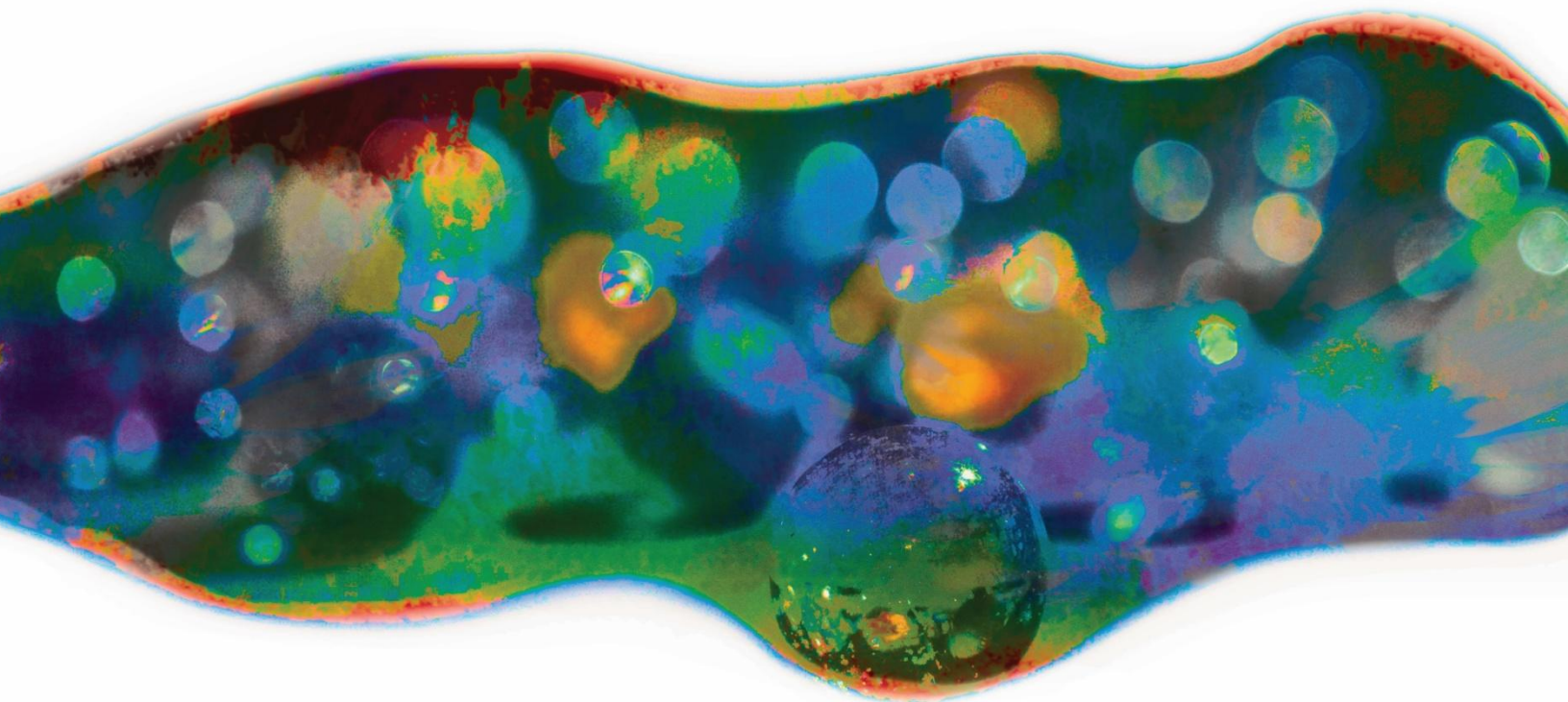


Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet



Suodnos metodičke teorije i prakse 7

ZBORNİK RADOVA



Urednice

Martina Kolar Billege

Alena Letina

Izdavač

Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet
Zagreb, Savska cesta 77, www.ufzg.hr

Za nakladnika

prof. dr. sc. Blaženka Filipan Žignić

Glavna urednica

izv. prof. dr. sc. Marijana Županić Benić

Urednice

izv. prof. dr. sc. Martina Kolar Billege

izv. prof. dr. sc. Alena Letina

Recenzenti

izv. prof. dr. sc. Marijana Hraski

izv. prof. dr. sc. Tomislav Topolovčan

Jezično uređenje

prof. dr. sc. Tamara Gazdić-Alerić

Likovno-grafičko oblikovanje naslovnice

doc. dr. art. Ivana Gagić Kičinbači

Grafičko uređenje

izv. prof. dr. sc. Alena Letina

ISBN 978-953-380-030-1

© Sveučilište u Zagrebu Učiteljski fakultet 2025.

2025

Sveučilište u Zagrebu

Učiteljski fakultet

SUODNOS METODIČKE TEORIJE I PRAKSE 7

Zbornik radova

Urednice

Martina Kolar Billege

Alena Letina

Zagreb, 2025.

Sadržaj

UVODNIK	6
UVODNA PREDAVANJA	7
<i>Tamara Turza Bogdan</i>	
Pismenost ili pismenosti – novi metodički odgovori na stara pitanja	8
<i>Luka Petrač</i>	
Motivacija – put prema spoznaji	24
<i>Vladimir Legac</i>	
Novi izazovi u poučavanju elementa kulture u nastavi engleskoga kao stranoga jezika povezanih s globalizacijom i suvremenim migracijama	27
<i>Nevenka Maras</i>	
Usidrena nastava – kontekstualni pristup učenju	40
<i>Kristina Jelena Penzar</i>	
Od besmislenih do smislenih zadataka	49
RADOVI METODIČARA TEORETIČARA I PRAKTIČARA	57
<i>Tamara Maljcov Lulić</i>	
Slikovnica i pripovijedanje u ranome poučavanju engleskog jezika	58
<i>Iva Erak i Nika Despot</i>	
Program glazbene animacije u školi u prirodi	66
<i>Petrunjela Krajačić</i>	
Razredni projekt – čudesno ljudsko tijelo	79
<i>Mara Kolar</i>	
Školski projekt: Remetska lavanda – poticaj za govornu produkciju u 1. razredu	87
<i>Iva Pokas</i>	
Projekti koji potiču učenike	94
<i>Kristina Pravica</i>	
Suvremeno na tradicionalan način	102
<i>Alka Mirna Ančić Igrec i Ivana Gluhačić</i>	
Digitalni udžbenik – metodički korak naprijed	107
<i>Tea Baričević i Petra Eterović</i>	
Škola u bolnici, projekt Djeca za djecu, OŠ Ivana Gorana Kovačića	118

<i>Hana Tisaj</i>	
Usidrena nastava	125
<i>Alen Ptičar</i>	
Integriranje digitalne tehnologije u projekt <i>Emocije</i>	131
<i>Mirjana Rogić, Mateja Stanin i Ivana Vukoja</i>	
I ja ću biti Olimpijac.....	143
<i>Ana Borojević i Aleta Jurki</i>	
Dijete i matematika	154
<i>Đurđica Ivezić</i>	
Ples boja	160
<i>Ana Bazina, Davorka Draganić i Barbara Oremuš</i>	
Hrvatska tradicijska baština u suvremenom kurikulumu	166
<i>Iva Bardun</i>	
Vokalne improvizacije kod djece predškolske dobi.....	171
<i>Sanja Sharairi i Biljana Gruić Sokač</i>	
Poticanje znanstvene pismenosti djece rane i predškolske dobi.....	177
<i>Renata Kundih, Biljana Štefanac i Marijana Stanković</i>	
Od suradnje do partnerstva u predškolskom odgoju i obrazovanju.....	184
PRILOG	192

UVODNIK

Zbornik *Suodnos metodičke teorije i prakse 7* proizašao je iz istoimenoga znanstveno-stručnog skupa održanog 14. lipnja 2024. u Osnovnoj školi Središće, u organizaciji Katedre za metodike Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Gradskog društva Crvenog križa Zagreb. Kao i prethodnih godina, cilj Zbornika je objediniti suvremena metodička istraživanja i prikaze prakse u području ranoga, predškolskoga i primarnoga obrazovanja.

Tematski okvir ovogodišnjeg izdanja temelji se na interdisciplinarnom pristupu poučavanju i učenju. Radovi u Zborniku usmjereni su na prepoznavanje i odgovaranje na aktualne izazove suvremenog odgojno-obrazovnog konteksta. Poseban je naglasak stavljen na razvoj višestrukih oblika pismenosti, kontekstualizaciju nastavnih sadržaja, integraciju digitalnih tehnologija te metodičke modele usmjerene na inkluzivne i diferencirane pristupe, pri čemu se uvažavaju specifične razvojne, odgojne i obrazovne potrebe djece i učenika.

Zbornik je podijeljen u dvije cjeline. Prvu cjelinu čine uvodna predavanja koja teorijski problematiziraju pismenost, motivaciju, jezične i kulturne dimenzije učenja. U drugoj cjelini predstavljeni su primjeri metodičke prakse iskusnih odgojitelja i učitelja koji na temelju neposrednoga rada prikazuju kako se teorijska znanja operacionaliziraju u konkretnim metodičkim postupcima. Radovi potvrđuju povezanost teorijskih ishodišta s konkretnim metodičkim djelovanjem te visoku razinu metodičke kreativnosti i stručnosti odgojno-obrazovnih djelatnika u dječjim vrtićima i školama vježbaonicama.

Vrijednost Zbornika proizlazi iz njegova središnjega koncepta – suodnosa teorije i prakse – koji se promatra kao dinamičan i uzajaman proces unutar kojega se metodičko znanje kontinuirano propituje, nadograđuje i kontekstualizira u skladu s razvojnim potrebama učenika i promjenama u obrazovnom, društvenom i tehnološkom okruženju.

Zahvaljujemo svim autorima i suradnicima na njihovim znanstvenim i stručnim doprinosima te vjerujemo kako će ovaj Zbornik pridonijeti daljnjem razvoju i prepoznavanju metodika, kao temeljnih sastavnica profesionalnoga i znanstvenoga djelovanja unutar suvremenoga odgojno-obrazovnoga sustava.

Urednice

UVODNA PREDAVANJA

Pismenost ili pismenosti – novi metodički odgovori na stara pitanja

Sve su češća promišljanja o načinima na koje se u djece može poticati pismenost u današnjem obrazovnome kontekstu: vrtiću i školi. Stoga će se u prvome dijelu rada prikazati neke novije teorijske postavke iz literature o shvaćanju pismenosti. Osim toga, ovaj rad želi povezati jezikoslovnu i metodičku teoriju s primjenom u praksi pa se u drugome dijelu rada navode primjeri i osmišljene aktivnosti iz različitih izvora kojima se može poticajno djelovati na razvoj pismenosti u vrtiću i školi u skladu s cjelokupnim jezičnim razvojem djeteta. Navedeni poticaji mogu se primijeniti u različitoj dobi i u različitim obrazovnim kontekstima.

Pismenost i pismenosti – teorijska određenja

Paradigma pismenosti vrlo je široko shvaćena u novijim istraživanjima i obrazovnim dokumentima (Turza-Bogdan i Cvikić 2023). U starijoj literaturi često se pojmu pismenosti pristupalo isključivo shvaćanjem opismenjavanja u smislu automatiziranoga učenja čitanja i pisanja, odnosno, ovladavanja slovima (Birtić i sur. 2012). No pojam pismenosti proširuje svoje značenje te je ono danas puno šire od dosega automatiziranoga čitanja i pisanja, znanja gramatike i pravopisa. Pojam se pismenosti shvaća kompetencijski, a kompetencija pismenosti ne podrazumijeva samo znanje, već se proširuje na razumijevanje pisanih informacija te na razvijanje vještina i stavova. Znanje, razumijevanje, razvijene vještine kroz aktivno služenje pismom, kao i stavovi koji se pritom razvijaju, čimbenik su shvaćanja pismenosti u suvremeno doba. Naravno, kompetencija pismenosti razvija se i kroz svoju društvenu uvjetovanost jer pojedinac usvaja obrasce služenja pisanom komunikacijom u različitim svrhama i okolnostima. Autorice Turza-Bogdan i Cvikić (2023) prikazuju kako se definicija pismenosti u aktualnim europskim određenjima (Vijeće Europske unije 2018)

oslanja na jezično-komunikacijsku sposobnost pojedinca koju je definirao još Hymes (1972). Izvori koje autorice donose prikazuju mijenjanje paradigme od učenja čitanja i pisanja do razvijanja funkcionalne pismenosti (De Castell i Luke 1983), multimodalne pismenosti (Flewitt 2008) te shvaćanja pismenosti kao ključne kompetencije za preživljavanje u društvu 21. stoljeća (Horton 2008).

U Preporukama Vijeća Europe pismenost je prva od osam ključnih vještina, a pretpostavlja *sposobnost prepoznavanja, razumijevanja, izražavanja i tumačenja pojmova, osjećaja, činjenica i mišljenja u usmenom i pismenom obliku koristeći se vizualnim, zvučnim/audio i digitalnim materijalima u različitim disciplinama i kontekstima. To podrazumijeva sposobnost učinkovitog komuniciranja i povezivanja s drugima na primjeren i kreativan način.* (Preporuke 2018/C 189/01: 7)

Polazeći od činjenice da je jezik u osnovi svake od pismenosti, u pregledu domaće i strane literature te relevantnih obrazovnih dokumenata, spomenute autorice predstavljaju shvaćanje pismenosti u širem i užem smislu (Turza-Bogdan i Cvikić 2023). Kao što je već spomenuto, pismenost u širem smislu shvaća se kompetencijski pa se govori o brojnim vrstama i oblicima kompetencija pismenosti kao što su: vizualna, motorička, glazbena; informacijska, računalna, medijska; biološka, prirodoslovna, matematička, čitalačka (OECD: PISA, 2000., 2009, 2018). Pojam *višestruka pismenost* (Cope i Kalantzis 1996, 1997), označuje integriranje jezika s drugim načinima prijenosa informacija, npr. tiskanim, digitalnim, auditivnim i vizualnim medijima. Pismenost u užem smislu temeljna je pismenost, a čine je vještine čitanja, pisanja i računanja (Horton 2008). Čitanje i pisanje temelje se na jezičnim sposobnostima koje je potrebno poticati od najranije dobi. Bez obzira na to hoće li se pismenost(i) odrediti u širem ili užem smislu, autorice zaključuju da je jezik i ovladanost jezikom u osnovi svake pismenosti.

Ovladanost jezikom temeljna je pretpostavka razvoja pismenosti. Većina djece ovladava čitanjem i pisanjem na jeziku koji im je materinski pa možemo reći da je ovladanost materinskim jezikom preduvjet razvoja pismenosti. (Turza-Bogdan i Cvikić 2023: 89)

U određivanju važnosti poticanja i razvijanja pismenosti potrebno je uzeti u obzir i njenu širu društvenu uvjetovanost u životu pojedinca. Naime, istraživanja o utjecaju razvoja pismenosti pokazuju utjecaj njenom ovladanošću na cjelokupni kasniji školski uspjeh djeteta.

Primjerice, razvijenost pripovijedanja u predškolskoj dobi utječe na savladavanje početnog čitanja i pisanja jer će dijete koje je ovladalo pripovijedanjem lakše savladati strukturu pisanoga teksta s kojim će se susresti u školi (Botting 2002).

Također, škola je društvena, obrazovna, a time i jezična zajednica u tom smislu da se u njoj, uz društvene, osobne, obrazovne i sve ostale čimbenike usvaja i specifični jezik koji nije morao biti dio djetetova predškolskoga jezičnog inventara. Za ovladavanje obrazovnim sadržajima potrebna je ovladanost *školskim jezikom*, a to je onaj jezik koji učenik usvaja sa sadržajima različitih predmeta. Već na početku školovanja to je moguće oprimiriti najjednostavnijim izrazima iz pisanog izražavanja koji u predškolsko doba djetetu ne moraju biti poznati.

Primjerice, izrazi koji se često nalaze u školskim udžbenicima kao što: *precrtaj, podcrtaj, ispiši, prepisi, napiši, zaokruži, ulomak, odlomak* i sl., dio su osnovnoga školskoga jezičnog rječnika zbog toga što ih mnoga djeca počinju usvajati dolaskom u školu kada počinju postupno usvajati zakonitosti pisanoga jezika. Često se u početnim razredima događa da dijete ne razumije razliku između tih izraza, no ako je označen točan odgovor u zadatku, zadatak se neće ocijeniti krivim samo zbog toga što točan odgovor nije podcrtan već je zaokružen.

Školski jezik pokazuje zajedničke i specifične osobine na različitim jezičnim razinama (Baecco i sur. 2010, Di Cerbo i sur. 2014). Različit je i specifičan u područjima koja su dio školskih sadržaja u pojedinim školskim predmetima. Zbog toga treba znati da se pismenost ne razvija samo u sklopu predmeta Hrvatski jezik već i u sklopu svih ostalih predmeta. Školski jezik promatra se i kao dio funkcionalnog udžbeničkog podstila, a proučavanje njegovih jezičnih sastavnica dio su razvoja *disciplinarne pismenosti* (Vujić i Cvikić 2024).

O poticanju pismenosti u vrtiću i školi

Prije dvadesetak godina najčešće su se iz obrazovne prakse čula mišljenja o nezainteresiranosti djece za čitanje i knjigu, dok su danas puno češća mišljenja da se djeca teško izražavaju, imaju problem u iznošenju misli, pripovijedanju i prepričavanju događaja i doživljaja, a vrlo često ne razumiju riječi i sintagme u tekstu koji slušaju ili čitaju. U nedavnom istraživanju izazova u nastavi književnosti iz perspektive nastavnika, također su se pokazala slična razmišljanja. Naime, nastavnici u većem omjeru označuju kao problem u nastavi nerazumijevanje teksta od nezainteresiranosti za temu književnoga djela (Turza-Bogdan, 2025). Iz vrtića se pak vrlo često čuju refleksije odgojitelja o slabom rječniku, nepovezanosti u pripovijedanju, problemima u jezičnoj i nejezičnoj komunikaciji, čak i u nepoznavanju hrvatskoga materinskog jezika u djece koja su po svim društvenim i obiteljskim obilježjima materinski govornici hrvatskoga jezika. U osnovi je svake takve komunikacije ovladavanje jezikom i doista se moramo zapitati na koji način djelovati na poticanje rane pismenosti u obrazovnome okruženju od vrtićke dobi.

Potrebno je naglasiti da poticanje pismenosti ovisi o tome u kojoj se razvojnoj fazi dijete nalazi, što znači da nije jednaki poticaj u trećoj ili sedmoj godini djeteta.

Primjerice, dijete u drugoj godini poticat ćemo na imenovanje u slikovnicama postavljajući pitanja: *Što je to? Što vidiš?* Takva pitanja neće biti poticajna djetetu od pet godina pa ćemo poticanje voditi pitanjima kao što su: *Što se ovdje dogodilo? Što bi se dalje moglo dogoditi?*

O procesu usvajanja hrvatskoga kao materinskoga jezika u odnosu na razvojne faze u razvoju djeteta i njegovo učenje u odgojno-obrazovnom sustavu postoji bogata literatura (Ljubešić 1997, Jelaska i sur. 2005, Pavličević-Franić 2005, Kuvač i Palmović 2007, Cvikić 2007, 2016, Alerić i Gazdić-Alerić 2009, Kuvač Kraljević i sur. 2015, Kuvač Kraljević 2017, Prebeg Vilke 1991, Aladrović Slovaček 2019, Šamo 2021, Gazdić-Alerić 2022, Turza-Bogdan i Cvikić 2023, Vignjević 2024). Iz nje proizlazi da u poticanju rane pismenosti u hrvatskome obrazovnom kontekstu valja uvažiti specifičnosti materinskoga hrvatskoga jezika. Činjenica o uvažavanju hrvatskoga jezika posebno postaje važna u kontekstu nekritičkoga

preuzimanja gotovih jezičnih igara i materijala koji su često prijevodi iz literature s engleskoga govornog područja, prvotno pisani za razvoj i poticanje engleskoga kao materinskoga jezika. Takvi poticaji često ne uzimaju u obzir leksički i semantički razvoj u hrvatskome jeziku i gramatičke sastavnice hrvatskoga kao materinskog jezika, posebice one po kojima se on uvelike razlikuje od engleskoga. Put od predškolske pismenosti do školske automatizirane *vršne pismenosti* vremenski je različit i uvjetovan individualnim osobinama djeteta. Pod pojmom vrsna pismenost podrazumijeva se krajnji cilj i doseg u razvoju pismenosti kada osoba može samostalno pročitati, razumjeti i proizvesti tekst koji će biti u skladu s njegovom komunikacijskom svrhom (više o vrsnoj pismenosti u: Turza-Bogdan i Cvikić 2023). Sve navedene činjenice ukazuju na veliku ulogu vrtića i škole u ranome jezičnome razvoju djece i poticanju pismenosti. U skladu s time, odgojitelji, učitelji i nastavnici moraju poznavati gramatiku hrvatskoga jezika, a zatim i načine poticanja jezičnoga razvoja, pismenosti te formalnoga poučavanja, predmetne metodike.

Put do vrsne pismenosti započinje u predškolskoj dobi. Izvori i sadržaji doista se mogu pronaći u svemu što dijete okružuje. Jezik, govor i komunikacija u osnovni su poticanja pismenosti, a osim svakodnevnoga sporazumijevanja i komuniciranja, vrlo su korisni izvori za poticanje pismenosti umjetnička djela kao što su: književni tekstovi, glazbeni i likovni ostvaraji ili sve zajedno povezano u multimodalnome tiskanom ili digitalnom izričaju. Primjerice, slikovnica je vrsta književnoga teksta u kojem se dijete susreće s tiskanom multimodalnošću u najranijoj dobi. O slikovnici je iz perspektive književne forme i njenog utjecaja na dijete u sklopu cjelovitoga razvoja mnogo toga poznato (Batinić i Majhut 2000, Javor 2000, Martinović i Stričević 2011 Narančić Kovač 2017). Promatra li se slikovnica u kontekstu poticanja jezičnoga razvoja djeteta, o kvaliteti lingvističkog, likovnog i sadržajnog ovisi hoće li slikovnica djelovati na jezični razvoj djeteta (Neuman, Pinkham i Kaefer 2013). Uza sve to, djelovanje slikovnice ovisi i o neposrednom radu odgojitelja. I ovo je jedan od razloga za odgojiteljevo poznavanje gramatike hrvatskoga jezika, zakonitosti njena usvajanja u skladu s razvojnim fazama djeteta i načine poticanja kroz različite sadržaje u vrtiću. Ako su u vrtiću razvijene predvještine čitanja i pisanja koje čine ranu pismenost u predškolskoj dobi, a to su: fonološka svjesnost, rječnik, pripovijedanje, interes za tisak, koncept tiska i imenovanje slova (Peretić, Padovan, Kologranić Belić 2015), formalno

školsko usvajanje čitanja i pisanja u djece uredna razvoja bit će nadogradnja stečenih predvještina i pritom se ne očekuju veće teškoće.

Dolaskom u školu, u prvom razredu počinje formalno poučavanje početnog čitanja i pisanja. Radi se o procesu koji traje dvije godinu kako bi se uskladio s optimalnim mogućnostima svakog učenika (Budinski i Kolar Billege 2011, Budinski 2019). Kurikulom omogućeni vremenski optimum omogućuje učiteljima jezično-komunikacijski pristup nastavnim ishodima koji je u skladu s djetetovim razvojnim mogućnostima.

Primjerice, vrlo se velik broj nastavnih sati može koristiti za vježbe pripovijedanja, opisivanja i razgovaranja, kao i za vježbe kojima se mogu razvijati predvještine čitanja i pisanja ako ih dijete nije razvilo u predškolsko doba. Rasterećenje sadržaja početnog čitanja i pisanja u kurikulskome planiranju, u odnosu na prethodni nastavni plan i program, omogućuje individualizaciju nastave u svim smjerovima: za nečitače, polučitače i čitače. Takvim individualnim poticajima u nastavi svaki učenik može ostvariti ishode učenja na različitim razinama u skladu sa svojim mogućnostima. Radi se o procesu koji vremenski može biti dugotrajan, a rezultati nisu odmah vidljivi jer je napredak u čitanju i pisanju postupan.

Nakon što je prošlo pet godina od uvođenja *Kurikuluma nastavnog predmeta Hrvatski jezik u osnovnim školama i gimnazijama* (MZOS 2019), bilo bi potrebno analizirati ostvarenost ishoda koji su postavljeni u nastavi dvogodišnjim planiranjem iz područja početnoga čitanja i pisanja. Analiza djelovanja kurikulskih ishoda na učenike unaprijedila bi dalji proces kurikulskog planiranja, a ukazala bi i na potreban smjer u usavršavanju učitelja.

Dakle, zbog toga što je put od predškolske pismenosti do školske automatizirane vrsne pismenosti vremenski različit i uvjetovan individualnim osobinama djeteta, danas je poznato da nastavni proces formalnoga poučavanja valja prilagoditi učeniku. Ovladavanje čitanjem i pisanjem osnova je za razvoj *čitalačke pismenosti* (Peti-Stantić 2019). Djetetu je na početku školovanja potrebna pomoć u ovladavanju tekstem na mikrorazini (razumijevanje riječi i iskaza u priči) i makrorazini (razumijevanje strukture priče, događaja i likova). Čitatelj neprestano konstruira značenje idući od mikrostrukture do

makrostrukture i obratno (Turza-Bogdan i Cvikić 2023). Stoga učitelj mora u metodičkome pristupu uvažiti činjenicu da je ovladanost čitalačkom pismenošću rezultat različitih sposobnosti razumijevanja i upravljanja informacijama iz teksta (OECD 2010). Pojam *razumijevanje teksta* postavlja se kao jedan od krajnjih ciljeva u dosezanju pismenosti (Grosman 2010, Peti-Stantić 2019) te pretpostavlja konstruiranje značenja na temelju teksta, od razumijevanja riječi do širega značenja. Na razumijevanje utječu brojni jezični i nejezični čimbenici, kao što su razumijevanje pojedinih jezičnih struktura, put od eksplicitnog do implicitnog značenja, kao i izvanjezično znanje. Pogrešno je kada se nedovoljna razvijenost jezičnoga izražavanja ili nerazumijevanje teksta uzrokovano nemogućnošću samostalnog čitanja tumači kao nedostatak interesa za sadržaj (Grosman 2010, Turza-Bogdan i Cvikić 2023).

Dovoljno se sjetiti da je to isto dijete u predškolskome razdoblju bilo slušač koji je sa zanimanjem primao ispričane priče, pjesme, slikovnice te je sa zanimanjem sudjelovao u svim igrolikim aktivnostima na temelju teksta kao poticaja, dakle, u konstruiranju značenja teksta. Na početku školovanja, usprkos tome što dijete još nije potpuni čitač, potrebno je i dalje održati interes za sadržaj priče, pomoći mu da se i dalje igra sadržajem, jezikom, mislima i svim ostalim dijelovima strukture teksta. Poznate su različite vrste čitanja koje se koriste u prvom razredu, mogućnosti prilagodbe tekstova, načina čitanja, a optimalni se rezultati postižu onda kada se metode čitanja kombiniraju s ostalim nastavnim metodama i koriste u svim nastavnim predmetima (Bakota 2020). Važno je da zadatak uz tekst bude zanimljiv i poticajan za učenika, a da ga ne odbija od teksta zbog toga što je dijete tek u postupku ovladavanja čitanjem i pisanjem. Upravo zato i učitelj mora biti prisutan u početnom prolaženju kroz pisani tekst.

Ovladavanje jezičnim djelatnostima slušanja, govorenja, čitanja i pisanja te njihovo međudjelovanje u kontekstu čini osnovnu strukturu predmeta Hrvatski jezik, ali i osnovu pismenosti u svim ostalim nastavnim predmetima (MZOS 2019). Kako bi nastava bila prilagođena dobi i mogućnostima učenika, o usvajanju jezika u komunikacijsko-funkcionalnome pristupu od sedamdesetih godina 20. st. oblikuju se *igrolike aktivnosti* u nastavi, odnosno igra kao metoda s pomoću koje je učenje u ranoj dobi prirodno, spontano i

primjereno (Ladika 1970, Pavličević-Franić 2005, Velički i Peti-Stantić 2009, Lazzarich 2021, Aladrović Slovaček 2018, 2019, Bakota 2020, Aladrović Slovaček i Rimac Jurinović 2021, Aladrović Slovaček, Knežević i Rimac Jurinović 2024).

Primjeri poticanja pismenosti u vrtiću i školi

U skladu s navedenim teorijskim postavkama u nastavku su navedene neke aktivnosti kojima se potiče razvoj pismenosti i jezičnih sposobnosti djece predškolske i rane školske dobi. Ti su primjeri preuzeti iz literature i s mrežnih stranica projekata koje se ujedno preporučuju zainteresiranim odgojiteljima i učiteljima. Aktivnosti su prenijete u skraćenome obliku, a njihova se potpuna inačica može pronaći u navedenim izvorima.

Primjer 1. Slatka kaša (braća Grimm) – aktivnosti uz pričanje priče

Jezični poticaji iz priče:

Sintagme: *Lončiću, kuhaj! Lončiću, stani!*

Imenice: *hrpa, hrpica, hrpetina*

Pridjevi: *lagano, teško, lakše, teže, najlakše, najteže*

Mogućnosti:

a) dramska improvizacija – kretanje zamišljenim prostorom uz izgovaranje replika, odrasli kao voditelj u ulozi, poticanje jezičnog iskaza – nisu potrebni dodatni materijali

b) uz dodatne materijale: pripremiti/nacrtati *hrpu, hrpicu i hrpetinu* nečega (kaše...) – matematički pojmovi, (grafo)motorika, usvajanje rječnika

→ razgovor o riječima unutar priče, interakcija (zamišljanje, analogije, kreativno i kritičko čitanje) – time se manje poznate riječi stavljaju u nove kontekste, u nove (gramatičke) oblike – pritom postaju dio dječjeg leksika

Izvor: Turza- Bogdan, T. i Cvikić, L. (2023): *Dijete, jezik, pismenost – Jezični temelji i poticanje pismenosti u odgojno-obrazovnom kontekstu*, Zagreb: Učiteljski fakultet, str. 218)

Primjer 2. Interaktivno (dijaloško) čitanje slikovnica i razgovor o manje poznatim riječima (1)

Provodi se s pomoću igre, kao samostalna aktivnost, kao dio neke od većih osmišljenih aktivnosti (pripovijedanje, pričanje priče, čitanje slikovnice)

Na primjer:

Vuk i sedam kozlića: vuk ima *mio glas*: staviti sintagmu u različite kontekste:

Zašto je vuk imao mio glas? Tko još ima mio glas? Kada netko ima mio glas (kada nešto molimo, umiljavamo se)?

→ različiti morfološki i značenjski konteksti, potiče se usvajanje riječi, prvo u pasivni (receptivni rječnik), ali bit će djetetu riječ poznata kada je sljedeći put čuje ili pročita.

→ poznate riječi – lakše početno čitanje – tu je veza sa slušanjem/zajedničkim čitanjem slikovnica u predškolskoj dobi

Izvor: Turza- Bogdan, T. i Cvikić, L. (2023): *Dijete, jezik, pismenost – Jezični temelji i poticanje pismenosti u odgojno-obrazovnom kontekstu*, Zagreb: Učiteljski fakultet, str. 222)

Primjer 3. Interaktivno (dijaloško) čitanje slikovnice i razgovor o manje poznatim riječima (2)

Nije potrebno izbjegavati neobičan jezik, **ne treba pojednostaviti svaku riječ**, književnost jest umjetnost riječi, zajedničkim čitanjem i razgovorom o riječi dovodimo manje poznatu riječ u pasivni (receptivni) rječnik:

Primjer: *crveni obrazi, uroniti* (u more, vodu...)

Primjeri pitanja/poticaja:

- *pitanja/poticaaj za djetetov dovršetak rečenice*. (I pas je otišao... (kući)
- *pitanja/poticaji za prisjećanje*: Sjećamo li se kako je počela ova priča?
- *otvorena pitanja koja omogućuju proširivanje djetetova iskaza o priči*: Što se događa na ovoj stranici?
- *pitanja usredotočena na proširivanje rječnika*: Što je uranjanje?

- pitanja/poticaži distanciranja od radnje (i povezivanja s vlastitim iskustvom): Kada ti ne možeš spavati?

Izvor: Turza-Bogdan, T. i Cvikić, L. (2023): *Dijete, jezik, pismenost – Jezični temelji i poticanje pismenosti u odgojno-obrazovnom kontekstu*, Zagreb: Učiteljski fakultet, str. 205)

U nastavku se prikazuju dvije aktivnosti koje su nastale na Erasmus projektu čiji je nositelj bio Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu: *Razvoj pismenosti i učenje jezika za učenike mlađe dobi u nepovoljnom položaju / Development of Literacy and Language Learning for Disadvantaged Young Learners (DEAL)* 2018. – 2020. nakon što je projekt Europska komisija izabrala kao primjer dobre prakse za područje Europe, projekt DEAL dobitnik je i *Europske nagrade za inovativno poučavanje* za 2022. godinu. U sklopu projekta DEAL osmišljeno je 80 aktivnosti za usvajanje jezika za djecu kojima hrvatski nije materinski jezik. Nakon što su se aktivnosti intenzivno provodile u vrtićima i školama, dobivena je povratna informacija da ih je moguće vrlo uspješno provoditi i s djecom materinskim govornicima hrvatskoga. Više o projektu DEAL može se saznati na mrežnim stranicama: <https://project-deal.eu>

Primjer 4. Razvoj višestruke pismenosti: *Nacrtajmo čudovište* (Erasmus projekt DEAL)

Ciljevi aktivnosti

- razumijevanje i imenovanje dijelova tijela
- razumijevanje odnosa: veliki – mali, gore – dolje, lijevo – desno, ispod – iznad
- odgovaranje na pitanja
- sastavljanje rečenica s pomoću ispravnoga glagolskog vremena

Ishodi

- dijete može imenovati dijelove tijela, prostorne odnose i brojeve do 10
- dijete može pravilno govoriti o tome što je nacrtalo ili opisati svoj crtež

Korelacija: priroda i društvo, likovna umjetnost

Usmjerenost na pismenost: vizualna pismenost, prirodosnanstvena pismenost

Tijek aktivnosti:

- Pripremite 10 slika čudovišta (iz baze). Pripremite bojice i listove papira za djecu. Ako je moguće, smjestite ih tako da ne vide druge crteže.
- Glavna provedba aktivnosti
Provoditelj aktivnosti uzima karticu sa slikom čudovišta, opisuje ju, a djeca crtaju prema opisu. Svaki se crtež uspoređuje s izvornom slikom čudovišta.
- Nastavak aktivnosti
Djeca rade u parovima. Jedno dijete opisuje čudovište iz kartice, a drugo dijete crta. Kada je crtež gotov, uspoređuje se sa slikom na kartici. Razgovor o crtežu i opisivanju ovisi o djetetovoj razini znanja. Voditelj obilazi grupe i po potrebi pomaže. Djeca također mogu nacrtati i opisati svoje vlastito čudovište.

Izvor: https://drive.google.com/file/d/1H0nyHXe-KIJrn4Q1ex_WpOWXK9rgBdkn/view

Primjer 5. Razvoj višestruke pismenosti: *Morski pas u boji* (Erasmus projekt DEAL)

Cilj i ishod: naučiti imena boja

Korelacija: tjelesna i zdravstvena kultura, likovna umjetnost

Usmjerenost na pismenost: čitalačka pismenost, prirodoslovna pismenost

Materijal potreban za provedbu aktivnosti: kreda, dva duža užeta, obojane kartice

Tijek aktivnosti:

Provoditelj (aktivnosti) priprema mjesto za igru. Može ga označiti kredom ili užetom. Dvije označene strane predstavljaju obale, a prostor između njih je more kojim vreba morski pas. Provoditelj (aktivnosti) priprema obojane kartice. Svako dijete dobiva jednu karticu.

Osnovna provedba aktivnosti:

Provoditelj (aktivnosti) s pomoću brojalice izabire dijete koje će glumiti morskoga psa. Kada morski pas kaže, na primjer, "Plava boja je sigurna!", sva djeca moraju potrčati s jedne obale na drugu pazeći da ih pritom ne pojede morski pas. Jedino dijete koje ima

plavu karticu ne mora trčati jer je ono zaštićeno od morskog psa. Dijete koje je morski pas uhvatio postaje novi morski pas i bira neku drugu boju.

Izvor:

<https://drive.google.com/file/d/1Im11XB7EEmeabixAr0KtwsOydVCTNWBf/view>

Navedene su aktivnosti opisane u odnosu na poticanje nekih od jezičnih djelatnosti koje su sastavni dio razvoja pismenosti. Aktivnosti je moguće višestruko koristiti i prilagoditi nastavnim ishodima, zato njihov konačni kontekst oblikuju odgojitelji i učitelji koji ih mogu upotrijebiti u različitim vrstama vrtićkih aktivnosti ili nastavnih sati kao i u različitim oblicima poučavanja (formalnim i neformalnim).

Zaključak

Tema pismenosti vrlo je široka i slojevita, stoga je ovo samo naznaka smjera u kojem bi je valjalo razvijati u vrtiću i školi. U dolje navedenoj literaturi zainteresirani će čitatelji pronaći odgovore na brojna pitanja koja ih budu zanimala. Promjena paradigme pismenosti traži promjenu u poticanju višestruke pismenosti u predškolskoj dobi i promjenu u poučavanju u mlađoj školskoj dobi. Stoga vječna pitanja o tome kako razvijati pismenost i poučavati jezik, u suvremeno doba zahtijevaju nove odgovore. U ovome su članku prikazani mogući poticaji pismenosti, a svima im je u temelju jezik. U poticanju pismenosti u predškolskoj dobi u vrtiću, kao i u predmetu Hrvatski jezik, metode i načini poučavanja na početku školovanja u nižim razredima moraju proizlaziti iz zakonitosti cjelokupnoga pa onda i jezičnoga razvoja djeteta te dobi. Stoga u nastavi koja potiče cjeloviti razvoj učenika valja višestruko koristiti igrolike metode poučavanja u svim jezičnim djelatnostima. Igrajući se jezičnim sadržajima, dijete uči jezik neposrednim i prirodnim usvajanjem.

Odgojiteljevo i učiteljevo znanje jezika i znanje o jeziku polazišta su za razvoj pismenosti kod djece. Odgojitelji, učitelji, ali i svi ostali nastavnici koji sudjeluju u nastavi različitih predmeta i područja moraju ovladati znanjem o jeziku. Odgojitelj potiče rani jezični razvoj, a učitelj poučava sadržaj različitih disciplinarnih područja (hrvatskoga jezika, matematike,

povijesti, geografije, umjetnosti, kineziologije i sl.). Zbog toga je nužno da znanja o jeziku, jezičnome razvoju kao i načini poticanja pismenosti u sklopu jezičnoga razvoja budu temelj njihova inicijalnog obrazovanja. U inicijalnom obrazovanju odgojitelja i učitelja jezično je obrazovanje polazište za ostvarivanje kompetencije razvoja pismenosti djece u svim područjima i predmetima.

Literatura

Aladrović Slovaček, K. (2018). *Kreativne jezične igre*. Zagreb: Alfa.

Aladrović Slovaček, K. (2019). *Od usvajanja do učenja hrvatskoga jezika*. Zagreb: Alfa.

Aladrović Slovaček, K., & Rimac Jurinović, M. (2021). Multilingualism as an advantage or an obstacle to the early acquisition of Croatian. *Journal of Child Language Acquisition and Development - JCLAD*, 209–222. Retrieved from <https://science-res.com/index.php/jclad/article/view/21>

Aladrović Slovaček, K., Rimac Jurinović, M., & Knežević, Ž. (2024). The influence of drama-based pedagogical techniques on younger school children's vocabulary development. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13320796>

Alerić, M. i Gazdić-Alerić, T. (2009). Pozitivan stav prema hrvatskome standardnom jeziku kao uvjet njegova uspješnijega ovladavanja. *Lahor: Časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik*, 4(7), 5–24.

Baecco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., Panthier, J. (2010). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe. <http://www.coe.int/lang>

Bakota, L. (2020). *Strategije razumijevanja pri čitanju. Metodičke mogućnosti čitanja s razumijevanjem u nastavi hrvatskoga jezika*. Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku.

Batinić, Š. i Majhut, B. (2000). Počeci slikovnice u Hrvatskoj. U: R. Javor (ur.), *Kakva je knjiga slikovnica: zbornik* (str. 23–38). Zagreb: Knjižnice grada Zagreba.

Birtić, M. i sur. (2012). *Školski rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje i Školska knjiga.

- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language teaching and Therapy*, 18(1). 1–21.
- Budinski, V. (2019). *Početno čitanje i pisanje na hrvatskome jeziku*. Zagreb: Profil Klett d.o.o. i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Budinski, V. i Kolar Billege, M. (2011). Razine jezičnih predvještina učenika u hrvatskom jeziku na početku prvoga razreda osnovne škole (nečitač, polučitač i čitač) - inicijalno istraživanje. U: A. Bežen, B. Majhut (ur.), *Redefiniranje tradicije: dječja književnost, suvremena komunikacija, jezici i dijete* (str. 89–104). Zagreb: Učiteljski fakultet i ECNSI.
- Cope, B. i Kalantzis, M. (1997). "Multiliteracies", Education and the New Communications. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 18(3), 469–478.
- Cope, B. i Kalantzis, M. (2006). From Literacy to "Multiliteracies": Learning to Mean in the New Communications environment. *English Studies in Africa*, 49(1), 23–45.
- Cvikić, L. (2007). Temeljno nazivlje u usvajanju jezika: input, output i intake. *Lahor*, 3, 100–108.
- Cvikić, L. (2016). *Hrvatski kao ini jezik – odabrane teme*. Zagreb: Hrvatsko filološko društvo.
- De Castell, S. i Luke, A. (1983). Definig 'Literacy' in North American Schools: Social and Historical Conditions and Consequences. *Journal of Curriculum Studies*, 15(4), 373–398.
- DiCerbo, P. A., Anstrom, K. A., Baker, L. L., Rivera, Ch. (2014). A Review of the Literature on Teaching Academic English to English Language Learners. *Review of Educational Research*, 84 (3), 446–482.
- Erasmus projekt *Development of Literacy and Language Learning for Disadvantaged Young Learners (DEAL)*. <https://project-deal.eu>
- Flewitt, R. (2008). Multimodal literacies. u: J. Marsh, E. Hallet (ur.), *Desirable Literacies: Approaches to Language and Literacy in the Early Years* (str. 122–366). London: Sage.
- Gazdić-Alerić, T. (2023). *Hrvatski između nas*. Zagreb: Školska knjiga i Učiteljski fakultet.
- Grosman, M. (2010). *U obranu čitanja*. Zagreb: Algoritam.
- Horton, F. W. (2008). *Understanding Information Literacy: A Primer*. UNESCO.
- Javor, R. (ur.) (2000). *Kakva je knjiga slikovnica: zbornik*. Zagreb: Knjižnice grada Zagreba.

- Jelaska, Z. (2005). Jezik, komunikacija i sposobnost. *Jezik*, 52, 128–138.
- Jelaska, Z. (ur.) (2005). *Hrvatski kao drugi i strani jezik*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik u osnovnim školama i gimnazijama* (NN 10/2019)
- Kuvač Kraljević, J. (2017). *Otključavanje jezika*. Split: Redak.
- Kuvač Kraljević, J. (ur.) (2015). *Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Kuvač, J., Palmović, M. (2007). *Metodologija istraživanja dječjeg jezika*. Jastrebarsko: Slap.
- Ladika, Z. (1970). *Dijete i scenska umjetnost*. Zagreb: Školska knjiga.
- Lazzarich, M. (2021). Učinkovite strategije učenja i kreativne metode poučavanja hrvatskoga jezika u razrednoj nastavi, *Školski vjesnik*, god. 70., br. 1., str. 275. – 307.
- Ljubešić, M. (ur.). (1997). *Jezične teškoće školske djece: oblici, uzroci, posljedice, otklanjanje*. Zagreb: Školske novine
- Martinović I. i Stričević, I. (2011). Slikovnica: prvi strukturirani čitateljski materijal namijenjen djetetu, *Libellarium: časopis za povijest pisane riječi, knjige i baštinskih ustanova*, 4(1), 39–63.
- Narančić Kovač, S. (2017). The potential of visual storytelling for developing literary competence. *Studium Educationis*, 18(2); 7–20.
- Neuman, S. B., Pinkham, A. M., Kaefer, T. (2013). Building Word and World Knowledge in the Early Years. U: K. Hall, T. Cremin, B. Comber, L. C. Moll (ur.), *International Handbook of Research on Children's Literacy, Learning, and Culture* (201–215). Sussex: Wiley & Blackwell.
- OECD (2001). *Knowledge and Skills for Life. First results from the OECD Programm for International Student Assessment PISA* (2000). Paris: OECD.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science* (Volume I), <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volumw I): What Students Know and Can Do*. OECD. Dostupno na: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5f07c754-en.pdf?expires=169>

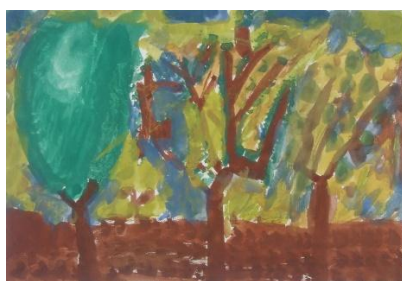
9716545&id=id&accname=guest&checksum=4F803E7E32035A09369AB953AD3904
BD

- Pavličević-Franić, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike*. Zagreb: Alfa.
- Peretić, M., Padovan, N., Kologranić Belić, L. (2015). Rana pismenost U: J. Kuvač Kraljević, (ur.), *Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama* (str. 52–64). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Peti-Stantić, A. (2019). *Čitanjem do (spo)razumijevanja: od čitalačke pismenosti do čitateljske sposobnosti*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Prebeg-Vilke, M. (1991). *Vaše dijete i jezik: materinski, drugi, strani jezik*. Zagreb: Školska knjiga.
- Šamo, R. (2021). *Uvod u jezik i (ino)jezični razvoj*. Zagreb: Leykam International.
- Turza-Bogdan, T. (2025). Književnoumjetnički tekst i poticanje pismenosti iz perspektive učitelja. 7. međunarodna konferenca Slavistični znanstveni premisleki: *Preučavanje otroške in mladinske književnosti*, Sveučilište u Mariboru, Filozofski fakultet, u postupku objavljivanja. DOI: <https://doi.org/10.18690/um.ff.x.2024.14>
- Turza-Bogdan, T. i Cvikić, L. (2023). *Dijete, jezik, pismenost – Jezični temelji i poticanje pismenosti u odgojno-obrazovnom kontekstu*. Zagreb: Učiteljski fakultet.
- Velički, V. i Peti-Stantić, A. (2009). *Jezične igre za velike i male*. Zagreb: Alfa
- Vignjević, J. (2024). *Riječi u vrtiću*. Hrvatska sveučilišna naklada i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
- Vujić, P. i Cvikić, L. (2024). Načini iskazivanja uzročnosti u udžbeničkom diskursu povijesti u osnovnoj školi i u srednjim školama // XXXVIII. međunarodni znanstveni skup HDPL-a "Jezik u doba globalizacije". Osijek: neobjavljeno predavanje

Motivacija – put prema spoznaji

Motivacija je uobičajena djelatnost, u obrazovnome području gotovo neminovna. Operacija je to izvođenja implicitnih odnosa interakcije subjekta (onoga koji motivira) i objekta (onoga koji se motivira) s naglaskom i orijentacijom k cilju (djelatnost objekta). Subjekt ima vlastito nastojanje i određene kriterije činjenja i učinjenoga. U trenutku djelatnosti procjenjuje i regulira vlastitu aktivnost, u trenutku odabire određeni pravac, oblik rada, metode i sredstva u postizanju poželjnog rezultata – potaknuti, tj. navoljeti objekt na volju, interes i nastojanje.

U politici obrazovanja motivirati se može pojedinac (dijete, učenik, odgojitelj ili učitelj), skupina (odgojna skupina ili razredno odjeljenje), čitava obrazovna institucija (vrtić ili škola). Rasprostranjenost uporabe te djelatnosti, kojom se koriste ne samo u našem obrazovnom području već i u svim područjima ljudskog djelovanja, nije slučajna jer doprinosi brzini i kvaliteti ciljeva i ishoda. Motivacija ishođuje na voljeniji način. Motivaciju se može poimati kao znanje i vještinu, ali i kao nagovor i želju. Njena djelatnost stremlji prema otkrivanju glagola *moći* uz koncepciju *htjeti*. Objektu nije dovoljno samo htjeti, treba se i moći zadano ostvariti. U rasplamsaju htijenja i mogućnosti motivacija je snažno gorivo i okidač. Znanje nije dovoljno da se ostvari htijenje. Za ostvarivanje htijenja potrebno je buđenje stvaralačke aktivnosti, tj. davanja sebe. Mogućnosti primjene znanja potiču motivaciju. Ovo znamo! A što možemo? Kako? Na koji način? Vodi se razgovor sa sebedarjem učenika. Motivacija je sudar dviju ili više volja. Takav sudar koji bi volje trebao ujediniti i usmjeriti prema kvalitativnom djelovanju, djelovanju spoznavanja svijeta i samoga sebe.



Slike 1., 2., 3., 4., 5. i 6. Šuma, radovi učenika 1. razreda, tempera/akvarel/gvaš

Navedeni primjeri (sl. 1, 2, 3, 4, 5 i 6) prikaz su učeničkih radova dviju nastavnih jedinica izvedenih u istom prvom razredu osnovne škole. Prva nastavna jedinica (sl. 1, sl. 3 i sl. 5) oslobođena je, u velikoj mjeri, motivacije učitelja. Odabran je motiv šume uz likovni sadržaj ritam oblika. Učitelj je učenicima rekao da izvade boje i slikaju šumu. Učenici su slikali šumu nižući stablo do stabla koristeći šablonski prikaz stabla. Čvrsti izduženi pravokutnik za deblo čiste smeđe boje i zaokruženu krošnju čiste zelene boje. Linija tla prisutna je i izvedena također čistom smeđom bojom. Osim stabala pojedini učenici dodali su cvijeće te oblake na nebu prikazane gotovim i jednostavnim uzorkom. Učenički radovi oskudni su u likovnom sadržaju (nijanse i čistoća boja, raznolikost oblika, tekstura kore), motivu (grananje krošnje, svjetlost koja prolazi i obasjava krošnje, kora stabla) i stvaralaštvu (elaboracija drveta i krošnje, fluentnost krošnje, osjetljivost za likovni sadržaj u nijansama

boja i prožimanju krošanja, fleksibilnost u razlikama prikaza šumskih stabala). Druga nastavna jedinica (sl. 2, sl. 4 i sl. 6) održana je u istom razredu uz snažnu motivaciju učitelja. Motivacija se odnosila na likovno tehnički sadržaj (zorni primjer rada odabranom likovnom tehnikom s više likovno tehničkih mogućnosti), likovni sadržaj (slikarska tekstura, nijanse boja, raznovrsnost oblika) i motiv (šuma kroz koju prodiru zrake sunca, rast stabala u svojoj raznolikosti).

Slika 5 i slika 6 predstavlja radove učenika koji posjeduje talent za likovno područje. Vidljivo je da učenik i bez motivacije uspijeva oblikovati uspješan likovni rad. Uz motivaciju rad učenika ostvaruje iznimno visoku kvalitetu likovne pismenosti jer bez obzira na talent, motivacija učenika oplemenjuje i daje mu nove likovne i sadržajne spoznaje.

Učenički radovi obogaćeni spoznajom putem motivacije učitelja bogatiji su u svim sadržajima, ali osim što su obogaćeni tim vrstama bogatstva oni su osobniji, jedinstveniji i uspijevaju u onome što je glavni cilj metodike likovne kulture. Stvaralačkim činom iznijeti svoju osobnost. Ostvariti sebe u svijetu koji nas okružuje!

Novi izazovi u poučavanju elementa kulture u nastavi engleskoga kao stranoga jezika povezanih s globalizacijom i suvremenim migracijama

Uvod

Engleskim se jezikom danas koristi velik dio svjetske populacije, a broj korisnika neprestano raste. Sve se više ljudi koristi engleskim jezikom iako im nije materinski niti jezik kućanstva. Prema Crystalovim podacima (2010: 371) oko 370 milijuna ljudi rabi engleski kao prvi jezik. To uključuje govornike tradicionalnih varijeteta engleskog jezika, poput britanskoga i američkoga engleskog te izvorne govornike iz Australije, Novog Zelanda i Kanade, čiji su varijeteti poznati kao australski, novozelandski i kanadski engleski.

Crystal (ibidem) također navodi da je teško točno procijeniti broj ljudi koji rabe engleski kao drugi ili strani jezik, ali broj potencijalnih korisnika u zemljama gdje je engleski službeni ili poluslužbeni jezik iznosi oko 2,9 milijardi. Iako su stariji, Graddolovi podatci također su vrijedni zbog procjena rasta važnosti engleskog jezika. Prema Graddolu (2000:10) broj ljudi koji rabe engleski kao prvi i drugi jezik je oko 375 milijuna u oba slučaja, dok ga 750 milijuna rabi kao strani jezik. Osim toga, važan je još jedan podatak iz istog izvora. Graddol tako procjenjuje da je 28 % svih knjiga tiskanih godišnje napisano na engleskom jeziku.

Engleski jezik sastavni je dio globalizacije pa zbog toga njegova moć i broj njegovih korisnika raste u različitim krugovima dok neki ranije važni jezici gube na utjecaju, ali engleski se mijenja i potrebna je njegova prilagodba njegovim nematerinskim govornicima

Engleski je jezik glavni i sastavni dio globalizacije. Pod pojmom globalizacije obično se smatra da je riječ o procesu interakcije i integracije među ljudima, kompanijama i vladama širom svijeta. To je dinamični ekonomski, politički i kulturni proces koji omogućuje brz razvoj u transportu i komunikaciji, često vođen željom velikih korporacija za osvajanjem novih tržišta. Pitanje početka globalizacije kompleksno je i različiti autori daju različite odgovore, ovisno o tome kako definiraju i interpretiraju taj fenomen. Prema Manuel Castellsu (2009) jedan od ključnih trenutaka za modernu globalizaciju bio je kraj Hladnog rata i početak 1990-ih, kada je došlo do ubrzanja procesa ekonomskih, političkih i tehnoloških integracija na globalnoj razini. Međutim, mnogi stručnjaci slažu se da je globalizacija kao suvremeni proces počela intenzivno rasti od kraja 20. stoljeća. Castells je na početku svoje knjige naglasio kako su ključni trenuci globalizacije povezani s promjenama u političkom i ekonomskom okruženju koje su omogućile bržu i širu integraciju globalnih tržišta i društava. Iz dotične knjige razvidno je da je engleski jezik sastavni dio globalizacije. Važnost engleskog jezika i njegova superiornost naspram ostalih važnih jezika koji su se učili, a i sada se još uče u hrvatskim školama, kao što su francuski i njemački, vidljiva je iz drugih podataka koje ćemo navesti u daljnjem tekstu. Osim spomenutih brojki, uzmemo li i obzir i procjene o globalizaciji, razvoju industrije i ekonomije, političku moć država s engleskim kao službenim jezikom, te udio pregovaranja i dopisivanja na engleskom jeziku, možemo biti sigurni u daljnji porast broja govornika toga jezika. U praksi je francuski jezik odavno prestao biti jezik diplomacije, a njemački više nije dominantan jezik tehnike. Joshua Fishman je još 1998. godine pisao o novom lingvističkom poretku, ističući da engleski jezik svakodnevno koristi oko 1,6 milijardi ljudi, što je tada bilo jednako trećini svjetske populacije (Fishman 1998/1999).

Prema Kachru (1985: 12) postoje tri kruga širenja engleskog jezika (*Three concentric circles of world Englishes*):

- a) Unutarnji krug (engl. *inner circle*) koji obuhvaća države gdje je engleski prvi jezik većine stanovnika.
- b) Vanjski (ili prošireni) krug (engl. *outer (extended) circle*) koji uključuje države u kojima se engleski rabi kao drugi jezik kao posljedica kolonizacije.

c) Šireći krug (engl. *expanding circle*) koji obuhvaća države u kojima engleski nema službeni status, već se uči kao strani jezik.

U vanjskom krugu susrećemo se s varijetetima engleskog jezika poznatima kao indijski engleski, južnoazijski engleski (koji uključuje pakistanski engleski), filipinski engleski i afrički engleski. O statusu engleskog jezika u jednoj od tih zemalja govori i naziv instituta u Hyderabadu u Indiji, specijaliziranog za obrazovanje jezičnih nastavnika. Institut se zove Središnji institut za engleski i strane jezike, što implicira da engleski nije strani jezik u Indiji, iako je postotak populacije kompetentne u engleskom mnogo manji nego u nekim zemljama poput Nizozemske, koje Quirk naziva naprednim zemljama s engleskim kao stranim jezikom (Quirk, 1985: 2).

Vezano uz šireći krug već 2006. godine postojale su ozbiljne procjene da će svaki drugi stanovnik planeta govoriti ili učiti engleski jezik do 2015. godine (Jessner, 2006: 2).

Širenje engleskog jezika u širećem krugu povezano je s ulogom engleskog kao sastavnog dijela globalizacije. Kontakt engleskog jezika s drugim jezicima imaće implikacije i na sam engleski jezik. Kao globalni jezik, engleski se sve više udaljava od ustaljenih varijeteta (britanskog, američkog i dr.), južnoazijskog i drugih varijeteta vezanih uz imperijalni engleski, te postaje varijetet sam po sebi. Zbog svog brzog širenja, engleski jezik poprima nova obilježja i zakonitosti, stvarajući nove varijante. Ti novi varijanti uključuju elemente američkog, britanskoga engleskog, kao i sasvim nova obilježja koja nisu specifična ni za jednu od tih varijanti. Tako su nastali novi izrazi poput: globalni engleski, globalni jezik, međunarodni engleski, svjetski engleski (jednina) (engl. *World English*), svjetski engleski (množina) (*World Englishes*), svjetski jezik, globalna *lingua franca*, engleski kao međunarodni jezik, engleski kao *lingua franca* (McArthur, 2001), euroengleski i srednjoatlantski engleski (Modiano, 1996; 1998 i 1999).

Unos novih elemenata zahtijevat će, prema Acaru (2007), i preispitivanje normi standardnoga engleskog jezika. Modiano (1999) ističe kako se od govornika novih varijanti neće očekivati kompetencija na razini izvornih govornika, već bliska kompetenciji koju posjeduju. Sve ovo imaće utjecaj i na poučavanje engleskog jezika jer će se morati preispitati ciljevi i pristupi (Lee McKay, 2002). Prema Jenkinsovoj (2000 i 2006) i

poučavanje izgovora engleskog jezika mora biti drugačije. Ona zagovara sposobnost uzajamnog razumijevanja na engleskom jeziku među govornicima koji nisu izvorni govornici. Cilj poučavanja izgovora ne treba biti oponašanje izvornoga govornika. Quirk (1985) govori o potrebi standardizacije i nekoj vrsti jezgrovnoga engleskog (engl. Nuclear English). Dodatno, prema Crystal (2020), engleski jezik se sve više koristi kao globalni *lingua franca*, što dodatno potiče razvoj i prilagodbu jezika različitim kontekstima i potrebama njegovih korisnika.

Glavna značajka novog varijeteta engleskog jezika, među mnogim nazivima najpoznatiji kao globalni engleski, jest da nije vezan ni uz jednu kulturu i da su izrazi ujednačeni i nisu vezani ni uz jedan tradicionalni varijetet engleskog jezika.

Osamdesetih godina prethodno spominjani Quirkov (1985) poziv na jednostavniji engleski jezik, djelovao je izolirano, unatoč njegovu među anglistima velikom ugledu znanstvenika kao voditelja međunarodnog projekta koji je vodio poznati dugovječni projekt *English Usage*. Danas je situacija drugačija; sve više stručnjaka prepoznaje potrebu za preispitivanjem standarda engleskog jezika i pojednostavljenjem jezika u kontekstu novih međunarodnih varijeteta i njihovih standardizacija.

Prema Seidlhoferovoj (2011) suština globalnoga internacionalnoga engleskog leži u činjenici da neizvorni govornici prilagođavaju engleski jezik *ad hoc* kako bi ispunili trenutne komunikacijske ciljeve, zadržavajući pritom svoj identitet, umjesto da oponašaju tradicionalne izvorne govornike. I ona naglašava potrebu standardizacije novog varijeteta s naglaskom na pojednostavljenje gramatike, olakšavanje razumijevanja za neizvorne govornike i uklanjanje kulturnih elemenata povezanih s tradicionalnim varijetetima engleskog.

Mnogo ljudi iz trećeg i drugog kruga širenja engleskog već su dvojezični i bez engleskog, što znači da će broj višejezičnih govornika s engleskim kao jednim od jezika nastaviti rasti. Ti višejezični govornici, kada komuniciraju s monolingvalnim govornicima engleskog kao prvog jezika, imaju širi pogled i bolje razumijevanje situacije, što je obilježje dvojezičnih govornika (Bialystok, 2001). Povećana uporaba engleskog od tih govornika u kontaktu s monolingvalnim govornicima tradicionalnih varijeteta engleskog jezika iz prvog kruga

širenja jezika izazvat će psihološke promjene kod izvornih govornika (Jessner, 2006). Očekuje se da će izvorni govornici pružati otpor novim promjenama, ne želeći da neizvorni govornici odlučuju što je prihvatljivo u engleskom jeziku. Neki vjeruju da će otpor biti minimalan te da će dogovoreni pojednostavljeni vokabular i standardizirani novi varijetet, koji nije niti britanski niti američki standard, biti prihvaćen, kao što je danas slučaj s engleskim jezikom u zrakoplovnoj industriji. Naime, danas su svi priručnici za zrakoplove pisani pojednostavljenim engleskim, koristeći iste izraze bez obzira na zemlju proizvodnje. Autori takvih priručnika u Americi ili Ujedinjenom Kraljevstvu često koriste izraze i formulacije koje prije nisu koristili i koje su morali naučiti (González Cruz i Vera Cazorla, 2008). Engleski varijetet korišten u tim tekstovima postaje oslobođen kulturnih veza s jezikom izvornih govornika, unatoč američkoj političkoj, ekonomskoj i kulturnoj hegemoniji, što je ključno obilježje globalnog i internacionalnog engleskog. Smjernice za vokabular i formulacije dolaze, primjerice, od EU tijela (Flaitz, 1988; Fox, 2004; Lujan García, 2004).

Ključno je da govornici globalnoga internacionalnoga engleskog razviju metakulturalnu svjesnost (Sharifian, 2013). Neki u Japanu smatraju da sveučilišta izvan prvog kruga širenja više ne bi trebala zahtijevati britanske ili američke testove engleskog jezika (poput TOEFL-a), već razviti vlastite testove usmjerene na engleski kao globalni i internacionalni jezik (Nobuyuki, 2005; 2009).

Sukob između tradicionalne nastave stranih jezika vezane uz poučavanje kulturnih elemenata određene kulture i suvremene nastave engleskog kao stranog jezika s potpuno novim odnosom prema nastavi kulture ili nepoštivanjem poveznice jezika i kulture: tradicionalno zahtijeva veliko poučavanje elemenata kulture zbog neraskidive veze jezika i kulture, a novog učenika trebamo osposobiti da svoj jezični izraz prilagođava kulturi sugovornika ili da, zbog sve slabijih veza između jezika i kulture, ignorira poučavanje elemenata kulture.

Poučavanje elemenata kulture u nastavi engleskog jezika izazovno je za nastavnike. Našim se nastavnicima tijekom školovanja u predavanjima iz sociolingvistike naglašavala neraskidiva veza između jezika i kulture jer jezik prenosi kulturne norme, vjerovanja i

vrijednosti, a nestajanje jezika često znači i nestajanje kulturnih praksi i znanja (Romaine, 2000).

Međutim, već su i prije postojala neslaganja oko važnosti poučavanja elemenata kulture. Tako Vilke et al. (1998) ističu dva suprotna stava: jedan tretira engleski kao *lingua franca* bez naglaska na specifične kulture, dok drugi naglašava važnost kulturne osviještenosti.

Tradicionalno se engleski povezivao s britanskom i američkom kulturom, no ta je podjela vremenom oslabljena. Britanski engleski prevladavao je u Europi, Africi i dijelu Azije, dok je američki bio dominantan u Japanu, Saudijskoj Arabiji i Latinskoj Americi.

Mnogi učenici danas žele učiti američki engleski zbog njegova utjecaja putem filma, televizije i glazbe, dok su britanski udžbenici i dalje zastupljeni u školama. Thörnstrand (2008) bilježi kako švedski učenici preferiraju američki engleski, iako se od njih traži da koriste britanski. Učenici svoje stavove o varijantama engleskog temelje na osobnim vrijednostima.

Poučavanje engleskog kao globalnog jezika uključuje priznanje raznolikosti kultura koje on predstavlja, a ne samo britanske i američke. Strevens (1992) i Marlina (2014, 2018) govore o nejasnim granicama između tradicionalnih i novih uloga engleskog.

Važnost poučavanja kulturnih elemenata u nastavi stranih jezika ističe Claire Kramersch u većini svojih radova zbog neraskidive veze između jezika i kulture, odnosno nitko ne može naučiti jezik bez poznavanja kulture, niti upoznati kulturu bez dobrog znanja jezika vezanog uz tu kulturu. Kao primjer mogu poslužiti dvije knjige (Kramersch, 1993 i 1998). Riječ je o profesorici germanistike u Sjedinjenim Američkim Državama koja tijekom svoga čitavog radnog vijeka dokazuje kako je neuspjeh u svladavanju učenja stranog jezika povezan s nerazumijevanjem kulture ciljnog jezika. U ovdje spomenutim dvjema knjigama to pokazuje na primjerima krive gramatike: različita upotreba glagolskih vremena, npr. problem uporabe sadašnjih vremena za budućnost (Amerikanci i s dobrim poznavanjem njemačkog shvaćaju kao prigovor i opominjanje). Te dvije knjige vrve od primjera u kojima navodi slučajeve neuspješne komunikacije zbog nedostatka kulturnog znanja.

Zbog novoga globalnog engleskog i izgovor predstavlja izazov jer Seidlhoferova smatra da međunarodni govornici žele zadržati svoj identitet, a ne imitirati izvorne govornike. Jenkins (2000, 2006) predlaže promjene u poučavanju izgovora, poput izostavljanja zvukova /ð/ i /θ/, te se zalaže za izgovor koji omogućuje učinkovitu komunikaciju.

Poučavanje vokabulara također treba biti prilagođeno, s manje naglaska na fraze i idiome specifične za britansku ili američku kulturu (Nobuyuki, 2005, 2009). Prema spomenutim izvorima, japanski stručnjaci smatraju da je učenje engleskog učinkovitije u multikulturalnim sredinama poput Singapura nego u anglosaksonskim zemljama.

Ovaj novi stav prema kulturi konstantno naglašava da globalni engleski nije vezan uz tradicionalne kulture jer da moderni globalizirani svijet vodi smanjenju veze između jezika i njegove izvorne kulture budući da se jezik rabi kao alat za komunikaciju izvan kulturnih konteksta u kojima je nastao.

Ispada da u kontekstu globalizacije jezik više nije čuvar kulturnih vrijednosti. Za uspješnu komunikaciju važnije je poznavanje kultura s kojima se dolazi u dodir u komunikaciji na engleskom (s Francuzima, Talijanima, Nepalcima...) nego veza engleskog i tradicionalnih kultura.

Ti izazovi naglašavaju potrebu za fleksibilnim pristupom poučavanju engleskog jezika, uz uvažavanje kulturnih raznolikosti sugovornika u komunikaciji koji trebaju prilagođavati svoj engleski jezik jedni drugima, odnosno kulturama sugovornika, a ne prilagođavati ga tradicionalnim kulturama vezanima uz engleski jezik. Sve treba biti prilagođeno globalnom kontekstu. Možemo se pitati je li to moguće s obzirom na koliko bi tih kultura bilo? Kako možemo predvidjeti s kim će sadašnji učenik morati komunicirati na engleskom. Nekoliko godina prije pisanja ovog teksta bilo je nezamislivo da će i po malim mjestima u Hrvatskoj djeca susretati svakodnevno primjerice Nepalce. Tko bi danas mogao predvidjeti odakle će za deset godina dolaziti strani radnici u Hrvatsku. Ako i predvidimo, tko bi mogao dati smjernice za premošćivanje potencijalnih problema u komunikaciji na engleskom kao stranom jeziku zbog kulturoloških razlika između Hrvata i nekoga dalekog naroda. Dolazimo do novog pitanja: Koliko će biti novih nesporazuma i neuspjeha u komunikaciji?

Na fakultetima u Hrvatskoj i dalje poučavamo elemente kulture u kolegijima Uvod u kulturu i civilizaciju, Anglofone kulture i sl., ali veze između jezika i kulture ističemo u sadržajima i na drugim kolegijima i držimo da je to iznimno važno.

Danas postoje i oni koji naglašavaju da dolazak novih ljudi zbog migracijskih kretanja i potreba seljenja zbog globalizacije smanjuju veze jezika i kulture. Postoje i oni koji naginju i slute nestajanju ili brisanju veze jezika i kulture u prvome jeziku. Stanovnici Londona porijeklom s Kariba, azijskih i afričkih zemalja za sebe neće reći da su Englezi, ali mnogi se smatraju Britancima (O' Driscoll, 2009).

Problematičan je odnos pripadnosti kulturi mnogih stanovnika u industrijskim zemljama EU-a koji su potomci useljenika i imaju EU državljanstva (Arapci u Francuskoj i Belgiji, Turci u Njemačkoj) (Schierup et al., 2006; Triandafyllidou, 2015).

Što o promjenama učenja i poučavanja engleskog s obzirom na njegov novi status do kojeg dolazi zbog globalizacije i suvremenih događanja misle sadašnji i budući nastavnici engleskog jezika u Hrvatskoj?

Drljača Margić et al. (2010) su istraživale prihvatljivost internacionalnog engleskog jezika na Sveučilištu u Rijeci s diplomskim i preddiplomskim studentima engleskog jezika. Diplomski studenti su, nakon kolegija o globalnom engleskom jeziku, bili otvoreniji ideji međunarodnog engleskog kao zasebne varijante, dok su preddiplomski studenti smatrali da izvorna obilježja trebaju prevladati. Diplomski studenti su također vjerovali da su nematerinski engleski jezici jednako važni kao i materinski, dok se preddiplomski studenti nisu složili.

Stanojević et al. (2011) su proveli istraživanje na većem uzorku studenata s nekoliko hrvatskih sveučilišta. Rezultati su pokazali polarizaciju između "tradicionalista" i "liberala", ovisno o studiju, razini poznavanja engleskog i samoprocjeni izgovora. Studenti engleskog jezika i oni s boljim izgovorom su manje spremni prihvatiti euroengleski, dok su studenti s lošijim poznavanjem i izgovorom engleskog jezika lakše prihvatili novi varijetet. Liberalniji studenti su prihvaćali regionalnu prepoznatljivost u izgovoru, dok su tradicionalisti težili prikrivanju tih obilježja.

Cergol Kovačević et al. (2013) su istraživale prihvatljivost engleskog kao *lingua franca* na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Studenti učitelji engleskog prepoznali su više grešaka u tekstu i manje su bili spremni prihvatiti obilježja engleskog kao *lingua franca*, iako su ispitanici pokazali stanovitu prihvaćenost odstupanja od tradicionalnih normi.

Mikulec et al. (2013) su istraživale prevođenje teksta na engleski kod studenata Učiteljskog fakulteta. Rezultati su pokazali da leksiko-gramatička obilježja variraju ovisno o materinskom jeziku govornika.

S ciljem saznavanja mišljenja hrvatskih nastavnika i studenata engleskog Legac (2024) je želio ispitati jesu li dotični ispitanici skloni promjenama koje se predlažu u svijetu vezano uz pojavu globalnog i internacionalnog engleskog ili ne? Ako su skloni, želio je dalje provjeriti na koje se to područje odnosi: poučavanje elemenata kulture, oponašanje identiteta, usvajanje izgovora, učenje gramatike, odnosno usvajanje gramatičke točnosti i pitanje nadležnosti određivanja gramatičke točnosti i ispravnosti izgovora u novom statusu engleskog kao globalnog jezika (je li samo izvorni govornici tradicionalnih varijeteta ili i ostali?). Istraživanje je provedeno na uzorku od 125 ispitanika. Prema nalazu dotičnog istraživanja, ispitanici ne pokazuju veliku spremnost na promjene. Studenti su spremniji na promjene od nastavnika. Odnos između prihvatljivosti promjena i dobi je obrnuto proporcionalan.

Zaključak

Rezultati istraživanja provedenih u Hrvatskoj upućuju na to da nismo previše skloni promjenama koje predlaže Seidlhoferova za *ad hoc* prilagđavanje poruke sugovornicima, pojednostavljanju gramatike i izgovora kao i da nismo skloni niti nepoučavanju elemenata anglofonih kultura. Međutim, mlađi nastavnici i studenti pokazuju stanovitu sklonost. Držimo da ne bismo smjeli biti radikalni i olako napuštati staru praksu poučavanja elemenata kulture i nijekati postojanje kulture i njegove veze s materinskim ili prvim jezikom, a niti važnosti veze kulture i jezika za učenje stranog jezika. Međutim, ipak bismo trebali kao nastavnici upozoriti na nove mogućnosti nesporazuma upravo zbog veza jezika i kultura i da te veze kad se služimo stranim jezicima mogu imati različite kulturološke uzroke i učinke. Zbog pojačanog dodira s ljudima iz različitih dodatnih kultura vezano uz

novija migracijska kretanja i dolazak stranih radnika u Hrvatsku, engleski leksemi mogu dobiti i nova značenja pa tako mnogi izrazi i načini ophođenja mogu biti neprikladni, neumjesni i neprihvatljivi za naše sugovornike. Kad uočimo takve pojave, trebali bismo upozoriti učenike na to da budu dodatno oprezni. Te stvari ostaju u okviru naših skromnih mogućnosti, dok u poučavanju elemenata tradicionalnih anglofonih kultura imamo puno više znanja i iskustva.

Literatura

- Acaru, A. (2007). Standards and Competence in English as an International Language Pedagogy. *Asian EFL Journal*, 9(4), 39-53.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*. Cambridge University Press.
- Castells, M. (2009). *The Rise of the Network Society: The Information Age: Economy, Society, and Culture. Volume One*. Chichester, West Sussex: Wiley, Blackwell & Sons.
- Cergol Kovačević, K. i Mikulec, A. (2013). Future Teachers and English as a Lingua Franca: Lexico-Grammatical Aspects. U J. Mihaljević Djigunović i M. Medved Krajnović (Ur.), *UZRT 2012: Empirical Studies in English Applied Linguistics* (str. 211-222). Zagreb: FF Press.
- Crystal, D. (2010). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge University Press.
- Drljača Margić, B. i Širola, D. (2006). Teaching English as an International Language and Native Speaker Norms: Attitudes of Croatian MA and BA students of English. *English as an International Language Journal* 5, 129-136.
- Fishman, J. (1998.1999.) New Linguistic Order. *Foreign Policy* 113 (Winter 1998/1999), 26-40).
- Flaitz, J. (1988). *The Ideology of English: French Perceptions of English as a World Language*. Berlin New York i Amsterdam: Moudon de Gruyter.
- Fox, K. (2004). *Watching the English: The Hidden Rules of English Behaviour*. London: Hodder & Stoughton Ltd.

- González Cruz, M. I. i Vera Cazorla, M. J. (2008). Attitudes to Language and Culture in the EFL Classroom: British versus American English? *Revista de Linguas para Fines Específicos*, 13-14, 63-92.
- Graddol, D. (2000). *The Future of English?: A Guide to Forecasting the Popularity of the English Language in the 21st Century*. London: British Council.
- Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language: New Models, New Norms, New Goals*. Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2006). Current Perspectives on Teaching World Englishes and English as a Lingua Franca. *TESOL Quarterly*, 40(1), 157–181.
- Jessner, U. (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals*. Edinburgh University Press.
- Kachru, B. B. (1985). Standards, Codification, and Sociolinguistic Realism: The English Language in the Outer Circle. U R. Quirk and H. G. Widdowson (Ur.) *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures* (str. 11-30). Cambridge University Press.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford University Press.
- Lujan García, C. I. (2003). *La lengua inglesa en Canarias: usos y actitudes*. Las Palmas de Gran Canaria: Departamento de Ediciones del Cabildo de Gran Canaria.
- Lee McKay, S. (2010). English as an International Language. U N. H. Hornberger i S. Lee McKay (Ur.) *Sociolinguistics in Language Education* (str. 89-115). Bristol, Buffalo i Toronto: Multilingual Matters.
- Legac, V. (2024). Globalni internacionalni engleski i potrebe za promjenama u poučavanju engleskog u školi: mišljenja nastavnika i studenata engleskog u Hrvatskoj. U B. Filipan-Žignić, M. Sabo Junger, G. Lapat, I. Nikolić, H. Šlezak i A. Višnjić-Jevtić (Ur.) *Jezik, književnost i obrazovanje – stanje i perspektive. Zbornik radova* (str. 299-315) Čakovec: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
- Le Guin, U. K. (2004). *The Wave in the Mind*. Boston, Massachusetts: Shambhala Publications, Inc.
- Marlina, R. (2014). The Pedagogy of English as an International Language: More Reflections and Dialogues. U R. Marlina R. A. Giri (Ur.) *The Pedagogy of English as An International*

- Language: Perspectives from Scholars, Teachers, and Students* (str. 1-19). Dordrecht: Springer International Publishing.
- Marlina, R. (2018). Revisiting the Pedagogy of English as An International Language. *RELC Journal*, 49(1), 3-8.
- McArthur, T. (2001). World English and World Englishes: Trends, Tensions, Varieties, and Standards, *Language Teaching*, 43, 1-20.
- Mikulec, A., i Cergol Kovačević, K. (2013). Lexico-grammatical features in Croatian ELF. U J., Dombi, J. Horváth, i M. Nikolov (Ur.) *UPRT 2013 Empirical Studies in English Applied Linguistics* (str. 57-67). Pécs: Lingua Franca Csoport.
- Modiano, M. (1996). *A Mid-Atlantic Handbook: American and British English*. Lund: Studentlitteratur.
- Modiano, M. (1998). The Emergence of Mid-Atlantic English in the European Union. U H. Lindquist, S. Klintborg, M. Levin i M. Estling (Ur.) *The Major Varieties of English: Papers from MAVEN 97, Växjö 20-22 November 1997* (str. 241-248). Växjö University: Acta Wexionensia.
- Modiano, M. (1999). International English in the Global Village. *English Today* 58 (15), 22-28.
- Nobuyuki, H. (2005). English as a Multicultural Language in Asia and Intercultural Literacy. *Intercultural Communication Studies* 14(2), 73-89.
- Nobuyuki, H. (2009). The Teaching of English as an International Language. *AILA Review* 22, 103-119.
- O'Driscoll, J. (2009). *Britain for Students of English. Second Edition*. Oxford: Oxford University Press.
- Quirk, R. (1985). The English Language in a Global Context. U R. Quirk i H. Widdowson (Ur.) *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures* (str. 1-6). Cambridge: Cambridge University Press.
- Romaine, S. (2001). *Language in Society: An Introduction to Sociolinguistics. Second Edition*. Oxford: Oxford University Press.
- Schierup, C.-U., Hansen, P., Castles, S. (2006). *Migration, Citizenship, and the European Welfare State: A European Dilemma (European Societies) 1st Edition*. Oxford: Oxford University Press.

- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a Lingua Franca: A Complete Introduction to the Theoretical Nature and Practical Implications of English Used as a Lingua Franca*. Oxford University Press.
- Sharifian, F. (2013). Globalisation and Developing Metacultural Competence in Learning English as an International Language. *Multilingual Education*, 3(7), 1–11.
- Stanojević, M. M. i Josipović Smojver, V. (2011). Euro-English and Croatian National Identity: Are Croatian University Students Ready for English as a Lingua Franca? *Suvremena lingvistika*, 71, 105-130.
- Strevens, P. (1992). English as an International Language: Directions in the 1990s. U B. B. Kachru (Ur.) (str. 27-47) *The Other Tongue*. Urbana: University of Illinois Press
- Thörnstrand, A. (2008). *British or American English? A Survey of Some Upper Secondary Schools*. Karlstad: Karlstad University.
- Triandafyllidiou, A. (2015). European Muslims: Caught between Local Integration Challenges and Global Terrorism Discourses, *Instituto Affari Internazionali (IAI) Working Papers*, May 2015.
- Vilke, M., Mihaljević Djigunović, J. i Medved Krajnović, M. (1998). The Faces of Janus in English Language Learning as Culture Learning. U J. Ciglar-Žanić, D. Kalogjera, i J. Jemeršić (Ur.) *Cross-Cultural Challenges* (str. 359-370). Zagreb: The British Council i University of Zagreb.

Usidrena nastava – kontekstualni pristup učenju

Sažetak

Proučavanje različitih nastavnih strategija inovativnog učenja i poučavanja s pomoću kojih bi učenici učinkovito primjenjivali znanje iz matematike u stvarnim životnim situacijama, što je temelj konstruktivističke teorije učenja, omogućuje učiteljima da prilagode nastavni proces potrebama učenika. Potičući učeničku aktivnu uključenost, kritičko razmišljanje i sposobnost rješavanja složenih problema kroz autentične i kontekstualizirane zadatke, čime se dodatno osnažuje veza između teorijskog znanja i njegove primjene u svakodnevnom životu. Upravo primjena usidrene nastave omogućuje da učenje bude kontekstualizirano kako bi učenici kroz realne uloge poboljšali proces učenja. Aktivnosti učenja dizajnirane su oko "sidra" koja često uključuju probleme relevantne učenicima, pružajući im podršku za rješavanje složenih problema u autentičnom kontekstu.

Ključne riječi: inovativno učenje i poučavanje, konstruktivistički pristup učenju, usidrena nastava, nastava matematike

Uvod

U suvremenom se obrazovanju sve više naglašava potreba za inovativnim i modernim oblicima učenja i poučavanja koji će učenicima omogućiti usvajanje teorijskog znanja, ali i njegovu praktičnu primjenu u stvarnim životnim situacijama. Inovativno učenje obuhvaća različite pristupe obrazovanju koji potiču učenike na aktivno sudjelovanje, kritičko promišljanje i istraživanje s ciljem boljeg razumijevanja i primjene naučenih koncepata i procesa. Takvi su pristupi često usmjereni na stvaranje dinamičnih i interaktivnih okruženja za učenje koja učenicima omogućuju razvijanje vještina rješavanja problema, suradnje i kreativnog razmišljanja (Reeves, Herrington, & Oliver, 2002). Jedan od ključnih teorijskih

okvira koji podupire inovativno učenje konstruktivistička je teorija učenja. Prema konstruktivizmu, znanje učenici ne primaju pasivno, već ga aktivno konstruiraju na temelju svojih prethodnih iskustava i interakcija s okolinom (Piaget, 1970). Učenici najbolje uče sudjelujući u stvarnim zadacima i rješavanju problema u stvarnom kontekstu, što potiče dubinsko razumijevanje i omogućuje im povezivanje novih informacija s postojećim znanjima (Jonassen, 1991). Važan element konstruktivističke teorije ideja je da se znanje stječe kroz aktivno sudjelovanje i socijalnu interakciju, stoga učenje nije izoliran proces, već se odvija u kontekstu kulture, zajednice i društvenih okvira (Vygotsky, 1978). U tom svjetlu, poseban naglasak stavlja se na funkcionalno i primjenjivo znanje – sposobnost učenika da stečena znanja koriste u svakodnevnim situacijama i izazovima. Tradicionalni pristupi obrazovanju često su se oslanjali na memoriranje činjenica i reprodukciju informacija, što nije uvijek rezultiralo dubinskim razumijevanjem niti sposobnošću prijenosa znanja u nove situacije (Bransford, Brown, & Cocking, 1999). Nasuprot tome, funkcionalno znanje odnosi se na sposobnost učenika da koriste naučeno u kontekstu specifičnih zadataka, problema ili situacija, čime se poboljšava njihova spremnost za suočavanje s izazovima u stvarnome životu (Perkins & Salomon, 1988). Upravo iz potrebe za poticanjem funkcionalnog znanja, kao inovativni pristup, osmišljena je Usidrena nastava (eng. *anchored instruction*), a razvija se iz potrebe poučavanja koje se temelji na stvarnim problemima i situacijama. Taj pristup rabi multimedijske sadržaje, pripovijedanje i scenarije kao “sidra” koja pružaju kontekst u kojem učenici rješavaju složene probleme (Bransford, Sherwood, Hasselbring, Kinzer, & Williams, 1990). Usidrena nastava omogućuje učenicima primjenu teorijskih znanja na autentične, životne situacije, čime se osnažuje njihovo funkcionalno znanje i sposobnost prijenosa naučenih vještina u druge kontekste (Cognition and Technology Group at Vanderbilt, 1992). Uvođenje usidrene nastave u obrazovni proces uvelike poboljšava sposobnost učenika za rješavanje problema te potiče aktivno sudjelovanje, suradnju i kritičko mišljenje.

Stoga je cilj ovoga rada ukazati na važnost usidrene nastave u kontekstu inovativnog učenja s naglaskom na promicanje funkcionalnog i primjenjivog znanja u nastavi matematike.

Dosadašnja istraživanja

Obrazovanje i proces učenja važni su čimbenici za razvoj pojedinca, a time i društva u cjelini. Suvremeni obrazovni sustavi suočeni su sa sve složenijim zahtjevima tržišta rada i društvenog života. Pridaje se sve veća važnost inovativnim pristupima učenju i poučavanju koji potiču prijenos znanja i sposobnost učenika da to znanje primijene u različitim kontekstima (Piaget, 1954; Vygotsky, 1978). U tom svjetlu, sve je veća pažnja usmjerena na razvoj funkcionalnog znanja, koje se odnosi na sposobnost učenika da primijene stečeno znanje i vještine u praktičnim i stvarnim situacijama. Funkcionalno znanje obuhvaća razumijevanje teorijskih pojmova i sposobnost njihova korištenja u rješavanju konkretnih problema u svakodnevnom životu i profesionalnom kontekstu (Rapp, 2021; Jääskelä, Poikkeus, Vasalampi, Valleala, & Rasku-Puttonen, 2023). Tradicionalni pristupi, poput kognitivnih, bihevioralnih i asocijativnih, bili su temelj za razumijevanje procesa učenja (Bandura, 1986; Skinner, 1957; Piaget, 1954), ali u današnjem kontekstu sve se više naglašava potreba za pristupima koji uključuju aktivno sudjelovanje učenika i primjenu znanja u životnim situacijama. Jedan od ključnih teorijskih okvira koji podržava tu promjenu konstruktivistički je pristup učenju, koji je u posljednjih nekoliko desetljeća stekao značajnu važnost (Bruner, 1990). Konstruktivizam, utemeljen na istraživanjima Piageta i Vygotskog, naglašava kako učenje nije jednostavan proces primanja informacija, već aktivan proces u kojem učenici konstruiraju znanje kroz vlastita iskustva, socijalnu interakciju i kontinuirano povezivanje novih informacija s postojećim spoznajama (Piaget, 1954; Vygotsky, 1978). Taj pristup relevantan je u kontekstu inovativnog učenja i poučavanja, gdje se učenicima pruža prilika da istražuju, eksperimentiraju i razvijaju vlastite spoznaje rješavajući probleme i surađujući s drugima. S konstruktivističkim pristupom usko je povezan koncept usidrene nastave (eng. *anchored instruction*), koja potiče primjenu znanja u stvarnim ili simuliranim životnim situacijama. Usidrena je nastava usmjerena na stvaranje realnih konteksta u kojima učenici mogu primijeniti svoje znanje i vještine, čime se povećava autentičnost učenja i potiče dublje razumijevanje sadržaja (Bransford et al., 1990). Taj pristup nalazi posebnu primjenu u nastavi matematike, gdje se tradicionalno apstraktni pojmovi mogu povezati s praktičnim problemima iz stvarnoga svijeta, čime se učenicima omogućuje lakše povezivanje teorije i prakse. Štoviše, funkcionalno znanje u matematici podrazumijeva da

učenici usvoje teorijske koncepte i razviju sposobnost primjene tih koncepata u realnim situacijama kao što su financijske transakcije, inženjerski problemi i druge svakodnevne aktivnosti (Kant, Singh, & Devi, 2020; Singh, Kumar, & Das, 2022). Učenici usvajaju matematičke koncepte rješavanjem problemskih situacija koje su realne i relevantne za njihovo svakodnevno iskustvo, čime se osigurava dublje i trajnije razumijevanje sadržaja (Jääskelä et al., 2023).

Rasprava

U suvremenom obrazovnom kontekstu inovativni pristupi učenju postaju važan element kako bi se učenicima omogućilo bolje razumijevanje i primjena stečenog znanja. Inovativno učenje karakteriziraju strategije i metode koje uvelike odmiču od tradicionalnih oblika prijenosa znanja prema aktivnijim metodama poučavanja orijentiranim na učenika. Unutar tog okvira, konstruktivizam se izdvaja kao jedan od najznačajnijih pedagoških pristupa koji podržava razvoj dubljih i trajnijih spoznaja kod učenika. Prema konstruktivističkom pristupu, učenje se ne promatra kao jednostavno usvajanje informacija, već kao dinamičan i interaktivan proces u kojem učenik aktivno oblikuje vlastito znanje (Vygotsky, 1978; Kant, 2020). Konstruktivizam se temelji na spoznajnom modelu koji uključuje tri ključna elementa: subjekt, objekt i proces spoznaje. Subjekt je pojedinac, odnosno učenik koji stječe znanje, dok je objekt ono što se uči, odnosno sadržaj koji je predmet učenja. Proces spoznaje odnosi se na način na koji učenik dolazi do razumijevanja tog sadržaja, odnosno kako izgrađuje svoje mentalne modele i poveznice (Piaget, 1954). Konstruktivistički pristup kritizira tradicionalnu nastavu zbog njenoga pasivnog prijenosa informacija, naglašavajući da znanje koje učenici usvoje na taj način često ostaje inertno, odnosno nesposobno za primjenu u stvarnim životnim situacijama (Whitehead, 1929; Jääskelä et al., 2023). Ta kritika posebno se odnosi na fenomen poznat kao tromo ili inertno znanje, gdje učenici razumiju informacije na kognitivnoj razini, ali ih nisu sposobni upotrijebiti u svakodnevnom kontekstu. Konstruktivizam, prema autorima poput Brunera, Vygotskog i Piageta, naglašava da je učenje aktivan, socijalno uvjetovan i situacijski kontekstualiziran proces. Prema Bruneru (1990), ono što učenik nauči ovisi ne samo o objektivnim obilježjima sadržaja, nego i o njegovim prethodnim iskustvima, znanjima, vrijednostima te kognitivnim

sposobnostima. Stoga se didaktičke metode unutar konstruktivističkog okvira usmjeravaju prema stvaranju situacija u kojima učenici aktivno konstruiraju svoje znanje kroz interakciju s okolinom i drugim učenicima (Kafai & Resnick, 2019). Učitelji u ovom kontekstu prestaju biti samo prijenosnici znanja, već postaju facilitatori, stvaratelji okruženja za učenje u kojem učenici sami istražuju, postavljaju pitanja i rješavaju probleme (Vygotsky, 1978). Elementi konstruktivističkog učenja uključuju postavljanje učenika u središte obrazovnog procesa. Učenici sudjeluju u raznim aktivnostima koje uključuju postavljanje pitanja, istraživanje, prognoziranje i rješavanje problema (Bruner, 1990; Singh et al., 2022). Aktivno učenje ovdje postaje važan princip; učenici ne samo da reproduciraju informacije, već ih koriste kako bi riješili stvarne probleme. Nadalje, konstruktivizam naglašava važnost socijalnih interakcija u procesu učenja, pri čemu učenici međusobno surađuju, dijele znanja i iskustva te zajednički konstruiraju nova znanja (Vygotsky, 1978). Jedan od inovativnih pristupa unutar okvira konstruktivizma usidrena je nastava. Ovaj pristup razvijen je kako bi se odgovorilo na problem tromog znanja i njegove neprimjenjivosti u stvarnim životnim situacijama (Rapp, 2021). Usidrena je nastava usmjerena na stvaranje autentičnih konteksta učenja koji učenicima omogućuju rješavanje problema kroz konkretne i realistične situacije. U ovom pristupu, učenici se suočavaju sa "sidrima" – primjerima ili pričama koje predstavljaju izazovne probleme i kontekste iz stvarnog života. Ova metoda potiče dublje razumijevanje sadržaja i omogućuje učenicima da odmah primijene svoja znanja u praksi, čime se povećava relevantnost i motivacija za učenje (Cognition and Technology Group at Vanderbilt, 1990). Prednosti usidrene nastave su višestruke. Učenici brže usvajaju novi sadržaj jer im je omogućen izravan prijenos teorijskih znanja u praktične situacije (Merrill, 1998). Takav način rada omogućuje učenicima dublje razumijevanje koncepta kroz aktivno sudjelovanje i rješavanje problema (Singh et al., 2022). Dodatno, usidrena nastava jača kognitivne sposobnosti, kao što su kritičko razmišljanje i sposobnost rješavanja složenih problema (Bransford et al., 2000). Vizualni i interaktivni materijali, poput videozapisa, dodatno pojačavaju učinak tih aktivnosti, omogućavajući učenicima da lakše zadrže pažnju i povežu apstraktne koncepte sa stvarnim iskustvima (Jonassen, 1999). Međutim, unatoč brojnim prednostima, usidrena nastava ima i određene nedostatke. Jedan od ključnih problema nedostatak je dostupnih materijala prilagođenih tom obliku nastave. Pronalazak relevantnih i kvalitetnih resursa često je izazovan za učitelje,

što zahtijeva dodatno planiranje i kreativnost (Anderson et al., 1996). Također, implementacija usidrene nastave zahtijeva vrijeme i resurse, uključujući pristup tehnologiji koja nije uvijek dostupna u svim školama (Jääskelä et al., 2023). Učitelji se također suočavaju s problemom upravljanja vremenom jer aktivnosti unutar tog pristupa mogu biti vremenski zahtjevne (Whitehead, 1929). Posebno je važno razmotriti primjenu usidrene nastave u kontekstu matematičkog obrazovanja. Matematika je predmet koji tradicionalno "pati" od problema tromog znanja jer se često poučava apstraktno, bez povezivanja sa stvarnim svijetom. Uvođenjem usidrene nastave u nastavu matematike, učenici imaju priliku razumjeti i primijeniti matematičke koncepte u svakodnevnim situacijama. Autentični problemi iz svakodnevnog života, poput financijskih izračuna, mjerenja ili procjena, mogu postati osnova za razvoj matematičkih vještina i pronalazaštva (Singh et al., 2022). Taj pristup povećava razumijevanje sadržaja i motivira učenike da vide korisnost matematike u stvarnom životu (Cognition and Technology Group at Vanderbilt, 1992). Konstruktivizam, kao teorijski okvir, nudi brojna rješenja za mnoge izazove suvremene nastave, ali također zahtijeva promišljenu implementaciju. Aktivno učenje, socijalna interakcija i relevantni konteksti temelj su uspješnog učenja, ali njihova primjena u praksi često ovisi o uvjetima unutar škole i dostupnosti resursa (Jääskelä et al., 2023). Konstruktivističko učenje potiče učenike da postanu aktivni sudionici u vlastitom obrazovanju, a ne samo pasivni primatelji informacija, čime se povećava njihova motivacija i uspjeh u učenju (Bruner, 1990). U konačnici, konstruktivizam i usidrena nastava imaju potencijal značajno unaprijediti obrazovne procese, no njihova učinkovitost ovisi o primjeni u odgovarajućem kontekstu i uz odgovarajuće podrške (Kant, 2020). Usidrena nastava donosi niz inovacija koje transformiraju tradicionalni obrazovni proces (Cognition and Technology Group at Vanderbilt, 1990). Omogućava učenicima brže usvajanje sadržaja kroz rješavanje stvarnih problema, čime se teorijska znanja odmah povezuju s praktičnim situacijama (Bransford et al., 2000). Takav pristup potiče dublje razumijevanje, povećava motivaciju učenika i čini proces učenja dinamičnijim (Savery et al., 1995). Zanimljive i relevantne priče te autentični problemi koji se koriste kao "sidra" čine učenje privlačnijim i učinkovitijim (Caine et al., 1997). Usidrena nastava pokazala se posebno korisnom za učenike s poteškoćama u učenju, pomažući im da razviju vještine rješavanja problema i postignu bolji uspjeh (Merrill, 1998). Uloga učitelja unutar tog pristupa mijenja se iz

tradicionalne uloge instruktora prema menadžeru učenja, koji usmjerava i podržava učenike dok oni preuzimaju odgovornost za vlastito obrazovanje (Jonassen, 1999). Time se potiče razvoj samostalnosti, kritičkog mišljenja i samoorganizacije, ključnih vještina za uspjeh u modernom obrazovnom kontekstu (Perkins et al., 1988). Međutim, usidrena nastava suočava se i s određenim izazovima. Ograničenost dostupnih materijala i resursa, posebno tehnologije, može otežati njezinu primjenu (Reeves et al., 2002). Osim toga, planiranje i kreiranje autentičnih problema zahtijeva značajno vrijeme i kreativnost učitelja, a često je i vremenski ograničeno u okviru školskog rasporeda (Bransford et al., 1999). Unatoč tim izazovima, potencijali usidrene nastave u stvaranju funkcionalnog i primjenjivog znanja čine je vrijednim pristupom koji može unaprijediti obrazovni sustav i omogućiti učenicima razvoj vještina potrebnih za uspjeh u današnjem društvu (Jonassen, 1991).

Zaključak

Usidrena nastava predstavlja vrlo važan inovativni pristup koji omogućuje učenicima aktivno učenje kroz rješavanje stvarnih problema u autentičnom kontekstu. Taj pristup, utemeljen na konstruktivističkoj teoriji, naglašava važnost povezivanja teorijskih znanja s njihovom primjenom u svakodnevnim situacijama, čime se potiče razvoj funkcionalnog znanja, koje je neophodno za suočavanje s izazovima u stvarnom životu. Primjena usidrene nastave u nastavi matematike posebice pridonosi razumijevanju apstraktnih koncepata kroz realne, životne primjere. Osim što jača kognitivne sposobnosti učenika, poput kritičkog mišljenja i rješavanja složenih problema, usidrena nastava poboljšava suradnju i socijalnu interakciju. Iako se suočava s određenim izazovima poput nedostatka resursa i tehnoloških ograničenja, njezini potencijali u stvaranju dinamičnog i interaktivnog okruženja za učenje čine je vrijednim pristupom. Usidrena nastava osigurava dugoročno i kvalitetno usvajanje znanja, čime učenike priprema za stvarne izazove u budućnosti. Taj pristup donosi značajne inovacije u obrazovni proces, čineći ga relevantnijim i učinkovitijim.

Literatura

- Anderson, J. R., Reder, L. M., & Simon, H. A. (1996). Situated learning and education. *Educational Researcher*, 25(4), 5-11.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bransford, J. D., Sherwood, R. D., Hasselbring, T. S., Kinzer, C. K., & Williams, S. M. (1990). Anchored instruction: Why we need it and how technology can help. In D. Nix & R. Sprio (Eds.), *Cognition, education, and multimedia: Exploring ideas in high technology* (pp. 115-141). Erlbaum.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. National Academy Press.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Caine, R. N., & Caine, G. (1997). *Education on the edge of possibility*. ASCD.
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt (1990). Anchored instruction and its relationship to situated cognition. *Educational Researcher*, 19(6), 2-10.
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt (1992). The Jasper series as an example of anchored instruction: Theory, program description, and assessment data. *Educational Psychologist*, 27(3), 291-315.
- Jääskelä, P., Poikkeus, A. M., Vasalampi, K., Valleala, U. M., & Rasku-Puttonen, H. (2023). Students' experiences of learning and guidance in an educational intervention promoting innovative practices. *Innovations in Education and Teaching International*, 60(1), 87-101.
- Jonassen, D. H. (1991). Evaluating constructivistic learning. *Educational Technology*, 31(9), 28-33.
- Jonassen, D. H. (1999). *Designing constructivist learning environments*. Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory (Vol. 2). Lawrence Erlbaum Associates.
- Kant, I., Singh, R., & Devi, R. (2020). Enhancing mathematical learning through contextualized problem-solving tasks. *Journal of Mathematical Education*, 13(2), 145-159.

- Kafai, Y. B., & Resnick, M. (Eds.). (2019). *Constructionism in practice: Designing, thinking, and learning in a digital world*. Routledge.
- Merrill, M. D. (1998). Instructional design theory. In W. J. Driscoll (Ed.), *Psychology of learning for instruction* (pp. 204-231). Allyn & Bacon.
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. Basic Books.
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. Viking Press.
- Perkins, D. N., & Salomon, G. (1988). Teaching for transfer. *Educational Leadership*, 46(1), 22-32.
- Rapp, D. N. (2021). *The role of spatial thinking in understanding and using representations in mathematics*. Springer.
- Reeves, T. C., Herrington, J., & Oliver, R. (2002). Authentic activities and online learning. In A. Goody (Ed.), *The future of higher education: Online learning* (pp. 562-568). Queensland University of Technology.
- Savery, J. R., & Duffy, T. M. (1995). Problem-based learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educational Technology*, 35(5), 31-38.
- Singh, P., Kumar, S., & Das, A. (2022). Contextualizing mathematics learning through anchored instruction. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 25(3), 467-490.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Appleton-Century-Crofts.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Whitehead, A. N. (1929). *The aims of education*. Macmillan.

Kristina Jelena Penzar, dipl. inž. matematike, prof. izvrsni savjetnik
Nadbiskupska klasična gimnazija s pravom javnosti, Zagreb

Od besmislenih do smislenih zadataka

Uvod

Od 2015. kao vanjska suradnica držim vježbe iz Metodike matematike 3 i 4 na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu. Glavni dio vježbi je javni sat koji svaki student održava u razredu pred ostalim studentima, učiteljicom i voditeljem vježbi. Prije sata studenti pišu pripreve koje voditelj vježbi pregledava i korigira.

Ispravljajući pripreve studenata i pripremajući ih za javne sate primijetila sam da često imaju problema sa sastavljanjem tekstualnih zadataka iz matematike. Naime, događalo se da su zadatci besmisleni, nejasno zadani ili da se uopće ne mogu riješiti. Učenici trebaju shvatiti da je matematika korisna, da ima primjenu u svakodnevnom životu. Takvi trebaju biti i zadatci, realni i smisleni.

Pregledala sam stare pripreve iz metodičkih vježbi i pronašla neke besmislene, nejasno zadane zadatke ili one koji se uopće nisu mogli riješiti te složila prezentaciju koju uvijek iznova prikazujem novoj generaciji svojih studenata. Za prezentaciju sam izabrala zadatke koji najbolje ilustriraju određene vrste grešaka prilikom zadavanja zadataka i najzanimljiviji su. Zapisani su točno onako kako su bili zapisani u pripravi. Slika u pripravama nije bilo, dodala sam ih za potrebe prezentacije.

Mislim da upravo zahvaljujući takvoj metodi zadnjih godina u pripravama studenata mnogo rjeđe nailazim na besmislene zadatke jer studenti, ipak, posvećuju više pozornosti sastavljanju zadataka.

Smatram da su primjeri koje sam pronašla zanimljivi i onima koji već drže nastavu. Mi sami, kada sastavljamo tekstualni zadatak, unaprijed znamo što želimo da učenik izračuna pa ponekad ne primijetimo da zadatak nije jasno zadan.

Primjeri zadataka:

Zadatak 1: Životinjsko carstvo

Tko je sakupio najviše sličica Životinjskog carstva?

Ana 435677

Miro 453678

Ivan 453 876



Slika 1. Čokoladice „Životinjsko carstvo“

Zašto je zadatak besmislen?

Kao prvo, koje bi dijete uspjelo sakupiti 400 000 sličica? Nadalje, ako jedna čokoladica stoji 0,50 eura to bi bilo 200 000 eura! Koji bi roditelj platio toliko za čokoladice?

I na kraju, jedna čokoladica ima 15 grama, to znači da 400 000 čokoladica ima 6 000 kg! Tko bi tu količinu čokolade pojeo?

Zadatak 2: Veliki gradovi

Usporedi koja dva grada imaju više stanovnika, a zatim te gradove međusobno zbroji:

Tablica 1. Gradovi s brojem stanovnika

Grad	Broj stanovnika
Zadar	75 062
Pula	57 460
Velika Gorica	63 517
Slavonski Brod	59 141

Zašto je zadatak besmislen?

Zadatak glasi „usporedi koja dva grada imaju više stanovnika?“ Što se tu treba usporediti?

U tablici pronaći koja dva grada imaju najviše stanovnika?

Drugi je dio zadatka također besmislen – zbrojiti gradove koji imaju više stanovnika? Ideja je očito bila da se zbroji broj stanovnika dvaju gradova s najviše stanovnika, no problem je izgleda u hrvatskom jeziku i izražavanju studenta.

Zadatak 3: Kazalište sjena

U jednoj se kazališnoj predstavi pojavljuju sjene. Marija je izbrojila 732 436 sjena, a Antonija 271 325 sjena manje. Koliko je sjena izbrojila Antonija?



Slika 2. Sjene

Zašto je zadatak besmislen?

Zanimljiva je ideja „kazališta sjena“. No, ako predstava traje 2 sata, a obično predstave ne traju dulje, to je 7200 sekundi, što znači da je Marija izbrojila u svakoj sekundi više od 100 sjena! Jeste li ikada brojali sjene u kazalištu?

Zadatak 4: Pahuljice

Vreća pahuljica koštala je 56 kuna. Na sniženju, pojeftinila je 7 puta. Na blagajni, uz priložen kupon, ostvaren je popust od još 2 kune. Koliko sada stoji vreća pahuljica?



Slika 3. Pahuljice

Zašto je zadatak besmislen?

Uobičajenu su popusti od 10 %, 20 %, ... , ali da nešto pojeftini 7 puta? Nema baš smisla. Također dodatni kupon za popust od 2 kune?

Zadatak 5: Sendvič

Marko je otišao u trgovinu s 13 kn. Salama i pecivo stoje 8 kn. Koliko novaca blagajnica mora vratiti Marku?



Slika 4. Salama i pecivo

Zašto je zadatak besmislen?

Nigdje u zadatku nije navedeno da je Marko kupio salamu i pecivo ili što je uopće kupio? Ako podrazumijevamo da je zaista kupio salamu i pecivo, a ima 13 kn, hoće li dati svih 13 kn blagajnici s obzirom na to da kupljene stvari stoje 8 kn? Novčanica od 13 kn ne postoji. Možda je imao točan iznos i nije mu ništa trebala vratiti. Pitanje je trebalo glasniti: ako je kupio salamu i pecivo koji zajedno stoje 8 kn, koliko mu je kuna ostalo?

Zadatak 6: Josip i baka

Josip se sretan vratio kući, kad ono baka već na ulazu govori kako mu je zaboravila reći da još treba kupiti 326 g šećera, 148 g cimeta i 272 g soli te ga pošalje ponovno u trgovinu.

Zašto je zadatak besmislen?

Mogu li se u trgovini kupiti pakiranja od 326 g šećera, 148 g cimeta i 272 g soli? Znamo da su pakiranja za proizvode standardizirana i da takve mjere nećemo naći ni u jednoj trgovini! Dotična studentica valjda nikada ne ide u trgovinu ili nije dovoljno promislila prilikom sastavljanja zadatka.

Zadatak 7: Sirevi

Na svijetu postoji više od 520 vrsta sireva. Koliko Jan mora pojesti vrsta sireva svakog dana ako ih želi probati sve, a ima samo 8 dana da to učini prije nego se pokvare?



Slika 5. Sirevi

Zašto je zadatak besmislen?

U svijetu postoji gotovo 2000 vrsta sireva tako da je uvodna rečenica zadatka faktografski točna – „više od“ 520 vrsta. No, želimo li riješiti zadatak trebali bismo ipak znati koliko točno sireva Jan želi (mora) probati. Koliko je to više od 520 vrsta?

Uz pretpostavku da računamo s brojem 520 i da će svakog dana probati jednako mnogo vrsta, što također nije navedeno u zadatku, a očito se podrazumijeva, proizlazi da je to u prosjeku 65 vrsta na dan. Pretpostavljam da bi Janu bilo prilično zlo da proba toliko vrsta sireva u jednom danu.

Zatim, poprilično je nemoguće da ih je sve nabavio istog dana. To bi se nekako podrazumijevalo iz rečenice koja slijedi: ima samo 8 dana da to učini. Znači, nabavio je istog dana 520 vrsta sireva?! Pregledamo li malo po internetu ni u Francuskoj nećemo naći toliko vrsta sireva!

I na kraju: pokvarit će se u roku od 8 dana? Sirevi se ipak ne kvare takvom brzinom ili su svi pred istekom roka!

Zadatak 8: Šetnja

Jan se voli šetati. Jednog je dana prošetao 108 krugova oko Jaruna u samo 9 sati. Koliko je Jan krugova napravio svakog sata?



Slika 6. Jarun

Zašto je zadatak besmislen?

Za početak imamo mali problem s glagolom „prošetati“. Prošetati krugove? Njih 108? Kao – prošetati psa? Uzeo je 108 krugova i prošetao ih Jarunom. Za to mu je trebalo samo 9 sati?

Uzmimo da je prvi dio zadatka napisan malo jasnije: Jan se šetao Jarunom. Napravio je 108 krugova oko Jaruna i za to mu je trebalo samo 9 sati. Lako se pronade informacija da krug oko Jaruna iznosi 6 km. Ako je Jan napravio 108 krugova oko Jaruna to bi značilo da je ukupno prošao 648 km. Za samo 9 sati! Iako nije navedeno da je sve krugove prošao istom brzinom, a to bi se očito iz zadatka trebalo podrazumijevati, u jednom satu napravio je 12 krugova što je ukupno 72 km. Dakle, hodao je brzinom od 72 km/h. Brzog li dječaka!

Inače, radi se o istom dječaku Janu koji je isprobavao sireve. Bila je cijela serija zanimljivih zadataka, a ova su mi se dva najviše svidjela.

Zadatak 9: Cvjetna livada

Šetajući uz svoju kućicu djevojčica Mara naišla je na 5 tulipana i 6 tratinčica. Svaki tulipan imao je 3 latice, a tratinčice 4 latice. Koliko ukupno latica imaju tulipani, a koliko tratinčice?

Zašto je zadatak besmislen?

Jasno je da je očekivani odgovor da svi tulipani zajedno imaju 15 latica, a tratinčice 24 latice. No, ima li to smisla?



Slika 7. Tulipan



Slika 8. Tratinčica

Vjerujem da svi znamo kako izgleda tulipan, a kako tratinčica. Za svaki slučaj stavila sam i sličice koje nisu bile uz zadatak. Kako bi izgledao tulipan sa samo 3 latice? A tek tratinčica s 4? Netko im je počupao latice? Jer tulipani uglavnom imaju po 6 latica, a tratinčice oko 40. Mislim da i mala djeca znaju da tratinčica ima puno više od 4 latice!

Zadatak 10: Bazen

Opseg bazena koji u vrtu gradimo iznosi 260 cm. Duljina jedne njegove stranice je 40 centimetara. Kolika je duljina druge stranice tog bazena?

Zašto je zadatak besmislen?

Ako i malo razmislimo o veličini tog bazena, odmah će nam biti jasno da je prilično malen. Naime, opseg mu iznosi 260 cm. Iako u zadatku nije jasno navedeno kojeg je bazen oblika, može se pretpostaviti da bazen, s obzirom na zadanu duljinu jedne stranice i s obzirom na to da se traži duljina druge stranice, ima oblik pravokutnika. U tom slučaju lako ćemo iz opsega dobiti duljinu druge stranice – ona iznosi 90 cm. Zamislimo bazen dimenzija 40 cm x 90 cm – može li se to uopće zvati bazenom? Gradimo ga? Za koga bi bio toliki bazen?

Zaključak

Studenti s velikom pažnjom slušaju takve zadatke koji nisu dobro zadani te pokušavaju otkriti što sa zadatkom nije u redu. Uglavnom im je jasno zašto sam pojedini zadatak izdvojila i zadatci ih se jako dojme. Vrlo brzo postanu svjesni pogrešaka i stvari na koje treba paziti, a osim toga vjerojatno ne žele da jednog dana neki njihov zadatak pokazujem nekim budućim generacijama studenata. Rezultat je da posljednjih godina vrlo rijetko u pripremi nađem na zadatak koji bih mogla uvrstiti među besmislene zadatke.

Dakle, da bi zadatci imali smisla, prilikom sastavljanja zadataka treba paziti prije svega na gramatiku i pravopis (ti isti studenti predavat će djeci hrvatski jezik!), da je zadatak jasan, da je djeci tematika poznata i bliska, da zadatak ima smisla, da su podatci provjereni i točni, da je zadatak jednoznačan i da je zadatak moguć i realan!

RADOVI METODIČARA TEORETIČARA I PRAKTIČARA

Tamara Maljcov Lulić, mag. prim. educ., učiteljica engleskoga jezika

OŠ Kajzerica, Zagreb

Mentorica: izv. prof. dr. sc. **Ivana Milković**

Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet

Praksa u nastavi engleskoga jezika 2 i 3

Slikovnica i pripovijedanje u ranome poučavanju engleskog jezika

Uvod

Tri su domene kurikula nastavnoga predmeta Engleski jezik: Komunikacijska jezična kompetencija, Međukulturna komunikacijska kompetencija i Samostalnost u ovladavanju jezikom. U okviru domene Međukulturna komunikacijska kompetencija potiču se međukulturna znatiželja te recepcija književnih i srodnih tekstova. Jezični sadržaji ostvaruju se kroz učenje iz situacije posredstvom mimike, gesta, pokreta, igre, pjesme i dramatizacije (*Kurikulum nastavnog predmeta Engleski jezik za osnovne škole i gimnazije*). Upravo iz tog razloga slikovnice u nastavi stranoga jezika odavno su prepoznate kao moćan alat u obrazovanju, ne samo u hrvatskom (npr. Narančić Kovač, 2019; Stanišić i Milković, 2022) već i u međunarodnom kontekstu (npr. Mourão, 2017). U ranome poučavanju engleskoga jezika i počecima razvijanja vještine komuniciranja na stranome jeziku, slikovnice pružaju jedinstvenu kombinaciju vizualnih i tekstualnih elemenata koji čine proces učenja zabavnim i učinkovitim. Kroz kvalitetnu i pažljivo odabranu kombinaciju vizualnog i verbalnog diskursa, učenici nižih razreda osnovne škole mogu na prirodan način usvajati osnove engleskoga jezika. Slikovnice ne samo da obogaćuju rječnik i poboljšavaju gramatičke vještine, već i potiču razvoj kritičkog razmišljanja i kreativnosti kod djece.

U nastavku je opisano korištenje slikovnice u nastavi engleskoga jezika, prednosti takva pristupa, kao i konkretne aktivnosti koje učitelji mogu primijeniti kako bi učenje učinili još zanimljivijim i djelotvornijim. Odabrane aktivnosti provedene su u sklopu međunarodnog eTwinning projekta *Storytelling in the Humanities – university and school cooperation* (<https://school-education.ec.europa.eu/en/etwinning/projects/storytelling-humanities-university-and-school-cooperation/twinspace>) na kojemu su surađivali studenti i učitelji četiriju europskih zemalja (Università Cattolica del Sacro Cuore Milano (Italija), Facultad de Educación Ciudad Real, Universidad de Castilla – La Mancha (Španjolska), Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu (Hrvatska), Omnicomprensivo Stigliano (Stigliano, Italija), OŠ Kajzerica (Zagreb, Hrvatska) i OŠ Tina Ujevića (Zagreb, Hrvatska). Projekt je bio usmjeren na slikovnice, priče i pripovijedanje u nastavi engleskoga kao stranoga jezika, a jedan od ciljeva projekta je međunarodna komunikacija između studenata učiteljskih studija, njihovih sveučilišnih profesora i učitelja u praksi.

Slijedom sudjelovanja u navedenom eTwinning projektu, aktivnosti projektne nastave na temu slikovnice *The Very Hungry Caterpillar* Erica Carlea koje su osmislili studenti u međunarodnim skupinama provedene su s učenicima prvoga i drugoga razreda OŠ Kajzerica (Zagreb). Aktivnosti su bile prilagođene potrebama i mogućnostima učenika i škole. U nastavku izdvajamo nekoliko aktivnosti.

Čitanje i rasprava

Nakon izražajno pročitane priče *The Very Hungry Caterpillar* s pomoću slikovnice učenici su izrazili svoje doživljaje. Razgovor (Slika 1.) je vođen pitanjima na engleskom jeziku i usmjeren na jednostavna pitanja razumijevanja pročitana, tj. na pitanja čiji se odgovori mogu pronaći u tekstu: Što je gusjenica prvo pojela? Što je sve pojela u ponedjeljak, a što u utorak? Što se dogodilo na kraju priče? Zatim su na ploču postavljene ilustracije hrane koju je gusjenica pojela. Izdvojene su i prevedene manje poznate riječi.

Nakon ponovnog čitanja slikovnice u interpretaciji izvrsne učenice, izvorne govornice engleskoga jezika, razgovarali smo o životnom ciklusu leptira.



Slika 1. Razgovor o pročitanoj slikovnici

2. Klasifikacija zdrave i nezdrave hrane

Učenici promatraju ilustracije hrane iz slikovnice i klasificiraju hranu prikazanu na ilustracijama kao zdravu ili nezdravu. Raspravljaju o tome zašto su namirnice zdrave ili nezdrave, te ih crtaju u bilježnicu (Slika 2. i Slika 3.).



Slika 2. Crtež zdrave i nezdrave hrane učenika prvoga razreda.



Slika 3. Crtež zdrave i nezdrave hrane učenika drugoga razreda

3. Izrada prikaza ciklusa leptira od recikliranog materijala

Učenici istražuju životni ciklus leptira (Slika 4.) te svoje bilješke i zaključke prezentiraju ostatku razreda.



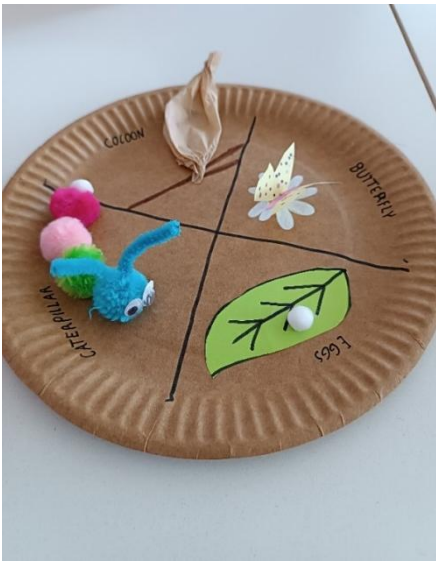
Slika 4. Učenici prikupljaju podatke o životnom ciklusu leptira

Nakon prezentacija izdvajamo ključne riječi. Učenici su podijeljeni u skupine. Koriste reciklirane materijale kao što su papirnati tanjuri, karton, plastične oči i sl. kako bi izradili

modele koje prikazuju različite faze životnog ciklusa leptira (Slika 5., 6. i 7.). Svaku fazu označavaju natpisima na engleskome jeziku. Svoj rad prezentiraju razredu (Slika 8. i 9.).

Slike 5., 6. i 7. Rad u skupinama

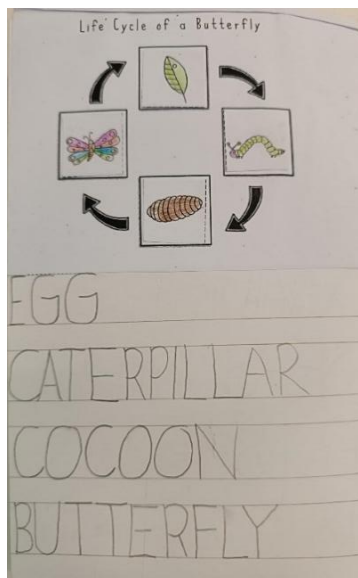




Slike 8. i 9. Rad skupina

4. Evaluacija

Učenici lijepe ilustracije faza u životnom ciklusu leptira na pravo mjesto na slici te prepisuju ključne riječi (Slika 10.).



Slika 10. Listić za evaluaciju

5. Dramatizacija priče – kazalište sjena:

Učenici koriste tehnike kazališta sjena kako bi dramatizirali priču „Vrlo gladna gusjenica“. Izrađuju lutke od papira koje predstavljaju likove i scene iz priče te koriste svjetlo i zaslon kako bi izveli priču pred razredom.¹

Provedbom aktivnosti uspješno su ostvareni sljedeći odgojno-obrazovni ishodi učenja:

OŠ (1) EJ A.2. 1 Neverbalno i verbalno reagira na izgovorene riječi te vrlo kratke i jednostavne upute i pitanja.

OŠ (1) EJ A.2.2. Povezuje govoreni i pisani oblik jednostavnih učestalih riječi koje su slične u izgovoru i pismu.

OŠ (1) EJ A.2.4. Upotrebljava učestale riječi i vrlo kratke rečenice oponašajući engleski sustav glasova.

OŠ (1) EJ A.2.6. Prepisuje jednostavne učestale riječi te kratke i jednostavne rečenice.

OŠ (1) EJ B.2.3. Otvoreno i radoznalo reagira na strane i nerazumljive sadržaje.

OŠ (1) EJ C.2.2. Povezuje i koristi se najosnovnijim metakognitivnim strategijama učenja jezika.

OŠ (1) EJ C.2.4. Izabire i primjenjuje najosnovnije tehnike kreativnoga izražavanja.

A.2.1. Primjenjuje inovativna i kreativna rješenja

A.1.1. Učenik uz učiteljevu pomoć odabire odgovarajuću digitalnu tehnologiju za obavljanje jednostavnih zadataka.

A.1.3. Učenik primjenjuje pravila za odgovorno i sigurno služenje programima i uređajima.

Zaključak

Provođenje prethodnih aktivnosti u razredu pokazalo je koliko je slikovnica *The Very Hungry Caterpillar* slojevita i sadržajna. S pomoću različitih zadataka učenici su usvajali

¹ Cjelovita snimka priče dostupna je putem poveznice: https://carnet-my.sharepoint.com/personal/tamara_maljcov_skole_hr/_layouts/15/stream.aspx?id=%2Fpersonal%2Ftamara%5Fmaljcov%5Fskole%5Fhr%2FDocuments%2FAttachments%2FThe%20Very%20Hungry%20Caterpillar%20%2D%20O%20C5%A0%20Kajzerica%20%20Zagreb%20%20Croatia%20Emp4&ga=1&referrer=StreamWebApp%2EWeb&referrerScenario=AddressBarCopied%2Eview%2FE6c03ce9f%2D789f%2D404a%2D83e1%2Da612c68e4c9f

nove engleske riječi, poboljšavali svoje jezične vještine te su razvijali svoje kreativne i znanstvene sposobnosti. Umjetničke aktivnosti dodatno su potaknule njihovu maštu, a dramatizacija priče pridonijela je boljoj suradnji i interakciji među učenicima. Korištenje slikovnice kao središnjeg elementa omogućilo je integraciju različitih nastavnih sadržaja na zanimljiv i motivirajući način. Zaključno, takve aktivnosti ne samo da čine proces učenja zabavnijim već također stvaraju temelje za trajnu ljubav prema čitanju.

Literatura

Stanišić, A. i Milković, I. (2022). The Picturebook as a StartingPoint: A Case Study of First-Grade Chameleons. U I. Cindrić i I. Milković (Ur.) *Zbornik radova simpozija Trendovi i izazovi u učenju i p(r)oučavanju stranih jezika* (str. 45-62). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Kurikulum nastavnog predmeta Engleski jezik za osnovne škole i gimnazije (NN 7/2019-139)
Narančić Kovač, S. (2019). Dječja književnost i slikovnica u nastavi stranoga jezika. In Y. Vrhovac i dr. (Ur.) *Izazovi učenja stranoga jezika u osnovnoj školi* (pp. 336–357). Zagreb: Naklada Ljevak.

Mourão, S. (2017). The Picturebook in Instructed Foreign Language Learning Contexts. U M. Nikolajeva i C. Beauvais (Ur.) *The Edinburgh Companion to Children's Literature* (pp. 245–261). Edinburgh: Edinburgh University Press.

Internetski izvor:

Twinspace eTwinning projekta: *Storytelling in the humanities*. ESEP. <https://school-education.ec.europa.eu/en/etwinning/projects/storytelling-humanities-university-and-school-cooperation/twinspace>

Iva Erak, mag. prim. educ., učiteljica mentorica

Nika Despot, dipl. učit.

Osnovna škola kralja Tomislava, Zagreb

Mentorica: **Diana Atanasov Piljek**, viša predavačica

Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet

Metodika glazbene kulture

Program glazbene animacije u Školi u prirodi

Sažetak

Program glazbene animacije u školi u prirodi osmišljen je s ciljem poticanja cjelovitog razvoja učenika kroz integraciju glazbenih i tjelesnih aktivnosti. Uvažavajući holistički pristup obrazovanju, posebna pažnja posvećena je razvoju kreativnosti, timske suradnje, emocionalne inteligencije te motoričkih vještina. Dnevne aktivnosti bile su usmjerene na kombiniranje glazbe i pokreta, čime su se kod učenika poticali izražavanje kroz plesne i ritmičke igre te razvoj tjelesne svijesti i koordinacije. Večernji programi, poput malene *disco* večeri, karaoka i glazbenih natjecanja, služili su kao platforma za socijalizaciju i neformalno učenje, omogućujući učenicima da kroz igru i zabavu razvijaju međusobnu suradnju i komunikacijske vještine.

Program je doprinio emocionalnom i socijalnom razvoju učenika, s naglaskom na prepoznavanje i izražavanje emocija kroz glazbene sadržaje, što je osnažilo njihovu empatiju i toleranciju prema vršnjacima. Povezivanje tjelesnih aktivnosti s glazbenim sadržajem omogućilo je učenicima da razvijaju motoričke sposobnosti u prirodnom okruženju, uz istodobno jačanje njihove koncentracije i kreativnog izražavanja. Rezultati evaluacije pokazuju da su učenici pozitivno reagirali na inovativan pristup glazbenoj animaciji te su kroz sudjelovanje u aktivnostima stekli nova znanja i vještine u skladu s kurikularnim ishodima iz područja glazbene i tjelesne kulture.

Uvod

Škola u prirodi predstavlja oblik izvanučioničkog obrazovanja u kojem učenici, zajedno sa svojim učiteljima, provode nekoliko dana izvan redovnog razrednog okruženja, najčešće u prirodnom ambijentu, kako bi proširili i produbili svoja znanja te razvili različite vještine kroz praktične aktivnosti. Ta se pedagoška praksa temelji na principu integriranog učenja, gdje se kroz višednevni boravak omogućuje holistički razvoj učenika u neformalnom obrazovnom okruženju, potičući pritom tjelesni, emocionalni i socijalni razvoj. Prema istraživanjima, "kreativne i estetske mogućnosti koje nudi prirodno okruženje značajno utječu na izražavanje i eksperimentiranje kod učenika, posebno u glazbenim aktivnostima" (Adams i Beauchamp, 2020, str. 38). Psihologinja Rijavec (2009.) naglašava važnost emocionalne inteligencije u svakodnevnom životu. Pritom govori kako ona nije samo sposobnost prepoznavanja i upravljanja vlastitim emocijama, već i razumijevanje i utjecaj na emocije drugih ljudi.



Slika 1. Učenici uče u neposrednom okolišu

Jedan je od ključnih elemenata programa škole u prirodi organizacija glazbene animacije, koja svojim sadržajima obogaćuje učeničko iskustvo, pridonosi razvoju socijalnih vještina te potiče kreativnost kroz igru i pokret. Glazbena animacija u takvu kontekstu integrira

glazbene aktivnosti s tjelesnom aktivnošću i emocionalnim izražavanjem, čime se učenicima omogućuje cjelovit razvoj osobnosti. "Boravak u prirodnim okruženjima omogućuje učenicima veću slobodu izražavanja, smanjenje inhibicija i veću povezanost s okolinom" (Adams i Beauchamp, 2020, str. 45).

Ciljevi programa Glazbene animacije u školi u prirodi

Program glazbene animacije u školi u prirodi oblikovan je s ciljem integriranja kreativnih i tjelesnih aktivnosti u obrazovni proces, koristeći prednosti prirodnog okruženja. Ta vrsta izvanučioničkog obrazovanja omogućuje učenicima da razvijaju niz ključnih vještina na jedinstven način, potičući njihov emocionalni, socijalni i intelektualni razvoj. „Ako u razredu stvorimo ugodno ozračje u kojem prevladavaju pozitivne emocije, učenici će bolje i kreativnije razmišljati i rješavati probleme, a ono što nauče bit će trajnije pohranjeno u njihovo dugoročno pamćenje” (Miljković & Rijavec, 2009, 498. str).

Glazbena animacija nije samo sredstvo za razvijanje umjetničkih sklonosti već i platforma za cjeloviti razvoj djeteta. Kroz raznolike glazbene aktivnosti u prirodi, učenici se susreću s izazovima i mogućnostima koje im omogućuju stjecanje novih iskustava i vještina. Kao što navode Adams i Beauchamp (2020., str. 42,) "prirodno okruženje omogućuje učenicima jedinstven prostor za kreativno izražavanje i suradnju, potičući dublju povezanost s glazbom i okolinom".

Ključni ciljevi ovog programa, koji su usmjereni na poticanje glazbene kreativnosti, tjelesne aktivnosti, socijalnih vještina i emocionalnog razvoja, ne samo da doprinose obrazovnim ishodima već i osnažuju učenike da kroz glazbene aktivnosti u prirodi razvijaju osobne i društvene kompetencije.

Poticanje glazbene kreativnosti kod učenika

Jedan od glavnih ciljeva programa glazbene animacije u školi u prirodi jest poticanje kreativnosti učenika, posebno kroz stvaranje i izražavanje u prirodnom okruženju. Kreativni razvoj djece izravno je povezan s okruženjem u kojem se nalaze, a prirodni ambijent pruža bogatstvo inspirativnih elemenata koji stimuliraju maštu i kreativno izražavanje. *"Prirodno okruženje potiče veću kreativnost jer učenici postaju otvoreniji za nove ideje i eksperimentiranje, što se očituje u njihovoj sposobnosti da zvukove iz okoline koriste kao temelje za vlastite glazbene kreacije"* (Adams i Beauchamp, 2020, str. 46).



Slika 2. Učenici istražuju zvukove u prirodnom okruženju (šum vjetra, cvrkut ptica)

Prirodno okruženje, s raznolikim zvukovima poput šuma vjetra, cvrkuta ptica ili žubora vode, omogućuje učenicima istraživanje različitih visina tonova, ritmova i tekstura. Ova zvučna obilježja ne samo da stimuliraju slušne sposobnosti učenika već otvaraju prostor za eksperimentiranje improvizacijom, što je ključan dio procesa kreativnog izražavanja. Učenici u ovom programu koriste prirodne materijale za stvaranje jednostavnih instrumenata, čime se dodatno potiče njihova kreativnost. Kako ističe Doddington (2014),

"eksperimentiranje s prirodnim materijalima omogućuje učenicima razvoj inovativnih pristupa u stvaranju glazbe, čime se potiče njihova originalnost i maštovitost" (str. 42).

Glazbena kreativnost ne odnosi se samo na individualno izražavanje već i na grupnu interakciju. Rad u grupama omogućuje učenicima da dijele svoje ideje, slušaju jedni druge i stvaraju zajedničke glazbene kompozicije, što doprinosi razvoju suradnje i timskog rada. Uloga učitelja ovdje je ključna jer on potiče učenike da kritički promišljaju o zvukovima koje čuju, postavljajući im pitanja poput: "Kako možete iskoristiti ovaj zvuk iz prirode u svojoj kompoziciji?" ili "Koje emocije želite prenijeti kroz ovu melodiju?". Ova refleksivna komponenta dodatno jača učenikovu sposobnost samostalnog promišljanja i oblikovanja glazbenih sadržaja.

Konačno, glazbene aktivnosti u prirodi pozitivno utječu na samopouzdanje učenika. Kroz sudjelovanje u kreativnim zadacima, učenici stječu osjećaj postignuća, što ih motivira za daljnje stvaralačke procese. "Kreativne aktivnosti povezane s prirodnim okruženjem ne samo da potiču razvoj kreativnih vještina, već i osnažuju emocionalni razvoj učenika, jačajući njihov osjećaj samopouzdanja i samopoštovanja" (Adams i Beauchamp, 2020, str. 48).

Ovakav program, kroz raznolike glazbene aktivnosti u prirodnom ambijentu, pruža učenicima priliku da razviju svoje kreativne potencijale, čime se značajno doprinosi njihovu holističkom razvoju, integrirajući estetski, emocionalni i socijalni aspekt učenja.

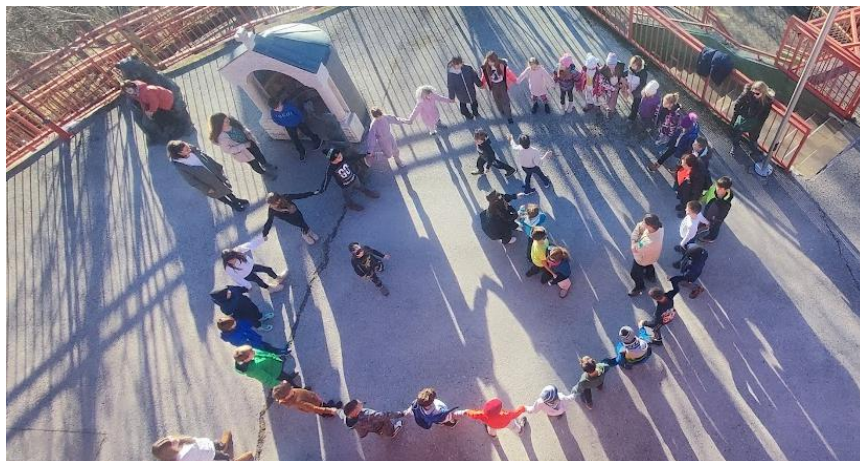
Metode i plan aktivnosti

Program glazbene animacije u školi u prirodi osmišljen je s ciljem poticanja cjelovitog razvoja učenika kroz kombinaciju glazbenih, tjelesnih i socijalnih aktivnosti. Plan aktivnosti uključuje svakodnevne radionice i večernje programe koji omogućuju učenicima da uče, razvijaju se i međusobno surađuju kroz kreativne i zabavne pristupe. Glazba je ovdje sredstvo koje povezuje tjelesnu aktivnost, socijalnu interakciju i emocionalno izražavanje, čime se postiže cjeloviti odgojno-obrazovni učinak.

Osnovni koncept programa temelji se na integraciji glazbenih i tjelesnih aktivnosti, prilagođenih specifičnim potrebama i interesima učenika. Svaki dan sastoji se od niza dnevnih i večernjih aktivnosti koje su prilagođene različitim dobnim skupinama i interesima, s naglaskom na poticanje aktivnog sudjelovanja učenika.

Dnevne aktivnosti

Glazbene štafete, plesne igre i glazbeni turniri ključne su dnevne aktivnosti koje povezuju glazbu s tjelesnom aktivnošću, potičući pritom razvoj koordinacije, ritma, kreativnosti i suradnje među učenicima. Glazbene štafete osmišljene su tako da učenici rade u timovima, kombinirajući pjevanje, izvođenje ritamskih zadataka i ponavljanje melodija uz trčanje i ples. Ove aktivnosti pomažu učenicima da razviju motoričke i kognitivne vještine, a "povezivanje glazbe s tjelesnom aktivnošću potiče učenike na izražavanje kroz pokret, čime se ne samo razvijaju motoričke sposobnosti, već i produbljuje njihov osjećaj za ritam i melodiju" (*Adams i Beauchamp, 2020, str. 49*).



Slika 3. Plesne igre u Školi u prirodi

Plesne igre uključuju osmišljavanje jednostavnih koreografija na odabrane pjesme, pri čemu učenici imaju slobodu improvizacije i izražavanja pokretom. Ta vrsta aktivnosti pruža učenicima mogućnost plesnog izričaja i razvoj osjećaja za ritam, dok istovremeno potiču suradnju u zajedničkom osmišljavanju i izvođenju plesne točke. Glazbeni turniri, s druge strane, omogućuju učenicima da se natječu u timovima, izvodeći različite glazbene zadatke,

kao što je stvaranje kratkih kompozicija korištenjem prirodnih zvukova. Takve aktivnosti razvijaju kreativnost i glazbene vještine te pridonose razvoju socijalnih vještina, jer učenici uče slušati jedni druge i zajednički rješavati probleme. "Suradnja u ovakvim aktivnostima doprinosi razvoju socijalnih vještina i poboljšanju komunikacije među učenicima" (Adams i Beauchamp, 2020, str. 45).

Večernje aktivnosti

Večernji programi osmišljeni su s ciljem opuštanja i socijalizacije učenika kroz neformalne, ali kreativne i glazbene sadržaje. Aktivnosti poput *disco* večeri i karaoka natjecanja omogućuju učenicima da u opuštenoj atmosferi izraze svoju kreativnost i razviju samopouzdanje. *Disco* večeri prilika su za učenike da kroz ples izraze svoju energiju i kreativnost, dok su karaoka večeri prilika za javni nastup, čime se potiče samopouzdanje i sposobnost prezentiranja pred publikom. "Aktivnosti poput karaoke i plesa doprinose oslobađanju emocionalnih blokada kod učenika, omogućujući im slobodnije izražavanje kroz glazbu" (Adams i Beauchamp, 2020, str. 53).



Slika 4. Disko večer u Školi u prirodi

Osim toga, projekcije glazbenih filmova omogućile su učenicima refleksiju o glazbenim temama kroz audiovizualne sadržaje, pružajući im priliku da prodube svoje razumijevanje glazbe. Ovi večernji programi također su pridonijeli socijalizaciji učenika, stvarajući zajedničke trenutke i pozitivne uspomene. Učenici su istaknuli da im je neformalna interakcija tijekom večernjih aktivnosti omogućila bolje povezivanje s vršnjacima, potvrđujući važnost socijalne dimenzije programa.

Prilagodljivost programa

Jedno od ključnih obilježja programa glazbene animacije je njegova prilagodljivost potrebama i interesima učenika. Dnevne i večernje aktivnosti osmišljene su tako da mogu biti modificirane prema specifičnim interesima djece, vremenskim uvjetima ili dinamici grupe. Učitelji i animatori ključni su akteri u vođenju i prilagođavanju aktivnosti, osiguravajući da program ostane fleksibilan i prilagođen različitim razinama sposobnostima i interesima učenika. Fleksibilnost programa omogućuje svakom učeniku da sudjeluje na način koji mu najviše odgovara, što doprinosi većoj angažiranosti i zadovoljstvu.



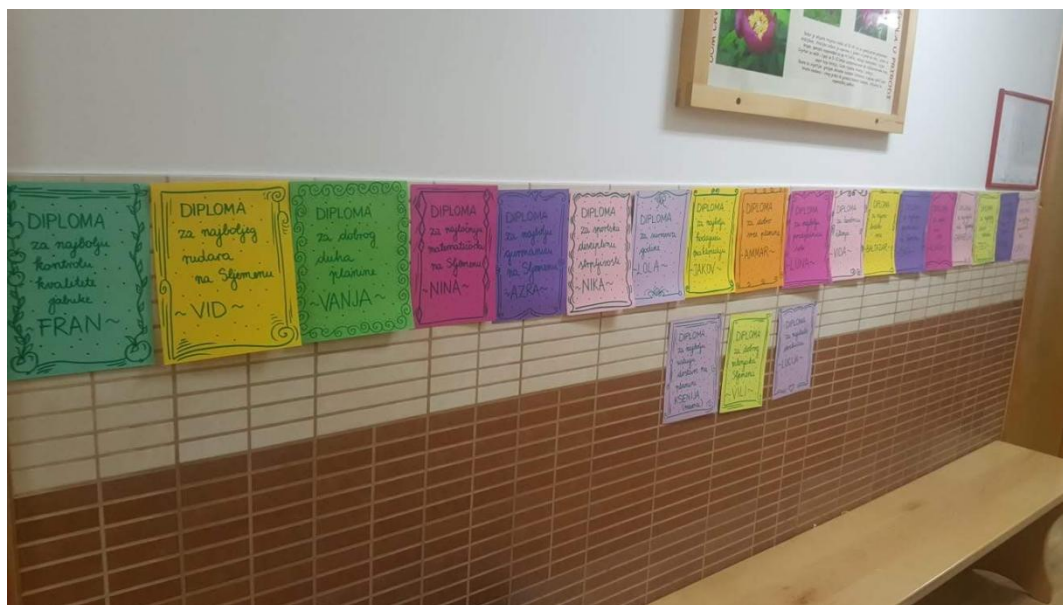
Slika 5. Zimske aktivnosti u Školu i prirodi

"Fleksibilnost programa omogućuje učenicima veće zadovoljstvo i angažman, jer aktivnosti prilagođene njihovim interesima doprinose većoj motivaciji" (Adams i Beauchamp, 2020, str. 48).

Osim prilagodbi na razini aktivnosti, program uključuje individualizirani pristup učenicima s posebnim interesima ili talentima, omogućujući im dodatni razvoj njihovih vještina kroz posebne radionice usmjerene na skladanje ili sviranje instrumenata. Ovaj individualizirani pristup bio je ključan za osiguravanje da svaki učenik može sudjelovati na način koji odgovara njegovim sposobnostima, čime se dodatno potiče njihovo samopouzdanje i motivacija.

Rezultati i povratne informacije

Program glazbene animacije u školi u prirodi polučio je iznimno pozitivne rezultate, što se odrazilo kroz povratne informacije dobivene od učenika i učitelja. Analizom reakcija učenika i njihovih sudionika, jasno je kako je ovaj program doprinio ne samo njihovu kreativnom i tjelesnom razvoju već i osnaživanju socijalnih i emocionalnih vještina.



Slika 6. Osnaživanje učenika i pozitivno ozračje u programu Škole u prirodi

Reakcije učenika

Učenici su izrazili visoku razinu zadovoljstva programom, posebno ističući glazbene štafete i *disco* večeri kao najomiljenije aktivnosti. Prema povratnim informacijama, većina učenika navela je kako su te aktivnosti bile zabavne i poticajne, a istovremeno su im omogućile aktivno sudjelovanje i izražavanje kroz kreativne oblike. Glazbene štafete su posebno bile istaknute zbog svoje dinamičnosti i kombinacije glazbenih i fizičkih zadataka. Učenici su naglasili kako su se tijekom ovih aktivnosti osjećali "uzbuđeno" i "motivirano", a mnogi su izjavili da su stekli nove prijatelje i naučili kako bolje surađivati unutar tima.

Plesne igre i *disco* večeri također su doživjele visok stupanj prihvaćenosti, što potvrđuje činjenicu da se 85 % učenika izjasnilo kako bi voljelo sudjelovati u sličnim aktivnostima u budućnosti. Atmosfera stvorena tijekom tih večeri bila je opisana kao "opuštajuća" i "poticajna", a učenici su istaknuli kako su im te aktivnosti omogućile slobodno izražavanje bez straha od prosudbe.

Povratne informacije od učitelja

Učitelji su istaknuli da je program glazbene animacije imao značajan učinak na socijalnu dinamiku među učenicima. Primijećeno je povećanje suradnje i komunikacije među učenicima, osobito tijekom grupnih aktivnosti poput glazbenih turnira i zajedničkog osmišljavanja koreografija. Jedan je učitelj primijetio: "Učenici su pokazali visoku razinu uključenosti i međusobnog poštovanja tijekom zadataka koji su zahtijevali timski rad, što je bilo vidljivo u njihovom rješavanju zadataka kroz glazbene igre." Ovakve aktivnosti, kako je istaknuto, razvijaju socijalne vještine učenika, pomažući im u učenju važnosti suradnje i poštovanja različitih mišljenja i mogućnosti.

Poticanje socijalne interakcije i povećanje tjelesne aktivnosti

Tijekom programa, socijalna interakcija bila je značajno potaknuta kroz različite glazbene igre i turnire. Ovim aktivnostima učenici su učili kako učinkovito komunicirati, slušati jedni druge i zajednički rješavati probleme. Spomenute su igre pridonijele razvoju socijalne kohezije unutar razreda, čime su učenici postajali svjesniji važnosti timskog rada i podrške.

"Pozitivne emocije djeluju na uspješno rješavanje različitih problema jer aktiviraju misaone procese višeg reda i kreativnost. Ono što smo učili u dobrom raspoloženju, duže pamtimo od stvari koje smo naučili pod utjecajem negativnih emocija" Rijavec i Miljković (2009).

Program glazbene animacije značajno je povećao fizičku aktivnost učenika kroz integraciju glazbenih i motoričkih zadataka. Glazbene štafete i plesne igre zahtijevale su od učenika kretanje, koordinaciju i ritmičke vještine, čime su ne samo povećali svoju fizičku spremu već su pritom razvijali i kreativnost. Učitelji su primijetili kako su učenici bili "fizički aktivni, ali istovremeno fokusirani i kreativno angažirani", što je dokaz pozitivne sinergije između fizičke aktivnosti i glazbene kreativnosti.

Stvaranje ugodne atmosfere za učenje

Prema Miljković i Rijavec (2009.) pozitivne emocije potaknute u nastavnom procesu proširuju perceptivno polje učenika, omogućujući im holistički uvid u sadržaj i situacije, čime se povećava broj poticaja za angažman i djelovanje, kao i njihova opća kognitivna fleksibilnost. Program Glazbene animacije u Školi u prirodi stvorio je pozitivno i poticajno okruženje za učenje, čime su učenici mogli slobodno izražavati svoju kreativnost i emocije. *„Pozitivne emocije znak su sadašnjeg zdravlja i dobrobiti, a da potiču ponašanje kojim se približavamo nečemu dobrom.“* (Rijavec i Miljković, 2010.) Kako je jedan od učitelja istaknuo: "Učenici su kroz ovaj program doživjeli osjećaj postignuća i uspjeha, što ih je motiviralo da se više uključe u zadatke, a istovremeno su se zabavljali." Ukratko, glazbena animacija ne samo da je povećala fizičku aktivnost i socijalnu interakciju među učenicima već je stvorila i uvjete za ugodno, poticajno i opušteno učenje. Povratne informacije od učenika i učitelja jasno upućuju na uspješnost ovog programa kao alata za cjeloviti razvoj učenika.

Roditelji su također izrazili zadovoljstvo programom, posebno naglašavajući važnost tjelesne aktivnosti i socijalne interakcije koja se poticala kroz glazbene sadržaje. Učenici su se nakon programa vraćali kućama motivirani, s povećanim samopouzdanjem i pozitivnim dojmovima o novim iskustvima učenja izvan školskih klupa. Učitelji su primijetili kako su učenici bili angažiraniji i motiviraniji za sudjelovanje u aktivnostima, nego u standardnom

učioničkom okruženju. Večernje aktivnosti, kao što su karaoke i projekcije glazbenih filmova, stvorile su priliku za neformalnu interakciju među učenicima, pri čemu su se razvijali prijateljski odnosi i osjećaj pripadnosti.

Iako formalna evaluacija programa nije provedena putem anketa ili kvantitativnih metoda, usmene povratne informacije od svih uključenih upućuju na visoku razinu zadovoljstva programom. Djeca su se osjećala prihvaćeno, osnaženo i kreativno izraženo, što je ključan pokazatelj uspjeha glazbene animacije kao obrazovnog alata u školi u prirodi.

Zaključak

Glavni nalazi i rezultati programa glazbene animacije u školi u prirodi upućuju na to da je integracija glazbenih i tjelesnih aktivnosti imala pozitivan utjecaj na učenike, doprinoseći njihovom cjelovitom razvoju. Učenici su kroz različite dnevne i večernje aktivnosti razvijali kreativnost, socijalne vještine i tjelesnu koordinaciju, dok su se istodobno osjećali motivirano i uključeno. Usmene povratne informacije od učenika, roditelja i učitelja potvrđuju da je program pridonio stvaranju ugodne atmosfere za učenje, poticanju socijalne interakcije te razvoju samopouzdanja i osobnog zadovoljstva kod učenika.

Važnost integracije glazbe i tjelesne aktivnosti u obrazovne programe, osobito u okviru škole u prirodi, leži u tome što ovakav interdisciplinarni pristup omogućuje učenicima da na dinamičan način razvijaju svoje vještine u opuštenom i prirodnom okruženju.

Za buduće cikluse programa u školi u prirodi, postoji nekoliko mogućnosti za poboljšanje i proširenje. Preporučuje se uvođenje formalne evaluacije putem anketa kako bi se kvantitativno procijenila učinkovitost programa i preciznije uvidjeli segmenti koji najviše pridonose razvoju učenika. Također, program bi mogao biti proširen dodatnim radionicama koje potiču individualno glazbeno stvaranje, kao i specifičnim aktivnostima za učenike s posebnim interesima u određenim glazbenim instrumentima ili stilovima. Uvođenje veće raznolikosti u glazbene sadržaje, poput učenja o različitim kulturama i glazbenim tradicijama, moglo bi dodatno obogatiti program te omogućiti učenicima dublje razumijevanje glazbene umjetnosti i globalne kulture.

Integracija glazbene animacije u obrazovne programe unutar škole u prirodi predstavlja učinkovitu metodu za poticanje cjelovitog razvoja učenika, pružajući im priliku za učenje kroz igru, pokret i kreativnost u prirodnom okruženju.

Literatura

- Adams, D., Beauchamp, G. The impact of music making outdoors on primary school aged pupils (aged 7–10 years) in the soundscape of nature from the perspective of their primary school teachers. *Journal of Outdoor and Environmental Education* 24, 37–53 (2021). <https://doi.org/10.1007/s42322-020-00072-5> (15.9.2024.)
- Cerović, Z. (2008). Animacija u turizmu. Opatija: Fakultet za turistički i hotelski menadžment u Opatiji.
- Čudina-Obradović, M. i Andrilović, V. (2006). Psihologija učenja i nastave. Zagreb: Školska knjiga.
- Doddington, C. (2014). Education in the open: The somaesthetic value of being outside. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*, 3(1), 41–59. <https://doi.org/10.1108/978-1-78743-625-120181014>. (15.9.2024.)
- Miljković, D. i Rijavec, M. (2010). *Pozitivna disciplina u razredu*. Zagreb: IEP-D2.
- Miljković, D. i Rijavec, M. (2009). *Važnost pozitivnih emocija u odgoju i obrazovanju*. Napredak, 150 (3-4), str. 488-506., <https://hrcak.srce.hr/clanak/123260> (15.9.2024.)
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). *Nacionalni kurikulum za osnovne škole*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.

Petrunjela Krajačić, diplomirana učiteljica, učiteljica mentorica

OŠ Augusta Šenoje, Zagreb

Mentorica: izv. prof. dr. sc. **Alena Letina**

Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet

Metodika prirode i društva

Razredni projekt – čudesno ljudsko tijelo

Učenici žele učiti, a učiti znači biti aktivan. Učiti znači stjecati iskustva.“ (Matijević, 2010, str. 7).

Suvremeno društvo očekuje od učitelja osposobljavanje učenika za neovisno djelovanje i snalaženje u društvenom okruženju. Učenici bi po završetku školovanja trebali biti sposobni istraživati, propitkivati, analizirati i usvajati nove spoznaje na aktivan način.

Jedno od mogućih rješenja za postizanje ciljeva koje nameće moderno društvo jest aktivna nastava . „Pojam aktivnog učenja podrazumijeva primjenu nastavnih strategija i metoda tijekom kojih su učenici, kao aktivni sudionici nastavnog procesa, u potpunosti uključeni u proces učenja“ (Letina, 2016, str. 8).

Projektno učenje, poznato i kao Project-Based Learning (PBL), sve se više prepoznaje kao ključna metodologija za poticanje aktivnog učenja i razvoj kritičkih vještina kod učenika.

Uvođenjem projektnog učenja u nastavu Prirode i društva učenici se potiču na istraživanje, kritičko mišljenje, suradnju i kreativno rješavanje problema. Umjesto učiteljevih predavanja, diktiranja i učenja na pamet, u nastavni proces uvodi se otkrivanje, eksperimentiranje, istraživanje, samostalno dolaženje do novih spoznaja, opažanje, stvaranje zaključaka na temelju opaženog te prezentiranje rezultata opažanja. Takvo učenje otkrivanjem provodi se upravo u projektnoj nastavi.

Odlukom o donošenju kurikula za nastavni predmet Priroda i društva za osnovne škole u Republici Hrvatskoj (Narodne novine, 7/2019-147) na snazi je Kurikulum nastavnog predmeta Priroda i društvo za osnovne škole. U njemu je predmet Priroda i društvo definiran kao interdisciplinarni nastavni predmet u kojem su znanstvene spoznaje prirodoslovnoga, društveno-humanističkoga i tehničko-informatičkoga područja objedinjene u jedno.

Učenike je potrebno metodički postupno uvoditi u istraživačke aktivnosti čime se razvijaju temeljne istraživačke vještine te poticati na razvoj istraživačkih kompetencija s pomoću istraživačkih projekata. Posebnost su nastavnog predmeta Priroda i društva metode, poput metode praktičnog rada koja obuhvaća i različite oblike projekata. Takvi razredni projekti, različitih tema i trajanja, uključuju i razvoj kritičkog mišljenja, ali i vrednovanja i samovrednovanja, kao i procjene utjecaja postignutih rezultata projekta.



Slika 1.

Ljudsko tijelo koje ne prestaje intrigirati odrasle, naročito je zanimljivo i interesantno djeci. O puno stvari vezanih uz ljudsko tijelo učenici pitaju svakog dana. Ta pitanja su sve češća

što se približavaju pubertetu. Upravo stoga sam za učenike 4. e razreda Osnovne škole Augusta Šenoe iz Zagreba osmislila projekt naziva Čudesno ljudsko tijelo.

Ciljevi projekta koji smo nekoliko mjeseci provodili na nastavi Prirode i društva bili su sljedeći:

1. odgovorno ponašanje prema sebi i drugima, svom zdravlju i zdravlju drugih
2. opisivanje ljudskog tijela kao cjeline, upoznavanje uloge pojedinih dijelova tijela – organa i organskih sustava

Odgojno-obrazovni ishodi koje smo trebali ostvariti bili su sljedeći:

PID OŠ A.4.1.

Učenik zaključuje o organiziranosti ljudskoga tijela i životnih zajednica.

PID OŠ A.B.C.D.4.1

Učenik uz usmjeravanje objašnjava rezultate vlastitih istraživanja prirode, prirodnih i/ili društvenih pojava i/ili različitih izvora informacija.



Slika 2.

Prije samog početka rada na projektu pripremila sam prigodan tekst o svakom od sustava organa te sve potrebne materijale za radionice i upute za rad. Osim prigodnih tekstova,

učenici su istraživali i produbljivali znanje proučavajući dječje enciklopedije o ljudskom tijelu u razrednoj knjižnici. Svi su učenici projektu pristupili vrlo ozbiljno. Detaljno su proučavali različite izvore znanja i nastojali prepoznati te izdvojiti sve važne uloge organa ljudskog tijela.

Uvodni zadatak projekta bio je: Ispričaj priču o sebi.

Priča je trebala sadržavati važne podatke o učenikovu rođenju, odabiru imena te prvim danima života, prvim životnim vještinama i navikama. Učenici su prijatelje iz razreda morali upoznati sa svojim osobinama, interesima i aktivnostima te podijeliti planove i želje za budućnost.



Slika 3.

Tijekom istraživanja sustava organa ljudskog tijela na satovima Prirode i društva svaki smo organ detaljno proučili na modelu ljudskog tijela i naučili njegovu funkciju u organizmu. Učenici su dobili detaljne upute za sljedeće zadatke koje su morali samostalno riješiti tijekom sljedećih mjesec dana:

1. od materijala koje koristimo u svakodnevnom životu izradi ljudski kostur
2. na satu Tjelesne i zdravstvene kulture testiraj svoje mišiće testovima koje je pripremila profesorica Tjelesne i zdravstvene kulture

3. izmjeri duljinu gornje kosti ruke, duljinu gornje kosti noge, duljinu kosti noge ispod koljena te podatke upiši u odgovarajuću tablicu i usporedi s prijateljima iz razreda
4. od materijala koje koristimo u svakodnevnom životu izradi model organa za disanje
5. s pomoću balona istraži koliko zraka možeš udahnuti
6. izmjeri puls
7. od materijala koje koristimo u svakodnevnom životu izradi model organa za probavu i prikaži put hrane kroz probavni sustav
8. od materijala koje koristimo u svakodnevnom životu izradi model ljudskog mozga



Slika 4.



Slika 5.

Posebno zanimljiv bio je posljednji, 9. zadatak: Tjedan dana vježbaj u teretani za mozak

Za učenike sam pripremila vježbe koje potiču koordinaciju oko – ruka i finu motoriku. Vježbe sam pronašla na *YouTube* kanalima vezanim uz *brain gym*.



Slika 6.

Nakon spoznavanja svih nastavnih sadržaja cjeline *Čovjek projekt se približavao završnoj fazi* za učenike sam pripremila posebnu osobnu iskaznicu koju su popunjavali svojim podacima. Najzanimljiviji dio bio im je svakako postupak uzimanja otisaka.

Ponavljanje i uvježbavanje nastavnih sadržaja proveli smo uz pomoć jedne zanimljive i kreativne metode. Na satu likovne kulture učenici su dizajnirali majice – ponavljalice. Riječ je o običnim pamučnim bijelim majicama na kojima su flomasterima za tkaninu detaljno nacrtali organe ljudskog tijela pazeći na svaki detalj. Da je ovakav oblik učenja uz zanimljive praktične zadatke vrlo učinkovit, pokazao je visok postotak riješenosti ispita – 100 % učenika uspješno je riješio ispit znanja. Učenici su bili vrlo ponosni na svoje rezultate.

Na kraju projekta učenici su procijenili svoj rad i vrednovali projekt. Svi su se učenici izjasnili da im je projekt bio zanimljiv i da im je na ovaj način bilo lako naučiti nastavne sadržaje. Kao učiteljica zadovoljna sam provedenim projektom jer su učenici osvijestili vlastito tijelo i svoje mogućnosti, usvojili su važna znanja o ljudskom tijelu i zdrave navike s pomoću kojih će u budućnosti moći čuvati svoje zdravlje, ali i zdravlje drugih. Projekt smo dokumentirali i prezentirali na stranici Udruge hrvatskih učitelja razredne nastave Zvono, razrednoj i školskoj stranici.



Slika 7.

Zaključak

U hrvatskim školama projektna nastava i projekti nisu novost; primjenjuju se u nastavi od devedesetih godina prošlog stoljeća. Učitelji su prepoznali projektnu nastavu i projekte kao inovativan i učinkovit način poučavanja. Učenici koji sudjeluju u projektnoj nastavi pokazuju veći stupanj aktivnosti, razvijaju kritičko mišljenje, vještine rješavanja problema i suradnje. Takve vještine su ključne za njihov budući profesionalni uspjeh. Razredni projekti poput projekta "Čudesno ljudsko tijelo" uključuju razvoj kritičkog mišljenja, ali i vrednovanja i samovrednovanja, kao i procjene utjecaja postignutih rezultata projekta. Ovakve aktivnosti ne samo da proširuju znanje već učenike potiču na istraživanje, zaključivanje, rad u skupini, dijeljenje, strpljenje, samopoštovanje i razvijaju sigurnost u javnom nastupu.

Literatura

- Barron, B. & Darling-Hammond, L. (2008). Teaching for meaningful learning: A review of research on inquirybased and cooperative learning. In Powerful learning: What we know about teaching for understanding by L. DarlingHammond, B. Barron, P. D. Pearson, A. Schoenfel, E. Stage, T. Zimmerman, G. Cervetti, & J. Tilson. California: Jossey Bass.
- Bognar, L. , Matijević M. (2002). Didaktika. Zagreb: Školska knjiga
- Matijević, M. (2010). Između didaktike nastave usmjerene na učenika i kurikulumske teorije. U I. Ivanšić, Zbornik radova Četvrtog kongresa matematike (str. 391-408). Zagreb: Hrvatsko matematičko društvo i Školska knjiga. Preuzeto s <https://goo.gl/669rl1>
- De Zan, I. (2005). Metodika nastave prirode i društva. Zagreb: Školska knjiga
- Letina, A. (2016). Strategije aktivnog učenja u nastavi prirode i društva. Školski vjesnik, 65 (1), 1-31. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/177318>
- Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet (2024). preuzeto iz narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_147.html

Mara Kolar, mag. prim. educ., učiteljica mentorica

OŠ Remete, Zagreb

Mentorica: izv. prof. dr. sc. **Martina Kolar Billege**

Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet

Metodika hrvatskoga jezika

Školski projekt: Remetska lavanda – poticaj za govornu produkciju u 1. razredu

Uvod

U novije vrijeme metodička praksa pokazuje da je učenike sve teže motivirati na govornu produkciju i usmjerenu komunikaciju. Odgovori na postavljena pitanja sve su jednostavniji, iskazani kratkim rečenicama. Učenici govorenom produkcijom ne zahvaćaju cjelovitu temu. Projektna nastava, u ovom slučaju školski projekt *Remetska lavanda – poticaj za govornu produkciju u 1. razredu* i njegove aktivnosti služe kao poticaj motivaciji te razvijanju govorne i pisane produkcije na hrvatskom standardnom jeziku.

Projekt predstavlja cjelovit metodički čin u čijem se suodnosu nalazi sadržaj poučavanja, učenik, učitelj i sustav metodičke provedbe. „Odgojno obrazovni čin je određen suodnosom čimbenika: polaznika koji uči, sadržaja koji se uči i njegove odgojno-obrazovne svrhe, učitelja koji organizira učenje i vodi do svrhe učenja, vremena trajanja te sustavom metodičke provedbe kojim se čin ostvaruje“ (Bežen, 2008, str 215). Učitelj vodi cijeli proces, detaljno planira i u svim aktivnostima usmjerava učenike na komunikaciju. Prema Matijeviću (2008) treba istaknuti što će učenici raditi i koja će znanja stjecati tijekom aktivnosti među kojima se javljaju neka od ovih: naučiti učiti, naučiti istraživati, naučiti tražiti i birati obavijesti (informacije). Sve projektne aktivnosti su detaljno isplanirane prilikom pisanja projekta. Ciljevi i zadatci su vrlo jasni i unaprijed definirani, a naglasak je i

na radu u skupinama i jezičnoj komunikaciji među učenicima. Projektne su aktivnosti u potpunosti isplanirane prema zadanim ishodima propisanim u kurikulumima nastavnih predmeta.

Metodička provedba aktivnosti u nastavi Hrvatskoga jezika

Metodički izabran sadržaj uvjetovan je kontekstom poučavanja i ostvarivanjem cilja te omogućuje stjecanje kompetencije na temelju dosezanja predviđenih ishoda (Kolar Billege, 2020).

Raspravom i razgovorom na temu što znamo o lavandi, što želimo saznati o lavandi. Dobit ćemo uvid o učenikovu znanju i interesu. Lavanda može biti poticaj za razgovor, postavljanje pitanja te samostalno uključivanje u jezičnu aktivnost govorenja ili pisanja. Učenici se koriste sintagmama ili rečenicama da bi hrvatskim jezikom oblikovali svoje dosadašnje spoznaje ili postavili pitanja o ovoj mediteranskoj i ljekovitoj biljci.



Slika 1. Što znamo o lavandi?

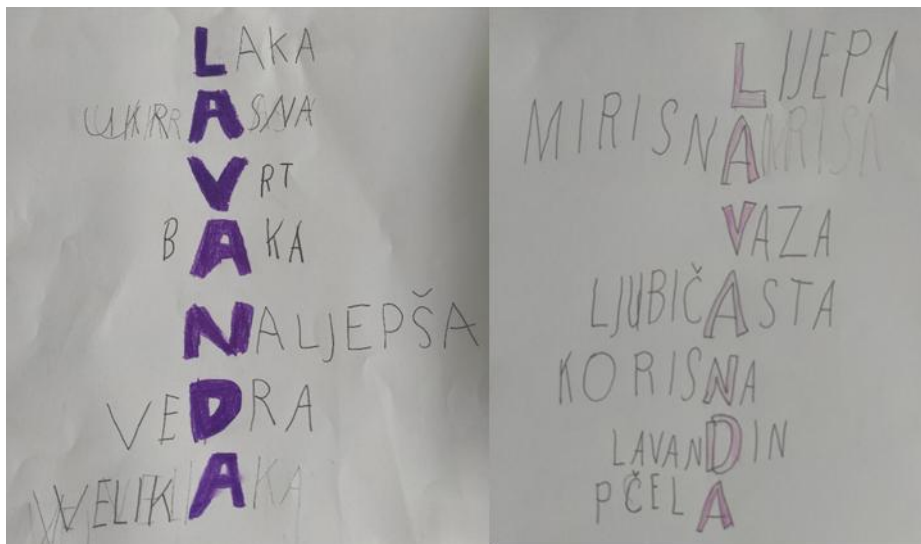
Radom u skupini učenici će na temelju osjetilnih senzacija (miris lavande) stvarati leksički asociogram. Na rad su potaknuti pitanjem: Što prvo pomislimo kad pomirišimo lavandu? Osjetilnim poticajem želi se dodatno motivirati učenike na aktivnosti jezične produkcije u govoru i pismu.

Projektne aktivnosti uključuje i jednostavno istraživanje. Čitanje znanstveno-popularnog teksta *Lavanda* omogućuje pronalaženje podataka u tekstu i njihovo tumačenje. Na taj način razvijamo i čitalačku pismenost. Lavanda se promatra u stvarnom okruženju, školskom vrtu Osnovne škole Remete.



Slika 4. Lavanda u školskom vrtu

Nakon što su učenici proučavali lavandu u školskom vrtu, mirisali je i opipali, koristimo riječ „lavanda“ kao poticaj za pisanu jezičnu produkciju.



Slika 5. Riječ kao motiv za pisanu jezičnu produkciju

U projektnim aktivnostima važno je odrediti i osmisлити sadržaje kojima se konkretizira tema, u ovom slučaju audio-vizualna slikovnica u kojoj je glavni lik lavanda. Učenici su samostalno izradili stripove. Glasanjem smo odredili koji je strip najzanimljiviji učenicima i njega smo oblikovali u slikovnicu. Upotrebom aplikacije *storyjumper.com* napravili smo digitalnu slikovnicu. Uz pisanje teksta u spomenutoj aplikaciji moguće je učitati slike te snimiti audiozapis pročitanog teksta odnosno slikovnice.



Slika 6. Slikovnica Lavanda i ispit iz matematike

Digitalna verzija audioslikovnice dostupna na poveznici:
<https://www.storyjumper.com/book/read/171923461/6624f4bf0ecd1>

Kao posljednja aktivnost u školskom projektu planirana je sadnja lavande. Posadili smo 20 sadnica. Kada lavande narastu, školska zadruga *Budi svoj* koristit će cvjetove za izradu mirisnih ulja, sapuna, krema, mirisnih jastučića itd.



Slika 7. Sadnja lavande u školskom vrtu.

Sve provedene aktivnosti integrirane su u redovnu nastavu i ostvarene u korelacijsko-integracijskom metodičkom sustavu. Spoznavanje će biti uspješno ako se uspostavi suodnos sadržaja, ishoda, vremenske dimenzije i sustava metodičke provedbe (Kolar Billege, 2020). Zahvaljujući pažljivom planiranju i metodički osmišljenim postupcima učenici su dosegali ove ishode:

OŠ HJ A.1.1. Učenik razgovara i govori u skladu s jezičnim razvojem izražavajući svoje potrebe, misli i osjećaje. (Razgovara u skladu sa svojim interesima i potrebama poštujući interese i potrebe drugih, postavlja jednostavna pitanja, odgovara cjelovitom rečenicom. govori više cjelovitih rečenica tematski povezanih u cjelinu)

OŠ HJ A.1.3. Učenik čita tekstove primjerene početnomu opismenjavanju i jezičnome razvoju. (Čita riječi, rečenice, tekstove primjereno početnomu opismenjavanju, odgovara na jednostavna pitanja nakon čitanja teksta, postavlja pitanja primjereno početnom opismenjavanju)

OŠ HJ A.1.4. Učenik piše školskim formalnim pismom slova, riječi i kratke rečenice u skladu s jezičnim razvojem. (Piše velika i mala slova školskoga formalnog pisma, samostalno piše riječi i rečenice samo naučenim slovima, oblikuje kratak pisani tekst primjeren početnomu opismenjavanju)

Zaključak

„Rezultati i proizvodi koji nastaju kao posljedica projektnih aktivnosti učenika i nastavnika (ponekad roditelja). Pritom valja upozoriti kako, osim vidljivih rezultata što se mogu drugima pokazati, postoje rezultati što ih nitko ne može vidjeti, ne mogu se pokazati, ali su za sudionike projektne nastave često mnogo važniji i vredniji od vidljivih. To su stečena iskustva i osposobljenosti što ih sudionici nose sa sobom te će biti od velike koristi pri rješavanju različitih životnih situacija. Stoga je važno predstaviti drugima rezultate projekata kako projekt ne bi ostao hermetično iskustvo sudionika i nedostupno drugima pa i samim sudionicima nakon nekog vremena.“ (Matijević, 2008., str. 201.) Provedba projekta detaljno je praćena snimanjem videa i fotografija te je za potrebe diseminacije napravljen i video koji prikazuje slijed aktivnosti projekta. Video možete pogledati na poveznici: <https://youtu.be/OLbrfLt2vxs>

Tijekom metodičkih osmišljenih aktivnosti mogli smo pratiti govornu produkciju učenika (imenovanje, iskazivanje osjećaja, dvojbi, i naznaka za moguća uspješna rješenja). Svi su učenici bili uključeni u jezičnu produkciju govorenja i pisanja te su učeniku omogućile širu spoznaju o povezanosti čovjeka i prirode.

Literatura

- Bežen, A., Budinski, V., Kolar Billege, M. (2018). Što, zašto, kako u poučavanju hrvatskoga jezika. Metodički praktikum nastave hrvatskoga jezika u nižim razredima osnovne škole. Zagreb: Profil Klett d.o.o. i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Bežen A. (2008). Metodika – znanost o poučavanju predmeta. Zagreb: Profil Internacional d.o.o. i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- M. Matijević, M. (2008). Projektno učenje i nastava. Nastavnički suputnik 2008, 188-225.
- Kolar Billege, M. (2020). Sadržaj, ishodi i vrednovanje u Hrvatskome jeziku – metodički pristup. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Kurikulum za nastavni predmet Hrvatski jezik u osnovnim školama i gimnazijama u Republici Hrvatskoj (NN 10/2019).

Iva Pokas, mag. prim. educ.

OŠ Središće, Zagreb

Mentorica: izv. prof. dr. sc. **Martina Kolar Billege**

Sveučilište u Zagrebu Učiteljski fakultet

Metodika hrvatskoga jezika

Projekti koji potiču učenike

Uvod

Čitanje je temeljna intelektualna vještina nužna za uspješno djelovanje u suvremenom svijetu. Mladi i djeca u današnje vrijeme sve manje čitaju, a knjigu zamjenjuju digitalnim medijima koji sve više napreduju. Pojavom moderne tehnologije dolazi do slabijeg zadržavanja koncentracije te lakšeg pristupa sadržaja s bilo kojeg mjesta i u bilo koje vrijeme. Tako se knjige danas pretvaraju u audiozapise, a gotovi sadržaji s interneta služe za interpretaciju lektire. Učenički rječnik je sve slabije razvijen i česte su poteškoće pri čitanju s razumijevanjem. Osim na čitalačke sposobnosti, razvoj moderne tehnologije veže se i uz grafomotoriku koja je kod djece sve lošija te im zbog toga vođenje dnevnika čitanja postaje problem, a ne motivacija. Velik broj djece danas piše s pomoću računala pa im je pisanje rukom dosadno i zahtjeva puno više vremena. Fina motorika od velike je važnosti te ju je potrebno razvijati od najranije predškolske dobi.

Učenici danas više teže suradničkom obliku rada u kojem rado iznose svoja mišljenja, zapažanja te sudjeluju u diskusijama. Skloniji su igrama uloga, dramatizacijama te raznolikim aktivnostima u kojima njihova kreativnost može doći do izražaja. Motiviraniji su za istraživački oblik rada u kojem su i sami aktivni. Učenici danas traže kreativnije, poučne i zanimljivije sate u školi. Sati lektire također trebaju sadržavati takve oblike rada u kojima će učenici razvijati pozitivan stav prema čitanju te imati motivaciju za samostalan izbor sadržaja za čitanje u slobodno vrijeme.

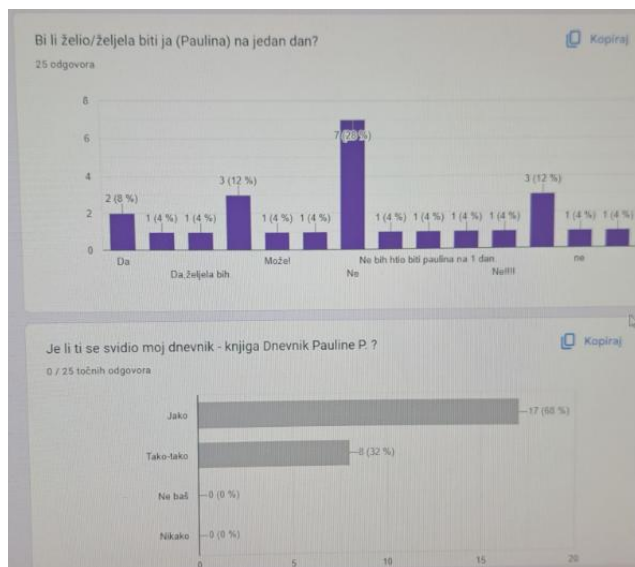
U nastavi Hrvatskoga jezika obično se dva školska sata mjesečno posvećuje lektiri što uglavnom nije dovoljno za produbljivanje razumijevanja i doživljaja pročitanog sadržaja. Zato je vrlo važno da se i učitelji sami educiraju te da pronalaze nove metode i projekte koje će potaknuti učenike na čitanje i izvan učionice. Provođenje tradicionalnih provjera u kojima se ispituju samo činjenice koje se na kraju sumativno vrednuju nisu motivirajuće za učenike, iako ih mnogi učitelji još uvijek provode zbog manjka vlastite motivacije, uštede vremena, nedostatka informacija ili odbijanja suvremenih metoda. Suradnja s knjižničarima učitelje može dodatno potaknuti na stvaranje novih i kreativnih ideja koje će dodatno obogatiti sate lektire, uz motivirajuću i ugodnu radnu atmosferu.

Dnevnik Pauline P., Sanja Polak



Slika 1. Pisanje trodnevnog dnevnika

Učenici su nakon čitanja cjelovitog djela trebali voditi svoj trodnevni dnevnik u kojem su zabilježili dan, datum i vrijeme pisanja. Opisivali su događaje tijekom dana te iznosili svoja razmišljanja i opažanja.



Slika 2. Online anketa

Učenici su trebali odgovoriti na Paulinin leksikon u obliku *online* ankete. Zadatak im je bio vrlo zanimljiv jer su se prvi put susreli s drugačijim načinom odgovaranja na pitanja.



Slika 3. Rad u skupinama

Učenici su u skupinama trebali crtežima prikazati najzanimljivije Paulinine događaje u svakom mjesecu te su na kraju prezentirali ostatku razreda.



Slika 4. Gledanje igranog filma

Učenici su pogledali igrani film Dnevnik Pauline P. te na kraju uspoređivali s knjigom i iznosili svoje dojmove.



Slika 5. Druženje sa Sanjom Polak

Učiteljica je u suradnji s knjižničarkom organizirala susret sa Sanjom Polak. Djeca su oduševljeno postavljala pitanja, a mnogi su se zainteresirali i za druge Paulinine dnevnike koje su čitali u slobodno vrijeme.

Lektira iz vrećice



Slika 6.



Slika 7.

Učenici su nakon pročitano g književnog djela trebali nabaviti jednu papirnatu vrećicu i u nju staviti sve predmete koje ih podsjećaju na djelo. Odgovore na pitanja su pisali na list papira i lijepili na vrećicu.

Lektira u kutiji

Vlak u snijegu, Mato Lovrak



Slika 8.



Slika 9.



Slika 10.



Slika 11.

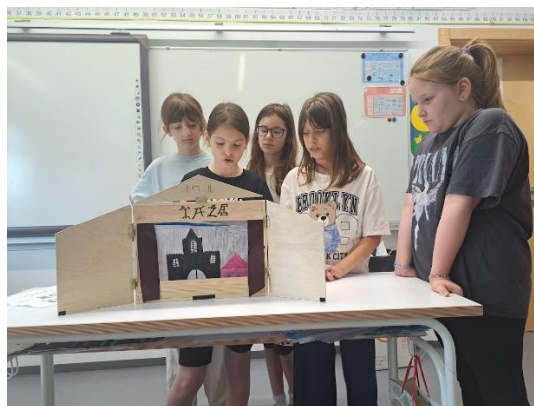
Svaki je učenik trebao pronaći jednu kartonsku kutiju koja predstavlja jedan vagon vlaka. Odgovore na zadana pitanja su pisali na kutiju.

***Kamishibai* – umjetnost pripovijedanja**

Kamishibai je umjetnost pripovijedanja uz pomoć slika koja se razvila u Japanu. Izvorni prijevod je *papirnat kazalište* (*kami* – papir, *shibai* – igrati, gluma). Ilustracije u nizu smještene su u drvenoj kutiji (*butai*). Za *kamishibai* je potrebno imati i drveni štapić ili udaraljke koje se koriste za početak priče. U malu drvenu kutiju se umeću slike s pomoću kojih se pripovijeda priča. Pripovijedanje započinje otvaranjem vrata drvene kutije koje podsjeća na zastor u kazalištu. Format papira s ilustracijama može biti različite veličine, a ilustracije trebaju biti vidljive publici te ne trebaju sadržavati previše detalja. Učenik sam bira likovnu tehniku. Na stražnju stranu papira pripovjedač može zalijepiti tekst ili kratke natuknice da se prisjeti što slijedi. Učenici su uživali u predstavljanju svojih *kamishibai* priča te time poticali maštu, kreativnost, pažljivo slušanje, pamćenje u slikama te suočavanje sa strahom od javnih nastupa.



Slika 12.



Slika 13.

Zaključak

Učitelji u suvremenom svijetu, kada tehnologija znatno napreduje i kada je knjigu čudno držati u ruci, trebaju motivirati učenike da steknu naviku čitanja i izvan učionice. Lektira treba potaknuti učenike da čitanje pretvore u svakodnevnu aktivnost, a ne isključivo obavezu. Da bi se to postiglo, učitelji trebaju izbjegavati tradicionalne sate lektire u kojima se lektira interpretira nizom pitanja ili isključivo u obliku pisanih provjera. Učitelji trebaju koristiti suvremene metode i oblike rada u kojima će učenik samostalno, u paru ili u skupini istraživati i rješavati problem, postavljati pitanja i davati odgovore. Komunikacija između

učenika i učitelja treba biti poticajna, motivirajuća i kvalitetna, a radna atmosfera ugodna. Isključivo tradicionalan način vrednovanja i vođenja lektirnih dnevnika za učenike nije motivirajuć jer im je pisanje rukom vrlo dosadno i zahtjeva puno vremena. Suvremeni učitelj novim i kreativnim idejama može potaknuti, motivirati i pobuditi unutarnju motivaciju učenika za čitanje i u slobodno vrijeme što je danas jako teško s obzirom na brzi pristup svim sadržajima i informacija.

Literatura

Gabelica, M., Težak, D. (2019). Kreativni pristup lektiri. Zagreb: Ljevak.

Kolić-Vehovec, S. (2013). Kognitivni i metakognitivni aspekti čitanja (str. 23-32). Čitanje za školu i život. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.

Izvor:

Dodić-Matošin, J. (2021). *Kamishibai* – umjetnost pripovijedanja. *Power Point* prezentacija. Školski portal.

URL: https://www.skolskiportal.hr/wp-content/uploads/2021/03/KAMISHIBAI_2.pdf
(2024-10-10)

Kristina Pravica, mag. prim. educ., učiteljica savjetnica

OŠ Julija Klovića, Zagreb

Mentorica: izv. prof. dr. sc. **Vesna Budinski**

Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet

Metodika hrvatskoga jezika

Suvremeno na tradicionalan način

Uvod

Današnji učenici rođeni su i žive u 21. stoljeću, vremenu digitalne pismenosti. Već od najranije dobi okruženi su digitalnim svijetom i lako se koriste mogućnostima koje on nudi. Brzo pronalaze različite informacije, lako pamte i raspolažu različitim podacima i zanimljivostima, ali rijetko uspijevaju smisleno i točno prenijeti i podijeliti svoje nove spoznaje. Okruženost medijima koji su posrednici u prenošenju informacija, smjerokaz je učiteljima pri odabiru metoda i načina rada (Alerić i sur., 2019).

Odgovor je u povezanosti suvremenog i tradicionalnog načina poučavanja. Tradicionalne metodičke postavke usmenog i pisanog izražavanja treba postaviti kao temelje koji se mogu dopuniti aktivnim učenjem kroz igru, otkrivanjem, radom u skupinama i raznim mogućnostima koje nam pruža suvremen digitalni svijet. Naime, uvođenje digitalnog metodičkog instrumentarija omogućuje suodnos tradicionalnog i suvremenog u nastavnom predmetu Hrvatski jezik jer je s korištenjem novih medija omogućen izbor drukčijeg posredovanja sadržaja, a posljedično i načina poučavanja (Kolar Billege i Ivančić, 2022). Metodički izabran sadržaj uvjetovan je kontekstom poučavanja i ostvarivanjem cilja te omogućuje stjecanje kompetencije na temelju dosezanja predviđenih ishoda (Kolar Billege, 2020).

Prikaz metodičkih aktivnosti

Kurikulum Hrvatskog jezika za 3. razred u domeni Hrvatski jezik i komunikacija, između ostalog, predviđa i dosezanje sljedećih ishoda:

OŠ. HJ. A.3.1. Učenik razgovara i govori tekstove jednostavne strukture.

OŠ. HJ. A.3.4. Učenik piše vođenim pisanjem jednostavne tekstove u skladu s temom. (NN 10/2019-215).

1. Uvodni dio i motivacija

Sat usmenog i pisanog jezičnog izražavanja (opisivanje biljke/cvijeta) proveden je radom u skupinama. Bitno je zainteresirati učenike za aktivno sudjelovanje stoga su izabrani djeci bliski i poticajni sadržaji, primjerice zagonetke. Uvođenjem takvih sadržaja može se pridobiti pažnja učenika, a zanimljivim, poučnim i dinamičnim videouradcima može se uspješno motivirati učenike za usmeni i pisani izričaj. Preporuča se izabrati videouradak kojim će se ostvariti i međupredmetna korelacija. Da bi se učenici što bolje usredotočili na videoprikaz i kako bi njihov doživljaj, a kasnije i ekspresija, bio snažniji, prije projekcije učenicima treba dati smjernice za gledanje. Na planiranom satu prikazao se videouradak s prethodno navedenim ciljem i svrhom. (<https://fb.watch/iCeJJ1THEy/>)

2. Objavljivanje doživljaja

Nakon izloženosti videoprikazu i kratke emocionalno-intelektualne stanke učenici mogu izraziti svoje osjećaje, misli i doživljaje, objasniti što im se u videouratku svidjelo i zašto. Vođenim pitanjima učenici ponavljaju i povezuju prethodno stečena znanja o živoj prirodi i dijelovima biljke (korelacija s PID) te prepoznaju i opisuju glazbalo koje se čuje tijekom gledanja (korelacija s GK).

3. Najava cilja sata

Najavljuje se opisivanje biljke uz napomenu da će doznati o kojoj se biljci radi tek kada je pronađu. Prije početka sata biljke su skrivene u prostoru učionice.

4. Usmeno jezično izražavanje

Ovu etapu sata provodimo radom u tri skupine. Koristimo se metodom igre u kojoj do izražaja dolazi učenički način razmišljanja, upornost i želja za uspjehom. Svaka skupina ima upute u obliku zagonetke s pomoću kojih će pronaći svoju biljku. Upute se nalaze u kuverti koja je skrivena (zalijepljena) ispod sjedalice. Zadatak je učenika pronaći kuverte s uputama, riješiti zagonetke i naći biljku koju će opisivati. Učenici, koristeći se stečenim znanjima o orijentaciji i snalaženju u prostoru (korelacija s PID), traže biljke te ih stavljaju na stol u svojoj skupini.

1. skupina	2. skupina	3. skupina
Na istoku iza vrata, na polici stojim. Čekam da me nađeš jer se mraka bojim!	Nalazim se u jugozapadnom kutu, nikome na putu. Žute sam boje, vide li me oči tvoje?	Žute ja sam boje, a u plavoj se boji skrivam. Uz zapadni zid me potraži pa u mojoj ljepoti uživaj!

Učenicima je ponuđen planinski ili alpski jaglac. Usmeno im prenosimo osnovne podatke o mjestu rasta (Medvednica) te osobitost o biljci (zaštićena vrsta u Republici Hrvatskoj). Slijedi promatranje i istraživanje planinskog jaglaca osjetilima (vidom, opipom i mirisom). Učenici usmeno izražavaju svoja zapažanja i uočene pojedinosti. Kako bi govorena produkcija bila što uspješnija pripremili smo plan opisivanja. Učenici su u situaciji govorenog izražavanja, pojedinačnim rečenicama nastavljajući prethodne izraze, stvarali usmeni opis biljke. Pri toj aktivnosti iznimno važno bilo je promatrati biljku, uočavati pojedinosti (detalje o obliku, boji, površini), opipati je te omirisati. Tijekom opisivanja učenici su poticani koristiti se naučenim književno-umjetničkim i jezičnim pojmovima (pridjevi, usporedbe, personifikacija...).

PLAN OPISA:

Planinski (alpski) jaglac

1. UVOD

- naziv biljke, kada i gdje raste

2. GLAVNI DIO – koristi se pridjevima, usporedbama, pjesničkim slikama...

- opis biljke prema dijelovima (vid, opip, miris)
 - stabljika (izgled, površina)
 - cvjetovi (veličina, boja, broj, izgled latica, miris)
 - listovi (veličina, oblik, boja, površina)

3. ZAVRŠNI DIO (zaključak)

- tvoje mišljenje o planinskom jaglacu

5. Pisano jezično izražavanje

Nakon nekoliko usmenih opisa učenici prema naputku (planu opisa) samostalno stvaraju uratke pisane jezične produkcije. Potičemo ih na upotrebu stečenih znanja o pisanju sastavaka.

Podsjećamo na pravilan red riječi u rečenici, smislenu povezanost rečenica kao i na pravopisnu točnost.

6. Vrednovanje

Po završetku pisanja nekoliko učenika naglas čita svoje opise. Javno čitanje učeničkih uradaka popraćeno je vršnjačkim vrednovanjem. Učenici su, slušajući, pratili ostvarenje zadatka te iskazivali svoje zadovoljstvo i mišljenje o uradcima.

Na kraju sata djeca su dobila zadatak za zadaću – prepisati sastavak na računalu i poslati na pregled učiteljici elektroničkom poštom.

Zaključak

Tradicionalne metodičke postavke pružaju siguran temelj za razvoj usmenih i pisanih vještina učenika, a integracija suvremenih načina rada uz bogatstvo koje pruža digitalni svijet dodatno obogaćuje taj proces. Interpolacija temeljito odabranog digitalnog sadržaja u metodički utemeljen nastavni proces rezultira iznimno uspješnim učeničkim radovima te pokazuje put kojim se može sigurno koračati i u budućim metodičkim aktivnostima.

Literatura

- Alerić, M., Kolar Billege, M. i Budinski, V. (2019). Medijsko opismenjavanje u osnovnoj školi. *Communication Management Review*, 04 (01), 50-59. Dostupno na: <https://doi.org/10.22522/cmr20190139>
- Kolar Billege, M. i Ivančić, G. (2022). Digitalni udžbenik u primarnom obrazovanju kao metodičko sredstvo u kurikulskom kontekstu. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 163(3-4), 271-287.
- Kolar Billege, M. (2020). *Sadržaj, ishodi i vrednovanje u Hrvatskome jeziku – metodički pristup*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- [NN] Narodne novine (2019). *Odluka o donošenju Kurikulum za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*. 10/2019-215. Pristupljeno 10. 5. 2024.

Alka Mirna Ančić Igrec, učiteljica razredne nastave, učiteljica savjetnica

OŠ Julija Klovića, Zagreb, Nova cesta 133

Ivana Gluhačić, dipl. učiteljica razredne nastave, učiteljica mentorica

OŠ Julija Klovića, Zagreb, Nova cesta 133

Mentorica: izv. prof. dr. sc. **Martina Kolar Billege**

Metodika hrvatskoga jezika

Digitalni udžbenik – metodički korak naprijed

Sažetak

„Udžbenik je osnovna školska knjiga u kojoj su konkretizirani sadržaji učenja nekog nastavnog predmeta“ (Matijević i Topolovčan, 2017:76). Kolar Billege navodi da bi udžbenik bio osnovni i vjerodostojan izvor znanja, „izbor sadržaja treba biti usklađen s postavkama matičnih znanosti, preoblikovan metodičkim prijenosom (transferom) u skladu sa spoznajama odgojno-obrazovnih znanosti. Ishode učenja potrebno je odrediti u skladu s metodičkim pristupom, a to znači: odrediti razinu znanja za pojedine sadržaje vodeći računa o vrsti i razini znanja koja omogućava stjecanje komunikacijske jezične kompetencije“ (Kolar Billege, 2020:107).

S razvojem informacijsko-komunikacijske tehnologije omogućen je integrirani prikaz nastavnih sadržaja u digitalnom formatu obogaćen višemedijskim sadržajima poput 3D modela, animacija, videozapisa, zvučnih zapisa, galerija slika, zadatcima za ponavljanje. U današnje vrijeme postoje alati koji omogućuju izradu udžbenika visokog stupnja multimedijalnosti i interaktivnosti te potiču multimedijско učenje i aktivnost učenika što dovodi do veće motivacije, boljeg razumijevanja i pamćenja nastavnih sadržaja. Rezultati jednog od istraživanja „pokazuju da kontinuirano korištenje digitalnih udžbenika pozitivno utječe na povećanje afektivnih kompetencija učenika u odnosu na papirnate udžbenike. Ti su nalazi u skladu s prethodnim studijama koje su izvijestile o pozitivnom utjecaju digitalnih udžbenika na samoučinkovitost učenika i motivaciju za učenje tijekom procesa

učenja. Osobito su važne afektivne kompetencije jer mogu djelovati kao posrednik i pozitivno utjecati na ishode učenja.“ (Hyunjung, 2024)

U današnjim učionicama digitalni udžbenici postali su vrijedan metodički alat za još uspješnije učenje, ali i poučavanje u kurikulskom kontekstu. Oni su moderan izvor koji učenicima omogućuje pristup obrazovnim sadržajima u digitalnom formatu, a dostupni su putem elektroničkih uređaja: tableta, računala ili pametnih telefona. Kao što navodi Matijević, „svi nastavni mediji i s njima povezana obrazovna tehnologija trebaju biti stavljeni u funkciju učenja traženja informacija (a ne učenja informacija napamet), zatim učenja kako se uči, učenja kako se rješavaju informacije te učenja metoda istraživanja i otkrivanja“ (Matijević, 2004:77).

U ovome ćemo radu navesti primjere rada s digitalnim udžbenicima i tako pokazati zašto oni predstavljaju metodički korak naprijed u svijetu obrazovanja.

Što je digitalni udžbenik?

Tradicionalni tiskani udžbenik dugo je godina bio osnovni izvor znanja, pružajući učenicima znanje i resurse koji su im bili potrebni za uspjeh. Međutim, digitalni udžbenici brzo postaju svakodnevica za učitelje i učenike. Prema Alerić, Kolar Billege i Budinski (2019:83) digitalni udžbenik „predstavlja spoj tradicionalnog metodičkog pristupa učenju poštujući spoznaje o učenju i poučavanju, načela induktivno-iskustvenog pristupa te, na višim stupnjevima obrazovanja, deduktivno-znanstvenog pristupa.“ Taj instrumentarij prati i suvremene zahtjeve medijske pismenosti učenika i učitelja u 21. stoljeću omogućujući uključivanje raznovrsnih sadržaja. Isti autori ističu potrebu za pridavanjem veće pažnje informacijskoj pismenosti kako bi se ostvarila cjelovita medijska pismenost. „I medijska je pismenost kompetencija koja podrazumijeva ne samo znanje o medijima, nego uključuje i recepciju i produkciju medijske poruke, kao i sposobnost razumijevanja i promišljanja poruke“ (Alerić i sur., 2019:53). U suvremenoj nastavnoj praksi i učitelj i učenik moraju imati barem temeljne digitalne kompetencije. S razvojem digitalnih tehnologija javlja se potreba za stalnim učenjem i usavršavanjem, a koristeći se digitalnim udžbenicima učenici kao i učitelji, svakodnevno unaprjeđuju svoje vještine.

Prednosti digitalnih udžbenika

Martin (2012) navodi nekoliko prednosti digitalnih udžbenika kao što su mogućnost prenosivosti, pretraživanje teksta, niža cijena, mogućnost pristupa slabovidnim osobama, dostupnost putem mreže i na mobilnim uređajima, knjižne oznake, mogućnost pisanja bilješki te mogućnost ispisivanja. Mayer (2014) ističe bolje zapamćivanje učenika, a Rodek (2011) i Jandrić (2014) značajnu motiviranost učenika. O pozitivnom odnosu ranije upotrebe digitalnih sadržaja i postizanja boljih rezultata u čitalačkoj, matematičkoj i prirodoslovnoj pismenosti zaključuju Markočić Dekanić, Gregurović, Batur i Fulgosi (2019). Pozitivan utjecaj informacijsko-komunikacijske tehnologije na proces poučavanja i učenja pokazuje više istraživanja (Ayas, Baytak i Tarman, 2011, Bulet i Delen, 2011, Costley, 2014, a prema Ivančić, 2023).

Danas je jedna od glavnih prednosti digitalnih udžbenika njihova pristupačnost. Uz sveprisutnost pametnih telefona, tableta i prijenosnih računala, učenici mogu pristupiti materijalima u bilo koje vrijeme i na bilo kojem mjestu. Ta fleksibilnost omogućuje zanimljivija iskustva učenja budući da učenici mogu pregledavati sadržaj, dovršavati zadatke i surađivati sa suučenicima vlastitim tempom i u vrijeme koje im odgovara. Dodatno, digitalni udžbenici mogu se lako ažurirati i revidirati, čime se osigurava aktualnost i relevantnost informacija.

Osim svoje pristupačnosti, digitalni udžbenici također nude poboljšane mogućnosti učenja. Multimedijски elementi, poput interaktivnih simulacija, videa i audiozapisa, mogu se integrirati u digitalni udžbenik, pružajući učenicima zanimljivije i sveobuhvatnije iskustvo učenja. Taj multimedijски pristup omogućuje zadovoljavanje različitih stilova učenja, što u konačnici može dovesti do boljih akademskih rezultata. Učenici imaju uvid u svoje rezultate te nakon svakog odrađenog koraka dobivaju povratne informacije koje ih motiviraju (Španović, 2010). Ista autorica navodi da je najveća prednost digitalnog udžbenika nad tiskanim simulacija procesa koji se ne mogu prikazati u neposrednoj izvornoj stvarnosti. Jasno je da će integracija digitalnih udžbenika u procese učenja i poučavanja imati ključnu ulogu u oblikovanju budućnosti učenja. Stoga digitalni udžbenici predstavljaju metodički korak naprijed u svijetu obrazovanja.

Primjena digitalnih udžbenika

U digitalnim udžbenicima serije *Tragači* izdavača Profil Kletta za 1., 2., 3. i 4. razred osnovne škole (Budinski, V., Kolar Billege, M., Ivančić, G., Mijić, V., Puh Malogorski, N., 2020) mnoštvo je raznovrsnih digitalnih sadržaja. Udžbenik se lista kao i tiskani, a poveznice se nalaze na rubnicama stranica. Cjelokupan se sadržaj otvara na stranici udžbenika što doprinosi uspješnijem procesu poučavanja i učenja. Pritom se na jednom mjestu nalaze i sadržaji za učitelje koji nisu vidljivi učenicima (priprema, plan ploče, videolekcija, prezentacija). Svi su sadržaji tematski povezani kako bi proces učenja, uvježbavanja i zapamćivanja bio što uspješniji. Budući da su zadatci interaktivni, potiču promišljanje, logičko mišljenje i zaključivanje te učenicima daju povratnu informaciju o uspješnosti. Digitalni udžbenici namijenjeni učenicima 1. razreda su, zbog različitih učeničkih predznanja, ozvučeni što omogućuje svim učenicima jednake uvjete, bez obzira na razinu ovladanosti vještinom čitanja.

Uz digitalni udžbenik dostupni su i dodatni obrazovni sadržaji (u daljnjem tekstu DOS) s različitim vrstama zadataka (slagalice, bojanke, kvizovi, videozapisi, zadatci otvorenog i zatvorenog tipa i sl.) koji na zanimljiv i zabavan način proširuju i produbljuju učeničko znanje. „Iznad svega, oni trebaju biti očaravajući! Proces učenja mora biti iskustvo u kojem smo uživali.“ (Pale, 2002)

U nastavku rada pokazat ćemo primjere digitalnih nastavnih jedinica, metodički osmišljenog sadržaja za 1. i 4. razred primarnog obrazovanja.

Primjeri digitalnih sadržaja u udžbeničkoj seriji TRAGAČI

1. razred: Učenje glasa i formalnog školskog slova Đ, đ

Na lijevoj se rubnici nalaze poveznice za: motivacijski uvod (zvučni zapis književnometodičkog predloška *Mlada sestra* autorice Tatjane Pokrajac-Papucci), videolekciju, prezentaciju, plan ploče i pripremu (slike 1. i 2.).

Na desnoj su rubnici videozapisi načina pisanja velikog i malog formalnog slova Đ i đ, poveznice za zadatke glasovne analize i sinteze te zadatak dopunjavanja riječi slovom đ (slika 3.). U svim zadacima učenici sami mogu provjeriti točnost vlastitog rješenja. Zbog

ograničenog prostora na stranici tiskanog udžbenika, svi navedeni zadatci predstavljaju metodičku nadopunu aktivnostima u svakoj etapi nastavnog sata te tako omogućuju učenicima uvid u sve realizirane aktivnosti. Uz to, na ovaj način oblikovan digitalni udžbenik predstavlja i podsjetnik na sve sadržaje koje su učeniku prezentirani tijekom nastavnog sata te ih on može i samostalno nebrojeno puta otvarati/ponavljati/rješavati.

DOMENA: A. HRVATSKI JEZIK I KOMUNIKACIJA

Učenje glasa i formalnoga školskog slova Đ đ

- motivacija

- rad na književno-metodičkome predlošku

Mlađa sestra

<https://hr.izzi.digital/DOS/923/3209.html#block3079>

ISHODI UČENJA:

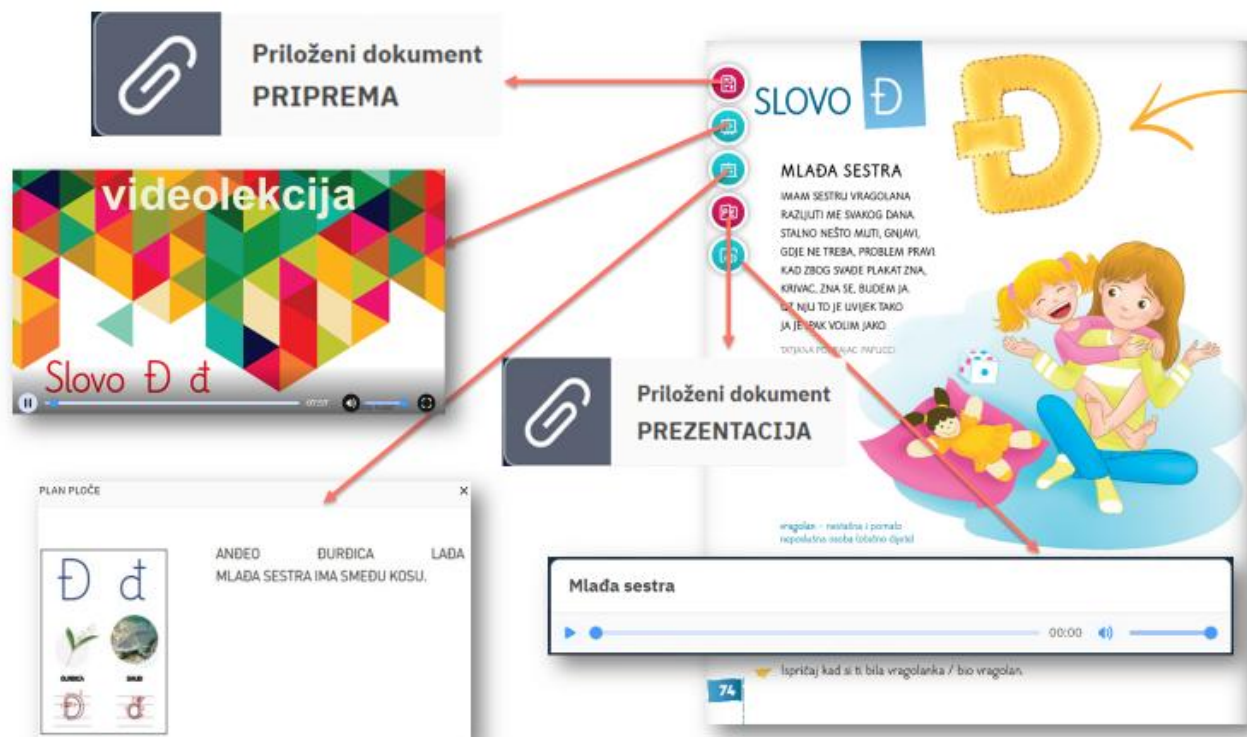
A.1.4. Učenik piše školskim formalnim pismom slova, riječi i kratke rečenice u skladu s jezičnim razvojem.

A.1.7. Učenik prepoznaje glasovnu strukturu riječi te glasovno analizira i sintetizira riječi primjereno početnomu opismenjavanju.

C.1.1. Učenik sluša/čita tekst u skladu s početnim opismenjavanjem i pronalazi podatke u tekstu.



Slika 1. Primjer učenja formalnog školskog slova Đ, đ – 1. dio



Slika 2. Primjer učenja formalnog školskog slova Đ, đ – 2. dio

Digitalni obrazovni sadržaj: Đ, DŽ

Upoznavanje velikoga i maloga formalnog slova

<https://hr.izzi.digital/DOS/923/963.html>

Promotri novo slovo. Kojemu slovu sliči? Od kojih se crta sastoji novo slovo?

Đ Đ Đ Đ Đ
đ đ đ đ đ

Prepiši iz pjesme velikim slovima riječi koje imaju Đ.

Preoblikuj te riječi tako da se glasovno podudaraju (rimaju).
I ove se riječi rimaju u pjesmi!

GNJAVI ↔ PRAVI ZNA ↔ JA TAKO ↔ JAKO

Napiši riječi tako da se rimaju.

LADA: _____
PRODE: _____
SMEDE: _____

Zakrubi Đ u tim riječima.

Pretraži i ispiši je li glas Đ na početku, u sredini ili na kraju riječi.

ROĐENDANSKI RAP

SVAKI TJEDAN ROĐENDAN JEDAN,
PRŠTE ŽELJE, PUCAJU BALONI,
OD SLATKIŠA DIJELE SE BOMBONI.
ZAPJEVA PJESMU PJEVAČ GLASAN,
ROĐENDAN JE NAMA SVIMA KRASAN.

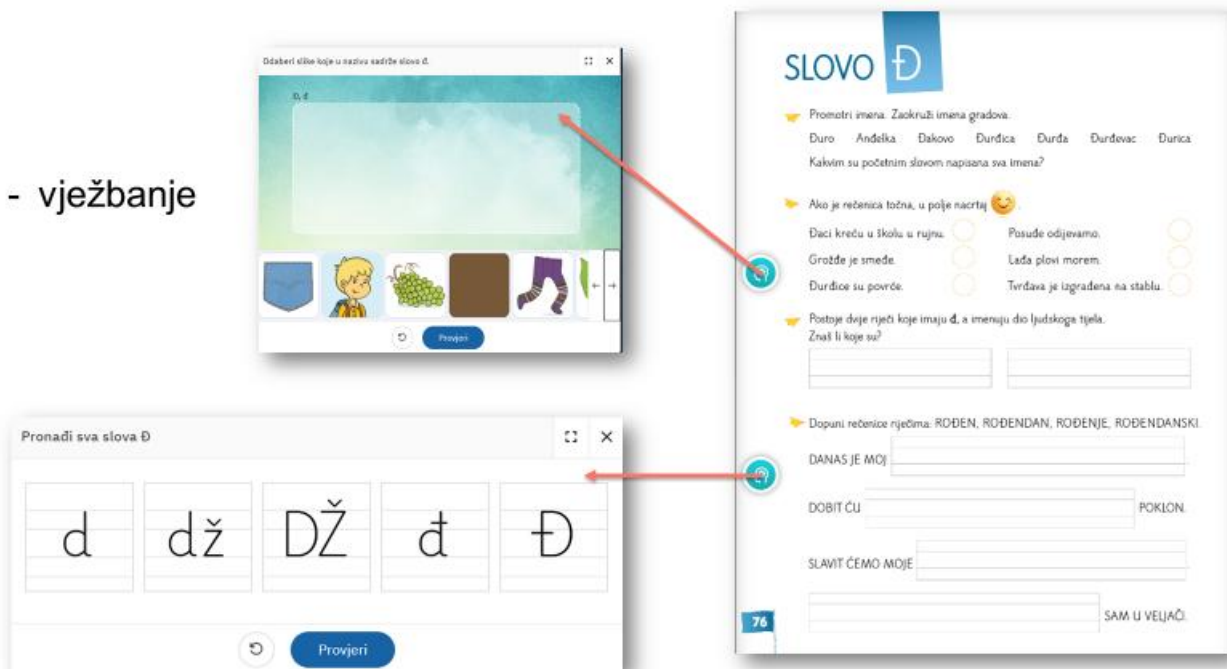
REKREATIVNASTANKA

Slika 3. Primjer digitalnih obrazovnih sadržaja uz učenje slova Đ, đ

1. razred: Vježbanje glasa i formalnog školskog slova Đ, đ

Uvježbavanje glasa i formalnog školskog slova Đ, đ obogaćeno je sadržajima iz DOS-a: pjesma *U tvrđavi u Đakovu*, osmosmjerka, zadatci pronalaženja, razvrstavanja i dopunjavanja riječi koje sadržavaju slova Đ ili đ, slagalica i pitanja vezana uz nju te nastavni listić (slika 4.).

- vježbanje



Slika 4. Primjer uvježbavanja formalnog školskog slova Đ, đ

4. razred: Vrste riječi – ponavljanje i vježbanje

Dio zadataka za ponavljanje i uvježbavanje vrsta riječi u 4. razredu nalazi se u DOS-u, a poveznice su u digitalnom udžbeniku koji također sadržava različite vrste zadataka (slike 5. i 6.).

Vrste riječi – imenice, glagoli i pridjevi – 4. razred

OŠ HJ A.4.5. Učenik oblikuje tekst primjenjujući znanja o imenicama, glagolima i pridjevima uvažavajući gramatička i pravopisna pravila.

- u etapi ponavljanja

<https://hr.izzi.digital/DOS/52955/53286.html>

Slika 5. Primjer ponavljanja sadržaja o imenicama

<https://hr.izzi.digital/DOS/52955/53307.html>

<https://hr.izzi.digital/DOS/52955/223613.html>

Slika 6. Primjer ponavljanja sadržaja o pridjevima i glagolskim vremenima

Zaključak

U današnjem ubrzanom digitalnom dobu integracija digitalnih udžbenika u obrazovanju predstavlja metodički korak naprijed prema učinkovitijim načinima poučavanja. Digitalni udžbenici serije *Tragači* primjer su te promjene uključivanjem svih bitnih elemenata potrebnih za metodički rezultat nastave. Iskorištavanjem interaktivnih značajki, multimedijskih sadržaja i prilagodljivih alata za učenje, digitalni udžbenici ne samo da aktivnije angažiraju učenike već također uvažavaju individualne stilove učenja.

Jedna od primarnih prednosti digitalnih udžbenika jest u njihovoj sposobnosti da pruže dinamičnije i interaktivnije iskustvo učenja. Mogu sadržavati širok raspon multimedijskih elemenata, kao što su videozapisi, simulacije i interaktivne vježbe. Taj pristup uključuje više osjetilnih razina učenika, potičući dublje razumijevanje i razvijajući različite kompetencije.

Jedan od zaključaka istraživanja utjecaja uporabe digitalnih udžbenika na učenike pokazuje da „digitalni udžbenici pomažu u poboljšanju različitih kompetencija, a ne samo kognitivnih, pomičući na taj način fokus na razvoj različitih kompetencija učenika putem digitalnih udžbenika.“ (Hyunjung, 2024.)

Danas su digitalni udžbenici jednostavni i lako dostupni te tako tehnički oblikovani da se njima mogu koristiti i oni s tek osnovnim vještinama i znanjem u digitalnom svijetu. No, potrebno je stalno istraživanje i analiziranje digitalnih udžbenika koje proizlazi iz činjenice da se tehnološka dostignuća mijenjaju iznimno brzo, a s njima i načini metodičkog oblikovanja sadržaja u digitalnom udžbeniku.

U svakodnevnom metodičkom kontekstu „digitalni udžbenici nude zadatke, metodičke predloške (jezičnometodičke, književnoumjetničke i neknjiževne) te strategije za rješavanje zadataka i odabir jezičnih sadržaja za oblikovanje metodičkih situacija usklađenih s procesom učenja i učenikovim jezičnim iskustvom. Kvalitetni digitalni udžbenici sprečavaju povezivanje s neprovjerenim sadržajima na mrežnim stranicama i uključuju mnoštvo pripremljenih metodičkih materijala, komunikacijskih i problemskih zadataka“ (Budinski i Kolar Billege, 2016).

Prihvatite budućnost obrazovanja uz digitalne udžbenike i otkrijte nove mogućnosti učenja!

Literatura

Knjiga:

- Budinski, V., Kolar Billege, M., Ivančić, G., Mijić, V., Puh Malogorski, N. (2020). *Trag u priči 1*, radni udžbenik iz hrvatskoga jezika za prvi razred osnovne škole, 2. i 3. dio. Zagreb: Profil Klet d.o.o.
- Budinski, V., Kolar Billege, M., Ivančić, G., Mijić, V., Puh Malogorski, N. (2020). *Trag u priči 2*, radni udžbenik hrvatskoga jezika za 2. razred osnovne škole, 1. i 2. dio. Zagreb: Profil Klett d.o.o.
- Budinski, V., Kolar Billege, M., Ivančić, G., Mijić, V., Puh Malogorski, N. (2020). *Trag u priči 3*, radni udžbenik hrvatskoga jezika za 3. razred osnovne škole, 1. i 2. dio. Zagreb: Profil Klett d.o.o.
- Budinski, V., Kolar Billege, M., Ivančić, G., Mijić, V., Puh Malogorski, N. (2020). *Trag u priči 4*, radni udžbenik Hrvatskoga jezika za 4. razred osnovne škole, 1. i 2. dio. Zagreb: Profil Klett d.o.o.
- Jandrić, P. (2014). *Digitalno učenje*. Zagreb: Školske novine i Tehničko veleučilište u Zagrebu.
- Kolar Billege, M. (2020). *Sadržaji, ishodi i vrednovanje u Hrvatskom jeziku*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Markočić Dekanić, A., Gregurović, M., Batur, M. i Fulgosi, S. (2019). *PISA 2018: rezultati, odrednice i implikacije: Međunarodno istraživanje znanja i vještina učenika*. Zagreb: NCVVO.
- Matijević, M. i Topolovčan, T. (2017). *Multimedijska didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Mayer, R. (2014). *Multimedia learning*. Santa Barbara: Cambridge University.

Rad u zborniku:

- Budinski, V. i Kolar Billege, M. (2016). Od zavičajnoga govora do standardnoga hrvatskog jezika uz primjenu metodičkoga instrumentarija u digitalnome udžbeniku. U K. Čeliković (ur.) *Dani Balinta Vujkova – dani hrvatske knjige i riječi* (str. 73-86). Subotica: Hrvatska čitaonica.
- Ivančić, G. (2023). Digitalni udžbenici za Hrvatski jezik u 3. razredu osnovne škole – usporedba i analiza. U B. Filipan-Žiganić, M. Sabo Junger, G. Lapat, I. Nikolić, H. Šlezak,

A. Višnjić-Jevtić (Ur.) *5. međimurski filološki i pedagoški dani: Jezik, književnost i obrazovanje – stanje i perspektive* (str. 159-169). Čakovec: Sveučilište u Zagrebu i Učiteljski fakultet.

<https://www.ufzg.unizg.hr/wp-content/uploads/2024/02/5Mfpd-Zbornik-radova.pdf>

(Preuzeto 1. listopada 2024.)

Matijević, M. (2004). Udžbenik u novom medijskom okruženju. U: Halačev, S. (ur.) *Udžbenik i virtualno okruženje*. (73-82). Zagreb: Školska knjiga.

Rad u časopisu:

Alerić, M., Kolar Billege, M. i Budinski, V. (2019). Medijsko opismenjavanje u osnovnoj školi. *Communication Management Review*, 04 (01), 50-59. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/file/326231> (Pristupljeno 20. lipnja 2024.)

Hyunjung, I. (2024). Affective and Social Competencies of Elementary School Students in the Use of Digital Textbooks: A Longitudinal Study. *Biheavioral Sciences* 14(3), 179. Preuzeto s: <https://www.mdpi.com/2076-328X/14/3/179> (Pristupljeno 14. lipnja 2024.)

Martin, R. (2012). The road ahead: eBooks, eTextbooks and publishers' eletronic resources. *Future challenges, sustainable futures*. 602-606. Preuzeto s: https://www.ascilite.org/conferences/Wellington12/2012/images/custom/martin_romanana_the_road.pdf (Pristupljeno 15. lipnja 2024.)

Pale, P. (2002). Što je digitalni udžbenik. *CARNet–Edupoint*. 2(11). Preuzeto s: <http://edupoint.carnet.hr/casopis/broj-11/clanak-01/digitalni.pdf> (Pristupljeno 14. lipnja 2024.)

Rodek, S. (2011). Novi mediji i nova kultura učenja. *Napredak* 152(1) 9-28.

Španović, S. (2010). Pedagogical Aspects of E-textbooks. *Odgojne znanosti*, 12(2). 459-470. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/file/101937> (Pristupljeno 16. lipnja 2024.)

Dokument:

[NN] Narodne novine (2019). *Kurikulum za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*. (NN 10/2019).

Tea Baričević, učiteljica razredne nastave s pojačanim predmetom engleskog jezika
učiteljica mentorica

Petra Eterović, dipl. ing. kemije, učitelj biologije i kemije

OŠ Ivana Gorana Kovačića, Škola u bolnici, Zagreb

Mentorica: izv. prof. dr. sc. **Vesna Budinski**

Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet

Metodika hrvatskoga jezika

Škola u bolnici, projekt Djeca za djecu, OŠ Ivana Gorana Kovačića

Uvod

Škola u bolnici pri OŠ Ivana Gorana Kovačića postoji od 1990. godine. Prva organizacija nastave održavala se na Klinici za pedijatriju KBC-a Zagreb na Hematološko-onkološkom odjelu, a nastavu su izvodile školska pedagoginja i dvije učiteljice razredne nastave. Izvođenje nastave poslije se širi na ostale pedijatrijske odjele. Od školske godine 2009./2010. nastava se održava pri Dječjoj bolnici Srebrnjak, Odjel za pulmologiju i alergologiju, Odjel intenzivnog liječenja, Dnevna bolnica, Reumatološko-kardiološki odjel, Odjel za otorinolaringologiju i kirurgiju glave i vrata. Od školske godine 2021./2022. nastava *Škola u bolnici* dobiva svoj položaj i na Klinici za infektivne bolesti „Dr. Fran Mihaljević“, Odjel za malu djecu s Jedinicom za intenzivno liječenje, Odjel za predškolsku i školsku djecu. Aktivnosti *Škole u bolnici* kontinuirano se šire i time se integriraju svi predmetni učitelji za potrebe djece koja borave u bolnici (od 2 do 60 dana).

Što se time postiže?

Život i rad u suvremenom društvu prate nova otkrića, dostignuća i napredak u gotovo svim područjima ljudske djelatnosti. Mnogobrojni su utjecaji s pozitivnim i negativnim predznakom. Ne ulazeći u sociološku analizu postanka škole, treba se samo podsjetiti činjenice da je škola životna zajednica koju čini veći ili manji broj djece koja činom stupanja u školu, odnosno *Školu u bolnici*, prestaju biti samo mali pacijenti već postaju učenici. Sve se

te promjene odražavaju na život i rad učenika, posebice na njihovo fizičko i psihičko zdravlje te upravo očuvanje i poboljšanje mentalnog zdravlja postaje imperativ vremena u kojem živimo. Ta obilježja imaju specifičnu težinu kada je u pitanju učenik u bolnici (bolest, liječenje, ozdravljenje). U Republici Hrvatskoj bitan je odgojno-obrazovni rad učitelja u bolnicama. Dijete (učenik) tijekom odrastanja dolazi u bolnicu s primarnim ciljem ozdravljenja. *Škola u bolnici* interdisciplinarno preuzima poziciju obrazovanja (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnom i srednjem školstvu).

Škola u bolnici i učitelji stvaraju ugodno ozračje, odnosno pozitivno raspoloženje tijekom obrazovanja u bolnici. Uloga je učitelja u *Školi u bolnici* nastaviti edukaciju točno na poziciji učenika u matičnoj školi. Nastava u bolnici, uz realizaciju programa, u prvi plan stavlja samorealizaciju pojedinca kako bi stekao pripadnosti novom kolektivu u bolnici, osjećaj sigurnosti, osjećaj osobne vrijednosti, doživljaj ljubavi i razvoj pozitivne slike o sebi.

„Vrednote su ovisne o mjestu i vremenu njihovog realiziranja, povezane su s osobama, stvarima i događajima, proistekle su iz interakcije različitih društvenih čimbenika; u nekom zatvorenom sustavu su relativno stabilne; uvijek su hijerarhijski raspoređene i, razumljivo, uvijek su poželjne; vrednote nisu dokazive – one su evidentne“ (Tomić, 2020, str. 30). Sama pozicija i metodičke aktivnosti učitelja prostor su za usvajanje vrednota.

Metodička organizacija rada *Škole u bolnici*

Metodička artikulacija nastave provodi se u učionici, blagovaonici/igraonici, na odjelima i uz bolnički krevet učenika. Vremenska dimenzija poučavanja prilagođena je učeniku, a nastava trenutnim individualnim mogućnostima učenika (personalizirani metodički instrumentarij) (Budinski, 2019). Nastava se održava po programu matične škole iz koje učenik dolazi, u skupinama (kombinirana nastava) ili individualno. Skupine su strukturirane od učenika koji pohađaju nastavu od 1. do 4. razreda i od 5. do 8. razreda. Učitelji volonterski uključuju učenike srednjih škola i gimnazijalce.



Slika 1. Poučavanje u skupini



Slika 2. Individualna nastava uz bolnički krevet

U slučaju dužeg boravka učenika u bolnici kontaktira se i njihova matična škola, a sve u svrhu sumativnog i formativnog praćenja učenika. Na taj način učenik ne ostaje bez ocjene i neometano može nastaviti školovanje u trenutku ozdravljenja.

Suvremeni metodički instrumentarij i pristup učeniku koji boravi u *Školi u bolnici* zahtijeva od učitelja primjenu novih oblika i metoda poučavanja, kao što su rad u grupi i suradničko učenje ili personalizirani pristup (Budinski, 2012).



Slika 3. Suradničko učenje u *Školi u bolnici*

Za evidenciju učenika koristi se e-dnevnik i razredna knjiga Z za srednjoškolce i učenike izvan Republike Hrvatske. Evidencijom u e-dnevnik omogućuje se matičnoj školi uvid u napredak učenika *Škole u bolnici* kao i uvid u ocjene i opisno praćenje učenika.

Projekt Djeca za djecu u *Školi u bolnici*

Projekt Djeca za djecu u *Školi u bolnici* je primjer koji pokazuje koliko je važno prilagoditi obrazovanje specifičnim potrebama učenika. Škola u bolnici ima ključnu ulogu u osiguravanju kontinuiteta obrazovanja i pružanja emocionalne potpore učenicima i njihovim roditeljima. Upravo je jedan od ciljeva tog projekta humanizacija dječjih odjela *Škole u bolnici*. Naime, dugogodišnjim radom učitelji su uočili brojne potrebe učenika, roditelja i medicinskog osoblja u vidu poboljšanja kvalitete boravka djece na bolničkom liječenju. Držimo da je metodički organizirana nastava, uz bolnički krevet i u bolnici, jedan od vrijednih elemenata u obrazovanju učenika.

Učenici se tijekom boravka u bolnici uključuju u različite radionice koje obuhvaćaju kreativan rad, uređenje bolničkog prostora, humanitaran rad, organizaciju slobodnog vremena u bolnici, diskusiju, neformalno učenje i sl. Projekt Djeca za djecu je implementiran te su korištene metode individualnog pristupa, rad u skupinama i rad u kombiniranom odjelu (Lučić, Matijević, 2004). Radovi učenika izlažu se na Božićnom sajmu.

Projektom se nastoji educirati učenike o važnosti pomaganja i empatije s ljudima u potrebi. Na taj se način uključeni u projekt osnažuju, jačaju svoje socioemocionalne kompetencije i uključuju se u širu zajednicu u koju će se nakon ozdravljenja vratiti. Važnost projekta je i uključivanje učenika matične škole (u ovom slučaju OŠ Ivana Gorana Kovačića) u projekt, čime oni upoznaju potrebe svoje mikrozajednice u kojoj djeluje *Škola u bolnici*.



Slika 4. Astma dan, DB Srebrnjak



Slika 5. Škola dobrih djela, DB Srebrnjak i Klinika
za infektivne bolesti „Dr. Fran
Mihaljević“

Projekt uključuje edukaciju, razvoj i humanitarnu djelatnost. Nositelji i izvoditelji programa su Volonterski klub IGK, Božićni sajam, Astma dan, Škola dobrih djela, Projekt za osmijeh djeteta u bolnici... S pomoću ovoga projekta htjelo se ujedno pokazati i to da učenici ne gube kontinuitet u usvajanju nastavnih sadržaja s vršnjacima i da se mogu nakon hospitalizacije vratiti u redovni školski sustav.



Slika 6. Radovi učenika u bolnici



Slika 7. Volonterski klub (poklon djeci u
bolnici)

Zaključak

Važnost *Škole u bolnici* poveznica je između svakog hospitaliziranog učenika i njegove matične škole. Nepochjenjiva je vrijednost jer osigurava kontinuitet obrazovanja. Ovaj model škole pruža emocionalnu podršku i osjećaj „normalnosti“, smanjuje stres i anksioznost povezanu s propuštanjem školskih aktivnosti. Djeca ne ostaju zaklinuta za učenje, što olakšava njihov povratak u redovni školski sustav.

„Šutjeti, promatrati, slušati, razgovarati s pojedincima i cijelim razredom, voditi računa o raznolikosti pojedinca i zadržati koheziju skupine, to nije lako. Nastavniku odlučnom da izvrši taj zadatak, koristit će ako nije osamljen. Rad u timu s poduzetnim kolegama daje težinu, održava dinamičnost i jasnu svijest o postupcima“ (Évano, 2004, str. 192).

Učitelj je učeniku u *Školi u bolnici* emocionalna podrška, motivator i inspiracija. Učitelj treba učeniku, čak i kada se učenik osjeća loše, pomoći da zadrži pozitivan stav prema učenju i budućnosti. Metodički personalizirani pristup bitan je čimbenik u nastavnom planiranju i metodama poučavanja, individualan prema potrebi svakog djeteta, uzimajući u obzir njegove zdravstvene uvjete i mogućnosti (Budinski, 2019).



Slika 8. Učitelji Škole u bolnici

Komunikacija s roditeljima i medicinskim osobljem neizostavna je u kreiranju odgojno-obrazovnog procesa. Škola u bolnici osigurava svakom djetetu priliku za učenje. Metodički

personalizirani pristup i integracija djece heterogenih skupina i obrazovnih potreba zahtijeva obrazovanog učitelja s visokom osviještenošću o potrebi empatije i inkluzivnog rada s djecom (Budinski, 2019). Ovo su učitelji *Škole u bolnici* pri OŠ Ivana Gorana Kovačića (2024./2025.) koji zajedno pridonose kvaliteti rada u bolnici: Snježana Turčin, Kristina Lozančić, Vesna Žugec, Ružica Rogina Gačal, Zorislava Juratek, Josip Baneković, Aneta Jozić Bolčević, Ivan Šuto, Ksenija Lukač, Petra Eterović i Tea Baričević.

Tijekom cijeloga metodičkog rada pratio nas je i podržavao Darko Kovačević, ravnatelj OŠ Ivana Gorana Kovačića u Zagrebu.

Literatura

Bežen, A., Budinski, V., Kolar Billege (2012). Što, zašto, kako u poučavanju hrvatskog jezika. Zagreb. Profil

Budinski, V. (2019). Početno čitanje i pisanje na hrvatskom jeziku. Zagreb. Profil International; Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Évano, C. (2004). Imamo pravo ne shvatiti odmah. Zagreb. Profil

Lučić, K., Matijević, M. (2004). Nastava u kombiniranim odjelima, priručnik za učiteljice i učitelje. Zagreb, Školska knjiga

Tomić, D. (2020). Filozofija i odgoj. Zagreb. UF, Sveučilište u Zagrebu

Hrvatski pravopis (2013). Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje

Veliki rječnik hrvatskog standardnog jezika (2015). Školska knjiga

Mrežni izvori:

<https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli>

Hana Tisaj, univ. bacc. educ. math.

Sveučilište u Zagrebu, PMF – Matematički odsjek

Mentorica: izv. prof. dr. sc. **Nevenka Maras**

Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet

Metodika nastave matematike

Usidrena nastava

Uvod

Prilikom odabira seminarskih tema na kolegiju Didaktika 2, profesorica Maras predložila je temu usidrene nastave. Svima nam je to bio nepoznat pojam, no, istraživanjem teme, uvidjela sam koliko to može biti zanimljivo i korisno kad bi se takva nastava napravila u razredu. Prvi mi je zadatak bio istražiti kako je takva vrsta nastave dobila ime. Prema [3], *sidro/usidravanje* odnosi se na poveznicu između priče ili modela koji odlučimo rabiti i situacije iz svakodnevnog života s kojom zadani problem možemo povezati.

S obzirom na to da nam je svima ovo u potpunosti nova tema, izlagati seminarski rad bilo je zanimljivo i meni, a i mojim kolegama. Odabrala sam video kao primjer takve nastave i isprobala ga s kolegama. Prikazala sam im video te ga prolazila s njima po fazama, postavljala pitanja, a zajedno smo rješavali problem. Iako je video bio primjereniji učenicima viših razreda osnovne škole, nama je svima bilo zanimljivo i zabavno. Zaključili smo da je usidrena nastava izuzetno koristan način utvrđivanja sadržaja i produbljivanja znanja, a samim time bismo voljeli jednog dana biti u prilici s vlastitim učenicima isprobati takav način učenja.

Ipak, takav način učenja je drugačiji od onih načina na koje se većina nas naučila. Ne provodi se bez pripreme, a za provođenje je potrebno puno vremena u razredu, kao i puno

vremena za pripremu. U radu ću detaljnije objasniti što je usidrena nastava, kako se za njezinu uspješnost pripremiti te kako je provesti.

Usidrena nastava nastala je kao dio konstruktivističke teorije učenja [1]. Prilikom učenja, koristi se tehnologija (digitalna tehnologija, fotografije, dijagrami, fizički objekti...), a nastavnik ima ulogu 'menadžera' učenja – tu je kako bi usmjeravao učenike, što njima omogućuje aktivno učenje.

Principi dizajniranja usidrene nastave

Prema [2], postoji sedam principa dizajniranja usidrene nastave. Ti principi ne stoje i ne provode se zasebno, već kao integrirana cjelina. Kako bi implementacija usidrene nastave bila uspješna, svi se principi koje ću navesti u nastavku moraju koristiti i isprepletati.

1. Generativan format učenja (*Generative Learning Format*)

Potrebno je odabrati primjereno sidro. To je obično priča koja vodi k nekom problemu, a koja je istovremeno učenicima zanimljiva kako bi održavali pažnju i bili zainteresirani za rješenje. Završetak takve priče zapravo je rješenje problema koji se njome zadaje. Do njega će učenici doći sami i na kraju ga izložiti.

Takva metoda osigurava pažnju i interes učenika. Daje im intrinzičnu motivaciju putem aktivnog učenja i međusobne diskusije.

2. Prezentacija s pomoću videa (*Video-Based Presentation Format*)

Odabire se videozapis koji traje najviše pet minuta kako bi učenici održali pažnju tijekom cijelog trajanja videa i bili u stanju razumjeti i zapamtiti sve potrebne informacije. Osim toga, nema potrebe da video bude dulji od pet minuta kako zadatak ne bi bio prekomplikiran i predug za rješavanje. Prednost ovog formata je ta da učenici mogu bolje razumjeti kompleksne probleme nego kad bi isti problemi bili izloženi u auditivnom ili tekstualnom obliku.

Takva metoda osigurava dinamičnu vizualnu i spacijalnu reprezentaciju sadržaja koji se inače poučava udžbenicima i drugom literaturom.

Video mora biti takav da dobro opisuje problem koji se zadaje, to jest da učenici mogu razumjeti sve dane informacije i prepoznati problem.

Takav je format pogodan za učenike koji imaju problema s čitanjem ili razumijevanjem teksta. Daje im priliku da razviju vještine prepoznavanja uzoraka ili shema u rješavanju problema.

3. Narativni format (*Narrative Format*)

Odabire se prikladan videozapis koji je vođen pripovjedačem/naratorom kako bi se učenicima približili i objasnili likovi, njihovo razmišljanje, događaj koji im je od interesa te eventualne posljedice. Problem se pojavljuje prirodno i spontano, što učenicima daje dojam da rješavaju stvaran problem, umjesto da se bave školskom lekcijom u obliku videa.

Takav format omogućuje uvođenje više važnih informacija u priču.

4. Kompleksnost problema (*Problem Complexity*)

Priča koja se koristi, dakle sidro, mora biti vrlo kompleksa kako bi se osigurala potpuna pozornost učenika, kao i da se stimulira njihova znatiželja. Problemi trebaju biti takvi da zahtijevaju više koraka kako bi se riješili. Ta je metoda pogodna kako bi se učenike 'istreniralo' da rješavaju kompleksne i realistične probleme.

5. Dizajn ugrađenih podataka (*Embedded Data Design*)

Odabire se priča koja uključuje sve informacije koje su potrebne da se problem riješi, a uz to uključuje i velik broj nepotrebnih informacija. Učenici trebaju biti u stanju razumjeti koji je problem zadan i razlučiti koje su od danih informacija bitne kako bi ga riješili.

6. Prilike za prenošenje znanja (*Opportunities for Transfer*)

Odabire se sidro koje učenicima daje priliku prenositi znanje iz područja kojim se trenutno bave na teme koje su se prethodno obrađivale u istom području.

Takva metoda omogućuje duboko učenje, povezivanje te prenošenje vještina.

7. Veze u kurikulumu (*Links Across the Curriculum*)

Uz sve informacije koje su potrebne da se problem riješi, odabrana priča uključuje i teme iz drugih predmeta ili područja.

Takva metoda osigurava holistički pristup učenju.

Dio ovih zaključaka može se pronaći i u tekstu Pappasa [5]. Prema njemu, glavni su principi dizajniranja usidrene nastave postojanje sidra utemeljenoga na stvarnom scenariju, učenje otkrivanjem te intenzivno korištenje tehnologija za učenje.

Nakon što savladamo sve principe te sami sebi, kao nastavnici, pripremimo podlogu za provođenje usidrene nastave, krećemo na njezinu implementaciju u razredu.

Implementacija usidrene nastave

Usidreno je učenje uspješno u fazi kad su učenici već savladali temeljne vještine putem direktnih instrukcija. Osim toga, ono potiče matematička postignuća učenika s poteškoćama u razvoju. Ti učenici nerijetko imaju problem s razumijevanjem zadanog problema i oblika traženog rješenja, razlikovanjem važnih i nevažnih podataka te odabirom strategije rješavanja.

Prema [4], usidrena se nastava uvodi u sedam faza:

1. Odabir materijala

Materijali moraju biti u skladu s kurikulumom te odobreni od škole. Mogu se koristiti različiti mediji: videozapis, audiozapis, tekst, slike, grafovi, karte...

Ponekad učenici različitim brzinama prihvaćaju i razumiju različite koncepte pa u takvim slučajevima treba pripremiti više različitih materijala ili prikaza.

2. Pregled medija

Učenici pregledavaju pripremljen materijal. Treba se pobrinuti za to da svaki učenik ima prikladne alate za gledanje materijala (slušalice, monitor...).

3. Analiza

Učenici u skupinama ili kao razredna cjelina prepričavaju priču. Nastavnik služi samo za vodstvo razgovora i usmjeravanje diskusije postavljajući pitanja kako bi učenici osvijestili poantu videa te ono što su uočili prikazali kao problem koji će kasnije rješavati. Učenici u skupinama na neki način dokumentiraju sve što su primijetili (shematski, tekstualno, grafički, umnom mapom...). Ovo je dobar način da se učenike potakne postavljati pitanja koja vode višoj razini razmišljanja (Zašto? Kako? Kad? Što ako...?), a na kraju i rješavanju problema.

4. Određivanje problema koje će rješavati

Učenici u skupinama konkretiziraju i konstruiraju probleme koje su uočili u materijalu, a koje će kasnije rješavati. U ovoj se fazi materijal može detaljnije proučiti, na primjer video se može pregledati više puta i po potrebi zaustaviti ili vratiti.

5. Istraživanje procesa rješavanja

Učenici diskutiraju i zajedno istražuju, isprobavaju i predlažu metode i strategije koje će biti od pomoći pri rješavanju. Metode učenicima neće odmah biti očite pa ova faza može duže potrajati.

6. Rješavanje problem

Učenici suradnički rješavaju probleme koje su konstruirali iz danog materijala, i to najčešće metodom pokušaja i promašaja. Isprobavaju različite strategije koje su predložili u prethodnoj fazi, a u nekim dijelovima mogu koristiti i već naučene osnovne vještine i principe. Po potrebi se mogu konzultirati s nastavnikom koji neće riješiti problem umjesto njih, već će ih potpitanjima navoditi na pravi put do rješenja.

7. Prezentacija rješenja

Svaka skupina izlazi pred ostatak razreda i prezentira svoj rad. Ako se radilo na način da nemaju sve skupine iste materijale, prvo će reći koji su video gledali (ili drugi odabrani materijal), a zatim će iskazati na koje su sve probleme naišli, kako su ih konstruirali i postavili, kojim su ih strategijama riješili te na kraju prezentiraju rješenje i zaključak. Ostatak razreda, a po potrebi i nastavnik, skupini postavlja pitanja. Uspoređuju se konstruirani problemi, strategije rješavanja i točnost rješenja.

Vodi se i razgovor o smislenosti i učinkovitosti strategija i postupaka.

Važno je napomenuti da se ovih sedam faza neće provoditi samo u jednom nastavnom satu, već će se za to iskoristiti više sati s obzirom na to da je osmišljeno kao manji razredni projekt.

Zaključak

Pod uvjetom da je ispravno odrađena, usidrena nastava može biti vrlo zanimljiv i koristan alat u nastavi. Ona neće služiti za uvođenje novih sadržaja, ali je vrlo korisna za utvrđivanje i produbljivanje postojećih znanja, kao i za povezivanje raznih sadržaja.

Učenici su u današnje vrijeme naviknuti na konstantnu mentalnu stimulaciju, što je posljedica digitalnog unaprjeđenja svijeta. Ispravnim odabirom sidra možemo „uhvatiti“ pažnju i interes učenika. Osim što će im materijal biti interesantan, htjet će znati kako priča završava, a rješavanje će im biti zanimljivo jer imaju puno više slobode nego u konkretnim udžbeničkim zadacima. Sami će istraživati i birati probleme i rješenja, što znači da je njihov angažman osiguran. Većina se materijala može birati tako da postoji više točnih rješenja problema. Prilikom rješavanja, koristit će naprednija znanja, ali bit će im potrebni i osnovni pojmovi i činjenice, što znači da svi učenici mogu aktivno biti uključeni u rješavanje – i napredniji i slabiji. Zbog rada u skupinama, blago natjecateljskog duha među njima i interesa za rješenje, takvim se načinom kod učenika može poticati motivacija za radom i želja za usvajanjem novih sadržaja.

Literatura

Bransford, J., Anchored Instruction,

<https://web.archive.org/web/20150710072426/http://www.lifecircles-inc.com/Learningtheories/bransford.html>, (pristupljeno 24. 5. 2024.)

Crews, T. R., Biswas, G., Goldman, S., Bransford, J. (1997). Anchored Interactive Learning Environments. *International Journal of Artificial Intelligence in Education (IJAIED)* 8, 142-178.

Kurt S., Anchored Instruction Model, <https://educationaltechnology.net/anchored-instruction-model/> (pristupljeno 5. 6. 2024)

Lappin Castillo, W. (2020). Supporting Mathematic Achievement for Students with Learning Disabilities Through Enhanced Anchored Instruction. *The STEAM Journal* 4(2), 4-7. DOI: 10.5642/steam.20200402.18

Pappas, C., Instructional Design Models And Theories: Anchored Instruction, <https://elearningindustry.com/anchored-instruction> (pristupljeno 28. 5. 2024.)

Alen Ptičar, odgojitelj mentor

DV Petar Pan, Zagreb

Mentorica: doc. dr. sc. **Edita Rogulj**

Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet

Metodika upoznavanja okoline

Integriranje digitalne tehnologije u projekt *Emocije*

Sažetak

Projekt *Emocije* usmjeren je na razvoj socioemocionalnih vještina djece u dobi od 5 do 7 godina. Tijekom projekta između ostalih aktivnosti koristila se integracija digitalne tehnologije i umjetne inteligencije (engl. *Artificial Intelligence*, AI). Prva faza projekta usmjerena je na utvrđivanje postojećeg znanja djece o emocijama te su identificirani izazovi u prepoznavanju i izražavanju tuđih i vlastitih emocija. Ciljem ostvarivanja planiranih ciljeva projekta, napravljene su određene prostorno-materijalne promjene, kao i specifični centar emocija i programa vježbi za regulaciju emocija.

Druga faza projekta uključivala je aktivnosti usmjerene na poboljšanje emocionalne inteligencije uporabom različitih pristupa, uključujući CACAO (engl. *Cell Biology and Art Class Omnibus*) metodu koja spaja biologiju, umjetnost i glazbu. Korištenjem alata umjetne inteligencije (AI), stvorena je pjesma koja sažima postignuća projekta, dodatno motivirajući djecu. Uvođenje AI-a ne samo da je obogatilo projekt već je i omogućilo kreiranje inovativnih edukativnih materijala, potičući djecu na izražavanje i razumijevanje emocija na kreativan i interaktivan način. Projekt *Emocije* pokazuje kako integracija digitalne tehnologije može značajno doprinijeti emocionalnom razvoju djece, pružajući im alate za uravnotežen emocionalni razvoj i bolju prilagodbu na promjene.

Uvod

Živimo u vremenu kada se sve brzo mijenja, posebno s obzirom na razvoj i upotrebu tehnologije (Greene, 2018). Svakodnevno svjedočimo novim tehnološkim dostignućima koja mijenjaju način na koji radimo, učimo i komuniciramo. U takvom okružju spremnost na promjene postaje ključna vještina. Tehnologija ne samo da ubrzava ritam promjena već i povećava potrebu za prilagodljivošću i fleksibilnošću. Oni koji su spremni prihvatiti nove tehnologije i prilagoditi se novim okolnostima, imaju više prilika za uspjeh. Spremnost na promjene uključuje otvorenost za učenje novih stvari, prilagođavanje novim alatima i metodama te sposobnost brzog odgovaranja na nove izazove. Na temelju navedenoga može se zaključiti da je neophodno pripremati djecu od najranije dobi na razvoj vještina koje će im omogućiti lakše prilagođavanje i prihvaćanje izazova koje ih očekuju, a koji su uzrokovani svakodnevnim tehnološkim napretkom (Marr, 2022). Uočavanjem djetetovih potreba i njihovim pravodobnim zadovoljavanjem omogućuje se stvaranje svih potrebnih predispozicija za cjelokupni djetetov razvoj (Starc i sur., 2004).

Praćenjem aktivnosti djece u skupini u dobi od 5 do 7 godina, uočena je potreba za poboljšanjem socioemocionalnih vještina što je bio pokretač niza aktivnosti usmjerenih na osnaživanje djece u tom području. Tijekom rada s djecom uočeno je da mnogi od njih imaju poteškoća u prepoznavanju i izražavanju emocija, kao i u upravljanju vlastitim emocionalnim reakcijama. Upravo zbog toga pokrenut je projekt *Emocije* s ciljem razvoja socijalne kompetencije kao jedne od ključnih kompetencija (Jurčević Loznačić, 2016).

Na temelju prikupljenih informacija tijekom promatranja djece u aktivnosti započeta je druga faza projekta koja je uključivala uvođenje različitih aktivnosti i centara za učenje. Promjene u prostorno-materijalnom kontekstu pridonose mijenjanju percepcije djece o vlastitim emocijama te započinje njihovo mijenjanje. Promjene i usvojena znanja objedinjena i naglašena u pjesmi pridonijela bi naglašavanju ključnih ishoda projekt *Emocija* te ga učinila zabavnim i prepoznatljivim. U navedenom procesu umjetna inteligencija (AI) pružila je izvanrednu podršku. Uporabom AI alata, prilagođen je tekst, što rezultira finalnom verzijom pjesme s glazbom. Pjesma nastala uz pomoć AI-a postaje dodatna motivacija za rad s djecom te je označila projekt *Emocije*. Ostvarivanje postavljenog

cilja projekta upućuje na potrebu za kreiranjem okruţja u kojem će djeca moći samostalno i autonomno izraţavati svoje emocije, učiti kako se nositi s njima i razvijati vještine potrebne za uravnoteţen emocionalni razvoj (Starc i sur., 2004). Upravo uporabom alata koje nudi AI, obogaćen je projekt i postignuti su značajni rezultati u razvoju socioemocionalnih vještina djece.

Prirodna sposobnost izraţavanja emocija

Prva faza projekta bila je usmjerena na utvrđivanje postojećih znanja djece o emocijama. Djeca su znala imenovati nekoliko osnovnih emocija: sreća, tuga, ljutnja i strah. Imenovanju navedenih emocija pridonio je crtani film *Izvrnuto obrnuto* koji su djeca gledala kod kuće. Film na jako dobar i djeci primjeren način objašnjava naš unutarnji svijet emocija. Film je potaknuo djecu na razmišljanje o emocijama, što je iskorišteno u razgovoru u kojem odgojitelj postavlja pitanja kako bi dobio mišljenje djece. Odgovori na pitanja *Smijemo li biti tuţni?* i *Smijemo li plakati ili biti ljuti?* bili su iznenađujući jer su djeca uglavnom odgovarala negativno, odnosno da ne smiju biti tuţni i ljuti te da plakanje nije dozvoljeno. Takvi odgovori navode na zaključak da je dječje razumijevanje emocija oblikovano očekivanjima okoline, nedostatkom modeliranja emocionalnog izraţavanja, nedostatkom razumijevanja te strahom od kazne ili odbacivanja (Bariola, Gullone, Hughes, 2011). Dobiveni odgovori upućuju na potrebu za hitnim djelovanjem usmjerenim na promjenu uvjerenja djece u odnosu na neugodne emocije što je temeljno za izbjegavanje potiskivanja emocija u kasnijoj fazi života te očuvanje kvalitetnog socioemocionalnog razvoja djece. Utjecaj prostornog konteksta na emocije je poznat (Amiryousefi, Amirian i Ansari 2019), stoga je u sobi dnevnog boravka sastavljen *Centar emocija* (Slika 1). U Centru su istaknute poruke koje djeci pomaţu da se podsjetu vaţnosti razumijevanja i izraţavanja vlastitih osjećaja i emocija. Afirmativne poruke poput: *Smijemo biti tuţni*, *Smijemo plakati* i *Smijemo biti ljuti*, naglašavaju način ponašanja prema drugima, kao i predmetima i stvarima bez agresije kako bi se izbjegle eventualne ozljede i uništavanje predmeta i stvari. Poruke su usmjerene na razumijevanje i prihvaćanje različitih emocije te njihovo izraţavanje na primjeren i društveno prihvatljiv način (Zeman, Cassano, Perry-Parrish, Stegall, 2006).



Slika 1. Centar emocija

Cjeloviti program vježbi za regulaciju emocija

U drugoj fazi projekta realizirane su različite aktivnosti usmjerene prema osnaživanju djece u segmentu izražavanja i prihvatanja emocija. S ciljem ostvarivanja planiranih aktivnosti osmišljen je program vježbi za regulaciju emocija. Vježbe su se pokazale vrlo korisnima, a naročito kod određene djece koja teže reguliraju emocije, što ponekad može imati značajan utjecaj na dinamiku odgojno-obrazovne skupine (Bilić, Balić Šimrak i Kiseljak, 2012). Program vježbi uključuje dinamične vježbe, vježbe disanja i vođenu relaksaciju. Dinamične vježbe temelje se na aktivnosti koje pomažu djeci da pokretom izraze i oslobode nakupljene emocije. Korištene su poticajne aktivnosti s *YouTubea* koje uključuju dinamične vježbe inspirirane superherojskim pokretima i videoigrama, kako bi djeca na zabavan i interaktivan način razvijala snagu, ravnotežu i koordinaciju na različitim razinama izazova. Za razliku od dinamičkih aktivnosti, vježbe disanja usmjerene su na učenje tehnika disanja koje pomažu djeci da se smire i uspostave kontrolu nad svojim emocijama. Izvor ideje za vježbe disanja bila je besplatna brošura *Mindfulness – kratke vježbe za djecu* koju je izdala Poliklinika za zaštitu djece i mladih (2020). Brošura daje smjernice za aktivnosti u kojima djeca usvajaju tehnike disanja i metode meditacije (engl. *mindfulness*).

Takve vrste aktivnosti pomažu djeci da se smire, poboljšaju koncentraciju i reguliraju svoje emocije na učinkovit i jednostavan način. Vođena relaksacija uključuje priče i vizualizacije koje pomažu djeci da se opuste i usredotoče na pozitivne osjećaje. Za meditaciju i vođene relaksacije koristili smo materijale s *YouTube* kanala *Vježbaonica sreće* koje uključuju vođene vježbe za uvođenje djece u zamišljeni svijet, pomažu im da se opuste, smanje stres i poboljšaju emocionalno blagostanje uporabom kreativne i interaktivne tehnike. *Vježba disanja s pet prstiju* jedna je od vježbi disanja koja se posebno istaknula zbog jednostavnosti, optimalne dužine trajanja i učinkovitosti, te je kasnije gotovo svakodnevno korištena u radu. Ta se vježba izvodi praćenjem disanja dok se kažiprst desene ruke polako pomiče uzduž ruba palca lijeve ruke te polako prateći udah i izdah prolazimo preko svih pet prstiju. Vježba pomaže djeci da se smire i usmjere svoju pažnju. Posebna korist ove aktivnost je u trenucima kada je potrebno napraviti predah, vratiti usmjerenost djece na zajedničke aktivnosti.

Suradnja kao ključ za uspješnost u životu

Posebna pažnja posvećena je suradničkom učenju što utječe na međusobno povezivanje djece unutar odgojno-obrazovne skupine (Lepičnik Vodopivec, 2011). Aktivnosti su započete zbog uočene potrebe za uključivanjem sve djece unutar skupine. Time se stvaraju prilike za ostvarivanje interakcije među djecom različitih interesa te podupire njihova razmjena znanja. Aktivnost se temelji na zadacima namijenjenima za parove, što je početak suradničkog učenja. Izbor parova bio je slučajna na način da su djeca igrom izvlačenja imena iz šešira sastavljala parove. U ovoj aktivnosti djeca su nasumično birala imena svojih prijatelja iz skupine, što je dodatno kod djece izazvalo veliko oduševljenje i iščekivanje. Parovi bi zatim dobili zadatak koji su morali izvršiti u suradnji sa svojim partnerom. Svi zadatci osmišljeni su tako da potiču zajednički rad, komunikaciju i timski rad, omogućujući djeci da razvijaju svoje socioemocionalne vještine tijekom interakcije i suradnju s drugima (Lepičnik Vodopivec, 2011). Primjer jednoga zadatka bio je da djeca, nakon što izvuku svoga partnera, moraju nacrtati zajednički crtež rukom koja im nije dominantna. Dok jedno dijete crta kuću, drugo ima zadatak nacrtati okruženje gdje se ta kuća nalazi. Ova metoda osigurala je da djeca aktivno sudjeluju u stvaranju i dogovaranju zajedno s partnerom.

Cijela je aktivnost bila popraćena s puno smijeha s obzirom na to da djeca nisu navikla koristiti se nedominantnom rukom. Aktivnost je pridonijela unaprjeđivanju sposobnosti ostvarivanja socioemocionalnih odnosa, kao i uspostavu odnosa i suradnje između djece koja se inače možda ne bi družila ili samostalno ušla u aktivnost. Navedeno je naročito važno kod predškolske djece jer na takav način djeca imaju prilike zadržati pristup otvorenosti bez predrasuda, grupiranja ili izoliranja. Sposobnost pristupanja i uspostavljanja kontakta s novim prijateljima od iznimne je važnosti za kasniji razvoj u privatnom i poslovnom smislu (Jurčević Loznačić, 2016).

Važnost pozitivne slike o sebi

Poticanje kreativnosti i razvoj umjetničkih vještina usmjerene su, između ostaloga, na izbjegavanje izjave poput *Ja ne znam crtati*. Učestalost izjava djece u skupini poput *Ja to ne znam nacrtati*, pojavio se kao novi izazov, ponovno upozoravajući na pogrešna uvjerenja djece i prepreke u njihovu cjelovitom razvoju. Doista je čudno kada dijete rane dobi ima tako negativan stav prema svojim mogućnostima (Brajša-Žganec, Raboteg-Šarić, Franc, 2000). Međutim, takva negativna slika o sebi ostaje te djeca u kasnijoj dobi govore *Ja ne znam pjevati* ili *Ja ne znam plesati* i slično. Upravo se ova tema veže uz poticanje urođenih osobina čovjeka te važne alate i metode za izražavanje kreativnog potencijala čovjeka (Bilić, Balić Šimrak, i Kiseljak, 2012). Uloga odgojitelja je izuzetno važna u takvim situacijama i važno je pravovremeno reagirati te djetetu pružiti podršku, ohrabrenje kao i poticanje mijenjanja djetetova uvjerenja. Djelovanje odgojitelja u konkretnoj situaciji kada dijete izjavi: *Ja ne znam nacrtati nosoroga*, bilo je usmjereno na utvrđivanje mišljenja ostale djece. Na pitanje tko misli da ne zna nacrtati nosoroga, nekoliko djece je potvrdno odgovorilo. Dobiveni odgovori navode na razmišljanje o tome kako djeca formiraju svoja uvjerenja o vlastitim sposobnostima. Tijekom diskusije usmjerenost odgojitelja bila je na razumijevanju izvora djetetovih uvjerenja, odnosno na to što ih navodi da misle da nešto ne mogu napraviti. Stoga je potaknuta rasprava o tome što misle da je potrebno da bi se nešto znalo i kako odlučuju što znaju ili ne znaju. Pokazalo se da mnoga djeca uspoređuju svoje sposobnosti s drugima ili s idealnim standardima koja su usvojila iz okoline. Pritom se javlja strah od pogreške, vrednovanja, osuđivanja ili ismijavanja, što dovodi do osjećaja srama.

Negativna iskustva ili pogrešne reakcije odraslih na djetetove pogreške, kao i nedostatak ohrabrenja, imaju značajnu ulogu u oblikovanju djetetovih uvjerenja (Brajša-Žganec, Raboteg-Šarić, Franc, 2000). Na temelju prikupljenih informacija, utvrđena je važnost poticanja djece na sudjelovanje u novim aktivnostima i istraživanje svijeta oko sebe bez straha od pogrešaka ili ocjenjivanja. Takav pristup stvara sigurno okruženje u kojem se djeca mogu slobodno izražavati, učiti iz svojih iskustava i razvijati samopouzdanje u svojim sposobnostima. Upravo citat Pabla Picassa: „Svako dijete je umjetnik. Problem je kako ostati umjetnik kad odrasteš.“, naglašava problematiku odrastanja. Negativna slika o sebi između ostaloga povezna je sa strahom od pogreške. Navedena činjenica iskorištena je kao poticaj za planiranje novih aktivnosti. Dječak s određenim odstupanjima u razvoju upitan je bi li volio nacrtati nosoroga na ploči s kredom. S veseljem je prihvatio zadatak i bio sretan što će pred ostalima pokazati kako se to radi. Dječak je nacrtao krug s naizgled nepovezanim šarama (Slika 2), ali je znao objasniti sve dijelove nosoroga prikazanog u crtežu. Ostala su djeca promatrala i u podražavajućoj atmosferi iznosila svoje mišljenje i zaključke bez osuđivanja ili ismijavanja.



Slika 2. Dječak crta nosoroga

Aktivnost je navela djecu na zaključak kako svatko crta onako kako najbolje zna i svatko uživa u svom procesu crtanja, da nema točnog ili krivog, da nema pogrešaka kod crtanja. Ponekad je ipak važno usmjeravati djecu na to da samostalno uoče nepravilnosti jer je upravo proces kritičkog promišljanja ključan za proces učenja (Moore i Parker, 2016). U procesu učenja pogreške su neizbježne i prirodne, dajući priliku za poboljšanjem i razumijevanjem, što se može učiniti drugačije. Umjesto straha od pogrešaka, potrebno ih je

doživljavati kao važne korake na putu do uspjeha. Pravilno odgojno-obrazovno djelovanje rezultira izjavom: *Kada griješimo, tako najbolje učimo*. Upravo je ta misao stavljena u postojeći centr *Emocija*.

Postignuti rezultat projekta daju pozitivnu povratnu informaciju o pravilnom izboru aktivnosti. Djeca su spoznavala i razumijevala svoja dosadašnja uvjerenja i aktivno mijenjala ona koja možda nisu bila poticajna za njihov rast i razvoj. Naglašavajući da pogreške nisu razlog za sram ili frustraciju, već prilika za rast i razvoj.

Razvoj emocionalne inteligencije primjenom CACAO pristupa

Akronim CACAO (engl. *Cell Biology and Art Class Omnibus*) objedinjuje biologiju, glazbu, umjetnost i tehnologiju. U sklopu Erasmus+ projekta osmišljen je program za djecu predškolskog uzrasta koji spaja staničnu biologiju, glazbu, ples i vizualnu umjetnost. Ishod projekta je edukativna platforma za odgojitelje koji žele naučiti kako rabiti ovaj inovativni pristup u svom radu. Ona omogućuje odgojiteljima stjecanje certificiranoga stručnog obrazovanja o korištenju glazbe kao obrazovnog alata za poučavanje djece biološkim konceptima. Uključivanje CACAO metode u projekt *Emocije* bilo je usmjereno na integraciju glazbe, zvuka i pokreta s ciljem istraživanja i boljeg razumijevanja različitih emocija. U aktivnosti korištene su maske za lice emocija iz *Kutije pune osjećaja*. Svaka emocija imala je specifični pokret i glazbu koje su je predstavljali. Djeca u krugu predstavljala su jednog čovjeka, a dijete izvan kruga predstavljalo je izabranu emociju u skladu s prikazom na izabranoj maski. Ulaskom djeteta s maskom u krug, druga djeca reproduciraju zvukove koji su karakteristični za emociju koja se nalazi na maski (Slika 4.).



Slika 3. CACAO metoda tema: Emocije

Aktivnost je omogućila djeci da istraže i razumiju razne emocije koristeći pokret i glazbu. Zajedničkim radom, koristeći CACAO metodu, djeca su razvila sposobnost izražavanja i razumijevanja osjećaja drugih. Taj je pristup pokazao kako umjetnost i kreativnost mogu imati ključnu ulogu u emocionalnom razvoju i međuljudskim odnosima, ističući važnost empatije i suradnje u izražavanju emocija.

Uporaba umjetne inteligencije u odgojno-obrazovnom radu

Raznovrsne aktivnosti koje su obilježile projekt došle su u fazu stvaranja ishoda usvajanih znanja o emocijama, što je potaknulo na pisanje pjesme koja bi sadržavala sve elemente dosadašnjeg rada uz edukativnu poruku. U realizaciji planirane aktivnosti uključena je umjetna inteligencija (engl. *Artificial Intelligence*, AI), odnosno *Chat GPT*. Uneseni su željeni parametri, što je rezultiralo smislenim i pjevnim tekstom sa svim osnovnim elementima pjesme, koju je dodatno trebalo doraditi i prilagoditi našim zahtjevima. Finalna verzija pjesme pod naslovom *Emocije su čarolija koja se mijenja*.

Glazba za tekst pjesme također je dobivena uz pomoć umjetne inteligencije. Korišten je alat *Suno AI*, generativni program za stvaranje glazbe s pomoću umjetne inteligencije koji je dizajniran za generiranje realističnih pjesama koje kombiniraju vokale i instrumente ili su isključivo instrumentalne skladbe. Alat *Suno* omogućuje definiranje teksta i glazbenog stila na prilagođen način, što omogućuje kreiranje pjesme. Program omogućuje stvaranje glazbe uz prethodno zadane parametre, prepoznaje različite glazbene stilove, umjetnike i povezuje ih s raspoloženjem. Pjesma *Emocije su čarolija koja se mijenja* uz pomoć umjetne inteligencije uglazbljena je u *rap* stilu, no to je stil koji zahtijeva određene glazbene vještine te se pokazao zahtjevnim za djecu predškolske dobi, stoga je dogovoreno stvaranje nove, jednostavnije i pjevnije pjesme. Ponovno uz pomoć umjetne inteligencije nastala je pop verzija pjesme. Obje verzije *rap*² i *pop*³ pjesme *Emocije su čarolija koja se mijenja* dostupne su na *YouTubeu*. Pop verzija pjesme postaje svojevrsna himna projekta *Emocije* koja se izvodila u različitim prilikama.

² <https://youtu.be/-X384mYVXtc?si=8rLyk7Wt4MpPGbI8>

³ <https://youtu.be/VRbgZd7DCQ8?si=X9ZX699C4sWIhpJr>

Uporabom umjetne inteligencije olakšan je proces stvaranja edukativnih materijala čime se pridonosi obogaćenju iskustvenog učenja. Pjesme stvorene uz pomoć umjetne inteligencije pokazale su se kao izuzetno učinkovito sredstvo za poticanje dječje kreativnosti i angažmana. One omogućuju, proširuju i uvode nove metode koje će djeci pružiti dinamične i interaktivne sadržaje, a time čine učenje zabavnijim i inspirativnijim. Ovakve inovativne aktivnosti mogu biti poticaj za buduća istraživanja u području integriranja tehnologije u odgoj i obrazovanje. Navedeni primjer ističe važnost prihvatanja i integracije novih tehnologija u obrazovni sustav s ciljem osuvremenjivanja rada odgojitelja i pružanja djeci bogatstva uporabe različitih alata te podršku djeci za njihov cjelokupni razvoj. Integracija umjetne inteligencije nudi dodatne mogućnosti za kreativno izražavanje i učenje. Korištenjem umjetne inteligencije u obrazovanju osuvremenjuje se odgojno-obrazovni rad čime se pružaju nove mogućnosti za učenje i razvoj (UNESCO, 2024). Ujedno pomaže odgojiteljima u praćenju napretka djece te osmišljavanju novih atraktivnih aktivnosti u skladu s interesima novih digitalnih generacija (Rogulj, 2022). Ubrzani razvoj digitalne tehnologije nameće otvorenost obrazovnog sustava za nove inovacije koje mogu unaprijediti kvalitetu obrazovanja i podržati holistički razvoj djece.

Zaključak

Projekt *Emocije* pokazao je da različiti digitalni alati mogu značajno doprinijeti radu odgojitelja i poboljšanju socioemocionalnih vještina djece. Integriranje digitalne tehnologije kao i umjetne inteligencije u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju olakšava rad odgojitelja, a ima i značajnu ulogu u podizanju kvalitete rada s djecom. Ona im nudi bogato iskustvo učenja te im omogućuje uporabu digitalnih alata za bolje razumijevanje i izražavanje emocija. Projekti ove vrste potiču daljnje istraživanje i primjenu novih tehnologija u odgoju i obrazovanju, čime se osigurava kontinuirani napredak i prilagodba suvremenim potrebama društva. Uporaba digitalne tehnologije otvara niz etičkih pitanja povezanih sa svim segmentima ljudskog života. Jedan od segmenata je stvaranje glazbe jer dolazi do pojave izazova prepoznavanja razlika između glazbe koju stvara umjetna inteligencija i one koju stvaraju ljudi.

Literatura

- Amiryousefi, M. Amirian, Z. i Ansari, A. (2019). Relationship between classroom environment, teacher behavior, cognitive and emotional engagement, and state motivation. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 11 (23), 27 -56.
- Bariola, E., Gullone, E. i Hughes, E.K. (2011). Child and Adolescent Emotion Regulation: The Role of Parental Emotion Regulation and Expression. *Clin Child Fam Psychol Rev* 14, 198–212. <https://doi.org/10.1007/s10567-011-0092-5>
- Bilić, V., Balić Šimrak, A. i Kiselj, V. (2012). Nevizualni poticaji za dječje likovno izražavanje i razvoj emocionalne pismenosti. *Dijete, vrtić, obitelj*, 18 (68), 2-5. <https://hrcak.srce.hr/123991>
- Brajsa-Žganec, A., Raboteg-Šarić, Z. i Franc, R. (2000). Dimenzije samopoimanja djece u odnosu na opaženu socijalnu podršku iz različitih izvora. *Društvena istraživanja*, 6 (50) 897-912.
- Boričević Maršanić, V. i Selak Bagarić, E. (2020). *Mindfulness – kratke vježbe za djecu* Poliklinika za zaštitu djece i mladih Grada Zagreba. <https://www.poliklinika-djeca.hr/wp-content/uploads/2020/03/2020-Mindfulness-kratke-vje%C5%BEbe.pdf>
- Buljan Flander i sur. (2021). *Znanost i umjetnost odgoja*. Praktični priručnik o suvremenom odgoju za roditelje i odgojitelje. Zagreb: Geromar.
- Diamond, M. i Hopson, J. (2006). *Čarobno drveće uma. Kako razvijati inteligenciju, kreativnost i zdrave emocije vašeg djeteta od rođenja do adolescencije*. Velika Gorica: Ostvarenje.
- Greene, M. (2018). Socio-technical transitions and dynamics in everyday consumption practice. *Global Environmental Change*, 51, str. 1-9. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0959378017313201>
- Jurčević Lozančić, A. (2016). *Socijalne kompetencije u ranom djetinjstvu*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Kager, D., (2023). *Umjetna inteligencija : razvoj i primjena : priručnik za početno učenje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Lepičnik Vodopivec, J. (2011). Suradničko učenje i strategije podrške u vrtiću. *Metodički obzori*, 6(2011)2 (12), 81-91. <https://doi.org/10.32728/mo.06.2.2011.07>

- Moore, B. N. i Parker, R. (2016). *Critical thinking*. New York: McGraw-Hill Education.
- Marr, B. (2022). *Future Skills: The 20 Skills and Competencies Everyone Needs to Succeed in a digital world*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Rogulj, E. (2022). *Dijete u digitalnom okružju*. Zagreb: Školska knjiga.
- Spitzer, M. (2018). *Digitalna demencija. Kako mi i naša djeca silazimo s uma*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Starc i sur. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
- UNESCO (2024). Artificial intelligence in education. <https://www.unesco.org/en/digital-education/artificial-intelligence>.
- Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C.; Stegall, S. (2006). Emotion Regulation in Children and Adolescents. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics* 27(2), str. 155-168.

Mirjana Rogić, odgojiteljica mentorica

Mateja Stanin, odgojiteljica

Ivana Vukoja, odgojiteljica

Dječji vrtić Vrbik, Zagreb

Mentorica: doc. dr. sc. **Marijana Hraski**

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Kineziološka metodika

I ja ću biti Olimpijac

Uvod

Tjelesna aktivnosti jedan je od temeljnih uvjeta za normalan rast i razvoj djece predškolske dobi (Findak, 2001). Djetetova spoznaja da nešto samostalno može i zna jača mu samopouzdanje, osamostaljuje ga i ispunjava osjećajem zadovoljstva. Pojam „zdravo društvo“ objedinjuje niz principa koji strateški zadovoljavaju potrebe svih članova zajednice te im omogućuje da budu zdraviji i sretniji. S obzirom na to da se za djecu često govori da su oni naša budućnost, izrazito ih je bitno razmotriti kao važne članove zajednice, razmotriti njihova prava i potrebe (Sindik, 2009). U ovom će se radu prikazati kako poticanje tjelesne aktivnosti i sudjelovanje na lokalnim sportskim događajima doprinosi različitim aspektima djetetova razvoja pružajući i praktične smjernice za implementaciju takvih aktivnosti u odgojno-obrazovne prakse.

Dobrobiti sudjelovanja djece na sportskim natjecanjima

Razvoj radnih navika i odgovornosti djece kod pripreme za sudjelovanje na Olimpijskom festivalu zahtijeva posvećenost i strukturirani pristup. Djeca kroz trening uče organizirati svoje vrijeme, postavljaju ciljeve i rade na njihovu postizanju, što su važni temelji za budući uspjeh bilo u obrazovanju ili kasnije u životu. Kako bismo zadobili djetetovu pažnju, sadržaji vježbanja potrebni za usvajanje i formiranje motoričkih programa moraju biti

osvježavajući, jednostavni i zanimljivi (Lorger, 2014). Autorica Barić (2011, str. 64) definira motoričko učenje „kao seriju procesa koji su povezani s vježbanjem u okviru kojih osoba stječe nove motoričke kompetencije.“ Sudjelovanje djece na lokalnim sportskim događanjima potiče osjećaj pripadnosti nekoj zajednici i identiteta. Djeca motiviraju jedni druge, preuzimaju inicijativu i donose odluke što doprinosi razvoju prijateljstva, tolerancije i prihvaćanju različitosti. Primjena što ranijih, a djetetu primjerenih kinezioloških programa, može biti dobar i kvalitetan način da dijete počne usvajati zdrav način života u predškolskoj dobi (Sindik, 2009).

Primjeri dobre prakse

Sudjelovanje djece iz vrtića na Olimpijskom festivalu predstavlja poseban događaj koji kombinira sport, igru i obrazovanje. Takvo iskustvo pruža djeci priliku da se uključe u različite sportske aktivnosti, razviju svoje motoričke sposobnosti i uče o vrijednostima poput timskog rada, *fair playa* i upornosti. Cilj sudjelovanja djece na Olimpijskom festivalu je druženje i socijalno povezivanje, odnosno cjelokupni razvoj djeteta i učenje važnih životnih vještina kao što su: učenje kroz igru, timski rad, navike redovitog vježbanja, pravila i *fair play*, motorička znanja, zdrav način života, kreativno izražavanje i samopouzdanje. Dobrobiti za djecu koje proizlaze iz sudjelovanja na festivalu vidljive su u ovim aspektima razvoja: tjelesni razvoj (poboljšanje motoričkih vještina, zdrav rast i razvoj, razvoj tjelesne izdržljivosti), socijalni razvoj (timski rad, poštivanje pravila), emocionalni razvoj (samopouzdanje, samosvijest, motivacija i upornost) i kognitivni razvoj (učenje i pamćenje, kreativnost). Također sudjelovanjem se promiče i zdrav način života te jačanje zajedništva i uključivanja obitelji, što pridonosi dobrobiti zajednice. U planiranju aktivnosti tijekom priprema surađivali smo s Hrvatskim olimpijskim odborom i Sportskim savezom Grada Zagreba u vezi s propozicijama natjecanja. Suradnja s roditeljima bila je od posebne važnosti. Roditelji su nas povezali s članovima sportskih klubova koji su dio lokalne zajednice i koji su sudjelovali u pripremi djece kako u vrtiću tako i izvan njega.



Slika 1. Trening djece na terenima Zagrebello



Slika 2. i 3. Suradnja s roditeljima – izrada navijačkih transparenata



Slika 4. Zastavice s kojima su se djeca predstavila na svečanom otvorenju



Slika 5. Polazak djece na natjecanje



Slika 6. Djeca u Domu odbojke Bojan Stranić



Slika 7. Svečana ceremonija otvorenja Olimpijskog festivala



Slika 8. i 9. Trčanje 50m dječaci i djevojčice



Slika 10., 11. i 12. Skok u dalj dječaci i djevojčice



Slika 13. i 14. Skok u vis djevojčice



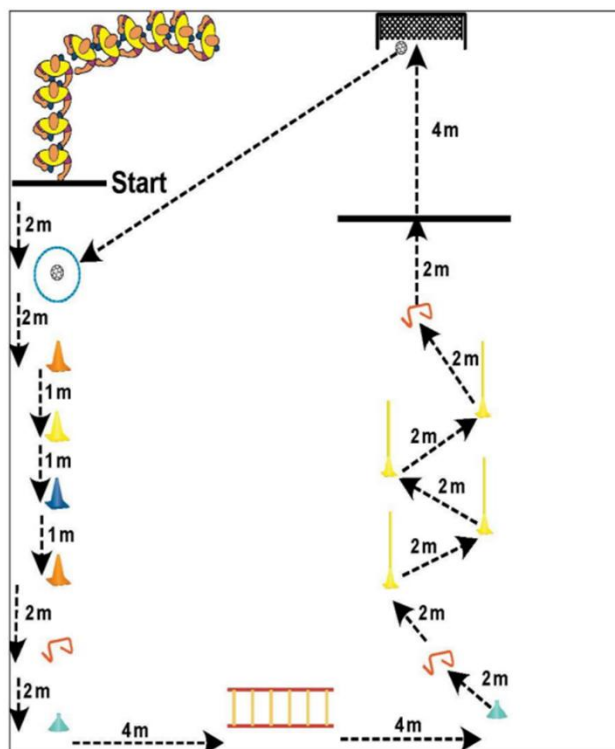
Slika 15. i 16. Skok u vis dječaci



Slika 17. Nogomet



Slika 18. Rukomet



Slika 19. Plan kretanja u rukometu



Slika 20. Pehar za najbolju nogometnu ekipu



Slika 21. Pehar za najuspješniji vrtić

Zaključak

Olimpijada za djecu vrtićke dobi nije samo sportski događaj već i prilika za sveobuhvatan razvoj i učenje kroz igru. Kako je tjelesna aktivnost jedan od uvjeta za normalan rast i razvoj djece te ima veliku ulogu u očuvanju zdravlja, tako i redovitim aktivnostima potiče na osnaživanje lokomotornog sustava, dok natjecateljske igre također doprinose razvoju pripremanja djece na kasnije pobjede i poraze u životu te vještine empatije i upornosti koje će im koristiti u životu. Olimpijada tako predstavlja temelj za budući pozitivan odnos prema sportu i zdravom načinu života, a djeci pruža nezaboravno iskustvo zajedništva, radosti i postignuća.



Slika 22. Sudionici DV Vrbika na Olimpijskom festivalu

Literatura

- Barić, R. (2011). Motoričko učenje i poučavanje složenih motoričkih vještina. U: I. Jukić i sur. (Ur.), *Zbornik radova 9. godišnja konferencija Kondicijska priprema sportaša: Trening koordinacije*. Sveti Ivan Zelina, 63-76.
- Findak ,V. i Delija K. (2001). *Tjelesna i zdravstvena kultura u predškolskom odgoju – priručnik za odgojitelje*. Zagreb: EDIP.
- Lorger, M. (2014). Motoričko učenje u predškolskoj dobi. U: I. Prskalo i A. Jurčević - Lozančić (Ur.), *Zbornik radova međunarodnom znanstvenog – stručnog simpozija 14. dani Mate Demarina , , Suvremeni izazovi teorije i prakse odgoja i obrazovanja"*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 169-176.
- Sindik, J.(2009). Kineziološki programi u dječjim vrtićima kao sredstvo očuvanja djetetova zdravlja i poticanja razvoja. *Medica Jadertina* 39 (1-2), 19-28.

Ana Borojević, prof. predškolskog odgoja, odgojiteljica savjetnica

Aleta Jurki, mag. praesc. educ., odgojiteljica mentorica

Dječji vrtić Savica, Zagreb

Mentorica: **Ivana Golik**, viša predavačica

Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet

Metodika upoznavanja okoline

Dijete i matematika

Uvod

Matematika nas okružuje. Ponekad kao odrasli matematiku vežemo samo uz pojam broja i brojanje, ali ona je puno više od toga. Matematika između ostaloga, osim broja i brojenja uključuje i oblike (tijela i likove), prostor, procjene, uzorke, mjerenja, prikupljanje podataka i prikazivanje podataka, novac te vrijeme. Prije polaska u prvi razred osnovne škole djeca usvoje mnoga matematička znanja. Matematička kompetencija jedna je od temeljnih životnih kompetencija koja se razvija poticanjem djeteta na razvijanje te primjenu matematičkog mišljenja u rješavanju različitih problema kroz svakodnevne aktivnosti i situacije (NKRPOO, 2014). U tome veliku ulogu ima odgojitelj koji osigurava bogatu materijalnu okolinu koja će potaknuti rješavanje problema osiguravajući atmosferu u kojoj rasprava pomaže izgradnji djetetovih znanja. Problemske situacije i učenje putem rješavanja problema smatra se značajnim metodičkim pristupom u području razvoja matematičkih pojmova. Također je jedan od najboljih načina da se potakne unutarnja motivacija djeteta (Marendić, 2010).



Slika 1. Matematička spoznaja

DOB DJETETA	RAZVOJNA OČEKIVANJA	4-5 GODINA	6-7 GODINA
2-3 GODINE	- RAZLIKUJE JEDAN OD MNOGO - NA ZAHTEJ PUAŽA DVA PREDMETA - RAZLIKUJE DIJELOVE OD CJELINE - PREPOZNAJE PREDMET NA TEMELJU JEDNOG NJEGOVOG POKAZANOG DIJELA - SASTAVLJA CJELINU NEKE SLIKE IZ 2-3 DIJELA - RAZLIKUJE I PRIDRUŽUJE 2 BOJE, VELIČINE, OBLIKA - IMA PRIROĐEN OSJEĆAJ ZA KOLIČINU DO 3	- BROJI UZ POKAZIVANJE PET PREDMETA - PRIMJENJUJE NAČELO KARDINALNOSTI - VERBALNO MEHANIČKI BROJI DO 10 I VIŠE - IZDVAJA ONO ŠTO NE PRIPADA SKUPU - USPOREĐUJE I IMENUJE VELIČINE I KOLIČINE: VEĆE-MANJE-JEDNAKO - RAZLIKUJE PROSTORNE ODNOSI ZA KOJE ZNA I NAZIVE – NE NUŽNO SVE (NAPRIJED, NATRAG, IZA, IZMEĐU, IZNAD, ISPOD, NA DNU, NA VRHU) - POKAZUJE INTERES ZA SATOVE	- MEHANIČKI BROJI DO 30 - UZ POKAZIVANJE BROJI 10-13 PREDMETA - RJEŠAVA ZADATKE ZBRAJANJA I ODUZIMANJA NA KONKRETNIM MATERIJALIMA DO 10 - U GLAVI ODREĐUJE-JEDAN VIŠE/MANJE - RAZLIKUJE LIJEVO-DESNO I NA DRUGIMA, U PROSTORU, A NE SAMO PREMA SEBI
3-4 GODINE	- BROJI UZ POKAZIVANJE DO TRI PREDMETA - NA ZAHTEJ DAJE DVA PREDMETA - MEHANIČKI BROJI DO 10 - KLASIFIKACIJU VRŠI PREMA FUNKCIONALNOJ SLIČNOSTI - RAZLIKUJE DUGAČKO-KRATKO - PRIMJENJUJE NAČELO BROJENJA 1:1 - PRIMJENJUJE NAČELO BROJENJA: ISTI REDOSLJED	- BROJI 4-12 ELEMENATA - MEHANIČKI BROJI DO 30 - RAZLIKUJE I IMENUJE OBLIKE: KVADRAT, KOCKA, TROKUT - USPOREĐUJE VELIČINE: MALO-MANJE; VELIKO-VEĆE; KRATKO-KRAĆE; DUGO-DUŽE - USPOREĐUJE PREDMETE U POKRETU	

Slika 2. Dob djeteta i razvojna očekivanja iz područja matematičkih kompetencija

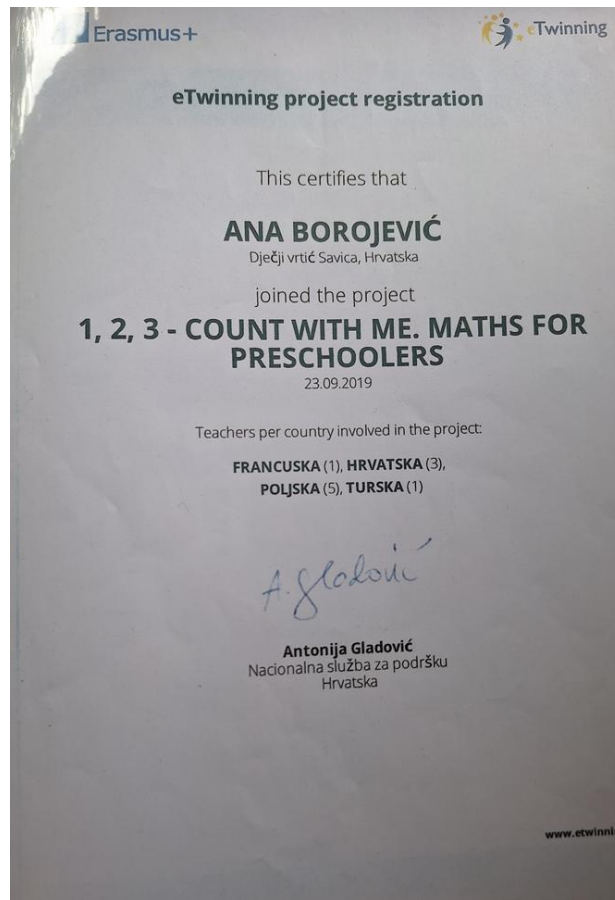
Iskustvo rada s nadarenom djecom iz područja logike i matematike

Od 2017. godine DV Savica aktivni je sudionik niza projekata koji su se pokazali veoma uspješnim. Jedan od matematičkih projekata započeo je u rujnu 2019. godine zbog velikog interesa djece za brojem, količinom i igrama s brojevima.

Karlo: „Teta jel' ti znaš da ja znam zbrajati? Naučio me je Leo!“

Andrej : „I ja znam zbrajati, pokazao mi je tata!“

Započela je naša avantura s brojevima i poletnim matematičkim pojmovima. S početkom nove pedagoške godine ponudili smo djeci matematičko logičku igru – „Abbacus“, koja je sadržavala nizove s različitim oblicima i bojama gdje je cilj bio odabirom kartice sa „zadatkom“ složiti isti niz vodeći se predloškom. Igra je postala svakodnevna zabava s kojom bi djeca rado započinjala dan te su kroz igru gradili međusobne odnose podrške, razumijevanja, ali i natjecali se. Razmišljajući o njihovom interesu, došli smo do ideje o pretraživanju eTwinning platforme te pronašli projekt s nazivom „1, 2, 3 Count with me“. Pronalazak projekta poslužio je kao poticaj djeci i odgojiteljima kako bi se još aktivnije posvetili našim zajedničkim interesima te pritom i razmijenili iskustva s drugim profesionalcima. Tijekom pedagoške godine postali smo aktivni sudionici projekta.



Slika 3. Registracija projekta

Osmislili smo razne aktivnosti i nudili materijale, ali ubrzo smo spoznali kako su razvojne mogućnosti većine djece iz područja matematike puno veće od razvojnih očekivanja. Aktivnosti koje uključuju zbrajanje, oduzimanje, količinske odnose i pridruživanje više nisu poticale djecu koja su s lakoćom, kroz igru, rješavala problemske zadatke. Nakon praćenja i promišljanja, uz inspiraciju i podršku drugih profesionalaca iz projekta, jedna od aktivnosti koju smo ponudili je kodiranje i dekodiranje. Iako se kodiranje i programiranje kao pojmovi često izjednačavaju, kodiranje odnosno šifriranje uvijek prethodi programiranju. Igra elemenata kako bi se pronašlo rješenje, odnosno raščlanila određena informacija i pružila u pravom redoslijedu na taj način postala je igra koja je zadovoljila dječju znatiželju za rješavanjem problema.



Slika 4 i 5. Kodiranje uz pomoć predloška i boje

Kako je projekt tekao, odlučili smo sve ono što radimo proširiti izvan skupine. Uključili smo djecu iz drugih skupina, njihove odgojitelje i roditelje te organizirali Večer matematike u

suradnji s Hrvatskim matematičkim društvom. U poslijepodnevnim satima, cijeli vrtić postao je prostor gdje su djeca zajedno sa svojim odgojiteljima, roditeljima, bakama i djedovima mogla kroz igru mogli rješavati matematičke probleme i pritom se zabavljati. Radionice koje su se odvijale poslužile su i kao prilika za stvaranje pozitivnog stava prema matematici ne samo kod djece već i kod odraslih.



Slika 5. i 6. Večer matematike

Zaključak

„Djeca koja aktivno razmišljaju u svakodnevnom životu misle na više stvari u isto vrijeme. Matematičke koncepte djeca stvaraju u svakodnevnom životu, kada su ohrabrena da razmišljaju“ (Marendić, 2010, str. 139. prema Kamii, 1992). Interes u aktivnostima bio je iznad svih očekivanja. U skupini u kojoj je započeo projekt tijekom pedagoške godine identificirano je sedmero potencijalno darovite djece. Dvoje djece uključilo se u izvanvrtićki program mentalne aritmetike. Osluškujući djecu i stavljajući pred njih izazove koji su izvan razvojnih očekivanja za određenu dob, uvidjeli smo koliko svako dijete može postići ako je potaknuto na adekvatan način. Reakcije roditelja bile su izrazito podržavajuće jer su se kroz igru mogli uvjeriti u dobrobiti za dijete. Školski obveznici u skupini te su godine otišli u

školu s poznavanjem količine i broja do sto, zbrajanjem do sto, množenjem, dijeljenjem, kodiranjem i programiranjem. Naša obveza kao profesionalca i nositelja odgojno-obrazovnog procesa je svakodnevno nuditi djeci bogato materijalno okruženje, zabavne zadatke koji se mogu riješiti na inovativan i nama možda nepredvidiv način koji je razvojno primjeren. S pomoću takva oblika rada možemo omogućiti svakom djetetu da uživa u samome procesu u kojem će ono prepoznati izazov za sebe, a posljedično i „učiti” čineći.

Literatura

- Čudina Obradović, M., Starc B., Profaca B., Letica M., Pleša, A. (2004). Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi; Golden Marketing – Tehnička knjiga.
- Likierman H., Valerie M. (2007). Pripremite dijete za školu, Buševac: Ostvarenje d.o.o
- Marendić, Z. (2010). Razvoj matematičkih pojmova. Dijete, vrtić, obitelj, 16 (60), 2-7.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
- Sindik, J. i Boban, M. (2016). Miljokazi razvoja predškolske djece – Studija na uzorku djece u hrvatskom predškolskom institucionalnom kontekstu.. Zagreb: Institut za antropologiju; Hrvatsko antropološko društvo.

Đurđica Ivezić, odgojiteljica savjetnica
DV Vrbik, Zagreb
Mentorica: **Ivana Golik**, viša predavačica
Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet

Metodika upoznavanja okoline

Ples boja

Sažetak

Redovitim kretanjem kod djece se aktiviraju neurotransmiteri koji potiču razvoj mozga i poboljšavaju koncentraciju, dok kroz umjetničko izražavanje jačaju emocionalni, kognitivni i socijalni razvoj. Slikanje uz glazbu omogućuje djeci spontano izražavanje i iznošenje svog unutarnjeg doživljaja svijeta. Ples potiče kreativnost i sklad pokreta, a kroz *artfulness* pristup djeca dobivaju mogućnost izraziti se na umjetnički i kreativan način.

Ključne riječi: *artfulness*, emocionalni razvoj, glazba, kreativnost, kretanje, likovnost, ples

Uvod

Redovitim kretanjem u dječjem se mozgu aktiviraju važni neurotransmiteri koji potiču proizvodnju proteina u stanicama, a proteini sudjeluju u obnovi živčanih stanica i povećavaju tvorbu sinapsi u mozgu. Kretanje potiče i sposobnost koncentracije djeteta. Dijete se može koncentrirati ako je dovoljno mirno, što je posljedica prethodnog kretanja. Poznato je da djeca uz pokret brže pamte i usvajaju nove sadržaje i pojmove. Ruka je za razvoj djeteta vrlo važna jer hvatanjem dijete uči shvaćati (Schafer, 2015). U tom smislu, glazba i likovni izražaj imaju ključnu ulogu u razvoju djece, ne samo kao oblici zabave već i kao snažni alati za poticanje kognitivnog, emocionalnog i socijalnog razvoja.

Likovni jezik

Svijet dječje likovne kreativnosti je fascinantno polje, ispunjeno neočekivanim i nepredvidivim elementima. Način na koji djeca od najranije dobi stvaraju, sa svojom svježinom i autentičnošću, premašuje sva očekivanja, naravno, pod uvjetom da ga možemo prihvatiti u njegovoj izvornosti (Balić Šimrak, 2010/2011).

Jedan od najvećih slikara „izvan okvira“, slavni Pablo Picasso, na vrhuncu svoje karijere napomenuo je da je „svako dijete umjetnik, no problem je kako ostati umjetnikom nakon što dijete odraste. Kao dijete sam crtao kao Raphael, no kad sam odrastao trebao mi je cijeli život da ponovno počnem crtati kao dijete.“ (Balić Šimrak, 2010/2011).

Važnost likovnosti

Djeca doživljavaju svijet kroz raznolikost oblika, boja, mirisa, okusa i drugih senzornih iskustava. Zbog toga njihov svakodnevni doživljaj svijeta postaje puno sadržajnije i bogatiji u usporedbi s odraslima, do te mjere da se može reći kako žive u drukčijem svijetu (Slunjski, 2008).

Djeca su po prirodi kreativna, sklona istraživanju i stvaranju te posjeduju mnoge talente koje je potrebno negovati i razvijati. Stvaralaštvo u području umjetnosti na mnoge načine pomaže djetetu da prepozna svoje potencijale, da se izrazi te da stvori svijet u kojem se osjeća sigurnim kreirajući nove situacije i scene koje će mu dati osjećaj sigurnosti (Malchiodi, 1998).

Kako djeca spontano istražuju svijet oko sebe, kao jedan od najboljih i najsnažnijih oblika učenja u ranoj dobi nameće se upravo poticanje stvaralaštva kroz umjetnički izričaj. Odgojitelj treba prepoznati i uvažiti prirodnu, urođenu i slobodnu kreativnost djeteta te je kroz odgojno-obrazovni proces negovati i razvijati različitim oblicima izražavanja.

Dobrobiti slikanja uz glazbu

Svoj estetski odnos prema okolini i umjetnosti dijete izražava raznim oblicima stvaralačkih aktivnosti. Često se kao zanimljiv, a kod djece omiljen način rada, pojavljuje crtanje, slikanje

ili modeliranje za vrijeme i/ili nakon slušanja glazbe. Ovaj oblik rada daje vrlo zanimljive rezultate ako se često provodi i njeguje. Promatrajući djecu, lako je primijetiti kako s lakoćom pristupaju radu u kojemu, zahvaljujući određenim likovnim tehnikama, izražavaju i svoje glazbene dojmove. U tom procesu vrlo intuitivno i bez napora ostvaruju svoje zamisli. Djeca pokazuju sklonost samostalnom i spontanom izražavanju glazbenih doživljaja te se time njihov odnos prema glazbi zrcali i u likovnosti. Tako se kod djeteta rane dobi paralelno razvijaju sposobnosti na području likovnog i glazbenog stvaralaštva. Svoj likovni izričaj dijete stvara i zamišlja slušajući glazbu, a doživljaj glazbe pretvara u umjetničko djelo.

Uz glazbu dijete razvija cijelo svoje biće, osjeća i sposobnosti. Kroz kretanje, djeca postaju svjesna vlastitoga tijela u prostoru. Time se, kroz improvizaciju i slobodni pokret, dodatno razvija i propriopercepcija, to jest razvoj prostorne inteligencije i razvijanje motorike. Ples je za djecu najprirodnije sredstvo izražavanja jer slobodno i nesputano ritmičko kretanje pruža radost i zadovoljstvo, istraživanje u pokretu razvija kreativnost, a ponavljanje vještinu i sklad pokreta. To je najprimjerenija aktivnost za dijete predškolske dobi jer ima pozitivan utjecaj na njegov cjelokupni razvoj (Laban, 1993).

Likovna interpretacija plesa pokazuje da se djeca mogu slobodno i spontano likovno izražavati ponesena vlastitim emocijama i potaknuta kretanjem uz glazbu. Likovno stvaralaštvo potaknuto plesom razvijat će kod djece kreativni potencijal i omogućiti djeci bogatije i aktivnije iskustvo ispunjeno veseljem.



Slika 1. Slikanje uz glazbu – tempera



Slika 2. Slikanje uz glazbu – tempera



Slika 3. Slikanje uz glazbu – suhi pastel



Slika 4. Slikanje uz glazbu – suhi pastel

Artfulness i vježbe opuštanja

Artfulness je pojam nastao spajanjem "artful" i "mindfulness", koji se temelji na ranom i predškolskom obrazovanju. Za poticanje cjelovitoga razvoja djeteta koristi se umjetnost i

usmjerenost na sam proces stvaranja. Najvažniji element je slikati/bojati/stvarati i uživati u iskustvu bez očekivanja krajnjeg rezultata. *Artfulness* projekt jača svijest o umjetnosti u ranoj dobi i integrira pozornost tijekom aktivnosti, pomažući djeci u postizanju smirenosti i nošenju sa stresom.

Artfulness pristup podrazumijeva i kombinira meditativnost, ekspresivnost i kreativnost u umjetničkom izričaju. Ti elementi pomažu djeci u odbacivanju usvojenih obrazaca, izražavanju potisnutih osjećaja, pronalaženju novih rješenja i postizanju koncentracije. Djeci se pruža iskustvo potpunog uranjanja u kreativni proces koji uključuje opuštanje te samim time i spontanost u umjetničkom izražavanju. Fokus je na otvaranju prostora za mogućnost ostvarivanja pozornosti u stvaralačkom procesu i istraživanju materijala, što potiče nove ideje i kreativni razvoj (Balić, Batinić-Puškarić, & Kunovec, 2023).



Slike 5., 6., 7. *Artfulness* s prirodnim materijalima

Zaključak

Kretanje i umjetničko izražavanje imaju ključnu ulogu u cjelovitom razvoju djece. Tjelesna aktivnost potiče rad mozga i koncentraciju, dok umjetnost kroz aktivnosti poput slikanja uz glazbu i ples razvija kreativnost i emocionalno izražavanje. *Artfulness* pristup integrira *mindfulness* u kreativni proces, omogućujući djeci istraživanje i razvoj osobnog izraza, čineći ih spremnijima za životne izazove.

Literatura

- Balić, A., Batinić-Puškarčić, B., & Kunovec, M. (2023). Artfulness pristup razvoju dječje likovnosti. Zagreb: Palabritas d.o.o.
- Balić Šimrak, A. (2010/2011). Predškolsko dijete i likovna umjetnost. Dijete vrtić obitelj: časopis za odgoj u predškolskom djetinjstvu, 3(62/63), Učiteljski fakultet, Zagreb.
- Laban, R. (1993). Život za ples. Zagreb: Čvorak, MD: Gesta.
- Malchiodi, C. (1998). The Art Therapy Sourcebook. Lincolnwood, Illinois: Lowell House, a division of NTC/Contemporary Publishing Group, Inc.
- Schafer, C. (2015). Poticajenje djece prema odgojnoj metodi Marije Montessori. Zagreb: Golden marketing - Tehnička knjiga.
- Slunjski, E. (2008). Dječji vrtić – zajednica koja uči. Zagreb: Spektar Media.

Ana Bazina, bacc. praesc. educ., DV Malešnica

Davorka Draganić, bacc. praesc. educ., DV Malešnica

Barbara Oremuš, mag. paed., DV Malešnica

Mentorica: **Ivana Golik**, viša predavačica

Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet

Metodika upoznavanja okoline

Hrvatska tradicijska baština u suvremenom kurikulumu

Uvod

Hrvatska kulturna baština je skup običaja, tradicija i dobara u hrvatskoj povijesti. Baština je ostavština materijalnih i nematerijalnih artefakata nekog društva, sačinjenog od nasljeđa prošle generacije i pomno čuvano u sadašnjosti za one buduće generacije. Nematerijalna kulturna baština kao pojam obuhvaća prakse, predstave, izraze, znanja, vještine, instrumente, predmete, rukotvorine i prostore koji su povezani s tim, koje zajednice, skupine i u nekim slučajevima pojedinci prihvaćaju kao dio svoje kulturne baštine. Prenosi se s generacije na generaciju te pruža osjećaj identiteta i kontinuiteta. Na taj način promiče poštovanje za kulturnu raznolikost i ljudsku kreativnost. Iako je po veličini teritorija jedna od manjih zemalja u svijetu, Hrvatska je jako bogata raznolikom kulturnom baštinom. Hrvatskoj kulturnoj nematerijalnoj baštini pripadaju: govor, plesovi, pjesme, tradicijska glazbala, ophodi, svatovski običaji, manifestacije, rukotvorstvo, odijevanje, hrana, igre, liturgijski i pučki običaji, obrti i umijeća.

Kulturna baština u odgojno-obrazovnom procesu

Kulturna baština u odgojno-obrazovnom procesu najvidljivija je kroz uređivanje etnokutića. Djeca imaju priliku upoznati se s tradicijskim instrumentima, plodovima, tradicijskim igračkama, motivima iz narodnih nošnji, posuđem i slično. Etnokutić, odgojitelji zajedno s

djecom, nadopunjuju i uređuju u skladu s godišnjim dobima i događajima. Djeca aktivno sudjeluju donošenjem plodova i starih stvari. U tom prostoru djeca se često igraju tradicijskim igračkama i na taj način uočavaju razlike između prošlog i sadašnjeg vremena.



Slika 1. i 2. Etnokutić

Dječji vrtić „Malešnica“ svake godine u okviru Plana ekodjelovanja organizira projektni dan. Pedagoške godine 2023./2024. tema projektnog dana bila je Eko-etno kesa. Projektni dan održan je 22. travnja te je sudjelovalo 8 odgojnih skupina. Djeca su donijela platnene vrećice koje su oslikavanje tradicijskim motivima i motivima iz prirode različitim tehnikama. Osim upoznavanja raznih etnomotiva, ovom aktivnošću razvijala se i svijest o očuvanju prirode.



Slika 3. Projektni dan

Nadalje, svake godine obilježavaju se bitni datumi kao što su Dan kravate i Dan jabuka prigodnim sklopovima aktivnosti koje su primjerene dobi djece. Primjerice, u povodu Dana kravate izrađivane su kravate u više tehnika budući da je kravata jedan od simbola naše domovine te su djeca upoznala priču o tome kako je kravata potekla iz Hrvatske. Dani jabuka obilježeni su izradom štrudle od jabuka koje su ispečene u kuhinji i onda konzumirane.

Hrvatska kulturna baština prezentirana je u sklopu projekta „Say Hello to the World“. Odgojna skupina u kojoj je provodi odgoj za okoliš i održivi razvoj dvije godine za redom sudjelovala je u tom međunarodnom projektu. Partnerskim vrtićima prikazano je naše naselje, grad i državu u kojoj živimo. Djeca su upoznala sve veće znamenitosti u Gradu Zagrebu i domovini, u suradnji s roditeljima, a vrtićima partnerima pokazan je samo dio motiva i običaja kao što su paška čipka, kravata, Vučedolska golubica, Sinjska alka.

Briga o vrtu također čini važan dio naše tradicije jer na taj način brinemo o očuvanju starih autohtonih vrsta s našeg područja. Djeca svakodnevno sudjeluju u održavanju vrta: grabljaju, plijeve, sade, skupljaju lišće i granje i kompostiraju.



Slika 4. Naš vrt

Neizostavan i vrlo važan dio odgojno-obrazovnog rada čine tradicijske igre. One su odraz načina života i vremena u kojem su nastale. Tradicijske igre dio su dječjeg narodnog stvaralaštva i djeci su danas zanimljive zbog svoje ritmičnosti, neobičnih riječi i pjevne melodije. Tradicija kao kulturno nasljeđe prenosi se odgojem, razvojem i oblikovanjem specifičnog načina života određene zajednice te usmenom ili pismenom predajom i primjenom (Matasović i sur, 2003.). U skladu s time vrlo je bitno u svakodnevni rad s djecom unijeti barem djelić naše tradicije kako bi ona ostala u pamćenju naše djece.

Folklor za djecu predstavlja izvor igre i zabave, usvajanje novih vještina i poticanje kreativnosti. Folklor djeci daje prostor za individualnost i spontanost. Kroz različite tradicijske igre djeca se povezuju s prošlošću svojeg naroda, razvijaju svoj osobni identitet i pripadnost zajednici. Stoga treba podržati dječju znatiželju i približiti ljepotu i značaj naše baštine. U tom duhu djeluje folklorna skupina. Prošle godine folklorna skupina nastupala je na 13. festivalčiću dječjeg folklornog stvaralaštva Naše kolo veliko s dječjim igrama i plesovima iz Slavonije. Koreografija „Igrajmo se lončića“ dobila je vrlo pozitivne komentare organizatora.

Već drugu godinu zaredom Vrtić je organizator manifestacije „Igrajmo se Rado(sti)“ na kojoj izvodimo tradicijske igre i plesove iz folklora, ali igramo i igre kao što su bacanje kolutova i

utrka u vrećama. Osim toga djeca imaju priliku raznim likovnim sredstvima oslikavati različite simbole i motive iz naše bogate baštine (licitari, paška čipka...).



DV Malešnica

„Igrajmo se lončića“

(dječje igre i pjesme iz Slavonije)

Voditeljice i koreografija:

Ana Bazina, Radomirka Đurić, Davorka Draganić

Gl. pratnja: Ljiljana Jungić

Program je izvelo 8 djevojčica i 12 dječaka, uz djecu su bile i dvije voditeljice, a pratila ih je glazbenica na harmonici. I opet jedna brojna i vrlo uvježbana dječja skupina. Vrlo nadahnuo su izvodili slijedeće igre s pjevanjem Kusoli, Teretnjak, Oj ptičice, Igrajmo se lončića, Gdje si bila curice, Mi smo djeca vesela. Raspoloženo, razigrano i organizirano.

Slika 5. Nastup djece na 13. festivalčiću

Slika 6. Osvrt organizatora na nastup

Zaključak

Jedan od najvažnijih zadataka vrtića je promicanje važnosti kulturne baštine i nacionalnog identiteta te njihova trajnog njegovanja kroz svakodnevni odgojno-obrazovni rad. Stoga se djeca u Dječjem vrtiću „Malešnica“ kontinuirano susreću s tradicijskim igrama s pjevanjem, narodnim nošnjama, starinskim predmetima i običajima. To je ujedno i jedna od stvari po kojoj je naš vrtić prepoznatljiv. Naša vizija je i u budućnosti implementirati kulturnu baštinu u naš rad s djecom na različite načine.

Literatura

Knežević, G. (1993). Naše kolo veliko – Hrvatski dječji folklor. Zagreb: ETHNO d.o.o.

Knežević, G. (2005). Srebrna kola, zlaten kotač. Zagreb: ETHNO d.o.o.

Ivančan, I. (1971). Folklor i scena, priručnik za rukovodioce folklornih skupina. Zagreb: Prosvjetni sabor Hrvatske.

Iva Bardun, mag. mus.

Mentorica: doc. dr. sc. **Blaženka Bačlija Sušić**

Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet

Erazmus projekt „Everyone can improvise“

Vokalne improvizacije kod djece predškolske dobi

Spontana vokalna izražavanja kod male djece često uključuju različite oblike: od veselih melodijskih mumljanja do upornog ponavljanja melodija i kreativnih verzija poznatih pjesama. Ova izražavanja mogu nas oduševiti i nasmijati, ali ponekad i izazvati iritaciju. Neki ih smatraju bučnim ponašanjem, dok ih drugi doživljavaju kao šarmantnu igru ili rani znak glazbenog interesa. Takve vokalizacije se potiču, ali i ograničavaju, ismijavaju ili ignoriraju. Brojni stručnjaci i roditelji prepoznaju da su improvizirane vokalne igre ključan dio dječje igre, komunikacije i zabave. One su važan aspekt njihova svakodnevnog istraživanja svijeta. Djeca diljem svijeta spontano odabiru zvukove iz svoje okoline, obogaćujući ih vokalnim izražavanjem na sebi svojstven način. Jasno je da su socijalni i glazbeni svjetovi djece duboko povezani sa svijetom odraslih. Ta interakcija je bliska i dinamična. Kao što svaka kultura preuzima elemente iz drugih kultura s kojima je u doticaju, tako i djeca preuzimaju, posuđuju, odbacuju ili zadržavaju dijelove glazbene tradicije odraslih.



Slika 1. Kadinsky Žuto, crveno, plavo

„Kroz vokalizacije djeca istražuju svoj glazbeni izražaj i njegove mogućnosti, uče o povezanosti zvukova i emocija te – kroz reakcije koje njihovi izrazi izazivaju – stječu znanja i razumijevanje o svojoj okolini i vlastitom identitetu u zajednici s drugima. Ukratko, stvaranje improvizirane vokalne glazbe ključno je za način na koji djeca uče spoznati sebe kao jedinstvenu osobu.“ (Knudsen, 2008).

U sklopu Erasmus projekta „Everyone can improvise“, koji se održava u jednoj skupini podijeljenoj u dvije grupe u DV Špansko, improvizaciji se pristupa različitim metodama i uz pomoć različitih poticaja. Glavni poticaj za svaku improvizaciju je glazbena priča. Improvizacije se izvode uz pomoć Orffova instrumentarija, tijelo glazbe, na blok flautama, pokretom, ali i glasom. Kad smo došli do vokalnih improvizacija, odlučili smo da nam poticaj ovoga puta neće biti priča, nego nešto drugo. Kako se kod djece lako razvije sram od pjevanja, želja nam je bila da glasu ne pristupimo samo kroz pjevanje nego da ga tretiramo kao instrument. Uz objašnjenje: „naš glas nije samo za pjevanje pjesama nego i za govor, imitaciju zvukova, igru i još mnogo toga“ probali smo djeci ukazati na slobodu u izražavanju i razbiti uhodane norme korištenja glasa. U razmišljanju da bi nas glazbena priča ograničila na pjevanje uz tekst i vratila nas u format pjesme, odlučili smo otići u apstraktni izraz. Stoga smo djeci kao poticaj na vokalnu improvizaciju ponudili sliku autora Wassily Kandinskog pod nazivom „Žuto, crveno, plavo“.



Slika 2. Djeca pojedinačno "čitaju" sliku

„Mnogi istraživači i umjetnici istražuju vokalnu improvizaciju korištenjem vizualnih podražaja poput fotografija i slika kao inspiracije za poticanje kreativnosti kod djece i odraslih. Uloga imaginacije u vokalnim improvizacijama posebno je naglašena kada umjetnici koriste slike kao poticaj za stvaranje jedinstvenih zvučnih pejzaža, često interpretirajući emocije ili dinamiku viđenu na slici kroz vokalne tonove, ritmove i intonacije. ...Ovakvi pristupi pomažu izvođačima da se oslobode tradicionalnih glazbenih struktura, omogućujući im da izraze vlastite emocije i priče, čime potiču individualnu kreativnost i dublje razumijevanje zvučnog izražavanja.“ (Pridmore, 2019).



Slika 3. Izrada vlastitih "partitura"

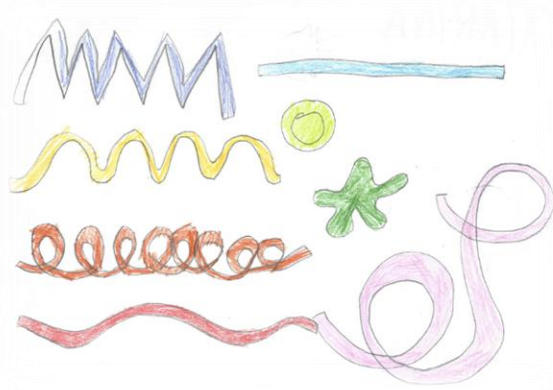


Slika 4. Čitanje vlastite "partiture"

Primjerice, Helen Pridmore, glazbena umjetnica, koristi elemente vizualizacije i imaginacije kako bi istražila improvizaciju u glazbenom kontekstu, što uključuje interpretaciju slika kroz vokal i zvučne eksperimente. Tako je i nama slika postala simbolički alat s kojim smo potaknuli djecu da nam ju svojim glasom opišu koristeći sve zvukove koje njihov vokalni aparat može proizvesti. Kako je još uvijek bilo pojedine djece koji su se sramili pustiti svoj glas, odlučili smo prvo grupno odabrati pojedini dio slike te ga zajedno „pročitati“, tj. opisati glasom. Kad se većina ohrabrila i opustila, pojedinci su se javili i samostalno opisati neke dijelove. Uistinu smo do kraja ove aktivnosti uspjeli potaknuti svu djecu da se samostalno okušaju u improvizaciji opisivanja pojedinih objekata ili linija sa slike. Kad smo se svi dobro upoznali sa slikom, sljedeći zadatak je bio tu našu improvizaciju podići na viši nivo.

Svako dijete trebalo je na papiru nacrtati svoju „partituru“ koju će zatim pročitati svojim glasom. Htjeli smo da djeca sama istraže što sve njihov glas može i kako bi određenu vizualizaciju, koju sami kreiraju, povezali s glasom. Crteži su bili jako raznoliki i svako se dijete trudilo napraviti crtež koji je odgovarao njegovom/njezinom glasu. Kad smo došli do „čitanja“ partitura, većina djece je bez ikakva srama pokazala svoj crtež te pred skupinom glasom izvela svoju muziku. Samo jedna djevojčica nije htjela samostalno pročitati svoju

partituru, ali nakon što smo joj predložili da će netko uz nju čitati, i ona se ohrabrila i uz pomoć otpjevala svoju partituru.



Slika 5. Primjer dječje partiture 1



Slika 6. Primjer dječje partiture 2

Kao zaključak, vokalnoj improvizaciji kod djece predškolske dobi može se pristupiti na različite načine. Mi smo se odlučili na pristup uz korištenja vizualnih poticaja za stvaranje spontanih vokalnih izraza kod djece, kako bi im omogućili da koriste svoj glas na različite načine i oslobodili se od prisutnog straha od pjevanja. Taj pristup omogućuje djeci da istražuju razne aspekte zvuka i razvijaju vokalnu samostalnost kroz igru i interakciju sa slikama ili predmetima iz okoline.

Također, ovaj pristup promiče socijalnu interakciju, kreativnost i samostalno istraživanje vokalnih sposobnosti, čineći glazbu i zvuk važnim dijelom djetetova izraza i učenja u ranom djetinjstvu. Stvara im tu svijest da glas može biti i njihov instrument s kojim se mogu slobodno igrati, bez straha od kritike i tako razvijati svoje vokalne sposobnosti. Kao rezultat ovakve vokalne improvizacije djeca su slobodnije sudjelovala u pjevanju dječjih pjesama na ostalim susretima i spremnije usvajala nove vokalne sadržaje.

Literatura

- Knudsen, J. S. (2008). Children's improvised vocalisations: Learning, communication and technology of the self. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 9(4), 287-296.
- Pridmore, H. (2019). *Sounding Bodies*, an improv collaboration with Ontario-based sound artist Ellen Moffat

Sanja Sharairi, mag. praesc. educ., odgojiteljica savjetnica
Biljana Grujić Sokač, mag. praesc. educ, odgojiteljica mentorica
DV Medveščak, Zagreb
Mentorica: **Ivana Golik**, viša predavačica
Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet

Metodika upoznavanja okoline

Poticanje znanstvene pismenosti djece rane i predškolske dobi

Uvod

Od najranije dobi djeca imaju svoje teorije i ideje koje nisu uvijek znanstveno utemeljene, ali su, u kontekstu učenja djece rane i predškolske dobi, važne i za djecu i za odgojitelje. Djeca imaju vlastita intuitivna znanja, teorije, o raznim problemima koji ih okružuju i zanimaju, a istražujući svoju okolinu oni te teorije postupno mijenjaju i nadograđuju (Malaguzzi 1998, Gopnik i dr. 2003). Znatizelja je pokretač dječjeg istraživanja putem kojeg djeca stvaraju različita znanja i iskustva u svome neposrednom okruženju. Na taj način djeca stvaraju nova iskustva koja utječu na razvoj njihova mozga. Znanstvena pismenost je jedna od ključnih kompetencija koju je nužno razvijati unutar odgojno-obrazovnog sustava. U ranom djetinjstvu poticanje znanstvene pismenosti odnosi se na neposredno istraživanje okoline u skladu s djetetovi mogućnostima. U predškolskom razdoblju djeca mogu istraživati niz različitih tema i sadržaja, istraživati probleme iz područja fizikalnih znanja, kemijskih znanja, znanja o Zemlji i Svemiru, ekologiji, tehnologiji, znanja o osobnim i socijalnim aspektima života (Slunjski, 2012). Uloga odgojitelja jest pažljivo slušati djecu, pratiti njihov interes, poticati razvoj ideja poticajnim, otvorenim pitanjima, ali i poticati na propitkivanje i postavljanje pitanja. Na taj način odgojitelji podupiru daljnji razvoj dječjih teorija koje odgovaraju dječjem razumijevanju svijeta. Iako dječje teorije nisu znanstveno točne, one odgovaraju znanstvenom pristupu – djeca uče na drugačiji način, vodeći se

svojom znatiželjom stvaraju pretpostavke o okolini koja ih okružuje, a potom te pretpostavke provjeravaju na djeci primjeren i svojstven način – putem igre.

Uloga odgojitelja u razvoju znanstvene pismenosti u praksi

Od najranije dobi djeci je potrebna potpora i podrška odraslih osoba u učenju, istraživanju i otkrivanju svijeta oko sebe. Zbog svoje urođene znatiželje, djeca znaju puno više nego što misle da znaju, ali im je potrebno vrijeme i prostor za istraživanje, eksperimentiranje, provjeravanje i traženje odgovora. U dječjem vrtiću Medveščak usmjerili smo se na razvoj aktivnosti i projekata koji potiču znanstvenu pismenost od jasličke do predškolske dobi. U jasličkoj dobi usmjereni smo na prilagođavanje prostora interesima i mogućnostima svakog djeteta, čime svakom djetetu olakšavamo prilagodbu novom prostoru, odgojiteljima te drugoj djeci. Naglasak je na građenju pozitivne slike prema novom okruženju u kojem se grade odnosi puni povjerenja, ali i usvajaju nova znanja i vještine putem igre, istraživanja i interakcijama djece s prostorom, poticajima, drugom djecom i odgojiteljima. Stoga je okosnica stvaranja jasličkog kurikula koji je usmjeren na razvoj znanstvene pismenosti upravo prostorno materijalno okruženje, a posebice istraživački centar s mnoštvom senzomotornih poticaja koji potiču djecu na kretanje i aktivnu igru: senzomotorna kutija, interaktivni zidni poticaji, taktilne staze te taktilni bazen.



Slike 1. i 2. Jaslice: okruženje koje potiče na igru i istraživanje

Poticaji se mijenjaju i nadopunjavaju u skladu s dječjim interesom, ali i mogućnostima koje poticaje djeci nude. Uz navedeno, djeca jasličke dobi pokazuju veliki interes za građenje, rušenje i istraživanje kosina, zbog čega je centar građenja nadograđen poticajima koji djeci omogućuju aktivno istraživanje osnovnih koncepata i zakonitosti svijeta koji ih okružuje.



Slike 3. i 4. Istraživanje kosina djece jasličke dobi

Znanstvena istraživanja i dječja igra imaju mnogo toga zajedničkoga: postavljajući pitanja djeca formiraju hipoteze koje potom provjeravaju – potvrđuju, odbacuju i nadograđuju kroz svakodnevno istraživanje i igru. Putem igre djeca ispituju i definiraju ono što su prethodno naučili, nadograđuju postojeća znanja novim iskustvima, a u tom procesu razvijaju znanstvene vještine opisivanja, promatranja, klasificiranja, uspoređivanja, nizanja, postavljanja pitanja, donošenja zaključaka, rješavanja problema, komunikacijske vještine, odgovornost i upornost (Vujičić, 2016). Stoga smo, u starijoj predškolskoj dobi, usmjereni na projekte kojima se potiče cjelovit razvoj djeteta, s naglaskom na aktivnosti koje potiču znanstveni pristup u svakodnevnoj dječjoj igri. Uz namjenska didaktička sredstva djeci su ponuđeni mnogobrojni različiti materijali iz okoline, reciklirani i prirodni materijali, građevni i konstrukcijski materijal, raznovrsne prirodnine, odloženi i otpadni predmeti, rastresiti materijal itd.



Slika 5. Istraživačke aktivnosti u predškolskoj dobi – klasificiranje, vaganje, uspoređivanje, bilježenje, donošenje zaključaka

Na taj način istraživačko spoznajni centar djeci postaje „Mali laboratorij“ s odgovarajućim, raznovrsnim, razvojno-primjerenim poticajima koji omogućuju istraživanje i praćenje promjena u prirodi, a uz pomoć kojih djeca i odgojitelji zajedno izvode raznovrsne pokuse (kako nastaju oblaci, kiša, tornado itd.). U laboratoriju djeca također osmišljavaju te izrađuju nacрте i makete raznovrsnih izuma vezanih uz ekologiju čime smo jačali razvoj svijesti o utjecaju koji ljudi imaju na prirodu. Kako bi djeca samostalno mogla izvoditi eksperimente, centar je nadopunjen knjigama, dječjim enciklopedijama, ali i dokumentacijom – fotografijama i videozapisima različitih eksperimenata te materijalom za bilježenje.



Slika 6. Poticajno okruženje za razvoj znanstvene pismenosti – izvođenje pokusa

U sklopu projekta “Put oko svijeta” nastaju podprojekti “Matematika je svuda oko nas” te “Arhitektura grada”. Ciljevi su usmjereni na razvoj matematičke kompetencije i osnova kompetencija u prirodoslovlju te razvoj kritičkog mišljenja. U matematičkom centru djeca istražuju i usvajaju oblike, brojeve, odnose kroz aktivnosti poput Matematičke priče, Ceste brojeva, Kotača brojeva, igre Križić kružić itd. Uloga odgojitelja očituje se u stvaranju uvjeta u kojima će djeca moći razvijati matematičku kompetenciju. Centar građenja postaje centar arhitekture u kojem djeca u vrtiću imaju priliku dodatno istraživati kulturu i znamenitosti zemalja u koje su putovala. Otkrivajući arhitekturu svijeta djeca su istraživala i otkrivala nizove, strukture, površine, pravce, oblike, a njihove aktivnosti mijenjale su i oblikovale prostor u kojem svakodnevno borave.



Slike 7., 8. i 9. Otkrivanje i istraživanje zakonitosti gradnje, planiranja i oblikovanja

Cilj znanstvenih aktivnosti u dječjem vrtiću je pomoći djeci da shvate da se odgovori na pitanja o svijetu koji ih okružuje mogu naći vlastitim angažmanom u istraživanju svijeta, okoline koja ih okružuje. Zato je djeci od najranije dobi važno omogućiti istraživanje svoje okoline na način na koji to čine i znanstvenici, razumijevanjem, pronalaženjem smisla, traženjem svojeg mjesta i uloge u svijetu – sve što čini suštinu ljudskog bića (Boulton 2009, prema Vujičić, 2013).

Stoga znanost ima važnu ulogu u kurikulumu vrtića, osobito u razvoju pozitivnih stavova prema znanosti, boljeg razumijevanja znanstvenih koncepata koji se kasnije uče na formalan način, kroz znanstvene aktivnosti koje djecu pozivaju na istraživanje svijeta oko sebe kroz igru i učenje činjenjem, istraživanjem i korištenjem svih osjetila. Iako djeca predškolske dobi možda ne znaju teoretski objasniti pojavu koju su otkrili, potrebno im je

omogućiti iskustva s pomoću kojih će, aktivnim uključivanjem u pokuse, rasprave i objašnjenja dolaziti do svojih teorija. Njihove teorije će se s vremenom mijenjati, kako dijete nastavi tražiti odgovore o načinu funkcioniranja svijeta koji ga okružuje. Kako bi se sve navedeno ostvarilo u praksi, potrebna je motiviranost odgojitelja, pozitivan stav prema znanosti te spremnost za organiziranje i vođenje aktivnosti kojima se potiče znanstvena pismenost djece rane i predškolske dobi. Uz navedeno, potrebno je kontinuirano stvarati poticajno i bogato okruženje te pratiti i dokumentirati proces djetetova istraživanja i učenja.

Zaključak

Znanstvena pismenost u ranom djetinjstvu ne odnosi se samo na bavljenje sadržajima i problemima iz područja prirodnih znanosti nego podržavanje istraživačkog i otkrivačkog duha djece te njihovih prirodnih potencijala i sposobnosti. Razvoj znanstvene pismenosti istraživački je proces i za djecu i za odgojitelje, tijekom kojeg djecu ne treba posebno zainteresirati za istraživačke aktivnosti jer je istraživanje sastavni dio njihova življenja. Djeci je od najranije dobi važno osigurati uvjete unutar kojih će moći učiti istražujući svijet oko sebe. Tijekom dječje igre i praćenjem njihovih aktivnosti odgojitelj uočava različitosti između djece i njihova procesa učenja, njihovu kreativnost, ali i upornost u rješavanju nekog problema. Na taj način odgojitelj postaje istraživač vlastite prakse koji promišlja i istražuje proces učenja djece, ali propitkuje i vlastitu ulogu u procesu stvaranju znanja djece i odraslih.

Literatura

- Došen-Dobud, A. (2005). *Malo dijete – veliki istraživač*. Zagreb: Alinea.
- Milotić, B. (2013). Djeca kao znanstvenici – znanstvenici kao djeca. *Dijete, vrtić, obitelj*, 19 (73), 16-17.
- Vujičić, L. (2013). Razvoj znanstvene pismenosti u vrtiću: izazov za odgajatelje. *Dijete, vrtić, obitelj*, 19 (73), 8-10.
- Slunjski, E. (2012). Dijete kao znanstvenik – prirodoslovni aspekti suvremeno koncipiranoga kurikulumu ranog odgoja. *Školski vjesnik*, 61 (1.-2.), 163-178.

Renata Kundih, univ. mag. praesc. educ., odgojiteljica mentorica

Biljana Štefanac, univ. mag. praesc. educ., odgojiteljica mentorica

Marijana Stanković, odgojiteljica mentorica

DV Zvončić, Zagreb

Mentorica: **Ivana Golik**, viša predavačica

Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet

Metodika upoznavanja okoline

Od suradnje do partnerstva u predškolskom odgoju i obrazovanju

Uvod

Tijekom dugogodišnjeg rada u predškolskoj ustanovi, prepoznala se potreba da se suradnja s roditeljima podigne na razinu partnerstva. Suvremeni pristupi odgoju i obrazovanju zahtijevaju podizanje odnosa s roditeljima na višu razinu kako bi vrtić postao ne samo mjesto brige za djecu, već i važna platforma za izgradnju pozitivnih odnosa između vrtića, djece i roditelja. Osnova je tih odnosa suradnja, a njeno produbljivanje vodi prema stvarnom partnerstvu. Izgradnja partnerskog odnosa između obitelji i odgojno-obrazovnih ustanova predstavlja proces temeljen na profesionalnom pristupu odgojitelja i važan je dio njihovog profesionalnog identiteta. Kvaliteta tih odnosa uvelike ovisi o stručnim kompetencijama te osobnim i profesionalnim uvjerenjima praktičara u ustanovama ranog i predškolskog odgoja (Ljubetić, 2018).

Uspješna suradnja više nije dovoljna; potrebno je prihvatiti roditelje kao partnere u razvoju i odgoju djece. U suradničkom odnosu između obitelji i odgojno-obrazovne ustanove dijete često ostaje između interesa vrtića s jedne strane i očekivanja roditelja s druge, dok su njegove potrebe i potencijali često u drugom planu (Ljubetić, 2014). Partnerski odnos, kojem se teži, između roditelja i odgojno-obrazovne ustanove usmjeren je prema postizanju zajedničkog cilja: zdravog, kompetentnog, samopouzdanog, odgojenog i obrazovanog

djeteta, čime dijete te njegove potrebe i interesi dolaze u središte pozornosti (Ljubetić, 2014).

Bašić i suradnici (1993: 82) naglašavaju važnost koordiniranog djelovanja obitelji, odgojitelja i stručnjaka za ostvarenje „jedinstva odgojnih utjecaja“ koje rezultira boljim ishodima u odgojnom procesu. Kod polaska u vrtić dijete dolazi u kontakt s novom socijalnom okolinom koja ima važnu ulogu u njegovom životu pa je od ključne važnosti poštovati odnos između obitelji i vrtića.

Slunjski (2008: 209) navodi da je za polazište korišten izraz: „U vrtiću, zajednici koja uči“ koji kazuje da su roditelji nezaobilazni partneri (zajedničkog) stvaranja cjelovitih razumijevanja i znanja odraslih o djeci. Oni su ravnopravni sudionici odgoja i obrazovanja djece te glavni saveznici odgojitelja u ostvarivanju kvalitete cjelokupnog vrtićkog življenja. Stoga je i polazište ovoga rada stvaranje partnerskog odnosa s roditeljima. Kvalitetan odnos roditelja i odgojitelja, obilježen primjerenom komunikacijom, primjer je djeci za uspostavljanje socijalnih kontakata. Za stvaranje takvog odnosa bitni su povjerenje i prepoznavanje specifičnih potreba roditelja jer svaki roditelj želi biti dio vrtićkog života svog djeteta, a vrtićka je uloga ohrabriti roditelje u tome.

„Suradnja između roditelja i vrtića može poprimiti različite oblike. Dok suradnja uključuje različite vrste odnosa između roditelja i odgojitelja, partnerstvo predstavlja odnos između ravnopravnih partnera u kojem obje strane pridonose na različite načine, uz jednako vrednovanje svakog doprinosa“ (Višnjić Jevtić i sur., 2018). Razlika između sudjelovanja i uključivanja roditelja ovisi o samoj aktivnosti roditelja, kažu Višnjić Jevtić i suradnici (2018). Prema Ljubetić (2007), suradnja s obiteljima i partnerstvo s roditeljima zakonske su obveze definirane Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) te Zakonom o ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju (2013), iako sami oblici suradnje nisu propisani. Ljubetić (2007) naglašava važnost otvorene, dvosmjerne i konstruktivne komunikacije.

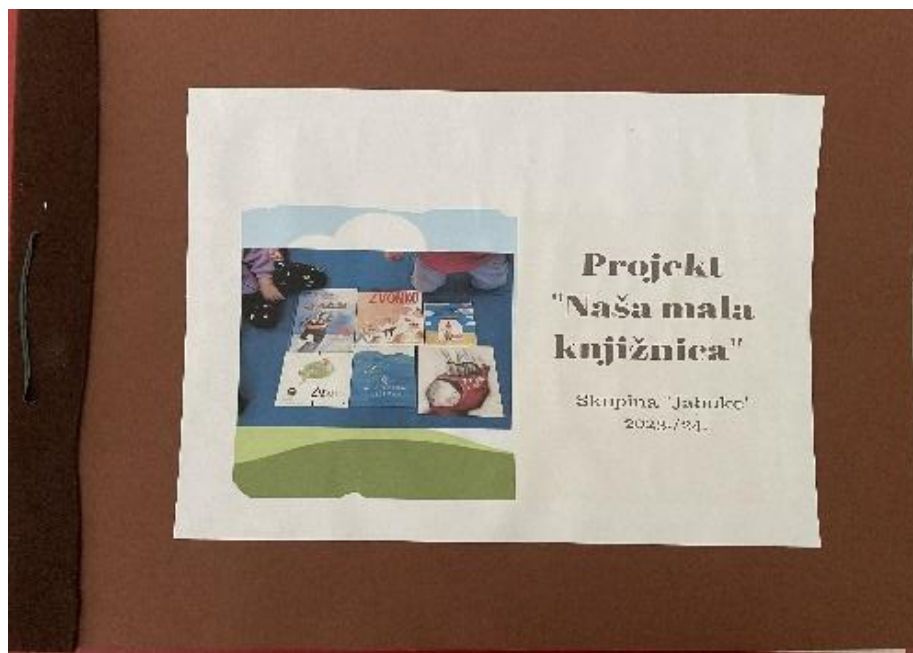
Višnjić Jevtić i sur. (2018) ističu kako je aktivan odnos između roditelja i vrtića, u kojem je prisutna dvosmjerna komunikacija, zajedničko planiranje i provedba aktivnosti te zajedničko učenje svih dionika. Umjesto podjele na tradicionalne i suvremene oblike

suradnje, autorice predlažu razlikovanje pasivne i aktivne uloge roditelja u vrtićkim aktivnostima. Pasivni modaliteti uključuju pisanu komunikaciju, obavijesti, izvještaje o napretku, roditeljske sastanke, radionice, individualne razgovore, razgovore prilikom dolaska ili odlaska te dane otvorenih vrata, dok aktivni modaliteti uključuju komunikaciju suvremenom tehnologijom, elektroničkom poštom, mobilnim aplikacijama, društvenim mrežama, mrežnim stranicama, e-portfoliom, druženjem djece i roditelja, boravkom roditelja u odgojnoj skupini, posjetima domovima djece te sudjelovanjem u radu upravljačkih tijela. Visković (2018) naglašava kako je partnerstvo između roditelja i odgojitelja ključan preduvjet za usklađeno i kvalitetno djelovanje u najboljem interesu djeteta, dok je dobrobit djeteta krajnji cilj suradnje između roditelja i vrtića te pružanja podrške roditeljima (Višnjić Jevtić i sur., 2018).

Put prema partnerstvu

Put prema partnerskom odnosu s roditeljima godinama se razvijao obuhvaćajući brojne aktivnosti i strategije koje su omogućile izgradnju povjerenja i uključivanje roditelja u odgojno-obrazovni proces na razne načine, kako bi se suradnja približila stvarnom partnerstvu. Među ključnim aspektima tog procesa ističu se:

1. **otvorena komunikacija:** vrata našega vrtića uvijek su otvorena za roditelje, s naglaskom na dvosmjernu, konstruktivnu i transparentnu komunikaciju koja uključuje individualne razgovore, roditeljske sastanke, digitalne platforme i kutak za roditelje. Takav pristup omogućava otvoreno izražavanje mišljenja, međusobno uvažavanje i prilagođavanje raznim potrebama.
2. **zajednički projekti:** veliki poticaj za izgradnju partnerskog odnosa bio je projekt „Naša mala knjižnica“. U taj su se projekt roditelji uključili s oduševljenjem, a djeca i roditelji zajedno su surađivali čitajući, bilježeći dojmove i stvarajući digitalne slikovnice, povezujući tako obitelji, vrtićke skupine te druge vrtiće iz cijele Hrvatske. Knjižni junaci putovali su u dječje domove i provodili vrijeme s obiteljima, a sve su aktivnosti djeca i roditelji bilježili u zajedničku bilježnicu iz koje su nastale trajne digitalne slikovnice.

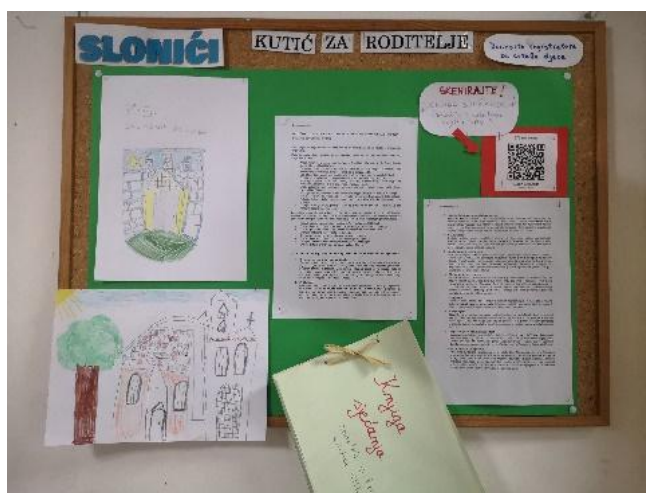


Slika 1.

3. **sudjelovanje u planiranju:** roditelji su uključeni u planiranje vrtićkih aktivnosti i odabir događanja putem anketa i digitalnih alata kao što su Mentimeter i Google Forms. Na taj se način omogućava uvažavanje roditeljskih prijedloga i zadovoljavanje potreba koje su iskazali, a time se jača osjećaj zajedništva i uključivanja u vrtićki proces.



Slika 2.



Slika 3.

4. **prostor za zajedničke trenutke:** vrtić nudi prostor s knjigama, stolom i ugodnim dvosjedom, prilagođen godišnjem dobu, u kojemu roditelji i djeca mogu provoditi nekoliko minuta nasamo, čitajući ili razgovarajući. Takvi zajednički trenuci omogućavaju roditeljima da se povežu s vrtićkim iskustvom svoga djeteta i osjećaju dodatnu uključenost u vrtićki život.



Slika 4.

5. **razvojne mape i napredak djeteta:** napredak djece prati se razvojnim mapama koje se stvaraju u suradnji s roditeljima. Roditelji dobivaju uvid u razvojne faze svoga djeteta, kao i u trud koji se ulaže kako bi se zadovoljile individualne potrebe svakoga djeteta. Takav pristup omogućava usklađivanje odgojno-obrazovnih ciljeva i prioriteta s obiteljskim vrijednostima.



Slika 5.

6. **proslavljanje uspjeha i sudjelovanje u aktivnostima:** djeca i roditelji sudjeluju u brojnim događanjima, poput sportskih susreta u vrtiću i izvan njega, radnih akcija uređenja vrtićkih igrališta, sadnje cvijeća, radionica, društvenih igara i prikaza dječjih postignuća kroz PowerPoint prezentacije. Te aktivnosti ne samo da jačaju socijalne vještine i osjećaj zajedništva, nego i omogućavaju roditeljima aktivno sudjelovanje u vrtićkim događanjima.



Slika 6.

Dugogodišnji trud i različite prilike za suradnju omogućili su razvijanje i proširenje tradicionalnih oblika suradnje implementacijom suvremenih pristupa, uključujući digitalne slikovnice, virtualne izložbe dječjih radova, QR kodove s prijedlozima aktivnosti, slikovnicama, predstavama, filmovima i fotografijama djece u aktivnostima.

Izazovi i budući ciljevi

Iako se napredak u partnerstvu s roditeljima jasno vidi, još uvijek postoje izazovi. Neki su roditelji suzdržani u preuzimanju aktivnije uloge, dok su drugi naviknuti na tradicionalne oblike komunikacije. U budućnosti se planira unapređenje komunikacije različitim kanalima, kontinuirano prilagođavanje aktivnosti prema potrebama roditelja i djece te profesionalno usavršavanje odgojitelja kako bi se razvile dodatne kompetencije za rad s roditeljima.

Zaključak

Uključenost roditelja moguća je samo ako između roditelja i odgojitelja postoji dvosmjerna komunikacija i međusobno poštovanje, uvažavanje, ravnopravnost i aktivno slušanje. Slobodno uključivanje roditelja u odgojno-obrazovni proces u skupini pridonosi dinamici i kvaliteti partnerskih odnosa pri čemu posebnu važnost ima sreća djece radi prisustva njihovih roditelja u skupini. Iako smo na dobrom putu, još uvijek naši odnosi s roditeljima nisu stvarno partnerski u punom značenju. Roditeljima je takav pristup novina, treba ih poticati da prihvate kako su nam važni isto toliko koliko i njihova djeca. Ne shvaćaju da ih želimo uključiti u sve aktivnosti, želimo da su nam odnosi ravnopravni, a komunikacija kontinuirana, otvorena i iskrena. Krajnji cilj nam je da se obitelj, ustanova i zajednica percipiraju kao međusobno povezani sustavi u stalnoj interakciji.

Literatura

- Bašić, J., Koller-Trbović, N. i Žižak, A. (1993) *Integralna metoda u radu s predškolskom djecom i njihovim roditeljima – teorijski pristup*. Zagreb: Alinea.
- Ljubetić, M. (2014). *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice*, Zagreb: Element.
- Ljubetić, M. (2007). *Biti kompetentan roditelj*. Zagreb: Mali profesor.
- Višnjić Jevtić, A., i sur. (2018). *Izazovi suradnje: Razvoj profesionalnih kompetencija odgojitelja za suradnju i partnerstvo s roditeljima*. Zagreb: Alfa.
- Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić – zajednica koja uči, mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja*, Spektar media; Nova Gradiška: Arca.

SUODNOS METODIČKE TEORIJE I PRAKSE 7

Znanstveno-stručni skup metodičara teoretičara i praktičara, mentora u vježbaonicama studentima Sveučilišta u Zagrebu Učiteljskog fakulteta u organizaciji Katedre za metodike Sveučilišta u Zagrebu Učiteljskog fakulteta i Gradskog društva Crvenog križa

Zagreb

28. lipnja 2024.

Otvaranje skupa 9:00 Uvodne riječi izv. prof. dr. sc. Martina Kolar Billege , predstojnica Katedre za metodike Učiteljskoga fakulteta Violeta Vragotuk , mag. paed., ravnateljica OŠ Središće Petar Penava , dipl. oec., ravnatelj Gradskoga društva Crvenoga križa prof. dr. sc. Siniša Opić , dekan, Učiteljski fakultet Sveučilište u Zagrebu	
POZVANA PREDAVANJA 9.15 – 12.00	
Vinko Filipović , prof. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja	Rezultati nacionalnih ispita – četvrti razred
dr. sc. Ivana Dubovečak , prof. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja	Složenost izrade nacionalnih ispita s naglaskom na ispite iz HJ za 4. razred
prof. dr. sc. Tamara Turza-Bogdan Sveučilište u Zagrebu Učiteljski fakultet	Pismenost ili pismenosti – novi metodički odgovori na stara pitanja
prof. art. Luka Petrač Sveučilište u Zagrebu Učiteljski fakultet	Motivacija - put prema spoznaji
prof. dr. sc. Vladimir Legac Sveučilište u Zagrebu Učiteljski fakultet	Novi izazovi u poučavanju elemenata kulture u nastavi engleskoga kao stranoga jezika povezanih s globalizacijom i suvremenim migracijama
izv. prof. dr. sc. Nevenka Maras Sveučilište u Zagrebu Učiteljski fakultet	Usidrena nastava – kontekstualni pristup učenju
Tihomir Pleša , mag. prim. educ., izvršni savjetnik OŠ Ljudevita Modeca, Križevci; PŠ Vojakovački Osijek	U sredini sela škola mala
Kristina Jelena Penzar , dipl. inž. matematike, izvršna savjetnica Nadbiskupska klasična gimnazija s pravom javnosti, Zagreb	Od besmislenih do smislenih zadataka
STANKA ZA RUČAK 12.00 – 13.00	

PRIKAZI DOBRE METODIČKE PRAKSE US 13.00 – 15.30	
Tamara Maljcov Lulić , OŠ Kajzerica doc. dr. sc. Ivana Milković Praksa u nastavi engleskog jezika	Slikovnica i pripovijedanje u ranom poučavanju engleskoga jezika
Iva Erak i Nika Despot , OŠ kralja Tomislava Diana Atanasov Piljek , viša predavačica Metodika glazbene kulture	Glazbena animacija u školi u prirodi
Petrunjela Krajačić , OŠ Augusta Šenoa izv. prof. dr. sc. Alena Letina Metodika prirode i društva	Razredni projekt: Čudesno ljudsko tijelo
Lara Branilović , OŠ Središće Sanja Canjek-Androić , viša predavačica Metodika prirode i društva	Istražimo životinje svijeta
Spomenka Mlinarić , OŠ Matije Gupca izv. prof. dr. sc. Vesna Budinski Metodika hrvatskoga jezika	Metodičkim kulturološkim pristupom do ishoda učenja u nastavi Hrvatskoga jezika
Mara Kolar , OŠ Remete izv. prof. dr. sc. Martina Kolar Billege Metodika hrvatskoga jezika	Školski projekt: Remetska lavanda – poticaj za govornu produkciju u 1. razredu
Iva Pokas , OŠ Središće izv. prof. dr. sc. Martina Kolar Billege Metodika hrvatskoga jezika	Kreativno čitanje – projekti koji potiču učenike
Kristina Pravica , OŠ Julija Klovića izv. prof. dr. sc. Vesna Budinski Metodika hrvatskoga jezika	Suvremeno na tradicionalan način
Alka Mirna Ančić Igrec i Ivana Gluhačić , OŠ Julija Klovića izv. prof. dr. sc. Martina Kolar Billege i Gordana Ivančić , mag. prim. educ. Metodika hrvatskoga jezika	Digitalni udžbenik – metodički korak naprijed
Petra Eterović i Tea Baričević , OŠ Ivana Gorana Kovačića izv. prof. dr. sc. Vesna Budinski Metodika hrvatskoga jezika	Škola u bolnici
Hana Tisaj i Tomislav Lukić , studenti PMF-a, Matematički odsjek izv. prof. dr. sc. Nevenka Maras Didaktika	Usidrena nastava – mogući put k popularizaciji matematike
PRIKAZI DOBRE METODIČKE PRAKSE RPOO 13.00 – 15.30	
Alen Ptičar , DV Petar Pan doc. dr. sc. Edita Rogulj Metodika upoznavanja okoline	Umjetna inteligencija (AI) kao podrška u radu odgojiteljima predškolske djece
Mirjana Rogić , DV Vrbik izv. prof. dr. sc. Marijana Hraski Kineziološka metodika	I ja ću biti olimpijac

Biljana Štefanac, Renata Kundih i Marijana Stanković , DV Zvončić Ivana Golik , viša predavačica Metodika upoznavanja okoline	Od suradnje do partnerstva
Ana Borojević i Aleta Jurki , DV Savica Ivana Golik , viša predavačica Metodika upoznavanja okoline	Dijete i matematika
Ivana Šeparović i Marija Lončarić , DV Matije Gupca doc. dr. sc. Edita Rogulj Metodika upoznavanja okoline	Rana financijska pismenost – čemu služi novac?
Ivana Prpić , DV Matije Gupca doc. dr. sc. Edita Rogulj Metodika upoznavanja okoline	Osuvođenjivanje odgojno-obrazovnog procesa korištenjem inovativnih oblika učenja i poučavanja djece predškolske dobi
Maja Fatović i Tanja Smolčić , DV Budućnost Josipa Kraljić , umjetnička savjetnica Metodika glazbene kulture	Sviranje na melodijskim i ritamskim udaraljkama
Đurđica Ivezić , DV Vrbik Ivana Golik , viša predavačica Metodika upoznavanja okoline	Ples Boja
Davorka Draganić , DV Malešnica Ivana Golik , viša predavačica Metodika upoznavanja okoline	Hrvatska tradicijska baština u suvremenom kurikulumu
Sabina Kostić i Pavica Krolo Henč , DV Vrbik Ivana Golik , viša predavačica Metodika upoznavanja okoline	Put oko svijeta na Montessori način
Iva Bardun , GU Elly Bašić doc. dr. sc. Blaženka Bačlija Sušić Metodika glazbene kulture	Vokalne improvizacije u radu s djecom predškolske dobi
Sanja Sharairi i Biljana Gruić Sokač , DV Medveščak Ivana Golik , viša predavačica Metodika upoznavanja okoline	Poticanje znanstvene pismenosti djece rane i predškolske dobi

Organizacijski odbor: **Martina Kolar Billege** i **Alena Letina**, Katedra za metodike UFZG; **Petar Penava**, Gradsko društvo Crvenoga križa; **Violeta Vragotuk**, OŠ Središće

Programski odbor: izv. prof. dr. sc. **Martina Kolar Billege**, izv. prof. dr. sc. **Alena Letina**, izv. prof. dr. sc. **Vesna Budinski**

Mjesto održavanja Skupa: OŠ Središće, Zagreb