

Međunarodna znanstvena i umjetnička konferencija
Suvremene teme u odgoju i obrazovanju – STOO 2019

Zbornik radova simpozija
Metodički pristupi odgoju i obrazovanju

15. – 17. studenog 2019.
Zagreb, Hrvatska

International Scientific and Art Conference
Contemporary Themes in Education – CTE 2019

Proceedings of the Symposium
Methodical Approaches to Education

15th – 17th November 2019
Zagreb, Croatia

UČITELJSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE U ZAGREBU



Sveučilište u Zagrebu
Učiteljski fakultet



FACULTY OF TEACHER EDUCATION
UNIVERSITY OF ZAGREB



Sveučilište u Zagrebu
Učiteljski fakultet



Međunarodna znanstvena i umjetnička konferencija
Suvremene teme u odgoju i obrazovanju – STOO 2019

Zbornik radova simpozija

Metodički pristupi odgoju i obrazovanju

15. – 17. studenog 2019.
Zagreb, HRVATSKA

International and Scientific Conference

Contemporary Themes in Education – CTE 2019

Proceedings of the Symposium

Methodical Approaches to Education

15th – 17th November 2019
Zagreb, CROATIA

Urednici / Editors-in-chief

Martina Kolar Billege, Alena Letina

ISBN 978-953-8115-79-0



Međunarodna znanstvena i umjetnička konferencija
pod pokroviteljstvom predsjednice Republike Hrvatske
Kolinde Grabar-Kitarović,
Ministarstva znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske,
Agencije za odgoj i obrazovanje i Grada Zagreba
povodom obilježavanja stote obljetnice Fakulteta

Predsjedateljica konferencije: *Kristina Cergol*
Tajnica konferencije: *Petra Karabin*

Simpozij: **Metodički pristupi odgoju i obrazovanju**

Voditeljica simpozija: *Martina Kolar Billege*
Tajnica simpozija: *Alena Letina*

Izdavač: *Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet*

Znanstveni odbor:

Sanja Blagdanić (Beograd, Srbija), *Mihaela Brumen* (Maribor, Slovenija), *Vesna Budinski* (Zagreb),
Snježana Dobrota (Split), *Mateja Dagarin Fojkar* (Ljubljana, Slovenija), *Olivera Durbaba* (Beograd,
Srbija), *Vesna Grahovac Pražić* (Gospic), *Vatroslav Horvat* (Zagreb), *Tamara Jurkić Sviben* (Zagreb),
Luka Petrač (Zagreb), *Alma Škugor* (Osijek)

Za izdavača: *Siniša Opić*

Glavna urednica: *Martina Kolar Billege*

Lektura: *Božica Vučić*

Engleski prijevod: *Gordana Jerkić*

Prijelom i naslovница: *Marko Gregurić*

Mrežna stranica: <https://www.ufzg.unizg.hr/stoo/>

Autori snose svu odgovornost za sadržaj radova. Izjave i stavovi izraženi u radovima isključivo su stavovi autora i ne moraju nužno predstavljati mišljenja i stavove Uredništva i izdavača.

Sadržaj / Content

IZRAŽAVANJE DOŽIVLJAJA O KNJIŽEVNOME TEKSTU U NASTAVI HRVATSKOGA JEZIKA	2
LAURA MEDVEREC, BOŽICA VUIĆ	
EXPRESSION OF THE EXPERIENCE OF LITERARY TEXT IN THE TEACHING OF THE CROATIAN LANGUAGE	15
METRIJSKE KARAKTERISTIKE TESTOVA KOORDINACIJE I REPETITIVNE SNAGE NOGU	16
PAULA RADIĆ, MIHAELA JURIĆ	
METRIC CHARACTERISTICS OF COORDINATION AND REPETITIVE STRENGTH	25
POVIJESNI SADRŽAJI U NASTAVI PRIRODE I DRUŠTVA I KNJIŽEVNOUMJETNIČKI TEKSTOVI POVIJESNE TEMATIKE – OSNOVA ZA INTEGRACIJU ILI ZABUNU	26
SANJA BLAGDANIĆ, ALEKSANDRA STANIĆ, ZORICA CVETANOVIĆ	
HISTORICAL CONTENTS IN TEACHING SOCIAL, ENVIRONMENTAL AND SCIENTIFIC EDUCATION AND LITERARY TEXTS WITH HISTORICAL TOPICS – A BASIS FOR INTEGRATION OR CONFUSION	38
OBRAZOVANJE HRVATA U SRBIJI NA HRVATSKOM JEZIKU I IZVANNASTAVNE AKTIVNOSTI	39
KATARINA ČELIKOVIĆ	
EDUCATION OF CROATS IN SERBIA IN THE CROATIAN LANGUAGE AND EXTRA-CURRICULAR ACTIVITIES	48
POUČAVANJE ZA KRITIČKO MIŠLJENJE: GENERIČKI MODEL ZA NASTAVNIKE I EDUKATORE	49
IVA BUCHBERGER	
TEACHING MODEL FOR CRITICAL THINKING: GENERIC MODEL FOR TEACHERS AND EDUCATORS	64
TEORIJSKI I PRAKTIČNI ASPEKTI CJELODNEVNE NASTAVE.....	65
PETRA KUNTIN	
THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF A FULL-DAY PROGRAM OF EDUCATION	73
OBRAZOVNA NEUROZNANOST – 12 NAČELA PRIRODNOGA UČENJA	74
NARCISA JAGNJIĆ	
EDUCATIONAL NEUROSCIENCE – 12 PRINCIPLES OF NATURAL LEARNING	84
PRISTUP ZAVIČAJNOJ NASTAVI NA PRIMJERU GRADSKE LOŽE U LABINU	85
LJILJANA TADIĆ KOMADINA, DEA LAZIĆ	
APPROACH TO HOMELAND TEACHING ON THE EXAMPLE OF THE CITY LOGGIA IN LABIN	95



PRETHODNO PRIOPĆENJE

Izražavanje doživljaja o književnome tekstu u nastavi Hrvatskoga jezika

Laura Medverec, Božica Vuić
Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu
Stranice: 2 – 15

Sažetak

U ovom radu govori se o istraživanju novih načina provedbe objave doživljaja u analizi književnoga teksta. Novi načini potraženi su u dramskim i psihologičkim tehnikama. Rad se temelji na istraživanju koje se sastoji od ispitivanja mišljenja 60 učitelja razredne nastave o ovoj etapi nastavnoga sata pomoću polustrukturiranoga upitnika te praktičnoga dijela koji je proveden u dva treća i dva četvrta razreda petrinjskih osnovnih škola. Prvim dijelom istraživanja došlo se do spoznaja o mišljenjima učitelja o izražavanju doživljaja i važnosti ove etape nastavnoga sata u daljnjoj interpretaciji teksta. Analiza rezultata provedenoga istraživanja pokazuje da većina učitelja provodi objavu doživljaja, smatraju je važnom za daljnju interpretaciju teksta. Nadalje, rezultati pokazuju da se dio ispitanika koristi različitim načinima izražavanja doživljaja, dok dio njih nema dovoljno znanja o drugaćijim načinima provedbe objave doživljaja. Praktični dio istraživanja pokazao je da su učenici vrlo otvoreni za drugaćije načine provedbe ove etape nastavnoga sata i kako su im korištene dramske i psihologičke tehnike bile dobar predložak za verbalizaciju svojih misli i osjećaja te se olakšala literarna komunikacija s književnim tekstrom. Rezultati ovoga istraživanja mogu biti predložak za pronalazak atraktivnijih i učinkovitijih načina provedbe izražavanja doživljaja o književnome tekstu.

Ključne riječi: dramske tehnike; korelacijsko-integracijski sustav; metodički sustavi; misli i osjećaji; psihologičke tehnike

Uvod

Odlukom o donošenju *Kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije* u Republici Hrvatskoj od 25. siječnja 2019. počela je kurikulna reforma. Jedno od triju područja koja čine strukturu nastavnog predmeta Hrvatski jezik prema ovom dokumentu jest i područje *književnost i stvaralaštvo*. Ovim predmetnim područjem, između ostaloga, obuhvaća se: „razumijevanje, interpretacija i vrednovanje književnoga teksta radi osobnoga razvoja, stjecanja i razvijanja znanja i stavova te vlastitoga stvaralaštva (...) stvaralačko izražavanje potaknuto različitim iskustvima i doživljajima književnog teksta“ (https://narodnenenovine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_215.htm). Nadalje, u navedenom dokumentu tablično su prikazani odgojno-obrazovni ishodi koje čine sljedeće sastavnice: odgojno-obrazovni ishod, razrada ishoda i razine usvojenosti ishoda. Analizom navedenih sastavnica može se zaključiti da u predmetnom području *književnost i stvaralaštvo* u sva četiri razreda primarnoga obrazovanja pronalazimo gotovo istovjetni ishod i njegovu razradu: „Učenik izražava svoja zapažanja, misli i osjećaje nakon slušanja/čitanja književnoga teksta i povezuje ih s vlastitim iskustvom“ odnosno „Učenik izražava doživljaj književnoga teksta u skladu s vlastitim čitateljskim iskustvom“ ([isto](#)). U Nastavnom planu i programu (2006) ističu se zadaće nastavnoga područja *književnost* među kojima je i „spoznavanje i doživljavanje, tj. primanje (recepција) književnih djela“ (Nastavni plan i program, 2002, str. 25). Iz navedenoga može se zaključiti da se u oba dokumenta ističe potreba uspostavljanja komunikacije učenika s književnim tekstom te poticanje i razvijanje njihova izražavanja doživljaja književnoga teksta. Književnost je umjetnost koja se ostvaruje kroz jezik, koji je, dakle, njezin temeljni medij. Prema Jakobsonu (1966) poetska odnosno estetska funkcija jezika ostvaruje se ponajprije u književnim tekstovima. Književnost kao umjetnost riječi prema Rosandiću (2005) omogućuje učeniku, mladom čitatelju, odnosno recipijentu da spoznaje i shvaća društvo, kulturu i sebe. Da bi se prenijele navedene odrednice, potrebno je, za realizaciju nastave književnosti, odabratи metodički sustav i metodičke pristupe. U relevantnoj metodičkoj literaturi (Rosandić, 1988, 2005; Težak, 1996; Bežen, 2008) pojам metodičkoga sustava određuje se kao cijelokupna metodička strategija koja „uz obilježja metodičkog sustava, sadrži i pripadajuće provedbene sastavnice – metode, postupke, oblike, izvore i nastavna sredstva“ (Bežen, 2008: 297). U povijesti nastave književnosti poznato je više metodičkih sustava koji su povezani s ulogom književnosti u društvu i sa sadržajem nastave književnosti. Jedan od sustava koji zasigurno najčešće primjenjuje u nastavnoj praksi pri interpretaciji književnoga teksta je interpretativno-analitički sustav. Premda estetsko doživljavanje teksta nije dovoljno za cijelovito razumijevanje, u kontekstu ovoga metodičkoga sustava doživljaj je polazište u tumačenju književnoga teksta koji je u središtu pozornosti. Prema Beženu (2008) učenik je estetski subjekt i zajedno s učiteljem sudjeluje u interpretaciji književnoga teksta. Osim interpretativno-analitičkoga sustava u metodičkoj praksi prisutan je i korelacijsko-integracijski sustav koji se temelji na povezanosti književnosti s drugim umjetnostima i znanostima odnosno na unutarpredmetnoj integraciji nastavnih područja – jezik, jezično izražavanje i medijska kultura. Lazzarich (2017) navodi kako se takvim pristupom izbjegava formalizam u nastavi i puko nabranjanje činjenica dok se promiče funkcionalnost učenja i usmjerenost na učenike, njihovo pamćenje i usvajanje znanja. Korelacija može biti uspostavljena na razini teme, motiva, likova, a izbor metodičkoga instrumentarija ovisi o učiteljevoj *metodičkoj sposobljenosti* (Bežen, Budinski, Kolar Billege, 2012., str. 13). U oba metodička sustava koja se primjenjuju u primarnom obrazovanju potiče se učenike na izražavanje doživljaja književnoga teksta.

Izražavanje doživljaja književnoga testa – problem i moguća rješenja

Prema Rosandiću (2005) spoznaja književnoga teksta ostvaruje se literarnom komunikacijom čiji su osnovni čimbenici književno djelo i čitatelj. Ako se literarna komunikacija ostvaruje tijekom nastave, onda se kao sudionik u literarno-didaktičku komunikaciju uključuje i učitelj. Uloga je učitelja da organizira nastavu tako da aktivira učenika odgovarajućim metodama, postupcima i oblicima rada te mu bude partner u učenju i povezivanju sadržaja. Kao što je već istaknuto, u posljednjih tridesetak godina najčešći metodički sustav u nastavi književnosti jest sustav školske interpretacije odnosno interpretativno-analitički sustav. Struktura nastavnoga sata u ovom sustavu određena je sljedećim zadaćama nastave književnosti: pomoći učeniku da uspostavi literarnu komunikaciju i doživi književni tekst te izrazi dojam koji je na njega djelo ostavilo, da u književnom tekstu prepozna i izdvoji osjećaje i osnovne strukturalne elemente. Rosandić (2005) navodi ove etape nastavnoga sata u interpretativno-analitičkom sustavu: a) doživljajno-spoznajna motivacija b) najava teksta i lokalizacija c) interpretativno čitanje d) emocionalno-intelektualna pauza e) objava doživljaja i korekcija f) interpretacija g) sinteza h) zadaci za samostalan rad učenika. „Polazna je točka svake prave interpretacije jedinstven i cjelovit estetski dojam što ga je na nas proizvelo pjesničko djelo. Od toga jedinstvenoga i cjelovitoga dojma, tog snažnog našeg duševnog doživljaja treba poći ako želimo dati pravu interpretaciju.“ (Škreb prema Rosandić, 2005, str. 219). Dakle, nakon provedbe prvih četiriju etapa nastavnoga sata, učenicima je potrebno osigurati slobodan izraz dojmova jer su upravo njihovi dojmovi polazište u daljnjoj interpretaciji teksta. U metodičkom kontekstu etapa objavljivanja doživljaja i ispravljanja iskaza ima svoje znanstveno utemeljenje i objašnjenje. „U ovoj nastavnoj etapi posebna se pozornost pridaje izražavanju dojmova, misli i doživljaja koje učenik slobodno izražava. Oni su učitelju pokazatelj učenikove senzibilnosti za književni tekst i razine dosegnutosti komunikacijske kompetencije. Učitelj će u dijaloškoj formi pokrenuti izražavanje doživljaja i zapažanja. Daljnju će komunikaciju učitelj usmjeravati s obzirom na učenikove izražene dojmove. U ovoj nastavnoj etapi učitelj je sugovornik – slušatelj koji će omogućiti traganje za doživljajima i reakcijama na književni tekst. Mogući netočni ili pogrešno doživljeni iskazi neće se kritizirati, nego će poslužiti za daljnju raspravu. Važno je naglasiti da u ovoj nastavnoj etapi nema ‘loših, krivih’ iskaza. Učenički će iskazi naznačiti daljnji smjer interpretacije.“ (Bežen, Budinski i Kolar Billege, 2018: 38).

Jedno od pitanja jest kako tijekom nastavnoga sata ostvariti ovu nastavu etapu. Metodička praksa pokazuje da se ona često provodi pitanjem *Je li vam se svidio tekst?* na koje učenici daju stereotipne odgovore *da ili ne* koje ne mogu dalje obrazložiti, a to zacijelo ne može biti kvalitetno polazište interpretacije književnoga teksta. Da bi učenici u primarnom obrazovanju mogli verbalizirati osobni doživljaj teksta, potrebno je provesti emocionalno opismenjavanje. Munjas Samarin i Takšić (2009) navode kako je prvi korak kvalitetnoga izražavanja emocija uopće, uvođenje riječi za imenovanje osjećaja. Ostvarenje toga procesa počinje postavljanjem pitanja koja pobuđuju emocionalne i kognitivne odgovore kod djece gdje ističu važnost asimiliranih riječi (rijec i povezanih s osobnim iskustvom), individualiziranoga učenja u razrednom okruženju te aktivnost svih učenika. Sljedeći korak su skice i personificirana objašnjenja pri čemu učenici trebaju svojim riječima opisati skicu koja im je dana s obzirom na tekst koji im je pročitan. Skice aktiviraju kreativne procese (simboličku reprezentaciju i interpretaciju neverbalnoga materijala), a potiču i divergentno mišljenje koje potiče individualan i kreativan način izražavanja čime se istodobno izbjegava stereotipnost. Ovim postupkom takva bi se situacija potencijalno mogla izbjegći. I treći korak koji navode spomenuti autori jest povezivanje s vanjskim svijetom. Učenici primjenjuju imenovanje osjećaja, dakle, riječi stečene u prvom koraku, povezujući ih s događajima iz književnoga teksta, aktualnim događajima ili važnim socijalnim problemima. Sljedeće je

metodičko pitanje: *treba li doživljaj književnoga teksta uvijek verbalizirati?* Velički (2013) kaže kako je najjače doživljeno upravo ono neizrecivo. Ako učitelj odgojno-obrazovne procese strukturira na osjećajima, rezultat takvoga rada bit će usredotočenost koja je važna za učenje i pamćenje. Osjećaji su najvažniji način komunikacije među ljudima. Za njihovu regulaciju „dijete na raspolaganju ima senzomotoričke procese, sliku, afektivnost, i roditelje koji mu pomažu u njihovoj prilagodbi.“ (Lučić, 2008., str. 162). U neverbalnom izražavanju doživljaja književnoga teksta mogu se koristiti i razne psihologische tehnike kao što su prema Čudina-Obradović (2000): priča o doživljaju, simbol, list osjećaja, obojan/a osjećajima i osjećajnicima. Moguće je koristiti se i dramskim tehnikama kao što su prema Gruić (2002): žive slike, misli u glavi, vruć stolac, kip i lutke. Sve tehnike koje učitelj odabere ili prilagodi moraju odgovarati željama, mogućnostima i sposobnostima učenika. Da bi se ispitalo kako učitelji provode izražavanje doživljaja pri obradi književnoga te kako učenici reagiraju na izražavanje doživljaja o tekstu primjenom psihologiskih i dramskih tehnika, provedeno je istraživanje.

Istraživanje¹

Cilj istraživanja

Prema Gradečki cilj provedenoga istraživanja bio je provjeriti koliko često učitelji provode etapu objava doživljaja pri obradi književnoga teksta, kojim načinom to čine te kako učitelji procjenjuju važnost izražavanja doživljaja.

Istraživačka pitanja

Istraživanjem se pokušava odgovoriti na sljedeća pitanja:

1. Imaju li učenici njihova razrednoga odjela poteškoća u izražavanju svojih doživljaja književnoga teksta?
2. Smatraju li učitelji objavu doživljaja važnom ili smatraju da je ova etapa u suvremenoj nastavnoj praksi nepotrebna?
3. Koriste li neke druge načine kako bi objavu doživljaja učinili zanimljivijom i učenicima olakšali izražavanje doživljaja teksta?

Metodologija istraživanja

Podatci na kojima se temelji prvo istraživanje prikupljeni su metodom anketiranja. Sastavljen je polustrukturirani upitnik objavljen na mrežnim stranicama. Sastojao se od 12 pitanja od čega su dva pitanja bila otvorenoga tipa. Prva skupina pitanja usmjerena je na opće podatke o ispitanicima (spol, dob, razred u kojem trenutačno izvode nastavu i radni staž). Druga skupina pitanja usmjerena je na ispitivanje načina provedbe nastavne etape objava doživljaja u interpretaciji književnoga teksta i treća skupina pitanja bila je usmjerena na važnost objave doživljaja i prijedlozi drugačijih načina njezine provedbe. Ispitanici su bili učitelji razredne nastave u osnovnim školama. U istraživanju je sudjelovalo 60 ispitanica(N=60) koji su dobrovoljno pristali sudjelovati u istraživanju. Prikupljeni su i podaci o razredu u kojem trenutačno izvode nastavu, spolu i godinama radnog iskustva. S obzirom na godine radnoga iskustva ispitanice su podijeljene u devet skupina. Najviše je ispitanica, u trenutku provođenja istraživanja, izvodilo nastavu u 2. razredu (30%), a najmanje u kombiniranim razrednim odjelima (5%) i 3. razredu (13,3%). Nadalje, ispitanice su upitnike popunjavale na mrežnoj stranici Google. Prilikom ispunjavanja nije bilo vremenskoga niti prostornoga ograničenja. Budući da je upitnik napravljen preko stranice *Google obrasci*, na

¹Istraživanje je provedeno u svrhu pisanja diplomskoga rada prve autorice.

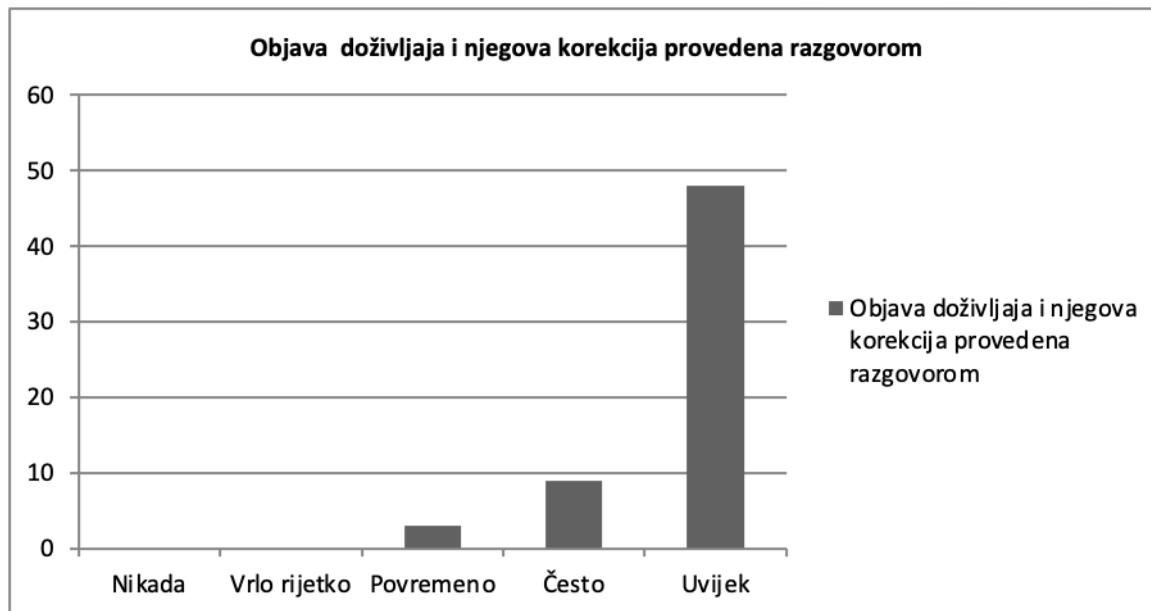
sva je pitanja bilo obvezno odgovoriti, međutim primijećeno je da neke ispitanice nisu odgovorile na pitanja otvorenoga tipa. Nakon prikupljenih podataka napravljena je analiza dobivenih podataka pomoću statističkoga programa *Google obrazaca*.

Rezultati istraživanja

Rezultati ovoga dijela istraživanja dobiveni su kvantitativnom obradom pitanja zatvorenoga tipa i kvalitativnom obradom pitanja otvorenoga tipa.

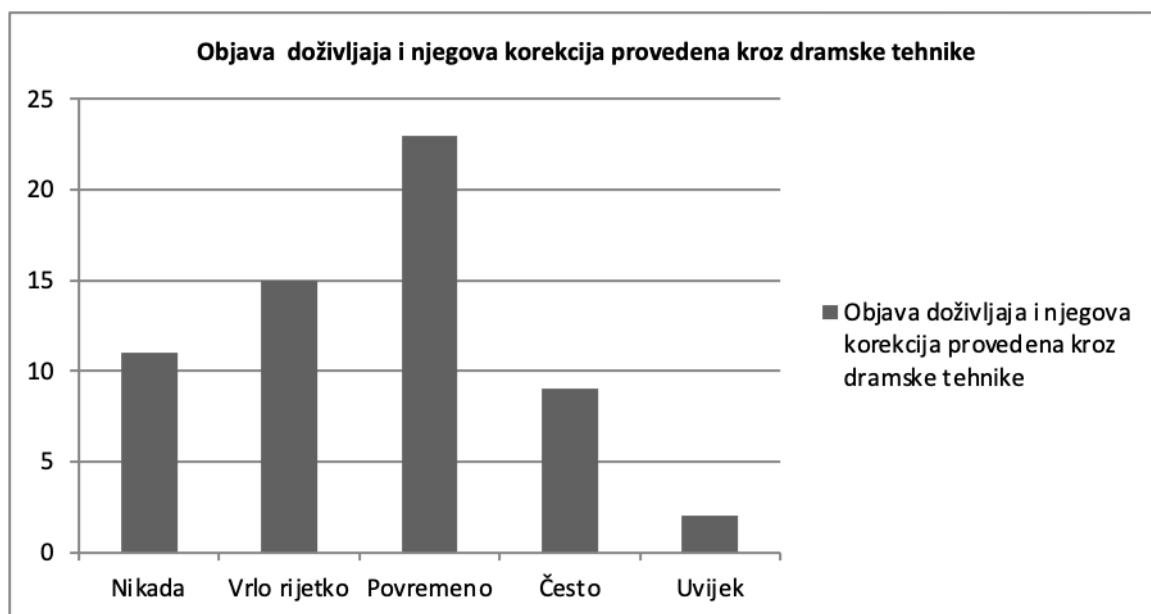
Nastavni sati interpretacije književnoga teksta

Prema Gradečki (2018) ovom skupinom pitanja željelo se ispitati kako teče sat Hrvatskoga jezika, koliko učitelji interpretativno čitaju učenicima, izvode li nastavne sate prema unaprijed osmišljenim pisanim pripravama više nego što ih samostalno pišu i prema njima izvode sate. Na pitanje, započinju li nastavni sat unaprijed osmišljenom i kreativnom motivacijom, 45% (27) ispitanica odgovorilo je da često provode sat prema osobno osmišljenoj motivaciji, 40% (24) ispitanica izjavilo je da uvijek provode, 11,7% (7) povremeno provodi, dok njih 3,3% (2) vrlo rijetko provodi nastavni sat prema unaprijed osmišljenoj motivaciji. Nijedna ispitanica nije odgovorila da nikada ne provodi nastavni sat prema unaprijed osmišljenoj motivaciji. Na pitanje provode li nastavne sate prema unaprijed oblikovanim, pisanim pripravama priloženim uz metodički priručnik 8,3% (5) ispitanica odgovorilo je da nikada ne koriste navedene pripreme, 26,7% (16) ispitanica vrlo rijetko koristi navedene pripreme, 31,7% (19) ispitanica povremeno koristi, 23,3% (14) ispitanica često koristi te 10% (6) ispitanica uvijek koristi unaprijed oblikovane, pisane priprave priložene uz metodički priručnik. Na pitanje čitaju li interpretativno učenicima, učiteljice su odgovorile da 76,7% (46) uvijek interpretativno čita književne tekstove učenicima, 18,3% (11) često interpretativno čita, 5% (3) povremeno interpretativno čita književne tekstove učenicima. Od 60 ispitanica ni jedna nije odgovorila da nikada ili vrlo rijetko interpretativno čita književne tekstove učenicima. Nadalje, ispitanicama je postavljeno pitanje koliko se često učenici, u obradi književnoga teksta, samostalno susreću s tekstrom, točnije, koliko često samostalno pristupaju književnome tekstu bez interpretativnog čitanja učitelja. Na ovo pitanje 53,3% ispitanica (32) odgovara da učenici nikad ne čitaju tekst samostalno, njih 20% (12) odgovorilo je da učenici vrlo rijetko pristupaju tekstu samostalno, 21,7% (13) odgovara da učenici povremeno pristupaju tekstu samostalno, a 5% (3) reklo je da često učenici iz njihova razrednoga odjela samostalno čitaju tekst bez njihova interpretativnoga čitanja. Na pitanje provode li objavu doživljaja i njegovu korekciju nakon interpretativno pročitanoga teksta, učiteljice su odgovorile da njih 80% (48) provodi objavu doživljaja, 15% (9) često provodi i 3% (5) povremeno provodi objavu doživljaja i njegovu korekciju. Od 60 ispitanica ni jedna nije odgovorila da nikada ili da vrlo rijetko provodi objavu doživljaja. (Grafikon 1.)



Grafikon 1. U nastavi Hrvatskoga jezika, nakon interpretativno pročitanoga teksta, provodi se objava doživljaja i njegova korekcija (Gradečki, 2018., str. 42)

Na pitanje provode li objavu doživljaja i njegovu korekciju metodom razgovora učiteljice su, 43,3% (26) odgovorile da uvijek provode metodom razgovora. Također, njih 43,3% (26) odgovorilo je da često provodi metodom razgovora, dok je njih 13,3% (8) odgovorilo da povremeno provodi objavu doživljaja i njegovu korekciju metodom razgovora. Od 60 ispitanica nijedna nije odgovorila da se nikada ili vrlo rijetko služi razgovorom u objavi doživljaja. Također, htjelo se ispitati koriste li neke druge metode provedbe objave doživljaja i njegove korekcije. Na pitanje koriste li se dramskim tehnikama u provedbi objave doživljaja njih 38,3% (23) reklo je da se povremeno koristi dramskim tehnikama u objavi doživljaja, 25% (15) ih vrlo rijetko koristi, 18,3% (11) nikad ih ne koristi dok ih 15% (9) koristi često i 3,3% (2) ispitanih učiteljica uvijek se koristi dramskim metodama u etapi objava doživljaja i njegova korekciji. Rezultati su prikazani u Grafikonu 2.



Grafikon 2. Objavu doživljaja i njegovu korekciju provedena kroz dramske tehnike (Gradečki, 2018. str. 43)

Na pitanje koriste li se psihologiskim tehnikama u provedbi objave doživljaja 53,3% (32) odgovorilo je da se povremeno koristi psihologiskim tehnikama, 16,7% (10) reklo je da nikada ne koristi psihologische tehnike, 15% (9) odgovorilo je da vrlo rijetko koristi navedene tehnike. Isti postotak zastupljen je i kod ispitanih učiteljica koje kažu da se često koriste psihologiskim tehnikama pri objavi doživljaja i njegovoj korekciji. Od 60 ispitаницa nitko nije odgovorio da uvijek koristi psihologische tehnike u objavi doživljaja i njegovoj korekciji. Rezultati su prikazani u Grafikonu 3.



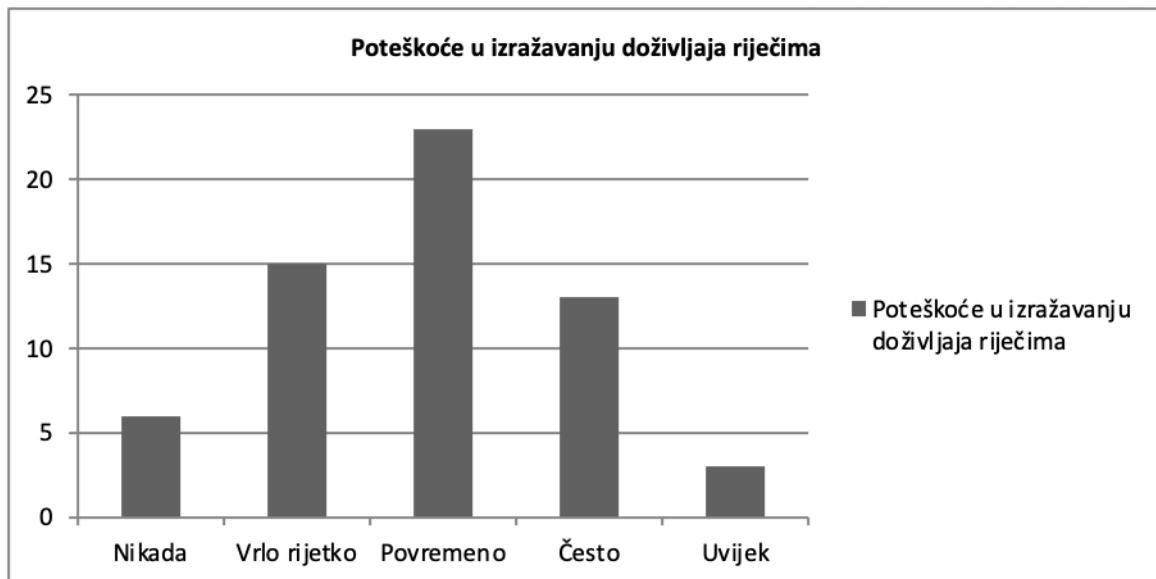
Grafikon 3. Objavu doživljaja i njegovu korekciju provodim kroz psihologische tehnike (Gradečki, 2018., str. 44)

Kako bi se saznalo koliko učenici imaju poteškoća pri objavi doživljaja, ispitalo se koliko često učenici odgovaraju istovjetno. Na navedeno pitanje 45% (27) učiteljica odgovorilo je da se to događa povremeno, 21% (13) odgovorilo je da se događa vrlo rijetko, 20% (12) kaže da je to česta pojava dok postotak od 6,7% (4) učitelja kaže da se to u njihovom razrednom odjelu uvijek događa. Isti postotak učitelja kaže da se to u njihovom razrednom odjelu nikada ne događa. Rezultati su prikazani u Grafikonu 4.



Grafikon 4. Odgovori prilikom objave doživljaja (Gradečki, 2018., str. 45)

Željelo se saznati i koliko učenici imaju poteškoća u izražavanju svojih doživljaja riječima. 38,3% (23) ispitanih učiteljica odgovorilo je da učenici u njihovom razrednom odjelu povremeno imaju poteškoća u izražavanju doživljaja riječima, njih 21,7% (13) kaže da se to događa često, 25% (15) kaže da se događa vrlo rijetko. 10% (6) ispitanica kaže da učenici nikada nemaju poteškoća s izražavanjem doživljaja riječima, a njih 5% (3) kaže da njihovi učenici uvijek imaju poteškoća s izražavanjem doživljaja riječima (Grafikon 5.).



Grafikon 5. Poteškoće prilikom izražavanja doživljaja riječima (Gradečki, 2018., str. 46)

Važnost i drugačiji načini provedbe objave doživljaja i njegove korekcije

Ovom se skupinom pitanja željelo ispitati koliko učitelji smatraju objavu doživljaja važnom te kojim načinima to čine. Od ispitanica se tražilo da navedu zašto misle da je objava doživljaja važna i kojim se načinima služe kako bi naveli učenike da svoje doživljaje najprimjereniye izraže.

Neki od odgovora na postavljeno pitanje smatraju li objavu doživljaja, kao etapu sata, u nastavi Hrvatskoga jezika važnom i zašto te misle li da ju treba ukinuti ili pak provoditi na neke drugačije načine prikazani su u Tablici 1.

Tablica 1. Važnost objave doživljaja (Gradečki, 2018., 47-49)

<i>Smatram važnom. Smatram da se treba provoditi na druge načine kako bi učenici znali izraziti zaista ono što su doživjeli, a ne ponavljati odgovore poput ostalih učenika koji nerijetko glase: Super mi je bilo, Svidjelo mi se, Bilo mi je lijepo i slično tomu. Učenike treba poticati na izražavanje onoga što su osjetili. Osjećaju, ali se dobro ne izražavaju.</i>
<i>Važna je zbog izražavanja koje učenicima u zadnje vrijeme sve teže ide, vokabular im je oskudan. Potrebno ih je poticati da ne ponavljaju ono sto su čuli od drugih.</i>
<i>Smatram da je treba ukinuti ili ubaciti nakon interpretacije dok već shvate bit književnog teksta.</i>
<i>Smatram je toliko važnom da mislim da bi za obradu trebalo osigurati blok-sat kako bi svi učenici dobili priliku izražavati svoj doživljaj na više raznih načina, a ne u pukih 5 min. kako je sada najčešći slučaj.</i>
<i>Činjenica je da kada se radi isključivo metoda razgovora učenici daju poželjne i korektne odgovore. Dosta je važno da stoga naša pitanja ne budu uobičajena i očekivana</i>
<i>Ukinuti</i>
<i>Važna je jer učimo djecu promišljanju o slušanom, razvijamo kritičko mišljenje, te potičemo razvijanje izražavanja osobnog mišljenja.</i>

Važna je i vrijeme je za neke nove metode i općenito ideje , prilagođenje učenicima i zanimljivije njima a i nama.

Mislim da je treba ukinuti, jer oni tek na kraju sata , kad priđu sve etape razumiju tekst

Ni slučajno ukinuti! Djeca ionako teško izražavaju svoje mišljenje i doživljaj.*

U prvom i drugom razredu učenicima to ne predstavlja mnogo. Od trećeg razreda objava doživljaja dobiva neku smislenu notu. Ipak smatram da učenicima ne predstavlja ništa posebno.

Smatram je važnom, jer u toj etapi učenici mogu izraziti svoj doživljaj na više načina. Učenicu slušaju jedni druge, primjećuju da mogu isti tekst ili pjesmu doživjeti na različite načine, navikavaju se da mogu slobodno izraziti svoje mišljenje ili doživljaj, prihvataju različitosti, razvijaju empatiju.

Tu etapu treba koristiti na više načina, a sve u svrhu poticanja učenika da izraze svoj doživljaj.

Posljednjim pitanjem od ispitanika se tražilo da ukratko objasne drugačije načine koje primjenjuju kako bi njihovi učenici najprimjereniye izrazili svoj doživljaj teksta. Neka objašnjenja prikazana su u Tablici 2.

Tablica 2. Drugačiji načini provedbe objave doživljaja koje koriste učitelji u nastavnoj praksi (Gradečki, str. 49-51)

Ovisi o dobi učenika, to mogu biti znakovi, npr. ☺, 🙌, 🤞, pomoću post it papirića na koje pišu ili crtaju dojmove...
Razgovor
Ponekad likovno izraze svoj doživljaj ili naprave malu pantomimu ili pokažu mimikom svoj doživljaj pa ostali pogađaju kako se prijatelj osjećao i kako je doživio tekst.
Ništa
Najčešće razgovorom. Nažalost nisam dovoljno kompetentna i upućena u druge načine obrade doživljaja teksta. Voljela bih biti upoznata s novim idejama.
Ubacim doživljaj ili na kraju interpretacije ili u završnom dijelu sata gdje izraze svoje mišljenje o tom djelu i ispričaju što bi promjenili i zašto.
Sretno!
Načini su manje bitni, važno je vrijeme i prilika da se dijete izrazi. Osobno najviše volim organizirati igranje uloga, a često i pismeni izraz: Da sam...
Najčešće ih navodim, kroz razgovor, na prepoznavanje osjećaja koje je u njima probudio tekst. Svaki učenik mora naći bar nešto drugačije od onoga što su ostali rekli.
Nažalost ne primjenjujem drugi način, ali od iduće godine bih mogla ako nađem zanimljivi način
Ovisi o dobi učenika. Obzirom da je ta etapa sata vrlo kratka razgovor je najprimjereniji.
Trenutno još nisam primijenila druge načine izražavanja doživljaja teksta.
Crtanjem/slikanje doživljenog, korištenje toplih/hladnih boja...
Ponekad nakon interpretativnog čitanja učenike ništa ne pitam već puštam da oni sami reagiraju i zapravo uvijek imaju potrebu nešto reći ili izraziti svoje mišljenje i osjećaje.

Iz svih dobivenih rezultata vidljivo je da se ispitanici najčešće služe likovnim i pisanim/govornim izričajem. Vidljivo je da se najmanje služe dramskim i psihologiskim tehnikama što je suprotno rezultatima iz druge skupine pitanja. Treba istaknuti odgovor koji kaže: „Najčešće razgovorom. Nažalost nisam dovoljno kompetentna i upućena u druge načine obrade doživljaja teksta. Voljela bih biti upoznata s novim idejama.“

Rasprava

Na temelju rezultata provedenoga istraživanja prema Gradečki (2018), došlo se do važnih spoznaja o načinima provođenja objave doživljaja u obradi književnoga teksta te učiteljskoj procjeni važnosti ove etape nastavnoga sata. U navedenome istraživanju 80% ispitanica provodi objavu doživljaja, a ostalih 20% to čini često ili povremeno. 45% ispitanica kaže da njihovi učenici povremeno imaju iste ili slične odgovore prilikom izražavanja doživljaja književnoga teksta. Njih 38% povremeno se koristi dramskim tehnikama, a 53% povremeno se koristi psihologičkim tehnikama. U istraživanju su ispitani i stavovi učitelja o etapi nastavnoga sata objava doživljaja - smatraju li ju važnom ili ju je potrebno ukinuti. Rezultati su pokazali kako većina učitelja smatra objavu doživljaja u nastavi važnom zbog mogućnosti da učenik može izraziti osobne emocije u prvoj uspostavi literarne komunikacije, da može svoje stavove i promišljanja, a što upućuje na razinu razumijevanje teksta, dok 3 od 60 ispitanika smatra da objavu doživljaja treba ukinuti jer učenicima *ne predstavlja ništa posebno* i jer tek nakon interpretacije teksta shvate bit književnoga djela. Također, neke ispitanice smatraju da, provođenjem objave doživljaja metodom razgovora učenici daju konkretne odgovore te je stoga važno da pitanja ne budu očekivana i uobičajena. U istraživanju se željelo saznati koje metode i tehnike ispitane učiteljice primjenjuju kako bi učenici bolje izrazili svoj doživljaj teksta. Analizom dobivenih odgovora utvrđeno je da se većina učitelja služi likovnim izričajem (24) kako bi učenici izrazili svoj doživljaj teksta. Neke ispitanice primjenjuju izražavanje simbolima, igrom, pokretom, dramskim tehnikama i slično. Od 60 ispitanica njih 7 ne koristi ništa kako bi učenici izrazili doživljaj teksta od kojih jedna ispitanica kaže da će ubuduće početi koristiti neke nove načine. Zanimljiv je i odgovor jedne ispitanice koja navodi kako nisu važni načini, već vrijeme i prilika da se učenik izrazi, a druga ispitanica kaže da nije dovoljno kompetentna te da bi voljela saznati nove načine provedbe objave doživljaja kako bi ih u budućnosti mogla koristiti u svojoj nastavničkoj praksi.

Istraživanje metodičke prakse

Važno je neprestano propitivati odgojno-obrazovnu praksu i pronalaziti nove načine njezina unaprjeđivanja. U tu svrhu provedeno je i istraživanje metodičke prakse kako bi se istražili načini provedbe objave doživljaja i njegove korekcije, istražiti pokazuju li učenici veći interes za drugačijim načinima provedbe doživljaja te kako se oni mogu učinkovito upotrijebiti u nastavi književnosti radi uspješnije interpretacije teksta i postizanja individualiziranoga pristupa učenicima. Također, odrđena je hospitacija na temelju sljedećih pretpostavki:

- učitelji ne provode objavu doživljaja
- učitelji provode klasičnu objavu doživljaja (razgovor)
- objava doživljaja ne utječe na daljnji tijek sata.

Praktični dio istraživanja proveden je kroz individualne sate u Prvoj osnovnoj školi Petrinja i Osnovnoj školi Dragutina Tadijanovića u periodu od 23. 4. 2018. do 25. 4. 2018. u dva treća i dva četvrtca razreda. Održana su četiri nastavna sata iz književnosti. Na svim nastavnim satima rađen je zvučni zapis i fotografiranje mobilnim uređajem radi kvalitetnije obrade rezultata istraživanja. Na svakom satu provedeni su različiti načini objave doživljaja kroz psihologische i dramske tehnike. Hospitacija je odrđena u trećemu razredu u Osnovnoj školi Dragutina Tadijanovića i u četvrtom razredu Prve osnovne škole Petrinja.

Analiza provedenih sati

Prema Gradečki (2018), praktičnim dijelom ovoga istraživanja željelo se u neposrednoj odgojno-obrazovnoj praksi istražiti kako učenici reagiraju na nove načine provedbe objave doživljaja i njegove korekcije, pokazuju li veći interes za drugačijim načinima provedbe doživljaja te kako se oni mogu učinkovito upotrijebiti u nastavi književnosti radi uspješnije interpretacije teksta i postizanja individualiziranoga pristupa učenicima. Zanimalo nas je hoće li učenici biti zainteresirani za interpretaciju književnoga teksta ako im se ponudi mogućnost da na različite načine iskažu svoj dojam o tekstu. Rasprava i zaključci o provedenim satima temeljeni su na refleksiji učiteljica koje su bile prisutne na nastavnim satima te, tadašnje studentice, prve autorice članka koja je vodila sate.

Kao što je već istaknuto, u hospitacijskom dijelu istraživanja postavljene su tri pretpostavke. U trećemu razredu objava doživljaja bila je provedena. Prva pretpostavka nije potvrđena dok su druga i treća pretpostavka potvrđene. Objava doživljaja provedena je kroz razgovor i nije uvelike utjecala na daljnji tijek sata. Tijekom hospitacije u četvrtomu razredu objava doživljaja nije bila provedena što nalaže da su sve pretpostavke potvrđene. Na nastavnom satu učiteljice u trećem razredu svi su učenici aktivno sudjelovali i verbalno izražavali svoje dojmove. Većina nije imala poteškoća s verbalnim izražavanjem, iako rečenice, kojima su izražavali misli i osjećaje nisu uvijek bile pravilno, gramatički i stilski, strukturirane. U četvrtomu razredu objava doživljaja i njegova korekcija nije bila provedena, iako su učenici spontano izražavali svoje osjećaje. Korekcija je u tom dijelu izostala, njihova mišljenja nisu prokomentirana i analizirana. U daljnji tijek interpretacije učiteljica je ušla postavljajući pitanja koja su se nalazila ispod teksta u udžbeniku. Kroz interpretaciju, među učenicima bilo je mnogo negodovanja, bilo je vidljivo da im se tekst ne sviđa i da ne mogu dubinski čitati tekst, odnosno s razumijevanjem. Nakon provedbe individualnih nastavnih sati zabilježeni su različiti rezultati u svakom razrednom odjelu. U trećemu razredu, gdje je objava doživljaja provedena kroz dramske tehnike, bilo je vidljivo da je motivacija *vođena fantazija* imala pozitivan utjecaj na kasnije izražavanje doživljaja. Učenicima su se za vrijeme motivacije, na izrazima lica nazirali različiti osjećaji koji su kasnije bili prisutni i u objavi doživljaja. U odgovorima tijekom interpretacije teksta opisivali su osjećaje koje su pokazivali na svojim tijelima i izrazu lica koje su imali prilikom izvođenja dramske tehnike *kipova*.

Dramska tehnika provedena je i u četvrtomu razredu uz uporabu *lutke*. Nakon provedenoga sata zaključuje se da je učenicima bilo teško govoriti *kroz lutku*. Osjećaje su počeli izražavati kroz *lutku*, međutim kako je izražavanje doživljaja odmicalo, učenici su *lutku* zanemarivali i govorili iz svoje perspektive. Ovakav ishod, pretpostavlja se da je rezultat prvog susreta s *lutkom* u objavi doživljaja. Također, pretpostavlja se da je i dob učenika jedan od razloga lošijega izražavanja uporabom ovakve dramske tehnike.

Psihologische tehnike provedene su također u trećemu i četvrtomu razredu. U trećemu razredu provedena je objava doživljaja kroz *list osjećaja*. U učeničkim odgovorima u objavi doživljaja, odmah je bilo vidljivo razumijevanje pjesme. Važno je reći da su svi učenici u ovome razredu željeli verbalizirati zašto su odabrali navedene boje i osjećaje. Zbog nedostatka vremena nisu svi učenici mogli objasniti svoje *listove*. Tijekom interpretacije teksta vraćali su se sami na osjećaje koje su zapisali i povezivali su ih sa svojim osjećajima.

U četvrtomu razredu objava doživljaja provedena je kroz psihologisku tehniku simboli. Učenicima je za ovakav način izražavanja doživljaja bilo potrebno više vremena nego uobičajeno. Nekima nije bilo dovoljno vremena da se izraze, dok drugi nisu znali kakav bi simbol nacrtali. Učenicima je tada bilo dozvoljeno izraziti se na bilo koji način žele, međutim neki nisu bili zainteresirani. Ostali su svoje doživljaje izražavali prema predlošku koji im je dan, međutim neki učenici nacrtali su stvarni odraz svojih osjećaja koji je bio drugačiji i kreativniji. Svakako, objavu doživljaja moguće bi bilo provesti tako da se učenicima ne daje

predložak već da sami nacrtaju svoj simbol priče ili objavu provesti tako da samo komentiraju simbol. Tako bi se uštedjelo na vremenu, a objava doživljaja bila bi provedena kvalitetno. U ovom slučaju vidljiva je suosjećajnost kod učenika. Sve osjećaje koje je osjećao lan iz priče, navodili su i učenici.



Slika 1. Primjer objave doživljaja - psihologiska tehnika Simboli
(Gradečki, 2018., str. 66)



Slika 2. Primjer objave doživljaja -
psihologiska tehnika List osjećaja
(Gradečki, 2018., str. 63)

Zaključak

Čitanje je jedna od jezičnih djelatnosti za koju „u mozgu nemamo unaprijed predviđenu strukturu koja nam omogućuje čitanje“ (Peti-Stantić, 2019, str. 47) i zato djecu čitanju treba poučavati. Sustavno poučavanje počinje u prvom razredu osnovne škole kada i započinje nastava početnoga opismenjavanja i kada učenici sustavno i strukturirano na nastavi hrvatskoga jezika uspostavljaju literarnu komunikaciju. Prema Benjak, Ljubešić (2013) da bi učitelji poticali i razvijali literarne sposobnosti učenika, trebaju odabrati svrhotovit metodički sustav i metodičke pristupe sukladno svojim *nastavničkim kompetencijama* koje „uključuju funkcionalnu primjenu struke u praktičnim izvedbama“ (Visinko, 2014, str. 20). Uvid u metodičku praksu upućuje na zaključak da je u nastavi Hrvatskoga jezika najčešći interpretativno-analitički sustav premda je funkcionalnost i metodička atraktivnost korelacijsko-integracijskog sustava ovjerena u praksi što je prikazano i u ovom radu. Kako pokazuju rezultati usporedne analize dvaju temeljnih obrazovnih dokumenata *Nastavnoga plana i programa za osnovnu školu* (2006) i *Kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik* (2019) tijekom sva četiri razreda u primarnom obrazovanju potiče se i razvija izražavanje doživljaja književnoga teksta koji se interpretiraju na nastavnom satu. Prema Čudina-Obradović (2014) svrha čitanja je razumijevanje pročitanog, a da bi se to postiglo, potrebno je učenike sustavno poučavati *dubinskome čitanju*. „Dubinsko je čitanje, za razliku od površnoga i površinskoga, u kojem preljećemo tekst, aktivan proces promišljenoga i polaganoga čitanja s ciljem povećavanja razumijevanja pročitanoga i uživanja u tekstu“ (Peti-Stantić, 2019, str. 127). Početak ljuštenja semantičkih slojeva književnoga teksta, promišljanja o njemu i razumijevanja teksta jest u izražavanju doživljaja. Obradom i analizom dobivenih rezultata provedenoga istraživanja može se zaključiti kako je objava doživljaja

važna etapa sata i kako je ne treba zanemarivati, ali treba tražiti drugačije načine njezine provedbe odnosno potrebno je dodatna edukacija za učitelje kako bi bili kompetentniji primjenjivati drugačije metode izražavanja doživljaja književnoga teksta. Prema Gradečki (2018) istraživanje metodičke prakse pokazuje da su učenici prihvati drugačije načine provedbe objave doživljaja koji im omogućuju lakše izražavanje emocionalnog doživljaja teksta i olakšava verbalizaciju istog. Rezultati provedenoga istraživanja i primjeri iz neposredne metodičke prakse upućuju na potrebu dalnjih istraživanja i otkrivanje inovativnih načina provedbe izražavanja doživljaja jer se time omogućava čitanje s razumijevanjem i pridonosi „učenikovu bogaćenju rječnika, razvitku govornih sposobnosti i razvoju emocionalne pismenosti“ (Gradečki, 2018, str. 72).

Literatura

- Benjak, M., Ljubešić, M. (2013). *Od Peruška do otvorenog sustava*, Zagreb: Školska knjiga.
- Bežen, A. (2008). *Metodika znanost o poučavanju nastavnog predmeta*, Učiteljski fakultet: Profil.
- Bežen, A., Budinski, V. & Kolar Billege M. (2012). *Što, zašto, kako u poučavanju hrvatskoga jezika*. Zagreb: Profil, Sveučilište u Zagrebu Učiteljski fakultet.
- Čudina-Obradović, M. (2000). *Kad kraljevna piše kraljeviću psihološki temelji učenja čitanja i pisanja: Priručnik za učitelje*, Zagreb: Biblioteka Korak po korak.
- Čudina-Obradović, M. (2014). *Psihologija čitanja*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Gradečki, L. (2018). *Izražavanje doživljaja o književnomjetničkome tekstu u nastavi Hrvatskoga jezika*. Diplomski rad. Sveučilište u Zagrebu Učiteljski fakultet – Odsjek u Petrinji. Petrinja.
- Gruić, I. (2002). *Prolaz u zamišljeni svijet: Procesna drama ili drama u nastajanju*, Zagreb: Golden marketing.
- Jakobson, R. (1966). *Lingvistika i poetika*. Nolit: Beograd. Kurikulum za nastavni predmet Hrvatski jezik, https://narodnenovine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_215.htm (pristupljeno 4. 2. 2020.)
- Lazzarich, M. (2017). *Metodika Hrvatskoga jezika u razrednoj nastavi*, Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
- Lučić, K. (2008). *Prožimanje riječi, slike i glazbe u metodici književnosti u razrednoj nastavi*, Zagreb: Školska knjiga.
- Munjas Samarin, R., Takšić, V. (2009). Programi za poticanje emocionalne i socijalne kompetentnosti kod djece i adolescenata. *Suvremena psihologija*, Vol. 12 No 2. <https://hrcak.srce.hr/82959> (pristupljeno 4. 2. 2020.)
- Nastavni plan i program za osnovnu školu, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Zagreb, 2006.
- Peti-Stantić, A. (2019). *Čitanjem do (spo)razumijevanja*. Zagreb: Ljevak.
- Rosandić, D. (2005). *Metodika književnog odgoja (Temeljci metodičkoknjjiževne enciklopedije)*, Zagreb: Školska knjiga.
- Rosandić, D. (1988). *Metodika književnoga odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Težak, S. (1996). *Teorija i praksa nastave hrvatskog jezika 1*, Zagreb: Školska knjiga.
- Velički, V. (2013). *Pričanje priča - stvaranje priča: Povratak izgubljenomu govoru*, Zagreb: Alfa.
- Visinko, K. (2014). *Čitanje, poučavanje i učenje*. Zagreb: Školska knjiga.



Expression of the experience of literary text in the teaching of the Croatian language

Abstract

This paper deals with the exploration of new ways of expressing emotional experience during the analysis of literary texts. These new ways of expression have been studied in dramatic and psychological techniques. The paper is based on a study which investigated the opinions of 60 classroom teachers regarding this phase of a lesson using a semi-structured questionnaire, which also included lessons taught in two third and two fourth grades. The first part of the research provided data on the teachers' opinions about the expression of emotional experience and the importance of this lesson phase in further interpretation of the text. The analysis of the obtained results indicates that most teachers implement the expression of emotional experience in their teaching, and they consider it important for further text interpretation. Moreover, the results show that some teachers use different ways of expressing emotional experiences, while some believe they lack knowledge necessary to introduce these different and new ways of expressing emotional experience. The practical part of the research, i.e. teaching the lesson, showed that the students were very open to different ways of expressing their experiences, and that the implemented dramatic and psychological techniques were a good model for verbalizing their thoughts and feelings, which further facilitated literary communication with the text. The results of this research may therefore be used as a model for finding more attractive and more effective ways for students to express their emotional experiences of literary texts.

Keywords: drama techniques, expression (disclosure) of experiences, psychological techniques, thoughts and feelings



Metrijske karakteristike testova koordinacije i repetitivne snage nogu

Paula Radić, Mihaela Jurić
Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu
Stranice: 16 – 25

Sažetak

Glavni cilj istraživanja bio je utvrditi metrijske karakteristike testa sunožni bočni preskoci preko konopca i puzanje s loptom. Istraživanje je provedeno u dva dječja vrtića, jedan iz Zagreba, a drugi iz Dugog Sela, na uzorku djece predškolske dobi. Veći broj djece ($N=50$) sudjelovao je u mjerenu testa sunožni bočni preskoci preko konopca, a manji broj djece ($N=37$) u testu puzanje s loptom. Cilj rada je provjera metrijskih karakteristika testa sunožni bočni preskoci preko konopca za procjenu repetitivne snage nogu i testa puzanje s loptom za procjenu sposobnosti koordinacije. Mjerenje je provedeno tijekom svibnja i lipnja 2018. godine. Djeca su dobrovoljno sudjelovala u istraživanju uz prethodno odobrenje roditelja. Mjerenja su provele autorice osobno u prostorijama vrtića. Dobiveni rezultati pokazali su dobre metrijske karakteristike u oba mjerna instrumenta. Iz analiziranih rezultata može se zaključiti da su rezultati ispitanika bolji ako je u njihov svakodnevni život uključena tjelesna aktivnost ili ako pohađaju dodatni program tjelesnoga vježbanja.

Ključne riječi: djeca predškolske dobi; koordinacija; mjerni instrumenti; repetitivna snaga nogu

Uvod

Od prvoga dana života dijete počinje koristiti svoje tijelo kako bi naučilo nešto novo o svijetu koji ga okružuje. Centar života maloga djeteta je pokret i izuzetno važan faktor njegova razvoja bilo motoričkoga, kognitivnoga ili socijalnoga (Henniger, 2014 prema Lorger, 2011). Mnoga istraživanja pokazala su da se navike za tjelovježbom trebaju razvijati od najranije dobi. Poticanjem istih potiče se skladan rast i razvoj te razvoj osnovnih motoričkih sposobnosti i usvajanje osnovnih motoričkih znanja i vještina (Hraste, Đurović, Matas, 2009). Prije samog rada s djecom predškolske dobi treba poznavati određene specifičnosti koje karakteriziraju njihov rast i razvoj, a posebno obilježja motoričkih gibanja djece te dobi. Djeca kroz oponašanje odraslih i igru uče pokret. Tako će u drugoj i trećoj godini sve više imitirati odrasle kako bi što bolje usvojila nova znanja i socijalno se izgradila (Kosinac, 2011). Prvi motorički pomak od iznimne je važnosti, ali kasnija ostvarivanja su još zahtjevnija, a to su čučanj, bacanje, plesanje, hodanje unatrag, penjanje po stepenicama i skakanje. Oko druge godine dijete prvo nauči skakati na mjestu gotovo bez odvajanja od zemlje, ali s vremenom će ti skokovi biti sve viši. Tijekom vježbanja skokova s djecom treba odabrati mekane površine, to može biti strunjača ili voda što je dobro za poboljšanje mišićnoga tonusa (Bubalo, 2017). Preskoci spadaju u skupinu motoričkih znanja koja služe za svladavanje raznih prepreka (Sekulić, Metikoš, 2007). Od treće do sedme godine dijete će uspješnije svladati složene motoričke strukture (Kosinac, 2011). Ostvarivanje složenih motoričkih struktura bit će moguće jer tek oko sedme godine kosti postaju otpornije i čvršće, mišići se formiraju, pogotovo oni veliki, te djeca mogu dobro vladati automatskim pokretima (Blažević, Lukšić, 2007). Također, s kineziološkoga stajališta motorika se prvenstveno odnosi na djetetovu sposobnost korištenja vlastitoga tijela za kretanje i manipuliranje predmetima (Neljak, 2009). Isti autor objašnjava kako se motorički razvoj događa po cefalokaudalnim i proksimo-distalnim smjerovima. Motorički obrasci koji se dijele na filogenetske i ontogenetske motoričke obrasce, mogu se podijeliti po evolutivnom pojavljuvanju. Filogenetski (urođeni, evolutivni) motorički obrasci odnose se na urođene motoričke kretnje i gibanja koje se tijekom djetetova razvoja evolutivno pojavljuju npr. puzanje, hodanje, trčanje, penjanje, skakanje. Ontogenetski (neurođeni, razvojni) motorički obrasci odnose se na neurođene motoričke kretnje i gibanja, zbog čega se biotički ne pojavljuju, već se uče od nulte razine (Findak, 1995). Jedna od značajnijih djetetovih motoričkih sposobnosti je koordinacija. Ona se prirodno povezuje s ostalim djetetovim sposobnostima jer se sve njegove sposobnosti ne razvijaju pojedinačno već integrirano. Stoga je razvoj koordinacije moguće povezati s preciznošću baratanja predmetima tako da dijete prenosi, skuplja, razvrstava i slaže bilo koje njemu primjerene predmete (Juričić, Ajduković, Kovačić, 2005).

Prskalo i Sporiš, (2016) dijagnostiku motoričkih sposobnosti definiraju kao provjeru trenutačnoga stanja subjekta čija je svrha utvrditi stanje subjekta i planiranje procesa vježbanja. U pravilu je moguće mjeriti morfološke karakteristike, motoričke sposobnosti i funkcionalne sposobnosti. Vučetić i Sporiš (2016) navode da se motoričke sposobnosti razvijaju različitim metodama i modalitetima treninga i utvrđuju raznim testovima. Također napominju da postoji veliki broj postupaka za procjenu razine motoričkih sposobnosti, ali da se primjenjuju samo oni koji su u određenom trenutku dostupni i potrebni. U kineziološkoj dijagnostici najčešće se procjenjuju koordinacija, agilnost, ravnoteža, eksplozivna snaga, jakost, fleksibilnost i frekvencija pokreta.

Motoričke sposobnosti

Postoji više sličnih definicija motoričkih sposobnosti, pa tako Prskalo (2004), Prskalo i Sporiš (2016) i Findak (1995) motoričke sposobnosti definiraju kao latentne motoričke strukture koje su odgovorne za praktički beskonačan broj manifestnih motoričkih reakcija i mogu se izmjeriti i opisati.

Na jedan dio motoričkih sposobnosti velikim dijelom utječu genetski čimbenici, dok na drugi dio vanjski čimbenici kao što su igra i tjelesno vježbanje. Ljudi imaju sposobnost prilagodbe koja im omogućava usvajanje i usavršavanje motoričkih znanja. Neke usvojene motoričke navike trajnog su karaktera (npr. brzina), dok neke gube svoju vrijednost ako se prestanu ponavljati. Zato je važno dijagnosticirati djetetove mogućnosti kako bi se ispravile eventualne pogreške i omogućio napredak (Kosinac, 2011).

Motoričke sposobnosti dijele se na: jakost i snagu, koordinaciju, brzinu, ravnotežu, preciznost, gibljivost i izdržljivost (Prskalo, Sporiš, 2016).

Jakost i snaga

„Jakost je maksimalna voljna aktualna sila pokreta, najveća sila nekog pokreta koja se u određenom trenutku voljno može očitovati“ (Prskalo, 2004, str. 93).

Prskalo (2004) snagu opisuje kao rad obavljen u jedinici vremena, a Kosinac (2011) kao sposobnost savladavanja otpora ili izvršenja rada. Snaga može biti statička ili dinamička. Statička je ona snaga koju je jedan mišić ili pak mišićna skupina u mogućnosti ostvariti u odnosu na jedan otpor. Dinamičkom snagom mišići mogu savladati otpor više puta, odnosno maksimalnim brojem ponavljanja, a dijeli se na eksplozivnu i repetitivnu snagu (Kosinac, 2011).

Eksplozivna snaga je sposobnost davanja maksimalnoga ubrzanja tijelu (Prskalo, 2004), odnosno da se maksimalna sila proizvede u što kraćem vremenu (Sekulić, Metikoš, 2007). Manifestira se u aktivnostima poput bacanja, skokovi, udarci i sprint (Prskalo, Sporiš, 2016).

Repetitivna snaga je: „...izvođenje dugotrajnog ponavljajućeg rada u kome je vanjsko opterećenje manje od 75% maksimalnih mogućnosti i veže se i s izdržljivošću“ (Prskalo, 2004, str. 94). Sekulić, Metikoš (2007) definiraju je kao sposobnost dugotrajnoga rada mišića u kojem se izmjenjuju aktivna i pasivna faza koja omogućava povremeni odmor mišića. Cilj je da se radnja izvodi što je duže moguće, odnosno da se pokret ponavlja što više puta.

Kordinacija

Prskalo (2004) koordinaciju pokreta definira kao sposobnost upravljanja pokretima tijela. Koordinacija se očituje brzom i preciznom izvedbom složenih motoričkih zadataka odnosno brzom rješavanju motoričkih problema s čime se slaže i Kosinac (2011). To je najznačajnija motorička sposobnost djeteta i prirodno se povezuje s ostalim sposobnostima jer se sve sposobnosti, pa tako i motoričke, ne razvijaju pojedinačno već integrirano (Juričić, Ajduković, Kovačić, 2005). Sposobnost koordinacije može se podijeliti na brzinsku koordinaciju, ritmičku koordinaciju, brzo učenje motoričkih zadataka, prostorno-vremensku orientaciju, *timing* ili pravodobnost, agilnost i ravnoteža (Prskalo, 2004).

Vježbe za razvoj koordinacije brzo umaraju živčani sustav, pa prilikom njihova ponavljanja treba rabiti pauze kako bi se osiguralo obnavljanje mentalne energije. Vježbe koordinacije treba provoditi u ranim fazama života radi potpunoga razvoja ove sposobnosti. Koordinacija je u čvrstoj vezi s tehnikom motoričkoga gibanja (Prskalo, 2004).

Koordinacija, kao najsloženija motorička sposobnost, povezana je s ostalim motoričkim sposobnostima i drugim antropološkim značajkama, a posebno s kognitivnim sposobnostima (Pistolnik i Pinter, 2002 prema Tukić, Marie Buotić i Rogulj, 2015).

Cilj istraživanja

Osnovni cilj ovoga istraživanja je provjera metrijskih karakteristika testa puzanje s loptom i testa sunožni bočni preskoci preko konopca kod djece vrtićke dobi.

Hipoteze

Na temelju cilja postavljena je hipoteza.

H: Pretpostavlja se da će primjenjeni testovi imati dobre mjerne karakteristike i da će biti primjenjivi u praksi.

Metode rada

Uzorak sudionika

Uzorak sudionika prikazan je u tablici broj 1. Djeca su tijekom provođenja istraživanja bila u dobi između 4. i 7. godine.

Tablica 1. Uzorak ispitanika

Uzorak ispitanika	Broj sudionika (N = 87)	
	Zagreb	Dugo Selo
Sunožni bočni preskoci preko konopca	50	
Puzanje s loptom		37

Provedba mjeranja

Istraživanje je provedeno u lipnju 2018. godine. Djeca su tijekom provođenja mjeranja bila u dobi od četiri do sedam godina, bila su zdrava, a za potrebe istraživanja roditelji su dali pismenu potvrdu za sudjelovanje djece u istraživanju. Mjerenje je održano u jutarnjim satima te su sva djeca imala jednake uvjete pri izvođenju istraživanja. Djeca su u istraživanju sudjelovala dobrovoljno. Istraživanje je provedeno u skladu s Etičkim kodeksom u radu s djecom (Ajuduković, Kolesarić, 2003).

Mjerenje su izvršile autorice osobno. Prije mjerjenja demonstrirale su način izvođenja testa.

Uzorak varijabli

Sunožni bočni preskoci preko konopca u 20 sekundi (SBP)

Svrha testa je procjena repetitivne snage nogu.

Opis testa:

Ispitanik stoji uspravno bočno uz konopac, ruke u priručenju. Konopac se nalazi na podu, a ispitanik na znak mjeritelja započinje s izvođenjem testa sunožno preskakivati preko konopca u trajanju od 20 sekundi. Jedan skok se broji tek kada se ispitanik vrati na početnu poziciju. Test završava kada istekne 20 sekundi, a broj preskoka se upisuje u tablicu. Svako

dijete test izvodi tri puta, a ponavljaju ga tek kada ga sva djeca odrade (prema Živčić, Marković i Breslauer 2011).

Puzanje s loptom (MPUL)

Svrha testa je procjena sposobnosti koordinacije

Opis testa:

Ispitanik leži na tlu ispred startne linije koju označava pik traka dužine 1 metar. Jednom rukom drži loptu promjera 16 cm, stisnutu uz tijelo. Na znak mjeritelja ispitanik počinje puzati. Ne smije ispuštiti loptu za vrijeme puzanja i ne smije ju kotrljati po podu. U trenutku kada priđe ciljnu liniju cijelom dužinom tijela koja je udaljena 4 metra od startne linije, mjerjenje prestaje i zadatak je izvršen. Rezultat ispitanika upisuje se u sekundama i zadatak se ponavlja tri puta. (De Prvitellio i sur., 2007).

Obrada podataka

Analiza i obrada podataka mjerjenja provedena je u programu Statistica 13.2. Osim osnovnih elemenata opisne statistike izračunati su koeficijenti pouzdanosti čestica testa i to korelacija pojedine čestice s ostalim česticama (RMS) i koeficijent pouzdanosti alfa (α) nakon izostavljanja pojedine čestice. Izračunati su koeficijenti pouzdanosti cijelog testa: Cronbachov alpha (α_c) kao mjera interne pouzdanosti i prosječna korelacija među česticama. Provjerena je faktorska struktura testa unutar koje su prikazane vrijednosti: glavne komponente lambda (L) i postotak objasnjenje varijacije (%) i kumulativni postotak varijance čestica (cum. %). Prikazana je također vrijednost projekcije čestica na faktor.

Rezultati mjerjenja

Tablica 2. Elementi deskriptivne statistike

Varijable	M	Min	Max	SD
Puzanje s loptom 1	12,64	7,37	24,88	4,34
Puzanje s loptom 2	11,17	5,50	19,74	3,79
Puzanje s loptom 3	12,19	7,58	21,03	3,54
Sunožni bočni preskoci preko konopca 1	15,96	7,00	28,00	5,59
Sunožni bočni preskoci preko konopca 2	18,14	9,00	30,00	5,75
Sunožni bočni preskoci preko konopca 3	18,74	7,00	31,00	6,44

Legenda: aritmetička sredina (M), minimalna vrijednost (Min), maksimalna vrijednost (Max), standardna devijacija (SD)

Rezultati opisani u tablici 2 testa prikazuju slične vrijednosti aritmetičkih sredina u prvom i trećem mjerenu testa puzanje s loptom. U drugom mjerenu ispitanici su postigli najbolji rezultat i on je poboljšan za gotovo 2 sekunde u odnosu na prvo mjerene i 1,02 sekundi u odnosu na treću seriju. Vrijednosti standardnih devijacija ukazuju na raspršenost rezultata s obzirom na njihove visoke vrijednosti u sva tri mjerena. Najveća raspršenost rezultata vidljiva je u prvom mjerenu što je potvrđeno i rasponom od minimalnoga do maksimalnoga rezultata.

Prikazani su i rezultati tri serije testa bočnoga sunožnog preskakivanja na uzorku koji čini 50 djece srednje i predškolske dobne skupine. Najsličnije vrijednosti aritmetičkih sredina

rezultata uočavaju se u drugom i trećem mjerenu, za razliku od prvog mjerena gdje je aritmetička vrijednost osjetno manja. U prvoj seriji izведен najmanji broj ponavljanja što može upućivati na to da su se djeca u prvoj seriji prilagođavala izvođenju testa. Vrijednosti standardnih devijacija (SD) ukazuju na veliku raspršenost rezultata u sva tri mjerena što potvrđuju vrijednosti minimalnoga i maksimalnoga rezultata koji su u sva tri mjerena vrlo visokih vrijednosti.

Tablica 3. Koeficijenti pouzdanosti čestica

Varijable	RMS	A
Puzanje s loptom 1	0,63	0,92
Puzanje s loptom 2	0,79	0,76
Puzanje s loptom 3	0,82	0,74
Cronbachov alfa		0,86
Prosječna korelacija među česticama		0,72
Sunožni bočni preskoci preko konopca 1	0,91	0,93
Sunožni bočni preskoci preko konopca 2	0,89	0,95
Sunožni bočni preskoci preko konopca 3	0,93	0,92
Cronbachov alpha		0,95
Prosječna korelacija među česticama		0,88

Legenda: korelacija čestica s preostalim česticama testa (RMS), koeficijent pouzdanosti nakon izostavljanja pojedine čestice (α)

Korelacije između čestica u testu puzanje s loptom zadovoljavajućih je vrijednosti što upućuje na njihovu međusobnu povezanost. Koeficijenti alpha (α) pokazuju da bi pouzdanost testa bila još veća da se makne prva čestica što je i razumljivo jer je prvo izvođenje uvijek najzahtjevnije za djecu tako da ona u odnosu na ostale dvije čestice manje sudjeluje u njegovoj pouzdanosti. U tablici 3 naveden je koeficijent pouzdanosti (α) 0,72 što kazuje na prihvatljivu pouzdanost.

Rezultati koeficijenta pouzdanosti čestica testa sunožni bočni preskoci preko konopca koji se odnosi na korelaciju između čestica pokazuje vrlo visoku povezanost što je zadovoljavajuća karakteristika, kao i koeficijent pouzdanosti alpha (α) nakon izostavljanja pojedine čestice. Prosječna korelacija između sve 3 čestice iznosi visokih 0,88 što upućuje da se radi o istom predmetu mjerjenja. Vrijednosti koeficijenta pouzdanosti alpha (α) koji mjeri internu pouzdanost mjerjenoga instrumenta visoke je vrijednosti jer osjetno prelaze prihvatljivu granicu pouzdanosti od 0,80.

Faktorska analiza

Tablica 4. Elementi komponente analize

	L	% Total	Cum %
Puzanje s loptom 1	2,39	79,73	79,73
Sunožni bočni preskoci preko konopca 1	2,76	92,10	92,10

Legenda: (L), (%), kumulativni postotak (Cum %)

Rezultati prikazani u tablici broj 4 pokazuju da je za svaki test izoliran jedan faktor vrijednosti većih od 1,00 što ukazuje na postojanje zajedničkoga predmeta mjerjenja u oba testa. U testu puzanje s loptom potvrđen je faktor koordinacije definiran puzanjem s loptom. Također, dobiveni rezultati prikazuju zadovoljavajuću iscrpljenost testa u predškolskoj

dobnoj skupini. Rezultati prikazuju da navedeni faktor pokriva zadovoljavajućih 79,73 % ukupne varijance matrice korelacije čestica.

I u testu bočni preskoci izoliran je jedan faktor vrijednosti većih od 1,00 što ukazuje na postojanje zajedničkoga predmeta mjerjenja koji se odnosi na sposobnosti repetitivne snage. Ovaj faktor pokriva 92,10 % ukupne varijance matrice korelacije čestica pa se može reći da je riječ o pokazatelju repetitivne snage izražene kroz broj preskoka preko konopca.

Tablica 5. Projekcije vrijednosti čestica na faktor

Faktor	Redni broj čestice	Projicirana vrijednost
F1 faktor koordinacije	1	-0,82
	2	-0,92
	3	-0,93
F 1 faktor repetitivne snage	1	-0,96
	2	-0,95
	3	-0,97

Vrlo visoke vrijednosti projiciranih čestica na faktor upućuju da struktura faktora odgovara faktoru puzanja s loptom. Sukladno tome izolirani faktor (F1) može se opisati kao faktor koordinacije izražene kroz puzanje s loptom pa ga je moguće i nazivati **faktor puzanja s loptom**.

Također visoku vrijednost projiciranih čestica na faktor pokazuje i test sunožni bočni preskoci. Stoga se izolirani faktor (F1) može i nazvati **faktorom repetitivne snage nogu** izražen ponavljanjem preskoka preko konopca.

Rasprava

U Hrvatskoj je proveden značajan broj sličnih istraživanja na djeci predškolske dobi poput istraživanja Zekić, Car Mohač i Matrljan (2016); Hraste, Granić i Mandić Jelaska (2016); Blažević, Božić, Dragičević (2012). Iz analiziranih istraživanja može se zaključiti da će rezultati ispitanika biti bolji ako je u njihov svakodnevni život uključena tjelesna aktivnost, ako se bave nekom kineziološkom aktivnošću u slobodno vrijeme ili u vrtiću pohađaju dodatan program tjelesnoga vježbanja s čime se slažu Blažević, Božić, Dragičević (2012). Proveli su i istraživanje s ciljem da se utvrdi utjecaj bavljenja sportom kod djece predškolske dobi kao i kvalitetno osmišljavanje slobodnoga vremena. Rezultati su pokazali da su djeca koja provode više vremena pred televizijom imali lošije rezultate u testu puzanje s loptom kao i djevojčice s veće tjelesne mase. Također, dobiveni rezultati slični su ranijim istraživanjima Matrljan, Berlot, Car Mohač (2015) i De Privitellio, Caput-Jogunica, Gulan i Boschi (2007). Slično ranijim istraživanjima i u ovom istraživanju bolje su rezultate ostvarila djeca koja polaze dodatan program tjelesnoga vježbanja. Komparacija rezultata testa sunožni bočni preskoci preko konopca dobivenih u ovom istraživanju i istraživanju koje su proveli Zekić, Car Mohač i Matrljan (2016) pokazuju da su rezultati ovog istraživanja bolji iako su i oni imali različitu dob djece u svom istraživanju. Ipak, u ovom istraživanju bio je osjetno veći broj djece predškolske dobi nego u njihovom istraživanju. Može biti da je upravo to prevagnulo u korist ovoga istraživanja. Također su djeca u istraživanju Matrljan, Berlot, Car Mohač (2015) postigla slabije rezultate nego djeca u ovom istraživanju vrlo vjerojatno zbog istih čimbenika (dobna struktura uzorka).

Što se tiče postavljene hipoteze u odnosu na cilj istraživanja potvrđena je hipoteza koja predviđa dobra metrijska svojstva mjernoga instrumenta (testa puzanje s loptom i testa sunožni bočni preskoci preko konopca) kod djece predškolske dobi.

Zaključak

Istraživanje je provedeno s ciljem utvrđivanja metrijskih karakteristika testa bočno preskakivanje preko konopca te testa puzanje s loptom. Dijagnostika motoričkoga prostora je važna pa je namjera autorica bila ispitati metrijske karakteristike testa u svrhu njegova korištenja u praksi u slučaju zadovoljavajućih metrijskih karakteristika.

Rezultati istraživanja potvrdili su dobra metrijska svojstva testova u području pouzdanosti kao i u faktorskoj strukturi testova čime je potvrđena mogućnost njihovog korištenja u praksi.

Literatura

- Ajduković, M., Kolesarić, V. (2003). *Etički kodeks istraživanja s djecom*. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži, Vijeće za djecu Vlade Republike Hrvatske.
- Blažević, I., Božić, D., Dragičević, J. (2012). Relacije između antropoloških obilježja i aktivnosti predškolskog djeteta u slobodno vrijeme. U V. Findak, (ur.) *Zbornik radova 21. ljetna škola kineziologa Republike Hrvatske u Poreču "Intenzifikacija procesa vježbanja u područjima edukacije, sporta, sportske rekreativne i kineziterapije"*, Poreč (str.122-127). Zagreb: Hrvatski kineziološki savez.
- Blažević, I., Lukšić, E. (2007). Primjena atletskih sadržaja u radu s djecom predškolske dobi. U V. Findak (ur.) *Zbornik radova 16. ljetna škola kineziologa Republike Hrvatske u Poreču „Antropološke, metodičke, metodološke i stručne pretpostavke rada u područjima edukacije, sporta, sportske rekreativne i kineziterapije“*, Poreč (str. 406-409). Zagreb: Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
- Bubalo, S. (2017). *6. pomaka po kojima ćete znati da se vaše dijete razvija i napreduje*. Preuzeto: 12. 9. 2018 s <http://www.djecjaposla.com/6-pomaka-po-kojima-cete-znati-da-se-vase-dijete-razvija-i-napreduje/>
- De Privilio, S., Caput-Jogunica, R., G. Boshi, V. (2007). Utjecaj sportskog programa na promjene motoričkih sposobnosti predškolaraca. *Medicina Fluminesis*, 43 (3), 204-210.
- Findak, V. (1995). *Metodika tjelesne i zdravstvene kulture u predškolskom odgoju*. Zagreb: Školska knjiga.
- Hraste, M., Đurović, N., Matas, J. (2009). Razlike u nekim antropološkim obilježjima kod djece predškolske dobi. U V. Findak (ur.) *Zbornik radova 18. ljetna škola kineziologije Republike Hrvatske, „Metodički organizacijski oblici rada u područjima, edukacije, sporta, sportske rekreativne i kineziterapije“*, Poreč (str. 149-153). Zagreb: Hrvatski kineziološki savez
- Hraste, M., Granić, I., Mandić Jelaska, P. (2016). Utjecaj različito programiranih aktivnosti na promjene u nekim antropološkim obilježjima kod djece predškolske dobi. U V. Findak (ur.) *Zbornik radova 25. ljetna škola kineziologa Republike Hrvatske, „Kineziologija i područja edukacije, sporta, sportske rekreativne i kineziterapije u razvitku hrvatskog društva“*, Poreč (str. 204-208). Zagreb: Hrvatski kineziološki savez.
- Juričić, D., Ajduković, Ž., Kovačić, S. (2005). *Velika enciklopedija malih aktivnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
- Kosinac, Z. (2011). *Morfološko-motorički i funkcionalni razvoj djece uzrasne dobi od 5. do 11. godine*. Split: Savez školskih športskih društava grada Splita.
- Lorger, M. (2011). *Sport i kvaliteta života mladih. (Doktorska disertacija)*. Zagreb: Kineziološki fakultet, Sveučilišta u Zagrebu.
- Matrljan, A., Berlot, S., Car Mohač, D. (2015). Utjecaj sportskog programa na motoričke sposobnosti djevojčica i dječaka predškolske dobi. U V. Findak, (ur.) *Zbornik radova 24. ljetna škola kineziologa Hrvatske, „Primjena i utjecaj novih tehnologija na kvalitetu rada u područjima edukacije, sporta, sportske rekreativne i kineziterapije“*, Poreč (str. 167-171). Zagreb: Hrvatski kineziološki savez.

- Neljak, B. (2009). *Kineziološka metodika u predškolskom odgoju*. Zagreb: Kineziološki fakultet.
- Prskalo, I. (2004). *Osnove kineziologije*. Petrinja: Visoka učiteljska škola.
- Prskalo, I., Sporiš, G. (2016). *Kineziologija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Sekulić, D., Metikoš, D. (2007). *Osnove transformacijskih postupaka u kineziologiji*. Split: Fakultet prirodoslovno-matematičkih znanosti i kineziologije.
- Tukić, K., Marie Buotić, S., Rogulj, N. (2015). Razlike između dječaka i djevojčica u novokonstruiranim testovima koordinacije. U V. Findak (ur.) *Zbornik radova Ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske, „Primjena i utjecaj novih tehnologija na kvalitetu rada u područjima edukacije, sporta, sportske rekreacije i kineziterapiji“*, Poreč, (str. 186-190). Zagreb: Hrvatski kineziološki savez.
- Vučetić, V., Sporiš, G. (2016). *Dijagnostika*. U I. Prskalo, G. Sporiš, *Kineziologija* (str. 115-120). Zagreb: Školska knjiga d.d., Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Zekić R., Car Mohač, D., Matrljan, A. (2016). Razlike u morfološkim karakteristikama i motoričkim sposobnostima djece predškolske dobi polaznika male sportske škole. U V. Findak, (ur.) *Zbornik radova 25. ljetna škola kineziologa Republike Hrvatske, „Kineziologija i područje edukacije, sporta, rekreacije i kineziterapije u razvitku hrvatskog društva“*, Poreč(str. 406-413). Zagreb: Hrvatski kineziološki savez.
- Živčić Marković, K., Breslauer, N. (2011). *Opisi nastavnih tema i kriteriji ocjenjivanja–tjelesna i zdravstvena kultura u razrednoj nastavi*. Čakovec: Međimursko veleučilište u Čakovcu.

Metric characteristics of coordination and repetitive strength

Abstract

The main aim of the research was to determine the metric characteristics of jumping over the rope and crawling with a ball. The research was conducted in two kindergartens, one in Zagreb and one in Dugo Selo, on a sample of pre-school children. A larger sample ($N=51$) took part in the test jumping over the rope, and a smaller number of children ($N=37$) in crawling with the ball. The aim of the test is to examine the metric characteristics of the repetitive strength test (jumping over the rope) and the metric characteristics of the coordination test (crawling with the ball). The measurements were carried out during May and June 2018.

The results showed good metric characteristics for both measuring instruments, and they can be used for working with children of preschool age.

Keywords: coordination, measuring instruments, pre-school children, repetitive leg strength

Povijesni sadržaji u nastavi prirode i društva i književnoumjetnički tekstovi povjesne tematike – osnova za integraciju ili zabunu

Sanja Blagdanić¹, Aleksandra Stanić, Zorica Cvetanović²

¹ Učiteljski fakultet, Sveučilište u Beogradu

² Učiteljski fakultet, Sveučilište u Beogradu

Stranice: 26 – 38

Sažetak

Koncepcija osnovnoga obrazovanja u Srbiji i dalje je utemeljena na zasebnim nastavnim predmetima i sadržajima koji su jasno određeni logikom znanstvenoga područja iz kojeg ti sadržaji potječe. Ipak, postoje segmenti unutar različitih nastavnih predmeta koji omogućavaju povezivanje nastavnih sadržaja. Primjer je takve mogućnosti povezivanje nastave Srpskog jezika i nastave Prirode i društva kroz književne tekstove, prilikom upoznavanja s prošlošću Srbije. S jedne strane, književni tekstovi uvode imaginaciju i slikovitost u tumačenje prošlih događaja i imaju veliku motivacijsku snagu. S druge strane, potrebno je biti oprezan jer književni tekstovi često prenose iskrivljenu sliku o prošlosti, navodeći učenike da ih poistovijete s istinom, o čemu svjedoče i rezultati istraživanja prikazanih u ovom radu.

Cilj ovoga rada je sagledavanje na koji način književni tekstovi povjesne tematike utječu na razumijevanje povjesnih sadržaja. Empirijsko istraživanje provedeno je na uzorku od stotinu učenika četvrtoga razreda osnovnih škola, primjenom kriterijskoga testa znanja. Rezultati pokazuju da većina učenika uspješno lokalizira književni tekst u odnosu na povjesni događaj ili vrijeme na koje se tekst odnosi. S druge strane, učenici često nisu u stanju razlikovati povjesnu činjenicu od fikcije u književnim tekstovima, posebice kada obrada tih tekstova prethodi učenju povjesnih sadržaja u nastavi Prirode i društva.

Ovakvi rezultati ukazuju da je prilikom kreiranja nastavnih programa potrebno voditi računa o vremenskoj usklađenosti uvođenja povjesnih činjenica u nastavu Prirode i društva i njihovoj umjetničkoj interpretaciji u nastavi književnosti. Na razini realizacije nastave, učitelji mogu iskoristiti proturječnosti književnih tekstova i povjesnih činjenica i koristiti ih kao komplementaran način promišljanja o prošlosti.

Ključne riječi: književni tekstovi; nastava prirode i društva; povjesna činjenica; povjesni sadržaj; umjetnička interpretacija

Uvod

Osnovno obrazovanje u Srbiji i dalje je bazirano na predmetno postavljenoj koncepciji, pri čemu se nastava pojedinačnih predmeta oslanja na sadržaje i logiku znanstvenoga područja iz koje potiču ti sadržaji, a nastavni predmeti najčešće se realiziraju kroz zasebne sate. Ipak, postoje mogućnosti za povezivanje nastavnih sadržaja koji pripadaju različitim predmetima. U ovom radu bavit ćemo se mogućnošću međupredmetnoga povezivanja nastave Srpskog jezika i nastave Prirode i društva kroz književnoumjetničke tekstove, u funkciji upoznavanja učenika mlađe osnovnoškolske dobi s prošlošću Srbije. Prisutnost i metodička uloga književnoumjetničkih tekstova u učenju o prošlosti oslanja se na dva didaktičko-metodička pristupa – integrativni i narativni pristup.

Integrativni pristup u nastavi baziran je na cijelovitosti stvarnosti koja nas okružuje i znanostima koje pokušavaju opisati i objasniti takvu stvarnost. S obzirom na to da su danas uobičajena multidisciplinarna istraživanja u kojima se istraživanju određenoga problema prilazi iz aspekta većega broja znanosti (njihove metodologije i epistemologije), razumno je da tu logiku slijedi i nastava, uzimajući u obzir da postoje istraživanja koja pokazuju da se ovakvim pristupom mogu postići bolji nastavni rezultati (Boix Mansilla, 2005; Klein, 2006; Lake, 1994) na način koji ne bi bio moguć kroz resurse samo jednoga nastavnog predmeta (Boix Mansilla, 2005; Kostović-Vranješ i Vickov, 2013). Ovdje želimo ukazati da integrativni pristup ne negira važnost predmetno (disciplinarno) postavljene nastave koja omogućava razumijevanje specifičnoga načina mišljenja karakterističnoga za određenu disciplinu, kao i „koncentraciju na manje problemske segmente gradiva“ (Šefer, 2005, str. 87).

Korijen narativnoga pristupa može se pronaći u činjenici da je najstariji način na koji su se mladima prenosila saznanja o prošlosti upravo učenje na osnovi izvora koji se oslanjaju na fikciju, koji kombiniraju istinito i imaginarno u narativnoj formi. Takvi su bili najstariji epovi, narodne bajke, pjesme. Tradicija korištenja izvora baziranih na fikciji nastavila se do danas, kada nastavnici (s određenim ciljem) koriste u nastavi priče, filmove, računalne igrice (Marsh i Butler, 2012, Hoodles, 2011). Uz to, narativni pristup primjereno je dobnim karakteristikama učenika mlađih razreda osnovne škole (Čelstali, 2004) kojima je potrebna konkretna, opažljiva, deskriptivna podrška u svladavanju povijesnih sadržaja koji su vremenski, a često i prostorno udaljeni od učenika (Pešikan-Avramović, 1996). Ovaj pristup usklađen je i s karakteristikama povijesti kao znanosti. Naime, povjesničari koriste maštu da konstruiraju ili rekonstruiraju svoje razumijevanje prošlosti. Veliki dio povijesti oslanja se na kreiranje narativa prošlih događaja na osnovi dokaza, odnosno narativ je temeljni dio povijesti (Turner-Bisset, 2005).

Marsh i Butler (2012) ukazuju na strukturalne razlike između teksta koji ima imaginarne elemente (npr. književnoumjetničkih tekstova) i udžbeničkoga teksta. Ovi prvi tekstovi imaju narativnu strukturu, dok je udžbenik zasnovan na ekspositornoj formi, izravnom izražavanju i prenošenju informacija putem logički strukturiranoga sadržaja. Mnogi radovi pokazali su da ovakva različita struktura zahtijeva od čitatelja različit način misone prerade tih tekstova te im ljudi pristupaju na različite načine (*material-appropriate processing*). Tako, kada se čita priča, čitatelj prirodno povezuje dijelove teksta (*relational processing*), dok ekspositorni, udžbenički tekstovi traže od čitatelja da se fokusiraju na pojedinačne segmente bez (nužnog) povezivanja jedne stavke s drugima (*item-specific processing*) (Marsh i Butler, 2012).

Usporedno s ovim razmatranjima raspravlja se o odnosu književnoumjetničkoga teksta i povjesne činjenice u nastavi – koje su njihove uloge u nastavi književnosti i nastavi Povijesti (odnosno Prirode i društva), kao i jesu li te uloge kontradiktorne ili komplementarne.

Povijesna činjenica i književnoumjetnički tekst u nastavi književnosti

Odnos povijesne činjenice i književnoumjetničkog teksta bazira se na odgovoru na pitanje: koja je uloga povijesne istine u književnom tekstu. Mogući odgovor glasi da je potrebno stalno imati na umu da su svi književni tekstovi autonomni, bez obzira na to oponašaju li se događaji iz povijesti, integrira fikcija u stvarnost, sintetizira povijest i priča ili je samo riječ o fikciji (Veljković Mekić, 2017). Jedan od poznatih pisaca o tome je rekao: „uvek počinjem dokumentom i izlažem ga onom što ruski formalisti zovu ostranenije, proces oneobičavanja da bih ga učinio čudnim. Inače, bio bi to samo istorijski esej. (...) Druga opasnost je da iznesem samo dokumenta ili sećanja, da postanem samo pisac memoara ili istoričar. Igram između ta dva rizika“ (Kiš, 1990, str. 238). I kod čitanja književnoga teksta postoje ta dva rizika – prepoznati povijesnu činjenicu i razumjeti moguću umjetničku interpretaciju povijesne činjenice. To je posebno teško mlađim učenicima jer su njihove zablude koje potiču iz čitanja priča o prošlosti najčešće uvjetovane njihovim neznanjem ili polusaznanjima o povijesnim događajima, kao i srođnošću povijesti i književnosti (Blagdanić i Mićić, 2011).

U metodici nastave materinskog jezika i književnosti obrada književnoga teksta koji se oslanja na povijesne činjenice, nužno sadrži lokaliziranje teksta – postavljanje upravo podrazumeva osvetljavanje teksta sa vremenskog, prostornog, društvenog, kulutrološkog, razvojnog, bio-bibliografskog i istorijsko-recepcijskog stanovišta“ (Nikolić, 1992, str. 195). Bez rasvjetljivanja povijesnih činjenica često se ne može obraditi i razumjeti književni tekst te je ovaj segment („najava i lokalizacija teksta“) izdvojen kao posebna etapa nastavne jedinice iz književnosti (Rosandić, 2005, str. 83) ili kao nastavna situacija – lokalizacija (tekstovna, jezična, mjesna, vremenska i dr.) (Bežen, 2008, str. 316).

Povijesna činjenica i književnoumjetnički tekst u učenju povijesnih sadržaja

Književnoumjetnički tekstovi prilikom učenja povijesnih sadržaja u nastavi Prirode i društva imaju ulogu izvora znanja. Kao takvi, polariziraju znanstvenu i stručnu javnost u pogledu metodičke opravdanosti i načina njihove primjene kada je u fokusu učenje i razumijevanje povijesnih sadržaja. Osnovni izvor neslaganja odnosi se na položaj povijesne činjenice u književnoumjetničkom tekstu. Naime, ovi izvori znanja mogu sadržavati činjenične greške i nepreciznosti, kao i subjektivan pogled na prošlost (Marsh i Butler, 2012; Andrews i Burke, 2007). Povećano uživljavanje u priču povezano je i sa smanjenom sposobnošću za kritičko vrijednovanje informacija (Marsh i Butler, 2012). U prilog ovome govore rezultati istraživanja (von Heyking, 2004) u kojem su učenici četvrtog i petog razreda radili na analizi različitih povijesnih dokaza o događaju iz britanske prošlosti (bitka kod Leksingtona). Iako su uspješno procjenjivali ponuđene povijesne dokaze i prepoznavali kontradiktornosti, kada je trebalo na osnovi onoga što su istražili konstruirati priču o ovoj bitci – zanemarili su dokaze do kojih su došli i u potpunosti su se vratili književnoj interpretaciji te bitke (koja im je bila poznata od ranije). Uz sve naprijed navedeno, narativna struktura književnih djela povijesne tematike može kod učenika čitatelja dovesti do izjednačavanja vremenskoga slijeda događaja s uzročno-posljeđičnim slijedom događaja, uz njihovo drastično pojednostavljivanje – svodenje na jedan ili dva uzroka/posljedice (Toš, 2008).

Bez obzira na navedene nedostatke, Marsh i Butler (2012) ukazuju na rezultate istraživanja koji pokazuju da učenici više nauče kada uče iz izvora koji se temelje na umjetničkoj interpretaciji, nego kada isti sadržaj uče iz udžbenika. Kada su činjenice sastavni dio uvjerljive priče, one su mnogo zanimljivije i imaju neposrednije posljedice na mладогa čitatelja nego kada su prikazane u udžbeniku (Tomlinson, Tunnell i Richgels, prema Rodwell, 2013). Uz to, književna djela smatraju se posebno značajnim za razumijevanje

socijalne komponente povijesti (svakodnevnoga života ljudi, njihovih dilema, stavova i vrijednosti), što se često nedovoljno dobro vidi iz drugih povijesnih izvora. Time se humanizira prošlost, doprinosi se razvijanju empatije kod učenika za pojedince ili grupe koji su povezani s osjetljivim i kontroverznim pitanjima i omogućava rad na kompleksnim povijesnim temama (Deletić, 2018; Rodwell, 2013; Husbands, 2003).

Komplementarni pristup

Uzimajući u obzir navedene teorijske i empirijske nalaze o položaju povijesnih činjenica u književnoumjetničkim tekstovima, postavlja se pitanje načina na koji će književni tekstovi doprinijeti boljem i jasnijem usvajaju povijesnih sadržaja u nastavi Prirode i društva, a i boljem razumijevanju književnoga teksta povijesne tematike. Narativni pristup često je suprotstavljan analizi, a priče povijesnim činjenicama. To je pojednostavljen pristup jer one trebaju biti komplementaran način promišljanja o prošlosti, a ne suprotstavljen. Bruner pravi razliku između paradigmatskoga i narativnoga mišljenja, i jednom i drugom daje podjednaku važnost smatrajući da oba uvjeravaju, ali na različite načine – paradigmatsko argumentima, a narativno životnošću (Husbands, 2003). Promatrajući iz ugla nastave i učenika, da bi napravio veze između dva ili više područja znanja (povijesti i književnosti, u našem slučaju), učenik mora posjedovati jasna znanja iz oba područja i svijest o jedinstvenosti/posebnosti svake od njih. U suprotnom, umjesto integriranoga sustava znanja može se dobiti „...malo više od bućkuriša neupotrebljivih i nepovezanih sadržaja“ (Pešikan, 2003, str. 39). Ćelstali na odnos između književnosti i povijesti ne gleda kao na sukob profesija, sukob u kome se književnost percipira kao nepouzdana, ali zanimljiva, a povijest kao istinita, ali dosadna. „Nije odlučujuće da li su neki detalji pogrešni, već da li je suština, da li je celina bliska stvarnosti onoliko koliko je moguće“ (Ćelstali, 2004, str.321). U skladu s ovim, o pouzdanosti književnoumjetničkoga djela sudimo na osnovi toga je li se opisani događaj mogao desiti na prikazani način.

Metode istraživanja

Teorijski i empirijski nalazi koje smo razmatrali u prethodnom dijelu rada, zajedno s okvirom koji pružaju nastavni programi za Srpski jezik i Svet oko nas/ Prirodu i društvo, uvjetovali su da predmet ovoga rada bude usmjeren na *sagledavanje odnosa između književnoumjetničkog teksta i povijesne činjenice* u prvom ciklusu osnovnoga obrazovanja i odgoja u Srbiji.

Cilj je istraživanja utvrditi kako književnoumjetnički tekstovi utječu na učenje povijesnih sadržaja na učenicima mlađe osnovnoškolske dobi, odnosno mogu li ovi tekstovi pomoći tako što će kod učenika stvoriti širu sliku o prošlosti ili će zbog književne fikcije dovesti do zabluda o povijesnim činjenicama.

U skladu s navedenim ciljem, formulirani su istraživački zadatci:

1. utvrditi u kojoj mjeri učenici razlikuju povijesnu činjenicu od fikcije u književnoumjetničkim tekstovima
2. ispitati u kojoj su mjeri učenici u stanju lokalizirati tekst u odnosu na povijesni događaj ili vrijeme kada se događaj dogodio
3. ispitati jesu li zainteresiranost učenika za učenje o prošlosti i postignuća na testu znanja uvjetovana spolom učenika.

Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

Uzimajući u obzir cilj i zadatke ovoga istraživanja, ono se može svrstati u deskriptivna istraživanja jer je fokus na sagledavanju i razumijevanju stanja u obrazovnoj praksi. Primjenjena je tehnika testiranja kako bi se sagledao utjecaj književnoumjetničkih tekstova i povjesnih činjenica. S obzirom na specifičnosti ove teme i njezinu uvjetovanost konkretnim nastavnim sadržajima iz nacionalne povijesti Srbije, nismo imali na raspolaganju standardizirani test znanja namijenjen učenicima ove dobi kojim bi se ispitalo fenomen koji se istražuje. Stoga smo konstruirali pitanja na osnovi sadržaja predviđenih nastavnim programima za Srpski jezik i Svet oko nas/ Prirodu i društvo, s jedne strane, i uzimajući u obzir teorijske i empirijske nalaze o mogućim izazovima korištenja književnoumjetničkih tekstova povjesne tematike u učenju povjesnih sadržaja, s druge strane (Rosandić, 2005; Bežen, 2008; Blagdanić i Mičić, 2011; Marsh i Butler, 2012; Andrews i Burke, 2007; Deletić, 2018; Rodwell, 2013; Husbands, 2003). Zbog toga ovaj test možemo svrstati u kategoriju kriterijskih testova. Primjenjen test znanja, osim podataka o spolu učenika i njihovojo zainteresiranosti za učenje povjesnih sadržaja, sadržao je pet zadataka (Tablica 1).

Tablica 1. Prikaz istraživačkih zadataka/problema i opis zadataka u korištenom instrumentu

Redni broj pitanja	Istraživački zadatak/ problem na koji se zadatak odnosi	Opis zadatka
	Interes učenika za učenje o prošlosti	Iskaz koji se procjenjuje na petostupanjskoj skali procjene (veoma zanimljivo, zanimljivo, neodlučan sam, dosadno, veoma dosadno)
1.	Razlikovanje povjesne činjenice od fikcije	Razlikovanje istinitih od fiktivnih elemenata u odlomku priповijetke <i>Zlatno jagnje</i> , S. Velmar-Janković
2.	Lokaliziranje teksta – vrijeme kada se događaj dogodio	Određivanje na lenti vremena kada se dogodila radnja u zadanim književnim tekstovima (narodna književnost: <i>Marko Kraljević i beg Kostadin</i> , <i>Sveti Sava i seljak bez sreće</i> , <i>Stari Vujadin</i> ; <i>Kroz vasionu i vekove</i> , M. Milanković)
3.	Lokaliziranje teksta – vrijeme kada se događaj dogodio	Povezivanje vremenskoga okvira s povjesnim kontekstom u narodnoj izreci (<i>Đurđev danak – hajdučki sastanak</i> , <i>Mitrov danak – hajdučki rastanak</i>)
4.	Razlikovanje povjesne činjenice od fikcije	Određivanje točnosti tvrdnji o Marku Kraljeviću kao povjesnoj ličnosti
5.	Lokaliziranje teksta – povjesni događaj	Prepoznavanje povjesnoga događaja na koji se odnose stihovi pjesme <i>Otkuda ime najvećoj beogradskoj palati</i> , M. Danojlića

Korišteni književnoumjetnički tekstovi predviđeni su kao obvezni programski tekstovi (*Zlatno jagnje*, S. Velmar-Janković, *Kroz vasionu i vekove* (odlomak), M. Milanković i narodna književnost: epske pjesme o *Marku Kraljeviću*, epska pjesma *Stari Vujadin*, priča *Sveti Sava i seljak bez sreće*) u nastavnom program za Srpski jezik u prvom ciklusu osnovnoga obrazovanja i vaspitanja ili su u pitanju tekstovi koje učitelji mogu koristiti kao dopunski izbor (*Otkuda ime najvećoj beogradskoj palati*, M. Danojlić).

Uzorak i vrijeme istraživanja

Istraživanje je realizirano u svibnju 2019. godine, na uzorku od stotinu učenika četvrtoga razreda dvije osnovne škole s područja Grada Beograda. Od ukupnoga broja ispitanika, 55 činili su dječaci, a 45 su bile djevojčice. Prikupljanje podataka realizirano je na kraju

četvrтoga razreda jer su do tada učenici obradili sve književnoumjetničke tekstove povijesne tematike u nastavi Srpskog jezika i sve povijesne sadržaje u nastavi Prirode i društva.

Rezultati i rasprava rezultata istraživanja

Rezultati istraživanja prikazuju u kojoj mjeri učenici razlikuju povijesne činjenice od fikcije u književnoumjetničkim tekstovima, zatim uspješnost učenika u lokaliziranju književnoga teksta, kao i spolnu uvjetovanost zainteresiranosti učenika za učenje o prošlosti i njihovih postignuća na testu znanja.

Razlikovanje povijesne činjenice od fikcije u književnoumjetničkim tekstovima

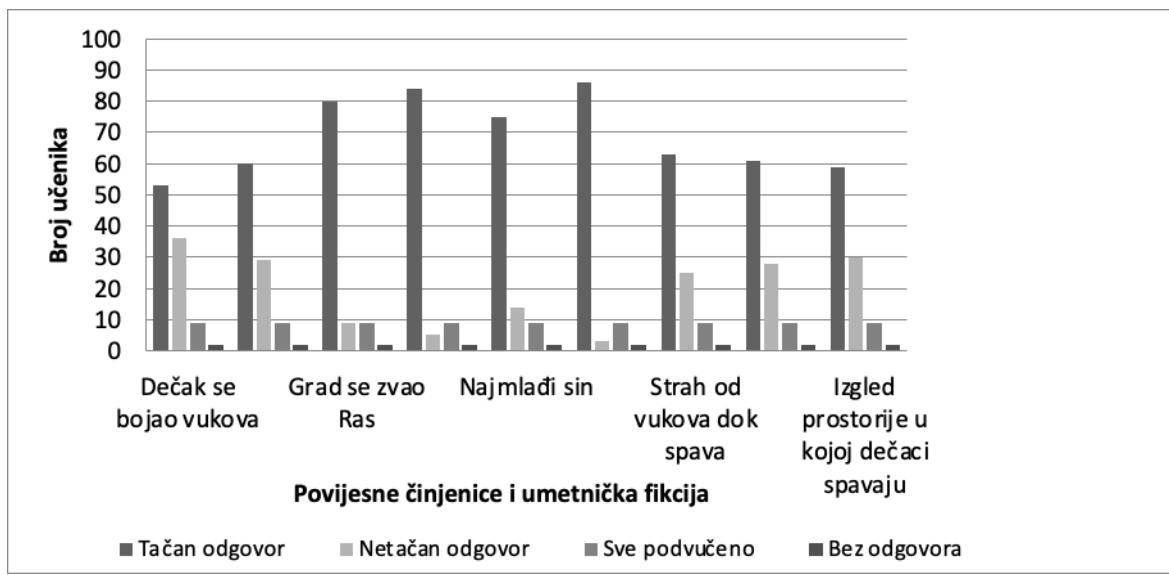
Utjecaj fikcije u književnoumjetničkim tekstovima na razumijevanje povijesnih činjenica (pojava, događaja, ličnosti) predstavlja, kao što je istaknuto u teorijskom dijelu rada, jedan od ključnih izazova u primjeni ovih tekstova na učenicima različite dobi. U našem istraživanju, učenici su rješavali dva zadatka koja su se odnosila na poznate književne tekstove (*Zlatno jagnje*, S. Velmar-Janković, narodne epske pesme o Marku Kraljeviću), s ciljem da se utvrdi jesu li i u kojoj mjeri, obrađeni književni tekstovi u nastavi Srpskog jezika utjecali na poimanje povijesne istine, odnosno je li umjetnička istina u svijesti učenika zauzela mjesto povijesne istine.

Zlatno jagnje je priča o u odrastanju Rastka Nemanjića (svetog Save) iz *Knjige za Marka* (Velmar Janković, 1998). Ovo je djelo obvezatna lektira za treći razred osnovne škole. Priča kao osnovu ima povijesnu osobu, ali ona ne govori o povijesnom, već o čudesnom detalju iz mladih godina ove osobe i nagovještava buduću sudbinu velikoga čovjeka (Pijanović, 2005). Na samom početku ove priče, u prvih nekoliko rečenica, nalaze se i povijesne činjenice i fikcija. Upravo je taj odlomak prezentiran učenicima čiji je zadatak bio da u tekstu podvuku samo ono što je povijesno točno. Zadani odlomak sadrži pet segmenata koji predstavljaju povijesnu činjenicu i četiri segmenta koji su umjetnička fikcija (Tablica 2).

Tablica 2. Povijesne činjenice i fiktivni elementi u odlomku pripovijetke *Zlatno jagnje*, S. Velmar Janković

Povijesne činjenice	Umjetnička fikcija
Grad se zvao Ras	Dječak se bojao vukova
Dječak se zvao Rastko	Vukovi su urlikali noću iz šume oko grada-tvrđave u kojoj je živio
Rastko je bio najmlađi sin	Strah od vukova dok spava u kuli
Braća Vukan i Stefan	Izgled prostorije u kojoj dječaci spavaju
Veliki župan Stefan Nemanja	

Prikupljeni podatci ukazuju da više od polovine učenika nema problema s razlikovanjem povijesne činjenice od književne fikcije u ovom tekstu. Najmanju razinu konfuzije između povijesnih činjenica i književne fikcije učenici pokazuju kada se radi o životu Rastka Nemanjića (svetog Save). Najsigurniji su bili kod prepoznavanja imena svetog Save, da je živio u Rasu, da je bio najmlađi sin u obitelji, a najviše učenika je znalo da je bio sin velikog župana Stefana Nemanje (Grafikon 2). Nešto manji broj učenika znao je imena Rastkove braće, iako je to činjenica koju uče u nastavi Prirode i društva. Smatramo da je dobrom poznavanju povijesnih činjenica o svetom Savi doprinijelo kontinuirano susretanje učenika s podatcima o njegovu životu, kako u predškolskom periodu, tako i kroz sva četiri razreda.



Grafikon 1. Razlikovanje povijesnih činjenica od književne fikcije u tekstu „Zlatno jagnje“

Književnoj fikciji da se dječak bojao vukova povjerovalo je nešto više od trećine učenika. Nešto manje od trećine učenika vjeruje da je opisani izgled sobe u kojoj su dječaci spavali odgovarao realnosti. Moguće je da je tome doprinio opis ambijenta (kula na vrhu zamka, kružna kamena prostorija, na podu su prostrte ovčje kože) koji odgovara (zamišljenom) izgledu srednjovjekovnih prostorija s kojima se učenici susreću u različitim medijima.

Bez poznavanja navedenih povijesnih činjenica (i njihovoga razlikovanja od fiktivnih elemenata) s početka teksta učenici neće razumjeti da se u priči govori o povijesnoj ličnosti. Kao što je već rečeno, cilj književnosti nije učenje povijesti, ipak poteškoće se mogu javiti kada se književni tekst povijesne tematike pojavljuje prije nego što se nauče povijesne činjenice neophodne za njegovo suštinsko razumijevanje. Upravo je to slučaj s ovim tekstrom – povijesne činjenice o dinastiji Nemanjića uče se u četvrtom razredu osnovne škole, a ovaj se tekst čita godinu dana ranije.

Drugi dio razmatranja odnosa povijesne činjenice i književne fikcije odnosi se na jednu od najkontroverznijih osoba srpske povijesti – Marka Mrnjavčevića, u narodu i književnosti poznatijega kao Marko Kraljević. Poznat je podatak da je nakon Kosovske bitke Marko Mrnjavčević postao turski vazal, a 1395. godine poginuo je boreći se na turskoj strani. Iako za vrijeme svoje dugogodišnje vladavine nije imao nijedan značajan politički potez, Marka Kraljevića narod je u epskim pjesmama i pričama prikazao kao bezgrešnoga junaka, a u svakoj pjesmi istaknuta je neka njegova vrlina. Prikazan je kao junak nevjerojatnih fizičkih sposobnosti, ali i moralnih vrijednosti. "Mitski i legendarni Kraljević Marko u svijesti skoro svakog srpskog čovjeka ostao je onakav kako ga je narodna pjesma pokazala, a taj lik mnogo se razlikuje od onog što pouzdano znamo" (Purković, 2008, str. 137).

Iako su se s Markom Kraljevićem kao povijesnom ličnošću učenici susreli u nastavi Prirode i društva tek u četvrtom razredu, u nastavi Srpskog jezika on je prisutan od drugog razreda kroz narodne epske pjesme (*Marko Kraljević i orao*, *Marko Kraljević i beg Kostadin*) i u kratkim narodnim umotvorinama, kao što su pitalice, izreke, anegdote. Učenicima je u našem istraživanju ponuđeno sedam iskaza za koje je trebalo odrediti jesu li povijesno točni ili netočni. Iskazi su sljedeći: *Junaštву se naučio od djece i pasa*; *Živeo je u 14. veku*; *Borio se na turskoj strani*; *Često je nosio budzovan sa sobom*; *Bio je najznačajnija ličnost u Srbiji u srednjem vijeku*; *Bio je sin kralja Vukašina*; *Turski car ga se plašio*.

Podatci do kojih smo došli ukazuju da među učenicima vlada najveća zabluda kada je u pitanju mit da je Marko Kraljević često sa sobom nosio budzovan, u što vjeruje čak 68 učenika. Ovaj mit ne možemo pripisati samo narodnoj književnosti, već i stereotipnim ilustracijama Marka Kraljevića (u čitankama i u različitim medijima) na kojima je vrlo često

prikazan s buzdovanom, na svojem konju Šarcu. Više od polovine učenika ($f = 58$) neutemeljeno vjeruje da je Marko Kraljević bio najznačajnija srpska ličnost. Prepostavljamo da je ovome uvjerenju doprinijela upravo narodna književnost koja ga veliča kao najsnažnijega i časnoga junaka. Točno polovina učenika vjeruje da se Marko Kraljević nije borio na turskoj strani. Ovo uvjerenje polovine učenika također možemo vezati za utjecaj (narodne) književnosti jer djeluje nelogično da cijeli jedan narod u svojim najznačajnijim umjetničkim ostvarenjima veliča nekoga tko se borio na strani nacionalnoga neprijatelja. Pri tome, ovo nije nelogično samo za djecu, nego i za gotovo polovinu odraslih stanovnika Srbije koji također vjeruju da se Marko Kraljević nije borio na turskoj strani (Stojanović i sur., 2010). Najviše točnih odgovora učenika odnosilo se na tvrdnju da se Marko Kraljević junaštvu naučio od djece i pasa, odnosno 74 učenika je odgovorilo da to nije točno, a 75 učenika znalo je da je živio u 14. stoljeću.

Smatramo da rezultati ovoga istraživanja jasno ukazuju da književnost ima veći utjecaj na formiranje lika Marka Kraljevića u svijesti učenika u odnosu na povjesne činjenice koje se uče u sklopu povjesnih sadržaja u nastavi Prirode i društva. U istraživanju koje je provedeno 2009. godine, učitelji u Srbiji iskazali su podijeljenost u stavovima o tome mogu li elementi fikcije u književnim djelima koja govore o određenom povjesnom periodu ometati usvajanje povjesnih sadržaja iz prirode i društva. Pri tome su učitelji upravo osoba Marka Kraljevića izdvojili kao primjer gdje razlike između povjesne ličnosti i književnoga lika mogu biti izvor poteškoća u nastavi (Blagdanić, 2014). Dakle, rezultati koje smo prikazali u ovom dijelu rada pokazali su da učenici književnu fikciju poistovjećuju s povjesnim činjenicama kada se radi osobama o kojima su više (i ranije) čitali i govorili samo na nastavi književnosti, a tek kasnije u nastavi Prirode i društva. Vjerujemo da je na ovakve rezultate utjecala i činjenica da se o prošlosti Srbije u nastavi Prirode i društva uči samo unutar jedne nastavne teme, i to samo u četvrtom razredu.

Uspješnost učenika u lokaliziranju književnoga teksta u odnosu na povjesni događaj ili vrijeme kada se događaj dogodio

Lokaliziranje književnoga djela u širem smislu odnosi se na poznavanje povjesnih i društvenih okolnosti neophodnih za razumijevanje književnoumjetničkoga teksta. Kod učenika mlađe osnovnoškolske dobi neke od ključnih dimenzija lokaliziranja odnose se na poznavanje (osnovnih karakteristika) vremena kada se određeni događaj dogodio kao i (pre)poznavanje konkretnoga povjesnog događaja o kome se govori u književnom djelu. U ovom smislu, primijenjeni test znanja sadrži tri pitanja koja se odnose na lokaliziranje književnoumjetničkoga teksta u okvir povjesne tematike.

U jednom od ta tri pitanja učenici su imali zadatak da za ponuđena književna djela (koja u svojim nazivima imaju imena konkretnih povjesnih osoba) odrede period u kojem se radnja ovih djela mogla se događati, tako što će upisati redni broj danog književnoga djela u označena polja na vremenskoj lenti. Likovi iz ponuđenih književnih djela povjesne su osobe (Marko Kraljević, sveti Sava, Milutin Milanković) ili književni likovi koji se jasno vežu za određeni povjesni period (stari Vujadin). Manje od polovine učenika (41%) točno su smjestili sve četiri povjesne osobe u odgovarajući period. Analizom netočnih odgovora dobili smo gotovo podjednak broj različitih netočnih kombinacija, tako da nismo mogli utvrditi jesu li učenicima određene povjesne osobe, odnosno povjesni period predstavljali poseban problem. Ovako veliki broj netočnih odgovora koji se odnose na osobe koje su dio književnih tekstova u nastavi Srpskog jezika i koje su spominjane i u nastavi Prirode i društva, mogli bismo pripisati neadekvatno realiziranoj vremenskoj lokalizaciji obrađenih književnih tekstova (u nastavi Srpskog jezika), kao i neadekvatnom pristupu povjesnim sadržajima (u nastavi Prirode i društva).

Adekvatna vremenska lokalizacija nužna je i za razumijevanje nekih narodnih izreka, kao što je izreka *Durđevdan – hajdučki sastanak, Mitrovdan – hajdučki rastanak*. Naime,

zanimalo nas razumiju li učenici značenje (povijesni kontekst) ove izreke u odnosu na ponuđene datume (Đurđevdan – 6. svibnja, Mitrovdan – 8. studenoga), odnosno vremenski okvir (proljeće – jesen). Učenici su prilikom rješavanja ovoga zadatka trebali povezati spoznaje o karakteristikama godišnjih doba, odnosno godine omeđene ovim datumima, kao i stećena znanja o hajducima (tko su bili hajduci i jataci, zašto su se hajduci krili u šumama, protiv koga su se borili i sl.). Točan odgovor dalo je 43 učenika, što smatramo nezadovoljavajućim ako se uzme u obzir da je ovo općepoznata izreka i da je zastupljena u udžbenicima za prirodu i društvo. Kod netočnih odgovora izdvojili bismo odgovore koji predstavljaju povijesno točnu tvrdnju, ali nerelevantnu za postavljeno pitanje (*Hajduci su se rastajali baš tada zato što su Turci uhvatili sve lude, zatvorili ih i naređivali im; Rastajali su se tada jer su išli kod jataka*), što može ukazati da neki učenici nisu sposobni na valjan način argumentirati svoje stavove na osnovi danih činjenica i predznanja.

Lokaliziranje književnoga teksta kroz prepoznavanje povijesnoga događaja na koji referira tekst bilo je posebno pitanje u primjenjenom testu znanja. Od učenika je traženo da na osnovi stihova pjesme *Otkuda ime najvećoj beogradskoj palati*, M. Danojlića odrede na koji važan povijesni događaj podsjeća pjesnika Palača *Albanija*, kroz tri ključne riječi (vojnici, rat, Albanija) koje se nalaze u ponuđenom odlomku pjesme. Iako je nešto više od polovine učenika (53 %) prepoznalo da je riječ o Prvom svjetskom ratu ili povlačenju preko Albanije, primjećeno je tijekom testiranja da ih je ovo pitanje zbunilo, odnosno da do tada nisu bili u prilici odgovarati na zadatke poput ovoga. Najčešći netočni odgovori odnosili su se na Drugi svjetski rat.

Prikazani rezultati pokazuju da je oko polovine učenika u stanju da pojmi vrijeme i povijesni događaj na koji referira književnoumjetničko djelo, dok je za drugu polovinu učenika to problem, te se postavlja pitanje njihovog razumijevanja kako književnih djela sa povijesnom tematikom (nastava srpskog jezika), tako i povijesnih događaja samih po sebi (nastava Prirode i društva). Ovakvi rezultati govore nam da mnogi učenici tijekom dosadašnjega obrazovanja nisu sposobljeni kombinirati ponuđene podatke s prethodnim znanjima i formulirati korektan zaključak.

Zainteresiranost učenika za učenje o prošlosti i postignuća na testu znanja – spolna uvjetovanost

Posljednji segment podataka koji su prikupljeni ovim istraživanjem odnosi se na zainteresiranost učenika za učenje o prošlosti. Na osnovi dobivenih rezultata možemo zaključiti da među učenicima vlada pozitivno mišljenje o pitanju učenja o prošlosti jer se skoro polovina učenika (48%) izjasnila da je veoma zainteresirana, a trećina da je zainteresirana za učenje o prošlosti. Negativan stav o učenju o prošlosti iznijelo je svega šest učenika.

Distribucija odgovora u odnosu na spol učenika prikazana je u Tablici 3. Iz podataka u ovoj tablici vidljivo je da dječaci imaju nešto pozitivniji stav o učenju o prošlosti, odnosno u većoj su mjeri zainteresirani za učenje sadržaja o prošlosti.

Tablica 3. Zainteresiranost za učenje o prošlosti prema spolu učenika

	Veoma zanimljivo	Zanimljivo	Neodlučan/a	Dosadno	Veoma dosadno	Ukupno
Muški spol	31	11	9	3	1	55
Ženski spol	17	22	4	1	1	45
Ukupno	48	33	13	4	2	100

Da bismo odredili je li uočena razlika između dječaka i djevojčica i statistički značajna, objedinili smo kategorije koje imaju malu frekvenciju (dosadno i veoma dosadno) kako bismo mogli testirati ovu razliku pomoću hi kvadrat testa. Vrijednost dobivenoga hi kvadrata ($\chi^2 = 9,434$), uz odgovarajući broj stupnjeva slobode ($df = 3$) pokazuje da postoji statistički značajna razlika između zainteresiranosti dječaka i djevojčica za učenje o prošlosti na razini značajnosti 0,05 ($r = ,024$). Odnosno, dječaci su u većoj mjeri izrazito zainteresirani za učenje sadržaja o prošlosti. Iako su dječaci pokazali izraženiju zainteresiranost za učenje povijesnih sadržaja, njihova postignuća na primijenjenom testu znanja ($M = 16,54$, $\sigma = 2,77$) tek su nešto bolja od postignuća djevojčica ($M = 16,44$, $\sigma = 2,82$). Testiranjem značajnosti razlike između aritmetičkih sredina rezultata koji su postigli dječaci i djevojčice ($t = 0,180$, $df = 98$, $p = ,858$), potvrđeno je da se uočena razlika između postignuća učenika različitoga spola nije pokazala kao statistički značajna.

Zaključci

U obrazovnom radu postoje različite mogućnosti integriranja sadržaja nastave Srpskog jezika i nastave Prirode i društva. Jedna od njih su književnoumjetnički tekstovi povijesne tematike i njihovo povezivanje sa sadržajima o prošlosti Srbije. U tumačenje povijesnih događaja književni tekstovi uvode imaginaciju i slikovitost, ali često donose i iskrivljenu sliku o prošlosti, navodeći učenike da ih poistovijete s istinom. Književna interpretacija prošlosti uvijek je postojala u pjesmama, pričama i romanima, a povjesničari su koristili neke književne vrste (memoari, dnevničici) da konstruiraju ili rekonstruiraju razumijevanje prošlosti. U nastavi Prirode i društva književnoumjetnički tekstovi mogu se koristiti za učenje povijesti, uz stalno preispitivanje i odvajanje istine od fikcije. U ovoj točki nastavnoga preklapanja povijesti i književnosti važnu ulogu imaju kvaliteta nastave i usklađenost programskih sadržaja iz različitih nastavnih predmeta, a nastavnik je ključna karika koja povezuje sve elemente. Uloga nastavnika je da prilikom obrade književnoga teksta povijesne tematike realizira širu lokalizaciju, da učenicima ukaže na povijesne podatke, ali i da ih usmjerava na procjenu točnosti povijesnih pojmoveva u takvim tekstovima.

Imajući u vidu kompleksnost odnosa književnoumjetničkih tekstova i učenja povijesnih sadržaja, provedeno je istraživanje čiji rezultati pokazuju da učenici razumiju književnoumjetničke tekstove sa povijesnom tematikom ako znaju potrebne podatke iz povijesti. U našem istraživanju je dobro poznavanje povijesnih činjenica o Svetom Savi doprinijelo razumijevanju književnoumjetničkog teksta u kome je ova povijesna ličnost glavni lik. Također je pokazano da književnost ima veliki utjecaj na karakterizaciju povijesnih osoba. Učenici književnu fikciju poistovjećuju s povijesnim činjenicama kada je riječ o povijesnim osobama o kojima su čitali i govorili prvo u nastavi književnosti, a tek kasnije u nastavi Prirode i društva.

Drugi istraživački nalaz ukazuje na to da oko polovine učenika nije u stanju točno smjestiti u odgovarajući vremenski okvir ponuđene povijesne ličnosti, kojima su se bavili i u nastavi književnosti i u nastavi Prirode i društva. To govori da je ili neadekvatno realizirana šira lokalizacija književnih tekstova u nastavi Srpskog jezika, i/ili se radi o neadekvatnom pristupu povijesnim sadržajima u nastavi Prirode i društva.

Metodičke implikacije na osnovi nalaza ovoga istraživanja dovode do nekoliko ključnih točaka. Prvo, nastavne sadržaje iz povijesti i književnoumjetničke tekstove s povijesnim činjenicama treba ili istovremeno obrađivati iz oba predmeta ili ih obraditi prvo u nastavi Prirode i društva, čime bi se omogućila kasnija lokalizacija književnoumjetničkog teksta i spriječilo da umjetnička istina u svijesti učenika zauzme mjesto povijesne istine. U prilog ovome nastojanju mogu poslužiti neke od metodičkih strategija: prepoznati koji su od književnih likova bili i stvarne povijesne osobe, ukazati na sličnosti i razlike između konkretnoga književnog lika i povijesne osobe, uočiti u književnoumjetničkom tekstu povijesne činjenice i odvojiti ih od fikcije, ukazati na razloge zbog kojih su nastale razlike u

književnom djelu u odnosu na povijesne činjenice i slično. Drugo, potrebno je povezati predmetne sadržaje u nastavnim programima, pa ih dosljedno uskladiti po vremenskom pojavljivanju književnih tekstova povijesne tematike i povijesnih sadržaja u nastavi Prirode i društva. Treće, poticati učenike da razumiju da postoje književnoujmjetnički tekstovi u kojima se pojavljuju i povijesne činjenice, ali da se u književnosti često ukidaju granice između činjenica i fikcije. Zato na kraju želimo istaknuti da ne treba zaboraviti da je književnost umjetnost, a da svrha bilo koje vrste umjetnosti, tako i književnosti, nije usvajanje povijesnih činjenica, tako da nam preostaje da pravilno iskoristimo ljepotu koju umjetnost pruža kako bi potakla učenike na učenje povijesti i proširila slike koje već imaju o prošlosti.

Literatura

- Andrews, T. & Burke, F. (2007). What Does It Mean to Think Historically, *Perspectives*, 45 (1), 32–35.
- Bežen, A. (2008). *Metodika – znanost o poučavanju nastavnog predmeta; epistemologija metodike u odnosu na pedagogiju i edukologiju – s primjerima iz metodike hrvatskoga jezika*. Zagreb: Učiteljski fakultet.
- Blagdanić S. (2014). *Istorijski sadržaji u nastavi prirode i društva*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Blagdanić S. & Mićić V. (2011). Istoriska činjenica i književni tekst - u mlađim razredima osnovne škole. *Inovacije u nastavi*, 24 (1), 27–38.
- Boix Mansilla, V. (2005). Assessing Student Work at Disciplinary Crossroads. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 37(1), 14–21.
- Ćelstali, K. (2004). *Prošlost nije više što je nekad bila*. Geopoetika: Beograd.
- Danojlić, M. (1980). *Kako spavaju tramvaji*. Beograd: Narodna knjiga.
- Deletić, Z. (2018). *Metodika i tehnologija nastave istorije*. Kosovska Mitrovica: Filozofski fakultet u Prištini.
- Husbands, C. (2003). *What is history teaching?* Buckingham Philadelphia: Open University Press.
- Hoodles, P. (2011). *Teaching history in Primary Schools*. Exeter: Learning metters.
- Kiš, D. (1990). *Gorki talog iskustva*. Beograd: BIGZ.
- Klein, J. T. (2006). A Platform for a Shared Discourse of Interdisciplinary Education. *Journal of Social Science Education*, 5(2), 10–18.
- Kostović-Vranješ, V. & Vickov, G. (2013). Interdisciplinary Teaching of Science and English at an Early School Age. *Croatian Journal of Education*, 15(3), 823–848.
- Lake, K. (1994). Integrated curriculum. School improvement research series no. 16. U.S.: Northwest Regional Educational Laboratory /online/. Retrieved on 13th July 2016 from <http://educationnorthwest.org/sites/default/files/integrated-curriculum.pdf>.
- Marsh, E. J. & Butler, A. C. (2012). Using Fictional Sources in the Classroom: Applications from Cognitive Psychology. *Education Psychologycal Review*, 24 (3), 449-469.
- Milatović, V. (2019). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti u mlađim razredima osnovne škole*. Prir. Z. Cvetanović, V. Janićijević, V. Mićić. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Nikolić, M. (1992). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Pijanović, P. (2005). *Naivna priča*. Beograd: Srpska književna zadruga i Učiteljski fakultet.
- Pešikan-Avramović, A. (1996). *Treba li deci istorija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pešikan, Ž. A. (2003). *Nastava i razvoj društvenih pojmova kod dece*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Purković M. Al. (2008). *Junaci srpskih narodnih pesama*. Šabac: Eparhija šabačko-valjevska.

- Rodwell, G. (2013). *Whose History?: Engaging History Students through Historical Fiction*. Adelaide: University of Adelaide Press.
- Rosandić, D. (2005). *Metodika književnog odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Stojanović, D., Vučetić, R., Petrović Todosijević, S., Manojlović Pintar, O. i Radić, R. (2010). *Novosti iz prošlosti – znanje, neznanje, upotreba i zloupotreba istorije*. Beograd: Beogradski centar za ljudska prava.
- Šefer, J. (2005). *Kreativne aktivnosti u tematskoj nastavi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Toš, Dž. (2008). *U traganju za istorijom*. Beograd: CLIO.
- Turner-Bisset, R. (2005). *Creative teaching history in the primary classroom*. London: David Fulton Publishers.
- Velmar Janković, S. (1998). *Knjiga za Marka*. Beograd: Stubovi kulture.
- Veljković Mekić J. (2017). Vreme, istorija i fikcija u noveli „Grobnica za Borisa Davidovića“. In V. Lopičić & B. Mišić Ilić (Eds.), *Jezik, književnost, vreme: književna istraživanja* (str. 90-102). Niš: Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet.
- Von Heyking, A. (2004). Historical thinking in the elementary years: A Review of Current Research. *Canadian Social Studies*, 39 (1) /online/. Retrieved on 10th November 2019. from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1073974.pdf>

Historical Contents in Teaching Social, Environmental and Scientific Education and Literary Texts with Historical Topics – a Basis for Integration or Confusion

Abstract

The concept of primary education in Serbia is still based on teaching subjects that are implemented through separate classes, and through teaching contents that are determined by the logic of the scientific field from which these contents originate. However, there are segments within different subjects that allow connecting teaching contents that belong to different subjects. An example of such a possibility is the connection between teaching the Serbian language and Social, Environmental and Scientific Education when introducing pupils to the past of Serbia. On the one hand, literary texts introduce imagination and vividness to the interpretation of past events and have great motivational power. Also, the narrative approach of the past is more appropriate to younger primary school children than the usual approach, based on explaining historical events. On the other hand, one needs to be careful, since literary texts often convey a (somewhat) distorted image of the past, leading pupils to identify them with the historical facts. Without proper teacher guidance, pupils will lean more towards a literary interpretation of the past, since they have a closer and more understandable approach, as evidenced by the results of the research.

This paper aims to clarify how literary texts with historical topics influence the understanding of historical contents in teaching Social, Environmental and Scientific Education. Empirical research was conducted on a sample of one hundred fourth-grade pupils (aged eleven) in primary schools in Belgrade (Serbia), using a criterion-referenced knowledge test. The results show that most pupils successfully localize literary texts with the historical event or the time to which the text refers. Then again, pupils are often unable to distinguish a historical fact from fiction in literary texts, especially when covering these texts precedes learning of historical contents in teaching Social, Environmental and Scientific Education.

These results indicate that when creating curricula, it is necessary to consider the timing of introducing historical facts in teaching Social, Environmental and Scientific Education, and their artistic interpretations in teaching literature. At the teaching level, teachers can use the contradictions of literary texts and historical facts and call attention to the reasons why these differences arose, or use them as a complementary way of thinking about the past. This approach has an important role in developing pupils' critical attitude towards the past.

Keywords: *artistic interpretation; historical content; historical fact; literary texts; teaching Social, Environmental and Scientific Education*

Obrazovanje Hrvata u Srbiji na hrvatskom jeziku i izvannastavne aktivnosti

Katarina Čeliković
Zavod za kulturu vojvođanskih Hrvata, Srbija
Stranice: 39 – 48

Sažetak

Hrvati u Srbiji su višestoljetno domicilno stanovništvo i predstavljaju relativno heterogenu nacionalnu zajednicu, teritorijalno iznimno disperziranu. Prema popisu iz 2011. godine ukupan broj Hrvata je 57 900, a većina živi u Vojvodini (47033). Hrvati su 2002. godine formalno priznati kao nacionalna manjina.

Hrvatsko nacionalno vijeće najviše je zastupničko tijelo Hrvata u Republici Srbiji izabrano radi ostvarivanja prava na manjinsku samoupravu u području službene uporabe jezika, obrazovanja, informiranja i kulture. Obrazovanje na hrvatskom jeziku ima iznimno važnu ulogu u očuvanju nacionalnoga identiteta te mu se posvećuje velika pozornost. Nastava na hrvatskom jeziku u osnovnim školama započela je školske 2002./03. godine. Sada se cijelovita nastava i programi na hrvatskom jeziku odvija u pet objekata vrtića, šest osnovnih i tri srednje škole na teritoriju općine Subotica i Sombor, a izborni predmet Hrvatski jezik s elementima nacionalne kulture uči se u 15 škola u 10 naselja u Vojvodini. Iako je ukupno oko 1000 djece obuhvaćeno nekim modelom obrazovanja na hrvatskom jeziku u Vojvodini, to svoje pravo ostvaruje manje od 5 % pripadnika hrvatske zajednice, mnogo manje od pripadnika drugih zajednica.

U cilju podizanja kvalitete odgoja i obrazovanja na hrvatskom jeziku poduzimaju se brojne aktivnosti. Jedna od važnijih je podizanje jezičnih kompetencija nastavnoga kadra u čemu značajnu ulogu ima 2018. godine otvoren Lektorat hrvatskog jezika i književnosti na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Novom Sadu. Hrvatsko nacionalno vijeće u suradnji s institucijama i hrvatskim udrugama kulture tijekom više od jednoga desetljeća priređuje brojne manifestacije namijenjene djeci u nastavi na hrvatskom jeziku. Najvažnija od njih je najveća književno-jezična manifestacija Hrvata u Srbiji Dani hrvatske knjige i riječi – dani Balinta Vujkova koja kao izvannastavna aktivnost pridonosi očuvanju, proučavanju, ali i motiviranju učenika u govorenju hrvatskoga jezika. Ona okuplja i znanstvenike i uspostavlja međunarodnu suradnju. Kvaliteti nastave pridonose i smotra recitatora na hrvatskom jeziku, etnokamp, dramske radionice, kvizovi za poticanje čitanja, gostovanja hrvatskih pisaca, nakladnička djelatnost i drugo.

Ključne riječi: Hrvati, hrvatski jezik, izvannastavne aktivnosti, obrazovanje, Srbija

Uvod

Obrazovanje na hrvatskom jeziku Hrvata u Srbiji jedno je od zajamčenih prava pripadnika ove manjinske zajednice o kojem će u ovom radu biti riječi s dva aspekta – kako se ostvaruje u okviru obrazovnoga školskog sustava i kako mu u tome pomažu izvannastavne aktivnosti s ciljem podizanja nacionalne svijesti, osnaživanja i potpore opstojnosti ove zajednice. Važno je u tom kontekstu imati u vidu dvije gotovo antagonističke činjenice: višestoljetni povijesni i kulturni kontinuitet Hrvata u Srbiji (prostoru nekada zajedničke države Jugoslavije, ali i drugih državnih uređenja) te njihov dva desetljeća dug (!) status nacionalne manjine u novonastaloj državi nakon turbulentnih godina kraja 20. stoljeća.

Hrvati u Vojvodini / Srbiji – nova manjina

Hrvati u Vojvodini odnosno u Srbiji višestoljetno su domicilno stanovništvo i predstavljaju relativno heterogenu nacionalnu zajednicu. Hrvati su ovaj prostor naseljavali tijekom duljega razdoblja, dolazeći najčešće s područja današnjih država Hrvatske te Bosne i Hercegovine. Od ukupno 57 900 osoba, koje su se na posljednjem popisu stanovništva 2011. u Republici Srbiji, u nacionalnom smislu izjasnile Hrvatima, većina ih živi u Vojvodini (47 033 ili 81,2 %), a u trima regijama: Bačkoj, Srijemu i Banatu.

Hrvati su i formalno priznati nacionalnom manjinom nakon sloma režima Slobodana Miloševića 2002. godine kada je Srbija ratificirala međunarodne sporazume o manjinskim pravima, a s Hrvatskom je sklopila i bilateralni sporazum o zaštiti manjina (2004.). Do tada su Hrvati imali status konstitutivnoga naroda (1990.), a status nacionalne manjine dočekali su bez ikakvih ili vrlo slabih institucionalnih resursa, slabe zastupljenosti u tijelima upravljanja i vlasti, kao i slabe kadrovske strukture.

Svojevrsna renesansa nastupa osnivanjem, odnosno izborom prve manjinske samouprave – Hrvatskog nacionalnog vijeća 2002. godine (HNV), najvišega zastupničkog tijela Hrvata u Republici Srbiji, izabranoga radi ostvarivanja prava na manjinsku samoupravu u području službene uporabe jezika i pisma, obrazovanja, informiranja i kulture. Tako početkom 21. stoljeća započinje školovanje na hrvatskome jeziku i učenje fakultativnoga predmeta Hrvatski jezik s elementima nacionalne kulture (2002.), osniva se i iz proračuna financira rad Novinsko-izdavačke ustanove i istoimeni tjednik Hrvatska riječ (2003.), sve je više hrvatskih tiskovina, neke od kulturnih udruga vraćaju hrvatski predznak ili se osnivaju nove pa je danas u Srbiji pedesetak hrvatskih udruga kulture, osnovan je Zavod za kulturu vojvođanskih Hrvata (2008.), hrvatski je jezik u službenoj uporabi u više vojvođanskih sela, a od 2009. i u pokrajinskim tijelima, od 2010. na Radioteleviziji Vojvodine prikazuje se i TV dnevnik na hrvatskom jeziku, Međuvladin mješoviti odbor za praćenje provođenja Sporazuma o zaštiti manjina između Srbije i Hrvatske od 2009. godine intenzivirao je rad itd. Nabrojane pomake moramo promatrati kao polazište, ne i kao željene rezultate budući da su prakse i sudjelovanje u državnim i javnim službama daleko od zajamčenih i poželjnih prava.

Obrazovanje na hrvatskom jeziku

Početci

Obrazovanje je temelj opstojnosti svakoga naroda, a iznimnu važnost ima u životu pripadnika manjinskih zajednica. S ciljem osnaživanja hrvatskoga naroda u državi u kojoj je donedavno bio konstitutivni, a odmah potom i bez ikakvih prava, vodstvo hrvatske zajednice u Srbiji poduzelo je važne korake u osvješćivanju potrebe obrazovanja na materinskom jeziku koje će potom imati i dalekosežnije pozitivne učinke na svijest o pripadnosti

hrvatskom narodu. Žigmanov (2011) zaključuje kako je temeljem uredbe Vlade Republike Srbije, od školske 2001./02. godine, u škole uvedena vjerska nastava u osnovnim i srednjim školama u Republici Srbiji te je tako, posredovanjem rimokatoličkoga vjeroučitelja, prvi put neslužbeno u školski sustav ušao i hrvatski jezik. Iste, 2001. godine s radom je započeo i Dječji vrtić *Marija Petković* u Subotici, uz trogodišnju finansijsku potporu američke nevladine organizacije Katolička služba za pomoć, nakon čega je postao dio Predškolske ustanove *Naša radost* Subotica. Uz provedbu Montessori programa, u vrtiću se najprije počelo s vjerskim odgojem, a od 2003. godine odgojno-obrazovni rad odvija se na hrvatskom jeziku, kao temelj za upis djece u hrvatske odjele. Cjeloviti program na hrvatskome jeziku u osnovnim školama započeo je školske 2002./03. godine nakon što je usvojen Zakon o zaštiti prava i sloboda nacionalnih manjina, kojim se hrvatskoj nacionalnoj zajednici priznao status nacionalne manjine te se stvorili uvjeti za otvaranje prvog odjela na hrvatskom jeziku u Republici Srbiji.

Obrazovanje danas

Odgoj i obrazovanje na jeziku manjinske zajednice regulirano je zakonima o osnovnom i srednjem školstvu. U skladu s odredbama tih zakona moguće je formirati razrede na jeziku nacionalne manjine uz uvjet da je najmanje 15 učenika u razredu. Obrazovni i odgojni rad na hrvatskom jeziku u Republici Srbiji izvodi se prema trima modelima. Uvjetovalo rečeno - Model A, B i C. Takva klasifikacija modela nije u uporabi u Republici Srbiji, već ju Hrvatsko nacionalno vijeće preuzima iz obrazovnoga sustava Republike Hrvatske. Podatci su iz dokumenta Strategija obrazovanja na hrvatskom jeziku u Republici Srbiji, usvojenoga i objavljenoga na mrežnoj stranici HNV-a /online/. Školske 2018./19. godine model A (cjelokupna nastava na hrvatskom jeziku) realizira se u pet vrtića Predškolske ustanove *Naša radost*, u šest osnovnih i tri srednje škole, a nastava se provodi u Subotici, Maloj Bosni, Tavankutu, Đurđinu i Monoštoru s ukupno 520 učenika. Model B (bilingvalna nastava) bio je u praksi kraće vrijeme samo u jednoj osnovnoj školi u Tavankutu s malim brojem polaznika. Model C (hrvatski jezik s elementima nacionalne kulture) zastupljen je u 15 osnovnih škola unutar 10 naselja u Vojvodini s oko 500 učenika. Od školske 2016./17. godine u mjestu Sonta otvoren je i izdvojeni odjel Osnovne glazbene škole Stevan Hristić iz Apatina, smjer tambura, koju pohađa 17 učenika. Dodajmo tomu kako se na hrvatskom (i mađarskom) jeziku odvija i nastava u dvjema vjerskim ustanovama Subotičke biskupije, to su katolička klasična gimnazija Paulinum (osnovana 1962., od 2004. s pravom javnosti) i Teološko-katehetski institut (utemeljen 1993., bez prava javnosti), visokoškolska ustanova koja obrazuje vjeroučitelje.

Pravo na obrazovanje na hrvatskom nastavnom jeziku (cjelovita nastava) ostvaruje mali broj djece s obzirom na nacionalni sastav učenika osnovnih škola AP Vojvodine. Prema istraživanju provedenom u HNV-u, u gradu Subotici, u kojem je 30 % ukupnoga broja Hrvata u Vojvodini pa tako i 30 % ukupnoga broja učenika u nastavi na hrvatskom jeziku (s cjelovitom nastavom na hrvatskom jeziku), zaključak je da bi oko 2500 djece u svakom trenutku moglo biti u programima i cjelokupnoj nastavi na hrvatskom jeziku u Subotici. Dakle, pravo na obrazovanje na materinskom jeziku ostvaruje oko 17 % učenika, a ovaj se postotak drastično smanjuje ako se gleda cijela hrvatska zajednica u Srbiji te je broj onih koji ostvaruju/koriste svoje pravo na obrazovanje na materinskom jeziku manji od 5 %. Razlozi su brojni i kompleksni, a dio njih odnosi se na problem udžbenika i kadrova.

Udjbenici i nastavni kadar

Nastava se odvija prema programima Republike Srbije, osim za Hrvatski jezik za koji Hrvatsko nacionalno vijeće u suradnji sa Zavodom za unapređenje obrazovanja i vaspitanja izrađuje programe. Dugi niz godina pitanje udžbenika bilo je glavna tema i tek je školske

2016./17. zaokruženo i riješeno pitanje udžbenika za osnovne škole, dok izazov srednjoškolskih udžbenika i radnih bilježnica čeka rješenje. Tijekom godina nastavnici su se snalazili samostalno ili uz pomoć Hrvatskoga nacionalnog vijeća budući da Republika Srbija nije omogućavala tiskanje udžbenika na hrvatskom (pa i drugim manjinskim jezicima) zbog maloga broja primjeraka i visoke cijene njihove izrade. O naporima Hrvatskoga nacionalnog vijeća koje je uložilo u području obrazovanja i izrade udžbenika govorи i ova izjava: „Međutim, đaci koji uče na hrvatskom jeziku u nešto su povoljnijem položaju jer im udžbenike obezbeđuje Hrvatsko nacionalno vijeće iz svog budžeta. U generaciji ima 35 do 40 učenika koji uče na hrvatskom jeziku, i za sve njih udžbenike daje HNV.“ /online/. Posve je jasno kako HNV nema u svojoj nadležnosti nabavu i izradu udžbenika te da je ovo važan iskorak maloga broja zaposlenih u krovnoj instituciji hrvatske zajednice s ciljem podizanja kvalitete nastave. Danas HNV osigurava i koordinira prevođenje udžbenika sa srpskog na hrvatski jezik i zahvaljujući BIGZ-u uspijeva pratiti obrazovnu reformu koja je u tijeku, a hrvatski jezik se uči iz udžbenika Školske knjige. Najveći je iskorak učinjen u autorskim udžbenicima iz Glazbene kulture od 1. do 8. razreda, kao i u nacionalnim dodatcima iz Svijeta oko nas, Prirode i društva, Likovne kulture, Geografije i Povijesti te u didaktičkom materijalu za predškolski odgoj. Ovako složene poslove Hrvatsko nacionalno vijeće provodi s nastavnim kadrom unutar hrvatske zajednice u Vojvodini, čime se podiže kvaliteta ne samo nastave već i kadrovskoga usavršavanja i osnaživanja.

Zametak kadrovske nastavničke jezgre moramo tražiti u školovanju studenata na fakultetima u Hrvatskoj, koje ima svoju relativno uspješnu „noviju“ povijest. Naime, Žigmanov (2006: 45) kaže kako Hrvati u Vojvodini „za vrijeme socijalizma nisu imali na institucionalni način riješeno pitanje ostvarivanja kolektivnih prava ... u što spada naravno i pravo na školovanje na vlastitom jeziku“. Inicijativu o obrazovanju na hrvatskom jeziku pokrenuo je DSHV 1991. godine kada je u Novom Slankamenu osnovan Fond Antun Gustav Matoš čiji je jedan od ciljeva bio upisivanje srednjoškolaca na sveučilišne studije u Hrvatskoj (isto). Surađujući s vojvođanskim Hrvatima, Hrvatska matica iseljenika petnaestak je godina skrbila o studentima iz Srbije, vodeći skrb o stipendijama, smještaju u domove i sl., a od 2006./2007. godine to preuzima Ministarstvo vanjskih poslova i europskih integracija Republike Hrvatske. Manje od pola studenata vraćalo se nakon studija u Srbiju, a potom se i broj upisanih studenata počeo smanjivati. Glavni su razlozi u različitim sustavima obrazovanja, uvođenju državne mature u hrvatski školski sustav od rujna 2007., ukidanje posebnoga statusa studentima iz hrvatske dijaspore, nositrifikacija diploma i ne manje važan financijski aspekt. Stoga se stanje nastavnoga kadra mora gledati iz perspektive malog broja školovanih nastavnika u Republici Hrvatskoj. Hrvatsko nacionalno vijeće je nakon analize stanja nastavnoga kadra u školama došlo do sljedećih činjenica: mali je broj jezično stručnoga kadra, nedovoljno je stručnoga usavršavanja nastavnika ili profesora, nezainteresiranost i nemotiviranost kadra za uporabu hrvatskoga jezika i hrvatske terminologije u nastavi i slaba zainteresiranost ravnatelja škola za problematiku uporabe hrvatskoga jezika u nastavi.

Pomoć je uputilo Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske uputivši četiri nastavnika koji su u nastavu uključeni kao asistenti, suradnici i savjetnici nastavnicima koji predaju predmet Hrvatski jezik i izborni predmet Hrvatski jezik s elementima nacionalne kulture u pojedinim školama. Unatoč preporukama MMO-a, Republika Srbija nije riješila njihov radno-pravni status. Učitelji u hrvatskoj nastavi u inozemstvu, osim izvođenja nastave Hrvatskog jezika, rade na povezivanju sa školama iz Republike Hrvatske, projektima, nabavi nastavnoga materijala, kao i organizaciji ekskurzija uz potporu MZOS-a. Potporu u rješavanju jezične stručnosti kadra u nastavi na hrvatskom jeziku kontinuirano pruža i Agencija za odgoj i obrazovanje (AZOO) Republike Hrvatske i vidu stručnoga usavršavanja, u obliku predavanja, radionica i terenske nastave uz stručno vodstvo. Njima se priključuje i Učiteljski fakultet iz Zagreba sa svojim profesorima koji sudjeluju u seminarima za nastavnike u okviru Dana hrvatske knjige i riječi u Subotici. Predavači i voditelji radionica su stručnjaci (sveučilišni profesori, savjetnici Agencije, učitelji

praktičari) iz područja hrvatskoga jezika, književnosti, povijesti, geografije, vjeroučstva, umjetnosti i biologije. Najvažnijim pak korakom možemo smatrati osnivanje Lektorata na hrvatskom jeziku – od akademske 2018./19. na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu na kojem je prva skupina od sedam polaznika uspješno završila lektorat.

U zaključku prvog dijela rada možemo ustvrditi kako Hrvatsko nacionalno vijeće uspješno rješava velike izazove koji su prisutni u obrazovanju na hrvatskom jeziku budući da se usprkos manjem broju ukupno upisane djece odjeli na hrvatskom nastavnom jeziku otvaraju i izvan općine Subotica i da roditelji na taj način vrednuju posvećenost u rješavanju brojnih problema s kojima se hrvatska manjinska zajednica svakodnevno suočava. Neki od njih i nisu u nadležnosti HNV-a, ali se ova krovna institucija strateški postavila prema obrazovanju na suvremen i odgovoran način. To se može potkrijepiti sljedećim odgovorima na izazove koje bilježi HNV, a što je zapravo plan u narednom razdoblju:

- osnivanje Hrvatskog školskog centra u Subotici
- kvalitetnija nastava na hrvatskom jeziku
- jezično stručan nastavni kadar
- stručno usavršavanje odgojitelja, učitelja, nastavnika, profesora
- financiranje izrade programa nastave i učenja sukladno reformi
- financiranje prijevoza učenika od kuće do škole i natrag
- financiranje dijela izvannastavnih aktivnosti učenika
- izrada udžbenika za srednje škole
- financiranje udžbenika za sve učenike
- nagrađivanje najboljih učenika i profesora
- promocija nastave na hrvatskom jeziku
- suradnja s lokalnom upravom.

Ovakav strateški pristup obrazovanju djece na hrvatskom jeziku računa i na nekoliko preduvjeta, od izgradnje jače nacionalne svijesti, potpore Republike Hrvatske do stvaranja pozitivnoga ozračja u Republici Srbiji bez kojega se roditelji ne odlučuju na upis u nastavu na materinskom jeziku. Svoj doprinos zasigurno će dati i profesionalne ustanove, kako medijska NIU *Hrvatska riječ* tako i jedina profesionalna ustanova u kulturi Zavod za kulturu vojvođanskih Hrvata, ali uvijek u suradnji s mjesnim udrugama kulture, pojedincima i državnim prosvjetnim i kulturnim institucijama. Sinergijsko djelovanje spomenutih čimbenika učinit će nastavu na hrvatskom ravnopravnom, usuđujemo se reći i konkurentnom jer će biti kvalitetna i poželjna za svakoga.

Bogatstvo izvannastavnih aktivnosti i neformalnoga obrazovanja

Generacije koje su cijelokupno obrazovanje prošle na hrvatskom jeziku u Srbiji često su se suočavale s pitanjem potrebe školovanja na jeziku koji je toliko sličan jeziku većinskoga naroda. Odgovor nije jednostavan. Teško je biti različit u školi, a živjeti s nekim u istoj ulici, zgradi i ići s njime na probe pjevanja, folklor ili na neku od sportskih aktivnosti. Kako onda pomoći u izgradnji samopouzdanja onome tko je u hrvatskom razredu, a ima tek sedam godina i treba objasniti zašto uči na jeziku drugčijem (a sličnom do potpune razumljivosti) od susjeda, često i bliskog rođaka? Iako ovo pitanje ulazi i u političku sferu, ovdje će biti riječi o načinima nadilaženja nerazumijevanja, nesnalaženja u, gotovo bismo morali naglasiti, emocionalnom pristupu.

Početak obrazovanja na hrvatskom jeziku započeo je izvan institucija. Naime, bilo je važno razgovarati s roditeljima, ponajprije onima snažne nacionalne svijesti, a potom i s onima koji su u izboru za nastavu na hrvatskom vidjeli neke materijalne prednosti. Već je prva godina bila vezana uz nagradu ljetovanja, uz besplatne udžbenike, prijevoz učenika do

škole iz udaljenijih mesta. Bila je to motivacija, potpora roditeljima i djeci. Hrvatsko nacionalno vijeće dalo je potporu i onima koji su stvarali sadržaje namijenjene djeci te uvidjelo kako se ove aktivnosti odvijaju u dva smjera: unutar zavičaja i prema Hrvatskoj. Tako se tijekom godina, kaže Čeliković (2010), razvio veći broj manifestacija namijenjenih djeci, ponajprije unutar udruga kulture i Crkve koje produciraju različite programe od glazbenih, folklornih do književno-jezičnih i programa tradicijske kulture. Svim je programima osnovni cilj okupljanje i očuvanje zajedničke nacionalne baštine i izgradnja nacionalne svijesti u pozitivnom ozračju uz uvažavanje drugoga. To je osnovni preduvjet za upis u obrazovanje na materinskom hrvatskom jeziku. Istraživanje kulturne scene, primjećuje Čeliković (2010), pokazalo je kako se unutar udruga i Crkve, najčešće vezanima uz veća središta, poput Subotice, producira vrlo kvalitetan program u koji se uključuje veliki broj djece. U tom su programu slobodne aktivnosti unutar udruga, poput folklorne sekciјe, tamburaškoga orkestra (škola tambure), recitatorska i dramska sekciјa, likovna sekciјa, sportska i druge. Uključivanjem u nabrojane aktivnosti dijete ima priliku nastupiti na festivalima, smotrama, natjecati se i putovati. Vrlo poticajno okruženje za polaznike i roditelje. I, naravno, stvaranje pozitivnoga ozračja unutar prostora koji nosi nacionalni naziv. Time se polako razbijaju latentni strahovi kako među djecom, tako još više kod roditelja koji ne žele izdvajati svoju djecu od drugih.

Važan segment izvaninstitucionalnoga obrazovanja možemo promatrati i u kategorijama rada unutar domicilne države i u poveznici s matičnom domovinom. Tako se programi unutar Republike Srbije produciraju unutar udruga kulture ili institucija, koje bismo mogli nazvati „domaći“ programi. Osim rada u spomenutim sekciјama, djeca se rado uključuju u manifestacije kao što su Etnokamp Hrvatske čitaonice, Pokrajinska smotra recitatora Hrvatske čitaonice, Kviz za poticanje čitanja *Čitam i skitam* Gradske knjižnice Subotica, festival *Djeca su ukras svijeta* Hrvatskog kulturno-prosvjetnog društva *Matija Gubec* u Tavankutu, dječja smotra pjevača Hrvatske glazbene udruge *Festival bunjevački pisama* u Subotici, Hrckov maskenbal NIU *Hrvatska riječ*, doček sv. Nikole, dječja prela i zabave, žetvena svečanost *Dužjanca* i druge. Sudjelovanje u programima rezultira putovanjima, upoznavanjem i prijateljstvom. Projekt *Upoznajmo domovinu* organizira Hrvatski kulturni centar *Srijem* u vidu studijske ekskurzije upoznavanja s matičnom domovinom, kulturom i tradicijom. Program Profesionalne orientacije *Kamo poći sutra?* priređuju Grad Benkovac i Hrvatsko nacionalno vijeće kao pomoć maturantima kod izbora vlastita profesionalnog puta.

Osim kroz „domaći“ program, djeca se putem neobavezognoga programa, u suradnji s domovinom Hrvatskom, upoznaju i emocionalno povezuju s vršnjacima pritom se obogaćujući vrlo kvalitetnim sadržajima. Spomenimo, primjerice, Ekološki kviz *Lijepa naša, Dane kruha, Task Force* Hrvatske matice iseljenika, program za mlade u zaštiti okoliša, *Ljetovanje u Novom Vinodolskom* u organizaciji Gradskog društva Crvenoga križa grada Zagreba i Hrvatskog nacionalnog vijeća, Ljetne škole kulture, jezika i duhovnosti u organizaciji Udruge *Naša djeca* i udruge *Stopa*, kviz *Čitanjem do zvjezda* Hrvatske mreže školskih knjižničara i Gradske knjižnice Subotica te kviz za poticanje čitanja Knjižnica Grada Zagreba i Gradske knjižnice Subotice.

U temeljima programa sigurno je najvažnija jezična baština, bez koje nema ni opstojnosti naroda izvan matične domovine. Nju promoviraju programi poput smotre recitatora, dramskih sekciјa, ali i posjet hrvatskih književnika i dječjih kazališta. Kako narod živi upravo u jeziku, izdvojiti ćemo kao najvažniju književno-jezičnu manifestaciju pod nazivom *Dani hrvatske knjige i riječi – dani Balinta Vujkova*, koju je Hrvatsko nacionalno vijeće proglašilo manifestacijom od posebne važnosti za hrvatsku zajednicu u Srbiji.

Dani hrvatske knjige i riječi – dani Balinta Vujkova

Hrvatska čitaonica Subotica od 2002. godine organizira godišnju književnu manifestaciju *Dane Balinta Vujkova* s podnaslovom *Dani hrvatske knjige i riječi* (od 2018. naslov je u

inverziji) u suorganizaciji s Gradskom knjižnicom Subotica i Zavodom za kulturu vojvođanskih Hrvata. Povod za njihovo pokretanje bila je 90. obljetnica rođenja i 15. obljetnica smrti Balinta Vujkova (1912. – 1987.), a temeljni cilj je podsjećanje na najvećega skupljača narodne književne baštine i valorizacija njegove zaostavštine te popularizacija među suvremenim čitateljstvom napose među djecom i mladima i retrospektivno prikazivanje i tematiziranje suvremenoga književnog stvaralaštva Hrvata u Vojvodini. Manifestacija se redovito održava u mjesecu listopadu, mjesecu knjige. Program ove najveće književne manifestacije Hrvata u Vojvodini sastoji se od znanstveno-stručnog skupa i više kulturnih događaja, među kojima su multimedijalna večer, program namijenjen djeci pod nazivom Narodna književnost u školi – u čast Balinta Vujkova i Književni salon. U znanstveno-stručnom skupu sudjeluju književnici, jezikoslovci, etnografi, pedagozi, povjesničari umjetnosti i drugi stručnjaci iz Vojvodine (Srbije), Hrvatske, Mađarske i Austrije te tako sastavom sudionika iskoračuje iz lokalnih okvira i postaje općehrvatska manifestacija na širem panonskom prostoru, kaže Čeliković (2014).

Manifestacija okuplja i znanstvenike i uspostavlja međunarodnu suradnju. Jedan od važnijih ciljeva Dana hrvatske knjige i riječi jest popularizacija narodne književnosti na narodnom govoru među djecom, učenicima, u vrtićima, školama u kojima se nastava odvija na hrvatskom jeziku. Kako je Balint Vujkov skupljao mahom narodne pripovijetke, bilo je očekivano da će se program temeljiti upravo na ovoj književnoj vrsti. Tijekom trajanja ove manifestacije organizatori su započeli plodnu nakladničku djelatnost te svake godine djeci predstave novi naslov s pričama iz opusa Balinta Vujkova, a ona potom kroz dramatizaciju na svom materinskom govoru vrate narodnu priču u novom ruhu. Naklada je počela slikovnicama, a potom je pokrenuta i zvučna edicija, pa strip, tome su pridodani i novi mediji kao što je film (dokumentarni film, animirani film), kazališne predstave i sl. sa sadržajima iz opusa Balinta Vujkova. Suvremena naklada na hrvatskom jeziku za djecu ima začetke upravo u ovoj manifestaciji, napose u popularizaciji hrvatske narodne književne baštine koju je Vujkov, kao najplodniji skupljač i zapisivač na širem panonskom prostoru, uspio sačuvati. Programi ove književne manifestacije imaju snažnu pedagošku notu, kroz rad učitelja, voditelja udruga kulture, koji uče djecu o vrijednosti jezične baštine o kojoj je Vujkov zapisao: „Narodu pruži ono što razumije a to je ispred svega njegov govorni jezik, kojeg je ipak usisao, sa meterinim mlikom“. Dugi niz godina iza popularnih Dana stoji tim ljudi, a okuplja brojne nastavnike, pedagoge, među kojima valja zabilježiti imena kao što su Vujkovljev sin Franjo, Rajko Ljubić, Lazar Merković, Milovan Miković, Tomislav Žigmanov, Vojislav Sekelj, Zlatko Romić i drugi.

U zaključnim mislima o ovoj manifestaciji potrebno je naglasiti najvažniji njezin plod – nakladništvo. Knjiga za djecu do tada je bila na razini „slučajnoga“ proizvoda, a tiskanjem knjiga narodnih pripovedaka započelo je osmišljeno tiskanje i drugih naslova. Među prvima pokrenuta, edicija Slikovnice u kojoj se tiskaju pripovijetke iz opusa Balinta Vujkova na bunjevačkoj (i šokačkoj) ikavici, ušla je u sve škole, a jednako tako i druga izdanja. Nakladnici su knjige dijelili djeci tijekom programa Narodna književnost u školi i time proširili krug čitatelja i ljubitelja narodnoga govora i narodne književnosti. Jedan od organizatora, Rajko Ljubić započeo je i zvučnu ediciju u čemu se Hrvatskoj čitaonici pridružilo i hrvatsko uredništvo Radio Subotice. Nove tehnologije i mladi ljudi, koje je Ljubić animirao, dali su svoj pečat u vizualizaciji narodne priče – u prvom animiranom filmu, i prvom stripu. Suradnji u nakladništvu pridružuju se Novinsko-izdavačka ustanova Hrvatska riječ i Zavod za kulturu vojvođanskih Hrvata.

Suvremena hrvatska književnost za djecu u Srbiji

Najaktivniji i naplodniji nakladnik knjiga za djecu i mlade je Hrvatska čitaonica Subotica koja je, u suradnji s Hrvatskim akademskim društvom, potom hrvatskim uredništvom Radio Subotice i pojedincima, počela razvijati nakladničku djelatnost namijenjenu djeci i mladima. Realizacija nakladničkog programa započela je u ediciji Slikovnice, a potom i u ediciji Književnost za djecu. U njima je do sada tiskano dvadesetak naslova, pri čemu najviše onih iz opusa Balinta Vujkova – odnosno narodne književnosti.

No, gledajući kronološki, Čeliković (2016) piše kako se među prvim piscima za djecu u suvremeno doba, pojavljuje Subotičanka Nedeljka Šarčević pišući poeziju, potom Marija Lovrić iz Novog Sada sa slikovnicama, a svakako najplodnija je pjesnikinja i autorica priča Ljubica Kolarić-Dumić, rodom iz Kukujevaca, sada umirovljena učiteljica u Rijeci. NIU Hrvatska riječ počinje objavljivati književnost za djecu upravo njezinim naslovima, a potom se pojavljuje knjižničarka, publicistica i književnica Katarina Čeliković, rodom iz Varaždina, pričama za djecu u podlistku tjednika Hrvatska riječ Hrcku. Ona je i urednica naslova za djecu, među kojima su pjesme Josipa Dumendžića, panorama kratkih priča za djecu (Zapisane avanture za velike i male) te izbor dramskih djela za djecu i mlade (Mali diplomat), svojevrsnih prvih suvremenih antologija. Nezaobilazan je i autor (opsežnoga) romana za mlade Ivan Balenović (Princ Humorabi od Plusopotamije), slijede autorica slikovnica Marina Balažev te ilustratorica i spisateljica Ružica Miković-Žigmanov. Iako živi u Hrvatskoj, podrijetlom je iz Plavne, Julijana Adamović ušla je u dječju književnost kratkim pričama za djecu. Prikaz književnosti za djecu bio bi nepotpun ne spomenemo li i slikovnice religijske tematike koje prikazuju životopise zavičajnih posvećenih osoba (autorice su Blaženka Rudić, Jasna Crnković i Katarina Čeliković).

Značajnu ulogu u popularizaciji hrvatske riječi i literarnih tekstova imaju dva podlistka Hrvatske riječi preko kojih se djeci i mladima nude književni tekstovi na hrvatskom standardnom jeziku i na mjesnim govorima Hrvata u Vojvodini. Riječ je o dječjem podlistku Hrcko (2003) i časopisu za mladež na hrvatskom jeziku Kužiš?! (2007).

Zaključne misli

Usprkos poteškoćama i problemima s kojima se suočavaju Hrvati u Srbiji kao nova manjina, bez većih institucionalnih i kadrovskih resursa, postoji velika potreba i svijest o obrazovanju na materinskom, hrvatskom jeziku. Tomu se pristupa strateški i planski, od izrade planova i programa, udžbenika do kadrovskoga ospozobljavanja i osnaživanja, napose u jezičnim kompetencijama. Značajnu pomoć pružaju mnoge hrvatske udruge kulture i institucije kao i pojedinci svojim izvannastavnim i izvaninstitucionalnim djelovanjem, kako u Srbiji tako i iz Hrvatske, u cilju motivacije djece i roditelja za upis u nastavu na hrvatskom jeziku. Time se stvara pozitivno ozračje kao preduvjet za stvaranje sustava u kojem će pripadnici hrvatske manjinske zajednice ostvarivati svoje pravo na obrazovanje u suvremenim i kvalitetnim centrima, ravnopravno s pripadnicima većinskog naroda.

Literatura

- Čeliković, K. (2010). Kulturna scena Hrvata u Vojvodini - osnovni podaci o institucijama i vrsti kulturnih praksa. Godišnjak za znanstvena istraživanja Zavoda za kulturu vojvođanskih Hrvata. ISSN 2217-5393. - br. 2 (2010), 209-222.
- Čeliković, K. (2014). Popularizacija narodne književnosti kroz Dane Balinta Vujkova - dane hrvatske knjige i riječi u Subotici (2002-2013). u K. Čeliković (Ed.), Dani Balinta Vujkova : dani hrvatske knjige i riječi: zbornik radova sa znanstvenih skupova 2013. i 2014. (str. 359-377). Subotica: Hrvatska čitaonica.
- Čeliković, K. (2016). (Suvremena) književnost za djecu na hrvatskom jeziku u Vojvodini. Nova riječ : časopis za književnost i umjetnost. ISSN 2334-8208. - god. 4, br. 1/2 (2016), 11-15.
- Nedostaju udžbenici za nacionalne manjine /online/ Retrieved on 20th December 2019 from <https://www.minoritynews.rs/nedostaju-udzbenici-za-nacionalne-manjine/>
- Strategija obrazovanja na hrvatskom jeziku u Republici Srbiji. /online/ Retrieved on 20th December 2019 from <https://hnv.org.rs/uploads/documents/STRATEGIJA%20OBRAZOVANJA%20NA%20HRVATSKOM%20JEZIKU%20U%20REPUBLICI%20SRBIJI%20final-09-09-19-17-47-09.pdf>.
- Žigmanov, T. (2006). Hrvati u Vojvodini danas: traganje za identitetom. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada: Pučko otvoreno učilište.
- Žigmanov, T. (2011). Osvajanje slobode : Hrvati u Vojvodini deset godina nakon listopadskoga prevrata 2000. Subotica: HAD.

Education of Croats in Serbia in the Croatian language and extra-curricular activities

Abstract

Croats in Serbia represent a domicile and relatively heterogeneous national minority, territorially extremely dispersed. According to the last census conducted in 2011, the total number of Croats is 57,900, and most live in Vojvodina (47,033). In 2002, Croats were formally recognized as a national minority.

The Croatian National Council is the highest representative body of Croats in the Republic of Serbia, elected to exercise minority rights in the area of the official use of language, education, information and culture. Education in the Croatian language plays a very important role in preserving national identity and is being given high attention. Education in the Croatian language in elementary schools started in the 2002-03 school year. Complete Croatian language classes and programs now take place in five kindergartens, six elementary and three secondary schools in the territory of the municipalities of Subotica and Sombor, and the elective course *Croatian language with elements of national culture* is studied in 15 schools in 10 settlements in Vojvodina. Although a total of about 1,000 children are involved in a certain model of education in the Croatian language in Vojvodina, this right is exercised by less than 5% of the Croatian community members, far less than by the members of other communities.

In order to raise the quality of education in the Croatian language and the quality of the process of education and training, numerous activities have been undertaken. One of the most important activities is the raising of the language competences of the teaching staff. The Instructorship for Croatian language was established in 2018 at the Faculty of Philosophy of the University of Novi Sad. Croatian cultural associations have been organizing numerous events for children in Croatian language classes for more than a decade. The most important of them is the greatest literary-linguistic manifestation of Croats in Serbia "Days of Croatian Books and Words - Days of Balint Vujkov", which as an extra-curricular activity contributes to the preservation, study and motivation of students in speaking the Croatian language. It also brings together scientists and establishes international co-operation. The quality of teaching is also promoted by the reciters in the Croatian language, the ethno camp, the drama workshops, the quizzes for the promotion of reading, visiting Croatian writers, publishing, etc.

Keywords: Croatian language, Croats, education, extracurricular activities, Serbia

Poučavanje za kritičko mišljenje: generički model za nastavnike i edukatore

Iva Buchberger

Filozofski fakultet, Sveučilište u Rijeci

Stranice 49 – 64

Sažetak

Važnost razvoja kritičkoga mišljenja u obrazovanju opće je prihvaćen zahtjev koji snažno podupiru kako znanost i struka, tako i obrazovna politika. Kritičko mišljenje ističe se kao jedan od ključnih ciljeva obrazovanja, jedan od najizazovnijih ishoda dobroga poučavanja te konačno jedan od najznačajnijih čimbenika kvalitete učenja. S obzirom na navedeno, razvidno je zalaganje za razvoj kritičkoga mišljenja u obrazovanju i opravdani su razlozi nastojanja da se kod učenika/studenata/polaznika razvije kompetencija kritičkoga mišljenja. Ono što je ključno za konkretno ostvarivanje istaknutog u odgojno-obrazovnoj praksi jest pružanje podrške nastavnicima i edukatorima koji izravno sudjeluju u procesu poučavanja učenika/studenata/ polaznika. Nastavnicima i edukatorima treba pružiti podršku u poučavanju u smislu da osim postojeće preporuke da bi trebali razvijati kompetenciju kritičkoga mišljenja kod učenika/studenata/polaznika, dobiju i jasne smjernice: (a) na što se kompetencija kritičkoga mišljenja odnosi te (b) kako se kompetencija kritičkoga mišljenja razvija, odnosno kako poučavati s ciljem njezina razvoja. Cilj ovoga rada je oblikovanje generičkoga modela poučavanja za kritičko mišljenje čime se poučavanje za kritičko mišljenje usustavljuje te se tako osigurava osnova za njegovu jasnu primjenu u nastavnoj praksi. U radu se predstavlja generički model poučavanja za kritičko mišljenje uz elaboriranje njegovih ključnih dimenzija – dimenzijske kritičkoga pristupa nastavnom sadržaju, dimenzijske kritičke akcije, dimenzijske aktivnih nastavnih metoda i oblika rada, dimenzijske aktivnih metoda evaluacije i dimenzijske demokratskoga nastavnog ozračja. Konačno, u radu se zaključuje o važnosti razvoja didaktičko-pedagoških i logičko-filozofskih kompetencija nastavnika/edukatora s ciljem ostvarivanja poučavanja za kritičko mišljenje kao temelja suvremenoga odgoja i obrazovanja.

Ključne riječi: edukator; kritičko mišljenje; model poučavanja; nastavnik; poučavanje za kritičko mišljenje.

Uvod

Važnost razvoja kritičkoga mišljenja u obrazovanju opće je prihvaćen zahtjev koji snažno podupiru kako znanost i struka, tako i obrazovna politika. Iz dosadašnjih znanstvenih i stručnih istraživanja zaključci o važnosti kritičkoga mišljenja u obrazovanju mogu se sažeti na sljedeći način. U dosadašnjim se istraživanjima ističe kako se razvojem kritičkoga mišljenja u obrazovanju ostvaruje jedan od *ključnih ciljeva obrazovanja* (Dewey, 1998). Razvoj kritičkoga mišljenja smatra se jednim od najvažnijih, ali i najizazovnijih *ishoda dobrog poučavanja* (Grozdanić, 2009). Navodi se i to kako kritičko mišljenje, kao ishod dobrog poučavanja, doprinosi sveukupnoj *kvaliteti učenja* (Anderson i Reid, 2013; Bassham i sur., 2011; Da Silva Almeida i Rodrigues Franco, 2011; Phan, 2010). Važnost razvoja kritičkoga mišljenja u obrazovanju očituje se i u tome što se kritičko mišljenje kao generička kompetencija može *transferirati* iz jednoga nastavnog predmeta u drugi, i iz nastavnoga konteksta na svakodnevni život, čime se nadilazi njegova primjena unutar učionice (Anderson i Reid, 2013; Bassham i sur., 2011; Da Silva i Rodrigues, 2011). Kao generička kompetencija kritičko mišljenje odgovara svim znanstvenim disciplinama, odnosno može se primijeniti na bilo kojem sadržaju poučavanja (Duron, Limbach i Waugh, 2006; Halpern, 1998). Dodatno, važnost kritičkoga mišljenja očituje se i u odgovaranju na potrebe suvremenoga demokratskog društva, prije svega u *odgajanju aktivnog građanina i građanina održivosti* izloženoga velikoj količini informacija i stalnim društvenim promjenama, građanina koji promišlja, preispituje, vrednuje te tako donosi informirane odluke na temelju kojih i djeluje (Facione, 2013). Na kraju, sve se više važnost kritičkoga mišljenja ističe i u odgovaranju na potrebe suvremenoga društva i pojedinca na koje tehnologija i umjetna inteligencija ne mogu odgovoriti, a koje se odnose na promišljanje izvan strukture uz kreativno osmišljavanje novih i neobičnih rješenja (Vincent-Lancrin i sur., 2019).

Istaknute zaključke dosadašnjih istraživanja prati globalna i europska obrazovna politika što dodatno osnažuje dionike koji mogu doprinijeti razvoju kritičkog mišljenja u ostvarivanju toga cilja. Ukratko, kritičko mišljenje izdvaja se kao jedna od ključnih vještina obrazovanja 21. stoljeća koja odgovara potrebama suvremenoga demokratskog društva, što postavlja zahtjev donositeljima odluka da osiguraju uvjete razvoja kritičkoga mišljenja u obrazovanju (Council of the European Union, 2018; Council of the European Union, 2016; Hoidn i Kärkkäinen, 2014; Kärkkäinen, 2012). Kada se promatra hrvatska obrazovna politika, može se uočiti kako ona slijedi preporuke globalne i europske obrazovne politike naglašavajući važnost razvoja temeljnih kompetencija za cjeloživotno učenje koje uključuju i razvoj kreativnosti, inovativnosti, poduzetnosti, estetskoga vrednovanja, odgovornosti, odnosa prema sebi, drugima i okolini te konačno kritičkoga mišljenja (MZOS, 2015).

Unatoč zalaganju za razvoj kritičkoga mišljenja, prema izvješću Svjetskog gospodarskog foruma u kategoriji ljudskih resursa, Hrvatska se nalazi na 136. mjestu od ukupno 140 zemalja u razvoju kritičkoga mišljenja u obrazovanju (lošije rezultate od Hrvatske imaju samo Gvineja, Maroko, Haiti i Angola) (World Economic Forum, 2018) što upućuje na loše stanje hrvatskoga odgojno-obrazovnoga sustava u tome pogledu. Dakako, valja uzeti u obzir ograničenja istaknutoga empirijskog istraživanja na temelju kojeg je sastavljen navedeni izvještaj – u istraživanju su sudjelovali rukovoditelji iz poslovnoga sektora koji su ispunjavali anketni upitnik (Executive Opinion Survey) tako da se od njih tražila procjena stila poučavanja u vlastitoj zemlji i to na skali od 1 (što je znacilo 'frontalno poučavanje usmjereno na nastavnika i fokusirano na memoriziraju nastavnog sadržaja') do 7 (što je znacilo 'poučavanje koje osnažuje kreativno i kritičko mišljenje'), pa nalaze istraživanja treba razmatrati imajući na umu upravo njihovu perspektivu. Osim toga, stanje hrvatskoga odgojno-obrazovnoga sustava u odnosu na razvoj kritičkoga mišljenja sada treba promatrati i u kontekstu aktualne provedbe kurikulne reforme u okviru projekta Škola za život gdje se eksplicitno kao jedan od tri glavna cilja ističe pristup obrazovanju temeljen na

odgojno-obrazovnim ishodima orientiranim na rješavanje problema i kritičko mišljenje (Divjak i Pažur Ančić, 2019).

S obzirom na navedeno, razvidno je zalažanje za razvoj kritičkoga mišljenja u obrazovanju i opravdani su razlozi nastojanja da se kod učenika/studenata/polaznika razvije kompetencija kritičkoga mišljenja. Ono što je ključno za konkretno ostvarivanje istaknutoga u odgojno-obrazovnoj praksi je pružanje podrške nastavnicima i edukatorima¹ koji izravno sudjeluju u procesu poučavanja učenika/studenata/ polaznika. Iako većina nacionalnih kurikula OECD zemalja uključuje ishode učenja orientirane na kritičko mišljenje, nastavnici često smatraju nejasnim na što se kritičko mišljenje odnosi i što se zahtijeva od njih s obzirom na pitanje ostvarivanja razvoja kritičkoga mišljenja u nastavnoj praksi (Vincent-Lancrin i sur., 2019). Prema tome, nastavnicima i edukatorima treba pružiti podršku u poučavanju u smislu da osim postojeće preporuke da bi trebali razvijati kompetenciju kritičkoga mišljenja kod učenika/studenata/polaznika, dobiju i jasne smjernice (a) na što se kompetencija kritičkoga mišljenja odnosi te (b) kako se kompetencija kritičkoga mišljenja razvija, odnosno kako poučavati s ciljem njezina razvoja.

Cilj ovoga rada je oblikovanje generičkoga modela poučavanja za kritičko mišljenje koji nastaje na temelju pregleda, evaluacije, kategorizacije i sinteze dosadašnjih teorijskih i empirijskih istraživanja o kritičkom mišljenju, kao i relevantnih globalnih projekata usmjerenih razvoju kritičkoga mišljenja u obrazovanju (*Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje; Filozofija za djece*²). Model poučavanja za kritičko mišljenje generički je model s obzirom na to da (a) odgovara generičkoj kompetenciji kritičkoga mišljenja, (b) da je namijenjen edukatorima uopće, dakle ne samo nastavnicima osnovnih i srednjih škola te nastavnicima u visokoškolskoj nastavi, već i svima onima koji se bave poučavanjem (pa su u to uključeni i edukatori unutar, primjerice, područja obrazovanja odraslih, područja civilnoga sektora i sl.). Oblikovanjem generičkoga modela poučavanja za kritičko mišljenje osigurava se opći didaktički temelj, bez obzira na specifični predmet poučavanja nastavnika i edukatora, s konačnim ciljem usustavljanja poučavanja za kritičko mišljenje i osiguravanja osnove za njegovu jasnu primjenu u nastavnoj praksi.

Kompetencija kritičkoga mišljenja i poučavanje za kritičko mišljenje

Kritičko mišljenje primarno se određuje kao kognitivni proces obrade informacija tako da se informacije interpretiraju, analiziraju, uspoređuju i vrednuju uz izvođenje opravdanih zaključaka (koji mogu odražavati i vlastite stavove onoga koji kritički misli) (usp. Buchberger, Bolčević i Kovač, 2018; Buchberger, 2012; Rupnik-Vec i Kompare, 2006). Specifično, najpoznatiji suvremeni teoretičari (Robert Ennis, Richard Paul i Michael Scriven) kritičko mišljenje određuju kao mišljenje koje uključuje: (a) prosuđivanje o tome u što vjerovati ili što činiti (Ennis, 2011), (b) vrednovanje razloga te formiranje zaključaka i djelovanja u skladu s tim vrednovanjem (Paul i sur., 1989), (c) konceptualiziranje, primjenjivanje, analiziranje, sintetiziranje i/ili vrednovanje informacija s ciljem usmjeravanja vjerovanja i djelovanja pojedinca (Scriven i Paul, 1987). Iz navedenoga određenja kritičkoga mišljenja slijedi i to da ono podrazumijeva generičku kognitivnu vještinu usmjerenu osiguravanju osnove za oblikovanje argumenata i donošenje odluka (Davies, 2014). Prema tome, kritičko mišljenje podrazumijeva generičke vještine poput vještine vrednovanja, argumentiranja, postavljanja pitanja i donošenja odluka. Razvoj navedenih vještina kritičkoga mišljenja povlači sa sobom i zahtjev za specifičnim znanjima koja su povezana s istaknutim vještinama, a koja uključuju primjerice – znanja o pojmovima, sudovima, argumentima, logičkim pogreškama i sl. Valja primjetiti kako istaknuta znanja pripadaju području filozofije, specifično području logike.

¹ Ovdje se termin *edukator* koristi kao generički termin za sve one koji poučavaju u nekom obliku formalnoga i /ili neformalnoga obrazovanja (od nastavnika u osnovnoj i srednjoj školi do edukatora u području civilnoga sektora).

² Kasnije u tekstu obrazlažu se razlozi izdvajanja upravo ovih projekata usmjerenih razvoju kritičkoga mišljenja u obrazovanju.

Osim istaknutoga razumijevanja kritičkoga mišljenja kao kognitivnoga procesa viših razina obrade informacija, odnosno kao skupa specifičnih vještina i znanja, pojedini autori šire razumijevanje kritičkoga mišljenja na fenomen kritičke akcije. Začetci određenja kritičkoga mišljenja u kojima se ističe važnost aktivne i stvaralačke uloge pojedinca u odgojno-obrazovnom, ali i društvenom okruženju, pronalaze se u reformnoj pedagogiji čiji su najznačajniji predstavnici John Dewey i Paulo Freire. Od suvremenih autora koji naglašavaju važnost aktivne i stvaralačke uloge pojedinca pri određenju kritičkoga mišljenja valja istaknuti Matthewa Lipmana, koji govori o praktičkom rezoniranju (2003), Stephana Brookfielda, koji govori o informativnoj akciji (2012) te konačno Rona Barnetta, koji ideju kritičkoga mišljenja širi na ideju kritičkoga bivanja (engl. *critical being*). Autor kritičko bivanje razumije kao kritičku refleksiju nad sadržajem uz istaknuti razvoj kritičke samorefleksije i kritičke akcije (1997). U tom kontekstu, razumijevanje kritičkoga mišljenja se širi te se ono promatra kao složena kompetencija. Naglašava se promišljeno djelovanje pojedinca, djelovanje utemeljeno na refleksiji, promatranju ideja i odluka iz različitih perspektiva njegujući demokratske vrijednosti slobode, jednakosti, tolerancije i otvorenosti na raspravu uz konačno kreiranje vizije i predlaganje razložnih rješenja.

Tablica 1. Kompetencija kritičkoga mišljenja klasificirana skupom znanja, vještina i vrijednosti uz navođenje primjera ishoda učenja orijentiranim na kritičko mišljenje.

KOMPETENCIJA KRITIČKOG MIŠLJENJA		
ZNANJA	VJEŠTINE	VRIJEDNOSTI
Kritičko mišljenje Pojam i sud Rasprava Argument Valjanost argumenta Pravila prirodne dedukcije Logičke pogreške Elementi pragmatike Relevantne informacije iz različitih područja ³ ...	Analitičke vještine Vještine vrednovanja Vještine argumentiranja Vještine sinteze i strukturiranja Vještine vođenja rasprave Vještine postavljanja pitanja Vještine aktivnoga slušanja Vještine donošenja odluka Vještine kreiranja vizije i predlaganja rješenja ...	Otvorenost na raspravu Uvažavanje tuđega mišljenja Tolerancija Nediskriminacija Samopouzdanje Jednakost Sloboda Odgovornost ...
ISHODI UČENJA ORIJENTIRANI NA KRITIČKO MIŠLJENJE ⁴		
Učenik/student/polaznik razlikuje kritičko od reproduktivnoga mišljenja. Učenik/student/polaznik navodi primjer argumenta. Učenik/student/polaznik vrednuje valjanost argumenta. Učenik/student/polaznik primjenjuje pravila prirodne dedukcije u zaključivanju. Učenik/student/polaznik prepoznaje logičke pogreške u zaključivanju. Učenik/student/polaznik predlaže načine prevladavanja logičkih pogrešaka u	Učenik/student/polaznik argumentirano raspravlja. Učenik/student/polaznik strukturira informacije u smislenu cjelinu. Učenik/student/polaznik vodi raspravu. Učenik/student/polaznik aktivno sluša sugovornike i postavlja pitanja za daljnju raspravu. Učenik/student/polaznik donosi odluke na temelju opravdanih razloga. Učenik/student/polaznik kreira viziju i predlaže rješenja.	Učenik/student/polaznik pokazuje otvorenost na raspravu. Učenik/student/polaznik formulira vlastite stavove. Učenik/student/polaznik opravdava vlastite stavove. Učenik/student/polaznik brani vlastite stavove. Učenik/student/polaznik kritizira različite stavove. Učenik/student/polaznik uvažava tuđa mišljenja. Učenik/student/polaznik promiće toleranciju i nediskriminaciju.

³ Ovisno o tome kojim se informacijama kritički pristupa.

⁴ Navedeni primjeri ishoda učenja predstavljaju smjernicu za nastavnike i edukatore te zahtijevaju daljnje preciziranje s obzirom na specifičan predmet poučavanja i njegov nastavni sadržaj (Npr. *Učenik/student/polaznik navodi primjer argumenta u prilog volontiranju. Učenik/student/polaznik vrednuje valjanost argumenta u prilog volontiranju.*)

zaključivanju. Učenik/student/polaznik objašnjava načela kritičke diskusije. Učenik/student/polaznik navodi relevantne informacije o temi o kojoj raspravlja. Učenik/student/polaznik interpretira relevantne informacije o temi o kojoj raspravlja.
--	-----	-----

Slijedom određenja kritičkoga mišljenja kako iz logičko-filozofske, tako i iz pedagozijske perspektive, kompetencija kritičkoga mišljenja može se odrediti kroz jasan skup znanja, vještina i vrijednosti (Tablica 1.) kako bi se nastavnicima i edukatorima pružile jasne smjernice o tome koja znanja, vještine i vrijednosti razvijaju kod učenika/studenata/polaznika kada poučavaju za kritičko mišljenje, odnosno kada razvijaju kompetenciju kritičkoga mišljenja. Osim toga, određenjem kompetencije kritičkoga mišljenja nastavnici i edukatori dobivaju i smjernice o ishodima učenja od kojih trebaju krenuti u planiranju nastave utemeljene na poučavanju za kritičko mišljenje što nesumnjivo doprinosi ostvarivanju poučavanja za kritičko mišljenje u nastavnoj praksi.

S obzirom na istaknute ishode učenja orijentirane na kritičko mišljenje, može se zaključiti kako poučavanje za kritičko mišljenje nadilazi mehaničko usvajanje zadanih informacija (nastavnoga sadržaja) i njihovo konačno reproduciranje te naglašava interpretaciju, analizu, vrednovanje i uspoređivanje informacija (nastavnoga sadržaja) uz izvođenje opravdanih zaključaka o njima. U tom smislu naglašeno je da se učenike/studente/polaznike poučava za kritičko mišljenje, a ne (samo) o kritičkom mišljenju, aktivirajući pritom ne samo kognitivno, već i psihomotorno te afektivno područje razvoja pojedinca što u svojem radu naglašava i Lipman (2003). Valja naglasiti i to kako navedeno nadilaženje mehaničkoga usvajanja zadanih informacija (nastavnoga sadržaja) karakteristično poučavanju za kritičko mišljenje proizlazi iz konstruktivističkoga pristupa učenju i nastavi gdje se naglašava zajednička i suradnička aktivnost nastavnika i učenika u konstruiranju nastavnoga sadržaja (Topolovčan i Matijević, 2017).

O poučavanju za kritičko mišljenje u svojim su radovima pisali brojni autori od kojih valja izdvojiti one koji su dihotomno razmatrali različite pristupe poučavanju/obrazovanju suprotstavljajući tradicionalno poučavanje prijenosa nastavnoga sadržaja s nastavnika na učenike koji ih pasivno primaju, mehanički pamte i reproduciraju, naprednom poučavanju oblikovanja iskustva u kojem nastavnici i učenici kritički promišljaju o nastavnom sadržaju (Freire, 2002; Klooster, 20002; Lipman, 2003; Vizek Vidović, Benge Kletzien i Cota Bekavac, 2002). Osim isticanja kritičkoga pristupa nastavnom sadržaju, spomenuti autori izdvajaju i važnost nastavnih metoda, oblika rada i odnosa koji se razvija između nastavnika i učenika, šireći tako priču poučavanja za kritičko mišljenje od pristupa nastavom sadržaju i na druge elemente nastave. Drugim riječima, osim o odnosu i shvaćanju nastavnoga sadržaja, kada se govori o poučavanju za kritičko mišljenje, govori se i o primjeni različitih nastavnih metoda u odgojno-obrazovnoj praksi kojima bi se učenici/studenti/polaznici potakli da koriste različite strategije učenja strukturiranja i povezivanja nastavnoga sadržaja. Isto tako, govori se i o uspostavljanju suradničkoga odnosa nastavnika/edukatora i učenika/studenata/polaznika uz spremnost na kontinuiranu evaluaciju i samoevaluaciju (Vizek Vidović, Benge Kletzien i Cota Bekavac, 2002).

Naglašavajući različite elemente nastave u određivanju poučavanja za kritičko mišljenje, valja naglasiti i to da se različiti autori eksplicitno zalažu za primjenu poučavanja usmjerenog razvoju kritičkoga mišljenja u odgojno-obrazovnoj praksi ističući njegove brojne prednosti. S obzirom na to da se kritičko mišljenje smatra ishodom dobrega poučavanja (Grozdanić,

2009), a poučavanje za kritičko mišljenje i jest usmjeren razvoju kompetencija kritičkoga mišljenja, razvidno je kako upravo poučavanje za kritičko mišljenje treba smatrati dobrim poučavanjem kojemu valja težiti i za njega se zalagati. Važnost zalaganja za poučavanje za kritičko mišljenje proizlazi i iz njegova doprinosa sveukupnoj kvaliteti učenja na što također ukazuju nalazi dosadašnjih istraživanja (Anderson i Reid, 2013; Bassham i sur., 2011; Da Silva Almeida i Rodrigues Franco, 2011; Phan, 2010). Ukratko, kritičko mišljenje kod pojedinaca potiče dubinsko razumijevanje i vrednovanje nastavnoga sadržaja uz procesuiranje informacija na metakognitivnoj razini, pospješuje razvoj samoreguliranoga učenja i potiče samoevaluaciju; omogućava aktivan pristup nastavnom sadržaju i samostalnost u donošenju zaključaka budući da u tom procesu nastavnici i edukatori ne pružaju već gotove informacije što dovodi do lakšeg zapamćivanja i težeg zaboravljanja usvojenih informacija. Istraživanja jasno pokazuju da primjena suradničkih oblika rada uz primjenu aktivnoga sudjelovanja u nastavnom procesu kroz aktivne nastavne metode (poput diskusije, debate i sl.), postavljanje izazovnih pitanja, problemskih zadataka ili zadataka esejskoga tipa u postupku vrednovanja, istaknuta samoprocjena i suradnička procjena, značajno doprinose razvoju kritičkoga mišljenja učenika/studenata/polaznika (Piergiovanni, 2014; Razei, Derakshan i Bagherkazemi, 2011; Shim i Walczak, 2012).

Uz prikazane nalaze i zaključke dosadašnjih teorijskih i empirijskih istraživanja, uputno je ukratko se osvrnuti na jedne od najrelevantnijih globalnih projekata koji su zaživjeli i u hrvatskom odgojno-obrazovnom kontekstu, a usmjereni su razvoju kritičkoga mišljenja u obrazovanju – Filozofija za djecu⁵ te Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje⁶. Iz spomenutih se projekata mogu uočiti načini na koje se kritičko mišljenje primjenjuje u obrazovanju. Kada se razmatra projekt Filozofija za djecu, njegova se specifičnost može uočiti iz samoga naziva. Prvo, može se uočiti da Projekt pripada filozofiji i drugo da je namijenjen djeci. S obzirom na to da se svrstava u područje praktične filozofije može se reći da je namijenjen široj (ne-akademskoj) populaciji i doprinosi pojedincima u njihovu svakodnevnom životu (Ćurko i Kragić, 2008a). Dodatno, budući da se smatra svojevrsnom filozofskom disciplinom, razvoj kritičkoga mišljenja u tome Projektu, usmjeren je na filozofijski pristup sadržaju/informacijama kojima se pojedinci (u ovome slučaju djeca) bave. Filozofijski pristup nastavnom sadržaju koji razvija i njeguje Filozofija za djecu uključuje pronalaženje problema unutar zadane tematike, promišljanje o temi uz ciljano usmjerena pitanja, sudjelovanje u argumentiranim raspravama uz samostalno donošenje zaključaka i slobodno izražavanje vlastita mišljenja. Nadalje, kao što je već i navedeno, Projekt je namijenjen djeci, dakle usmjeren je na točno određenu populaciju i doprinosi tome da se osnažuje djetetovo mišljenje, da se djecu time štiti od manipulacija i indoktrinacija te im se pomaže u ostvarivanju kvalitetnijega života (Ćurko, 2017; Ćurko i Kragić, 2008b). S druge strane, specifičnost projekta Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje može se uočiti iz njegove usmjerenosti na uvođenje u nastavu nastavnih metoda i oblika rada te metoda vrednovanja kojima se promiče i potiče kritičko mišljenje (Steele i sur., 2001). Projekt je namijenjen nastavnicima koji uče o nastavnim metodama usmjerenima visokoj razini aktivnosti učenika, rješavanju problema, razvoju stvaralaštva i inovativnosti. Osim toga, ističe se i važnost razvoja timskoga rada i stvaranja ugodnoga odgojno-obrazovnoga ozračja kako poticaja za učenje (Forum za slobodu odgoja, 2015). Navedeni su projekti iznimno vrijedni i značajno doprinose razvoju kritičkoga mišljenja u obrazovanju, ali se može uočiti parcijalan pristup poučavanju za kritičko mišljenje koje njeguju, u smislu dominantnoga usmjerjenja na

⁵ Projekt *Filozofija za djecu* (eng. *Philosophy For Children*) usmjeren je na razvoj kritičkoga i kreativnoga mišljenja učenika osnovnih škola putem inovativnih nastavnih metoda što im pomaže kako u ostvarivanju boljih školskih postignuća, tako i u snalaženju u svakodnevnom životu. Osnivač projekta je Mathew Lipman, *Institut za unapređenje filozofije za djecu* (*Institute for the Advancement of Philosophy for Children IAPC*). Više o projektu na: <https://p4c.com/>

⁶ Projekt *Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje* (*Reading and Writing for Critical Thinking*) osnovao je *Institut otvoreno društvo* (*Open Society Institute*), a cilj mu je uvođenje u nastavu nastavnih metoda koje razvijaju kritičko mišljenje učenika na svim razinama obrazovanja i u svim predmetima. Više o projektu na: <https://www.rwctic.org/>

određeni element nastave iz perspektive jedne discipline – Filozofija za djecu na nastavni sadržaj iz filozofske perspektive, a Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje na nastavne metode i oblike rada iz pedagozijske perspektive. Na kraju, uputno je napomenuti i to da se razmatranjem navedenih projekata može uočiti to da se takvi i slični projekti unutar hrvatskoga odgojno-obrazovnoga konteksta još uvijek u većini ne ostvaruju unutar područja formalnoga, već neformalnoga obrazovanja (Čurko, 2017) iako obrazovne politike jasno upućuju na važnost i potrebu za institucionaliziranjem poučavanja za kritičko mišljenje čemu generički model poučavanja za kritičko mišljenje, koji se predlaže u ovome radu, može doprinijeti.

Važno je napomenuti i to da, s obzirom da je model poučavanja za kritičko mišljenje generički, njegova primjena zahtijeva daljnju elaboraciju i kontekstualizaciju u odnosu na

- a) razinu i tip obrazovanja,
- b) nastavni predmet/ nastavni sadržaj koji se poučava te
- c) specifična obilježja učenika/studenata/polaznika.

Daljnja elaboracija i kontekstualizacija u odnosu na razinu i tip obrazovanja te nastavni predmet/ nastavni sadržaj odvija se razradom specifičnih modela poučavanja za kritičko mišljenje određenog nastavnog predmeta/nastavnog sadržaja, u okviru metodika određenih predmeta. Tako se otvara prostor za osmišljavanje, na temeljima generičkog modela poučavanja za kritičko mišljenje, primjerice modela poučavanja za kritičko mišljenje hrvatskog jezika i književnosti, modela poučavanja za kritičko mišljenje matematike, modela poučavanja za kritičko mišljenje povijesti i tako redom za sve nastavne predmete. Ili se može promišljati u smjeru specifičnih modela poučavanja za kritičko mišljenje unutar određenih područja – model poučavanja za kritičko mišljenje nastavnih predmeta unutar društveno-humanističkog područja; model poučavanja za kritičko mišljenje nastavnih predmeta unutar prirodnog područja i tako redom za sva područja znanosti i umjetnosti. Konačno, daljnju elaboraciju i kontekstualizaciju generičkoga modela s obzirom na specifična obilježja učenika/studenata/polaznika provodi sam nastavnik/edukator primjenjujući didaktičko načelo individualizacije tijekom planiranja i izvođenja nastave.

Nakon određenja kritičkoga mišljenja iz filozofske i pedagozijske perspektive, uz jasno razlaganje kompetencije kritičkoga mišljenja kroz jasan skup znanja, vještina i vrijednosti, nastavnicima i edukatorima, važno je prije svega pružiti nastavnicima/edukatorima opće smjernice kako razvijati navedene kompetencije učenika/studenata/polaznika, odnosno kako poučavati za kritičko mišljenje. S tim ciljem, u nastavku rada predstavlja se generički model poučavanja za kritičko mišljenje kroz isticanje i elaboriranje njegovih ključnih dimenzija.

Generički model poučavanja za kritičko mišljenje i njegove dimenzije

Ovo poglavlje donosi generički model poučavanja za kritičko mišljenje koji je oblikovan na temelju pregleda, evaluacije, kategorizacije i sinteze dosadašnjih teorijskih i empirijskih istraživanja kritičkoga mišljenja, kao i relevantnih globalnih projekata usmjerenih razvoju kritičkoga mišljenja u obrazovanju (*Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje; Filozofija za djecu*). Dimenzije generičkoga modela poučavanja za kritičko mišljenje – dimenzija kritičkoga pristupa nastavnom sadržaju, dimenzija kritičke akcije, dimenzija aktivnih nastavnih metoda i oblika rada; dimenzija aktivnih metoda evaluacije; i dimenzija demokratskog nastavnog ozračja – elaboriraju se i potpoglavlјima koja slijede.

Kritički pristup nastavnom sadržaju: prva dimenzija generičkoga modela poučavanja za kritičko mišljenje

Prva dimenzija generičkoga modela poučavanja za kritičko mišljenje odnosi se na kritički pristup nastavnom sadržaju. Autori koji se bave poučavanjem kritičkoga mišljenja naglašavaju kako se najbolje uči kritički misliti kada je takav način mišljenja zapravo način *kako se pristupa nastavnom sadržaju* (Steele, Meredith i Temple, 2001a). Polazeći od određenja kritičkoga mišljenja kroz ključne vještine u okviru interpretacije, analize, evaluacije, inferencije i izražavanja koje izdvaja Facione (1990), kritički pristup nastavnom sadržaju uključuje upravo to da učenici/studenti/polaznici, ali i nastavnici/ekspertni, pristupaju nastavnom sadržaju tako da nadilaze mehaničko reproduciranje sadržaja. Razmatrajući na taj način ovu dimenziju poučavanja za kritičko mišljenje, može se uočiti kako kritički pristup nastavnom sadržaju obuhvaća različite razine postignuća u ostvarivanju ishoda učenja (Anderson i Krathwohl, 2001) polazeći od razine zapamćivanja (i to 'samo' ključnih informacija), preko razumijevanja, primjene, analize i vrednovanja, dolazeći konačno do stvaranja (kroz primjerice osmišljavanje argumenata i prigovora). Naglašava se kako je, za one koji kritički razmišljaju, bazično razumijevanje informacija tek početna pozicija, a ne cilj učenja (Steele i sur., 2001).

Kritički pristup nastavnom sadržaju, prema tome, uključuje izdvajanje ključnih informacija povezanih s nastavnim sadržajem, razlikovanje relevantnih i pouzdanih izvora informacija, objašnjavanje i interpretaciju nastavnog sadržaja, navođenje primjera pri interpretaciji nastavnog sadržaja, povezivanje prethodno usvojenoga nastavnog sadržaja u usvajanju novog, povezivanje nastavnog sadržaja s nastavnim sadržajem drugih nastavnih predmeta, povezivanje nastavnog sadržaja sa svakodnevnim životnim situacijama, prezentaciju nastavnog sadržaja iz različitih perspektiva, propitivanje nastavnog sadržaja i pretpostavki iz kojih proizlazi, prepoznavanje i formuliranje argumenata povezanih s nastavnim sadržajem, formiranje i argumentiranje vlastitih stavova o nastavnom sadržaju te formiranje, argumentiranje i propitivanje različitih stavova o nastavnom sadržaju.

Kritička akcija: druga dimenzija generičkoga modela poučavanja za kritičko mišljenje

Druga dimenzija generičkoga modela poučavanja za kritičko mišljenje odnosi se na kritičku akciju. Kritička akcija podrazumijeva različite aktivnosti koje pojedinci provode u svome okruženju, a proizlaze iz njihova kritičkoga promišljanja. Drugim riječima, kritička akcija podrazumijeva provedbu aktivnosti nakon identificiranja i analize problema, kreiranja vizije, istraživanja i evaluacije mogućih rješenja te konačno odlučivanje o najprikladnijem rješenju istaknutih problema.

Polazište za kritičku akciju, kao drugu dimenziju generičkoga modela poučavanja za kritičko mišljenje, valja pronaći u ranije spomenutom proširenju ideje kritičkoga mišljenja koje nudi Barnett (1997). Autor ističe kako ideju kritičkoga mišljenja treba proširiti na ideju kritičkoga bivanja (*engl. critical being*) koja osim kritičke refleksije nad sadržajem, uključuje i razvoj kritičke samorefleksije i kritičke akcije. Kritička akcija pritom se definira kao forma kritičnosti koja podrazumijeva izravnu angažiranost u svijetu. Naznake navedene ideje valja pronaći i u Lipmanovom (2003) naglašavanju kritičkoga mišljenja kao praktičnoga rezoniranja (*engl. practical reasoning*) koji ide u smjeru razvoja pojedinca u smislu da on onda biva refleksivniji, razložniji i razumniji, pa tako i djeluje u svojem okruženju. Brookfield (2012) to naziva i poduzimanjem informativne akcije na temelju identificiranja pretpostavki, provjere istinitosti i valjanosti tih pretpostavki te promatranja ideja i odluka iz različitih perspektiva, u kojoj i vidi smisao kritičkoga mišljenja. Dimenzija kritičke akcije, prema tome uključuje identificiranje problema u okruženju i zajednici, kreiranje vizije i predlaganje rješenja, a koje su povezana s nastavnim sadržajem, odabir najboljeg rješenja identificiranih problema u okruženju i zajednici te konačno provedbu aktivnosti u okruženju i zajednici, a koje su povezane s nastavnim sadržajem.

Aktivne nastavne metode i oblici rada: treća dimenzija generičkoga modela poučavanja za kritičko mišljenje

Dimenzija aktivne nastavne metode i oblici rada predstavlja treću dimenziju generičkoga modela poučavanja za kritičko mišljenje. U određivanju navedene dimenzije generičkoga modela poučavanja za kritičko mišljenje polazi se od nalaza istraživanja koji pokazuju kako malo nastavnoga sadržaja koje nastavnik/ekspert metodom usmenoga izlaganja učenicima/studentima/polaznicima izloži, učenici/studenti/polaznici i zapamte. Tome valja pridodati i podatak o pažnji slušatelja koja opada nakon petnaest minuta nečijeg jednosmjernog izlaganja što je očit znak nedostatka navedene nastavne metode (Vizek Vidović, Benge Kletzien i Cota Bekavac, 2002) i potrebe da se tzv. predavačka nastava obogati različitim nastavnim metodama s naglaskom na većoj aktivnosti učenika/studenata/polaznika. Uključivanje aktivnih nastavnih metoda u nastavu za sobom povlači i odmak od redukcije nastave na samo frontalni oblik rada te aktivno zauzimanje za uključivanje suradničkih oblika rada u nastavu – rada u paru, grupnog rad i timskog rad. Poučavanje za kritičko mišljenje i u odnosu na oblike rada sugerira kombinaciju različitih oblika rada od individualnoga, frontalnoga do različitih oblika suradničkoga učenja (Fung, 2014; Gokhale, 1995).

Dimenzija aktivne nastavne metode i oblici rada, prema tome, uključuje primjenu različitih nastavnih metoda u nastavi (od nastavne metode usmenog izlaganja, razgovora do različitih tehniki aktivnoga učenja i poučavanja poput oluje ideja i igranja uloga), primjenu različitih oblika rada u nastavi (od frontalnoga i individualnoga do suradničkih oblika rada) te konačno osmišljavanje i inoviranje nastave u kategoriji nastavnih metoda i oblika rada.

Aktivne metode evaluacije: četvrta dimenzija generičkoga modela poučavanja za kritičko mišljenje

Slijedom navedenih triju dimenzija poučavanja za kritičko mišljenje – kritički pristup nastavnom sadržaju, kritičku akciju te aktivne nastavne metode i oblike rada, a poštivajući konstruktivno povezivanje elemenata nastave, četvrta dimenzija obuhvaća metode evaluacije. S obzirom na postavljene ishode učenja, koje kritički pristup nastavnom sadržaju i traži (različite razine postignuća učenika/studenata/polaznika od zapamćivanja do stvaranja), evaluacija tih postignuća treba obuhvaćati metode koje nadilaze traženje jednoga točnog odgovora. Slijedom toga, dimenzija aktivne metode evaluacije uključuje proces vrednovanja rada učenika/polaznika/studenata uz izraženu primjenu različitih postupaka vrednovanja (od zadatka objektivnoga tipa do esejskih zadataka kako usmenih tako i pisanih). Dodatno, kod poučavanja za kritičko mišljenje nastavnik/ekspert ne bi trebao biti usmjerjen samo na vrednovanje ishoda poučavanja, odnosno učenja, već i na vrednovanje samoga procesa poučavanja, dakle na (samo)vrednovanje nastave (Vizek Vidović i Vlahović-Štetić, 2003) s ciljem njezina unapređivanja. Pri određenju kritičkoga mišljenja uz izdvajanje pet ključnih kompetencija, izdvaja se i kompetencija samoregulacije koja se odnosi na samovrednovanje procesa zaključivanja uz prepoznavanje i ispravljanje vlastitih pogrešaka u zaključivanju (Facione, 1990). S obzirom na to aktivne metode evaluacije kao četvrta dimenzija generičkoga modela poučavanja za kritičko mišljenje uključuje i element samokritičnosti/samovrednovanja nastavnika/eksperta koji imaju zadatak razvijati vrijednost samokritičnosti, vlastitu, ali i svojih učenika/polaznika/studenata.

Demokratsko nastavno ozračje: peta dimenzija generičkoga modela poučavanja za kritičko mišljenje

Postavljanje izazovnih pitanja učenicima/studentima/polaznicima uz izraženo razvijen dijalog tijekom kojeg se učenici/studenti/polaznici međusobno uvažavaju, ali i iskazuju

neslaganje s tuđim mišljenjima, pokazao se kao važan element poučavanja koji pridonosi razvoju kritičkoga mišljenja (Shim i Waltzak, 2012). Robinson (2010) se upravo zalaže da se učenicima/studentima/polaznicima u takvom okruženju dopuštaju pogrešni odgovori i razbija srah od pogrešnoga odgovora s obzirom na to da se na taj način osigurava prostor za rađanje raznovrsnosti ideja koje doprinose razvoju kritičkoga mišljenja. Prema tome, dimenzija demokratskoga nastavnog ozračja predstavlja petu dimenziju generičkoga modela poučavanja za kritičko mišljenje te podrazumijeva aktivno uključivanje svih učenika/studenta/polaznika u nastavu, poticanje interakcije i suradničkih odnosa u razredu, razvoj nastavnoga ozračja tolerancije, uvažavanja tuđega mišljenja i otvorenosti za nove ideje i kritike, osiguravanje slobodnoga argumentiranog neslaganja sa stavovima drugih, osiguravanje nerizičnoga nastavnog okruženja bez poruge, omalovažavanja i straha.

Generički model poučavanja za kritičko mišljenje

Na temelju svega navedenoga u radu se predlaže generički model poučavanja za kritičko mišljenje koji se može prikazati na sljedeći način, uz navođenje ključnih elemenata svake ranije elaborirane dimenzije poučavanja za kritičko mišljenje (Tablica 2).

Tablica 2. Generički model poučavanja za kritičko mišljenje.

GENERIČKI MODEL POUČAVANJA ZA KRITIČKO MIŠLJENJE	
DIMENZIJA KRITIČKИ PRISTUP NASTAVNOM SADRŽAJU	
Izdvajanje ključnih informacija povezanih s nastavnim sadržajem. Razlikovanje relevantnih i pouzdanih izvora informacija. Objašnjavanje i interpretacija nastavnoga sadržaja. Navođenje primjera pri interpretaciji nastavnoga sadržaja. Povezivanje prethodno usvojenoga nastavnog sadržaja u usvajanju novog. Povezivanje nastavnoga sadržaja s nastavnim sadržajem drugih nastavnih predmeta. Povezivanje nastavnoga sadržaja sa svakodnevnim životnim situacijama. Prezentacija nastavnoga sadržaja iz različitih perspektiva. Propitivanje nastavnoga sadržaja i prepostavki iz kojih proizlazi. Prepoznavanje i formuliranje argumenata povezanih s nastavnim sadržajem. Formiranje i argumentiranje vlastitih stavova o nastavnom sadržaju. Formiranje, argumentiranje i propitivanje različitih stavova o nastavnom sadržaju.	
DIMENZIJA KRITIČKE AKCIJE	
Identificiranje problema u okruženju i zajednici. Kreiranje vizije i predlaganje rješenja koja su povezana s nastavnim sadržajem. Odabir najboljega rješenja identificiranih problema u okruženju i zajednici. Provedba aktivnosti u okruženju i zajednici koje su povezane s nastavnim sadržajem.	
DIMENZIJA AKTIVNIH NASTAVNIH METODA I OBLIKA RADA	
Primjena različitih nastavnih metoda u nastavi (od nastavne metode usmenoga izlaganja, razgovora do različitih tehnika aktivnoga učenja i poučavanja poput oluje ideja i igranja uloga). Primjena različitih oblika rada u nastavi (od frontalnoga i individualnoga do suradničkih oblika rada). Osmišljavanje i inoviranje nastave u kategoriji nastavnih metoda.	
DIMENZIJA AKTIVNIH METODA EVALUACIJE	
Primjena različitih metoda sumativnoga vrednovanja u nastavi (zadatci objektivnoga tipa, zadatci esejskoga tipa, usmeni i pisani ispite,...). Primjena suradničke procjene i samovrednovanja. Osmišljavanje i inoviranje nastave u kategoriji metoda vrednovanja.	
DIMENZIJA DEMOKRATSKOG NASTAVNOG OZRAČJA	

Aktivno uključivanje svih učenika/studenta/polaznika u nastavu.

Poticanje interakcije i suradničkih odnosa u razredu.

Razvoj nastavnoga ozračja tolerancije, uvažavanja tuđega mišljenja i otvorenosti za nove ideje i kritike.

Osiguravanje slobodnog argumentiranog neslaganja sa stavovima drugih.

Osiguravanje nerizičnoga nastavnog okruženja bez poruge, omalovažavanja i straha.

Nakon prikaza generičkoga modela poučavanja za kritičko mišljenje, važno je napomenuti i to da ovakvi modeli poučavanja, s ciljem postizanja kvalitetne i sveobuhvatne primjene u nastavnoj praksi, traže okruženje koje će podržavati razvoj kritičkoga mišljenja. Primjerice, ističe se važnost distribucije moći među svim dionicima odgoja i obrazovanja, pa tako i nastavnika i učenika. Posebno se ističe njihova veća uključenost u razvoj kurikula uz izražen kritički pristup obrazovanju općenito (Radulović i Stančić, 2017). Isto tako, navodi se kako je za razvoj kritičkoga mišljenja potrebno imati jasno izraženu misiju i viziju institucije osmišljenu u terminima razvoja kritičkoga mišljenja; razviti upravljačku strukturu donošenja odluka na temelju argumenata, konstruktivnih rasprava i uključenosti različitih dionika/perspektiva u raspravu, imati sustav nagrađivanja dionika koji aktivno sudjeluju u razvoju kritičkoga mišljenja (Elen i dr., 2019).⁷ Istaknuto upućuje na to da nastavnici/eksperti u implementaciji poučavanja za kritičko mišljenje, imaju opravdane razloge da od donositelja odluka na različitim razinama zahtijevaju osiguravanje okruženja koje će ih podupirati u radu i njihovu nastojanju da razvijaju kritičko mišljenje svojih učenika/studenata/polaznika.

Zaključak

Predstavljenim generičkim modelom poučavanja za kritičko mišljenje nastavnici i edukatori dobivaju jasne smjernice o tome na što se kompetencija kritičkoga mišljenja odnosi te kako poučavati za kritičko mišljenje u smislu primjene kritičkoga pristupa nastavnom sadržaju, provedbe kritičke akcije, primjene aktivnih nastavnih metoda, oblika rada i aktivnih metoda vrednovanja te konačno razvoja demokratskoga nastavnog ozračja.

Iz predstavljenoga generičkog modela poučavanja i elaboracije navedenih dimenzija može se iščitati važnost filozofije i pedagogije u ostvarivanju poučavanja za kritičko mišljenje, pa time i razvoja kompetencija kritičkoga mišljenja učenika/studenata/polaznika. Naime, važnost filozofije očituje se u tome što se sadržaj iz njenoga područja (konkretno neformalne logike, teorije argumentacije i pragmatike) u značajnoj mjeri odnosi na kompetenciju kritičkoga mišljenja (vidi Tablica 1.) te na dimenziju poučavanja za kritičko mišljenje – kritički pristup nastavnom sadržaju (vidi Tablica 2.). Važnost pedagogije u ostvarivanju poučavanja za kritičko mišljenje, s druge strane, uočava se u tome što se sadržaj iz njenoga područja (konkretno sadržaj didaktike) odnosi na sve ostale dimenzije poučavanja za kritičko mišljenje – dimenzija kritičke akcije, aktivnih nastavnih metoda i oblika rada, aktivnih metoda vrednovanja te demokratskoga nastavnog ozračja (vidi Tablica 2.). Filozofija i pedagogija su u tom smislu, kao generički, integrativni i temeljni dio, značajne za sve predmete poučavanja u kojima se nastoji poučavati s ciljem razvoja kompetencije kritičkoga mišljenja. Navedeno implicira da nastavnici i edukatori bilo kojeg predmeta poučavanja, osim kompetencija svoje struke (predmeta poučavanja), trebaju razvijati kako pedagoško-didaktičke, tako i logičko-filozofske kompetencije.

⁷ O navedenoj se važnosti podržavajućega okruženja za razvoj kritičkoga mišljenja govori unutar projekta *Critical Thinking Across the European Higher Education Curricula – CRITHINKEDU*, čiji je jedan od rezultata bio odgojno-obrazovni protokol (engl. *educational protocol*) unutar područja visokoga obrazovanja koji uključuje ciljeve, uvjete i podržavajuće intervencije usmjerene razvoju kritičkoga mišljenja primjenjive na institucionalnoj razini, razini odgojno-obrazovnoga programa te nastavnoga predmeta. Više na: <http://crithinkedu.utad.pt/en/crithinkedu/>

Slijedom navedenoga, a s ciljem ostvarivanja poučavanja za kritičko mišljenje u odgojno-obrazovnoj praksi, važno je osigurati organizaciju inicijalnoga obrazovanja i kontinuiranoga profesionalnog razvoja nastavnika/edukatora na temeljima poučavanja za kritičko mišljenje koje uključuje didaktičko-pedagošku, ali i logičko-filozofiju perspektivu. Obrazovanje nastavnika i edukatora (različitim predmeta poučavanja) usmjereni razvoju didaktičko-pedagoških kompetencija već je prepoznato i treba se i dalje razvijati i unaprjeđivati, dok bi obrazovanje nastavnika i edukatora (različitim predmeta poučavanja) usmjereni razvoju njihovih logičko-filozofskih kompetencija trebalo tek prepoznati i razvijati. To otvara značajan prostor filozofima da, u suradnji s pedagozima, usmjeri buduća istraživanja na pitanja – *koji, koliko i kako sadržaj neformalne logike, teorije argumentacije i pragmatike namijeniti i prilagoditi nastavnicima i edukatorima kako bi nastavnici i edukatori razvili kompetenciju poučavanja za kritičko mišljenje?* Odgovor na postavljeno pitanje treba uzeti u obzir pri kreiranju novih (i izmjeni starih) programa kako inicijalnoga tako i cijeloživotnoga obrazovanja nastavnika i edukatora čime se doprinosi ostvarivanju poučavanja za kritičko mišljenje.

Na kraju, valjalo bi zaključiti kako će kontinuirano vrednovanje i kritički pristup različitim pristupima poučavanju (pa tako i poučavanju za kritičko mišljenje), uz izbjegavanje naglašenoga navijačkog duha u zalaganju za određeni pristup poučavanju, u konačnici doprijeti unapređenju odgojno-obrazovne prakse i učinkovitijem razvoju željenih kompetencija pojedinaca, pa tako i kompetencija kritičkoga mišljenja.

Literatura

- Anderson, Phyllis R. & Reid, Joanne R. (2013). The Effect of Critical Thinking Instruction on Graduates of a College of Business Administration. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 13, 3/4, 149–167. Preuzeto 20. ožujka 2017. s http://www.nabusinesspress.com/JHETP/ReidJR_Web13_3_4.pdf
- Barnett, R. (1997). *Higher Education: A Critical Business*. Buckingham: SRHE & OUP.
- Bassham, G., Irwin, W., Nardone, H. & Wallace, J. M. (2011). *Critical thinking: A student's introduction*. New York: McGraw-Hill.
- Benge Kletzien, S. i Cota Bekavac, M. (2002). *Aktivno učenje i kritičko mišljenje u visokoškolskoj nastavi: Čitanje, pisanje i rasprava za poticanje kritičkog mišljenja*. Zagreb: Forum za slobodu odgoj.
- Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for Critical Thinking: Tools and Techniques to Help Students Question Their Assumptions*. San Francisco: Jossey Bass.
- Buchberger, I. (2012). *Kritičko mišljenje: priručnik kritičkog mišljenja, slušanja, čitanja i pisanja*. Rijeka: Universitas.
- Buchberger, I., Bolčević, V. i Kovač, V. (2017). Kritičko mišljenje u obrazovanju: dosadašnji doprinosi i otvoreni smjerovi. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 24(1), 109-129.
- Council of the European Union [CEU] (2016). *Developing media literacy and critical thinking through education and training*. Preuzeto 24. travnja 2017. s [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/GA/TXT/?uri=CELEX:52016XG0614\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/GA/TXT/?uri=CELEX:52016XG0614(01))
- Cota Bekavac, M., Grozdanić, V. i Benge Kletzien, S. (2003). *Aktivno učenje i kritičko mišljenje u visokoškolskoj nastavi: Suradničko i iskustveno učenje*. Zagreb: Forum za slobodu odgoja.
- Ćurko, B. (2017). *Kritičko mišljenje u nastavi filozofije, logike i etike*. Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo.
- Ćurko, B. i Kragić, I. (2008). Filozofija za djecu – primjer Male filozofije. *Život i škola*, 20, 2, 61-68.
- Da Silva A. L. & Rodrigues F. A. H. (2011) Critical thinking: It's relevance for education in a shifting society. *Revista de Psicología*, 29, 1, 175-195. Preuzeto 3. lipnja 2017. s http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472011000100007

- Davies, M. (2014). *A Model of Critical Thinking in Higher Education*. Preuzeto 26. studenog 2019. s <https://philpapers.org/rec/DAVAMO-8>
- Dewey, J. (1998). Education in Relation to Form. U Hickman, L. A. i Alexander, T. M. (ur.), *The Essential Dewey: Pragmatism, Education, Democracy*. Bloomington, Indianapolis: Indiana University Press.
- Divjak, B. i Pažur Aničić, K. (2019.) *Priprema, praćenje i evaluacija eksperimentalnoga programa Cjelovite kurikularne reforme 'Škola za život'*, izvještaj, Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Preuzeto 26. studenog 2019. <https://skolazazivot.hr/priprema-pracenje-i-evaluacija-eksperimentalnog-programa-cjelovite-kurikularne-reforme-skola-za-zivot/>
- Duron, R., Limbach, B. & Waugh, W. (2006). Critical Thinking Framework For Any Discipline. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17, 2, 160-166. Preuzeto 28. prosinca 2018. s <http://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE55.pdf>
- Elen, J., Jiang, L., Huyghe, S., Evers, M., Verburgh, A., Palaigeorgiou, G. (2019).
- Promoting Critical Thinking in European Higher Education Institutions: towards an educational protocol. C. Dominguez & R. Payan-Carreira (Eds.). Vila Real: UTAD.
- Ennis, R. H. (2011). *The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities*. Preuzeto 21. siječnja 2020. s https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/thenatureofcriticalthinking_51711_000.pdf?sfvrsn=7bb51288_2
- European Commission [EC] (2018). *Council recommendation on promoting common values, inclusive education, and the European dimension of teaching*. Preuzeto 29. listopada 2019. s <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2018/EN/COM-2018-23-F1-EN-MAIN-PART-1.PDF>
- Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations*. Preuzeto 14. ožujka 2017. s <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315423.pdf>
- Facione, F. A. (2013). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. Preuzeto 2. lipnja 2019. s https://www.nyack.edu/files/CT_What_Why_2013.pdf
- Forum za slobodu odgoja [FSO] (2015). *Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje*. Preuzeto 7. lipnja 2019. s <http://www.fso.hr/citanje-i-pisanje-za-kriticko-mislijenje/>
- Freire, P. (2002). *Pedagogija obespravljenih*. Zagreb: ODRAZ – Održivi razvoj zajednice.
- Grozdanić, V. (2009). Poučavanje i evaluacija kritičkog mišljenja. *Napredak*, 150, 3-4, 380-424.
- Halpern, D. F. (1998). Teaching Critical Thinking for Transfer Across Domains. *American Psychologist*, 53, 4, 449-155. Preuzeto 28. prosinca 2019. s <http://projects.ict.usc.edu/itw/vt/HalpernAmPsy98CritThink.pdf>
- Hoidn, S. i K. Kärkkäinen (2014). *Promoting Skills for Innovation in Higher Education: A Literature Review on the Effectiveness of Problem-based Learning and of Teaching Behaviours*. Paris: OECD Publishing. Preuzeto 24. travnja 2017. s <http://dx.doi.org/10.1787/5k3tsj67l226-en>
- Kärkkäinen, K. (2012). Bringing About Curriculum Innovations, OECD Education Working Papers, No. 82, OECD Publishing. Preuzeto 24. travnja 2017. s <http://dx.doi.org/10.1787/5k95qw8xz18s-en>
- Klooster, D. (2002). Što je kritičko mišljenje? *Metodički ogledi*, 9, 2, 87-95.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge Univeristy Press.
- Meredith, K. S., Steele, J. i Temple, C. (2001). *Suradničko učenje (vodič kroz projekt V)*. Zagreb: Forum za slobodu odgoja.
- Meredith, K. S., Steele, J. i Temple, C. (2001). *Kritičko čitanje ili kako naučiti dubinski čitati (vodič kroz projekt VIII)*. Zagreb: Forum za slobodu odgoja.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta [MZOS]. (2015). *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.

Paul, R., Binker, A.J.A., Martin, D., Vetrano, C. & Kreklau, H. (1989). Critical Thinking Handbook: 6th-9th Grades. A Guide for Remodelling Lesson Plans in Language Arts, Social Studies, & Science. Preuzeto 23. travnja 2019. s <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED308481.pdf>

Phan, H. P. (2010) Critical thinking as a self-regulatory process component in teaching and learning. *Psicothetna*, 22, 4, 284-292. Preuzeto 9. svibnja 2017. s <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20423634>

Piergiovanni, P. R. (2014). Creating a critical thinker, *College Teaching*, 62, 3, 86–93. Preuzeto 18. lipnja s <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/87567555.2014.896775?needAccess=true>

Radulović, L. & Stančić, M. (2017). What is Needed to Develop Critical Thinking in Schools? *CEPS Journal*, 7, 3, 9-25. Preuzeto 28. prosinca 2018. s https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14904/pdf/cepsj_2017_3_Radulovic_Stancic_What_is_needed.pdf

Razaei, S., Derakshan, A. & Bagherkazemi, M. (2011). Critical thinking in language education, *Journal of Language Teaching and Research*, 2,4, 769–777. Preuzeto 18. lipnja 2019. s https://www.academia.edu/375104/Critical_thinking_in_language_education

Rupnik Vec, T. i Kompare, A. (2006). *Kritično mišljenje v šoli: strategije poučevanja kritičnega mišljenja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Scriven, M. i Paul, R. W. (1987). *Defining Critical Thinking - 8th Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform*. Preuzeto 21. siječnja 2020. s <https://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>

Shim, W. & Walczak, K. (2012). The impact of faculty teaching practices on the development of students' critical thinking skills, *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 24, 1, 16–30. Preuzeto 18. lipnja 2019. s <https://pdfs.semanticscholar.org/546e/2c459664b51c67725ffa3aa6117ab421e415.pdf>

Steele, J., Meredith, K. S., Temple, C. i Walter, S. (2001). *Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje: okvirni sustav kritičkog mišljenja u cijelini nastavnog programa (vodič kroz projekt I)*. Zagreb: Forum za slobodu odgoja.

Steele, J., Meredith, K. S. i Temple, C. (2001a). *Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje: metode za promicanje kritičkoga mišljenja (vodič kroz projekt II)*. Zagreb: Forum za slobodu odgoja.

Steele, J., Meredith, K. S. i Temple, C. (2001b). *Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje: nove strategije za promicanje kritičkoga mišljenja (vodič kroz projekt IV)*. Zagreb: Forum za slobodu odgoja.

Temple, C., Steele, J. L. i Meredith, K. S. (2001). *Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje: čitanje, pisanje i diskusija u svakom predmetu (vodič kroz projekt III)*. Zagreb: Forum za slobodu odgoja.

Temple, C., Steele, J. L. i Meredith, K. S. (2001). *Planiranje nastavnog sata i ocjenjivanje (vodič kroz projekt VI)*. Zagreb: Forum za slobodu odgoja.

Temple, C., Steele, J. L. i Meredith, K. S. (2001). *Radionica za pisanje: od samoizražavanja do izražavanje stajališta (vodič kroz projekt VII)*. Zagreb: Forum za slobodu odgoja.

Topolovčan, T. & Matijević i M. (2017). Critical Thinking as a Dimension of Constructivist Learning: Some of the Characteristics of Students of Lower Secondary Education in Croatia, *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(3), 47-66.

Vincent-Lancrin, S. i sur. (2019). Fostering Students' Creativity and Critical Thinking: What it Means in School (Educational Research and Innovation). Paris: OECD.

Vizek Vidović, V., Benge Kletzien, S. i Cota Bekavac, M. (2002). *Aktivno učenje i kritičko mišljenje u visokoškolskoj nastavi: Aktivno učenje i ERR okvir za podučavanje*. Zagreb: Forum za slobodu odgoja.



Vizek Vidović, V. i Vlahović-Štetić, V. (2003). *Aktivno učenje i kritičko mišljenje u visokoškolskoj nastavi: Planiranje, praćenje i ocjenjivanje*. Zagreb: Forum za slobodu odgoja.

World Economic Forum (2018). The Global Competitiveness Report 2018. Preuzeto 5. studenog 2018.
s <https://www.weforum.org/reports/the-global-competitiveness-report-2018>

Teaching Model for Critical Thinking: Generic Model for Teachers and Educators

Abstract

The aim of this paper is to create a teaching model for critical thinking for teachers and educators on different levels and in different types of education (including primary, secondary, tertiary education and adult education as well as formal and non-formal types of education). The aforementioned model of teaching for critical thinking is proposed on the basis of the review, evaluation, categorization and synthesis of the theoretical and empirical research on critical thinking in education. The model includes the following dimensions: (1) critical approach to the teaching content; (2) active teaching methods and forms of class organisation; (3) active methods of evaluation; (4) democratic teaching environment; and (5) critical action. The critical approach to teaching content relates to the interpretation, analysis, comparison, interconnection and evaluation of the teaching content by teachers and educators, as well as by pupils and students. The dimension of active teaching methods is related to the use of different teaching methods and forms of class organization (from discussions to various active learning and teaching techniques such as brainstorming and role play by applying both whole class work and cooperative group work). Furthermore, active methods of evaluation entail an evaluation process with an emphasis on (self-)reflection, applying different evaluation methods and active involvement of teachers and educators as well as pupils and students in that process. The dimension of a democratic teaching environment implies the development of tolerance, respect for others' opinions and openness to new ideas and innovations in the teaching environment. Finally, the dimension of critical action means taking action which is based on identifying and analysing a problem, creating a vision, researching and evaluating possible solutions, and deciding on the most viable solution. The contribution of the proposed teaching model for critical thinking is that it represents scientifically based theoretical grounds for (a) conducting empirical research on teaching critical thinking, and (b) designing professional guidelines for teaching for critical thinking in practice. The model also aims at helping teachers and educators discover how to *apply* critical thinking in their teaching practice and not only to listen to recommendations that they *should apply* it in order to achieve goals of modern education.

Keywords: critical thinking; educator; model of teaching; teacher; teaching for critical thinking.



Teorijski i praktični aspekti cjelodnevne nastave

Petra Kuntin
Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu
Stranice: 65 – 73

Sažetak

Suvremeni način života, koji podrazumijeva produljeno radno vrijeme roditelja, iziskuje potrebu za organiziranim cjelodnevnim odgojno-obrazovnim radom škole u obliku cjelodnevne nastave. Cjelodnevnom nastavom nastoji se vrijeme provedeno u školi ispuniti aktivnostima koje će povoljno utjecati na kognitivni, psihomotorni i afektivni razvoj učenika uz pravilne izmjene aktivnoga učenja i odmora. Dinamičan nastavni proces usmjeren osobnom razvoju svakog učenika i jest jedan od ciljeva odgoja i obrazovanja. Implementacija cjelodnevne nastave u hrvatski odgojno-obrazovni sustav podrazumijeva promjenu načina izvođenja nastave kao i promjenu organizacijsko-tehničkih te infrastrukturnih uvjeta škole. Samim time i učitelji, kao glavni nositelji promjene, morat će prilagođavati i usavršavati osobni i profesionalni pristup poučavanju. U radu su uspoređena organizacijska obilježja nastave u produženom boravku i cjelodnevnoj nastavi u Republici Hrvatskoj i nekim zemljama Europske unije. Prikazane su dobrobiti kao i uvjeti potrebnii za implementaciju te način organizacije cjelodnevne nastave unutar odgojno-obrazovnih sustava nekih zemalja.

Ključne riječi: nastava; osnovna škola; produženi boravak

Uvod

Organizirana odgojno-obrazovna djelatnost osnovnih škola u Republici Hrvatskoj na razini primarnoga obrazovanja provodi se pet radnih dana u tjednu u periodu od 8:00 do 11:30 ili 12:15 sati. U navedenom periodu predviđene su petominutne stanke nakon svakog školskog sata koji traje 45 minuta, odnosno petnaestominutna stanka nakon dva školska sata. Nakon obveznoga dijela nastavnoga dana i školskih aktivnosti učenici su uglavnom uključeni u organizirani boravak u školi s prehranom, odnosno produženi boravak. Poludnevni organizacijski oblik škole postaje zapreka postizanju željene kvalitete odgojno-obrazovnoga sustava koji bi trebao biti skladu sa suvremenom paradigmom odgoja i obrazovanja. Produljeno radno vrijeme roditelja, poteškoće u ispunjavanju zahtjeva što ih nameću ciljevi odgoja i obrazovanja, optimiziranje zaduženja učitelja, osiguravanje sigurnoga okruženja nakon završetka jutarnjega obveznog dijela školskoga dana, pružanje kvalitetnije i djeci primjerljive edukacije samo su neki od razloga koji se ističu kao značajni i poticajni za produljenje organiziranoga školskog dana (Elicker, Mathur, 1997; Thoidis, Chaniotakis, 2015; Kristiawan, 2017). U Republici Hrvatskoj pronalazimo dva oblika produljenoga školskog dana koji će biti izloženi u ovom radu: produženi boravak i cijelodnevna nastava.

Produženi boravak u Republici Hrvatskoj

Odgojno-obrazovni oblik rada koji se nastavlja nakon jutarnje nastave u Republici Hrvatskoj organiziran je najčešće u obliku produženoga boravka. Produženi boravak definiran je Državnim pedagoškim standardom osnovnoškolskoga sustava odgoja i obrazovanja (NN 76/05) te podrazumijeva organiziran boravak djece u školi nakon redovite, obvezne nastave i školskih aktivnosti. Ovakav odgojno-obrazovni oblik rada namijenjen je učenicima primarnoga obrazovanja te se organizira s najmanje 14 učenika. Način i organizacija rada produženoga boravka regulirana je Pravilnikom o organizaciji i provedbi produženoga boravka u osnovnoj školi (NN 62/2019) koji prethodno navedenu definiciju dopunjuje rečenicom „Može se izvoditi i u vrijeme odmora za učenike, što se propisuje školskim kurikulumom i godišnjim planom i programom“ (MZO, 2019, str. 1). Početak odgojno-obrazovnoga rada produženoga boravka ovisi o rasporedu sati jutarnje nastave, odnosno o njezinom završetkom koji je najčešće u 11:30 ili 12:15 sati. Zatim započinje produženi boravak koji traje do 17 sati. Neposredan odgojno-obrazovni rad učitelja, s tjednom normom od 25 sati, obuhvaća skrb o učenicima tijekom vremena predviđenoga za organiziranu prehranu, ponavljanje sadržaja iz jutarnje nastave, pomoći pri izradi domaćih zadaća i učenju te aktivnosti slobodnoga vremena. „Tipičan raspored aktivnosti za djecu i roditelje koji se opredjeljuju za takvu organizaciju poučavanja i učenja sadrži zajedničku nastavu od 4 nastavna sata koju organizira jedan učitelj ili učiteljica, te zajednički ručak i zajedničko učenje s pisanjem domaćih zadaća koje organizira drugi učitelj ili učiteljica“ (Matijević, 2006, str. 31). Posredan odgojno-obrazovni rad prema Pravilniku (NN 62/2019) odnosi se na suradnju s učiteljicom ili učiteljem jutarnje nastave te stručnim suradnicima škole u svrhu izmjene relevantnih informacija vezanih za učenike i njihov napredak, organizaciju roditeljskih sastanaka i sudjelovanje u informativnim razgovorima s roditeljima učenika, vođenje pedagoške dokumentacije, sudjelovanje na sjednicama te sve druge poslove koje nalažu ravnateljica ili ravnatelj. Seme (2002) navodi da je poznavanje pedagogije slobodnoga vremena i neposrednoga učenja preduvjet za ostvarivanje rada u produženom boravku. Prema Državnom pedagoškom standardu (2008), produženi boravak prijezni je oblik rada prema cijelodnevnom odgojno-obrazovnom radu.

Cjelodnevna nastava

Pojedini autori (Koraj, 1985; Tucman, 2011) diferenciraju terminologiju navodeći razlike između *cjelodnevne nastave*, *cjelodnevnog boravka* i *cjelodnevne škole*. Koraj (1985), razmatrajući prikladnost termina, pod *cjelodnevnom nastavom* podrazumijeva organizacijski oblik s rasporedom sati za jutarnju i popodnevnu smjenu te takav oblik nastave smatra najlošijim. Termin *cjelodnevni boravak* ne smatra prikladnim zbog konotacije da učenici uključeni u cjelodnevni boravak borave u školi čitav dan, od jutra do večeri, što autor smatra netočnim. Tucman (2011) navodi razliku između *cjelodnevne škole* i *cjelodnevnog boravka* prema kojoj se oba modela zasnivaju na istim osnovama, a razlikuju se u broju odjeljenja: cjelodnevna škola uključuje sva odjeljenja u školi, dok se cjelodnevni boravak odnosi na određena odjeljenja. U ovom radu koristit će se naziv *cjelodnevna nastava* budući da isti pronalazimo u Državnom pedagoškom standardu osnovnoškolskoga sustava odgoja i obrazovanja (2008). U osnovnim školama Republike Hrvatske uglavnom se ne odvija cjelodnevna nastava. Iznimka u izvođenju cjelodnevne nastave su neke škole riječkoga područja, poput Osnovne škole *Nikola Tesla* i Osnovne škole *Kantrida*.

Organizacija

Cjelodnevna nastava u Republici Hrvatskoj zamišljena je kao „...nastava koja se ostvaruje tijekom dana, u pravilu od 9 do 16 sati za iste učenike, s intervalima izvanškolske i izvannastavne aktivnosti“ (Hrvatski sabor, 2008, str. 2). Tijekom navedenoga perioda trebala bi postojati pravilna izmjena slobodnoga vremena i aktivnosti, organiziranoga odgojno-obrazovnoga rada te vremena osiguranog za prehranu učenika što podrazumijeva više obroka dnevno. Broj učenika razrednoga odjela jedna je od varijabli koja utječe na kvalitetu izvođenja odgojno-obrazovnoga rada u cjelodnevnoj nastavi. Istraživanje koje su proveli Chaniotakis, Gregoriadis i Thoidis (2009) iskazuje mišljenje učitelja prema kojem bi idealan broj učenika jednoga razrednog odjela cjelodnevne nastave iznosio od 12 do 15 učenika. Takva organizacija podređena je kognitivnim, psihomotornim i afektivnim potrebama učenika, s naglaskom na razvoj istih, budući da se nastoji doći do pravilne izmjene koncentriranoga rada i vremena odmora u trenutku kada se osjeti znatan pad koncentracije učenika. Koraj (1985) detaljnije objašnjava organizaciju rada cjelodnevnoga boravaka koja se može primijeniti na današnje shvaćanje cjelodnevne nastave. Autor smatra da bi dnevni i tjedni raspored i organizacija aktivnosti u cjelodnevnom boravku morali biti podešeni tako da osiguraju funkcionalno i svrshishodno smjenjivanje i pretapanje učenja, igre i rada te odmora i slobodnoga vremena, odnosno napetosti i relaksacije, individualnih i kolektivnih oblika rada, usmjeravane i slobodno odabrane djelatnosti i aktivnosti, rada i boravka u pogodnim prostorima u školi i izvan nje. Odgojno-obrazovni rad ostvaruju dva učitelja prema međusobnom dogовору. „Npr. jedan učitelj može izvoditi nastavu i izvannastavno učenje iz hrvatskog jezika, prirode i društva te likovne kulture, dok drugi učitelj to isto obavlja iz matematike, glazbene i tjelesne kulture. Slobodno vrijeme se također raspoređuje na oba učitelja po aktivnostima i osobnom afinitetu“ (Vučak, 1995, str. 52). Upravo je organizacija i raspodjela predmeta s obzirom na vrijeme izvođenja jedan od najvažnijih organizacijskih elemenata cjelodnevne nastave. Marjanović (1974) predstavlja konkretniju podjelu djelatnosti cjelodnevne nastave u tri cjeline: obvezne djelatnosti (redovna nastava i samostalan rad), dopunske i fakultativne djelatnosti (uključuju i dopunsku/dodatnu nastavu i slobodne učeničke aktivnosti) te aktivnosti slobodnoga vremena (uključivanje učenika je spontano). Prilikom primjene navedene podjeli djelatnosti, ključnu ulogu ima određivanje odnosa vremena namijenjenoga pojedinim aktivnostima. Cilj cjelodnevne nastave trebao bi biti smisleno povezivanje školskoga učenja s izvanškolskim iskustvom učenika te razvoj odgovornosti za vlastito učenje i napredak (Gudjons, 1994). Organizacijski naglasak je na

izmjeni rada i odmora čime se nastoji izbjegći zasićenje učenika odgojno-obrazovnim sadržajem.

Uvjeti za implementaciju

Prije same implementacije cijelodnevne nastave u školski sustav potrebno je osigurati odgovarajuće infrastrukturne uvjete. Kocijan (1974) još 70-ih godina upozorava na prostorne i građevinske probleme koji se javljaju već pri samom projektiranju buduće školske zgrade, a koje je nužno riješiti u namjeri što uspješnije implementacije cijelodnevne nastave. „Bilo je zahtjeva da se arhitektonski oblikuje školski prostor koji će uvažavati i pedagošku koncepciju produženog i cijelodnevnog boravka učenika. Projektanti se na to teško odlučuju, jer čekaju verificirane pedagoške i ostale standarde. A njih još nema. I dalje se projektiraju i grade školske zgrade čija unutrašnja arhitekttonika cjelokupnog radnog i komunikacijskog prostora nije uopće elastična i fleksibilna da bi mogla u pravo vrijeme prihvatiti novine“ (Kocijan, 1974, str. 85). Opisano infrastrukturno stanje moglo bi biti otežavajući faktor za uvođenje cijelodnevnoga odgojno-obrazovnog rada u škole budući da se prije samog uvođenja cijelodnevne nastave mora osigurati odgovarajući prostor za boravljenje učenika.

Razlike između produženoga boravka i cijelodnevne nastave

Primarna razlika između produženoga boravka i cijelodnevne nastave trebala bi se očitovati u načinu organizacije odgojno-obrazovnoga rada i raspodjeli zaduženja između učitelja jutarnje nastave i učitelja poslijepodnevne nastave. Dosadašnja organizacija školskoga dana podrazumijeva održavanje nastave u jutarnjoj smjeni te se nakon ručka nastavlja produženi boravak tijekom kojeg učenici uglavnom rješavaju neriješene zadatke jutarnje nastave, domaću zadaću te sudjeluju u sportskim i slobodnim aktivnostima. Posljedično tome, učitelj u jutarnjoj smjeni održava nastavu iz svih propisanih predmeta, dok je učitelj u popodnevnoj smjeni zadužen za pomoć učenicima prilikom rješavanja domaće zadaće te za organizaciju slobodnoga vremena učenika. Cijelodnevna nastava podrazumijeva sve navedeno, no u izmijenjenoj organizacijskoj strukturi. Zamisao je da se odgovornost izvođenja propisanih predmeta podijeli između učitelja jutarnje i učitelja popodnevne smjene. Što znači da bi se neki predmeti održavali u jutarnjoj smjeni, dok bi se ostali održavali nakon ručka i adekvatnoga odmora učenika. Takav način organizacije omogućio bi i primjerenije vrijeme odmora tijekom jutarnje smjene budući da ne bi bilo ograničenja na petominutne, odnosno petnaestominutne odmore. Cijelodnevna nastava „...u tome se uvelike razlikuje od produženog boravka jer je u njemu odgojno-obrazovni rad razdvojen na nastavu i druge djelatnosti u suprotnoj smjeni u odnosu na onu u koju učenici idu. U cijelodnevnoj školi svi oblici odgojno-obrazovnog rada su raspoređeni tijekom cijelog dana. Cijelodnevna škola time postaje najprikladniji model za prikaz unutarnje organizacije škole jer je odgojno-obrazovni rad vrlo razvijen i pedagoški osmišljen“ (Vukasović, 1972).

Cijelodnevna nastava u nekim zemljama

Njemačka

Broj škola s cijelodnevnom nastavom u Njemačkoj udvostručio se u razdoblju od 2002. do 2006. godine, te oko 30% svih osnovnih škola djeluje na principu cijelodnevne nastave. Organizacija škola s cijelodnevnom nastavom uključuje ručak te sedmosatni program najmanje tri dana u tjednu, a počinjanje cijelodnevne nastave nije obvezno (Steinmann, Strietholt i Caro, 2018). Primjerice, škola s cijelodnevnom nastavom u Düsseldorfu otvorena je do 16 ili 17 sati poslijepodne te osigurava učenicima topli obrok, pomoć prilikom izvršavanja dužnosti vezanih za domaću zadaću te raznovrsne aktivnosti poput sporta,

grafičke umjetnosti, književnosti, kazališta i plesa (OECD, n.d.). Zbog nedovoljne opremljenosti neke škole nisu u mogućnosti pružiti adekvatnu poslijepodnevnu nastavu, no organiziraju nadzor nad učenicima u tom razdoblju (Miera, 2008). Iako njemačka ulaganja u odgojno-obrazovni sustav ostaju ispod prosjeka Europske unije, najavljen je ulaganje u vrijednosti od dva milijuna eura u daljnji razvoj škola s cijelodnevnom nastavom (European Commission, 2018). Jedan od razloga povećane potrebe za školama s cijelodnevnom nastavom je povećanje broja učenika u njemačkim školama kao posljedica demografskih i migracijskih promjena.

Švicarska

Škole s cijelodnevnom nastavom relativno su nova pojava u švicarskom školskom sustavu. Takva škola omogućava redovnu obveznu nastavu, ali i dodatne edukacijske aktivnosti u kojima se može i ne mora sudjelovati. Navedene aktivnosti najčešće se odnose na ručak i poslijepodnevni nadzor od strane učitelja te su organizirane tijekom cijelog radnog dijela tjedna. Po učenike koji ne sudjeluju u cijelodnevnoj nastavi roditelji dolaze nakon ručka, u poslijepodnevnom terminu (Schüpbach, Allmen, Frei i Nieuwenboom, 2017). Organizacija pojedinih škola uvelike ovisi o kantonu kojem pripadaju. Primjerice, cijelodnevna nastava kantona Basel-Stadt i kantona Bern podrazumijeva zbrinjavanje djece prije početka škole, vrijeme za ručak, poslijepodnevno zbrinjavanje djece te pomoći prilikom rješavanja domaće zadaće. Privatne škole u Švicarskoj uglavnom su organizirane kao škole s cijelodnevnom nastavom (Office for Economy and Labour, n.d.).

Grčka

U posljednja dva desetljeća grčkoga školstva nastojalo se nekoliko puta implementirati cijelodnevnu nastavu. Svi pokušaji implementacije dobili su financijsku potporu iz europskih programa. Primarni cilj cijelodnevne nastave bio je olakšati roditeljima ulazak na tržiste rada, a od 90-ih godina prošloga stoljeća osobita pozornost usmjerena je na ostvarivanje odgojno-obrazovnih ciljeva (Thoidis, Chaniotakis, 2015). Od 2002. godine više od polovice grčkih škola uvodi neobveznu (izbornu) cijelodnevnu nastavu. Roditelji samostalno odlučuju žele li svoje dijete uključiti i u nastavu nakon završetka jutarnje nastave. Implementacijom ovoga modela ukinute su određene restrikcije te u cijelodnevnu nastavu mogu biti uključeni svi učenici bez obzira imaju li jednog ili oba roditelja i jesu li oba ili samo jedan od njih zaposlen. Međutim, cijelodnevna nastava grčkih škola suočava se s nekoliko poteškoća: nedostatak potrebne opreme i prostora za adekvatno provođenje cijelodnevne nastave, nedovoljno kvalitetna komunikacija i kooperacija učitelja jutarnjega i poslijepodnevnoga dijela nastave, učenici ne završavaju svoje obveze tijekom poslijepodnevnoga dijela nastave čime se opterećuje slobodno vrijeme koje bi trebali imati u domu (Thoidis, Chaniotakis, 2015). Samim time nisu ispunjena očekivanja roditelja te značajan broj učenika napušta cijelodnevnu nastavu. Također, Grčka ima veliko tržiste privatnih škola koje učenicima pružaju raznovrsne akademiske, kulturne i sportske aktivnosti u koje se mogu uključiti nakon jutarnje nastave. Naposljetku je od 2011. godine uvedena cijelodnevna nastava s revidiranim kohezivnim programom. Prema navedenom programu nastava je obvezna za sve učenike do 14 sati, a zatim slijedi optionalan cijelodnevni nastavni program koji traje do 16 sati.

Dobrobiti cijelodnevne nastave

Kvalitativno istraživanje koje su proveli Suyanto i Wantini (2018) pokazuje da su zaposleni roditelji, čija su djeca uključena u cijelodnevnu nastavu, znatno manje zabrinuti za maloljetničku delinkvenciju i nepoželjna ponašanja kojima bi njihova djeca mogla biti izložena budući da vrijeme provode u sigurnom okruženju škole. Autori također navode niz istraživanja koja pokazuju da su učenici uključeni u cijelodnevnu nastavu bolje akademski i socijalno pripremljeni u trenutku prelaska na sljedeću obrazovnu razinu u usporedbi s učenicima uključenima u poludnevnu nastavu. Kristiawan (2017) navodi da se konceptom cijelodnevne nastave utječe na disciplinu i socijalnu inteligenciju učenika te da takav oblik nastave potiče kognitivno učenje i kreativno rješavanje problema. Hasan (2006) u svom istraživanju (navedeno u Kristiawan, 2017) zaključuje da se cijelodnevnom nastavom razvijaju istraživačke vještine i kreativnost. Yusuf (2017) u svom radu navodi istraživanje kojim se ističu pozitivni efekti cijelodnevne nastave poput: više vremena provedeno u školi rezultira većom produktivnošću učenika, učvršćuje se emocionalna povezanost s učiteljicom te učenici pokazuju pozitivniji stav i izbjegavaju nepoželjne oblike ponašanja. Cijelodnevnom nastavom djeci se daje veća mogućnost za sudjelovanje u svakodnevnim socijalnim aktivnostima kojima utječu na osobni socijalni razvoj (Thoidis i Chaniotakis, 2015). Osim novijih istraživanjima, o pozitivnim utjecajima cijelodnevne nastave govorio je 1974. godine Dragoljub Marjanović koji ističe da bi se takvim oblikom nastave moglo omogućiti učenicima da za kraće vrijeme izvrše sve školske obvezne i samim time pravovremeno dobiju pomoć učitelja kao i poticaj za optimalno angažiranje. U svom radu iznosi eksperimentalno istraživanje provedeno u školskoj godini 1970./1971. kojim se ispitivalo u kojoj mjeri cijelodnevna nastava doprinosi boljem uspjehu učenika. Rezultati istraživanja pokazuju značajno bolji uspjeh učenika uključenih u cijelodnevnu nastavu te je uspjeh veći što su učenici stariji. Istraživanje je također utvrdilo da su roditelji različitih socijalnih karaktera prihvatali cijelodnevnu nastavu kao povoljan oblik nastave. Stoga može se zaključiti da su dobrobiti cijelodnevne nastave mnogobrojne i značajne za učenike te su iste prepoznaju i roditelja.

Zaključak

Početak i razvoj različitih oblika produženoga školskog dana prvenstveno je nastao zbog društvenih potreba. Radno vrijeme roditelja produženo je te će sami roditelji biti bezbrižniji ako znaju da im se dijete nakon redovne jutarnje nastave i dalje nalazi u sigurnom školskom okruženju. Danas se ostanak nakon redovne jutarnje nastave uglavnom organizira kao produženi boravak, koji je prijelazni oblik cijelodnevnoj nastavi. Brojna istraživanja (Marjanović, 1975; Baskett, Bryant, White i Rhoads, 2005; Hasan, 2006; Thoidis i Chaniotakis, 2015; Yusuf, 2017; Kristiawan, 2017, Suyanto i Wantini, 2018) pokazuju da cijelodnevna nastava svojom organizacijskom strukturom neminovno pruža prednosti u neposrednom odgojno-obrazovnom radu učitelja, kao i u iskorištenosti učeničkoga vremena provedenoga u školi. Cijelodnevnom nastavom želi se staviti naglasak na cijelovitost i povezanost vremena koje učenici provedu u školi. Budući da bi krajnji cilj i rezultat svih reformi školstva i promjena trebao bi biti postizanje maksimalne odgojno-obrazovne efikasnosti škole, uvođenje cijelodnevne nastave u škole Republike Hrvatske značajno bi podignulo kvalitetu postojećega odgojno-obrazovnoga sustava.

Literatura

- Baskett, R., Bryant, K., White, W., Rhoads, K. (2005). Half-day to full-day kindergarten: an analysis of educational change scores and demonstration o fan educational research collaboration. *Early Child Development and Care*, 175 (5), 419-430.
- Chaniotakis, N., Gregoriadis, A., Thoidis, I. (2009). *Teachers' perceptions about homework in full-day school*. Preuzeto s http://ikee.lib.auth.gr/record/130062/files/Chaniotakis_Gregoriadis_Thoidis%20Article.pdf
- Elicker, J., Mathur, S. (1997). What Do They Do All Day? Comprehensive Evaluation of a Full-Day Kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 459-480.
- European Commission. (2018). *Education and Training, MONITOR 2018: Germany*. Luxembourg: Publications Office of the European Union
- Gudjons, H. (1994). *Pedagogija: temeljna znanja*. Zagreb: Educa
- Hrvatski sabor. (2008). *Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Narodne novine
- Kocijan, A. (1974). Produceni i cijelodnevni boravak i funkcionalnost prostora. U P. Jerković (ur.), *Produceni i cijelodnevni boravak učenika: cijelodnevna škola: petodnevna radna nedjelja u osnovnim školama* (str. 85-88). Sarajevo: Prosvjetno-pedagoški zavod
- Koraj, Z. (1985). *Integracija nastave i učenja u cijelodnevnom boravku*. Zagreb: Zavod za prosvjetno-pedagošku službu SR Hrvatske
- Kristiawan, S. (2017). The Characteristics of the Full Day School Based Elementary School. *Transylvanian Review*, 24 (14).
- Marjanović, D. (1974). Produceni i celodnevni boravak i celodnevna škola. U P. Jerković (Ur.), *Produceni i cijelodnevni boravak učenika: cijelodnevna škola: petodnevna radna nedjelja u osnovnim školama* (str. 9-28). Sarajevo: Prosvjetno-pedagoški zavod
- Matijević, M. (2006). Alternativna pedagogija i boravak učenika u školi. U P. Janković (ur.), *Prolonged and full-day stay of pupils in contemporary elementary school* Sombor (str. 30-37). Sombor: Pedagoški fakultet u Somboru
- Miera, F. (2008). *Country Report on Education: Germany*. Budapest: EDUMIGROM
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2019). *Pravilnik o organizaciji i provedbi produženog boravka u osnovnoj školi*. Zagreb: Narodne novine
- OECD. (n.d.). All-day Schooling in Düsseldorf, Germany. Preuzeto s <http://www.oecd.org/education/innovation-education/all-dayschoolingindusseldorfgermany.htm>
- Office for Economy and Labour. (n.d.). *Educational System: Relocating to and living in Zurich – an overview for new and future residents*. Preuzeto s https://awa.zh.ch/internet/volkswirtschaftsdirektion/awa/en/standortfoerderung/lebensraum/schule_bildung/_jcr_content/contentPar/downloadlist_0/downloaditems/710_1513686902962.spooler.download.1513685964519.pdf/leporello-educationsystem-e-2017-web.pdf
- Schüpbach, M., Allmen, B., Frei, L., Nieuwenboom, W. (2017). Utilization of extended education offerings at all-day schools in the German-speaking part of Switzerland. *Journal for Educational Research Online*, 9 (2), 228-244.
- Seme, Z. (2002). Uloga učitelja i odgojno-obrazovnog procesa u produženom boravku učenika i razvoj kvalitetne humane osnovne škole. *Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu*, 4 (1), 207-212.
- Steinmann, I., Strietholt, R., Caro, D. (2018). Participation in Extracurricular Activities and Student Achievement: Evidence from German All-Day Schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 30 (2), 155-176.



Thoidis, I., Chaniotakis, N. (2015). All-Day School: A School in Crisis or a Social Pedagogical Solution to the Crisis?. *International Journal of Social Pedagogy*, 4 (1), 137-149.

Tucman, S. (2011). *Produceni boravak: potreba suvremene škole: priručnik za učitelje i učiteljice razredne nastave u produženom boravku*. Zagreb: Školska knjiga

Vučak, S. (1995). Cjelodnevni boravak učenika u osnovnoj školi: teorijska polazišta i praktične mogućnosti. *Napredak*, 136 (1), 51-56.

Vukasović, A. (1972). *Cjelodnevna škola: mogućnosti njenoga odgojnog i obrazovnog djelovanja: nacrt istraživačkog projekta*. Zagreb: Osnovna eksperimentalna škola Jordanovac.

Yusuf, D. (2017). Full Day School: School Excellence Model Implementation Process For A Good Education. *Proceedings Ictess*, 1 (1), 303-312.

Theoretical and practical aspects of a full-day program of education

Abstract

Organised educational activity in Croatian elementary schools regarding primary education is carried out for five working days a week from 8 to 11:30 am or 12:15 pm. During this period, five-minute breaks are provided after each 45-minute class period or a fifteen-minute break after two class periods. After the compulsory part of the school day and school activities, the students are mostly involved in the organized children's stay in school with a meal, or the *after-school stay*. The contemporary way of living, which implies extended working hours of parents, creates the need for an educationally organized school day in the form of a full-day program of education. Elementary schools in Croatia generally do not have a full-day program of education. Exceptions are some schools in the area of Rijeka, such as Nikola Tesla Elementary School and Kantrida Elementary School. A full-day education program strives to fulfil time spent in school with activities for developing cognitive, psychomotor and affective skills of students with appropriate changes in active learning and rest. A dynamic teaching process focused on the personal development of each student is one of the goals of education. The implementation of a full-day program of education in the Croatian educational system implies a change in teaching methods as well as changes in the organizational, technical and infrastructural conditions of the school. Teachers, as the main carriers of change, will need to adapt and improve their personal and professional approach to the teaching. In this paper, the organizational features of teaching in the after-school stay and a full-day programme of education are compared. Benefits as well as conditions required for the implementation and the way of organization of a full-day programme of education within the educational systems of some countries are presented.

Keywords: *after-school stay; elementary school; teaching*

Obrazovna neuroznanost – 12 načela prirodnoga učenja

Narcisa Jagnjić
Dječji vrtić Grigora Viteza, Zagreb
Stranice: 74 – 84

Sažetak

Obrazovna neuroznanost nova je disciplina koja polazi od mozgu primjerenih strategija učenja. Omogućava nam bolje razumijevanje funkcija mozga s implicitnom pretpostavkom da ako dobro razumijemo načine učenja, onda slijedi i dobro poučavanje, odnosno dobra odgojno–obrazovna praksa. Obrazovanje se odnosi na poboljšanje učenja u svim razvojnim područjima, dok se neuroznanost odnosi na razumijevanje mentalnih procesa uključenih u učenje. Cilj je obrazovne neuroznanosti kreiranje obrazovnih ishoda kako bi svako dijete razvilo svoje potencijale te učenje učiniti učinkovitijim. Tijekom posljednjih desetljeća nove spoznaje i rezultati u neuroznanstvenim istraživanjima omogućili su stvaranje dijaloga u odnosu neuroznanosti i obrazovnih znanosti što neminovno dovodi do stvaranja bolje odgojno–obrazovne prakse i novih principa učenja. Cilj je ovoga rada prikazati razvoj obrazovne neuroznanosti i utjecaj na odgojno–obrazovnu praksu putem 12 načela prirodnoga učenja te kako se obrazovna načela, mehanizmi i teorije mogu proširiti na temelju spoznaja iz obrazovne neuroznanosti i koja načela, mehanizmi i teorije obrazovne neuroznanosti mogu imati implikacije na kreiranje i provođenje novih oblika učenja implementiranih u odgojno–obrazovni proces.

Ključne riječi: interdisciplinarna praksa, obrazovna neuroznanost, odgojno–obrazovni proces, prirodno učenje

Uvod

U prošlosti su učitelji pretpostavljali da se učenje odvija prvenstveno kroz pamćenje činjenica i specifičnih vještina. Ovaj tradicionalni pristup zanemario je golemu sposobnost mozga da zapamti tisuće informacija koji se pojavljuju u periodima životnoga iskustva i sposobnost za trenutačno povezivanje stavova s drugim iskustvima. Na sličan način zanemarena je urođena predispozicija mozga za potragom u kojoj sve mora imati smisla (Jensen, 2008). Jensen je utvrdio da je tek 80-ih godina nastalo učenje temeljeno na mozgu, vođeno napretkom neurobiologije i kognitivne neuroznanosti. Hart (1983) je među prvim istraživačima koji su uspostavili veze između moždanih funkcija i tradicionalne obrazovne prakse. On je ustvrdio da je kognitivni proces kod djece značajno oslabljen tradicionalno oblikovanim učionicama i pristupu poučavanja. Kognitivna znanost je interdisciplinarno područje, obuhvaćajući filozofiju, psihologiju, antropologiju, sociologiju, obrazovanje, jezičnu znanost, neuroznanost i umjetnu inteligenciju. Pridjev spoznajni potječe od imenice spoznaja i znanstveni je termin za sposobnost obrađivanja informacija, radi poznavanja ili točnije procesa bivanja svjestan, razmišljanja, učenja i prosuđivanja. Tradicionalne pristupe didaktici, učenje određenih sadržaja kao i same metode poučavanja nužno je proširiti i obogatiti znanjima iz neuroznanosti. Neuroznanost učenje objašnjava kao psihološko-kemijski proces koji se odvija u biološkim strukturama mozga (Pinel, 2002). Didaktika kao takva više se ne može baviti samo strukturama učenja, teorijama, idejama i načelima čiji pristupi uključuju samo filozofiju, pedagogiju i sociologiju, nužno je proširiti smjernice za provođenje odgojno-obrazovnoga procesa višim kognitivnim procesima mišljenja i razumijevanja. U svakom učenju važnu ulogu imaju osobe u odgojno-obrazovnom procesu koje pružaju podršku i asistiraju u otkrivanju mogućih rješenja problema s kojim se dijete susreće. Upravo tako podržava se konstrukcija znanja i implicitno učenje (Romstein, 2010). Razvoj ljudskoga mozga se ne može odvojiti od životnoga iskustva, upravo životna iskustva mijenjaju psihološku strukturu i rad mozga. Mozak uvjek izvodi mnoge radnje istovremeno. Misli, emocije kontinuirano su u interakciji sa sposobnošću obrade informacija i sposobnošću razvoja društvenoga i kulturnoga znanja. Mozak je najprikladniji ljudski organ, a istovremeno najsloženiji poznati oblik. Odavna se već postavlja pitanje kako dosegnuti znanje o svijetu u našem mozgu koje je ondje usađeno i kako ga organizirano koristiti u percepciji svijeta. Zahvaljujući revolucionarnim metodama neuroznanosti, snimanjem magnetskom rezonancijom možemo saznati kako i gdje mozak obavlja koju funkciju. Kako i zašto dijete koristi svoj mozak odlučuje međusobna povezanost između milijardu živčanih stanica dobro izgrađenih i stabiliziranih i onih koji su nedovoljno razvijene i oblikovane. Da bi ova međusobna povezanost bila u mogućnosti formirati se, djeca moraju imati što je više različito doživljenih vlastitih iskustava. Da bi se uspjela snaći u vrtlogu svih zahtjeva, prijedloga i očekivanja, trebaju pomoći u vođenju. Česta je prestimulacija učenja djece što dovodi do preplavljenosti podražaja koji kod djece pobuđuju zbumjenost i preplašenost. Neuroznanstvenici su pokazali da je za optimalan razvoj mozga bitna čvrsta emocionalna povezanost. Poremećaji emocionalnih odnosa su opterećenje i imaju nestabilne utjecaje na već postojeće neuronske veze (Beck, 2003). Prema Becku (2003) mozak ima sposobnost kontinuiranoga prilagođavanja zahtjevima njegove upotrebe iako ta sposobnost s vremenom slabi. Tu sposobnost nazivamo plastičnošću mozga. Neuronska je struktura plastična i omogućava mijenjanje sve do duboke starosti. Zato imamo sposobnost učenja cijeli život. Kod djece brzina učenja je izrazito visoka, dok stariji ljudi imaju mogućnost analognoga učenja koje kod djece nije prisutno (Beck, 2003).

Grana kognitivne neuroznanosti koja proučava interakciju mozga s okolinom naziva se teorija uma, a odnosi se na naše razumijevanje sebe i drugih u smislu unutarnjega psihološkog stanja. Teorija uma je sposobnost pripisivanja mentalnih stanja poput vjerovanja, namjera, želja i znanja sebi i drugima te razumijevanju da drugi imaju vjerovanja,

namjere, želje i znanja koja se razlikuju od našeg. Stjecanje teorije uma je urođena sposobnost kod ljudi koja zahtijeva socijalno učenje i stjecanje iskustva za potpuno razvijanje. Ova sposobnost je temeljna na ljudskoj spoznaji i socijalnom ponašanju. Na razvoju teorije uma učinjena su opsežna istraživanja u kontekstu djece (Wellman, 1992.; Sodian, 2005; Doherty, 2008; Sodian, Kristen, 2010). Na temelju ovih i mnogih kasnijih studija znamo da ljudski mozak reagira na stimulacije od strane okoline povećanom neurogenezom i rastom (to jest, povećana proizvodnja novih moždanih stanica), koji posljedično poboljšava učenje i pamćenje. Ove spoznaje znače čak i kad ljudski mozak gubi moždane stanice, one se mogu iznova stvarati u obogaćenom i izazovnom okruženju.

Načela prirodnoga učenja

Znanost iza procesa učenja utemeljena je u definiciji učenja čije porijeklo proizlazi iz istraživanja. Učenje je aktivni proces privlačenja i manipuliranja objektima, iskustvima i razgovorima radi izgradnje mentalnih modela svijeta. Djeca grade znanje dok istražuju svijet oko sebe, promatraju i komuniciraju, razgovaraju i dok su u interakciji s drugima te povezuju nove ideje i prethodna razumijevanja. Terhart (2001) učenje temelji na prethodnom znanju i uključuje obogaćivanje, izgradnju i promjenu postojećega razumijevanja, gdje je baza znanja skela koja podupire izgradnju budućega učenja. Učenje se javlja u složenom društvenom okruženju i stoga ne smije biti ograničeno na ispitivanje ili percipiranje kao nešto što se događa na individualnoj razini. Umjesto toga, potrebno je razmišljati o učenju kao društvenoj aktivnosti koja uključuje ljude, stvari koje koriste, riječi koje govore, kulturni kontekst u kojem se nalaze i akcije koje poduzimaju i da znanje grade svi sudionici u aktivnosti. Nalazi se u autentičnom kontekstu koji omogućava djeci da se bave određenim idejama i konceptima o potrebi poznавanja ili želji za znanjem. Zahtijeva da se djietetova motivacija i kognitivni angažman održe kada se upoznaju složene ideje jer su potrebni znatni napor i upornost. Uvjeti za unos u učenje su jasni, ali proces je nepotpun bez davanja smisla o rezultatima koji čine učenje. U središtu učenja je proces koji rezultira promjenom znanja ili ponašanja kao rezultat iskustva. Razumijevanje onoga što je potrebno kako bi se spoznalo i iskoristilo znanje ili promicanje promjena ponašanja određene vrste, može pomoći u optimiziranju učenja. Prema Terhartu (2001), učenje podrazumijeva povećanje mogućnosti sučeljavanja s vlastitom okolinom kao i sa samim sobom. Odgojno-obrazovni proces koji je usmjeren na učenje djeci treba pružiti potporu u stjecanju novih kompetencija. Upravo raznolikost metodičkih oblika podupiru, potiču i izazivaju različite vrste učenja i stjecanje novih kompetencija. *Pluralnost oblika učenja zahtijeva jednako tako i pluralnost metoda poučavanja* (Terhart, 2001, str. 147). Cilj pluralizma je stvarati prepostavke da cjelokupni proces učenja i poučavanja potiče iskorištanje potencijala dječjega učenja.

Metode poučavanja određeni su obrasci aktivnosti poučavanja koji se neprestano ponavljaju, a služe prenošenju nastavnih cjelina i sadržaja. One bi, dakle, trebale poboljšati procese učenja te pružiti mogućnost primjene većem boju nastavnika. (Terhart, 2001, str. 26.).

Vještine poput kritičkoga razmišljanja, planiranja, odlučivanja i upornosti ključ su uspjeha za svako dijete. Caine i Caine (2000) opisali su 12 načela učenja mozga koja učiteljima i odgojiteljima služe u kreiranju novih pristupa poučavanja, pretvarajući teorije u učinkovitu odgojno-obrazovnu praksu. Zbog namjere integriranja istraživanja u svrhu poboljšanja i razvijanja novih strategija učenja, razvili su četiri načela:

1. načelo: Opisani fenomeni moraju biti univerzalni i primjenjivi za sve ljudе.
2. načelo: Istraživanja trebaju proizlaziti iz više različitih disciplina.
3. načelo: Predvidjeti buduća istraživanja.
4. načelo: Istraživanja trebaju utjecati na obrazovnu praksu.

Načela pokazuju kako se mnogi aspekti ljudskoga bića bave cjelokupnim procesom učenja u bilo kojem području. Caine i Caine (2000) ustanovili su na koji način svi aspekti dječjega organizma, mozga i uma utječu na proces učenja.

12 principa prirodnoga učenja

1. princip: Svako učenje uključuje fiziologiju

Tradisionalan pristup učenju uključivao je pasivno sjedenje učenika jer se vjerovalo da je mozek nekako odvojen od tijela i da tijelo ne sudjeluje u učenju. Istraživanja o plastičnosti mozga, jednako kao i druga istraživanja, dokazali su da su tijelo i um međusobno povezani. Dijete je sposobno učinkovitije učiti ako su u cijeli proces uključeni tijelo i osjetila.

2. princip: Mozak/um je društven

Svako se dijete rađa s onim što su Gopnik, Meltzoff i Kuhl (2003) nazvali kontaktnim nagonom. Istraživanja o zrcalnim neuronima potvrđuju da je društvena priroda ljudskih bića utemeljena na biologiji. Ako su uključene i poštovane djetetove potrebe za društvenim interakcijama i odnosima, progresivno raste razina razumijevanja i učenja kod djeteta. Na učenje duboko utječe priroda odnosa u kojima se djeca nalaze.

3. Princip: Traženje značenja je urođeno

Potreba za smisлом karakteristična je za svako ljudsko biće od djetinjstva pa sve do odrasle dobi. Nazvan je nagonom za objašnjenje (Gopnik, Meltzoff i Kuhl 2003). Dijete ima sposobnost učinkovitijega shvaćanja kada su njegovi interesi, smisao i ideje uključeni i poštovani te se potraga za smisalom kreće od potrebe za jelom i pronalaženjem sigurnosti, kroz razvoj odnosa.

4. princip: Smisao se traži kroz obrasce

Obrasci se odnose na smislenu organizaciju i kategorizaciju informacija. Ljudi imaju sposobnost na temelju svojega iskustva pronaći i stvoriti obrasce i odnose. Mozik je dizajniran da percipira uzorke i odupire se besmislenim obrascima koje mu drugi nameću. Djeca imaju neiskorištene potencijale za percipiranje i stvaranje obrazaca te povezivanje novih obrazaca s onim što već razumiju. Stvarno učinkovito obrazovanje mora pružiti djeci priliku za kreiranjem vlastitih obrazaca.

5. princip: Emocije su kritične za obrasce

Emocije su baza za ljudski život. Također je i neuroznanost potvrdila da su emocije uključene u svaku misao, odluku i odgovor. Učenje je pojačano bogatim emocionalnim iskustvom, vođenim funkcijama višega reda. Djeca puno učinkovitije shvaćaju kada se primjerene emocije izazivaju prije, za vrijeme i poslije njihova iskustva. Emotivni utjecaj bilo koje lekcije ili životnoga iskustva može dugo odjekivati nakon određenoga događaja koji ga pokreće.

6. princip: Mozak/um istovremeno procesuira dijelove i cjeline

Da bi iskustvo bilo smisленo, zahtijeva veliku sliku jednako kao i obraćanje pozornosti na pojedinačne dijelove. Gestalt psihologija prikazuje kako um povezuje dijelove u cjelinu. Neka od najnovijih istraživanja mozga istražuju integrativnu ulogu perforalnoga korteksa. Učenje je učinkovitije kada djeca detalje povezuju u cjeline koje razumiju kao stvarne životne događaje, smislene priče ili kao projekt koji oni sami stvaraju.

7. princip: Učenje uključuje usmjerenu pažnju i perifernu percepciju

Svako ljudsko biće kontinuirano je uronjeno u polje podražaja. Pažnja je prirodni fenomen koji se vodi interesom, novostima, emocijama i značenjem, ali usmjerenošć pažnje je presudna. Manje je poznata činjenica da ljudi uče također iz pozadine, što znači nesvesno prisustvo konteksta. Istraživanja implicitne memorije i zrcalnih neurona pokazala su kako djeca „pokupe“ ponašanja, uvjerenja i sklonosti dok su uključena u životno iskustvo. Djeca mogu učinkovitije shvatiti kad im je pozornost produbljena i kada koriste višestruke slojeve konteksta kao podrške učenju. Važno je posvetiti veliku pažnju svim aspektima obrazovnoga okruženja.

8. princip: Učenje je svjesno i nesvesno

Učenje uključuje slojeve svijesti. Neka učenja zahtijevaju od osobe da se svjesno prisjeti problema koji treba rješiti ili analizirati. S druge strane, učenje obuhvaća i nesvesnu aktivaciju koja se odvija na isti način kao što i kreativni uradci umjetnika i znanstvenika ponekad nastaju, nakon što je um učinio svjesne obrade. Osim svjesne i nesvesne razine, dijete ima sposobnost uključivanja u metakognitivnost i pratiti sebe pomoću izvršnih funkcija mozga. Djeca bolje uče kada im se da dovoljno vremena za razmišljanje i odradu vlastitih životnih iskustava. Učenje je u velikoj mjeri proces koji omogućuje djeci da nevidljivo učine vidljivim.

9. princip: Postoje najmanje dva pristupa memoriji

Istraživači su identificirali mnoge različite sustave memorije. Najčešće su to dvije primarne kategorije – implicitna i eksplicitna memorija. Jedna vrsta memorije dizajnirana je za pohranu ili arhiviranje izoliranih činjenica, vještina i postupaka u strategijama učenja. Druga vrsta memorije vrlo je dinamična upravo zato što se bavi s više mentalnih sustava odgovornih za organiziranje samostalnoga životnog iskustva. Osobe koje sudjeluju u odgojno-obrazovnom procesu trebaju shvatiti razliku između memoriskoga pamćenja koje ima važnu ulogu, ali je obilježje tradicionalnoga pristupa poučavanju, od dinamične memorije koja je uključena u svakodnevna iskustva. Kada su djeca uronjena u iskustva koja uključuju više načina pamćenja, učenje doživljavaju kao izazov koje žele riješiti. Značajne i besmislene informacije različito se pohranjuju.

10. princip: Učenje je razvojno

Sva ljudska bića razvijaju se na nekoliko pomalo predvidljivih načina, ali rijetko upravo na isti način. Postoje faze u razvoju mozga i u formiranju identiteta koji utječu na razumijevanje i razvoj vještina. Svako učenje temelji se na prethodnom učenju. Danas znamo da je to kumulativan proces koji prati promjene u fiziologiji mozga. Ta mentalna promjena zbiva se s novim iskustvima i nastavlja se tijekom cijelog životnog razdoblja.

Međutim, tradicionalni pristup poučavanju ne prati djetetove mentalne i emocionalne razvojne faze. Dijete može učinkovitije shvatiti ako uzimamo u obzir pojedinačne razlike u sazrijevanju, razvoju i prethodnom učenju. Neuroni su i dalje sposobni uspostavljati nove veze tijekom života.

11. princip: Kompleksno učenje povećava izazov i inhibira prijetnje povezane s bespomoćnošću i/ili s umorom

Mnoga istraživanja iz disciplina poput neuroznanosti, teorija kreativnosti, teorije stresa, perceptivne psihologije pokazuju da djetetovo mentalno i emocionalno funkcioniranje mogu sabotirati strahovi povezani s bespomoćnošću. Zato je optimalno stanje za učenje opuštena budnost te kombinacija niske prijetnje i visokih izazova. U podržavajućoj, osnažujućoj i izazivajućoj okolini svakako potiče razvoj svih djetetovih razvojnih područja i potencijala.

12. princip: Svaki je mozak jedinstveno organiziran

Paradoks s kojim se suočava svako obrazovanje jesu ljudska bića koja su istovremeno jako slična, a opet toliko različita. Svatko ima životno iskustvo, iako su iskustva svake osobe jedinstvena. Sve ove složenosti isprepletene su raznovrsnim društvenim, etičkim, rodnim i ekonomskim razlikama. Djeca učinkovitije shvaćaju kada su uključeni njegovi jedinstveni, pojedinačni talenti, sposobnosti i kapaciteti.

Ljudski mozak neprestano obavlja više zadataka odjednom (Ornstein, Sobel i Crnstein 1999) neprekidno se pokušava podudarati, uspoređivati, kategorizirati i oblikovati nove informacije s onim što već ima pohranjenim u svrhu razabiranja i razumijevanja obrazaca koji se pojavljuju stvarajući jedinstvene vlastite uzorke (Hart, 1983; Luria, 1973; Nummela, Rosengren, 1986). Stalna potraga za smislom je automatska. Upravo je ova aktivnost orijentirana na opstanak i prema tome temeljna za ljudski mozak. Nummela i Rosengren (1986) proces smislene organizacije i kategorizacije informacije nazvali su uzorkovanjem. Taj proces mozak provodi gotovo trenutačno (Hart, 1975) i nasumičnim redoslijedom na svjesnim i nesvjesnim razinama. Informacije učimo automatski ako su dio konteksta (što znači da je u njemu pohranjen odnos prema određenoj memoriji mesta, okolnosti ili epizode) jer se oblici brzo, lako ažuriraju, ne zahtijevaju nikakvu praksu, nisu naporni, prirodni su i svi ih koriste. S druge strane, ako su informacije izolirane iz konteksta (činjenice koje se obično izvode iz čitanja i proučavanja), mozak teško pamti sadržaj. Načini na koji mozak pamti informacije definiraju se kao dva glavna memoriski puta (Jensen 2008). Prvi je automatsko učenje ili implicitni put pamćenja, a drugi uključuje učenje naporom ili eksplisitni put pamćenja. Implicitno učenje može se podijeliti na refleksno ili automatizirano, nesvjesno učenje i na proceduralno ili praktično učenje. Eksplisitno učenje događa se na dva osnovna načina: informiranje koje sadrže kontekst pohranjuju se u epizodnoj memoriji, što znači da je vezan za određenu epizodu, a informacije ugrađene u sadržaj su pohranjene u semantičkoj memoriji, što znači da je povezano s činjenicama koje obično potječu od čitanja i proučavanja.

Model pristupa mozga / uma u poučavanju

Najefikasniji pristup poučavanju koji su razvili Caine i sur. (2009.) stavlja naglasak na kreiranje vođenih iskustava u optimalnom okruženju za učenje. Svrha je razvijanja djetetova znanja motivirajući ga da razumije i ostvari iskustva koja mu omogućavaju stvaranje pozitivnih snažnih odluka. Naglašavanje pozitivnoga odlučivanja razvija izvršne djetetove funkcije (Goldberg, 2001) iskorištavajući potrebu za znanjem. Razumijevanje i znanje proizlazi iz odgovora na pitanja koje dijete samo sebi postavlja, koji su vođeni vlastitim ciljevima, interesima i traženjem smisla.

Iskustva koja djeca stječu moraju biti usmjereni na potrebe i interese djeteta, osmišljena tako da su učenje i znanja koja dijete dobiva iz svoje okoline blisko povezana sa stvarnim svijetom, omogućujući djetetu donošenje vlastitih odluka. Učitelji, odgojitelji i dijete moraju uspostaviti autentično partnerstvo sa zajedničkim postupcima i očekivanjima. Učitelji, odgojitelji moraju imati jasan osjećaj suštinske vještine i znanja koja dijete mora svladati da bi uspio i poticati dijete da postigne ciljeve. Koristeći pristup vođenih iskustava, učenje se ne događa putem tradicionalnih metoda izravnoga prijenosa znanja od učitelja, koji ima znanje, onome koji nema (dijete). Učenje je ugrađeno i objedinjeno aktivnom obradom iskustava učenika. Znanje i vještine razvijaju su u učenju i pretraživanju smisla te odgovora na pitanja. Caine i sur. (2009) razvili su nekoliko jednostavnih i praktičnih smjernice za kreiranje vođenih iskustava učenja (Tablica 1). Istoču da će uvijek biti različitih pristupa primjene, ali da su sve faze ciklusa učenja prisutne bez obzira na predmet, fokus ili disciplinu.

Tablica 1. Kreiranje iskustva učenja

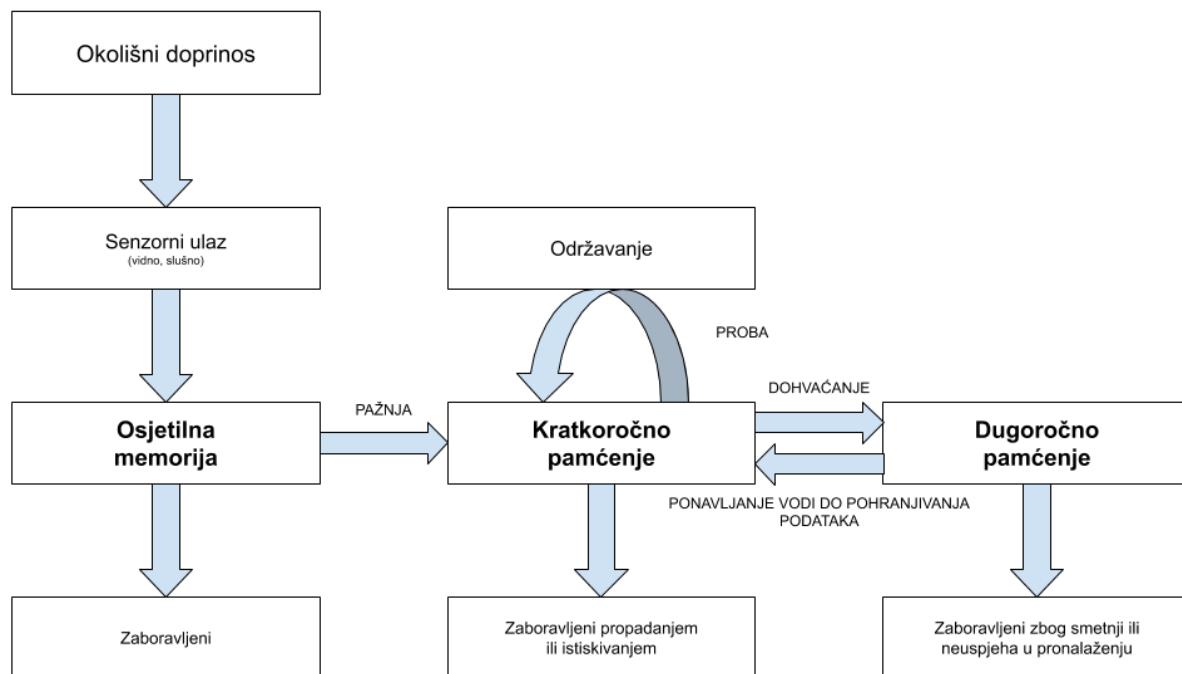
PRIPREMA UČITELJA/ODGOJITELJA	CIKLUS UČENJA	AKTIVNI PROCES
Znati standarde kako uspjeti	Stvoriti autentičan timski rad	Neprekidan proces za postizanje standarda
Prepoznati kritičke koncepte koje djeca trebaju svladati	Razviti globalno iskustvo	Kritički pojmovi
Znati sve kritične činjenice i vještine koje treba ovladati	Uključivanje u istraživačkim pitanjima	Kritičke činjenice i vještine
	Organizirati preliminarne istraživačke skupine	
	Razvijati rubrike za istraživanje	
	Omogućiti djetetu istraživanja	
	Podrška dubinskim istraživanjima	
	Razvijati rubrike za dokumentiranje	

Također naglašavaju da će pristup djelovati samo ako je uspostavljeno optimalno okruženje za učenje i ako se razvija autentičan timski rad između učitelja i djeteta.

Atkinson-Shiffrinov model pamćenja

Atkinson-Shiffrinov model pamćenja objašnjava kako funkcioniraju memorijski procesi (Slika 1). Prema ovom modelu ljudsko pamćenje uključuje trostupanjski slijed: senzorna memorija zadržava dojmove osjetilnih informacija (vizualni i/ ili zvuk) nakon prestanka izvornoga podražaja. Ti se dojmovi zadržavaju privremeno u osjetilnim registrima koji imaju veliki kapacitet za neobrađenu informaciju, ali u mogućnosti su zadržati samo točne senzorne informacije na trenutak. Miller (1956) je objasnio da od svih informacija koje dopiru do osjetilnih registara osoba će se usredotočiti samo na nekoliko podražaja koje se čine važnim. Kratkotrajna memorija (koja se također naziva primarna ili aktivna memorija) sadrži malu količinu informacija. Prema Milleru (1956) maksimalno je sedam (plus ili minus dvije) područja informacija aktivnih u umu, koje su lako dostupne u vrlo kratkom razdoblju. Kako bi ta područja u privremenom čekanju postale dugoročne, memorija prolazi proces potrebnoga smislenog povezivanja (Miller, 1956). Dugoročna memorija sadrži podatke samo nekoliko dana ili već desetljećima. Pohranjeni podatci podliježu zamrzavanju, odnosno prirodnom postupku zaborava. Da bi informacije trajale godinama, potrebno je nekoliko opoziva/dohvaćanja i potrebna je značajna povezanost (Miller, 1956). Pažnja je kognitivni

proces selektivnoga koncentriranja na jedno područje, dok se zanemaruju ostala područja kako bi se što pohranilo u dugoročnu memoriju.



Slika 1. Atkinson i Shiffrinov model pamćenja – preuzeto s <https://slideplayer.com/slide/11906403/>

Tradicionalna paradigma obrazovanja koja naglašava činjenično učenje izrazito je ograničavajuća i ne dozvoljava razvoj punoag potencijala svakoga djeteta. Opseg, dubina i relevantnost neuroznanstvenih istraživanja, modela pristupa mozgu i Atkinson-Shiffrinova modela pamćenja dovode u prvi plan razvoj učinkovitoga i trajnoga modela poučavanja, učenja i vođenja. Razumijevanje kako mozak funkcioniра pomaže odgojno-obrazovnim dionicima razvoj metoda za stvaranje smislenih zajednica učenja.

Zaključak

Principi mozga/uma koji su postavili Caine i Caine (2000) proširuju se i kategoriziraju kao temelj za dugoročno profesionalno istraživanje zamišljeno da pomogne učiteljima i odgojiteljima potaknuti razumijevanje načina kojim bi se poboljšalo učenje za svu djecu. Kada se pedagoške paradigme koriste u korelaciji s otkrićima, teorijama i napretkom u kognitivnim znanostima, osobito u neuroznanosti postaje jasno da tradicionalni modeli obrazovanja gube smisao i više ne ispunjavaju obvezu pripremanja i osposobljavanja djece za život i tržište rada. Pedagoški modeli koji se koriste u odgoju i obrazovanju djece još su uvijek velikim dijelom usmjereni na pripremu djece za industrijsku ekonomiju. Nastavni programi, iskustvo učenja i cjelokupno okruženje moraju se usredotočiti na poticanje vještina i načina razmišljanja o cijeloživotnom učenju usmjerrenom prema strateškom ispreplitanju kompetencija potrebnih za budućnost kroz iskustvo učenja. Istraživanja mozga u zadnjih nekoliko desetljeća omogućuju učiteljima i odgojiteljima bolje razumijevanje procesa učenja.

Stvaranje i oblikovanje novih strategija poučavanja pomoću principa prirodnoga učenja omogućava rješavanje kritičnih emocionalnih, društvenih i kognitivnih razvojnih faza svakog djeteta. Implicitni cilj cjelokupnoga obrazovanja promjena je strategija poučavanja poboljšanjem dječe baze znanja i razumijevanja informacija koje stječu. Povezanost kognitivne neuroznanosti i interdisciplinarne prakse potiče stvaranje prirodnih procesa učenja koji djeci postavljaju temelje za stjecanje znanja, kompetencija, vrijednosti i stavova upravo na načine koji su biološki već determinirani. Kognitivna neuroznanost također postavlja važna pitanja o ciljevima, vrijednostima i svrsi obrazovanja. Dewey (1998) je obrazovanje opisao kao pružanje „društvenog kontinuiteta života“, dok su Goswami i Bryant (2007) tvrdili da „obrazovanje uključuje oblikovanje pojedinca“. Međutim nove spoznaje iz kognitivne neuroznanosti ipak su omogućile jedan mali korak bliže prema razumijevanju procesa učenja. Daleko smo od kreiranja idealnih pedagoških paradigmi, ali upravo prihvaćanje i osvještavanje interdisciplinarnosti svih znanosti omogućit će učiteljima, odgojiteljima povećanje i osnaživanje vlastitih kompetencija u dalnjem kreiranju strategija poučavanja. Učitelji i odgojitelji trebaju preuzeti odgovornost prema samima sebi i djeci koju poučavaju te biti stalno u tijeku s novim istraživanjima. Učitelji i odgojitelji su poput liječnika i inženjera i ne mogu si dozvoliti provođenje odgojno-obrazovnoga procesa i učenja bez kontinuiranoga uključivanja novih spoznaja o načinima djetetova učenja. Ucestalo se stavlja naglasak na cjeloživotno učenje, pa su upravo stoga učitelji i odgojitelji prvi koji moraju shvatiti da učenje i obrazovanje ne završava stjecanjem diplome, već njihovo cjeloživotno obrazovanje i učenje će biti najbolji model učenja za djecu.

Literatura

- Beck, H. (2003). *Neurididaktik oder: Wie lernen wir?*. Erziehungswissenschaft und Beruf, 3.www.pferdewirpruefung.de/downloads/neurodidaktik.pdf
- Caine, R. N., Caine, G. (1990). *Understanding a brain-based approach to learning and teaching*. Educational Leadership, 48(2), (str.66-70).
http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199010_caine.pdf
- Caine, R. N., Caine, G. (1991). *Teaching and the human brain*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Caine, R. N., Caine, G. (2000). *12 brain/mindlearning principles in action: Developing executive functions of the human brain*. London: SAGE Publications Ltd.
- Caine, R. N., Caine, G., McClintic, C., Klimek, K. J. (2009). *12 brain/mindlearning principles in action: Developing executive functions of the human brain*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Caine, G. (2014). *The key to powerful learning: slow down to speed up*. Livingstone: Funderstanding.
- Dewey, J. (1998). *Experience and education*. Indianapolis: Kappa Delta Pi.
- Doherty, M. J. (2008). *Theory of mind: How children understand others' thoughts and feelings*. Oxford: Taylor & Francis.
- Goldberg, E. (2001). *The executive brain: frontal lobes and the civilized mind*. New York: Oxford University Press.
- Gopnik, A., Meltzoff, A., Kuhl, P. (2003). *Znanstvenik u koljevcu: što nam rano učenje kazuje o umu*. Zagreb: Educa.
- Goswami, U.; Bryant, P. (2007). *Children's cognitive development and learning*. Cambridge: The Primary Review, University of Cambridge Faculty of Education. <https://cprtrust.org.uk/wp-content/uploads/2014/06/research-survey-2-1a.pdf>
- Hart, L. A. (1975). *How the brain works*. New York: Basic Books.
- Hart, L. A. (1983). *Human brain and human learning*. New York: Longman.

- Hayek, F. A. (1976). *The sensory order: An inquiry into the foundations of theoretical psychology.* Chicago: The University of Chicago Press.
- Jensen, E. (2005). *Poučavanje s mozgom na umu.* Zagreb: Educa.
- Jensen, E. (2003). *Super-nastava: nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje.* Zagreb: Educa.
- Jensen, E. (2008). *Brain-based learning: The new paradigm of teaching.* Thousand Oaks: Corwin Press.
- Luria, A. R. (1973). *The working brain: An introduction to Neuropsychology.* New York: Basic books.
- Miller, G. A. (1956). *The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information.* Psychological Review, 63(2), (str 81-97). doi.org/10.1037/h0043158
- Nummela, R. M., Rosengren, T. M. (1986, May). *What's Happening in Students' Brains May Redefine Teaching.* Educational Leadership, 43(8), (str.49-53).
<http://www.ascd.org/publications/educationalleadership/may86/vol43/num08/toc.aspx>
- Ornstein, R. E., Sobel, D., Crnstein, R. (1999). *Healing brain: Breakthrough discoveries about how the brain keeps us healthy.* MalorBooks.
- Romstein, K. Recenzija.(2010). Herrmann, U. (2009). *Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen.* Weinheim und Basel: Beltz Verlag. Život i škola. Br. 23. (str. 205-209)
- Pinel, P. J. (2002). *Biološka psihologija.* Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Sodian, B. (2005). *Theory of mind: Case for conceptual development.* U Young Children's cognitive development: Interrelationships among executive functioning, working memory, verbal ability and theory of mind (str. 95-130). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Sodian, B., Kristen, S. (2010). *Theory of mind.* U Towards a theory of thinking (str. 189-202). Berlin: Springer-Verlag.
- Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja : uvod u probleme metodičke organizacije poučavanja i učenja.* Educa: Zagreb.
- Wellman, H. M. (1992). *The child's theory of mind.* Cambridge: The MIT Press.



Educational Neuroscience – 12 Principles of Natural Learning

Abstract

Educational neuroscience is a new discipline based on brain-based learning strategies. It allows us to better understand the ways of functioning of a brain, including an implicit assumption that, if we understand learning styles, we will be better teachers and educators. Education refers to the improvement of learning in all areas of development, while neuroscience refers to the understanding of mental processes involved in learning. The goal of educational neuroscience is to help each child develop their potential and to make learning more effective. Over the last decades new insights and results of neuroscientific research have enabled the dialogue between neuroscience and educational science, which inevitably leads to the development of better educational practices and new learning principles. The aim of this paper is to describe the development of educational neuroscience and its impact on educational practice by means of 12 principles of natural learning and the ways of extending educational principles, mechanisms and theory based on the findings of educational neuroscience, as well as principles, mechanisms and theories of educational neuroscience which affect the development and implementation of new forms of learning within the educational process.

Keywords: *educational neuroscience, educational process, interdisciplinary practice, natural learning*

Pristup zavičajnoj nastavi na primjeru gradske lože u Labinu

Ljiljana Tadić Komadina¹, Dea Lazić²

¹Sveučilište Juraja Dobrile u Puli

²Sveučilište Juraja Dobrile u Puli

Stranice: 85 – 95

Sažetak

Slijedom utjecaja globalizacije i modernizacije te sve češćim iseljavanjem u inozemstvo, u društvu dolazi do slabljenja identifikacije sa zavičajem i tradicijskih običaja. Stoga je 2014. godine u Istarskoj županiji uvedena zavičajna nastava u predškolskim ustanovama, a primjer dobre prakse proširio se 2015. godine proširio na osnovne i srednje škole.

Gradska loža u Labinu, zbog svoje iznimno dobro sačuvane arhivske građe, nudi mogućnost implementacije zavičajnih sadržaja u odgojno-obrazovni proces. U radu je prikazana provedba zavičajne nastave u razrednoj nastavi na primjeru gradske lože u Labinu.

Glavni ciljevi ovoga rada jesu da se sadržaji zavičajne nastave na primjeru gradske lože u Labinu implementiraju u nastavne planove i programe, odnosno kurikule nižih razreda osnovnih škola na području Labinštine te da učenici putem iskustvenoga učenja i istraživačkih aktivnosti upoznaju, očuvaju i afirmiraju jednu od vrijednosti i osobitosti grada Labina. Najmlađe bi se učenike ovakvim projektom potaklo na suradničko istraživanje, otkrivanje i zaključivanje. Kod učenika bi se razvila znatiželja prema vlastitome gradu i kulturi te bi ih se potaklo na promišljanje i uspoređivanje s drugim kulturama čime se pridonosi razvoju kompetencije kulturne svijesti i izražavanja, a ujedno i razvijanju istraživačke radoznalosti, kreativnoga mišljenja, komunikacijskih vještina i povezivanja sadržaja učenja. Realizacijom projekta doprinijelo bi se ciljevima *Istarske kulturne strategije* za razdoblje 2014 – 2020. tako što bi se povećali interesi javnosti za kulturnu baštinu Istarske županije i grada Labina. Realizirala bi se i *Strategija obrazovanja Istarske županije* gdje je istaknuta važnost osiguravanja aktivne uloge djece u očuvanju vlastita nasleđa i identiteta.

Ključne riječi: Istarska županija; kulturna baština; osnovna škola; razredna nastava

Uvod

Različiti autori različito definiraju pojam zavičaja. Tako Anić (2004) govori o mjestu rođenja, odnosno rodnom kraju, a u Školskom je rječniku (2019) isti definiran kao „mjesto ili kraj u kojem je tko rođen ili iz kojega tko potječe, kojemu tko pripada po svojim pravima ili osjećajima“. Husanović-Pejnović (2011, str. 90) zaključuju da je zavičaj „skup fizičkih, bioloških i antropogenih čimbenika koji uzajamno utječu jedni na druge u prostoru i vremenu“. Bežen (2005) smatra da je zavičaj slobodan izbor, odnosno da to nije samo mjesto u kojem je osoba rođena i odrasla, već da zavičaj čine sva ona pojedincu emotivno značajna mjesta i zato ga definira kao „mjesto na kojem obitavamo, gdje smo se navikli živjeti, čije smo običaje usvojili i koji su stoga postali dio naših navika i ponašanja“ (Bežen, 2005, str. 186). Stoga ga smatra važnim načelom odgoja (Bežen, 2005). I Pilić (2005) se slaže s time da su sadržaji zavičaja i zavičajnosti važni u odgojno-obrazovnom procesu.

Zavičaj možemo promatrati sa šireg ili užeg aspekta ovisno o području interesa. Geografski gledano, u hrvatskim se školama pod zavičajem u širem smislu smatra domovina, odnosno Republika Hrvatska. Zavičaj u užem smislu predstavljaju primorski, gorski, nizinski i brežuljkasti dio Republike Hrvatske koje dalje možemo podijeliti na zavičajna područja, odnosno dijelove nekog od navedenih zavičaja u užem smislu koji imaju specifične karakteristike koje čine to područje (npr. Istra je jedno od zavičajnih područja primorskog kraja koje je specifično po klimatskim uvjetima, reljefu, gospodarstvu, materijalnoj i nematerijalnoj baštini i dr.).

Važnost brige o očuvanju i zaštiti svjetske baštine te identifikacija sa zavičajem i njegovanje tradicijskih običaja prvi je put na globalnoj razini naglasila i Ustavom definirala Organizacija UNESCO 1945. godine. Uslijedio je niz konvencija, zakona i strategija kojima su se propisale zajedničke mjere za očuvanje materijalne i nematerijalne baštine s ciljem razvoja kvalitete življenja¹. Proces razvijanja svijesti društva o važnosti očuvanja i poučavanja kulturne baštine naglo je zaprimio važnost, kako na međunarodnoj, tako i na nacionalnoj razini. Prve smjernice za naglašavanje važnosti baštine u hrvatskim odgojno-obrazovnim institucijama možemo pronaći 2006. godine u Nastavnom planu i programu za osnovnu školu gdje stoji da „suvremeno društveno–kulturno okruženje prepostavlja odgoj i obrazovanje [...] osobe s dubokim osjećajem za očuvanje nacionalne i kulturne baštine, te poštivanje vrijednosti drugih kultura i naroda“ (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta [MZOS], 2006, str. 10). U Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, među vrijednostima kojima se daje osobita pozornost je identitet, a navodi se sljedeće: „odgoj i obrazovanje pridonose izgradnji osobnoga, kulturnoga i nacionalnoga identiteta pojedinca. Danas, u doba globalizacije, u kojemu je na djelu snažno miješanje različitih kultura, svjetonazora i religija, čovjek treba postati građaninom svijeta, a pritom sačuvati svoj nacionalni identitet, svoju kulturu, društvenu, moralnu i duhovnu baštinu“ (MZOS, 2010, str. 14). Tamo je, među ostalim, navedena i kompetencija kulturne svijesti i izražavanja, a ta kompetencija „[...] uključuje poznavanje i svijest o lokalnoj, nacionalnoj i europskoj kulturnoj baštini i njihovu mjestu u svijetu. Pritom je od ključne važnosti osposobljavanje [...] i razvijanje svijesti učenika o važnosti estetskih čimbenika u svakodnevnomu životu“ (MZOS, 2010, str. 12).

Ipak, i prije službenoga uvođenja zavičajne nastave u odgojno-obrazovne institucije, upoznavanje zavičaja u razrednoj nastavi se provodilo, i to ponajviše u sklopu predmeta Prirode i društva, ali i Hrvatskog jezika te Likovne i Glazbene kulture. Sukladno s time, hrvatski su se znanstvenici različitih područja za zavičajnu nastavu počeli interesirati i prije

¹ Evropska kulturna konvencija iz 1954. godine; Konvencija o zaštiti svjetske kulturne i prirodne baštine iz 1972. godine; Okvirna konvencija savjeta Europe o vrijednosti kulturne baštine za društvo iz 2005. godine; Zakon o zaštiti i očuvanju kulturnih dobara Republike Hrvatske 2018. [1999.]; Strategija zaštite, očuvanja i održivoga gospodarskog korištenja kulturne baštine Republike Hrvatske za razdoblje 2011. – 2015.; Istarska kulturna strategija za razdoblje 2014. – 2020.

prvih danih nacionalnih smjernica. Učenici su promatranjem i proučavanjem vlastitoga okruženja upoznali prirodne i društvene zakonitosti svoga zavičaja, ponajprije upoznavajući mjesto stanovanja, a kasnije širenjem znanja o domovini. Važno je napomenuti kako su autori poput Bežena i Matasa i prije ove odluke u svojim udžbenicima razredne nastave za Hrvatski jezik i Prirodu i društvo naglašavali važnost identifikacije sa zavičajem.

Projekt poticanja zavičajnoga identiteta i poučavanja tradicijske kulture u odgojno-obrazovnim institucijama u Istarskoj županiji započeo je 2014. godine, a cilj mu je stvaranje institucionalnoga oblika očuvanja zavičajnoga identiteta i vrijednosti. Župan Istarske županije, Valter Flego (bez. dat.), navodi da je zavičajna nastava važan projekt čiji su nositelji najmlađi građani, naša budućnost. Napominje da upravo na njima leži odgovornost da prenesu vrijednosti, tradicije, kulturu i običaje na buduće generacije, a kako bi to ostvarili trebali bi sačuvati priče svojih predaka, upoznati svaki kutak Istre, poštivati i sačuvati ljepote istarske prirode, vrijednosti kulture te svima prenijeti čaroliju istarskog suživota i zajedništva. Mogućnosti realizacije su raznolike, od izvannastavnih i izvanškolskih aktivnosti, preko dodatne ili projektne nastave, školskoga projektnog dana, smotre projekta do edukacije učitelja. Svrha projekta je upoznavanje kulture, tradicije i zavičajnih mudrosti Istre kako bi se osvijestila vrijednost nasljeđa prošlih vremena koje je u današnje vrijeme pomalo zaboravljeno i marginalizirano (Istarska županija, 2016./2017.). Sukladno tome, učenicima trećih razreda uveden je dodatan udžbenik iz Prirode i društva (Biasiol–Babić, Šverko–Blašković, 2013.) vezan uz zavičajnost gdje se učenicima suvremenim metodičkim pristupom proširuje znanje o zemljopisnom položaju županije, klimatskim obilježjima, reljefu, biljnome i životinjskom svijetu, vodama i zaštićenoj prirodi, o gradovima, mjestima i općinama županije kao i o stanovništvu i gospodarskim djelatnostima te specifičnim znanjima iz prošlosti zavičaja, znamenitim osobama, kulturnim i povjesnim znamenitostima, kulturnim ustanovama i događajima te glazbenoj i folklornoj baštini.

Budući da je gradska loža u Labinu jedna od najljepših loža u Istri, zbog svoje iznimno dobro sačuvane arhivske građe nudi mogućnosti implementacije u odgojno-obrazovne sadržaje te upoznavanje i shvaćanje davno zaboravljenih vremena i povjesnoga identiteta Istre. Stoga je cilj ovoga rada prikazati pristup zavičajnoj nastavi na primjeru gradske lože u Labinu kroz iskustveno učenje u razrednoj nastavi. Glavna svrha ovoga projekta jest da se sadržaji zavičajne nastave u funkciji gradske lože u Labinu implementiraju u nastavne planove i programe, odnosno kurikule nižih razreda osnovnih škola na području Labinštine te da učenici putem iskustvenoga učenja i istraživačkih aktivnosti upoznaju, očuvaju i afirmiraju jednu od vrijednosti i osobitosti grada Labina.

Gradska loža Labin

Stari grad Labin smjestio se visoko na brežuljku između rijeke Raše, Kvarnera i Plominskog zaljeva s dubokom šumovitom dolinom što je tijekom povijesti predstavljalo strateški povoljan položaj u obrani od neprijateljskih napada jer se s toga područja moglo nadzirati cijelo kopneno i pomorsko područje jugoistočne Istre (Stemberger, 1983; Giorgini, 2010). Grad Labin kao glavni grad akvilejske Istre s vlastitom autonomijom i statutom iz 1341. godine doživio je pravi graditeljski procvat, pa je grad funkcionirao kao kaštel zaštićen zidinama i kulama izgrađen od kamena koji je unutar svojih zidina bio podijeljen na Goricu, Dolicu i Kranj (Matejčić, 1982; Stemberger, 1983; Mohorovičić, 1992; 1993; 1997; Pelc, 2007; Gianini 2010). Iz statuta mogu se dobiti važni podatci o gradskoj loži. Loža je opisana kao mjesto u kojem se vršila pravda te se nalazila znatno sjevernije od današnje ispred koje je bio postavljen stup sramote. Zanimljivo je spomenuti zakon o kotlu koji se odnosi na utvrđivanje krivice kod teških prijestupa. Naime, optuženicima bi se uranjala ruka u kipuću vodu iz koje bi trebali izvući kamenčić, a zatim bi se ruka i podlaktica stavljala u navoštenu rukavicu te bi okrivljenik, pod nadzorom čuvara, boravio tri dana u gradskoj loži. Isti bi bio

oslobođen od krivnje ako ne bi zadobio opeklne (Vorano, 1968; Stemberger, 1983; Milevoj i Strenja, 1999).

Stemberger (1983) navodi da je u Labinu 1550. godine, pod vlašću Mletačke Republike, izgrađena nova barokna loža na novom gradskom trgu izvan zidina grada koja se 1662. obnavlja. U to je doba na istarskom poluotoku sagrađen niz gradskih loža karakterističnoga tlocrta, jednostavnoga pravokutnog oblika sa stupovima, otvorene na jednoj ili više strana. Njihova je namjena bila javna, a Matejčić (1982) navodi da je jedna od najljepših na ovom području upravo loža u Labinu. Autorica se slaže s tvrdnjom da je barokna loža u Labinu obnovljena 1662. godine kao drvom nadsvođeno predvorje, s tri strane otvoreno dekoriranim stupovima, a s jedne zatvoreno zidom i okruženo kamenom klupom oko ograde.

Istaknuti događaj u Labinu bio je pokušaj upada Uskoka u grad te se pravni poslovi ubrzo sele iz gradske lože u novosagrađenu zgradu vlasti, zbog čega se društveni život građana počinje odvijati pod ložom. Onde se razgovaralo, igralo na kocke i karte (Stemberger, 1983; Milevoj, 1998). Gudelj (2017) je jasnije definirala reprezentativnu ulogu lože te navodi da je Labinska komuna prihvatile oslikavanje pročelja i stražnjega zida lože s prikazom lava sv. Marka i alegorije Pravde koje je izradio venecijanski slikar Andrea Orso tijekom 1633./1634. godine što se danas, nažalost, više ne može prepoznati.

Početkom 19. stoljeća, za vrijeme austrijske uprave, na mjestu do današnje lože gradi se novi objekt prislonjen uz ložu u kojem se smjestio hotel *Albergo al telegrafo* koji je vrlo vjerojatno bio najstarije prenoćište u gradu. Loža je prije toga korištena kao tržnica i ribarnica sve dok ispod nove općinske zgrade nije izgrađena ribarnica. Između dva rata loža je pretvorena u oštariju s drvenim klupama. Tada se ondje sviralo, plesalo balun, pjevalo na tonko i debelo, ali samo jednom godišnje, i to na Pust. Loža je nazvana *Slavica*, a kasnije mijenja ime u *Arturo* (Milevoj, 1998). Prvi svjetski rat označio je kraj ovom periodu. Slijedi razdoblje talijanske okupacije i prisilne talijanizacije naroda, razvoj rudarstva i štrajkovi te ustank rudara protiv fašističke represivne politike poznat kao Labinska republika (Stemberger, 1983; Dukovski, 2004, Buršić, 2011).

Stari grad Labin je 1937. godine posjetio Mate Balota. Svoja zapažanja zabilježio je u putopisu, a spominje i gradsku ložu: „[...] pod ložom je tama, tamo se riba više ne prodaje, nego u sjeni počivaju neke ploče improviziranog muzeja starina“ (Milevoj i Strenja, 1999, str. 20). I Fučić 1945. posjećuje grad te se dotiče gradske lože: „[...] neki lapidarij u gradskoj loži s fragmentima Rima, srednjeg vijeka ili Venecije uvlači se u duboku hladovinu ispod strehe, a lavovi, ostarjeli vremenom, drijemaju na suncu u svojim nišama, držeći u smalaksalim pandžama zaprašenu knjigu svetoga Marka“ (Fučić, 1999, str. 73). Naime, gradska se loža ponovno obnavlja i uređuje tijekom 30-ih godina 20. stoljeća. Tada su u gradskoj loži postavljeni spomenici i kamene ploče iz antike, srednjeg vijeka i suvremenog doba, grbovi poznatih obitelji i prikaz fascio littorio kao simbol nove Italije te spomenik Tomasu Luciani, najznačajnijem labinskem gradonačelniku iz 19. stoljeća (Corelli, 1937; Vorano, 1981; Stemberger, 1983; Milevoj, 2007).

Nakon Drugog svjetskog rata, tek je dio spomenika sačuvan, dok su ostali 1968. godine premješteni u prizemlje Gradskog muzeja i atrij kuće Francovich, u kojoj je danas Memorijalna zbirka Matije Vlačića Ilirika (Vorano, 1981; Milevoj, 2007). Zgrada koja je direktno vezana uz ložu je 1970-ih godina ponovno rekonstruirana u restoran i prenoćište (Licul, 1989).

U ložu se nakon Domovinskoga rata postupno vraća kulturno-umjetnička atmosfera. Najprije je dio spomenika vraćen na staro mjesto, a procvat doživljava tijekom manifestacije Labinski uzlet likovnosti. U tom je razdoblju loža registrirana kao zaštićena civilna građevina te je izvršena sanacija krovista koja je prijetila urušavanju (Jurković, 2010; Grad Labin 2013; Demetlika, 2017). Od 2018. godine loža je u sastavu difuznoga hotela *La Loggia*. Prostor je podijeljen na hotel i lounge te u takvom sastavu pokreće ekonomski, društveni i turistički razvoj Staroga grada. Loža je sačuvala svoj prvotni oblik jednostavnog pravokutnog oblika rastvorena stupovima s tri strane te je nadsvođena krovistem od crijeva, dok su u unutrašnjem zidu postavljeni grbovi starih plemićkih obitelji.

Gradska loža u Labinu važna je ostavština za shvaćanje prošlih vremena na području današnje Istre. Prenamjenom i vraćanjem važnosti za društveni život građana stvoren je prostor koji odgovara potrebama suvremenoga života u arhitektonsko-umjetničkom ambijentu te je ujedno osigurana adekvatna zaštita spomeničke baštine za buduća vremena (Marasović, 1985).

Gradska loža u Labinu u funkciji zavičajne nastave

Gradsku ložu u Labinu moguće je promatrati s različitih aspekata što je preduvjet za shvaćanje teme u njezinoj cjelini čime je ostvaren interdisciplinarni pristup u razrednoj nastavi. Imajući na umu da je najbolji način učenja iskustveno učenje koje se temelji na istraživačkim zadacima i izvanučioničkoj nastavi, ložu je moguće koristiti i kao učionicu na otvorenom.

Vučak, Matas i Prskalo (2002) smatraju da se učenici u izvornoj stvarnosti osjećaju ugodnije budući da se istodobno obrazuju i zabavljaju. Nastava u prirodi pospješuje učenikov uspjeh te ujedno razvija međusobnu suradnju, solidarnost, poštivanje, snošljivost i općenito kvalitetniji razvoj. Andić (2007) dolazi do sličnih saznanja i prednost također daje radu na otvorenom. U istraživanju u kojem je sudjelovao 161 učitelj razredne nastave tijekom 2005. godine u tri hrvatske županije (Istarskoj, Primorsko-goranskoj i Ličko-senjskoj županiji) došao je do spoznaje da učitelji prirodne i društvene fenomene smatraju izuzetno važnim i stoga nastavu na otvorenom rado provode.

Hranjec i Kos-Lajtman (2009, str. 66) ostvarenje zavičajnih ciljeva predlaže također i putem usmene i pisane književnosti koja pridonosi „idealizaciji predstavljenog svijeta regionalnosti“, a najčešće su to teme iz obiteljskoga života i doma putem kojih učenici saznaju o svom zavičaju.

Provedba projekta započinje pripremom za rad tako da učitelj izrađuje i prikuplja didaktički materijal (nastavni listići, zemljovid, slike karte, kartice s gradovima u Istri i njihovim obilježjima, križaljke, tekstovi iz novina, razglednice, fotografije i sl.) koji će kasnije poslužiti pri provedbi projekta. Slijedi rad na projektu u smislu prikupljanja i obrade podataka od strane učenika.

U nastavku rada donosimo prikaz provedbe zavičajne nastave u razrednoj nastavi na temu gradske lože u Labinu. Za izradu plana projekta korišten je Kurikulum zavičajne nastave za osnovne škole za niže razrede osnovne škole (2016./2017.).

Tablica 1. Prikaz provedbe zavičajne nastave u 1. razredu osnovne škole

1. RAZRED	
TEMA	Od kuće do škole
PODTEME I AKTIVNOSTI	<p>1. Bogatstvo mog sela, naselja, grada</p> <ul style="list-style-type: none"> - posjet i razgledavanje Staroga grada Labina s naglaskom na gradsku ložu (terenska nastava) - istraživački rad (ispitivanje starijih o loži te prikupljanje sličica, fotografija i starih razglednica) - likovno izražavanje (izrada plakata) <p>2. Pjesmom od kuće do škole</p> <ul style="list-style-type: none"> - upoznavanje s tradicionalnom istarskom glazbom u Narodnom muzeju Labin (terenska nastava) - gost u razredu (Kulturno-umjetničko društvo) - slušanje i pjevanje zavičajnih pjesama (pjevanje na tanko i debelo) - plesanje baluna

Učenicima 1. razreda u sklopu redovne nastave bit će predstavljena *Power Point* prezentacija o temi gradske lože u Labinu nakon čega će učenici dobiti istraživački zadatak da prikupe sličice, fotografije i razglednice s motivom lože.

Uslijedit će terenska nastava, odnosno posjet Starom gradu gdje će, uz vodstvo voditelja Narodnog muzeja, otići u obilazak starogradske jezgre s naglaskom na gradsku ložu. Ispred lože dočekat će ih vodiči interpretatori koji će im na zanimljiv i jedinstven način, putem legendi i mitova, prezentirati *Zakon o kotlu* i uskočki upad u grad.

Slijedi zaustavljanje u Narodnom muzeju i upoznavanje s tradicionalnom istarskom glazbom putem interaktivnih sadržaja koji čine stalni postav muzeja.

Po povratku u učionicu, učenici u grupama, uz vodstvo učitelja, izrađuju plakate o loži. Tijekom projekta, u razred će dolaziti i gosti iz kulturno-umjetničkih društava iz Labina koji će učenicima približiti baštinu na zanimljiv način, putem slušanja i pjevanja zavičajnih pjesama, kao i plesanjem baluna.

Tablica 2. Prikaz provedbe zavičajne nastave u 2. razredu osnovne škole

	2. RAZRED
TEMA	Moje mjesto i oko njega
PODTEME I AKTIVNOSTI	<p>1. Putujemo</p> <ul style="list-style-type: none"> - posjet i razgledavanje Staroga grada Labina i Narodnog muzeja (terenska nastava) - istraživački rad (ispitivanje starijih o Labinu te prikupljanje sličica, fotografija i starih razglednica) - razredni kviz <p>2. Građevine</p> <ul style="list-style-type: none"> - posjet gradskoj loži u Labinu uz stručno vodstvo, slušanje o izgledu i namjeni građevine (terenska nastava) - istraživački rad (ispitivanje starijih o loži te prikupljanje sličica, fotografija i starih razglednica) - literarno izražavanje (opisivanje građevine) - predavanje stručnjaka (umjetnika) na terenu - likovno izražavanje (izrada suvenira)

Učenici 2. razreda dobit će istraživački zadatak da prikupe sličice, fotografije i razglednice s motivom lože, da svoje pretke i starije osobe ispitaju o zanimljivostima Staroga grada i lože te isto zabilježe. Po završetku istraživanja, učenici će međusobno isprirovijedati sve zanimljivosti koje su saznali, a potom napraviti razrednu umnu mapu sa središnjim pojmom lože.

Uslijedit će terenska nastava (zajedno s 1. razredom), odnosno posjet Starom gradu gdje će, uz vodstvo voditelja Narodnog muzeja, obići starogradsku jezgru i gradsku ložu. Ispred lože vodič interpretator na zanimljiv način prezentirat će im činjenice o namjeni građevine (loža kao mjesto vršenja pravde, a kasnije odvijanja društvenoga života). Slijedi literarno izražavanje učenika na otvorenom, odnosno opisivanje sadašnjega izgleda lože. Po završetku pisanoga izražavanja slijedi odlazak u jedan od brojnih umjetničkih ateljea u Starome gradu. Ondje će se učenici upoznati s izradom suvenira od gline i sami se, uz vodstvo umjetnika, okušati u izradi glinene lože.

Po povratku u razred, održat će se razredni kviz u kojem će učenici ponoviti stečena znanja.

Tablica 3. Prikaz provedbe zavičajne nastave u 3. razredu osnovne škole

	3. RAZRED
TEMA	Živim u Istri
PODTEME I AKTIVNOSTI	<p>1. Naselja na brežuljku</p> <ul style="list-style-type: none"> - posjet i razgledavanje Staroga grada Labina (terenska nastava) - istraživački rad (ispitivanje starijih o drugim naseljima na brežuljcima u Istri, prikupljanje podataka o njima) - posjet ostalim gradovima na brežuljcima u Istri

	<ul style="list-style-type: none"> - izrada planova mjesta na brežuljcima 2. Kulturno-povijesni spomenici Istre - posjet gradskoj loži u Labinu uz stručno vodstvo, slušanje o izgledu, namjeni i povijesti građevine (terenska nastava) - posjet ostalim gradskim ložama u Istri (terenska nastava) - literarno izražavanje (pisanje pjesama na dijalektu, uspoređivanje loža po Istri) - likovno izražavanje (kreativna radionica) 3. Iz priča predaka: stari običaji, odjeća - posjet Narodnom muzeju Labin uz stručno vodstvo, slušanje o starim običajima i odjeći (terenska nastava) - gost u razredu (interpretacija kulturne baštine kroz legende) - likovno stvaralaštvo (ornament)
--	--

Učenici 3. razreda posjetit će i razgledati Stari grad Labin u sklopu terenske nastave. Usljedit će posjet gradskoj loži u Labinu uz stručno vodstvo interpretatora gdje će učenici putem interaktivne radionice imati priliku slušati o izgledu, namjeni i povijesti građevine i sudjelovati u istoj. Učenici će u loži koja će poslužiti kao učionica na otvorenom ispunjavati nastavne listice, tj. na slijepoj će karti pronaći grad Labin, a zatim će na slijepoj karti Staroga grada Labina ucrtati položaj lože. U suradnji s labinskim umjetnicima, učenici će izraditi vlastitu kreaciju prikaza lava sv. Marka i alegorije Pravde.

Nakon obilaska Staroga grada Labina i labinske lože, zadatak učenika je saznati što više podataka o ostalim gradovima na brežuljcima i njihovim ložama. Potom će i posjetiti druge istarske gradove na brežuljcima koje imaju očuvane lože (Višnjan i Motovun). Te će lože također poslužiti kao učionice na otvorenom gdje će učenici, među ostalim, spajati kartice izgleda grada i njegovih obilježja, ispunjavati križaljke i dr. Na terenu će ih dočekati istarski pjesnici koji će im predstaviti vlastita djela na njima specifičnim narječjima, nakon čega će se učenici i sami okušati u literarnom izražavanju kroz poeziju. Po povratku u razred, uz pomoć sjećanja, fotografija i slika, učenici će, najprije usmeno, a potom i pismeno, usporediti izgled i namjenu posjećenih loža.

Tijekom godine, organizirat će se posjet Narodnom muzeju Labin uz stručno vodstvo i interaktivne sadržaje. Učenici će imati prilike upoznati se sa stariim običajima i odjećom što je također dio stalnog postava. Nakon obilaska muzeja, na kreativnoj će radionici, uz vodstvo labinskih umjetnika, izraditi ornament tipičan za narodnu nošnju Labina.

Tablica 4. Prikaz provedbe zavičajne nastave u 4. razredu osnovne škole

TEMA	4. RAZRED
PODTEME I AKTIVNOSTI	<p>Jezik</p> <p>1. Tradicijska pjesma i ples</p> <ul style="list-style-type: none"> - posjet i razgledavanje Staroga grada Labina s naglaskom na gradsku ložu (terenska nastava) - upoznavanje s tradicionalnom istarskom glazbom u Narodnom muzeju Labin (terenska nastava) - istraživački rad (ispitivanje starijih o tradicijskim običajima u Istri, prikupljanje podataka o njima) - gost u razredu (predstavnik kulturno-umjetničkog društva) - upoznavanje s tradicijskim glazbalima i njihova izrada - izrada i prezentacija glazbene priče vezane uz tradicijske običaje

Učenici 4. razreda (zajedno s 3. razredom) otići će na terensku nastavu s ciljem upoznavanja i razgledavanja Staroga grada Labina, kao i gradske lože. Kako bi se učenici upoznali s tradicionalnom istarskom glazbom, ispred Narodnog muzeja Labin dočekat će ih glazbenik s tradicionalnim istarskim instrumentima i istarskom pjesmom. Nakon upoznavanja istarskih tradicijskih glazbala i pjesme, odlazimo pod ložu gdje učenike dočekuje majstor izrade tradicionalnih glazbala od drva. Učenici se pod njegovim vodstvom upuštaju u izradu istih.

Sljedeći zadatak učenika je prikupiti informacije o tradicijskim običajima u Istri, s naglaskom na Labin i okolicu, nakon čega u razred dolazi gost (predstavnik kulturno-umjetničkog društva) s kojim će učenici razmijeniti znanja o tradicijskim običajima. Ovakva će se gostovanja provoditi tijekom cijele godine kako bi se, uz njegovo vodstvo, izradila istarska glazbena priča na labinskem narječju koja će biti predstavljena na projektnom danu.

Na kraju nastavne godine organizira se projektni dan kada učenici široj publici predstavljaju radove koje su izradili te prezentiraju znanja i vještine koje su usvojili tijekom nastavne godine. Svaki bi posjetitelj toga dana dobio listić kojim bi se ocijenila i prokomentirala uspješnost projekta te se na taj način evaluirao rad učenika i učitelja. Nakon projektnoga dana, za vrijeme redovne nastave, organizirala bi se rasprava o stavovima, dojmovima, prednostima i nedostatcima provedenoga projekta na razini škole.

Zaključak

Ideja poučavanja kulturne baštine u školama nije nova jer se i u prošlosti pridavala važnost poznavanju kulturne baštine svoga kraja i šire. Slijedom utjecaja globalizacije i modernizacije, kulturnu je baštinu, danas više nego ikada, potrebno promicati na svim razinama i u svim područjima. Za naše je doba karakteristična težnja uključivanja učenika putem iskustvenoga učenja u problematiku očuvanja vrijednosti domaće umjetničke baštine. Proučavanje građevinskoga nasljeđa u suvremenom nastavnom sadržaju resurs je na kojemu se može poticati osvještavanje i razvijanje identiteta društva u njegovoj cjelini. Nacionalna baština određuje i opisuje narod kojemu pripada te, kao takva, ima neprocjenjivu vrijednost u pogledu identifikacije sa zavičajem i jačanja nacionalne svijesti. Zato je od iznimne važnosti da nacionalno blago štitimo, ali i poduzimamo određene korake pri odgoju i obrazovanju učenika još od najranije dobi u svrhu učenja za održivi razvoj društva u budućnosti (Brajčić, 2013).

Učenike bi se ovakvim projektom potaklo na razvijanje znatiželje prema vlastitome gradu i vlastitoj kulturi, ali i na promišljanje i uspoređivanje s drugim kulturama čime se pridonosi razvoju kompetencije kulturne svijesti i izražavanja, a ujedno i razvijanju kreativnog mišljenja te povezivanja sadržaja učenja. Primjena aktivnih metoda učenja i poučavanja tijekom projekta ostvarila bi ciljeve i zadaće odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo, kao i odgoja i obrazovanja za okoliš i održivi razvoj. Realizacijom projekta doprinijelo bi se ciljevima Istarske kulturne strategije za razdoblje 2014. – 2020. tako što bi se povećali interesi javnosti za kulturnu baštinu Istarske županije i grada Labina, točnije labinsku gradsku ložu. Također, realizirala bi se i Strategija obrazovanja Istarske županije gdje je relevantna važnost stavljena na osiguravanje aktivne uloge djece u očuvanju vlastita nasljeđa i identiteta.

Literatura

- Anđić, D. (2007). *Učenje i poučavanje prirode i društva na otvorenim prostorima*. Metodički obzori, 2 (1), 7-23
- Anić, V. (2004). *Veliki rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Biasioli – Babić, R., Šverko – Blašković, I. (2013). *Istarska županija, zavičajni priručnik za učenice i učenike*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bežen, A. (2005). *Zavičaj i zavičajnost u znanosti i obrazovanju*. Školski vjesnik, 54 (3-4), 183-194
- Brajčić, M. (2013). *Dijete i kulturna baština – učenje u muzeju /online/. Pristupljeno 5. svibnja 2019. s <https://www.ffst.unist.hr/images/50013806/Marija.Brajcic.DIJETE.I.KULTURNA.BASTINA.UCENJE.U.MUZEJU.pdf>*
- Buršić, H. (2011). *Od ropstva do slobode: Istra 1918 – 1945., male bilješke o velikom putu*. Pula: C.A.S.H. – Histria Croatica.

- Corelli, M. (1937). *Il Lapidario Albonese*. Poreč: Stab. Tip. G. Coana & Figli.
- Demetlika, T. (2017). *16 godina zajedno za Labin* /online/. Pristupljeno 5. kolovoza 2019. s http://www.labin.hr/Files/201705/16_godina_zajedno_za_labin.pdf
- Dukovski, D. (2004). *Istra – Kratka povijest dugoga trajanja*. Pula: Istarski ogranač Društva hrvatskih književnika.
- Flego, V. (bez. dat.) *Uvodna riječ* /online/. Pristupljeno 6. svibnja 2019. s <http://www.za-nas.hr/uvodnik>
- Fučić, B. (1999). *Fraške*. Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
- Giorgini, B. (2010). *Povijesni pregled Labina i okolice*. Labin: Mathias Flacius.
- Grad Labin (2013). *Kulturna strategija grada Labina 2014. – 2019.* /online/. Pristupljeno 5. svibnja 2019. s <http://www.labin.hr/Files/KULTURNA%20STRATEGIJA%20GRADA%20LABINA%202014-2019..pdf>
- Gudelj, J. (2017). *Arhitektura ranonovovjekovnog Labina: komuna, obitelji, radionice*. U S. Bertoša (ur.), *Istarski kulturno – povijesni susreti*, 144 – 182, Labin: Grad Labin.
- Hranjec, S., Kos-Lajtman, A. (2009). *Zavičajno-etnomenitalitetna funkcija interferencije hrvatske usmene i pisane dječje književnosti - prilog strategiji očuvanja identiteta hrvatskog jezika u osnovnoškolskim čitankama*. U D. Pavličević-Franić, A. Bežen (ur.), Konferencijski zbornik Drugog specijaliziranog znanstvenog skupa: Rano učenje hrvatskoga jezika 2, 61-78, Zagreb: Europski centar za napredna i sustavna istraživanja
- Husanović-Pejnović, D. (2011). *Održivi razvoj i izvanučionička nastava u zavičaju*. Zagreb: Školska knjiga.
- Istarska županija (2016/2017). *ISTRAživanje – istarski istraživački itinerari*. Pula: Istarska županija.
- Istarska županija (bez. dat.) *Istarska kulturna strategija za razdoblje 2014-2020* /online/. Pristupljeno 5. svibnja 2019. s http://istra-istria.hr/uploads/media/20140624_x2_iksHR_02.pdf
- Istarska županija (bez. dat.) *Strategija obrazovanja Istarske županije 2016/2017* /online/. Pristupljeno 4. svibnja 2019. s https://www.istra-istria.hr/fileadmin/dokumenti/lzdvojeno/161017_Strategija_obrazovanja_IZ.pdf
- Jurković, S. (2010). *Izmjene i dopune prostornog plana uređenja grada Labin*. Zagreb: Arhitektonski fakultet – Zavod za urbanizam, prostorno planiranje i pejzažnu arhitekturu.
- Licul, R. (1989). *Bibliografija o Labinštini*. Labin: Labinska komuna.
- Marasović, T. (1985). *Aktivni pristup graditeljskom nasljeđu*. Zagreb, Split: Sveučilište u Splitu, Društvo konzervatora Hrvatske, Sveučilište u Zagrebu.
- Matejčić, R. (1982). *Barok u Hrvatskoj*. U S. Goldstein, M. Mirić, V. Čičin-Šain i Ž. Ivančić (ur.), *Barok u Istri i Hrvatskom primorju*, 887 – 902, Zagreb: Sveučilišna naklada Liber.
- Milevoj, M. (1998). *Kartulini z Labinščini*. Labin: Labinska komuna.
- Milevoj, M. (2007). *Labinski album: priča koja nema kraja...* Labin: Mathias Flacius.
- Milevoj, M. i Strenja, E. (1999). *Labin tragom vjekova*. Labin: Naklada Matthias.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2006). *Nastavni plan i program za osnovnu školu* /online/. Pristupljeno 9. svibnja 2019. s https://www.azoo.hr/images/AZOO/Ravnatelji/RM/Nastavni_plan_i_program_za_osnovnu_s_kolu_-_MZOS_2006_.pdf
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2010). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* /online/. Pristupljeno 9. svibnja 2019. s https://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf
- Mohorovičić, A. (1992). *Graditeljstvo u Hrvatskoj*. Zagreb: Školska knjiga.
- Mohorovičić, A. (1993). *Istra*. Zagreb: Laurana.

- Mohorovičić, A. (1997). *Utvrđeni gradovi i kašteli sjevernog Jadrana*. Rijeka: Izdavački centar Rijeka.
- Organizacija Ujedinjenih naroda za obrazovanje, znanost i kulturu (1945). UNESCO Constitution /online/. Pristupljeno 2. svibnja 2019. s http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=15244%26URL_DO=DO_TOPIC%26URL_SECTION=201.html
- Pelc, M. (2007). *Renesansa – Povijest umjetnosti u Hrvatskoj*. Zagreb: Naklada Ljekav.
- Pilić, Š. (2005). *Zavičaj i zavičajnost u znanosti i obrazovanju: izbor literature*. Školski vjesnik, 54 (3-4), 239-277
- Stemberger, H. (1983). *Labinska povjesna kronika, povjesne skice Kožljaka – Čepića – Kršana – Šumbera*. Labin: Radničko sveučilište – Narodni muzej Labin.
- Jozić, Ž., Hudeček L. i Mihaljević, M. (2019). *Školski rječnik hrvatskoga jezika* /online/. Pristupljeno 16. ožujka 2020. s <http://rječnik.hr/search/?q=zavi%C4%8Daj>
- Vorano, T. (1968). *Labinski statut iz godine 1341*. Labin: Arhiv Narodnog muzeja.
- Vorano, T. (1981). *Dva decenija rada Narodnog muzeja Labin 1960. – 1980*. Informatica museologica, 12 (1-2), 133–142.
- Vorano, T. (1997). *Četiri stoljeća rudarenja u Istri*. Labin: Istarski ugljenokopi Tupljak.
- Vučak, S. Matas, M. i Prskalo, I. (2002). *Nastava u prirodi i učenikov uspjeh*. U H. Vrgoč (Ur.), Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha, 102–104., Zagreb: Hrvatski pedagoško-knjjiževni zbor.

Approach to Homeland Teaching on the Example of the City Loggia in Labin

Abstract

Due to the impact of globalisation and modernisation, as well as the more frequent migrations to foreign countries, there is a social occurrence in the form of diminished identification with one's homeland and the attenuation of traditional customs. Therefore, preschool institutions of the Istria County introduced homeland teaching in 2014 and this example of good practice spread further on to primary and secondary schools in 2015.

Due to its well preserved archival materials, the Labin city loggia offers the possibility of implementation of homeland contents in the educational process. Therefore, the paper presents the conduction of homeland teaching in the lower grades of primary school on the example of the Labin city loggia.

This paper's main aim is to implement the contents of homeland teaching on the example of the Labin city loggia into teaching plans and programmes, i.e. curricula for the lower grades of primary school in the area of Labin and to enable pupils, through experiential learning and research activities, to meet, preserve and affirm one of the values and characteristics of the city of Labin. This project would encourage the youngest pupils to do research, reach findings and conclusions cooperatively. The participation in this project would develop pupils' curiosity about their hometown and culture, and induce them to consider and compare their culture with others', which contributes to the development of cultural awareness and research competence, as well as to the development of research curiosity, creative thinking, communicational skills and the correlation of learning contents.

The realisation of the project would contribute to the aims of the Istrian Cultural Strategy for the period 2014 – 2020 by increasing the public interest for the Istria County and city of Labin's cultural heritage. Moreover, the Istria County Educational Strategy, where the significance of ensuring the children's active role in preserving their own heritage and identity is emphasised, would also be realised.

Keywords: *classroom teaching; cultural heritage; elementary school; Istrian County*



Sveučilište u Zagrebu
Učiteljski fakultet

