

Pregledni rad.*
Prihvaćen: 30. rujna 2024.

ISTRAŽIVAČKO UČENJE U KONCEPTUALNOME PRISTUPU NA PRIMJERU NASTAVE HRVATSKOGA JEZIKA

Marija Vuković Ćuk
Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu
Split

Sažetak: Rad istražuje mogućnosti uvođenja istraživačkoga učenja i konceptualnoga pristupa u nastavu Hrvatskoga jezika nudeći metode i nastavne aktivnosti pogodne za njihovo jednostavno uključivanje u nastavni proces. Jednako tako donosi pregled nastanka istraživačkoga učenja u svijetu te njegovu pojavu i razvoj u Republici Hrvatskoj. Ujedno iznosi i načine povezivanja istraživačkoga učenja i konceptualnoga pristupa kao dva komplementarna pristupa koja imaju mnoge koristi za učenike i nastavnike.

Ključne riječi: Hrvatski jezik, interdisciplinarnost, istraživačko učenje, konceptualni pristup, suvremena nastava.

UVOD

Suvremeni čovjek ima nove potrebe koje zahtijevaju značajne promjene u obrazovnome sustavu. Od nastavnika se više ne očekuje samo prijenos znanja učenicima, koje oni reproduciraju i najčešće ubrzo zaborave, već nastavnik treba biti kreativni organizator nastavnoga procesa,

* Prvi istraživački rad
Studentica: **Marija Vuković Ćuk**
Mentorica: **prof. dr. sc. Jadranka Nemeth-Jajić**
Filozofski fakultet u Splitu
Doktorski studij *Humanističke znanosti*

treba imati široko predznanje i kontinuirano se usavršavati. Na tome se temelji i *Kurikulum nastavnoga predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije*¹ u kojemu se navodi da „učitelj i nastavnik prihvaća i primjenjuje inovativne pristupe u teoriji i praksi nastave hrvatskoga jezika i kontinuirano unapređuje svoje kompetencije da bi se održala visoka profesionalna kvaliteta poučavanja u skladu sa zahtjevima suvremenoga društva” (2019: 110). Upravo takvim pristupom možemo osigurati da obrazovni sustav odgovori na izazove modernoga društva i pripremi učenike za uspješno snalaženje u dinamičnome svijetu.

Svrha obrazovanoga sustava u 21. stoljeću trebala bi biti istraživanje i uočavanje poveznica između nastavnoga gradiva i stvarnoga života. Svi sudionici nastavnoga procesa trebali bi biti svjesni brojnih mogućnosti koje informatički i informacijski napredak donose te ih na ispravan način primijeniti u obrazovanju. Drugim riječima, važno je udaljiti se od tradicionalnoga predavanja i čelnoga rada, a uključiti što više različitih istraživačkih metoda poučavanja kojima bi učenici dublje shvaćali koncepte i preko njih bolje razumjeli činjenično znanje, usavršavali vještine i na taj način mogli bolje primjenjivati stečeno gradivo u svojoj budućnosti. Zahvaljujući tehnološkomu napretku, danas učenici mogu samostalno doći do mnogih informacija, što je dodatni razlog za napuštanje tradicionalnih pristupa poučavanju i učenju. Sve to dovodi do zaključka da je potrebno tijekom nastave osposobiti učenike kako bi mogli i znali kvalitetno istraživati u svijetu prepunom informacija.

Nadalje, mnoga istraživanja pokazala su da učenici najbolje usvajaju i pamte gradivo iskustvenim učenjem, što im omogućuje da istraženo i stvoreno primijene i prenesu u nove kontekste. Prema tome, učenici u školi ne bi trebali biti pasivni primatelji znanja, već bi samostalnim istraživačkim procesom trebali doći do novih spoznaja. Bitna je sastavnica novoga kurikula zahtjev da nastavnik „omogućuje učenicima suradnju i komunikaciju u različitim situacijama, potiče autonomiju, inicijativnost, osjećaj individualnosti i identiteta te pruža podršku da razviju svoj puni potencijal” (2019: 110). U tome procesu nastavnicima i učiteljima može

¹ U daljem se tekstu za taj dokument rabi naziv *Kurikul*.

pomoći istraživačko učenje koji je sastavni dio konceptualnoga pristupa. U nastavku rada daje se pregled pojave istraživačkoga učenja u Hrvatskoj te se prikazuju metodički postupci i aktivnosti koji omogućuju istovremenu primjenu istraživačkoga učenja i konceptualnoga pristupa na primjeru nastave Hrvatskoga jezika.

ISTRAŽIVAČKO UČENJE

Istraživačko učenje ima dugu povijest, no sustavno proučavanje ovoga pristupa započinje krajem 19. i početkom 20. stoljeća (Friesen, Scott 2013: 6–7), a „učestalije rasprave o elementima problemske nastave vode se od pedesetih godina” (Kajić 1981: 9). Znanstvenici poput Spencera, Huxleyja, Herbarta uočavaju važnost eksperimentiranja, promatranja živoga svijeta i praktičnoga rada kako bi se došlo do zaključaka i stvaranja generalizacija, ali ponajviše na području prirodoslovnih znanosti koje se i temelji na istraživačkim metodama (Perković Krijan 2016: 78). Američki psiholog, pedagog i filozof John Dewey bio je jedan od glavnih teoretičara koji su postavili temelje istraživačkoga učenja, naglašavajući važnost iskustvenoga učenja i istraživanja u obrazovanju (Dewey 1938). On smatra da bi obrazovanje trebali oblikovati stvarni problemi i iskustva, dok bi učenici trebali aktivno sudjelovati u procesu učenja istraživanjem i promišljanjem te tako samostalno donositi zaključke (Dewey 1938). Perković Krijan (2016: 79) naglašava da je Dewey „isticao važnost iskustvenoga učenja koje učitelj treba pažljivo odabrati i smisleno povezati s budućim iskustvima. Nije dovoljno da dijete samo promatra, nego iskustva trebaju uključivati što više osjetila”. Pandžić (2001: 153–173) navodi da u Francuskoj od sedamdesetih godina 20. stoljeća brojni metodičari književnosti poput Onimusa, Claraca, Boissonaulta, Fafarda i Gadboisa ističu važnost motiviranja učenika na rad i razmišljanje te na istraživački rad. Nadalje, Kajić (1981: 23) uočava da „istraživačka metoda ilustrira znanstveni pristup nastavnim sadržajima, odnosno demonstrira metodologiju znanstvenoga rada koja je određena elementima odgojno-obrazovnog procesa”. Prema navede-

nome nije teško zaključiti da je istraživačko učenje svrsishodan pristup u svim nastavnim predmetima.

Sedamdesetih godina 20. stoljeća Zagrebačka metodička škola istražuje mogućnosti problemskoga učenja općenito, kao i u nastavi Hrvatskoga jezika (Pandžić 2001: 24). Posebno se ističu djela koja su u sklopu istraživanja problemskoga učenja napisali Rosandić (1972, 1975), Poljak (1977), Kajić (1981) i Pandžić (1989, 2001). Kajić (1981: 9) navodi da su „korijeni problemske nastave uočeni još u pojavi američke projekt-metode, problem-metode, Dalton-plana (20. stoljeće) i u novoj školi u nas”. Osim toga, Poljak (1977) i Kajić (1981) uočavaju da se glavna teškoća pri definiranju problemske nastave nalazi u neujednačenosti stručnoga nazivlja, ponajviše u stranoj literaturi. Rosandić u *Problemskoj, stvaralačkoj i izornoj nastavi* (1975), a kasnije i u *Metodici književnoga odgoja* (2005) obrađuje i definira problemsko-stvaralački sustav ili problemsku nastavu kao jednu od vrsta istraživačkoga učenja. On navodi da problemska nastava „afirmira tzv. istraživačku metodu” (1975: 9) te da je ona „poseban didaktičko-metodički sustav koji se suprotstavlja predavačko-reproduktivnim oblicima nastave.” (2005: 219). Jednako tako, ističe da je riječ o nastavi „u kojoj se učenik/učenica postavlja pred književni problem i potiče na samostalno istraživanje. Postavljeni problem pobuđuje zanimanje, stvara problemsku situaciju, izaziva dvojbe, iziskuje opredjeljenje, postavljanje teza” (2005: 205). Rosandić također primjećuje da su mnoga istraživanja potvrdila da na taj način učenici znanja i spoznaje stječu „mnogo dublje i intenzivnije” jer „ne primaju gotove spoznaje, nego ih stječu sami”, a ujedno razvijaju i vještine potrebne za takvo učenje poput kritičkoga i kreativnoga razmišljanja ili istraživačkih vještina (Rosandić 2005: 205). U tome smislu navodi i da se pri interpretaciji romana djelo povezuje sa životnim i intelektualnim iskustvima učenika (Rosandić 1979: 15). Nadalje, Nemeth-Jajić i Milinović-Hrga (2018: 40) navode da je istraživački pristup, uz komunikacijsko-funkcionalni, komunikacijsko-stvaralački i integracijsko-korelacijski, jedan od suvremenih pristupa nastavi jer pruža „pouzdanu teorijsko uporište za nastavu hrvatskoga jezika koja u središte dovodi

učenika i usmjerenost na ishode učenja, to jest na učenikovo ovladavanje materinskim jezikom u govoru i pismu”.

U istraživačkome učenju postoji nekoliko metoda rada u nastavi. Rosandić (2005: 205) razlikuje djelomičnu i potpunu istraživačku metodu. Prema njemu, djelomična metoda kod učenika „pogoduje razvijanju sposobnosti uspoređivanja i objašnjavanja pojava, otkrivanju uzročno-posljedičnih odnosa i dokazivanju postavljenih teza” (Rosandić 2005: 205). S druge strane, potpuna istraživačka metoda omogućuje učenicima da „sami stvaraju plan istraživanja, postavljaju hipotezu, određuju postupak za njezino dokazivanje, provode istraživanja na različitim izvorima, izdvajaju podatke, razvrstavaju ih i osmišljavaju” (Rosandić 2005: 205). Slično tomu, Kuhlthau, Maniotes i Caspari (2018: 22) izdvajaju pojam vođenoga istraživačkoga učenja i navode da je razlika između njega i istraživačkoga učenja u tome što istraživačko učenje „ističe osobno relevantna pitanja koja potiču učenike da uče više i stvaraju jedinstvene načine za dijeljenje naučenog”. S druge strane, vođeno istraživačko učenje „učenike uključuje u proces pronalaska i uporabe brojnih informacijskih izvora kako bi što bolje razumjeli konkretno područje kurikuluma” (2018: 22). Marschall i French (2018: 10–12) navode pak da postoje strukturirano istraživanje, vođeno istraživanje i otvoreno istraživanje. Njihova uporaba ovisi o učeničkim potrebama, ciljevima nastavnoga sata i gradivu koje učenici trebaju svladati. Može se uočiti da ovisno o odabiru metode učenici mogu više ili manje samostalno dolaziti do zaključaka tijekom nastavnoga procesa u istraživačkome pristupu.

Iako bi se moglo zaključiti suprotno, jedan od najbitnijih dijelova istraživačkoga učenja jest učitelj. On ima višestruku ulogu jer prestaje biti samo predavač te postaje sve suprotno od toga – suradnik, organizator, voditelj, poticatelj – a čak može i učiti od učenika slušajući spoznaje do kojih oni dolaze. Učitelj u istraživačkome učenju prestaje biti jedini izvor znanja i potiče učenike da samostalno istražuju mnoge informacijske izvore kako bi došli do novih spoznaja te ih tako mogli povezivati s onima koje su već usvojili. Valja ipak primijetiti da to od nastavnika traži dobru pripremu te veliku količinu znanja i vještina kako bi u tome procesu učenike mogli ispravno usmjeravati. Nedvojbeno je

da se nedostatak vremena i pripreme ili loše osmišljene zadaće mogu nepovoljno odraziti na učenikovo istraživanje, stoga je kompetentnost nastavnika nužan preduvjet za dobro istraživačko učenje (Kuhlthau i dr. 2018: 154–155). Osim toga, učinkovito istraživačko učenje zahtijeva stalnu prilagodbu i inovaciju nastavnih strategija kako bi se zadovoljile promjenjive potrebe učenika i razvijale njihove istraživačke vještine u skladu s napredovanjem u tehnologiji i informacijama.

Struktura nastavnoga sata u istraživačkome učenju može se donekle razlikovati iako su sve u svojoj biti slične. Rosandić (2005: 205) navodi da se problemska nastava ostvaruje u nekoliko faza: „stvaranje problemske situacije, definiranje problema i metode, samostalan rad učenika/učenice, analiza i korekcija rezultata, zadavanje novih zadataka.” Nadalje, Kuhlthau i suradnici (2018: 78) izdvajaju sljedeće korake u vođenome istraživačkome učenju: „otvaranje, uranjanje, eksploracija, identificiranje, prikupljanje, stvaranje, dijeljenje, vrednovanje”. Marschall i French (2018) donose model istraživačkoga učenja u konceptualnome pristupu od sedam koraka: uključivanje (priprava, motivacija), fokusiranje, istraživanje, organizacija, generalizacija, prijenos znanja i refleksija. Short (2009) pak ima sličan pristup te se njezin model istraživačkoga učenja u konceptualnome pristupu sastoji od kretanja od poznatoga, pronalaženja pitanja za istraživanje, stjecanja novih perspektiva, obraćanja pažnje na različitosti, dijeljenja naučenoga, planiranja novih istraživanja i poduzimanja promišljenih novih koraka.

Značajka je istraživačkoga učenja da su svi učenici uključeni i aktivni. Oni postaju središte nastavnoga procesa, dolaze samostalno ili uz vodstvo nastavnika do novih spoznaja razvijajući kritičko i kreativno mišljenje, uče se boljoj organizaciji vremena i rada, informacijskim i informatičkim vještinama, boljoj komunikaciji (pisanoj i govornoj), a često i suradničkim vještinama. U nastavi književnosti često se bave književnim problemima pa tako Rosandić navodi da se izdvajaju „književni problemi koji traže etičko opredjeljenje, suočavanje vlastitih spoznaja i iskustava u spoznajama i porukama koje nudi određeno književno djelo” (Rosandić 2005: 205). To se može postići aktualizacijom teme i problema, postavljanjem istraživačkih pitanja ili pitanja koja zahtijevaju du-

blje i detaljnije promišljanje, razmatranjem i procjenom valjanosti teza i sl. Za istraživačko učenje karakteristično je i to da učenici ne sjede čelno, već u parovima, skupinama, samostalno ili pak za okruglim stolom za kojim raspravljaju o različitim temama. Kako ističu Nemeth-Jajić i Milinović-Hrga (2018: 44), „radeći na zadacima u skupinskom radu, učenici su ujedno upućeni na razmjenu mišljenja, dogovaranje, usklađivanje svojih zamisli, što omogućuje razvoj komunikacijskih vještina.” Važno je pritom da učenici različitim metodama poučavanja postignu i ostvare dubinsko znanje i vještine koje će im pomoći u budućnosti.

Prema svemu navedenome, lako je zaključiti da je istraživačko učenje nužno uključivati u nastavnu praksu. To ističu i Kuhlthau, Manitotes i Caspari navodeći da je istraživačko učenje jedno od mogućih rješenja za motivaciju današnjih učenika jer „zahtijeva integriranje sadržajnih područja i primjenu vještina u autentičnu kontekstu učenja” (2018: 26). Rosandić također navodi da problemska nastava pokreće učenikovu aktivnost te učenike može dovesti da propitkivanja etičkih i društvenih pojava (2002: 488). Od istraživačkoga učenja trebali bi imati koristi i učenici i nastavnici. Kako naglašavaju Marschall i French (2018: 9), to ne znači da svaki nastavni sat treba biti utemeljen na istraživanju, već nastavnici trebaju biti sposobni procijeniti kada bi istraživačko učenje učenicima moglo olakšati napredovanje i potaknuti ih na bolje povezivanje tema. Treba nakraju istaknuti da se program međunarodne mature (*International Baccalaureate*) temelji na dvjema vrstama pristupa – istraživačkome učenju i konceptualnome radu, stoga se u nastavku rada ističu razlozi prednosti kombiniranja upravo tih dvaju suvremenih pristupa nastavi.

ISTRAŽIVAČKO UČENJE U KONCEPTUALNOME PRISTUPU

Konceptualni pristup temelji se na trima značajkama – činjeničnome znanju, konceptima i vještinama, među kojima treba postojati sinergija. Upravo činjenice i vještine predstavljaju temelj za razvoj i dublje shvaćanje koji motiviraju učenike na istraživanje te uočavanje uzoraka i veza između novoga i već stečenoga znanja, a također im omoguću-

ju da naučeno lakše i brže primijene u novim situacijama (Bransford i dr. 2000: 16–17). Iz navedenoga lako se može zaključiti da je najjednostavniji način da učenici znanja povežu na dubljim razinama upravo istraživanje. Učenici tako, potpunom ili djelomičnom istraživačkom metodom, dolaze do novih spoznaja koje međusobno povezuju. Takav način rada ne zahtijeva od učenika predznanje iako svaki učenik od najranije dobi dolazi do određenih spoznaja, nije odvojen od poučavanja, nije tek određeni izvannastavni projekt, već se istraživačkim učenjem, koje je često djeci urođeno, povezuju znanja i otkrivaju koncepti, što olakšava njihovo razumijevanje.

Istraživačko učenje u konceptualnome pristupu može se organizirati na više načina. Prema Short (2008), kako je već navedeno, organizira se u sedam faza: kretanje od poznatoga, pronalaženje pitanja za istraživanje, stjecanje novih perspektiva, obraćanje pažnje na različitosti, dijeljenje naučenoga, planiranje novih istraživanja i poduzimanje promišljenih novih koraka. Marschall i French (2018) malo su preinačile te korake pa su, prema njima, sljedeće faze toga kombiniranoga pristupa: uključivanje učenika (priprava, motivacija), fokusiranje, istraživanje, organizacija, generalizacija, prijenos znanja i refleksija. Bitno je naglasiti da se istraživački krug koji autorice navode može dogoditi tijekom jednoga nastavnoga sata ili niza nastavnih sati ovisno o nastavnoj jedinici. Također, u jednoj nastavnoj temi može postojati više istraživačkih krugova. Jednako tako svaki nastavni sat ne treba imati sve dijelove istraživačkoga kruga, ali svaka nastavna tema treba imati sve faze istraživačkoga kruga. S obzirom na sve navedeno, u nastavku se ukratko objašnjavaju svi koraci vođeni istraživačkim krugom Marschall i French.

Prvi korak u nastavnome procesu jest motivacija učenika koja se postiže emocionalnim i intelektualnim angažiranjem kako bi se prisjetili predznanja koje posjeduju. Ovaj je korak potreban kako bi se učenike potaknulo da se zainteresiraju za temu te kako bi ju samim time željeli više istraživati. U drugome koraku učenici se trebaju fokusirati na glavne koncepte (makrokoncepte i mikrokoncepte) te na činjenično znanje koje će se tijekom toga nastavnoga sata ili sljedećih nekoliko nastavnih sati razvijati (Marschall i French 2018: 29–31). Treći je korak istra-

živački. To je vrijeme kada učenici istražuju činjenice, određene studije slučaja i vještine te ih pokušavaju povezati s konceptima teme. Istraživanja se mogu provoditi samostalno, u paru ili skupini (Marschall i French 2018: 29–31). Četvrti korak predstavlja organiziranje razmišljanja na objema razinama, i činjeničnoj i konceptualnoj. U tome procesu učenici se služe različitim materijalima i grafičkim prikazima s ciljem da pronađu određene sličnosti ili razlike među istraženim, a sve kako bi im bilo lakše stvoriti generalizacije. Osim toga, učenici prepoznaju i analiziraju vještine među njima u kontekstu istraživanja. Peta je faza možda i najbitnija za konceptualni pristup jer u njoj učenici trebaju doći do generalizacija koje će im kasnije pomoći da stečena znanja mogu iznijeti u stvarni svijet. Učenici trebaju povezati sve što su prethodno proučavali – i činjenice i vještine – kako bi ih povezali konceptima, a u tome im mogu pomoći materijali i grafički organizatori iz prethodne faze (Marschall i French 2018: 29–33). Šesti se korak ne može dogoditi ako učenici nisu samostalno došli do generalizacije. Cilj je konceptualnoga učenja da učenici naučeno mogu prenijeti u nove prostore i to upravo preko generalizacija. U ovome koraku učenici mogu testirati valjanost generalizacija, ali nije nužno da se to uvijek dogodi tijekom nastavnoga sata. Ponekad će se to dogoditi u nekoj drugoj nastavnoj temi ili čak i izvan učionice. Posljednji korak jest refleksija iako treba naglasiti da se ona odvija tijekom cijeloga istraživačkoga procesa. Bitno je da učenici promišljaju o svojim postupcima, mogućim promjenama i poboljšanjima svojih vještina i znanja (Marschall i French 2018: 29–35). To je jedan od načina kojima se pojačava autonomija učenika te oni tako preuzimaju odgovornost za svoje učenje, donose odluke i aktivno sudjeluju u oblikovanju vlastitoga obrazovnog procesa.

ISTRAŽIVAČKO UČENJE I KONCEPTUALNI PRISTUP U NASTAVI HRVATSKOGA JEZIKA

Istraživačko učenje u konceptualnome pristupu prikazuje se na metodičkim postupcima i nastavnim aktivnostima ponajviše iz područja književnosti i stvaralaštva u nastavi Hrvatskoga jezika. Treba naglasi-

ti da je prije razrade teme ili nastavnih sati bitno odrediti naslov teme, konceptualnu leću, područja istraživanja, sadržaj (činjenice i mikro-koncepti), generalizacije do kojih učenici trebaju doći, usmjeravajuća pitanja, vještine, zaključni zadatak te obrazovna iskustva (Erickson i dr. 2007). Tek nakon toga nastavnik može prijeći na istraživački krug i organizirati nastavne jedinice unutar teme. U ovome radu ponuđene su samo jedna do dvije aktivnosti za svaku fazu istraživačkoga kruga.

Prvi korak istraživačkoga učenja u konceptualnome pristupu jest uključivanje učenika. Kako bi se učenike motiviralo, odnosno pripravi- lo za nastavno gradivo, bitno im je ponuditi zadatke ili vježbe koji će u njima pobuditi zanimanje i želju za istraživanjem. Primjerice, moguće je učenicima dati jednostavnu rečenicu poput „Roman prikazuje stvar- nost.” nad kojom će se zasigurno zamisliti i promišljati o svojim trenu- tačnim spoznajama o toj izjavi, možda kako je opravdati ili osporiti, ili pak samo o tome koje su romane dotad čitali. Kako bi učenici prikaza- li svoje stajalište na početku teme, nastavnik može izraditi vrijednosnu os i staviti je na vidljivo mjesto u učionici te će na njoj učenici obilježiti svoju razinu slaganja s tvrdnjom od „potpuno se slažem da roman prika- zuje stvarnost” do „uopće se ne slažem da roman prikazuje stvarnost”. Osim toga, učenici na listiće zapisuju svoje tvrdnje te ih lijepe na onaj dio osi koji je najbliži njihovu mišljenju. Nakon toga može uslijediti razgo- vor tijekom kojega učenici raspravljaju o svojim tvrdnjama i potkrepljuju ih trenutačnim argumentima. Položaj učeničkih listića tijekom rada na temi može se mijenjati ovisno o promjenama razmišljanja učenika i ovi- sno o stvaranju novih zaključaka. Jednako tako moguće je izraditi pot- puno novu liniju na kraju obrade teme, što bi omogućilo učenicima da uoče razlike u svojem načinu razmišljanja na početku i na kraju bavlje- nja temom. Preporuka je da se os s učeničkim listićima nalazi tijekom cijele teme na vidljivu mjestu unutar učionice kako bi učenike poticala na razmišljanje.

Nakon pripreme učenika za temu slijedi fokusiranje na makrokon- cepte i mikrokoncepte te na početno istraživanje činjenica. Jedan od mogućih načina organizacije ovoga koraka jest Frayerov model koji je vrlo prikladan za stvaranje početnih predodžaba o određenim pojmovi-

ma. Učenici mogu u skupini ili paru veliki list papira podijeliti na četiri jednaka dijela, a u sredinu napisati pojam koji istražuju, primjerice personifikaciju, perspektive, roman, komunikaciju i sl. Učenici za istraživanje mogu dobiti nastavne listiće koje izrađuje nastavnik, mogu se koristiti udžbenikom ili ih se može usmjeriti na edukativni mrežni sadržaj. U gornji lijevi kut Frayerova modela navode definiciju personifikacije, perspektive ili drugoga pojma koji istražuju, u gornji desni kut navode obilježja toga pojma, u donji lijevi kut navode primjere, a u donji desni kut navode sve ono što nije primjer pojma koji istražuju. To je izvrstan način pripreme učenika za novi sadržaj koji će istraživati u sljedećim fazama. Nadalje, još jedna praktična metoda kojom će učenici jednostavnije shvatiti koncepte jesu konceptualne liste. Učenike se može uputiti u dva mikrokoncepta koja se istražuju u temi te im ponuditi određeni broj riječi koje se mogu povezati s tim konceptima. Njihov je zadatak razvrstati ponuđene riječi u dva različita stupca tako da odgovaraju ponuđenim konceptima. Osim toga, starijim učenicima zadatak se može i otežati, tako da samostalno pokušaju opisati mikrokoncepte sa što više pridjeva ili pak da na temelju ponuđenih riječi zaključče o kojim se konceptima radi.

Kako bi učenici dobro povezali činjenice s konceptima, u trećoj fazi istražuju jako puno činjenica te ih usmjerujućim pitanjima povezuju s konceptima. Učenicima se mogu dati različiti materijali, tekstovi, udžbenici, vizualni predlošci, mrežni izvori, mogu se dovesti govornici ili sami mogu eksperimentirati (Marschall i French 2018: 139). Primjerice, u srednjoj školi učenici moraju jako dobro razumjeti teorijsko pojmovlje vezano uz poeziju kako bi poslije samostalno mogli analizirati i interpretirati lirske tekstove. Razred se može podijeliti u tri ekspertne skupine jednakoga broja metodom spajalice. Svaka skupina dobije svoju istraživačku temu. Primjerice, prva skupina istražuje temu i motive pjesama, druga skupina istražuje kompoziciju pjesama, a treća pjesnički jezik. Učenici u skupinama izdvajaju bilješke i najbitnije informacije koje će poslije prenijeti drugim skupinama. Nakon određenoga vremena tvore se nove skupine. Iz svake ekspertne skupine jedna osoba ići će u novu skupinu koja će se sastojati od tri člana triju različitih ekspertnih

skupina. Svaki član nove skupine treba istraženo teorijsko znanje prenijeti drugim članovima. Kako ne bi ostalo samo na teorijskom znanju, nove skupine usmjerujemo pitanjem u kojemu se nalazi koncept stila: „Pomažu li temeljni lirski pojmovi u razumijevanju stila određenoga pjesnika? Obrazložite odgovor. Kako biste znanje koje ste primili od drugih skupina mogli primijeniti u interpretaciji pjesnikova stila?” U ovome koraku dolazimo do četvrte faze, odnosno organizacije ili uopćavanja, jer učenici tada dolaze do zaključaka pa razmjena znanja ne ostaje samo na reprodukciji i pasivnome slušanju. Kada su skupine došle do novih zaključaka, odvija se razredna rasprava. Bit je konceptualnoga učenja da razmjena znanja ne ostane na slušanju, već da se potakne učenike na dublje promišljanje i sinergiju znanja, koncepata i vještina, a to je ujedno razlog zašto im se zadaju dodatna pitanja.

Osim navedenoga primjera organizacije ili uopćavanja koji se odvio prezentiranjem i razgovorom, taj se korak može primijeniti i uporabom grafičkih organizatora te slikovnih ili auditivnih materijala. Učenici mogu izraditi konceptualnu mapu sa svim potrebnim dijelovima za razumijevanje strukture lirske pjesme. Kako bi razumjeli značenje koncepta strukture, sve što su prije toga usvojili od svojih kolega unose u konceptualnu mapu. Nakon toga mogu im se postaviti pitanja: „Može li pjesma biti bez teme?”, „Bez kojega bi strukturnoga dijela pjesma mogla biti da i dalje ima smisla?”, „Čime pjesnici izražavaju svoju kreativnost?” Učenici navedena pitanja mogu istraživati na konkretnim primjerima pjesama te dolaziti do zaključaka. Cilj je konceptualnih pitanja i pitanja za raspravu poticanje učenika na povezivanje i stvaranje sinergije među istraženim činjenicama i konceptima koji ih dovode do sljedeće faze u istraživačkome krugu. Učenici ne mogu ostati pasivni pred ovom vrstom pitanja jer ih provociraju na kritičko razmišljanje. To nas ujedno dovodi do stvaranja generalizacija, što je šesti korak u istraživačkome učenju u konceptualnome pristupu.

Korištenje konceptualnih pitanja iz prethodnoga zadatka može dovesti učenike do generalizacija. Učenicima se može pomoći pri stvaranju generalizacija tako da im ponudimo jedan dio rečenice, dok do drugoga trebaju doći samostalno, u paru ili u skupini. Jedan je takav pri-

mjer „Pjesnici izražavaju svoju kreativnost _____”, dok je moguća generalizacija „Pjesnici izražavaju svoju kreativnost stilom i strukturom pjesme.” u temi u kojoj se istražuju kreativnost, stil i struktura. Generalizacije se mogu pisati na jedan veliki zajednički list papira, tako da svi učenici imaju pristup njima. Nakon što se napišu, potrebno ih je komentirati. Bit je da učenici, koristeći se konceptima i samostalno istražujući gradivo, povežu sve činjenice i koncepte. Na taj će način duže zadržavati znanje i moći će ga primijeniti u novim kontekstima.

Prijenos ili transfer znanja korak je u konceptualnome učenju u kojemu učenici trebaju biti sposobni naučena znanja i vještine zahvaljujući konceptima prenijeti u druga područja nastave i stvarnoga života. Mnoštvo je načina na koje se to može provesti u nastavi. Učenici mogu dokazati generalizaciju „Kreativnost pisca vidi se u strukturi lirskoga teksta.” time što će to provjeriti i dokazati na novim lirskim tekstovima koje dotad još nisu proučavali. Najbolje bi bilo učenicima ponuditi potpuno različite lirske tekstove – sonete, ode, pjesme slobodnoga i vezanoga stiha na kojima bi trebalo istražiti pjesnikovu kreativnost. Nadalje, to se može dokazati time što će svaki učenik dobiti zadatak izraditi novi lirski tekst pazeći na dijelove strukture lirskoga teksta i vodeći se svojom kreativnošću u tome projektnome zadatku. Nakon toga uočavaju sličnosti i razlike među svojim tekstovima, ali i među drugim lirskim tekstovima koje su proučavali na satu. Na taj način učenici se mogu okušati u stvaralačkome zadatku, a ujedno trebaju iskoristiti znanja o lirskome tekstu, kreativne vještine i komunikaciju pisanjem.

Iako je u radu navedena kao posljednja faza, refleksija ili promišljanje odvija se tijekom cijeloga procesa istraživačkoga učenja u konceptualnome pristupu jer na taj način učenici mogu bolje upotrebljavati i povezivati naučeno. U nastavi Hrvatskoga jezika to može biti vođenje dnevnika napretka u koji učenici na početku bavljenja temom zapisuju što žele naučiti o poeziji, tijekom rada na temi zapisuju svoja razmišljanja, osvrte i zapažanja o tome na čemu trebaju dodatno raditi, a na kraju jesu li to i ostvarili. Osim toga, taj način refleksije može se odraditi zajedno u razredu na velikim listovima papira na koje učenici zapisuju svoje komentare i postavljaju pitanja s mogućim nedoumicama. Jedna-

ko tako, već uvriježene izlazne kartice mogu se upotrijebiti na kraju svake nastavne jedinice s razlikom da se sljedeći sat obvezno komentiraju i da služe napretku učenika.

ZAKLJUČAK

Istraživačko učenje intuitivno je svakomu čovjeku i prisutno je od najranijih faza ljudskoga razvoja. Ipak, povijesno gledano, obrazovni sustavi tijekom stoljeća mijenjali su prirodne sklonosti kako bi učenike usmjerili prema reproduktivnome učenju, stavljajući naglasak na ponavljanje i pamćenje informacija. No, od sredine 20. stoljeća, zahvaljujući doprinosima mnogih didaktičara, pedagoga i metodičara, počela je dublja analiza ljudskih obrazovnih potreba. Ova istraživanja posebno su se usmjerila na uvođenje novih metoda u obrazovne sustave, pri čemu je istraživačko učenje postalo ključna potreba, prvo unutar prirodoslovnih predmeta, a zatim i u širem području obrazovnih disciplina.

Hrvatski obrazovni sustav, na čelu sa Zagrebačkom metodičkom školom, kritički je prihvaćao, istraživao i primjenjivao nove metodičke prakse u obrazovnome sustavu. Zahvaljujući istraživanjima i radovima hrvatskih znanstvenika, ponajprije Rosandića, Poljaka, Kajić i Pandžića, problemski odnosno istraživački pristup bio je prisutan u hrvatskome školstvu još od 70-ih godina 20. stoljeća, čime je išao ukorak s europskim promjenama u obrazovanju. Važnost ovoga pristupa omogućuje učenicima bolje razumijevanje književnih tekstova, a samim time i lakšu primjenu stečenoga znanja u različitim životnim kontekstima i disciplinama. U isto vrijeme, 70-ih godina 20. stoljeća, u svijetu se istražuju i mogućnosti konceptualnoga pristupa obrazovanju. Glavna je značajka toga pristupa sinteza činjenica i vještina preko koncepata, odnosno uočavanje poveznica između postojećega i novoga znanja. Upravo integracija istraživačkoga i konceptualnoga pristupa omogućila bi učenicima da svoja znanja i vještine razvijaju dubljim razumijevanjem koncepata čineći ih spremnijima za izazove izvan učionice i za stvarni svijet.

Zaključci ovoga rada upućuju na to da je nastava Hrvatskoga jezika, zahvaljujući naporima mnogih stručnjaka, pogodna za implementa-

ciju istraživačkoga i konceptualnoga pristupa. Predložene su konkretne aktivnosti i metode koje mogu olakšati primjenu tih pristupa u nastavi književnosti. Ostavlja se prostor za daljnja istraživanja, posebno u kontekstu drugih dviju sastavnica Hrvatskoga jezika – hrvatskoga jezika i komunikacije te kulture i medija.

LITERATURA

- Bežen, Ante. 2013. Metodike u suvremenom odgojno-obrazovnom i znanstvenom sustavu. *Metodike u suvremenom odgojno-obrazovnom sustavu*. Ur. Milanović, Dragan; Bežen, Ante; Domović, Vlatka. Zagreb: Akademija odgojno-obrazovnih znanosti Hrvatske.
- Bransford, John D., Anna L. Brown i Rodney R. Cocking. 2000. *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School*. Washington, DC: National Academy of Sciences and the National Research Council.
- Dewey, John. 1938. *Logic: The theory of inquiry*. New York: Henry Holt and Company.
- Erickson, H. Lynn, A. Lois Lanning i Rachel French. 2007. *Concept-based Curriculum and Instruction for the Thinking Classroom*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Friesen, Sharon i David Scott. 2013. *Inquiry-Based Learning: A Review of the Research Literature*. <https://galileo.org/focus-on-inquiry-lit-review.pdf>
- International Baccalaureate. 2008. *Middle Years Programme MYP: From principles into practice*. Cardiff, Wales: Antony Rowe Ltd.
- Kajić, Rasima. 1981. *Roman u sustavu problemske nastave*. Zagreb: Školska knjiga.
- Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije. 2019. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
- Marschall, Carla i Rachel French. 2018. *Concept-based inquiry in action*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Nemeth-Jajić, Jadranka. 2018. *Hrvatski jezik u nastavi*. Split: Redak.
- Pandžić, Vlado. 2001. *Hrvatski roman u školi* (drugo, promijenjeno izdanje). Zagreb: Profil.

- Pandžić, Vlado. 2001. *Putovima školske recepcije književnosti*. Zagreb: Profil.
- Pandžić, Vlado. 1989. *Hrvatski roman u školi*. Zagreb: Sveučilišna naklada Liber.
- Perković Krijan, Ivana. 2016. Povijesni pregled ideje i potrebe za istraživačkim pristupom u nastavi. *Život i škola*, vol. LXII, br. 3, 2016, str. 77–85. <https://hrcak.srce.hr/176560>. Citirano 7. 9. 2024.
- Poljak, Vladimir. 1977. *Nastavni sistemi*. Zagreb: Pedagoški književni zbor.
- Rosandić, Dragutin. 2005. *Metodika književnoga odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Rosandić, Dragutin. 1979. *Metodički pristup romanu*. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Rosandić, Dragutin. 1975. *Problemska, stvaralačka i izborna nastava književnosti*. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Silić, Ana. 2018. *Konceptualni pristup nastavi Prirode i društva*. Diplomski rad. Split: Filozofski fakultet.
- Short, Kathy. 2009. Inquiry as a stance on curriculum. *Taking the PYP forward*. Ur. Davidson, Simon; Carber, Steven. Glasgow: Bell & Bain.

SUMMARY

The paper explores the possibilities of introducing inquiry-based learning and a concept-based approach into Croatian language teaching, offering methods and teaching activities suitable for their easy integration into the teaching process. It also provides an overview of the origins of inquiry-based learning worldwide, as well as its emergence and development in the Republic of Croatia. Additionally, the paper discusses ways to connect inquiry-based learning and the concept-based approach as two complementary methods that offer numerous benefits for both students and teachers.

Keywords: concept-based approach, Croatian language, inquiry-based learning, interdisciplinarity, modern teaching.