Implicitne pedagogije učitelja osnovne škole - studija slučaja

Razum, Veronika

Master's thesis / Diplomski rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:940724

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-03**

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences

zir.nsk.hr

dabar
DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

FILOZOFSKI FAKULTET

ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

IMPLICITNE PEDAGOGIJE UČITELJA OSNOVNE ŠKOLE – STUDIJA SLUČAJA

Diplomski rad

Veronika Razum

Zagreb, 2024.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

Implicitne pedagogije učitelja osnovne škole – studija slučaja

Diplomski rad

Veronika Razum

Mentor: dr. sc. Ante Kolak

Zagreb, 2024.

Zahvala

Zahvaljujem svojim roditeljima, braći, dečku i prijateljima koji su me neizmjerno podržavali tijekom cijelog studija.

Zahvaljujem školi u kojoj je provedeno istraživanje, na čelu s ravnateljicom, ali i svim zaposlenicima škole, što su otvorili svoja vrata i omogućili mi uvid u njihovu jedinstvenu praksu. Zahvaljujem na svakom odgovoru, pojašnjenju i preporuci koju su mi udijelili tijekom provedbe i pisanja ovog rada.

Naposljetku, zahvaljujem mentoru, dr. sc. Anti Kolaku, na podršci, pomoći te korisnim savjetima tijekom pisanja ovog rada.

Sadržaj

1. Uvod ... 1
2. Implicitna pedagogija ... 2
2.1. Implicitne pedagogije i slika djeteta ... 3
2.2. Utjecaj implicitnih pedagogija ... 5
3. Sloboda ... 6
4. Samostalnost ... 9
5. Suradnja ... 13
5.1. Suradnja između učitelja i učenika ... 13
5.2. Poticanje suradnje među učenicima ... 15
6. Participacija ... 17
6.1. Participacija i slika djeteta ... 17
6.2. Participacije učenika u školi i razredu ... 19
7. Znatiželja ... 21
8. Povratne informacije ... 24
9. Metodologija istraživanja ... 27
9.1. Predmet i cilj istraživanja ... 28
9.2. Istraživačka pitanja ... 28
9.3. Uzorak ... 28
9.4. Postupci i instrumenti ... 29
9.5. Način provođenja istraživanja ... 30
9.6. Rezultati ... 31
9.7. Rasprava ... 69
10. Zaključak ... 73
11. Literatura ... 75
12. Prilozi ... 79
12.1. Protokol za praćenje implicitnih pedagogija ... 79

Izjava o akademskoj čestitosti

Ovime izjavljujem da je diplomski rad naziva *Implicitne pedagogije učitelja osnovne škole* rezultat isključivo moga istraživačkog rada na literaturi i istraživačkim podacima, uz mentorovo savjetovanje i vođenje, te da su svi izvori navedeni u tekstu i popisu literature korišteni u skladu s konvencijama pozivanja na izvore u akademskome pismu.

Implicitne pedagogije učitelja osnovne škole – studija slučaja

Sažetak

Osobne teorije o odgoju i obrazovanju koje su nastale pod utjecajem iskustva, sustava vrijednosti i stavova nazivamo implicitnim pedagogijama. Implicitne pedagogije imaju velik utjecaj na rad učitelja u razredu, a često su u proturječju s eksplicitnim pedagogijama, koje su propisane zakonskim regulativama i dokumentima. Iako eksplicitne i implicitne pedagogije nikada neće biti u potpunosti izjednačene, jer na razvoj implicitnih pedagogija utječu osobna iskustva, učitelji često nisu svjesni velike neujednačenosti implicitnih i eksplicitnih pedagogija, što se često pojavljuje u praksi. Prvi korak u poticanju promjena unutar odgojno-obrazovne ustanove upravo je poznavanje i razumijevanje implicitnih pedagogija odgojno-obrazovnih djelatnika, što pred pedagoge stavlja zahtjev za prepoznavanjem implicitnih pedagogija učitelja u cilju unaprjeđenja rada ustanove. Jedan od načina za dobivanje uvida u implicitne pedagogije učitelja jest promatranje nastave. Stoga je cilj ovog istraživanja bio, uz pomoć promatranja nastave, dobiti uvid u implicitne pedagogije učitelja u osnovnoj školi. Za potrebe ovog istraživanja razvijen je *Protokol za praćenje implicitnih pedagogija učitelja*, u kojem su uključena područja slobode, samostalnosti, suradnje, participacije, znatiželje i povratnih informacija kao područja u kojima se mogu prepoznati implicitne pedagogije. Promatranje nastave provedeno je u jednoj osnovnoj školi koje je trajalo tjedan dana, a u istraživanju su sudjelovale četiri učiteljice razredne nastave. Rezultati istraživanja pokazuju da učiteljice razredne nastave u školi u kojoj se provodilo istraživanje na različite načine uključuju sve spomenute elemente u svoju nastavu. Učiteljica A ističe se u poticanju suradnje i povratnih informacija, učiteljica B u poticanju slobode, suradnje i znatiželje, a učiteljice C i D u poticanju znatiželje. Iz toga je vidljivo kako učiteljice učenike vide kao aktivne sudionike odgojno-obrazovnog procesa koji sukonstruiraju svoje znanje, da vjeruju u njihove sposobnosti te potiču aktivnu participaciju učenika u školi.

Ključne riječi: implicitne pedagogije, sloboda, samostalnost, suradnja, participacija, znatiželja, povratne informacije

Implicit pedagogy of elementary school teachers –case study

Abstract

Personal theories about upbringing and education that were created under the influence of experience, value systems and attitudes are called implicit pedagogies. Implicit pedagogies have a great influence on the work of teachers in the classroom, but implicit pedagogies are often in conflict with explicit pedagogies prescribed by legal regulations and documents. Although explicit and implicit pedagogies will never be completely equal, because the development of implicit pedagogies is influenced by personal experiences, teachers are often not aware of the great disparity between implicit and explicit pedagogies, which often appears in practice. The first step in encouraging changes within an educational institution is to know and understand the implicit pedagogies of educational workers, which places a demand on pedagogues to recognize the implicit pedagogies of teachers with the aim of improving the work of the institution. One way to gain insight into teachers' implicit pedagogies is to observe classes. Therefore, the goal of this research was to gain insight into the implicit pedagogies of elementary school teachers with the help of observing classes. For the purposes of this research, a Protocol for monitoring teachers' implicit pedagogies was developed, which includes areas of freedom, independence, cooperation, participation, curiosity and feedback as areas in which implicit pedagogies can be recognized. Lesson observation was carried out in one elementary school, which lasted for a week, and four classroom teachers participated in the research. The research results show that classroom teachers in the school where the research was conducted include all the mentioned elements in their teaching in different ways. Teacher A excels in encouraging cooperation and feedback, teacher B in encouraging freedom, cooperation and curiosity, and teachers C and D in encouraging curiosity. It is evident from this, that teachers see students as active participants in the educational process who co-construct their knowledge, that they believe in their abilities and encourage active participation of students in school.

Key words: implicit pedagogy, freedom, independence, cooperation, participation, curiosity, feedback

1. Uvod

Odgojno-obrazovni sustav više je od samog prenošenja znanja na učenike. To je kompleksan sustav u kojem su skriveni brojni eksplicitni i implicitni elementi koji utječu na svakodnevnu praksu u školi. Službeni dokumenti, koji su propisani od strane države i relevantnih prosvjetnih tijela, usmjeravaju rad učitelja i ostalih djelatnika škole, ali oni su tek dio onoga što utječe na sam rad učitelja. Vidljivo je kako velik utjecaj imaju i njihovi stavovi, vrijednosti te različita osobna iskustva koja su rezultirala razvojem njihove osobne teorije koje je vidljiva u brojnim aspektima njihova rada i razumijevanja učenika. Ono za što se učitelji eksplicitno zalažu ponekad nije u suglasju s onime što se događa u učionici, a učitelji toga često nisu ni svjesni. Stoga se javlja potreba za osvještavanjem učitelja o razlikama između implicitnih i eksplicitnih pedagogija koje se mogu prepoznati u njihovu radu. Osvješćivanjem tih razlika refleksijom i poticanjem samorefleksije učitelja jedini je put prema istinskim promjenama u odgojno-obrazovnom sustavu.

Implicitne pedagogije kompleksan su pojam koji je teško razumjeti bez dubinskog sagledavanja prakse iz više različitih kutova. U implicitnim pedagogijama ogleda se i dominantna slika koju učitelj ima o učenicima, što će utjecati na razinu uključenosti učenika u nastavi. Aktivna uključenost učenika, koja podrazumijeva učenikovo sudjelovanje u sukonstrukciji znanja i razumijevanja nastavnog sadržaja, temelj je suvremene slike djeteta. Iz svega navedenog, vidljivo je kako su implicitne pedagogije široko i složeno područje, ali nikako se ne može zanemariti njihova uloga u razvoju kvalitetnog obrazovanja u čijem je središtu učenik. Iz toga proizlazi i motivacija za bavljenjem ovom temom i njezinim dubinskim proučavanjem u cilju boljeg razumijevanja kako se u područjima slobode, samostalnosti, suradnje, participacije, znatiželje i povratnih informacija mogu ogledati implicitne pedagogije učitelja.

2. Implicitna pedagogija

Svakog pojedinca, pa tako i svakog učitelja, u životu prate norme, vrijednosti, stavovi i uvjerenja koje utječu na njegov svakodnevni život i profesionalni rad. Naša uvjerenja utječu na percepciju različitih situacija, te kako ćemo u tim situacijama reagirati. Posljedično tome, uvjerenja, stavovi osobna iskustva utječu i na učitelje i njihovu odgojno-obrazovnu praksu. Spomenute osobne koncepcije koje su nastale pod utjecajem osobnog iskustva, sustava vrijednosti i stavova u literaturi se nazivaju implicitnim pedagogijama (Kolak, 2016). Implicitne pedagogije oblikuju percepciju i osobno razumijevanje odgojno-obrazovnog procesa, a često se to razumijevanje može razlikovati od službenih teorija koje su zastupljene u službenim dokumentima poput Nacionalnog kurikula (Pavičić Vukičević, 2013). Službena teorija koja se može prepoznati u relevantnim dokumentima koji usmjeravaju rad škole naziva se eksplicitna pedagogija. No između ovih dviju pedagogija nikada nema potpunog sklada zato što je nemoguće isključiti vlastita iskustva, stavove i vrijednosti iz profesionalnog rada učitelja. Stoga je važno osvijestiti kako, osim kurikula koji je jasno određen propisanim dokumentima, postoji i skriveni kurikul, koji nije eksplicitno naznačen, a koji uvelike ovisi o implicitnim teorijama učitelja koji ga provode. No učitelji često nisu svjesni svojih implicitnih pedagogija i kako one utječu na njihovo ponašanje i rad u učionici. Primjerice, ako upitamo učitelja kako bi reagirao u određenoj situaciji u razredu, vrlo vjerojatno će nam dati odgovore koje je naučio tijekom obrazovanja ili pročitao u knjigama. No kada se takva ili slična situacija pojavi u praksi, ponekad učitelj reagira potpuno drugačije. To nije posljedica neznanja ili nerazumijevanja nego nekih osobnih stavova, osobina i načina reakcije u trenutku (Dow, 2007). Često učitelji nisu ni svjesni tih razlika i da govore i pišu jedno, a rade drugo (Kolak, 2016). Zbog toga je važno osvještavanje implicitnih pedagogija nastavnika kako bi se iz dimenzija kurikula isključile predrasude, pedagoške nekompetencije i neznanstvenosti (Pavičić, Vukičević, 2013).

2.1. Implicitne pedagogije i slika djeteta

Implicitne pedagogije uvelike ovise o načinu na koji učitelj gleda na dijete i kako ga percipira. Slika djeteta često ovisi i o načinu na koje društvo gleda na dijete, stoga se dominantna slika djeteta u društvu mijenjala tijekom povijesti. Autorica Bašić (2011) problematizirala je dvije povijesne slike djeteta, prosvjetiteljsku i romantičnu sliku. Prosvjetiteljsku sliku karakterizira moraliziranje i discipliniranje djece jer se razdoblje djetinjstva držalo razdobljem manjkavosti, a na dijete se gledalo kao na „onoga koji još nije odrastao“. To je utjecalo na nastavu na način da se na učitelja gledalo kao na osobu koja ima moć, a koja je proizlazila iz činjenice da je učitelj odrasla osoba koja posjeduje znanje. Smatralo se da se spomenuta manjkavost može prevladati odgojem i obrazovanjem, a osnovna zadaća pedagogije jest prenošenje društvenih vrijednosti i pripremanje za društvo. U nastavi se oslanjalo na znanje, program, djelatnost poučavanja i didaktičko-metodičku organizaciju. To je u nastavi rezultiralo većim korištenjem frontalne metode poučavanja uz manju aktivnost učenika zato što oni nisu posjedovali potrebno znanje, a uloga učitelja ovdje je da to znanje uspješno prenese učenicima (Bašić, 2011). Paradigma djetinjstva koja je proizašla iz takve slike djeteta tumači djetinjstvo kao pripremu za zrelo doba odraslosti, a dijete ne zna, nije sposobno i ne može samostalno iznositi stajališta, poduzimati akcije i sudjelovati u donošenju odluka (Pavičić Vukičević, 2013). Stoga se može zaključiti kako se veliki naglasak stavljao na kognitivni aspekt obrazovanja uz minimalnu slobodu, participaciju i samostalnost učenika.

Bašić (2011) razlikuje i romantičnu sliku djeteta u kojoj dolazi do pomaka prema poštovanju djetinjstva kao vrijedne životne faze u kojoj se na dijete gleda kao na prirodno i stvaralačko biće. Odgoj bi trebao omogućavati slobodu razvoja te je potrebno uključiti što više osjetila kako bi dijete moglo kreativno, kritički i aktivno poimati svijet. Vjeruje se u djetetove stvaralačke sposobnosti, no potrebno je dijete zaštititi od negativnih utjecaja okruženja i svijeta odraslih. Stoga možemo reći kako ovu sliku djeteta karakterizira zaštićenost djeteta zato što se na dijete gleda kao na malo, bespomoćno biće koje moramo pratiti kako mu se nešto ne bi dogodilo. U smislu odgoja i obrazovanja, to može rezultirati manjkom povjerenja učitelja u sposobnosti djece, jer ih se smatra „premalenima“, pa im se neće pružiti prilike da isprobavaju sebe i svoje

mogućnosti, upravo zbog straha od negativnih utjecaja, što dovodi do sporijeg razvoja njihovih sposobnosti (Slunjski, 2003).

Moderna slika djeteta nastavlja se i proizlazi iz romantične slike djeteta. U suvremenoj paradigmi djetinjstva, dijete se poima kao aktivni i kompetentni pojedinac koji svojim aktivnostima postaje ravnopravni sudionik svih procesa te postaje subjekt vlastitog razvoja. Dijete kao kompetentni pojedinac znači da ima svoje stajalište koje jasno iskazuje te svojim aktivnostima sukonstruira svoje znanje (Pavičić-Vukičević, 2013). Iz toga proizlazi kako dijete uči samoinicijativno te da u taj proces uvode i vlastita iskustva i biografiju. Prema tome, dijete ima sposobnosti stvaranja vlastite slike svijeta na temelju svojih osjetilnih iskustava (Bašić, 2011). Takvo, drugačije shvaćanje djeteta i djetinjstva utjecalo je na pristup djeci u znanosti, profesionalnom radu, pravu i politici. Kao posljedica toga javlja se diskurs o pravima djeteta, čiji je temelj *Konvencija o pravima djeteta*. Pravima djeteta razvija se priznanje posebnog statusa djece kao nositelja prava, a zadatak je odraslih da im omoguće uživanje tih prava. Konvencija je imala veliko značenje u promociji slike djeteta kao subjekta prava, a ne samo kao osobu koju odrasli trebaju zaštititi (Polić, 2015). Spomenuto shvaćanje djeteta stavilo je pred školu i nastavu nove zahtjeve koje je potrebno zadovoljiti. Počinje se stavljati naglasak na poticanje prirodnog razvoja djeteta, napuštanje shvaćanja učenja kao puke transmisije znanja već kao dijaloškog procesa u kojem učenik sukonstruira, rekonstruira i reflektira svoje značenje (Pavičić-Vukičević, 2013). Stoga učitelji moraju promišljati o vlastitoj slici djeteta kako bi mogli razvijati nastavu koja osigurava prilike i uvjete za učenje, zadovoljava učenikove potrebe te im omogućava uživanje njihovih prava.

2.2. Utjecaj implicitnih pedagogija

Implicitne pedagogije zahvaćaju širok spektar djelovanja u školi te su prožete različitim strukturama djelovanja učitelja. Istraživanja pokazuju kako implicitne pedagogije učitelja mogu utjecati i na njegovo razumijevanje učenja, poučavanja i na samu motivaciju. Također, teorije učitelja o poučavanju, učenju i učenicima snažno utječu na ciljeve koje učitelj postavlja u nastavi te na njegovo ponašanje u nastavi (Kunac, 2020). Literatura razlikuje tradicionalna i suvremena uvjerenja učitelja koja su utkana u različitim dimenzijama djelovanja učitelja. Tradicionalne odgojno-obrazovne filozofije temelje se na prenošenju znanja i kulturnih vrijednosti. Naglasak se stavlja na intelektualni razvoj učenika, a učitelj predstavlja autoritet koji posjeduje znanje, stoga zauzima središnje mjesto u nastavi. Veći se naglasak stavlja na sadržaj i na nastavnika, a manje se pozornosti pridaje učeniku kojem je u nastavi dodijeljena pasivna uloga. Suvremene odgojno-obrazovne filozofije stavljaju učenika u središte nastavnog procesa, potiču aktivnosti učenika u nastavi i njihovo kritičko promišljanje o nastavnom sadržaju, a uloga je nastavnika voditi učenike na putu do njihove spoznaje (Kunac, 2020). Vidljivo je kako učiteljeve implicitne pedagogije direktno utječu na organizaciju nastave, kako učitelj vidi svoju ulogu i ulogu učenika u nastavi, kako će procijeniti uspješnost nastave te koje će ideje unijeti u nastavu. Također, utjecaj implicitnih pedagogija vidljiv je u postupcima i ponašanjima učitelja prema djeci te se najizravnije prepoznaje u „specifičnom oblikovanju prostora, strukturiranju vremena te raspodjeli uloga i stilu komuniciranja s djecom“ (Slunjski, 2011 prema Pavčić-Vukičević, 2013, 124). Implicitna pedagogija učitelja odražavat će se na okruženje koje nastavnik osigurava u razredu, kako će strukturirati vrijeme, kakve će socijalne odnose razvijati u razredu, ustanovi, s roditeljima i slično (Pavičić-Vukičević, 2013).

Vidljivo je kako implicitne pedagogije u različitim smjerovima utječu na sam proces odgoja i obrazovanja u školi. Upravo zbog toga, u istraživanjima utjecaja implicitnih pedagogija, teško je zahvatiti sva područja i postupke u kojima se odražava implicitna pedagogija učitelja. Na temelju literature i promišljanja o slici djeteta, za potrebe ovog rada izdvojena su neka područja u kojima je vidljiva učiteljska slika djeteta i utjecaj implicitne pedagogije. To su područje slobode, samostalnosti, participacije, suradnje, znatiželje, mogućnosti pogreške i povratne informacije. U ovim područjima moći će se prepoznati slika djeteta, ali i kako učitelj doživljava proces odgoja i

obrazovanja, kako vidi svoju ulogu u tom procesu, od čega polazi, koje ciljeve određuje, na što stavlja naglasak, odnosno sve ono u čemu implicitna pedagogija ima velik utjecaj.

3. Sloboda

Promjene u načinu na koji doživljavamo dijete dovele su do brojnih novih spoznaja koje utječu na odgojno-obrazovni sustav. Prepoznato je kako se djeca razvijaju individualno te da više ne bi trebali vrijediti klasični normativi koji pridonose ideji da se svako dijete treba razvijati istim tempom. Na razvojne procese djece počinje se gledati kao nešto nepredvidivo i originalno (Bašić, 2011). Takav pogled dovodi u pitanje obrazovni sustav koji od učenika traži da sve nastavne sadržaje savladavaju u isto vrijeme, uče na isti način, ne uzimajući u obzir njihove potrebe i interese. Kao posljedica toga, sve više se u odgojno-obrazovnim krugovima počinje razmatrati potreba uvođenja ideje slobode kao jedinog načina da škola zadovolji sve potrebe učenika.

Vidljivo je kako se u današnjem odgojno-obrazovnom sustavu stavlja vrlo velik naglasak na razvoj kompetencija potrebnih za kasniju konkurentnost na tržištu rada. To možemo prepoznati i u europskim suvremenim obrazovnim dokumentima gdje se u ciljevima odgojno-obrazovnog sustava prepoznaje naglasak na ishode, efikasnost, a važnim se smatraju samo one vještine koje su mjerljive i koje će učenici moći iskoristiti u svijetu rada (Komar, 2012). Kada tako promatramo nastavu, onda iz toga proizlazi da se zadaća pedagogije svodi samo na menadžment, standardizaciju i kontrolu kvalitete koja nam zapravo vrlo malo govori o samom znanju učenika. U takvom viđenju, odgoj i obrazovanje reducira se samo na materijal koji se mora oblikovati i kasnije iskorištavati kako bi imao svoj smisao i zadovoljio svrhu. Svrha je odmaknuta od samog pedagoškog procesa koji je reduciran na zadovoljavanje potreba koje su tehničke naravi te se odmičemo od subjekta odgoja i obrazovanja (Komar, 2012). Takvim, površnim i uskim shvaćanjem pedagogije razvija se odgoj i obrazovanje koje je u svojem temelju neslobodno upravo zato što svrhu traži u nečem izvanjskom, čime se zanemaruje subjekt odgoja i obrazovanja.

Nužan i glavni uvjet za obrazovanje jest obrazovljivost subjekta obrazovanja, a obrazovljivost se odnosi na mogućnost subjekta da daje sam sebi oblik (Komar, 2017). Upravo ta mogućnost davanja oblika sebi upućuje nas na ideju slobode jer, iako nismo još određeni, znanje o toj neodređenosti tjera nas da dajemo sebi oblik. U pedagogiji je davanje oblika sebi viđeno kao samoobrazovanje, stoga je u odgojno-obrazovnom sustavu koji njeguje ideju slobode važno uključivati samoobrazovanje kao priliku da učenik oblikuje sebe u smjeru koji on želi, jer se tako očituje njegova sloboda određivanja. Također, važno je da učitelj pruža podršku učeniku u procesu samoobrazovanja koje se očituje kao posredovanje čovjeka u pedagoškom odnosu (Komar, 2017). Bašić (2015) pedagoški odnos definira kao pomoć i podršku učenicima kako bi razvili svoje sposobnosti u cilju da postanu djelatno sposobni, autonomni i odgovorni pojedinci. Pedagoški odnos trebao bi omogućiti samorazvoj subjekta odgajanika te vodi do samoodgovornosti, čime se ponovno vraćamo na pojam samoobrazovanja u kojem se očituje sloboda (Bašić, 1999). Stoga obrazovanje koje u sebi sadrži slobodu mora imati učitelja, koji će u okviru pedagoškog odnosa, poticati i pružati podršku učenicima u samoobrazovanju.

Kada govorimo o obrazovanju, nužan je i moment svrhe. Herbart svrhu dijeli na „nužnu“ i „svrhu izbora“. U svrhama izbora ističe se važan pojam interesa kao ono što pokreće odgajanika (Komar, 2017). Interes, iz kojeg proizlazi volja odgajanika, u sebi sadrži ideju slobode zato što on potiče učenika da vlastitom aktivnošću potakne samooblikovanje. Stoga je u nastavu važno, osim nužnih sadržaja, uključiti sadržaje koji se temelje na interesima učenika zato što tako potičemo učenike na razvoj, njegujući ideju njihove slobode. Učitelj, koji u nastavi njeguje ideju slobode, uključuje sadržaje koji se temelje na interesima učenika. Herbart se distancira od nastave koja svoj jedini cilj vidi u pukom prenošenju znanja i informacija a da se pritom učeniku onemogući sudjelovanje u tome kada, zašto i čemu je važno nešto naučiti (Palekčić, 2010). Zato je potrebno u nastavi omogućiti učeniku da, vođen svojim interesima, odlučuje kada će nešto učiti te mu pružiti razumijevanje zašto je važno ono što uči. Uloga učitelja, između ostalog je i razvoj interesa za spoznaju (Palekčić, 2010).

Kada se govori o integraciji ideje slobode u obrazovanje, dobre primjere možemo pronaći u alternativnim pokretima škole. Alexandar S. Nill, osnivač škole *Summerhill*, htio je stvoriti školu u kojoj će svako dijete biti slobodno da bude ono što jest, a smatrao je da je za to bilo potrebno odmaknuti se od disciplininiranja, upravljanja i nametanja onoga što dijete mora raditi. Njegova

teorija temelji se na bezuvjetnom povjerenju i slici djeteta kao dobrog, a ne lošeg bića koje je po prirodi mudro i realno (Nill, 1979). Ono što u njegovoj školi ima veliko značenje jest igra, ali ne igra u natjecateljskom smislu. Današnje škole stavljaju jasnu podjelu na razdoblje igre i razdoblje rada. Djetetova potreba za igrom često se poštuje samo za vrijeme školskog odmora i djelomično u sportskim aktivnostima. No često su to igre koje potiču natjecateljski duh, a sportske aktivnosti mogu biti podložne vanjskom vrednovanju, čime se odmičemo od pojma slobodne igre (Zagorac, 2006). Nill, kada govori o igri, ne misli na sportske terene i organizirane igre već na igru u smislu mašte (Nill, 1999). Za takvu igru nisu potrebne nikakve vještine kao što je to potrebno za organizirane i sportske igre. Odrasli često odbacuju igru iz školskog konteksta zbog straha da učenik neće naučiti sve potrebne sadržaje ako se bude igrao u školi. Takav stav zanemaruje činjenicu da dijete igranjem može razvijati različite aspekte vlastitog razvoja kao što su kognitivni, socio-emocionalni i psihomotorni razvoj (Galić, Nikčević-Milković, Rukavina, 2010). Također, slobodna igra koja je posredovana maštom učenika može nam puno toga reći o njegovim interesima koji se mogu uključiti u nastavni proces.

Nedovoljna zastupljenost različitih aspekata djetetova razvoja upućuje nas na problem današnjeg promatranja obrazovanja koje se određuje samo kao kognitivni proces, čime se odbacuje shvaćanje obrazovanja kao kategorije cjelokupne čovjekove biti (Komar, 2017). Obrazovanje, koje nas potiče da dajemo sebi oblik, nije reducirano samo na kategoriju znanja već i na emocionalnost, doživljajnost, tjelesnost i slično. Sve to potrebno je uključiti u nastavne sadržaje kako bismo mogli utjecati na razvoj cjelokupnog bića (Komar, 2017). Obrazovanje koje se temelji samo na kognitivnom aspektu zanemaruje motive djeteta, njegovu žudnju za igrom i slobodom te ih tjera na ukalupljivanje koje potiču odrasli (Nill, 1992). Takvo ukalupljivanje dovodi do otuđenih pojedinaca koji su u svojoj biti neslobodni zato što reproduciraju ono postojeće, koje im je nametnuto, kako bi se uklopili u svijet rada (Komar, 2012). Nill je smatrao kako će djeca naučiti samo ono što žele naučiti stoga smatra kako je, uz udžbenike, učenicima potrebno dati i „alat, glinu, sportove, kazalište, boje i slobodu“ (Nill, 1999, 134). Sve to, uključujući i igru koju je Nill smatrao pretečom učenja, omogućit će razvoj različitih aspekata učenikove osobnosti, čime se izbjegava reducirano shvaćanje obrazovanja kao isključivo kognitivne aktivnosti. Stoga bi učitelji trebali u nastavu uključiti sadržaje koji, uz kognitivni, potiču i emocionalni i socijalni razvoj učenika.

Ono što, također, ima veliku ulogu u razvoju slobode jest uređenje prostora, odnosno učionice u kojoj se odvija odgojno-obrazovni proces. Sukonstruktivistička teorija učenja daje veliku pozornost fizičkom oblikovanju prostora zato što je kvaliteta okruženja važan preduvjet za sukonstrukciju znanja (Pavičić-Vukičević, 2013 prema Petrović Sočo, 2011). Oprema, materijali i organizacija prostora određuju učestalost i kvalitetu socijalnih interakcija te potiču dijete da uči na temelju vlastite aktivnosti i prakse, u interakciji s fizičkim i socijalnim okruženjem (Petrović Sočo, 2007). Maria Montessori, talijanska liječnica i pedagoginja te utemeljiteljica Montessori pedagoške ideje, naglašavala je važnost primjerene i pripremljene okoline koja će potaknuti razvoj. U svojem djelovanju zalagala se za samoodgoj i samopoučavanje koje u svojem temelju imaju ideju slobode. Kao preduvjet toga upravo je okolina koja odražava način na koji učitelj vidi dijete i proces učenja. Materijali i prostor potiču učenike na samoobrazovanje i to uz pomoć bogatstva materijala koji pobuđuju njihov interes te potiču na otkrivanje u procesu učenja (Petrović Sočo, 2007). Učenici trebaju imati slobodu spontano uzimati materijale na kojima će raditi te odlučuju koliko će dugo i koliko puta koristiti određeni materijal (Matijević, 2001). Također, prostorni raspored i materijali potiču slobodnu interakciju učenika, njihove susrete, komunikaciju i međusobne odnose (Petrović Sočo, 2007). Na taj način promiče se sloboda učenika da, vodeći se svojim interesima, u interakciji sa svojim okruženjem i koristeći svoja osjetila, dolaze do spoznaja kojima razvijaju cjelovitost svoga bića.

4. Samostalnost

Pojam samostalnosti u direktnoj je vezi s pojmom slobode. Maria Montessori smatrala je kako se postupnim oslobađanjem od odraslih i samostalnim djelovanjem razvijamo u slobodnu osobu. Sloboda je shvaćena kao postupna nezavisnost od pomoći drugih. Drugim riječima, što je dijete samostalnije, to je ono i slobodnije (Bašić, 2011). U konceptu razvoja samostalnosti učenika dolazi do promjene gledišta o ulozi učitelja u procesu učenja. Kao što je već spomenuto, u tradicionalnim poimanjima uloge učitelj, učitelj ima autoritet zato što posjeduje znanje te je njegova uloga to znanje prenijeti učenicima. U takvoj nastavi učenici imaju pasivnu ulogu te se stavlja minimalni naglasak na razvoj njihove samostalnosti. Promjene u slici djeteta kao aktivnog sudionika u nastavi koji uvelike pridonosi procesu vlastitog učenja, dovodi do drugačijeg

shvaćanja uloge učitelja. Učitelj koji potiče samostalnost učenika pruža pomoć učenicima na putu obrazovanja. Njegova pomoć je indirektna te umjesto instruktora postaje promatrač i pratioc djetetova učenja (Bašić, 2009). Učitelj preuzima ulogu savjetnika i promatrača učenja učenika. Nastavu temelji na onome što je uočio tijekom promatranja učenika te pruža podršku učenicima u savladavanju nastavnog sadržaja. Promatra i evaluira svoju nastavu, uviđa što učenici znaju te na temelju toga priprema daljnje korake u djelovanju.

Preduvjet za samostalno odlučivanje, kojim se ostvaruje sloboda u odlučivanju, jest dozvola da se odluka može donijeti, zatim resursi i sposobnosti za donošenje odluke. Kako bi mogli donijeti racionalne odluke, potrebno je kritički se reflektirati prema različitim opcijama te kritički sagledavati što nam opcije donose. Stoga se samostalni pojedinac, koji uživa svoju slobodu, mora moći kritički reflektirati na sve dostupne mogućnosti koje su mu ponuđene kako bi mogao istinski spoznati neki sadržaj ili donijeti odluku koja je u njegovu najboljem interesu (Winch, 2006). Winch (2006) navodi kako je kritičko mišljenje centralni aspekt razvoja samostalnog pojedinca. No kritičko mišljenje nije samo tehnička vještina već ono u sebi sadrži želju za istinom, poštivanje mišljenja drugih pojedinaca te spremnost na prihvaćanje zaključaka koji će možda biti drugačiji od našeg prvobitnog mišljenja. Kritičko mišljenje povezano je s mogućnostima oblikovanja vlastitog mišljenja i viđenja svijeta, što je usko povezano s idejom samostalnosti. Prvo obilježje kritičkog mišljenja jest da je ono aktivno, odnosno ne zadovoljava se samo pukim primanjem informacija nego traži samostalno analiziranje i sintezu dobivenih informacija. Može se reći kako su informacije preduvjet za kritičko mišljenje kao proces razmatranja i donošenja zaključaka, ali informacija je samo početak, a ne cilj kritičkog mišljenja (Zagorac, 2012). Prema tome, uloga učitelja jest omogućiti učenicima pristup informacijama, ali naglasak ne bi trebao biti na vrednovanju razine pamćenja tih informacija. Učitelj koji razvija kritičko mišljenje učenika, određenom problemu ili sadržaju kreće od pretpostavki koje se preispituju, daje učenicima uvid u suprotna stajališta, razlaže različite argumente za koje prilaže dokaze i slično. Učitelj koji potiče kritičko mišljenje dopušta učenicima da teoretiziraju i razmišljaju o nastavnom sadržaju, potiče ih na postavljanje pitanja i traženje odgovora, prihvaća raznovrsne ideje i mišljenja učenika, aktivno ih uključuje u proces učenja, potiče učenike na slušanje i prihvaćanje različitih mišljenja (Bjelanović Dijanić, 2012). Zbog važnosti kritičkog mišljenja za sve aspekte ljudskog djelovanja i odlučivanja, važno je da učitelj potiče učenike na razvoj kritičkog mišljenja.

Kritičko mišljenje i samostalnost učenika potiče se i samoreguliranim učenjem. Samoregulirano učenje je „proces koji pojedincu omogućuje da upravlja svojim aktivnostima usmjerenim nekim ciljevima tijekom vremena i kroz okolnosti ili kontekste koji se mijenjaju.“ (Karoly, 1993, prema Biljan, Jerković, Nikčević-Milković, 2013, 377). U prošlosti, samoregulirano učenje bilo je shvaćeno kao isključivo kognitivni proces, no promjene u shvaćanju, koje su nastale pod utjecajem sociokonstruktivizma, dovele su do prepoznavanja utjecaja motivacijskih, emocionalnih, socijalnih i kognitivnih čimbenika koji su neizbježni u samoreguliranom učenju. U samoreguliranom učenju, učenik samostalno usmjerava misli, osjećaje i akcije kako bi postigao svoje ciljeve u učenju. Samoregulirano učenje ciklički je proces jer povratne informacije iz prethodnog zadatka služe nam za rad na trenutačnom zadatku. Shodno tome, prepoznate su tri faze samoreguliranog učenja: prije učenja, tijekom učenja i nakon učenja. Prije učenja učenik postavlja ciljeve, planira kako će učiti i na što će se orijentirati, faza tijekom učenja uključuje samopoučavanje i samonadgledanje procesa učenja, a u završnoj fazi učenik samovrednuje naučeno, procjenjuje vlastite reakcije tijekom učenja te ono što je naučio koristi za postavljanje sljedećih ciljeva, čime se zatvara krug samoreguliranog učenja (Biljan, Jerković, Nikčević-Milković, 2013). Učitelji koji razvijaju samoregulirano učenje u učenika potiču ih na postavljanje vlastitih ciljeva učenja i stvaranje planova učenja kako će pristupiti učenju. Nakon što učenje završi, učitelj potiče učenike na promišljanje i refleksiju na njihovo učenje te traži od učenika da procijene vlastiti rad i napredovanje. Tako učitelj pomaže učeniku u postizanju samostalnosti pri učenju, čime se doseže sposobnost učenika za samoobrazovanje koje je, također, preduvjet za razvoj cjeloživotnog učenja.

Tradicionalna nastava često se još uvijek vodi praksom u kojoj učitelji isplaniraju aktivnosti učenika i odrede sadržaje koje je potrebno naučiti, a uspješnost se određuje samo time jesu li učenici savladali ono što je odredio učitelj. Takva nastava onemogućava učenicima postavljanje pitanja, traženja odgovora istraživanjem te se umanjuje aktivnost i samostalnost učenika. Kao jedna od mogućnosti kojima bi se to moglo spriječiti jest poticanje učenja koje je temeljeno na praktičnom iskustvu, što podrazumijeva aktivno učenje učenika. Strategije kojima se potiče ovakvo učenje jesu:

- projektna nastava,
- iskustveno učenje,

- učenje istraživanjem i otkrivanjem,
- učenje rješavanjem problema,
- učenje usmjereno na djelovanje i
- učenje igrom (De Zan, 2005, Letina, 2016, Matijević i Radovanović, 2011, Topolovčan sur., 2017 prema Ljubac Mec, 2022).

Učitelj ovakvom nastavom potiče učenike na postavljanje pitanja i samostalno istraživanje kako bi pronašli odgovore. U ovakvoj nastavi moguća je veća prilagodba učenicima jer se tijekom učenja jasnije vide područja u kojim im je potrebna pomoć i ona koja dobro savladavaju. Na taj način, učenici se prepoznaju kao pojedinci s različitim snagama, slabostima i interesima koji se nastoje uključiti u nastavu. Također, ovakav oblik nastave direktno utječe na poučavanje učitelja, čime se odmičemo od isključivo frontalne nastave. Aktivno učenje često podrazumijeva individualni, grupni rad ili rad u paru, što utječe i na izgled same učionice u kojoj klupe nisu prilagođene samo za frontalni rad u kojem djeca jedan drugome gledaju u potiljak. Ovdje se potiče njihova interakcija, čime se utječe i na njihove socijalne odnose te na gradnju suradnje. Također, na nastavi nije uvijek mir i tišina jer učenici postavljaju pitanja, raspravljaju te se i slobodnije kreću. Omogućavanjem slobodnijeg kretanja učitelji šalju implicitnu poruku učenicima da imaju u njih povjerenja, ali isto tako i da su odgovorni za ono što čine (Ryan i sur., 2013 prema Ljubac Mec, 2022). Metode aktivnog učenja uključuju samostalni rad učenika, a u svojoj osnovi nalazi se i interaktivan odnos između učenika i učitelja, ali i između učenika međusobno. Stoga, aktivnim učenjem razvijaju se međuljudski odnosi u razredu, potiče se interakcija i razvija se suosjećanje jednog prema drugome, čime se stvara temelj za suradnju.

5. Suradnja

5.1. Suradnja između učitelja i učenika

Učenici provode puno vremena u školi, stoga je razumljivo kako velik utjecaj na njihovo učenje i razvoj imaju učitelji. To je osobito slučaj u nižim razredima osnovne škole, kada učenici provode puno vremena s jednim učiteljem. Stoga je izrazito važan odnos i suradnja između učenika i učitelja. Upravo konstruktivistički, učeniku usmjeren način poučavanja naglašava važnost pozitivnog odnosa između učenika i učitelja kao preduvjet za razvoj optimalnog, holističkog učenja (Cornelius-White, 2007 prema Šimić Šašić, 2016). Istraživanja pokazuju kako je jedan od čimbenika razvoja kvalitetnih odnosa između učitelja i učenika pod utjecajem učiteljske motivacije, interpersonalnih vještina, poučavanja i nastojanja da razvije motivaciju u učenika (Davis, 2003 prema Šimić Šašić, 2016). Vidljivo je kako učitelj svojim djelovanjem može utjecati na razvoj učeničke motivacije, odnosno na razvoj intrinzične motivacije. Učitelj koji njeguje brižne i podržavajuće odnose s učenicima, vjerojatnije je da će učenici prihvatiti njegova očekivanja i ciljeve koje u nastavi želi ostvariti. Drugim riječima, učiteljevo njegovanje brižnih i podržavajućih odnosa s učenicima preduvjet je za razvoj pozitivne suradnje u razredu. Učenik koji se u razredu osjeća sigurno i važno i kojem se pruža podrška u njegovoj samostalnosti i kompetentnosti, rezultirat će većom razinom intrinzične motivacije za učenjem (Šimić Šašić, 2016).

Kada učitelj traži od učenika da uče isključivo po njegovim uputama, sputava učenike, ne dopušta im da preuzmu inicijativu te ne uvažava njihova mišljenja i stavove, tada se većinom razvija ekstrinzična motivacija za ocjenama i pohvalama zato što se negira samostalnost učenika i ne uzimaju se u obzir njihove želje i interesi. Suradničkim odnosom, koji se temelji na uspješnom komuniciranju i aktivnom slušanju u kojem sudjeluju i učitelj i učenici, dolazi do samostalne inicijative učenika u procesu učenja. Tada učitelj više nema dominantnu ulogu u nastavi jer suradnjom s učenicima postaje njihov partner u učenju, potpomaže i usmjerava učenje te pokazuje emocionalnu osjetljivost za potrebe učenika. Učitelj je učenicima i model učenja ponašanja, pa stoga svojim sposobnostima komuniciranja, suradnje i tolerancije učenicima daje primjer kako prihvaćati tuđa mišljenja i izražavati svoja, kako slušati i prihvaćati razlike (Zrilić,

2010). Drugim riječima, učitelj koji razvija suradnju u razredu potiče učenike na prihvaćanje tuđih mišljenja, međusobno slušanje i prihvaćanje razlika.

Komunikacijom razvija se suradnja učenika i učitelja, ali ponekad se zaboravlja kako kvalitetna komunikacija zahtijeva i aktivno slušanje, što u školi često izostaje, pa komunikacija postaje jednosmjerna, u kojoj učitelj češće dominira. Aktivno slušanje stoga je polazna točka za osluškivanje učenikovih potreba, iskustva i interesa, što čini temelj za uključivanje učenika u sukonstrukciju kurikula (Tokić, Varga, 2015). Drugim riječima, aktivnim slušanjem učitelj uključuje učenike u proces učenja, prihvaća njihove ideje i mišljenja te im omogućuje uključenost u nastavni proces. Učitelj koji potiče razvoj suradnje aktivno sluša učenike, njihove potrebe i interese. Neka od načela aktivnog slušanja koje bi učitelj trebao koristiti u nastavi u cilju razvoja komunikacije i suradnje s učenicima su:

- ohrabriti učenika,
- pojašnjavati, odnosno postavljati pitanja kako bi potvrdio što je učenik rekao,
- parafrazirati vlastitim riječima ono što je učenik rekao,
- reflektirati se na učenikove riječi, odnosno reći svoja mišljenja o onome što je učenik rekao,
- sumirati, ponoviti glavne ideje, teme i osjećaje koje je učenik izrekao (Zrilić, 2010, 236).

Učitelji u proces poučavanja ulaze sa svojim stavovima, vjerovanjima o obrazovanju, znanju i učenju, vjerovanju o učenicima i njihovim sposobnostima, odnosno njihov proces poučavanja pod utjecajem je njihovih implicitnih pedagogija. Spomenuta vjerovanja oblikuju razrednu interakciju, kvalitetu poučavanja, vođenja i odnose s učenicima. Nastavnik svojim ponašanjem, vjerovanjima i poučavanjem može poticati odnose temeljene na suradnji i motivaciju za učenjem. Tako su nastavnici s visokim osjećajem samoučinkovitosti često otvoreniji za nove ideje, češće uključuju nove metode kako bi zadovoljili potrebe svojih učenika, više se koriste strategijama aktivnog učenja te pružaju više podrške i izazova učenicima (Tschannen-Moran i sur., 2001 prema Šimić Šašić, 2016). S druge strane, nastavnici s negativnim stavovima prema poučavanju manje koriste strategije aktivnog poučavanja i više prakticiraju autoritarni stil rukovođenja (Šimić Šašić). Vidljivo je kako su učiteljeva vjerovanja i osjećaji samoučinkovitosti izrazito važan faktor u poticanju razvoja suradnje i odnosa između učitelja i učenika.

5.2. Poticanje suradnje među učenicima

Učenik u školi zadovoljava svoje potrebe susretanjem sa samim sobom, ali i interakcijom sa svojom socijalnom okolinom. U tim susretima pruža mu se prilika za razvoj empatije, tolerancije, prihvaćanje drugačijeg mišljenja i prilagođavanje. Stoga se u razredu, osim individualnog učenja, potiče i suradničko učenje među učenicima. Suradničko učenje uključuje zajedničko rješavanje problema, predlaganje i istraživanje određene teme te stvaranje novih ideja, kombinacija ideja ili jedinstvenih inovacija (Peko, Pintarić, 1999 prema Pecko, 2019). Drugim riječima, učitelj suradnju među učenicima može razvijati poticanjem suradničkog učenja. Suradničko učenje predstavlja zajednički rad učenika na postizanju nekog zajedničkog obrazovnog cilja, što dovodi do veće motiviranosti učenika da pomažu jedni drugima jer ostvarenje njihova cilja ovisi o udjelu svakog člana (Pecko, 2019). Sudjelovanjem u suradničkom učenju postiže se:

- jačanje individualne motiviranosti i ustrajnosti,
- razvoj odgovornosti prema drugome,
- razvoj komunikacije u grupi,
- jačanje prijateljskih odnosa među članovima grupe,
- povećanje grupne učinkovitosti i djelotvornosti,
- bolje i kvalitetnije rješavanje socioemocionalnih problema članova grupe (Bašić i sur., 1994 prema Kadum-Bošnjak, 2012, 181).

Brojne su prednosti uključivanja suradničkog učenja u odgojno-obrazovni proces jer suradničko učenje pretpostavlja aktivno uključivanje učenika u proces učenja. Učenik otkriva što sve mora naučiti te razvija socijalne i komunikacijske vještine, čime se odmičemo od isključivo predavačkog učenja. Stoga se suradničko učenje temelji i na konstruktivističkom pristupu učenju jer učenici, u suradnji, grade vlastito znanje i razumijevanje (Vrcelj, 2016). Suradničkim učenjem potiče se razvoj kreativnog, kritičkog i logičkog razmišljanja, povećava se ustrajnost i motivacija učenika za učenjem, unaprjeđuju se različite socijalne vještine te se razvija samopouzdanje i samopoštovanje. Tako se razvija okruženje koje omogućuje neposredne kontakte, ravnopravni položaj svih sudionika te se razvija tolerancija i smanjenje predrasuda među učenicima (Pecko, 2019). Drugim riječima, učitelj koji potiče suradnju među učenicima

gradi zajednicu unutar razreda koja se temelji na aktivnom sudjelovanju učenika, prijateljskim odnosima te samostalnom istraživanju, postavljanju pitanja i komunikaciji među učenicima u razredu. Uloga učitelja ovdje nije isključivo predavačka koja se temelji na prenošenju gotovog znanja već učitelj zadaje učenicima problem koji stavlja u određeni kontekst i odnos, čime potiče učenike na povezivanje i postavljanje pitanja koja moraju istražiti. Učitelj usmjerava njihovo istraživanje, ali i ostaje izvor informacija i pomoći za učenike u tom procesu. Neke od strategija kojima se potiče suradničko učenje jesu: oluja ideja, igra uloga, umne mape, slagalica koja potiče učenike da postanu stručnjaci u određenom dijelu nastavnog sadržaja te poučavaju ostale učenike, stablo budućnosti i brojne druge (Pecko, 2019).

Jedan od načina razvoja suradničkog učenja jest i projektna nastava koja podrazumijeva niz aktivnosti kojima je cilj ostvarenje jasno određenih rezultata u određenom vremenskom roku. Mayer (2002) projektnu nastavu definira kao „zajednički pokušaj nastavnika i učenika da život, učenje i rad povežu tako da se društveno značajan i s interesima sudionika povezan problem zajednički obradi (=proces) i dovede do rezultata (=produkt) koji za sudionike ima uporabnu vrijednost. Pri tom se teži uravnoteženom odnosu između misaonog i tjelesnog rada“ (Mayer, 2002 prema Visković, 2016, 382). Projektna nastava može izrazito probuditi interes u učenika zato što rješava potrebu učenika za praktičnim radom. Osim većeg interesa za sadržaj učenja, u učenika se razvijaju i komunikacijske i socijalne vještine upravo zato što projektna nastava često podrazumijeva već spomenuto suradničko učenje i interakciju među učenicima kako bi se ostvarili zadani ciljevi (Rašić, 2022). Projekt uključuje autentični sadržaj i ocjenjivanje, podršku nastavnika, eksplicitno definiranje ciljeva, suradničko učenje, multidisciplinarne teme, često i izvanučioničku nastavu u lokalnoj zajednici, zbog čega je potrebno i s njima ostvariti suradnju kako bi učenici dobili priliku za iskustveno učenje (Cindrić, 2006 prema Visković, 2016). Projektna nastava trebala bi pomoći učenicima u razvoju samoodređenja, uključiti ih u suodlučivanje te potaknuti povezanost između učenja i poučavanja. S obzirom na to da se radom na projektu potiče učenje otkrivanjem i razvoj smislenog učenja te se u planiranje i rad aktivno uključuju učenici, na taj se način u središte nastave postavlja učenik. Učenje koje omogućava učeniku sudjelovanje u procesu učenja, u kojem on ima kontrolu nad onime što uči te u tom procesu ulazi u interakcije sa svojim socijalnim okruženjem, temelj je za razvoj demokratskog obrazovanja (Visković, 2016).

6. Participacija

Participacija djece danas je aktualna tema o kojoj se mnogo govori i piše, ali ipak još uvijek postoji mnogo nedoumica, različitih razumijevanja i pristupa pojmu participacije djece. Neki participaciju vide kao uključivanje ili inkluziju (o čemu se osobito govori u kontekstu socijalno osjetljivih skupina); neki ju shvaćaju kao slušanje glasa djece i dječje perspektive; neki kao sudjelovanje djece u svim stvarima koje se njega tiču (primjerice škola, vrtić, lokalna zajednica...); neki kao sudjelovanje u odlučivanju i samostalno odlučivanje djece; kao pravo na izražavanje vlastitog mišljenja, slušanje i uvažavanje tog mišljenja. Često se u praksi događa da su prisutne dvije krajnosti razumijevanja pojma participacije: apsolutna neparticipacija, gdje djeca ne sudjeluju, ne čuju se njihova mišljenja i ne uključuju se te apsolutna participacija, gdje djeca samostalno odlučuju bez vodstva i podrške odraslih. Obje primjene ovakva oblika participacije predstavljaju pojednostavljeno shvaćanje i odraz su nerazumijevanja dječjeg prava na participaciju (Jeđud Borić et al., 2017).

6.1. Participacija i slika djeteta

Pojava zahtjeva za participacijom djece u školi povezana je s promjenama u slici djeteta. Pojava nove, postkonvencijske slike djeteta kao aktivnog bića koje je sposobno sudjelovati u svom okruženju i preuzeti odgovornost za svoje ponašanje utjecala je na pedagogiju u više različitih smjerova. Počinje se istraživati značenje skrivenog kurikula i obrasca preživljavanja škole, što je dovelo do kritičkog vrednovanja pedagoških institucija. Zatim, javljaju se istraživanja iz perspektive djeteta te djeca počinju biti shvaćena kao mladi građani kojima je, u skladu s njihovim mogućnostima, potrebno dati pravo na informiranost o vlastitom položaju i pravo na sudjelovanje u odlučivanju (Bašić, 2009). Posljedice takvog, drugačijeg shvaćanja i pristupa djeci utjecala je na pojavu kritičkog sagledavanja obrazovnog sustava. Stoga se pojavljuje pokret reforme škole koji se očituje brojnim pokretima, alternativnim i slobodnim školama koje su se

uvelike razlikovale od dotadašnjih škola. Najpoznatiji su primjeri pedagoške koncepcije Celestina Freineta, Marie Montessori, Rudolfa Steinera *(Waldorfska škola)*, Alexandera Sutherlanda Neilla *(Summerhill)*, Petera Petersena *(Jenaplan)*, ali i mnogi drugi. Ono što je zajedničko svim tim koncepcijama jest shvaćanje učenika kao aktivnog sudionika u odgojno-obrazovnom procesu, što se očituje u drugačijim školskim praksama, kao što su izrada individualnog nastavnog programa (tjedni plan u kojem učenik i učitelj zajedno dogovaraju što će raditi svaki dan taj tjedan), samostalni odabir metoda i materijala za učenje, samoevaluacija i samoocjenjivanje učenika, demokratsko pravo glasa na školskim sastancima (Car, Jeđud Borić, 2016). Učitelj koji zagovara participaciju učenika u razredu potiče učeničko pravo glasa na školskim sastancima. No Bašić (2009) upozorava na opasnosti koje se mogu javiti izjednačavanjem učitelja i učenika. Izjednačavanjem učitelja i učenika relativizira se ili ukida „odgojna/pedagoška“ odgovornost odraslih u odnosu na djecu. Naglašava se kako su za kvalitetu odnosa i njegove posljedice isključivo odgovorni odrasli, kao pedagoški kompetentne osobe. Djeca sudjeluju, ali nikako ne mogu biti suodgovorna jer se time umanjuje uloga učitelja u tom procesu (Bašić, 2009).

6.2. Participacije učenika u školi i razredu

Jedan od osam temeljnih kompetencija, čiji razvoj potiče Nacionalni okvirni kurikulum, jest i socijalna i građanska kompetencija. Spomenuta kompetencija razvija se, između ostalog, i učinkovitim sudjelovanjem u demokratskim odnosima u školi, zajednici i društvu. Odgoj i obrazovanje trebali bi poticati aktivnost djece i mladih u društvenom životu i promicati njihovu odgovornost prema društvenom dobru, ali i odgovornost jednih prema drugima. Odgovorno djelovanje i ponašanje pretpostavlja smislen odnos između osobne slobode i osobne odgovornosti (Juđud Borić et al., 2017). Stoga, možemo reći kako je participacija djece u školi važan preduvjet za ostvarivanje građanskih prava djece. Participacija sredstvo je građenja demokracije i standard kojim se mjeri demokratičnost nekog društva (Hart 1992 prema Borić, Širanović, 2019).

Participacija djece u školi danas se često svodi samo na sudjelovanje djecu u vijećima učenika. No vijeća učenika uključuju manji broj učenika, što onemogućava korištenje participativnih prava u većine učenika u školi (Narat, Rakar i Kovač, 2010 prema Car, Jeđud Borić, 2016). Stoga veliku važnost u ostvarivanju participativnih prava djece, uz formalne mehanizme participacije poput vijeća učenika, imaju i različite neformalne mogućnosti participacije u školi koje su zapravo ugrađene u samu kulturu škole. Važna je takozvana „otvorena participacija“ koja se može prakticirati na razini razreda i škole. Primjerice. kad se pojavi problem, učenici se uključuju u snimanje stanja u praksi, prikupljanje informacija i predlaganje mogućih rješenja (Dür, 2005 prema Borić, Širanović, 2019) . U razredu participacija se može uključiti metodama i tehnikama kao što su razgovor, diskusija, razgovor u krugu, debata, oluja ideja, igranje uloga, pričanje priča, kutija prijedloga i slično (Jurić 2000 prema Borić, Širanović, 2019).

Kada se govori o participaciji učenika u školi često se govori o slušanju glasa učenika. Glas učenika trebao bi se slušati i prihvaćati, što podrazumijeva i mogućnost sudjelovanja u donošenju odluka. No iskustva u praksi pokazuju kako učenici rijetko sudjeluju u donošenju odluka o primjerice izboru nastavnih jedinica, ocjenjivanju, strukturi razreda i slično (Fatke i Schneider 2005 prema Borić, Širanović, 2019). Učenici bi svojim uključivanjem trebali moći utjecati na sadržaje i na proces svog učenja, kao i na formalne procese upravljanja školom (Jensen, Simovska, 2005 prema Car, Jeđud Borić, 2016). Stoga učitelj koji razvija participaciju učenika u

razredu omogućuje učenicima sudjelovanje u donošenju odluka u pogledu sadržaja aktivnosti ili učenja te uvažava učenikove interese i mišljenja prilikom osmišljavanja projekata. Pitanja koja se tiču važnih područja o kojima učenici žele razgovarati, kao što su nastavni planovi i poučavanje, za učenike su strana i o njima se često ne raspravlja u razredom kontekstu.

Najpoznatiji model glasa učenika jest piramida glasa učenika. Na dnu piramide nalaze se one aktivnosti koje omogućavaju učenicima da izraze svoje mišljenje, a učitelji ta mišljenja slušaju i uvažavaju. Sljedeća razina odnosi se na suradnju učenika i odraslih u cilju ostvarivanja promjena u školi, što se odnosi na unaprjeđenje nastavnih planova, načina poučavanja i ocjenjivanja. Na najvišoj razini piramide nalazi se izgradnja kapaciteta za vođenje. Na ovoj razini učenici mogu sudjelovati u donošenju odluka, preuzeti inicijativu, uputiti kritiku i prijedloge za unaprjeđenje škole ili razreda (Mitra, 2005 prema Borić, Širanović, 2019).

Uvođenje participacije u kulturu škole uvelike ovisi o spremnosti nastavnika da kritički vrednuju i mijenjaju svoju praksu u cilju promjene kulture škole. Odrasli u školi važan su faktor za razvoj participacije, a razina njihova poticanja participacije često ovisi o njihovim stavovima i uvjerenjima o djeci i mladima, o njihovim sposobnostima i mogućnostima uključivanja te o njihovim stavovima o samoj svrsi participacije. Stavovi i uvjerenja učitelja i drugih odgojno-obrazovnih djelatnika stoga utječu na razinu participacije učenika. Odrasli često učenicima prepisuju etikete kao što su „nezrelost, nekompetentnost, emocionalnost“, zbog čega smatraju kako ih je potrebno zaštititi. Stoga je potrebno obratiti pažnju i utjecati na odrasle, njihovu sliku o djetetu, doživljaje djece i njihovu spremnost na suradnju s djecom. Učenicima je potrebna pomoć i podrška odraslih kako bi mogli participirati zato što odrasli posjeduju više znanja i resursa koje je potrebno razviti u učenika kako bi mogli istinski participirati (Borić, Širanović, 2019). Drugim riječima, bez aktivne uključenosti učitelja i drugih odgojno-obrazovnih djelatnika učenici neće moći realizirati svoja participativna prava, a prvi korak u poticanju učitelja na razvoj participacije učenika jest rad na razvoju pozitivnih stavova i uvjerenja o aktivnoj participaciji učenika.

7. Znatiželja

Znatiželja je temeljna osobina koja pokreće učenikovu potragu za znanjem i razumijevanjem. U području obrazovanja, znatiželja učenika potiče učenje koje nije ograničeno samo na udžbenik i učionicu. Znatiželja potiče učenika na dublje razmišljanje o nastavnim sadržajima, ali i za istraživanje sadržaja koji nisu samo povezani s onime o čemu su slušali u razredu. Njegovanje i iskorištavanje sposobnosti znatiželje ključno je za razvoj kompetencija za cjeloživotno učenje što je jako važno ne samo za akademski uspjeh učenika već i za razvoj vještina koje su im potrebne za snalaženje u svijetu u kojem smo svjedoci kontinuiranih promjena i razvoja. Stoga jedna od uloga škole jest i poticati učenikovu znatiželju i želju za učenjem jer samo takvi učenici mogu postati samostalni pojedinci koji uživaju svoju slobodu.

Pojam znatiželje spominje se u modernoj filozofiji, ali rijetko se eksplicitno spominje, već ju se povezuje s pojmom želje koja je usmjerena prema stjecanju epistemiološkog dobra. Primjerice, znatiželja se objašnjava kao „želja za razumijevanjem“ ili „želja za znanjem kako i zašto“ . (Watson, 2018, 2). Loewenstein i Markey (2014) znatiželju definiraju kao želju za informacijama, ali izdvajaju da je ključan moment izostajanje vanjskih nagrada. Želja je dakle pojam koji je potreban za razumijevanje znatiželje učenika. Milivojević (2010) želju definira kao osjećaj koji se u subjekta javlja kada ocjenjuje neki cilj kao važan. Želja je dakle osjećaj težnje da subjekt nešto ima, učini, postigne ili ostvari. Želja je jedna od osnovnih emocija koja nas povezuje sa svijetom objekta, a proizlazi iz ljudskih potreba. Želja je stoga pokretač subjekta koji mu omogućuje stvaranje pozitivnih veza s objektima u vanjskom svijetu (Milivojević, 2010). Prema tome, znatiželja pokreće subjekt učenja da ostvaruje veze s objektom spoznaje kojem on daje izrazitu važnost. U tim karakteristikama znatiželje mogu se prepoznati ideje slobode jer znatiželja pokreće pojedinca da priđe objektu spoznaje, ostvari posjed nad njim i čuva ga, čime se potiče davanje oblika samome sebi.

Odgojno-obrazovni sustav koji potiče znatiželju učenika zahtijeva fokusiranje i njegovanje učenikove motivacije za stjecanje informacija, znanja i razumijevanja. Učenikova motivacija i znatiželja često se procjenjuju time koliko učenik postavlja pitanja vezana uz nastavni sadržaj. Postavljanje pitanja svakako je jedan od načina kojim možemo vidjeti učenikovu želju za novim

znanjem i razumijevanjem te učitelj treba poticati postavljanje pitanja učenika kako bi se razvila njihova daljnja motivacija za temu koja se obrađuje. No postoje i druge aktivnosti učenika kojima oni pokazuju i razvijaju svoju znatiželju. Primjerice, znatiželjni učenik tražit će dodatne izvore u kojima bi mogao produbiti sadržaje koje je naučio u učionici ili će poticati raspravu o onome što je u predmetu njegova interesa. Stoga bi učitelj koji potiče znatiželju učenika trebao promatrati učenike i područja u kojima su znatiželjni te im omogućiti razvoj vještina potrebnih za samostalno istraživanje i traženje odgovora (Watson, 2018).

Istraživanja pokazuju kako većina učitelja smatra da je znatiželja jedna od važnih karakteristika koje žele razviti u svojih učenika. Također, bihevioralna istraživanja pokazuju da je vjerojatnije da ćemo se odgovora na pitanje koje nam je izazvalo znatiželju sjećati danima i mjesecima kasnije i da će pojedinci koji su znatiželjni uložiti više truda u traženje odgovora (Berlyne, 1954b,1966; Kang et al., 2009, Litman et al., 2005; Loewenstein et al., 1992 prema Loewenstein, Markey, 2014). Iz navedenoga možemo zaključiti kako je poticanje znatiželje izrazito bitno u nastavi, kao što je važno i da je učitelji prepoznaju. Poticanje znatiželje bitan je zadatak za učitelje, ali također, važno je da ne sprječavaju snažnu i prirodno urođenu želju učenika za znanjem. Upravo *Reggio* pedagogija govori o djeci kao malim znanstvenicima koji propitkuju svijet i traže odgovore, ali čini se kako djeca tijekom obrazovanja gube znatiželju i njezin se razvitak sprječava. Stoga bi učitelji trebali razviti okruženje u razredu koje će im omogućiti preuzimanje rizika bez straha od posljedica ako naprave grešku te u kojem će svako njihovo pitanje biti uzeto u obzir i odgovoreno (Loewenstein, Markey, 2014).

Istraživanja pokazuju da su učenici u razredu u kojem su se njihove greške kritizirale i negativno ocjenjivale bez mogućnosti ispravka, pokazivali manje istraživačkog ponašanja, te su rjeđe pokušavali dati odgovore na postavljena pitanja (Moore, Bulbulian 1974 prema Loewenstein, Markey, 2014). Također, istraživanja pokazuju kako učenici manje istražuju kada su odrasli pokazivali ravnodušnost prema njihovim pitanjima za razliku od učitelja koji promatraju djecu tijekom rada, koji ih ohrabruju tijekom istraživanja i potiču njihovo istraživanje pozitivnim govorom (Henderson 1984 prema Loewenstein, Markey, 2014). Istraživanja pokazuju i da ako učitelja nema u učionici to smanjuje učenikovu aktivnost istraživanja i samim time njihovu znatiželju (Henderson, Charlesworth, and Gamradt 1982 prema Loewenstein, Markey, 2014). Sve to pokazuje nam važnost uloge učitelja u poticanju znatiželje i istraživanja u učenika.

Za znatiželju važan je i razvoj pozitivne slike učenika. Učitelj koji razvija pozitivnu sliku učenika u smjeru razvoja osjećaja samoučinkovitosti i samopouzdanja tada razvija učenika koji će u većoj mjeri preuzimati rizik i imati manji strah od pogreške jer zna da će iz toga nešto naučiti. Takav učenik lakše ulazi u interakciju sa sadržajem zato što sav svoj fokus može usmjeriti na znanje i razumijevanje i ne mora brinuti o kaznama za eventualne pogreške koje bi u tom procesu mogao učiniti, čime se povećava njihova želja za informacijama (Loewenstein, Markey, 2014).

Kako bi poticali znatiželju, učitelji bi trebali odgovarati na pitanja učenika ili ih poticati i pomoći im da odgovore pronađu sami. Znatiželja se pojačava kada učenici dobe konkretan odgovor na svoje pitanje jer im se javlja tzv. „aha moment“ u kojem uspiju povezati neko prijašnje znanje s novim informacijama. U učenika se tada javlja pozitivan osjećaj koji ih potiče na daljnje razmišljanje i istraživanje. Manjak podrške u učenju i izostanak učiteljske figure koja će ih usmjeravati na sadržaje kojima bi mogli zadovoljiti svoju znatiželju može dovesti do smanjenja ili gubitka znatiželje u učenika (Loewenstein, Markey, 2014).

Autor Loewenstein (1994) razvio je teoriju o znatiželji prema kojoj se ona javlja kada postoji tzv. informacijski jaz koji se javlja kada osoba postane svjesna jaza između onoga što zna i onoga što ne zna. Znatiželja se javlja kada se pozornost pojedinca usmjeri na potencijalno stanje u kojem će imati više znanja i razumijevanja nego što ima trenutačno. Prema toj teoriji, znatiželja ovisi o trima elementima a to su: važnost, istaknutost i iznenađenje. Važnost se odnosi na davanje informacija pojedincu koje su mu važne i koje su u predmetu njegova interesa. Učitelj bi stoga trebao prilagoditi nastavne sadržaje interesima učenika, njihovoj pozadini i kulturi kako bi sadržaj što više povezao s njihovim svakodnevnim životom. Istaknutost se odnosi na okruženje, odnosno učitelja koji će poticati učenike na istraživanje, odgovarati i postavljati pitanja u cilju razvoja znatiželje. Učitelj bi trebao postavljati pitanja kojih se učenik nikada ne bi sjetio i tako ga potaknuti na razmišljanje. Postavljanjem pitanja u učenika se počinju isticati dijelovi nastavnog sadržaja u kojem nedostaje razumijevanja te bi ih pitanja trebala potaknuti na aktivno uključivanje, što dovodi do boljeg razumijevanja. Treći element odnosi se na iznenađenje koje se javlja kada učenik dobiva neke iznenađujuće informacije o sadržaju o kojima nije razmišljao ili koje se kose s njegovim pretpostavkama. Primjerice, učitelj na početku sata može učenike pitati da mu daju pretpostavku o nekom dijelu nastavnog sadržaja te se nakon sata vratiti na spomenute

pretpostavke. Ako se nove informacije i znanje uvelike razlikuje s učenikovim prvobitnim pretpostavkama to može utjecati na razmišljanje i pojavu znatiželje (Loewenstein, Markey, 2014).

8. Povratne informacije

Povratne informacije vrlo su važan dio procesa učenja i napredovanja učenika. Uz pomoć povratnih informacija učenici prepoznaju područja u kojima dobro napreduju i ona na kojima bi još trebali poraditi. Povratne informacije učenici mogu dobiti uz pomoć ocjena, što se najčešće odvija na kraju neke tematske jedinice uz pomoć kontrolnih zadaća i usmenih ispitivanja. No, ocjene često ne daju učenicima specifične odgovore na pitanja što su savladali, a što ne te što bi mogli promijeniti kako bi unaprijedili svoje učenje. Stoga je učenicima potrebno davati i povratne informacije koje nisu u obliku ocjena u cilju unaprjeđenja učenja i savladavanja nastavnog sadržaja. Danas u tom smislu govorimo o formativnom vrednovanju kao obliku vrednovanja koje se kontinuirano događa tijekom učenja i poučavanja, a učenicima daje povratnu informaciju o tome kako prevladati raskorak između postavljenih ciljeva učenja i naučenog. Prema tome, kvalitetnom povratnom informacijom smatra se samo ona informacija koju učenici mogu iskoristiti kako bi unaprijedili učenje (Brajković, 2014). Povratne informacije važne su i za učitelje jer im omogućuju bolje razumijevanje trenutačnog znanja učenika te im pomažu u daljnjem usmjeravanju učenja i poučavanja učenika. Osim učitelja, povratnu informaciju mogu dati i učenici međusobno tijekom grupnih radova ili izlaganja, ali učitelj može potaknuti učenike da sami sebi daju povratne informacije, čime ih potiče na samorefleksiju i razvoj samoreguliranog učenja (Juwah et al., 2004).

Povratne informacije često se mogu svesti samo na jednostavno prenošenje poruke učenicima o tome koje su njihove snage ili slabosti. Učenicima takve informacije ne pomažu u napredovanju jer time ne dobivaju ono što im je potrebno kako bi svoje jače strane dodatno iskoristili i kako bi unaprijedili slabije dijelove. Pojavom i razvojem konstruktivističke perspektive u odgojno-obrazovnom sustavu stavlja se zahtjev pred učitelje, koji bi trebali omogućiti i potaknuti učenike

na aktivnu konstrukciju razumijevanja povratne informacije. Samo ona povratna informacija koju učenik razumije može dovesti do napredovanja u učenju (Juwah et al., 2004).

Glavne su značajke formativnog vrednovanja: individualizacija ocjenjivanja, diferencirano poučavanje, primjena različitih strategija učenja, ali i osnaživanje učenika na samovrednovanje i upravljanje vlastitim učenjem. Kod povratnih informacija ključno je da se učenicima ne daje samo informacija točno/netočno već da informacije potiču učenike na razmišljanje, samovrednovanje i metaučenje (Razdavšek Pučko, 2002 prema Jelić, Šute, Markić, 2022). Vidljivo je kako je u proces davanja povratnih informacija potrebno što više uključiti učenike. U školi koja učenike stavlja u centar odgojno-obrazovnog procesa učenici predlažu, traže rješenja i međusobno vrednuju vlastita postignuća. Povratnom informacijom pružamo učenicima mogućnosti da napreduju, a poticanjem samovrednovanja učitelj omogućava učenicima da osvijeste svoje potencijale, prednosti i nedostatke vlastitog učenja. Prilikom uključivanja učenika u proces formativnog vrednovanja učenici postavljaju svoje ciljeve učenja, uključuju se u odabir strategija za ostvarenje tih ciljeva i samostalno procjenjuju svoj napredak. Na taj način razvijaju se kompetentni i samouvjereni pojedinci koji su motivirani za učenje. Korištenjem povratnih informacija u obliku formativnog vrednovanja, učitelj i učenici usmjeravaju se na poboljšanje učenja i postignuća, a ne samo na ocjene, te se razvija kontinuirana suradnja između učitelja i učenika (Bursać, Dadić, Kisovar-Ivanda, 2016).

S obzirom na literaturu i istraživanja, autori Juwah, et al. (2004) razvili su nekoliko načela koja su potrebna za kvalitetno izricanje povratne informacije. Posebno se izdvajaju one smjernice u kojima se potiče aktivno sudjelovanje i osnaživanje učenika, a to su:

1. Razvoj samoprocjene u učenju
2. Poticanje dijaloga između učitelja i učenika i među vršnjacima o učenju
3. Poticanje razvoja pozitivnih motivacijskih vjerovanja i samopouzdanja

(Juwah et al., 2004, 6).

Razvoj samoprocjene u učenju važan je zato što potiče učenike da preuzmu aktivniju ulogu u procesu vlastitog učenja. Takvi učenici manje će se oslanjati na pomoć učitelja, te će razviti vještine potrebne za cjeloživotno učenje. Također, učitelji koji prilikom pružanja povratnih informacija potiču dijalog s učenicima omogućuju učenicima aktivno sudjelovanje u tom

procesu, što dovodi do boljeg razumijevanja povratnih informacija i onoga što se od njih očekuje. Međusobno davanje povratnih informacija među vršnjacima također se pokazalo dobrom praksom zato što su učenici aktivno uključeni i češće jedni drugima mogu dati povratne informacije koje su im razumljive. Istraživanja pokazuju da tijekom vršnjačkih povratnih informacija učenici češće raspravljaju o nastavnom sadržaju nego što je to slučaj kada učitelj daje povratne informacije. Tijekom vršnjačkih povratnih informacija učenici češće koriste udžbenike i ostala nastavna sredstva kako bi provjerili točnost informacija, traže dodatna pojašnjenja učitelja i postavljaju pitanja te se samoispravljaju. Kao posljedica toga javlja se dublje promišljanje i razumijevanje nastavnog sadržaja (Gielen et al., 2010). Nadalje, povratne informacije utječu i na to kako se učenik osjeća prema sebi, stoga povratne informacije mogu pomoći u razvoju samopouzdanog i motiviranog učenika. Istraživanja pokazuju kako se samo povratnim informacijama može značajno utjecati na razvoj interesa učenika za učenje (Luwah et al., 2004). Drugim riječima, učitelj uz pomoć povratnih informacija može njegovati pozitivnu sliku učenika i tako razvijati samopouzdanje i interes u učenika.

Povratna informacija učinkovita je ako usmjerava pozornost učenika prema napretku u učenju i razvija u njega osjećaj vlastite učinkovitosti. Povratnim informacijama dajemo priliku učenicima da kritički razmišljaju o svom radu te da samorefleksijom ocjene svoj rad. Također, u povratnim informacijama treba biti vidljivo kako učitelj uvažava učenika i njegovu perspektivu te da ju usmjerava prema određenim kvalitetama koje je prepoznao u njegovu radu. Tako učitelj usmjerava učenikov proces mišljenja, čime omogućava „razotkrivanje, rekonstrukciju, usporedbu, izmjenjivanje i evaluaciju učenikovih ideja“, čime se omogućava učenikovo konstruiranje novog znanja (Penca Palčić, 2008, 141). Učitelj se u iznošenju povratnih informacija uvijek usmjerava na specifične pogreške i krive strategije učenja koje je učenik upotrijebio, a ne na kritiku učenika kao osobe, u cilju razvoja produbljenog, a ne površinskog učenja (Penca Palčić, 2008).

Vidljivo je kako kvalitetnim povratnim informacijama učitelji također mogu aktivno uključiti učenike u odgojno-obrazovni proces, njegovati njihovu samostalnost i slobodu koja se očituje u poticanju samorefleksije i usmjeravanja vlastitog učenja, suradnju koja je vidljiva u komunikaciji između učitelja i učenika te učenika međusobno, ukoliko se potiče vršnjačko pružanje povratnih informacija. Također, učitelj povratnim informacijama može razvijati interes u učenika, a

uključivanjem učenika u proces pružanja povratnih informacija ogleda se i razina participacije koja se njeguje u razredu.

9. Metodologija istraživanja

Studija slučaja istraživačka je strategija koja se u znanosti pojavila krajem 19. i početkom 20. stoljeća u okviru antropoloških istraživanja. Danas se ova strategija koristi u različitim znanstvenim disciplinama, a najčešće kao alat za razumijevanje različitih pedagoških, sociooloških i političkih procesa (Aaltio i Heilmann, 2010, prema Miočić, 2018). Postoje brojne definicije studije slučaja oko kojih se niz autora nije mogao složiti zato što svaki novi pokušaj definiranja ove strategije uvodi svojevrsnu konfuziju. Yin (2007) studiju slučaja definira kao značajnu istraživačku strategiju koja pridonosi boljem razumijevanju individualnih, grupnih, organizacijskih i društvenih fenomena. Analizom različitih definicija i poimanja studija slučaja, može se zaključiti da su relevantni autori koji su se bavili ovom temom relativno suglasni oko toga da studija slučaja podrazumijeva „dubinski i holistički pristup istraživanju specifičnog i ograničenog društvenog fenomena (slučaja), pri čemu se koriste različite metode i izvori podataka koji će doprinijeti svestranom i temeljitom opisu i razumijevanju slučaja“ (Miočić, 2018, 179). Studija slučaja najčešće se koristi u okviru kvalitativnog istraživačkog pristupa, koji proučava subjekte u njihovu povijesnom i socijalnom kontekstu u cilju razumijevanja njihovih radnji, događaja i svakodnevnih iskustava (Halmi, 2005, prema Miočić, 2018). U studiji slučaja podatci se mogu prikupljati različitim metodama i tehnikama prikupljanja podataka, što najviše ovisi o samom istraživaču.

Brojne definicije studije slučaja dovele su do potrebe za razvojem tipologije studije slučaja. U radu ćemo se referirati na tipologiju koju je ponudio autor Thomas (2011). Kada govorimo o vrsti studije slučaja, prema spomenutoj tipologiji, ova je studija slučaja intrinzična zato što je slučaj odabran s obzirom na vlastite interese te se istražuje jedan partikularan, izdvojeni slučaj koji je uvjetovan svojom posebnošću (Starke, 1995, prema Miočić, 2018). S obzirom na pristup i metode koje će se u istraživanju koristiti, može se reći kako je ovo deskriptivna studija slučaja zato što je cilj istraživanja ilustrirati i opisati slučaj. Također, ovaj primjer istraživanja pripada

kategoriji „snapshot“ studije zato što će se slučaj promatrati u određenom razdoblju, u ovom slučaju riječ je o tjedan dana.

9.1. Predmet i cilj istraživanja

Predmet istraživanja jesu implicitne pedagogije učitelja u osnovnoj školi. Cilj je istraživanja promatranjem nastave uvidjeti kako se u učitelja korištenjem područja slobode, samostalnosti, participacije, suradnje, znatiželje i povratnih informacija mogu prepoznati njihove implicitne pedagogije i kako one utječu na realizaciju nastave. Podaci će se prikupiti promatranjem nastave u razrednoj nastavi jedne privatne osnovne škole.

9.2. Istraživačka pitanja

Na temelju cilja istraživanja i područja kojima ćemo se baviti u radu, formulirana su istraživačka pitanja:

1. *Potiče li nastava slobodu učenika?*
2. *Potiče li učitelj samostalnost učenika u radu?*
3. *Razvija li se suradnja učitelja i učenika i učenika međusobno?*
4. *Uključuje li nastava aktivnu participaciju učenika?*
5. *Razvija li nastava znatiželju učenika?*
6. *Daje li učitelj učenicima konstruktivne povratne informacije?*

9.3. Uzorak

Slučaj kojim ćemo se baviti u okviru ovog rada su učitelji razredne nastave u jednoj osnovnoj školi. Škola u kojoj se provodilo istraživanje privatna je osnovna škola koja djeluje u skladu s kurikulom i Nastavnim planom i programom koje je propisalo Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske. Specifičnost ove škole jest djelovanje prema alternativnom modelu slobodnog demokratskog obrazovanja i načelima slobodne demokratske škole. Nastava

se odvija sasvim drugačije negoli je to slučaj u državnim školama. Ne postoji zvono, domaće zadaće, individualno se pristupa svakom učeniku te dijete odlučuje kako će provesti vrijeme u školi, što će, kako i kada učiti. Posebnost ove škole jest da u rad uključuje različite alternativne pedagoške ideje i škole te ih učitelji u radu kombiniraju. Primjerice, dostupni su i redovito se u nastavi koriste različiti *Montessori* materijali te je određeni broj učitelja završio i edukacije za *Montessori* pedagoga. No, ovo nije klasična *Montessori* škola zato što su u nastavu uključene ideje i drugih autora, kao što su Aleksandar Nill ili Célestin Freinet. Ova škola po tome je specifična i zbog svoje posebnosti koje uvodi u nastavu, ona je odabrana kao uzorak istraživanja. Za potrebe istraživanja odabrana je razredna nastava. U školi rade četiri učiteljice razredne nastave u čijim će se razredima promatrati nastava.

9.4. Postupci i instrumenti

Za prikupljanje podataka, u svrhu dobivanja potrebnih informacija za ostvarenje cilja istraživanja, izrađen je protokol za praćenje nastave *(Prilog 1)*. Protokol[1] se sastoji od šest glavnih područja na kojima se temelji istraživanje, a to su: sloboda, samostalnost, suradnja, participacija, znatiželja i povratne informacije. Ispod svakog područja navedene su tvrdnje kojima se provjerava uključivanje spomenutog područja u nastavi. Tvrdnje su sastavljene na temelju literature.

Protokol se sastoji od šest glavnih područja na kojima se temelji istraživanje, a to su: sloboda, samostalnost, suradnja, participacija, znatiželja i povratne informacije. Protokol se sastoji od ukupno 44 tvrdnje koje su raspoređene u 6 odjeljaka, ovisno o području koje se promatra. U prvom odjeljku nalaze se tvrdnje kojima će se promatrati sloboda učenika u razredu. Drugi odjeljak sastoji se od 7 tvrdnji kojima se želi utvrditi samostalnost učenika. Treći odjeljak odnosi se na suradnju u razredu te će se ona promatrati s 5 tvrdnji. Odjeljak četiri sastoji se od 10 tvrdnji kojima se želi uvidjeti participacija učenika u školi i razredu. U petom odjeljku nalazi se 9

[1] Nadalje u tekstu, imenica protokol odnosi se na *„Protokol o implicitnim pedagogijama učitelja“* koji je sastavljen za potrebe ovog istraživanja.

tvrdnje kojima će se promatrati način poticanja znatiželje kod učenika. Šesti odjeljak sastoji se od 8 tvrdnji kojima će se promatrati načini pružanja povratnih informacija učenika.

9.5. Način provođenja istraživanja

Istraživanje se provodilo u jednoj privatnoj osnovnoj školi u razdoblju od 27. studenog do 1. prosinca 2023. godine, odnosno u periodu od tjedan dana. Istraživanje se provodilo samo u razrednoj nastavi koja uključuje četiri učiteljice. Istraživanje je uključivalo četiri razreda i svakog dana promatranje se vršilo u novom razredu u trajanju od 8 sati. Petog dana istraživanja, promatranje se vršilo dva sata u svakom razredu. *Protokol o implicitnim pedagogijama učitelja*, koji je sastavljen za potrebe ovog istraživanja, usmjeravao je promatranje. Također, nakon promatranja nastave vršio se i kratak razgovor s učiteljima o samoj nastavi i onome što rade, s ciljem dobivanja što kompletnijeg uvida u njihovu praksu. Nakon provođenja istraživanja uslijedila je analiza podataka koji su dobiveni prilikom promatranja nastavnog procesa.

9.6. Rezultati

Istraživanje je provedeno korištenjem protokola za praćenje nastave koji je napravljen za potrebe ovog istraživanja, a metodologija istraživanja jest kvalitativna zato što se temelji na promatranju nastave. U ovom dijelu rada prikazat će se ono što je primijećeno na nastavi tijekom jednog tjedna, a uključuje područja slobode, samostalnosti, suradnje, participacije, znatiželje i povratnih informacija.

U metodologiji istraživanja, u podnaslovu *9.2. Istraživačka pitanja* postavljeno je šest istraživačkih pitanja u cilju dobivanja uvida u spomenuta područja. Rezultati istraživanja bit će prikazani s obzirom na istraživačka pitanja. U istraživanju su sudjelovale četiri učiteljice razredne nastave u jednoj privatnoj osnovnoj školi te se u tim razredima provodilo sustavno praćenje nastave temeljeno na sastavljenom protokolu. Zbog zadržavanja anonimnosti sudionika, u prikazu rezultata istraživanja koristit će se nazivi učiteljica A, učiteljica B, učiteljica C i učiteljica D.

Rezultati

Sloboda

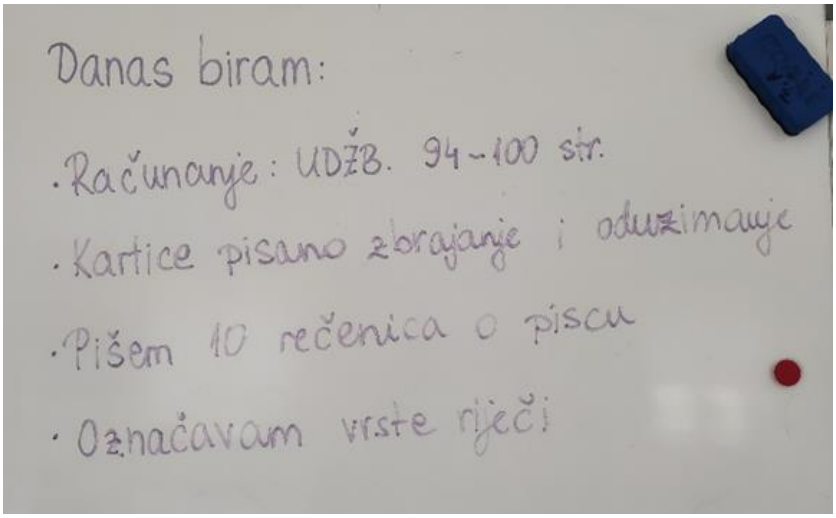
U trenutku promatranja nastave koju izvodi učiteljica A, učenici su započeli nove nastavne sadržaje iz nastave Hrvatskog jezika, ponavljali su ono što su naučili i obrađivali tijekom posljednjeg projekta na temu *Australije*, započeli su novi projekt *Azija* te su ponavljali nastavne sadržaje iz matematike. Što se tiče aspekta slobode, u učiteljice A prepoznato je poticanje učenika na samoobrazovanje, uključivanje sadržaja koji se temelje na interesima učenika te su učenici imali slobodu birati kada će nešto učiti.

Poticaj na samoobrazovanje prepoznat je u projektnoj nastavi na temu *Australije*. Učiteljica im je predstavila kontinent uz pomoć kartica, a oni su odabrali neki dio nastavnog sadržaja na temu Australije s obzirom na interes, te ih se potiče na dodatno, samostalno istraživanje. Učenici su mogli predstaviti ostatku razreda ono što su samostalno naučili. Također, u projektu *Azija,* koji su započeli taj tjedan, učiteljica dijeli učenike u tri grupe i potiče ih da zajednički odaberu neku državu koja se nalazi u Aziji i koja im je zanimljiva, istraže tu državu i izdvoje neke

zanimljivosti. Zatim učenici rade prezentaciju i smisle način kako će najbolje prezentirati razredu ono što su naučili.

Uključivanje sadržaja koji se temelje na interesima učenika prepoznati su u projektnim prezentacijama Australije i Azije. Učenici usmjeravaju svoje učenje na temelju onoga što je u području njihova interesa. Primjerice, u projektu *Australija* učenici su zajedno odabrali taj kontinent jer su o njemu htjeli više toga naučiti. Učiteljica im je kontinent predstavila uz pomoć različitih kartica, a učenici su odabrali jedan dio, s obzirom na svoj interes i dodatno istražili ono što ih zanima. Nastava se promatrala upravo na kraju projekta, a ponavljanje naučenog događalo se tijekom jutarnjeg kruga. Svaki učenik trebao je reći nešto što je zapamtio iz svog istraživanja i što mu je bilo zanimljivo a da ne ponovi ono što je netko već rekao. Zanimljivo je kako je svaki učenik izdvojio nešto drugačije, neki su spominjali klimu, reljef, neki životinjski i biljni svijet, neki kulturu i običaje. Iz toga je bilo vidljivo kako su učenicima bili zanimljivi različiti aspekti i da su se u istraživanju fokusirali na različita područja.

Prepoznato je da učenici imaju pravo odabira što će učiti. Jutro započinje jutarnjim krugom u kojem dogovaraju što će sve tog dana raditi. Tijekom trajanja jutarnjeg kruga, učiteljica A uvodi učenike u nove nastavne sadržaje uz pomoć tihe igre. Učenici su bili podijeljeni u dvije skupine te su, u tišini i bez međusobnog dogovaranja, trebali složiti dvije slike jednog pisca u mlađoj i starijoj životnoj dobi. Nakon igre, učiteljica predaje novi nastavni sadržaj te nakon toga učenici prelaze na samostalni rad. Učiteljica je na ploču napisala zadatke za taj dan iz svih predmeta, a učenici sami odabiru s čim će krenuti. Na kraju dana učiteljica kontrolira što je koji učenik taj dan odradio i s čime mora nastaviti sutradan. Svaki učenik ima svoj tjedni plan u kojem piše što je taj dan odradio i što sve mora odraditi tijekom tog tjedna.



Slika 1. Učiteljice daju mogućnost odabira kada će učenik nešto učiti

Tijekom promatranja nastave učiteljice A nije bilo primijećeno uključivanje aktivnosti koje utječu na različite aspekte razvoja učenika. Na to je zasigurno utjecalo usvajanje novih sadržaja i početka rada na novom projektu.

U trenutku promatranja nastave učiteljice B, učenici su ponavljali nastavne sadržaje iz nastave Prirode i društva. Ponavljali su tako što je svaki učenik trebao napraviti svoju knjižicu o županiji, na zemljovidu su označavali područja odakle dolaze različiti hrvatski proizvodi, ponavljali su nastavne sadržaje iz Matematike, radili su recept za *smoothie* koji su morali zapisati i urediti u sustavu *Canva* te su učili novi nastavni sadržaj iz Hrvatskog jezika.

Samoobrazovanje prepoznato je u učiteljice B u projektu *Putujmo Hrvatskom*. Učiteljica je, zajedno s učenicima, izradila veliku slijepu kartu Hrvatske. U početku njezin je plan bio da ona samostalno oboji zavičajna područja Hrvatske, no nekoliko se učenika izrazito zainteresiralo za ovu aktivnost. Učiteljica je to prepoznala, te ih potiče na samostalno istraživanje zavičajnih područja koje su zatim bojali vodenim bojama (Slika 2). Jedan je učenik istraživao gradove, sjedišta županija koje je označavao na karti, a drugi je učenik na računalu pisao imena tih gradova kako bi ih poslije mogli zalijepiti na kartu. Učenik koji je označavao gradove odlučio je označiti i najveće rijeke u Hrvatskoj. Učenici su samostalno istraživali županije, njihova sjedišta, zavičajna područja i glavne rijeke koje se tamo nalaze.

Slika 2. Početak označavanja zavičajnih područja

U projektu *Putujmo Hrvatskom* vidljivo je i uključivanje sadržaja koji se temelje na interesima učenika. Učenici koji nisu bili zainteresirani za istraživanje izvan onoga što su morali odraditi ponavljali su uz pomoć izrade knjižice i označavanja hrvatskih proizvoda na zemljovidu. No učiteljica daje priliku učenicima koji su posebno zainteresirani da unaprijede svoje znanje uz pomoć dodatnih aktivnosti, kao što je opisana aktivnost sa slijepom kartom, koje se temelje na njihovim interesima. Učenici bez prisile ulaze u dodatno istraživanje prilikom čega uče i zajednički stvaraju kartu zavičajnih područja koju će učiteljica staviti na zid razreda i koja će poslužiti drugim učenicima za ponavljanje.

Učiteljica B, tijekom jutarnjeg kruga razgovara s učenicima o onome što će danas raditi, zapisuje na ploču koji su im današnji zadatci. Učenici odabiru s čime će krenuti, pri čemu je prepoznato da učenici imaju slobodu birati kada će nešto učiti. Također, tijekom trajanja jutarnjeg kruga, učiteljica učenicima pokazuje načine na koje se mogu smiriti u stresnim situacijama. Učenici u krugu sjede zatvorenih očiju, fokusiraju se na disanje i afirmativni govor te laganim udaranjem

po određenim točkama u tijelu uče kako se mogu smiriti ako im slijedi neka stresna životna situacija. U tome je prepoznato uključivanje aktivnosti koji utječu na emocionalni razvoj učenika i njihovu samoregulaciju emocija.

U razredu učiteljice C, tijekom provođenja promatranja, učenici su ponavljali sadržaje iz nastave Prirode i društva unutar projekta *Sunčev sustav*, ponavljali su sadržaje iz nastave Hrvatskog jezika te su obrađivali novi nastavni sadržaj na temu recikliranja.

Poticaj na samoobrazovanje prepoznat je u učiteljice C u projektu *Sunčev sustav*. Učenici su vizualno složili Sunčev sustav i poredali planete po redu. Učiteljica je izradila kartice na kojima su bile neke činjenice o planetima, primjerice „najhladniji planet“. Učenici su tvrdnje morali samostalno spojiti s planetom, što ih je potaknulo na istraživanje.

Učiteljica u nastavi omogućava da učenici koji su posebno zainteresirani za sadržaj dodatno napreduju i istražuju s obzirom na svoje interese. To je bilo vidljivo prilikom savladavanja novog nastavnog sadržaja na temu recikliranja. Učiteljica je učenicima pripremila tri radna listića. Svaki učenik morao je riješiti prvi radni listić kojim su se provjeravali sadržaji o kojima su razgovarali tijekom predavanja. Druga dva listića bila su za one koje je nastavni sadržaj posebno zainteresirao i koji su ga htjeli dodatno istražiti. Tako su učenici mogli istraživati svoje interese te su istraženo mogli predstaviti drugim učenicima u razredu.

U učiteljice C prisutna je veća strukturiranost prilikom odabira što će učenici učiti, za razliku od učiteljice A i B. Učiteljica C, tijekom trajanja jutarnjeg kruga, predstavlja učenicima što će raditi tog dana, ali im ona dodjeljuje zadatke s kojima će krenuti s obzirom na njihove potrebe. Primjerice: „Ti prvo kreni s matematikom jer će ti za to trebati najviše vremena.“ Ne rade svi učenici iste zadatke u isto vrijeme već učiteljica prati individualni napredak svakog učenika i prema tome određuje što će tko raditi. Stoga možemo reći da učenici imaju manju slobodu prilikom odabira kada će nešto učiti nego što je to slučaj pri drugim učiteljicama. Ovdje naravno moramo voditi računa o dobi djece, što je zasigurno jedan od razloga manjka slobode u ovom aspektu.

Poticanje emocionalnog razvoja učenika u učiteljice C vidljivo je pričanjem priča vezanih za emocije te razgovor u jutarnjem krugu. Učiteljica svakog mjeseca odabire jednu emociju, u ovom slučaju to je bila empatija, te s učenicima tijekom cijelog mjeseca priča priče vezane za tu

emociju (Slika 3) i razgovara o karakteristikama koje osoba ima kada je empatična. Potiče učenike na korištenje empatije te na kraju mjeseca dodjeljuju diplome učenicima koji su se ovaj mjesec isticali po empatičnosti. Na kraju mjeseca, u jutarnjem krugu ponavlja s učenicima koje su osobine empatične osobe te učenici moraju odrediti tko je u razredu ovaj mjesec bio posebno empatičan. Tom se učeniku dodjeljuje diploma (Slika 4).

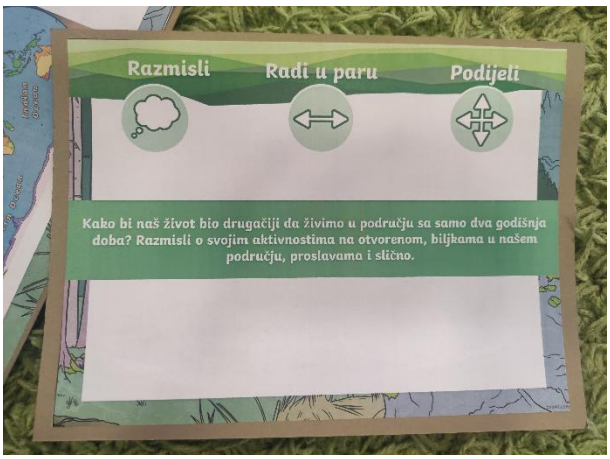
Slika 3: . Primjer knjige koja se čitala kada se obrađivala emocija ljutnje

Slika 4: Primjer diplome

Prilikom promatranja nastave učiteljice D, učenici su se najviše bavili projektom *Tajge*, radili su pokuse na temu vode, ponavljali su nastavne sadržaje na temu voda stajaćica, ponavljali su nastavne sadržaje iz Matematike te su zajedno pekli kolače.

U učiteljice D poticaj na samoobrazovanje vidljiv je u projektu *Tajge*. Učenici su morali istraživati što je to tajga, njezin geografski položaj, floru, faunu, reljef, klimu i neku zanimljivu činjenicu. Neki učenici istražili su samo dio toga, a učenici koje je projekt posebno zainteresirao istražili su sve. Istraživali su uz pomoć kartica (Slika 5), a neke kartice služile su kao poticaj za daljnje istraživanje (Slika 6). Također, učiteljica potiče one učenike koji su više zainteresirani na samostalno istraživanje uz pomoć drugih pomagala, primjerice *tableta* ili enciklopedija.

Slika 5: Kartice pomoću kojih učenici istražuju tajge



Slika 6: Primjer kartice koja potiče na daljnje istraživanje i promišljanje

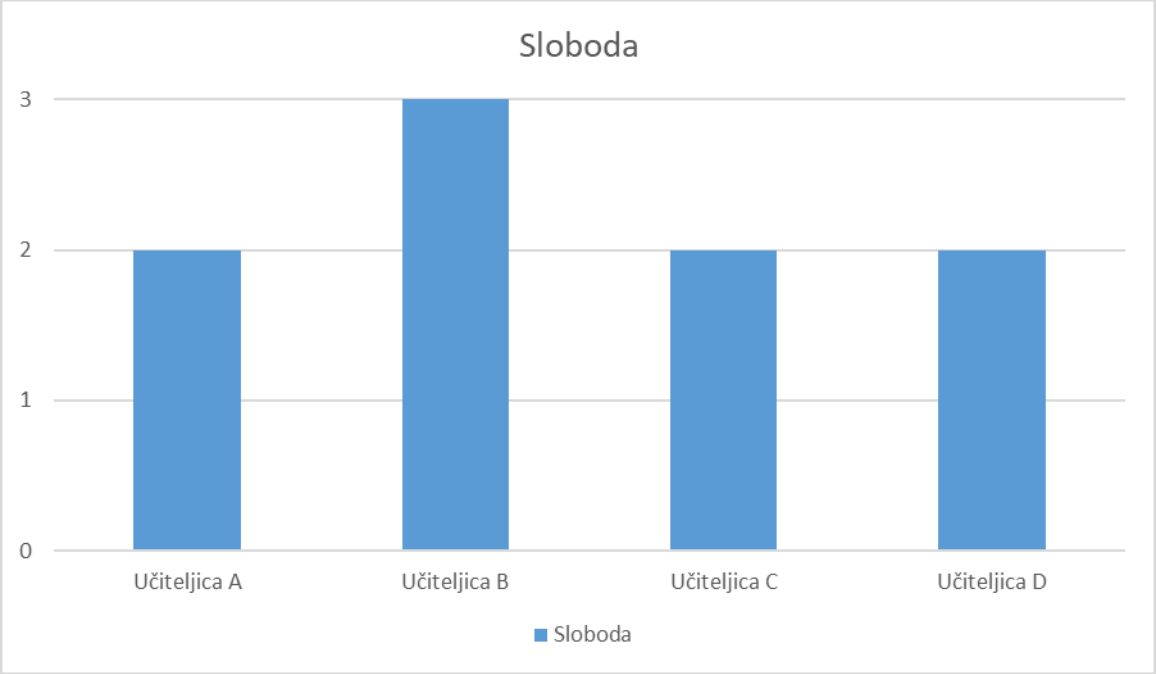
Vidljivo je da učiteljica D u projektu *Tajga* pokušava uključiti sadržaje koji se temelje na interesima učenika. Primjerice, jedna je učenica bila toliko zainteresirana za ovaj projekt da je svaki dio detaljno istražila i sažeto opisala, izdvajajući dijelove koji su joj bili najzanimljiviji. Učenica je zatim svoje istraživanje predstavila svom razredu, ali i šestom razredu u kojem se prema planu i programu uče sadržaji klime, za što je bilo relevantno istraživanje ove učenice. Učiteljica navodi: *„Učenica je kroz prezentaciju imala prilike pokazati rad koji je proizašao iz njezinog interesa i na kojeg je jako ponosna. Ujedno je vježbala i svoje prezentacijske vještine. No ono što smatram izrazito važnim je to što smo učenicima šestog razreda, koji su najstariji u našoj školi, pokazali kako uvijek možemo učiti jedni od drugih*.“ Također, učiteljica priprema zadatke različite težine kao što je to slučaj i u učiteljice C. Učenici koji su zainteresirani za neki sadržaj, dobivaju dodatne zadatke koji potiču njihovo istraživanje.

Učiteljica D omogućava učenicima da biraju kada će nešto učiti, ali prilikom promatranja nastave primijećene su aktivnosti u kojima su trebali sudjelovati svi učenici. Primjerice, svi su učenici trebali sudjelovati u izvođenju pokusa. S druge strane, prilikom aktivnosti izrade kolača neki se učenici nisu uključivali u proces izrade. Učiteljica im nakon nekoliko upozorenja kaže: *„Vidim da ti ovo trenutno nije zanimljivo. Možeš se vratiti u razred i odabrati jedan od zadataka koje danas nisi dovršio.“* Iz toga možemo zaključiti kako učiteljica inzistira da svi učenici sudjeluju na aktivnostima koje smatra izrazito važnima, u ovom slučaju pokus, ali da u nekim

aktivnostima ne moraju sudjelovati. U ovom je primjeru vidljivo da učenici imaju djelomičnu slobodu birati kada će nešto učiti.

Učiteljica D zajedno s učiteljicom C sudjeluje u aktivnostima pričanja priča koje su vezane za određenu emociju. Svaki mjesec odabire se jedna emocija o kojoj se čitaju priče, razgovaraju, izmjenjuju iskustva te na kraju mjeseca svi glasaju koji bi učenik trebao dobiti diplomu. Možemo reći da učiteljica D aktivno uključuje aktivnosti koje utječu na emocionalni razvoj učenika.

Promatranjem nastave vidljivo je da sve učiteljice u svojoj nastavi imaju zastupljene elemente slobode. U učiteljice B prisutni su svi dijelovi protokola vezanih za slobodu, pa se iz toga može zaključiti da učiteljica B u najvećoj mjeri zastupa slobodu u razredu. U promatranju nastave učiteljice A nije bilo prisutno uključivanje aktivnosti koje potiču socijalni i emocionalni razvoj učenika, a u učiteljica C i D u manjoj je mjeri bila zastupljena sloboda odabira učenika što će učiti, u usporedbi s učiteljicom A i B. Učiteljice A, C i D nemaju zastupljene sve inačice protokola, stoga možemo zaključiti da su one značajno uključivale slobodu u razredu, ali da još uvijek postoje dijelovi koji nisu bili prepoznati tijekom promatranja nastave. Opisani podatci predstavljeni su grafom (Graf 1). Graf broj tri označava zadovoljavanje svih sastavnica protokola i najveću zastupljenost slobode u razredu, broj dva značajnu zastupljenost slobode, broj jedan djelomičnu zastupljenost slobode, a nula označava odsustvo slobode u razredu.



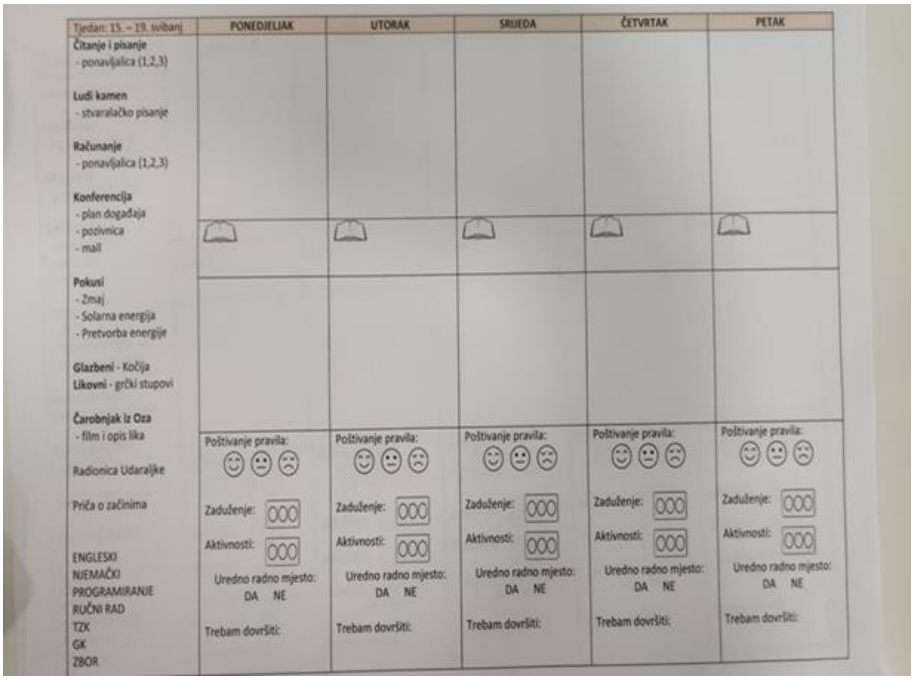
Graf 1: Zastupljenost slobode u nastavi

Samostalnost

Učiteljica A u razredu poprima ulogu savjetnika i promatrača učenja učenika. Nakon završetka jutarnjeg kruga i prezentacije novih nastavnih sadržaja, svaki učenik odabire jedan od zadataka s kojim će tog dana krenuti. Učiteljica prolazi po razredu i individualno se posvećuje svakom učeniku. Priskače u pomoć ako je potrebno, ali učenici zadatke uglavnom rješavaju sami. Ponavljanje sadržaja iz Matematike radila je uz pomoć *Montessori* materijala. Svaki je učenik trebao doći kraj nje na tepih te joj pokazati na koji se način radi pisano zbrajanje.

Razvoj kritičkog mišljenja u učiteljice A prepoznat je u aktivnosti debate koja će se dogoditi u okviru projekta *Azija*. Učenici su podijeljeni u dvije skupine, jedna skupina trebala je saznati što više informacija o Kini, a druga skupina o Japanu. Učenici će zatim morati debatirati o tome koja je država bolja za život. Kako bi se pripremili za debatu, učenici moraju istraživati državu koju su dobili, saznati što više zanimljivih činjenica i zatim uvjeriti drugu stranu. Učenici tako razvijaju i komunikacijske vještine, uče voditi argumentiranu raspravu, ali i prihvaćati različita mišljenja.

Još jedna od specifičnosti škole u kojoj se provodilo istraživanje jest da u radu koristi tjedni plan koji potiče učenike na postavljanje vlastitih ciljeva učenja. Učiteljice traže od učenika da odrede s kojim aktivnostima će tog dana krenuti, usmjeravaju im pažnju na tjedni plan i aktivnosti koje moraju odraditi tog tjedna te ih potiču na stvaranje planova kako bi uspjeli sve odraditi. Također, tjednim se planom potiče učenike da procjenjuju vlastiti rad i napredovanje (Slika 7). Tjedni plan pomaže učenicima da jasno vide koliko su radili toga tjedna, na koje se dijelove moraju vratiti te koliko su napredovali. Primjerice, učiteljica A podsjeća učenike na ono što im je ostalo u tjednom planu, traži od njih da procjene za što im je potrebno najviše vremena te da krenu s tim. Na taj način učenici razvijaju svoj plan rada, ali se i dalje poštuje njihova samostalnost u kreiranju istog. Učiteljice svakom učeniku provjeravaju sve radove, čime prate njihov napredak i dodatno pojašnjavaju dijelove nastavnog sadržaja. Drugim riječima, korištenje tjednog plana potiče učenike na postavljanje vlastitih ciljeva, stvaranje planova kako će pristupiti učenju te im pomaže u procjeni napredovanja.



Slika 7: Primjer tjednog plana

Slika 8: Učenički radovi "Moj kontinent"

Postavljanje pitanja i samostalno traženje odgovora prepoznato je u učiteljice A u projektu *Australija* u kojem su učenici morali nacrtati svoj kontinent i s obzirom na reljef odrediti kakva bi klima bila na njihovu kontinentu (Slika 8). Učenici su postavljali pitanja i istraživali kako reljef koji su oni zamislili utječe na klimu i posljedično tome na život ljudi na njihovu kontinentu. Ovom aktivnosti učili su i kakvo značenje imaju različite boje na karti te su na temelju toga izrađivali legende uz kartu.

Tijekom promatranja nastave učiteljice A izostalo je poticanje učenika na promišljanje i refleksiju na njihovo učenje.

Promatranjem nastave učiteljice B prepoznato je da u nastavi preuzima ulogu savjetnika i promatrača učenja učenika. Tijekom promatranja bilo je izrazito malo frontalnog rada, a učiteljica je u danu barem dio vremena radila individualno sa svakim učenikom. U tom individualnom radu pomagala je učenicima s dijelovima nastavnog sadržaja s kojima su imali problema te ih je usmjeravala na izvore kojima bi se mogli pomagati kako bi dobili odgovore na pitanja.

Učiteljica B, također u radu koristi tjedni plan rada pomoću kojeg učenici postavljaju vlastite ciljeve učenja, stvaraju planove kako će pristupiti učenju a da odrade sve što je zadano tjednim planom. Nadalje, tjedni im plan omogućava da procjene vlastiti rad i napredovanje, jer im zorno prikazuje što nisu odradili i što moraju napraviti kako bi stigli odraditi sve zadatke.

Kod učiteljice B primijećeno je i poticanje učenika na promišljanje i refleksiju na vlastito učenje postavljanjem pitanja: *„Jeste li danas odradili sve što ste planirali?“, Što ste mogli bolje ili drugačije*?“, *„Kako to utječe na vaš rad sutra?“* i slično. Učenike se potiče na razmišljanje o njihovu radu danas i shvaćanju posljedica ukoliko su danas radili manje. Naime, svrha tjednog

plana jest da im pokaže sve što trebaju odraditi tijekom cijelog tjedna, a ukoliko ne rade dovoljno, logična posljedica je da će sutra trebati raditi više. Učenici se razgovorom reflektiraju na današnje učenje, sami shvaćaju dobre strane, ali i propuste koje će pokušati nadoknaditi.

Učiteljica B poticala je postavljanje pitanja i samostalno traženje odgovora učenika aktivnostima na slijepoj karti, gdje su učenici istraživali različite dijelove Hrvatske i postavljanjem pitanja usmjeravali svoje istraživanje.

Tijekom promatranja nastave učiteljice B, nisu bili prisutni zadatci kojima se potiče razvoj kritičkog mišljenja u učenika.

Promatranjem nastave učiteljice C primijećeno je da i ona preuzima ulogu savjetnika i promatrača načina na koji učenici uče, ali da u svoju nastavu u većoj mjeri uključuje frontalnu nastavu u kojoj učenici samo slušaju, što je primijećeno prilikom realizacija novog nastavnog sadržaja na temu recikliranja. Učiteljica postaje promatrač njihova učenja, ali se više uključuje i usmjerava njihov rad nego što je to slučaj u ostalih učiteljica. Ponovno ovdje mogu prepoznati dob kao faktor koji utječe na ovu razinu samostalnosti.

Učiteljica C koristi tjedni plan u radu koji učenicima pokazuje sve što trebaju odraditi tog tjedna. No učiteljica u većoj mjeri pomaže učenicima da pomoću tjednog plana postave ciljeve učenja. Primjerice: *„Mislim da će ti za ovaj zadatak danas trebati najviše vremena, pa najbolje da kreneš s njim.“* U ovom primjeru vidljivo je da učiteljica više pomaže učenicima da stvaraju planove u učenju. Također, učenici još uvijek razvijaju vještine postavljanja vlastitih ciljeva, pa im učiteljica više priskače u pomoć i u tom aspektu. *„Smatram da bi ti danas trebao biti cilj riješiti ove zadatke iz matematike.“* Iz primjera je vidljivo da učiteljica potiče određivanje učenikovih ciljeva u nastavi, ali im u tome još pomaže. Također, smatram da je dob učenika faktor koji se i u ovom aspektu ne smije zanemariti. Učenici tek uče vještine stvaranja planova i postavljanja ciljeva, a učiteljica im uz svoju pomoć i pomoć tjednog plana pokušava razvijati vještine koje će im poslije zasigurno trebati.

Učiteljica C potiče učenike na postavljanje pitanja i samostalno traženje odgovora uz pomoć kartica koje potiču učenike na promišljanja i samostalna daljnja istraživanja. Kartice koristi najviše u realizaciji projektne nastave na temu *Sunčev sustav*.

U učiteljice C, tijekom promatranja nastave, nisu bile prepoznate aktivnosti koje potiču razvoj kritičkog mišljenja, poticanje učenika na promišljanje i refleksiju na vlastito učenje te poticanje na procjenu vlastitog rada i napredovanja.

Učiteljica D u nastavi preuzima ulogu savjetnika i promatrača učenja učenika. Učiteljica hoda po razredu te priskače u pomoć ukoliko je to potrebno. Kada je učenicima potrebna pomoć, učiteljica s njima sjedne na pod te im se individualno posveti kako bi spomenuti zadatak i riješili.

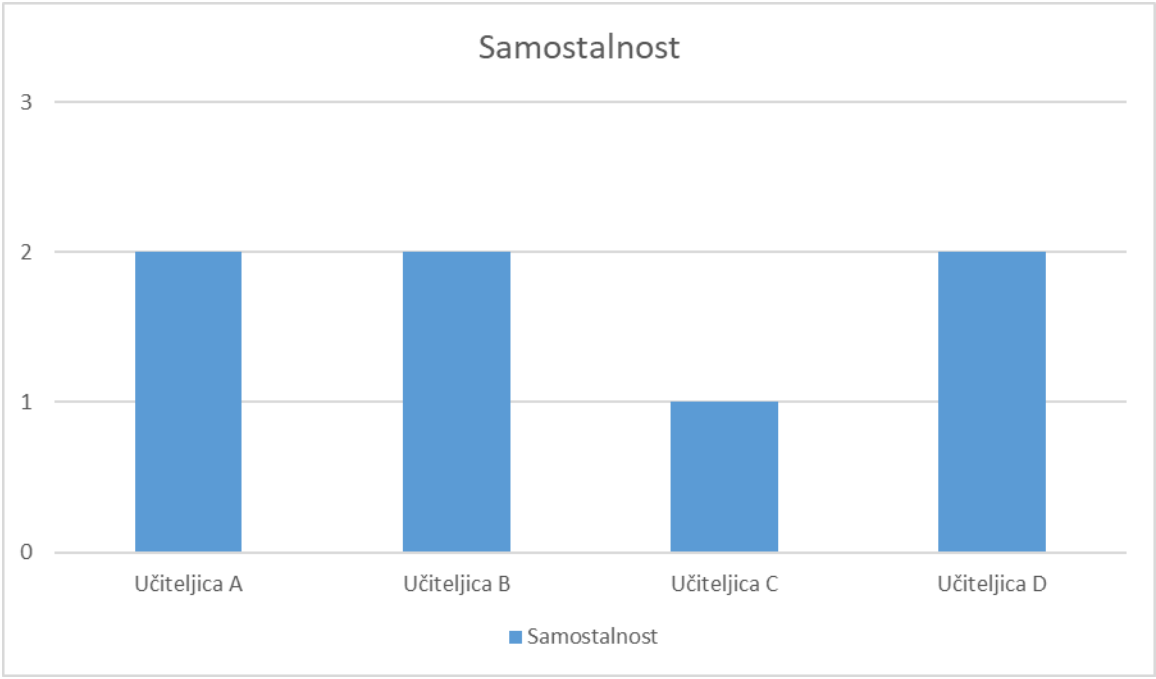
Učiteljica korištenjem tjednog plana potiče učenike na stvaranje planova učenja: *„Razmislite koje aktivnosti danas želite prekrižiti u tjednom planu.“* Tjednim planom učenici postavljaju i vlastite ciljeve te procjenjuju vlastiti rad i napredovanje. Također, učiteljica D koristi ga i za poticanje učenika na promišljanje i refleksiju na njihovo učenje. Učenicima postavlja pitanja: *„Pogledajte svoj tjedni plan i aktivnosti koje se odradili?“ „Jeste li zadovoljni svojim današnjim radom?“, „Jeste li nešto željeli napraviti drugačije“, „Što ste danas novo naučili?“*. Učenici se reflektiraju na današnji dan, vodeći se aktivnostima iz tjednog plana.

Učiteljica D tijekom promatranja nastave provodila je pokuse vezane uz svojstva vode. Učenici su pokuse uglavnom radili samostalno (vidi Sliku 12). Morali su promatrati vodu, kako toplina vode utječe na otapanje šećera, kako se otapa led te kako voda poprima oblik posude. Ono što su vidjeli, učenike je potaknulo na postavljanje pitanja i samostalno traženje odgovora na pitanja vezana uz svojstva vode. Pitanja su im se najviše javljala u vezi otapanja šećera u vodi. Učenici su morali mjeriti vrijeme koje je potrebno da se šećer otopi u toploj vodi i zatim to usporediti s otapanjem šećera u hladnoj vodi. Učenici postavljaju pitanja: *„Zašto šećer u toploj vodi tako brzo nestaje?“* ili *„Što bi se dogodilo da u toplu vodu sada dodamo hladne vode?“* Učenici zapisuju svoja pitanja, a učiteljica ih zatim potiče na samostalno istraživanje i pronalaženje odgovora.

Tijekom promatranja nastave učiteljice D nisu bile zastupljene aktivnosti kojima se potiče razvoj kritičkog mišljenja.

Analizom rezultata dobivenih promatranjem, vidljivo je da sve učiteljice potiču samostalnost učenika, ali i da je samostalnost različito zastupljena u svakom razredu. U trenutku promatranja nastave, u učiteljice A nije bilo primijećeno poticanje učenika na promišljanje i refleksiju na njihovo učenje, a u učiteljica B i D nisu bile primijećene aktivnosti koje potiču razvoj kritičkog

mišljenja. Stoga možemo zaključiti da je u nastavi učiteljica A, B i D značajno zastupljena samostalnost. U učiteljice C primijećeno je da nisu bile prepoznate aktivnosti koje potiču razvoj kritičkog mišljenja, poticanje učenika na promišljanje i refleksiju na vlastito učenje te poticanje na procjenu vlastitog rada i napredovanja, stoga možemo zaključiti da je samostalnost djelomično zastupljena u razredu učiteljice C. Rezultati su prikazani grafom (Graf 2) u kojem broj tri označava zadovoljavanje svih sastavnica protokola i najveću zastupljenost samostalnosti u razredu, broj dva značajnu zastupljenost, broj jedan djelomičnu i nula izostanak samostalnosti učenika u razredu.



Graf 2: Zastupljenost samostalnosti u nastavi

Suradnja

Učiteljica A njeguje brižne i podržavajuće odnose s učenicima, što je najviše vidljivo tijekom jutarnjeg kruga. U jutarnjem krugu svaki je učenik trebao reći nešto zanimljivo što mu se dogodilo tijekom vikenda. Primijećeno je da učiteljica individualno poznaje svakog učenika, što mu se događa u životu i s kakvim se izazovima susreće. Učenici dijele događaje iz svakodnevnog života, ali i mole učiteljicu da im ispriča nešto što se njoj dogodilo. Primjerice: *„Učiteljice, recite*

nam koji ste ples učili plesati prošli tjedan?“ U tome je vidljivo da učenici poznaju svoju učiteljicu i da s njom razgovaraju. Dio jutarnjeg kruga jest i pružanje ruke učeniku do sebe, pozdravljanje i izricanje lijepih želja. Učenici se tome istinski vesele i već pri dolasku u školu smišljaju koju bi lijepu želju mogli reći prijateljima.

Razred učiteljice A pohađaju učenici drugih nacionalnosti i zanimljivo je bilo vidjeti razinu njihove prihvaćenosti u razredu, što je posebno dolazilo do izražaja tijekom jutarnjeg kruga. Naime, učenici kojima hrvatski jezik nije materinski imali su poteškoća u izražavanju, ali ih drugi učenici ohrabruju i potiču ih na to da se izraze. Učenici su dobro prihvaćeni u razredu i nije bilo primijećeno njihovo izdvajanje. Tijekom odmora druže se s drugim učenicima i aktivno sudjeluju u svim aktivnostima, ali ponekad uz veću potporu učiteljice. U tome je vidljivo da učiteljica potiče učenike na prihvaćanje razlika.

U školi u kojoj je provedeno istraživanje zanimljivo je vidjeti niz kreativnih i raznovrsnih ideja i metoda koje osmišljavaju učiteljice u cilju uključivanja učenika u odgojno-obrazovni proces. Primjerice, u učiteljice A to je već spomenuto crtanje vlastitog kontinenta u kojem se povezuju sadržaji različitih nastavnih predmeta, igre tišine u kojima sudjeluju svi učenici u cilju motiviranja učenika, korištenje *Montessori* materijala uz pomoć kojeg su učenici morali objasniti pisano zbrajanje, rad na projektima *Azija* i *Australija* koji sadrže niz kreativnih ideja poput debate, učenja pomoću kartica, istraživanja učenika na temelju njihovih interesa te prezentacije njihovih radova. U tome je prepoznato korištenje novih ideja i metoda u cilju uključivanja učenika.

U učiteljice A prepoznato je aktivno slušanje učenika, njihovih potreba i interesa. Osobito je to prepoznato u jutarnjem krugu, ali i tijekom rada na zadatcima. Učenici postavljaju puno pitanja, a učiteljica se individualno posvećuje svakom učeniku kako bi mu pomogla u traženju odgovora. Također, u nastavi prepoznaje potrebe učenika za kretanjem, stankom ili promjenom aktivnosti ukoliko je to potrebno. Učiteljica omogućuje učenicima da odaberu mjesto rada, koje može biti i izvan učionice, u cilju zadovoljavanja njihovih potreba za tišinom i koncentracijom.

Učiteljica potiče suradničko učenje u aktivnostima projektne nastave. Učenici rade na projektu u skupinama i učiteljica navodi da ih je za ovaj projekt grupirala vodeći se idejom različitih područja interesa i sposobnosti učenika. Naime, neki su učenici dobri s brojevima i zanimljive su

im karte, dok su drugi učenici više umjetnički tipovi. U skupine je stavila i jedne i druge kako bi naučili surađivati. Navodi da je to prakticirala i u drugim projektima i u početku su neki učenici bili frustrirani njihovim različitostima, ali nakon nekog vremena počeli su jedni drugima objašnjavati i prezentirati svoje interese te su prema tome samoinicijativno podijelili uloge unutar grupe. Učiteljica kaže kako se u krajnjem produktu vide prinosi i jednih i drugih, što je potvrda toga da svi učenici sudjeluju, ali i da su na kraju poštivali svoje različitosti i uspjeli ih pozitivno iskoristiti.

Analizom promatranja nastave učiteljice A prepoznato je da u nastavu uključuje sve stavke protokola koje se odnose na suradnju.

Učiteljica B njeguje brižne i podržavajuće odnose s učenicima, što je vidljivo u individualnim interakcijama s učenicima. U interakciji ističe učeničke pozitivne strane i potiče ih na napredak. To je bilo vidljivo u interakciji s učenikom koji je neko vrijeme izostajao iz nastave. *„Ja vjerujem u tebe i znam da ćeš uspjeti sve nadoknaditi. Možeš mi se uvijek obratiti za pomoć.“* Također, na taj način nastoji im pokazati da ne mogu birati ono što im se događa, ali uvijek mogu odabrati kako će na te događaje reagirati. Primjerice: *„Ti odlučuješ, nemoj dopustiti da ti ovo pokvari dan.“* ili *„Ti odlučuješ kako ćeš reagirati.“* Učiteljica poticanjem zdravih odnosa nastoji učenicima dati primjer kako komunicirati i njegovati brižne odnose s drugim ljudima.

Nakon što završi veliki odmor, učiteljica B okuplja sve učenike u krug i čita im priču. Učiteljica kaže da to radi zato što želi umiriti učenike i ponovno ih pripremiti za rad. Nakon čitanja priče učenici imaju mogućnost iznošenja vlastitih mišljenja te uče aktivno slušati jedni druge. Učenici poštuju pravila komunikacije i na primjeren način iznose drugačije mišljenje. U jednom trenutku učenik nije poštivao pravila komunikacije i upadao je u riječ drugom učeniku. Učiteljica na to odmah reagira: *„Znam da se možda ne slažeš i da te to ljuti, ali nisi poštivao pravila i sada moraš pričekati.“* U ovom je primjeru vidljivo da učiteljica potiče učenike na međusobno slušanje i prihvaćanje različitih mišljenja.

Nove ideje i metode u cilju uključivanja učenika u rad prepoznate su u aktivnostima izrađivanja vlastite knjižice vezane uz zavičajna područja, u analizi sadržaja lektire, gdje je svaka grupa dobila dio teksta na temelju kojeg su morali osmisliti vlastiti igrokaz i pritom koristiti različite

pripovjedne tehnike koje su naučili te u aktivnosti sa slijepom kartom, na kojoj su učenici označavali zavičajna područja, rijeke, gradove i ostalo.

Učiteljica aktivno sluša učenike, njihove potrebe i interese koje uključuje u nastavu. Primjerice, u radu s učenikom sa sumnjom na poremećaj pažnje učiteljica omogućuje učeniku više pauza i šetnju po školi kada vidi da ga zadatci dovode do frustracije, osluškuje njegove potrebe te prilagođava zadatke koji su usklađeni s razinom njegova trenutačnog funkcioniranja, prepoznaje da učenik bolje funkcionira kada radi u paru, pa to i češće potiče sve dok to ne prelazi u igru. Iz ovog je primjera vidljivo da učiteljica B nastavu prilagođava učenicima, prepoznaje individualne potrebe učenika i uključuje ih u nastavu.

Suradničko učenje prepoznato je u aktivnostima lektire kada su učenici bili grupirani u skupine i svaka je skupina trebala osmisliti i odglumiti neki prizor iz *Šume Striborove*. U ostalim aktivnostima uglavnom je prevladavao individualni rad, ali u jednom je zadatku učiteljica spojila dvojicu učenika u par i dala im mogućnost da zajedno riješe taj zadatak. Kod tih je učenika prepoznala da bolje funkcioniraju u paru i da će zajedno kvalitetnije odraditi zadatak.

Analizom promatranja nastave učiteljice B prepoznato je da u nastavu uključuje sve stavke protokola koje se odnose na suradnju.

Promatranjem nastave učiteljice C uočeno je da njeguje brižne i podržavajuće odnose s učenicima, što je najviše vidljivo u jutarnjem krugu u kojem potiče svakog učenika da nešto kaže i izrazi svoje osjećaje. S učenicima puno radi na emocijama i prepoznavanju istih, stoga jutarnji krug koristi za poticanje učenika na izražavanje i izgradnju odnosa s učenicima, ali i poticanje njihove interakcije.

Učiteljica C osobito se istaknula svojim kreativnim metodama i idejama u kojima je na zanimljiv način pokušala učenicima predstaviti temu recikliranja, a istodobno i aktivno uključiti učenike. Naime, učenicima je donijela komadiće različitih materijala (drvo, plastika, staklo, metal, kamen, pamuk). Učenici su prvo imali priliku opipati svaki materijal, a zatim su to trebali povezati s nekim svakodnevnim predmetima i odrediti od čega je što napravljeno. Zatim su na temelju toga određivali neka svojstva tih materijala (mekano, savitljivo, upijajuće, čvrsto, prozirno...). Učenici su na praktičnom primjeru vidjeli kako se razdvaja otpad, zašto se mora razdvajati, kako različita svojstva materijala utječu na prirodu… (Slika 9).

Slika 9: Prikaz aktivnosti recikliranja

Prepoznato je i aktivno slušanje učenika, njihovih potreba i interesa. Učiteljica prepoznaje kada je učeniku potrebna promjena aktivnosti, daje učenicima mogućnost odabira prostora za rad ovisno o zadatku kojim se trenutačno bave. Učiteljica C promatra interese učenika te omogućuje učenicima da u tim područjima napreduju tako što osmišljava dodatne zadatke i nastavne listiće.

Prilikom ponavljanja sadržaja iz nastave Hrvatskog jezika, učiteljica C daje učenicima mogućnost odabira rada u paru, čime se potiče suradničko učenje. Učenici u paru jedan drugome čitaju tekst, a drugi mu učenik mora dati povratnu informaciju.

Analizom promatranja nastave učiteljice C prepoznato je da je izostalo poticanje učenika na iznošenje i prihvaćanje tuđih mišljenja, a sve su ostale stavke protokola zastupljene, što znači da se u razredu učiteljice C znatno potiče suradnja s učenicima i među učenicima.

Učiteljica D njeguje brižne i podržavajuće odnose s učenicima što je, kao i u drugih učiteljica, prepoznato u jutarnjem krugu. Učiteljica D istaknula se i po tome što razgovorom s cijelim razredom pokušava potaknuti njihovu suradnju i međusobnu prihvaćenost. Primjerice, jedna se učenica zbog ponašanja nekih učenika taj dan loše osjećala u razredu. Učiteljica razgovara sa svima u razredu: *„Nama je cilj da se svatko ovdje osjeća sigurno i ugodno. Kako vi svojim*

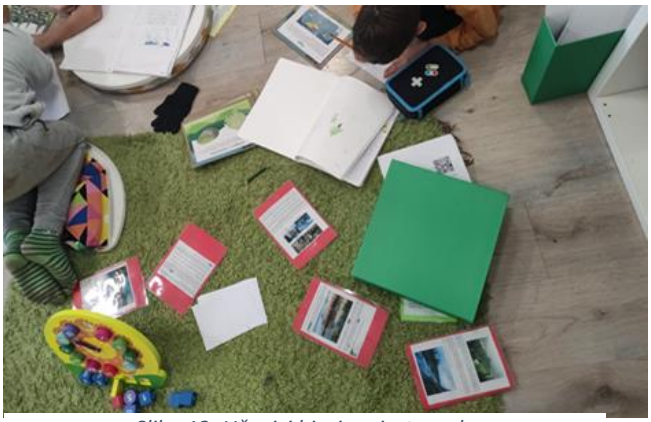
ponašanjem to možete postići jedni za druge?" Razgovorom potiče učenike na promišljanje i prihvaćanje međusobnih razlika. Učenici u tom trenutku izmjenjuju različita mišljenja i daju primjere kako bi oni mogli zajedno postići pozitivnu atmosferu u razredu.

Učiteljica D, također prikazuje kreativne ideje i metode u radu. Uz pokuse kojima je aktivno uključila učenike u nastavu, koristi i različite materijale, primjerice zorni prikaz različitih staništa životinja koje su učenici samostalno izrađivali, kako bi učenicima što jasnije dočarala razlike u staništima (Slike 10 i 11).

Slika 10: Zorni prikaz u razredu učiteljice D

Slika 11: Zorni prikaz u razredu učiteljice D

U učiteljice D prepoznato je aktivno slušanje učenika, njihovih potreba i interesa, što učiteljica uključuje u nastavu. U razredu učiteljice D učenici puno češće biraju drugačija mjesta rada te rijetko kada sjede u klupama. Učenici najčešće zadatke obavljaju na podu učionice (Slika 12), ali i izvan razreda, primjerice u knjižnici ili prostorijama informatike.

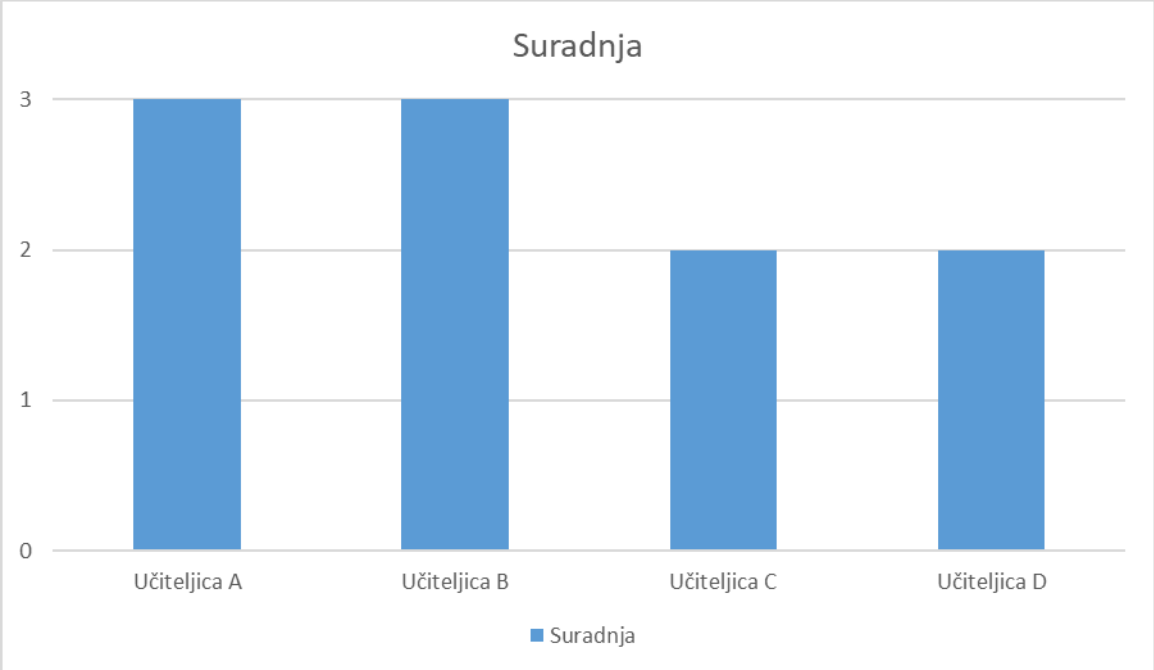


Slika 12: Učenici biraju mjesto rada

Tijekom promatranja nastave izostalo je suradničko učenje, ali su sve ostale

sastavnice protokola za područje suradnje zastupljene, čime se može zaključiti da je suradnja u značajnoj mjeri zastupljena u razredu učiteljice D.

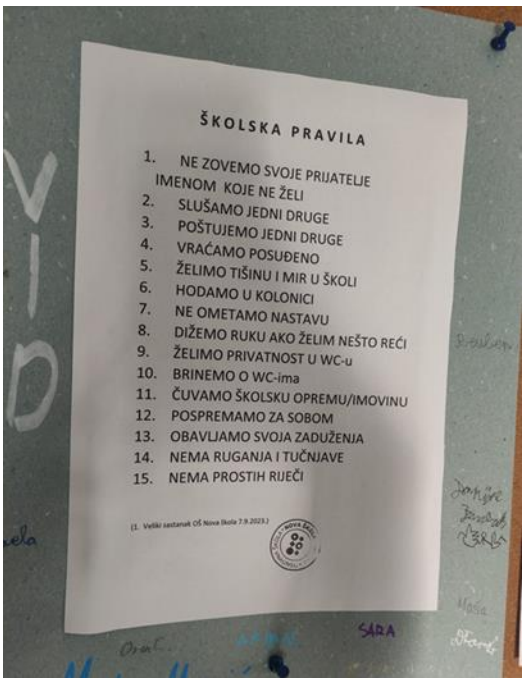
Analizom promatranja nastave svih učiteljica prepoznato je da učiteljice A i B u većoj mjeri zastupaju suradnju u razredima zato što su u njihovoj nastavi prepoznate sve sastavnice protokola. U učiteljice C nije prepoznato poticanje na iznošenje različitih mišljenja, a u nastavi učiteljice D nije bilo zastupljeno suradničko učenje u trenutku promatranja nastave. Stoga možemo zaključiti da učiteljice C i D u značajnoj mjeri zastupaju suradnju u razredu, ali je ona manja nego što je to bio slučaj u učiteljica A i B. Rezultati su prikazani grafom (Graf 3) u kojem broj tri označava zadovoljavanje svih sastavnica protokola i najveću zastupljenost suradnje u razredu, broj dva označava značajnu zastupljenost, broj jedan djelomičnu i nula izostanak suradnje učenika u razredu.



Graf 3: Zastupljenost suradnje u nastavi

Participacija

U projektnoj nastavi s temama *Australija* i *Azija* vidljivo je sudjelovanje učenika u donošenju odluka u pogledu sadržaja aktivnosti ili učenja te uvažavanje njihovih interesa. Učenici sami odabiru u kojem će omjeru i koliko dubinski pristupiti sadržajima učenja. Učenici odabiru dio projekta koji im je posebno zanimljiv te svoje istraživanje fokusiraju na taj dio. Tako su neki učenici odabrali životinjski svijet, neki prirodu, znamenitosti, kulturu i slično. Učenici su sudjelovali u odabiru kontinenta koji će biti tema projekta, pri čemu je vidljivo da učiteljica uvažava učenikove interese i mišljenja u projektnoj nastavi.



Slika 13: Pravila ponašanja koja su zajedno izglasali učenici i učitelji na Velikom sastanku

Tijekom promatranja nastave nije bilo školskog sastanka, ali u razgovoru s učiteljicama doznaje se da učenici ostvaruju svoje demokratsko pravo glasa u Velikom sastanku koji se događa nekoliko puta godišnje. Uvijek se događa na početku pedagoške godine kada učenici s učiteljima donose pravila ponašanja u školi kojih se svi trebaju pridržavati (Slika 13). Učenici predlažu pravila, razmjenjuju mišljenja i svojim odlukama zaista utječu na život u školi. Također, učenici i učitelji organiziraju sajam na kojem prodaju svoje radove, a kasnije učenici odlučuju kako će taj novac investirati. S obzirom na to da svi učenici i učiteljice moraju sudjelovati na ovom sastanku, ovaj aspekt više ulazi u sferu eksplicitnih pedagogija. Drugim riječima, u školi u kojoj se promatrala nastava učenike se uključuje na školskim sastancima u kojima oni ostvaruju demokratsko pravo glasa.

U učiteljice A prepoznate su tehnike i metode uključivanja participacije u razredu. To je vidljivo u primjeru situacije u kojoj su neprimjereno reagirala dvojica učenika. Učiteljica je pitala i ostale učenike što misle kako bi s učenicima trebalo razgovarati i što im je potrebno reći. Potaknula ih je na to da si međusobno daju povratne informacije o njihovu ponašanju i kako bi ga mogli unaprijediti. Također, svaki dan uključen je i razgovor u krugu kada učenici razmjenjuju

iskustva, razgovaraju o nastavnim sadržajima, ponavljaju i direktno utječu na proces odgoja i obrazovanja.

U istom primjeru u kojem su dvojica učenika neprimjereno reagirala uočeno je i da učiteljica slušanjem i promatranjem nastoji shvatiti njihovo stajalište. Učiteljica promatra neverbalnu komunikaciju učenika te na temelju toga postavlja pitanja kako bi bolje razumjela što se dogodilo. Primjerice, *„Primjećujem da te ovo jako razljutilo, možeš li mi reći zašto se tako osjećaš?“, „Vidim da ti je žao, misliš li da si mogao drugačije reagirati*?*“*. Učiteljica ovakvim pitanjima nastoji potaknuti učenike na razmišljanje, ali i izražavanje njihova stajališta o događaju.

U učiteljice A u projektnoj nastavi prisutno je utjecanje učenika na sadržaje i procese svog učenja. Učenici samostalno odabiru sadržaje koje će predstaviti drugim učenicima te biraju način i metode koje će koristiti kako bi drugim učenicima prikazali svoje istraživanje. Primjerice, učenici će proučavati neku državu Azije, ali će samostalno istraživati sadržaje koji su im zanimljivi, napravit će prezentaciju u koju će uvrstiti sadržaje svog istraživanja i koju će dizajnirati po svojoj želji. Također, sami će izraditi kviz u kojem će pitanja sami sastavljati s obzirom na ono što smatraju važnim upamtiti.

Mogućnost unaprjeđenja škole ili razreda prepoznata je u učiteljice A tijekom razgovora s učiteljicom nakon nastave. Učiteljica navodi da su učenici odlučivali kako će uložiti novac koji su zaradili na sajmu. Učenici su sami smišljali prijedloge i zatim su glasali, a realizirana je ona opcija koja je imala najviše glasova. U ovom slučaju, učenici su odabrali da se novac iskoristi za izlet u Plitvička jezera. Također, učenici donose odluke i kako će provesti tzv. „zlatno vrijeme“. Zlatno vrijeme je nagrada učenicima za uzorno ponašanje i odrađivanje svih predviđenih aktivnosti za taj tjedan. Učenici se tada kao razred moraju dogovoriti kako će provesti to vrijeme.

Tijekom promatranja nastave učiteljice A primijećeno je da učiteljica postavlja više pitanja tijekom savladavanja novog nastavnog sadržaja, a nakon što učenici odaberu s kojim će zadatkom krenuti, učiteljica se povlači i ne postavlja više puno pitanja. Tada učenici postavljaju pitanja i traže pomoć ukoliko im je potrebna. Učiteljica više promatra njihovo učenje, provjerava njihove radove i posvećuje se učenicima individualno.

Tijekom promatranja rada učiteljice A izostalo je poticanje učenika na diskusiju i raspravu o pitanjima vezanima za život škole te mogućnost iniciranja projekata i akcija unutar škole.

Tijekom promatranja nastave učiteljice B prepoznato je da učenici sudjeluju u donošenju odluka u pogledu sadržaja aktivnosti ili učenja te da učitelj uvažava učenikove interese i mišljenja. To je prepoznato u aktivnosti sa slijepom kartom u kojima su učenici sudjelovali u osmišljavanju načina kako bi oni realizirali tu aktivnost, iako to nije bilo prvobitan plan učiteljice kao što je to već opisano u prikazu rezultata koji se odnose na slobodu. Ovdje je vidljivo da je učiteljica prihvatila učenikove interese i mišljenja te prema tome prilagodila planiranu aktivnost. U ovoj aktivnosti prepoznato je i da učenici utječu na proces i sadržaje vlastitog učenja.

Učiteljica B uključuje participaciju u razredu u jutarnjem krugu. S učenicima tada, koristeći metodu diskusije i razgovora, nastoji riješiti konfliktnu situaciju ili ih potaknuti na odabir. Tijekom promatranja nastave dogodila se konfliktna situacija u kojoj su se dvojica učenika svađala. Učiteljica poziva sve učenike u krug te učiteljica daje mogućnost učenicima da kažu što se dogodilo. Tu se prepoznaje i učiteljevo slušanje i promatranje učenika kako bi se razumjelo njihovo stajalište. Nakon što su učenici objasnili situaciju i svoju reakciju, učiteljica uključuje i ostale učenike u raspravu. *„Što mislite kako su učenici mogli drugačije reagirati?“, „Da su tako reagirali, što bi bilo drugačije?“, „Što biste im savjetovali za sljedeći put?“.* Učenici imaju priliku izraziti vlastito mišljenje i viđenje situacije te predložiti moguća rješenja.

I u učiteljice B mogućnost prijedloga za unaprjeđenje škole ili razreda može se prepoznati u sudjelovanju učenika u odabiru kako će provoditi svoje „zlatno vrijeme“.

U razredima je primijećeno i da učenici postavljaju puno pitanja. Učenici bez straha postavljaju pitanja te je kod svih učiteljica primijećeno da učenici postavljaju više pitanja učiteljici nego što učiteljica postavlja njima. To nam puno govori o ulozi učiteljica koje u razredu nemaju dominantnu ulogu već se povlače i promatranjem učenika i odgovaranjem na pitanja nastoje potaknuti njihov napredak. Iz spomenutog vidljivo je kako učenici aktivno participiraju u nastavnom procesu, te nisu samo pasivni primatelji znanja u razredu i uvelike pridonose kreiranju onoga što se događa u razredu. U učiteljice B osobito je primijećeno mijenjanje plana s obzirom na interes i pitanja učenika ponovno u aktivnosti sa slijepom kartom. Učenici svojim pitanjima o nastavnom sadržaju promijenili su plan učiteljice na nastavi Prirode i društva.

Učenici su postavljali puno pitanja o slijepoj karti, koje će sadržaje ona uključivati, na koji ih način prikazati. Učiteljica u tom trenutku mijenja plan i, na temelju pitanja, daje učenicima prostor da sami odrade ono što je ona prvobitno planirala. U ovom primjeru vidljiv je direktan utjecaj učenika na realizaciju nastavnog procesa.

Tijekom promatranja rada učiteljice B izostalo je poticanje učenika na diskusiju i raspravu o pitanjima vezanima za život škole te mogućnost iniciranja projekata i akcija unutar škole.

Učiteljica C uključuje učenike u donošenje odluka u pogledu sadržaja aktivnosti u projektu *Sunčev sustav* te prilikom realizacije projekta vodi se interesima učenika. To je vidljivo u tome što učenici, s obzirom na svoj interes, odabiru s kojim će se aktivnostima baviti unutar projekta. Neki će učenici odraditi sve zadatke, a neki će se primjerice baviti samo jednim planetom koji im je posebno zanimljiv. Učiteljica određuje zadatke koje svi moraju usvojiti, a učenici se dalje prema svojim interesima orijentiraju na pojedina područja. Učiteljica ih u tom istraživanju usmjerava i pruža im pomoć. U tom aspektu vidljiv je utjecaj na učeničko usvajanje sadržaja i na proces učenja.

Učiteljica u jutarnjem krugu uključuje participaciju u razredu i metodom razgovora potiče učenike na iznošenje mišljenja koji se odnose na prijedloge za unaprjeđenje razreda. Primjerice, tijekom promatranja nastave učenici su s učiteljicom u jutarnjem krugu dogovarali kako će provoditi ovotjedno „zlatno vrijeme“. Učenici su odabrali pravljenje kakaa uz kolačiće i gledanje filma. Ovdje je vidljiva i mogućnost učenika da donose prijedloge koji su vezani za njihov razred.

Učenici manje postavljaju pitanja nego što je to slučaj u ostalim razredima, ali ovdje moramo uzeti u obzir prisustvo promatrača u razredu koji je njima do tog trenutka nepoznat. Učenici u tišini obrađuju svoje zadatke, a najviše su pitanja postavljali tijekom aktivnosti recikliranja, i to najviše za različita svojstva materijala. U promatranju nastave učiteljice C izostalo je i poticanje diskusije i rasprave vezane za život u školi te slušanje i promatranje učenika kako bi se shvatilo njegovo stajalište.

Učiteljica D omogućava učenicima sudjelovanje u donošenju odluka u pogledu sadržaja aktivnosti i učenja te uključuje učenikove interese prilikom osmišljavanja projekta. To je osigurala uz pomoć kartica koje je koristila u projektu *Tajga*. Učenici su, prema svojim

interesima, odabrali kartice koje će dodatno istražiti. Neki će učenici odraditi sve zadatke, proći sve kartice i osmisliti dodatne zadatke ako je projekt u području njihova interesa. Učenici koji nisu previše zainteresirani, odabrat će dio koji moraju odraditi te će detaljno odrađivati one dijelove koje žele. Upravo zbog toga zadatci su podijeljeni na razine: a) najniža, koju bi svi trebali odraditi; b) najviša, koju odrađuju oni učenici koji su posebno zainteresirani za temu projekta. Također i u učiteljice D vidljivo je da učenici u okviru projektne nastave mogu utjecati na sadržaje i procese svog učenja.

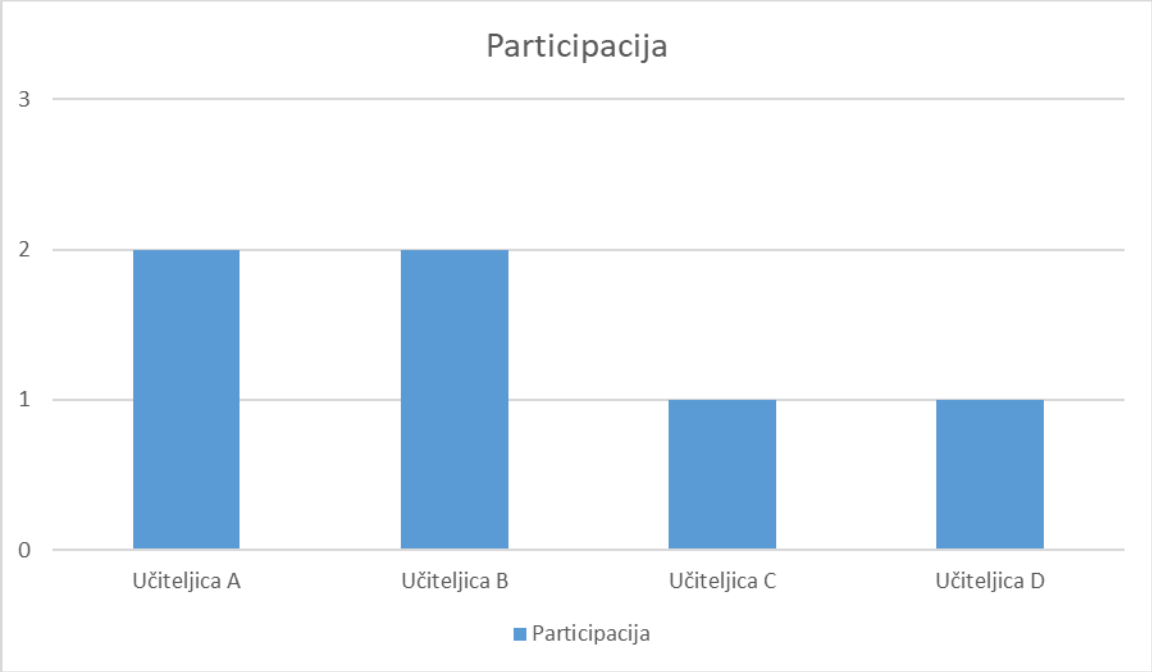
Uključivanje participacije u razredu u učiteljice D prepoznato je prilikom uključenja učenika u rješavanje problema koji je nastao u razredu u cilju poboljšanja odnosa u razredu. Problem je nastao zato što je jedna učenica bila nezadovoljna odnosima nekih učenika prema njoj. Učiteljica je pitala učenike da iznesu svoje viđenje te situacije. *„Jeste li primijetili da je učenica nesretna u razredu?“, „Nama je cilj da se svaki učenik ovdje ugodno osjeća i da sretan dolazi u školu, kako to možemo postići i za ovu učenicu?“*. Učenici su se uključivali u raspravu i donosili prijedloge za moguća rješenja situacije. U tom primjeru vidljivo je i da učiteljica nastoji slušanjem i promatranjem shvatiti stajališta učenika.

Učenici su mogli donositi prijedloge za funkcioniranja njihovog razreda kada su dogovarali kako će provoditi „zlatno vrijeme“.

Učenici su u radu postavljali manje pitanja nego što je to bio slučaj u razredima učiteljica A i B. Razlog tome može biti to što su učenici veći dio promatranja nastave radili na zadatcima koji su bili dio ponavljanja nastavnog sadržaja ili su se bavili samostalnim istraživanjem u sklopu projekta *Tajge*. Nadalje, promatranjem nastave utvrđeno je i da je izostalo poticanje diskusije i rasprave o pitanjima vezanima za život u školi te učeničko iniciranje projekata i akcija unutar škole.

Analizom promatranja nastave svih učiteljica prepoznato je da je u učiteljica A i B izostalo poticanje učenika na diskusiju i raspravu o pitanjima vezanima za život škole te mogućnost iniciranja projekata i akcija unutar škole. U nastavi učiteljice C prepoznato je da učenici postavljaju manje pitanja nego što je to slučaj u nastavi učiteljica A i B te da je izostalo poticanje diskusije i rasprave vezane za život u školi, učeničko iniciranje projekata i akcija unutar škole i slušanje i promatranje učenika kako bi se shvatilo njegovo stajalište. U učiteljice D također je

prepoznat manjak postavljanja pitanja te je izostalo poticanje diskusije i rasprave o pitanjima vezanima za život u školi te učeničko iniciranje projekata i akcija unutar škole. Analizom rezultata možemo zaključiti kako učiteljice A i B u znatnoj mjeri zastupaju participaciju učenika u razredu dok je u razredu učiteljica C i D ona djelomično zastupljena tijekom trajanja promatranja nastave. S obzirom na to da ni u jedne učiteljice nije prepoznato poticanje diskusije i rasprave o pitanjima vezanima za život u školi te učeničko iniciranje projekata i akcija unutar škole potrebno je dodatno uzeti u obzir kratko trajanje ovog istraživanja u kojem ovi aspekti možda nisu mogli doći do izražaja. Rezultati su prikazani grafom (Graf 4) u kojem broj tri označava zadovoljavanje svih sastavnica protokola i najveću zastupljenost participacije u razredu, broj dva označava značajnu zastupljenost, broj jedan djelomičnu i nula izostanak participacije učenika u razredu.



Graf 4: Zastupljenost participacije u razredu

Znatiželja

Učiteljica A u razredu potiče znatiželju tako što potiče vještine za samostalno istraživanje i traženje odgovora, što je osobito prepoznato u projektnoj nastavi. Također, daje učenicima mogućnost ispravljanja pogrešaka. Svaki učenički rad pregledava, komentira s učenicima ono što su napravili dobro, zajedno dolazi do zaključka o tome što je pogrešno te im daje mogućnost da učenik pogrešku ispravi. *„Hajde probaj, ako ne uspiješ, probat ćemo opet zajedno.“*

U radu koristi pozitivan govor i ohrabruje učenike na istraživanje i daje im do znanja da vjeruje u njihove mogućnosti. Primjerice, morat će svoje istraživanje predstaviti višim razredima, što nekim učenicima predstavlja velik strah. Učiteljica im pozitivnim govorom pokazuje kako ima vjere u njih i njihove sposobnosti zbog čega učenici lakše ulaze u proces istraživanja jer vjeruju u sebe. *„Znam da se sada čini teško, ali vjerujem u vas.“*

Primijećeno je da učiteljica A odgovara na pitanja učenika, ali ih i potiče na to da samostalno pronalaze odgovore. *„Probaj ovaj odgovor istražiti koristeći tablet.“*. Također, primijećeno je u učenika vidljivo odsustvo dosade zato što u svakom trenutku rade ono što su oni odabrali raditi, na temelju tjednog plana.

Učiteljica postavlja učenicima pitanja koja ih potiču na promišljanje. Primjerice, škola sudjeluje u projektu *Vrti svoj film*. U sklopu projekta gledali su film o industrijskoj revoluciji i važnosti zaštite okoliša. Učiteljica je učenicima postavljala pitanja koja su ih poticala na razmišljanje o utjecaju čovjeka na okoliš, koje su negativne promjene nastale pod utjecajem čovjeka i kako oni mogu biti dio promjene.

Tijekom promatranja nastave učiteljice A uočeno je izostajanje povezivanja nastavnih sadržaja sa svakodnevnim životom.

Učiteljica B u učenika razvija vještine za samostalno istraživanje i traženje odgovora. Primjerice, kada imaju neko pitanje potiče ih da uzmu *tablete* i pokušaju samostalno naći odgovore. Ako ne uspiju, učenici joj se obraćaju za pomoć te onda zajedno pronalaze odgovore. Učenici u razredu imaju pravo na pogrešku i daje im se mogućnost ispravljanja pogreške. Učiteljica svakom učeniku ispravlja sve njegove radove i svaku pogrešku učenik može ispraviti. *„Znam da ovo znaš, prisjeti se o čemu smo govorili i pokušaj ispraviti.“*

Pozitivnim govorom ohrabruje učenike na istraživanje. *„Kreni prvo sa zadatkom koji smatraš najtežim, vjerujem u tebe i znam da ćeš uspjeti.“* Također, odgovara na svako pitanje učenika, ali i potpitanjima nastoji usmjeriti pronalaženje odgovora. Potiče ih na čitanje, istraživanje uz pomoć knjiga i enciklopedija, nastoji im dati alate koji će im pomoći u budućem učenju i snalaženju u novim nastavnim sadržajima. *„Probaj sam, jer dok ja tebi pomažem, ništa nećeš naučiti.“*

Nastavni sadržaji povezuju se sa svakodnevnim životom, u nastavi su uključena životna iskustva učenika. To je vidljivo u aktivnostima iz nastave Prirode i društva, gdje učenici različita jela povezuju s područjima Hrvatske, razgovaraju o zavičajnim područjima, gradovima koje su posjetili i slično. U nastavi je vidljivo odsustvo dosade, učenici su motivirani na rad i omogućeno im je prelaženje na različite aktivnosti, što zasigurno utječe na njihovu uključenost u nastavu. Također, potiče učenike na razmišljanje. Na ploču postavlja pitanje za sve učenike: *„Zašto Trakošćan nije upisan u zemljovid?“*. Učenici su tijekom dana mogli razmišljati o tom pitanju, a kasnije su o tome raspravljali.

Analizom promatranja nastave učiteljice B primijećeno je da su u nastavi zastupljene sve stavke protokola u području znatiželje.

Kod učiteljice C prisutna je mogućnost ispravljanja pogreške te učenik u razredu ima pravo na pogrešku. Pogreška se nije negativno vrednovala i primijećeno je da učenici ne reagiraju burno na svoje pogreške. I u učiteljice C prisutan je pozitivan govor kojim potiče istraživanje učenika te učiteljica potiče u učenicima razvoj vjere u sebe. *„Probaj prvo ovo istražiti sam, vjerujem da ti to možeš.“*

Učiteljica nastoji potaknuti učenike da samostalno pronalaze odgovore uz pomoć materijala, *tableta* ili knjiga. Na zanimljiv način povezuje nastavne sadržaje sa svakodnevnim životom, što je vidljivo iz primjera aktivnosti recikliranja. Zornim prikazom u toj aktivnosti razvija se bolje razumijevanje učenika. Učiteljica nizom kreativnih ideja i aktivnosti osigurava odsustvo dosade učenika u nastavi. Također, u projektu *Sunčev sustav* i pričanju priča o emocijama učiteljica nastoji postavljanjem pitanja potaknuti učenike na razmišljanje. Primjerice, postavlja im pitanja o empatiji: Kako se ponaša osoba koja je empatična?; U kojoj su situaciji oni bili empatični?; Kako mogu potaknuti razvoj te osobine?

Analizom promatranja nastave učiteljice C primijećeno je da su u nastavi zastupljene sve stavke protokola u području znatiželje.

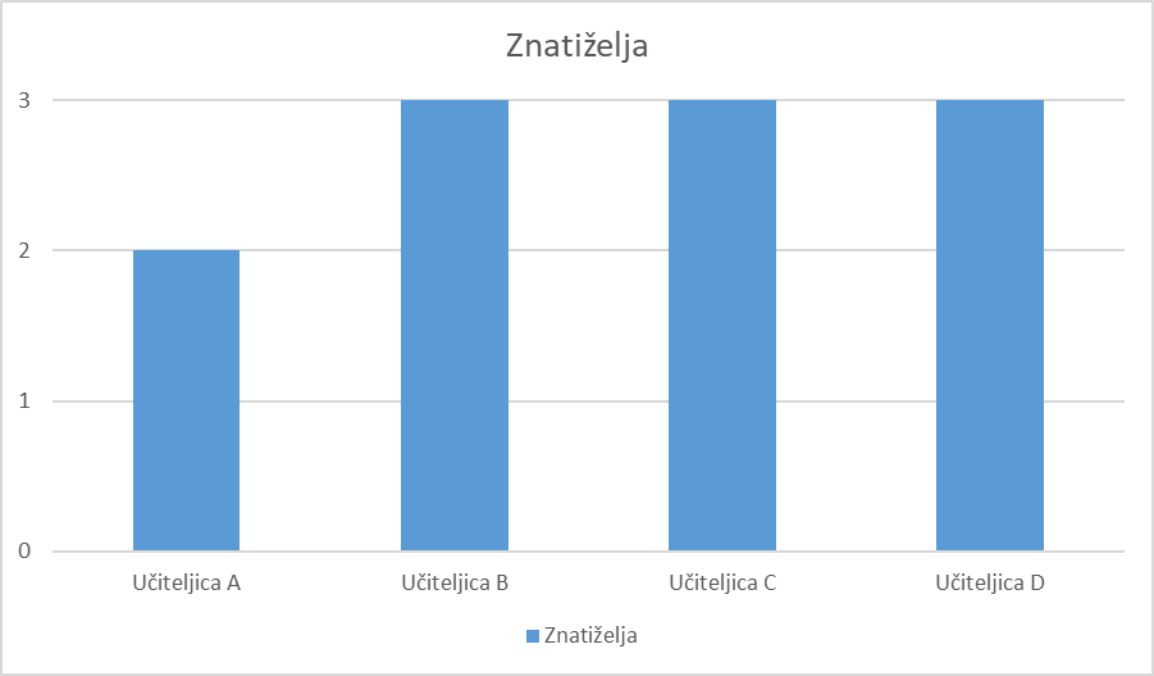
Učiteljica D osobito se isticala u poticanju znatiželje provođenjem pokusa u kojima su učenici određivali svojstva vode. U pokusima je učiteljica povezala nastavne sadržaje sa svakodnevnim životom, a učenici su bili aktivno uključeni u cijeli proces provođenja pokusa te su samostalno donosili zaključke na temelju onoga što su vidjeli. Tijekom izvođenja pokusa, učiteljica im je postavljala pitanja koja su ih poticala na razmišljanje. Primjerice, zašto se šećer brže topi u toploj nego u hladnoj vodi i pitanja o važnosti vode za život. Tijekom trajanja pokusa, učiteljica koristi pozitivan govor kojim ohrabruje učenike na istraživanje i uključivanje u provođenje pokusa. Učiteljica je s učenicima pekla kolačiće prilikom kojih su učenici samostalno vagali sastojke, mijesili i oblikovali kolačiće (Slika 14). Ovdje učiteljica ponovno povezuje sadržaje sa svakodnevnim životom, ali i u tu aktivnost uključuje sadržaje različitih nastavnih predmeta. Također, učiteljica spremno odgovara na pitanja učenika, ali im i pomaže da pronađu odgovore na pitanja, što je osobito vidljivo u projektu *Tajga*. Učiteljica koristi kartice koje usmjeravaju *samostalno* istraživanje učenika. Učenici u nastavi imaju pravo na pogrešku i mogućnost ispravljanja pogrešaka prije dodjeljivanja bodova koje dobiju nakon riješena zadatka. U učenika je prisutno odsustvo dosade osobito u zadatcima vezanima uz projektni zadatak, pokuse i prilikom pravljenja kolačića.

Slika 14. Učenici samostalno peku kolače

Analizom promatranja nastave učiteljice D primijećeno je da su u nastavi zastupljene sve stavke protokola u području znatiželje.

Analizom nastave svih učiteljica primijećeno je da učiteljice B, C i D u nastavu uključuju sve stavke protokola, dok u učiteljice A nije prepoznata stavka povezivanja sadržaja sa svakodnevnim životom učenika. Analizom rezultata možemo zaključiti da učiteljica A u znatnoj mjeri razvija znatiželju učenika, ali manje od ostalih učiteljica koje imaju zastupljene sve stavke protokola. Rezultati su prikazani grafom (Graf 5) u kojem broj tri označava zadovoljavanje svih

sastavnica protokola i najveću zastupljenost razvoja znatiželje u razredu, broj dva označava značajnu zastupljenost, broj jedan djelomičnu i nula izostanak razvoja znatiželje učenika u razredu.



Graf 5: Zastupljenost razvoja znatiželje u razredu

Povratne informacije

U školi u kojoj je promatrana nastava specifično je to što u nižim razredima ne postoje sumativne ocjene kao oblik povratne informacije učenika. Napredak učenika prati se formativnim vrednovanjem i dodjeljivanjem bodova za svaki zadatak koji učenik odradi. Praćenje rada učenika vrši se i uz pomoć tjednog plana u koji učenici pišu sve što su odradili tijekom tjedna te kakvo im je bilo ponašanje. Zanimljivo je vidjeti to da su učenici često i sami svjesni svog napretka ili neprimjerenog ponašanja upravo zato što im je to zorno prikazano. Također, povratna informacija o ponašanju vrši se prema tzv. 1, 2, 3 metodi. Ako učenik ponavlja neko neprimjereno ponašanje, on dobiva jedan. Ako se ponašanje ponavlja dobiva dva i naposljetku tri, nakon čega ide posljedica koju učitelj dogovara sa svojim razredom, ovisno o uzrastu, a primarni cilj je osvještavanje neželjenog ponašanja i samokontrola u budućim, sličnim

situacijama. Učenici su svjesni kada moraju dobiti 1, 2 ili 3, a dodjeljivanje brojeva uvijek se događa uz prethodni razgovor s učenikom. Ovu metodu u radu koriste sve učiteljice.

Učiteljica A razvija dijalog s učenicima prilikom pružanja povratne informacije. Uvijek postavlja pitanje učenicima što misle kako su odradili zadatak, koji su im dijelovi bili lakši čime nastoji potaknuti samorefleksiju i samovrednovanje učenika. *„Kakav je bio tvoj rad danas?“, „Jesi li mogao nešto bolje ili drugačije?“*. Nakon samorefleksije daje povratnu informaciju, ističući jake strane učenika i naglašavajući dijelove koje mora ispraviti i na kojima još treba poraditi. *„Vidim da si vježbao zbrajanje i vidljiv je tvoj napredak, ali još ponekad zaboravljaš prelazak desetice.“* Učiteljica nakon rada s tim učenikom, uzima *Montessori* materijal i učenik, uz pomoć praktičnog materijala, objašnjava učiteljici zbrajanje. Vidljivo je da učenik razumije nastavne sadržaje. U ovom primjeru prepoznato je i to da učiteljica provjerava razumljivost povratne informacije, nakon čega učenik zna što je pogriješio i na čemu mora poraditi.

U nastavi je bilo prisutno više pohvala nego kritika. No prilikom dodjeljivanja kritike učeniku, učiteljica se usmjerava na specifične pogreške, a ne na kritiku učenika kao osobe. To je vidljivo u primjeru neprimjerenog ponašanja među dvojicom učenika. Učiteljica se koncentrirala na ponašanja koja su bila neprimjerena. *„Razgovor i glasno pjevanje ometa tvoje prijatelje u radu.“*. Nakon što je učeniku rekla zašto je njegovo ponašanje neprimjereno, tražila je od drugih učenika da daju savjet kako je učenik mogao drugačije reagirati. Učenici su učeniku dali povratnu informaciju kako su se osjećali zbog njegova ponašanja i savjetovali mu što može napraviti u budućnosti kada želi razgovarati i pjevati dok drugi učenici rješavaju zadatke. Jedna je učenica savjetovala: *„Možeš negdje zapisati sve što nam želiš reći kako ne bi zaboravio i onda nam to pročitati na užini.“*. Iz ovih je primjera vidljivo da učiteljica uvažava učenike i njihovu perspektivu te da prilikom dodjeljivanja povratnih informacija razvija dijalog s učenicima.

Analizom promatranja nastave učiteljice A vidljivo je da učiteljica uključuje sve stavke protokola u aspektu povratnih informacija.

Učiteljica B potiče u učenika samorefleksiju i samovrednovanje obično na kraju radnog dana, kada se učenik treba osvrnuti na današnji rad, što je mogao bolje i drugačije te stvoriti plan za sutra. Uspostavlja dijalog s učenicima prilikom pružanja povratne informacije te provjerava njezinu razumljivost postavljanjem pitanja: *„Shvaćaš li gdje si pogriješio?“*.

Međusobno pružanje povratnih informacija učenika prepoznato je u aktivnostima koje su povezane s analizom lektire. Učenici su bili podijeljeni u skupine, a svaka skupina morala je osmisliti igrokaz kojim će prikazati svoj dio. Na kraju dana svaka je skupina izvela svoj igrokaz pred razredom te su im drugi učenici trebali dati povratnu informaciju. Trebali su reći što im se svidjelo i na čemu još moraju poraditi.

Učiteljica usmjerava kritiku na specifične pogreške učenika, a ne na učenika kao osobu. To je vidljivo u primjeru svađe za fotelju. *„Ovo ponašanje mi se ne sviđa. Ti biraš kako ćeš u takvim situacijama reagirati.“.* Nakon pojave neprimjerena ponašanja učiteljica razgovara s učenicima i daje im priliku da objasne zašto su nešto napravili. Zatim razgovara s njima o alternativnim rješenjima na način da oni smisle što su mogli drugačije i kako bi to utjecalo na drugačiji razvoj situacije. *„Mogao sam prijatelju objasniti zašto želim sjediti baš na toj fotelji i reći mu da ona kod mene već dugo nije bila.“* Učenici na kraju razgovora razumiju u čemu su pogriješili i dobivaju alate koje će im pomoći u rješavanju sličnih situacija u budućnosti. Stoga je vidljivo da učiteljica provjerava razumljivost povratne informacije, da uvažava učenika i njegovu perspektivu te da se usmjerava na specifične pogreške učenika.

Analizom promatranja nastave učiteljice B izostalo je poticanje jakih strana u učenika prilikom pružanja povratne informacije, a ostale stavke protokola prepoznate su u nastavi.

Učiteljica C u povratnim informacijama ističe jake strane učenika rečenicama: „*Ovaj dio odlično znaš.*“ ili *„Ovdje se vidi veliki napredak.“*. S učenicima razvija dijalog prilikom pružanja povratne informacije, želi čuti njihovu stranu, nastoji shvatiti zašto im je nešto teško, kako drugačije pristupiti. *„Koji ti je zadatak bio posebno težak?“* i *„Jesi li ovo razumio ili želiš da zajedno ponovimo?“* Nakon razgovora s učenikom učiteljica provjerava razumljivost povratne informacije: *„Razumiješ li sada u čemu si pogriješio?“.*

Međusobno pružanje povratnih informacija prepoznato je u aktivnostima suradničkog učenja tijekom ponavljanja sadržaja iz nastave Hrvatskog jezika. Učenici su radili u paru i jedan drugom su trebali nešto pročitati. Drugi mu je učenik zatim trebao dati povratnu informaciju.

U razredu je prisutno više pohvala nego kritika, a prilikom pružanja kritike učiteljica se usmjeravala na specifične pogreške u učenju. *„Danas možda nisi uspio riješiti zadatak jer ti je najteži, a ostavio si ga za kraj dana. Možemo sutrašnji dan krenuti s tim zadatkom kako bi sve*

uspio riješiti.“ U ovoj situaciji učiteljica potiče učenika na samorefleksiju te stvaranje drugačijih planova u učenju, pri čemu je uzimala u obzir učenika i njegovu perspektivu. S obzirom na to da učenici još uvijek uče samoregulacijske vještine i postavljanje ciljeva u učenju, ovo je dobar primjer kako je učiteljica potaknula razvoj ovih vještina u učenika. Drugim riječima, u ovom primjeru prisutno je usmjeravanje učiteljice na specifične pogreške ili pogrešne strategije učenja, a ne na kritiku učenika kao osobe, uvažavanje učenika i njegove perspektive i poticanje samorefleksije.

U suradničkom učenju potiče međusobno davanje povratnih informacija među učenicima. To razvija tako što učenici međusobno postavljaju jedni drugima pitanja, daju si povratne informacije o tome kako su na pitanje odgovorili, međusobno ukazuju na pogreške u zadatcima, ili u čitanju zadataka. U razredu je prisutno više pohvala nego kritika, a kritike su uvijek usmjerene na specifičnu pogrešku.

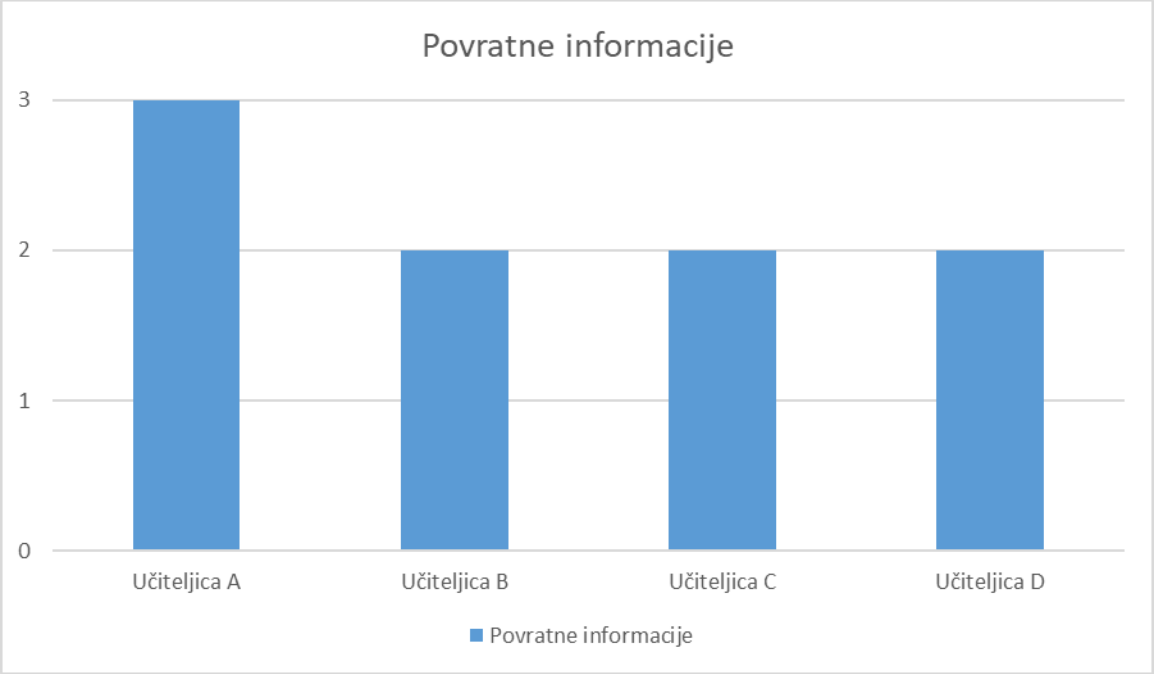
Analizom promatranja nastave učiteljice C izostalo je poticanje jakih strana u učenika prilikom pružanja povratne informacije, a ostale stavke protokola prepoznate su u nastavi.

Učiteljica D potiče samorefleksiju i samovrednovanje njihova učenja. Potiče učenike na razmišljanje o tome koliko su danas toga odradili, jesu li ostvarili svoje planove za taj dan, kako su zadovoljni svojim radom i učenjem te što su mogli drugačije. Također, potiče samorefleksiju učenika na temu razgovaranja tijekom trajanja zadatka te kako je to utjecalo na njihovo učenje danas. *„Primjećujem da neki učenici danas pričaju tijekom rješavanja zadataka, što mislite kako je to utjecalo na vaš današnji rad?“* U ovom je primjeru vidljivo da učiteljica usmjerava kritiku na specifična ponašanja učenika. Učenici se nakon postavljenog pitanja osvrću na svoj današnji rad i što bi željeli da su napravili drugačije. U tome je prepoznato da učitelj potiče učenike na dijalog prilikom pružanja povratnih informacija, da uvažava perspektivu učenika i potiče učenike na razmišljanje kako bi bolje razumjeli povratnu informaciju.

Analizom promatranja nastave učiteljice C izostalo je poticanje jakih strana u učenika prilikom pružanja povratne informacije, a ostale stavke protokola prepoznate su u nastavi.

Analizom nastave svih učiteljica primijećeno je da učiteljica A uključuje sve stavke protokola dok u učiteljica B, C i D nije prepoznata stavka isticanja jakih strana učenika prilikom pružanja povratnih informacija. Možemo zaključiti da učiteljice B, C i D u znatnoj mjeri razvijaju

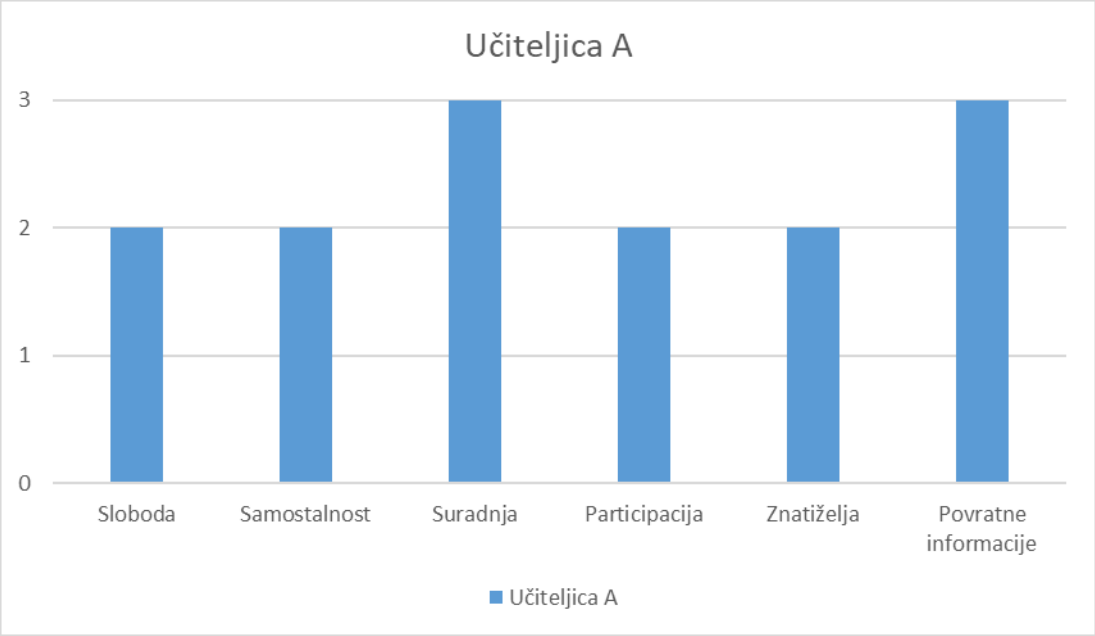
pozitivno pružanje povratnih informacija, a u učiteljice A prepoznata je najveća zastupljenost pozitivnih povratnih informacija zato što su prepoznate sve stavke protokola. Rezultati su prikazani grafom (Graf 6) u kojem broj tri označava zadovoljavanje svih sastavnica protokola i najveću zastupljenost pozitivnog pružanja povratnih informacija u razredu, broj dva označava značajnu zastupljenost, broj jedan djelomičnu i nula izostanak povratnih informacija učenicima u razredu.



Graf 6: Zastupljenost povratnih informacija u razredu.

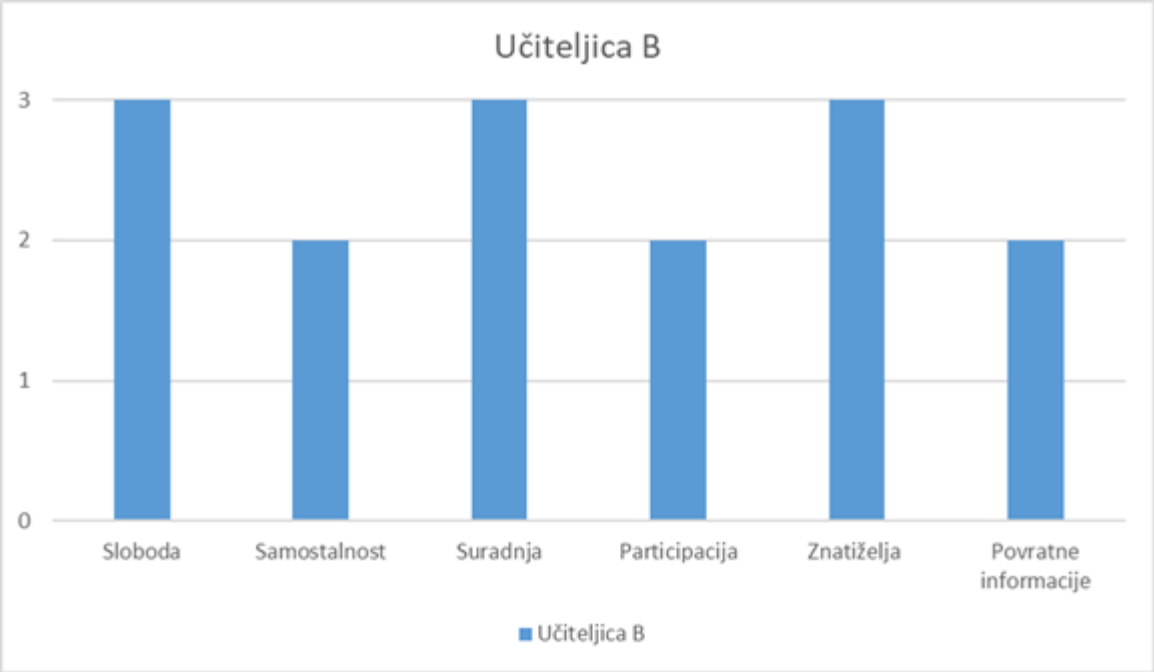
Profili učiteljica

Promatranjem i analizom rezultata učiteljice A uočeno je da se učiteljica posebno ističe poticanjem suradnje i pružanjem povratnih informacija u razredu jer je u tim područjima zadovoljila sve stavke protokola. Ostala područja učiteljica potiče u znatnoj mjeri. Profil učiteljice A prikazan je grafom (Graf 7) koji prikazuje rezultate dobivene promatranjem.



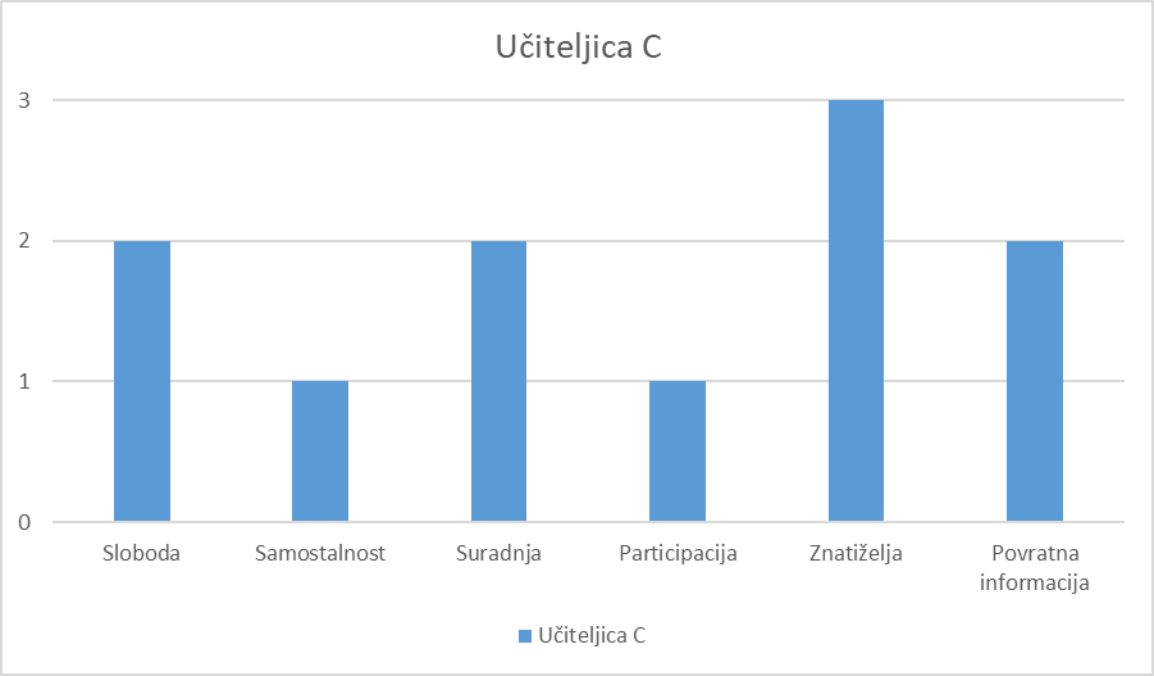
Profil učiteljice A

Promatranjem i analizom rezultata učiteljice B uočeno je da se učiteljica posebno ističe poticanjem slobode, suradnje i znatiželje u razredu jer je u tim područjima zadovoljila sve stavke protokola. Ostala područja, također, potiče u znatnoj mjeri. Profil učiteljice B prikazan je grafom (Graf 8) koji prikazuje rezultate dobivene promatranjem.



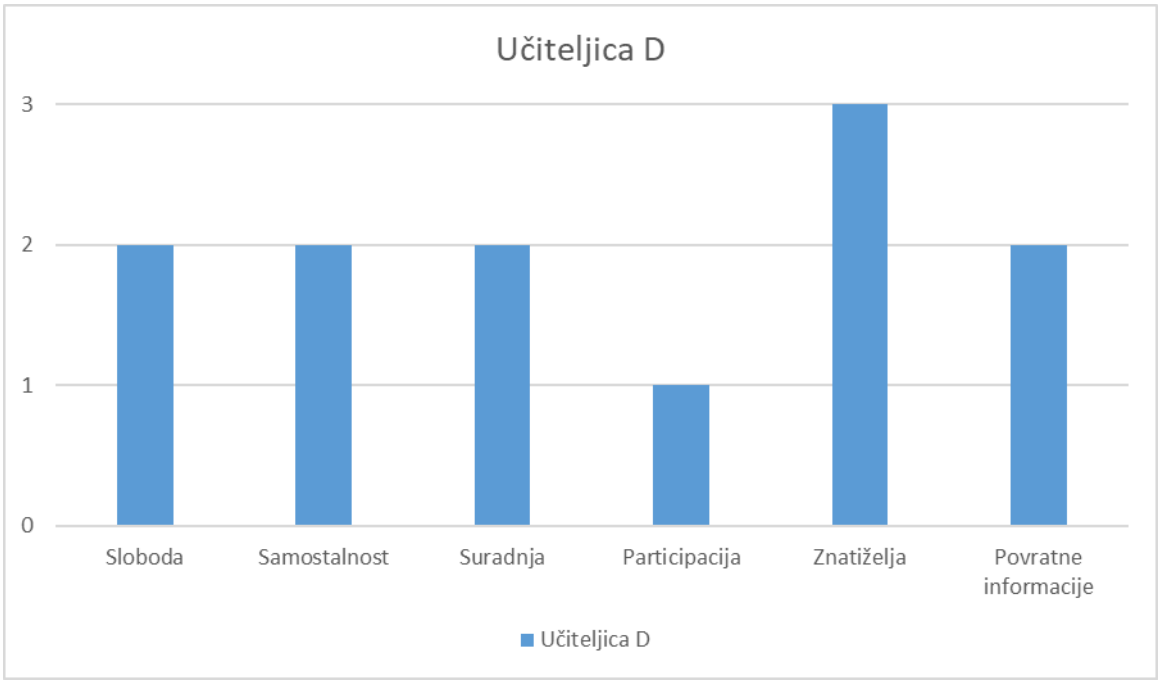
Graf 8: Profil učiteljice B

Promatranjem i analizom rezultata učiteljice C uočeno je da se učiteljica posebno ističe poticanjem znatiželje u razredu jer je u tim područjima zadovoljila sve stavke protokola. Područja slobode, suradnje i povratnih informacija potiče u znatnoj mjeri dok područja samostalnosti i participacije djelomično potiče u razredu. Kao što je već naglašeno prilikom prikaza rezultata, u nastavi treba uzeti u obzir dob učenika kao mogući faktor koji je utjecao na rezultate. Profil učiteljice B prikazan je grafom (Graf 9) koji prikazuje rezultate dobivene promatranjem.



Graf 9: Profil učiteljice C

Promatranjem i analizom rezultata učiteljice D uočeno je da se učiteljica posebno ističe poticanjem znatiželje u razredu jer je u tim područjima zadovoljila sve stavke protokola. Područja slobode, samostalnosti, suradnje i povratnih informacija potiče u znatnoj mjeri dok područja participacije djelomično potiče u razredu. Kao što je već naglašeno prilikom prikaza rezultata, u nastavi treba uzeti u obzir dob učenika kao mogući faktor koji je utjecao na rezultate. Profil učiteljice D prikazan je grafom (Graf 10) koji prikazuje rezultate dobivene promatranjem.



Graf 10: Profil učiteljice D

9.7. Rasprava

Kao što je u teorijskom dijelu već naglašeno, stavovi i uvjerenja učitelja uvelike utječu na organizaciju i provedbu odgojno-obrazovne prakse. Na stavove i uvjerenja učitelja utječe njihovo profesionalno obrazovanje i usavršavanje, ali i njihova osobna životna iskustva, mišljenja koja su pod utjecajem različitih faktora, što utječe na stvaranje jedinstvene teorije o odgoju i obrazovanju u svakog učitelja. Učitelji često tih razlika nisu svjesni, zbog čega se javlja potreba za osvješćivanjem odgojno-obrazovnih radnika o implicitnim pedagogijama i njezinim utjecajima na praksu. Kako bi to bilo moguće, potrebno je poznavati implicitne pedagogije učitelja, a jedan od način dobivanja uvida u implicitne pedagogije zasigurno je promatranje nastave. Promatranje nastave dio je zaduženja pedagoga u školama te se nikako ne smije zanemariti ovaj važan aspekt djelovanja pedagoga u školi.

Područje implicitnih pedagogija teško je istraživati zato što su toliko jedinstvene i osobne, a nerijetko se i teško mijenjaju upravo zbog toga što promjena mora sadržavati djelovanje na stavove i mišljenja učitelja. Svjesni smo kako su promjene težak i kompleksan proces, ali prvi korak uvijek mora biti razvoj svjesnosti o područjima koje je potrebno promijeniti. *Protokol o praćenju implicitnih pedagogija učitelja*, koji je razvijen i proveden u praksi u sklopu ovog rada, nastao je u cilju usmjeravanja promatranja nastave kada se u promatranju stavlja naglasak na implicitne pedagogije učitelja. Područja slobode, samostalnosti, suradnje, participacije, znatiželje i povratnih informacija odabrane su zato što se u njima ogleda slika učitelja o djetetu, njegovim sposobnostima, vjera učitelja u učenika, kako učitelj gleda na pogreške učenika, koliko ih aktivno uključuje u nastavu i stavlja li učenika u središte nastavnog procesa. Sve su to područja na koja utječu implicitne pedagogije učitelja, no prepoznaje se i kako su implicitne pedagogije kompleksna tema koju je teško u potpunosti istražiti promatranjem nastave u razdoblju od tjedan dana. Stoga protokol i istraživanje mogu biti podloga za daljnja promatranja i dubinska istraživanja na ovu temu. Prepoznat je manjak istraživanja u području implicitnih pedagogija, upravo zbog složenosti istraživanja, ali nam literatura i praktična iskustva pokazuju koliki utjecaj one imaju na sam odgojno-obrazovni proces. Stoga se javlja potreba za provođenjem više istraživanja na ovu temu.

Rezultati prikazani u ovom radu pokazuju nam kako učiteljice razredne nastave u promatranoj školi u svoju nastavu aktivno uključuju slobodu učenika, razvijaju suradnju s učenicima i potiču suradnju među učenicima, provode participaciju, potiču znatiželju i redovito daju povratne informacije u kojima ističu pozitivne strane učenika. Naravno i među njima postoji razlika, što je vidljivo u prikazima rezultata.

Učiteljica A najviše se isticala u područjima suradnje i povratnih informacija. Učiteljica ima povjerenja u učenike koje se ostvaruje kroz suradnju čime ih aktivno uključuje u nastavni proces. To je vidljivo i u aspektu povratnih informacija jer učiteljica u suradničkom odnosu daje učenicima povratne informacije kroz dijalog i provjeru razumijevanja. Učiteljica ima veliku zastupljenost i ostalih stavki, a svojim projektima *Australija* i *Azija*, koji su bili aktualni u tjednu promatranja nastave, izrazito potiče znatiželju učenika, potiče njihovu samostalnost u vidu vlastitog istraživanja, razvoja kritičkog mišljenja, stvaranja planova te razvija njihovu slobodu u vidu poticanja samoobrazovanja učenika. Također, prepoznato je aktivno uključivanje učenika u donošenje odluka, što je u nastavi prepoznato kada je svaki učenik trebao reći svoje mišljenje vezano uz ponašanje određenih učenika u razredu te su zajedno donijeli odluku o daljnjim koracima. Učenici imaju mogućnost odabira što će raditi te utječu na sadržaje svog učenja, najviše u projektnom zadatku. Učiteljica daje učenicima priliku da nauče iz svojih pogrešaka, redovito provjerava njihovo razumijevanje i prati napredak učenika. Iz svega prikazanog vidljivo je da učiteljica vjeruje u učenike i njihove sposobnosti, osmišljava projektni zadatak u cilju aktivnog uključivanja učenika u odgojno-obrazovni proces i razvoj različitih područja. Također, zanimljivo je vidjeti kako razvija podržavajuće i brižne odnose s učenicima koji su posebno vidljivi tijekom trajanja jutarnjeg kruga, kada se uključuju svi učenici jer joj žele toliko toga ispričati.

Učiteljica B posebno se isticala u područjima slobode, suradnje i znatiželje. Učiteljica priprema učenike za samoobrazovanje, omogućuje im slobodu odabira i prepoznaje njihove interese što je bilo vidljivo u aktivnosti slijepe karte u kojoj je učiteljica prepoznala neočekivani interes učenika, promijenila plan i uključila interese učenika u nastavu. U tome je prepoznat utjecaj učenika na sadržaje i procese učenja, ali i poticanje znatiželje, postavljanja pitanja i razvoj samostalnog istraživanja. Učitelica prepoznaje koji učenici bi neki zadatak bolje riješili u

suradnji, a koji samostalno. U tom pogledu prisutno je osluškivanje djeteta i realizacije programa koje su u najboljem interesu za dijete i njegov napredak.

Učiteljica C posebno se isticala poticanjem znatiželje kod učenika razmišljanjem izvan okvira što je vidljivo u aktivnostima koje provodi s učenicima i materijalima koje u tom procesu koristi. Materijalima nastoji što zornije prikazati sadržaj učenicima, potaknuti njihovo razumijevanje i postavljanje pitanja. Kod učiteljice C zanimljivo je bilo vidjeti uključivanje razgovora o emocijama učenika. Učenici svaki mjesec rade jednu emociju, čitaju priče, razgovaraju i razmjenjuju iskustva. U tom aspektu vidljivo je da se u školi ne stavlja naglasak samo na kognitivni aspekt razvoja učenika već se uključuje i onaj emocionalni. Kod učiteljice C prepoznata je niža razina poticanja samostalnosti i participacije učenika, ali je ovdje potrebno u obzir uzeti dob učenika koji tek uče biti samostalniji u svom radu.

Učiteljica D, također, se isticala u području znatiželje gdje je prepoznato najviše stavaka protokola. U svom razredu njeguje podržavajuće i brižne odnose te s učiteljicom C uključuje puno sadržaja vezanih uz emocionalni razvoj učenika. Osobito se ističe pokusima koje provodi s ciljem razvoja razumijevanja učenika, poticanje istraživanja, samostalnog donošenja zaključaka i poticanje znatiželje. U nastavi koristi zorne prikaze staništa koje pomažu učenicima u razumijevanju. Razvija projektnu nastavu, u trenutku provođenja istraživanja tema su bile tajge, unutar koje osmišljava kartice koje potiču i vode istraživanje učenika i razvijaju samostalno donošenje zaključaka. Učenici svoje projektni zadatak prezentiraju drugim učenicima čime razvijaju i prezentacijske vještine. Kada se u razredu pojavi neki problem, učiteljica u njegovo rješavanje uključuje i učenike, razgovaraju o tome te zajedno osmišljavaju moguća rješenja.

S obzirom na prikupljene podatke, vidljivo je da se u školi u kojoj se provodilo istraživanje u nastavu uključuju područja slobode, samostalnosti, suradnje, participacije, poticanja znatiželje i pružanja povratnih informacija koje potiču učenike na napredak. U svake učiteljice koja je sudjelovala u istraživanju mogla se prepoznati neka situacija u kojoj se primijenilo neko od ovih područja. Svaka je od njih jedinstvena i na jedinstven način razvija ova područja u svojoj nastavi. Iz istraživanja vidljivo je kako učiteljice razredne nastave u promatranoj školi vide dijete kao aktivnog sudionika odgojno-obrazovnog procesa, koje ima sposobnost organizacije i samoregulacije svog učenja, koje može donositi odluke o tome kada će nešto učiti te čije je stavove i mišljenja važno osluškivati i omogućiti im da utječu na odluke koje se njih tiču.

Učiteljice osobito potiču znatiželju u učenika, njihovo istraživanje i tako razvijaju vještine potrebne za cjeloživotno učenje i samoobrazovanje. Projektna nastava dio je rada svake učiteljice i unutar projekata najviše razvijaju samostalnost u istraživanju, suradnju među učenicima te poticanje znatiželje. Kreativnost i razmišljanje izvan okvira najvidljivije je upravo unutar projektnih zadataka koje učiteljice razvijaju.

Implicitne pedagogije učiteljica zasigurno su pod utjecajem brojnih edukacija i programa stručnog usavršavanja koje učiteljice redovito polaze. Također, učiteljice međusobno izmjenjuju iskustva, traže pomoć, dijele savjete te su jedna drugoj kritički prijatelji u cilju razvoja što bolje prakse u čijem je središtu dijete i njegov najbolji interes. Prema tome, samo kontinuiranim stručnim usavršavanjem, cjeloživotnim učenjem, suradnjom i međusobnim dijeljenjem iskustava možemo utjecati na promjenu implicitne pedagogije, što će rezultirati i promjenama u odgojno-obrazovnom radu učitelja.

10. Zaključak

Implicitne pedagogije utječu na brojne sfere djelovanja i rada učitelja te se zbog toga ne može umanjiti njihovo značenje, osobito kada se govori o poticanju promjena u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Pedagog, ako želi potaknuti pozitivne promjene, prvo mora biti svjestan implicitnih pedagogija učitelja, koji su prvi korak u realizaciji promjena. Implicitne pedagogije pod utjecajem su osobnih životnih iskustava, filozofija i mišljenja koje su duboko ukorijenjene u osobnost učitelja. Skrivene inačice kurikula teško je prepoznati, ali je to od neizmjerne važnosti kako bi se iz nastave izbacili nepoželjni oblici učenja i poučavanja. Samo takvim pristupom možemo se približiti školi u čijem je središtu dijete.

Upravo zbog velike važnosti uloge implicitnih pedagogija u samom nastavnom procesu, u sklopu ovog rada provedeno je istraživanje o implicitnim pedagogijama učitelja razredne nastave. U sklopu istraživanja nastao je *Protokol za praćenje implicitnih pedagogija* koji je usmjeravao istraživanje. U protokol su uključena područja slobode, samostalnosti, znatiželje i povratnih informacija kao neka od područja u kojima je moguće prepoznati utjecaj implicitnih pedagogija. Stoga je cilj istraživanja bio uvidjeti uključuje li učitelj i na koji način spomenuta područja te što nam ona govore o implicitnim pedagogijama. Istraživanje je provedeno u jednoj privatnoj osnovnoj školi koja djeluje u okviru cjelodnevne nastave. Nastava se promatrala u razrednoj nastavi u kojoj djeluju četiri učiteljice. Promatranje nastave provodilo se tjedan dana u studenom 2023. godine. Analizom prikupljenih podataka došlo se do zaključka kako učiteljice razredne nastave, koje djeluju u školi u kojoj se provodilo istraživanje, u svojoj nastavi uključuju elemente slobode, samostalnosti, suradnje, participacije, razvijaju znatiželju te povratnim informacijama potiču napredak učenika i ističu njihove jake strane.

Učiteljice u različitim omjerima potiču različita područja, tako učiteljica A izrazito potiče istraživanje učenika, što najviše utječe na područja slobode, samostalnosti i znatiželje. Učiteljica B u većoj mjeri potiče suradnju, osluškuje i prati interese učenike, reagira i osmišljava načine kako ih što bolje uključiti u nastavu. U tom pogledu utječe na znatiželju učenika i njihovu samostalnost. Učiteljica C kreativnim aktivnostima uključuje učenike u nastavu, uz kognitivni potiče i socijalni i emocionalni razvoj učenika i razvija znatiželju učenika. Učiteljica D pokusima razvija istraživačke sposobnosti učenika, potiče kritičko mišljenje, samostalno donošenje

zaključaka, razvija participaciju učenika u vidu zajedničkog rješavanja problema te potiče emocionalni razvoj učenika. Iz rezultata je vidljivo da učiteljice aktivno uključuju učenike u nastavu, ne fokusiraju se samo na transmisiju znanja nego nastoje razviti vještinu razumijevanja u učenika. Učenike vide kao važne dijelove odgojno-obrazovnog procesa koji sudjeluju u procesu sukonstruiranja svog znanja. To je vidljivo u tome što sve učiteljice omogućavaju učenicima odabir što će kada učiti, potiču ih na stvaranje planova kako će pristupiti učenju te im omogućuju utjecaj na sadržaje učenja. U tome se prepoznaje vjera u učenika i njegove sposobnosti organizacije i samoregulacije učenja.

Kao što je i navedeno, ovo istraživanje može služiti kao podloga za daljnja istraživanja implicitnih pedagogija učitelja. Implicitne pedagogije široko su područje koje utječe na različite segmente odgojno-obrazovnog rada, a segmenti koji su uključeni u protokolu tek su dio onoga u čemu se mogu prepoznati implicitne pedagogije. Također, promatranje nastave trajalo je tjedan dana, što je zasigurno utjecalo na broj segmenata koji su se mogli prepoznati u nastavi. S obzirom na kompleksnost teme, daljnja istraživanja mogla bi se usmjeriti na dulje promatranje nastave u cilju boljeg razumijevanja kako implicitne pedagogije utječu na različite aspekte odgojno-obrazovnog rada. Škola u kojoj se provodilo istraživanje razvija drugačije metode rada temeljene na alternativnim pedagoškim idejama i školama te uključuje cjelodnevnu nastavu, a daljnja istraživanja mogla bi kao uzorak uzeti primjere iz drugih osnovnih i srednjih škola.

11. Literatura

1. Bašić, S. (1999) Odgoj. U: Mijatović, A. (ur.), *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: Pedagoški-književni zbor, 175–203.
2. Bašić, S. (2009) Dijete (učenik) kao partner u odgoju: kritičko razmatranje. *Odgojne znanosti*, 11(2 (18)), 27–44.
3. Bašić, S. (2011). Modernost pedagoške koncepcije Marije Montessori. *Pedagogijska istraživanja*, 8(2), 205–214.
4. Bašić, S. (2011) (Nova) slika djeteta u pedagogiji djetinjstva. U: Maleš, D. (ur.), *Nove paradigme ranog odgoja*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, 19–37.
5. Biljan E., Jerković A., Nikčević-Milković, A. (2014) Povezanost komponenti samoregulacije učenja sa školskim uspjehom i zadovoljstvom školom kod učenika osnovnoškolske dobi. *Napredak*, 155(4), 375–398.
6. Bjelanović Dijanić, Ž. (2012) Neke metode za razvoj kritičkog mišljenja učenika po ERR sustavu. *Metodički ogledi*, 19(1), 163–179.
7. Borić, I., Širanović, A. (2019) Temeljna polazišta razumijevanja participacije djece u školi. U: Borić, I., Osmak Franjić, D., (ur.) *Participacija djece u školi*. Zagreb: Pravobraniteljica za djecu, 16–42.
8. Brajković, S. (2014) *Formativno vrednovanje (uz primjere).* Dostupno na: https://www.alfaportal.hr/naslovna/formativno_vrednovanje.pdf?fbclid=IwAR1ViNciA0aVPF (20. 11. 2023.)
9. Bursać, L., Dadić, J., i Kisovar-Ivanda, T. (2016). Učeničkim samovrednovanjem do kvalitetnih učeničkih postignuća, *Magistra Iadertina*, 11(1), 73–88.
10. Car, S., i Jeđud Borić, I. (2016). Participacija djece u školi. *Školski vjesnik*, 65(1), 117–135.
11. Dow, W. (2007) *Implicit theories and pedagogy. Design & Technology for the next generation.* Preuzeto sa: https://dandtfordandt.files.wordpress.com/2016/09/implicit-theories-pedagogy.pdf (2. 11. 2023)

12. Galić, M., Nikčević-Milković, A., Rukavina, M. (2011) Korištenje i učinkovitost igre u razrednoj nastavi. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 57(25, 108–121.
13. Garmaz, J., i Tomašević, F. (2018). Odgajanje opažanjem: neke specifičnosti odnosa prema Montessori pedagogiji. *Služba Božja*, 58(4), 443–464.
14. Gielen, S., Peeters, E., Dochy, F., Onghena, P., & Struyven, K. (2010) Improving the effectiveness of peer feedback for learning, *Learning and instruction*, 20(4), 304–315.
15. Jeđud Borić, I., Mirosavljević, A., Koller-Trbović, N., Širanović, A., Car, S., Kušević, B. (2017) *Poštujmo, uključimo, uvažimo : analiza stanja dječje participacije u Hrvatskoj*. Zagreb : Ured UNICEF-a za Hrvatsku. Dostupno na: https://www.unicef.org/croatia/media/611/file/Po%C5%A1tujmo%2C_uklju%C4%8Dimo%2C_uva%C5%BEimo_%E2%80%93_analiza_stanja_dje%C4%8Dje_participacije_u_Hrvatskoj_.pdf (15.11.2023)
16. Jelić, A., Šute, J., i Markić, I. (2022). Formativno vrednovanje u nastavi stranih jezika: perspektiva nastavnika, *Metodički obzori*, 17(2 (33)), 83–107.
17. Kadum-Bošnjak, S. (2012). Suradničko učenje, *Metodički ogledi*, 19(1), str. 181–199.
18. Kolak, A. (2016) Implicitne pedagogije odgojno-obrazovnih djelatnika i odnosi u školi. U: Bilić, V., Bašić, S. (ur.) *Odnosi u školi: prilog za pedagogiju odnosa*. Zagreb: Učiteljski fakultet, 20–33.
19. Komar, Z. (2012) Pedagogijska relevantnost pojma otuđenja. *Pedagogijska istraživanja*, 9(1–2), 25–42.
20. Komar, Z. (2017) Svrhovitost odgoja, obrazovanja i njezino jedinstvo s idejom čovjeka kao ono utemeljujuće pedagogijske znanosti. *Radovi Zavoda za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru*, (11), 47–60.
21. Kunac, S. (2020) Odgojno-obrazovne filozofije – ključ razumijevanja uloge nastavnikovih uvjerenja u odgojno-obrazovnoj praksi. *Školski vjesnik*, 69(2), 533–552.
22. Loewenstein, G., Markey, A. (2014) Curiosity. U: Reinhard, P., Linnenbrink-Garcia, L. (ur.) *International Handbook of Emotions in Education,* New York : Routledge, 228–246.
23. Luwah, C., Macfarlane-Dick, D., Matthew, B., Nicol, D., Ross, D., Smith, B. (2004) Enhancing student learning through effective formative feedback. *The Higher Education Academy*, 140, 1–40.

24. Ljubac Mec, D. (2022) Aktivno učenje u nastavnom procesu. *Marsonia: časopis za društvena i humanistička istraživanja*, 1(1), 155–165.
25. Matijević, M. (2001) *Alternativne škole: didaktičke i pedagoške kompetencije.* Zagreb: Tipex
26. Milivojević, Z. (2010) Želja i sviđanje. U: Milivojević, Z. (ur.) *Emocije: Psihoterapija i razumijevanje emocija*. Novi Sad: Psihopolis institut.
27. Miočić, I. (2018). Fleksibilnost studije slučaja: prednost ili izazov za istraživače?. *Ljetopis socijalnog rada,* 25(2),175–194.
28. Nill, A., S. (1979) *Slobodna deca Samerhilla.* Beograd*:* Beogradski izdavačko-grafički zavod.
29. Nill, A., S. (1999) *Škola Summerhill: Novi pogled na djetinjstvo*. Zagreb: Nacionalna i sveučilišna knjižnica.
30. Palekčić, M. (2010) Herbartova teorija odgojne nastave – izvorna pedagogijska paradigma. *Pedagogijska istraživanja*, 7(2), 319–340.
31. Pavičić-Vukičević, J. (2013) Uloga implicitne teorije nastavnika u skrivenom kurikulumu suvremene škole. *Pedagogijska istraživanja*, 10(1), 119–133.
32. Pecko, L. (2019). Suradničko učenje u nastavi primarnoga obrazovanja, *Metodički obzori*, 14(1 (26)), 73–94.
33. Penca Palčić, M. (2008). Utjecaj provjeravanja i ocjenjivanja znanja na učenje, *Život i škola*, LIV(19), 137–148.
34. Petrović-Sočo, B. (2007) *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje – holistički pristup.* Zagreb: Mali profesor.
35. Polić, P. (2015) Što za pedagogiju znači pitanje o odnosu potreba i prava djeteta? *Pedagogijska istraživanja*, 12(1–2), 149–162.
36. Rašić, M. (2022) Projektna nastava u suvremenoj školi – stara inovacija, *Časopis za odgojne i obrazovne znanosti Foo2rama*, 6(6), 89–99.
37. Slunjski, E. (2003) *Devet lica jednog odgajatelja/roditelja*. Zagreb: Mali profesor.
38. Somolanji Tokić, I., Varga, R.,(2015). Trebaju li nam sustavan odgoj i obrazovanje za aktivno slušanje?, *Školski vjesnik*, 64(4), 647–660.

39. Šimić Šaško, S. (2016) Odnos nastavnik – učenik: sličnosti i razlike s obzirom na dob učenika te efekti na učenje. U: Bilić, V., Bašić, S. (ur.) *Odnosi u školi: prilog za pedagogiju odnosa*. Zagreb: Učiteljski fakultet, 98–136.
40. Visković, I. (2016). Projektna nastava kao područje unaprjeđenja kvalitete škole, *Školski vjesnik*, 65(Tematski broj), 381–391.
41. Vrcelj, Ž. (2015). Projektni zadatci – suradničko učenje, *Poučak*, 16(64), str. 60–72.
42. Watson, L., Inan, I., Whitcomb, D., & Yigit, S. (2018). Educating for curiosity. *The moral psychology of curiosity*, 293–309.
43. Winch, C. (2006) *Education, Autonomy and Critical Thinking*. London: Routledge.
44. Yin, R., K. (2007) *Studija slučaja – dizajn i metode*. Zagreb: Fakultet političkih znanosti
45. Zagorac, I. (2006) Igra kao cjeloživotna aktivnost. *Metodički ogledi*, 13(1), 69–80
46. Zagorac, I. (2012) Kritičko mišljenje i bioetika. *Jahr*, 3(1), 69–80.
47. Zrilić, S. (2010). Kvaliteta komunikacije i socijalni odnosi u razredu, *Pedagogijska istraživanja*, 7(2), 231–240.

12. Prilozi

12.1. Protokol za praćenje implicitnih pedagogija

Sloboda	+	-	0
Učitelj potiče učenike na samoobrazovanje.			
Učitelj u nastavu uključuje sadržaje koji se temelje na interesima učenika.			
Učenici imaju slobodu odabira kada će nešto učiti.			
Učitelj potiče slobodnu igru posredovanu maštom.			
Učitelj u nastavu uključuje sadržaje koji, uz kognitivni, potiču i emocionalni i socijalni razvoj učenika.			
Učionica je uređena na način koji potiče učenike na slobodu istraživanja, rada i slobodnu interakciju između učenika.			

Samostalnost	+	-	0
Učitelj preuzima ulogu savjetnika i promatrača učenja učenika.			
Učitelj potiče razvoj kritičkog mišljenja.			
Učitelj potiče učenika na postavljanje vlastitih ciljeva učenja.			
Učitelj traži od učenika stvaranje planova kako će pristupiti učenju.			
Učitelj potiče učenike na promišljanje i refleksiju na njihovo učenje.			
Učitelj traži od učenika da procijene vlastiti rad i napredovanje.			
Učitelj potiče učenike na postavljanje pitanja i samostalno istraživanje kako bi pronašli odgovore.			

Suradnja	+	-	0
Učitelj njeguje brižne i podržavajuće odnose s učenicima.			
Učitelj potiče učenike na prihvaćanje tuđih mišljenja, međusobno slušanje i prihvaćanje razlika.			
Učitelj u nastavu uključuje nove ideje i metode u cilju uključivanja			

učenika.			
Učitelj aktivno sluša učenike, njihove potrebe i interese.			
Učitelj u razredu potiče suradničko učenje.			

Participacija	+	-	0
Učenik sudjeluje u donošenju odluka u pogledu sadržaja aktivnosti ili učenja.			
Učitelj uvažava učeničke interese i mišljenja prilikom osmišljavanja projekata.			
Učenici imaju demokratsko pravo glasa na školskim sastancima.			
Učitelj metodama i tehnikama uključuje participaciju u razredu (razgovor, diskusiju, razgovor u krugu, debatu, oluju ideja, igranje uloga...).			
Učitelj slušanjem i promatranjem djeteta nastoji shvatiti njegovo stajalište.			
Učenici utječu na sadržaje i proces svog učenja.			
Učitelji imaju mogućnost donositi prijedloge za unaprjeđenje škole ili razreda.			
Učitelj potiče diskusiju i rasprave o pitanjima vezanima za život u školi te potiče učenike na iznošenje različitih mišljenja.			
Učenici u nastavi postavljaju otprilike jednak broj pitanja kao i učitelj.			
Učenici imaju mogućnost iniciranja projekata i akcija unutar škole.			

Znatiželja	+	-	0
Učitelj potiče razvoj vještina za samostalno istraživanje i traženje odgovora.			
Učenik u razredu ima pravo na pogrešku i zbog toga lakše ulazi u istraživanje			
Učitelj daje mogućnost ispravljanja pogreške.			

Učitelj pozitivnim govorom i ohrabrivanjem potiče istraživanje učenika.			
Učitelj odgovara na pitanja učenika.			
Učitelj pomaže učenicima pronaći odgovor na pitanje.			
Učitelj povezuje nastavne sadržaje sa svakodnevnim životom učenika.			
U nastavi je prisutno odsustvo dosade učenika.			
Učitelj postavljanjem pitanja potiče učenike na razmišljanje.			

Povratne informacije	+	-	0
Učitelj potiče učenike na samovrednovanje i samorefleksiju.			
Povratnom informacijom učitelj ističe jake strane učenika.			
Učitelj provjerava razumljivost povratne informacije.			
Učitelj razvija dijalog s učenikom tijekom pružanja povratne informacije.			
Učitelj potiče učenike na međusobno pružanje povratnih informacija			
Prilikom pružanja povratne informacije vidljivo je da učitelj uvažava učenika i njegovu perspektivu.			
U nastavi je prisutan veći broj pohvala nego kritika.			
Učitelj se usmjerava na specifične pogreške ili krive strategije učenja, a ne na kritiku učenika kao osobe.			