

Marija Vuković Ćuk
Split International School
mvukoviccuk@ffst.hr

Nastavne metode u konceptualnome pristupu na primjeru nastave hrvatskoga jezika

Sažetak

Moderna nastava Hrvatskoga jezika u svoje središte postavlja učenika, dok učitelj postaje organizator, voditelj i poticatelj. Osim toga, nastava postaje interdisciplinarna, ona povezuje različita predmetna područja, ali i druge znanosti čak i tijekom samo jednoga nastavnog sata. Da bi se to postiglo i da bi učenik uočio poveznice između teorije koju stječe u školi s onime što mu je potrebno u stvarnome svijetu, učitelji moraju svoju nastavu svakodnevno osuvremenjivati koristeći se prikladnim nastavnim metodama. Jedan od pristupa koji podupire takav način poučavanja jest konceptualni pristup. Zahvaljujući istraživačkome učenju koje je u srži konceptualnoga pristupa, učenici mogu razumjeti činjenično znanje preko složenih, apstraktnih koncepata istovremeno razvijajući različite vještine učenja. Nadalje, preko koncepata u mogućnosti su povezivati različito gradivo i uočavati poveznice među kompleksnim pojmovima i jednostavno ih prenositi i primjenjivati izvan učionice. Ovaj rad donosi pregled metoda koje su najučinkovitije u konceptualnome pristupu zajedno s konkretnim primjerima u nastavi Hrvatskoga jezika.

Ključne riječi: Hrvatski jezik, interdisciplinarnost, konceptualni pristup, nastavne metode, suvremena nastava.

1. Uvod

Moderna nastava Hrvatskoga jezika u svoje središte postavlja učenika. To od učitelja traži određene promjene jer njegova primarna uloga više nije izlagačka, već on postaje organizator, voditelj i poticatelj. Prema tome, nastavnik treba osmišljavati poticajno okruženje i strategije koje motiviraju učenike na aktivno sudjelovanje, samostalno i kritičko promišljanje, kao i na izražavanje svojih stavova. Sve to dovodi do toga da učenik i nastavnik postaju sukreatori nastavnoga procesa, a komunikacija samim time biva višesmjerna. Unatoč tome, uloga nastavnika nije time umanjena, naprotiv, on treba poticati učenike na doseganje viših misaonih procesa aktivnim istraživačkim metodama i metodičkim postupcima zbog čega se može zaključiti da je nastavnik upravo ovim promjenama dobio veću odgovornost.

Jednako tako, nastava postaje interdisciplinarna, ona povezuje različita predmetna područja, ali i sadržaje drugih nastavnih predmeta čak i tijekom samo jednoga nastavnog sata. Da bi se to postiglo i da bi učenik uočio poveznice između teorije koju stječe u školskoj ustanovi s onime što mu je potrebno u stvarnome svijetu, nastavnici moraju svoju nastavu svakodnevno nanovo stvarati i osuvremenjivati koristeći se prikladnim nastavnim metodama i postupcima. U skladu je s time i *Kurikulum nastavnoga predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije*⁴³ (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, MZO, 2019, str. 102) koji navodi da se „strategije učenja, metode i oblici učenja i poučavanja povezuju sa sadržajima predmetnih područja hrvatski jezik i komunikacija, književnost i stvaralaštvo te kultura i mediji”. To je kompleksan i zahtjevan proces koji prvo traži dobro razumijevanje teorije i metoda da bi se potom mogla organizirati suvremena nastava koja će pomoći objema stranama.

⁴³ U daljem se tekstu za taj dokument rabi naziv *Kurikul*.

Jedan od pristupa koji podupire takav način poučavanja jest konceptualni pristup. Koncepti se predlažu kao temelj ovoga pristupa jer se kontekst učenja i poučavanja, odnosno ljudsko znanje, svakodnevno mijenja, dok koncepti ostaju isti – oni su nepromjenjivi i stalni. Zahvaljujući istraživačkomu učenju koje je u srži konceptualnoga pristupa, učenici mogu razumjeti činjenično znanje preko složenih, apstraktnih koncepata istovremeno razvijajući različite vještine učenja. Preko njih, nadalje, u mogućnosti su povezati različito gradivo i uočavati poveznice među kompleksnim pojmovima i jednostavno ih prenositi i primjenjivati izvan učionice. Ipak, Barth (2004, str. 15) ističe da postoji problem prijenosa znanja s učitelja na učenika. Prema njoj, učitelj „mora znati modelirati način razmišljanja i rasuđivanja u području znanja”, odnosno treba primjenjivati odgovarajuće metode i pristupe kojima će učenicima približiti teorijsko znanje, ali i omogućiti razumijevanje misaonih procesa koji vode do toga znanja. Stoga će se u nastavku rada dati teorijski pregled metoda koje su najučinkovitije u konceptualnome pristupu zajedno s konkretnim primjerima korištenima u nastavi Hrvatskoga jezika u Međunarodnoj osnovnoj i srednjoj školi *Aspalathos* koja radi po programu Međunarodne mature (*International Baccalaureate*).⁴⁴

2. Nastavne metode i postupci za poticanje konceptualnoga učenja

Konceptualni pristup sastoji se od triju temeljnih sastavnica – činjeničnoga znanja, koncepata i vještina, među kojima treba postojati sinergija (Erickson i dr., 2007). Upravo teorijsko znanje i vještine predstavljaju temelj za razvoj i dublje shvaćanje koji motiviraju učenike na istraživanje te uočavanje uzoraka i veza između novoga i već stečenoga znanja, a također im omogućuju da naučeno lakše i brže primijene u novim situacijama (Bransford i dr., 2000, str. 16–17). Nastavni sat ili nastavna tema sastoji se od nekoliko faza koje se pojednostavljeno nazivaju istraživački krug. Prema Short (2008), nastava se organizira u sedam faza: kretanje od poznatoga, pronalaženje pitanja za istraživanje, stjecanje novih perspektiva, obraćanje pažnje na različitosti, dijeljenje naučenoga, planiranje novih istraživanja i poduzimanje promišljenih novih koraka. Na sličan su način istraživački krug objasnile Marschall i French (2018), pa prema njima postoje sljedeće faze kombiniranoga pristupa: uključivanje učenika (priprava, motivacija), fokusiranje, istraživanje, organizacija, generalizacija, prijenos znanja i refleksija. Treba istaknuti da u jednoj nastavnoj temi može postojati više istraživačkih krugova. Jednako tako svaki nastavni sat ne treba imati sve dijelove istraživačkoga kruga, ali svaka nastavna tema treba imati sve faze istraživačkoga kruga.

Prvi je korak u nastavnome procesu motivacija učenika koja služi osvježivanju predznanja, poticanju interesa za temom i želje za istraživanjem. U drugome koraku učenici se detaljnije upoznaju s glavnim konceptima (makrokoncepti i mikrokoncepti) i činjeničnim znanjem koje će se tijekom toga nastavnog sata ili sljedećih nekoliko nastavnih sati razvijati. Nakon toga učenici, samostalno, u paru ili skupini, istražuju teorijski sadržaj i razvijaju vještine te ih nastoje povezati s konceptima teme (Marschall i French, 2018, str. 29–31). Četvrti korak odnosi se na organiziranje razmišljanja na činjeničnoj i konceptualnoj razini, a u njemu se učenici služe različitim materijalima i grafičkim prikazima kako bi pronašli sličnosti i/ili razlike među istraženim. U petoj fazi učenici dolaze do generalizacija, odnosno povezuju činjenice i vještine teme, u čemu im mogu pomoći materijali i grafički organizatori iz prethodne faze (Marschall i French, 2018, str. 29–33). Cilj je konceptualnoga učenja da učenici naučeno mogu prenijeti u nove prostore i to upravo preko generalizacija. Stoga, u šestome koraku učenici testiraju valjanost generalizacija prijenosom znanja u stvarni prostor iako nije nužno da se to uvijek dogodi tijekom nastavnoga sata. Posljednji je korak refleksija iako se ona osim toga

⁴⁴ Program Međunarodne mature (IB) nudi kontinuitet međunarodnoga obrazovanja kroz zahtjevne programe za učenike od 3 do 19 godina potičući kritičko mišljenje, interdisciplinarnost, osobni razvoj i znatiželju.

odvija tijekom cijeloga istraživačkog procesa. Bitno je da učenici promišljaju o svojim postupcima, mogućim promjenama i poboljšanjima svojih vještina i znanja jer time preuzimaju odgovornost za svoje učenje, donose odluke i aktivno sudjeluju u oblikovanju vlastitoga obrazovnog procesa (Marschall i French, 2018, str. 29–35).

U konačnici, cilj je konceptualnoga pristupa primjena stečenoga znanja i razvijenih vještina preko koncepata u novim kontekstima, stoga to utječe i na određivanje nastavnih metoda, metodičkih postupaka i aktivnosti. Rosandić (1975, str. 15) navodi da „novije nastavne metode ističu u prvi plan djelatnost kojom se organizira pronalazačka i stvaralačka aktivnost učenika”. Nadalje, Kajić (1981, str. 19) ističe da su „nastavne metode načini rada nastavnika i učenika, a razvijaju sposobnosti, uključuju odgojni element i pridonose usvajanju spoznaja”. Važno je također istaknuti da za vrijeme toga procesa „i jedni i drugi uče i razvijaju sposobnosti, vještine, jačaju samostalnost i odgovornost.“ (Listeš, Belina, 2016, str. 45). Slično tomu, Barth (2004, str. 11) naglašava da metode učenja predstavljaju „modele razumijevanja”, što dodatno potvrđuje važnost pažljivoga odabira strategija poučavanja. Zanimljivo je uočiti i Rosandićev (1975, str. 15) zaključak: „Kao glavni kriterij za određivanje nastavnih metoda ne uzimaju se izvori znanja (izvori spoznavanja) i postupci koji se uz njih povezuju nego doživljajno-spoznajni procesi (spoznajna djelatnost učenika).” S obzirom na sve navedeno, u konceptualnome pristupu s naglaskom na istraživačko učenje iznimno je bitno pažljivo i precizno izabrati metode i metodičke postupke koji će kod učenika razviti sve potrebne vještine i spoznaje. Dominantne metode i metodički postupci u ovome pristupu jesu Sokratova dijaloška metoda, konceptualne mape, projektni zadatci, aktualizacije tema i prijenos znanja preko koncepata, debate, grafički organizatori, uporaba koncepata za stvaranje istraživačkih pitanja, međuvršnjačko poučavanje, problemski zadatci, vizualne rutine...

U radu se iznosi teorijska podloga četiriju nastavnih metoda u konceptualnome pristupu s primjerima primjenjivima i upotrijebljenima u nastavi Hrvatskoga jezika i to u predmetnome području književnosti i stvaralaštva. Budući da metoda i metodičkih postupaka ima mnogo, ostavlja se prostor za daljnja istraživanja i načine primjene u nastavi Hrvatskoga jezika. Osim toga, cilj je i prikazati kako se gradivo poezije različitih razreda koje ovisi o ishodima propisanim u Kurikulu preko različite konceptualne leće i/ili mikrokoncepta uz dobar izbor metode može obraditi na nove izazovnije načine kako bi učenici mogli uočiti poveznice sa stvarnim svijetom, a pritom razvijati mnoge vještine.

3. Sokratova dijaloška metoda

Jedna od metoda koja može biti iznimno korisna u nastavi Hrvatskoga jezika i to u svim predmetnim područjima – hrvatski jezik i komunikacija, književnost i stvaralaštvo, kultura i mediji – jest Sokratova dijaloška metoda. Metoda svoje korijene pronalazi u staroj Grčkoj, odnosno grčkome filozofu Sokratu, a oslanja se na konstruktivističkim principima učenja i poučavanja, među koje se ubraja i istraživačko učenje (Bolčević, 2015). Kako navodi Pandžić (2001, str. 20–21), Sokrat je „često vodio razgovore s atenskim sugrađanima podupirući ih u nakanama da postanu bolji i plemenitiji. Oko njega su se posebice okupljali mladi ljudi. Tvrdnjama o vlastitom neznanju želio je u svojih sugovornika osvijestiti potrebu za učenjem. Postavljanjem uzastopnih, sugestivnih pitanja, *metodom traženja* vodio je svoje sugovornike do *umne* spoznaje i javnoga otkrivanja istine.”

Upravo zbog svega toga, metoda se temelji na postavljanju pitanja radi poticanja kritičkoga mišljenja i rasuđivanja. Ovakvo učenje od učenika zahtijeva istraživanje teme, promišljanje i zaključivanje, ali i refleksiju o novim spoznajama te razmjenu znanja.

Nastavnik može osmisлити početnu temu, tezu ili pitanja, ali taj dio može biti prepušten i učenicima koji tijekom istraživanja mogu doći do novih pitanja koja zahtijevaju odgovore. To

može biti poticaj za dublje istraživanje problema te poslužiti kao temelj za razrednu raspravu, koja se najčešće odvija za okruglim stolom kako bi svi bili ravnopravni i kako bi lakše razgovarali. Osim toga, učenik bi trebao samostalno ili u suradnji s drugima dolaziti do novih spoznaja, argumentirati svoje zaključke, analizirati ideje drugih sudionika, razmatrati nove mogućnosti te komunicirati o njima. Nastavnik u tome dijalogu nije ispitivač ni onaj koji postavlja pitanja – njegova je uloga priprema učenika, primjerice davanjem unaprijed osmišljenih, konceptualnih pitanja. Ovakav dijalog ne služi raspravi, on je rasprava koja čak i ne teži zajedničkomu rješenju, već poticanju kritičkoga načina razmišljanja. To je razgovor o temi koji treba potaknuti sve sudionike na suradnju i preispitivanje stavova i argumenata. Ovo je metoda u kojoj učenici vode nastavni proces, međusobno surađuju, dok nastavnik postaje ravnopravan sudionik koji ih povremeno usmjerava novim pitanjima ili potpitanjima kada skrenu s teme.

Sokratova dijaloška metoda u konceptualnome pristupu s fokusom na istraživačko učenje može se iskoristiti u svim dijelovima istraživačkoga kruga uz uvjet da je nastavni proces dobro organiziran. Iznimno je korisna za razvoj mnogih vještina – od kritičkoga i kreativnoga mišljenja, komunikacijskih vještina, suradnje, pa do samoorganizacije. Govoreći o raspravi, koja dijeli određene sličnosti sa Sokratovom dijaloškom metodom, Nemeth-Jajić (2018, str. 98) naglašava: „slušajući druge, dobivamo nove uvide u temu, jasnije mislimo, bistrimo pojmove, uočavamo i ono što možda ne bismo uočili da smo bili prepušteni slijedu samo svojih misli.” Isto vrijedi i za dijalog temeljen na Sokratovoj metodi. U konačnici, treba istaknuti da je za uspješnu primjenu ove metode potrebna dobra pripremljenost nastavnika osobito u pogledu odabira sadržaja, oblikovanja pitanja, izbora nastavnih sredstava i načina vrednovanja. Također, važno je uzeti u obzir ciljeve i ishode učenja, sposobnosti, iskustva i ideje učenika, kao i moguće nepredvidive situacije (Bolčević, 2015, str. 40).

Navest ćemo primjer učenika koji u trećem razredu srednje škole istražuju koncept identiteta čitajući poeziju karipskoga nobelovca Dereka Walcott. Prema *Kurikulu*, teorijsko znanje koje trebaju usvojiti na ovoj razini jesu obilježja moderne poezije, vrste i oblici moderne poezije, struktura moderne lirske pjesme, teme i motivi. Učenici su kao poticaj za promišljanje tijekom čitanja Walcottove poezije dobili nekoliko konceptualnih pitanja, kao što su: „Kako Walcott izražava osobni identitet i identitet lokalne zajednice u pjesmama?”, „Kako moderna poezija oblikuje identitet lirske subjekta?”, „U kojoj mjeri struktura Walcottovih pjesama odražava identitet lirske subjekta?” Učenici su prije istraživanja ponovili glavna obilježja poezije, a nakon što su dobili pitanja, samostalno su istraživali i dolazili do zaključaka primjenjujući naučeno i pokušavajući doći do odgovora. Nakon nekoliko dana samostalnoga istraživanja (najčešće se radi o dva do tri dana, ali se može prilagođivati ovisno o temi), učenici su za okruglim stolom vodili Sokratovu dijalošku metodu o postavljenim pitanjima. Svatko je imao početnu ideju, argumente i zaključke, ali i pitanja s kojima je došao na sat. Nastavni se sat odvijao na način da su učenici iznosili teze poput „Walcott spaja svoj identitet i identitet Kariba upotrebljavajući maritimne motive”, „More nije samo more, već i prostor koji daje dubinu njegovim pjesmama.”, „Autor spominje različite vrste kultura kroz mjesta i vrijeme. Moglo bi se povezati s kolonizacijom njegova rodnog mjesta (kako su trebali mijenjati kulturne običaje).”, „Slobodni stih reflektira slobodu, poput slobode koja se osjeća na otoku, a time se postiže i ritam.”, „Autor se koristi metaforom kako bi pokazao nostalgiju boljih i lakših dana lirske subjekta. Mogla bi biti i znak početka ludila lirske subjekta jer je zaglavio sam na malome otoku.“ Jedna učenica dolazi i do toga da povezuje osobni identitet s pjesmom: „Pisac izražava ideju čežnje za izgubljenim, bilo da je to more, smisao života ili još nešto. Prvi put kada sam pročitala ovu pjesmu, nisam ju mogla razumjeti, no sada mogu reći da na neke načine dobro izražava moje osjećaje kada mi nedostaje dom na otoku.” Upravo se u ovome odgovoru očituje potvrda Rosandićeve (2005, str. 306) teze: „U ispovijedanju lirske pjesnika

čitatelj/čitateljica, ovisno o svojim sklonostima i iskustvima, prepoznaje i produbljuje vlastite intimne zaokupljenosti i nemire.”

Navedeni odgovori samo su neki od zaključaka koje su učenici imali po dolasku u učionicu, a potom su ih međusobno podijelili. Osim toga, učenici su htjeli zajedno raspraviti o nejasnoćama ili su postavljali jedni drugima protupitanja na zaključke. Sve to dovodi do razmjene znanja među njima, preispitivanja teza, bolje komunikacije, ali i aktivnoga slušanja, kao i davanja povratnih informacija, istraživanja novih ideja, pa i zajedničkih spoznaja. Nastavnik na ovaj način nije taj koji potiče razgovor, već ga prati i tek se povremeno uključuje kako bi potaknuo učenike na dodatno produbljivanje teme. Jednako tako, nastavnik može dodati i određene zahtjeve tijekom obrade književnih tekstova, primjerice, učenici mogu upotrebljavati što više konektora ili modifikatora tijekom iznošenja svojih odgovora ili trebaju bilježiti odstupanja od jezične norme, što poslije može biti osnova za novu raspravu ili istraživanje. Konačno, treba naglasiti i važnost modeliranja metode, kao što to navodi *Kurikul* (MZO, 2019, str. 103): „Važno je da učitelj/nastavnik izravno poučava učenike strategijama, modelira njihovu uspješnu uporabu do postupnoga osamostaljivanja učenika u odabiru i uporabi.” U skladu s time, potrebno je određeno vrijeme prilagodbe da bi se učenici izvještali u navedenoj metodi. Učenici su spremni sudjelovati, međusobno se potiču, uče jedni od drugih, a nastavnikova je uloga da ih dovede do toga i postavi im kvalitetna istraživačka pitanja s konceptualnom i kontekstualnom osnovom. Ovo je jedan od načina da se razviju potrebne vještine učenja, ali i povežu znanja koja učenici posjeduju.

4. Konceptualne mape

Konceptualne mape grafički su alati za organizaciju i predstavljanje znanja (Novak i Cañas, 2006). Chi i Wylie (2014, str. 232) ističu da su one „grafički prikaz znanja u kojima su koncepti predstavljeni kao čvorovi povezani označenim odnosima”. Brojne analize (Horton i dr., 1993; Nesbit i dr., 2006) potvrđuju da ova metoda pozitivno utječe na usvajanje znanja, naravno, ako se upotrijebi na odgovarajući način. Koncepti su uglavnom prikazani s pomoću geometrijskih oblika (krug, pravokutnik...), u istim ili različitim bojama, a često se u njima nalaze i ilustracije povezane s pojmovima. Gutić i suradnici (2023, str. 1) također navode da su česte unakrsne poveznice koje prikazuju povezivanje znanja jednoga područja s pojmom u drugome području. Sve te poveznice i ilustracije znak su aktivnoga učenja koje pozitivno utječe na same učenike, a otkrivaju i njihovo razumijevanje znanja i postojeće predznanje. Konceptualne mape najčešće imaju hijerarhijsku strukturu pri čemu su osnovni i najopćenitiji pojmovi na vrhu mape ili u samoj sredini.

Konceptualne mape jedna su od metoda koja se najčešće upotrebljava u konceptualnome učenju. Jednako tako, pogodne su i za primjenu u svim predmetnim područjima Hrvatskoga jezika. One se, kao i Sokratova dijaloška metoda, mogu rabiti u gotovo svim istraživačkim fazama. Na početku teme učenici mogu izdvajati već poznate informacije o ključnome konceptu, a treba istaknuti da većinom učenici već imaju određene pretpostavke s kojima dolaze na nastavu. Mapa se može nadopunjavati tijekom teme u bilježnici ili na velikom zajedničkom papiru u učionici, učenici mogu u nju unositi činjenično znanje ili vještine koje povezuju s tim konceptom. Pogodne su i za istraživačke zadatke, a kasnije se preko konceptualnih mapa mogu jednostavnije stvoriti potrebne generalizacije, odnosno prenijeti znanje iz konceptualnih mapa preko ključnoga koncepta u lokalni ili globalni kontekst. Osim toga, mogu poslužiti i kao refleksivna faza tijekom cijeloga istraživačkoga ciklusa.

Navest ćemo primjer primjenjiv i primijenjen u sedmome razredu osnovne škole u kojem učenici detaljnije obrađuju pjesništvo Dobriše Cesarića, a na njemu mogu istraživati makrokoncept poveznica te mikrokoncepte gledišta i svrhe učeći o obilježjima lirskoga teksta. Kako bi organizirali svoja razmišljanja, odnosno nastavno gradivo o poeziji, učenici trebaju preko jednoga koncepta – makrokoncepta ili mikrokoncepta – povezati obilježja Cesarićevih

pjesama. Tako je, primjerice, jedna skupina učenika izradila konceptualnu mapu u čijemu je središtu bio koncept gledišta te je ta skupina, stvarajući poveznice među pjesmama i bitnim poetskim pojmovima, uočila da mogu postojati razlike između njihovih gledišta i pjesnikovih gledišta. Uočili su i da se poezijom, posebno određenim motivima i stilskim sredstvima, može mijenjati i gledište samih čitatelja tako što postaju empatičniji ili osjetljiviji na socijalne probleme kojih nisu bili svjesni oko sebe (primjerice pjesme *Vagonaši* i *Balada iz predgrađa*). Druga je skupina izabrala koncept poveznica oko kojega je gradila odnose među Cesarićevim pjesmama. Tako su uočili najčešće teme, motive, pjesničke slike koje povezuju cijelu pjesničku zbirku poput socijalnih i refleksivnih tema ili gradskih, pejzažnih i svakodnevnih motiva, ali su uočili i to da postoje poveznice između pjesnikova svijeta i njihovih života, primjerice da svi ljudi pate na neki način, često nisu svjesni tuđih problema, ne uočavaju svoju važnost u svijetu i sl. Treća je skupina učenika iskoristila koncept svrhe pjesama kako bi uočili da različite vrste lirskih pjesama imaju različitu svrhu (primjerice razliku u pejzažnim, socijalnim i refleksivnim pjesmama).

Ova vježba poslužila je učenicima kao vježba sažimanja i sintetiziranja stečenoga znanja. Pomogla im je uočiti sličnosti među pjesmama, ali točno preko jednoga apstraktnog, ali svezvremenskog pojma zbog čega se nisu trebali fokusirati na mnoge značajke pjesama, već su morali kritički promišljati o tome što i kako mogu povezati s dobivenim konceptom. Osim toga, raspravom u skupini trebali su dolaziti do zajedničkih odgovora, što nije bilo jednostavno, međutim, i takvo rješavanje problema pomoglo im je razviti bitne vještine učenja jer, kako navode Listeš i Belina (2016, str. 43), „kolaboracija ili suradnja označuje zadovoljavanje i svojih i potreba drugih.” Iako postoje mnoge mogućnosti uključivanja konceptualnih mapa u nastavu Hrvatskoga jezika, ovaj primjer pokazuje kako upravo zahvaljujući konceptima učenici trebaju više razmišljati o naučenome gradivu, moraju promišljati i uočavati poveznice između poznatoga i novoga te komunicirati s drugima kako bi došli do rješenja i novih spoznaja.

5. Projektni zadatci i povezivanje sa stvarnim svijetom

Projektni zadatci česti su u suvremenim pristupima učenju, stoga i *Kurikul* (MZO, 2019, str. 102) navodi da se „odgojno-obrazovni ishodi ostvaruju iskustvenim, problemsko-stvaralačkim, istraživačkim i projektnim učenjem i poučavanjem“. Učenje temeljeno na projektima omogućuje učenicima praktičnu primjenu koncepata i pomaže im povezati nastavni sadržaj sa stvarnim svijetom. Listeš i Belina (2016, str. 42) navode da „učenici pojmove trebaju naučiti kako bi ih sigurno i primjereno rabili u društvenim, profesionalnim, javnim i osobnim situacijama.“ U tome smislu, projektni zadatci omogućuju učenicima da lakše razumiju smisao teorijskoga znanja u dodiru s praktičnom primjenom. Takvi zadatci istovremeno pružaju priliku za razvoj i usavršavanje mnogih korisnih vještina poput samoorganizacije, kritičkog i kreativnog mišljenja, komunikacijskih vještina, ali možda i najbitnije vještine – prijenosa znanja iz školskoga konteksta u stvarne životne situacije pa barem i djelomično. To potvrđuje i tvrdnja Listeša i Beline (2016, str. 9) da „naobrazba mora biti utemeljena na potrebama i osobe, i zajednice, i društva.“ Nadalje, projektni zadatci potiču i suradnju – učenici međusobno razmjenjuju ideje, istražuju načine dolaska do kvalitetnih i pouzdanih informacija, ali povezuju i znanja i vještine različitih nastavnih predmeta (Kwietniewski, 2017, str. 17–30). Osim toga, projektni zadatci problemskoga tipa učenicima predstavljaju izazov koji ih potiče na uporabu kompleksnijih razina razmišljanja i dublje kognitivne obrade sadržaja.

Konceptualni pristup u programu *Međunarodne mature* (IB) temelji se na učenju u lokalnome i globalnome kontekstu, pri čemu se potiče povezivanje nastavnih sadržaja s aktualnim svjetskim problemima. To je ujedno i razlog zbog čega je učenicima osmoga razreda koji, prema *Kurikulu*, trebaju usvojiti obilježja lirskoga teksta i primjenjivati dosad stečena znanja, predložen projektni zadatak povezivanja poezije s problemom održivosti okoliša. S obzirom na to da je makrokoncept teme o poeziji u tome razredu bio *poveznice*, mikrokoncepti

bili su *gledište* i *svrha*, a globalni kontekst bio je održivost okoliša, učenici su za projektni zadatak trebali izraditi pjesmu koja bi podizala svijest o povezanosti između pjesništva i globalnih ekoloških izazova. Poezija je, dakle, trebala poslužiti kao sredstvo kojim možemo oblikovati svijest drugih o važnim društvenim pitanjima. Pjesma je trebala imati odlike misaone lirske pjesme, a učenici su trebali primijeniti sve što su dotad usvojili poput pjesničkih slika, stilskih izražajnih sredstava, ritma, stihova, rime... Osim toga, bilo je važno naglasiti i svoje gledište u pjesmi, odnosno neizravno pokušati utjecati na čitateljevo gledište o ovome bitnom problemu i potaknuti čitatelja na promišljanje i poticanje pozitivnih ekoloških promjena. Učenici su svoje pjesme uobličili u zbirku pjesama i nazvali ju *Zeleni stihovi za plavi planet*, a potom su je predstavili drugim učenicima. Planirano je da zbirka bude objavljena na mrežnim stranicama škole, da se pokloni lokalnoj knjižnici, a također je poticajno povezati se s ekološkim aktivistima kako bi i na taj način učenici uočili veći značaj projektnoga zadatka, a time i uvidjeli kako umjetnost može imati stvaran društveni utjecaj.

Na ovaj način učenici su prvo morali temeljito usvojiti teorijsko znanje o lirskim pjesmama, posebno refleksivnima, a zatim ga primijeniti u vlastitome stvaralaštvu. Upotrebljavali su stilska sredstva poput epiteta, usporedaba, personifikacija, hiperbola ili retoričkih pitanja te su oblikovali pjesničke slike kako bi svojim stihovima prenijeli poruku. Istovremeno, pjesme nisu bile same sebi svrha – pjesmama su željeli utjecati na aktualne globalne probleme zaštite okoliša te su na taj način uočili da poezija može imati veći utjecaj na našu okolinu od početne pretpostavke. Uz kreativno izražavanje učenici su pokazali i svoje vještine suradnje i komunikacije stvarajući svoju zbirku pjesama koja će ostati za uspomenu njima i drugim članovima školske ustanove te lokalnoj zajednici. Ovaj projektni zadatak pokazuje kako nastava može potaknuti učenike na višerazinsko učenje, istraživanje i dublje promišljanje, a ujedno ih motivirati da svojim glasom pridonesu pozitivnim promjenama u svijetu.

6. Povezivanje predmetnih područja hrvatskoga jezika preko koncepata

Povezivanje više predmetnih područja cilj je suvremenoga *Kurikula*, stoga se u njemu navodi: „Predmet Hrvatski jezik organiziran je u tri međusobna povezana predmetna područja: hrvatski jezik i komunikacija, književnost i stvaralaštvo, kultura i mediji.” (MZO, 2019, str. 9). Konceptualni pristup prilagođen je upravo tim težnjama – unutarpredmetnom i izvanpredmetnom isprepletanju. Zahvaljujući konceptima koji nisu vezani uz pojedino područje ili disciplinu, nastavno gradivo i vještine jednostavno se mogu prilagođavati učeničkoj dobi, kontekstu i ciljevima, a s ciljem primjene u različitim predmetima i stvarnim situacijama. Prema Burke i Lehane (2023, str. 24), upravo „interdisciplinarni pristupi češće istražuju zajedničke koncepte koji se pojavljuju u različitim disciplinama, što omogućuje otkrivanje sličnosti i razlika među predmetima.” Dakle, konceptualnim se pristupom interdisciplinarnost može postići unutar jednoga nastavnog predmeta, u ovome slučaju predmeta Hrvatski jezik, tijekom kojega će se konceptima povezati predmetna područja navedenoga predmeta, ali i uključiti sastavnice drugih školskih predmeta.

Kako bismo povezali sva tri predmetna područja Hrvatskog jezika, ponudit ćemo niz zadataka koji će prikazati primjenu ovakvoga pristupa. Tijekom učenja poezije učenici osnovne škole trebaju prepoznavati, razlikovati i primjenjivati pjesničke slike. Umjesto standardnim pristupom gradivo se može obraditi preko koncepata kreativnosti, svrhe i zahtjeva publike (ciljane publike). Navedeni koncepti učenicima su često već poznati i o njima imaju određene predodžbe kojima će sada dodavati nova znanja. Jednako tako, oni nisu vezani isključivo uz Hrvatski jezik, već ih mogu prenijeti i u druge predmete ili u svoju svakodnevnicu. Učenici prvo mogu istražiti pjesnikovu kreativnost – u izražavanju svoje nutrine, društva, pejzaža, ljubavi prema domovini ili religiji – tražeći i prepoznajući vrste pjesničkih slika, a potom uočavajući i njihovu svrhu o čemu vode diskusije. Osim toga, učenici mogu istraživati

suvremene pjesnike poput Rupī Kaur, *Zalutalog pjesnika*, *Ankorane* i drugih *Instagram* pjesnika koji svoju poeziju objavljuju na društvenim mrežama, što će im poslužiti kao poticaj za stvaranje vlastitih pjesama za suvremenu publiku. Na taj način učit će da zahtjevi današnje publike nisu isti kao nekada te da to utječe na kreativno stvaralaštvo umjetnika, uključujući i izbor pjesničkih slika. Osim toga, učit će i da nemaju sve lirske pjesme jednaku svrhu i da pjesničke slike često prate ili naglašavaju tu svrhu.

Nakon istraženih pjesničkih slika učenicima se nudi mogućnost osuvremenjivanja poezije, odnosno izražavanja vlastite kreativnosti tako što će prikazati pjesničke slike iz, primjerice, Tadijanovićevih ili Vitezovih pjesama medijskim sadržajem prikladnim za društvene mreže. Usto, mogu im se zadati dodatni uvjeti – svrha može biti obrazovna, zabavna, uvjeravajuća..., a ujedno se trebaju prilagoditi zahtjevima publike izabrane društvene mreže (primjerice *TikTok*, *Instagram*, *Snapchat*, *YouTube*...). U slučaju da se odluče za prikaz niza fotografija za *Instagram* ili *TikTok* učenici biraju fotografije iz svoje okoline s prikazom pjesničkih slika te na njih dodaju stihove Tadijanovićevih pjesama pokušavajući potaknuti svoje prijatelje ili određenu ciljanu skupinu na čitanje poezije. Mogu snimiti ili odglumiti određene pjesničke slike izrađujući zanimljive videozapise za *Instagram Reels* ili *TikTok*. Upravo mogućnost izbora između različitih medijskih formata omogućuje učenicima da se izraze na svoj kreativni način, uz poštivanje njihovih različitosti.

Treba istaknuti da navedenom metodom učenici govore i razgovaraju o pročitanim tekstovima koji se nalaze na suvremenim platformama koji su njima lako dostupni, što ih može potaknuti na čitanje poezije u slobodno vrijeme. Osim toga, oblikuju pisane radove i digitalne sadržaje. Upravo ta izrada suvremenoga sadržaja različitim postupcima, tehnikama, vizualnim i zvučnim znakovima primjer je interdisciplinarnosti jer se na taj način nastava Hrvatskoga jezika povezuje s Informatikom, ali i Glazbenom kulturom u slučaju da se učenici odluče na doradu videozapisa pozadinskom glazbom. Jednako tako, tijekom razgovora o društvenim mrežama potrebno je istaknuti prednosti, ali i opasnosti na koje mogu naići na internetu čime se podiže svijest o rizicima društvenih mreža. Ovom se metodom ostvaruju i međupredmetne teme Osobni i socijalni razvoj, Učiti kako učiti, Poduzetništvo i Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije. Učenike se cijelo vrijeme potiče na kreativno i kritičko mišljenje, na razvoj medijske pismenosti, a osuvremenjivanjem sadržaja poezija im postaje jasnija, lakše pamte gradivo, dok ga konceptima jednostavnije prenose u nove kontekste.

7. Zaključak

Nastavne metode predstavljaju ključan dio nastavnoga procesa jer omogućuju učinkovito usvajanje znanja i razvijanje kompetencija kod učenika. Suvremeni pristupi nastavi neprestano se unapređuju, samim time i nastava je Hrvatskoga jezika osuvremenjena, što potvrđuje i *Kurikul* iz 2019. U njemu se ističe važnost inovativnih pristupa i naglašava kako učitelj i nastavnik „prihvaća i primjenjuje inovativne pristupe u teoriji i praksi nastave hrvatskoga jezika i kontinuirano unapređuje svoje kompetencije da bi se održala visoka profesionalna kvaliteta poučavanja u skladu sa zahtjevima suvremenoga društva.” (MZO, 2019, str. 110). Sve to dovodi do zaključka i potvrde važnosti promišljenoga odabira nastavnih metoda jer one služe kao spona između nastavnoga gradiva koje učenici trebaju usvojiti u pojedinome razredu i njihova života izvan učionice. Zbog toga nastavnici imaju bitan zadatak da osim prijenosa znanja kod učenika razvijaju vještine učenja poput komunikacijskih vještina, samostalnosti u radu, inicijativnosti, kritičkoga i kreativnoga mišljenja, suradnje, osjećaja individualnosti i identiteta te mu pomognu u razvoju njegova punog potencijala.

Nemeth-Jajić (2018, str. 41) navodi da se „svi pristupi isprepliću, prožimaju, dopunjuju i svima je njima zajedničko da promiču metode, metodičke postupke i oblike rada koji potiču interakciju i višesmjernu komunikaciju, suradničko učenje i timski rad.” Slično se može primijeniti i u konceptualnome pristupu s istraživačkim učenjem, čiji je cilj potaknuti učenike na aktivnu razmjenu znanja, razvoj vještina i njihovu korelaciju preko koncepata. Učeničku je znatiželju u suvremenome obrazovanju potrebno potaknuti problemskim zadacima, raspravama, izazovima koji ih motiviraju na dublje promišljanje, uočavanjem poveznica između onoga što uče (teorije) i onoga što će im trebati u budućnosti (prakse), a sve to kako bi se angažirali i emocionalno i misaono. Zbog toga se konceptualni pristup temelji na sinergiji između činjenica, vještina i koncepata, što omogućuje primjenu upravo navedenih sastavnica.

U radu su predložene četiri nastavne metode koje se mogu primijeniti u konceptualnome pristupu s istraživačkim učenjem, a uz određene izmjene mogu se upotrijebiti i u drugim metodičkim sustavima, a to su Sokratova dijaloška metoda, konceptualne mape, problemski zadatci i povezivanje gradiva konceptima. Uz kratak teorijski okvir predloženi su konkretni zadatci predstavljeni u predmetnome području književnosti i stvaralaštva, ali njihova uporaba istovremeno omogućuje interdisciplinarnu povezanost s područjem jezika i komunikacije, kao i kulture i medija. U konačnici treba istaknuti da rad ostavlja prostor za daljnje istraživanje metoda u konceptualnome pristupu s istraživačkim učenjem, a posebno u drugim dvama područjima predmeta Hrvatski jezik.

8. Literatura

- Barth, B. M. (2004). *Razumjeti što djeca razumiju: struktura znanja i njegovo oblikovanje: problemi prijenosa znanja*. Profil.
- Bolčević, V. (2015). *Poučavanje i razvoj kritičkog mišljenja učenika primjenom Sokratove dijaloške metode u nastavi*. Završni rad. Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet u Rijeci. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:186:698633>.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. i Cocking, R. R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School*. National Academy of Sciences and the National Research Council. <https://doi.org/10.17226/9853>
- Burke, P. i Lehane, P. (2023). *Conceptualising Curriculum Integration: A Synthesis of Theory, Research and Practice*. Institute of Education. <https://ncca.ie/media/6370/conceptualising-curriculum-integration.pdf>
- Chi, M. T. H. i Wylie, R. (2014). The ICAP Framework: Linking Cognitive Engagement to Active Learning Outcomes. *Educational Psychologist*, 49(4), 219–243. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.965823>

- Erickson, H. L., Lanning, A. L. i French, R. (2007). *Concept-based Curriculum and Instruction for the Thinking Classroom*. Corwin Press.
- Gutić, T., Stević, F. i Labak, I. (2023). Vršnjačko poučavanje kao podrška u uporabi konceptualne mape u online samostalnom učenju. *Educatio biologiae* (9.), 8–17. <https://doi.org/10.32633/eb.9.2>
- Horton, P. B., A. A. McConney, M. Gallo, A. L. Woods, G. J. Senn, i D. Hamelin. (1993). An investigation of the effectiveness of concept mapping as an instructional tool. *Science Education*, 77, 95–111. <https://doi.org/10.1002/sce.3730770107>
- Kajić, R. (1981). *Roman u sustavu problemske nastave*. Školska knjiga.
- Kwietniewski, K. (2017). Literature Review of Project Based Learning. *Career & Technical Education Theses*. 1. https://digitalcommons.buffalostate.edu/careereducation_theses/1
- Listeš, S. i Grubišić Belina, L. (2016). *Kompetencijski pristup nastavi Hrvatskoga jezika*. Školska knjiga.
- Marschall, C. i French, R. (2018). *Concept-based inquiry in action*. Corwin.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2019). *Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije*. Republika Hrvatska, Ministarstvo znanosti i obrazovanja. <https://mzom.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Publikacije/Predmetni/Kurikulum%20nastavnoga%20predmeta%20Hrvatski%20jezik%20za%20osnovne%20skole%20i%20gimnazije%20u%20RH.pdf>
- Nemeth-Jajić, J. (2018). *Hrvatski jezik u nastavi*. Redak.
- Nesbit, J. C. i Adesope, O. O. (2006). Learning with concept and knowledge maps: A metaanalysis. *Review of Educational Research*, 76, 413–448. <https://doi.org/10.3102/0034654307600341>
- Novak, J. D. i A. J. Cañas. (2006) *The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them*. Florida Institute for Human and Machine Cognition. <http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf>
- Pandžić, V. (2001). *Putovima školske recepcije književnosti*. Profil.
- Rosandić, D. (2005). *Metodika književnoga odgoja*. Školska knjiga.
- Rosandić, D. (1975). *Problemska, stvaralačka i izborna nastava književnosti*. Zavod za izdavanje udžbenika.
- Short, K. (2009). Inquiry as a stance on curriculum. U S. Davidson, S. Carber (ur.), *Taking the PYP forward*. (str. 11–26). Bell & Bain.