

# Percepcija nastave kod budućih učitelja primarnog obrazovanja

---

**Posavec, Dorotea**

**Master's thesis / Diplomski rad**

**2019**

*Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj:* **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:545602>

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

*Download date / Datum preuzimanja:* **2024-07-27**

*Repository / Repozitorij:*

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU  
UČITELJSKI FAKULTET  
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE**

**DOROTEJA POSAVEC  
DIPLOMSKI RAD**

**PERCEPCIJA NASTAVE KOD  
BUDUĆIH UČITELJA PRIMARNOG  
OBRAZOVANJA**

**Zagreb, srpanj 2019.**

**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU**  
**UČITELJSKI FAKULTET**  
**ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE**  
**Čakovec**

**DIPLOMSKI RAD**

Ime i prezime pristupnika: Dorotea Posavec

TEMA DIPLOMSKOG RADA: Percepcija nastave kod budućih učitelja primarnog obrazovanja

MENTOR: doc. dr. sc. Tomislav Topolovčan

**Zagreb, srpanj 2019.**

# Sadržaj

Sažetak .....	1
Summary .....	2
1.UVOD.....	3
2. NASTAVA USMJERENA NA UČENIKA .....	5
3.REFORMSKA PEDAGOGIJA – ALTERNATIVNE ŠKOLE.....	8
3.1. Pedagogija Célestin Freineta.....	9
3.2. Montessori pedagogija .....	11
3.3. Waldorfska pedagogija .....	13
3.4. Ostale vrste alternativnih/reformskih pedagogija .....	15
4. KONSTRUKTIVISTIČKA NASTAVA .....	19
4.1. Vrste konstruktivizam .....	19
4.2. Konstruktivističko učenje .....	20
4.3. Konstruktivistička nastava i podučavanje.....	21
5. PRIKAZ REZULTATA DOSADAŠNJIH ISTRAŽIVANJA.....	22
6.METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA .....	24
6.1. Cilj .....	24
6.2. Problemi i hipoteze .....	24
6.3. Varijable.....	25
6.4. Uzorak.....	26
6.5. Instrumenti .....	26
6.5.1. Skala normativne percepcije nastave .....	27
6.5.2. Intuitivna percepcija nastave – crtež.....	27
6.6. Postupak.....	28
7.REZULTATI.....	29
8.RASPRAVA .....	40
10.ZAKLJUČAK .....	42
10.LITERATURA .....	44
10.PRILOZI .....	47
11.KRATKA BIOGRAFSKA BILJEŠKA .....	50
12.IZJAVA O SAMOSTALNOJ IZRADI RADA .....	51

## **Sadržaj tablica**

Tablica 1. Razlika u normativnoj percepciji između studenata prve i četvrte godine.....	31
Tablica 2. Razlika studenata prve i četvrte godine u intuitivnoj percepciji nastave .....	32
Tablica 3. Razlika studenata u normativnoj percepciji nastave obzirom na mjesto prebivališta .....	33
Tablica 4. Razlika u intuitivnoj percepciji nastave obzirom na mjesto prebivališta.....	33
Tablica 5. Razlika u normativnoj percepciji nastave obzirom na vrstu završene srednje škole .....	34
Tablica 6. Razlika u intuitivnoj percepciji obzirom na završenu srednju školu .....	35
Tablica 7. Vrsta završene srednje škole .....	35
Tablica 8. Razlika u normativnoj percepciji nastave obzirom na redni broj fakulteta kod upisa.....	36
Tablica 9. Razlika u intuitivnoj percepciji nastave obzirom na redni broj fakulteta kod upisa .....	37
Tablica 10. Razlika u normativnoj percepciji nastave obzirom na zainteresiranost za podučavanje djece.....	38
Tablica 11. Razlika u intuitivnoj percepciji nastave obzirom na zainteresiranost za podučavanje djece.....	38
Tablica 12. Razlika između normativne i intuitivne percepcije nastave.....	39

## **Sadržaj grafova**

Grafikon 1. Intuitivna percepcija nastave studenata prve godine .....	29
Grafikon 2. Intuitivna percepcija nastave studenata četvrte godine.....	30
Grafikon 3. Razlika u intuitivnoj percepciji studenata prve i četvrte godine.....	30
Grafikon 4. Razlika u normativnoj percepciji nastave između studenata prve i četvrte godine .....	31

## **Sadržaj slika**

Slika 1 Globalna slika učionice i radnih mjesta u jednoj francuskoj školi .....	10
Slika 2 Raspored opreme i radnih mjesta za učenike.....	10
Slika 3 Skica učionice za nastavu po metodi Montessori .....	13

## **Sažetak**

U prvom dijelu ovoga rada bit će prikazan povijesni razvoj nastave usmjerene na učenike, kako su se na temelju tradicionalnog oblika nastave stvorile nove ideje koje su učenika stavili u centar učenja i stvaranja, konstruiranja vlastitog znanja. U današnje vrijeme i razvijanje potreba djece, tradicionalne ideje i pristupi više nisu načini podučavanja koja djeca prihvaćaju za usvajanje znanja. Nastava usmjerena na učenika proizašla je iz ideja reformske pedagogije, gdje učenici stvaraju vlastito znanje svojim iskustvom. Također, bit će predstavljene osobe koje su svojim idejama pridonijele razvoju nastave koja je usmjerena na učenika.

U drugom dijelu rada bit će izneseni rezultati koji su dobiveni istraživanjem. Istraživalo se mišljenje budućih učitelja primarnog obrazovanja o percepciji nastave. U istraživanju su sudjelovali studenti s prve i četvrte godine (N=95) Učiteljskog studija u Zagrebu, odsjek Čakovec. Istraživanjem se htjelo ispitati koliko kompetencije koje studenti steknu kroz kolegije na fakultetu mijenjaju mišljenje o nastavi. Kroz istraživanje došlo se do rezultata koji pokazuju da na mišljenje budućih učitelja ne utječu sociodemografska obilježja kao što su spol, mjesto stanovanja, vrsta završene srednje škole, prioritet studija kod upisa na fakultet i zainteresiranost za podučavanje djece. U rezultatima istraživanja došlo se do rezultata koji pokazuje da samo jedno sociodemografsko obilježje utječe na percepciju nastave, a to je upisana godina studija. Na percepciju nastave budućih učitelja utječe godina studija, jer studenti viših godina imaju veće kompetencije za izvođenje nastave jer su odslušali više kolegija te im se s tim mijenja mišljenje o nastavi.

Budući učitelji kroz fakultetsko obrazovanje stekli su kompetencije da organiziraju nastavu usmjerenu na učenika. Nastavu usmjerenu na učenika teže je organizirati nego tradicionalnu nastavu koja je usmjerena na učitelja, zbog toga što učitelj treba pripremiti sve materijale koje će učenici samostalno i aktivno koristiti na nastavi.

**Ključne riječi:** nastava usmjerena na učenika, reformska pedagogija, konstruktivizam, kvantitativno istraživanje

## **Summary**

The focus of the first part in this thesis will be the historical development of student-centered teaching that led to the creation of new ideas which put the student in the center of creating, learning and constructing their own knowledge while being based on the traditional teaching model. As the requirements of the children's needs increased through time, it was found that the traditional ideas and approaches were no longer effective since the children rejected them. The student-centered teaching came to be from the reform pedagogy idea, where students create their own knowledge based on their own experiences. This part will also include the people who helped the development of student-centered teaching with their ideas.

The second part of this thesis will present the research results. The research sought the opinion of future primary education teachers on their perception of teaching. The participants of the research were first-year and fourth-year students (N=95) from the Čakovec department of the Faculty of Teacher Education in Zagreb. The research wanted to test how much the acquired competences from the faculty affected the student's opinion on teaching. The research showed that the sociodemographic features such as sex, place of residence, the type of high school attended, the enrollment priority of the faculty and the interest for teaching children, did not affect the student's opinion on teaching. The only sociodemographic feature that did affect their opinion was their current year of education with the reason being that students which studied for longer acquired more teaching competences and thus their opinion on teaching changed more when compared to first-year participants.

Future teachers are able to organize student-centered teaching due to the knowledge that they acquired from their college education. It is harder to organize student-centered teaching than the traditional teacher-centered teaching because the teacher needs to prepare all the necessary teaching materials which the students will use on their own.

**Keywords:** student-centered teaching, reform pedagogy, constructivism, quantitative research

## 1.UVOD

Sustav obrazovanja u Hrvatskoj započinje predškolskim ustanovama, njihova zadaća obuhvaća odgoj, naobrazbu i skrb o djeci predškolska dobi. U sustav obrazovanja spada školski sustav koji obuhvaća sve ustanove u jednoj državi. U osnovnom obrazovanju koji traje osam godina učenik stječe znanja i sposobnosti za nastavak obrazovanja. Nakon završenog osnovnog školovanja, srednjoškolsko obrazovanje omogućava svakom učeniku da u jednakim uvjetima i prema svojim sposobnostima nastavi razvijati sebe, stjecati znanja i sposobnosti za rad i nastavak školovanja ili ulazak u radni svijet. Učenicima se omogućava daljnje školovanje, a to je visoko obrazovanje, koje se nastavlja na sveučilištima, veleučilištima i visokim školama (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019). Svim školskim sustavima zajednička je nastava, učenje, poučavanje i učenje, obrazovanje, odgojno-obrazovni proces. Djeca, učenici, dio su školskog sustava u kojemu oni trebaju biti najvažniji. Postoji grana pedagogije, kojoj je važno proučiti sastavnice školskih proces. Ta grana pedagogije zove se didaktika, ona *teorijski i iskustveno prikuplja spoznaje o školi, nastavi i učenju. Definiira se kao teorija obrazovanja općenito, neovisno o mjestu obrazovnog procesa, ili kao teorija obrazovanja u nastavi, kao najorganiziranijem i najsustavnijem susretu inih koji uče, i izvora – medija kao potpore tom procesu* (Hrvatska enciklopedija, 2018). Zadaci didaktike su analizirati i planirati odgojno-obrazovni proces (proces primjenjuje znanstveni pristup i omogućuje istraživanje), osiguravanje praktične smjernice za djelovanje (daje smjernice učitelju za učenje i podučavanje), omogućavanje uvida u didaktičke teorije i pravce (Cindrić, Miljković i Strugar, 2010).

Stevanović (2003a) objašnjava kako je pojam didaktika prošao dug put. Neke ideje stare se preko 2500 godina. Prošao je veliki vremenski interval dok se didaktika nije afirmirala, kao što ju danas poznajemo, kao posebni pogled na školu, nastavu, učenje, i samog učitelja kao kreatora ovoga procesa.

Sama riječ didaktika je od grčkog podrijetla riječi *didasko* što znači obučavam, *didaskain* što označava glagol obučavati, *didaktilos* što označava poučan te *didaskalos* to označava poučavatelja ili učitelja (Cindrić, Miljković i Strugar, 2010).

Didaktika se utemeljuje kao znanost u pedagogiji u 17. stoljeću pojavom Ratkea i Komenskoga. Kako Jelavić (2008) navodi nastanak didaktike izravno je uvjetovan



izumom tiskarskog stroja, porastom broja škola i učenika, porastom količine znanja u radu i proizvodnji, pojavom empirističke filozofije koja se temelji na osobnom iskustvu te se iz toga razvila vjera u čovjeka i njegove mogućnosti. Ratke je smatrao da riječ didaktika označava vještinu podučavanja, to jest smatra da je vještina obučavanja u naukama, jezicima i vještinama. On je svoju reformu o nastavi iznio u spisu „Memorial“, gdje je bilo pisano o brzom i lakom učenju jezika te kako u cijeloj državi treba biti uveden jedinstven jezik. Osnovao je tiskaru za izdavanje udžbenika i školu. Nastava koju je osmislio u njegovoj je školi trajala četiri sata, s jednosatnim odmorom između dva i dva sata. Kako bi učenici ponovili sve što se u tom tjednu učilo, on je organizirao nastavu subotom gdje su ponavljali sve što su prethodnog tjedna učili. Učitelju su pomagali instruktori koji su se brinuli za rad i disciplinu razreda. Ratke je udžbenike pisao sa svim suradnicima koji su sudjelovali u procesu podučavanja, jer je smatrao njihove ideje važnima jer su konstantnom kontaktu s učenicima.

Bognar i Matijević (2005) u djelu Didaktika navode poznatog pedagoga koji je osmislio razredno-predmetni-satni sustav, Jana Amosa Komenskog, rođen je u Češkoj. Pripadao je vjerskoj sekci „Češka braća“ koja se o njemu brinula od 12 godine kada je ostao bez roditelja. Nakon završetka studija vraća se u Češku te postaje upravitelj škole „Češke braće“. U toj školi Komenski je realizirao svoje didaktičke koncepte. Smatrao je, kako navodi Stevanović (2003a), da je čovjek dio prirode te da *nastavu treba prilagoditi djetetu i njegovim prirodnim mogućnostima*. Svoje pedagoške ideje iznio je u više knjiga, ali najvažnija je knjiga „Velika didaktika“ s kojim je utemeljio razredno-predmetno-satni sustav. Ono značajno što je Kamenski utvrdio ostalo je i do dan danas. Tada nova organizacija nastave je izgledala tako da je uveo razrede, nastavu po predmetima, školski sat, školsku godinu, razradio je obrazovni sustav, nastavni plan i program. Škola je bila obavezna za sve, i za dječake i za djevojčice te se odvijala na materinskom jeziku. Njegovo viđenje organizacije nastave prisutno je i danas, samo još malo obogaćeno. Zato ga se još i naziva ocem modernog obrazovanja. On je organizirao škole prema dobi djeteta. Djeca od 6 do 12 godina pohađala su materinsku školu, danas bi to bila osnovna škola. U dobi od 12 do 18 godina pohađaju gimnaziju ili latinsku školu, a od 18 do 24 godine studiraju na Akademiji. Zagovarao je školu s točno određenim početkom, planom rada za dan, tjedan, mjesec i godinu. On je smatrao da je dobro

ukoliko jedan učitelj u jednom razredu podučava veliki broj učenika, više i od stotinu djece. Smatrao je da je s većim brojem učenika nastava će biti uspješnija radi toga jer učitelj podučava po jedinstvenoj metodi (Bognar i Matijević, 2005).

Kao što je Stevanović (2003a) u svojoj knjizi Didaktika rekao da je učitelj kreator nastavnog procesa od samog početka. On je kreator, i ima sve ovlasti da isplanira tijekom nastavnog sata. U prošlosti, škole su bile orijentirane samo na intelektualni razvoj učenika, dok je učitelj usmjeren na nastavne ciljeve, postignuća, nastavni sadržaj koji je propisan od strane vlasti. Problem je što se način podučavanja malo promijenio, ostao je dosta sastavnica nastave prema starom Komenskom stilu podučavanja, a to je frontalna nastava, nastava usmjerena samo na učitelja. Takva nastava ne omogućava učenicima puno mogućnosti. Njihova je zadaća da sjede gledajući učenicima u potiljak glave i sve primaju. Kao da su lijevci koji primaju znanje. Znanje o nastavi i obrazovanju kako i o samom učenju se razvio, zna se što djeci odgovara, a što ne. Djeci odgovara da budu aktivni sudionici u nastavi, to im s frontalnom nastavom nije moguće.

Matijević i Radovanović (2011) u svojoj knjizi Nastava usmjerena na učenika govore o općoj didaktici i posebnoj (specijalnoj) didaktika. Opća didaktika bavi se pitanjima koja su zajednička holističkim pristupima organizacije aktivnosti i same nastave bez obzira na subjekte koji su uključeni u taj proces, kao što je nastavna godina, nastavni plan i program, tehnologija, mediji. Posebna didaktika bavi se svime što je povezano s organizacijom učenja i nastave u školi i izvan nje. Holistički pristup označava nastavu koje je okrenuta učeniku, što podrazumijeva razvoj na kognitivnom, afektivnom i psihomotornom području.

## **2. NASTAVA USMJERENA NA UČENIKA**

Vladimir Poljak (1967) u knjizi Dinamičnost nastave iz davne 1967. godine otkriva kako se dinamičan tempo života i rada čovjeka mora preslikati na tempo kretanja škole. Problem suvremenih škola je taj što se one samo nazivaju suvremene, a još uvijek rade po tradicionalnom pristupu nastavi i metodama koje su karakteristične za tradicionalnu nastavu. Prvi organizacijski tip nastave, kojeg je osmislio J. A. Komensky, datira iz 17 stoljeća. Taj tradicionalni oblika nastave još uvijek je prisutan, škole koristeći se tim oblikom nastave ne mogu adekvatno odgovoriti na potrebe učenika iz današnjeg doba (Stevanović, 2003b). Škola zaostaje za životom,

jer nema povezanosti između života i škole. Kritika takvoj školi se odnosi na predavačku nastavu, jednolični nastavni postupci, pasivnost učenika, nedovoljno poticanje stvaralaštva i kreativnosti kod učenika, nedostatak učenja putem rješavanja problema (Stevanović, 1986). U suvremenoj školi treba se uskladiti dinamičan rada i života današnjeg čovjeka. To se ne može postići starim didaktičkim nastavnim sredstvima i pomagalicama, nego trebamo izgrađivati nove puteve sa suvremenim nastavnim sredstvima (Poljak, 1967). Škola i obrazovanje bi se trebala kretati ispred vremena u kojemu se nalazi, zbog toga što se tehnologija razvila, ljudska znanja se puno brže umnožavaju jer je lakše doći do informacija. Današnja tehnološka pomagala koja se koriste u školi učitelju omogućava izradu fleksibilne nastave, svaki učitelj može biti kreativan na svoj način (Stevanović, 1986). Od učitelja se više ne traži samo poznavanje nastavnog sadržaja koji je potreban za podučavanje djece, nego se od njega očekuje kreativnost i stvaralaštvo, on mora imati sposobnosti dobrog uočavanja, predviđanja, osmišljanja i rješavanja problema (Stevanović, 2003b). Josip Markovac proučavajući istraživanje W. Wolfa kojeg je proveo 1995, navodi kako je Wolf došao do zaključka kako se glavni neuspjeh nastave krije u učitelju, a ne u okolini koja okružuje. Nastava se može poboljšati tako da poboljšamo kvalitetu nastave i pomognemo slabijim učenicima, s tim će se osigurati uvjet uspješnog učenja za većinu učenika. Također, neuspjehu nastave uzrokuje nedostatak didaktičko-metodičkog obrazovanja učitelja, što uzrokuje slabu organizaciju (Markovac, 1978). Najlošiji oblika podučavanja je predavanje učitelja, za vrijeme takvog predavanja učenici su potpuno pasivni, a učitelj je zadovoljan satom jer je sat izveo bez smetnje predavanje nastavnog sadržaja. Nitko mu nije smetao prilikom predavanja, pa je mišljenja da su svi učenici razumjeli (Matijević i Radovanović, 2011). Nastavnici se trude da učenicima prenesu što više činjeničnog znanja te ih prema njima i vrednuju. Učenici uče za ocjenu, svoje odgovore kod odgovaranja prilagođavaju onome što nastavnik očekuje od njih (Stevanović, 1986).

Svaka stepenica u životu donosi nove obaveze. Polazak u školu je važan događaj za dijete jer se od njega očekuje da ispunjava određene obaveze. Dijete iz faze bezbrižnosti ulazi u nepoznati svijet u kojem se od njega zahtijevaju ispunjavanje novih stvari, isto tako učenika očekuje puno novoga iskustva (Salopek, 2012). Učenje kod djece najmlađe dobi treba imati veza s njihovim svakodnevnim životom. Svijet koji dijete okružuje povezana je cjelina, a nije podijeljena poput školskih

predmeta, područja ili satova (Čudina-Obradović i Brajković, 2009). Učitelj mora upoznati djecu s kojom radi i napraviti realni nastavni plan po kojemu će raditi (Poljak, 1966). U suvremenoj nastavi, nastavi usmjerenoj na učenika, učenik treba biti aktivni sudionik nastave, ne smije biti pasivni promatrač, nego sudionik koji ispunjava zadane zadatke te time pridonosi razvoju kognitivnog, afektivnog ili motoričkog području, ovisno o cilju učenja. Aktivno oblici učenja kod učenika potiče intrinzičnu, unutarnju motivaciju, što je temelj za uspješno učenje (Matijević i Radovanović, 2011). Učenici koji uče u aktivnom okruženju sudjeluju u stvaranju spoznaja, motivirani su i zainteresirani znatiželjom, a znanje mu se utemeljuje samo na razumijevanju. Takav pristup nazivamo integrirani pristup, jer učenik problem rješava promatrajući ga sa svih perspektiva, skupljajući o njemu podatke s različitih strana. Takvo stečeno znanje je trajno, za cijeli život (Čudina-Obradović i Brajković, 2009). Tehnologija koja se razvila, utječe na učenika, na njihove interese, sklonosti i na zahtjeve kakvu nastavu žele. Kod planiranja i izbor nastavnih metoda za svaku planiranu nastavnikovu aktivnost treba upitati: Što očekujemo da učenik radi u to vrijeme? Učenik će slušati ili će biti potaknut na promišljanje ili raspravu? Samo će promatrati i prepisivati očekivano ili će komentirati pa zajedno osmisliti ono što treba napisati? Učenik će odgovarati na pitanja ili će za odgovor trebati istražiti i zaključiti. Tijekom nastavnog sata uz suradnju s učenicima, uvidimo da neku planiranu aktivnost u tom trenutku nije dobro provesti zbog toga što nam se nameće živa situacija iz stvarnog života, onda ćemo planiranu aktivnost zamijeniti živom situacijom. To je umijeće kvalitetnog nastavnika koji može u određenom trenutku učinkovito reagirati na određenu situaciju, te promijeniti planirani scenarij učenja i reorganizirati nastavni proces u svrhu boljeg približavanja učeniku nastavni sadržaj (Matijević i Radovanović, 2011). Kreativnost u nastavi ima veliki utjecaj na sve sastavnice odgojno-obrazovnog procesa. Kako Stevanović (2003b) navodi kreativnost *potiče moć zapažanja, radoznalost, upornost u traganju i istraživanju i formuliranju vlastitih misli, razvija inicijativu, samostalnost i slobodu otkrivanja i ponašanja*. U nastavi se kreativnost može njegovati na svakom nastavnom sadržaju i na svim satovima (Stevanović, 1986). Podučavanje uvijek treba planirati u interakciji s učenicima, nastava će bi učinkovitija ukoliko će interakcija s učenicima biti dinamičnija. Učitelj mora nastavni sadržaj približiti učenicima, to će postići da koristi stvarne primjere i probleme te da ide od nepoznatog k poznatome (Matijević i

Radovanović, 2011). Učitelj koji nastavu usmjerava na rješavanje problema, učenike upućuje na istraživanje i razumijevanje problema (Burke Walsh, 2002). Najvažnija učiteljeva dužnost je da učenicima pomogne oko savladavanja nastavnog sadržaja. Taj zadatak nije svim učiteljima lagan zbog toga što treba prakse, predanosti i poštivanja načela kod učenja. Trebamo učenika što više osamostaliti za samostalan rad, ako učenicima ne pružimo odgovarajuću pomoć ili im pružimo previše pomoći tada učenik neće moći napraviti ili dobro savladati sadržaj (Polya, 1966). Djeca kao i odrasli ljudi svijet spoznaju postupnim približavanjem. Da nešto možemo upoznati potrebno je da imamo interakciju s tim na vlastiti jedinstveni način. Takvo shvaćanje temelji se na teoriji znanja i učenja, konstruktivizmu. Stjecanje znanja odvija se u skladu razumijevanja onoga što smo već ranije izgradili, te se s novim spoznajama nadograđuje na ono što već otprije znamo (Burke Walsh, 2002).

### **3.REFORMSKA PEDAGOGIJA – ALTERNATIVNE ŠKOLE**

Kako su godine i stoljeća prolazila pedagozi su shvatili da nije bitan samo intelektualni razvoj učenika, nego je bitan cjeloviti razvoj učenika. U pokretu reformne pedagogije iz dvadesetog stoljeća ističu se mnogi pedagozi koji su ostavili svoj utisak. Reformatori upozoravaju na prijašnji način podučavanja u školama i zahtijevaju novitet u odgoju i obrazovanju. Pobunom zbog pretjeranog pozitivizma, autoritarnosti, nastavnog verbalizma stvaraju se alternativne škole. Organizacijske specifičnosti nastave reformske pedagogije je *razvoj učeničke samostalnosti, organizacijskih vještina i sposobnost samostalnog i odgovornog donošenja odluka* (Rajić, 2012). Reformska pedagogija, odnosno alternativne škole preteča su nastavi usmjerena na učenika. One traže prirodnije i humanije učenje, radosti učenja u prirodnoj dječjoj okolini (Hrvatska enciklopedija, 2018). Alternativne škole još se nazivaju slobodnim školama. Riječ alternativan dolazi od latinske riječi *alternus* izbor između dva rješenja, što znači da djeca u alternativnim školama imaju pravo izbora (Hrvatski leksikon, 2017).

### 3.1. Pedagogija Célestin Freineta

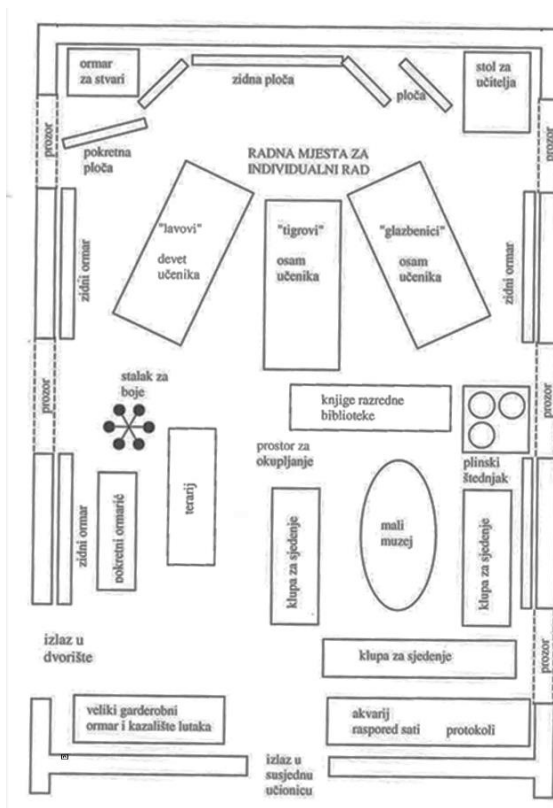
U prvoj polovici dvadesetog stoljeća u reformskoj pedagogiji ističe se francuski pedagog Célestin Freinet. On je na početku Prvog svjetskog rata morao otići u vojsku, tamo je bio ranjen. Bilo mu je oštećeno plućno krilo zbog čega je bio prisiljen manje govoriti u učionici te je zbog svoje mane nemogućnosti govora tražio nove nastavne metode s kojima će više uključiti učenike u nastavni proces. On je shvatio da se znanje ne predaje niti prenosi, nego da se mora stjecati vlastitim sudjelovanjem u aktivnostima u školi i izvan škole (Topolovčan, Rajić, Matijević, 2017). On je radio u školi koju su pohađala djeca radnika. Prva njegova ideja je bila da učenike izvodi u prirodu radi učenja, posjeti prirodi bili su prikazani slikom i riječi. Freinet je svoje učenike nakon škole znao zadržavati kako bi s njima izradio ručni rad. Zalagao se da se ukinu pisani udžbenici, te da se sve temelji na pisanja riječi koje učenici sastavljaju s učiteljem. Smatrao je da bi bilo zanimljivo da učenici razmjenjuju svoje pisane radove. 1924. godine Freinet je započeo razmjenu pisama s učenicima iz škole u Bretagne, učenici su međusobno razmjenjivali sastavke, crteže i ostale stvari koje su bile dio nastavnih aktivnosti. Zbog toga počela je opsežna suradnja između učitelja koji su bili istomišljenici Freinetove ideje. 1927. godine Freinet objavljuje prvu knjigu, isto te godine objavljuje zbirku tekstova za djecu te prvi časopis pripovijedaka za djecu *Enfantins* (Matijević, 2001). Vodeća misao temeljila se na ovim riječima: „Kroz život – za život – kroz rad“. Cilj njegovog odgoja je da se dijete razvija u okviru jedne zajednice, što je u ovom slučaju razred u kojem se nalazi. Učenicima se daje pravo glasa, potrebno ih je naučiti samostalno izražavati, organizirati, razvijati i učiti (Jargović, 2007). Učenici u njegovoj školi slobodno biraju što će raditi, odnosno mogu birati kada će učiti, na koji način i na kojem mjestu (Topolovčan, Rajić, Matijević, 2017).

Freinetova teorija temelji se na pet elemenata: *razredna samouprava u obliku suradnje, samostalnost u radu i učenju, suradnja učenika u razredu, učenje otkrivanjem u poticajnoj okolini, „slobodniji izraz“ djece u širem značenju* (Matijević, 2001). Matijević (2001) u knjizi *Alternativne škole* navodi kako je Freinet razvio odgovarajuća organizacijska sredstva, a to su: *razredni sastanak, razgovor, kutija za pisane kritike uli zidne novine, „odgovornost“ tiskara u školi, razredne novine, dopisivanje, izviđanje, propitivanje stručnjaka, samoupravna*

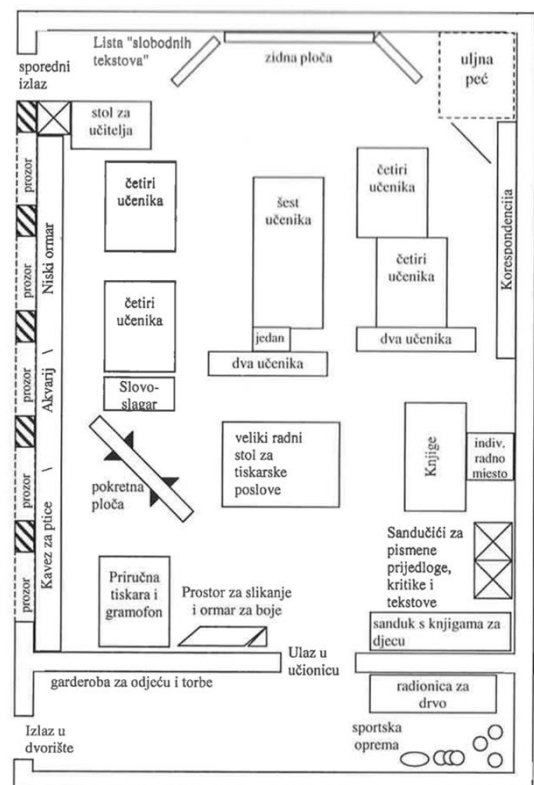
razredna blagajna, „slobodni tekst“, „slobodno“ slikanje, oblikovanje, muziciranje i sastavljanje pjesmica, radni atelijer, samostalno vođenje razredne biblioteke.

Njegovu školu još bi mogli nazvati *radnom školom* radi toga jer je Freinet smatrao da rad mora biti u središtu dječje aktivnosti. Učenici kroz rad uče otkrivajući svijet koji ih okružuje. Prema interesima učenika, učitelj i učenici uz suradnju s roditeljima zajedno osmišljavaju dnevni i tjedni plan po kojemu će raditi. Učionice su prema Freinetovim idejama opremljene prema različitim potrebama djeteta, za rad, igru i učenje. Učionica je podijeljena prema mjestima za grupni rad, rad u paru i individualni rad. Raspored same učionice ovisi o potrebama učenika i učitelja. U učionici se još nalazi mala knjižnica, ormari, radna mjesta, prostor za slikanje i igranje. Posebnost ovih učionica je u tome što se često u njima nalazi hladnjak, ležaj, akvarij, kavez za ptice, ono što učenika i doma okružuje (Jargović, 2007)...

Primjeri učionice prema Freinet pedagogiji, preuzete iz knjige *Alternativne škole*, Milan Matijević:



Slika 1 Globalna slika učionice i radnih mjesta u jednoj francuskoj školi



Slika 2 Raspored opreme i radnih mjesta za učenike

### **3.2. Montessori pedagogija**

Maria Montessori započela je razradom svojih pedagoških koncepcija u prvom desetljeću dvadesetog stoljeća, razvila je novu pedagošku misao u kojem je dijete stavila u središte proučavanja i podučavanja kako bi mogli ostvariti sve svoje potencijale (Topolovčan, Rajić, Matijević, 2017). Rođena je u Italiji, već s četrnaest godina pokazivala je zanimanje za prirodne znanosti. Roditelji su mislili da će postati učiteljica, ali ona se opredijelila za studij medicine, prva je žena koja je postala doktorica medicine u Italiji. Svoj interes usmjerila je na područje pedijatrije i psihijatrije. Počela se susretati s djecom kod koje su uočene smetnje u razvoju. Ona ostaje trudna sa svojim kolegom, ali ta ljubav nije uspjela te se on ženi drugom ženom. U to vrijeme je bilo jako sramotno roditi izvanbračno dijete. Ona je odlučila da će zatajiti dijete te je predala svoje dijete na odgoj i čuvanje jednoj obitelji na selo. Nakon rođenja sina posvetila se studiju koji se bavio razvojem čovjeka i odgoja. Njeno polazište u pedagogiji je bilo da se djetetove individualne osobine moraju upoznati. Tada je već spoznala da je učenje individualno uvjetovano, da se razlikuje od djeteta do djeteta (Matijević, 2001).

1906. i 1907. godine značajne su za razvoj pedagogije Marie Montessori, u rimskoj četvrti izgrađeni su stanovi za radnike. U jednoj zgradi bio je prostor gdje su se radnicima čuvala djeca, Mariina dužnost bila je da organizira čuvanje djece, ona je odmah pokušala na djeci bez smetnje u razvoju svoje metode i materijale koje je koristila u rad s djecom s teškoćama. 6.1.1907. godine službeno je otvorena dječja kuća „Casa dei Bambini“. Jedna žena je čuvala djecu, a Maria se brinula da nabavi odgovarajuće materijale za igru. Primijetila je kako djeca samoinicijativno uzimaju materijale za igru koja su bila namijenjena prvenstveno za djecu s teškoćama, *zaključila je da su materijali i s njima povezani postupci koje je prije primjenjivala u radu s hendikepiranom djecom, ubrzali i učenje normalne djece* (Matijević, 2001). U vlastitoj kući Montessori je počela podučavati dvije grupe djece, od 6 do 9 godina gdje je primjenjivala vlastite metode odgoja i materijala. Svoju spoznaju o odgoju zasniva ovisno o fazama dječje osjetljivosti. Zadivljena tim fazama polazi od dvije pretpostavke. Prva je *djeca imaju prirodene snage za samorazvoj*, a druga je *da se te prirodene snage aktiviraju ako su djeca okružena povoljnom sredinom* (Matijević,



2001). Iz toga se može vidjeti da se njezine metode baziraju na samoodgoju i samopodučavanju.

Ona polazi od toga da se treba poticati individualni razvoj djeteta, a to se ne može ostvariti s frontalnom nastavom ili razredno-predmetno-satnim sustavom. Svako dijete razvija se u svom vlastitom vremenu te mu se treba pružiti zadovoljavanje unutarnjih potreba kako bi mogli napredovati. Treba osigurati djeci poticajnu okolinu gdje se nalaze različiti razvojni materijali kako bi se djeca mogla razvijati. Za svaku fazu pažljivo su odabrani materijali. Ona razlikuje različita područja i primjenu materijala. Zbog toga postoji pet vrsta materijala, a to su: materijal s kojim se provode vježbe za praktičan život, osjetilni materijal, materijal za matematiku, materijal za jezik, materijal za svemirski odgoj (Seitz, Hallwachs 1997).

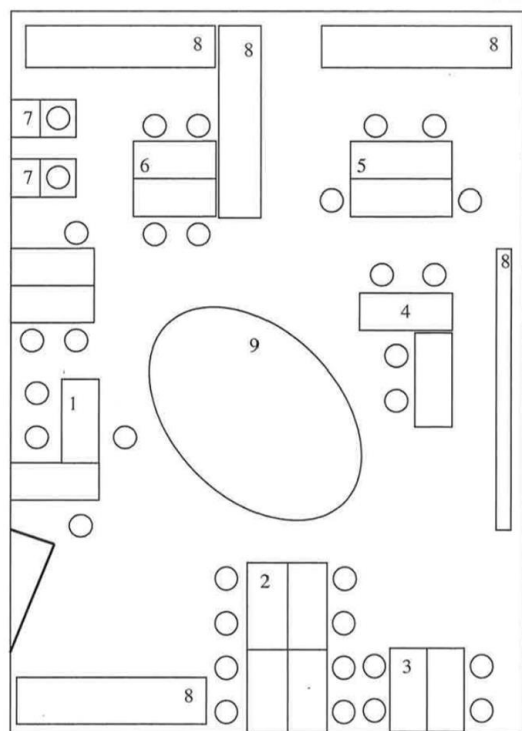
*Maria Montessori je označila svoj materijal „ključem koji otvara vrata u svijet“. Smatrala je važnim da se materijal ne zamijeni stvarnim svijetom. Materijal čini osnovu za red preko koje djeca mogu spoznati odnose i veze koje vladaju u svijetu i preko konkretnog rada mogu spoznati i sav svijet (Seitz, Hallwachs 1997).*

Svi materijali su uredno složeni i od svake vrste materijala samo je jedna, ako se neko dijete igra tim materijalom i drugo dijete se želi igrati tim materijalom, morat će pričekati svoj red. Tim čekanjem želi se postići razvitak međuljudske komunikacije. Djeca samostalno biraju materijal s kojim će raditi i koliko dugo će s njim raditi. Učiteljeva uloga u Montessori školama različita je od onoga s čim smo upoznati, on u školi nije predavač nego je organizator i usmjerivač (Matijević, 2001).

Nastava u Montessori školama odvija se u dva veća bloka, prijedodne. Prvi blok sastoji se od slobodnog rada, dok se drugi blok svodi na zajedničku razrednu nastavu. U slobodnom radu učenici si biraju materijal s kojim će raditi individualno ili u paru, dok zajedničku nastavu organizira učitelj, on ju vodi i organizira. U učionici stolci i stolovi su slobodno raspoređeni, uz zid se nalaze police koji su prepuni materijala za rad djece, učionica se sastoji od različitih kutaka, kutak za pisanje, čitanje, modeliranje, slikanje, matematiku... Maria Montessori vjerovala je kako moramo vjerovati u djetetovu snagu da može napraviti sam. Odgojna rečenica koje se ona držala, a koje se i danas pridržavaju mnogi učitelji, glasi „Pomozi mi da to uradim sam“ (Matijević, 2001). Ona tvrdi da djetetu nije potrebna pomoć, već je djetetu

potrebna spoznaja da mogu biti neovisni i da mogu postići stvari koje žele (Topolovčan, Rajić, Matijević, 2017).

Primjer izgleda Montessori učionice iz knjige *Alternativne škole*, Milan Matijević:



1. Kutić za čitanje
2. Kutić za pisanje
3. Kutić za modeliranje
4. Kutić za slikanje
5. Kutić za hobi aktivnosti
6. Kutić za matematiku
7. Fotelje
8. Regali
9. Tepih za razgovor u krugu

Slika 3 Skica učionice za nastavu po metodi Montessori

### 3.3. Waldorfska pedagogija

Rudolf Steiner osnivač je antropozofije što je filozofsko utemeljenje waldorfske pedagogije. Rođen je 1861. godine u Kraljevcu u Međimurju. Kao dijete već je bio poseban te su ga zanimali kolodvori, više vremena je provodio na kolodvorima nego u školi. Prvi predmet koji ga je oduševio u školi bila je geometrija. Nakon mature svoje školovanje nastavio je u Beču, studirao je biologiju, kemiju i fiziku (Seitz, Hallwachs 1997).

Nakon završenog studija zaposlio se kao odgajatelj jednom desetogodišnjem dječaku koji je imao hidrocefalus, tako zvanu „vodenu glavu“. Steiner je radio s njim te je

nakon dvije godine primljen u gimnaziju, iako je do tada bio proglašen nesposobnim za školovanje (Seitz, Hallwachs 1997).

Od tada je počeo proučavati filozofiju, psihologiju i pedagogiju. Objavio je nekoliko radova koji su važni za njegovo napredovanje na polju filozofije, psihologije i pedagogije. Ta djela su: Temeljne smjernice spoznajne teorije u Goethovom pogledu na svijet, Istina i znanost, Filozofija slobode, Teozofija, Odgoj djeteta promatran preko duhovnih znanosti (Topolovčan, Rajić, Matijević, 2017).

Steiner je živio u doba industrijske revolucije i punog zamaha umjetničkog odgoja i radnih škola, zbog svega toga naći će se elementi tih pravaca u waldorfskoj školi (Topolovčan, Rajić, Matijević, 2017).

Osim antropozofije, vezan je i za osnivanje euritmije – nova umjetnost pokreta. Njegova antropozofska učenja implicirale su se na waldorfsku pedagogiju. Antropozofija se može shvatiti kao znanost, još preciznije rečeno, kao duhovna znanost, ona je znanost o duši i duhu, tijelu i svijetu. Matijević (2001) navodi kako Steiner polazi od ideje da je čovjek građanin triju svjetova. Čovjek svojim tijelom pripada svijetu koji opaža tijelom, svojom dušom gradi vlastiti svijet, osim pojmova tijelo i duša treba još spomenuti osjećaj, volju i mišljenje. Antropozofija uči da je čovječe biće spoj četiri dijela: fizičkog tijela, životnog tijela, duševnog dijela i samog sebe (Ja) (Matijević, 2001).

Waldorfska škola razlikuje se od ostalih tradicionalnih škola, po tome jer učitelji imaju unutar programa potpunu slobodu. Struktura nastavnog plana i programa odnosi se na orijentaciju umjetničkog i radnog odgoja, nastava se izvodi po epohama, strani jezik se uči od prvog razreda te je isto tako euritmija zauzela svoje mjesto u nastavnom programu. Nastava po epohama označava takav oblik nastave gdje se jedan predmet uči tri do četiri tjedana svaki dan u jednom bloku sata od 100 minuta. Prvi blok sati svakodnevno se koristi za podučavanje nastavnih sadržaja, izvodi ga jedan učitelj sve do osmog razreda. Posebnost u waldorfskoj pedagogiji su različiti sadržaji koji se pričaju po razredima, u prvom razredu učenici čitaju bajke, u drugom basne i legende u trećem Stari zavjet, u četvrtom nordijsku mitologiju, u petom grčku mitologiju, u šestom rimsku povijest, u sedmom otkrića starih naroda, u osmom razredu biografije (Matijević, 2001).

Važno je spomenuti da waldorfska škola ne njeguje natjecateljski duh. Ako treba nekoga istaknuti, onda će se češće istaknuti skupina nego pojedinac, jednako važnu ulogu u odgoju ima skupina i pojedinac (Matijević, 2001).

Dnevni raspored waldorfske škole izgleda ovako: prvi blok traje 100 minuta i posvećen je epohama (učenjem novih nastavnih sadržaj), drugi blok posvećen je za učenje stranog jezika ili matematike te traje 45 minuta, u treći blok ulazi upoznavanje s religijskim ili umjetničkim područjem i traje 50 minuta, a četvrti blok posvećen je umjetničkim aktivnostima u trajanju do sat vremena. Između dva bloka rada organizira se zajednički ručak. U školama se ne koriste udžbenici, učenici uče u neposrednom kontaktu s učiteljem i iz prirodnih izbora. Učenici uče iz vlastitih bilježnica koje sustavno pišu i crtaju sve što uče, bilježnica im služi kao udžbenik. Zbog toga što teže prirodnom ne koriste se vizualni i auditivni mediji. U waldorfskoj školi nema ponavljanja razreda zbog toga što se polazi od pretpostavke da nema apsolutno nesposobnog djeteta te da svakom djetetu treba omogućiti da za vrijeme školovanja postigne određen uspjeh. Nema brojčanih ocjena, sve se zapisuje opisno. Na kraju godine učitelji pišu pismena izvješća o tome kako je učenik radio kroz cijelu školsku godinu.

### **3.4. Ostale vrste alternativnih/reformskih pedagogija**

Treba spomenuti i ostale predstavnike koji su ostavili nove ideje za tadašnje školstvo, a neke se ideje i danas mogu pronaći.

Lav Nikolajevič Tolstoj predstavnik je slobodnih škola, bio je veliki književnik i filozof. U svom pedagoškom radu kritizirao je zastarjele metode rada u nastavi. Njegovo pedagoško djelovanje sastoji se o tri razdoblja. Prvo razdoblje obilježava se između 1859. godine do 1862., otvorio je školu u Jasnoj Poljani i izdao časopis Jasna Poljana. Tijekom drugog razdoblja, od 1870. do 1876. godine bavi se djecom i radi s učiteljima. U tom razdoblju napisao je Azbuku, Novu azbuku i Rusku knjigu za čitanje. Treće razdoblje pedagoškog djelovanja započinje 1880. godine i traje do kraj njegova života. On je često putovao te je na svojim putovanjima proučavao školstvo bolje razvijenih zemalja. Zamjerao je to što su škole djecu učile da budu pokorne vladajućima. Tolstoj je u Jasnoj Poljani otvorio školu, organizirao ju je prema svojim pedagoškim idejama. Želio je postići da djeca pobude želju za znanjem i radom.

Smatrao je da se djeci ne treba nametati ono što trebaju naučiti, nego da se znanje treba temeljiti na iskustvu i individualnosti, učenici s time dolaze do razvijanja svojih sklonosti i osobnosti. Ukinuo je kažnjavanje djece i domaću zadaću. Ono što je zanimljivo da su najmlađi učenici u školu dolazili u osam sati, a stariji učenici su mogli odlučiti kada će doći u školu. U Tolstojevoj školi učenici su mogli sjediti gdje god su htjeli, na podu, klupi ili pored prozora. Za svaki tjedan se pripremalo što će se raditi, ali sve je ovisilo o volji učenika. Učenici su mogli školu napustiti kada su željeli ukoliko im taj dan nije bilo zanimljivo ono što su radili, a sljedeći dan su mogli ostati duže ako ih je interesirao određeni nastavni sadržaj (Koričić, 2018).

Édouard Claparède bio je švicarski psiholog i pedagog. Jedan je od osnivača instituta J. J. Rousseaua u Ženevi (Hrvatska enciklopedija, 2018). Kritizirao je nastavu usmjerenu na učitelja, te je u svom radu dao značajku na važnost igre u nastavi i učenju. U to podrazumijeva veću učenikovu aktivnost, a manje učiteljevog predavanja i podučavanja. Bio je zagovornik konstruktivističkog učenja (Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017).

Roger Cousinet bio je francuski učitelj, on je svoje ideje temeljio na uvođenju slobodnog grupnog rada kao poseban oblik aktivnosti u nastavi. Svoj didaktički koncept opisao je u knjizi Metoda slobodnog grupnog rada 1945. godine. Kroz svoje učiteljsko iskustvo otkrio je da postoji „zlatno doba dječjeg interesa za suradničke aktivnosti i učenje“, a to se događa u razdoblju između devete i desete godine života. Smatrao je da se moraju organizirati grupni radovi kako bi učenici učili i radi, a sloboda se odnosila na to da su birali što, kako i koliko će raditi kao grupa (Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017).

Adolph Ferrière švicarski je pedagog koji se zalagao za aktivnu školu. Smatrao je da učeničke aktivnosti moraju uvažavati djetetove potrebe i interese. Uvažavanje djetetovih potreba i interesa ne mogu se ostvariti klasičnom predmetno-satnim sustavu. Umjesto velikog broja nastavnih predmeta, učenike treba usmjeriti na manje tema koje će proučavati, proučavat će dokumente, te dokumente svrstavati u radne mape i opisati svoje spoznaje u „bilježnicu života“. Dakle, zagovara istraživačke aktivnosti učenika, osim što kroz takav način dolaze do znanja, dolaze do novih spoznaja i uče kako se uči (Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017).

Peter Peterson osnivač je Jena-plan, njegova ideja je bila da škola treba biti utemeljena na prilikama koje ima kod kuće. Kao što niti u jednom domu djeca nisu iste dobi tako niti kod njega u razredu nisu bila. Djeca u razredima bila su različite dobi, razvijali su svoje socijalne potrebe i učili jedni od drugih. Učionica nije izgledala kao tradicionalna učionica, nije bilo klupa niti gledanja u potiljak, nego su bili ležajevi. Dijete sam odabire s kim će surađivati i kojim će redom rješavati zadatke. Glavna strategija u Jena-planu za učenje je igra. Škola je zajednica djece, roditelja i učitelja. Tjedan u školi započinje svečanostima, a kraj tjedna završava se razgovorom, igrom i izvještajima (Matijević, 2001).

Dalton-plan razvila je Helen Parhust, američka učiteljica. U svojim prvim učiteljskim danima pokušala je provesti svoje ideje za organizaciju nastave usmjerene na učenika. Napustila je frontalnu nastavu, nema razrednih učitelja, rad nadziru predmetni učitelji. Svaki učenik dobiva pismeno što mora napraviti u mjesecu i tjednu. Ako učenik završi svoje obaveze za taj mjesec prije vremena dobiva novi zadatak. Učionice nisu predavaonice, nego su preuređene u radionice i laboratorije. Učenici samostalno uče i obavljaju razne individualizirane zadatke. Ovakvim načinom učenike se osposobljava da sami planiraju vlastito učenje, da se samovrednuju te da vide rezultat učenja razreda (Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017).

Winnetka-plan razvio je pedagog i školski reformator Carleton Wolsey Washburn. Školski dan sastoji se od pet sati, učenik tri sata radi samostalno, te nakon toga dva sata u kolektivno. To je škola bez razreda. Dominiraju samostalne aktivnosti. Učenicima se pomaže u postizanju optimalnih rezultata bez ponavljanja razreda. Svaki učenik napreduje u vlastitom tempu. Za svaki razred je propisan minimalan program koji učenik treba ostvariti i naučiti. Kako nije bilo razreda učenik je mogao po razini savladanog programa biti na različitim stupnjevima razreda (Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017).

Treba spomenuti osnivača jedne originalne alternativne škole, Šumske narodne škole na Tuškancu. Osnivač te škole je Franjo Higy-Mandić, hrvatski pedagog koje je zagovarao ideje o nastavi i školi u prirodi. U 19. stoljeću liječnici su došli do zaključka da djeca 190 dana povode u zatvorenim učionicama, što utječe na njihovo zdravlje. Franjo Higy-Mandić borio se protiv škole koja štetno djeluje na zdravlje

djeteta te je shvatio da djeci treba više svjetla, čistog zraka i slobodne kretnje da bi bili zdraviji. Šumska škola započela je s radom 1929. godine, na Tuškancu. Na početku školu je pohađalo osam učenika. Škola je posjedovala drvenu zgradu 7mx12m, bila je izgrađena iz dijelova kako bi se mogla rastaviti i prenijeti. U zgradi su bile dvije učionice u kojima se nastava održavala za vrijeme lošeg vremena. Nastavne aktivnosti redovito su se odvijale na livadi, a za vrijeme vrućih dana u šumi. Dok je bilo loše vrijeme nastava se odvijala u učionicama pored otvorenih prozora, čak i po zimi. Za podučavanje izvan zgrade izgrađene su klupe koje se mogu lako složiti i prenijeti na drugo mjesto. Rad je bio sredstvo odgoja, učenici su već kod opismenjivanja izrađivali slova od gline i žice. Djeca u radila u školskom vrtu i učila su jednostavne poslove iz poljoprivrede i obrta kao što je obrada drva, pređenje i pletenje. Po dvoje djece je bilo zaduženo za sijanje jedne gredice u vrtu, djeci su vrt obilazila i preko ljeta da bi zalijevali gredice vodom. Higy-Mandić je smatrao da djeci treba približiti svijet životinja, tako da su djeca u školi vodili brigu o zečevima, ribnjacima, kokošima, jedno vrijeme imali su i janje i jare. Učenici su često išli na izlete vlakom u okolici Zagreba. Kako se brinulo o zdravlju djece, tako su bile organizirane sportske aktivnosti i igre. Igra je bila odgojno sredstvo. Na izbor igara utjecalo je godišnje doba. Ljeti su se igrali željeznica te su prevozili pijesak, utovaruju i istovaruju, a zimi su kotrljali grude i redili snjegovića do 2m visine. Igra je bila u funkciji razvijanja motorike, socijalizacije, isto tako igrom se razvijala vedra atmosfera u radu za učenje i stjecanje iskustva (Matijević, 2001).

Kroz povijest istaknuli su se i ostali pedagozi koji su unijeli promjene u školstvu, a do sada još nisu spomenuti. Rousseau je isticao da djeci treba osim intelektualnog odgoja i radni odgoj te odgoj srca i dobrote. Pestalozzi je smatrao da se uči glavom, srcem i rukama. Hermann Lietz osnovao je internatsku školu u Njemačkoj, smatrao je da se odgoj djece treba odvijati na svježem zraku u skladu s prirodom. Uz školu se nalazila i zgrada za stanovanje, djeca su uz obaveznu nastavnu mogla birati što će im biti izvannastavna aktivnost (Topolovčan, Rajić, Matijević, 2017). Sathya Sai Baba koristio je odgoj u duhu ljudskih vrijednosti, te vrijednosti su ljubav, istina, mir, nenasilje i ispravnost. Ti elementi uvodili su se kroz uključivanjem vrijednosti u redovni proces, uključivanjem u izvannastavni proces i metodom izravnog poučavanja (Matijević, 2001). Robert Dotterens naglašava brigu za napredak svakog djeteta, njegov model vrši individualizaciju pomoću radnih listića. Listići su

prilagođeni uzrastu, rješavanje listića odnosno individualizacija radi se nakon frontalne nastave. J. A. Sickinger osnivač je mannheimskog školskog sustava, gdje je učenike podijelio po grupama ovisno o sposobnostima i predznanjima (Topolovčan, Rajić, Matijević, 2017).

## **4. KONSTRUKTIVISTIČKA NASTAVA**

Da bi nastavu okrenuli na nastavu usmjerenu na učenika u tradicionalnim školama moramo se orijentirati prema konstruktivističkoj nastavi. Konstruktivističku nastavu i konstruktivizam teško je definirati. Začetnik konstruktivizma je Jean Piaget. On je bio uzor mnogim znanstvenicima, na temelju njegove teorije stvorili su svoje teorije koje imaju elemente konstruktivizma. Wilson (1997) navodi da je za konstruktivističku nastavu potrebna stimulacija, učenje izlaganjem, učenje stvaranjem, nastavna pomagala i igranje različitih uloga. Jonassen navodi da je za konstruktivističko podučavanje važna suradnja, razgovor, složenost i svrhovitost, što se postiže aktivnošću učenika (Wilson, 1997). Prema Katzenbachu konstruktivistička nastava obrađuje kompleksan i apstraktan sadržaj tako da djeci predočuje kroz zbiljski život, problemi im omogućuju lakše shvaćanje novog znanja jer se vezuje na njihovo predznanje već iskušenog (Katzenbach, 1998).

### **4.1. Vrste konstruktivizam**

Konstruktivizam je pristup ili teorija koja se zasniva na ideji da znanje ne može biti unijeto instrukcijom učitelja nego da se znanje stvara jedino ako ga učenik samostalno gradi (Bjekić, Bjekić, Bojović i Dragičević, 2004). Postoji više vrsta konstruktivizma; kognitivni konstruktivizam, personalni konstruktivizam, socijalni konstruktivizam, kritički-konstruktivizam i radikalni konstruktivizam (Topolovčan, Rajić, Matijević, 2017).

Radikalni konstruktivizam je vezan uz rad Ernesta von Glasersfelda koji se oslanjao na psihologija Jean Piageta, koji se temelji na četiri kognitivna stadija kod djece. Ernesta von Glasersfelda smatra da su društvena komunikacija i interakcija od sekundarnog značenja za stvaranje djetetova svijeta. Kognitivne strukture temelje se na novom iskustvu te na prethodnim iskustvima. Da bi mogli učenika što bolje razumjeti trebamo biti upućeni u njegove sposobnosti i ostale vrijednosti koje se nalaze u učeniku. Učenik svoja znanja konstruira pomoću svojih sposobnosti za



organizaciju. Motivacija za učenje je intrinzična, to znači da je to odgovor na učenikove unutrašnje potrebe kao što su radoznalost, potreba za znanjem, osjećaj kompetencije te rast i razvoj. Učenici si trebaju sami postavljati ciljeve te sami kontroliraju proces njegova ostvarivanja (Bošnjak, 2009).

Socijalni konstruktivizam vezan je za Lava Vigotskog koji polazi od pretpostavke da je za razvoj viših misaonih funkcija bitno socijalno okruženje u kojemu dijete može stjecati iskustva, to znači da interakcija s okolinom djetetu omogućuje brže usvajanja znanja i vještina. Znanje se stječe kroz komunikaciju pojedinca s okolinom. Konstruktivno znanje nije cilj, nego je smjer gdje gradimo nova znanja na znanjima koje već posjedujemo (Bošnjak, 2009).

Začetnik kognitivnog konstruktivizma je Jean Piaget. Utemeljio je teoriju mentalnih operacija koje su povezane s fazom u kojoj se dijete nalazi. Učenici samostalno kreiraju vlastito znanje, onim karakteristikama koje su karakteristične za određenu fazu (Topolovčan, Rajić, Matijević, 2017).

Personalni konstruktivizam zasniva se na teoriji Georga Kellyja, on naglašava ulogu osobne konstrukcije. Učenici samostalno kreiraju znanje, kod koncepata za koje nemaju dovoljno znanja, učenici popunjavaju rupe. Učenici posjeduju određene informacije, ali to nisu informacije koje su vezane za taj koncept, oni su na temelju prethodnog iskustva upotpunili te praznine (Topolovčan, Rajić, Matijević, 2017).

Kritički-konstruktivizam podrazumijeva kritiku. Za takvu vrstu konstruktivizma podrazumijeva se kritičko promišljanje o svemu što nas okružuje (Topolovčan, Rajić, Matijević, 2017).

## **4.2. Konstruktivističko učenje**

Maras, Topolovčan i Matijević (2018) konstruktivističko učenje objašnjavaju kao vlastito konstruiranje znanja na temelju predznanja, aktivnosti, iskustva i emocija.

Piaget smatra da se kognitivni razvoj povezuje s razumijevanjem i zamišljanjem vanjskog svijeta. Za kognitivni razvoj zaduženo je biološko sazrijevanje organizma i živaca, i aktivnosti pojedinca i njihovo djelovanje. Kako se čovjek razvija kroz godine tako se povećava mogućnost djelovanja na okolinu, isto tako se povećava sposobnost učenja. Kognitivnim razvijanjem razmišljamo i baratamo predmetima

koji nas okružuju te pomoću toga utvrđujemo nove zakonitosti. Cilj konstruktivističke teorije je da djeca sama aktivno grade svoja znanja istražujući okolinu. Tako, na primjer dijete sjedi na ljuljački i kroz igru upoznaje načela sila teže, dijete shvaća da što jače zamahne nogama da će sve više letiti u zrak. Razumijevanje djece razlikuje se od razumijevanja odraslih zbog toga što djeca imaju mogućnost da pogrešna uvjerenja isprave tako da postignu ravnotežu između unutarnjih mentalnih struktura i informacija koje primaju u svakodnevnom životu. Djeca se kreću usporedno s razvojem mozga i povećanjem iskustva. Ona prolaze kroz četiri razvojna stadija, svaki stadij ima različiti način razmišljanja. Prvi kognitivni razvoj počinje u senzomotoričkom stadiju gdje dijete upotrebom osjetila i pokreta istražuje svijet koji ga okružuje. To razdoblje traje od rođenja djeteta do druge godine djetetova života. U tom razdoblje djeca djeluju na svijet oko sebe očima, ušima, rukama i ustima, oni kroz svoja osjetila misle. Na temelju otkrivanja otkrivaju rješavanje postojećeg problema, kao što je glazbena igračka gdje dijete otkrije da mora povući ručicu kako bi se zvuk iz glazbene kutije čuo. Sljedeći kognitivni razvoj djeteta odvija se u predoperacijskom stadiju. To je razdoblje djetetova života od druge do sedme godine. U tom razdoblju koriste simbole kako bi predočili svoja senzomotorička otkrića koja su otkrili prije druge godine života kroz svoja osjetila. U ovom razdoblju nedostaje logičnosti koja je karakteristična za sljedeći stadij koji se naziva stadij konkretnih operacija gdje rezoniranje postaje logično. Djeca se nalaze u stadiju konkretnih operacija između sedme i jedanaeste godine života. Djeca starija od jedanaest godina spadaju u stadij formalnih operacija gdje mišljenje postaje kompleksan, imaju mogućnost apstraktnog sustava rezoniranja (Vizek-Vidović, Vlahović-Štetić i M. Rijavec, 2014).

### **4.3. Konstruktivistička nastava i podučavanje**

Postoje dva pristupa primjenjivanja konstruktivizma u nastavi, a razlikuju se po objašnjenju odnosa između tradicionalnog podučavanja i planiranja nastave i konstruktivističkog podučavanja. Diskontinuiteti prisut teži konstruktivizmu pribaviti novu metodičku poziciju, koja bi predstavljala nove temelje u nastavi. Kontinuitetni pristup zaobilazi pretpostavku o metodičkoj neovisnosti u odnosu na tradicionalna nastavu, kao i pretpostavku o otvorenosti i neodređenosti planiranja konstruktivističkog podučavanja (Bošnjak, 2009). Strategije podučavanja u okviru

konstruktivističkog podučavanja u tradicionalnim školama postiže se stimulacijom, igranjem uloga, bogatim nastavnim pomagalicama, učenje stvaranjem, učenje izlaganjem, narativno okruženje (Wilson, 1997). Jonassen smatra da su elementi konstruktivističkog podučavanja: aktivizam, konstruktivnost, suradnja, razgovor, refleksivnost, kontekstualnost, složenost i svrhovitost (Jonassen, 1991). Konstruktivistička nastava, prema Katzenbachu treba imati obilježja obrade kompleksnijih i zbiljskom životu bliske problema čime se omogućava interpretacija novih znanja kroz predznanje, potiče se kolektivno učenje što zahtjeva angažman učenika u skupinama. Učenici kroz rad griješe i isparavaju pogreške, tako pogreške postaju dijelom nastave kao i afektivne dimenzije ličnosti. Procjenjivanje uspjeha pojedinog učenika ne bi smjelo biti sumativno nego formativno, kao sastavni dio učenja (Katzenbach, 1998).

## **5. PRIKAZ REZULTATA DOSADAŠNJIH ISTRAŽIVANJA**

Baranović (2006; prema Peko i Mlinarević, 2011) provela je istraživanje u okviru projekta *Evaluacija nastavnih programa i razvoj modela kurikuluma za obvezno obrazovanje u Republici Hrvatskoj*. U istraživanju je sudjelovalo 1134 učitelja, oni su procjenjivali oblike učeničke aktivnosti koji se javljaju u nastavi. Najčešće učeničke aktivnosti su slušanje i sudjelovanje u raspravama, ponavljanje nastavnog sadržaja, rješavanje zadataka, pomoć jedni drugima kod rješavanja zadataka i izrada predmeta, slika i modela. Najrjeđe aktivnosti koji učenici provode su projekti, zapisivanje što učitelj govori, samostalni rad i terenska nastava. Rezultati istraživanja su pokazala da učitelji koriste metode koje se koriste kod tradicionalne nastave te da manje koriste aktivnosti koje su usmjerene na aktivnosti učenika. Zaključak istraživanja je da se učitelji moraju sustavno osposobljavati kako bi mogli svakom učeniku omogućiti aktivno učenje. Također, ovim su se istraživanjem dobili rezultati o izvorima informacija koje nastavnik koristi na nastavnom satu. Učitelji najčešće rabe udžbenike, okvirni plan i program, priručnike, a najmanje se koriste nastavnim planom i programom drugih zemalja, medijima i internetom.

Rezultati istraživanja Peko, Mlinarević, Sablić (2006; prema Peko i Mlinarević, 2011) rezultati dovode do zaključka da učitelji nisu dovoljno pripremljeni za

ostvarivanje standarda postavljenih Hrvatskim nacionalnim obrazovnim standardom. Učitelji planiraju i pripremaju nastavni sat kako bi ostvarili kratkoročne ciljeve, nisu usredotočeni na razvijanje pojedinih sposobnosti učenika. Istraživanje ukazuje na problem kojim se dokazuje da se učitelji cjeloživotno moraju usavršavati.

Rezultati istraživanja Mlinarević, Borić (2007; prema Peko i Mlinarević, 2011) prikazuju potrebu konstantnog stručnog usavršavanja učitelja, kako bi mogli ostvariti uspješan profesionalni rad s učenicima. Istraživanje je provedeno u osnovnim školama u Osijeku te učitelji najviše iskazuju potrebu za informatičkom pismenošću, poduzetničkim temeljnim znanjima i metodičkim znanjima i vještinama istraživačkog rada. Učitelj može kompetencije ostaviti preko županijskih vijeća, kroz literaturu, kroz razmjene iskustva među kolegama, na skupovima Agencije za odgoj i obrazovanje (Peko i Mlinarević, 2011).

Hargreaves i Hopkins (1991; prema Mlinarević, Borić 2007) u svom istraživanju navode kako učenici najbolje uče ako su aktivno uključeni u nastavni proces učenja kroz rad u skupinama na različite zadatke. Mišljenja su da učitelji trebaju preuzeti rizik, te dopustiti učenicima da što više ulaze u slijepe hodnike i istražuju te na temelju toga dođu do znanja.

Đurić (2008) u istraživanju *Vrednovanje rada škole: učenik kao ocjenjivač* želi saznati kako učenici gledaju na učiteljev rad te koji su njihovi prijedlozi za poboljšanje nastave povijesti. Učenici su naveli da im se najviše na nastavi sviđa kada učitelj organizira nastavu kroz igranje društvenih igara, kvizove, različite asocijacije, rješavanje rebusa. Manji postotak učenika opisuje kako bi im se sviđa rad u grupi, izrade referata i PowerPoint prezentacija. Učenici su tim odgovorima pokazali kako im je nastava u kojoj su oni aktivni sudionici zanimljivija od tradicionalne nastave.

U istraživanju Mlinarević, Borić (2007), sudjelovalo je 28 učiteljica osnovnih škola, na temu *Stručni razvoj učitelja kao pretpostavke suvremene škole*. Učiteljice su trebale procjenjivati redovitost svojega stručnog usavršavanja te osobnu motivaciju i angažman škole u njihovo istraživanje. Istraživanje je pokazalo da učitelji procjenjuju da se rijetki i ponekad stručno usavršuju, što pokazuje nekontinuitet kod stručnog usavršavanja. Rezultati pokazuju da učitelji smatraju da imaju veliku motiviranost za usavršavanje te da ih škole podupiru u tome.

## **6.METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA**

### **6.1. Cilj**

Opći cilj istraživanja bio je ispitati obilježja i percepciju nastave kod studenata prve i četvrte studijske godine učiteljskog studija. Odnosno htjelo se ispitati koliko kompetencije koje se steknu kroz kolegije na fakultetu mijenjaju mišljenje o nastavi. Isto tako željela sam ispitati postoji li razlika u percepciji nastave obzirom na prebivalište, vrstu završene srednje škole, prioritet upisa na pojedini fakultet i zainteresiranost za podučavanje djece.

### **6.2. Problemi i hipoteze**

Vezano uz navedene ciljeve istraživanja, definirani su sljedeći problemi i hipoteze:

Problem 1: Postoji li razlika u percepciji nastave između studenata prve i četvrte studijske godine učiteljskog studija?

Hipoteza 1.1.: Ne postoji statistička značajna razlika u normativnoj percepciji nastave između studenata prve i četvrte godine.

Hipoteza 1.2.: Ne postoji statistička značajna razlika u intuitivnoj percepciji nastave između studenata prve i četvrte godine.

Problem 2: Postoji li razlika u percepciji nastave kod budućih učitelja obzirom na mjesto prebivališta?

Hipoteza 2.1.: Ne postoji statistička značajna razlika u normativnoj percepciji nastave obzirom na mjesto prebivališta.

Hipoteza 2.2.: Ne postoji statistička značajna razlika u intuitivnoj percepciji nastave obzirom na mjesto prebivališta.

Problem 3: Postoji li razlika u percepciji nastave obzirom na vrstu završene srednje škole?

Hipoteza 3.1.: Ne postoji statistička značajna razlika u normativnoj percepciji nastave obzirom na vrstu završene srednje škole.

Hipoteza 3.2.: : Ne postoji statistička značajna razlika u intuitivnoj percepciji nastave obzirom na vrstu završene srednje škole.

Problem 4: Postoji li razlika u percepciji nastave obzirom na redni broj fakulteta kod upisa?

Hipoteza 4.1.: Ne postoji statistička značajna razlika u normativnoj percepciji nastave obzirom na redni broj fakulteta kod upisa.

Hipoteza 4.2.: Ne postoji statistička značajna razlika u intuitivnoj percepciji nastave obzirom na redni broj fakulteta kod upisa.

Problem 5: Postoji li razlika u percepciji nastave obzirom na zainteresiranost za podučavanje djece?

Hipoteza 5.1.: Ne postoji statistička značajna razlika u normativnoj percepciji nastave obzirom na zainteresiranost za podučavanje djece.

Hipoteza 5.2.: Ne postoji statistička značajna razlika u intuitivnoj percepciji nastave obzirom na zainteresiranost za podučavanje djece.

Problem 6: Postoji li razlika između normativne i intuitivne percepcije nastave?

Hipoteza 6.1.: Ne postoji statistička značajna razlika u normativnoj intuitivnoj percepciji nastave.

### **6.3. Varijable**

Nezavisne varijable:

1. Spol (M/Ž)
2. Godina studija (1./2./3./4./5.)
3. Mjesto stanovanje (selo/grad)
4. Vrsta završene srednja škola (strukovna škola/gimnazija/umjetnička škola)
5. Prioritet studija kod upisa na fakultet (1./2./3./4./5./6./7./8./9./10.)
6. Zainteresiranost za podučavanje djece (mala/srednja/velika)

Zavisne varijable:

1. Skala normativne percepcije nastave

## 2. Samoprocjena intuitivne percepcije nastave

### 6.4. Uzorak

U provedenom istraživanju sudjelovali je 95 ispitanika ( $N = 95$ ). Uzorak se sastojao od studenata prve i četvrte godine Učiteljskog fakulteta, odsjeka u Čakovcu. U uzorku je bilo 91 (95.8%) ispitanik ženskog spola, dok je ispitanika muškog spola bilo 4 (4.2%). Što se tiče godine studija, studenata s prve godine koji su sudjelovali u istraživanju je bilo 44 (46.3%), dok je studenata s četvrte godine bilo 51 (53.7%). S obzirom na mjesto stanovanja njih 64 (67.4%) živi na selu, dok u gradu živi 31 (32.6%) ispitanik. Od ukupnog broja ispitanika njih 28 (29.5%) je završilo strukovnu školu, 64 (67.4%) ispitanika je završilo gimnaziju, dok je umjetničku školu završilo 3 (3.1%) ispitanika. Ispitanici su morali zaokružiti redni broj koji im je Učiteljski fakultet bio po redu kod upisa na fakultet, 76 (80%) ispitanika se izjasnilo da im je Učiteljski fakultet bio prvi na listi, 14 (14.7%) ispitanika je bio na drugom mjestu, njih 4 (4.2%) se izjasnilo da im je bio na četvrtom mjestu, dok se 1 (1.1%) ispitanik izjasnio da mu je Učiteljski fakultet bio sedmi po redu kod upisa na fakultet. Na pitanje kolika je njihova zainteresiranost za podučavanje djece, 2 (2.1%) ispitanika je odgovorilo da je njihova zainteresiranost za podučavanje djece mala, 14 (14.7%) ispitanika je odgovorilo da je njihova zainteresiranost za podučavanje djece srednja, dok je njih 79 (83.2%) ispitanika odgovorilo da imaju veliku zainteresiranost za podučavanje djece.

### 6.5. Instrumenti

Za ovo istraživanje konstruiran je anketni upitnik koji se sastoji od tri dijela. Prvi dio upitnika odnosi se na demografske podatke studenata, drugi dio se odnosio na skalu tvrdnji o percepciji nastave; a treći dio se odnosi na samoprocjenu intuitivne percepcije nastave. Demografska pitanja odnose se na spol ispitanika (muški/ženski), godinu studija (1./2./3./4./5.), mjesto stanovanje (selo/grad), završena srednja škola (strukovna škola/gimnazija/umjetnička škola), prioritet Učiteljskog fakulteta kod upisa na fakultet (1./2./3./4./5./6./7./8./9./10.) i zainteresiranosti za podučavanje djece (mala/srednja/velika).

### **6.5.1. Skala normativne percepcije nastave**

Skala normativne percepcije nastave je skala tvrdnji o nastavi usmjerenoj na učenika i nastava usmjerena na učitelja sastoji se od deset tvrdnji po 4 stupnjeva (1=*u potpunosti se ne slažem*, 2=*ne slažem se*, 3=*slažem se*, 4=*u potpunosti se slažem*). Sve neparne tvrdnje odnose se na nastavu usmjerenu na učenika, a sve parne tvrdnje se odnose na nastavu usmjerenu na učitelja.

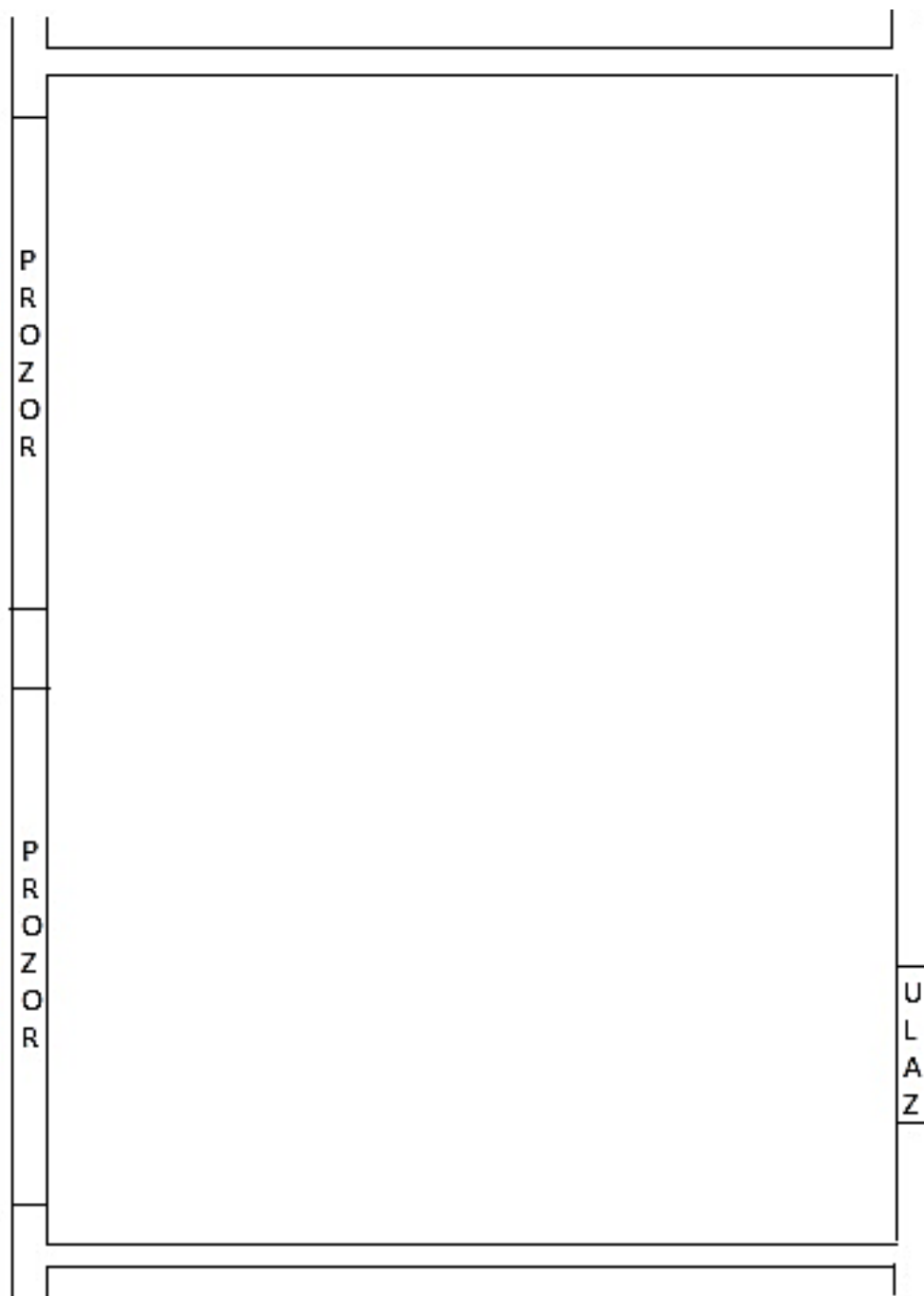
Tvrdnje u skali normativne percepcije nastave:

1. Učenici bi trebali učiti surađujući s drugima.
2. Učenici bi trebali mirno sjediti u frontalnoj formaciji nastave.
3. Učenici bi trebali učiti igrajući se.
4. Učenici bi trebali vjerno znati ispričati sve što je učitelj ispričao.
5. Učenici bi trebali učiti rješavajući probleme.
6. Učenici bi trebali šutjeti i prepisivati s ploče.
7. Učenici bi trebali učiti iznenađujući različite predmete i produkte.
8. Učenici bi trebali koristiti samo udžbenike.
9. Učenici bi trebali učiti u stvarnim životnim situacijama.
10. Učenici ne bi trebali komunicirati međusobno.

### **6.5.2. Intuitivna percepcija nastave – crtež**

U trećem dijelu upitnika, ispitanici, budući učitelji trebali su nacrtati tlocrt učionice u kojoj bi jednoga dana željeli raditi. Treći dio upitnika su prvo trebali riješiti. Ispitanici su dobili tlocrt učionice u koju su trebali smjestiti sve što će im trebati za nastavu.





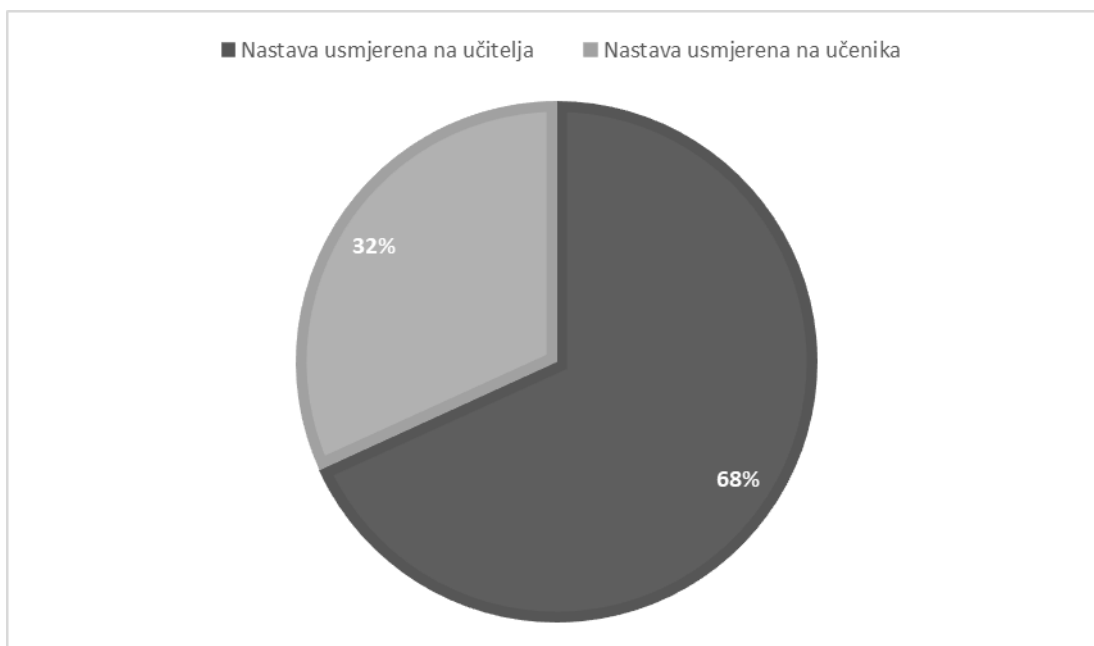
## 6.6. Postupak

Istraživanje je provedeno u studenom 2018. godine. Svi ispitanici su rješavali anketni upitnik u pisanom obliku na Učiteljskom fakultetu u Čakovcu. Studentima je objašnjena tema, ali ne i svrha istraživanja radi toga da bi dobili najispravnije rezultate. Studenti su zamoljeni da prvo nacrtaju tlocrt učionice u kojoj bi željeli jednoga dana raditi te da pažljivo pročitaju pitanja i iskreno odgovore na njih zaokružujući samo jedan broj uz odabrani odgovor. Studenti su anketni upitnik

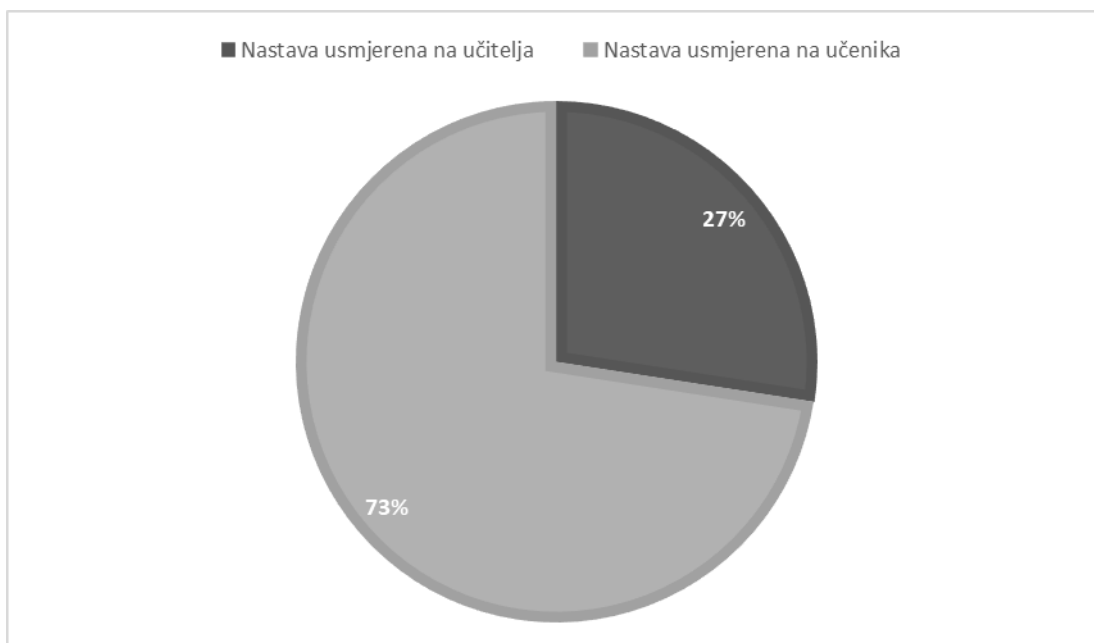
rješavali dobrovoljno i anonimno. Za ispunjavanje upitnika prvoj godini trebalo je 15-tak minuta, a četvrtoj godini 10-tak minuta.

## 7.REZULTATI

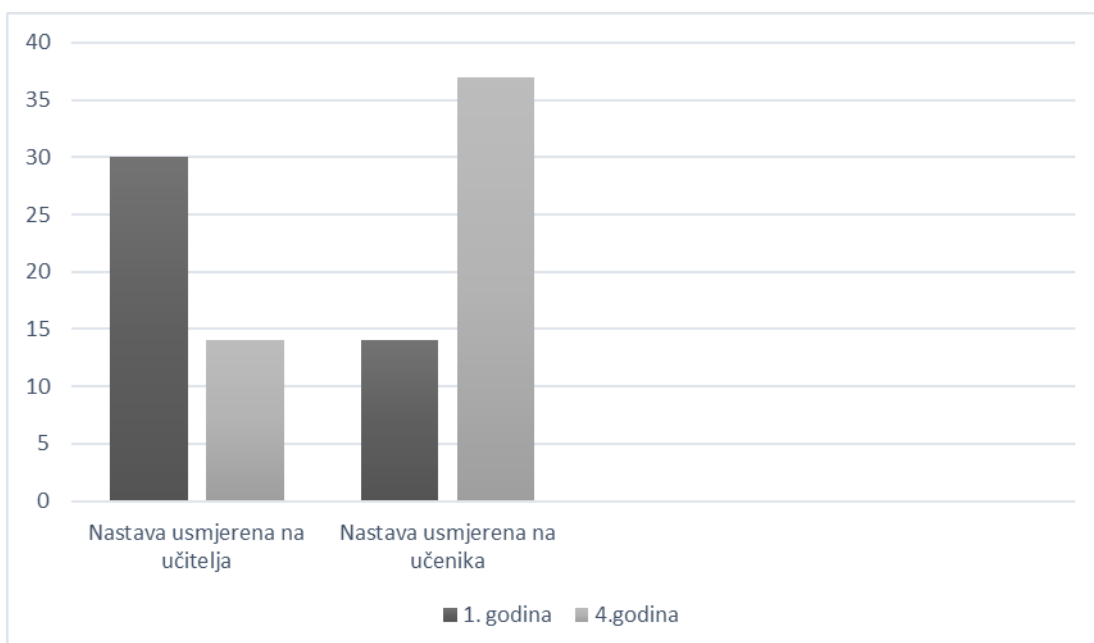
U istraživanju je sudjelovalo 95 budućih učitelja, 44 studenata prve godine i 51 student četvrte godine. U istraživanju intuitivne percepcije, dok su studenti morali nacrtati učionici u kojoj žele raditi, njih 30 što iznosi 68% studenata s prve godine studija nacrtalo je učionicu u kojoj je nastava usmjerena na učitelja, dok je samo njih 14, što iznosi 32% studenata prve godine nacrtalo nastavu usmjerenu na učenika. Na četvrtoj godini situacija se mijenja, od 51 studenata njih 14 što iznosi 27% studenata četvrte godine je nacrtalo učionicu koja je usmjerena na učitelja, dok je 37 što iznosi 73% studenata nacrtalo učionicu koja je usmjerena na učenika. Veći broj studenta s prve godine nacrtalo je nastavu usmjerenu na učitelja.



Grafikon 1. Intuitivna percepcija nastave studenata prve godine



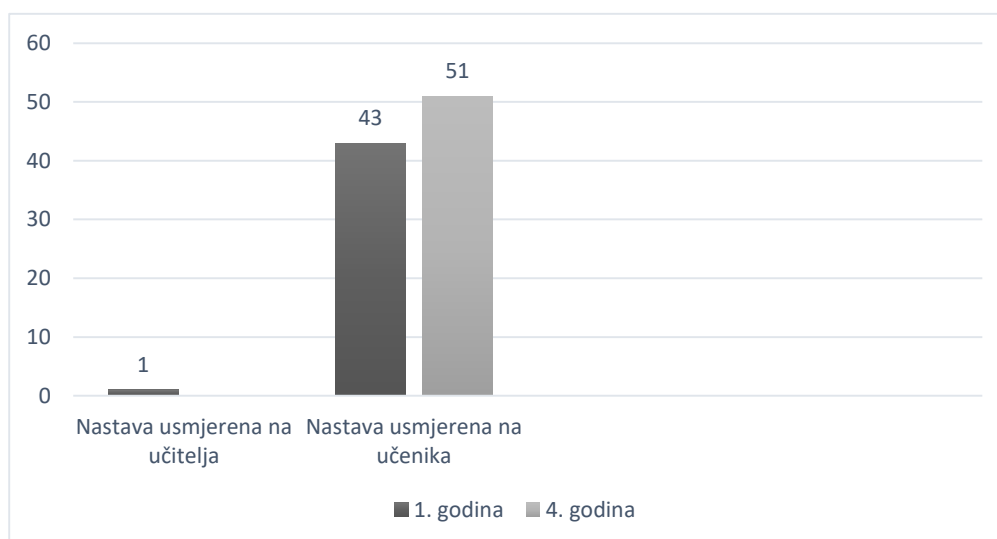
Grafikon 2. Intuitivna percepcija nastave studenata četvrte godine



Grafikon 3. Razlika u intuitivnoj percepciji studenata prve i četvrte godine

Kod normativne percepcije nastave, budući učitelji trebali su ispuniti skalu normativne percepcije nastave s tvrdnjama o nastavi usmjerenoj na učenika i nastava usmjerena na učitelja koja se sastojala od deset tvrdnji po 4 stupnjeva (1=*u potpunosti se ne slažem*, 2=*ne slažem se*, 3=*slažem se*, 4=*u potpunosti se slažem*). U

programu Spss vrijednosti sam promijenila (Učenici bi trebali mirno sjediti u frontalnoj formaciji nastave; Učenici bi trebali vjerno znati ispričati sve što je učitelj ispričao; Učenici bi trebali šutjeti i prepisivati s ploče; Učenici bi trebali koristiti samo udžbenike; Učenici ne bi trebali komunicirati međusobno) i dobila sljedeće vrijednosti. Studenti su jednaku stvar trebali napraviti kroz intuitivni i normativnu percepciju, ali došla sam do različitih rezultata. Studenti prve godine, njih 43, u skali normativne percepcije zaokružili su tvrdnje koje su usmjerene na učenik, dok je samo jedan budući učitelj zaokružio tvrdnje koje su povezane s nastavom usmjerenoj na učitelja. Svi studenti četvrte godine u normativnoj percepciji označili su tvrdnje koje su povezane s nastavom usmjerena na učenika.



Grafikon 4. Razlika u normativnoj percepciji nastave između studenata prve i četvrte godine

**Problem 1:** Postoji li razlika u percepciji nastave između studenata prve i četvrte studijske godine učiteljskog studija?

**Hipoteze 1.1.:** Ne postoji statistička značajna razlika u normativnoj percepciji nastave između studenata prve i četvrte godine.

Tablica 1. Razlika u normativnoj percepciji između studenata prve i četvrte godine

	Godina studija	N	Srednji rang	Zbroj rangova
Percepcija nastave	1.godina studija	44	34,17	1503,50
	4.godina studija	51	59,93	3056,50

Nakon obrade rezultata Mann-Whitney U testom, vidljivo je da postoji statistički značajna razlika u normativnoj percepciji nastave između studenata prve i četvrte godine ( $U=513,500$ ;  $Z=-4,570$ ;  $p=,000$ ). Dakle, iz toga je vidljivo da su budući učitelji na prvo godini studija zaokruživali tvrdnje koje su povezane s nastavom usmjerenom na učitelja, dok su studenti četvrte godine zaokruživali tvrdnje koje su povezane s nastavom usmjerenom na učenika. Srednji rang studenata prve godine iznosi 34,17, dok zbroj rangova iznosi 1503,50. Kod studenata četvrte godine srednji rang iznosi 59,93, dok zbroj rangova iznosi 3056,50.

**Problem 1:** Postoji li razlika u percepciji nastave između studenata prve i četvrte studijske godine učiteljskog studija?

**Hipoteza 1.2.:** Ne postoji statistička značajna razlika u intuitivnoj percepciji nastave između studenata prve i četvrte godine.

Tablica 2. Razlika studenata prve i četvrte godine u intuitivnoj percepciji nastave

Varijable		f (%)
Godina studija	1.godina studija	44
		46,3%
	4.godina studija	51
		53,7%

Nakon obrade rezultata Hi kvadrat testom, dobiveni su podaci koji ukazuju da postoji statistički značajna razlika u intuitivnoj percepciji nastave između studenata prve i četvrte godine ( $H=15,761^a$ ,  $p=,000$ ). 68.2% studenata prve godine studija u intuitivnoj percepciji nastave su se opredijelili prema nastavi usmjerenom na učitelja, dok se njih 27.5% studenata prve godine opredijelilo za nastavu usmjerenu na učenika. Studenti s četvrte godine studija, njih 31.8% opredijelili su se za nastavu usmjerenu na učitelja, dok se njih 72.5% opredijelilo za nastavu usmjerenu na učenika. Dok pogledamo zajedničke rezultate studenata prve i četvrte godine, tada se njih 46,3%

opredijelilo za nastavu usmjerenu na učitelja, dok se njih 53.7% studenata opredijelilo za nastavu usmjerenu na učenika.

**Problem 2:** Postoji li razlika u percepciji nastave kod budućih učitelja obzirom na mjesto prebivališta?

**Hipoteza 2.1.:** Ne postoji statistička značajna razlika u normativnoj percepciji nastave obzirom na mjesto prebivališta.

*Tablica 3. Razlika studenata u normativnoj percepciji nastave obzirom na mjesto prebivališta*

	Mjesto stanovanja	N	Srednji rang	Zbroj rangova
Percepcija nastave	Selo	62	49,47	3067,00
	Grad	33	45,24	1493,00
	Ukupno	95		

Hipoteza 2.1. potvrđuje se Mann-Whitney U testom, ne postoji statistička značajna razlika u normativnoj percepciji nastave obzirom na mjesto prebivališta ( $U=932,000$ ;  $Z=-,716$ ;  $p=,474$ ). Dokazuje se da mjesto stanovanja nema veze s odabirom tvrdnji u normativnoj percepciji nastave. Srednji rang studenata s prebivalištem na selu iznosi 49,47, dok zbroj rangova iznosi 3067,00. Srednji rang studenata s prebivalištem u gradu iznosi 45,24, dok zbroj rangova iznosi 1493,00.

**Problem 2:** Postoji li razlika u percepciji nastave kod budućih učitelja obzirom na mjesto prebivališta?

**Hipoteza 2.2.:** Ne postoji statistička značajna razlika u intuitivnoj percepciji nastave obzirom na mjesto prebivališta.

*Tablica 4. Razlika u intuitivnoj percepciji nastave obzirom na mjesto prebivališta*

Mjesto stanovanja	Selo	f	Nastava usmjerena na učitelja/učenika	
			Nastava usmjerena na učitelja	Nastava usmjerena na učenika
			31	31
		%	50,0%	50,0%

	f	13	20
Grad	%	39,4%	60,6%

Hipoteza 2.2. potvrđuje se Hi kvadrat testom, ne postoji statistička značajna razlika u intuitivnoj percepciji nastave obzirom na mjesto prebivališta ( $X = ,974$ ;  $df = 1$ ;  $p = ,324$ ). Dokazuje se da mjesto stanovanja nema veze s intuitivnim crtežom percepciji nastave. Iz Tablice 4. vidljivo je da je 62 budućih učitelja zaokružilo da im je mjesto prebivališta na selu (65.3%), dok ih je 33 zaokružilo mjesto prebivališta u gradu (34.7%). Od studenata kojima je prebivalište na selu njih 31 se opredijelilo za nastavu usmjerenu na učitelja (što iznosi 32,6% studenata), također ih se 31 opredijelilo za nastavu usmjerenu na učenika (što iznosi 32,6% studenata),. Od studenata kojima je prebivalište u gradu, njih 13 se opredijelilo za nastavu usmjerenu na učitelja (što iznosi 13,7% studenata) , dok ih se 20 opredijelilo na nastavu usmjerenu na učenika (što iznosi 21,1% studenata).

**Problem 3:** Postoji li razlika u percepciji nastave obzirom na vrstu završene srednje škole?

**Hipoteza 3.1.:** Ne postoji statistička značajna razlika u normativnoj percepciji nastave obzirom na vrstu završene srednje škole.

Tablica 5. Razlika u normativnoj percepciji nastave obzirom na vrstu završene srednje škole

	Srednja škola	N	Srednji rang
Percepcija nastave	Strukovna škola	28	45,07
	Gimnazija	64	48,71
	Umjetnička škola	3	60,17
	Ukupno	95	

Potvrđuje se hipoteza 3.1. Kruskal-Wallis testom, ne postoji statistička značajna razlika u normativnoj percepciji nastave obzirom na vrstu završene srednje škole ( $H = ,955$ ;  $df = 2$ ;  $P = ,620$ ). U tom pogledu potvrđuje se hipoteza 3.1., odnosno bez obzira koju su vrstu škole studenti završili, oni podjednako procjenjuju normativnu percepcije nastave. 28 studenata završilo je srednju strukovnu školu, srednji rang

iznosi 45,07. Gimnaziju je završilo 64 studenata, srednji rang iznosi 48,71. 3 studenata završilo je umjetničku školu, srednji rang iznosi 60,17.

**Problem 3:** Postoji li razlika u percepciji nastave obzirom na vrstu završene srednje škole?

**Hipoteza 3.2.:**  $H_0$ : Ne postoji statistička značajna razlika u intuitivnoj percepciji nastave obzirom na vrstu završene srednje škole

Tablica 6. Razlika u intuitivnoj percepciji obzirom na završenu srednju školu

		Nastava usmjerena na učitelja/učenika	
		Nastava usmjerena na učitelja	Nastava usmjerena na učenika
Srednja škola	Strukovna škola	f	10
		%	35,7%
	Gimnazija	f	33
		%	51,6%
	Umjetnička škola	f	1
		%	33,3%
		18	64,3%
		31	48,4%

Tablica 7. Vrsta završene srednje škole

Varijable	f(%)
Srednja škola	28 29,5%
	64 67,4%
	3 3,2%

Hipoteza 3.2. se potvrđuje Hi kvadrat testom, ne postoji statistički značajna razlika u intuitivnoj percepciji nastava obzirom na vrstu završene srednje škole ( $X = 2,178$ ;  $df = 2$ ;  $p = ,337$ ). 35,7% studenata koji su pohađali strukovnu školu u intuitivnoj percepciji nacrtali su učionicu usmjerenu na učitelja, dok je njih 64,3% njih nacrtalo učionicu usmjerenu na učenika. 28 studenata je pohađalo strukovnu školu. 64



studenata završilo je gimnaziju, 75% studenata nacrtalo je u intuitivnoj percepciji učionicu usmjerenu na učitelja, dok ih je 60,8% studenata nacrtalo učionicu usmjerenu na učenika. 3 studenata završila je umjetničku školu, 2,3% nacrtalo je učionicu usmjerenu na učitelja, dok je učionicu usmjerenu na učenika nacrtalo 3,9% studenata koji su pohađali umjetničku školu (vidljivo u Tablica 6.). U Tablica 7. vidljivo je da je 29,5% studenata pohađalo strukovnu školu odnosno 28 studenata, 67,4% gimnaziju odnosno 64 studenta i 3,2% studenata je pohađalo umjetničku školu odnosno 3 studenta.

**Problem 4:** Postoji li razlika u percepciji nastave obzirom na redni broj fakulteta kod upisa?

**Hipoteza 4.1.:** Ne postoji statistička značajna razlika u normativnoj percepciji nastave obzirom na redni broj fakulteta kod upisa.

*Tablica 8. Razlika u normativnoj percepciji nastave obzirom na redni broj fakulteta kod upisa*

	Prioritet za fakultet	N	Srednji rang
Percepcija nastave	1	76	47,31
	2	14	56,46
	3	4	25,88
	7	1	70,50
	Ukupno	95	

Potvrđuje se hipoteza 4.1. Kruskal-Wallis testom, ne postoji statistička značajna razlika u normativnoj percepciji nastave obzirom na redni broj fakulteta kod upisa ( $X = 4,669$ ;  $df=3$ ;  $p=,198$ ). Redni broj fakulteta nije utjecao na odabir tvrdnje u normativnoj percepciji nastave. 76 studenata Učiteljski fakultet je bio na prvom mjestu, srednji rang iznosi 47,31. 14 studenata se izjasnilo da im je bio na drugom mjestu, srednji rang iznosi 56,46. 4 studenata je bio na trećem mjestu, srednji rang iznosi 25,88. Jednom studentu Učiteljski fakultet se nalazio na sedmom mjestu kod upisa na fakultet, srednji rang iznosi 70,50.

**Problem 4:** Postoji li razlika u percepciji nastave obzirom na redni broj fakulteta kod upisa?

**Hipoteza 4.2.:** Ne postoji statistička značajna razlika u intuitivnoj percepciji nastave obzirom na redni broj fakulteta kod upisa.

Tablica 9. Razlika u intuitivnoj percepciji nastave obzirom na redni broj fakulteta kod upisa

		Nastava usmjerena na učitelja/učenika	
		Nastava usmjerena na učitelja	Nastava usmjerena na učenika
Prioritet za fakultet	1	f 33	f 43
		% 43,4%	% 56,6%
	2	f 7	f 7
		% 50,0%	% 50,0%
	3	f 3	f 1
		% 75,0%	% 25,0%
	7	f 1	f 0
		% 100,0%	% 0,0%

Hipoteza 4.2. se potvrđuje Hi kvadrat testom, ne postoji statistička značajna razlika u intuitivnoj percepciji nastave obzirom na redni broj fakulteta kod upisa ( $X = 2,815$ ;  $df = 3$ ;  $p = ,421$ ). Većini studenata, čak 76, Učiteljski fakultet je bio na prvom mjestu kod odabira fakulteta kod upisa, od njih se 33 studenata opredijelilo za nastavu usmjerenu na učitelja, dok se 43 studenata opredijelilo za nastavu usmjerenu na učenika. 14 studenata izjasnilo se da im je fakultet bio na drugom mjestu, 7 ih se opredijelilo za nastavu usmjerenu na učitelja, te ih se također 7 opredijelilo za nastavu usmjerenu na učenika. 4 studenata fakultet je bio na treće mjestu, troje ih se opredijelilo za nastavu usmjerenu na učitelja, dok se jedan opredijelio za nastavu usmjerenu na učenika. Jednom studentu Učiteljski fakultet je bio čak na sedmom mjestu i on se opredijelio za nastavu usmjerenu na učitelja.

**Problem 5:** Postoji li razlika u percepciji nastave obzirom na zainteresiranost za podučavanje djece?

**Hipoteza 5.1.:** Ne postoji statistička značajna razlika u normativnoj percepciji nastave obzirom na zainteresiranost za podučavanje djece.

Tablica 10. Razlika u normativnoj percepciji nastave obzirom na zainteresiranost za podučavanje djece

	Zainteresiranost	N	Srednji rang
Percepcija nastave	Mala	2	9,50
	Srednja	14	50,86
	Velika	79	48,47
	Ukupno	95	

Hipoteza 5.1. potvrđuje se Kruskal-Wallis testom, ne postoji statistička značajna razlika u normativnoj percepciji nastave obzirom na zainteresiranost za podučavanje djece ( $X = 4,126$ ;  $df=2$ ;  $p=,127$ ). Zainteresiranost za podučavanje djece nema utjecaj na odabir tvrdnji u normativnoj percepciji nastave. Od 95 studenata koja su sudjelovala u istraživanju, njih dvoje se izjasnilo da im je zainteresiranost za podučavanje djece mala, srednji rang iznosi 9,50. Četrnaest studenata se izjasnilo da im je zainteresiranost za podučavanje djece srednje, srednji rang iznosi 50,86. Većina njih, čak 79 studenata izjasnilo se da im je zainteresiranost za podučavanje djece velik, srednji rang iznosi 48,47.

**Problem 5:** Postoji li razlika u percepciji nastave obzirom na zainteresiranost za podučavanje djece?

**Hipoteza 5.2.:** Ne postoji statistička značajna razlika u intuitivnoj percepciji nastave obzirom na zainteresiranost za podučavanje djece.

Tablica 11. Razlika u intuitivnoj percepciji nastave obzirom na zainteresiranost za podučavanje djece

		Nastava usmjerena na učitelja/učenika	
		Nastava usmjerena na učitelja	Nastava usmjerena na učenika
Zainteresiranost	Mala	f	1
		%	50,0%
	Srednja	f	7
		%	50,0%
	Velika	f	36
		%	45,6%
			1
			50,0%

Hipoteza 5.2. potvrđuje se Hi kvadrat testom, ne postoji statistička značajna razlika u intuitivnoj percepciji nastave obzirom na zainteresiranost za podučavanje djece ( $X = 105$ ;  $df = 2$ ;  $p = ,949$ ). Od 95 studenata koja su sudjelovala u istraživanju, njih dvoje se izjasnilo da im je zainteresiranost za podučavanje djeca mala, od njih jedan student je nacrtao učionicu usmjerenu na učitelja, a drugi na učenika. Četrnaest studenata se izjasnilo da im je zainteresiranost za podučavanje djece srednje, sedam ih je nacrtalo učionicu usmjerenu na učitelja i sedam ih je nacrtalo učionicu usmjerenu na učenika. Većina njih, čak 79 studenata izjasnilo se da im je zainteresiranost za podučavanje djece velika, u intuitivnoj percepciji 36 učenika nacrtalo je učionicu usmjerenu na učitelja, dok je njih 43 nacrtalo učionicu usmjerenu na učenika.

**Problem 6:** Postoji li razlika između normativne i intuitivne percepcije nastave?

**Hipoteza 6.1.:** Ne postoji statistička značajna razlika u normativnoj intuitivnoj percepciji nastave.

Tablica 12. Razlika između normativne i intuitivne percepcije nastave

	Negative Ranks	1	1,00	1,00
Percepcija nastave - Nastava usmjerena na učitelja/učenika	Positive Ranks	94	48,50	4559,00
	Ties	0		
	Ukupno	95		

Hipoteza 6.1. opovrgnuta je Wilxonovim testom, jer postoji statistički značajna razlika u normativnoj i intuitivnoj percepciji nastave ( $z = -8,467$ ;  $p = ,000$ ). Drugim riječima, pokazalo se da studenti, iako normativno znaju da bi bilo poželjno organizirati nastavu usmjerenu na učenika, oni na intuitivnoj razini još uvijek percipiraju organizaciju nastave kao nastave usmjerene na učitelja. Jedan student je u normativnoj i intuitivnoj percepciji nastave označio nastavu usmjerenu na učitelja, srednji rang iznosi 1, zbroj rangova također iznosi 1. 94 studenata je u normativnoj percepciji nastave označio nastavu usmjerenu na učenika, srednji rang iznosi 48,50, zbroj rangova iznosi 4559,00.

## **8.RASPRAVA**

Rezultati istraživanja, kojim se pokušao dobiti uvid u obilježja i percepciju nastave kod budućih učitelja, studenata prve i četvrte godine studija, pokazuju da na mišljenje budućih učitelja ne utječe sociodemografska obilježja kao što su spol, mjesto stanovanja (selo/grad), vrsta završene srednja škola (strukovna škola/gimnazija/umjetnička škola), prioritet studija kod upisa na fakultet (1./2./3./4./5./6./7./8./9./10.) i zainteresiranost za djecu podučavanje djece. U rezultatima istraživanja došlo se do rezultata koji pokazuje da jedno sociodemografsko obilježje utječe na percepciju nastave, a to je upisana godina studija.

Kroz istraživanje otkrilo se da na percepciju nastave budućih učitelja utječe godina studija. Studenti viših godina imaju veće kompetencije za izvođenje nastave jer su odslušali više kolegija te im se s tim mijenja mišljenje o nastavi. Školovanje ne završava fakultetskim obrazovanjem, učitelji se cjeloživotno moraju stručno usavršavati kako bi bili u skladu s vremenom i potrebama djece. Ovo mišljenje potkrepljeno je mnogim istraživanjima. Rezultati istraživanja Perko, Mlinarević i Sablić donosi zaključak da učitelji nisu dovoljno pripremljeni za ostvarivanje standarda postavljenih HNOS-om, učitelji znaju pripremiti i planirati nastavni sat, ali nisu usmjereni na razvijanje svakog pojedinca u razredu. Rezultati istraživanja Mlinarević, Borić (2007) pokazuju kako je potrebno kontinuirano stručno usavršavanje učitelja, kako bi što bolje učitelji bili pripremljen za rad s učenicima. Također, u istraživanju su došli do rezultata kod kojih učitelji smatraju da imaju dovoljno motivacije za napredak i da ih škola u tome podupire, ali rezultati pokazuju da su stručna usavršavanja rijetka.

Studenti prve godine kod intuitivne percepcije nastave u većini su se opredijelili za nastavu usmjerenu na učitelja, dok su se studenti četvrte godine opredijelili za nastavu usmjerenu na učenika. Takav rezultat se može prepisati tome što su studenti prve godine tek izašli iz srednje škole, gdje su sudjelovali u tradicionalnoj nastavi, također su u cijelom školovanju bili sudionici nastave usmjerene na učitelja. To potvrđuje istraživanje Baranović (2006) s kojim je došla do rezultata da učitelji u većini nastave koriste nastavu usmjerenu na učitelja, a u manjini nastavu usmjerenu na učenika. U normativnoj percepciji nastave, studenti su morali pomoću skale

tvrdnji zaokružiti broj slažu li se ili se ne slažu s tvrdnjom o nastavi usmjerenoj na učitelja ili učenika. Iznenadujuće je to što su studenti prve i četvrte godine zaokružili tvrdnje koje su povezane s nastavom usmjerenom na učenika (samo jedan student se opredijelio kod biranja tvrdnji za nastavu usmjerenu na učitelja). To je zanimljiv podatak istraživanja, jer su rezultati pokazali da budući učitelji znaju kako je nastava usmjerena na učenika kvalitetniji oblik nastave, jer su učenici aktivniji. Hargreaves i Hopkins (1991) u svom istraživanju dolaze do rezultata da učenici najbolje uče ako su aktivni sudionici nastave, učenici sami moraju naći rješenja problema. Đurić (2008) je u svom istražuju došao do rezultata gdje učenici procjenjuju da im se najviše sviđa nastava u kojoj oni kroz igru uče novi nastavni sadržaj. Problem je u tome što studenti birajući tvrdnje o nastavi usmjerenoj na učenika su pokazali da znaju kako kvalitetna nastava treba izgledati, ali oni još uvijek na intuitivnoj razini nastave percipiraju organizaciju nastave kao nastavu usmjerenu na učitelja. Dokazano je da postoji razlika između intuitivne i normativne percepcije nastave kod studenata prve i četvrte godine studija. Ispitanici, budući učitelji znali su koje tvrdnje kod normativne percepcije treba zaokružiti kako bi mogli organizirati nastavu usmjerenu na učenika, ali na intuitivnoj razini studenti još uvijek percipiraju nastavu koja je usmjerena na učitelja. To se pogotovo vidjelo kod studenata prve godine koji su u većini nacrtali učionicu namijenjenu za nastavu koja je usmjerena na učitelja.

Prebivalište studenata nema utjecaj na odluku o intuitivnoj i normativnoj percepciji nastave. Dokazalo se da mjesto stanovanje nema veze s odabirom tvrdnji u normativnoj percepciji i veze s intuitivnim crtežom o percepciji nastave. Gdje god imali prebivalište to neće utjecati na mišljenje o organizaciji nastave.

Također, bez obzira koju su studenti završili srednju školu, oni podjednako procjenjuju normativnu i intuitivnu percepciju nastave. S tim se dokazalo da završena srednja škola nema utjecaj na mišljenje o organizaciji nastave. Studenti s jednakom količinom znanja o organizaciji nastave upisuju fakultet.

Kroz istraživanja dokazalo se da redni broj Učiteljskog fakulteta kod upisa na fakultet ne utječe na njihovo mišljenje oko organizacije nastave. Većini ispitanika, njih 76, Učiteljski fakultet se našao kao primarni izbor kod upisa.

Zainteresiranost za podučavanje djece također nema utjecaj na mišljenje o percepciji nastave. U istraživanju, 79 studenata izjasnilo se da ima veliku zainteresiranost za

podučavanje djece. Ipak je ovo Učiteljski fakultet, na koji se treba upisati sa željom da djecu podučavamo i dajemo im prave vrijednosti koje su potrebne za život.

## **10.ZAKLJUČAK**

Odgoj i obrazovanje treba usmjeriti u smjeru dječjih potreba. Današnje dječje potrebe zahtijevaju da dijete aktivno u svemu sudjeluju, isto tako i u nastavi. Budući učitelji kroz fakultetsko obrazovanje stekli su kompetencije da mogu organizirati nastavu usmjerenu na učenika. Razni kolegiji na fakultetu daju različite poglede i potiču studente na razmišljanje kako sebe poboljšati kao učitelja. Dokazano je da budući učitelji znaju kako kvalitetna nastava, nastava usmjerena na učenika treba izgledati, ali ju kroz intuitivnu percepciju nisu uspjeli pokazati. To bi značilo da ti studenti još nisu u stanju provesti nastavu usmjerenu na učenika. Godine koje će proći dok studenti završe studij, stvorit će kod njih kompetencije da mogu provesti i izvršiti nastavu usmjerenu na učitelja.

Iako izgleda da je lakša organizacija nastave one koje je usmjerena na učenika, to nije istina. U nastavi usmjerenoj na učenika, učenici su aktivni sudionici koji sudjeluju u procesu, a učiteljeva aktivnost se smanjuje, što dovodi do mišljenja da je takva organizacija nastave za učitelja lakša. Istina je, da se aktivnost učitelja u nastavi usmjerena na učenika smanjuje jer se sve stavlja na aktivnost djeteta, ali se učitelj za takvu nastavu trebao više pripremiti, takva nastava zahtjeva više pripreme u učiteljevo slobodno vrijeme . Učitelj treba pripremiti sve materijale koje će učenici samostalno i aktivno koristiti te sami graditi svoje znanje. Učitelj mora sve organizirati i predvidjeti, mora uzeti u obzir svaku pojedinu osobinu svakog djeteta koji se nalazi u jednom razredu. Moramo ih motivirati za rad, jako je važno da učenike naučimo na rad u paru ili grupama, jer se u zajednicama rješavaju problemi i bolje se uči.

Svaki učitelj ili budući učitelj kroz svoje fakultetsko obrazovanje upoznat je s reformskom pedagogijom koja je prikaz korištenja nastave u kojoj je učenik u glavnoj ulozi. Problem je u tome što su učitelji upoznati s tim, a odbijaju koristiti neke od metoda. Najveći razlog ne korištenja je taj što su škole loše opremljene, ako učitelj želi napraviti nastavu usmjerenu na učenika trebat će materijale sam financirati ili će trebati tražiti roditelje da financiraju materijale koji su potrebni za

takav oblik nastave. Učitelji prvo mogu organizirati nastavu kao grupni rad, to je oblik rada gdje su učenici aktivniji nego kada si gledaju u potiljak kod tradicionalne nastave isto tako učenici rade na kompetencijama koji se dobivaju u radu u grupnom radu, kao što je poštivanje tuđeg mišljenja, komuniciranja, slušanja... Didaktički materijali koji su proizašli iz reformskih pokrata, skupi su, škole i obrazovanje nema novaca za takve materijale. Ne trebaju nam posebni materijali kako bi učenici bili u prvom planu, potrebno je samo koristiti konstruktivističku nastavu i učenje, kako bi učenici sami na svom iskustvu gradili znanje.

Učitelji sami mogu poticati nastavu usmjerenu na učenika, ali im treba potpora škole. Treba mijenjati obrazovni sustav, promjene se polako događaju, proći će vremena da učenik stvarno postane aktivni sudionik nastave. Tradicionalne metode nastave duboko su se uvukle u obrazovanje. Trenutni učitelji trebaju se dalje obrazovati kako bi mogli organizirati nastavu usmjerenu na učenika. Budući učitelji dolaze sa znanjem koliko je važna nastava usmjerena na učenika, ali i oni trebaju raditi na sebi, trebaju stjecati kompetencije koje će im omogućiti novi i bolji rad, koji će svakom djetetu biti prilagođen. Glavni cilj kojemu škole trebaju težiti je taj da nastavu usmjere na učenika, da učenici uče na temelju okoline u kojoj se nalaze jer znanje koje se stekne u školi temelj je znanja na koje ćemo vezati sve ostalo u životu. Djeca su naša budućnost i oni moraju biti aktivni sudionici društva, aktivni su sudionici baš u nastavi usmjerenoj na njih same.



## 10.LITERATURA

1. alternativa - značenje. (2017). Preuzeto 08. ožujak 2019., od <https://www.hrleksikon.info/definicija/alternativa.html>
2. alternativne škole | Hrvatska enciklopedija. Preuzeto 08. ožujak 2019., od <http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=2013>
3. Bjekić, D., Bjekić, M., Bojović, M. i Dragičević, S. (2004). *Procena sadržaja sa interneta primenljivih u nastavi na dimenziji konstruktivizam-instruktivizam*. Tehnički fakultet u Čačku.
4. Bognar, L. i Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
5. Bošnjak, Z. (2009). Primjena konstruktivističkog poučavanja i kritičkog mišljenja u srednjoškolskoj nastavi sociologije: pilot istraživanje. *Revija za sociologiju*, 40(3-4), 257-277.
6. Burke Walsh, K. (2002). *Kurikulum za prvi razred osnovne škole: stvaranje razreda usmjerenog na dijete* (M. Čudina-Obradović, Prev.). Zagreb: Udruga roditelja „Korak po korak“.
7. Cindrić, M., Miljaković, D. i Strugar, V. (2010). *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IEP.
8. Claparède, Édouard | Hrvatska enciklopedija. Preuzeto 22. ožujak 2019., od <http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=12048>
9. Čudina-Obradović, M. i Brajković, S. (2009). *Integrirano poučavanje*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
10. didaktika | Hrvatska enciklopedija. (2018). Preuzeto 13. veljača 2019., od <http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=14982>
11. Đurić, A. (2008). Vrednovanje rada škole: učenik kao ocjenjivač. *Povijest u nastavi*, 6(12), 195-204.
12. Jargović, N. (2007). *Sličnosti i razlike pedagoških modela Marije Montessori, Rudolfa Steinera i Célestina Freineta*. Školski vjesnik-Časopis za pedagoška i školska pitanja, 56(1.- 2.), 65-77.
13. Jelavić, F. (2008). *Didaktika*. Jastrebarsko: Slap.

14. Jonassen, D. (1991). Constructivizam vs. Objectivism. *Rducational Technology research and Development*, str. 5-14.
15. Katzenbach, D. (1998). Prisyvanje znanja s konstruktivističkog gledišta. U A. Mijatović, H. Vrgoč, A. Peko, A. Mrkonjić i J. Ledić, *Osnove suvremene pedagogije* (str. 284-289). Zagreb: PKZ.
16. Koričić, F. (2008). *Povijesni pregled koncepta slobodna škola*. 38.
17. Maras, N., Topolovčan, T. i Matijević, M. (2018). Konstruktivistička didaktika i neurodidaktika u diskursu reformne pedagogije - Teorijska polazišta, dileme i komparacija. *Nova prisutnost : časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, XVI(3), 561–576.
18. Markovac, J. (1978). *Neuspjeh u nastavi matematike : Od 1.razreda osnovne škole : Uzroci i suzbijanje*. Zagreb: Školska knjiga.
19. Matijević, M. (2001). *Alternativne škole: didaktičke i pedagoške koncepcije*. Zagreb: Tipex.
20. Matijević, M. i Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika: prinosi razvoju metodika nastavnih predmeta u srednjim školama*. Zagreb: Školske novine.
21. Mlinarević, V., Borić, E. (2007). *Stručni razvoj učitelja kao pretpostavka suvremene škole*. Preuzeto 27.svibnja 2019. iz: [https://bib.irb.hr/datoteka/344196.Strucni\\_razvoj\\_ucitelja.pdf](https://bib.irb.hr/datoteka/344196.Strucni_razvoj_ucitelja.pdf)
22. *Obrazovanje | Ministarstvo znanosti i obrazovanja*. (bez dat.). Preuzeto 04. ožujak 2019., od <https://mzo.hr/hr/rubrike/obrazovanje>
23. Peko, A. i Mlinarević, V. (2011). *Učitelj – nositelj promjena u obrazovanju*. Preuzeto 27. svibnja 2019. iz: [https://bib.irb.hr/datoteka/413060.Ucitelj\\_-\\_nositelj\\_promjena\\_u\\_obrazovanju.pdf](https://bib.irb.hr/datoteka/413060.Ucitelj_-_nositelj_promjena_u_obrazovanju.pdf)
24. Polya, G. (1966). *Kako ću riješiti matematički zadatak*. Preuzeto 10. svibanj 2019., od <https://www.scribd.com/document/365232940/Kako-%C4%86u-Rije%C5%A1iti-Matemati%C4%8Dki-Zadatak-G-Polya>
25. Poljak, V. (1966). *Planiranje u nastavi*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
26. Poljak, V. (1967). *Dinamičnost nastave*. Zagreb: Školska knjiga.

27. Rajić, V. (2012). *Samoaktualizacija, optimalna iskustva i reformske pedagogije*. Napredak : časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu, 153(2), 235–247.
28. Salopek, A. (2012). *Korelacija i integracija u razrednoj nastavi*. Zagreb: Školska knjiga.
29. Seitz, M. i Hallwachs, U. (1997). *Montessori ili waldorf?: knjiga za roditelje, odgajatelje i pedagoge*. Zagreb: Educa.
30. Stevanović, M. (1986). *Kreativnost nastavnika i učenika u nastavi*. Pula: Istarska naklada.
31. Stevanović, M. (2003a). *Didaktika*. Rijeka: Digital point.
32. Stevanović, M. (2003b). *Modeli kreativne nastave*. Rijeka: Andromeda.
33. Topolovčan, T., Rajić, V. i Matijević, M. (2017). *Konstruktivistička nastava*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
34. Vizek-Vidović, V., Vlahović-Štetić, V. i M. Rijavec, M. M. (2014). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-Vern.
35. Wilson, B. (1997). Reflections on Constructivism and Instructional Design. U C. Dills, i A. J. Romiszowski, *Instructional Development Paradigms* (str. 63-80). New York: Educational Technology Publications.



4.	Učenici bi trebali vjerno znati ispričati sve što je učitelj ispriča.	1	2	3	4
5.	Učenici bi trebali učiti rješavajući probleme.	1	2	3	4
6.	Učenici bi trebali šutjeti i prepisivati s ploče.	1	2	3	4
7.	Učenici bi trebali učiti izrađujući različite predmete i produkte.	1	2	3	4
8.	Učenici bi trebali koristiti samo udžbenike.	1	2	3	4
9.	Učenici bi trebali učiti u stvarnim životnim situacijama.	1	2	3	4
10.	Učenici ne bi trebali komunicirati međusobno.	1	2	3	4

Nacrtajte učionicu u kojoj biste jednoga dana željeli raditi.

P  
R  
O  
Z  
O  
R

P  
R  
O  
Z  
O  
R

U  
L  
A  
Z

## **11.KRATKA BIOGRAFSKA BILJEŠKA**

Dorotea Posavec rođena je 25. rujna 1995. godine u Zagrebu. Osnovnu školu završila je u Svetoj Nedelji, nakon čega upisuje Ekonomsku, trgovačku i ugostiteljsku školu u Samoboru, smjer hotelijersko-turistički tehničar. Srednju školu završava 2014. godine te se iste godine upisuje na Učiteljski fakultet – Odsjek u Čakovcu, smjer razredna nastava, modul informatika.

## **12. IZJAVA O SAMOSTALNOJ IZRADI RADA**

Diplomski rad pod naslovom *Percepcija nastave kod budućih učitelja primarnog obrazovanja* izrađena je samostalno na temelju korištenja navedene literature te analize rezultata provedenog istraživanja.

Posebne zahvale upućujem mentoru doc. dr. sc. Tomislavu Topolovčanu, na savjetima i pruženoj pomoći tijekom izrade diplomskog rada.

U Čakovcu, srpanj 2019.

Potpis

---