Terenska nastava sociologije u srednjim školama : integracija socioloških koncepata i održivog razvoja kroz iskustveno učenje na imanju Vukomerić

Sliepčević, Tereza

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:131:300660

Rights / Prava: Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International/Imenovanje-Nekomercijalno-Dijeli pod istim uvjetima 4.0 međunarodna

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-25**

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

DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za sociologiju

Tereza Sliepčević

Terenska nastava sociologije u srednjim školama: Integracija socioloških koncepata i održivog razvoja kroz iskustveno učenje na imanju Vukomerić

Diplomski rad

Mentor: Dr. sc. Zvonimir Bošnjak

Zagreb, rujan 2024.

Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, Tereza Sliepčević, diplomantica na diplomskom studiju sociologije, nastavnički smjer na Odsjeku za sociologiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da je diplomski rad *Terenska nastava sociologije u srednjim školama: Integracija socioloških koncepata i održivog razvoja kroz iskustveno učenje na imanju Vukomerić* isključivo rezultat mog istraživanja i u potpunosti samostalno napisan. Izjavljujem da nijedan dio rada nije izravno preuzet iz nenavedene literature ili napisan na nedozvoljen način, te da se tekst u potpunosti temelji na literaturi kako je navedeno u bilješkama, uz poštivanje etičkih standarda u citiranju i korištenju izvora. Izjavljujem, također, da nijedan dio rada nije iskorišten za bilo koji drugi rad u bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili obrazovnoj ustanovi.

Zagreb, 30.9.2024.

Sažetak rada

U suvremenom obrazovnom kontekstu nastava sociologije u srednjim školama teži premošćivanju jaza između teorije i prakse kako bi potaknula dublje razumijevanje sociioloških fenomena kod učenika i učenica te ih osnažila za aktivno sudjelovanje u društvenim procesima. Rad proučava strategiju terenske nastave i model iskustvenog učenja na imanju Vukomerić teorijski i empirijski, kroz razgovor s edukatorima na imanju. Cilj rada je istražiti kako se sociološki koncepti i održivi razvoj mogu integrirati u terensku nastavu na imanju. Učenici na terenskoj nastavi sudjeluju u aktivnostima vezanim uz ekološki uzgoj, obnovljive izvore energije i recikliranje, što im omogućuje razvijanje socijalnih i praktičnih vještina. Terenska nastava učenicima pruža iskustva koja proširuju njihovo razumijevanje sociioloških fenomena te omogućuje povezivanje sociioloških koncepata s održivim razvojem kroz model iskustvenog učenja. Rezultati pokazuju da ovakva nastava jača samopouzdanje učenika i njihovu sposobnost kritičkog mišljenja te doprinosi razumijevanju i poštovanja prema prirodi.

Ključne riječi: terenska nastava, iskustveno učenje, sociološki koncepti, održivi razvoj

Abstract

In the modern educational context, the teaching of sociology in secondary schools tends to bridge the gap between theory and practice in order to encourage a deeper understanding of sociological phenomena in students and empower them to actively participate in social processes. The paper studies the strategy of field teaching and the model of experiential learning theoretically and empirically through interviews with educators on the Vukomerić estate. The aim of the paper is to investigate how sociological concepts and sustainable development can be integrated into field teaching on the estate. Students in field classes participate in activities related to ecological farming, renewable energy sources and recycling, which enables them to develop social and practical skills. Field teaching provides students with experiences that expand their understanding of sociological phenomena and enables the connection of sociological concepts with sustainable development through an experiential learning model. The results show that this kind of teaching strengthens students' self-confidence and their ability to think critically, and contributes to building understanding and respect for nature.

Key words: field teaching, experiential learning, sociological concepts, sustainable development

Sadržaj

Uvod 5
Cilj i svrha rada 6
Teorijski okvir..... 7
Konstruktivistička paradigma 7
Iskustveno učenje 8
Terenska nastava 12
Didaktičko-metodička analiza terenske nastave sociologije..... 14
Koncept održivog razvoja 18
Empirijsko istraživanje..... 19
Metodološki okvir istraživanja..... 19
Rezultati i rasprava 21
Didaktičko-metodički potencijal terenske nastave sociologije na imanju Vukomerić.....37
Ograničenja rada 41
Zaključak 42
Popis literature 46
Prilog 1 – Protokol intervjua 47
Prilog 2 – Informirani pristanak 48

Uvod

Odgoj i obrazovanje se često ograničava na striktno pridržavanje kurikuluma i realizaciju njegovih odgojno-obrazovnih ishoda. Nastavnici i nastavnice su zaokupljeni administrativnim zahtjevima svoga posla, te se često koncentriraju na tzv. „realizaciju" nastavnog plana i programa, ne razmišljajući o različitim metodama i strategijama u nastavi kojima mogu učenicima približiti nastavno gradivo. Audiovizualni mediji su korisni nastavni alati koji mogu prenijeti stvarnost u učionicu, no izlaskom iz učionice učenici mogu doživjeti stvarnost iz prve ruke.

Terenska nastava je nedovoljno korištena strategija u nastavi koja se često poistovjećuje s izletom, izostankom iz škole ili s igrom. Ako je dobro isplanirana, terenska nastava može biti izuzetno korisna. Dobra priprema od nastavnika ili nastavnice zahtijeva isplaniran program prije, tijekom i nakon provođenja nastave, što uključuje planiranje odgojno-obrazovnih ciljeva i ishoda prema aktualnom kurikulumu. Moderna pedagogija sve više pažnje posvećuje nastavi usmjerenoj prema učenicima i oblicima aktivnog učenja. Iskustveno učenje je jedan oblik aktivnog učenja kojim se teorijski koncepti integriraju sa stvarnim iskustvima. Učenici promatraju i doživljavaju izvornu stvarnost, zatim reflektiraju doživljeno iskustvo, potom transformiraju iskustvo u znanje, te ga na kraju testiraju u stvarnosti. Odlaskom na terensku nastavu učenici vježbaju vještine promatranja, analiziranja i refleksije – kao ključne elemente iskustvenog učenja. Na taj način iskustveno učenje vodi do stvaranja dugotrajnog znanja.

Nastavni predmet Sociologija u srednjim školama učenike upoznaje s vlastitim identitetom, vrstama socijalizacije, društvenim nejednakostima i brojnim drugim temama i problemima suvremenog društva. Pitanje kojim se ovaj rad bavi jest u kojoj mjeri je navedene sociološke koncepte moguće poučavati izvan učionice, u izvornoj stvarnosti. Na primjeru Recikliranog imanja Vukomerić koji predstavlja se istražuje praktična, terenska nastava kao oblik poučavanja i učenja. Reciklirano imanje je sjedište udruge ZMAG te ono predstavlja materijalizaciju vrijednosti udruge ZMAG koja se bazira na ekologiji, održivom razvoju i permakulturi. Smješteno u prekrasnom krajoliku Vukomeričkih gorica, imanje Vukomerić nije samo pogodno mjesto za terensku nastavu u prirodi, već i važan edukativni centar za ekologiju i održivi razvoj. Ondje se provode različite aktivnosti poput organske poljoprivrede, uzgoja autohtonih sorti biljaka, očuvanja biološke raznolikosti te promocije ekoloških vrijednosti kroz različite radionice kako za odrasle, tako i za učenike svih uzrasta.

Svrha rada je istražiti strategiju terenske nastave i model iskustvenog učenja u nastavi sociologije na primjeru istraživanja jednog od rijetkih edukacijskih centara u Hrvatskoj – Recikliranog imanja, na kojemu se terenska nastava provodi neformalno i formalno u suradnji s vrtićima, osnovnim i srednjim školama te fakultetima. Pristup rada je eksplorativan budući da istražuje temu o kojoj postoji tek mali broj istraživanja u Hrvatskoj.

Cilj i svrha rada

S obzirom na nedostatak istraživanja o terenskoj nastavi sociologije, primarna svrha rada je istražiti, opisati i razumjeti područje terenske nastave u poučavanju predmeta sociologije u Hrvatskoj. Glavni cilj rada je istražiti potencijal iskustvenog učenja socioloških pojmova i održivog razvoja kroz terensku nastavu na imanju Vukomerić.

Ovaj rad pridonosi razumijevanju kako terenska nastava može proširiti standardne metode poučavanja u sociologiji, naglašavajući primjenu teorijskih znanja u izvornoj stvarnosti i interdisciplinarnim kontekstima, kao što su održivi razvoj i ekološki pristupi na imanju Vukomerić.

Istraživački proces uključuje analizu socioloških koncepata iz udžbenika i kurikuluma, sintezu nalaza iz provedenih intervjua s edukatorima na imanju Vukomerić te konceptualizaciju odgojno-obrazovnih ishoda koji integriraju sociološke koncepte u terensku nastavu te ukazuju na potencijal primjene terenske nastave i iskustvenog učenja u nastavi sociologije.

Poseban naglasak stavljen je na važnost refleksije kod učenika i učenica, koja prati proces iskustvenog učenja, kako bi se osigurala dublja pohrana znanja i razvoj osobnih stavova učenika o društvenim i ekološkim temama. Također, rad istražuje metode grupnog rada i interdisciplinarni pristup koji omogućuju učenicima da na konkretan način povežu teorijske koncepte s ekološkim i društvenim praksama. Odgojno-obrazovni ishodi koji proizlaze iz ovakvog poučavanja spadaju u afektivnu i psihomotornu domenu, čime terenska nastava služi kao nadopuna učioničkoj nastavi koja se primarno fokusira na kognitivnu domenu.

Teorijski okvir

Konstruktivistička paradigma

U radu se poučavanju i učenju pristupa iz konstruktivističke paradigme, koja proces učenja definira kao konstruktivan i situacijski, u kojem učenik aktivno konstruira značenje iz okoline učenja i poučavanja (Matijević i Topolovčan, 2018). Konstruktivistička paradigma razlikuje pojmove učenje, poučavanje, nastava, obrazovanje: „učiti se može i bez poučavanja, učiti se može u okolnostima poučavanja, može se poučavati, a da proces učenja nije potaknut te se može učiti ono što nije eksplicite direktno poučavano (skriveni kurikulum)" (Topolovčan, Rajić, Matijević, 2017: 54). U odnosu na bihevioristički i kognitivistički paradigmu, bitna razlika je u tome što proces učenja nije pasivno „upijanje znanja" i reproduciranje činjenica, već je učenje aktivan proces, koji se događa kroz otkrivanje, istraživanje i rješavanje problema (Matijević i Topolovčan, 2018). Kako bi učenicima omogućili samostalno konstruiranje znanja, potrebno je osigurati poticajne okolnosti učenja koje su usmjerene na učenika (Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017).

Poticajna okolina učenja i poučavanja proizlazi iz nekoliko faktora: razredna atmosfera je opuštena, ali radna, svrhovita, ali srdačna; odnos prema učenicima temelji se na uzajamnom poštovanju i razumijevanju; nastavnik potiče učeničku samosvijest i samopouzdanje, on motivira učenike; nastavnik je prvenstveno u funkciji pomagača (Kyriacou, 2001). Povoljna socijalna klima je odlučujuća pretpostavka uspješnog učenja, ona proizlazi iz ukupnih odnosa svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa: odnosa nastavnika prema učenicima, učenika prema učenicima (uloga i status svakog od njih), učenika unutar obitelji, te nastavnika i roditelja (Bognar i Matijević, 2002). Problem sadašnje škole je nepovoljna klima, odnosno prisutnost straha i dosade (Bognar i Matijević, 2002). Dosadna, iscrpljujuća, zahtjevno organizirana nastava utječe na stvaranje negativnog odnosa prema nastavi i učenički neposluh (Kyriacou, 2001). I danas je aktualna atmosfera u školama takva, da je nastava previše usmjerena na sam sadržaj i „realizaciju nastavnog programa" (Topolovčan i Matijević, 2018:88), a premalo na učenikove potrebe.

Glavna karakteristika nastave usmjerene na učenika jest stavljanje učenika u središte, što znači da se proces poučavanja (nastavnička uloga) naglašava manje, a proces učenja (učenička uloga) više (Topolovčan, Rajić, Matijević 2017). U odnosu na biheviorističku definiciju učenja kao „relativno trajnu promjenu ponašanja kao produkt psihičke i fizičke aktivnosti" (Topolovčan, Rajić, Matijević, 2017:59), koja se fokusira na samo ponašanje, definicija konstruktivističke didaktike i neurodidaktike

nalaže da se učenje odvija kao „individualan proces konstruiranja znanja u interakciji s društvenom i fizičkom okolinom” (Matijević i Topolovčan, 2018:92), te je ono usmjereno osim na razvoj vještina i na razvoj vrijednosti, stjecanje kompetencija, novih repertoara ponašanja, te „ukupnim promjenama u njihovu životu (transformacijsko učenje)” (Mezirow, 1997; Mezirow 2000 prema Matijević i Topolovčan, 2018:96).

U konstruktivističkoj nastavi se ishodi učenja nazivaju konceptima. „Taj izraz označava osobno (individualno) mišljenje, opću ideju ili razumijevanje nečega, razumijevanje nekog fenomena, prirodne pojave, procesa ili odnosa među pojavama” (Matijević i Topolovčan, 2018:92). S obzirom na to da svaki učenik i učenica drugačije percipiraju, doživljavaju, tumače određeni događaj, budući da je svako iskustvo duboko osobno (Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007), u konstruktivizmu se govori o „multiperspektivnosti realnosti, zagovarajući ideju da realnost nije zadana, da su značenje i percepcija obuhvaćeni jezikom te da je jezik sredstvo promjene koja se očituje u vokabularu koji koristimo” (O’Hanlon i Weiner-Davies, 1989 prema Urbanc, Buljevac, Vejmelka, 2016:12).

Kritika koja se često upućuje konstruktivističkoj nastavi jest nemogućnost mjerenja postignuća te vrednovanja naučenog, upravo zato što su znanja individualno konstruirana (Topolovčan, Rajić, Matijević, 2017). Kombinacijom induktivno-deduktivnog pristupa u programiranju nastave se može doskočiti tom problemu, pri čemu „induktivno polazi od životnih potreba u suvremenom globaliziranom svijetu za koje čovjeka treba osposobiti, kako bi se s njima mogao kompetentno nositi. Deduktivno je u tome što se sadržaji obrazovanja crpe iz fonda postojećeg znanja akumuliranog u znanosti i vrijednosnom sustavu društva” (Pastuović, 2012:284). Prema tome, ispravnost usvojenih koncepata, mentalnih slika ili predodžbi može se mjeriti prema definiranim „egzaktnim standardima znanosti (npr. fizika, kemija, biologija, zatim didaktika, psihologija ili epistemologija)” (Matijević i Topolovčan, 2018:92).

Iskustveno učenje

Neki od oblika učenja koji proizlaze iz konstruktivističke paradigme spoznaje i učenja su prema Topolovčan, Rajić, Matijević (2017): projektno učenje, iskustveno učenje, učenje rješavanjem problema, učenje usmjereno na djelovanje, učenje istraživanjem i otkrivanjem, učenje igranjem. U ovom radu će fokus biti na iskustvenom učenju kao obliku konstruktivističke nastave te ostali oblici neće biti razmatrani. Iskustveno učenje je proces stvaranja smisla koji se odvija kroz interakciju

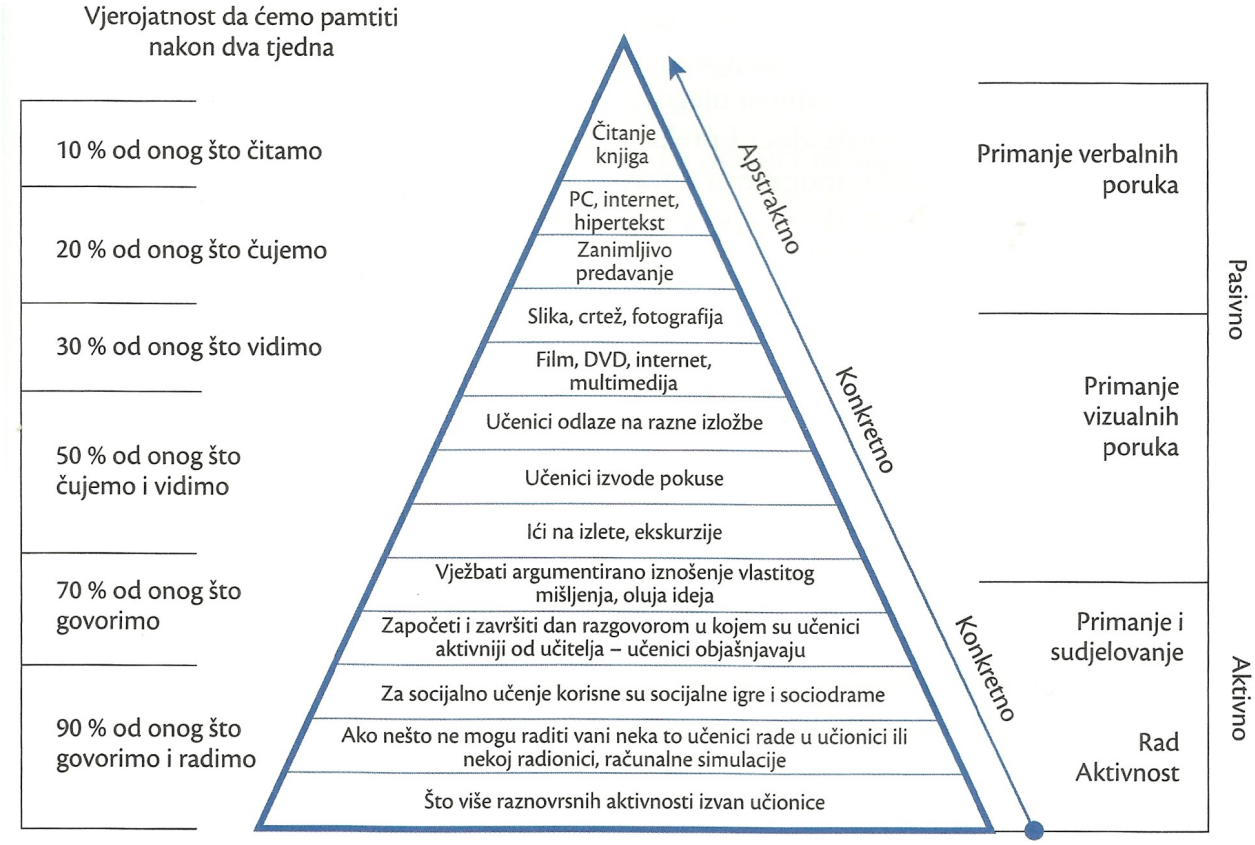
unutarnjeg i vanjskog svijeta (Beard i Wilson, 2006, prema Vizek Vidović i Vlahović Štetić 2007). Odnosno, prema Kolbu (1984) iskustveno učenje je proces u kojem dolazi do transformacije iskustva u spoznaju. Dewey (1997) tvrdi da nije svako iskustvo poučno, npr. onda kada ono priječi ili iskrivljuje daljnji razvoj iskustva. Zato što je svako iskustvo situirano te se događa kontinuirano kroz interakcije, uloga obrazovanja je povezivanje znanja i iskustva, umjesto njihovog izoliranja, a uloga nastavnika je poticanje i vođenje učenika kroz proces učenja (Dewey, 1997).

John Dewey kao utemeljitelj progresivne pedagogije se suprotstavlja tradicionalnom poučavanju u kojem je nastavnik autoritet, a učenici pasivno primaju znanje koje im nastavnik prenosi. Takvo poučavanje ograničava slobodu i interese učenika, stoga Dewey zahtijeva što više terenskog i iskustvenog učenja, projektnog učenja, grupnog rada i suradničkog učenja kako bi učenice i učenici stekli socijalne kompetencije i bili pripremljeni za odgovorno sudjelovanje u društvu (Topolovčan, Rajić, Matijević, 2017). Dewey objašnjava da su problemi s kojima se učenici u školi bave, problemi s kojima se oni ne mogu poistovjetiti, učenici bi primjerice mogli zajedno diskutirati u razredu o školskim problemima te pronaći rješenja, prakticirati zajedničko odlučivanje metodom konsenzusa o sadržajima nastave, ili izvoditi praktične zadatke kao što su izgradnja školskog vrta ili solarnog panela, itd. Dakle, potrebno je organizirati aktivnosti koje su „zasnovane na učeničkom interesu, a često rezultiraju rješavanjem praktičnih problema koje su učenici prepoznali u svakodnevnom životu" (Topolovčan, Rajić, Matijević, 2017:77).

Dok u tradicionalnoj školi među učenicima prevladava natjecateljski odnos, budući da se učenički rad ocjenjuje i rangira brojčanim sustavom (Bognar i Matijević, 2002), u suvremenoj školi naglašen je suradnički odnos koji utječe na ugodniju socijalnu klimu, razvija prijateljske odnose i spremnost pomaganja (Bognar i Matijević, 2002). Tradicionalna nastava od nastavnika traži poznavanje svog područja i prezentacijske vještine, a iskustveno učenje uz to zahtijeva i druge kompetencije kao što su „interpersonalne vještine, vještine vođenja grupnog rada, vještine upravljanja osobnim resursima, vještine savjetovanja i davanja povratnih informacija, vještine organiziranja složenih edukacijskih aktivnosti, te vještine praćenja i vrednovanja individualnog i grupnog rada" (Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007:303). Takve vještine nastavnici često moraju autodidaktički učiti, zato što na fakultetima također još uvijek prevladavaju tradicionalne metode poučavanja.

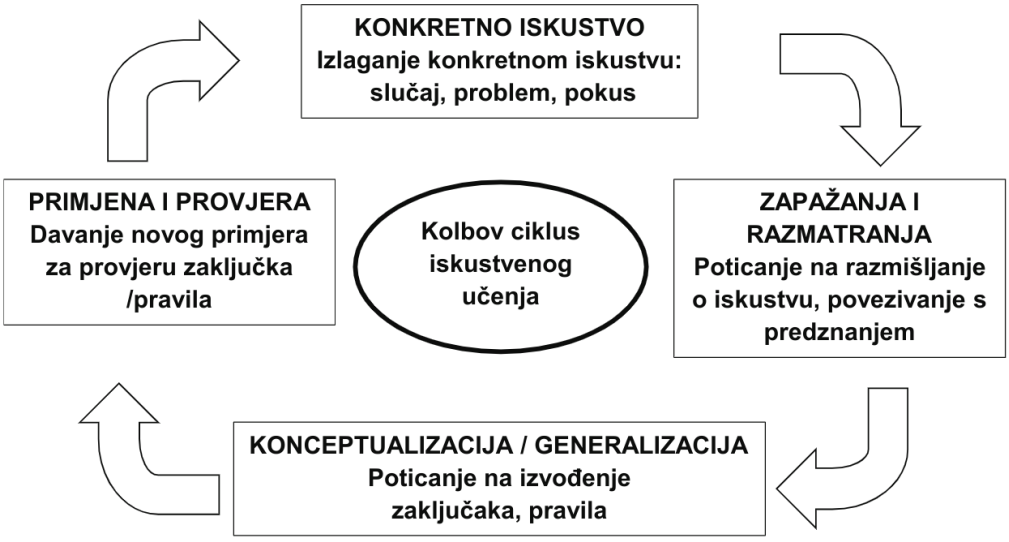
Zabluda suvremene didaktike je vjerovanje „da se znanje može (pre)davati govorenjem, pokazivanjem i raznim drugim aktivnostima učitelja i nastavnim medijima uz koje učenici sjede, slušaju i gledaju" (Matijević i Topolovčan, 2018, 94). Slika 1. prikazuje odnos različitih načina učenja podijeljenih na pasivne (primanje) i aktivne (sudjelovanje, rad) te na apstraktne i konkretne, iz čega je

evidentno da aktivniji i konkretniji načini poučavanja i učenja vode do dugotrajnijeg pamćenja. Gledanje, čitanje, slušanje koje se koristi u tradicionalnom obrazovnom sustavu spadaju u pasivne oblike učenja te imaju malu vjerojatnost da će ostati u pamćenju (10-30%), dok se u suvremenom obrazovnom sustavu zagovaraju aktivniji oblici koji uključuju govor, izvođenje radnji, igranje igri, te ostaju duže u pamćenju (70-90%).



Slika 1. Piramida iskustva u odgojno-obrazovnom procesu prema Edgaru Daleu (Matijević i Topolovčan, 2017:127)

Proces iskustvenog učenja prema Kolbu (1984, prema Kamenov, Vlahović Štetić, 2023) započinje kroz izlaganje neposrednom iskustvu. Drugi korak je promišljanje o tom iskustvu, interpretiranje i povezivanje s predznanjem. Treća faza je stvaranje apstraktnog koncepta, generalizacije ili zaključka. A četvrti korak je provjera na novom primjeru. Na taj način se stvaraju nova iskustva i zatim kreće novi ciklus učenja. Iskustveno učenje je stalan proces kritičke analize vlastitih ili tuđih iskustava, u kojem se kroz cikličan tijek — od konkretnog iskustva, refleksije, konceptualizacije do aktivnog eksperimentiranja — transformiraju prijašnja iskustva te vode do novih spoznaja (Branković, 2020). Slika 2. prikazuje ciklus iskustvenog učenja koji obuhvaća četiri faze: konkretno iskustvo, zapažanja i razmatranja, konceptualizacija ili generalizacija, primjena i provjera.



Slika 2. Ciklus iskustvenog učenja prema Davidu Kolbu (Kamenov, Vlahović Štetić, 2023:8)

Iskustveno učenje se može prakticirati na različite načine, prema Branković (2020) to su: iskustveno učenje samorefleksijom, grupnom refleksijom, iz doživljenog iskustva, iz tuđeg iskustva, iz zamišljenog iskustva, u porodici, u nastavi i u slobodnom vremenu. Iz empirijskog istraživanja o iskustvenom učenju učenika srednjih škola, Branković (2020) zaključuje „da učenici imaju daleko najpozitivnije stavove prema učenju iz doživljenog vlastitog iskustva i samorefleksije" (Branković, 2020:92). Istraživanje američkog Nacionalnog istraživačkog vijeća u SAD-u (National Research Council, 2009, prema Behrendt i Franklin, 2014) provedeno na učenicima u nastavi prirodnih znanosti ukazuje na to da iskustveno učenje budi interes, motivaciju učenika te želju za znanjem, osim toga bilježi se poboljšanje sposobnosti promatranja, socijalne vještine se razvijaju kada učenici dijele svoju percepciju i znanje s ostalima, učenici povezuju prethodno znanje i iskustva s novim konceptima, a nastavnici su također na dobitku jer imaju motivirane učenike s kojima mogu poučavanje uzdignuti na viši nivo, a i rezultati standardiziranih testova znanja su također bolji.

Knowles i sur. (1998, prema Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007:304) navode sedam ključnih komponenti za uspješnu primjenu iskustvenog učenja u nastavi, od kojih su 4 (u tekstu niže prikazane u kurzivu) primjenjive tijekom održavanja terenske nastave te će biti oprimjerene u nastavku u metodološkom dijelu, a ostale 3 nisu primjenjive, budući da se događaju u učioničkom okruženju, kao komponente planiranja terenske nastave:

1. Stvaranje fizičkih i psihičkih uvjeta koji potiču iskustveno učenje

2. Uključivanje sudionika programa u proces planiranja sadržaja i metoda učenja i poučavanja

3. Poticanje sudionika da analiziraju i izlože svoja obrazovna postignuća i obrazovne potrebe.

4. Poticanje sudionika da odrede ciljeve i očekivane ishode učenja koji će za njih imati osobnu vrijednost.

5. Poticanje sudionika da odaberu prikladne strategije iskorištavanja vlastitih resursa za ostvarenje željenih ciljeva.

6. Davanje stručne i emocionalne podrške sudionicima u realizaciji njihovih obrazovnih ciljeva.

7. Uključivanje sudionika u refleksivan odnos prema procesu učenja te poticanje na upotrebu kvalitativnih metoda samoevaluacije.

Terenska nastava

„Jedno iznimno važno pedagoško područje, koje je u nekim segmentima hrvatskog školskog sustava, prilično zanemareno, a kroz koje bi se i samu učioničku nastavu moglo učiniti zanimljivijom i životnijom, razni su (oblici, tipovi ili vrste) izvanučioničke nastave" (Skok, 2002:3). Terenska nastava kao strategija poučavanja tek postupno dobiva na pozornosti pedagoških istraživanja. Postojeća istraživanja o izvođenju terenske nastave u hrvatskom obrazovnom sustavu rezervirana su većim dijelom za osnovne škole i za školske predmete kao što su Priroda i društvo (Ćaleta, Bulić, Radanović, 2023), Geografija (Balog, 2010) i Povijest (Kegalj, 2023). A među nekim istraživanjima je prisutan trend povezivanja više predmeta te integracije nastavnih sadržaja više školskih predmeta kao biologije, kemije i fizike (Šarić, Varga, 2016), odnosno geografije i povijesti (Friščić, 2016). Unatoč velikom kapacitetu i potencijalu školskog predmeta sociologije za pokrivanje mnoštva društvenih fenomena i tema, nastavnici i nastavnice sociologije se ipak uglavnom odlučuju za učioničku nastavu (Scarce, 1997). Tri najveće prepreke na koje nastavnici nailaze prilikom organizacije terenske nastave su logističke, administrativne i sigurnosne (Scarce, 1997). Logističke prepreke se odnose na organizaciju prijevoza, lokacije, vodiča, itd. Administrativne se odnose na podršku od škole, planiranje u godišnji Nastavni plan i program (na početku same školske godine), planiranje ishoda Kurikuluma, povezivanje više nastavnih predmeta te organiziranje suradnje s drugim nastavnicima, zatim pridobivanje eventualne dozvole od roditelja itd. Sigurnosne prepreke se odnose na osiguranje učenika i učenica od nezgode na terenskoj nastavi, te u nekim slučajevima strah nastavnika od novih nastavnih scenarija izvan učionice u nekontroliranim uvjetima (prema Behrendt i

Franklin, 2014). Osim toga nastavnici uglavnom nisu obučeni za terensku nastavu, nemaju ni znanja ni iskustvo kako bi pripremili proces planiranja i pripreme terenske nastave (Michie 1998).

U svome istraživanju o terenskoj nastavi (Skok, 2002:204) zaključuje da u Hrvatskoj nije poduzeto ništa po pitanju unapređenje terenske nastave na pedagoškoj ili na didaktičkoj razini: „Nastavnici i suradnici koji izvode terensku nastavu, u velikoj većini (67,70%) nisu imali prilike nešto naučiti o terenskoj nastavi na svojem fakultetu ili u okviru Sveučilišta, a isto tako nisu se mogli upoznati s literaturom na tu temu, izjavilo je 71,00% ispitanika. Svi ostali su se s literaturom, o terenskoj nastavi, upoznali u inozemstvu." Također, većina nastavnika o terenskoj nastavi i metodici terenske nastave uči „autodidaktičkim radom i od iskusnijih kolega na fakultetu" (Skok, 2002:205).

Brojni su razlozi neizvođenja terenske nastave, a istraživanje provedeno na nastavnicima i učenicima osnovnih škola (Sever et al., 2017) navodi kako su razlozi zašto nastavnici ne koriste češće terensku nastavu: financijske mogućnosti roditelja (78,57%), previše posla oko organizacije (25%), premala ponuda programa (17,85%), nedostatak vremena i nedisciplinirano učenika (10,71%) te nedovoljna podrška škole (3,57%) (Sever et al., 2017). Ovaj rezultat korespondira s istraživanjem Michie (1998) koji navodi 7 barijera: prijevoz, nastavnikova (ne)spremnost i (ne)iskustvo, vremenski faktor (tijesan raspored, vrijeme potrebno za organizaciju), nedostatak podrške od škole, nefleksibilnost kurikuluma, loše ponašanje učenika, nepovoljna lokacija. Međutim, unatoč preprekama i komplikacijama, nakon izvođenja izvanučioničke nastave: „100 % učitelja smatra da izvanučioničkom nastavom u prirodi učenici više nauče, motiviraniji su za rad i steknu trajnija znanja" (Sever et al., 2017:103). Scarce (1997) tvrdi kako su iskustva doživljena na terenskoj nastavi intenzivnija, dublja, integrativnija i nagrađujuća, kako za učenike tako i za nastavnike.

Behrendt i Franklin (2014) definiraju terensku nastavu kao obrazovni alat koji povezuje učioničke koncepte sa stvarnošću. Skok (2002) navodi da izvanučionička nastava upotpunjuje učioničku nastavu, time što omogućava povezivanje, primjenu kroz praktični rad te provjeru znanja stečenog u učionici. Izvanučionička nastava u prirodi ispunjava pedagošku zadaću odgoja i obrazovanja učenika za „razumijevanje, čuvanje i unapređivanje okoliša i svih prirodnih resursa na Zemlji, kao i navikavanje na život i rad u prirodi i u skladu s prirodom" (Skok, 2002:184). Od različitih izvanučioničkih učenja, nastava u prirodi se ističe kao omiljeni oblik učenja za učenike. Umjesto odlaska u kino ili kazalište, rezultati istraživanja ukazuju da čak 73,86 % učenika preferira izlete u prirodu (Sever et al., 2017). Naročito učenice i učenici koji žive u gradovima nemaju prilike „promatrati prirodne pojave te uočavati prirodne promjene, učiti od prirode" (Skok, 2002:105).

Didaktičko-metodička analiza terenske nastave sociologije

Terenska nastava je sama po sebi vrijedno iskustvo za učenike i učenice, no puni potencijal takve nastave proizlazi iz vještog povezivanja koncepata i sadržaja iz učionice sa stvarnim iskustvom na terenu (Behrendt i Franklin, 2014). Prema istraživanju Sever et al. (2017) 25% nastavnika ne provodi terensku nastavu jer im to predstavlja previše posla oko organizacije. Za uspješno planiranje i programiranje terenske nastave Skok (2002) navodi sljedeće pedagoške pretpostavke:

1. Ciljevi (primjena znanja u praksi)
2. Ishodi (npr. povezivanje teorijskog znanja s praktičnim radom, učenje praktičnih vještina itd.)
3. Sadržaj (proizlazi iz procesa rada)
4. Organizacija (objektivni uvjeti rada, suradnici, okolnosti itd.)
5. Nastavne metode (prilagođene neposrednoj životnoj i radnoj zbilji)
6. Nastavna sredstva i pomagala (objekti, materijali i alati, npr. iz neposredne životne zbilje)
7. Evaluacija (društvena (vanjska) evaluacija i kriterij radne učinkovitosti)

Ciljevi terenske nastave

Ciljevi odgoja i obrazovanja predstavljaju namjeru, intenciju odgojno-obrazovnog čina. Oni su polazište, ali i ishodište svakog odgojno-obrazovnog procesa, koji polazi s namjerom te završava s provjerom ostvarenosti početne namjere (Bognar i Matijević, 2002). Svrha je opća namjera, a cilj konkretna razrada svrhe. Dok se društveni aspekt odgojnog cilja i zadataka odnosi na poučavanje sustava vrijednosti i moralnih normi nekog društva, individualni se temelji na zadovoljavanju osnovnih potreba pojedinca (Bognar i Matijević, 2002). Individualni aspekt se prema Bognar i Matijević (2002) odnosi na spoznajne (kognitivne), doživljajne (afektivne) i djelatne (psihomotorne) ciljeve. Kognitivni cilj odnosi se na spoznavanje stvarnosti oko sebe misaonom aktivnošću (npr. kroz stjecanje znanja). Afektivni cilj se temelji na doživljavanju stvarnosti neposrednim ljudskim kontaktom (npr. kroz osjećaje). Dok se psihomotorni cilj odnosi na razvoj motoričkih sposobnosti i vještina kroz djelovanje u stvarnosti (npr. kroz rad i sport).

Iskustveno učenje je autentično, osjetilno učenje o stvarnosti iz prve ruke. Ono potiče učenike i učenice na opipavanje, osluškivanje, promatranje, pomicanje, rastavljanje, sastavljanje (Behrendt i Franklin, 2014). Prema Kurikulumu nastavnoga predmeta Sociologija za gimnazije (2019) svrha poučavanja i učenja je „usvajanje znanja i razvijanje vještina potrebnih za razumijevanje suvremenih

društvenih odnosa, pojava i procesa.” Obrazovno-odgojni cilj i zadatak sociologije je društvene prirode – osvještavanje suvremenih društvenih pojava i procesa, njegovanje demokratskih vrijednosti radi doprinosa društvenom napretku, dok je individualni aspekt usmjeren na učenikov osobni razvoj poučavanjem sociioloških znanja (Kurikulum nastavnoga predmeta sociologija za gimnazije, 2019).

Ishodi terenske nastave

Zadaci, odnosno ishodi nastave definirani prema Poljak (1991) su (1) materijalni: usvajanje, prenošenje, stjecanje znanja kao sustava činjenica i generalizacija (npr. definirati pojam održivog razvoja), (2) funkcionalni: razvoj sposobnosti i intelektualno-emocionalnih funkcija (npr. izgraditi solarni panel), (3) odgojni: formiranje i samoformiranje osobnosti učenika te izrada karakternih osobina (npr. razvijanje osjećaja odgovornosti u grupnom radu).

Terenska nastava se može organizirati kako bi učenicima omogućila (1) iskustvo iz prve ruke, (2) kako bi stimulirala interes i motivaciju za određenu temu, (3) kako bi kontekstualizirala učenje i međusobno povezala sadržaje, (4) kako bi razvijala sposobnosti promatranja i percepcije, te (4) kako bi omogućila osobni razvoj (Michie 1988 prema Behrendt i Franklin, 2014).

U Kurikulumu nastavnoga predmeta Sociologija (2019) osim kognitivnih vještina, bitnu ulogu igra odgojni aspekt nastave – razvoj pozitivnih osobnih i društvenih vrijednosti, stavova i obrazaca ponašanja poput demokratičnosti, solidarnosti, suradnje, odgovornost, integriteta itd. Jensen (2003, prema Mazur, Švelinger 2023:129) navodi da su „dobrobiti učenja koje je iskustveno i suradničko, a moguće izvedivo na terenskoj nastavi: razvoj vještina osmišljavanja i korištenja strategija, razvoj socijalnih vještina i empatije, jačanje samopouzdanja u iznošenju mišljenja, ideja i stavova, jačanje kreativnosti i znatiželje, povećanje broja alternativnih načina učenja i usvajanja sadržaja te osnaživanje integracije između sadržaja različitih nastavnih predmeta.”

Sadržaj terenske nastave

Sadržaj nastave sociologije definiran je predmetnim kurikulumom Sociologije, a „učitelji samostalno odlučuju koje će sadržaje i u kojoj mjeri uvrstiti u svoju nastavu. U nastavi se koriste raznovrsnim izvorima za učenje i poučavanje: udžbenicima, stručnom literaturom, različitim tiskovinama, internetskim izvorima, vlastitim primjerima i dr., za koje učitelj autonomno i odgovorno procjenjuje učinkovitost i objektivnost” (Kurikulum, 2019). U poučavanju nastavnog predmeta

Sociologije poželjan je i interdisciplinarni pristup radi povezivanja sadržaja (Kurikulum, 2019). Osim sadržaja iz povijesti, psihologije, Građanskog odgoja, moguće je povezivanje sociologije s međupredmetnima temama, kao npr. Održivi razvoj, Učiti kako učiti te Osobni i socijalni razvoj (Kurikulum, 2019).

Organizacija terenske nastave

Kako bi se iskustvo učenja na terenskoj nastavi maksimiziralo, Behrendt i Franklin (2014) naglašavaju potrebu organizacije i planiranja. Scarce (1997) navodi da je za organizaciju terenske nastave potrebno provjeriti lokaciju, vrijeme, dogovoriti vodiča. Nakon toga slijedi planiranje datuma terenske nastave koji odgovara određenom gradivu u nastavnom planu, organizacija prijevoza i smještaja, prilikom čega se uzimaju u obzir posebne potrebe učenika i učenica (Scarce, 1997). Prije same nastave učenike i učenice je potrebno upoznati s očekivanjima, trebaju im se približiti koncepti koje će proučavati, i pripremiti ih na uvjete rada u stvarnom svijetu (Behrendt i Franklin, 2014).

Nastavne metode u terenskoj nastavi

Kurikulum nastavnoga predmeta Sociologija za gimnazije (2019) potiče korištenje „različitih oblika, metoda i tehnika nastavnog rada (riječ je o predavanju, dijalogu, raspravi, eseju, plakatu, prezentaciji, mini istraživanju, stripu, debati, sociodrami, terenskoj nastavi, zajedničkomu posjetu ustanovama i dr.).” Neke nastavne metode prema Poljaku (1991) su demonstracija, praktični rad, crtanje, pismeni rad, čitanje i rad na tekstu, razgovor te usmeno izlaganje. S obzirom na različitost učenika i učenica, metode poučavanja je potrebno varirati što je više moguće (Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007). Grupne metode rada utječu na bolje međusobne odnose u radu, simulacija određene situacije učenicima pomaže u dubljem razumijevanju neke teme, programiranim učenjem učenici savladavaju određene vještine samostalno, itd. (Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007)

U terenskoj nastavi nastavne metode trebaju biti isplanirane tako da kada se učenici orijentiraju i dobiju zadatak, imaju slobodu istraživati prema vlastitim interesima, te sami otkrivaju odgovore na pitanja, umjesto da se oslanjaju na nastavnike, a mogu i sami postavljati pitanja i vježbati znatiželju (Behrendt i Franklin, 2014). Uloga nastavnika je da prati rad, ali dopusti učenicima da sami iskuse aktivnosti, te da je dostupan za pitanja i usmjerava učenike kada je potrebno (Behrendt i Franklin, 2014). Kada je riječ o metodi diskusije, učenicima je naročito potrebno usmjeravanje kako

bi stvorili i ojačali veze između prethodnih znanja i učioničkih koncepata i proživljenog iskustva (Behrendt i Franklin, 2014).

Nastavna sredstva i pomagala u terenskoj nastavi

Nastavna sredstva i pomagala su alati koji služe kao potpora u učenju (Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007). Napredak tehnologije vodi do multimedijske stvarnosti poučavanja i učenja koja uključuje npr. tablet računala, pametne telefone, pametne ploče i druge digitalne uređaje koji omogućuju korištenje audiovizualnih sadržaja s interneta (Matijević i Topolovčan, 2018). Prema Scarce (1997) mediji su tek puka reprezentacija svijeta, a pravi svijet čeka učenike da ga istraže iz prve ruke. Učenici i učenice trebaju imati pristup i neposrednoj, izvornoj stvarnosti i posrednoj, multimedijskoj, kako bi u potpunosti razumjeli određeni fenomen koji uče. Dakle, digitalni mediji u nastavi su nužni i potrebni, ali nisu jedini čimbenik koji podiže kvalitetu dolaska do željenih ishoda učenja. Kombinacijom izvorne i multimedijske stvarnosti se mogu ostvariti najbolji rezultati u poučavanju i učenju.

Evaluacija terenske nastave

Evaluacija se odnosi na procjenu dojmova učenika, ali i nastavnika o provedenoj terenskoj nastavi. Ovaj dio organizacije terenske nastave je ključan za procjenu i vrednovanje naučenog, ali i za poboljšanje same nastave. U okviru iskustvenog učenja se koristi pojam 'refleksija' koja je kako sam naziv kaže 'odraz' neke aktivnosti ili radnje s kognitivnog ili afektivnog aspekta. Dakle, zaključna refleksija ili evaluacija pomaže u osvještavanju naučenoga, u procjeni vlastitog napretka i učinkovitosti korištenih metoda (Garašić, Sertić Perić, Smojver, 2023). Bez zaključne refleksije, doživljeno iskustvo neće biti pospremljeno u dugotrajno pamćenje, već će ostati kratkog vijeka. Refleksija također ukazuje na učenički odnos prema učenju i školi i pomažu učenicima shvatiti kako uče i koji im način najbolje odgovara, dok istovremeno pomažu nastavnicima u detektiranju nedostataka i poboljšavanju nastave (Garašić, Sertić Perić, Smojver, 2023). Stoga, evaluacija znači i učeničku i nastavničku samorefleksiju. U nastavi usmjerenoj ka učenicima, nastavnici i nastavnice trebaju propitkivati svoju ulogu i svoje metode rada i procijeniti vlastitu učinkovitost. Način na koji se evaluacija može provoditi je usmeno i pismeno, a postoje i kreativni oblici kao što su pitanja na karticama, crteži ili strip te mentalne mape s najvažnijim konceptima ili pojmovima (Garašić, Sertić Perić, Smojver, 2023).

Koncept održivog razvoja

Održivi razvoj je multidisciplinarni koncept koji pokriva područja ekologije, gospodarstva, politike i kulture (Garašić, Sertić Perić, Smojver, 2023). Ekološka dimenzija obuhvaća odnos između čovjeka i prirodnog okoliša. Ta dimenzija se na ekološkim imanjima poput Vukomerića, konkretno prakticira kroz „štedljivo korištenje energije, izbjegavanje trošenja neobnovljivih resursa, njegovanje bioraznolikosti, ekološku poljoprivredu" (Bokan, 2016:54). Ekonomska dimenzija se oslikava kroz odnos gospodarstva prema okolišu, koji se u velikoj mjeri oslanja na iskorištavanje prirodnih resursa (Garašić, Sertić Perić, Smojver, 2023). Na ekološkim imanjima ova dimenzija održivosti se prakticira kroz „razvijanje otpornosti – neovisnosti i relativne samodovoljnosti u proizvodnji hrane, gradnji i energetskim potrebama, razvijanje lokalne ekonomije i ekološke poljoprivrede te razvijanje kreativnosti kao uvjeta rada" (Bokan, 2016:54). Sociološki aspekt održivog razvoja odnosi se na društvene dimenzije održivosti kao što su nepravedna raspodjela resursa (voda, tlo), ekonomska nejednakost (siromaštvo) i utjecaj ljudskih aktivnosti (zagađivanje zraka, tla, vode) na društvo i prirodnu sredinu (prema Bošnjak, Paštar, Vukelić, 2022). Na ekološkim imanjima to konkretno znači „njegovanje sklopa vrednota koje obuhvaćaju preplitanje društvenog života i prirode, njegovanje identiteta i međuljudskih odnosa, razvijanje konsenzusa, poštivanje različitosti (socioraznolikosti), razvijanje kreativnog i timskog rada" (Bokan, 2016:54).

Održivi razvoj se može razumjeti kao opreka shvaćanju razvoja samo kao ekonomskog rasta, koji „dovodi do grube degradacije prirode u obliku nestajanja šuma, izumiranja životinjskih i biljnih vrsta, uništenje ekosustava, degradacije zemljišta, onečišćenja vode i zraka te iscrpljivanja prirodnih resursa nužnih za materijalnu proizvodnju i doprinosi klimatskim promjenama koje prijete nesagledivim posljedicama po sam opstanak ljudske vrste" (Pastuović, 2012:176). Iako održivi razvoj nije isključivo sociološki koncept, sociološka perspektiva je koristan alat u analizi suvremenog društva, i kritičkom promišljanju društvenih problema.

U nastavi se poučavanje održivog razvoja odvija kroz međupredmetnu temu Održivi razvoj koja se integrira u redovnu nastavu kroz aktivnosti koje potiču razvoj učeničkih kompetencija za održivi razvoj (Garašić, Sertić Perić, Smojver, 2023). Kurikulum međupredmetne teme Održivi razvoj za osnovne i srednje škole (2019) je strukturiran prema trima domenama: povezanost, djelovanje i dobrobit. Ove tri domene je potrebno poučavati u izvornoj stvarnosti, a učenici i učenice

trebaju „biti u izravnom kontaktu s prirodom i prirodnim materijalima. Uz to autorice Vizek Vidović et al. (2014:502) naglašavaju da takvo poučavanje „treba biti čak više usmjereno na afektivnu nego na kognitivnu sferu”.

Empirijsko istraživanje

Metodološki okvir istraživanja

Za potrebe rada odabran je kvalitativni tip istraživanja, metoda polustrukturiranog dubinskog intervjua. Cilj provedenog istraživanja je opisivanje i tumačenje iskustava edukatora terenske nastave na imanju Vukomerić, prikupljanje spoznaja o efektima takve nastave te dublje razumijevanje njezinog potencijala za promicanje integracije socioloških koncepata i održivog razvoja putem iskustvenog učenja. „Taj se cilj nastoji postići iscrpnim proučavanjem iskustva sudionika/ispitanika koje odražava njihovo viđenje stvarnosti i način na koji je doživljavaju i suočavaju se s njome” (Milas, 2009: 572). Glavno istraživačko pitanje koje se u ovom radu postavlja je: Koje su mogućnosti i izazovi terenske nastave u poučavanju socioloških koncepata i održivog razvoja?

Rad pritom polazi od konstruktivističke paradigme, koja pretpostavlja postojanje ne samo jedne objektivne zbilje, već mnoštva subjektivnih zbilja, koje je moguće razgraditi kroz upoznavanje i razumijevanje pojedinačnih života (Milas, 2009). Prema vrsti intervjua koji će biti proveden, riječ je o dubinskom ili nestandardiziranom intervjuu koji je „slobodniji, dopušta improvizacije u hodu i ne nameće kategorije unutar kojih se očekuju odgovori [...] usredotočen je uglavnom na otvaranje novih perspektiva i stjecanje potpunijeg uvida u dotad nedovoljno istraženom području” (Milas, 2009: 586). Po pitanju strukture, intervju se sastoji od tematski strukturiranog seta pitanja koji je moguće vidjeti u Prilogu 1 – Protokol intervjua, a koja su konceptualno povezana s temeljnim kategorijama teorijskog okvira te istražuju sljedeće teme: terenska nastava, aktivnosti, metode rada, uloga nastavnika, iskustveno učenje, praktični rad, suradnja, kritičko mišljenje, motivacija, održivi razvoj, sociologija, interdisciplinarnost. Pitanja su tijekom intervjua postavljena ne uvijek u izvornom obliku i redoslijedu na papiru, već su prilagođena toku razgovora te po potrebi modificirana, produbljena ili izostavljena.

Reciklirano imanje u Vukomeriću je sjedište udruge ZMAG (Zelena mreža aktivističkih udruga) koja promiče održivo življenje, povezujujući poljoprivredu, prirodno graditeljstvo,

permakulturu s principima održivog razvoja i ekologije. Imanje je smješteno u Vukomeričkim goricama, nedaleko od Zagreba te zapošljava 8 stalno zaposlenih uz brojne volontere i vanjske suradnike. Na inicijalni poziv koji je putem elektroničke pošte upućen Udruzi ZMAG, pristigao je 1 odgovor, a ostali sudionici su prikupljeni „uzorkom snježne grude" (Milas, 2009:593) – svaki idući sudionik je proslijedio kontakt novog sudionika. Ukupni uzorak je prigodan te se sastoji od 5 sudionika, od kojih je troje trenutno zaposlenih u Udruzi ZMAG, jedan prijašnji zaposlenik i jedan volonter. Po struci ih je dvoje sociologa, jedan etnolog, jedan agroekolog i jedan povjesničar, a svi oni su radili ili još uvijek rade kao edukatori na imanju Vukomerić. Dvoje sudionika istraživanja ima iskustvo rada u osnovnoj školi, jedan sudionik je predavao na fakultetu, a svi sudionici su sudjelovali u provođenju terenske nastave u osnovnim i srednjim školama diljem Hrvatske. Razgovori su snimljeni pomoću snimača zvuka na mobitelu. Snimke su transkribirane pomoću online programa za transkribiranje Sonix. Prosječno trajanje intervjua je 45 minuta. Tri intervjua su provedena uživo, a dva intervjua preko videopoziva putem online aplikacije Jitsi Meet. Svim sudionicima je usmeno pročitan informirani pristanak za sudjelovanje u intervjuu uz obvezu anonimizacije njihovog identiteta, nakon čega su oni pristali sudjelovati. Nakon pet provedenih intervjua došlo je do ponavljanja odgovora i teorijskog zasićenja: „Nizanje novih razgovora tada više nema smisla jer se od njih više ne može očekivati mnogo novog i dotad neizrečenog" (Milas, 2009:587). Uz sam intervju u istraživačkom djelu su konzultirani dijelovi recentnog srednjoškolskog udžbenika Sociologije (Bošnjak, Paštar, Vukelić, 2022), Kurikuluma nastavnoga predmeta Sociologije za gimanzije (2019) i Kurikuluma međupredmetne teme Održivi razvoj za osnovne i srednje škole (2019) u svrhu usporedbe rezultata intervjua sa zahtjevima predmeta Sociologije i međupredmetne teme Održivi razvoj, te eksploracijom potencijalne primjene sociioloških koncepata i održivog razvoja kao međupredmetne teme na imanju Vukomerić. Rezultati intervjua su obrađeni i analizirani metodom fenomenološke analize, kojom se dobiveni podatci kategoriziraju prema jedinicama značenja te se organiziraju u odgovarajuće smislene cjeline koje su relevantne za istraživačko pitanje (Hycner, 1985 prema Cohen, Manion, Morrison, 2007). U tom procesu se uklanjaju redundantnosti, grupiraju se smislene tematske cjeline, definiraju se zajedničke teme iz pojedinih kategorija značenja i intervjua t e se stavljaju u opći kontekst, a krajnji rezultat je „ujedinjeni sažetak koji opisuje 'svijet' općenito, onako kako ga doživljavaju sudionici" (Hycner, 1985 prema Cohen, Manion, Morrison, 2007:286). Istraživanje je provedeno tijekom ljeta 2024. godine, a mišljenje je mentora da su planirane istraživačke procedure i materijali studentskog istraživanja u skladu s važećim etičkim standardima.

Rezultati i rasprava

Rezultati istraživanja podijeljeni su u nekoliko tematskih kategorija proizašlih iz fenomenološke analize intervjua provedenih s edukatorima na imanju Vukomerić. Fenomenološka analiza odnosi se na iskustva edukatora u prakticiranju terenske nastave na imanju Vukomerić. Ovaj pristup omogućuje razumijevanje kako oni doživljavaju i interpretiraju proces poučavanja terenske nastave. Fokus je na subjektivnim iskustvima sudionika i njihovim refleksijama o učenju i poučavanju, održivom razvoju, iskustvenom učenju i praktičnim aktivnostima. Fenomenološki pristup omogućava produbljivanje teorijskih koncepata u radu, zato što uvodi spoznaje o osobnim doživljajima i praksama edukatora. Izjave edukatora su u kurzivu te su anonimizirane. Uz same izjave su pridružena objašnjenja i teorijski uvidi i rezultati drugih istraživanja u svrhu provjere usklađenosti ili neusklađenosti nalaza kvalitativnog istraživanja.

(1) Prva kategorija služi kao uvod u *Reciklirano imanje* - mjesto na kojem se odvija terenska nastava i prakticira iskustveno učenje. (2) *Kontekst poučavanja i učenja* je druga tematska kategorija koja opisuje uvjete i potrebe poučavanja i učenja u suvremenom svijetu, analizirajući upotrebu tehnologije i upravljanje informacijama te potrebe generacije Z. (3) Treća kategorija je nazvana *Urbano-ruralno* te predstavlja fizički kontekst u kojem se poučavanje i učenje odvija uobičajeno u školi (grad) naspram terenske nastave (selo) te pretpostavke i očekivanja o urbanom i ruralnom životu koje se kroz terensku nastavu na imanju obrađuju. (4) *Aktivnosti i metode rada* su četvrta tematska kategorija koja opisuje konkretne aktivnosti na terenskoj nastavi te metode poučavanja i učenja koje edukatori koriste, te ulogu nastavnika na terenskoj nastavi. (5) Peta kategorija su *Vještine i kompetencije* koje učenici u terenskoj nastavi usmjerenoj prema njima kroz iskustveno učenje stječu. (6) *Odnos prema prirodi i međusobni odnosi* je šesta kategorija koja proizlazi kao efekt poučavanja van učionice – odnos prema prirodi se mijenja; a kroz primjenu metode suradničkog rada – mijenjaju se i odnosi među učenicima. (7) Sedma kategorija su *Prepreke* na koje edukatori i nastavnici nailaze u izvođenju terenske nastave, te eventualna rješenja. (8) *Refleksija* je osma kategorija koja tematizira važnost primjene refleksije u iskustvenom poučavanju i njezin efekt kako na učenike, tako i na nastavnike. (9) Deveta i zadnja kategorija je *Obrazovni sustav i budućnost obrazovanja*, u kojoj se sumiraju kritička razmišljanja o potrebama obrazovanja i mogućnostima implementacije terenske nastave i iskustvenog učenja u obrazovni sustav koji je usmjeren ka potrebama učenika i učenica.

Reciklirano imanje

„Reciklirano imanje, kako se zove naše sjedište, ono je zapravo edukativni prostor i na njega dolaze svi koji žele naučiti nešto o svim područjima koji su vezani za održivost i permakulturu." (Kruno)

Specifičnost Recikliranog imanja leži u tome što je to jedan od rijetkih primjera neformalnog educiranja o održivom razvoju i ekologiji u Republici Hrvatskoj, gdje škole organizirano dolaze izvoditi formalne oblike nastave koje spadaju u izvanučioničko učenje. Na imanju kažu kako je svaka pojedina edukacija prilagođena uzrastu, a škole dobivaju gotovu ponudu:

„Ne dobivaju istu edukaciju ljudi koji su u završnim razredima srednje škole i osnovnoškolci, to se prilagođava njima. Postoji katalog naših edukacija, gdje onda zapravo škole, ovisno o svojim interesima i uzrastu djece, izaberu što žele od toga." (Kruno)

Također, ZMAG je jedan od devet centara znanja koji podržava Nacionalna zaklada za razvoj civilnog društva:

„U Hrvatskoj postoji devet centara znanja koji se bave različitim područjima: ljudska prava, demokracija, smanjenje siromaštva, mladi itd. Mi imamo područje 'održivo življenje i razvoj permakulture'. Znači, ZMAG je odgovoran za to područje da bude na usluzi svima koje ta područja zanima." (Kruno)

Terenska nastava je sastavni dio poučavanja na imanju, a o metodi klasičnog frontalnog predavanja, i zašto ju ne prakticiraju edukatori govore sljedeće:

„Naprosto, teško im je i ne vole to. Onda to počinju doživljavati kao klasičnu školu. A ne vole svi to. Ovo im je više kao nekakva igra. A zapravo super se razvijaju." (Maja)

Ako su školski ciljevi i program fokusirani na proučavanje izvorne prirodne i društvene sredine, u kojoj ljudi rade, žive, stvaraju (Bognar i Matijević, 2002 prema Sever et al., 2017:96), onda je potrebno izaći izvan zidova učionice i stupiti u kontakt s izvornom stvarnošću. Naročito discipline poput sociologije i ekologije zahtijevaju susret sa stvarnom pojavom, kako bi se ona u suštini mogla razumjeti. Sudeći prema razgovoru sa sudionicima istraživanja učenički interes za praktično učenje ekoloških tema je velik:

„Ogroman je interes za ove teme, pogotovo ako ih se makne od bla, bla, bla teorije, a više se pokaže u praksi: što to znači koristiti obnovljive izvore energije, imati ekološke vrt, čistiti vodu, čuvati šumu, graditi kuće na ekološki način." (Kruno)

Vrtovi na imanju Vukomerić nemaju uobičajenu svrhu davanja plodova, već oni primarno ispunjavaju

edukativnu svrhu. Glavni zadatak imanja je dijeliti znanje i iskustvo održivog življenja te 'posijati sjeme održivosti' u buduće generacije:

„finalni cilj je zapravo stvoriti različite primjere ekoloških i permakulturnih metoda, koje zapravo kada ljudi koji dolaze na imanje, bilo da se radi o studentima, učenicima, vrtićarcima, ili starijima, naprosto da onda oni vide različite primjere vrtnih tehnika, metoda i alata koje mogu aplicirati možda u svoje vrtove, ako ih imaju ili mogu kreirati neke svoje." (Kruno)

Kako bi se postigao cilj progresivne nastave putem iskustvenog učenja, neophodno je pripremiti nastavnike i nastavnice za ovakav tip poučavanja, kako bi razvili nove kompetencije potrebne za poučavanje iskustvenim modelom. Kompetencije se definiraju kao „skup znanja i vještina, vrijednosti, osobina ličnosti, stavova i motivacije pojedinca" (Branković, 2020:88). Na imanju Vukomerić su edukatori versatilni i raznovrsno educirani, imaju iskustva iz različitih područja i znanja iz različitih disciplina, oni su akademici i praktičari istovremeno. Edukatori navode da njihov posao zahtijeva različite kompetencije, praktične, socijalne i komunikacijske, kao i ljubav prema tome:

„To je bio, uh, posao mojih snova. Znači i nakuhavat ću šalšu i hodati po konferencijama i putovat ću i pisat ću publikacije edukativne, čuvat ću sjeme, radit ću jako puno različitih stvari." (Maja)

Kontekst poučavanja i učenja

Današnje generacije učenika i učenica odrastaju u globalno umreženom, visoko tehnološkom svijetu, kojim protječu velike količine informacija. „To su djeca koja su rođena i koja odrastaju u multimedijskom okruženju u kojem važno mjesto imaju internet, pametni telefon, tablet računala i satelitska televizija" (Matijević i Topolovčan, 2018:89). Pripadnici net generacije ili generacije Z (rođeni poslije 1998.) imaju pristup tehnologiji odmalena te se aktivno koriste internetom za provjeru informacija. Edukatori na imanju upozoravaju da učenici i učenice odrasli u takvom okruženju nisu u stanju razlikovati kvalitetu informacija te trebaju razviti kritički osjećaj prema informacijama koje primaju iz različitih multimedijskih kanala i društvenih mreža:

„Definitivno, generacija koja je odrasla na ekranima i koja je ovisna o ekranima i nafilana tim dopaminskim šutom je zahtjevnija." (Kruno)

„Važno je da ih se ne buba sa različitih informacijama, jer i im spin pažnje nije velik." (Maja)

„Jednostavno se urušio, ili je na puno nižoj razini taj nekakav osjećaj predostrožnosti, osjećaj za provjeru neke informacije. Danas jako lako baratamo s neprovjerenim informacijama koje su došle ko zna otkud, a istovremeno nikad više se ne manipulira s tim informacijama." (Zlatko)

Nastavnici i nastavnice trebaju na fakultetima imati priliku razvijati socijalne i komunikacijske vještine te praktična znanja, kako bi se mogli uspješno nositi s izazovima koji dolaze sa suvremenim svijetom i novom generacijom učenika i učenica, te sukladno tome koristiti različite metode i strategije poučavanja. „U školskom sustavu je zaposleno mnogo stručnjaka koji se teško odriču teorija i terminologije iz didaktike koja je davno prevladana i koja ne može udovoljiti potrebama novih generacija učenika" (Matijević i Topolovčan 2018:96). Brojni nastavnici i nastavnice uporno koriste isključivo poučavanje frontalnom metodom rada, a Powerpoint prezentacije koriste kako bi učenice i učenici prepisivali činjenice i pojmove, bez ikakve refleksije. Edukatori na imanju pokazuju da su itekako svjesni društvenih promjena, te se prilagođavaju potrebama novih generacija, organizirajući terensku nastavu tako da je usmjerena prema učenicima:

„[...] prema izazovima koji tu dolaze, prema sposobnostima i kapacitetima koje treba razviti kod mladih ljudi, da se znaju suočavati sa ovim svijetom, koji im mi stariji ostavljamo. [...] Ne mogu ja njima doći: 'Znate, klimatske promjene su procesi.' Znači, mi dosta toga radimo kroz neku animaciju, igre, zajednički rad, rad u malim grupama, jer jednostavno na taj način mislimo da će bolje shvatiti i te ozbiljne teme." (Kruno)

Edukatori na imanju Vukomerić su svjesni potreba generacije Z, te edukacije organiziraju tako da je poučavanje interaktivno i da se tehnologija koristi, tamo gdje je to moguće. No, unatoč tome što su odrasli s tehnologijom, nužan je i dodir s prirodom: „pripadnici net generacija preferiraju didaktičke scenarije koji se organiziraju u školskom dvorištu ili u neposrednoj blizini škole (na ulici, u parku, na trgu, na obali rijeke)" (Matijević, 2017 prema Matijević i Topolovčan, 2018:90). Kombinacija ova dva didaktička scenarija, s jedne strane priroda, a s druge strane tehnologija, može dovesti do uspješnog poučavanja, kao što pokazuje primjer Vukomerića, budući da se na taj način povezuju kognitivna i afektivna domena učenja:

„Mi pokušavamo cjelokupno imanje učiniti da ljudi do tih tema o kojima mi pričamo dođu na jedan zanimljiv način. Znači, obnovljive izvore energije preko ekrana, gdje se sve vidi kako se troši energija, što je sve digitalizirano." (Kruno)

„I ono što je meni bilo ključno, u stvari, na osobnoj razini je bilo to da se stvari dožive i da se osjete materijali, da se osjete ti uvjeti koje ne možeš kroz knjigu i kroz filmove i kroz svu silinu svih najrazličitijih didaktičkih pomagala ili obrazovnih pomagala, kao što možeš, ako mi pričamo o vrtlarstvu, trebaš staviti ruke u zemlju, trebaš osjetiti to sjeme, trebaš ga zaliti itd." (Zlatko)

Urbano-ruralno

„Niska kvaliteta života i životni standard dijela gradske populacije, siromaštvo, nezaposlenost, socijalna isključenost i s time povezani sve brojniji socijalni i ekonomski problemi, otuđenost među

stanovništvom, odmicanje gradskog načina života od doticaja s prirodnim okolišem, sve veći ekološki i problemi okoliša...” (Bokan, Lay, 2018:143). Život u gradu utječe na to da su učenici otuđeni od prirode, ne prepoznaju biljke, ne znaju se orijentirati u prirodi, nedostaju im praktične vještine:

„Vidi se razlika između djece koja imaju nekog ili nešto na selu. I onda već znaju kak se kaj radi, kak se kopa, za razliku od djece koja žive u stanovima i nemaju nikakve veze sa selom i prvi put vide lopatu, dok ova druga znaju kako čak i plijevi ili kako se nešto prebacuje, kako se kopa, onako ponosni su na to znanje.” (Vjeko)

Bokan i Lay (2018:146) govore o urbanom siromaštvu te nesigurnom pristupu hrani kao glavnom problemu u siromašnog dijela urbane populacije. Kako edukatori ističu, učenici i učenice koji zbog različitih socioekonomskih razloga nemaju pristup selu, dobivaju priliku iskusiti ruralni život kroz terensku nastavu, te steći uvid u drugačiji pristup resursima i proizvodnji hrane:

„Pogotovo zato što nisu svi sjajnog imovinskog statusa i na neki način ovakvi field tripovi i različite metode učenja sa drugačijim ljudima, znači ne samo s njihovim učiteljima, stvarno im može jako puno otvoriti oči za to da je svijet ipak veće mjesto i da ipak puno lakše mogu pozicionirati svoje želje i težnje za budućnost.” (Maja)

„Da vide razliku između konfekcijskog, industrijskog i nečeg što je uzgojila baka u vrtu, pogotovo ako nemaju tu baku i onda ono jedino što su vidjeli je to povrće iz plastike, standardno relativno bez okusa.” (Srna)

Edukatori tvrde da učenici i učenice koji nemaju izravan kontakt s ruralnim životom, dolaze s nerealnim očekivanja formiranim kroz društvene medije, koji prikazuju iskrivljenu sliku vrtlarenja u kojoj su naglašeni samo pozitivni i lijepi aspekti, a oni mukotrpni ne dolaze do izražaja. Kroz terensku nastavu učenici upotpunjuju svoju sliku sa stvarnim iskustvom iz prve ruke:

Međutim, sve djevojke, bile su sve djevojke, došle su u bijelim tenisicama, a išli smo skupljati konjski gnoj. I njima je to bio šok. Pripremali smo gredice za zimu i one su morale skupiti taj gnoj i rasuti ga. [...] Međutim, taj prvi šok na njihovim licima, gdje su oni stvarno mislili da mi imamo Pinterest vrt gdje će one zapravo hodati samo oko povišenih gredica, je bio sjajan primjer gdje je njih poljubila realnost.” (Maja)

Kroz terensku nastavu na imanju učenicima se otvaraju nove perspektive na svijet, na rad u poljoprivredi, na rad u zajednici, edukatori ukazuju na važnost razbijanja stereotipa o poljoprivrednim poslovima kao manje cijenjenim:

„Možda će neki raditi po poljima i upravo to da se nauči da ne postoji dobra vrsta posla ili loša vrsta posla. Da zapravo svaki čovjek iziskuje poštovanje. I da seljaci koji uzgajaju hranu su isto tako jako važni. Zapravo i da su stupovi našeg društva, a ne da su marginalizirani na neki način i zapravo u našim svijestima često niži stalež pod navodnicima.” (Maja)

Aktivnosti i metode rada

Učenici na imanju mogu sudjelovati u različitim edukacijama i radionicama, ovisno o godišnjem dobu, a neke od aktivnosti koje su edukatori u intervjuu naveli su sljedeće:

„Školski vrtovi, knjižnice sjemena, raznorazne radionice od nekih korisnih stvari, recikliranja, prirodne kozmetike... [...] Oni bi napravili sami svoj solarni kolektor pod našim nadzorom." (Kruno)

Na imanju učenici imaju priliku istraživati, iskušati se, eksperimentirati u stvarnom svijetu, a kroz praktične zadatke u vrtu učiti o održivosti i na taj način aktivirati afektivnu i psihomotornu domenu učenja, koje su u obrazovanju često stavljene u drugi plan (Vizek Vidović et al., 2014).

„Pričamo o klimatskim promjenama i o odnosu prema tlu, ali onda nama su bitne ruke. Naravno, mi hoćemo raditi sve s rukama, hoćemo učiti, hoćemo nešto graditi, hoćemo stvarati, hoćemo zaprljati ruke da su one žive." (Kruno)

„Međutim, samo je zato toliko važno da im se daju mogućnosti da različito percipiraju stvari i da nauče dok su mladi još da imaju različite metode učenja, da probaju." (Maja)

Knowles i sur. (1998, prema Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007:304) navode „davanje stručne i emocionalne podrške sudionicima u realizaciji njihovih obrazovnih ciljeva" kao bitnu pretpostavku iskustvenog učenja, koju edukatori u Vukomeriću prepoznaju i prakticiraju kada primjerice rade s učenicima u školskom vrtu:

„oni dobiju dodatni osjećaj ponosa, [...] kad dođe netko izvana i tko se s tim bavi, i onda im kaže „Sjajno ste to napravili! Koji su dalje potencijali i što tu možemo još razviti?" I malo ih inspirirati i nadahnuti." (Maja)

Učenice i učenici kroz različite metode rada i praktične zadatke razvijaju kreativnost. „Kreativnost kao vještinu koju je moguće uvježbavati i poticati kod sve djece. [...] Naime prepreke naučene u obitelji od vršnjaka ili u radnoj okolini mogu spriječiti pojedinca da misli kreativno ili da prihvati i u svoj rad ugradi kreativne ideje." (Vizek Vidović et al., 2014:81). Edukatori ukazuju na razliku u motiviranosti između osnovnoškolaca i srednjoškolaca, oni su mišljenja da je srednjoškolce teže zainteresirati jer su već 'ukalupljeni' u obrazovni sustav, te su zatvoreni za nove načine poučavanja:

„Kod starijih se primjećuje taj 'šta će oni sad to raditi tu?' [...] srednjoškolci su se uvijek više voljeli držati po strani." (Srna)

„I sa takvom djecom koja su drilana na takav model educiranja i ophođenja jako su zatvoreni, jako su zatvoreni i s njima je teško probiti te nekakve okvire da se oni stvarno otvore i kažu ili daju nekakav doprinos kad im se cijelo vrijeme ponavlja da sve što oni rade nije dobro i naprosto onda se jako zatvaraju i zapravo šute." (Maja)

Ključan element u pridobivanju nezainteresiranih učenika i učenica je „stvaranje fizičkih i psihičkih uvjeta koji potiču iskustveno učenje" (Knowles i sur., 1998, prema Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007:304) – kroz ohrabrivanje, uvažavanje svih učenika i uključivanje, usmjeravanje učeničke energije, mirno razrješavanje konflikata, poticanje suradnje:

„trudim se približiti toj djeci, kad ih podijelimo u grupe i onda između sebe isključuju nekoga i kako tu reagirati, opet ne uzimati stranu, ali dati priliku da se povežu." (Maja)

„Oni bi sad tu lupali i skakali, i svašta nešto. I onda shvate da postoji način kako to mogu bolje usmjeriti i onda napune više tačaka zemljom, ne lupaju više po drvima ili ne gaze bube ili cvijeće." (Maja)

„Apsolutno je ključno uvažavati one koje obrazujemo, dati im prostora." (Zlatko)

Odabir metoda rada na terenskoj nastavi treba biti usmjeren prema potrebama učenica i učenika. Metodom grupnog rada učenici vježbaju suradnički odnos – rad kroz zajednički napor, u kojem prevladavaju prijateljski odnosi, zainteresiranost za tuđu dobrobit, spremnost na pomaganje te kvalitetna komunikacija (Andrilović-Čudina, 1985:143 prema Bognar i Matijević, 2002). Jedan edukator svjesno koristi metode grupnog rada kako bi se posvetio 'problematičnim učenicima' kojima je potrebno dodatno usmjeravanje, dok drugi primjenjuje razne kratke, dinamične aktivnosti ili igre između glavnih aktivnosti kako bi se podigla energija i koncentracija učenika i učenica tijekom izvođenja nastave:

„Klinci za koje se odmah vidi da su problematični, s pravilnim pristupom ih se može bez problema dobiti u terenskoj nastavi da sudjeluju u nastavi. Uglavnom, da izađu iz tih nekakvih okvira u kojima su. Lako je prepoznati takve klince i odnos nastavnika prema njima. Ono što bi ja onda uvijek, bilo u dva, tri ili četiri ili podijeljeno u grupe, posvetili bi im malo pažnje i daju im se nekakvi zadaci, i ne bi bilo zabušavanja, uvijek bi to učenici spremno prihvatili." (Vjeko)

„Pa vraćaš ih ustvari raznim 'energizerima', igricama i metodicama. Nekad je to doslovno vic. Nekad je to doslovno fora. Nekad je to anegdota, dosjetka, a nekad se doslovno svi trebamo ustati, istresti, ispuhati, izderati se, otrčati dva kruga, raditi čučnjeve, pričati jedni s drugima." (Zlatko)

Jedna edukatorica preferira korištenje metode grupnog rada u miješanim grupama, zato što na taj način učenici vježbaju suradnju s drugim učenicima s kojima inače ne bi surađivali:

„Dijelim ih u grupe i uvijek znam da je to posebna vrsta izazova, [...] ako su dobili zadatke da rade u grupi od četvero, pa onda 'jel mogu ja ipak sama?' ili 'jel možemo samo nas dvoje raditi?' ili 'mi nećemo raditi s dečkima ili curama' ili kako se oni dijele, pa onda nema dijeljenja kako oni hoće, nego po određenim brojevima da ih što više razmiješamo, tako da imamo različite alate i volim se igrati sa tom metodologijom." (Maja)

Osim toga, ista edukatorica napominje kako u radu koristi heurističku metodu – u razgovoru s učenicima dolazi do rješenja. Heurističko učenje polazi od problema, ali se odgovor ne daje izravno, već se učenike potiče da dođu sami do rješenja, za što su najprimjereniji različiti dijaloški postupci (Bognar i Matijević, 2002):

„Ali prvi put kada se susreću sa određenim pojmovima ili kad vide nešto, zapravo ih prvo ispitujemo što bi to moglo biti. Čemu to služi, da probaju, pa onda da nema krivih odgovora. [...] Čini mi se da dok sam ja išla u školu, sve je bilo točno-netočno i nije bilo toliko dijeljenja informacija. 'Ajmo sami doći do nečega', i to mi je užasno falilo. I zato danas, kad radim s djecom, baš to volim da ih pitam, da oni sami dolaze do zaključaka." (Maja)

Jedan sudionik prakticira „uključivanje sudionika programa u proces planiranja sadržaja i metoda učenja i poučavanja (Knowles i sur., 1998, prema Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007:304)":

„Evo, sad sam baš pripremao jedan trening gdje su oni sudjelovali u pripremi tog treninga. Naravno, moja je zadnja jer sam ja trener i to je moja odgovornost, ali jako su mi pomogli s tim šta bi oni voljeli. Ne toliko sadržajno koliko konceptualno, što bi, na koji sve način bi mogli nešto učiti. Ja sam usvojio velik dio toga." (Kruno)

Po pitanju uloge nastavnika na terenskoj nastavi, može se reći da vrijedi isto što i u normalnim uvjetima nastave: „Učitelji Sociologije ostvaruju postavljene odgojno-obrazovne ciljeve i ishode, ne samo u ulozi predavača, već prvenstveno kao motivatori, voditelji, pomagači i mentori" (Kurikulum nastavnoga predmeta sociologije za gimnazije, 2019). Tijekom provođenja terenske nastave na imanju, neki nastavnici se asmiliraju među učenike i učenice i aktivno sudjeluju, dok se drugi separiraju i povuku, te prepuste rad edukatorima. Tal i Morag (2009, prema Behrendt i Franklin, 2014) naglašavaju kako nastavnici moraju znati svoju ulogu i odgovornost prije, tijekom i poslije terenske nastave, a ne se samo disocirati ili nestati te prepustiti nastavu u ruke vodiča ili nekog drugog osoblja.

„Ako su manje grupe često učiteljice znaju biti onako kao dio, zapravo su kao učenici." (Kruno)

„Neki od njih, što isto razumijemo, ne vidimo to kao nešto negativno, kada smo mi u jako intenzivnoj komunikaciji u nekoj radionici sa djecom ili mladima, se povuku i uživaju u našem imanju, u prostoru, odu negdje sa strane." (Kruno)

S jedne strane, nastavnici koji dolaze na imanje su iznimno motivirani i rade izbornu nastavu s učenicima, žrtvujući svoje slobodno vrijeme i praktički volontirajući, zato što terensku nastavu nije

uvijek lako inkorporirati u regularni nastavni plan i program. S druge strane na imanje ponekad dolaze i nastavnici koji nemaju adekvatne komunikacijske vještine te ne znaju razgovarati s učenicima:

„Imamo već uhodane suradnje s nekim školama, gdje iznimno cijenimo učitelje i učiteljice, jer znamo da ne rade to zbog novaca ili kako god, ali znamo da daju još onu ekstra mrvu, ekstra kap svom poslu, koji je težak i da se trude oko te djece. To su često i neke njihove izborne nastave, gdje učitelj zbilja maltene, još dodatno volontira." (Kruno)

„Znaju me nekada malo obeshrabriti učitelji. Kad vidim kakvi učitelji dolaze na teren i način kako pristupaju. [...] Imamo malo jezerce u kojem žive žabice. I to je njima strašno zanimljivo. I naravno, žabice su se umirile i nisu htjele van. I jedan dečkić je išao bacati kamenčiće da bi istjerao žabicu van, da bi je vidio. I sad učiteljica je na to rekla: „Šta to radiš? Hoćeš da te snimim? Jesi ti monstrum?" Baš je krenula vikati na njega [...] I to mi je bilo onako grozno, grozno, baš me to dosta potreslo jer znam da ni taj mali dečkić nije monstrum i da naprosto nije to bio njegov ishod da ubije te žabice, nego ih je htio vidjeti. Ali razina komunikacije te učiteljice kako je tu situaciju izprezentirala i iznijela do kraja, mi je bila poražavajuća." (Maja)

U svakom slučaju, uključenost nastavnika je poželjna i bitna, ali više u ulozi mentora, koji ima ulogu poticati učenike i učenice na kritičko propitivanje, raspravu te integraciju doživljenih iskustava s teorijskim znanjima (Urbanc, Buljevac, Vejmelka, 2016). Dvoje sudionika istraživanja navode da nastavnici i nastavnice također paze na sigurnost i disciplinu za vrijeme trajanja terenske nastave, a osim toga, olakšavaju posao edukatorima jer pružaju bitne informacije o raspoloženju, stanju i o predznanju učenika i učenica:

„Ako imamo veći broj djece, i ako radimo sa alatima, jer vrtni alati su često i šiljasti i treba tu paziti, teren je u Vukomeričkim goricama, malo prostora je ravno, sve je pod nagibom, tako da je često i teren malo onako izazovniji i treba paziti. Tako da uvijek dodatni par očiju dobro dođe. S tim da oni već imaju i bolje izgrađeni odnos s učiteljicama i kad ona učenicima kaže 'Stop' i malo drekne, to sigurno da bolje funkcionira." (Maja)

„Koliko su djeca umorna, koliko imaju pažnje, kada su krenuli? Jesu li radili nešto prije toga u školi, tako da prilagođavamo njihove informacije. Nije samo da dođu i budu, nego što su nosioci važnih informacija koji olakšavaju moj posao kao edukatoru." (Maja)

Vještine i kompetencije

Konceptom održivog razvoja i permakulture na imanju moguće je poučavati različite sadržaje i predmete istovremeno te ih međusobno povezati, edukatori u poučavanju koriste interdisciplinaran pristup i povezuju sadržaje različitih predmeta:

„Da li pričali o arhitekturi ili pričali o agroekologiji, pričali o ekonomiji, pričali o bilo čemu, što pričamo kroz priču o energetici." (Zlatko)

„mislim da se i kroz terensku nastavu vrtlarstva i sličnih stvari mogu razni predmeti provući, i općenito da klinci dožive i ideju permakulture, vrtlarstva, kuhanja, a također i pripreme hrane." (Vjeko)

U Kurikulumu nastavnoga predmeta sociologije (2019) stoji kako su međupredmetne teme Održivi razvoj i Zdravlje „povezane sa sociologijom u očekivanjima kao što su upoznavanje učenika s tehnološkim i društveno proizvedenim rizicima i posljedicama djelovanja brojnih čimbenika na život pojedinca i društva".

Edukatori pri izvođenju terenske nastave svjesno poučavaju učenike i učenice vještini kritičkog mišljenja, čime se ostvaruje bitna pretpostavka učenja sociologije: „Učenje sociologije potiče kritičko promišljanje stvarnosti, jer se sociologija kao znanost temelji na neprestanome propitivanju svih društvenih odnosa, od društvenih interakcija među pojedincima preko istraživanja utjecaja i važnosti medija i informacijske tehnologije u društvenome životu i svakodnevici, pa sve do općega propitivanja odnosa čovjeka i prirode ili čovjeka i tehnologije te ostalih aspekata suvremenoga društva" (Kurikulum sociologije, 2019).

„Znači, učimo ljude da propitkuju, da sumnjaju, da imaju ono zdravo zrno sumnje, ne u smislu ne daj Bože cinizma, ali u smislu zainteresiranosti i zaigranosti, radoznalosti, da ne prihvaćaju stvari koje im se dostavljaju već upakirane." (Kruno)

Iskustveno učenje ekoloških vrijednosti, stavova i navika spada u afektivne oblike učenja te se uči uvjetovanjem i oponašanjem, dok se ekološka znanja prenose kognitivnim oblicima učenja te se odvija kroz učenje uvidom (Pastuović, 2012). Edukatori i edukatorice na imanju poučavaju učenike i učenice i kognitivnim i praktičnim vještinama te rade na povezivanju svih vještina u holističku cjelinu:

„Ima jako puno tih ljudi koji dođu s onim klasičnim „overthinkom", zatrovani su količinom informacija, a praksa nula. Onda im se tu digne nekakvo lažno samopouzdanje i nekakav ego kod nekih. [...] E to, onda mi nekako stavimo u pravu mjeru i jednostavno ljudi nakon što osjete, nakon što zaprljaju ruke, nakon što prime neki alat, nakon što skuže koji su to sve izazovi, koliko je to zahtjevno i teško, odu kompletni." (Zlatko)

Holistički pristup učenju (prema Mezirow et al., 2009) naglašava potrebu za cjelokupnošću kognitivnog i afektivnog učenja, tako da se u proces učenja uključi osoba u cjelokupnoj punini: „kao afektivno, intuitivno, kognitivno, fizičko i spiritualno biće" (Yorks, Kasl, 2006:46 prema Mezirow et al., 2009). U tradicionalnom obrazovanju je prevelik fokus isključivo na jednoj od razina učenja – kognitivnoj, a druge razine učenja se zanemaruju – afektivna (osjećaji, vrijednosti) i psihomotorna

(praktični rad). Prema mišljenju sudionika istraživanja holistički pristup obrazovanju gradi i jača identitet i samopouzdanje učenika i učenica:

„Mi uz to što cijelo vrijeme podučavamo, na neki način ih osnažujemo. Kritičko razmišljanje je ključno i bitno, ali mislim da puno više dobivaju i puno ih usmjeravamo na sebe, da se slušaju, da ne zatomljuju te glasove." (Zlatko)

„Tako da, zapravo, čini mi se da ih najviše, jako ih osnaži, ali i da postaju puno svjesniji, svjesniji svojih ograničenja i svojih mogućnosti i od toga od čega su otrgnuti i čemu su približeni, i na neki način suočeni su s realnošću koja možda nije ona, koju oni žive svaki dan, a koja može biti." (Maja)

Emocionalna povezanost je bitna prepostavka učenja budući da emocionalno stanje ima bitan utjecaj na učenikov kapacitet za učenje. Kroz pozitivan emocionalni odnos prema poučavanom sadržaju, učenici su spremniji razviti svijest o problemu (npr. problem zagađivanja okoliša kao strukturalni društveni problem) i potruditi se naći rješenje – te se time razvija njihov interes za predmet poučavanja, bilo da je riječ o okolišnim ili sociološkim temama (Behrendt i Franklin, 2014). U skladu s time, edukatori u svome radu s učenicima i učenicama prakticiraju '3H' (head, heart, hands) načelo, koje u proces učenja u jednakoj mjeri involvira mozak, srce i ruke:

„I onda je slijedeći korak i taj emocionalni, odnosno srce, da su u ovom slučaju učenici i učenice, ali zapravo korisnici poučavanja, da su oni emotivno povezani s temom o kojoj uče. Jer ako nisu, velim, onda mi zaista riskiramo da, kao što je zapravo nažalost, većina našeg obrazovnog sustava radi, da učenici samo štrebaju, biflaju neke podatke. [...] Mi tek kad dođemo do srca postižemo ono što se u obrazovanju naziva transformativnim učenjem, učenje koje zapravo mijenja percepciju korisnika i zaista ga udubljuje u tu temu i onda mu to ostaje kao neki oblik dugoročnog pamćenja i dugoročni utjecaj na njega." (Kruno)

Osim toga, jedan edukator navodi terapeutski učinak učenja – kada učenici „zamažu ruke". Bokan i Lay (2018) također govore o terapeutskom učinku vrtova u kontekstu nekih državnih institucija, npr. u bolnicama i u zatvorima. Drugi edukator tvrdi da su učenici opušteniji na otvorenom nego u učionici i manje svadljivi:

„Ono još, pogotovo ako je to neki duži proces, pa oni i sami nešto posade i to naraste i onda mogu to pojesti i kušati. I vidjeti da sva ta hrana ima okusa. Tako da mislim da je taj rad s rukama dosta bitan za klince, i terapeutski, i da im razvija i hrpu drugih socijalnih i praktičnih vještina u životu." (Srna)

„Mislim da su djeca puno više opuštena i puno manje međusobno svadljiva nego kad su cijelo vrijeme u školi, u zatvorenom." (Vjeko)

Odnos prema prirodi i međusobni odnosi

Neposredno učenje u prirodnoj sredini omogućuje „zdraviji, prirodniji i humaniji odnos između čovjeka i prirode" (Supek, 1973:35, prema Bognar i Matijević, 2002:302). Edukatori ukazuju na to da se kroz promatranje i razumijevanje prirodnih ciklusa razvija poštovanje učenika prema prirodi:

„Pogotovo kada radimo s učenicima par godina, onda oni prate razvojnu fazu, recimo višegodišnjih vrsta i stabala, i onda vide nakon par godina ili im učiteljica priča: 'Ah, s bivšom generacijom posadila sam ova stabla. Vidite u četiri godine, ona su već ovako velika.' Tako da dobivaju nekakav osjećaj o prirodi i o tome da stvari u prirodi ne nastaju tako brzo, kao što oni možda misle i da zapravo stječu veće poštovanje." (Maja)

Osim toga, utjecaj terenske nastave se oslikava i na društvenu koheziju i zajednički rad među učenicima. Edukatori govore da su učenici fleksibilniji i spremniji surađivati, imaju poštovanje:

„Pogotovo ove nove generacije su jako fleksibilni. Otpuste ako vide da njihova ideja možda ne ide u željenom pravcu, promijene diskurs, konzultiraju se sa kolegama, zajedno diskutiraju, imaju veće poštovanje. Nekako, čini mi se kao da shvaćaju da je resurs u njima i da ako oni zajedno stvaraju nije 'sad ćemo samo po mojoj idej'." (Maja)

„Mislim, taj ljudski faktor je tu itekako, nije da oni samo to uče, nego kako zajedno uče. Oni će zajedno biti u tim klupama četiri godine, osam godina ili koliko, i kako stvoriti siguran prostor da oni između sebe poštuju jedni druge i da zapravo uče i jedni od drugih." (Maja)

„Čim si ti negdje u vrtu i radiš s drugim ljudima odmah je to neki mali community." (Srna)

Prepreke

Prepreke u organizaciji terenske nastave su brojne: vrijeme, prostor, novac (za neke škole), nezainteresiranost učenika, nezainteresiranost profesora, sigurnost, nepripremljenost na teren i vremenske prilike, od kojih neke navodi i Michie (1998, prema Sever et al., 2017). S obzirom da terensku nastavu financiraju roditelji, učenike i učenice se stavlja u nejednaku poziciju, pa ne mogu svi ići na terensku nastavu. U ZMAG-u govore kako se problem financiranja škole rješavaju tako što se napiše EU projekt koji će pokriti troškove organizacije terenske nastave:

„To nam je isto dokaz da sve više škola ne čekaju samo da nešto što im država ili grad udijele, primjerice, za takve terenske nastave, nego se i sami potrude naći sredstva, znači dobiju ERASMUS projekte i onda za neki posjet prostoru koji je blizak održivom razvoju i življenju izaberu nas." (Kruno)

Problem organizacije prijevoza se nekad može riješiti tako što se nastava organizira u samoj školi. Na taj način je iskustvo terenske nastave prebačeno u školsko dvorište, gdje učenice i učenici u neposrednoj blizini škole prave svoj školski vrt ili solarni panel. Prilikom toga se gubi iskustvo odlaska na teren te učenici nemaju priliku iskusiti održivo življenje u ruralnoj sredini:

„Nekad škole bi htjele suradnju s nama, ali primjerice, nemaju za prijevoz učenika. Pošto smo mi ipak 30 kilometara od Zagreba. I javni prijevoz postoji, ali nije toliko čest. Tako da mi jako često obavljamo nastavu i u samim prostorijama škole." (Kruno)

Jedna sudionica tvrdi da je interes za ZMAG-ov program velik, ali je ljudski kapacitet ograničen, stoga je potrebno više ovakvih edukativnih centara po cijeloj Hrvatskoj. Drugi sudionik ukazuje na prostorno ograničenje u izvođenju terenske nastave na imanju:

„nekada budu po pet dana u tjednu ili više neki programi i naprosto ne mogu preuzeti sav posao koji bi voljeli, a malo zaposlenih, a užasno puno posla." (Maja)

„Teško je staviti 20 ljudi oko jedne gredice češnjaka i pokazati im sve." (Vjeko)

Treći sudionik navodi kako učenici često dolaze na nastavu nepripremljeni za vremenske uvjete, bez odgovarajuće odjeće i obuće:

„90% klinaca u blatu sa bijelim tenisicama i svi jako fensi i vrlo nepripremljeni za vrt i šumu." (Srna)

Na kraju, edukatori ističu da treba poduzeti sigurnosne mjere da se nitko od učenika ne ozljedi:

„davao sam im te male motičice ili motike, lopate, treba dosta paziti da s tim rukuju propisno, da se ne ozlijede na neki način. A uzmu, mašu k'o ludi." (Srna)

Refleksija

Refleksija se ključan dio Kolbovog ciklusa iskustvenog učenja te ju je potrebno raditi prije, tijekom i nakon poučavanja. Refleksija se tijekom praktičnog učenja prakticira tako što nastavnik ili nastavnica postavlja otvorena pitanja, potiče učenike i učenice na samoprocjenjivanje, analizu i kritičko promišljanje ideje i prakse (Urbanc, Buljevac, Vejmelka, 2016). Edukatori navode da refleksija nije uvriježena kao dio poučavanja i učenja, ali i općenito kao dio kulture jer ne postoji znanje i svijest o tome:

„Neće ti dati odmah feedback jer nismo naučili davati refleksije. Da ljude pitamo kako ti je bilo, šta je bilo dobro, šta nije, to se u našoj kulturi ne radi dovoljno." (Kruno)

Rezultati istraživanja (Branković, 2020:92) o oblicima refleksije u nastavi ukazuju na činjenicu da učenici preferiraju oblike učenja iz vlastitog iskustva i samorefleksiju. Knowles i sur. (1998, prema Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007:304) navode „uključivanje sudionika u refleksivan odnos prema procesu učenja, te poticanje na upotrebu kvalitativnih metoda samoevaluacije" kao komponentu uspješnog iskustvenog učenja. „Poticati studenta na reflektiranje znači poticati ga da razmišlja o onome što je doživio kroz vlastito iskustvo − na taj način može integrirati novo iskustvo s prethodnim znanjem" (Urbanc, Buljevac, Vejmelka, 2016:13). „Mezirow taj proces razrađuje tako da se interpretacijom iskustva stvara smisao (značenje) a interpretacijom smisla dolazi do procesa učenja." (Kitchenham, 2008 prema Branković 2020:87). Na pitanje kako edukatori provode

refleksiju, edukatori tvrde da je kod cjelodnevnih radionica vrijeme prekratko za provođenje refleksije, dok je kod višednevnih radionica moguće napraviti opsežniju refleksiju. Osim toga, edukatori svjesno izbjegavaju anketne upitnike za provjeru dojmova i prakticiraju metode dijaloga, grupne refleksije i kreativnog izražavanja. Dijalog se koristi ključna metoda kritičke refleksije u kojoj dolazi do refleksije iskustva, preispitivanja postojećih pretpostavki i vjerovanja, te transformacije dotadašnjih kognitivnih navika (Mezirow et al., 2009).

„Kao super, sve - 'sad nije bila škola, ali sad ćete nas opet vratiti u klupe i da sada rješavamo 34 pitanja o tome kako je nama bilo ovdje'. Tako da, više prakticiramo te nekakve neformalnije metode. Nemamo često puno vremena, učiteljice znaju reći 'joj, sad već moramo ići.'" (Maja)

„Znači, to nije samo 'evo vam link s upitnikom'. [...] Imamo jako puno refleksije kroz karte i kroz igre, gdje oni označavaju svoje dojmove. Verbalna refleksija, za ljude koji ne vole verbalno, jer je to isto respekt, neki ljudi se ne vole izraziti, pogotovo pred cijelom grupom." (Kruno)

Od učenika i učenica nižih razreda povratna informacija ponekad dolazi u neverbalnom obliku:

„Meni je najljepša evaluacija kad dođe 30 klinaca i kad poslije toga oni svi jedan po jedan dođu i zagrle me. [...] To mi je nekako najljepši pokazatelj da je njima taj dan bilo lijepo i da smo naučili nešto super i kad si damo petice i oni shvate da sam ja njihova prijateljica, to je meni nekako najveći dokaz da su oni bili opušteni i da su u tom procesu puno toga upili." (Maja)

A ponekad potraje i nekoliko godina dok povratna informacija stigne do edukatora:

„I ono što nam se sada događa, pošto sad već imamo koju godinu, a znaju nam doći već sada ono malo mlađe odrasli ljudi koje mi, naravno, ne prepoznajemo i oni, kažu: 'E, pa znam, bio sam ja tu sa školom prije 8, 9 godina. Bilo nam je super!' [...] I onda ti skužiš: 'Pa ovo ima nekakvog smisla. Negdje se to uvuklo među njih.' Mada možda nekad imaš osjećaj kao 'Zašto ja ovo radim?', jer ne dobiješ uvijek taj feedback odmah." (Kruno)

Terenski nastavnici trebaju propitkivati i razmišljati o vlastitom podučavanju, kako bi osvijestili vlastiti rad, tzv. pristup reflektirajućeg praktičara (Urbanc, Buljevac, Vejmelka, 2016). Na imanju edukatori prakticiraju različite metode refleksije te pokazuju pristup reflektirajućeg praktičara:

„Jer je to onda bitno za nas koji to izvodimo, na koji način, da li na ispravan način to izvodimo, ili trebamo promijeniti pristup. Da li se izražavamo dovoljno jasnim jezikom, da li treba promijeniti nekakav pristup, treba li raditi u manjim grupama i tako." (Vjeko

Na kraju, valja zaključiti da izvanučioničkom nastavom učenici iskustveno uče i dugotrajnije pamte usvojene sadržaje (Bognar i Matijević, 2002), a u čemu se svih pet edukatora slaže:

„To je ona ista stara priča da čovjek kad nešto pročita, on zapamti, da parafraziram, ostane deset posto toga, kad pročita i ponovi, 20 posto, pročita, ponovi la, la, la, ali kad napravi, onda to postaje njegova svojina." (Zlatko)

„Svakako mislim da im je ljepše i inspirativnije doći i vidjeti, iskusiti, maknuti se iz škole i doživljavati da učenje može biti i drugačije, a ne samo u klupama. To je nešto što neusporedivo veći trag ostavlja i u memoriji, i onako u biću, tako da mislim da je svakako važnije, da ako imaju priliku da dođu." (Maja)

„I onda mi završimo naše obrazovanje i shvatimo da se sjećamo možda deset posto stvari koje smo naučili, jer smo ih učili na taj način da dobijemo nešto za neku ocjenu, a ne da su dio ovog iskustvenog i puno zanimljivijeg i puno povezanijeg, participativnog načina poučavanja." (Kruno)

„Mislim da se stvara da klinci uopće nemaju pojma otkud dolazi hrana, otkud dolazi meso i kako sve to izgleda. I mislim da je danas bitno zadržati neku povezanost i pružiti im ta iskustva koja se možda na prvu čine banalna. Mislim da ostaju s njima zauvijek." (Srna)

„...da je to znanje koje puno duže ostaje kad je kontekstualizirano. Dakle, ako u vrtu učimo i o voćnjacima, ako se uči na licu mjesta i onda ima trodimenzionalni pristup svemu ovome. To je nekakva sinergija svega toga, jednostavno se puno više može naučiti, vjerojatno i radi dojma koji ostavlja, nego bilo kakvom učioničkom i frontalnom nastavom." (Vjeko)

Obrazovni sustav i budućnost obrazovanja

Vizek Vidović et al. (2014:89) tvrde da je „suvremeni školski sustav usmjeren gotovo isključivo na kognitivni aspekt obrazovanja. Naglasak je na usvajanju znanja, dok su afektivna i socijalna komponenta uglavnom zanemarene. Iako se navodi da je cilj obrazovanja razvijanje zrele ličnosti koja je u stanju uspostaviti dobre odnose s drugim ljudima, to nigdje nije formalno uključeno u nastavni plan i program. [...] vrednuje se isključivo znanje, dok se ostale karakteristike učenika ne ocjenjuju." Vizek Vidović et al. (2014) navode ovakav pristup vrednovanju nije nimalo bezazlen, budući da se loš učenički uspjeh često poistovjećuje s bivanjem lošim čovjekom te se time od malih nogu narušava školsko, ali i opće samopoštovanje jednog ljudskog bića. Jedan od sudionika istraživanja naglašava da je problem obrazovnog sustava nedostatak terenskog poučavanja, nedostatak praktičnog poučavanja, nedostatak iskustava koja mijenjaju tj. usmjerava život i grade samopouzdanje:

„Dolazili bi iz cijele Hrvatske, u stvari nisu ni imali mogućnost takvog nekakvog pokusnog imanja, gdje bi im netko mogao nešto govoriti i pokazivati, a mislim da je to potrebno i da je ustvari razvijanje takvih vještina od malih nogu, od najranijeg osnovnoškolskog uzrasta, u stvari sve potrebnije jer su ove sve mlađe generacije sve više i više udaljene od takvih praktičnih poslova i praktičnog razumijevanja okoliša oko sebe, nekakvih tradicijskih stvari i učenja kako biti oslonjen samo na sebe, da je to dosta bitno, da to jača samopouzdanje od malih nogu, da se dijete razvije u ličnost koja ima mogućnost osobne interakcije oko bilo kakvih poslova. Mislim da je to puno jače samopouzdanje,

nego kad ljudi kroz školstvo dobiju samo teoretsko znanje i nemaju ustvari nikad prilike za nešto drugačije." (Vjeko)

S obzirom na to da su rijetki fakulteti koji u okviru regularne nastave organiziraju i praktičnu nastavu, brojni studenti i studentice dolaze samostalno na imanje nakon što završe fakultet kako bi stekli praktične vještine te učili o gradnji prirodnim materijalima i načelima permakulturnog dizajna:

„Naime, jako puno ljudi dolazi nakon završenog fakulteta i jako puno ljudi sa agronomije, sa šumarstva, s građevine i arhitekture, s ekonomije. Gdje jednostavno ljudima, očajnički, tolike su silne godine uložili u učenje, rast i razvoj, a praksa nula bodova. I onda tu jedan mali ZMAG nastupa i mi smo generacije i generacije arhitekata, ustvari, pa mogu reći i animirali i usmjerili u smjeru projektiranja s prirodnim materijalima, permakulturnog dizajna." (Zlatko)

Iskustvo studiranja sociologije na Filozofskom fakultetu u Zagrebu je za dvoje edukatora također bilo pretežito teorijsko, s iznimkom terenske nastave u sklopu kolegija Sociologija politike, koja se jednom edukatoru urezala u pamćenje:

„Pa evo moje iskustvo studija sociologije na Filozofskom faksu, gdje nismo se nigdje, možda dva tri puta makli iz učionice. Sve je bilo dosta sterilno i tako. Bili smo u Saboru, to je bilo fantastično. A sad kad pogledam, to su iskustva koja su mi i najviše ostala, jer su bila živa iskustva. Sjećam se, Vladimir Šeks je bio zapravo zanimljiv lik kao političar, ali i filozof – to je bila sociologija politike. Razgovarati o tome i teoretski pričati, a drugo je vidjeti ljude koji se bave i žive to zanimanje i oblikuju društvo kroz političku djelatnost." (Srna)

Na kraju, završne misli sudionika o terenskoj nastavi, kurikulumu i budućnosti obrazovanja:

„Mislim da je sve to u kurikulumu i svemu uvijek bilo nedostatno, broj sati takve izvanučioničke nastave, da bi na većinu učenika ostavilo dublji trag. Ali kad vidim ovako, kad se sjetim kakav je to bio entuzijazam, onda mislim da je to stvarno nešto što je logično da su učenici tome izloženi. Jednostavno mislim da puno brže mogu naučiti i svladati, i da im to ustvari daje nekakve vještine za život." (Vjeko)

„Radimo dosta i svjesni smo da ovo što mi radimo je i neki dodatak cijeloj priči, a da bi bilo puno bolje da je cjelokupni kurikulum obrazovanja u Hrvatskoj okrenut prema 21. stoljeću, prema izazovima koji tu dolaze, prema sposobnostima i kapacitetima koje treba razviti kod mladih ljudi, da se znaju suočavati sa ovim svijetom, koji im mi stariji ostavljamo." (Kruno)

„Tako da, mogu jedino reći, da trebalo bi što više takvih iskustava kroz cijeli proces obrazovanja, osnovnu školu i srednju i faks, bez obzira koje je usmjerenje. [...] Mislim da je to općenito problem u hrvatskom obrazovanju. Neki dosta zastarjeli obrasci, za razliku od anglosaksonskog modela koji je puno više involviran u društvo i svijet oko sebe, bez obzira o kojoj se struci radi." (Srna)

„Ova terenska nastava, mislim to je ogromna mogućnost i za napredovanje i za primjenu, ali da jednostavno vjerojatno zahtijeva ulaganja u školstvo i u kadar za koju, budući da je to dugoročno, dakle, to je ulaganje na duge staze, da nijedna od političkih struktura i vlasti nisu na to spremni.

Nažalost. Ali da bi to trebalo, da, pogotovo kad se vidi entuzijazam učenika, kad su u mogućnosti da budu na zemlji." (Vjeko)

Didaktičko-metodički potencijal terenske nastave sociologije na imanju Vukomerić

U ovom dijelu rada se analiziraju konkretne izjave sudionika u svrhu komparacije s nastavnim sadržajima predviđenim u jednom recentnom Udžbeniku sociologije za srednje škole (Bošnjak, Paštar, Vukelić, 2022) te se na taj način ekstrahiraju sociološki koncepti koje učenici i učenice mogu praktično i konkretno primijeniti kroz terensku nastavu na imanju Vukomerić. Na isti način se iz intervjua analiziraju konkretne vještine, kompetencije i vrijednosti koje proizlaze iz terenske nastave te se one uspoređuju s odgojno-obrazovnim ishodima Kurikuluma nastavnog predmeta Sociologija za gimnazije (2019) i Kurikuluma međupredmetne teme Održivi razvoj za osnovne i srednje škole (2019). Cilj ovakve didaktičko-metodičke rasprave je demonstracija potencijalne primjene terenske nastave sociologije kroz iskustveno učenje na imanju Vukomerić.

U Tablici 1. prikazuju se sociološki koncepti kao što su društvena interakcija, socijalizacija, identitet, održivi razvoj, društvena nejednakost i društvene promjene, te se najprije definiraju, a potom se oprimjeruju te inkorporiraju u izvođenje terenske nastave na imanju Vukomerić. Tablica ilustrira konkretan prijenos teorije u praksu, odnosno prakse u teoriju, induktivnom metodom, naglašavajući kako učenici ne samo da usvajaju teorijske pojmove, već ih usvajaju prakticiranjem svakodnevnih aktivnosti poput suradničkog rada, zajedničkog rješavanja problema i refleksije o vlastitim vrijednostima i stavovima. Sociološki koncepti odabrani za analizu proizlaze iz analize rezultata kvalitativnog istraživanja. Potencijal primjenjivosti socioloških koncepata na kontekst poučavanja na imanju Vukomerić definiran je prema izjavama sudionika te analizi Kurikuluma i Udžbenika. Koncept (1) društvene interakcije moguće je primijeniti u analizi odnosa među učenicima, kroz suradnički rad u grupnim zadacima, te načinu razrješavanja potencijalnih konfliktnih situacija među sobom. Koncept (2) socijalizacije se primjenjuje u promišljanju normi, vrijednosti i stavova pojedinaca ili grupe, koji se stječu kroz proces socijalizacije te utječu na razvoj emocionalnih i socijalnih vještina. Koncept (3) identiteta proizlazi iz socijalizacije, a konkretno se može razvijati kroz povezivanje s temama koje učenici proučavaju na imanju, omogućujući im da formiraju osjećaj pripadnosti i svijest o sebi u interakciji sa stvarnošću kojoj su izloženi. Koncept (4) održivog razvoja se prenosi kroz upoznavanje stvarnog života na selu i permakulturnih načela, praktični rad na imanju, te osvještavanje važnosti međuljudskih odnosa i komunikacije (kao društvene permakulture). Koncept (5) društvene nejednakosti se primjenjuje kroz osvještavanje razlika u pristupu resursima i

njihovim posljedicama na društvo, naročito iz perspektive ekološke nepravde. Koncept (6) društvenih promjena odnosi se na osvještavanje promjena u suvremenom društvu, otuđenosti od prirode i utjecaja tehnologije, odnosno razumijevanje odnosa urbano i ruralno te klimatskih promjena.

Sociološki koncept	Primjeri iz intervjua	Primjena u terenskoj nastavi
Društvena interakcija: „je skup složenih postupaka u kojima članovi neke zajednice ili grupe sudjeluju, svjesno ili nesvjesno, kako bi prenijeli neku poruku ili ostvarili određeni odnos." (Bošnjak, Paštar, Vukelić, 2022:13)	*„Pogotovo ove nove generacije su jako fleksibilni. Otpuste ako vide da njihova ideja možda ne ide u željenom pravcu, promijene diskurs, konzultiraju se sa kolegama, zajedno diskutiraju, imaju veće poštovanje. Shvaćaju da je resurs u njima i da ako zajedno stvaraju, nije 'sad ćemo samo po mojoj ideji'."*	Učenici i učenice promišljaju, analiziraju međusobnu interakciju, dinamiku odnosa koja se nesvjesno i svjesno odvija između njih, grupa i nastavnika. Konkretno, učenici prakticiraju suradnju, razrješavaju konfliktnu situaciju, pronalaze zajednička rješenja.
Socijalizacija: "Takav cjeloživotni, složeni proces učenja tijekom kojega usvajamo znanja, stavove, norme, vrijednosti, razvijamo emocionalne i socijalne vještine u interakciji s drugima, nužne za sudjelovanje u životu društva, naziva se socijalizacija." (Bošnjak, Paštar, Vukelić, 2022:42)	*„Mislim taj ljudski faktor je tu isto itekako, nije da oni samo to uče, nego kako zajedno uče. Oni će zajedno biti u tim klupama četiri godine, osam godina ili koliko, i kako stvoriti siguran prostor da oni između sebe poštuju jedni druge i da zapravo uče i jedni od drugih."*	Učenice i učenici kroz grupni rad i interakciju s vršnjacima i nastavnicima zajednički stvaraju znanje, usvajaju društvene norme i vrijednosti održivog življenja, stječu praktične vještine za život, socijalne vještine koje proizlaze iz zajedničkog rada na imanju te razvijaju empatiju.
Identitet: „izgrađujemo procesom socijalizacije, a svijest o sebi stječemo u interakciji s drugima pa postajemo svjesni svoga jastva, odnosno vlastitoga *ja*." (Bošnjak, Paštar, Vukelić, 2022:53)	*„Tako da, zapravo, čini mi se da ih najviše, jako ih osnaži, ali i da postaju puno svjesniji svojih ograničenja i svojih mogućnosti i od toga od čega su otrgnuti i čemu su približeni, i na neki način suočeni su s realnošću koja možda nije ona, koju oni žive svaki dan, a koja može biti."* *„Mi uz to što cijelo vrijeme podučavamo, na neki način ih osnažujemo. [...] puno ih usmjeravamo na sebe, da se slušaju, da ne zatomljuju te glasove."*	Učenici i učenice otkrivaju nove mogućnosti, razvijaju osjećaj pripadnosti zajednici, osvještavaju svoja ograničenja i mogućnosti (bolje upoznavaju sebe), te osnažuju svoj identitet kroz praktične aktivnosti na imanju.
Održivi razvoj:	*„Važan dio permakulture je ono što*	Učenice i učenici uče kako

„je zamisao o uravnoteženome razvoju na način da procesi proizvodnje i potrošnje dobara vode računa o prirodnim resursima ekosustava unutar kojega se odvijaju." (Bošnjak, Paštar, Vukelić, 2022:157)	*mi zovemo social permaculture ili društvena permakultura u koju je uključen i neki osobni razvoj, a i međuljudski odnosi, rad u grupama, radimo puno na konfliktima."* *„Prije svega osjećaj života na selu, osjećaj života s prirodom i u suradnji s prirodom. Mi tome primarno podučavamo – da su dio cjeline. Uvijek nastojimo srušiti antropocentristički pogled da je čovjek početak i kraj svega. Da imaš široku sliku ukupnog živog bića planeta Zemlje. To im pokušavamo prenijeti."*	primijeniti principe održivosti u stvarnom svijetu, od recikliranja, korištenja obnovljivih izvora energije, uzgoja i pripreme povrća do gradnje prirodnim materijalima. Učenice i učenici osvještavaju utjecaj društvenih odnosa, važnost međusobne komunikacije, suradnje, mirnog razrješavanja konflikata - fokus na društvenu permakulturu – povezivanje društva i okoliša.
Društvena nejednakost: „odnosi se na općenito postojanje razlika među ljudima [...] Poseban oblik društvene nejednakosti koji nazivamo društvenom stratifikacijom odnosi se na postojanje društvenih skupina koje su hijerarhijski rangirane." (Bošnjak, Paštar, Vukelić, 2022:90)	*„Pogotovo zato što nisu svi sjajnog imovinskog statusa i na neki način ovakvi field tripovi i različite metode učenja sa drugačijim ljudima, znači ne samo s njihovim učiteljima, stvarno im može jako puno otvoriti oči za to da je svijet ipak veće mjesto i da ipak puno lakše mogu pozicionirati svoje želje i težnje za budućnost."*	Učenje o društvenim nejednakostima pomaže učenicima razumjeti kako ekonomski, ekološki i socijalni faktori utječu na pristup resursima. Učenici osvještavaju oblike nejednakosti i raspodjelu moći iz okolišne perspektive.
Društvene promjene: „su [...] skup značajnih pomaka u društvenim i kulturnim obrascima proizvodnje i razmjene dobara te ponašanja i doživljavanja sebe i drugih ljudi." (Bošnjak, Paštar, Vukelić, 2022:140)	*„Da vide razliku između konfekcijskog, industrijskog i nečeg što je uzgojila baka u vrtu, pogotovo ako nemaju tu baku i onda jedino što su vidjeli je to povrće iz plastike, standardno, relativno bez okusa."*	Osvještavanje otuđenosti od prirode, razumijevanje veze između urbanog i ruralnog života, analiziranje urbanog života u suvremenom društvu te komparacija s ruralnim i tradicionalnim.

Tablica 1. Didaktizacija socioloških koncepata u svrhu izvođenja terenske nastave na imanju Vukomerić

Tablica 2. proizašla je kao rezultat analize intervjua te prikazuje set vještina, kompetencija i vrijednosti kao što su suradnja, odgovornost, poštovanje, praktične vještine i kreativnost. Namjera ove analize je pokazati kako iskustveno učenje, u sklopu terenske nastave na imanju Vukomerić, može

aktivirati afektivne i psihomotorne domene učenja, te na taj način pridonijeti razvoju ključnih socijalnih i praktičnih vještina kod učenika. (1) Neke od navedenih vještina (kritičko mišljenje) propisane su Kurikulumom nastavnog predmeta Sociologija i međupredmetne teme Održivi razvoj, (2) druge su propisane samo jednim od dvaju kurikuluma (kreativnost, adaptibilnost, suradnja, poštovanje, odgovornost), a (3) treće (praktične vještine, samopouzdanje) ne navode se u nijednom od dvaju kurikuluma. Navedene vještine, kompetencije i vrijednosti se mogu opisati kao vrijednosno svjetonazorski ishodi, budući da nisu usmjereni samo na stjecanje znanja i vještina, već na formiranje vrijednosti, stavova i svjetonazora učenika. Kroz te ishode učenici razvijaju moralne, etičke i društvene norme te postaju svjesni vlastitih stavova i odgovornosti prema zajednici, okolišu i društvu.

Vještine/Kompetencije/ Vrijednosti	**Primjer iz intervjua**	**Odgojno-obrazovni ishod**
Kritičko mišljenje: Razvijanje sposobnosti preispitivanja informacija, analiziranja društvenih pojava i problema.	*"Znači, učimo ih da propitkuju, da sumnjaju, da imaju ono zdravo zrno sumnje, [...] da ne prihvaćaju stvari koje im se dostavljaju već upakirane."* *Koji su problemi s kojima se suočava industrijska civilizacija? [...] Zašto je važno čuvanje sjemena? [...] da propitkuju otkud im dolazi hrana [...]*	SOC A.1. Kritički propituje društvene odnose, pojave i procese u neposrednoj okolini. Odr A.5.1 Kritički promišlja o povezanosti vlastitog načina života s utjecajem na okoliš i ljude.
Praktične vještine: Stjecanje vještina vezanih uz fizičke aktivnosti, rad s rukama i upotrebu alata.	*"Mislim da je taj rad s rukama dosta bitan za klince... terapeutski, i da im razvija hrpu drugih socijalnih i praktičnih vještina u životu."* *„da nauče čekićem, lopatom, štihačom, grabljicama i da su izloženi živom svijetu oko njih, u smislu da poznaju nekakve životne ritmove vrta ili voćnjaka i općenito prepoznavanje voćaka i povrća."*	
Kreativnost: Razvijanje sposobnosti razmišljanja izvan uobičajenih okvira, kreiranje novih rješenja za probleme, eksperimentiranje.	*"Njima je to poligon za igru..."* *„da imaju različite metode učenja, da probaju različite pristupe."*	Odr B.5.2. Osmišljava i koristi se inovativnim i kreativnim oblicima djelovanja s ciljem održivosti.
Suradnja: Učenje kako raditi u grupi, kako dijeliti zadatke i komunicirati s vršnjacima.	*"nije da oni samo to uče, nego kako zajedno uče, [...] da oni između sebe poštuju jedni druge i da zapravo uče i jedni od drugih"*	SOC A.3. Izražava pozitivne osobne i društvene vrijednosti.
Samopouzdanje:	*"Tako da ih najviše osnaži... postaju puno*	

Vještine/Kompetencije/ Vrijednosti	Primjer iz intervjua	Odgojno-obrazovni ishod
Povećanje sigurnosti u vlastite sposobnosti kroz uspjeh u praktičnim zadacima.	*svjesniji svojih ograničenja i svojih mogućnosti."* *„mlađe generacije su sve više udaljene od takvih praktičnih poslova i praktičnog razumijevanja okoliša oko sebe, nekakvih tradicijskih stvari i učenja kako biti oslonjen samo na sebe, da je to dosta bitno, da to jača samopouzdanje od malih nogu [...] puno jače samopouzdanje, nego kad ljudi kroz školstvo dobiju samo teoretsko znanje"*	
Poštovanje: Razvijanje svijesti o potrebama i osjećajima drugih, kao i povezanost s prirodom i zajednicom.	*"Tako da dobivaju nekakav osjećaj o prirodi i o tome da stvari u prirodi ne nastaju tako brzo, kao što oni možda misle i da zapravo stječu veće poštovanje."* *„konzultiraju se sa kolegama, zajedno diskutiraju, imaju veće poštovanje."*	SOC A.3. Izražava pozitivne osobne i društvene vrijednosti.
Odgovornost: Preuzimanje odgovornosti za svoje zadatke i za svoju okolinu, poštivanje prirode.	*„to nije solarni kolektor ili solarni sustav koji je njima netko uvalio jer je dobio pare za to, nego je to njihov solarni sustav koji su oni gradili i time osiguravamo da je puno veća njihova povezanost i odgovornost za cijelu priču."*	SOC A.3. Izražava pozitivne osobne i društvene vrijednosti.
Adaptabilnost: Sposobnost prilagodbe promjenjivim uvjetima, bilo u radu ili učenju.	*"Mislim da se jako brzo prilagode novim situacijama... otpuste ako vide da njihova ideja možda ne ide u pravom smjeru."*	SOC A.3. Izražava pozitivne osobne i društvene vrijednosti.

Tablica 2. Odgojno-obrazovni ishodi terenske nastave sociologije na imanju Vukomerić

Ograničenja istraživanja

Primarno ograničenje istraživanja nalazi se u tome što zbog malobrojnosti edukatora i prigodnog uzorka nije moguće vršiti uopćavanje rezultata. U istraživanju nisu zastupljene perspektive učenika i učenica, već isključivo izjave edukatora o svome i o učeničkom iskustvu, čime je učeničko iskustvo reducirano. Prikupljanje učeničkih iskustava bi bio idući korak u mjerenju odgojno-obrazovnih postignuća te verifikacije uvida proizašlih iz ovog kvalitativnog istraživanja. U radu je riječ o terenskoj nastavi općenito, te bi bilo uputno upotpuniti općenite uvide o terenskoj nastavi na imanju sa specifičnim uvidima terenske nastave sociologije. Na kraju, perspektive nastavnika i nastavnica su također izostale te bi one također doprinijele dubljem razumijevanju istražene teme.

Zaključak

Istraživanje strategije terenske nastave i modela iskustvenog učenja u ovom radu dovelo je do sljedećih spoznaja:

Prvo, poučavanje terenske nastave kroz iskustveno učenje omogućuje učenicima koji zbog različitih razloga nemaju dodir s ruralnim životom da iskuse život na selu i razviju nove praktične vještine. Učenice i učenici s edukatorima i nastavnicima na imanju obavljaju praktične zadatke kao što su okretanje komposta, gnojenje i okopovanje, sadnja i sijanje, berba, koje sve više učenika i učenica koji žive u gradu nemaju priliku iskusiti. Na taj način proširuju svoje dotadašnje perspektive te upotpunjuju svoje shvaćanje društvene stvarnosti. Prema izjavama edukatora praktični rad na imanju osnažuje učeničko samopouzdanje, doprinoseći osobnom razvoju učenika i učenica.

Drugo, odnos prema prirodi i međusobni odnosi su od važnosti za razvoj empatije i poštovanja. Učenici i učenice kroz konkretne primjere uče kako se orijentirati u prirodi, kako prepoznati određene biljke, kako se brinuti o njima te kakvog su okusa, kada ih se ubere izravno s polja te na taj način grade odnos poštovanja prema prirodi. Suradnički rad je važna komponenta terenske nastave zato što jača suradnju među različitim učenicima, potiče dijalog, rješavanje konflikata i time doprinosi njihovom socijalnom razvoju. Prema rezultatima istraživanja edukatori na imanju svjesno koriste grupne metode rada i suradničko učenje, čime učenici i učenice razvijaju vještine adaptabilnosti i preuzimanja odgovornosti i međusobno poštovanje.

Treće, održivi razvoj i ekologija predstavljaju važan aspekt terenske nastave na imanju, gdje učenice i učenici imaju priliku učiti o ekološki prihvatljivim praksama, kroz prakticiranje organske poljoprivrede, recikliranje i korištenje obnovljivih izvora energije. Kroz interdisciplinarni pristup poučavanju sociologije i održivog razvoja, učenici i učenice stječu uvide o kompleksnosti društvenog života te međupovezanosti ekonomije, ekologije i sociologije. Rezultati istraživanja ukazuju na to da učenici kroz interdisciplinarno poučavanje na imanju razvijaju vještine kreativnosti i kritičkog promišljanja.

Konačno, iskustveni aspekt nastave na imanju omogućuje dublju povezanost s teorijskim konceptima, jer učenici aktivno sudjeluju u svakodnevnim zadacima. Iskustveno učenje omogućava im da kroz praksu dožive i razumiju sociološke koncepte. Sociološki koncepti proizašli iz metodičko-

didaktičke analize uključuju društvenu interkaciju, socijalizaciju, identitet, održivi razvoj, društvenu nejednakost i društvene promjene. Modelom iskustvenog učenja prema Kolbu (1984) navedeni sociološki koncepti se na imanju poučavaju kroz praktične zadatke (konkretno iskustvo). Tijekom aktivnosti učenice i učenici promišljaju i analiziraju ih (refleksija) te se u učionici oni konceptualiziraju na način da se refleksije povezuju s teorijskim pojmovima (konceptualizacija), a na kraju ciklusa iskustvenog učenja učenici primjenjuju stečene uvide u budućim situacijama koristeći nova saznanja (aktivno eksperimentiranje). Učenje navedenih socioloških koncepata se iskustvenim učenjem može dovesti na višu razinu, koja omogućava dugotrajniju pohranu te samim time daje sociološkom znanju potrebnu dubinu ili utemeljenje.

Neki nedostatci proizašli iz istraživanja uključuju poteškoće mjerenja afektivnih i psihomotornih odgojno-obrazovnih ishoda proizašlih iz terenske nastave. Naime, u konstruktivističkom poučavanju i učenju fokus je na subjektivnim značenjima koje učenice i učenici daju doživljenom iskustvu. Detaljnim planiranjem i programiranjem terenske nastave se definiraju cilj i svrha te odgojno-obrazovni ishodi, sadržaji, nastave metode, organizacija i evaluacija, te se na taj način može reducirati subjektivnost u vrednovanju. Drugo, bez refleksije iskustvo terenske nastave ostaje neobrađeno i gubi se u mnoštvu drugih iskustava. Refleksija je stoga neizostavan dio terenske nastave i iskustvenog učenja te ju je potrebno integrirati prije, tijekom i nakon izvanučioničke nastave, kako bi se iskoristio pun potencijal ovakve vrste nastave. Zatim, utjecaj iskustvenog učenja ne ostavlja na svakoga učenika ili učenicu jednako dubok utisak, stoga terensku nastavu svakako treba koristiti kao jednu od brojnih metoda poučavanja u nastavi sociologije. Rezultate ovog istraživanja poželjno je produbiti istraživanjem stavova učenika i učenica o terenskoj nastavi na imanju, kako bi se upotpunila slika. Konceptom akcijskog istraživanja moguće je uključiti i učenike i nastavnike i edukatore u istraživanje te na taj način doći do dubljih uvida o ovoj izrazito zanimljivoj, ali nedovoljno istraženoj strategiji poučavanja i učenja.

Rad je kroz analizu primjera imanja u Vukomeriću pokazao kako je terenska nastava uspješna strategija poučavanja, a iskustveno učenje integralan dio poučavanja i učenja usmjerenog na učenike i učenice. Prednosti ovakve nastave sociologije su dublje razumijevanje poučavanih socioloških koncepata, razvoj kritičkog mišljenja, kreativnosti, praktičnih vještina, suradničkog odnosa, poštovanja prema prirodi, odgovornosti – dakle, prvenstveno ishoda iz afektivne domene, odnosno vrijednosno svjetonazorskih ishoda, koji su djelomično propisani kurikulumom Sociologije i međupredmetne teme Održivi razvoj, a djelomično je riječ o ishodima koji će možda tek u budućnosti

dobiti na važnosti – praktične vještine i razvoj samopouzdanja. Ograničenja ovakve nastave sociologije proizlaze iz nedovoljne pripreme ciljeva, sadržaja i ishoda obrazovanja i odgoja čime se sadržaji poučavanja na terenskoj nastavi ne mogu obraditi u učionici, a vezano uz to je, kao što proizlazi iz rezultata istraživanja, nedovoljna svijest nastavnika o korištenju refleksije, koja predstavlja ključnu fazu u procesu iskustvenog učenja. Izrazito veliki potencijal primjene iskazuje tema društvene permakulture kao sociološka dimenzija održivog razvoja – tu se poučavaju sadržaji međusobne komunikacije, uvažavanja, mirnog razrješavanja konflikta i vježbanja suradnje. Dakle, sociološke koncepte moguće integrirati u terensku nastavu kroz interdisciplinarni pristup i povezivanje s međupredmetnom temom Održivi razvoj, te je pritom potrebno dobro isplanirati sve faze iskustvenog učenja kako bi učenje bilo učinkovito.

Literatura:

Balog, Ž. (2010) Terenska nastava u geografiji – primjer realizacije nastavnih sadržaja nastavne cjeline “Prirodna obilježja Republike Hrvatske” u 4. razredu gimnazije na trodnevnoj terenskoj nastavi. *Geografski horizont*, 56. (2.), 55-67.

Behrendt, M., & Franklin T. (2014) A review of research on school field trips and their value in education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 9(3): 235-245.

Bognar, L., Matijević, M. (2002) Didaktika. Zagreb: Školska knjiga.

Bokan, N. (2016) Ekosela: subpolitični odgovor na neodrživost. *Sociologija i prostor*, 54 (1 (204)), 45-70.

Bokan, N. i Lay, V. (2018) Sociologijski aspekti urbanih vrtova: trendovi i dosezi proizvodnje hrane u gradovima. *Socijalna ekologija*, 27 (2), 141-164.

Bošnjak, Z., Paštar, Z., Vukelić, A. (2022) Sociologija: udžbenik za srednje škole. Zagreb: Profil Klett.

Branković, D. (2020) Stavovi srednjoškolaca o modelima iskustvenog učenja. *Pedagoška stvarnost*, LXVI (1), 84-99.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). Metode istraživanja u obrazovanju. [prev. s eng. Kuterovac-Jagodić, G., Marušić, I.] Jastrebarsko: Naklada Slap.

Ćaleta, A., Bulić, M. i Radanović, I. (2023) Učenje otkrivanjem u izvanučioničkoj nastavi Prirode i društva. *Educatio biologiae*, (9.), 66-73.

Dewey, J. (1997) Experience and Education. New York: Touchstone.

Friščić, I. (2016). Historijskogeografski razvoj Varaždina - primjer integrirane terenske nastave. *Geografski horizont*, 62. (2.), 9-16.

Garašić, D., Sertić Perić, M., Smojver, B. (2023) Obrazovanje za održivi razvoj - priručnik za učitelje i nastavnike. Zagreb: Školska knjiga.

Kamenov, Ž., Vlahović-Štetić, V. (2023) Planiranje, provedba i vrednovanje stručne prakse i učenja kroz rad: priručnik za visokoškolske nastavnike. Zagreb: FF Press.

Kegalj, D. (2023) Terenska i izvanučionička nastava Povijesti na primjerima iz Gimnazije Županja. *Poučavanje povijesti*, II(1), 110–116.

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Kurikulum međupredmetne teme Održivi razvoj za osnovne i srednje škole (2019). Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.

[Kurikulum] Kurikulum nastavnoga predmeta sociologija za gimnazije (2019). Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.

Kyriacou, C. (2001) Temeljna nastavna umijeća. 2. dopunjeno izd. Zagreb: Educa.

Mazur, T., Švelinger, S. (2023) Stavovi dijela učenika i učitelja Osječko-baranjske županije o terenskoj nastavi u Vukovaru. *Poučavanje povijesti*, II(1), 127–134.

Mezirow, J., Taylor, E. W., et al. (2009) Transformative learning in practice : insights from community, workplace, and higher education. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Matijević, M., Topolovčan, T. (2017) Multimedijska didaktika. Zagreb: Školska knjiga.

Matijević, M. i Topolovčan, T. (2018) Izazovi i trendovi u multimedijskoj didaktici. *Radovi Zavoda za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru*, (11), 87-99.

Milas, G. (2009) Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Pastuović, N. (2012) Obrazovanje i razvoj: Kako obrazovanje razvija ljude i mijenja društvo, a kako društvo djeluje na obrazovanje. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.

Poljak, V. (1991) Didaktika. Zagreb: Školska knjiga.

Scarce, R. (1997) Field Trips as Short-Term Experiential Education. Teaching Sociology, 25 (3): 219-226.

Sever, I., Vranić, M., Bošnjak, K., Čačić, I., Protulipac, M. i Klepac, M. (2017) Procjene učitelja i učenika o izvanučioničkoj nastavi u prirodi u osnovnim školama Grada Zagreba. *Metodički ogledi*, 24 (1), 95-108.

Skok, P. (2002) Izvanučionička nastava. Zagreb: Pedagoški servis.

Šarić, L. i Varga, M. (2016) Integrirana projektna terenska nastava na obroncima Medvednice. *Educatio biologiae*, (2.), 132-137.

Topolovčan, T., Rajić, V., Matijević, M. (2017) Konstruktivistička nastava: teorija i empirijska istraživanja. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Urbanc, K., Buljevac, M. i Vejmelka, L. (2016) Teorijski i iskustveni okviri za razvoj modela studentske terenske prakse u području socijalnih djelatnosti. *Ljetopis socijalnog rada*, 23 (1), 5-38.

Vizek Vidović, V. i Vlahović Štetić, V. (2007) Modeli učenja odraslih i profesionalni razvoj. *Ljetopis socijalnog rada*, 14 (2), 283-310.

Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., Miljković, D. (2014) Psihologija obrazovanja, Zagreb: IEP.

Prilog 1 – Protokol intervjua

Opća pitanja

1) Koliko imate godina?
2) Koju školu/fakultet ste završili?
3) Gdje ste trenutno zaposleni?
4) Jeste li ikada radili u obrazovnom sektoru?
5) Koliko dugo radite ili ste radili u Vukomeriću?
6) Koja je Vaša uloga na imanju?
7) Što Vas je motiviralo da se uključite u rad na imanju Vukomerić?

Aktivnosti i suradnja s formalnim obrazovnim institucijama

8) Koje aktivnosti i programe izvodite ili ste izvodili na imanju?
9) Koja je dob sudionika Vaših aktivnosti?
10) Kako i u kojoj mjeri surađujete sa školama i fakultetima?
11) Možete li navesti primjere dobre prakse? Koje su prepreke suradnji?

Izvođenje nastave, metodologija

12) Koje su po Vama prednosti izvanučioničke nastave u odnosu na „tradicionalno" učenje?
13) Koje su poteškoće prilikom održavanja nastave na otvorenom?
14) Koje metode rada koristite u radionicama (npr. frontalno, grupni/individualni rad, iskustveno)?
15) Možete li navesti primjere aktivnosti ili zadataka koje učenici obavljaju tijekom posjeta imanju?
16) Koje praktična znanja i vještine učenici stječu?
17) Kako nastavnici sudjeluju u aktivnostima? Koja bi po Vama trebala biti njihova uloga?

Integracija sociologije i održivog razvoja i razvijanje kritičkog mišljenja

18) U kojoj mjeri su teme ekologije i održivog razvoja zastupljene u nastavi na imanju? Možete li opisati specifične aktivnosti ili metode koje koristite kako biste ove teme učinili relevantnima za učenike? Kako učenici reagiraju na navedene teme?
19) Jeste li poučavali sociološke teme na imanju? Koje teme su to bile i kako su bile integrirane u program? Ako niste, smatrate li da bi imanje moglo biti pogodno za poučavanje sociologije?
20) U kojoj mjeri učenici razvijaju kritičko mišljenje tijekom nastave na imanju? Na koje načine bi im razvijanje sociološke imaginacije moglo pomoći u produbljivanju njihovog kritičkog mišljenja?

Refleksija i evaluacija

21) Na koji način evaluirate uspješnost svojih radionica?
22) Kakve povratne informacije dobivate od učenika?
23) Postoje li komentari ili reakcije koji su Vam posebno značajni?
24) Postoje li specifični projekti na koje ste posebno ponosni?
25) Što biste poboljšali u budućnosti?

Prilog 2 - Informirani pristanak

Poštovani/poštovane,

Zahvaljujemo Vam na pristanku na sudjelovanje u istraživanju pod nazivom **Terenska nastava sociologije u srednjim školama: Integracija sociioloških koncepata i održivog razvoja kroz iskustveno učenje na imanju Vukomerić** koje provodi **Tereza Sliepčević** s Odsjeka za sociologiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.

Cilj istraživanja je **doprinos razumijevanju važnosti terenske nastave sociologije u srednjim školama te njezinog potencijala za promicanje integracije sociioloških koncepata i održivog razvoja putem iskustvenog učenja.**

Podaci se prikupljaju metodom ***intervjua koji okvirno traje 45-60 minuta***.

Prikupljeni podaci su povjerljivi, a rezultati istraživanja koristit će se u svrhu izrade diplomskog rada, uz mogućnost objave znanstvenog ili stručnog rada. Sudjelovanje u istraživanju je dobrovoljno te u bilo kojem trenutku možete odustati od daljnjeg sudjelovanja. Također možete odbiti odgovoriti na neka pitanja ukoliko to želite.

Radi lakše obrade prikupljenog materijala, razgovor bismo uz Vaš pristanak snimali ***tonski***. Vaši osobni podaci koji budu prikupljeni tijekom istraživanja smatrat će se tajnima i povjerljivima te će biti poznati samo ***istraživačici***, a tijekom razgovora možete koristiti ***pseudonim***. Vaši osobni podaci ili podaci kojima bi Vas se moglo identificirati neće se navoditi u diplomskom radu. U slučaju korištenja Vaših iskaza, navodit će se samo *odabrani* ***pseudonim***. Prikupljeni će se podaci arhivirati u svrhu budućih istraživanja, a zvučni i video zapisi se brišu odmah nakon izrade anonimiziranih transkripata.

Pristanak na sudjelovanje u ovom istraživanju izričete ***usmenim*** putem.

U slučaju bilo kakvih dodatnih pitanja vezanih uz ovo istraživanje, stojim na raspolaganju, te me možete kontaktirati na tsliepce@ffzg.hr.

Zahvaljujem na sudjelovanju u istraživanju!

Tereza Sliepčević
Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Ivana Lučića 3, Zagreb
tsliepce@ffzg.hr