zadataka. Prema Jelaviću (1995) rad u paru približava nastavu individualnim sposobnostima učenika. Rad u paru ima veliki motivacijski utjecaj na aktivnost učenika, koji se uz takav način rada međusobno kontroliraju i potiču na suradnju. Prilikom rada u paru se postiže intenzivnija komunikacija među učenicima nego u grupnom obliku rada u kojem sudjeluje više učenika. Radom u paru introvertirani učenici lakše iznose svoja razmišljanja drugom učeniku nego nastavniku, jer oba člana obvezno sudjeluju u razgovoru (Bognar i Matijević, 1993). Prema Bognaru i Matijeviću (1993) važno je prema kojim kriterijima se formiraju parovi učenika. Oni mogu biti sastavljeni od učenika istih ili različitih sposobnosti uz preporuku da nastavnik mijenja kriterije za sastavljanje parova ovisno o situaciji. Uloga nastavnika je i da jasno odredi zajednički cilj, da pritom kontrolira rad učenika i nadgleda suradnju unutar para. Zaključke o uspješnosti rada u paru nastavnik izvodi na temelju verbalnih i neverbalnih reakcija učenika.

Strugar (2003) navodi kako će prilikom učenja u paru ili u grupi do većeg izražaja doći aktivno stjecanje znanja, obzirom da se takvim oblicima rada povećava motivacija, potiče suradnja, jača samopouzdanje jer se očekuje pojedinčevo ostvarenje na najvećem nivou.

#### **1.2.4. Grupni oblik**

Prema ideji Johna Deweyja, u američkim se školama početkom prošlog stoljeća javlja zanimanje za rad u manjim grupama učenika. Vlastite didaktičke koncepte William Killpatrick (projekt metod) te Carlton Washburne (Winnetka-plan) vezuju za manje grupe. Washburne u svom Winnetka-planu naglašava kombinaciju individualnog rada učenika u grupama kao i kolektivnim aktivnostima, što bi trebalo rezultirati razvijanju



socijalnih vještina. Najdosljedniji u zagovaranju grupnog rada u školama bio je 1920. Francuz Roger Cousinet (Bognar i Matijević, 1993).

Bognar i Matijević (1993) grupni rad navode kao jedan od socijalnih oblika rada koji se koristi u nastavi. Grupa se prema njima može sastojati od 3 do 5 članova. Bercher (1994; prema Ajduković, 1997, str 143) označava grupu kao „dinamični socijalni fenomen koji čine dva ili više pojedinca. Ti su pojedinci u uzajamnoj interakciji da bi postigli jedan ili više zajedničkih ciljeva. To mogu biti ciljevi same grupe, ali i njima slični individualni ciljevi za koje članovi grupe vjeruju da ih najbolje mogu ostvariti sudjelovanjem u grupi. Svojim sudjelovanjem svaki član utječe na drugog člana i pod utjecajem je svakog drugog člana. S vremenom se razvijaju statusi i uloge članova te se prihvaćaju norme i vrijednosti kojima se određuje njihovo ponašanje“.

Petz i suradnici (1992; prema Furlan, 1990, str. 123) kažu da je grupa „skupina više osoba čiji odnosi imaju sljedeća obilježja: među članovima postoji interakcija, članovi sudjeluju u sustavu međusobno povezanih uloga i položaja, postoje grupne norme i standardi koji određuju ponašanje članova u grupi, članovi sami sebe smatraju pripadnicima grupe, tj. imaju osjećaj grupne pripadnosti, članovi doživljavaju grupu kao cjelinu, članovi teže da ih socijalna okolina doživljava kao grupu.“.

Prema viđenju nastavnika (Klippert, 2001), u odnosu na frontalnu nastavu, rad u grupi učenicima je zabavan, potiče fleksibilnost, prilagodljivost i kreativnost učenika istovremeno pojačavajući osjećaj odgovornosti. Također zadovoljava učeničku potrebu za komunikacijom, pruža im osjećaj sigurnosti i zaštićenosti unutar socijalnog okruženja i, što je najvažnije, jača samopouzdanje (Vrkić-Dimić, 2007).

Rezultati istraživanja provedeni u visokome školstvu gdje se ostvarivao grupni rad upućuju na to da je visoko procijenjeno zadovoljstvo studenata nastavnim procesom koji je aktivan, suradnički, praktičan, kritički orijentiran i kreativan (Nikčević-Miliković, 2004), grupni rad izaziva i aktivno sudjelovanje na satu pa stoga pomaže u boljem razumjevanju sadržaja, stimulira razmišljanje, povezuje znanja i iskustva u cjelinu (Batarelo-Kokić i Rukavina, 2011; Ruić, 2006), postižu se bolji rezultati na kolokvijima neposredno nakon rada u grupi (Rezaee, Moadeb i Shokrpour, 2015), kao i na završnom ispitu (Wiener, Plass i Marz, 2009).

Kamo god pogledamo vidimo da proizvodnja utemeljena na timu i izobrazba usmjerena k timu traže i pronalaze svoje mjesto (Klippert, 2000). Sposobnost rada u timu postala je jedan od najvažnijih kriterija za odabir kandidata za posao, s obzirom na te okolnosti jedna od prednosti rada u grupi je i pripremanje za svijet rada (Terhart, 1998; Delors (ur.), 1998.). Kod grupnog rada postiže se ne samo zadovoljavanje pojedinačnih potreba već i razvoj socijalnih vještina (Johnson i Johnson, 1989; Storm i Storm, 1998, prema Mlinarević, Peko i Sablić, 2003), a sve s ciljem promocije i unaprjeđenja učenja. Uspjeh jednog učenika omogućuje napredak i drugog. Javlja se i veća mogućnost međusobne komunikacije članova grupe, a ne samo slušanje jednog nastavnika. Tako svaki član grupe ima priliku izraziti svoje mišljenje i stav. Nadalje, povećani su sposobnost učenja kao i motivacija i osjećaj samopouzdanja (Klippert, 2000). Svaka grupa u svom radu mora proći i niz etapa razvoja te komunikacije među članovima. Uspješnost grupa prema istraživanjima uvelike ovisi o stupnju uvažavanja svakog člana i uspješnosti komunikacije (Terhart, 1998). Pri grupnom se radu zbog toga nužno mijenja i uloga nastavnika koji nije više sveznajući izvor podataka već pomagač i moderator cijelog procesa, koji prema potrebi može davati povratnu informaciju učenicima.

Ciljevi grupne nastave sastoje se u tome da se preuzimanjem nastavnikove djelatnosti upravljanja postigne veći stupanj sudjelovanja učenika u nastavnom procesu, potakne samostalnost mišljenja i rada s čime i intenzivnije predmetno učenje. Nadalje, da se zajedničkim obavljanjem radnih zadataka razvije sposobnost za socijalnu kooperativnost, a time i u određenoj mjeri pridonese demokratskim oblicima ophođenja i osobinama zrele, na razvitak vlastite osobnosti usmjerene ličnosti (Terhart, 1998). Specifični ciljevi koji se postižu samo ovakvim oblikom rada (grupnim radom) su učenje suradnje i rada u skupini, a dobro osmišljen grupni rad može pridonijeti i boljem školskom postignuću i samopoštovanju učenika (Desforges, 2001).

Grupna nastava sigurno pruža dobru priliku za dostizanje kooperativnog i predmetno usmjerenog učenja. Ovaj je oblik metodičke organizacije procesa poučavanja i učenja primjeren da neizbježnom procesu socijalnog učenja u školi da pedagoški opravdan smjer. Ponajprije, grupna nastava od nastavnika zahtijeva novo promišljanje, ako ne i reviziju njegova profesionalnog samorazumijevanja. On se više ne može poimati kao središnja upravljačka i razvodna instanca u nastavnom zbivanju, već upravo u toj

funkciji treba ograničiti svoje ovlasti u korist samodjelatnosti učenika, odnosno skupine učenika (Terhat, 1998). Uloga nastavnika usmjerena je na zajedničku organizaciju rada, odnosno na modeliranje. Nastavnik pomaže pri planiranju, uspostavljanju vanjskih kontakata te kontrolira postignuća članova grupe, a ponekad je i ravnopravni član tima (Meyer, 2002, prema Vrkić-Dimić, 2007). Kroz skupnu nastavu nastavnik afirmira svoje uloge moderatora, koordinatora, evaluatora i stimulatora. Realizacija takve nastave od nastavnika zahtjeva kompetencije od formiranja skupina, njihova razvijanja, tematske pripreme, vrednovanje rada, kao i zapažanja procesa unutar skupine (Terhart, 1998).

Jedan od važnijih činitelja odgoja i obrazovanja je i odgojno-obrazovna klima koja je određena kvalitetom odnosa u procesu odgoja i obrazovanja, a rezultat je nastavnikova odnosa prema učenicima, s jedne strane, i odnosa učenika prema nastavniku s druge strane (Bognar i Matijević, 1993). U suvremenoj nastavi, uloge sudionika nastavnog procesa su u velikoj mjeri značajni prilikom osiguranja kvalitete nastave. Pretpostavka je da će učenici biti uspješniji i ostvariti bolje školsko postignuće ako su im osim socijalnih uvjeta obrazovnog procesa, koji su prvenstveno vezani na ulogu nastavnika i realiziranje nastave, zadovoljeni i osobni čimbenici koji su povezani s učenikovom dobrobiti (Koludrović, Ratković i Bajan, 2015).

Kao i u ostalim etapama obrazovanja tako i u visokom školstvu sveučilišni profesori bi trebali biti „emocionalni učitelji“ više usmjereni na studente, stvarajući ugodno ozračje i socioemocionalnu klimu koja potiče na uspješnije učenje (Kragulj, 2011).

Na slici 1. prikazana je usporedba grupnog rada i frontalne nastave (Meyer, 2001).

<b>Usporedba: grupni rad- frontalna nastava</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• U grupnom radu u nastavnom procesu može <i>aktivno</i> sudjelovati više učenika nego što je to slučaj s frontalnom nastavom.</li> <li>• Oni se mogu, ako ih u tome ne sprječava nepovoljna socijalna klima, <i>bez srama</i> izraziti i govoriti „nedorečeno i nejasno“.</li> <li>• U grupi razvijaju i jačaju <i>osjećaj pripadnosti</i>.</li> <li>• Mogu relativno samostalno raditi, ako su radni zadaci postavljeni u skladu s tim i ako postoje pretpostavke za učenje.</li> <li>• Mogu učiti i na druge načine, krenuti zaobilaznim putovima, koje frontalna nastava uglavnom ne omogućuje iz vremenskih i drugih razloga.</li> <li>• Mogu zadovoljiti svoju znatiželju, mogu proraditi i druge aspekte teme koje nastavnica nije zadala.</li> <li>• Grupna nastava dopušte nastavnicima da promatraju učenike pomnije, te da ih vide i u drugim okolnostima od onih na frontalnoj nastavi.</li> <li>• Kratkoročno gledano, grupna nastava zahtjeva više vremena od frontalne nastave. Učenicima je potrebno više vremena da prorade neki problem u vlastitoj želji. No taj višak vremena, dugoročno gledano, vraća se kroz sposobnosti koje se razvijaju i rastu.</li> </ul>

Slika 1: Usporedba: grupni rad - frontalna nastava (Meyer, 1989, str. 245, prema Klippert, 2001, str. 33)

### **1.2.4.1. Formiranje grupa i izvođenje temeljnih oblika grupne nastave**

Kada se prihvati grupni rad i kada ga se počne provoditi, tada okvirni uvjeti moraju biti takvi da se učenici osjećaju dobro. To ovisi o tome uolikoj mjeri učenici u grupi „izlaze na kraj“ jedni s drugima, uolikoj mjeri se osjećaju prihvaćenima u zajednici i koliko ih ona ohrabruje. Ovdje je naglasak na dobrom ozračju kojem pridonose i drugi uvjeti i mjere koji se odnose na izvanjske okvire. To počinje kod rasporeda sjedenja. Raspored sjedenja je fleksibilan i lako ga je ostvariti, stolovi moraju biti poredani na pregledan način, neki složeni u kut, u pravilu se tako mogu postaviti u većini razreda.

Klippert (2000) također naglašava da bi se spriječilo preveliko opterećenje i da bi grupni rad išao prema zadanom cilju, preporučuje se razgraničiti i odrediti funkcije te tako prenijeti odgovornost na pojedine članove grupe te jasno rasporediti uloge i u grupi. Potreba takvog pristupa može se prepoznati u činjenici da je „svaki član pojedinačno zadužen posebnim zadatkom koji proizlazi iz zajedničkog zadatka grupe“ (Turković, 1995, str. 62). Upravo je na početku razvoja tima kod složenih zadataka za grupni rad važno pomno utvrditi tko je za što nadležan, tako da nitko ne bude preopterećen i da svatko ima osjećaj da je potreban u grupi i da snosi odgovornost (Klippert, 2000).

Uspjeh grupnog rada ovisi o sposobnosti nastavnika da ga pravilno organizira. Važno pitanje uz grupni oblik odnosi se na način formiranja grupa. Dilema je trebaju li radne grupe biti spontano ili dirigitirano formirane. Odgovor na to pitanje ovisit će o psihofizičkoj zrelosti učenika te o prirodi zadatka koje će grupa izvršavati (Bognar i Matijević, 1993). Kod formiranja skupina treba voditi računa o sposobnostima učenika jer manje sposobni učenici ne funkcioniraju dobro u homogenim skupinama, dok dobri funkcioniraju i u homogenim i u heterogenim skupinama. Također treba voditi računa o odnosu spolova u grupi. U grupi kod koje je podjednak broj obaju spolova ili ima više učenica grupa pokazuje dobre rezultate, dok kod grupa u kojima ima više učenika dolazi do potiskivanja učenika u grupi (Desforjes, 2001). Kod formiranja skupina, ako ih prepustimo učenicima, oni će u većini slučajeva formirati homogene skupine prema određenoj značajki i najčešće manje usmjerene na zadatak. Stoga se predlaže formiranje

heterogenih skupina u kojima ima više kreativnog rada i mišljenja te izmjene iskustava učenika različitih sposobnosti. Rezultati istraživanja također su pokazali da u heterogenim skupinama po sposobnostima najbolje rezultate pokazuju najneuspješniji i najnesposobniji učenici, ali da time dobivaju i najbolji učenici pružanjem potpore slabijima (Gillies i Ashman, 2000).

Broj članova grupe također će ovisiti o više faktora, ali je posebno značajno kakve se socijalne veze i kakva komunikacija trebaju odvijati u grupi. Pouzdano je da će se bogatija komunikacija događati u grupi od tri člana nego u grupi od šest članova, ali to ne znači da je grupa od tri člana i najpogodnija za neki stupanj školovanja. Može se ipak preporučiti veličina od tri do pet članova za sve stupnjeve školovanja. Vođu grupnih aktivnosti može odrediti nastavnik, a može se prepustiti i grupi da samoupravno odluči. I to ovisi o pedagoškim ciljevima koje treba postići (Bognar i Matijević, 1998).

Grupe dobivaju zadatke za rad usmeno ili pisano. Kod grupnog rada razlikujemo diferencirani i nediferencirani (istovrsni) grupni rad. Kod diferenciranog rada svaka grupa ima specifičan zadatak, ali je za uspješan rad važno da učenici unaprijed znaju koje značenje imaju predviđeni rezultati njihovih zadataka za konačni cilj. Tako se povećava odgovornost svake grupe za uspjeh cjelokupnog rada. Samostalni rad grupe može trajati dvadesetak minuta, čitav školski sat, ili se može odvijati u izvanškolsko vrijeme pa trajanje ovisi o interesu članova grupe i karakteristikama radnih zadataka (Bognar i Matijević, 1993).

Paleta temeljnih oblika grupne nastave seže od kooperativnog vježbanja i prezentacije do *puzzle (slagalice)* u grupi, *rallye* u grupi i *oluje* ideja u grupi pa do velikih projekata s diferenciranom podjelom rada u grupi. Znakovito za sve ove načine rada je da su članovi grupe u velikoj mjeri upućeni jedni na druge i da moraju raditi jedni s drugima da bi postigli uspjeh.

Za ilustraciju će biti opisan zadatak u obliku *puzzla* grupe prema Meredith, Steele i Temple (1998, str. 16-17):

Prvi korak je podijeliti veliku grupu na četveročlane grupe mjenjajući sudionike tako da za svaku jedinicu rade s drugim ljudima. Kad su svi u svojim matičnim grupama svaki član neka dobije jedan broj od 1 do 4, potom treba usmjeriti pozornost sudionika na

zadani članak, i nakratko porazgovarati o njemu. Objasniti da je prva zadaća da svi shvate članak, koji će svi sudionici obraditi u djelovima kako bi ga naposljetku cijela grupa razumjela. Treba istaknuti da je članak podijeljen u četiri dijela i da će svaka istim brojem označena grupa biti odgovorna za jedan dio. Neka se grupe s istim brojkama okupe. Podgrupe ne bi smjele sadržavati više od četiri osobe, u slučaju da su veće potrebno ih je podijeliti na manje. Te se grupe sastavljene od članova „jedinica“, „dvojki“, „trojki“ i „četvorki“ nazivaju ekspertne grupe i zadaća im je naučiti dobivene sadržaje, trebaju pročitati svoj dio i porazgovarati o njemu kako bi partneri bili sigurni da su razumjeli zadatak. Na svakoj je ekspertnoj grupi da odluči kojim će se strategijama koristiti kako bi svoju matičnu grupu poučili o sadržaju. Kada ekspertne grupe završe svoj zadatak trebaju se vratiti u matične grupe i poučiti ostale o sadržaju. Važno je napomenuti da članovi svake matične grupe usvoje sadržaje svih dijelova članka. Članovi matičnih grupa bi trebali zapisati sva pitanja te ih uputiti grupnom ekspertu koji je odgovoran za taj dio. Važno je da nastavnik prati poučavanje kako bi se uvjerio u ispravnost informacija.

Nakon što je poučavanje završeno, a pitanja postavljena, počinje se s raspravom o metodi slagalice: Kako ste doživjeli cijeli postupak općenito?; Kako ste se osjećali kao stručnjak i nastavnik?; Kako ste se osjećali u matičnoj grupi dok ste učili od svojih kolega? Isto tako se može, predlažu Meredith i sur. (1998), pokušati provesti razgovor o odgovornosti koju su učenici imali da iz svoje ekspertne grupe prenesu informacije natrag u matičnu grupu.

Za ovaj temeljni oblik grupne nastave značajno je da učenici dobiju različite informacije koje će proraditi, a potom morati iznijeti slažući mozaik tako da na kraju nastane zajednički proizvod koji sve obuhvaća. Informacije koje dobiju mogu sami proraditi u grupi ili pak s nekim tko ima iste informacije (Klippert, 2000).

Na slici 2. je prikazana artikulacija nastavnog procesa u kojoj dominira grupni rad (Bognar i Matijević, 1993, str. 173)



Slika 2. Artikulacija nastavnog procesa u kojoj dominira grupni rad (Bognar i Matijević, 1993, str. 173).

#### 1.2.4.2. Uspješnost i vrednovanje grupnog rada

Kod klasične nastave sam sustav vrednovanja i ocjenjivanja potiče natjecateljske odnose u školi, a to prema nekim istraživanjima motivira samo najbolje učenike dok kod ostalih negativno djeluje na motivaciju. Istraživanja suradničkog učenja u kojima su postojali uvjeti za suradnju i kod kojih se nagrađivao i pojedinačni uspjeh, ali i uspjeh skupine, uputila su na tri pojave: odnosi međusobne ovisnosti u kojima je nagrađivana suradnja pojačali su motivaciju za zajednički zadatak; skupni rad značajno je utjecao na razvoj prijateljstva među članovima grupe; suradnja potiče komunikacijske procese koji rezultiraju stvaranjem novih ideja i velikim međusobnim utjecajem (Arends, 1991). Iz



toga se može zaključiti koliko je važna međusobna ovisnost za razvoj suradnje unutar skupine. Na njeno povećanje može utjecati pomoć pri organizaciji grupnog rada u vidu nagrađivanja i zajedničkih ciljeva ili zadatacima i zajedničkim sredstvima (plakat, bojice, izvori informacija...), ali i podjelom uloga unutar skupine.

Svaka aktivnost koja pretpostavlja napredovanje zahtijeva neki oblik vrednovanja, a primarna aktivnost svakog učenika je, dakako, učenje. Prema tome, vrednovanje je vitalna komponenta doslovce svakog odgojno-obrazovnog modela. Budući da pojam vrednovanja pretpostavlja vrlo širok koncept, uključujući i proces učenja i njegove rezultate, ono sadrži različite oblike (Kerimova, 2004).

Unatoč važnosti vrednovanja grupnoga rada, nije definirano treba li se vrjednovati: “1. uspoređujući učenike u razrednom odjelu; 2. u odnosu na unaprijed određene kriterije ili se treba vrjednovati; 3. pojedinačni napredak svakog pojedinca.” (Munjiza, 1998, prema Jukić, 2008, str. 256). Nadalje, razlikujemo kvantitativnu procjenu, koja uglavnom podrazumijeva mjerenje stečenih informacija te ocjenu koju daje učitelj ili rezultat numeričkog testa, i kvalitativnu procjenu, odnosno verbalni opis procesa i rezultata rada ili subjektivna (emocionalna) reakcija (Kerimova, 2004).

Kako je moguće vidjeti iz navedenih primjera, vrednovanje nije jednostavno pitanje ocjena. Ne postoji univerzalni recept, međutim postoje smjernice prema kojima nastavnik može odlučiti kako vrednovati učenje u grupi (Jukić, 2008). Svaki nastavnik mora donijeti vlastitu odluku o tome što je važnije: vrednovanje samog procesa učenja, s ciljem poučavanja svakog učenika vještini samovrednovanja, tako da sami mogu prepoznati dobre i loše strane u svojem vlastitom radu i spoznati na koji ga način mogu unaprijediti, ili davati svakodnevno ocjene zasnovane isključivo na osnovi informacije koju je učenik stekao i koju može prikazati (Kerimova, 2004).

U gore navedenom tekstu prikazani su socijalni oblici odgojno-obrazovnog procesa s fokusom na grupni rad. Uporaba socijalnog oblika rada poput rada u paru ima brojne prednosti nad socijalnim oblicima poput individualnog ili frontalnog rada. Međutim, istraživanja pokazuju da svaki rad u grupi ne mora uvijek rezultirati i suradničkim učenjem (Jukić, 2008), mada bi, ako je dobro organiziran, trebao (Bognar, 2006), stoga se u nastavku izdvajaju dobrobiti koje suradničko učenje ima za pojedinca i grupu.

### 1.3. Suradničko učenje

Pojam suradničko (kooperativno) učenje javio se najprije kod američkih autora kao odgovor na natjecateljsko (kompetitivno) učenje koje dominira u klasičnoj, tradicionalnoj nastavi. Suradničko učenje temelji se na ideji da će učenici lakše otkriti, spoznati i razumjeti složene pojmove ako međusobno razgovaraju o onome što je predmet učenja (Kadum-Bošnjak, 2011). „Suradničko učenje aktivni je proces učenja u kojem se njeguju akademske i socijalne vještine kroz izravnu interakciju učenika, individualnu odgovornost i pozitivnu međuzavisnost“ (Jensen, 2003, str. 235).

Abram i suradnici (1995, prema Klarin, 1998, str. 640), kooperativno učenje definiraju kao “metodu u kojoj učenici rade zajedno u skupinama u kojima se potiče pozitivna međuovisnost, a pozitivna međuovisnost razvija se tako da se potiče individualna odgovornost za vlastito učenje i aktivno sudjelovanje u rješavanju zadataka”. Suradničko ili kooperativno učenje je zajedničko učenje učenika u paru ili malim skupinama s ciljem rješavanja zajedničkih zadataka, proučavanja i istraživanja zajedničke teme ili nadogradnje uzajamne spoznaje radi stvaranja i razvijanja novih ideja, novih kombinacija ili jedinstvene inovacije (Meredith i sur., 1998).

Uzimajući u obzir više definicija (Arends, 1991; Cohen, 1994; Johnson i sur., 1991; Slavin, 1983; Taylor, 1989; Temple i sur., 1998), Reić- Ercegovac i Jukić (2008, str. 69) zaključuju da je “suradničko učenje određeno radom u malim, suradničkim skupinama sastavljenima od učenika različitih akademskih postignuća te po mogućnosti različitog spola i različitih rasa povezanih zajedničkim ciljem sa svrhom ovladavanja određenim akademskim sadržajem”.

Suradničko učenje jedno je od vrlo plodnih područja teorije, istraživanja i vježbe u obrazovanju i ono podrazumijeva zajedničku aktivnost učenika s ciljem postizanja zajedničkih obrazovnih postignuća (Johnson, Johnson i Smith, 1998). O suradničkom učenju može se govoriti ako svi članovi skupine rade na realizaciji zajedničkog zadatka, ako uspjeh skupine ovisi o svakome članu i ako uspjeh svakog člana ovisi o uspjehu skupine. U suradničkom učenju uspjeh grupe kao i pojedinca su u međusobnoj ovisnosti, ali su svi jedinstvenog stava da se suradničko učenje događa u skupini. To mogu biti aktivnosti u paru ili grupi od 3 do 6 učenika.

Skupine mogu biti formirane prema različitim zahtjevima, odnosno kriterijima. Mogu biti povremene ili trajne, tj. formirati se samo za određenu vježbu na nastavnom satu, ali mogu ostati zajedno kao skupina i nekoliko tjedana ili čak mjeseci. Nadalje, skupine mogu biti formirane prema sklonostima, interesima, ili prema željama učenika. Svaki od načina formiranja skupine ima svoje prednosti i nedostatke, pa će nastavnik prema onome što želi postići i koristiti ove različite mogućnosti grupiranja učenika (Kadum-Bošnjak, 2011).

Johnson i Johnson (1989, prema Meredith i sur. 1998, str. 12-13) navode sljedeće rezultate sudjelovanja u kooperativnom učenju: “bolji uspjeh i produljeno pamćenje, češće razmišljanje višega reda, dublje razumijevanje i kritičko mišljenje, usredotočeniji rad u odjelu i manje nediscipline, veća motiviranost za bolje ocjene i učenje, veća sposobnost da se situacija promotri iz tuđe perspective, pozitivniji, tolerantniji odnos s vršnjacima, veće društvene podrške, bolja prilagodba i boljitak, pozitivniji odnos prema samom sebi.”

Sastavnice suradničkog učenja jesu pozitivna međuovisnost, izravna interakcija, individualna odgovornost, suradnička umijeća i grupno procesiranje (Jensen, 2003). Meredith i sur. (1998) navode pak temeljne elemente suradničkog učenja kroz pozitivnu međuovisnost, osobnu prijateljsku interakciju, pojedinačnu odgovornost, interpersonalna i malogrupna umijeća te grupno procesiranje. Prema tome, u suradničkom učenju prisutna je stalna interakcija među učenicima, ali i između učenika i nastavnika s ciljem stjecanja novih spoznaja. Da bi učenje i poučavanje bilo uspješnije i učinkovitije ono mora biti zanimljivo i raznosvrсно, a upravo suradničko učenje obiluje raznovrsnošću u radu (Romić, 2011, prema Kadum-Bošnjak, 2012).

Kako bi olakšao nastavnicima, Jensen je (2003, str. 237) izložio proces u deset koraka koji pruža jedinstveni plan za uspjeh suradničkog učenja pri obradi nastavnih sadržaja. Koraci koji su sastavnica tog procesa jesu: 1. *sadržaj* - definirati cilj i zadatke nastavne jedinice, kod učenika izazvati znatiželju; 2. *objašnjavanje zadatka* - učenicima suradničkih skupina treba objasniti zadatak, dati konkretne upute, te iznjeti svoja očekivanja; 3. *sam trenutak* - provjeriti imaju li učenici pitanja, pustiti ih da razmišljaju o zadatku kako bi mogli doći do rješenja problema; 4. *usmjeriti na suradnju* - učenike upućivati na suradnički odnos unutar skupine, upućivati na važnost suradnje; 5. *započeti*

*skupni rad* - ne smije izostati pozitivan poticaj, ali intervencija nastavnika mora biti minimalna; 6. *skupne izjave* - izjave o tome kako proces u skupini može poboljšati i socijalne sposobnosti; 7. *učenici međusobno dijele školske i socijalne sposobnosti* - učenici međusobno u razgovoru iznose vlastita iskustva suradničkog učenja i što su tijekom njega naučili; 8. *nastavnik s učenicima dijeli školska i suradnička iskustva* - učitelj iznosi svoja zapažanja o suradničkom učenju, upućuje na njihovu suradnju, tijekom zajedničkog rada; 9. *zaključni razgovor i završetak* - omogućiti učenicima da iznesu svoja iskustva o suradničkom učenju, te provjeriti individualnu odgovornost unutar skupine tijekom suradničkog učenja; 10. *potrebno je čestitati učenicima uz pljesak* - na uspješnom suradničkom učenju treba čestitati i poželjno je to popratiti pljeskom.

Kada se prethodne spoznaje sagledaju u kontekstu visokoga školstva, važno je istaknuti da su brojna istraživanja koja upućuju na: pozitivne obrazovne i socijalizacijske učinke suradničkog učenja u visokom školstvu (Cavalier, Klein, i Cavalier, 1995; Hooper, 1992; Klein i Pridemore, 1994; Poorman, 2002; Tutty i Klein, 2008, prema Batarello-Kokić i Rukavina, 2011) te pozitivnu promjenu međupersonalnih odnosa i veće samopoštovanje što rezultira općenito pozitivnijim stavovima u životu i konačno pridonosi većem akademskom postignuću (Bulut, 2009).

Dobrom organizacijom suradničkog učenja, nastavnik stvara uvjete za razvijanje kognitivnih, konativnih i psihomotornih aspekata ličnosti svakog učenika (Reić-Ercegovac i Jukić, 2008), a taj cilj jednako je važno ostvariti i u visokome školstvu. Danas se očekuje da svaki pojedinac bude “misleći subjekt koji nije samo u stanju menadžerski kreirati svoju buduću karijeru, ili karijeru drugih, nego je sposoban i voljan zauzeti individualan, empatičan i kritički stav prema društvenim, ekološkim i posebice političkim fenomenima te koji uživa široko i slobodno obrazovanje koje vodi intelektualnoj emancipaciji i političkoj samosvijesti” (Sindikatska akademski solidarnost, 2012).

U nastavku rada prikazat će se istraživanje provedeno sa studentima zdravstvenih studija u Splitu koje je za cilj imalo ustvrditi iskustva grupnoga rada u visokoškolskoj nastavi zdravstvenih studija te na temelju tih iskustava ponuditi smjernice kako grupni rad može biti poticaj na učenje u visokoškolskoj nastavi.

## 2. CILJ RADA

U istraživanje se krenulo s dva cilja. Spoznajnim, kojim se određuje razina spoznaje o problemu do koje se želi doći te pragmatičnim koji upućuje na koristi iz dobivenih rezultata (Vujević, 1990).

1. Spoznajni cilj istraživanja je ustvrditi iskustva (prednosti, nedostatke, dobrobiti i ograničenja) grupnoga rada u visokoškolskoj nastavi zdravstvenih studija.
2. Pragmatični cilj istraživanja je na temelju iskustava i mišljenja studenata diplomskih zdravstvenih studija, ponuditi smjernice kako grupni rad može biti poticaj na učenje u visokoškolskoj nastavi.

Prema postavljenom cilju, postavljena su dva istraživačka pitanja:

1. Kakva su iskustva grupnoga rada studenata diplomskih zdravstvenih studija?
2. Na koje načine grupni rad može biti poticaj na učenje u visokoškolskoj nastavi?

S obzirom na postavljene ciljeve i istraživačka pitanja, odlučeno je organizirati kvalitativno istraživanje kako bi se cjelovito moglo sagledati koncept grupnoga rada i iskustva koja iz njega proizlaze. Kao prikladna istraživačka metoda izabrana je fokus grupa budući da je osnovni cilj fokus grupe “potaknuti dubinsku diskusiju kojom će se istražiti vrijednosti ili stavovi ispitanika prema nekom problemu ili temi, odnosno razumjeti i objasniti značenja, vjerovanja i kulturu koja utječe na osjećaje, stavove i ponašanja individua” (Skoko i Benković, 2009, str. 217).

### **3. IZVORI PODATAKA I METODE**

#### **3.1. Uzorak**

U istraživanju su sudjelovali studenti prve godine diplomskih studija Sestrinstvo, Fizioterapija i Radiološka tehnologija Sveučilišnog odjela zdravstvenih studija Sveučilišta u Splitu u akad. god. 2017./2018. koji su u veljači 2018. sudjelovali u nastavi iz kolega Pedagogija<sup>1</sup>. Od ukupno 45 studenata/-ica koji su u toj akad. god. upisali kolegij Pedagogija, u istraživanju je sudjelovalo 23 studenata/-ica, što čini 50%-tni uzorak.

#### **3.2. Metoda istraživanja**

Istraživanje se sastojalo od triju fokus grupa u kojima je sudjelovalo ukupno 23 studenata/-ica. Prva grupa sastojala se od 9 članova/-ica, a druga i treća od 7, što je u skladu s preporukama o broju sudionika u fokus grupama ("6-12 sudionika, odnosno 8+/-2) (Skoko i Benković, 2009, str. 225). Prilikom formiranja grupa, poštivao se kriterij homogenosti prema kojemu bi „sudionici trebali biti što sličniji jedni drugima, odnosno da bi trebali biti dio iste društvene skupine“ na koji upućuju Skoko i Benković (2009, str. 225).

Fokus grupe su provedene u ljetnom semestru 2017./2018. prema unaprijed pripremljenom Vodiču za fokus grupe (prilog), trajale su oko 45 minuta za svaku grupu sudionika/-ica, a razgovor se, uz pristanak sudionika/-ica, snimao diktafonom. Ulogu moderatora fokus grupe preuzela je mentorica, koja je i do sada imala iskustva s takvim radom. Studentica je bilježila ključne okosnice diskusije, postavljala dodatna pitanja za pojašnjavanje odgovora, te pratila ostvarivanje strukture Vodiča.

Vodič za fokus grupe sadržavao je pet skupina pitanja koje su se odnosile na :

---

<sup>1</sup> Sudjelovanje u nastavi kolegija Pedagogija kao kriterij odabira sudionika istraživanja opravdan je time što su sudionici u okviru tog kolegija sjedili u formaciji grupe i dobivali zadatke za rad i učenje u grupi.

- znanje o grupnom radu
- osobni doprinos radu grupe
- sposobnost zadržavanja koncentracije i znanja stečenih frontalnim radom u odnosu na grupni rad
- zadovoljstvo studenata grupnim radom
- osposobljavanje za grupni rad.

Poštujući kriterije provedbe fokus grupa na koje upućuju Skoko i Benković (2009), na početku fokus grupa moderatorica je upoznala sudionike/ice s procesom koji slijedi i stvorila ugodno ozračje. Moderatorica i studentica pratile su da diskusija ostane usmjerena na istraživačku temu i ohrabrivale sve sudionike/-ice na sudjelovanje.

Provođenje istraživanja je odobreno od strane Etičkog povjerenstva Odjela zdravstvenih studija u Splitu, Klasa: 001- 01/ 18- 01/ 0001, Ur. br: 2181- 228- 07- 18- 0023.

### **3.3. Analiza podataka**

Analizu dobivenih podataka napravila je studentica uz smjernice i preporuke mentorice moderatorice, a na temelju preslušavanja snimljenih grupnih diskusija i izrađenih transkripata rasprave. Izdvojili su se za ciljeve istraživanja relevantni dijelovi rasprave koji su međusobno povezani u kategorije. Prilikom izvještavanja o rezultatima prikazane su kategorije odgovora sudionika u kojima su izlučeni reprezentativni citati iz rasprave. Navodili su se citati koji predstavljaju kategorije odgovora koje je navodilo više ispitanika. Posebno je upućeno na to ako su citati predstavljali izdvojene komentare jednoga ili manjeg broja sudionika.

## 4. REZULTATI

Na samom početku diskusije sudionici iz svih triju grupa iznosili su svoja znanja o grupnom radu. Nadalje, iznosili su razlike za koje smatraju da postoje između grupnog i frontalnog rada, te između grupnog rada i suradničkog učenja. Sudionici svih grupa u odgovorima na pitanje koje se odnosilo na znanje o grupnom radu navodili su asocijacije koje vezuju uz pojam grupni rad („*Izvršenje zadanog zadatka.*“, „*Rad u manjim skupinama ljudi.*“ „*Sjedenje u grupi i nešto raditi.*“, „*Svatko ima svoj dio zadatka.*“).

Na pitanje znaju li razliku između grupnog i frontalnog rada također su davali slične odgovore koji su upućivali na to da povezuju pojam frontalnog rada isključivo s predavanjem nastavnika bez vlastite participacije u istom (*“Frontalni rad je kada profesor sam drži predavanje.”*, *“U frontalnom radu nema participacije učenika.”*).

Kad su upitani znaju li razliku između grupnog rada i suradničkog učenja, studenti su pokazali nesigurnost u odgovaranju. Najviše sudionika složilo se da je suradničko učenje hijerarhijski više od grupnog rada. Iz njihovih izjava (*“Suradničko učenje je kada u grupi radi svatko na svom dijelu zadatka.”*, *“Nalaziti se prije ispita pa zajedno proći gradivo.”*, *“Asocijacija na zajednički rad.”*, *“Suradničko učenje ovisi o angažmanu svakog pojedinačnog člana.”*, *“Ajmo u grupi nešto i naučiti.”*).

Iznoseći svoja dosadašnja iskustva s grupnim radom i suradničkom učenjem, sudionici u svim grupama su većinom navodili kako su se do sada imali priliku susretati s grupnim radom bilo na pojedinim kolegijima (*“Radili smo uglavnom grupne seminare gdje je svatko imao svoj zadatak, sastavljali plakate s određenom zajedničkom temom.”*), ali i u svakodnevnom radu. Kao primjer grupnog rada na njihovim radnim mjestima, prva i treća grupa navele su poučavanje grupe bolesnika o određenom zdravstvenom ponašanju vezano za njihovu dijagnozu, dok je druga grupa sudionika za primjer dala kako uspješno poučavaju nove kolegice na radnom mjestu (*“Osmislimo zadatak u kojem navodimo simptome određenih dijagnoza koje nove kolegice koje su tek došle na posao moraju pogoditi o kojoj se točno dijagnozi radi.”*).



Na pitanje mogu li se sjetiti nastave iz kolegija Pedagogija kada su bili u situaciji da suradnički uče, sve grupe su se složile da je to bilo kada su na nastavi u dijelovima pripremali tekst: Četiri potporna učenja: učiti znati, učiti činiti, učiti živjeti s drugima i učiti biti (Delors (ur.), 1998) koja je izvedena primjenom tehnike slagalica (eng. puzzle, pravila prikazana u Meredith i sur., 1998, str. 16-17).

Isto tako su naglasili da s tako organizirane nastave ne samo da pamte sadržaj samog teksta, već i iskustvo prilikom rada na istom zadatku (*„Pamtimo i sadržaj i iskustvo.“*). Ujedno, veliki broj sudionika u svim grupama je navodio kako su svojim angažmanom pridonijeli ostvarenju postavljenog cilja (*„Svi smo bili odgovorni za postizanje cilja.“*, *„Svatko doprinosi cilju.“*, *„Više smo aktivni, zainteresirani, doživljavamo jedni druge kao odgovorne.“*).

Na pitanje provode li na nastavi drugih kolegija određeno vrijeme prije predavanja čitajući ili učeći kako bi se što bolje pripremili za nastavu, prva grupa sudionika je odgovorila da se ponekad pripremaju (*„Iz određenih kolegija morali smo se pripremiti kući kako bi već na nastavu došli s određenim predznanjem za koje smo bili i ocijenjeni.“*), dok se druga i treća grupa sudionika gotovo nikada ne priprema za nastavu prije predavanja.

U nastavku diskusije sudionici su raspravljali o tome razmišljaju li o stvarima nevezanima za predavanja tijekom frontalnog rada te koliko „lako“ se ometu u koncentraciji tijekom frontalnog, a koliko tijekom grupnog rada. Sudionici svih grupa naveli su da tijekom frontalnog rada uglavnom gube koncentraciju poprilično brzo (*„U frontalnom radu odlutamo, koristimo mobitele da skratimo vrijeme“*, *„Pri samom pogledu na broj slajdova na prezentaciji sam demotiviran“*, *„Nakon 30 minuta frontalnog predavanja koncentracija nam opada“*, *„Pažnja nam odluta jer se uglavnom ništa ne očekuje od nas“*). Isto tako je jedan sudionik istakao da frontalni rad može zainteresirati ukoliko profesor održi zanimljivo predavanje (*„Slušali smo predavanje na temu koja sama po sebi nije zanimljiva, ali je profesor održao tako zanimljivo predavanje da smo ga zainteresirano slušali gotovo dva sata.“*).

Suprotno odgovorima vezano za koncentraciju tijekom frontalnoga rada za koju su većinom sudionici odgovorili da je niža, po pitanju njihove koncentracije prilikom

grupnog rada većina odgovora je bila slična u svim grupama pri čemu je odgovor bio da je u grupnom radu koncentracija veća i bolja. („*Koncentracija je veća, moraš biti prisutan.*“, „*Više smo se dogovarali međusobno, svi smo zainteresirani.*“). Bilo je i odgovora koji su upućivali na to da se, nakon koncentracije na zadatak i nakon njegova izvršenja, koncentracija grupe usmjerava na neke druge teme („*U grupnom radu razgovaramo uglavnom o stvarima nevezanim za predavanje nakon što završimo zadatak.*“).

Na pitanje pripreme li se lakše za ispit kad je nastava organizirana frontalno ili kroz suradničko učenje prva grupa sudionika je odgovorila („*Sve ovisi što profesor traži od nas, ako su tražene isključivo definicije pojmova onda je frontalno bolje.*“), dok se druga grupa uglavnom složila („*Lakše se pripremiti za ispit u suradničkom učenju, jer smo kući kod ponavljanja već asocirani na nešto, već smo prošli to gradivo.*“), slično njima je odgovorila i treća grupa sudionika („*Lakše se pripremiti za ispit kroz suradničko učenje jer nam je dosta ostalo u sjećanju.*“).

Slično kao i u raspravi o sposobnosti zadržavanja koncentracije i znanja u grupnom radu, većina sudionika je iznosila pozitivna mišljenja i zadovoljstva grupnim radom („*Najviše nam se dopala sloboda izražavanja, vrijeme brže prolazi, te se upoznajemo međusobno.*“, „*Kroz grupni rad smo počeli pomagati jedni drugima.*“, „*Moje znanje je obogaćeno grupnim radom.*“, „*Socijalizirali smo se, međusobno smo komunicirali puno više.*“, „*Upoznali smo kolege s drugih smjerova koje inače ne bi upoznali.*“).

Isto tako su sudionici imali priliku istaknuti dobrobiti te ograničenja frontalnog rada, rada u grupi te suradničkog učenja. Za frontalni rad su se uglavnom složili da je („*Suhoparan, monoton, standardiziran te lako gube koncentraciju.*“) dok je prva grupa za dobrobit frontalnog rada navela („*Frontalni rad uvelike ovisi o predavaču, ako je zanimljivo predavanje i frontalni rad može biti dobar.*“).

Među najvećim dobrobitima grupnog rada prva grupa ispitanika je istaknula („*Bolje zadržavanje gradiva.*“, „*Lakše učenje.*“), a druga i treća skupina su istakle („*Svatko nešto kaže pa skupa participiramo u raspravi.*“, „*Naučili smo prihvatiti i uvažavati tuđe mišljenje.*“, „*Nema kritike za izgovoreno, ne moramo se ustručavati komentirati.*“). Kao ograničenja grupnom radu navode („*Žamor, preveliku buku jer svi u isto vrijeme*

govore.“, „Jedan učenik često zna preuzeti ulogu vođe, a ostali ne surađuju.“, „Pojedini stalno surađuju dok drugi ne.“, „Pojedinač koji prezentira se više trudio jer je morao izlagati.“). Iz navedenih rezultata može se zaključiti da studenti veliko ograničenje suradničkog učenja objašnjavaju kroz loše prezentirani dio zadatka („Pojedinci lošije prenose gradivo, tema nije dobro objašnjena.“).

Na upit da izdvoje samo jednu riječ kojom bi opisali ova tri pojma, za frontalni rad studenti su naveli: („Nemaštovito.“), grupni rad su opisali kao: („Dinamično.“), a suradničko učenje kao: („Odgovornost.“).

U dijelu diskusije koji se odnosio na osposobljavanje za grupno učenje sudionici su sebe stavljali u ulogu mentora ili nastavnika nakon čega su iznosili svoje ideje za dobar grupni rad. Nekoliko sudionika je i imalo priliku do sada biti mentor manjoj ili većoj skupini studenata te naglašavaju kako su uglavnom radili po grupama od nekoliko studenata („Studenti po grupama su morali zajedno izvoditi razna mjerenja na pacijentima, pa napraviti anamnezu.“). Većina se ne može uopće zamisliti u ulozi nastavnika, ali se slažu da bi svakako trebalo kombinirati i frontalni i grupni rad. Gotovo svi sudionici istraživanja smatraju da bi na kolegijima trebalo biti zastupljeno više grupnog rada, međutim mišljenja im se razilaze po pitanju uvođenja grupnog rada u sve kolegije. Pojedinci smatraju da je na određenim kolegijima bolje koristiti isključivo frontalni rad („Na pojedinim kolegijima se ne bi moglo raditi u grupi jer je takvo gradivo.“), dok drugi misle suprotno („Može, samo moramo postaviti cilj koji želimo postići.“).

Na pitanje misle li da se nastavniku teže pripremiti za frontalni rad u odnosu na grupni rad mišljenja su se također razilazila po grupama sudionika. Većina iz prve skupine sudionika se složila da je teže održati frontalnu nastavu („Fokus je na nastavniku, mora osmisliti predavanje u trajanju od 45 min.“), ostali smatraju da je teže osmisliti dobar grupni rad („Složeno je provoditi grupni rad, nastavnik treba uložiti više truda i biti maštovit.“, „Grupni rad je teži, priprema je složenija.“, „Frontalno je lakše, imaju od ranije pripremljeno gradivo.“).

Svi sudionici su se složili da nastavnici moraju biti osposobljeni za grupni rad (*„Nastavnik mora biti osposobljen jer stil i način predavanja stimulira na aktivno sudjelovanje.“*).

Na kraju rasprave sudionici su iznosili smjernice, preporuke i kritike navedenim oblicima rada (*„Nema zlatnog pravila, potrebno je kombinirati metode, davati primjere iz prakse, prezentacije bi trebale biti sa što manjim brojem slajdova i teksta, uvrstiti u predavanje videozapise i sl.“*, *„Više razgovarati sa učenicima, postavljati pitanja kako bi se stvorila pozitivna intereakcija.“*, *„Formirati manje grupe, podijeliti uloge da svatko sudjeluje i da se povremeno mijenjaju uloge unutar grupe.“*, *„Razbiti homogenost.“*).

Na pitanje smatraju li se oni osposobljenima za provođenje grupnog rada, prva grupa sudionika istakla je da smatra da su osposobljeni, dok su druga i treća grupa sudionika smatrali da im ipak treba više iskustva (*„Osposobljeni ne, ali svakako motivirani.“*, *„Ne znamo sve, ali znamo odakle početi.“*).

## 5. RASPRAVA

Rezultate istraživanja prvog dijela diskusije vezanog za znanje o grupnom radu, koji su se uglavnom odnosili na asocijacije studenata vezane za grupni rad poput sjedenja u grupi koji podrazumijeva izvršenje zadanog zadatka, možemo potkrijepiti s definicijama grupnog rada kao što je ona Bognara i Matijevića (2002) koji grupni rad opisuju kao jedan od socijalnih oblika rada koji se koristi u nastavi, u kojem najčešće sudjeluje 3-6 učenika ili pak Turkovića (1995, str. 62) koji navodi da je grupni oblik rada “takav oblik nastavnog rada u kojem su učenici jednog razrednog odjela (grupe) podijeljeni u više grupa”. Podjela zadataka unutar grupe također je jedno od obilježja grupnoga rada koje su studenti istakli, a koje potvrđuje i didaktička literatura (Bognar, 2009; Terhart, 1998; Turković, 1995). Iz navedenih asocijacija studenata može se zaključiti da studenti prepoznaju temeljna obilježja rada u grupi.

Studenti su iznosili slične odgovore po pitanju definicije frontalnog rada iz kojih se može zaključiti da taj oblik rada povezuju isključivo s predavanjem profesora bez vlastite participacije. Frontalna nastava zapravo i jest, smatra Mayer, “jezično posredovana nastava u obliku tečaja u kojoj se skupina za učenje zajednički poučava, ali i u kojoj nastavnik, barem u teoriji- mora biti taj koji usmjerava i nadzire radne, interakcijske i komunikacijske procese (Mayer, 2002, str. 89). Studenti su prepoznali razlike u razini participacije učenika između frontalnog i grupnog rada, a upravo po tom kriteriju participativnosti se oni i razlikuju. Frontalni rad prenaplašava ulogu nastavnika i “realizaciju programa”, pa se ponekad događa da “dio učenika zbog raznih razloga čak ni slušanjem ne “sudjeluje” u “toj realizaciji” (Bognar i Matijević, 2002, str. 235). Ovo se nadalje može povezati s odgovorima studenata koji u nastavku slijede, a tiču se sposobnosti zadržavanja koncentracije i znanja u grupnom radu u odnosu na frontalni rad, gdje su studenti istakli kako im kod frontalnog rada koncentracija opada i „luta“ jer se od njih ne očekuje uključenost na nastavi.

S obzirom na odgovore studenata koji su se odnosili na razliku između grupnog rada i suradničkog učenja, a koji su se većinom odnosili na asocijacije na zajednički rad u kojem svatko radi na svom dijelu zadatka, može se zaključiti da na početku diskusije sudionici nisu znali konkretnu razliku između ovih pojmova. Odgovori nisu upućivali

na temeljna obilježja suradničkog učenja, a to su: bolje ovladavanje tehnikama intelektualnog rada, kooperativniji, kohezivniji i disciplinarniji oblici ponašanja, lakše uspostavljanje društvenih kontakata te jačanje socijalne kompetencije te poboljšane komunikacijske sposobnosti (Terhart, 1998), postizanje zajedničkog cilja kao i povećana osjetljivost za zajednički interes što pridonosi jačanju obrazovnih postignuća (Kolić-Vehovec, 1998; Johnson i Johnson, 2004; Gillies i Boyle, 2010, 2011, prema Hammar-Chiriak, 2014).

Iako različiti autori imaju jednaki stav da se “suradničko učenje odvija u grupama i da svi članovi grupe zajednički rade na ostvarenju zadataka grupe pri čemu se javlja pozitivna međuovisnost članova i individualna odgovornost” (Bognar, 2006, str. 8), na što upućuju i Johnson i sur. (1991, prema Jukić, 2008), učenici, iako sjede u skupinama, često rade pojedinačno na svojim zadacima, a da ih pritom ne povezuje zajednički cilj (Gillies i Boyle, 2011, prema Chiriak, 2014). Pozivajući se na više različitih autora, Chiriak (2014) to objašnjava razlikom između sintagmi “učiti u grupi” i “učiti kao grupa” pri čemu prva sintagma predstavlja kolaboraciju u grupi koja ne mora završiti izvršenjem grupne zadaće, a druga suradničko učenje u kojemu pojedinac, radeći s drugima u grupi, ima dobrobiti od te interakcije za vlastiti proces učenja. Dakle, možemo zaključiti da svaki rad u grupi ne mora uvijek rezultirati suradničkim učenjem (Jukić, 2008.), mada bi, ako je dobro organiziran, trebao (Bognar, 2006).

Rezultati istraživanja pokazuju da su se studenti imali priliku susresti s grupnim radom kroz pisanje skupnih seminara ili pak na njihovim radnim mjestima poučavajući skupine bolesnika o određenom zdravstvenom ponašanju. Iako u odgovorima studenata postoje naznake grupnog rada, treba naglasiti da puko organiziranje ljudi u skupine ne može samo po sebi dovesti do stvaranja tima i grupnog rada u njegovom pravom smislu. Stoga se prilikom organizacije grupnog rada trebaju poštovati određene zakonitosti. “One se prvenstveno u radu na nastavi odnose na uvažavanje stilova ponašanja i učenja učenika, predznanja, sociometrijskog statusa pojedinca unutar razrednog odjeljenja, pozitivnih i negativnih činitelja već formiranih grupa, dominantnih jedinki unutar grupa i sl.” (Markić, 2014, str. 633).

Većina studenata se složila kako su svojim angažmanom pridonijeli ostvarenju zajedničkog cilja. Takvi odgovori studenata nisu neočekivani jer i prethodna istraživanja potkrepljuju iskaze da rad u grupama u kojem studenti ovise jedno o drugome te se međusobno potpomažu, gdje svatko sa svojim angažmanom participira, daje istodobno osjećaj samopouzdanja i postizanje zadanog cilja (Bulut, 2009; Farzaneh i Nejadensari, 2014; Kanthan i Mills, 2007; Nikčević-Milković, 2004; Peko, Sablić i Livazović, 2006).

Općenito, komentari ispitanika vezani za vlastiti angažman pri postizanju grupnog cilja su očekivani jer su upravo i temeljni elementi kao i zadaće suradničkog učenja pozitivna međuovisnost, pojedinačna odgovornost, poticajna intereakcija, intereaktivne vještine, te skupno procesiranje (Johnson i Johnson, 1989), dok Meredith i sur. (1998) uz već spomenuto navode još i načelo vodilje. Sveukupno, po pitanju doprinosa i angažiranosti grupnom učenju, svi sudionici su se složili da su pojedinačno bili odgovorni te pridonijeli svojoj grupi u ostvarenju postavljenog cilja.

Iz rezultata možemo zaključiti da se studenti uglavom ne pripremaju za nastavu prije predavanja, što pokazuje da suvremena nastava u visokome školstvu još uvijek u potpunosti ne slijedi suvremene nastavne koncepte i oblike rada, kao što je npr. *flipped classroom* koji je u svijetu već dulje vrijeme u primjeni, a jedno od obilježja takve učionice jest da studenti prije nastave kod kuće, uglavnom online, samostalno uče određene sadržaje koji se na nastavi s nastavnikom nadalje produbljuju (McLaughlin, Roth, Glatt, Gharkholonarehe, Davidson, Griffin, Esserman i Mumper, 2014).

Rezultati pokazuju da studenti vrlo brzo gube koncentraciju prilikom frontalnog rada, uz rijetku iznimku ako se predavanje održi na zanimljiv način. Da je koncentracija slabija na frontalnoj nastavi te da studenti manje „zabušavaju“ i lutaju mislima na grupnom radu potvrdila su i neka od predhodnih istraživanja (Ruić, 2007; Markić, 2014).

Valja naglasiti koliko je važna uloga nastavnika kao motivatora u odgojno-obrazovnom procesu. Na nastavniku je da pronade izvore nastavnih sadržaja i način rada koji će učenicima osigurati da razumiju iste. Istraživanje Števinčić-Pavelić i Vlasac (2006,

prema Brust Nemet, 2013) upućuje na značaj kombiniranja nastavnih metoda i sredstava s ciljem motivacije učenika te aktivnog pamćenja nastavnog sadržaja.

Kao što je istaknuto, često se frontalna nastava događa s ciljem „realizacije programa“, bez uvažavanja onoga što se zbiva s pojedinim učenicima, na što upozoravaju Bognar i Matijević (2002) koji to objašnjavaju ponekad nedovoljnim predznanjem učenika, ponekad jednoličnim prezentiranjem nekih sadržaja. Na nastavniku je odgovornost da u svom predavanju aktivira učenike, a to može napraviti tako da na početku sata upozna učenike s planom nastave te kontinuirano postavlja pitanja kojima će učenike zadržati motiviranim (Meyer, 2001). Meyer (2001, str. 104) tako predlaže tzv. Ž-K-R pravilo: „Nastavnik predavanje mora izložiti živahno, ono mora biti kratko i dobro raščlanjeno“, a upravo na izostanak ovih kriterija u frontalnom radu upozoravaju i studenti.

Rezultati pokazuju da se studenti lakše pripremaju za ispit kroz suradničko učenje, što potvrđuje veliki broj istraživanja da studenti duže pamte sadržaj i postižu bolje rezultate (Nikčević-Milković, 2004), ne samo na kolokvijima neposredno ili mjesec nakon grupnog rada (Rezaee, Moadeb i Shokrpour, 2015), već i na završnom ispitu (Wiener, Plass i Marz, 2009), jača se kritičko i divergentno mišljenje te se postiže viša kvaliteta usvojenosti sadržaja (Vrkić-Dimić, 2007).

Većina studenata ima pozitivna mišljenja vezana za grupni rad prvenstveno zbog toga jer su više međusobno komunicirali i na taj način se zbližili. I literatura potvrđuje da grupni rad zadovoljava potrebu za komunikacijom, a da se pritom razvija osjećaj odgovornosti i, što je najvažnije, jača samopouzdanje (Klippert, 2001; Vrkić-Dimić, 2007).

Istraživanje potvrđuje da je za studente frontalni rad monoton i suhoparan, te da uvelike ovisi o predavaču. „Dobro izvedena frontalna nastava slijedi temeljni metodički ritam uvoda, obrade i osiguranja rezultata.“, a, kao što je prethodno istaknuto, ako nastavnik nastavu učini živahnom, kratkom i raščlanjenom, onda i frontalna nastava može biti kvalitetna (Meyer, 2001, str. 96).



S obzirom na to da se iz rezultata može vidjeti da je za studente najveća kritika grupnom radu velika buka koja se stvara u prostoriji i da ponekad jedan student preuzme ulogu vođe, možemo zaključiti da je u grupnome radu vrlo važno dodjeljivati jasno određene uloge budući da su one vrlo važne za kvalitetno ostvarivanje grupnoga rada jer potiču odgovornost sudionika (Klippert 2000).

Isto tako se može zaključiti da studenti veliko ograničenje suradničkog učenja objašnjavaju kroz loše prezentirani dio zadatka. Dobrobit suradničkog učenja uglavnom doživljavaju kroz lakše učenje i dugotrajnije pamćenje sadržaja, kao i pozitivnu međuovisnost svih članova grupe, a to su dobrobiti na koje upućuju i znanstvenici (Jensen 2001; Klarin, 1998; Meredith i sur., 1998). Klippert (2001) ističe da grupni rad više zabavlja učenike, da je zanimljiviji, potiče kreativnost, zadovoljava potrebu za komunikacijom te jača samopouzdanje.

Kao što su i naveli studenti, dobrobiti grupnog rada i suradničkog učenja su mnoge. Dobrom organizacijom grupnog rada i suradničkog učenja stvaraju se uvjeti u kojima se razvijaju kognitivni, konativni i psihomotorni aspekti ličnosti. Naime, učeći u skupinama, razvijaju se intelektualne sposobnosti, sposobnosti rješavanja problema te kritičkog i kreativnog mišljenja (Johnson, Johnson i Smith, 1991; King i Behnke, 2005), unaprjeđuju se različite socijalne vještine (Storm i Storm, 1998), potiču se i viši nivoi kognitivnih sposobnosti, te viši nivoi mišljenja u radu na sadržaju (Dizdarević, 2012). Međutim, opet treba istaknuti da to ne znači da frontalna nastava nije dobra. Dobro izvedena frontalna nastava je važna, ako ne i najvažnija pretpostavka za daljnji razvitak kulture učenja uopće (Bognar i Kragulj, 2010), ona omogućuje razvijanje interakcijskih i komunikacijskih procesa te usmjerava i nadzire radne procese (Meyer, 2001). Nastavnik bi, ovisno o postavljenom nastavnom cilju, trebao kombinirati navedene oblike rada kako bi studenti ostvarili očekivane ishode učenja i postigli uspjeh.

Iako u samom početku grupni rad sam po sebi zahtijeva više vremena i kompromisa, prednosti za učenike i nastavnike čine ovaj oblik rada vrijednim ulaganja truda, gotovo svi sudionici istraživanja smatraju da bi na kolegijima trebalo biti zastupljeno više grupnog rada, međutim mišljenja im se razilaze po pitanju uvođenja grupnog rada u sve kolegije. Raznolikost socijalnih oblika rada i metodičkih pristupa preporuča se u

didaktičkoj i pedagoškoj literaturi (Diković, 2016; Vrkić-Dimić, 2007), a sve s ciljem usvajanja znanja, vještina i stavova učenika.

Svi sudionici su se složili da nastavnici moraju biti osposobljeni za grupni rad. Takav rezultat je u skladu s preporukama stručnjaka koji ističu da je osposobljenost nastavnika za provedbu grupnoga rada i suradničkog učenja pretpostavka kvalitete njegova ostvarenja (Cota-Bekavac, 2002; Bognar, 2006, prema Jukić, 2008).

Na kraju rasprave sudionici su iznosili smjernice, preporuke i kritike navedenim oblicima rada u kojima su se uglavnom složili da je potrebno kombinirati sve metode, koristiti kraće prezentacije, formirati manje heterogene grupe te više uključiti studente u predavanje. Ovakvi stavovi sudionika se mogu dovesti u vezu s prethodnim istraživanjima u kojima ispitanici također navode slične smjernice za poboljšanje grupnog rada (Cigdemoglu, Kapusuz i Kara, 2014; Saylor, Keselyak, Simmer-Beck i Tira 2009; Scager, Boonstra, Peeters, Vulperhost i Wiegant, 2016). Nastavnici bi trebali primjenjivati i kombinirati različite metode kojima bi učenici stjecali znanja, vještine i vrijednosti. Metode poučavanja bi trebale imati jasno postavljenu strukturu i ciljeve da bi učenici u različitim odnosima međusobne interakcije s učiteljima, samostalno ili u suradnji s drugima, ostvarili ciljeve i zadatke učenja (Diković, 2016), pri čemu treba voditi računa o podjeli uloga među učenicima. Tako će točno znati što je njihov zadatak i snositi odgovornost za svoj dio posla (Klippert 2000).

Rezultati ovog istraživanja pokazuju da se studenti ipak ne smatraju osposobljenima za provođenje grupnog rada, ali su u velikoj mjeri motivirani provoditi grupni rad. Ovakvi odgovori ne iznenađuju jer uz sve dobrobiti grupnog rada u visokoškolskoj nastavi je i dalje u velikoj mjeri naglasak na frontalom radu i nastavniku, stoga se sudionici ovog istraživanja nisu ni imali prilike često susretati s grupnim radom na nastavi. Općenito, organizacija ovakvog oblika rada je složan proces koji od nastavnika zahtijeva znanje i više vremena za pripremu i realizaciju nastave (Reić-Ercegovac i Jukić, 2008). Kako bi se razvijale vještine suradničkog učenja potrebno je ih je vježbati, a nastavnik može poticati razvijanje suradničkih kompetencija i izvan nastavnog procesa, primjerice zadavanjem zadataka koje učenici mogu obavljati u paru. Nastavnik u velikoj mjeri svojim djelovanjem utječe na kvalitetu nastave i daje inicijalni podstreh aktivnostima učenika (Markić, 2014).

Razmatranjem svih rezultata ovog istraživanja i njihovim postavljanjem u odnos sa znanstvenim spoznajama, postignut je spoznajni cilj te su ustvrđena iskustva (prednosti, nedostaci, dobrobiti i ograničenja) grupnoga rada u visokoškolskoj nastavi zdravstvenih studija. Pragmatični cilj istraživanja je bio na temelju iskustava i mišljenja studenata diplomskih zdravstvenih studija, ponuditi smjernice kako grupni rad može biti poticaj na učenje u visokoškolskoj nastavi. Iz rezultata se može zaključiti da je za postizanje ciljeva odgojno-obrazovnog procesa, koji se odnose na stjecanje znanja, vještina i stavova, nužno kombinirati različite metode i oblike rada. Pri izboru metoda i načina prezentiranja planiranog sadržaja nastavnik ima veliku ulogu, čija je osposobljenost za provedbu različitih socijalnih oblika rada pretpostavka kvalitete ostvarenja istih. Zbog višestukih prednosti grupnog rada i suradničkog učenja, a koje su istaknute u prethodnom tekstu i nemali broj puta potvrđene u znanstvenim istraživanjima na istu temu, trebalo bi učestalije poticati upravo aktivno učenje studenata uz ovakve oblike rada uz jasno određenje cilja aktivnosti, uloga i zadaća pojedinaca te načina vrednovanja procesa i rezultata grupnoga rada.

## 6. ZAKLJUČCI

Iskustvo pokazuje da visokoškolska nastava, iako bi, prema pretpostavkama suvremene pedagogije, trebala biti usmjerena na aktivnost studenta, uglavnom još uvijek usmjerena na nastavnika. Jedna od mogućnost aktivnog učenja studenata jest učestalije provoditi grupni rad koji bi trebalo planski organizirati da potiče suradničko učenje studenata. Studenti vrlo brzo prihvaćaju nastavu na kojoj im nije dosadno te na kojoj je velika mogućnost njihove inicijative.

U istraživanje se krenulo s ciljem ustvrđivanja iskustava (prednosti, nedostataka, dobrobiti i ograničenja) grupnoga rada u visokoškolskoj nastavi zdravstvenih studija te na temelju iskustava i mišljenja studenata diplomskih zdravstvenih studija predlaganja smjernica kako grupni rad može biti poticaj na učenje u visokoškolskoj nastavi.

Rezultati ovog istraživanja su pokazali da za studente grupni rad u visokoškolskoj nastavi ima višestruke prednosti: nastava je zanimljivija, pokazuju visoki stupanj samoaktivnosti, kreativnosti u rješavanju zadatka, pojačana im je komunikacija, odgovornost u zajedničkom radu te ujedno jačaju samopouzdanje. Nedostaci grupnog rada se uglavnom odnose na žamor i buku koja nastaje u prostoriji kada svi istodobno u grupama rade na rješavanju zadatka. Najvećim ograničenjem studenti/-ice doživljavaju nejednaku raspodjelu uloga u grupi gdje ponekad jedan, a uglavnom onaj koji prezentira grupni rad, preuzima inicijativu dok poneki uopće ne sudjeluju u raspravi. Isto tako studenti/-ice smatraju da bi se taj problem uspješno riješio dobrom raspodjelom zadatka unutar grupe i povremenom promjenom uloga.

Na temelju svojih iskustava i mišljenja studenti su ujedno i ponudili smjernice kako grupni rad može biti poticaj na učenje u visokoškolskoj nastavi. Smatraju da nema zlatnog pravila, ključ uspjeha je u kombiniranju svih oblika rada i metoda. Nastavnici bi, smatraju studenti, trebali stvarati pozitivnu interakciju, koristiti kraće prezentacije, davati primjere iz prakse te formirati heterogene grupe s manjim brojem studenata.

Ovo istraživanje može poslužiti kao polazište i motivacija za buduća istraživanja na istu temu s ciljem učestalije primjene grupnoga rada kao poticaja za učenje u visokoškolskoj nastavi.

## 7. LITERATURA

1. Ajduković, M. (1997). *Grupni pristup u psihosocijalnom radu*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
2. Arends, R. I. (1991). *Learning to teach*. New York: McGraw- Hill Education.
3. Bognar, L. (2006). Suradničko učenje u sveučilišnoj nastavi. *Život i škola*, 52 (15-16), 7-16.
4. Bognar, L. i Kragulj, S. (2010). Kvaliteta nastave na sveučilištu. *Život i škola*, 56 (24), 169-182.
5. Bognar, L. i Matijević, M. (1993). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
6. Brust Nemet, M. (2013). Pedagoške kompetencije učitelja u sukonstruktiji nastave. *Život i škola*, 59 (30), 79-93.
7. Bulut, S. (2009). The effect of cooperative learning techniques on pre-service teachers self-esteem, achievement and absences. *Suvremena psihologija*, 12 (1), 23-41.
8. Cigdemoglu, C., Kapusuz, K. Y. i Kara, A. (2014). Heterogenity in Classes: Cooperative Problems-Solving Activities through Cooperative Learning. *Croatian Journal of Education*, 16 (4), 999-1029.
9. Ćatić, I. (2012). Kompetencije i kompetencijski pristup obrazovanju. *Pedagojska istraživanja*, 9 (1/2), 175-187.
10. Delors, J. (ur). *Učenje – blago u nama*. Zagreb: Educa
11. Desforjes, C. (2001). *Uspješno učenje i poučavanje*. Zagreb: Educa
12. Diković, M. (2016). Metode poučavanja i učenja u kurikulumskom pristupu građanskom odgoju i obrazovanju. *Školski vjesnik: časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 65 (4), 539-557.
13. Dizdarević, D. (2012). Prednosti kooperativnog učenja. *Metodički obzori* 7 (16), 97-114.
14. Farzaneh, N. i Nejandasari, D. (2014). Students Attitude towards Using Cooperative Learning for Teaching Reading Comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 4 (2), 207-292.
15. Furlan, I. (1990). *Psihologija podučavanja*. Zagreb: Školska knjiga.

16. Gillies, R. M. i Ashman, A. F. (2000). The Effects of Cooperative Learning on Students with Learning Difficulties in the Lower Elementary School. *Journal of Special Education*, 34 (1), 19-27.
17. Hammar- Chiriac, E. (2014). Group work as an incentive for learning-students experiences of group work.  
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4046684/> Pristupljeno 11. 09. 2018.
18. Ivanović, J. i Torteli Telek, M. (2014). Temelji diferencirane nastave i njeni organizacijski oblici. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 60 (31), 91-106.
19. Jelavić, F. (1995). *Didaktičke osnove nastave*. Jastrebarsko: Naknada slap.
20. Jensen, E. (2003). *Super nastava*. Zagreb: Educa.
21. Johnson, D.W., Johnson, R.T., Smith, K.A. (1991). Cooperative Learning: Inceasing Collage Faculty Instructuional Productivity. *ERIC*, <https://eric.ed.gov/?id=ED34346>. Pristupljeno 11.09.2018.
22. Johnson, D.W., Johnson, R.T., Smith, K.A. (1998.). Cooperative learning returns to Collage: What Evidence Is There That It Works?. *Change*, 30 (4), 27-35 .
23. Jukić, T. (2008). Problemi u vrjednovanju suradničkog učenja. U: Ivon, H. (ur.), *Zbornik radova Šesti dani osnovne škole Splitsko-dalmatinske županije: Prema kvalitetnoj školi*. Split: Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu, HPKZ Ogranak Split, str. 253-259.
24. Kadum- Bošnjak, S. (2011). Suradničko učenje. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 19 (1), 181-199.
25. Kanthan, R. (2007). Cooperative learning in the first year of undergratduate medical education. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18045477>. Pristupljeno 11. 09. 2018.
26. King, P. E. i Behnke, R. R. (2005). Problems associated with evaluating student performance in groups. *College Teaching*, 53 (2), 57-61.
27. Klarin, M. (1998). Utjecaj podučavanja u malim kooperativnim skupinama na usvajanje znanja i zadovoljstvo studenata. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 7 (4-5), 639-656.

28. Klippert, H. (2000). *Kako uspješno učiti u timu*. Zagreb: Educa.
29. Knežević, K. i Poje, M. (2012). Timska nastava kao inovativni pristup u obrazovanju na visokoškolskim ustanovama. *Ekonomski vjesnik*, 25 (2), 401-405.
30. Kolić- Vehovec, S., (1989). *Edukacijska psihologija*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
31. Koludrović, M. (2013). Mogućnost razvijanja kompetencija učenja u suvremenoj nastavi. *Pedagogijska istraživanja*, 10 (2), 295- 307.
32. Koludrović, M. i Reić-Ercegovac, I. (2010). Poticanje učenika na kreativno mišljenje u suvremenoj nastavi. *Odgojne znanosti*, 12 (2), 427- 439.
33. Koludrović, M., Ratković, A. i Bajan, N. (2014). Odnos razredno-nastavnog ozračja, samoučinkovitosti, emocionalne kompetentnosti i školskog postignuća učenika petih i osmih razreda osnovne škole. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, 6/7, 159- 180.
34. Kragulj, S. (2011). Odgojno-obrazovna klima u sveučilišnoj nastavi. *Život i škola*, 57 (25), 35-60.
35. Kuzmanović, Z. i Bašić, A. (2011). Modeli individualizacije razredne nastave. *Metodički obzori: časopis za odgojno- obrazovnu teoriju i praksu*, 6 (11), 63-71.
36. Lončar-Vicković, S. i Dolaček-Alduk, Z. (2009). *Ishodi učenja - priručnik za sveučilišne nastavnike*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera
37. Markić, I. (2014). Didaktička kultura škole i razvoj suradničkih kompetencija učenika u nastavnom procesu. *Školski vjesnik*, 63 (4), 627-652.
38. Matijević, M. i Radovanić, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine.
39. Mattes, W. (2007). *Nastavne metode, 75 kompaktnih pregleda za nastavnike i učenike*. Zagreb: Naknada Ljevak.
40. McLaughlin, J., Roth., M. T., Glatt, D. M., Gharkholonarehe, N., Davidson, C. A., Griffin, L. M., Esserman, D. A. i Mumper, R. J. (2014). The Flipped Classroom: A Course Redesign to Foster Learning and Engagement in a Health Professions School. *Academic Medicine*, 89 (2), 1-8.



41. Meredith, K.S., Steele, J.L. i Temple, C. (1998). *Suradničko učenje*. Institut otvoreno društvo- Hrvatska.
42. Meyer, H. (2001). *Didaktika razredne kvake*. Zagreb: Educa.
43. Milat, J. (2005). *Pedagogija- teorija osposobljavanja*. Zagreb: Školska knjiga.
44. Ministarstvo znanosti i obrazovanja RH (2018). *Priručnik za unapređenje kompetencija nastavnika u visokom obrazovanju*. <http://educa-t.hr/wp-content/uploads/2018/05/prirucnik-za-unapredenje-kompetencija-nastavnika-u-visokom-obrazovanju-hr.pdf>. Pristupljeno 10. 9. 2018.
45. Miočić, I. (2017). Nastavničke kompetencije sveučilišnih nastavnika: izazovi i očekivanja. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 66 (1), 63-76.
46. Mlinarević, V., Peko, A. i Sablić, M. (2003). Suradničkim učenjem prema zajednici učenja. H. Vrgoč (Ur.) *Odgoj, obrazovanje i pedagogija u razvitku hrvatskog društva: Zbornik radova 4. sabora pedagoga Hrvatske* (str. 289-294). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
47. Nikčević- Milković, A. (2004). Aktivno učenje na visokoškolskoj razini. *Život i škola*, 50 (12), 47-54.
48. Pastuović, N. (2008). Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju. *Odgojne znanosti*, 10 (2), 253-267.
49. Peko, A., Mlinarević, V. i Buljubašić-Kuzmanović, V. (2008). Potreba unaprjeđivanja sveučilišne nastave. *Odgojne znanosti*, 10 (1), 195-208.
50. Peko, A., Sablić, M. i Livazović, G. (2006). Suradničko učenje u mlađoj školskoj dobi. *Život i škola*, 52 (15-16), 17-27.
51. Pivac, J. (2009). *Izazovi u školi*. Zagreb: Školska knjiga.
52. Previšić, V. (2005). Kurikulum suvremenog odgoja i škole: metodologija i struktura. *Pedagoška istraživanja*, 2 (2), 165- 173.
53. Rezaee, R., Moadeb, N. i Shokrpour, N. (2015). Team- Based Learning: A New Approach Toward Improving Education. *Acta Medica Iranica*, 54 (10), 678-682.
54. Ruić, R. (2007). Stavovi gimnazijskih učenika prema grupnom radu u nastavi kemije. *Život i škola*, 53 (17), 49-61.

55. Saylor, C. D., Keselyak, N. T., Simmer- Beck, M. i Tira, D. (2009). Evaluation of Social Intereaction, Task Management, and Trust Among Dental Hygiene Student sin Collaborative Learning Environment. *Journal of Dental Education*, 75 (2), 180-189.
56. Scager, K., Boonstra, J., Peeters, T., Vulperhost, J. i Wiegant, F. (2016). Coolaborative Learning in Higher Education: Evoking Positive Interdependence.  
[https://scholar.google.hr/scholar?q=Collaborative+Learning+in+Higher+Education:+Evoking+Positive+Interdependence&hl=en&as\\_sdt=0&as\\_vis=1&oi=scholar](https://scholar.google.hr/scholar?q=Collaborative+Learning+in+Higher+Education:+Evoking+Positive+Interdependence&hl=en&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar). Pristupljeno 12.09.2018.
57. Sindikat visokog obrazovanja i znanosti Akademska solidarnost (2012). *Deklaracija o znanju i visokom obrazovanju*. <http://www.universitas.hr/wp-content/uploads/2012/03/AS-Deklaracija2.pdf>. Pristupljeno 30.08.2018.
58. Storm, R. D. i Storm, P. S. (1998). Student Participation in the Evaluation of Cooperative Learning. *Community College Journal of Research and Practicem* 22 (3), 265-274.
59. Strugar, V. (2003). *Aktivno stjecanje znanja: poučavanje i učenje u svijetu koji se mijenja*. U H. Vrgoč (Ur.). Promjenama do uspješnog učenja i kvalitetne škole. Zagreb: Hrvatski pedagoško- književni zbor.
60. Stupnik-Kunič, N, (2012). Individualizacija i diferencijacija kao model nove komunikacije u nastavnom procesu. *Informatologija*, 45 (1), 44-45.
61. Terhart, E. (1998). *Metode poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
62. Turk, M. (2016). (Nove) kompetencije akademske profesije u Europi. *Napredak*, 157 (1-2), 145-164.
63. Turković, I. (1995). *Osnove metodike praktične nastave*. Zagreb: Školske novine.
64. Vrkić- Dimić, J. (2007). Socijalni oblik nastavnog rada- rad u skupinama. *Acta Iadertina*, 4 (1), 23-34.
65. Vujević, M. (1990), *Uvođenje u znanstveni rad u području društvenih znanosti*. Zagreb: Informator.

66. Wiener, H., Plass, H. i Marz, R. (2009). Team- Based learning in intensive course format for first- year medical students. *Croat Medical Journal*, 50 (1), 69-76.

## 8. SAŽETAK

**Cilj:** Ovo istraživanje je imalo dva cilja. Spoznajni cilj bio je ustvrditi iskustva (prednosti, nedostatke, dobrobiti i ograničenja) grupnoga rada u visokoškolskoj nastavi zdravstvenih studija. Pragmatični cilj istraživanja bio je na temelju iskustava i mišljenja studenata diplomskih zdravstvenih studija, ponuditi smjernice kako grupni rad može biti poticaj na učenje u visokoškolskoj nastavi.

**Metode:** Istraživanje se sastojalo od triju fokus grupa u kojima je sudjelovalo ukupno 23 studenata/-ica druge godine diplomskih studija Odjela zdravstvenih studija Sveučilišta u Splitu. Diskusija je tekla prema unaprijed pripremljenom Vodiču za fokus grupe u trajanju po cca 45 minuta za svaku grupu sudionika. Vodič je sadržavao pet skupina pitanja koje su se odnosile na: znanje o grupnom radu, osobni doprinos radu u grupi, sposobnost zadržavanja koncentracije i znanja stečenih frontalnim radom u odnosu na grupni rad.

**Rezultati:** Kao najveće prednosti grupnom radu i suradničkom učenju studenti su naveli zanimljivost, visoki stupanj samoaktivnosti i kreativnosti u rješavanju zadatka, pojačanu i poboljšanu komunikaciju i odgovornost u zajedničkom radu prema postizanju zadanog cilja te pojačano samopouzdanje. Isto tako su naveli najveće kritike frontalnom radu u vidu nedostatnog uključivanja studenata te suhoparnog i monotonog izlaganja nastavnika popraćeno velikim prezentacijama. U smjernicama i preporukama za organizaciju dobrog grupnog rada istakli su važnost multimetodičkog pristupa i učestalijeg poticanja studenata na aktivnost.

**Zaključci:** U suvremenoj visokoškolskoj nastavi prevladavaju kompetencijski i kurikulski pristup u kojima se cilju usmjereno planira odgojno-obrazovni proces uvažavajući pritom pojedinačne interese, sposobnosti i mogućnosti. Jedan od načina na koje studenti mogu biti aktivni sudionici u odgojno-obrazovnom procesu jest i organizacija rada u grupi te suradničkog učenja u visokome školstvu. U ovom istraživanju su utvrđene višestruke prednosti ostvarivanja suradničkog učenja kao i smjernice za njegovu bolju i češću primjenu.

## 9. SUMMARY

**Introduction and Aim:** This research had two goals. The cognitive goal of the conducted research was to affirm the experiences (advantages, disadvantages, benefits and limitations) of working in groups in higher education teaching of health studies. The pragmatic goal of the research was to offer guidelines on how working in groups can be a learning motivation in higher education teaching based on the experiences and opinions of diploma stage students of health studies.

**Material and methods:** The research was comprised of three focus groups with a total of 23 second-year students of the diploma stage studies of the University of Split Health Studies Department. The discussion was held upon a previously prepared Guide for focus groups with a duration of approx. 45 minutes per group. The Guide contained five sets of questions on the subjects of: knowledge on working in groups, personal contribution in group work, ability to maintain concentration, and knowledge acquired by frontal work in relation to working in groups.

**Results:** As the largest advantages of working in groups and collaborative learning, students stated the level of interest, a high level of self-activity and creativity in solving a task, increased and improved communication and responsibility in collaborative work towards reaching a set goal, and increased self-confidence. They have also criticized frontal work for inadequate inclusion of students, as well as the teachers' dull and monotonous way of teaching accompanied with large presentations. They stressed the importance of a multi-method approach and a more frequent encouragement of student activity as guidelines and recommendations for organization of a good group work.

**Conclusion:** Modern higher education teaching is dominated by competence-based and curricular approaches, in which the educational process is planned towards its goals while acknowledging the interests, abilities and opportunities of the individual. One of the ways in which students can actively contribute to the educational process is organizing working in groups and collaborative learning in higher education. In this research, multiple advantages of collaborative learning, as well as guidelines for its improved and more frequent application have been established.

## 10. ŽIVOTOPIS

### OSOBNI PODACI

Ime i prezime	<b>MARIJANA GAJIĆ</b>
Adresa	Gundulićeva 36, 21000 Split
Elektronička pošta, Web adresa	<a href="mailto:marijana411@gmail.com">marijana411@gmail.com</a>
Državljanstvo	Hrvatsko
Datum rođenja	04.11.1987.g.

### ŠKOLOVANJE I STRUČNO USAVRŠAVANJE

Datum	1994.g. - 2002.g.
Mjesto	Marina
Ustanova	Osnovna škola „Ivan Duknović“.
Zvanje	

Datum	2002.g.- 2006.g.
Mjesto	Split
Ustanova	Zdravstvena škola Split
Zvanje	Medicinska sestra – tehničar

Datum	2012.g. – 2015.g.
Mjesto	Split
Ustanova	Sveučilišni odjel zdravstvenih studija; Preddiplomski studij sestrinstva
Zvanje	Prvostupnik sestrinstva (bacc.med.techn.)

Datum	2015.g. – 2018.g.
Mjesto	Split
Ustanova	Sveučilišni odjel zdravstvenih studija; Diplomski studij sestrinstva
Zvanje	Magistra sestrinstva (mag.med tech.), u postupku obrane diplomskog rada

### RADNO ISKUSTVO

• Datumi (od – do)	2008.g.-
Ustanova zaposlenja	KBC Split
Naziv radnog mjesta	Medicinska sestra u intenzivnoj njezi, Klinika za unutarnje bolesti
Funkcija	Medicinska sestra-tehničar
Područje rada	Klinički zavod za gastroenterologiju i hepatologiju

<b>ORGANIZACIJSKE VJEŠTINE</b>	Rad u kolektivu- timski rad
<b>ZNANSTVENO ISTRAŽIVAČKI PROJEKTI</b>	Član stručnog povjerenstva za provođenje reakreditacije Odjela za stručne studije Sveučilišta u Dubrovniku lipanj 2015.g.
<b>ČLANSTVA</b>	Hrvatska komora medicinskih sestara (član). Gastroenterološka sekcija medicinskih sestara (član)
<b>JAVNA PREDAVANJA</b>	Gastroenterološki kongres Bol 2016 g., Gastroenterološki kongres Split, 2018 g.
<b>OSOBNE VJEŠTINE I KOMPETENCIJE</b>	
Materinji jezik	Hrvatski
Strani jezici	
Jezik	Engleski
Govori	Da
Piše	Da
Čita	Da
<b>TEHNIČKE VJEŠTINE I KOMPETENCIJE</b>	Rad na osobnom računalu; MS office, Internet
<b>VOZAČKA DOZVOLA</b>	„B“ kategorija

# PRILOG 1.

## VODIČ ZA FOKUS GRUPU

Tema: Grupni rad kao poticaj na učenje u visokoškolskoj nastavi: iskustva studenata zdravstvenih studija

studentica: Marijana Gajić

mentorica: doc.dr.sc. Tonča Jukić

### UVOD

- predstavljanje studentice i mentorice te pojašnjavanje teme istraživanja;
- objašnjenje da svaki ispitanik može slobodno izraziti svoje stavove i u slučaju kad se razlikuju od drugih; nema točnih i netočnih odgovora;
- razlozi za korištenje audio opreme;
- povjerljivost podataka; istraživanje je anonimnog karaktera, svi podaci bit će korišteni isključivo u svrhe istraživanja;
- predstavljanje sudionika

### ZNANJE O GRUPNOM RADU I SURADNIČKOM UČENJU

- Što mislite, što podrazumijeva pojam grupni rad? Znete li razliku između grupnoga i frontalnog rada? Možete li je objasniti?
- Koja bi po vašem mišljenju bila razlika između grupnoga rada i suradničkog učenja?
- Jeste li se, i koliko puta do sada na svojoj nastavi, bilo u osnovnoškolskoj, srednjoškolskoj ili na fakultetu, imali priliku upoznati s grupnim radom, te sudjelovati u istom? A u suradničkom učenju?
- Na nastavi iz Pedagogije prošli ste različite razine grupnoga rada, ali i suradničko učenje. Možete li se prisjetiti koje ste sve teme i aktivnosti radili sjedeći u grupi? Koju ste temu prošli kroz suradničko učenje?



- Jeste li, osim na nastavi, u svom radu uz pacijenta ili nekim od terapijskih metoda imali priliku provoditi grupni rad s određenom populacijom pacijenata? Ako DA: možete li objasniti kako ste osmislili isto, te kakvi su bili rezultati?

## DOPRINOS GRUPNOM UČENJU

- Sjetite se nastave iz Pedagogije kada ste bili u situaciji da suradnički učite. To je bilo kada ste u dijelovima pripremali tekst Četiri potporna učenja: učiti znati, učiti činiti, učiti živjeti s drugima i učiti biti. Koji je bio cilj takve nastave?
- Kako ste osjećali u ulozi nastavnika? A kako u ulozi učenika?
- Smatrate da ste svojim angažmanom pridonijeli svojoj grupi u ostvarenju postavljenog cilja? Na koji sve načine ste pridonosili svojoj grupi u postizanju rezultata učenja?
- Kako doživljavate odgovornost članova grupe za uspješnost grupe u cjelini? Tko je koliko i zašto odgovoran?
- Na nastavi ostalih kolegija, provodite li određeno vrijeme prije predavanja čitajući ili učeći kako bi ste bili što bolje pripremljeni za nastavu? Objasnite svoj odgovor.

## SPOSOBNOST ZADRŽAVANJA KONCENTRACIJE I ZNANJA U GRUPNOM RADU U ODNOSU NA FRONTALNI RAD

- Primijetite li da tijekom frontalnog rada razmišljate o stvarima nevezanima za predavanje? Koliko često? Razgovarate li o stvarima nevezanima za predavanje tijekom grupnog rada? U kojim situacijama? Zašto?
- Koliko „lako“ se „ometete“ tijekom frontalnog rada, a koliko tijekom grupnog rada?
- Mislite li da se lakše pripremiti za ispit kad je nastava organizirana frontalno ili kroz suradničko učenje? Je li Vam i koliko pomoglo iskustvo suradničkog učenja da se sjetite tih sadržaja na ispitu?
- Što mislite, postižete li bolje rezultate na ispitu nakon grupnog rada ili nakon frontalnog rada? Kojih se sadržaja najbolje sjećate iz Pedagogije? Jeste li te sadržaje upoznali u frontalnom ili u grupnom radu?

## ZADOVOLJSTVO STUDENATA S GRUPNIM UČENJEM

- Kakva su vaša mišljenja o grupnom radu? Koliko ste na nastavi pedagogije bili zadovoljni frontalnim, koliko grupnim radom, a koliko suradničkim učenjem?
- Volite li raditi u grupi? Što vam se najviše sviđjelo prilikom grupnoga rada? Zašto?
- Što vam se najmanje sviđjelo prilikom grupnoga rada? A prilikom suradničkog učenja?
- Mislite li da je suradničko učenje učinkovit pristup u stjecanju znanja? Zašto?
- Koje su po vašem mišljenju dobrobiti, a koja ograničenja: frontalnog rada, rada u grupi te suradničkog učenja?
- Da možete izdvojiti samo jednu riječ, kojom biste riječju opisali iskustvo frontalnog rada, kojom riječju grupnog rada, a kojom suradničkog učenja?

## OSPOSOBLJAVANJE ZA GRUPNO UČENJE

- Kada razmišljate o sebi kao o budućem mentoru/predavaču, smatrate li da u svom budućem radu trebate svakako koristiti grupni rad i suradničko učenje? Zašto?
- Smatrate li da bi grupni rad i suradničko učenje trebali biti više zastupljeni na svim razinama obrazovanja, uključujući i visoko školsko obrazovanje? Obrazložite svoj odgovor.
- Smatrate li da bi na zdravstvenim studijima u okviru svih kolegija trebalo koristiti grupni rad i suradničko učenje, ili pak mislite da postoje i kolegiji u kojima bi trebalo koristiti isključivo frontalni rad i predavačka nastava?
- Koje bi bile vaše preporuke za organiziranje grupnoga rada i suradničkog učenja na zdravstvenim studijima (u kojim predmetima, s kojim ciljem, na kojim sadržajima....)
- Treba li nastavnik biti osposobljen za provedbu grupnoga rada i suradničkog učenja? Smatrate li da je nastavniku teže pripremiti i osmisliti nastavu za suradničko učenje od frontalne nastave? Zašto?
- Imate li ideju kako osmisliti nastavu u obliku suradničkog učenja iz nekog konkretnog kolegija?

- Imate li kakve smjernice, preporuke ili pak kritike predavačima za poboljšanje metode grupnog učenja? Koje su to? Koje su po Vašem mišljenju najveće zamjerke predavačima bilo za frontalni bilo za grupni rad?

**Zahvaliti na sudjelovanju**