

Aktivno učenje kao nastavna aktivnost u ulozi poticaja kvalitetnijeg učenja: prilog visokoškolskoj metodici

Grakalić Plenković, Sanja

Source / Izvornik: **Unapređenje kvalitete života djece i mladih; XV. Međunarodna naučno-stručna konferencija „Unapređenje kvalitete života djece i mladih“ 21. - 23. 06. 2024. godine, Istanbul, Turska, Prvi dio, 2024, 475 - 486**

Conference paper / Rad u zborniku

Publication status / Verzija rada: **Published version / Objavljena verzija rada (izdavačev PDF)**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:125:769215>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-22**



Repository / Repozitorij:

[Polytechnic of Rijeka Digital Repository - DR PolyRi](#)

AKTIVNO UČENJE KAO NASTAVNA AKTIVNOST U ULOZI POTICAJA KVALITETNIJEG UČENJA: PRILOG VISOKOŠKOLSKOJ METODICI

ACTIVE LEARNING AS A TEACHING ACTIVITY TO ENHANCE A BETTER QUALITY LEARNING: A CONTRIBUTION TO HIGHER EDUCATION METHODOLOGY

Sanja GRAKALIĆ PLENKOVIĆ

Veleučilište u Rijeci, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Rijeka, Republika Hrvatska

Stručni rad

APSTRAKT

Rad prezentira metodičke uzorke kojima se studenti završne godine kroatistike uključuju u nastavni proces u okviru metodičke prakse. Posebno se opisuje aktivno učenje i nastava u kojoj studenti, budući nastavnici, potičući učenike na kritičko mišljenje, ostvaruju metodičke modele aktivnog, tj. iskustvenog učenja kojima su i sami poučavani. Navode se primjeri metodičkih modela koji se u pojedinim nastavnim fazama razrađuju sa studentima, kao i oni koji će im kasnije, kao dio metodičkih modela cjelovitih priprema, poslužiti u radu s učenicima. Cilj je praktičnih primjera za samostalni i rad u skupinama i njihova konkretizacija uvježbati studente u osmišljavanju suvremenoga pristupa nastavi. U njihovu je izboru osobit naglasak stavljen na nastavna područja predmeta Hrvatski jezik, *književnost i stvaralaštvo* i *kultura i mediji*. Naime, praksa pokazuje da se medijsko obrazovanje i njegova kvaliteta različito ostvaruju u školama, ovisеći o brojnim vanjskim okolnostima, kao i o nastavnicima i stručnim službama škole i o tome koliko će se oni fokusirati na medijsku pismenost u svojoj djelatnosti. Primjeri, stoga, uključuju implementaciju spomenutih sadržaja u praksu i pristup stjecanju znanja u konkretnim nastavnim situacijama, poput organiziranih odlazaka u kazalište koji će u ovim nastavnim područjima povezati učenje o dramskoj i scenskoj izvedbenoj umjetnosti te nesumnjivo unaprijediti kvalitetu učenja i obrazovanja mladih.

Ključne riječi: visokoškolska nastava, strategije aktivnog učenja, student, metodički modeli, Hrvatski jezik

ABSTRAKT

The paper presents methodical samples by which students of the final year of Croatian Language and Literature are involved in the teaching process within the framework of methodical practice. In particular, active learning and teaching are described through which students, future teachers, encouraging pupils to think critically, realize methodical models of active, i.e. experiential learning that they themselves were taught. There are examples of methodical models that are elaborated with students in certain teaching phases, as well as those that will be useful to them later as part of methodical models of comprehensive preparations for working with pupils. The goal of practical examples for individual as well as team work and their realization in practice is to train students in creating a modern approach to teaching. When choosing examples, a particular emphasis was placed on the subject areas of the Croatian language, *literature and creativity* and *culture and media*. Namely, practice shows that media education and its quality are realized differently, depending on numerous external circumstances, as well as on teachers and

professional services of a particular school, and on how much they will focus on media literacy in their activities. The examples, therefore, include the implementation of the above mentioned content in practice and the approach to acquiring knowledge in specific teaching situations such as organized visits to theatre shows, in order to combine learning about drama with its stage performance, that will undoubtedly enhance the quality of learning and education of young people.

Keywords: higher education teaching, active learning strategies, a student, methodical models, Croatian language

UVOD

Na kraju višegodišnjeg visokoškolskog obrazovanja na nastavničkim studijima, posebna i napeto iščekivana među studentima, budućim nastavnicima, metodička je praksa. Povezuje u sebi teorijska znanja stečena tijekom studija s praktičnom primjenom naučenih metodičkih načela i sustava, spajajući nova stručna znanja s metodičkim kompetencijama u prvi studentov samostalno pripremljen, osmišljen i izveden nastavni sat. Gotovo da nema učitelja/nastavnika koji se ne sjeća svog prvog ulaska u razred. No, iako je impresivan broj radova posvećen metodičkim temama povezanim uz nastavu materinskog jezika, literatura o metodičkoj praksi koja će studenta pripremiti za prvi ulazak u razred i sve ono što u praksi tome prethodi iznenađuje svojim malim opsegom. Ne postoji jasno definiran model studentske prakse, pa svako hrvatsko sveučilište metodičku praksu u nastavi materinskoga jezika provodi drugačije. Usporedbom izvedbenih planova kolegija na kojima se na hrvatskim sveučilištima provodi metodička praksa iz predmeta Hrvatski jezik uočava se različit pristup u brojnim segmentima. Za potrebe ovog rada uspoređeni su izvedbeni programi desetak kolegija na nekoliko hrvatskih sveučilišta u okviru kojih studenti kroatistike (jednopedmetnih i dvopedmetnih smjerova) izvode školsku praksu (riječ je o pulskom, riječkom, splitskom, zadarskom i zagrebačkom sveučilištu). Školska praksa odvija se u okviru kolegija različitih naziva (*Metodički blok i praksa, Nastavna praksa, Književnost u dodiru (s drugim umjetnostima) i metodička praksa, Školska praksa, Praksa u sklopu metodike književnog odgoja i obrazovanja, Hrvatski jezik i književnost u školskoj praksi*). Kolegiji su zamišljeni tako da studenti prvo slušaju mentorove ogledne/uzorne/izvršne/pokazne sate, kako bi kasnije, uz njegovu pomoć, osmislili, pripremili i održali jedan ili više vlastitih ocjenskih/nastupnih/diplomskih sati (različita je terminologija), nakon čega slijede evaluacije mentora i/ili sveučilišnog voditelja metodičkih vježbi i savjeti i preporuke za daljnji rad te ocjena. Različit je broj studenata u grupi koja sluša mentorove sate u osnovnim i/ili srednjim školama, razlikuje se broj oglednih sati mentora u školama vježbaonicama u kojima studenti prate nastavu Hrvatskoga jezika, kao i broj studentskih sati kojima grupa prisustvuje i na kojima studenti međusobno slušaju jedni druge (ovisno o veličini skupine i broju probnih i ocjenskih sati). Mikronastava je dio prakse na nekim sveučilištima, dok u nekima posve izostaje ili se provodi tako da studenti sudjeluju na nastavnim satima dijelom pripremvši nastavne materijale (nastavni listići, plakati, različiti e-materijali, zadaci za učenike osmišljeni za pojedine faze nastavnih sati i sl.) ili tako da sudjeluju u izvođenju dijela nastavnog sata. Razlikuje se i broj probnih studentskih sati koje studenti izvode prije samih ocjenskih (nastupnih) sati, a koji se pripremaju i izvode kao dio ispita, pa time i

broj cjelovitih priprema ili njihovih dijelova (nastavnih modela) koje studenti izrađuju kao dio ispita i koji prethode izvođenju sata ili mikronastave. Broj ocjenskih sati također se razlikuje na različitim studijima i fakultetima, pa neki uključuju samo školsku praksu u osnovnoj ili samo u srednjoj školi. Različit je i način evaluacije studentova rada, prepušten najčešće mentorima, rjeđe sveučilišnom voditelju metodičkih vježbi. Sve navedene komponente manje se razlikuju nego što je to broj ECTS-a koje kolegiji školske prakse u konačnici donose (od 3 do 15 ECTS-a).

NASTAVNI PROCESI U OKVIRU METODIČKE PRAKSE

Jedan od važnih ciljeva metodičke prakse jest povećati motivaciju studenata prema sudjelovanju u nastavnom procesu; pripremi, utvrđivanju i uvježbavanju sadržaja i znanja iz jezika i književnosti, posebice materinskog jezika, koje su stekli tijekom petogodišnjeg studija. Stoga se kolegijem koji obuhvaća školsku praksu, uz stalnu podršku i savjete mentora u školama i sveučilišnog voditelja metodičkih vježbi, potiču studentove aktivnosti usmjerene na samostalnost u osmišljavanju, kreiranju i organiziranju rada na pripremama za nastavne sate. Usporedba izvedbenih planova na nastavničkim studijima pokazuje da se praktičnom dijelu nastave pridaje manja važnost, te on ostaje zasjenjen teorijskim (akademijskim) učenjem, koje prevladava. Malobrojna je literatura o nastavnoj praksi koja ukazuje na to da je nastavna praksa na fakultetima nastavničkih smjerova samo dodatak teorijskom dijelu obrazovanja (Klapan, 1990), a tendencije postoje i u visokoškolskoj metodici nenastavnih smjerova (Petričević, Nikolić, Domović i Obad, 2017; Kamenov i Vlahović-Štetić, 2023). Isto će se, teorijsko znanje, već stečeno tijekom studija, primjenom u nastavnoj praksi i obnoviti, ponoviti i utvrđeno povezati s novim znanjima, modificiranim i primijenjenim na različite nastavne situacije. Pretpostavljanje teorijskog znanja zanemaruje se činjenica da je metodička i školska praksa umnogome pokazatelj znanja situacije (usp. Budić, Gajić, Segedinac, Miljanović i Španović, 2008) koje je student tijekom godina usvojio na brojnim kolegijima iz jezika i književnosti. Praksa će učvrstiti samopouzdanje studenta i potaći njegovu motivaciju za nastavkom učenja (time i dodatno osvijestiti činjenicu da učenje nastavnika nikada ne bi smjelo prestati), kao i samostalnost u kreiranju nastavnog sata. U tom procesu učenja studenti ostvaruju svoju viziju o tome kako bi trebala izgledati suvremena nastava i ostvaruju svoju jedinstvenu kombinaciju tradicionalnih i suvremenih nastavnih pristupa, učeći na vlastitim spoznajama i iskustvima, kako bi osmislili nove, svoje pripreme za nastavne sate, uvijek iznova prilagođene dinamici nastavnih procesa. Navedeno upućuje na to da bi bilo dobro da i nastava na fakultetima bude naklonjena suvremenim nastavnim metodama, kako bi se studenti obrazovali na fakultetima, osobito na nastavničkim smjerovima, onako kako se očekuje da će i sami podučavati jednog dana svoje učenike. Naime, poznato je da nastavne metode kojima smo izloženi i kojima smo poučavani ostaju dugo utisnute u naše sjećanje kao najizraženije, a način na koji su nas poučavali odrazit će se na način na koji i sami poučavamo. Studenti će, tako, u radu s učenicima ostvarivati modele poučavanja i učenja kojima su svjedočili i u kojima su se tijekom studija i sami okušali, kako bi iskustvenim učenjem, najučinkovitijim učenjem odraslih (Češi, 2010) potaknuli ideje i stvaralaštvo, ali i usvajanje znanja svojih učenika u području hrvatskoga jezika i književnosti. Unatoč mišljenjima dijela studenata da takva nastava nije primjerena fakultetu i studentima i da

je primjerenija djeci jer, navodno, nije na dovoljnoj teorijskoj razini (Bognar, 2006), studenti vrlo rado sudjeluju u nastavi na kojoj im je omogućena naglašenija inicijativa (Vizek Vidović, 2009). Navedeno je jedan od razloga zašto se metode aktivnog učenja postavljaju kao nezaobilazne u visokoškolskoj nastavi; u prvom redu kao poticaj studentima da, kako je već rečeno, obrazuju učenike onako kako su i sami iskusili, pa se očekuje da će voditi učenika poučivši ga kako da preuzme veći dio aktivnosti u radu i primjenjuje nove i različite strategije, metode i postupke. Učeci na vlastitu primjeru studenti će biti i dodatno motivirani, naučivši da je najučinkovitija nastava ona u kojoj se nastavne metode kombiniraju i izmjenjuju, što i sami ističu u svojim prijedlozima o unapređenju i poboljšanju kolegija u svojim evaluacijama nastavnika i mentora (usp. Đuranović, Klasnić i Ninčević, 2019). Misli se pritom i na tradicionalne metode (s dominantnim frontalnim oblikom rada, tj. nastavnikom u središtu nastavnog procesa, i predavačkom nastavom, još uvijek vrlo prisutnom na fakultetskoj razini obrazovanja) i na one suvremene. Tendenciju napuštanja tradicionalnih nastavnih modela, koja govori u prilog samostalnosti učenika u nastavnom procesu i njegovoj centralnoj, novoj poziciji, valja pažljivo primijeniti, s obzirom na to da je u nekim nastavnim situacijama tradicionalna nastava, posebno primijenjena, nezaobilazna. Primjer za to vidimo u situacijama u kojima su učenje teorijskog znanja, poznavanje i učenje definicija i elemenata stanovitog znanstvenog instrumentarija (najčešće predavani i poučavani u skladu s tradicionalnim, dogmatsko-reproduktivnim nastavnim sustavima) nezaobilazni i neophodni, no ne kao cilj (poznavanje teorije i definicija napamet), nego prvenstveno kao važno ishodište i osnova koja će pridonijeti rezultatu aktivnoga učenja i težiti usvajanju postupaka za izgrađivanje stavova, odnosno onih mentalnih aktivnosti koje učenika dovode do usustavljanja mišljenja, kroz dublje razmatranje problema, tj. razmatranja različitih pristupa i perspektiva prije negoli prihvaćanja činjenica bez razumijevanja i vrjednovanja (Grakalić Plenković, 2023). Tradicionalnu nastavu valjalo bi, često se ističe, reducirati, ne i posve napustiti, i to u korist suvremenih nastavnih metoda (usmjerenih na učenika/studenta, poput metode aktivnog učenja; heurističke metode, metode razgovora ili dijaloga, metoda koje potiču aktivni rad, kritičko i stvaralačko mišljenje, problemske i projektne nastave i sl. (Kajić, 1981; Rosandić, 1975, 2005b; Fung, 2017; Yaeger, Marra, Costanzo, Gray i Sathianathan, 1999)).

Suvremene tendencije u nastavi postavljaju tako pred studenta dva osnovna problema: problem razvoja stvaralačkog mišljenja i stvaralačkih sposobnosti studenata i problem odgovarajućeg osposobljavanja nastavnika (Borić, 2013, str. 95). Motivirajuće kombiniranje tradicionalnih i suvremenih nastavnih metoda dodatno potiče studente na češće usmjeravanje nastavnog procesa s učitelja/nastavnika na učenika, a time nužno i na uključivanje različitih izvora u nastavni proces. Dominacija tradicionalnog učitelja kao jedinoga izvora znanja raspoređuje se i širi na različite izvore; ponajviše e-izvore koje će student/nastavnik samostalno pronaći, odabrati, proučiti i provjeriti prije negoli ih predloži učeniku. Svakako su dobrodošle kompetencije i vještine vezane uz informatičku i informacijsku - digitalnu pismenost, koja se posljednjih desetljeća vrlo često spominje i čije posjedovanje je pretpostavka za prepoznavanje i izdvajanje relevantnih izvora od onih koji to nisu. Obrazovanje koje se bazira na učenju o IKT-u naučit će studente, buduće nastavnike, kako će lakše i samostalno doći do znanja i informacija, a vještine i poznavanje informacijske pismenosti naučit će ih kako ih prepoznati i njima upravljati, analizirajući ih u stvaranju novog znanja, a sve kako bi

studenti, budući učitelji/nastavnici, razvili stalnu potrebu za samoobrazovanjem (Hoić Božić i Holenko Dlab, 2021). Koncepti informacijske pismenosti u aktivnom i istraživačkom učenju učenika/studenata (Kuhlthau, Maniotes i Caspari, 2018; Golenko, 2017) podrazumijevaju pronalaženje, prepoznavanje i povezivanje širokog raspona izvora i različitih tehnika i strategija pretraživanja (kataloga, znanstvenih i stručnih baza i sl.). Informacijska pismenost uči učenike/studente uspješnom načinu za prepoznavanje relevantnih informacija koji podrazumijeva svijest o razlici između dinamičnog i promjenjivog internetskog okruženja i organiziranih baza podataka, temeljene i usmjerene upravo na prepoznavanje i vrjednovanje izvora za učenje. Posebno se, praćena vrlo dinamičnim i frekventnim znanstvenim interesom danas, bavi digitalnim tehnologijama i sadržajima u poučavanja materinskog jezika.

METODIČKI MODELI U RAZLIČITIM FAZAMA NASTAVNIH SATI

Aktivno učenje

Studenti se aktivnim učenjem pripremaju na primjenu i korištenje suvremenih nastavnih metoda u budućem radu kao učitelji/nastavnici Hrvatskog jezika. Na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci studenti pete godine jednopredmetnog i dvopredmetnog smjera kroatistike školsku praksu u procesu stjecanja metodičkog iskustva izvode u razredu. Slušajući sate dvaju ili više mentora (u školama vježbaonicama, osnovnoj i srednjoj školi) upoznaju iz prve ruke neposredan rad s učenicima i specifičnosti rada u pojedinim razredima (nastoji se da student provede određeno vrijeme u različitim kombinacijama razreda u osnovnoj školi, dok se u srednjim školama nastoji izabrati, različite po satnici predmeta Hrvatski jezik, gimnazije i različite strukovne škole), kao i ostale školske poslove koji su dio dužnosti učitelja/nastavnika (školski kurikulum, razredništvo, rad školskih aktiva, e-dnevnici, rad s roditeljima i upoznavanje s izvannastavnim djelatnostima učitelja/nastavnika Hrvatskoga jezika, kao i upoznavanje s ulogom i radom članova stručne službe škole (ravnateljem, školskim knjižničarem, logopedom, defektologom, pedagogom, psihologom)) (Visinko i Grakalić Plenković, 2023). Na temelju znanja o kurikulumu za predmet Hrvatski jezik (aktualan je kurikulum iz 2019. godine) i školskog kurikula studenti uz pomoć mentora u školama i voditelja metodičkih vježbi pripremaju vlastite ocjenske satove (kojima često prethodi mikronastava, prethodne kratke vježbe kojima se dijelom uključuju u nastavu i sl.). Spomenuto poticanje studenata na samostalnost i aktivnost u kreiranju nastavnih situacija ispočetka je najučinkovitije u osmišljavanju faze motivacije na satu interpretacije književnoumjetničkog djela. Stoga na seminarima i vježbama iz metodičkih predmeta na zadatak da osmisle motivacije za sat lektire ili sat interpretacije književnoumjetničkog djela studentima ne nedostaje ideja, o čemu govori i podatak da se tijekom godina na kolegiju *Hrvatski jezik i književnost u školskoj praksi* nikada nije ponovila ista ideja za motivaciju, mada se dio nastavnih tema koje se predmeće pred studente i za koje izrađuju pripreme uglavnom svake godine, s obzirom na isti dio semestra, preklapa. Samostalnost u kreiranju sata potiče u studentu samopouzdanje, a analize i evaluacije na satu koje slijede nakon što su predstavili svoj rad jedni drugima potiču kritičko promišljanje o vlastitu i radu kolega i interes za novim i drugačijim rješenjima za neke nastavne situacije. Posljednje se osobito zanimljivim dokazalo na vježbama na kojima na zadanim primjerima studenti uče osmisliti i oblikovati pitanja

koja će postavljati učenicima u okviru heurističkog učenja. Spomenuto uključuje vježbe koje prethode školskim satima iz nastavnog područja *jezik i komunikacija*, na satu obradbe nove jezične pojave, u fazama zapažanja jezične pojave, promatranja jezične pojave i opisivanja jezične pojave, u kojima se aktivnim učenjem i neposrednim putem spoznavanja nastoji iz postojećeg znanja i predočenim primjerima doći heurističkim razgovorom do zaključka. Ovakav način učenja studenata, kako bi ga kasnije usvojili i poučavali služeći se njime, dulji je put, ali za studente najlakši i najjednostavniji (Borić, 2013, str. 100). Način na koji će voditi heuristički razgovor osobito je zanimljiv studentima i česte su na vježbama i zajedničkim konzultacijama njihove polemike o tome kako neku jezičnu pojavu postupnije objasniti, poštujući na putu spoznavanja načela indukcije (npr. od primjera k definiciji jezične pojave) i dedukcije (na satu obradbe novoga gradiva u nastavi jezika, u fazi provjere zaključaka na novim primjerima, kada na novim primjerima, polazeći od upravo naučene definicije jezične pojave, s učenicima dokazuju naučeno).

Aktivnim učenjem kao suvremenom nastavnom metodom razvijamo osposobljavanje studenta da teorijsko i praktično znanje koje posjeduje koristi i primjenjuje paralelno i u jednakoj mjeri. Nije, naime, rijetko da student na satima školske prakse, dobivši nastavnu temu za koju treba osmisliti nastavni sat iz jezika (nastavnog područja *jezik i komunikacija*), sat školske interpretacije književnoga djela (nastavno područje *književnost i stvaralaštvo*), sat povijesti književnosti i sl. osmisli i realizira svoju pripremu posve izostavivši, na satima metodike četo preporučivanu, kombinaciju različitih nastavnih metoda. Posve nesvjesno, naučen na akademski, predavački vid nastave, biografsko-bibliografskim detaljima karakterističnim za fakultetsko obrazovanje osmišljava i oblikuje nastavni sat na kojem prevladava frontalni oblik nastave s učiteljem umjesto učenikom u središtu obrazovnog procesa. Primjeri iz prakse u radu sa studentima nastavnčkih smjerova, početnicima u radu u nastavi, svjedoče o tome da valja neprestano naglašavati kako dominacija teorijskog znanja (akademskog, kojem su studenti s godinama provedenim na fakultetu svikli) kao ni frontalni način predavanja u razredu neće postići usvajanje predviđenih ishoda, jer dobar znalac i dobar stručnjak (filolog, književni teoretičar, jezičar, povjesničar književnosti) nije uvijek i dobar nastavnik, ma kakav „nastavnički talent“ razvio ili naslijedio. Usvajanje činjenica i znanja koja su studenti stekli tijekom studija ne ostvaruje se uvijek jednako uspješno u nastavnom procesu. Primjer za to vidimo tijekom priprema studenata za sat interpretacije književnoumjetničkog djela. U pripremi faze motivacije vrlo će maštovito i učinkovito iskoristiti svoja metodička predznanja u izboru najučinkovitije motivacije za čitanje, primjerice, lirske pjesme. No, unatoč opširnom književno-teorijskom predznanju, uočljive su poteškoće na koje studenti nailaze u osmišljavanju i potom oblikovanju pitanja za fazu interpretacije. Naravno, s obzirom na to da je i iskusnom nastavniku izazov da tijekom interpretacije književnoumjetničkog djela slijedi učeničke odgovore, studentima se savjetuje da pri interpretaciji poštuju stanovite obrasce pridržavanje kojih će rezultirati sveobuhvatnom i temeljitom interpretacijom (Rosandić, 2005a). Ponekad, unatoč poznatim elementima koje ne bi trebalo zaobići u interpretaciji, studentima to predstavlja poteškoću. Upravo stoga što ne znaju praktično primijeniti svoje teorijsko predznanje, njihov prvi nastavni sat može rezultirati banalizacijom, površnošću i nedovoljnom estetskom razinom u interpretaciji. Naravno, nakon sata i evaluacija u razgovoru s voditeljem metodičkih vježbi i mentorom taj će problem osvijestiti i uvrstiti nove

spoznaje u doradi pripreme, kao plan poboljšanja za drugi put i daljnji rad u nastavi. Veća povezanost teorije i prakse podrazumijevala bi povezivanje prethodno stečenog znanja studenata s njegovom provedbom u razredu, u nastavnoj situaciji (čemu bi svakako, kao poticajna tema za neke buduće radove, pozitivno pridonijelo osmišljavanje modela za jačanje partnerstva između fakulteta i škola vježbaonica, kao i onih za prikladno vrednovanje rada mentora u školama, od nagrađivanja u smislu elemenata za izbor u više zvanje do onoga financijske naravi). Tijekom metodičke prakse u školama vježbaonicama nastoji se, stoga, a navedeno slijedi i dio metodičke literature, izbjeći studentu ponuditi gotove cjelovite pripreme za nastavne sate, premda na njih možemo naići u recentnim priručnicima brojnih izdavača metodičkih nastavničkih priručnika. Cilj je toga usaditi studentima, a sačuvati u učiteljima/nastavnicima, poticaj za stalnu potrebu za mijenjanjem pristupa i/ili sadržaja istih nastavnih jedinica. Razlozi navedenoga jasni su i razvidni, utemeljeni u dinamici nastavnog procesa, koji nijednom nije isti, kao što to nije ni rad u dva paralelna razreda, i nikada nije završen, neponovljiv i dinamičan, otvoren promjenama i dopunama. Dio razloga nazire se i u potrebi za prilagodbom sadržaja određenom profilu učenika, posebnostima pojedinih razreda, promjeni zbog iskustvom stečenih učiteljevih/nastavnikovih spoznaja nakon godina rada i promišljanja o istim nastavnim temama u različitim razredima i, najvažnije, težnjom za uvijek novim pristupima i kreiranjem uvijek originalnih nastavnih situacija, kako bi sat bio što učinkovitiji i ishodi što bolje ostvareni.

Tehnike aktivnog učenja i pripremi studenata za školsku praksu

Istraživanja svjedoče o zadovoljstvu studenata i naklonosti koju poklanjaju aktivnom tipu učenja na nastavi (usp. Benge Kletzien, Vizek-Vidović, Cota Bekavac, Grozdanić i Vlahović-Štetić, 2012; Bognar, 2006; Nikčević-Milković, 2004; Turk, 2009). Brojne su metode i tehnike kojima se provodi aktivno učenje, no nisu sve podjednako učinkovite i prihvatljive za sve sadržaje (Stelle, Meredith, Temple i Walter, 2001). Svjesni različitih načina i kompleksnosti preduvjeta u pripremi nekih od tehnika aktivnog učenja za rad u razredu (Turk, 2009), studenti ih na vježbama uče izmjenjivati i uklopiti u nastavu. Brojni su primjeri kako to čine u školskoj praksi; *oluja ideja* je tehnika kreativnog mišljenja koja predmnijeva široku primjenu u nastavi, od nižih razreda (u fazi motivacije na satu interpretacije književnoumjetničkog djela) ili u srednjoj školi, gdje podrazumijeva vrlo razvijen stupanj kritičkog mišljenja (stoga je *oluja ideja* česta tehnika aktivnog učenja na satu lektire); *stablo budućnosti* studenti mogu, kao suradničko učenje, uključiti na satu jezika (kao predložak za stvaranje lingvometodičkog predloška temeljenog na živoj učeničkoj riječi na satu obradbe nove jezične pojave (*Što ću biti jednog dana...*; futur prvi, futur drugi); *diskusija* se pokazuje izvrsnom tehnikom koju studenti pripremaju za fazu interpretacije na dvosatu lektire, želeći potaknuti u učenicima aktivno korištenje stečenog znanja i konstruktivno i stvaralačko razmišljanje (primjerice, u karakterizaciji likova ili panel-diskusiji potaknutoj određenim lektirnim djelom, tj. djelom za cjelovito čitanje), *podučavanje postavljanjem pitanja* najčešće je u pripremanju za sat problemske nastave, *suradničko učenje* primjenjuju u pripremanju za rad u skupinama upućujući učenike da rade zajedno (primjerice, rješavajući kviz u skupinama kao zabavni način provjere naučenog). Neke od tehnika u radu sa studentima pokazale su se više ili manje učinkovitima (usp. Visinko i Grakalić Plenković, 2023). Tako se, primjerice, na konzultacijama tijekom pripreme za sat lektire koji uključuje

diskusiju u razredu pokazala korisnom vježba u skupinama. To stoga što se ponekad u praksi primjećuje da studenti ne pokazuju dovoljno kompetencija za sudjelovanje u vođenoj diskusiji, kao ni za njeno moderiranje. Razlog tome često je nedovoljno poznavanje kurikula i gradiva koje učenici u određenom razredu poznaju (što često rezultira i nižim očekivanjima koja studenti povezuju uz predznanje učenika). Dio je razloga i u tome što je uključivanje u nastavni proces učeničkih misli i zaključaka, njihove žive riječi, iako ga metodika preporučuje, teško i izazovno i iskusnim učiteljima/nastavnicima. Najčešći razlog, međutim, nedovoljna je pripremljenost pitanja za diskusiju s učenicima, stoga se na konzultacijama koje prethode satu u koji je uključena diskusija sa studentima uvježbava oblikovanje pitanja koja će postaviti učenicima. Pritom studenti oblikuju vlastite stavove i mišljenja, potom pretpostavke učenikovih odgovora, pa tek onda pitanja kojima će potaći učenike na oblikovanje i izricanje stavova. Također predmnijevaju sve ishode i smjerove diskusije koje mogu pretpostaviti, stalno pazeći da u diskusiji ne dominira jedno ili nastavnikovo stajalište, da se razgovor ne udalji od teme (što se postiže stalnim vraćanjem na tekst) ili da rasprava ne odluta u banaliziranje. Suvremena znanost o književnosti, pa tako i studij književnosti, presudno mjesto prepušta interpretaciji književnosti, kao što se i suvremeni metodički sustavi nastave književnosti, problemsko-stvaralački i interpretativno-analitički, ostvaruju kroz kreativnu aktivnost, istraživačku usmjerenost i kritičnost, smještajući u središte nastavnog procesa književno djelo kao predmet estetskog doživljaja i spoznaje (Kovač, 2008; Rosandić, 2005a). U školskoj praksi to je potrebno osobito osvijestiti, prvenstveno u smislu postupnosti i primjerenosti. Primjer za to često vidimo i u diskusiji o mogućim interpretacijama određenog književnomjetničkog djela koja prethodi osmišljavanju cjelovite pripreme uoči sata interpretacije (lirske pjesme, pripovijetke, romana, dramskog djela ili ulomka dramskog djela itd.). Studenti uče kako postavljati pitanja učenicima na satu književnosti - satu interpretacije književnomjetničkog djela, kako bi pažljivo osmišljenim pitanjima potaknuli učenike na promišljanje, doživljavanje i zaključivanje, ali i izražavanje svojih dojmova, mišljenja, stavova i zaključaka punim, složenim rečenicama. Također uče aktivno slušati te izbjegavati pitanja čiji se odgovori *da* ili *ne* ili jedna riječ te se tako pripremaju za nastavni sat kako bi se bolje suočili s aktivnostima učenika i njihovim pretpostavljenim odgovorima, koje će kasnije uključiti u interpretaciju. Postavljanje dobro oblikovanih pitanja izuzetno je važno za sve tipove nastavnih sati. Dobro osmišljena i oblikovana pitanja temelj su složenijih odgovora, kritičkog mišljenja, povezivanja, interpretacije, uspoređivanja, time i uspješne diskusije (interpretacije). U smislu poticanja učenika na odgovore pitanja svakako valja nadopuniti zadacima za razumijevanje i uspoređivanje te problemskim, rekonstruktivnim, stvaralačkim zadacima i sl. (obrazložite, povežite, promislite, usporedite, istražite, izrecite svoj stav). Takva priprema na satu interpretacije romana može započeti pomno osmišljenim i formuliranim problemskim pitanjem kojim će se problem u romanu staviti u fokus diskusije. Podijelivši roman na logičke cjeline i dijelove, učitelj i učenici interpretirat će ga cjelovitije i sustavnije.

NASTAVNO PODRUČJE *KULTURA I MEDIJI*

Prilog interpretaciji književnog i scenskog djela – primjeri iz školske prakse

U praksi se često pokazuje da se od tri nastavna područja predmeta Hrvatski jezik, *jezik i komunikacija, književnost i stvaralaštvo i kultura i mediji*, medijsko obrazovanje i njegova kvaliteta različito ostvaruju u hrvatskim školama. Osim niza praktičnih razloga koji tome mogu pridonijeti, ovise i o brojnim vanjskim okolnostima, kao i o tome koliko će se nastavnik, ali i stručne službe škole, fokusirati na medijsku pismenost u svojoj djelatnosti. Stoga su zadaci kojima se studenti pripremaju kako bi osvijestili neophodnost implementacije medijskih sadržaja u nastavu važan dio kolegija školske prakse. Aktivnosti koje se provode s učenicima u osnovnim i srednjim školama tiču se organiziranih odlazaka na kazališne i filmske predstave, kao dio nastave nastavnog područja *kultura i mediji*. Scenska interpretacija podrazumijeva čitanje drame i gledanje kazališne predstave, stoga se spomenute aktivnosti organiziraju i realiziraju ovisno o kazališnoj sezoni i predstavama koje ona uključuje (kao i različitim kulturnim događanjima, poput večeri poezije, festivala knjige i sl.). Nije ih, stoga, moguće planirati unaprijed, jer se termini događanja i nastave moraju uskladiti. Pretpostavka je da će učenici zajedno s nastavnikom mentorom i/ili studentima koji sudjeluju u nastavi hospitirajući više puta tijekom kazališne sezone posjetiti kazalište (nastavnik može izabrati različite vrste kazališnih predstava iz različitih kazališnih kuća). Pretpostavka je da će se mentor u školi (sa studentima) detaljno informirati o predstavi ili je pogledati prije nego na nju povede učenike. Zato će znati kakvi se zadaci za usmjerenog gledanje mogu zadati učenicima uoči posjeta kazalištu i što se od njih može tražiti. Voditelj metodičkih vježbi, u dogovoru s kazališnom kućom s kojom surađuje sveučilište, može studente povesti na generalnu probu ili predstavu i zadati im da napišu pitanja ili izrade zadatke koje će kao usmjerenog čitanje zadati učenicima kao vježbu koja prethodi školskoj praksi. Studenti osmišljavaju zadatke za učenike koje će na satu Hrvatskog jezika koristiti na satu lektire i/ili u interpretaciji dramskog teksta (povezanog s gledanjem kazališne predstave). Dakle, na satima školske prakse studenti osmišljavaju dvojake zadatke za usmjerenog čitanje; one koji se mogu zadati prije posjeta kazalištu i zadatke koji se zadaju učenicima nakon kazališnih predstava na satu školske interpretacije kazališne predstave. U okviru nastavnog područja *kultura i mediji* može se odabrati korelacijsko-komparativni pristup interpretaciji (komparativni zadaci s analitičko-interpretacijskim elementima, primjenjivi u interpretaciji književnih, scenskih i filmskih likova), s obzirom na to da se radi o likovima koji se ostvaruju na različite načine; književni (dramski) likovi ponajviše se ostvaruju riječju (dijalogom, monologom, didaskalijama), dok se scenski likovi uglavnom temelje na vizualnoj i auditivnoj komponenti (slici, zvuku, glumačkoj kreaciji, redateljskoj kreaciji) (Diklić, 1989).

Stvaralački zadaci u vezi s interpretacijom dramskog i scenskog lika

Studenti za učenike izrađuju različite inačice zadatka, za kazališne predstave koje su učenici pogledali, no i one za koje im se savjetuje da pogledaju izvan nastave Hrvatskoga jezika. Zadaci su osmišljeni kako bi ih bilo moguće modificirati u skladu s uvijek novim predstavama. Priprema uključuje i planiranje primjene nastavnih sredstava (nastavni film ili snimka predstave, u slučaju odgode predstave i sl.). U ishodima se očekuje da

učenik prepoznaje, tumači i rabi književnoteorijske pojmove vezane uz dramski tekst kao ishodište scenske (teatrološke) izvedbe (primjerice, scenski lik i njegovo ostvarenje, glumci u ulozi pojedinih likova, kritika, redatelj, publika, režija i sl.). U nastavku slijedi nekoliko skraćenih primjera modela (uzoraka) koje studenti pripremaju za učenike srednje škole nakon čitanja drame i gledanja kazališnih predstava. Ističemo ih kao zanimljive i stoga što se metodička teorija i nastavna praksa češće bave dramskim tekstom kao literarnim ostvarenjem negoli dramskim tekstom kao ishodištem za scensku izvedbu. U izbor su uvrštene dvije od brojnih kazališnih predstava HNK Ivana pl. Zajca u Rijeci, čijim su generalnim probama i/ili izvedbama prisustvovali studenti u okviru kolegija *Hrvatski jezik i književnost u školskoj praksi* proteklih akademskih godina. To su predstave *Kralj Edip* (Sofoklova drama i istoimena suvremena dramska adaptacija redatelja i autora adaptacije Luciana Delprata) i *Macbeth* (tragedija Williama Shakespearea i istoimena dramska predstava u režiji Eduarda Milera), izabrane kao primjeri za ovaj rad upravo stoga jer je modele zadataka koje slijede moguće primijeniti, uz blage modifikacije, i na druge predstave. Zadaci se mogu ostvariti usmeno i pismeno.

Kralj Edip

Plan karakterizacije likova - promatranje likova u dramskom i scenskom tekstu. Pronađite i imenujte stilska sredstva koja piscu i redatelju drame služe u postupku karakterizacije likova. Usporedite likove kralja Edipa i kraljice Jokaste s obzirom na njihovu moralnu i psihološku karakterizaciju. Usporedite književne (dramske, poetske) junake sa scenskim (kazališnim) likovima; obrazložite čime su uvjetovana njihova gledišta.

Plan za suvremeno čitanje klasične drame. Prepoznajte dramske i scenske elemente suvremenog teatra (novi mediji, animacija objekata, lutkarsko kazalište za mlade i dr.). Prepoznajte i opišite ulogu i značenje scenskih elemenata (znakova; geste, mimika, pokreti) u karakterizaciji lika kralja Edipa.

Navedite nekoliko medija korištenih u kreiranju scenografije. Usporedite Sofoklov tekst i adaptaciju drame gledane kroz ogledalo detektivske priče.

Sofoklo je uvijek moderan, aktualan i suvremen. Koje elemente u adaptaciji prepoznajete kao aktualne i suvremene? Mislite li da je probleme i preokupacije čovjeka današnjice moguće iščitati kroz prijenos kulturnih obrazaca klasične grčke tragedije? Jesu li problemi u drami bliski našim suvremenima, s kojima dijelimo kulturni identitet? Obrazložite.

Macbeth

Plan karakterizacije likova - promatranje likova u dramskom i scenskom tekstu. Usporedite jedan od dramskih s jednim od scenskih likova u drami Williama Shakespearea *Macbeth* i u istoimenoj kazališnoj predstavi. Odaberite lik po želji. Usporedite dramski i scenski izričaj u oblikovanju likova na primjeru scenskog lika Lady Macbeth u interpretaciji Olivera Baljak. Prepoznajte i opišite ulogu govornih vrednota u funkciji karakterizacije pri interpretaciji scenskog lika; osobito se osvrnite na treći element ostvarenja scenskog lika ostvaren glumičinom kreacijom, redateljevom režijom i doživljajem publike; oprimirite svoje mišljenje polazeći od izvora dramskog sukoba kao polazišta u ostvarenju scenskog lika – ambicije i mržnje Lady Macbeth.

Zadatak za razvijanje kulture scenskog gledanja. Scenskom realizacijom lika Lady Macbeth glumica Olivera Baljak predočila je svoju kreaciju Shakespeareova lika; opišite prema predočenim vam postupcima emocionalni život i unutarnji svijet Shakespeareove

junakinje na sceni. Prepoznajte i opišite ulogu i značenje scenskih elemenata (držanje tijela, geste, maska, mimika, kostim, izražajnost svjetla, govor, simbolika scenskih kretnji) u karakterizaciji lika.

Plan za suvremeno čitanje klasične drame. Prepoznaju li se obilježja poetike romantizma u Shakespeareovu tekstu kao ishodište scenske izvedbe suvremene adaptacije Shakespeareove drame? Obrazložite! Usporedite Shakespeareov tekst i redateljevu adaptaciju. Koje elemente u adaptaciji možemo nazvati aktualnima i suvremenima? Ako je klasik djelo koje se uvijek otvara ponovnom čitanju, koja pitanja otvara ova adaptacija Shakespeareove najmračnije tragedije?

ZAKLJUČAK

Teorijsko obrazovanje dominantno je u odnosu na praktično, metodičko pripremanje i osposobljavanje budućih nastavnika materinskog jezika, što otežava i utječe na učinkovitost kvalitete njihova rada kao budućih učitelja/nastavnika. Kako bi se umanjile posljedice prevladavanja teorijskog obrazovanja, na nastavničkim studijima valjalo bi jasnije definirati model koji će integrirati teorijska i praktična znanja u procesu metodičke prakse. Teorijsko utemeljenje modela predstavljalo bi sintezu i utvrđivanje znanja stečenog tijekom studija, kao i profesionalne odgovornosti, koje studenti nisu uvijek svjesni, dok bi se praktični dio modela bavio razvojem praktičnih gledišta i djelovanja unutar nastavne prakse. Sve navedeno, naravno, podrazumijeva i stalno usavršavanje i samoobrazovanje studenta/učitelja/nastavnika. Na kolegiju koji uključuje školsku praksu navedeno se postiže kombinacijom praćenja mentorovih sati u osnovnim i srednjim školama, povezivanjem i utvrđivanjem stručnih znanja (književno-teorijskih, književno-povijesnih, jezičnih i sl., koje studenti usvajaju tijekom petogodišnjeg studija), s konkretnim primjerima nastavnih tema i nastavnih situacija iz neposredne nastavne prakse. Veća međusobna povezanost teorijskog i praktičnog znanja rezultirat će pripremljenošću i kreativnošću kojom će student/nastavnik u praksi u osnovnoj i srednjoj školi predavati. Tome, s ciljem motivacije studenata u nastavnom procesu, a time i tendencijom prinosa razvoju visokoškolske metodike, u prilog stoje i primjeri iz prakse uključeni u ovaj rad, kao oslonac tezi da praktično metodičko obrazovanje budućih učitelja/nastavnika zahtijeva ujednačeniji model i jasnije konceptualne osnove. Početak bi mogao biti u ujednačavanju elemenata i približavanju slične razine postignutih ishoda za sličan broj ECTS-a (hospitacije, realizacije priprema i nastavnih sati, evaluacije nastavnih sati).

LITERATURA

- Benge Kletzien, S., Vizek-Vidović, V., Cota Bekavac, M., Grozdanić, V. i Vlahović-Štetić, V. (2012). *Aktivno učenje i ERR okvir za poučavanje. Knjiga 1. Aktivno učenje i kritičko mišljenje u visokoškolskoj nastavi: priručnik za nastavnike*. Zagreb: Forum za slobodu odgoja.
- Bognar, L. (2006). Suradničko učenje u sveučilišnoj nastavi. *Život i škola*, LII(15-16), 7-16.
- Borić, E. (2013). *Metodika visokoškolske nastave*. Osijek: Učiteljski fakultet.
- Budić, S., Gajić, O., Segedinac, M., Miljanović, T. i Španović, S. (2008). *Didaktičko-metodički aspekti studentske prakse u partnerskim relacijama fakulteta i škola*. Novi Sad: Filozofski fakultet.

- Češi, M. (2010). Ustroj aktivnosti stručnog usavršavanja temeljenog na ciklusu iskustvenog učenja. U M. Mićanović (Ur.), „*Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj*“ (str. 71-77). Zagreb: AZOO.
- Diklić, Z. (1989). *Lik u književnoj, scenskoj i filmskoj umjetnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
- Đuranović, M. Klasnić, I. i Ninčević, M. (2019). Percepcija nastavne prakse hrvatskih studenata nastavnčkih fakulteta. *Croatian Journal of Education*, 21(Sp.Ed.1), 101-120. <https://doi.org/10.15516/cje.v21i0.3456>
- Fung, D. (2017). Learning through research and enquiry. In D. Fung (Ed.), *Connected Curriculum for Higher Education* (pp. 20–38). UCL Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1qpw8nf.9>
- Golenko, D. (2017). Digitalna pismenost studenata: izazovi za visokoškolsko obrazovanje. *Hrčak*, 53(53), 14-16.
- Grakalić Plenković, S. (2023). Aktivno učenje i uloga nastavnika. *Hrvatski*, XXI(1), 9-28.
- Hoić-Božić, N. i Holenko Dlab, M. (2021). *Uvod u e-učenje: obrazovni izazovi digitalnog doba*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci.
- Kajić, R. (1981). *Roman u sustavu problemske nastave*. Zagreb: Školska knjiga.
- Kamenov, Ž. i Vlahović-Štetić, V. (2023). *Planiranje, provedba i vrednovanje stručne prakse i učenja kroz rad: priručnik za visokoškolske nastavnike*. Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
- Klapan, A. (1990.) Nastavna praksa studenata na nastavnčkim fakultetima. *Pedagoški rad*, 45(2), 172-177.
- Kovač, Z. (2008). Znanstvena i seminarska interpretacija. Odnos književne metodologije i visokoškolske didaktike književnosti. U B. Krakar Vogel (Ur.), *Zbornik radova „Književnost v izobraževanju - cilji, vsebine, metode“* (str. 251-262). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistik, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik.
- Kuhlthau, C. C., Maniotes, L. K. i Caspari, A. K. (2018). *Vodeno istraživačko učenje – učenje u 21. stoljeću*. Zagreb: Školska knjiga.
- Nikčević-Milković, A. (2004). Aktivno učenje na visokoškolskoj razini. *Život i škola*, L(12), 47-54.
- Petričević, D., Nikolić, G., Domović, D. i Obad, J. (2017). *Kurikulumske i didaktičko-metodičke osnove visokoškolske nastave*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište.
- Rosandić, D. (1975). *Problemska, stvaralačka i izborna nastava književnosti*. Sarajevo: Svjetlost.
- Rosandić, D. (2005). *Metodika književnog odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Rosandić, D. (2005b). *Metodika književnoga odgoja: temeljci metodičkknjiževne enciklopedije*. Zagreb: Školska knjiga.
- Stelle, J. L., Meredith, K. S., Temple, C., i Walter, S. (2001). *Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje, vodiči kroz projekt (I. – VIII.)*. Zagreb: Forum za slobodu odgoja.
- Turk, M. (2009). Utjecaj aktivnog učenja u visokoškolskoj nastavi na razvoj stvaralaštva budućih nastavnika. U K. Munk (Ur.), „*Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju: priručnik za sadašnje i buduće učiteljice i učitelje*“ (str. 107-115). Zagreb: Profil International.
- Visinko, K. i Grakalić Plenković, S. (2023). *Hrvatski jezik u osnovnoj i srednjoj školi: udžbenik za studente na školskoj praksi*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet.
- Vizek Vidović, V. (2009). Kompetencije i kompetencijski profil u učiteljskoj i nastavničkoj profesiji. U V. Vizek Vidović (Ur.), „*Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika: priručnik za visokoškolske nastavnike*“ (str. 33-39). Zagreb: Filozofski fakultet, Učiteljski fakultet.
- Yaeger, P. M., Marra, R. M., Costanzo, F., & Gray, G. L. (1999). Interactive dynamics: effects of student-centered activities on learning. In *Proceedings - Frontiers in Education Conference* (pp. 11a2-13 - 11a2-18). (Proceedings - Frontiers in Education Conference; Vol. 1). IEEE.