

## STUDENTSKA PROSUDBA UČINKOVITOSTI INTEGRATIVNOG UČENJA

Vesna Buljubašić-Kuzmanović

Filozofski fakultet, Sveučilište u Osijeku

vbuljubasic@ffos.hr

**Sažetak** - *Proteklih smo godina mogli primijetiti eksploziju zanimanja za metode učenja grupiranih pod nazivom aktivno učenje i nastava usmjerena prema učeniku/studentu, u čijem su središtu aktivna uporaba teorijskoga znanja i individualno učenje. Međutim, u obrazovnoj je praksi i dalje prisutno mnogo nerazumijevanja i nepovjerenja u didaktičko-metodičke koncepcije iskustvene, doživljajne, problemske, skupne i suradničke nastave koje integrativno učenje uzimaju kao načelo djelovanja. Polazeći od te pretpostavke, zanimalo nas je koliko poticanje integrativnog učenja, ostvarenog posredstvom suradničkih i individualiziranih oblika rada, omogućuje studentima stjecanje i pokazivanje vještine nastavničkog poziva, upotrebu refleksivne diskusije i razvijanje vlastitog koncepta učenja.*

*Integrativno učenje, organizirano tijekom izvođenja predavanja i seminara didaktike u trajanju od 8 mjeseci, studentima je omogućilo mobilizaciju postojećih znanja i iskustava, preuzimanje inicijative u učenju, poticanje procjene i samoprocjene te kritičnosti, samokritičnosti, prilagodljivosti novim situacijama i različitosti. Studentske su prosudbe pokazale da tako organizirano samoučenje podržava refleksivnu diskusiju, anticipaciju i rad na vlastitom konceptu učenja, pridonosi timskom djelovanju i suradnji te primjeni novih ideja u praksi.*

**Ključne riječi:** *integrativno učenje, anticipacija, refleksija, samoprocjena, vlastiti koncept učenja*

### 1. Uvod

Osiguranje izvrsnosti i kvalitete u visokoškolskom obrazovanju podrazumijeva procese, aktivnosti i mehanizme posredstvom kojih se priznaje, održava i razvija kvaliteta visokog obrazovanja. To se posebno odnosi na kvalitetu nastave, što je bila glavna misao vodilja studenata 3.

godine dvopredmetnoga studija hrvatskoga jezika i književnosti Filozofskog fakulteta u Osijeku. Oni su, u sklopu nastave didaktike, trebali pokazati kritičnu svijest prema problemima znanja u raznim područjima, kao i u prostoru u kojem se ta područja dodiruju. Cilj je bio razvijati suvremene strateške pristupe nastavi koji se odnose na integrativno učenje te ocijeniti rezultate učenja u odnosu na korišteni integrativni strateški pristup. Zadatak je bio u jednoj manjoj osnovnoj školi iz osječkog okruženja zamisliti, istražiti, oblikovati, prilagoditi i prikazati projekte koji vode novom znanju i novim proceduralnim rješenjima vezanim uz nastavu orijentiranu na djelovanje, odnosno integrativno učenje. Naime, studenti, budući nastavnici, tradicionalno su poučavani o potrebi izrade plana nastavne jedinice na temelju onoga što planiraju poučavati. U fokusu je bio sadržaj učenja, a zanemarena činjenica kako planovi trebaju biti organizirani fleksibilno, interdisciplinarno i u vezi sa stvarnim životom, kako bi omogućili učenje (Jensen, 2003). Planiranje učenja, nasuprot planiranju nastavne jedinice, uključuje strategije međudjelovanja za poticanje i olakšavanje učenja te višestruke stilove učenja koji pridonose aktivnoj nastavi usmjerenoj prema studentu, odnosno nastavi usmjerenoj prema djelovanju i integrativnom učenju (Wood, 1995). Planovi nastavne jedinice, čak i dobro osmišljeni, propast će ako nisu otvoreni prema učenju. Učenje se planira iz perspektive učenika/studenta, a interdisciplinarni pristup učenju najbolje odgovara učenju u stvarnom životu koje integrira i povezuje različita područja razvoja te daje novu kvalitetu učenju. Integrativno je učenje proces bliži načinu na koji ljudski mozak prirodno funkcionira pa takav pristup podržava didaktičko kretanje u smjeru koncepta nastave usmjerene na aktivnosti. Učenje je aktivna djelatnost koju može obaviti jedino učenik sam. Da bi se to ostvarilo, potrebna je nastava usmjerena prema učeniku. Raster za planiranje nastavnog sata, koji se uvježbava tijekom studija, a podrazumijeva rutinirano vođenju nastave, sada se napušta i nadomješta vlastitim tehnikama pripremanja i različitim konceptima učenja. Svaki nastavnik, u suradnji s učenicima, u kraćem ili dužem razdoblju razvija bogat metodički repertoar. Međutim, taj repertoar treba kontinuirano razvijati jer se i zadaće kojima uz pomoć tog repertoara treba ovladati također neprestano mijenjaju (Meyer, 2002). Stoga danas govorimo o stručnom usavršavanju i cjeloživotnom učenju te razvitku nastavnika kao cjelovitom, otvorenom, dinamičnom i trajnom procesu (Hrvatić, Piršl, 2007).

Integrativni pristup učenju naglašava intelektualni, društveni, emocionalni i estetski razvoj, podržava cjelovit razvoj učenika, ne usredotočuje se na izdvojene, uglavnom kognitivne aspekte. U središtu je integrativnog učenja individualiziran program usmjeren prema učeniku, a ne program usmjeren prema predmetu i vođen od nastavnika. Nova kultura učenja, usmjerena protiv tromog znanja, temelji se na kooperativno-integrativnim didaktičkim pristupima. Takav pristup učenju trebao bi osigurati one kvalifikacije koje su potrebne sada i u budućnosti. U tom kontekstu Terhart (2001) posebnu

pozornost pridaje strategijama aktiviranja onih koji uče i nastavi usmjerenoj na djelovanje – integrativnom učenju.

## 2. Integrativno učenje

Integrativno učenje usmjereno je aktivnostima kao metodičkom načelu nastave, a odnosi se na to da učenik/student i nastavnik zajednički pokušavaju nešto učiniti, prakticirati, raditi, aktivirajući pritom što više osjetila. Učenje i rad, mišljenje i djelovanje, škola i život, potrošnja i proizvodnja, razum i osjetilnost ponovno se međusobno približavaju, a teorija i praksa doživljavaju se cjelovito (1987, Gudjons; Terhart, 2001,185). Integrativno učenje (učenje koje se temelji na suradnji u kojoj se pojmovi poput partnerstvo, iskustveno i socijalno učenje ozbiljno shvaćaju) na početku je usmjereno prema suorganizaciji i suodgovornosti, a zatim, postupno, prema samoorganizaciji i samoodgovornosti. Uči se zajednički, jedan od drugoga, a interakcije ne usmjeravaju isključivo nastavnici.

Koncept integrativnog učenja može ujediniti mnoge poznate i srodne oblike nastave (učenje otkrivanjem, učenje konstruiranjem – učenje koje tvori i provjerava hipoteze), uspostaviti i održavati odnos obrazovanje – društvo i povezati se s interesima sudionika u nastavnom procesu. Uspostavlja se odnos sa ‘stvarnom zbiljom’, s izvanjskim životom (život iznova učiti iz života), životnim okruženjem učenika, uzajamnoj povezanosti stvari u životu, a ne samo s pojedinačnim aspektima određene znanosti ili predmeta (Terhart, 2001).

Integrativna nastava ili nastava usmjerena na djelovanje svjesna je svojih granica možda više od frontalne nastave koja smatra da se u konačnici baš sve može postići predavanjem i pokazivanjem. Bilo bi iluzorno sve sadržaje učenja temeljiti na integrativnom učenju. Ostali nastavni oblici ostaju i dalje nužni, ali zbog dominantnih pasivno-receptivnih oblika učenja danas je sveučilišnoj nastavi potrebna veća usmjerenost prema aktivnosti studenata i suradničko učenje kao jedan od najvažnijih pristupa nastavi (Bognar, 2006). Brojna istraživanja dokazuju kako nastavnici, ali i sveučilišni profesori, mogu iskoristiti dječje/studentsko međudjelovanje za poticanje i olakšavanje učenja.

### 2.1. Na čemu se temelji nužnost integrativnog učenja

Integrativno učenje polazi od načela o promijenjenoj ulazi škole i nastave u životu učenika/studenta, njihovim proširenim obvezama i sve duljim trajanjem obvezatnog školovanja. S obzirom na takve okolnosti organizirano učenje i poučavanje mora izmijeniti svoj karakter. Potrebno je napuštati intelektualno učenje, a poticati cjelovit razvojni proces učenika/studenta

povezan s osobnim iskustvom i vlastitom aktivnošću, kako bi se prevladalo mišljenje da škola/fakultet odvaja učenje od života. Odnosno, samo učenje je aktivan proces koji izrasta iz sučeljavanja pojedinca i njegove okoline, a temeljni oblik sučeljavanja čovjeka i svijeta je aktivnost, djelovanje (Terhart, 2001). Taj proces sučeljavanja s aktivnim svijetom uklopljen je u društvene odnose, procese i interakcije koji pridonose razvitku pojedinca, pri čemu iskustveno učenje dolazi do punog izražaja. Etape iskustvenog učenja, kao sastavnice integrativnog učenja, traže postavljanje očekivanja (ishoda učenja), usklađivanje, simuliranje, pripremu za primjenu, generalizaciju, korištenje analogije, usporedno rješavanje problema i metakognitivno izražavanje (Fogarty i sur., 1992).

Poznato je da djeca vole učiti i uspješnija su u učenju ako su sadržaji učenja životni i ako zadovoljavaju njihove potrebe, ciljeve i interese. Humanistički pristup djetetu polazi od pretpostavke da su sva područja djetetova razvoja: fizičko, društveno, emocionalno i kognitivno – integrirana. O tome Bredekamp (1996, 62) kaže: "Neprijmjerena je praksa promatrati djetetov kognitivni razvoj u sadržajno rascjepkanim područjima, gdje je rasporedom određeno vrijeme za svako područje." Znanost rascjepkana na discipline statična je (Peko, 1999, 215). Sve navedeno kazuje o nužnosti integrativnog učenja, odnosno tome usmjerene nastave. Stoga ćemo nešto više kazati o razumijevanju same prirode integrativnog učenja, njegovu tematskom i kurikularnom pristupu nastavi.

## **2.2. Razumijevanje integrativnog učenja: tematski i kurikularni pristup**

Walsh (1997) ističe da se integriranje nastavnoga programa može uspješno provesti tematskim planiranjem i učenjem. Tematski je pristup interdisciplinarni i svodi se na mrežno planiranje. Mreža čini okvir za integraciju sadržajnih područja i potiče učenike na korištenje vlastite kreativnosti, mašte i zanimanja kako bi oblikovali sadržaje i oblike učenja. Takav mrežni proces planiranja potiče povezivanje jednoga područja s drugim, pružajući mogućnosti za integrativni nastavni program. Tematski je pristup učenju uspješan jer udružuje gradivo čiji dijelovi čine jedinstvenu cjelinu.

Koraci tematskog planiranja sastoje se od (Walsh, 1997):

- izbora odgovarajuće teme
- pokretanja "oluje ideja" o sadržaju projekta
- dobrog upoznavanja teme proučavanja
- odlučivanja o tome kako će se ostvariti i vrednovati ciljevi učenja
- prikupljanja materijala vezanog uz temu
- planiranja iskustava koja će pomoći učenicima u zbližavanju s temom

- predstavljanja dijelova koje će ostvariti, kao i načina organizacije i provođenja učenja
- razmišljanja o zaključcima koji će proizaći iz proučavanja teme.

Integriranje tematskoga pristupa putem kurikuluma omogućuju kroskurikularne teme. Najčešća poveznica takva djelovanja jesu međupredmetne korelacije i sustav za implementiranje višestrukih inteligencija u kojem nema grupiranja prema sposobnostima učenika, već prema stilovima učenja (Jensen, 2003). Poznate su i zanimljive projektne aktivnosti koje kombiniraju istraživanja i proučavanja iz različitih disciplina, a ne proučavaju svaku zasebno. Danas su integrativni i interdisciplinarni pristupi kurikulumu imperativ želimo li da nam se učenici razvijaju u originalne mislitelje, koji o stvarima mogu razmišljati holistički, na zaokružen i cjelovit način, koji, kada se nose s nekim problemima ili pitanjima, mogu uključiti znanja i ideje iz mnogo različitih disciplina (Dryden, Vos, 2001).

Kurikulumska izgradnja moderne škole ne temelji se samo na integrativnom učenju/nastavi već na integriranju inovativnih pristupa i postignuća između više škola, u regiji, zemlji i izvan zemlje, što pridonosi integrativnim oblicima suradnje i ciklusu razvoja kvalitete utemeljene na učenju i poučavanju, životnom okružju razreda i škole, školskom partnerstvu, školskom menadžmentu, profesionalizmu i profesionalizaciji koji su obilježeni trajnim rastom i samorazvojem (Jurić, 2007). Integrativni kurikulum danas se smatra dobrim razvojnim pristupom školi, kao i mješoviti kurikulum, čija se metodologija i struktura izrade okreće prema participaciji više činitelja, a ostvaruje se na slobodan i kreativan način tijekom odgojno-obrazovnog procesa tako da maksimalno aktivira učenika (Previšić, 2007). Različiti koncepti, kategorije i teorijski pristupi kurikulumu govore o njegovim metaorijentacijama i područjima kompetentnosti, različitim pedagoško-didaktičkim usmjerenjima, u kojima se osobito ističe kurikulum (škola, nastava) usmjeren prema učeniku i sukonstruktivna procedura njegova nastajanja (Miljak, 2005). U tom smislu neka viša zadanost, kao vizija konačnog stanja ili model koji valja pod svaku cijenu primijeniti i ostvariti kao konačan cilj, gubi svaku smisao jer je traganje u isto vrijeme i kretanje prema cilju (Jurić, 2007, 245).

### **3. Integrativno učenje u nastavi didaktike**

Nastava didaktike na 3. godini dvopredmetnoga studija hrvatskoga jezika i književnosti (kombinacija: povijest, engleski i njemački jezik, knjižničarstvo), koja se tijekom akademske godine 2006./2007. na Filozofskom fakultetu u Osijeku odvijala po sustavu 1+1 (30 sati predavanja i 30 sati seminara), nastojala se ostvariti suradnjom, odnosno nastavom usmjerenom na studente i aktivnim učenjem. Tijekom predavanja primjenjivali smo različite oblike kooperativno-integrativnog učenja, a u seminarskoj smo nastavi pokušali

ujediniti učenje otkrivanjem, konstruiranjem i iskustveno učenje, kao srodne oblike suradničkog i integrativnog učenja, radom na zajedničkom projektu *Dan knjige*. Tijekom predavanja i seminara nastojalo se da studenti što više primjenjuju, pokazuju i tako razvijaju vještine nastavnčkog poziva, koriste se refleksivnom diskusijom i rade na razvoju vlastitog koncepta učenja. U projektu je sudjelovalo svih 45 studenata, uključujući voditelja, gosta na satu te vanjske suradnike.

Odluka o temi projekta bio je prvi korak u planiranju integrativnog učenja. U dogovoru s pedagoginjom jedne osnovne škole, koja je bila naš gost na satu, a čiju smo školu prethodno upoznali i posjetili, dogovorili smo projektnu temu *Dan knjige*. Odabrana se tema temelji na općim ciljevima nastavnoga programa, interesima, potrebama i iskustvima studenata, kao i raspoloživim izvorima koji potpomažu učenje. Smatrali smo da bi ta tema bila prikladna učenicima jer omogućuje različite pristupe i prilagodbe, što je potvrdila i pedagoginja škole koja nam je omogućila da upravo za njezinu školu planiramo djelovanje, odnosno razvijemo integrativni koncept učenja i nastave. Ciljana škola ima 217 učenika razredne nastave i 225 učenika predmetne nastave. Za učenike mlađe dobi, od 1. do 4. razreda, koji nisu bili naš uži interes djelovanja, tijekom obilježavanja *Dana knjige* predviđeni su višeizvorni pristupi dječjoj knjizi na način da se pročitana lektira otpleše, odglumi, otpjeva ili naslika i složi u jednu zajedničku priču uz još mnoge druge oblike stvaralaštva koji potiču čitanje i ljubav prema knjizi, a u skladu s učeničkim prijedlozima.

Posebnu smo pozornost usmjerili učenicima predmetne nastave jer je riječ o studentima koji će raditi upravo s učenicima te dobi. Stoga smo odabranu projektnu temu *Dan knjige* u potpunosti razradili za 225 učenika od 5. do 8. razreda, smještenih u 9 razrednih odjela. Nakon odabrane teme krenuli smo u mrežno planiranje na način da smo središnju temu *Dan knjige* stavili u sredinu velikog postera i oko nje nizali ideje povezane s odabranom temom. Olujom ideja dobili smo niz pojmova iz različitih područja, ali povezanih s knjigom, koje je trebalo istražiti, ujediniti i uključiti u zajedničku temu, vodeći računa o uzrastu i primjerenosti dobi učenika. Na taj smo način dobili 4 mreže (5.-8. razred) ili 4 knjige:

*Knjiga o knjizi* (hijeroglifi, pismo Egipta, Kine i Grčke, knjige i knjižnice Rima itd., sve do hrvatske glagoljice i pisačega pribora kroz povijest).

*Knjiga najvećih izuma* (vatra, kotač, balon, baterija, lokomotiva, dinamit, telefon, žarulja, radioprijamnik, televizor itd. sve do stoljeća komunikacije, računala i interneta).

*Knjiga flore i faune svijeta* (biljni i životinjski svijet prema klimi i podneblju kontinenta).

*Knjiga o umjetnosti* (književnost, likovna i glazbena umjetnost, film, ples, kazalište, arhitektura, kiparstvo, suvremena umjetnost i kultura).

Svaku od navedenih "knjiga" podijelili smo u 9 poglavlja, odnosno 9 mrežnih planova zbog 9 razrednih odjela. Unutar razrednih odjela planirali smo učenike podijeliti u četiri skupine. Na taj smo način dobili 32 skupine učenika za koje je trebalo didaktički oblikovati sadržaje i koncepte učenja vodeći računa o povijesnom slijedu i povezanosti samih događaja, ali još više o primjerenosti sadržaja i metoda učenja dobi učenika. Nakon tih zajedničkih koraka krenulo se u individualni rad. Svaki je student bio zadužen izraditi mapu učenja za odabranu skupinu učenika koristeći se integrativnim i iskustvenim učenjem tako da se radni zadaci oslanjaju na aktivne metode rada. Zadatak je bio definirati ciljeve, zadatke, sadržaje i aktivnosti učenja. Kako su aktivnosti jezgra integrativnog učenja, trebalo je voditi računa o ishodima učenja i načinu vrednovanja. Kako bi se to postiglo, iskorištena je Bloomova taksonomija ciljeva učenja: znanje (prepoznavanje informacija), razumijevanje (shvaćanje informacija), primjena (primjena znanja u rješavanju problema), analiza (razdvajanje informacija kako bi se prilagodile različitim situacijama), sinteza (primjena informacija radi poboljšanja kvalitete neke situacije ili života) i evaluacija (vrednovanje učinaka). Operacionalizacija ciljeva obavljena je s pomoću aktivnih glagola koji omogućuju: definiranje, imenovanje, opisivanje, objašnjavanje, raspravljavanje, uspoređivanje, izlučivanje, rangiranje, kreiranje i sl. aktivnosti usmjerenih prema učenju koje smo prethodno upoznali, vježbali i primjenjivali u predavanjima. Na isti su način studenti pristupili oblikovanju radnih mapa za učenike koje će im omogućavati da osmisle, izrade, pronađu, postavе, povežu, predvide, predlože, usporede, razlikuju, konstruiraju i razvijaju različite vještine upravljanja informacijama (sposobnost prikupljanja informacija iz različitih izvora). To je bila i najzahtjevnija faza rada, koja je rasla učenjem, uz puno radnog materijala, konsultacija, dogovaranja, suradnje i usklađivanja, na kojoj su intenzivno radila 32 studenta. Preostalih 13 studenata, koji su pratili i bili uključeni u cjelokupan rad, formiralo je pet skupina ili centara učenja. Prva je skupina imala zadatak snimiti radne materijale na CD-u za svaku pojedinu knjigu jer su radni materijali imali malo teksta, ali puno slika i vizualnog materijala. Druga i treća skupina izradile su male knjige-brošure pod nazivom *Zanimljiva matematika* i *Školski bonton*. Četvrta je skupina sastavila pjesmicu o Danu knjige i prevela je na engleski i njemački jezik te pomagala u računalnoj obradi podataka, umnožavanju radnoga materijala te vrednovanju. Petu su skupinu činili novinari koji su izradili plakate i drugi promidžbeni materijal u vezi s Danom knjige, smislili priloge za školsko glasilo te izradili pozivnice za roditelje i druge zainteresirane na zajedničku izložbu i prezentaciju uradaka.

Nakon završetka svih navedenih aktivnosti prema sličnom smo scenariju radili i na Fakultetu. Kao gošću na prezentaciju naših uradaka, odnosno seminarskih radova, pozvali smo pedagoginju škole prema kojoj smo bili usmjereni te zajedno s njom prošli hodogram implementacije i evaluacije. Pedagoginja je pohvalila studente i sve didaktičke materijale, prilagođene

aktivnom učenju i praćenju ishoda učenja, odnijela ih u školu s namjerom da ih pokaže svojim učenicima i nastavnicima, s dubokim uvjerenjem da će oni biti praktično iskorišteni. Iako je postojala ideja i poziv da upravo studenti, zajedno s nastavnicima dotične škole, ostvare integrativno učenje *Dan knjige*, zbog travanjskih ispitnih rokova i proljetnih praznika osnovnoškolaca, te nemogućnosti usklađivanja termina škole i studenata, to se nije moglo ostvariti.

#### 4. Vrednovanje učinaka integrativnog učenja

Integrativno učenje u nastavi didaktike možemo sagledati u akcijskome ponašanju i djelovanju studenata. Akcija ili akcijsko ponašanje studenata može se opisati kao dinamičan proces neprestanoga mijenjanja nastave i njezine učinkovitosti u kojoj studenti preuzimaju rizik rezultata i akcije. Cilj takva učenja je dobrobit svih uključenih strana, a da bi se to ostvarilo, bilo je potrebno razvijati tri vrste međusobnih potreba:

Potrebu za uključivanjem, odnosno održavanjem veza s aktivnostima drugih:

- a) ekspresivnim uključivanjem (potrebom uključivanja drugih),
- b) željenim uključivanjem (potrebom uključivanja od drugih).

Potrebu za nadzorom, odnosno održavanjem ravnotežnoga pristupa u zajednicama učenja:

- a) ekspresivnim nadzorom učenja (praćenje aktivnosti drugih),
- b) željnim nadzorom učenja (praćenje od drugih).

Potrebu za naklonošću, odnosno bliskim osobnim vezama s drugima:

- a) ekspresivnom naklonošću (prema drugima),
- b) željnom naklonošću (od drugih),
- c) međusobnom inkompatibilnošću: recipročnom, izvornom, promjenljivom.

Ako je krajnji cilj učenja bio dobrobit svih sudionika, opravdano se pitamo koliko smo u tome uspjeli, odnosno koliko je poticanje integrativnog učenja u visokoškolskoj nastavi pomoglo studentima da steknu i pokažu vještine nastavnčkoga poziva te razvijaju vlastiti koncept učenja. Da bismo dobili odgovor na to pitanje, na kraju akademske godine napravili smo završno vrednovanje (predavanja i seminara posebno) primjenom ljestvice za ocjenjivanje razvoja vještina, koje se u školama malo primjenjuju, a djelotvorne su za rad s cijelim razredom, manjom skupinom ili odabranim pojedincima. Ljestvicu čini popis od niz vještina koje se učenicima nude na procjenu prema skali od 4 ili 5 stupnjeva (Marsh, 1994).



Za potrebe ovog istraživanja izradili smo ljestvicu za samoprocjenu razvoja vještina koju je činilo 11 tvrdnji/aktivnosti. Zadatak studenata je bio da na numeričkoj i deskriptivnoj skali od 4 stupnja (1=slabo, 2=osrednje, 3=dosta, 4=jako) najprije procijene koliko su tijekom predavanja, a koliko tijekom seminara, razvijali i pokazivali vještine nastavničkoga poziva i radili na razvoju vlastitoga koncepta učenja i samovrednovanja. Značajnost razlika između procjena predavanja i seminara ispitali smo primjenom hi-kvadrat testa na način da smo samoprocjene studenata uzeli kao nekorisne (slab i osrednji razvoj vještina) i korisne (dostatan i jak razvoj vještina) – tablica 1.

Tablica 1: Procjene korisnosti integrativnog učenja, N=45

TVRDNJE Tijekom nastave didaktike bio/la sam u prigodi da...	Predavanja		Seminari		$\chi^2$	p
	Ne	Da	Ne	Da		
1. Mobiliziram postojeća znanja i iskustva.	13	32	6	39	2.401	0.121
2. Postavljam pitanja (sebi, drugima, profesoru).	6	39	2	43	1.234	0.266
3. Uočavam, definiram i preciziram problem.	10	35	4	41	2.114	0.146
4. Stvaram problemske situacije za učenje.	14	31	7	38	2.236	0.135
5. Preuzimam inicijativu za rješavanje problema (planiram, diskutiram, izlažem).	13	32	6	39	2.401	0.121
6. Rješavam problemske situacije (donosim odluke i odabirem korake kako bih otkrio/la odgovor na pojedina pitanja).	14	31	7	38	2.236	0.135
7. Razvijam i vježbam tehnike intelektualnog rada na zanimljivim i smislenim zadacima.	16	29	8	37	2,784	0.095
8. Istražujem, strukturiram, razvijam i dostižem vlastiti koncept učenja smisleno i kreativno.	8	37	4	41	0.865	0.352
9. Koristim refleksivnu diskusiju i radim na razvoju koncepta učenja.	18	27	8	37	4.381	0.036*

10. Razvijam kritičnost i samokritičnost te prilagodljivost novim situacijama i različitosti.	11	34	5	40	1.900	0.168
11. Tražim mogućnost generiranja novih ideja i njihove primjene u praksi.	11	34	5	40	1.900	0.168

\*p=0.05

Prije sagledavanja tako grupiranih podataka važno je napomenuti da su samo 0-3 studenta, ovisno o aktivnosti, procijenila da su tijekom predavanja i seminara slabo razvijala vještine nastavničkoga poziva i radila na vlastitom konceptu učenja i samovrednovanja, a 2-17 studenata osrednje, što smo također uzeli kao nekorisnu procjenu.

Procjene korisnosti poticanja integrativnog učenja u nastavi didaktike pokazale su da je tijekom predavanja, koja su bila ostvarena individualnim i suradničkim oblicima rada, malen angažman, ovisno o aktivnostima, pokazalo 1-3 studenta, osrednji 3-17 studenata, dostatan 14-23 studenta, a vrlo velik 8-17 studenata. Kod procjene seminarske nastave, koja je bila utemeljena na integrativnom, skupnom i individualiziranom učenju, malen angažman, ovisno o aktivnosti, pokazala su 0-3 studenta, osrednji 2-6 studenata, dostatan 20-24 studenta, a vrlo velik 14-19 studenata. Dobiveni podaci pokazuju da su studenti tijekom seminarske nastave bili znatno aktivniji, čemu je pridonio rad na razvoju vlastitoga koncepta učenja, odnosno individualizirani pristup učenju, što je tijekom predavanja, ovisno o aktivnostima i uključenosti pojedinoga studenta, slabije dolazilo do izražaja.

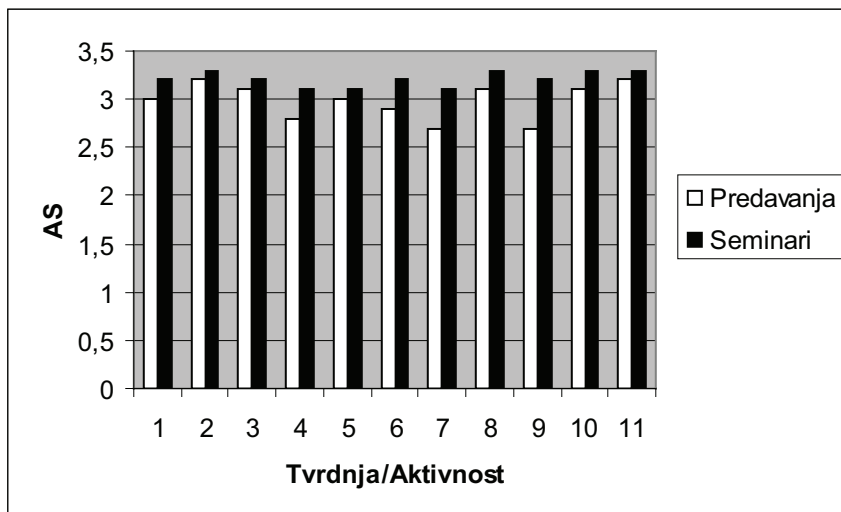
Kada smo procjene studenata razvrstali u korisne (Da) i nekorisne (Ne), dobili smo podatke da je malu ili osrednju korisnost od poticanja integrativnog učenja tijekom predavanja, ovisno o aktivnostima, imalo 6-18 (13-40%) studenata, a dostatnu i veliku 27-39 (60-87%) studenata. Procjene korisnosti seminarskoga rada pokazale su da su malu ili osrednju korist od poticanja integrativnog učenja, ovisno o aktivnostima, imala 2-8 (4-18%) studenta, a dostatnu i veliku 37-43 (82-96%) studenta.

Ako se iz dobivenih frekvencija izračunaju aritmetičke sredine, čiji nam pokazatelji daju prosječnu procjenu za svaku aktivnost, razvidno je da seminarska nastava, u odnosu na predavanja, studentima u prosjeku više omogućuje pokazivanje vještine nastavničkoga poziva i rad na razvoju vlastitoga koncepta učenja i samovrednovanja (grafikon 1).

Tijekom predavanja studenti su u prosjeku najviše postavljali pitanja sebi, drugima i profesoru (tvrdnja 2, AS=3.2) te tražili mogućnost generiranja novih ideja i njihove primjene u praksi (tvrdnja 11, AS=3.2). Tijekom seminara studenti su, osim već navedenog kod predavanja, u prosjeku najviše istraživali, strukturirali, razvijali i dostizali koncept učenja smisleno

i kreativno (tvrdnja 8, AS=3.3), razvijali kritičnost i samokritičnost te prilagodljivost novim situacijama i različitosti (tvrdnja 10, AS=3.3). Nešto slabije procjene o aktivnostima tijekom predavanja odnose se na vježbanje tehnika intelektualnoga rada na zanimljivim i smislenim zadacima (tvrdnja 7, AS=2.7) te korištenje reflektivne diskusije i razvoj koncepta učenja (tvrdnja 9, AS=2.7). Međutim, te aktivnosti u seminarskoj nastavi dostižu bolji učinak (tvrdnja 7, AS=3.1, tvrdnja 9, AS=3.2).

Grafikon 1: Prosječne procjene korisnosti integrativnog učenja, N=45



Iako su aktivnosti tijekom seminara na svih 11 tvrdnji procijenjene boljim prosječnim ocjenama od predavanja, hi-kvadrat test, izračunat na temelju bruto frekvencija (tablica 1), pokazuje da je razlika značajna samo na tvrdnji 9 (koristim reflektivnu diskusiju i radim na razvoju vlastitoga koncepta učenja),  $\chi^2 = 4.381$ ,  $p < 0.05$ , što je bio i cilj poticanjem integrativnog, suradničkog i individualiziranog učenja. Zajednički napori, s osloncem prije svega na didaktiku tematske nastave, rezultirali su anticipacijom tijeka učenja u novu obrazovnu vrijednost. Pođemo li od pretpostavke da su postignuća vidljiva samo tamo gdje se očekuju i provociraju, što je bio slučaj kod seminarske nastave, tada anticipacije u tijeku učenja mogu obavljati važnu korektivnu funkciju (Meyer, 2002), što se pokazalo kod predavanja na kojima se 27 (60%) studenata koristilo reflektivnom diskusijom i razvijalo vlastiti koncept učenja bez dodatnoga poticanja, što pokazuje da je integrativni pristup nastavi didaktike bio usmjeren prema studentima. To se potvrdilo na 10 od 11 tvrdnji/aktivnosti u kojima uočene razlike u procjeni korisnosti između predavanja i seminara nisu statistički značajne. Anticipacija tijekom nastave i učenja čini fleksibilnim, pridonosi motivaciji studenata i aktivnom ophođenju s teorijskim znanjem u izradi vlastitoga koncepta učenja uzimajući u obzir

didaktička i metodička polazišta i složenost pedagoške interakcije učenik–nastavnik.

Ujedno, rezultati nedvojbeno pokazuju kako je korisno i prijeko potrebno da student na sebi iskusi lutanja između različitih didaktičkih pristupa, koristi se refleksivnom diskusijom, razvija vlastiti koncept učenja te misli na učenike koji imaju vlastite interese, potrebe i ciljeve djelovanja. Sve to svi studenti, uz 1 sat predavanja tjedno, ne uspijevaju, ali seminari mogu poslužiti za takva poželjna promišljanja i napuštanje rutine i rastera u pripremanju studenata za nastavu i učenje jer te razvikane i šablonizirane metode stvarnom početniku/studentu neće mnogo pomoći. Rasteri i različiti obrasci za pripremanje uvelike traže didaktičko-metodičke kompetencije koje studenti tek trebaju steći i razvijati i one ne pridonose učenju i razvoju jer su za njih preuranjeni. Pomalo ih napuštaju i nastavnici koji rade na vlastitom konceptu učenja i koji ozbiljno shvaćaju partnerstvo nastavnika, učenika i roditelja. Međutim, praksa je pokazala da i takvi pristupi učenju pokazuju nedostatke. Poznato je da mnogi nastavnici kreiraju i ostvaruju brojne pedagoške scenarije koji znatno pridonose poboljšanju kvalitete obrazovanja, ali kada se od njih traži da svoj koncept nastave i učenja objasne pedagoškim i didaktičkim standardima, često ponude neupotrebljive pisane radove ili objašnjenja (Matijević, 2007). Navedeno upućuje na važnost metodoloških kompetencija nastavnika koje su nužne za sudjelovanje u timskim istraživačkim projektima, suradničkoj i integrativnoj nastavi. Isto tako, nastavnici koji planiranju nastave i učenja pristupaju rutinirano (ne slijede didaktonomijsku os, lanac ciljeva, sadržaja, metoda, organizacije i evaluacije, već se čvrsto drže sadržaja udžbenika ili se usmjeravaju na probleme i zadaće koje oni smatraju važnima, a odluke o ciljevima pretežno donose implicitno i neoperacionalizirano), kritiziraju integrativno učenje kao proizvoljni aktivizam koji vodi "svaštarenju" i ne pridonosi učenju. Međutim, integrativno učenje usmjereno je prema cilju te nije proizvoljni aktivizam jer vodi računa o ishodima učenja i teži za mogućnošću konkretnih proizvoda koji mogu biti osjetilno dohvatljivi, imati uporabnu i priopćajnu vrijednost, ali mogući su i "unutarnji proizvodi" poput izmjene stava i traženja novih stavova (Terhart, 2001,185).

## 5. Zaključak

Revolucija u učenju danas teži cjeloživotnom obrazovanju, kvaliteti i izvrsnosti kao aktivnom, dinamičnom i kreativnom procesu u kojem se nastavnici i učenici/studenti smatraju suradnicima koji redovito sami sebe procjenjuju u odnosu na dogovorene standarde vrsnoće. Poticanje integrativnog učenja u nastavi didaktike pomoglo je studentima sukreirati otvoren, prilagodljiv promjenama i učenicima samorefleksivan put učenja. Samorefleksija podrazumijeva polazišta u kojima se vlastita nastava

uzima kao povod za promišljanje vlastitoga procesa učenja. Studentske prosudbe kazuju da integrativno učenje pridonosi aktivnom sudjelovanju u nastavi, mobilizira postojeća znanja i iskustva, reflektivnu diskusiju, samovrednovanje, anticipaciju i rad na vlastitom konceptu učenja. Suradnjom i timskim djelovanjem studenti su preuzimali inicijativu u učenju, razvijali kritičnost, samokritičnost i prilagodljivost novim situacijama i različitosti, a predmete koje studiraju sagledavali i prakticirali u kontekstu rastućih zahtjeva za otvorenim i fleksibilnim programima učenja u kojima integrativni procesi nadilaze intelektualno učenje.

## LITERATURA

- Bognar, L. (2006), Suradničko učenje u sveučilišnoj nastavi. *Život i škola*, 15-16 (1-2), 7-16.
- Bredenkamp, S. (1987), *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Dryden, G., Vos, J. (2001), *Revolucija u učenju*. Zagreb: Educa.
- Fogarty, R., Perkins, D., Barell, J. (1992), *How to teach for Transfer*. Palatine: Skylight Publishing.
- Hrvatić, N., Piršl, E. (2007), Interkulturalne kompetencije učitelja. U: Babić, N. (ur.), *Kompetencije i kompetentnost učitelja*, Osijek: Grafika, str. 221-228.
- Jensen, E. (2003), *Super-nastava*. Zagreb: Educa.
- Jurić, V. (2007), Kurikulum suvremene škole. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Školska knjiga, str. 217-265.
- Marsh, C. J. (1994), *Kurikulum: temeljni pojmovi*. Zagreb: Educa.
- Miljak, A. (2005), Su-konstrukcija kurikuluma i teorije (ranog odgoja) obrazovanja. *Pedagojska istraživanja*, 2 (2), 235-250.
- Matijević, M. (2007), Znanstvene kompetencije učitelja primarnog obrazovanja. U: Babić, N. (ur.), *Kompetencije i kompetentnost učitelja*, Osijek: Grafika, str. 303-308.
- Meyer, H. (2002), *Didaktika razredne kvake*. Zagreb: Educa.
- Peko, A. (1999), *Obrazovanje*. U: Mijatović, A. (ur.), *Osnove suvremene pedagogije*, Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 203-222.
- Previšić, V. (2007), *Pedagogija i metodologija kurikuluma*. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Školska knjiga, str. 15-33.
- Terhart, E. (2001), *Metode poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
- Walsh, K. B. (1997), *Stvaranje razreda usmjerenih na dijete: za djecu dobi 8. 9 i 10 godina*. Skripta projekta *Korak po korak*. Zagreb: Udruga *Korak po korak*.
- Wood, D. (1995), *Kako djeca misle i uče*. Zagreb: Educa.

## STUDENTS' JUDGEMENT OF THE EFFECTIVENESS OF INTERACTIVE LEARNING

Vesna Buljubašić-Kuzmanović

***Summary** - Over the past years we have noticed an explosion of interest in learning methods covered by the terms interactive learning and student-oriented teaching, which focus on the active approach to theoretical knowledge and which put an emphasis on individual learning. However, in the practice of education, there is still a significant lack of understanding of and mistrust about the methodical concept of empirical, experiential, problem, group and cooperative teaching which takes interactive learning as the action principle. Based on this assumption, we were interested in how far the promotion of interactive learning, through cooperation and individualised working methods, enables students to acquire and demonstrate teaching skills, take advantage of reflexive discussion, and develop their own concept of learning.*

*Interactive learning, organised during lectures and seminar-type didactics classes over a period of 8 months, provided the students with the opportunity to mobilise their existing knowledge and experience, take initiative in the learning process, and promote evaluation, self-evaluation, critical thinking, self-criticism and adaptability to new situations and diversity. The students' judgments show that individual learning organised in such a way supports reflexive discussion, anticipation and the development of an individual learning concept, contributes to team work and cooperation, and helps put new ideas into practice.*

***Key words:** interactive learning, anticipation, reflection, self-evaluation, concept of individual learning*