

Aktivno učenje: put prema uspješnom odgoju i obrazovanju

UDK: 37.04
Stručni članak

Primljeno: 6. 4. 2012.
Prihvaćeno: 20. 5. 2013.

Sažetak: *U radu se holističkim i pedagoškim pristupom analizira aktivno učenje kao put prema uspješnom odgoju i obrazovanju. U današnjem društvu promjena i iznimno brze akumulacije znanja aktivno je učenje u odgojno-obrazovnim ustanovama imperativ za razvoj samostalnih, kreativnih, slobodnih, uspješnih pojedinaca i odgovornih građana. Naglašava se samoodređenje, samorad, samoorganizacija i samoupravljanje koje potiče modele aktivnog učenja, kao konstruktivistički model učenja i nastava usmjerena na djelovanje (integrativno učenje), učenje usmjereno na učenika, cjelovito učenje, iskustveno i suradničko učenje. Naime, kvalitetne i uspješne promjene u odgoju i obrazovanju, smatraju brojni znanstvenici (Bruner, 2000.; Stoll i Fink, 2000.; Hentig, 2007.), moguće je postići promjenom kulture učenja uvažavajući cjelovitost i integrativnost ljudskog bića, osobito u kontekstu cjeloživotnog obrazovanja koje integrira sve tri domene učenja: kognitivnu, afektivnu i psihomotoričku te različite stilove, strategije, metode i postupke učenja. Na taj način do punog izražaja dolaze spoznajni, doživljajni i djelatni interesi učenja, odnosno, uvažava se činjenica da čovjek uči, razmišlja, osjeća i djeluje na različite načine. A upravo se aktivnim učenjem u suvremenoj školi potiče trajno razvijanje znanja, vještina i sposobnosti (kompetencije) učenika.*

Ključne riječi: *aktivno učenje, cjelovito učenje, holistički i pedagoški pristup, integrativno učenje, usmjerenost na učenika.*

Senka Gazibara*

Active Learning: a Path Towards Successful Education

UDC: 37.04
Professional article

Accepted: 6th April, 2012
Confirmed: 20th May, 2013

Summary: *This paper applies the holistic and pedagogical approach in analyzing active learning as a path towards successful education. In today's changing society and extremely rapid knowledge accumulation, active learning in educational institutions is an imperative for the development of independent, creative, unconstrained, successful individuals and responsible citizens. The emphasis is on self-determination, independent activities, self-organization and self-management that encourage active learning models, as a constructivist model of learning and hands-on teaching (integrative learning), student-centred learning, holistic learning, experiential and cooperative learning. Specifically, many scientists believe (Bruner, 2000; Stoll and Fink, 2000; Henting, 1997) that high-quality and successful changes in education can be achieved by changing the culture of learning in which the holism and integrity of a human being is respected, especially in the context of lifelong learning, which integrates all three domains of learning: cognitive, affective and psychomotor, and a variety of styles, strategies, methods and techniques of learning. In this way, cognitive, affective and active learning interests are fully expressed, i.e. the fact that people learn, think, feel and act differently is acknowledged. And it is active learning in contemporary schools that fosters students' permanent development of knowledge, skills and abilities (competencies).*

Keywords: *active learning, holistic learning, holistic and pedagogical approach, integrative learning, focus on students.*

1. Aktivno učenje u suvremenoj školi

U ovom se radu holističkim i pedagoškim pristupom analizira kultura aktivnoga učenja, ne samo kao put već i kao imperativ suvremenog odgoja i obrazovanja. Prema Iviću i sur. (2003.), cilj je aktivne škole razvoj ličnosti i individualnosti svakoga djeteta, a ne samo usvajanje nastavnoga sadržaja. Vrijeduje se zadovoljstvo učenika poduzetim aktivnostima, napredak učenika u usporedbi s njegovim početnim stanjem, motiviranost i zainteresiranost za rad te razvoj ličnosti. Michael i Modell (2003.) definiraju aktivno učenje kao proces uključivanja učenika u aktivnosti koje ih tjeraju na razmišljanje o idejama i

načinima primjene tih ideja. Ono zahtijeva od učenika redovitu procjenu vlastitog stupnja razumijevanja i vještina u ophođenju s konceptima ili problemima određene discipline. Znanje se u aktivnom učenju postiže sudjelovanjem i vlastitim doprinosom učenika. To je proces održavanja učenika aktivnima mentalno i fizički, u učenju kroz aktivnosti koje obuhvaćaju prikupljanje informacija, razmišljanje i rješavanje problema.

Još je Ratke u 16. st. formulirao nastavna načela kojima je cilj bila koncentracija, ponavljanje, učenje bez prisile i usmjerenost na iskustvo. Reformna se pedagogija okrenula školi kao interesnoj, misaonoj i istraživačkoj zajednici, kao dijelu života i oblikovanju aktivnog školskog života. Sistematski gledano, usmjerila se na djetetovo okruženje i interese, prigodnu i doživljajnu, cjelovitu nastavu. Reformna je pedagogija od iznimne važnosti za današnje škole jer se i danas borimo oko istih osnovnih pitanja koje su si postavljali pedagozi s prijelaza 19. u 20. stoljeće (iako u drugim povijesnim okolnostima).

Dvije su temeljne koncepcije škole s gledišta pedagogijske znanosti, tradicionalna (pasivna) i suvremena (aktivna) škola. Aktivno učenje u svojoj je suštini usmjereno na učenika, na njegov cjelovit razvoj, odnosno sve aspekte njegove ličnosti. Walsh (1997.) tako razlikuje tradicionalni i suvremeni pristup nastavi, odnosno, modernističku i konstruktivističku paradigmu. U suvremenoj je školi, za razliku od tradicionalne, učenje aktivno, nastava interaktivna i temeljena na iskustvu učenika, suradnička i usmjerena na razvoj individualnih kompetencija učenika te cjeloživotno učenje.

Unatoč nastojanjima u pedagogiji da se učenika uključi u aktivno stvaranje vlastitoga znanja, samostalno istraživanje, povezivanje činjenica iz različitih područja u cjelinu, škola se i dalje razvijala prateći razvoj pojedinačnih znanstvenih disciplina. U praksi je još i danas naglasak na kognitivnom razvoju učenika, što je u suprotnosti s novim spoznajama o načinima učenja i funkcioniranju ljudskoga mozga. Radeći na principima tradicionalne škole, škola u praksi nedostatno prihvaća činjenice razvoja i procesa socijalizacije učenika, zanemarujući odgojnu komponentu, koju naglašava Previšić (2012.) kada govori da pravom odgoju nije cilj „proizvesti čovjeka – za radno mjesto – samo privjesak stroju ili kompjutoru – osobu samo za politiku poduzetništva – čovjeka bez osobnosti – već svako pojedinačno i socijalno biće per se”. U prilog spomenutome idu i promišljanja Kipera i Mischkea (2008.), koji ističu aspekt individualnosti, kada govore kako se kritika tradicionalne nastave ogleda u okretanju nastave prema djetetu i njegovim procesima samoizražavanja (pri crtanju, pisanju, igranju, kretanju, plesanju) te da nova nastava prikladnim organizacijskim oblicima treba poduprijeti djetetove razvojne i misaone procese. Kao nastavna načela veliko su značenje dobili rad, oblikovanje projekata, doživljaj, potraga za aktivnim nastavnim metodama te su u prvi plan došla razmišljanja o načinima poticanja samostalnih i odgovornih

procesa razvoja i učenja kod učenika. Društvene promjene, brzo zastarijevanje znanja, globalizacijski procesi nameću pitanje jesu li kognitivne činjenice najvažniji dio obrazovanja osobe u suvremenom društvu? Ne bi li škole trebale naglasak staviti na kritičko promišljanje, kreativnost, primjenu znanja na situacije iz pravog života? A ne da se, kako je istaknuo Previšić (2012.), zaboravlja da je vrijedno ono poučavanje i znanje koje u učeniku budi ontološki smisao za otvoreno i kritičko razmišljanje, refleksivno promatranje i kreativno ponašanje.

Učenička i nastavnička populacija u suvremenom je društvu sve raznolikija, a od uspješne škole očekuje se stvaranje okruženja osjetljivih na brojne individualne razlike, u svrhu podržavanja akademskog i socijalnog uspjeha učenika. Jedna od temeljnih karakteristika koja se traži od suvremene škole jest i njezina kvaliteta i djelotvornost. Stoll i Fink (2000.) definiraju djelotvornu školu kao školu koja promiče napredak svih učenika povrh onoga što bi se moglo očekivati s obzirom na početni uspjeh i pozadinske čimbenike, onu školu koja omogućuje da svi učenici postižu najveće moguće standarde, koja poboljšava sve aspekte učeničkog uspjeha i razvoja te unaprjeđuje svoju kvalitetu iz godine u godinu. Jurić (2005.) također govori o djelotvornosti škole kao meti svake ozbiljnije inovacije te naglašava promjenu stupnja djelotvornosti u sklopu koncepta suvremene škole. Upravo je aktivno, integrativno i cjelovito učenje jedno od bitnih elemenata za poboljšanje kvalitete suvremene škole i njezinu djelotvornost. Iz tih je razloga važno razmotriti nove modele učenja, ulogu škole i zajednice, kako bi se omogućio cjelovit razvoj učenika, u skladu s njegovim sposobnostima i mogućnostima. Postmoderno društvo, brzo zastarijevanje znanja, brojne društvene promjene dovele su do potrebe novog pristupa učenju, holističkog i pedagoškog. Aktivnim učenjem uspješno se u praksi realiziraju spomenuti pristupi. Aktivno je sučeljavanje sa svijetom uklopljeno u društvene odnose, u interakciju. Integrirani sadržaji nastavnih predmeta, društvena zbilja i odnosi tvore nerazdvojive pretpostavke za razvitak i širenje ljudske kompetencije i osobnog identiteta. Stoga je potrebno uvažavati i poticati aktivni karakter učenja te prema tome oblikovati i uvjete za učenje.

2. Modeli aktivnoga učenja

U suvremenom društvu naglasak je na različitim modelima kulture učenja, kao što su konstruktivistički model učenja i nastava usmjerena na djelovanje (integrativno učenje), učenje usmjereno na učenika, cjelovito učenje, iskustveno i suradničko učenje.

Holistički pristup učenju predstavlja suvremenu orijentaciju u pedagogiji i drugim društvenim znanostima, a zasniva se na cjelovitom razvojnom pristupu svakom učeniku u procesu odgoja i obrazovanja. Holistički usmjerena

pedagogija reducira brojne nesuvisle podjele, koje su usustavljene i zahtijeva cjelovito osmišljavanje i djelovanje obitelji, škole i socijalnog okruženja u korist ravnomjernog i pozitivno usmjerenog djetetova razvoja (Antić, 1999.: 645). Odnosno, šire gledano, holizam nastoji, prema riječima Mijatovića (1999.), organizirati znanstveno traženje alternativnih rješenja, što bi rezultiralo pozitivnim posljedicama u traženju općenito boljih rješenja u većini društvenih i medicinskih znanosti, društvenim djelatnostima pa tako i u pedagogijskoj teoriji i praksi.

2.1. Konstruktivistički model učenja

Sredinom prošloga stoljeća u didaktičkoj i metodičkoj literaturi nastaloj pod utjecajem sovjetske literature i tradicionalne njemačke didaktike (Matijević, 2012.) sve više prodiru i ulaze u didaktičku terminologiju na našem području konstruktivizam i teorije koje objašnjavaju kurikulum u anglosaksonskim zemljama. Konstruktivizam je, prema Königu i Zedleru (2001.), znanstvena i spoznajna teorija koja se bavi pitanjem kako možemo dospjeti do pouzdanog znanja. Matijević (2012.: 291) navodi da konstruktivistička didaktika razumije učenje kao proces osobne samoorganizacije znanja koji se odvija na temelju stvarnosti (od konkretnog prema apstraktnom!), obično u određenom socijalnom okruženju, i stoga je relativno, individualno i nepredvidivo. Konstruktivističko shvaćanje čovjeka polazi od (Mušanović, 1998.) vlastite odgovornosti za vlastito mišljenje i djelovanje. Sloboda osobe ovisna je o kvaliteti međuljudskih odnosa što ih stvara i održava, a humanistička paradigma naglašava slobodu, dostojanstvo i ljudske potencijale. Sa stajališta konstruktivizma, obrazovanje se mora shvatiti kao pomoć mladima da se nauče služiti oruđima stvaranja značenja i konstrukcije stvarnosti, da se bolje prilagode svijetu u kojem žive i pomognu proces promjene koju to iziskuje (Bruner, 2000.), što se ne može ostvariti bez koncepcije aktivnoga učenja.

Konstruktivistička (razvojno-humanistička) paradigma razvila se u postindustrijskom socijalnom kontekstu, unutar kvalitativne metodologije. Za razliku od modernističke paradigme koja čovjeka shvaća kao objekt, konstruktivistička paradigma polazi od osobnosti čovjeka, a bit je te osobnosti u slobodi. Kvalitetu obrazovanja temelji na humanističkoj i holističkoj paradigmi, a zalaže se za afirmaciju, komunikaciju, suradnju, kreativnost, konstruktivnost, radoznalost, suosjećajnost te osobnu i društvenu kompetentnost. U središte nastave stavlja učenika, a na odgoj i obrazovanje gleda kao na društveno potican transformacijski proces učenja, interaktivnu nastavu, povezanost sa zajednicom i životnim kontekstom te cjelovit razvoj djeteta. Gledajući s kurikulske perspektive, odnosi se na kurikulum usmjeren na dijete, koji polazi od analize potreba, iskustava, interesa i potencijala djeteta i života zajednice, zalaže se za razvoj sposobnosti,

općih i specifičnih kompetencija učenika, a stečena su znanja aktivna i životna (Mušanović, 2005.).

2.2. Učenje usmjereno na učenika i nastava usmjerena na djelovanje (integrirano učenje)

Učenje usmjereno na učenika učenje je u kojemu je u središtu procesa učenja učenik, pristup koji učenike izravno uključuje u proces donošenja odluka. Takvo učenje kod učenika razvija odgovornost, motiviranost, učenici više sudjeluju u odlukama kada su uključeni u njihovo donošenje, rezultati se povećavaju i više uživaju u nastavi (Jensen, 2003.). Humanistički pristup, polazeći s gledišta ciljeva i metoda učenja podudara se s konceptom otvorene, akcijske, iskustvene ili učeniku okrenute nastave (Terhart, 2001.). Najvažnije joj je obilježje nastojanje da se omogući cjelovit razvitak svih kognitivnih, socijalnih, emocionalnih i tjelesnih sposobnosti učenika, što podrazumijeva i samodjelatnost učenika.

Jedan od modela kojemu se teži i u kojemu bi holistički način učenja bio uspješno primjenjiv jest integrirano poučavanje u školama. U integrativnoj je nastavi (nastavi usmjerenoj na djelovanje) dobro krenuti od Gudjonsova (1987.) prikaza usmjeravanja na aktivnost kao metodičkog načela u nastavi. U nastavi orijentiranoj na djelovanje (Terhart, 2001.) učenik i nastavnik zajednički pokušavaju nešto učiniti, prakticirati, raditi uz aktiviranje što više osjetila, nadovezati se na interese sudionika u nastavnom procesu. Ovakva nastava usmjerava se prema životnom okruženju učenika, pruža mnogo prostora za učenikovu samoorganizaciju i smoodgovornost. Nastava usmjerena na djelovanje integrira mnoge poznate i srodne oblike nastave: učenje otkrivanjem, iskustvenu nastavu. Kada se govori o integrativnom učenju (Terhart, 2001.), misli se na kvalitetu učenja koja teži povezivanju kognitivnog, socijalnog i moralnog učenja. Veliku ulogu imaju i aktivnost i samodjelatnost učenika. Bit je integriranog poučavanja u tome da se djeci pomogne da prouče svijet oko sebe onakav kakav je u stvarnosti (njima bliskoj stvarnosti), a znanje i vještine koje steknu na takav, njima prirodan način, pomoći će im u postizanju više razine razumijevanja i djelovanja (Čudina-Obradović, Brajković, 2009.). 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 smoodgovornosti. Učenje je aktivna djelatnost koju može obaviti jedino učenik sam. Da bi se to ostvarilo, potrebna je upravo nastava usmjerena prema učeniku (Buljubašić-Kuzmanović, 2007.). Dakle, naglasak je u suvremenoj školi i na samoodređenju, samoradu, samoorganizaciji i samoupravljanju. Samousmjeravajuće je učenje ključna stvar (Dryden i Vos, 2001.; Kiper i Mischke, 2008.), odnosno ako se

osigura odgovarajuća okolina i sredstva za samostalno učenje, učenici će učiti s oduševljenjem i cijeloga se života sami obrazovati, samostalno postavljati ciljeve, odabirati resurse, primjerene tehnike i strategije prilagođene sadržaju i ciljevima, sami sebe motivirati i održati motivaciju. Metodički oblici koji u školi potiču samoorganizirano učenje jesu slobodno učenje i rad na projektu.

Slobodan rad prikladan je za oblikovanje individualnih težišta učenja i pomaže u izgradnji metodičkih kompetencija, dok rad na projektu kao suradnički oblik poučavanja i učenja prenosi kompetenciju za djelovanje i osjećaj vlastite vrijednosti (Meyer, 2005.). Suradničko (kooperativno) učenje je, prema Antiću (1999.), učenje u suradnji, najčešće u skupini učenika jednoga razreda u školi i izvan nje, spontano ili organizirano. Metoda je suradničkog učenja našla teorijsku osnovu u području socijalne psihologije i teoriji malih skupina. Pridonosi afektivnim ciljevima kao što su suradnja, timski rad, tolerancija i pozitivno samopoimanje. Proučavajući modele suradničkog učenja, znanstvenici su sve više ukazivali na utjecaj iskustva na učenje. Model nazvan iskustvenim učenjem definirali su Sharon i Johnson (1976., prema Klarin, 1998.), koji ističu da osoba najuspješnije uči ako sama sudjeluje u stjecanju znanja. U iskustvenom učenju učenici sudjeluju u planiranju i organizaciji procesa učenja.

Dakle, aktivno se učenje ogleda u učenju iskustvom i kroz refleksiju. Budući da vrijeme školovanja u kvantitativnom i kvalitativnom pogledu postaje sve značajnijim, škola mora odbaciti svoj karakter specijalizirane ustanove za prenošenje znanja i postati sveobuhvatnim prostorom iskustva (Fauser i sur., 1983., prema Terhart, 2001.). Škola se treba okrenuti načelima neposrednosti, vlastitom iskustvu i učeničkoj aktivnosti.

2.3. Cjelovito učenje

Kvalitetne i uspješne promjene u odgoju i obrazovanju, smatraju brojni znanstvenici (Bruner, 2000.; Stoll i Fink, 2000.; Hentig, 2007.), moguće je postići promjenom kulture učenja uvažavajući cjelovitost i integrativnost ljudskog bića, osobito u kontekstu cjeloživotnog obrazovanja koje integrira sve tri domene učenja: kognitivnu, afektivnu i psihomotoričku te različite stilove, strategije, metode i postupke učenja. Svrha je cjelovitog učenja i poučavanja, kako ističe Jurčić (2012.), usmjerenost nastave na aktivnost učenika, na razvoj sposobnosti samostalnog učenja te na osposobljenost za kvalitetno upravljanje vlastitim procesom učenja. Prevladavajući model učenja u našim je školama još uvijek usmjeren na kognitivno područje, a iz njega se ne mogu izvoditi smjernice i strategije za učenje sadržaja i aktivnosti u ostalim dvama jednakovrijednim područjima, psihomotoričkom i afektivnom.

Brojni autori ističu potrebu cjelovitog učenja (Bruner, 2000.; Jensen, 2003. 2005.; Bognar i Matijević, 2005.; Hannaford, 2008.; Meyer, 2002.; Jurčić, 2012.)

jer su u tom stanju obje hemisfere jednako aktivne cijelo vrijeme, s pristupom *svim* senzornim informacijama i učinkovitim komuniciranjem, kretanjem i djelovanjem u skladu s informacijama. Učenje, mišljenje, kreativnost i inteligencija nisu samo moždani procesi, nego i procesi koji uključuju čitavo tijelo. Spoznaja je vezana i uz intenzivnu motoričku aktivnost i emocije, doživljaj je uvijek popraćen određenom spoznajom i motoričkom aktivnošću, a učenje psihomotorne radnje ugodnim ili neugodnim emocijama te određenim spoznajama. Meyer (2002.) naglašava da su značajno otkriće za razumijevanje učenja, teoriju i praksu obrazovanja, eksperimenti koje su proveli Damasio i sur. kojima su pokazali da se, kada su emocije i tijelo odvojeni od spoznaje, razumno ponašanje i učenje ne pojavljuju. Osjetila su u tijelu ta koja mozak opskrbljuju informacijama o okruženju, iz kojih se oblikuje razumijevanje svijeta i iz kojih se crpi pri stvaranju novih mogućnosti. S teorijama se upoznajemo i stječemo sposobnost prosuditi njihovu valjanost samo ako prema njima uspostavimo aktivan odnos, nasuprot tomu da se na nastavi učenicima činjenice „utuvljuju u glavu“. Posljednjih četrdeset godina, istraživači su iz mnogih različitih teorijskih perspektiva otkrili da pojedinci razvijaju dosljedne, rutinizirane pristupe učenju koji se nazivaju stilovima učenja (Sims i Sims, 2006., prema Yeganeh i Kolb, 2009.). Stil učenja preferirani je način razmišljanja, obrade i razumijevanja informacija. Svaki bi nastavni sat stoga trebao sadržavati elemente koji se odnose na svako od područja učenja.

Kognitivno je područje najčešće poznato kao ono što znamo, ali se specifičnije određuje kroz znanje, razumijevanje, primjenu, analizu, sintezu i vrjednovanje (Jensen, 2003.). Kako je u školama ova domena najviše zastupljena, potrebno je prostora dati za sljedeće dvije, afektivnu i psihomotornu, neizostavne za cjelovit razvoj učenika.

Emocije određuju zašto učimo i jesmo li sigurni u to učenje, odnosno, u nešto vjerujemo i dajemo nečemu značenje tek kada imamo snažne osjećaje prema tome. Afektivno je područje najčešće poznato kao vrijednosti, osjećaji i stavovi te prisutnost, odgovaranje, pridavanje važnosti i izražavanje vrijednosti. Afektivna je strana učenja ključna u igri naših osjećaja, djelovanja i mišljenja. Uključivanje emocija pomaže aktivirati područje središnjega mozga i kada su one uključene, bolje razumijemo učenje, vjerujemo u naučeno i zapamtimo ga (Jensen, 2003.).

Pristup učenju, varijablama individualnih razlika u učenju ljudi, široko je istraženo tijekom posljednjih triju desetljeća (Jarvis i Parker, 2005.). Empirijska su istraživanja pronašla statističku potvrdu za ono što je mnogima poznato već dva tisućljeća, da pomna usredotočenost cijelog uma poboljšava mentalno i fizičko zdravlje, kreativnost i kontekstualno učenje (Yeganeh i Kolb, 2009.). Prema Gardnerovoj teoriji višestrukih inteligencija (1983.), proizlazi da su ljudi sposobniji na nekim područjima nego na drugima. To je mnogo demokratičnija

i inkluzivnija koncepcija učenja i inteligencije. Izazov nije u razvrstavanju sposobnih i manje sposobnih, već u razvijanju svih ovih inteligencija, što se postiže omogućavanjem različitih stilova učenja. Učenje na svim razinama uključuje trajno korištenje umnih sposobnosti i suradničku interakciju višestrukih inteligencija i oruđa koliko i individualno posjedovanje informacija (Wolf i sur., 1991.: 49, prema Stoll i Fink, 2000.).

Kretnje i učenje u stalnoj su međuovisnosti. Psihomotoričko je područje poznato kao tjelesna umijeća, ali i kao točnost, koordinacija i manipulacija (Jensen, 2003.). Mnogi istraživači ustvrdili su da je senzomotorička integracija nužna kada se radi o zrelosti za školu (Houston, 1982.; Ayeres, 1972.; Hannaford, 1995., prema Jensen, 2005.). Prema mišljenju Dunna R. i K., stručnjaka koji istražuju stilove učenja, gotovo 85% učenika kinestetički su učenici, a ipak nastavni program nudi vrlo malo, ako uopće i nudi, tehniku kinestetičkog učenja (Hannaford, 2008.). U prilog tomu govori i činjenica koju je u svojoj knjizi istaknuo Bogner (2005.), da sjedilačka nastava potiče i agresivnost – kad djeca moraju mirno sjediti na svojim mjestima, poslije čega, za kraćih odmora, dolazi do prave eksplozije motorike, što je često popraćeno agresivnim ponašanjem učenika. Zanemarivanje tijela u učenju zanemarivanje je činjenice da ljudsko tijelo posjeduje integrirani sustav stanica, molekula, mišića i organa koji su međusobno potpuno ovisni (Jensen, 2003.). Aktivno učenje pridonosi psihomotoričkom razvoju učenika i potiče ga, a ono je u praksi još uvijek zanemareno.

3. Izbor strategija za poticanje aktivnoga učenja

S motrišta školske prakse, izbor strategije za poticanje i vrjednovanje aktivnog učenja kao puta prema uspješnom odgoju i obrazovanju, sastavnica je razvoja i opstojnosti, svekolike održivosti, gledano u kontekstu cjeloživotnog obrazovanja. Naime, učitelji, više nego do sada, u pretežito tradicionalnom okruženju nastave, postaju svjesni individualnih razlika svojih učenika, u prilog čemu govori istraživanje Tirri (2011.) koje govori o važnosti holističke školske pedagogije i odgojno-obrazovnih vrijednosti. U intervjuima koje je autorica provela u dvjema srednjim školama u Finskoj svi su učitelji naglasili važnost poučavanja na razini primjerenoj sposobnostima učenika. U objema su školama i učenici i nastavnici istaknuli važnost emocionalnih, društvenih, moralnih i duhovnih aspekata odgoja i obrazovanja. No, iako nastavnici uočavaju potrebu promjena i poticanja aktivnog učenja u suvremenoj školi, rezultati ostalih istraživanja ukazuju na prevladavanje obilježja tradicionalne škole. U prilogu tomu govore rezultati istraživanja koje je proveo Jurčić (2012.), koji ukazuju na nedovoljno sudjelovanje učenika u kreiranju nastave, iako se zna da je odgojno-obrazovni proces zajednički rad i učenje učenika i učitelja samo onda kad su i učenici uključeni u sve faze nastavnoga sata. U praksi se još uvijek uči iz nužde, na primjer, da bi se položio

ispit. No to je učenje samo površinsko, ne prodire u učenike i ne proizlazi iz njih samih, ono što nauče zaborave čim prestane ispitivanje. U prilog spomenutome ide i istraživanje Stephena i sur. (2010.) o aktivnom učenju, provedeno u pet učionica prvih razreda osnovnih škola u Škotskoj, u kojemu su autori promatrali kako učitelji kreiraju aktivno učenje i primjenjuju ga u praksi. Iako su sam pojam aktivnoga učenja učitelji individualno tumačili, a dječja iskustva ovisila o razredu koji su pohađali, njihova su zapažanja ukazala na to da je u svim razredima došlo do pomaka od dominacije olovke i papira, kao odgovora prema manipulativnim objektima, prema fizičkim akcijama i verbalnim odgovorima.

Budući da nov pristup učenju, uključujući aktivno učenje, zagovara teoriju da svi posjeduju inteligencije koje funkcioniraju na različite načine, potrebne su različite strategije da bi se udovoljilo tim razlikama. Ako je bit poučavanja osigurati aktivno, sadržajno, kontekstualizirano učenje kako bi učenici razumjeli i prenosili znanje, tradicionalni pristupi nedostadni su za uspješan razvoj svih učenika. Zbog velikih individualnih razlika među učenicima, učitelji bi se trebali koristiti širokim spektrom nastavnih strategija. Najutjecajnije su strategije one koje pospješuju pamćenje, razumijevanje i sposobnost učenika da primjene ono što uče u svakodnevnom životu. Planiranje učenja, nasuprot planiranju nastavne jedinice, uključuje strategije međudjelovanja za poticanje i olakšavanje učenja te višestruke stilove učenja koji pridonose aktivnoj nastavi usmjerenoj prema učeniku, odnosno, nastavi usmjerenoj prema djelovanju i integrativnom učenju (Wood, 1995., prema Buljubašić-Kuzmanović, 2007.). Učenik najbrže uči i dugo pamti usvojene činjenice i generalizacije kada se nalazi u aktivnom djelovanju sa sociokulturnom sredinom, učiteljem i suučenicima i kada uči o stvarnosti koja ga okružuje aktivnim odnosom sa stvarima i ljudima te povratnim informacijama koje prima kao posljedicu tih aktivnosti (Jurčić, 2012.). Učenicima bi se trebao ponuditi širok spektar prilika u kojima mogu aktivno upotrijebiti više osjetila istodobno. Rezultati istraživanja i stručnih članaka s područja obrazovanja ukazuju na to da promijenjena koncepcija poučavanja i učenja, koju su nazvali novonastajućom paradigmatom učenja čiji je nositelj aktivno učenje, nije prolazna moda.

Učenike je potrebno pripremiti za život u novom, na znanju utemeljenom i tehnološki pokretanom gospodarstvu. Kao prosvjetni djelatnici moramo se služiti njome na načine koji kapitaliziraju povoljne aspekte tehnologije, a pritom čuvaju one aspekte ljudskosti koje tehnologija umanjuje: kreativnost, pamćenje, zdrav razum, moralnost i etiku. Strategije koje, primjereno korištene, mogu poboljšati učenje za sve učenike jesu *restrukturiranje za učenje* (Stoll i Fink, 2000.) – inovacija je nešto što se čini umjesto nečeg, a ne kao dodatak. Restrukturiranje je, iz korijena, kritičko preispitivanje toga kako se služimo vremenom i prostorom, ulogama i odnosima, s obzirom na usvajanje novih struktura koje poboljšavaju

učenje svih učenika te napuštamo li one strukture koje su neproduktivne i zastarjele (Stoll i Fink, 2000.).

Kako bi se u školi ostvarilo aktivno učenje, važno je uzeti u obzir svakog učenika i imati na umu da svaka strategija neće jednako odgovarati i biti djelotvorna svakom učeniku, već sve ovisi o osobi učitelja i učenika. Potrebno je pronaći kreativna rješenja koja će se uklopiti u specifične okolnosti i jedinstvenost svakoga učenika.

4. Uloga zajednice

Stoll i Fink (2000.) ističu kako svaka škola ima višestruke korisnike i želimo li da dođe do promjena, ciljevi i aktivnosti tih pojedinaca i grupa moraju biti koherentni. Školstvo, roditelji, školski odbori, agencije, poduzeća i sveučilišta (između ostalih) mogu biti djelotvorni i utjecajni partneri u pomoći školama i njihovim učenicima. Stvarnost je nastavnika i škola da moraju poboljšati učenje učenika različitog podrijetla i različitih potreba. Svijet se mijenja, a svi trebamo biti sami svoji učenici, moći se prilagoditi tom svijetu u promjenama, biti neovisni mislioci. Uloga nastavnika i roditelja se mijenja, od stručnjaka i upravitelja do kolege i pomoćnika. Uloga djeteta promijenjena je iz spužve u aktivnog sudionika procesa (Johnson, 2006.).

Nastavnici trebaju poznavati dječji razvoj, strategije višestrukog poučavanja, razne ocjenjivačke strategije te imati znanje o učeničkim stilovima učenja. Oni su ti koji poručuju učenicima da vjeruju u njihovu sposobnost da uče te im osiguravaju izazove uz pomoć primjerenih nastavnih strategija. Najvažniji izazov za nastavnike jest nužnost da se prijeđe s paradigme ili modela poučavanje-učenje, koji je dosad poslužio mnogim nastavnicima i učenicima, na drukčiju koncepciju, spojivu s novim problemima novog tisućljeća (Stoll i Fink, 2000.).

Škola, da bi bila djelotvorna, mora postati organizacija za učenje (learning organization). U sklopu tog modela, nastavnici moraju poznavati dječji razvoj, višestruke nastavne strategije i raznovrsne strategije ocjenjivanja. One imaju povjerenja da će nastavnici donositi odluke koje pogoduju djeci. Jensen (2003.) navodi kako je uloga nastavnika, koja je djelotvornija u današnjem svijetu koji se mijenja, uloga voditelja, a ne autoriteta, iz čega proizlazi da se osobni, filozofski i emocionalni dio učenika usmjerava jednako koliko i intelektualni dio. Učenici profitiraju i akademski i socijalno kada ih podržava brižan razred i školsko okruženje (Noddings, 1992.; Tirri i Husu, 2006., prema Tirri, 2011.). Stoll i Fink (2000.) ističu kako opstanak naših škola i opstanak naše civilizacije ovisi o našoj sposobnosti da se brinemo za druge i to dovoljno da bismo za *svu* djecu osigurali uspjeh u školi i životu. Promjena pedagogije ne uključuje samo mijenjanje prakse, već i drugačiji način razmišljanja o procesu učenja i ulozi

učitelja i učenika. Profesionalno usavršavanje, cjeloživotno učenje i obrazovanja nastavnika za drugačiji način rada u nastavi od ključne je važnosti za uspješni odgoj i obrazovanje, što ističu mnogi autori, a osobito Jurčić (2011.) i Ivić i sur. (2003.). I upravo je aktivno učenje pomoć da bolje shvatimo da je svatko od nas neizostavan dio današnjeg suvremenog, kreativnog društva koje se mijenja brzim tempom.

5. Zaključak

Cilj je ovoga rada bio holističkim i pedagoškim pristupom analizirati aktivno učenje kao put prema uspješnom odgoju i obrazovanju. Analiza se odvijala od ishodišta i metoda aktivnoga učenja u suvremenoj školi, preko strategije njegove implementacije u praksi s osvrtnom na provedena istraživanja zasnovana na holističkoj školskoj pedagogiji, doprinosima zajednice i cjelokupnog razvojnog konteksta. Pristup holističkoga učenja, koji jednako uključuje domene afektivnog, psihomotornog i kognitivnog područja, izaziva velike promjene u načinima na koje se škole organiziraju i podržavaju da promiču učenje za sve učenike. Stoll i Fink (2000.) ističu činjenicu da, kad bi škole činile više od onoga što su uvijek činile, trebale bi pripremati učenike za svijet koji ubrzano nestaje. Izreka koja opisuje ovakav mentalni sklop glasi: „Ako uvijek činite ono što ste uvijek činili, uvijek ćete i dobiti ono što ste uvijek dobivali“. Stoga je neprihvatljivo u demokratskim društvima ograničiti svrhe obrazovanja na ona učenja koja zadovoljavaju samo kognitivno područje razvoja učenika. Svi učenici trebaju se smatrati jednako važnim članovima zajednice i osiguravati jedni drugima prostor za aktualizacijom svoga potencijala i sudjelovanje u donošenju odluka koje utječu na njihovu školu (Tirri, 2011.). Pokušaje reforme (Stoll i Fink, 2000.) i uvođenje inovacija potrebno je uskladiti s našim najboljim spoznajama o poučavanju i učenju te najboljim spoznajama o učeničkim potrebama u postmodernom dobu. Potrebno je prigrliti novonastajuću paradigmu učenja, o kojoj je potrebno razmišljati da bi je se razumijelo, suprotno od tradicionalnog i općeprihvaćenog modela učenja, uvažiti kulturu aktivnoga učenja. Na taj će način do punog izražaja doći spoznajni, doživljajni i djelatni interesi učenja, odnosno uvažavat će se činjenica da čovjek uči, razmišlja, osjeća i djeluje na različite načine, a najviše onda kada djeluje. Aktivno je učenje imperativ suvremenog odgoja i obrazovanja za razvoj samostalnih, kreativnih, slobodnih, uspješnih pojedinaca i odgovornih građana u današnjem postmodernom svijetu u kojemu *ljude koji svoje znanje stječu samo iz knjiga može se spokojno staviti u policu...* (Gudjons, 1993.: 270).

Literatura

1. Antić, S. (1999.): Pedagoški pojmovnik, u: A. Mijatović (ur.), *Osnove suvremene pedagogije*, Zagreb: HPKZ, 641. – 655.
2. Bognar, B., Matijević, M. (2005.): *Didaktika*, Zagreb: Školska knjiga.
3. Bruner, J. S. (2000.): *Kultura obrazovanja*, Zagreb: Educa.
4. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2007.): Studentska prosudba učinkovitosti integrativnog učenja, *Odgovorne znanosti* 9 (2): 147. – 160.
5. Čudina-Obradović, M.; Brajković, S. (2009.): *Integrirano poučavanje*, Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
6. Dryden, G.; Vos, J. (2001.): *Revolucija u učenju*, Zagreb: Educa.
7. Gudjons, H. (1993.): *Pedagogija: temeljna znanja*, Zagreb: Educa.
8. Hannaford, C. (2008.): *Očima i ušima, rukama i nogama*, Buševac: Ostvarenje.
9. Hentig, H. (2007.): *Kakav odgoj želimo?*, Zagreb: Educa.
10. Ivić, I.; Pešikan, A.; Antić, S. (2003.): *Aktivno učenje 2: priručnik za primenu metoda aktivnog učenja/nastave*, Beograd: Institut za psihologiju.
11. Jarvis, P.; Parker, S. (2005.): *Human Learning: An Holistic Approach*, United Kingdom: Routledge.
12. Jensen, E. (2005.): *Poučavanje s mozgom na umu*, Zagreb: Educa.
13. Jensen, E. (2003.): *Super-nastava: Nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*, Zagreb: Educa.
14. Johnson, P. E. (2006.): Learning as a Process. General Observation and Suggestions for Parents, *ENCOUNTER: Education for Meaning and Social Justice* 19 (1), 35. – 39.
15. Jurić, V. (2005.): Kurikulum suvremene škole, *Pedagogijska istraživanja* 2 (2), 185. – 198.
16. Jurčić, M. (2012.): Pedagoško-didaktička umijeća suvremenog učitelja u izvođenju nastave, u: N. Hrvatić i A. Klapan (ur.), *Pedagogija i kultura: teorijsko-metodološka određenja pedagogijske znanosti*, Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, str. 190. – 198.
17. Kiper, H.; Mischke, W. (2008.): *Uvod u opću didaktiku*, Zagreb: Educa.
18. Klarin, M. (1998.): Utjecaj podučavanja u malim kooperativnim skupinama na usvajanje znanja i zadovoljstvo studenata, *Društvena istraživanja* 36-37 (4-5), 639. – 654.
19. König, E.; Zedler, P. (2001.): *Teorije znanosti o odgoju*, Zagreb: Educa.
20. Matijević, M. (2012.): Multimedijaska i konstruktivistička didaktika u učionici 19. stoljeća, u: N. Hrvatić i A. Klapan (ur.), *Pedagogija i kultura:*

- teorijsko-metodološka određenja pedagogijske znanosti*, Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, 289. – 298.
21. Meyer, H. (2002.): *Didaktika razredne kvake*, Zagreb: Educa.
 22. Meyer, H. (2005.): *Što je dobra nastava?*, Zagreb: Educa.
 23. Michael, J. A.; Modell, H. I. (2003.): *Active Learning in Secondary and College Science Classrooms: a Working Model of Helping the Learning to Learn*, Mahwah, NJ: Erlbaum.
 24. Mijatović, A. (1999.): Razvoj suvremenih pedagoških ideja, u: Antun Mijatović (ur.), *Osnove suvremene pedagogije*, Zagreb: HPKZ, 39. – 79.
 25. Mušanović, M. (1998.): Konstruktivistička paradigma kvalitete osnovnog obrazovanja, u: Vladimir Rosić (ur.), *Kvaliteta u odgoju i obrazovanju*, Rijeka: Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Rijeci, 84. – 96.
 26. Mušanović, M. (2005.): *Razvoj kurikulumu temeljenog na obrazovnim ishodima*, Radni materijal Trećeg susreta pedagoga Hrvatske u Opatiji, Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
 27. Previšić, V. (2012.): Razmeđa hrvatske pedagogije 2012. retro(per)spektive, u: N. Hrvatić i A. Klapan (ur.), *Pedagogija i kultura: teorijsko-metodološka određenja pedagogijske znanosti*, Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, 3. – 17.
 28. Stephen, C.; Ellis, J.; Martlew, J. (2010.): Taking active learning into the primary school: a matter of new practices, *International Journal of Early Years Education* 18 (4), 315. – 329.
 29. Stoll, L.; Fink, S. (2000.): *Mijenjajmo naše škole*, Zagreb: Educa.
 30. Terhart, E. (2001.): *Metode poučavanja i učenja: uvod u probleme metodičke organizacije poučavanja i učenja*, Zagreb: Educa.
 31. Tirri, K. (2011.): Holistic school pedagogy and values: Finnish teachers' and students' perspectives, *International Journal of Educational Research* 50 (3), 159. – 165.
 32. Walsh, B. (1997.): *Stvaranje razreda usmjerenih na dijete*, Projekt korak po korak, Otvoreno društvo Hrvatska.
 33. Wolfe, P. (2010.): *Brain Matters: Translating Research into Classroom Practice*, USA: ASCD.
 34. Yeganeh, B.; Kolb, D. (2009.): Mindfulness and Experiential Learning, *Od Practitioner* 41 (3), 13. – 18.

Senka Gazibara*

L'apprendimento attivo: la strada verso un'educazione e una formazione di successo

UDK: 37.04

Articolo compilativo

Ricevuto: 6. 4. 2012.

Accettato per la stampa: 20. 5. 2013.

Riassunto: *Nel presente lavoro, attraverso l'approccio olistico e pedagogico, viene analizzato l'apprendimento attivo come una delle strade da percorrere verso un'educazione di successo. Nell'odierna società fatta di rapidi cambiamenti e di rapido accumulo di saperi, l'apprendimento attivo nelle istituzioni preposte all'educazione diviene un imperativo per lo sviluppo di individui e cittadini creativi, autonomi, liberi e di successo nonché responsabili. L'accento viene messo sull'autodeterminazione, l'autoorganizzazione e l'autogestione che incoraggia i modelli di apprendimento attivo come il quello costruttivistico e l'insegnamento indirizzato verso l'aspetto pratico (l'apprendimento integrato), l'insegnamento incentrato sull'alunno, l'apprendimento integrale, quello basato sull'esperienza e sulla collaborazione. In effetti, i cambiamenti di qualità e di successo nel processo di formazione e di educazione, ritengono numerosi esperti (Bruner, 2000; Stoll e Fink, 2000; Hentig, 2007), è possibile conseguirli intervenendo sulla cultura dell'alunno tenendo in considerazione l'essere umano nella sua interezza e nel suo insieme, specie nel contesto del cosiddetto lifelong learning che integra tutte e tre le sfere dell'apprendimento, la cognitiva, l'affettiva e psicomotoria tenendo presente anche i vari stili, strategie, metodi e processi d'apprendimento. In questo modo vengono espressi appieno gli aspetti conoscitivi, empirici e pratici dello studio ovvero viene tenuto presente il fatto che l'uomo apprende, pensa, sente ed agisce in vari modi. Ed è proprio attraverso l'apprendimento attivo nell'ambito della scuola moderna che viene stimolato lo sviluppo permanente del sapere, delle abilità e della capacità (competenze) dell'alunno.*

Parole chiave: *apprendimento attivo, apprendimento integrale, approccio olistico e pedagogico, lo studio integrativo, ruolo centrale dell'alunno.*

*Senka Gazibara, mag. pedagogije i edukacije hrv. jezika i knjiž.; asistentica na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Osijeku

*Senka Gazibara, M.A. in Pedagogy and Croatian lang. and lit.; Assistant at the Department of Pedagogy, Faculty of Philosophy in Osijek

*Senka Gazibara Assistente presso di Dipartimento di Pedagogia della Facoltà di Lettere e Filosofia di Osijek Dottoranda in Pedagogia presso la Facoltà di Lettere e Filosofia di Zagabria

