

Konstruktivistička nastava i razredno ozračje u osnovnom obrazovanju: teorijsko-komparativne perspektive

Šimon, Sanela

Master's thesis / Diplomski rad

2021

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:147:638319>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-04-17**

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Sanela Šimon

KONSTRUKTIVISTIČKA NASTAVA I
RAZREDNO OZRAČJE U OSNOVNOM
OBRAZOVANJU: TEORIJSKO-
KOMPARATIVNE PERSPEKTIVE

Diplomski rad

Čakovec, srpanj, 2021.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Sanela Šimon

KONSTRUKTIVISTIČKA NASTAVA I
RAZREDNO OZRAČJE U OSNOVNOM
OBRAZOVANJU: TEORIJSKO-
KOMPARATIVNE PERSPEKTIVE

Diplomski rad

MENTOR:

doc. dr. sc. Tomislav Topolovčan

Čakovec, srpanj, 2021.

SADRŽAJ	
SAŽETAK	4
SUMMARY	5
1. UVOD	1
2. KONSTRUKTIVISTIČKA NASTAVA	2
2.1. <i>Definicije konstruktivizma kroz povijest</i>	2
2.2. <i>Teorije i vrste konstruktivizma</i>	5
2.3. <i>Nastava i učenje u vidu konstruktivizma</i>	8
2.4. <i>Kritike konstruktivističke nastave</i>	10
3. PEDAGOŠKE I DIDAKTIČKE KONCEPCIJE KONSTRUKTIVISTIČKOG PRISTUPA U ODGOJU I OBRAZOVANJU	11
3.1. <i>Pokret za umjetnički odgoj</i>	12
3.2. <i>Pokret radne škole</i>	12
3.3. <i>„Stara“ i „Nova“ škola</i>	13
3.4. <i>Progresivna pedagogija</i>	14
3.5. <i>Montessori pedagogija</i>	15
3.6. <i>Waldorfska pedagogija</i>	16
3.7. <i>Pedagogija Celestina Freineta</i>	17
3.8. <i>Jena-plan</i>	18
4. RAZREDNO OZRAČJE	19
4.1. <i>Školsko i razredno ozračje</i>	21
4.2. <i>Socijalna klima</i>	22
4.3. <i>Emocionalna klima</i>	23
5. ČIMBENICI KOJI UTJEČU NA RAZREDNO OZRAČJE	24
5.1. <i>Obilježja nastavnika</i>	24
5.2. <i>Obilježja učenika</i>	25
5.3. <i>Obilježja nastave</i>	25
5.4. <i>Izgled učionice</i>	25
6. KONSTRUKTIVISTIČKA NASTAVA I RAZREDNO OZRAČJE	26
7. ZAKLJUČAK	27
8. LITERATURA	30
KRATKA BIOGRAFSKA BILJEŠKA	34
IZJAVA O IZVORNOSTI DIPLOMSKOG RADA	35

SAŽETAK

Kako se je razvijalo društvo, tako su se razvijali i novi oblici provođenja nastave. Konstruktivizam je teorija nastave koja se temelji na tome da pojedinac samostalno konstruira vlastito znanje na temelju individualnog doživljaja. Konstruktivistička nastava naglašava individualnost u odgojno-obrazovnom procesu te prilagođavanje nastavnog sadržaja i aktivnosti svakome učeniku zasebno na temelju toga na kojoj razini sposobnosti i usvojenih vještina i znanja se učenik nalazi. U literaturi se navodi kako su glavna obilježja konstruktivističkog učenja učenje istraživanjem, učenje rješavanjem problema, suradničko učenje, učenje igrom i projektno učenje. Ono na čemu se konstruktivistička nastava najviše temelji je sloboda. Učenici su slobodni izabrati način na koji će nešto naučiti, slobodni su odabrati mjesto gdje će to naučiti, slobodni su odabrati način i aktivnosti kojima će riješiti neki problem te su slobodni sami doći do zaključka. Pojam koji se neposredno veže uz konstruktivističku nastavu te se počeo spominjati istovremeno s razvojem konstruktivističke nastave je razredno ozračje. To je pojam koji označava uži dio školskog ozračja, a definiran je kao odnos između sudionika nastavnog procesa. Razredno ozračje sve se više smatra ključnim obilježjem svake škole i razreda te je usko povezano sa uspješnim razvojem učenika. Razredno ozračje povezuje se sa školskim uspjehom, pristupom školi i učenju, motivacijom, ponašanjem, razvojem socijalnog odnosa te pokazivanjem interesa. Postoji cijeli niz obrazovnih čimbenika koji utječu na razredno ozračje, od fizičkog izgleda razreda, preko psihološkog ozračja kreiranog društvenim odnosima do karakteristika i karaktera svakog pojedinog člana nastavnog procesa.

Ključni pojmovi: konstruktivistička nastava, razredno ozračje, školsko ozračje, osnovna škola, učenje i poučavanje

SUMMARY

Constructivist learning and classroom climate in primary education: theoretically-comparative perspectives

As society developed, so did new forms of teaching and learning. Constructivism is a theory of teaching that is based on the individual independently constructing its own knowledge based on its own individual experience. Constructivist learning emphasizes individuality in the educational process and the adaptation of teaching content and activities to each student individually based on the level of ability, skills, and knowledge the student has. The main features of constructivist learning are exploratory learning, problem-solving learning, collaborative learning, play learning and project-based learning. What constructivist learning is the most based on is freedom. Students are free to choose the way they will learn something, they are free to choose the place where they will learn it, they are free to choose the way and activities that will solve a problem and they are free to create a conclusion by themselves. A term that is directly related to constructivist learning and began to be mentioned at the same time as the development of constructivist learning is classroom climate. It is the term that denotes the narrower part of the school climate and is defined as the relationship between participants in the teaching process. Classroom climate is increasingly considered a key feature of every school and class and it is closely linked to successful student development. Classroom climate is associated with school success, access to school and learning, motivation, behavior, development of social relations and showing interest. There are several educational factors that affect the classroom climate, from the physical appearance of the classroom, through the psychological atmosphere created by social relationships to the characteristics and character of each individual member of the teaching process.

Keywords: constructivist teaching, classroom climate, school climate, elementary school, learning and teaching

1. UVOD

Konstruktivizam je teorija koja naglašava vlastito konstruiranje znanja i s didaktičkog aspekta proučavanja je u suprotnosti s teorijom razredno-predmetno-satnog sustava i frontalne nastave gdje učenici šute, sjede, slušaju i gledaju. Konstruktivističkom nastavom naglašava se aktivnost učenika, interakcija, samostalni i grupni rad, provođenje istraživanja i donošenje zaključaka, međusobno poštivanje i prihvaćanje individualnih razlika. Ovakvom vrstom nastave zahtjeva se i promjena uloga u nastavnom procesu pa su tako nastavnici organizatori, voditelji, savjetnici i mentori dok su učenici oni koji istražuju problem ili novi pojam, proučavaju ga, pokušavaju pronaći rješenje ili objašnjenje te zaključuju i sumiraju ono što su otkrili i saznali. Učenikovo mišljenje i pitanja koja postavlja temelj su konstruktivističke nastave. Maras, Topolovčan i Matijević (2018) konstruktivističku nastavu i učenje objašnjavaju kao samo regulirano, situacijsko i suradničko konstruiranje znanja na temelju predznanja, aktivnosti, iskustava i emocija.

Razredno ozračje bitno je obilježje nastavnog procesa za koje se počinje pokazivati interes s razvojem konstruktivističke nastave. U tradicionalnoj školi, razredno ozračje nije imalo važnu ulogu, dok se u suvremenoj školi na razredno ozračje pridaje najviše pažnje. Razredno ozračje se općenito definira kao kvaliteta odnosa između sudionika nastavnog procesa, a to su najčešće učenici i nastavnici. Ono se također smatra usko povezano sa intrinzičnom motivacijom i kod učenika i kod nastavnika. U slučaju kada su nastavnici motivirani za rad te koriste inovativna i kreativna rješenja u nastavi, učenicima dopuštaju slobodu izražavanja svoga mišljenja, iznošenje ideja i zaključaka te mogućnost slobodne komunikacije i interakcije s ostalim učenicima, ali i sa samim nastavnikom, onda se kod učenika javlja pozitivna intrinzična motivacija koja ih potiče na rad. Istovremeno, takav način rada, kod nastavnika, ali i kod učenika, rezultira osjećajem zadovoljstva, kompetentnosti i uspješnosti. U razredu gdje vlada ovakva atmosfera postignuto je pozitivno i zdravo razredno ozračje za provođenje odgojno-obrazovnog procesa.

Konstruktivistička nastava i razredno ozračje nisu novi pojmovi u didaktici, ali se nije toliko govorila o njima jer se nisu smatrali važnima. Posljednjih stotinjak godina je pojam konstruktivističke nastave i razrednog ozračja dobio na važnosti te su znanstvenici počeli češće proučavati i pisati o njima. U ovome radu sumirati će se i objasniti činjenice vezane uz konstruktivističku nastavu i razredno ozračje. Na početku

rada pojasnit će se povijest konstruktivizma te će se pojasniti definicija konstruktivizma i konstruktivističke nastave. Nadalje, pisat će se o vrstama konstruktivizma, definirat će se konstruktivistička nastava i učenje te će se navesti primjeri konstruktivističke nastave u pokretima reformnih pedagogija. Objasnit će se i što je to razredno ozračje, njegova važnost kroz povijest te razlika između školskog i razrednog ozračja. Na samom kraju usporedit će se odnos konstruktivističke nastave i razrednog ozračja, odnosno kako i u kojoj mjeri je razvoj i primjena konstruktivističke nastave utjecala na promjene vezane uz razredno ozračje.

S obzirom na uvodne napomene, cilj ove studije je analizirati obilježja, povijest i konceptualizaciju konstruktivističke nastave i razrednog ozračja u osnovnom obrazovanju. Nastavno na prvi cilj, drugi cilj studije je na temelju analize konstruktivističke nastave i razrednog ozračja, analizom dobivene znanstvene činjenice sintetizirati i komparirati njihova obilježja. Odnosno, komparirati obilježja konstruktivističke nastave i razrednog ozračja te ukazati na sličnosti i razlike između ova dva didaktička koncepta. Obzirom na širok spektar mogućnosti metodologije istraživanja odgoja i obrazovanja (Anderson, 2005; Dubovicki i Topolovčan, 2020a, 2020b; Lodico, Spaulding i Voeglte, 2006; Matijević i Topolovčan, 2017; Mertens, 2010; Scott i Usher, 2001; Topolovčan, 2016, 2017; Yares, 2004), u ovom radu koristit će se teorijski (teorijsko-komparativni) pristup (Poljak, 1988) analiziranja i sintetiziranja podataka iz dostupne literature te rezultata istraživanja o konstruktivističkoj nastavi i razrednom ozračju.

2. KONSTRUKTIVISTIČKA NASTAVA

2.1. Definicije konstruktivizma kroz povijest

Konstruktivizam predstavlja jednu od većih ideja u obrazovanju. Temelji se na poboljšanju i unapređenju načina na koji učitelji poučavaju (Bada i Olusegun, 2015). Isti autori navode nastavu usmjerenu na učenika i nastavu u kojoj glavnu ulogu ima učenik i njegove potrebe kao najvažnije obilježje konstruktivističke nastave. Temelji konstruktivističke nastave i konstruktivističkog učenja mogu se pronaći u ontologiji i epistemologiji, a povijest konstruktivizma tumači se različito ovisno o tome s kojega se teorijskog pogleda nastoji objasniti (Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017). Isti autori pišu kako pojedini pristupi konstruktivizmu i konstruktivističkom učenju navode da je

takva teorija učenja formirana još od vremena prije nove ere, dok drugi pristupi navode kako je ova teorija poznata tek od prije nekoliko stotinjak godina. Teorija o konstruktivističkoj nastavi temelji se na konstruiranju vlastitog znanja putem doživljaja i reagiranja na taj doživljaj (Bereiter, 1994). Von Glasersfeld (2003) objašnjava kako „...nema ništa novoga u idejama o radikalnom konstruktivizmu. Jedina je novost eventualno način na koji su objedinjene te ideje...“ (str. 24). Ljudsko učenje u vidu konstruktivizma temelji se na susretu sa novim pojmovima, idejama i stvarima, odnosno stjecanju novog znanja, te povezivanju toga sa već od prije poznatim činjenicama i doživljajima te prihvaćanje novoga kao nečeg važnog i korisnog ili nepotrebnog. U svakom slučaju, konstruktivizam potiče aktivno učenje u kojem je svaki pojedinac kreator vlastitog znanja. Kako bi pojedinac bio u mogućnosti kreirati svoje znanje, on treba postavljati pitanja, istraživati i povezivati već poznato znanje s novo stečenim znanjem (Bada i Olusegun, 2015). Konstruktivistička nastava u školama temelji se na različitim oblicima poučavanja, poticanju aktivnog sudjelovanja u nastavi te naglašavanju važnosti komunikacije i iznošenja vlastitih ideja i novih shvaćanja (Oliver, 2000). Alzahrani i Woollard (2013) teoriju konstruktivističke nastave objašnjavaju kao teoriju koja se temelji na rješavanju problema putem kojeg se misli, uči i razvija.

Konstruktivizam se može proučavati i tumačiti kao filozofska, psihološka i didaktička teorija (Bada i Olusegun, 2015). Palekčić, Vollstädt, Terhart i Katzenbach (1999) naglašavaju kako je ideja konstruktivizma stara kao i povijest filozofije, odnosno da je promišljanje o konstruktivizmu bilo prisutno još u Grčkoj. Von Glasersfeld (2003) također navodi kako je ideja konstruktivizma vidljiva u doba antičke Grčke kod Pyrrona iz Elide. Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017 sumirajući navode Pritcharda i Woollarda (2010) pišu kako se i u filozofiji Protagore i sofista vide tragovi konstruktivizma. Osim kod Protagore, konstruktivizam se može zamijetiti i kod Heraklita, kod Sokrata, u učenjima Gauthama Buddhe u 5. st. pr. Kr. te kod Platona koji u svojoj „Republici“ ukazuje na značaj čovjekove individualne spoznaje stvarnosti (Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017). Prema von Glasersfeldu (2003), ideje konstruktivizma očituju se i u katoličkom učenju kod Johna Scottusa Eriugena iz 9. st. U kasnijim učenjima, razvitkom moderne znanosti, konstruktivizam se prepoznaje u Dekartesovim idejama, u idejama empirista Lockeja, Berkeleyja i Humea te u idejama Giambatiste Vicoa (von Glasersfeld, 2003). Immanuel Kant je u svojoj knjizi „Kritika

čistog uma“ objasnio spoznaju kroz osjete, razum i volju čovjeka te je objasnio ljudski um kao aktivan organ koji transformira kaos iskustva u smislenu misao te je tim promišljanjima pružio značajan doprinos ideji konstruktivizma (Pritchard i Woollard, 2010).

Početkom 20. stoljeća konstruktivizam se počinje proučavati kao znanstveni pojam. U radovima Maturane i Varele konstruktivizam se definira s neurobiološkog stajališta dok se u radovima Jeana Piageta i Lava Vygotskog definira s psihološkog stajališta. S pedagoškog aspekta formiranja konstruktivističkog učenja i konstruktivističke nastave veliku ulogu imao je John Dewey sa svojom knjigom „Demokracija i odgoj“ (Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017; Maras i suradnici, 2018). Uz navedene autore, suvremeni konstruktivizam se utemeljuje i na radovima Paula Watzlawicka, Paula Ernsta i ernsta von Glasersfelda (Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017).

Konstruktivističko učenje može se primijetiti i u pravcima reformske pedagogije. Kod Montessori pedagogije naglasak je na individualiziranom radu i samoorganizaciji. Kod Freineta naglasak je na iskustvenom učenju, učenju istraživanjem te suradničkom učenju koje se, osim kod Freineta, očituje i kod Petersona. Gaudig, Kerschensteiner i Steiner zalažu se za umjetnički i radni odgoj dok se Dewey zalaže za situacijsko i praktično učenje (Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017).

Topolovčan, Rajić i Matijević (2017) pišu kako je definiranje konstruktivizma i konstruktivističkog učenja usko vezano uz pojam stvarnosti. Bada i Olusegun (2015) piše kako je u konstruktivističkoj nastavi važno osigurati potrebno okruženje u kojem učenici uče. Okruženje bi trebalo biti poticajno i oblikovano tako da učenika izravno izloži situaciji o kojoj uči (Bada i Olusegun, 2015). Burrell i Morgan (1979) predlažu četiri razine na kojima se temelji značenje konstruktivizma u različitim znanstvenim paradigmama, a navedene razine podijeljene su na dva različita stajališta. Prvo stajalište je subjektivistički pristup, a drugo je objektivistički pristup. Dimenzije koje predlažu Burrell i Morgan (1979) su ontološka razina, epistemološka razina, razina ljudske prirode i metodološka razina. Ontološka razina definirana je pitanjem što je stvarnost, kako se percipira i kako se definira stvarnost. Ako se ontološkoj razini pristupa s objektivističkog stajališta onda se postavlja pitanje postoji li objektivna stvarnost koja samostalno egzistira izvan pojedinca, odnosno izvan uma i svijesti pojedinca, a ako se ontološkoj razini pristupa sa subjektivističkog stajališta onda se

postavlja pitanje je li stvarnost proizvod nečije svijesti, postoji li stvarnost tek kad se doživi i dogodi u svijesti osobe (Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017). Epistemološka razina definirana je pitanjem što je znanje. U kontekstu objektivističkog pristupa smatra se da je znanje kruto i objektivno, ono se smatra nečim što je moguće prenijeti i dati dok je u kontekstu subjektivističkog pristupa znanje subjektivno, fluidno, promjenjivo i duhovno te se ono kao takvo može spoznati na temelju vlastitog iskustva (Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017). Razina ljudske prirode značajna je zbog toga što je u društvenim znanostima čovjek ujedno i subjekt i objekt istraživanja i poučavanja. U kontekstu objektivističkog pristupa čovjek je definiran kao pasivan objekt i kao biće koje mehanički reagira na okolinu. U kontekstu subjektivističkog pristupa čovjek je definiran kao proaktivno biće koje samo potiče akcije i promjene (Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017). Metodološka razina odnosi se na pitanje metodologije istraživanja stvarnosti. Prema Bogner (2012) metodologija istraživanja proizlazi iz filozofskih pristupa baziranih u aksiološkim, ontološkim i epistemološkim pristupima stvarnosti i čovjeku. U kontekstu objektivističkog pristupa metodologiji istraživanja primijenit će se opažanja, objašnjenja, mjerenja i eksperiment. U kontekstu subjektivističkog pristupa metodologiji istraživanja primijenit će se metode osobnih konstrukta, opisa i sudjelujućih opažanja (Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017).

2.2. *Teorije i vrste konstruktivizma*

Topolovčan, Rajić i Matijević (2017) pišu kako je konstruktivizam moguće sagledati u vidu tri teorije: filozofske (ontološke i epistemološke), psihološke teorije učenja i didaktičke teorije nastave. Isti autori objašnjavaju kako je filozofski pristup usmjeren na ontologiju i epistemologiju pa se u tom pogledu proučava pitanje i priroda stvarnosti te načini njezine spoznaje, odnosno postavlja se pitanje spoznaju li svi ljudi stvarnost i svijet oko sebe na isti način. Psihološku teoriju učenja objašnjavaju kao teorijski pristup konstruktivizmu razvijen tijekom 20. stoljeća koji se temelji na konstruiranju vlastitog znanja. Na vlastitu konstrukciju znanja važnu ulogu imaju prethodna iskustva, predznanje, emocije, društvena i kulturna okolina i jezik. Psihološka teorija učenja naglašava kako se proces učenja događa zahvaljujući ljudskoj aktivnosti, upotrebom predmeta, interakcijom s fizičkom i društvenom okolinom. Didaktičke teorije nastave autori objašnjavaju kao pogled u orijentiran na

obilježja i načine organiziranja nastave, odnosno poučavanja i učenja (Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017). Konstruktivistički pristup sa didaktičkog aspekta proučavanja je u suprotnosti s dominirajućim razredno-predmetno-satnim sustavom te frontalnom nastavom gdje učenici šute, sjede, slušaju i gledaju. S didaktičkog aspekta konstruktivizam se smatra oblikom nastave usmjerene na učenika (Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017; Palekčić, 2002)

Konstruktivizam se najčešće dijeli na radikalni konstruktivizam i socijalni konstruktivizam (Maras, Topolovčan i Matijević, 2018). Radikalni konstruktivizam ukazuje na to da je znanje individualno konstruirano kao produkt interakcije pojedinca s fizičkom okolinom, dok socijalni konstruktivizam ukazuje na to da je znanje individualno konstruirano, ali u interakciji s društvenom okolinom, u komunikaciji s drugim ljudima te da je kulturološki uvjetovano (Maras, Topolovčan i Matijević, 2018). Obje vrste konstruktivizma imaju svoja teorijska uporišta i predstavnike pa su tako pretpostavke o radikalnom konstruktivizmu temeljene na radovima Jeana Piageta i Ernsta von Glasersfelda, a pretpostavke o socijalnom konstruktivizmu su temeljene na radovima i istraživanjima Lava Vygotskog (Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017). Osim dva ekstremna kraja konstruktivizma postoji i srednje stajalište koje se naziva umjereni konstruktivizam. Terhart (1999), prema Topolovčan, Rajić i Matijević (2017), piše kako ova vrsta konstruktivizma spaja stajališta radikalnog i socijalnog konstruktivizma te se temelji na tome da je učenje aktivan i individualan proces konstruiranja znanja i spoznaja koji se događa u društvenom kontekstu.

Topolovčan, Rajić i Matijević (2017), referirajući se na Nulla (2004), pišu kako je konstruktivizam istovremeno teorija o učenju i teorija o znanju te s obzirom na to kako pojedini teoretičari pristupaju području konstruktivizma dijele ih na tri skupine. U prvu skupinu stavljaju teoretičare koji znanje sagledavaju na epistemološkoj razini, odnosno propituju kako, zašto, kada i gdje je konstruirano znanje u društvu. U drugu skupinu stavljaju teoretičare koji istražuju lokalne i individualne konstrukcije znanja u pojedinom razredu i od strane pojedinog učenika te naglašavaju kako učenje nije linearno i da je osnova procesu učenja učenik koji sam dodaje značenje onome što uči. U treću skupinu stavljaju teoretičare koji sveukupnu teorijsku i znanstvenu raspravu o konstruktivizmu svode na određen broj tehnika i savjeta koje bi učitelji trebali koristiti u nastavi, odnosno pokušavaju propisati ono što bi učitelj trebao i morao učiniti kako

bi organizirao nastavu na teorijskim spoznajama konstruktivizma (Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017).

Osim prethodno navedene podjele konstruktivizma na radikalni i socijalni konstruktivizam, znanstvenici dijele konstruktivizam na još neke vrste i u konačnici pojam konstruktivizma shvaćaju kao sintezu postojećih pravaca. Pa tako postoji i podjela konstruktivizma na: kognitivni konstruktivizam, personalni konstruktivizam i kritički konstruktivizam (Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017). Začetnik kognitivnog konstruktivizma je Jean Piaget i ova vrsta konstruktivizma temelji se na teoriji mentalnih operacija koja je uvjetovana razvojnim fazama mišljenja. Razvojne faze mišljenja razvijaju se od konkretnog mišljenja preko formalnog mišljenja do zrelog mišljenja. U ovoj vrsti konstruktivizma naglasak je na tome da učenici samostalno kreiraju svoje znanje s obzirom na to u kojoj razvojnoj fazi se nalaze dok je prenošenje učiteljevog znanja učenicima u procesu poučavanja izgubilo smisao. Personalni konstruktivizam polazi od činjenice da učenici samostalno kreiraju znanje, a u situacijama učenja kompleksnih koncepata učenici mogu naići na nedostatak potrebnog znanja pa ga onda procesom učenja usvajaju i popunjavaju praznine. Kritički konstruktivizam podrazumijeva kritičko promišljanje o samom konstruktivizmu te kritički osvrt na društveni kontekst, društvene uvjete i razvoj i njihov utjecaj na odgojno-obrazovno djelovanje (Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017).

Teorija konstruktivističke nastave naglašava stjecanje znanja i oblikovanje mišljenja na temelju već prije stečenog znanja i iskustava. Dva temeljna koncepta stjecanja novog znanja putem konstruktivističke nastave su prilagođavanje i izjednačavanje (Bada i Olusegun, 2015). Izjednačavanje se odnosi na proces učenja kod kojeg pojedinac uključuje i povezuje nova saznanja sa starima i na taj način oblikuje nove zaključke, mijenja perspektivu gledanja i promišlja o određenim stvarima što na kraju dovodi do mijenjanja cijele percepcije kod pojedinca. Prilagođavanje se odnosi na proces učenja kod kojeg stjecanje novih znanja i iskustava uvjetuje preoblikovanje postojećeg znanja. Prilikom takvog učenja, pojedinac je spreman preoblikovati svoja očekivanja kako bi se ona slagala sa ishodima (Bada i Olusegun, 2015).

2.3. *Nastava i učenje u vidu konstruktivizma*

Konstruktivistička nastava razlikuje pojmove učenje, poučavanje i nastava (Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017). U konstruktivističkoj nastavi naglašava se kako se može učiti bez poučavanja, učiti se može u okolnostima poučavanja, može se poučavati, a da proces učenja nije potaknut te se može učiti ono što nije direktno poučavano (Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017; Maras, Topolovčan i Matijević, 2018). Konstruktivistička nastava označava zajedničku i ciljanu aktivnost učenika i učitelja u kojoj se poučavanje definira kao organizacija aktivnosti učenja nekog sadržaja gdje učenik, radeći te aktivnosti samostalno i suradnički, konstruira vlastita znanja (Maras, Topolovčan i Matijević, 2018). Prema tome, primarni cilj konstruktivističke nastave je suradničko konstruiranje značenja, u konstruktivističkoj nastavi učitelj uvažava učenikovo mišljenje i emocije, učenici i učitelj zajednički poučavaju i uče, u nastavi dominira društvena interakcija, poštuju se kulture učenika, prihvaćaju se intelektualne, fizičke i čuvstvene potrebe učenika te se vrednuje individualni napredak pojedinca (Maras, Topolovčan i Matijević, 2018). Tam (2000) navodi kako je konstruktivističko učenje jako korisno prilikom usvajanja i učenja kompleksnih vještina kao što su rješavanje određenog problema ili kritičko razmišljanje. Bošnjak (2009) navodi Wilsonove (1997) strategije poučavanja koje se mogu primijeniti u okviru konstruktivističke nastave, a ne zahtijevaju izostanak planiranja nastave. To su simulacije, igranje uloga, bogata nastavna pomagala, multimedijско okruženje, problemsko okruženje, narativno okruženje, studija slučaja, uvježbavanje i vođenje, učenje stvaranjem, učenje izlaganjem te grupno i suradničko učenje. Bošnjak (2009) također navodi i elemente konstruktivističke nastave koje objašnjava Jonassen (1994), a to su aktivizam, konstruktivnost, suradnja, razgovor, refleksivnost, kontekstualnost, složenost i svrhovitost. Palekčić (2002) naglašava kako je konstruktivistička nastava stvaranje značenja i razumijevanje sadržaja, odnosno stvaranje vlastitih procesa učenja.

Maras, Topolovčan i Matijević (2018), konstruktivističko učenje objašnjavaju kao samoregulirano, situacijsko i suradničko konstruiranje vlastitog znanja na temelju vlastitih predznanja, iskustava, emocija te je ono potpomognuto aktivnom interakcijom s okolinom. Obilježja konstruktivističkog učenja, prema Maras, Topolovčan i Matijević (2018), su aktivan proces, aktivno prilagođavanje, situacijsko i kontekstualno učenje, konstruirano znanje od strane onog koji uči, a ne samo pasivno

preneseno i primljeno te društveno konstruirano znanje, rješavanje smislenih, otvorenih i izazovnih problema. Osim navedenih obilježja, još se navodi kako je, za konstruktivističko učenje, značajna društvena interakcija te prijašnje znanje i iskustva (Maras, Topolovčan i Matijević, 2018). U konstruktivističkoj nastavi, učenje se smatra aktivnim i situacijskim procesom u kojem je nastava promatrana kao pružanje potpore, poticanje i savjetovanje učenika (Palekčić, 2002). Za razliku od učitelja u tradicionalnoj nastavi, gdje je on instruktor, izvor znanja i prenositelj znanja, u konstruktivističkoj nastavi, on je organizator aktivnosti učenja, iskustva učenja i okoline u kojoj se učenje događa. Učitelj se u konstruktivističkoj nastavi još naziva i (su)konstruktor znanja (Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017). Palekčić (2002) veliki naglasak stavlja na osiguravanje konstruktivne okoline i stoga navodi obilježja takve okoline: autentičnost, situiranost, raznovrsnost situacija i raznovrsnost perspektiva gledanja. U konstruktivističkom obliku učenja težište se stavlja na procese učenja na kompleksnim i autentičnim problemima, umjesto na produkte učenja (Palekčić, 2002). Topolovčan, Rajić i Matijević (2017) pišu kako je bitno obilježje konstruktivističkog učenja situiranost, odnosno situacijsko učenje, a koje objašnjavaju kao proces učenja kod kojeg se praktičnim aplikacijama u stvarnim situacijama uči uz interakciju s društvenom i fizičkom okolinom.

Topolovčan, Rajić i Matijević (2017) navode sumirana obilježja konstruktivističke nastave drugih autora te navode sedam tih obilježja. Prvo obilježje je to da je primarni cilj nastave suradničko konstruiranje znanja, sljedeće je da učitelj uvažava učenikovo mišljenje i osjećaje, također da učenici i učitelj zajedno poučavaju i uče. Četvrto obilježje koje navode je da društvena interakcija dominira u nastavi, peto obilježje je da su u kurikulumu implementirane kulture učenika, šesto obilježje je da su uz intelektualne, prihvaćene i učenikove fizičke i čuvstvene potrebe i posljednje obilježje je da se vrednuje individualni napredak pojedinca. Provedenom analizom obilježja konstruktivističkog učenja, ono se može poistovjetiti s projektnom nastavom, iskustvenim učenjem, učenjem rješavanjem problema, učenjem usmjerenim na djelovanje, učenjem istraživanjem i otkrivanjem te učenjem igranjem (Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017).

Kako je kod konstruktivističke nastave i učenja naglasak na individualnom konstruiranju znanja te se također i vrednuje individualni napredak pojedinca, izbačeno je broičano ocjenjivanje. Povodnici konstruktivističke nastave, broičano

ocjenjivanje smatraju ekstrinzičnom motivacijom kod koje učenici svoje znanje određuju na temelju nagrade, odnosno dobivene ocjene (Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017). Palekčić (2002) navodi kako kod konstruktivističkog učenja ne postoji objektivno znanje koje bi učiteljima dalo mogućnost obilježavanja znanja kao točnog ili netočnog, već postoji subjektivno znanje za svakog učenika individualno te su zbog toga formirani drugačiji načini i oblici vrednovanja kao što su učenički portfolio, samo vrednovanje, izvedba radova i opisno ocjenjivanje.

2.4. *Kritike konstruktivističke nastave*

Kako postoje zagovaratelji konstruktivističke nastave i učenja, isto tako postoje i oni koji se tome učenju protive, pa tako postoji i nekoliko kritika koje se odnose na konstruktivističku nastavu i učenje. Terhart (2003) navodi kritike s didaktičkog gledišta.

Prva kritika odnosi se na problem socijalizacije i prenošenja kulture, jezika i povijesti na mlade naraštaje (Terhart, 2003). Terhart (2003) navodi kako je smisao odgoja i obrazovanja socijalizacija čovjeka te očuvanje i razvoj kulture, a ako bi se, kako zagovara konstruktivistička nastava, dopuštalo svakom pojedincu individualno konstruiranje spoznaja o svijetu koje već zapravo postoje u čovjeku, onda bi to bilo nemoralno i neetički. Prva kritika pruža i obranu nastavnih predmeta jer navodi kako je ljudska vrsta prikupila znanja u vidu svoje kulture i povijesti koja bi se mogla učiti, pa se stoga ona moraju generalizirati te klasificirati u predmete i na taj način poučavati (Terhart, 2003).

Druga kritika odnosi se na kontekstualno ili situacijsko učenje. Terhart (2003) smatra da se učenje treba događati u svrsishodnim, smislenim i stvarnim životnim situacijama te naglašava važnost primjene stečenih znanja i vještina u svakodnevnom životu. Nadovezujući se na to, javlja se pitanje koliko je situacijsko učenje moguće primijeniti na neku drugu situaciju, odnosno u kojoj mjeri se stečena znanja i vještine u nekom kontekstu mogu iskoristiti u nekom drugom kontekstu. Terhart (2003) navodi kako je važno generalizirati znanja i vještine te ih sustavno organiziranim učenjem prenositi na učenike i na taj način ih učiniti primjenjivima u svakodnevnom životu u različitim situacijama.

Treća kritika odnosi se na vrednovanje i učenička postignuća. Kako konstruktivistička nastava i učenje naglašavaju individualno konstruiranje znanja i kako u toj situaciji ne postoji točan ili netočan odgovor te ispravno ili neispravno znanje tako ni ne postoji način na koji bi se to znanje mjerilo i ne zna se što i kako vrednovati (Terhart, 2003).

Osim kritika s didaktičkog gledišta, postoje kritike i s psihološkog gledišta. Topolovčan, Rajić i Matijević (2017) navode kako brojni psiholozi pronalaze problem u konstruktivističkoj nastavi zbog toga što je takav oblik učenja nevođen ili minimalno vođen i ne pridaje pažnju pitanju ljudske kognitivne arhitekture, pitanju kognitivnog opterećenja te pitanju razlika između novaka i eksperta. Kako bi učenici mogli samostalno istraživati i otkrivati, oni prvo moraju naučiti kako to raditi pa je zbog toga vođeno učenje, odnosno učenje i otkrivanje uz pomoć poučavanja superiornije u odnosu na samostalno učenje istraživanjem i otkrivanjem (Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017). Brojni psiholozi naglašavaju i važnost predznanja, odnosno navode kako je konstruktivističko učenje učinkovitije kod učenika koji imaju predznanje dok kod učenika bez predznanja nije učinkovito. Učenici s predznanjem o nekom problemu su u mogućnosti obrađivati i analizirati podatke o tom problemu, sintetizirati postojeće i nove činjenice te donijeti zaključak iz dobivenih podataka (Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017).

3. PEDAGOŠKE I DIDAKTIČKE KONCEPCIJE KONSTRUKTIVISTIČKOG PRISTUPA U ODGOJU I OBRAZOVANJU

Kao što je već navedeno, obilježja konstruktivističke nastave i konstruktivističkog učenja moguće je zamijetiti u obilježjima pokreta i pravaca reformskih pedagogija. Tehnološki i znanstveni pomaci koji su se dogodili tijekom druge polovice devetnaestog stoljeća i prve polovice dvadesetog stoljeća uvelike su utjecali i na razvoj i promjene koje su se događale u području obrazovanja. Ako konstruktivistička nastava i konstruktivističko učenje naglašavaju učenje kao aktivan proces i nastavu smatraju kao zajednički rad učenika i učitelja, onda je takvo učenje poznato još od grčkog doba (Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017). U novije doba, od druge polovice devetnaestog stoljeća pa sve do danas, konstruktivistička nastava i konstruktivističko učenje smatra

se nastavom u kojoj dominira učenje istraživanjem i otkrivanjem, učenje djelovanjem, problemsko i projektno učenje te suradničko učenje te se kao takvo spominje u nastavnoj literaturi i praksi. Psihologijska istraživanja koja dokazuju obilježja konstruktivističke nastave pojavljuju se usporedno s pojavom projekata i pravaca nove reformske pedagogije (Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017).

3.1. Pokret za umjetnički odgoj

Prve ideje pokreta za umjetnički odgoj potekle su iz Engleske sredinom devetnaestog stoljeća, ali su svoj procvat doživjele tek krajem devetnaestog stoljeća na području Njemačke (Bognar i Matijević, 2002). Predstavници pokreta za umjetnički odgoj nastojali su gotovo trideset godina postaviti, umjetnički odgoj kao primaran način učenja. Njihova nastojanja ostavila su određeni pečat na unutarnjoj organizaciji i koncepciji škole. U razdoblju od 1890. do 1914. umjetnički odgoj je dobio tretman posebnog područja u stvaralaštvu, u svim predmetima te u školskom životu počele su se naglašavati umjetničke dimenzije i vrijednosti i tih je godina objavljeno nekoliko knjiga o umjetničkom odgoju. Crtanje, pjevanje i tjelesno vježbanje postali su umjetnički predmeti koji pridonose umjetničkom odgoju (Bognar i Matijević, 2002). Bognar i Matijević (2002) pišu kako je na ovaj način umjetnost dospjela u središte sustavnog odgoja, a naglašeno je i spontano dječje umjetničko stvaralaštvo.

3.2. Pokret radne škole

Pokret radne škole započeo je uvođenjem ručnog rada u školu, a nastavljen je traženjem ravnoteže između intelektualnog i fizičkog rada u školi. Pojavi ovog pokreta uvelike su pridonijele promjene u načinu proizvodnje uvjetovane drugom industrijskom revolucijom. Unatoč jačanju industrijske proizvodnje i dalje su bile potrebne vješte ruke u tvorničkoj i izvan tvorničkoj proizvodnji. Pokret radne škole neposredno je vezan uz dva njemačka pedagoga, Georga Kerschensteinera i Huga Gaudiga koji su zastupali dva smjera pokreta radne škole. Kerschensteiner je zagovarao manualni smjer koji se temeljio na uvođenju ručnog rada i radionica u škole. Suprotno Kerschensteinerovu smjeru, Gaudig je zagovarao smjer radne škole slobodne duhovne djelatnosti koja se ne temelji samo na fizičkom ručnom radu, već se orijentira na samostalan rad učenika čime god se oni bavili. U prvoj polovici dvadesetog stoljeća pronalazi se neka sredina između dva navedena ekstremna zagovaranja pa se tako u

školama stvaraju uvjeti za raznovrsne aktivnosti učenika, u prvi plan se stavlja dijete i njegove aktivnosti. U ovako organiziranoj radnoj školi učenici samostalno određuju cilj rada, samostalno biraju metode, sastavljaju i ostvaruju plan rada te provjeravaju i ocjenjuju rezultate rada. Ovakav koncept škole priprema i osposobljava učenike/djecu na samostalan rad u budućnosti (Bognar i Matijević, 2002, Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017). Radna škola imala je veliki utjecaj i na organizaciju nastave u hrvatskim školama tijekom tridesetih godina dvadesetog stoljeća pa se tako u školama njegovala aktivna nastava, radna nastava, ručni rad, rad učenika u školskim vrtovima i voćnjacima te rad u školskim radionicama (Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017).

3.3. „Stara“ i „Nova“ škola

Stara škola je didaktički naziv za školu devetnaestog stoljeća koju karakterizira naglašena orijentacija na intelektualni razvoj te na isticanje materijalnog zadatka nastave. U *staroj školi* je tako prevladavao intelektualizam i didaktički materijalizam (Bognar i Matijević, 2002). U takvoj školi učitelji su bili subjekti, a učenici su bili u ulozi objekta na kojega su učitelji prenosili znanje i iskustva (Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017). U didaktici se takva nastava naziva *nastava usmjerena na učitelja* i u takvoj nastavi većina opreme je služila učitelju za njegove predavačko-prikazivačke aktivnosti dok su glavni izvori znanja bili učitelji (Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017). *Stara škola* bila je obilježena frontalnom i predavačko-prikazivačkom nastavom u učionicama u kojima je sjedilo četrdeset do pedeset učenika. Učenici su po nekoliko sati dnevno samo sjedili, slušali i gledali što i kako radi učitelj te je takav način dovodio do poteškoća s održavanjem radne discipline u razredu. Još jedno od važnih obilježja *stare škole* bilo je to da su učitelji imali povišeni dio učionice na kojem su stajali i predavali kako bi bolje vidjeli učenike te kako bi učenici bolje vidjeli i čuli učitelja. Na taj način, uz sva ostala navedena obilježja, dodatno se naglašavala važnost i superiornost učitelja (Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017). Kao kritika takve škole javlja se sredinom devetnaestog stoljeća pokret za umjetnički odgoj i krajem devetnaestog stoljeća pokret radne škole. Oba navedena pokreta nazivaju se pokretom *nova škola* (Bognar i Matijević, 2002). Topolovčan, Rajić i Matijević (2017) navode kako su kritiku *stare škole* započeli poznati europski pedagozi Jean-Jacques Rousseau, Johan Heinrich Pestalozzi i Friedrich Fröbel. Krajem devetnaestog stoljeća, u školama se sve više primjećuju didaktički scenariji u kojima su učenici aktivniji od učitelja te uz koje se uči glavom, srcem i rukama (Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017). Na taj

način se počela mijenjati i uloga učitelja i učenika, pa su tako učenici postajali subjekti u raznoraznim aktivnostima, dok su učitelji postajali objekti i svoju ulogu predavača su zamijenili ulogom organizatora i suradnika u učeničkim aktivnostima. Nastava usmjerena na učitelja koja je prevladavala u staroj školi zamijenjena je nastavom usmjerenom na učenika (Bognar i Matijević, 2002; Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017).

3.4. *Progresivna pedagogija*

Istovremeno sa javljanjem potrebe za promjenom načina obrazovanja u Europi, javlja se jednaka potreba i u Americi pod nazivom progresivna pedagogija. Javlja se potkraj 19. stoljeća, a svoj procvat doživljava u prvoj polovici 20. stoljeća (Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017). Središnja osoba i pokretač progresivne pedagogije je John Dewey, poznati filozof i pedagog (Bognar i Matijević, 2002). U vrijeme razvijanja progresivne pedagogije, sa znanstvenog gledišta, postojala je podjela na racionalizam i empirizam. Zastupnici racionalizma smatrali su da se stvarnost može spoznati isključivo mišljenjem, dok su zastupnici empirizma smatrali da je spoznaja stvarnosti određena iskustvom (Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017). Racionalizam je prevladavao u središnjoj Europi, a empirizam u Velikoj Britaniji. John Dewey je pokušao objediniti racionalizam i empirizam te se priklonio pragmatizmu. Njegov pristup učenju temeljio se na tome da učenici do spoznaje dolaze iskustvom, a kasnije o tome razgovaraju i promišljaju (Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017). Osnovu za svoje ideje, Dewey je pronalazio u djetetu, odnosno u njegovim interesima i potrebama. Dewey je naveo četiri osnovna djetetova interesa, a to su interes za komuniciranje s ljudima, interes za istraživanje, interes za rad i interes za umjetničko izražavanje (Bognar i Matijević, 2002). Bognar i Matijević (2002) nadalje objašnjavaju kako se pedagoški koncept Johna Deweya temelji na konkretnom radu s djecom u školskim radionicama i laboratorijima, te u školskom vrtu, voćnjaku, polju i drugdje u prirodi bez uporišta u obveznim nastavnim planovima i programima. Hegel u svojoj ideji slobode tvrdi da učenje zahtijeva aktivnost, a obrazovanje vidi kao oblik svjesnoga samorazvoja koji podrazumijeva osobni trud i odgovornost, a njegovim idejama, Dewey još dodaje proces refleksije koji daje priliku za promišljanje o doživljenom iskustvu (Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017). Osim Johna Deweya, progresivnu pedagogiju razvijao je i dograđivao Willim H. Kilpatrick koji je izložio koncept nastavnog rada po projektima. Kilpatrick razlikuje četiri vrste projekata, a to

su projekt oblikovanja, projekt estetskog doživljavanja, projekt rješavanja problema i projekt uvježbavanja vještina (Poljak, 1965). Kilpatrick je to zamislio na način da učenici prema svojim interesima, uz dogovor s učiteljem, rade na određenom projektu u grupama. Njihov rad u grupama dijeli se na nekoliko faza, a to su zajedničko postavljanje problema, iznošenje hipoteza za rješavanje problema, izrada plana za rješavanje problema, izvođenje rada prema definiranom planu, izvođenje zaključaka te primjena zaključaka u praktičnom životu. U ovakvom obliku nastave, učitelj savjetuje, organizira i posredno pomaže učenicima dok učenici razvijaju individualne sposobnosti, socijalizaciju, samostalnost i snalažljivost te se osposobljavaju za rješavanje problema (Poljak, 1965). Kako bi učitelj bio u mogućnosti voditi, organizirati i savjetovati tijekom projektne nastave, on mora imati jaku bazu općeg znanja te znanja o pojedinom učeniku, mora biti spreman osigurati razumijevanje svijeta s obzirom na učenikova iskustva i znanja te mora biti spreman ulagati u planiranje i organizaciju (Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017). Pokret „nova škola“ u Europi i progresivna pedagogija u Americi označavaju reformska događanja u teoriji i praksi koja kritiziraju tradicionalnu školu devetnaestog stoljeća i nude nova rješenja. Kritika starih i nuđenje novih teorija i rješenja traje još i danas (Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017).

3.5. *Montessori pedagogija*

Maria Montessori, talijanska liječnica s doktoratom iz filozofije, ubraja se među velike kritičare razredno-satnog sustava te je poznata kao osnivač Montessori-sustava, odnosno pedagogije za razvoj predškolske i osnovnoškolske djece (Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017). Montessori sustav i učenje bliski su načelima radne škole te se temelje na teorijama Sigmunda Freuda koji je uočio da mnoge teškoće odraslih proizlaze iz načina života i učenja u djetinjstvu i iz tog razloga je Maria Montessori pokušala stvoriti model učenja koji će ukloniti i smanjiti pojavu kasnijih životnih problema. Montessori sustav polazi od ideje slobode, odnosno slobodnog odgoja. Maria Montessori smatrala je da djeca trebaju imati potpunu slobodu u odlučivanju i djelovanju pa se tako i zalagala za prava djece i njihov neometan razvoj. Njoj odgoj nije bio samo šturo podučavanje djece već osmišljeni rad i okolina gdje djeca mogu ostvariti sve svoje potencijale i mogućnosti (Seitz i Hallwachs, 1997). Osnovne psihičke potrebe djece su kretanje, red, jezik i ljubav prema svojoj okolini i za

zadovoljavanje tih potreba osigurani su potrebni materijali. Na popis tih materijala pripadaju materijali za svakodnevni život (čišćenje, zaključavanje...), materijali za razvijanje pokreta, materijali za razvijanje osjeta, materijali za jezik i materijali za matematiku. Svi navedeni materijali su uredno složeni u prostoriji za aktivnosti djece, ali od svake vrste materijala samo jedan komplet te se na taj način djecu uči strpljenju jer dok netko koristi neki materijal, drugi mora pričekati na red (Matijević, 1994). Djeci je omogućeno slobodno i spontano biranje materijala koji će koristiti i sama odlučuju koliko dugo će ga koristiti. Velika pozornost se pridaje i samostalnosti djece te tako već u predškolskim grupama djeca sama pospremaju sav materijal, sama uređuju radno mjesto, rade u vrtu, hrane životinje i slično. Kod Montessori-sustava naglasak je na Montessori-fenomenu koji se odnosi na to da dijete samostalno i spontano uzima neki materijal te se tada javlja koncentracija kako bi se izvršio zadatak, a uz izvršeni zadatak javlja se osjećaj zadovoljstva. Takav način učenja pridonosi razvoju radne discipline uz dječju slobodu. Jedina kritika Montessori-sustava je zanemarivanje socijalizacije djece i ograničavanje slobodne igre bez didaktičkih materijala (Bognar i Matijević, 2002). Moto Montessori pedagogije je: *Pomozi mi da to učinim sam(a)*, odnosno Montessori pedagogija temelji se na tome da djetetu samo treba omogućiti da spozna kako osobnim djelovanjem može biti neovisno i postići stvari koje želi (Montessori, 2014).

3.6. Waldorfska pedagogija

Waldorfska pedagogija i waldorfska škola temelji se na raznovrsnim aktivnostima učenika, odnosno na učenju glavom, srcem i rukama. Osnivač waldorfske škole je Rudolf Steiner, austrijski filozof. Waldorfska škola se od samog početka razvija pod utjecajem Marie Montessori, pokreta radne škole i pokreta za umjetničkim odgojem (Bognar i Matijević, 2002). Načela waldorfske pedagogije su orijentacija sadržaja na duhovne potrebe i duševni razvoj učenika, snažan naglasak na nastavu umjetnosti i ručni rad, koedukacija spolova i djece iz različitih socijalnih sredina i slojeva, prelaženje u viši razred bez ocjena i ponavljanja, učenje dvaju stranih jezika u osnovnoj školi, suradnja učitelja i roditelja na zajedničkim odgojnim zadacima te stjecanje znanja u izvornoj stvarnosti. Veliki naglasak stavlja se i na euritmiju koja ujedinjuje glazbu, govor, tjelesne vježbe i scenski izraz. Ručni rad sastavni je dio ove pedagogije od prvog do zadnjeg razreda školovanja pa tako učenici tijekom dvanaestogodišnjeg školovanja upoznaju niz praktičnih zanata važnih za svakodnevni

život čovjeka. Još jedno od važnih obilježja ove pedagogije je i da nema propisanih obveznih udžbenika već su izvori znanja izvorna stvarnost i dijelovi izvorne stvarnosti uneseni u školske prostore. (Bognar i Matijević, 2002). Za razliku od Montessori pedagogije, waldorfska pedagogija veliki naglasak stavlja na socijalizaciju mladih te tako učenik svih dvanaest razreda boravi u istom kolektivu kako bi se učenici i učitelj međusobno povezali i upoznali u najvećoj mogućoj mjeri (Bognar i Matijević, 2002). U waldorfskoj školi svako jutro počinje osobnim pozdravljanjem učitelja sa svakim učenikom, zatim slijedi recitiranje stihova, pjevanje pjesmica i igranje malih igara kojima se učenici pripremaju za ono o čemu će učiti. Frontalni način nastave razbija se sjedenjem u krugu gdje su i učenici i učitelj ravnopravni. U nastavku slijedi učenje stranih jezika, euritmija, glazba, ručni rad i tjelovježba (Seitz i Hallwachs, 1997). Topolovčan, Rajić i Matijević (2017) objašnjavaju kako dnevni raspored nastavnih aktivnosti slijedi logiku, od glave preko srca do ruku, odnosno od intelektualnih, preko konativnih do motoričkih aktivnosti. Učionice waldorfske škole uključuju fleksibilni namještaj, ormar s raznim materijalima, vješalice za košulje, stalak za sušenje likovnih radova, stol za svetkovine na kojem se nalaze materijali koji podsjećaju na godišnje doba ili važne svetkovine tijekom mjeseca te zelenu ploču na kojoj je najčešće nacrtan crtež u boji koji ilustrira glavnu priču ili temu planiranu za nekoliko narednih dana. Svaka waldorfska škola ima i dvoranu za euritmiju, radionice s alatom, učionice na otvorenom te školski vrt (Matijević, 1994). Prema Seitz i Hallwachs (1997) temelj waldorfske škole je poštivanje individualnosti i slobode.

3.7. *Pedagogija Celestina Freineta*

Misao vodilja Freinetove pedagogije je: „Kroz život – za život – aktivnim radom!“ (Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017). U skladu s tim, Freinet se trudio sva školska događanja povezati sa životom te je nastojao učenički rad obogatiti s čim više praktičnih, kreativnih i istraživačkih aktivnosti (Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017). Osnovne karakteristike Freinetove pedagogije su polazak od učeničke slobode i prava na izražavanje vlastitog mišljenja, ne korištenje službenih propisanih udžbenika, stjecanje znanja iz primarnih izvora i izvorne literature, izrada školskih novina s učeničkim radovima, njegovanje igara i natjecanja u prirodi bez korištenja rekvizita i organizacija učeničkih zadruga (Bognar i Matijević, 2002; Matijević, 1994). Freinetova pedagogija temelji se na stjecanju više učenja uz manje poučavanja, a to se

u nastavnoj praksi ostvaruje uz provođenje što više individualnih, grupnih i razrednih projekata koji su najčešće istraživački orijentirani kako bi učenici stekli kompetencije prikupljanja podataka i prezentiranja rezultata (Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017). Za razliku od tradicionalnih učionica, učionice po uzoru na Freineta uređene su tako da svaki učenik može pronaći svoje mjesto za rad, bio to individualni ili grupni rad, stolice su pokretne koje u kratkom vremenu mogu biti razmještene u krug, uređeno je i radno mjesto, jedno ili najčešće više njih, za aktivnosti tiskanja i umnožavanja učeničkih radova. U svakoj školi uređen je i prostor za ručni rad u koji učenici mogu u svako doba dana otići i izraditi nešto po svojoj želji. Osim unutarnjih učionica, često je uređena i učionica na otvorenom u školskom dvorištu za potrebe oblikovanja nastave na otvorenom (Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017). Freinetov školski sustav naglašava samostalnost učenika, učeničko literarno stvaralaštvo, povezivanje škole i životne sredine te školska samouprava (Bognar i Matijević, 2002).

3.8. *Jena-plan*

Jena-plan je pedagoški koncept oblikovanja nastave čiji je začetnik Peter Petersen. Temelj oblikovanja nastave za Petersena je obitelj zbog toga što se dijete u obitelji osjeća ugodno, a tako se treba osjećati i u školi. Bognar i Matijević (2002) pišu kako se u školama koje rade po konceptu Jena-plana nastoje stvoriti pogodnosti koje dijete ima kod kuće pa se tako škola smatra zajednicom djece, roditelja i nastavnika, a učenje se smatra sastavnim djelom zajedničkog života. Ono po čemu se oblikovanje nastave kod Petersena razlikuje od svih ostalih reformskih pedagogija jest to što su kod Petersena oblikovana mješovita razredna odjeljenja što znači da u jednom razrednom odjeljenju zajedno rade učenici koji pohađaju dva do tri različita razreda (Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017). Osim mješovitih razrednih odjeljenja i školske prostorije su uređene po uzoru na obiteljski dom pa se tako u svakoj prostoriji nalaze brojne male stolice, stolovi, ležajevi i ormarići koje djeca raspoređuju po želji (Bognar i Matijević, 2002). Kako se u svakoj obitelji slave rođendani i posebne prilike, tako se i u pojedinom razrednom odjeljenju kod Petersena naglasak stavlja na proslavu i poštivanje važnih datuma. Razlika od tri godine između najmlađih članova i najstariji članova razrednog odjeljenja iziskuje stavljanje naglaska na individualizaciju učenja (Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017). Matijević (1994) objašnjava kako se veliki naglasak stavlja i na početak i završetak radnog tjedna, te također na početak radnog

dana. Svaki radni tjedan započinje se malim svečanostima koje obilježavaju prelazak iz slobodnog vikenda u radni školski tjedan. Na tim svečanostima sudjeluju učenici, roditelji i nastavnici, a osim određene svečanosti, provodi se i sastanak o predstojećim temama u radnom tjednu. Po završetku tjedna iznose se rezultati rada, izvodi se neka scenska igra, recitiranje ili pjevanje. Velika pozornost kod Jena-plana posvećuje se igri i razgovoru (Bognar i Matijević, 2002). Jena-plan je primjer stvaranja uvjeta za kontakt djece sa stvarnošću te za spontan i prirodan razvoj učenja bez predmetno-satnog i razrednog sustava (Bognar i Matijević, 2002).

4. RAZREDNO OZRAČJE

Bošnjak (1997) navodi kako postoji toliko definicija ozračja koliko i istraživača. U hrvatskom jeziku postoji nekoliko termina koji su prihvaćeni kao istoznačnice pojmu ozračje, a to su: klima, okolina, ugođaj i atmosfera (Bošnjak, 1997). Matijević i Radovanović (2011) razredno (nastavno) ozračje definiraju kao kvalitetu odnosa u nastavnom procesu. Isti autori navode kako je razredno ozračje rezultat nastavnikova odnosa prema učenicima i odnosa učenika prema nastavniku te se taj odnos naziva socijalna klima. Isto tako, razredno ozračje poistovjećuje se i s atmosferom tijekom nastavnog procesa koja izaziva ugodu ili neugodu te se taj odnos naziva emocionalna klima. Razredno ozračje također je određeno obilježjima razreda kao radnog okruženja, a obilježja su fizički izgled razreda, odnosno opremljenost i kvaliteta uređenja razreda, nadalje način odvijanja nastavnih procesa, specifične norme i vrijednosti koje vrijede za taj razred, razredni duh te očekivanja u pogledu uspjeha u radu i ponašanja učenika (Vlahek, 2016). Bošnjak (1997) navodi značajke svakog razrednog ozračja: ozračjem dominira subjektivni aspekt, ozračje sačinjavaju čimbenici kojih je pojedinac svjestan, ali i oni kojih je nesvjestan, ozračje je uvijek vezano uz sudionike određene okoline, izrazito je dinamično te je promjenjivo. Razredno-nastavno ozračje često se koristi kao mjerilo kvalitete odgojno-obrazovnog procesa (Bošnjak, 1997).

Svaka organizirana skupina koja konstantno radi i uči kao grupa u određenom vremenskom periodu ubrzo oblikuje određenu grupnu klimu, odnosno ozračje koje prevladava (Evans, Harvey, Buckley i Yan, 2009). Priroda ozračja u takvoj grupi rezultat je postavljenih pravila, stila vođenja grupe, dominacije pojedinaca, normi,

kulturnih tradicija, očekivanja i međusobnih odnosa (Kelly i Barsade, 2001). Ozračje određene grupe je karakteristično obilježje te grupe koje utječe na sve članove, može se mijenjati s vremenom te može biti poticajno ili demotivirajuće (Barsade, 2002). Guangbao i Timothy (2021) definiraju razredno ozračje kao održavanje reda tijekom učenja, kontroliranje učeničkog lošeg ponašanja te pružanje potpore učenicima. Isti autori navode kako se određeno razredno ozračje koristi kao strategija koju učitelji koriste za upravljanje razredom.

Škola danas se uvelike razlikuje od škole kakva je bila na samom početku. Od samog postanka, neprestano se mijenja i razvija, a njezin razvoj je determiniran društvenim, kulturnim i tehnološkim promjenama te razvojem znanosti i pedagogije (Domović, 2003). Razvoj i promjene u školstvu koje su obuhvaćale ciljeve obrazovanja, sadržaj, način rada te odnos između učenika i nastavnika utjecale su i na promjene u školskom i razrednom ozračju (Domović, 2003). Poljak (1988) navodi nekoliko karakterističnih etapa u razvoju školstva, a to su srednjovjekovna škola, stara škola, nova škola i suvremena škola. Škola u srednjem vijeku bila je autoritarno orijentirana u kojoj je učitelj bio subjekt, a učenik objekt. Naglasak je bio na mehaničkom memoriranju zadanih lekcija i reproduciranju zapamćenog te se od učenika očekivala poniznost i poslušnost. Pitanje povezano sa ozračjem, klimom ili kulturom u školi nije bilo ni postavljeno (Poljak, 1988). U osamnaestom i devetnaestom stoljeću razvijala se stara škola koja je pokušala prevladati srednjovjekovnu školu, ali u tome nije uspjela. I dalje je u svojoj osnovi ostala autoritarna škola. Jedina razlika između srednjovjekovne i stare škole je u tome da je stara škola bila otvorenija što se tiče dostupnosti obrazovanja koje je bilo dostupno širem sloju pučanstva (Poljak, 1988). Nove spoznaje u području pedagogije i drugih znanosti početkom dvadesetog stoljeća dovele su do novih pogleda na školstvo i obrazovanje. Sve se više prihvaćala nastava koja je bila orijentirana na učenika, a ne na učitelja, nastava u kojoj je učenik u središtu zbivanja. Potaknuta različitim pravcima reformne pedagogije razvila se nova (radna, aktivna) škola u kojoj su sadržaj, sredstva i metode rada prilagođene učeniku, a učitelj postaje savjetnik i organizator nastavnog procesa (Domović, 2003). U literaturi se navode brojne razlike između stare i nove škole. Neke od njih su promjene u oblicima rada, ulozi nastavnika, komunikaciji, opremi i izgledu škole, organizaciji nastave i slično. Karakteristike nove škole su pojava grupnog i individualnog rada, nastavnik postaje organizator i savjetnik,

uspostava dvosmjerne komunikacije te se namještaj vezanog tipa zamjenjuje namještajem nevezanog tipa (Domović, 2003). Sve navedene promjene i razlike dovode i do postavljanja pitanja o školskom i razrednom ozračju te ono postaje jedno od važnijih obilježja svake škole.

4.1. Školsko i razredno ozračje

U pedagoškoj literaturi spominju se školsko ozračje i razredno ozračje i važno je razlikovati jedno od drugoga. Školsko ozračje ili školska klima uključuje odnose nastavnika prema drugim nastavnicima, učenicima, administrativnom osoblju i ravnatelju dok razredno ozračje ili razredna klima podrazumijeva odnose između nastavnika i njihovih učenika ili samo između učenika u promatranom razredu (Domović, 2003). Domović (2003) piše kako je poznato da se škole međusobno razlikuju te prilikom prvog posjeta školi, posjetitelj odmah po ulasku stječe dojam o općoj atmosferi, odnosno o školskoj klimi koja vlada u toj školi. Školska klima usko je povezana sa izgledom i uređenjem školske zgrade, učionica, laboratorija, ureda te igrališta. Domović (2003) navodi kako je školska klima relativno trajna kvaliteta školske sredine koja utječe na ponašanje njezinih članova i koja se temelji na zajedničkoj percepciji ponašanja u školi, a pod utjecajem je formalne organizacije, neformalne organizacije, ličnosti sudionika i upravljanja školom.

Jurić (1993) navodi kako se u svakoj školi razlikuje školska od razredne klime pa je tako moguće govoriti o makroklimi koja se odnosi na školsku klimu i o mikroklimi koja se odnosi na razrednu klimu.

Matijević (1997) dijeli odgojno-obrazovno ozračje na školsko ozračje i razredno-nastavno ozračje. Za školsko ozračje navodi kako je uvjetovano pedagoškim i didaktičkim čimbenicima te ovisi o ravnatelju škole, stručnim suradnicima, učiteljima, nastavnicima i drugim djelatnicima škole dok za razredno-nastavno ozračje piše kako je to ukupno stanje odnosa u jednom razrednom odjelu za vrijeme raznih aktivnosti.

Bošnjak (1997) razredno-nastavnu klimu definira kao unutarnju relativno konstantnu kvalitetu skupa obilježja nekog razreda koji utječe na njihovo zadovoljstvo nastavom. Obilježja koja Bošnjak (1997) navodi su: utjecaji u organizaciji i realizaciji nastavnog procesa, ukupno stanje odnosa u razrednoj zajednici za vrijeme nastavnih aktivnosti, emocionalni ton u interpersonalnoj komunikaciji te proces koji se uspostavlja između učenika i učitelja tijekom interakcije.

4.2. *Socijalna klima*

Prema Bognaru i Matijeвиću (2002) socijalnom klimom se smatra kvaliteta ukupnih odnosa sudionika odgojno-obrazovnog procesa, a to su ponajprije nastavnik i učenici. Taj odnos uvelike je uvjetovan ponašanjem i kvalitetom ličnosti nastavnika (Bognar i Matijeвиć, 2002). Pod pojmom socijalne klime smatra se i odnos učenika s drugim učenicima te uloga i status pojedinog učenika u određenoj grupi. Osim navedenih odnosa, u socijalnu klimu ubrajaju se i odnosi u obitelji pojedinog učenika te odnosi nastavnika i roditelja (Bognar i Matijeвиć, 2002). Na socijalnu klimu utječu različiti oblici ponašanja od strane nastavnika pa se tako razlikuju dominantno i integrativno ponašanje (Bognar i Matijeвиć, 2002). Dominantno ponašanje od strane nastavnika onemogućuje samostalnost učenika, ne poštuje individualne razlike među učenicima, ne uzima u obzir njihove interese ni potrebe već ih samo prisiljava na prilagođavanje i poštivanje krutih zahtjeva i pravila. S druge strane, integrativno ponašanje od strane nastavnika omogućuje razvoj kreativnosti, spontanosti i samostalnosti kod učenika te potiče rast i razvoj svakog pojedinca individualno (Bognar i Matijeвиć, 2002). Na socijalnu klimu također utječu i različiti oblici vođenja od kojih se razlikuju autoritarno, indiferentno i demokratsko vođenje (Bognar i Matijeвиć, 2002). Autoritarno vođenje karakteristično je za tradicionalnu školu u kojoj dominira frontalni oblik nastave i na takvoj nastavi učenici su pasivni promatrači koji slušaju i gledaju nastavnika i izvršavaju njegove zahtjeve. Kod indiferentnog vođenja nastave, nastavnik se čini nezainteresiranim za učenikovo mišljenje, ponašanje učenika ne nagrađuje ni ne kažnjava, već jednostavno odradi ono što je isplanirao bez obzira na to jesu li učenici prisutni ili nisu. Treći oblik vođenja razreda je demokratski (autoritativni) i kod tog oblika nastavnik nastoji ohrabrivati i poticati učenike, uvažava njihovo mišljenje te uvijek pokušava pronaći rješenje koje odgovara svima (Sedlar, 2018). Osim oblika ponašanja i oblika vođenja, na socijalnu klimu utječe i odnos nastavnika prema učenicima, a tu se razlikuju direktni i indirektni odnos (Bognar i Matijeвиć, 2002). Osim nastavnikova utjecaja na socijalnu klimu, važno je spomenuti i utjecaj učenika, odnosno njihovog međusobnog odnosa. Zbog prevelike izloženosti agresivnim filmovima te zbog prisustva agresivnog ponašanja u obitelji i društvu vršnjaka, učenici su često potaknuti na jednako takvo ponašanje. Na agresivno ponašanja dodatno još utječu prevelike skupine učenika u jednom razredu te sjedilački način nastave (Bognar i Matijeвиć, 2002). Agresivno ponašanje je tako ponašanje koje

negativno utječe na socijalnu klimu. Važan čimbenik socijalne klime su i suradnički odnos među učenicima te natjecateljski odnos (Bognar i Matijević, 2002).

4.3. *Emocionalna klima*

Emocionalnom klimom se smatra osjećaj ugone ili osjećaj neugode kod sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Pozitivna emocionalna klima prisutna je kada i nastavnici i učenici rado dolaze u školu te s zanimanjem i oduševljenjem sudjeluju u zajedničkim aktivnostima te ovakva klima utječe na pozitivan odnos djece prema školi (Bognar i Matijević, 2002). Nepovoljna emocionalna klima prisutna je kada se kod nastavnika i učenika može primijetiti strah od neuspjeha te kada oni nerado borave u školi te takva klima utječe na često bježanje iz škole i izostajanje s nastave (Bognar i Matijević, 2002). Kako bi se prevladao strah i došlo do osjećaja sigurnosti u školi potrebno je napraviti neke promjene. Tradicionalna škola bila je izgrađena upravo na tom strahu od neuspjeha koji je kod učenika, ukoliko je došlo do neuspjeha, budio nezadovoljstvo i pad vlastite vrijednosti te potresao odnose u obitelji, a u nekim slučajevima dovodio i do samoubojstva (Bognar i Matijević, 2002). Kako bi se zaustavio takav način školstva, počele su se javljati brojne promjene kojima bi se prevladao strah od neuspjeha i poticao uspjeh kod svakog učenika pojedinačno. Takav oblik odgojno-obrazovnog procesa postigao bi se na način da se svakom učeniku pojedinačno zadaju zadaci i zahtjevi koje on može riješiti te na taj način postići uspjeh (Bognar i Matijević, 2002). Osim učenika, strah od neuspjeha osjećaju i nastavnici koji se boje kontrole kojoj su izloženi, boje se negativnog suda o vlastitom radu od strane nadležnih, roditelja te nastavnika na sljedećem stupnju obrazovanja. Nesigurnost u uspjeh realiziranja nastavnog plana i programa u vrlo kratkom vremenu također budi strah kod nastavnika. Još jedan čimbenik koji utječe na strah kod nastavnika je postojanje straha kod učenika koji uzrok tog straha pronalaze u nastavniku i zbog toga pronalaze razne načine kojima bi napakostili nastavniku (Bognar i Matijević, 2002). Atmosfera je također važan čimbenik koji utječe na emocionalnu klimu odgojno-obrazovnog procesa, a kako bi ona umjesto atmosfera dosade bila atmosfera učenja potrebno je proći kroz složeni proces promjena. Tradicionalnu školu karakterizira atmosfera dosade koja se kod učenika javlja zbog besmislenosti učenja, a kod nastavnika zbog beskonačnog ponavljanja istog sadržaja iz godine u godinu (Bognar i Matijević, 2002). Prihvatanje prirodnog učenja i učenja koje za učenike ima smisla u

trenutku kada ga uče ključno je za postizanje atmosfere učenja. Učenje pisanja kojemu se pridodaje značenje u smislu mogućnosti pisanja pisma djedu i baki ili prijateljima u drugim mjestima, učenje o povijesti mjesta kroz proučavanje spisa, provođenje anketa među građanima i odlazak u povijesne građevine, učenje o svojim predcima kroz razgovor s roditeljima i izradu obiteljskog stabla samo su neki od primjera kojima se može potaknuti učenike na aktivno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu i postići atmosfera učenja umjesto atmosfere dosade (Bognar i Matijević, 2002). Nastavnik je također važan čimbenik u postizanju određene atmosfere te on treba biti prirodan i iskren, ne treba glumiti ili pretvarati se i samo na taj način će postići ugodnu atmosferu učenja (Bognar i Matijević, 2002).

5. ČIMBENICI KOJI UTJEČU NA RAZREDNO OZRAČJE

Osim sudionika nastavnog procesa i njihovog međusobnog odnosa, veliku ulogu imaju i brojni čimbenici koji izravno ili neizravno utječu na razredno ozračje. Neki od čimbenika su obilježja nastavnika, obilježja učenika, obilježja nastave i izgled učionice.

5.1. Obilježja nastavnika

Svaki nastavnik ima svoje specifično ponašanje u razredu, a to ponašanje naziva se stil upravljanja razredom, a vrlo često je razredno ozračje rezultat nastavnikova stila vođenja i upravljanja razredom. Kao što je već prije objašnjeno, razlikuju se tri stila upravljanja razredom: autoritarno, demokratsko i indiferentno (Bognar i Matijević, 2002). Autoritarno vođenje razreda povezuje se s frontalnom nastavom i tradicionalnom školom u kojoj je naglasak na učitelju, a učenici su u pasivnom položaju. Indiferentan stil vođenja je stil u kojem je učitelj ravnodušan, ne predstavlja autoritet i pokazuje nezainteresiranost za nastavu i učenike. Demokratski stil vođenja je stil u kojem se učitelj smatra jednim od članova razreda, potiče i razmjenjuje mišljenja s učenicima i uključuje učenike u aktivnosti (Bognar i Matijević, 2002). Bognar i Matijević (2002) navode kako stil vođenja razreda od strane nastavnika uvjetuje određenu socijalnu klimu razreda, pa se tako razlikuju potpuno slobodna socijalna klima koja je rezultat indiferentnog stila vođenja, demokratska klima kao rezultat demokratskog stila vođenja te agresivna i apatična klima kao rezultat reakcije

na autoritarni stil vođenja. Stil vođenja razreda često je rezultat nastavnikovih crta ličnosti koje također utječu i na motivaciju kod učenika (Bognar i Matijević, 2002).

5.2. *Obilježja učenika*

Bošnjak (1997) o ukupnim obilježjima učenika govori da se odnose na socioekonomski status, brojčani omjer spolova u odjelu i zajednička obilježja razredne skupine koja se odnose na prosječnu inteligenciju, predznanje, razinu značajnih sposobnosti te stavovi koji određuju odnos prema učenju, nastavi i školi. Važan čimbenik razrednog ozračja je i motiviranost učenika za rad, a motivacija učenika dijeli se na vanjsku motivaciju, unutarnju motivaciju i na očekivanje uspjeha (Kyriacou, 2001). Unutarnja motivacija odnosi se na to u kolikoj mjeri će učenici sudjelovati u nekoj aktivnosti kako bi zadovoljili svoju znatiželju i zainteresiranost. Vanjska motivacija odnosi se na sudjelovanje u nekoj aktivnosti kako bi se postigao određeni cilj koji može biti pohvala nastavnika ili roditelja, nagrada ili povlastica. Očekivanje uspjeha je motivacija koja se temelji na osjećaju učenika da će uspjeti u određenoj aktivnosti. To znači da zadaci koji se stavljaju pred učenike trebaju biti realistični i učenici moraju biti u mogućnosti riješiti ih (Kyriacou, 2001).

5.3. *Obilježja nastave*

Matijević (1998) navodi kako zbog dominacije frontalne nastave orijentirane na nastavnika, učenici negativno doživljavaju razredno ozračje. Kako bi se to promijenilo, treba neprestano mijenjati rad na nastavi, provoditi istraživačke projekte, odlaziti na izlete, koristiti didaktičke igre. Nastava kojom bi se poticalo pozitivno razredno ozračje trebala bi biti orijentirana na učenika u kojem on zajedno sa nastavnikom istražuje, zaključuje i iskustveno uči. Uloga nastavnika u ovom slučaju bila bi promijenjena, on bi postao savjetnik i organizator u zajedničkom radu s učenicima.

5.4. *Izgled učionice*

Kyriacou (2001) ističe kako razred treba biti čista, ugodna, svijetla, prozračna i uredna prostorija u kojoj se nalazi odgovarajuća oprema za razvijanje pozitivnog

razrednog ozračja. Primjerena upotreba plakata, vizualnih materijala te izloženi učenički radovi također pridonose razvoju pozitivnog razrednog ozračja. Raspored klupa trebao bi biti funkcionalan, a ploča i nastavnik vidljivi. Uređivanje i održavanje urednosti učionica trebala bi biti zadaća učenika jer bi se na taj način razvijala odgovornost o održavanju prostora u kojem najviše borave (Kyriacou, 2001).

6. KONSTRUKTIVISTIČKA NASTAVA I RAZREDNO OZRAČJE

Konstruktivizam u odgojno-obrazovnom procesu objašnjava školu kao veću zajednicu u kojoj je optimalno ozračje za učenje ono u kojem se škola shvaća kao podupiruća zajednica učenika i nastavnika u kojoj se oni brinu jedni za druge, sudjeluju u donošenju važnih odluka i u kojoj postoje zajednički ciljevi, vrijednosti i norme (Koludrović i Reić Ercegovac, 2013). Iste autorice navode kako se u konstruktivističkoj nastavi naglasak stavlja na aktivno učenje tijekom kojeg se prepoznaju i prihvaćaju potencijali učenika i daje se mogućnost razvijanju specifičnih interesa svakog pojedinca te se pokušava izbjegavati kruto poučavanje činjenica i generaliziranje. Kako bi se konstruktivistička nastava mogla održavati na način na koji je osmišljena potrebno je osigurati uvjete nužne za rad, a to su kvalitetno razredno-nastavno okruženje i kvalitetna komunikacija između sudionika nastavnog procesa (Koludrović i Reić Ercegovac, 2013). S obzirom na to da konstruktivistička nastava veliki naglasak stavlja na kvalitetno razredno ozračje, a razredno ozračje se definira kao kvalitetan odnos između sudionika nastavnog procesa, potrebno je pri planiranju i realiziranju nastave staviti naglasak na poštivanje učeničkih razvojnih specifičnosti, njihove motivacije te poticati komunikaciju (Koludrović i Raić Ercegovac, 2013). S razvojem nove, suvremene škole koja pruža otpor tradicionalnoj školi, intrinzična motivacija je postala sve važniji čimbenik odgojno-obrazovnog procesa. Razredno ozračje u kojem su omogućeni optimalni izazovi i bogati izvori stimulacije i autonomnosti, može imati pozitivan utjecaj na povećanje intrinzične motivacije kod učenika, a povećanje motivacije u konačnici dovodi do osjećaja kompetentnosti, zadovoljstva i većeg akademskog uspjeha (Koludrović i Raić Ercegovac, 2013). Evans i suradnici (2009) također navode kako su brojna istraživanja pokazala međusobni utjecaj i korelaciju između pozitivnog razrednog ozračja i motivacije za učenjem te aktivnog sudjelovanja u nastavi. Jednako tako se otkrila i veza između razrednog ozračja i socijalnog ponašanja učenika, odnosno došlo se do zaključka kako pozitivno

razredno ozračje utječe na smanjenje nasilnog ponašanja, omalovažavanja i konflikata između učenika (Evans i suradnici, 2009).

Najvažnija obilježja konstruktivistički oblikovane nastave su međusobna razmjena znanja između učitelja i učenika, jednakost autoriteta između sudionika nastavnog procesa, učitelj postaje voditelj i organizator aktivnosti te je naglasak na heterogenosti razreda (Bada i Olusegun, 2015). Didaktički ciljevi konstruktivističke nastave uvelike se razlikuju od ciljeva tradicionalne nastave. Konstruktivistička nastava stavlja naglasak na učenike kojima se pruža mogućnost samostalnog izbora učenja, pred učenike se stavljaju autentični i stvarni zadatci, naglašava se nastava orijentirana na učenika tijekom koje učenici imaju priliku surađivati, komunicirati i zajednički donositi zaključke te se nastoji koristiti što više različitih izvora i načina prezentiranja (Bada i Olusegun, 2015). Kada učitelji rade po principu konstruktivistički oblikovane nastave tada kod učenika pobuđuju motivaciju za učenjem, učenici počinju aktivno sudjelovati na nastavi te učenje i stjecanje novih znanja i vještina doživljavaju jako ozbiljno (Guangbao i Timothy, 2021). Učitelji koji su svoju nastavu oblikovali na temeljima konstruktivizma povećali su svoju učinkovitost u interakciji s učenicima te u korištenju različitih metoda (Guangbao i Timothy, 2021). Povezanost konstruktivističke nastave i razrednog ozračja može se vidjeti kroz nekoliko elemenata, a to su uloga učitelja u razredu, aktivnosti učenika, odnos između učenika, način poučavanja te način stjecanja novih znanja i vještina (Alzahrani i Woollard, 2013). U razredu u kojem učitelj poštuje različita mišljenja učenika, potiče ih na interakciju i razgovor, omogućuje im učenje u stvarnim situacijama i stjecanje stvarnih iskustava, stavlja pred njih autentične zadatke te provodi učenje putem rješavanja problema može se osjetiti pozitivno i motivirajuće razredno ozračje. Takvo razredno ozračje dovodi do zajedničkog rada kako bi se postigao zajednički postavljen cilj te utječe na povećanje osjećaja zadovoljstva, povezanosti i pripadnosti nekoj zajednici, odnosno razredu (Alzahrani i Woollard, 2013).

7. ZAKLJUČAK

Sve važnije obilježje nastave u suvremenom školstvu je individualna i aktivna konstrukcija znanja od strane učenika, a ne samo učiteljevo puko prenošenje činjenica i definicija. U literaturi se takav oblik nastave navodi pod pojmom konstruktivistička

nastava. Uvidom u stručnu literaturu o konstruktivističkoj nastavi i razrednom ozračju može se zaključiti kako jedno utječe na drugo. Konstruktivistička nastava kao suvremeni oblik odgojno-obrazovnog procesa donosi nove oblike ponašanja nastavnika prema učenicima te učenika prema nastavnicima. Potaknuta konstruktivističkim uvjerenjima, nastava u suvremenom školstvu, oblikuje se kao obostrana komunikacija između sudionika nastavnog procesa, učenik se stavlja na prvo mjesto, naglašava se njegova važnost i uvažava se njegovo mišljenje te se poštuje individualnost u razvoju kod svakog pojedinca. Za razliku od tradicionalne škole u kojoj je nastava bila usmjerena na učitelja kojeg su učenici samo gledali, slušali i izvršavali njegove zahtjeve, suvremena škola potiče nastavu usmjerenu na učenika. Konstruktivistička nastava temelji se na tome aktivnom učenju kroz koje svaki pojedinac individualno stječe znanje. Također, konstruktivističkom nastavom pokušava se dati smisao svakoj novoj informaciji i svakom novom iskustvu. Konstruktivizam kao oblik nastave temelji se na nekoliko principa pa tako s obzirom na to da je dokazano kako je mozak u mogućnosti paralelno raditi i procesuirati više stvari tako se i konstruktivističkim učenjem naglašava učenje koje se odvija kroz više različitih aktivnosti. Nadalje, konstruktivističkim učenjem se nastoji povezati cijela fiziologija čovjeka, odnosno nisu važne samo intelektualne sposobnosti već i tjelesne. Također, učitelj treba biti osoba koja potiče iznošenje ideja i misli, povezivanje tih ideja i misli s nečim što već postoji, razgovor i unaprjeđivanje ideja te realizaciju istih. Pogrešno je od učenika tražiti učenje napamet i kruto ponavljanje svega što učitelj kaže. Učenici bi trebali biti slobodno odabrati i pronaći najbolji način za učenje i shodno tome, učitelji bi trebali poštivati individualne razlike između učeničkog shvaćanja i doživljavanja stvari. Učenje oduvijek uključuje i svjesne i nesvjesne procese pa tako učenici trebaju imati osigurano vrijeme u kojem oni samostalno shvate točno što i kako su naučili nešto te na koji način je to povezano s nečime što već znaju i kako će to iskoristiti u budućnosti. Stručno je dokazano kako ljudi najbolje uče u stvarnim situacijama i kroz praksu što znači da učenicima treba osigurati prostor i situacije koje su najbližnje stvarnom životu te ih treba poticati na aktivno učenje i isprobavanje stvari. Na taj način, učenici će imati najbolje rezultate i najviše će zapamtiti. Konstruktivističkom nastavom naglašava se jedinstvenost svake osobe, odnosno svakog učenika i u skladu s tim se i oblikuje nastava putem koje se pokazuju i usvajaju različite aktivnosti, a učenici mogu odabrati ono u čemu su najbolji ili ih najviše zanima. Nadalje, svako učenje na neki je način povezano sa okruženjem,

kulturom i ozračjem u kojem se učenik nalazi. Iz tog razloga ozračje i okruženje trebalo bi biti pozitivno i poticajno za rad i učenje, a učenici bi se trebali osjećati sigurno.

Navedene promjene i karakteristike konstruktivističke nastave utjecale su na odnos učenika prema školi pa su tako učenici školu počeli doživljavati pozitivnim mjestom gdje se mogu slobodno izražavati, iznositi svoje ideje i misli te razgovarati o svojim problemima. Promjene su utjecale i na nastavnike koji s radošću i zanimanjem dolaze na posao jer imaju mogućnost pokazati i iskoristiti svoju kreativnost u radu s učenicima te na zanimljiv i inovativan način organizirati nastavu. Suvremena škola je počela naglasak stavljati na motivaciju u nastavi pa se tako počelo raspravljati i o razrednom ozračju koje bi trebalo biti motivirajuće. Također, razredno ozračje trebalo bi biti izazovno i pobuditi zanimanje kod učenika. Promjene uvedene u školu generalno su utjecale na poboljšanje razrednog ozračja i razred je postao mjesto u kojem se sudionici međusobno poštuju, uvažavaju mišljenja i potrebe te potiču individualni razvoj. Bognar i Matijević (2002) navode: „Radi se zapravo o tome da se povoljna klima može stvoriti samo kad su odgoj i obrazovanje u skladu s ljudskim potrebama i interesima. Ako oni to nisu, onda je to uvijek manje ili više oblik nasilja koje se (kako god bilo „nježno“) ne može odvijati bez straha, dosade, represije i autoriteta.“ Mnoga istraživanja su pokazala značajnu povezanost između učinkovitosti učitelja i konstruktivističkog načina poučavanja pa su tako učitelji koji su radili po principima konstruktivističke nastave postizali bolju učinkovitost, učenici su postizali bolje rezultate i cjelokupni proces nastave bio je bolji i zanimljiviji učenicima, ali i samome učitelju. Također postoje istraživanja kojima se proučavala povezanost između učinkovitosti učitelja i razrednog ozračja pa je tako dokazano kako učitelji koji imaju veću učinkovitost imaju također i bolje razredno ozračje te na bolji način vode razred. U takvom okruženju, gdje vlada dogovor, dobra i pozitivna komunikacija te međusobno poštovanje, lako je postići dobre rezultate. Principi konstruktivističke nastave utjecali su na postizanje pozitivnog razrednog ozračja i na taj način doprinijeli poboljšanju razrednog uspjeha, ali i uspjeha svakog učenika individualno. Učitelji koji su promislili o svojim tehnikama poučavanja i prihvatili principe konstruktivističke nastave postali su učitelji koji potiču učenike da osjete na koji način im aktivnosti pomažu u shvaćanju okoline. Propitujući sebe i svoje strategije, učenici polako postaju eksperti u učenju. U dobro oblikovanom i organiziranom razrednom okruženju i ozračju, uz pravilno vođenje učitelja, učenici uče kako učiti.

8. LITERATURA

1. Alzahrani, I. (2013). The Role of the Constructivist Learning Theory and Collaborative Learning Environment on Wiki Classroom, and the Relationship between Them. *World Academy of Science, Engineering and Technology, International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, 10, 891-894.
2. Anderson, G. (2005). *Fundamentals of educational research*. London: Falmer Press.
3. Bada, S. O., & Olusegun, S. (2015). Constructivism learning theory: A paradigm for teaching and learning. *Journal of Research & Method in Education*, 5(6), 66-70.
4. Barsade, S.G. (2002). The ripple effect: emotional contagion and its influence on group behaviour. *Administrative Science Quarterly* 47, 644-675.
5. Bereiter, C. (1994). Constructivism, socioculturalism, and Popper's World 3. *Educational Researcher*, 23(7), 21-23.
6. Bognar, L., Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
7. Bognar, L. (2012). *Pedagogija kao odraz postojećeg ili kreiranja mogućeg*. Opatija: Drugi kongres pedagoga Hrvatske.
8. Bošnjak, B. (1997). *Drugo lice škole*. Zagreb: Alinea.
9. Bošnjak, Z. (2009). Primjena konstruktivističkog poučavanja i kritičkog mišljenja u srednjoškolskoj nastavi sociologije: pilot-istraživanje. *Revija za sociologiju*, 40[39] (3-4), 257-277. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/48991>
10. Burrell, G. & Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organizational analysis*. London: Heinemann Educational Books.
11. Domović, V. (2003). *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Jastrebarsko: Naklada Slap
12. Dubovicki, S., Topolovčan, T. (2020a). Through the looking glass: methodological features of research of alternative schools. *Journal of Elementary Education*, 13(1), 55-71.
13. Dubovicki, S., Topolovčan, T. (2020b). Methodological and Thematic Trends: A Case Study of Two Pedagogical Journals in Croatia. U: A. Lipovec, J. Batič i E. Kranjec (Ur.), *New Horizons in Subject-Specific Education/Research*

- Aspects of Subject-Specific Didactics* (str. 159-180). Maribor: University of Maribor, University Press.
14. Evans, I.M., Harvey, S., Buckley, L., & Yan, E. (2009). Differentiating classroom climate concepts: Academic, management, and emotional environments. *Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 4, 131 - 146.
 15. Guangbao, F., & Timothy, T. (2021). Investigating the Associations of Constructivist Beliefs and Classroom Climate on Teachers' Self-Efficacy Among Australian Secondary Mathematics Teachers. *Frontiers in Psychology*, 12.
 16. Jurić, V. (1993). Školska i razredno-nastavna klima. U; Drandić, B. (ur.), *Priručnik za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova*. Zagreb: Znamen.
 17. Kelly, J. & Barsade, S.G. (2001). Mood and emotions in small groups and work teams. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes* 86, 99-130.
 18. Koludrović, M., Reić Ercegovac, I. (2014). Uloga razredno-nastavnog ozračja u objašnjenju ciljnih orijentacija učenika. *Društvena istraživanja*, 23 (2), 283-302. <https://doi.org/10.5559/di.23.2.04>
 19. Kyriacou, C. (2001). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
 20. Lodico, M. G., Spaulding, D. T. & Voeglte, V. G. (2006). *Methods in educational research: From theory to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
 21. Maras, N., Topolovčan, T., Matijević, M. (2018). Konstruktivistička didaktika i neurodidaktika u diskursu reformne pedagogije - Teorijska polazišta, dileme i komparacija. *Nova prisutnost*, XVI (3), 561-576. <https://doi.org/10.31192/np.16.3.9>
 22. Matijević, M. (1994). *Alternativne škole: didaktičke i pedagoške koncepcije*. Zagreb: Tipex.
 23. Matijević, M. (1997). Didaktički čimbenici odgojno-obrazovnog ozračja. U: Vrgoč, H., Bošnjak, B. (ur.) *Školsko i razredno-nastavno ozračje: put prema kvalitetnijoj hrvatskoj školi i nastavi: zbornik stručno-znantvenog skupa*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 33 – 44.
 24. Matijević, M. (1998). *Didaktičke strategije i razredno-nastavno ozračje na početku obveznoga školovanja*. Zagreb: Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja, 47 (1), 23-32.

25. Matijević, M., Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika: prinosi razvoju metodika nastavnih predmeta u srednjim školama*. Zagreb: Školske novine.
26. Matijević, M., Topolovčan, T. (2017). *Multimedijska didaktika*. Zagreb: Školska knjiga i Učiteljski fakultet.
27. Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks, CA: Sage
28. Montessori, M. (2014). *The Montessori Method*. London: Routledge.
29. Oliver, K.M. (2000). Methods for developing constructivism learning on the web. *Educational Technology*, 40(6).
30. Palekčić, M., Vollstädt, W., Terhart, E., & Katzenbach, D. (1999). Nastavni sadržaji i znanje. U A. Mijatović (Ur.), *Osnove suvremene pedagogije* (str. 291-336). Zagreb: Hrvatsko pedagoško-književni zbor.
31. Palekčić, M., (2002). Konstruktivizam – nova paradigma u pedagogiji? *Napredak*, 143(4), 403-413.
32. Poljak, V. (1965). *Cjelovitost nastave*. Zagreb: Školska knjiga.
33. Poljak, V. (1988). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
34. Prichard, A., & Woollard, J. (2010). *Psychology for the classroom: Constructivism and social learning*. London: Routledge.
35. Scott, D. & Usher, R. (Eds.). (2001). *Understanding educational research*. London: Routledge.
36. Sedlar, I. (2018). *UPRAVLJANJE RAZREDOM*. *Varaždinski učitelj*, 1 (1), 43-55. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/205412>
37. Seitz, M. & Hallwachs, U. (1997). *Montessori ili Waldorf?* Zagreb: Educa.
38. Tam, M. (2000). Constructivism, Instructional Design, and Technology: Implications for Transforming Distance Learning. *Educational Technology and Society*, 3 (2).
39. Topolovčan, T. (2016). Art-Based Research of Constructivist Teaching. *Croatian Journal of Education*, 18(4), 1141-1172.
40. Topolovčan, T. (2017). Utemeljena teorija u istraživanjima odgoja i obrazovanja. S. Opić, B. Bognar i S. Ratković (Ur.), *Novi pristupi metodologiji istraživanja odgoja* (str. 129-149). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

41. Terhart, E. (2003). Constructivism and teaching: A new paradigm in general didactics? *Journal of Curriculum Studies*, 35(1), 25-44.
42. Topolovčan, T., Rajić, V., Matijević, M. (2017). *Konstruktivistička nastava: teorija i empirijska istraživanja*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
43. Yates, L. (2004). *What does good education research look like? Situating a field and its practice*. Berkshire: Open University Press.
44. Vlahek, I. (2016). RAZREDNO-NASTAVNO OZRAČJE I RADNO ISKUSTVO UČITELJA. *Život i škola*, LXII (2), 119-130. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/179031>
45. von Glasersfeld, E. (2003). *Radical constructivism. A way of knowing and learning*. London: Routledge Publication.

KRATKA BIOGRAFSKA BILJEŠKA

Sanela Šimon rođena je 13.03.1998. godine u Čakovcu. Odrasla je u Murskom Središću, a srednju školu upisuje u Čakovcu, točnije Srednju školu Čakovec, opći smjer gimnazije koju završava polaganjem mature 2016. godine. Nakon srednje škole upisuje Učiteljski fakultet u Zagrebu – Odsjek u Čakovcu, smjer razredna nastava, modul Hrvatski jezik. Kroz studij, stručno-pedagošku praksu obavljala je u Osnovnoj školi Murško Središće te u dvije područne škole u Peklenici i Hlapičini, volontirala je u Dječjem vrtiću Selnica te održavala satove u sve tri osnovne škole u Čakovcu. Osim navedenog, upoznala se s radom i radila je u Gradskoj knjižnici Murško Središće te je radila u ljetnoj školi kao učiteljica.

Razumije, govori i piše engleski jezik, dok njemački jezik razumije i govori na početnoj razini. Uz navedena dva jezika, razumije, govori i piše i francuski jezik na početnoj razini. Služi se računalnim programima za obradu teksta, slike i zvuka, (Microsoft Office, Adobe Photoshop, Audacity).

IZJAVA O IZVORNOSTI DIPLOMSKOG RADA

Izjavljujem da je moj diplomski rad pod naslovom *Konstruktivistička nastava i razredno ozračje u osnovnom obrazovanju: teorijsko - komparativne perspektive* izvorni rezultat mojeg rada te da se u izradi istoga nisam koristila drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.

Vlastoručnim potpisom potvrđujem izjavu o samostalnoj izradi diplomskog rada.

POTPIS:
