

KONCEPCIJE POUČAVANJA STUDENATA NASTAVNIČKIH USMJERENJA

Čatipović, Antonia

Master's thesis / Diplomski rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Split, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split / Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:287713>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-23**

Repository / Repozitorij:

[Repository of Faculty of humanities and social sciences](#)



UNIVERSITY OF SPLIT



**SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET**

DIPLOMSKI RAD

**KONCEPCIJE POUČAVANJA STUDENATA NASTAVNIČKIH
USMJERENJA**

Antonia Čatipović

SPLIT, 2021.

Odsjek za pedagogiju
Diplomski studij Pedagogija
Opća pedagogija

**KONCEPCIJE POUČAVANJA STUDENATA NASTAVNIČKIH
USMJERENJA**

Studentica: Antonia Čatipović

Mentorica: izv. prof. dr. sc. Tonča Jukić

Komentorica: Sani Ćavar, asist.

Split, rujan 2021.

Sadržaj

1. Uvod.....	1
2. Određenje osnovnih konstrukata.....	5
2.1. Nastava.....	5
2.2. Uvjerenja u odgoju i obrazovanju.....	10
2.3. Konceptije učenja i poučavanja.....	13
3. Konceptije učenja: određenje i klasifikacija.....	16
4. Konceptije poučavanja: određenje.....	18
4.1. Konceptije poučavanja: klasifikacija.....	21
4.2. Konceptije poučavanja: slični pojmovi.....	23
5. Istraživanja konceptija poučavanja i učenja.....	28
6. Istraživanje konceptija poučavanja studenata nastavničkih usmjerenja.....	38
6.1. Problem i cilj istraživanja.....	38
6.2. Metodologija istraživanja.....	39
6.2.1. Uzorak istraživanja.....	39
6.2.2. Postupak provedbe istraživanja.....	40
6.2.3. Instrument istraživanja.....	40
6.2.4. Analiza podataka.....	41
6.3. Rezultati istraživanja i rasprava.....	42
7. Zaključak.....	53
<i>Sažetak.....</i>	<i>55</i>
<i>Abstract.....</i>	<i>55</i>
8. Literatura.....	57

1. Uvod

Diskusije o odgoju i obrazovanju uključuju promatranje i analiziranje istih u odnosu na (širu) društvenu situaciju. Drugim riječima, promjene u odgoju i obrazovanju nužno je promatrati u kontekstu društvenih promjena jer su i sami odgoj i obrazovanje dio sustava društva. Društveni kontekst uključuje obilježja njegove socijalne strukture, brzinu promjena, raspolaganje društvenom moći, sustav vrijednosti, modernizacije odgojno-obrazovnih ustanova (ponajprije škola), globalni društveni kontekst itd., kao i utjecaj istih na odgojno-obrazovne promjene (Cifrić, 2017). Townsend (2011) navodi kako je današnje društvo obilježeno iznimno brzim promjenama. Promjene se događaju na području okoliša, zapošljavanja, odnosa, zdravlja i dobrobiti pa, stoga, ne iznenađuje činjenica da djeca i mladi razmišljaju i ponašaju se drugačije nego djeca i mladi prije dvadesetak godina. Otting i sur. (2010) kao uzroke promjena u društvu navode tehnološke, ekonomske i organizacijske inovacije. Škola kao odgojno-obrazovna institucija i nastavnici kao osobe koje unutar nje provode odgojno-obrazovnu djelatnost trebali bi ići u korak s tim promjenama i inovacijama.

Jedna od zadaća odgojno-obrazovnih ustanova, prema suvremenom pogledu na odgoj i obrazovanje, je pružiti što kvalitetnije odgojno-obrazovno iskustvo kako bi pojedinci mogli kompetentno konstruirati i rekonstruirati znanje te razviti izniman set znanja, vještina i sposobnosti primjenjivih na radnom mjestu (Townsend, 2011). "Učinkovitost škola se definira sukladno različitim kriterijima za procjenu učinkovitosti kao što su produktivnost, adaptibilnost, uključenost, kontinuitet, upravljanje kvalitetom, zadovoljstvo, suradnja s dionicima" (Ažić Bastalić, 2018: 6). Autorica je provela istraživanje učinkovitosti osnovnih škola u Republici Hrvatskoj na temelju uzorka od 56 matičnih osnovnih škola, a prema ranije spomenutim kriterijima učinkovitosti. Prema rezultatima, relativna većina ispitanih škola (N=32, 57,1%) pripada kategoriji više učinkovitih škola, dok nešto manji broj (N=24, 42,9%) pripada kategoriji srednje učinkovitih škola. Među ispitivanim školama nema onih koje bi se svrstale u kategoriju niže učinkovitih. Iako rezultati upućuju na povoljnu situaciju u hrvatskim školama, ishodi učenja u osnovnoškolskom obrazovanju na svjetskoj razini iznimno su niski i može se govoriti o krizi učenja i obrazovanja. Premda globalno društvo obilježava ekspanzija školstva, za milijune pojedinaca školovanje ne omogućuje razvoj kompetencija. Mlinarević i Zrilić (2015) uočavaju da brojna istraživanja pokazuju nezadovoljstvo učenika svojim školskim statusom, nerazumijevanje učenika od strane nastavnika i neprimjeren odnos nastavnika prema učenicima, kao i nezadovoljavajuću

komunikaciju među njima. Uz to,–autorice u negativnom kontekstu spominju autoritarnost nastavnika te sve navedeno povezuju s mogućom pojavom neprihvatljiva ponašanja učenika. Miliša, Dević i Perić (2015: 8) o krizi odgoja govore u kontekstu krize vrijednosti jer odgoj određuju kao vrijednosnu kategoriju, a pri čemu su vrijednosti određene kao “vjerovanja u skladu s kojima čovjek djeluje”, odnosno “koncepti koji se odnose na poželjna stanja i ponašanja”. Današnje adolescente karakterizira konfuzija identiteta i uloga, nastavljaju autori. Isti autori (2015) krizu odgoja povezuju sa sveopćom krizom identiteta i odgojnom nemoći škole i obitelji. U Hrvatskom saboru u ožujku 2018. održana je tematska sjednica Odbora za obrazovanje, znanost i kulturu na temu krize odgojne funkcije škole. Konstatirano je da nastojanja za postizanjem visokih akademskih rezultata na standardiziranim testovima sužavaju odgojnu svrhu škole i dodano je kako se u prvi plan stavljaju obrazovni ishodi koji istiskuju odgojnu komponentu. Također, primijećeno je da je za pojedine učenike škola izrazito neugodno mjesto pa u školu idu sa strahom i/ili pokazuju znakove školske fobije. Velik broj učenika ne vidi smisao školskih sadržaja. Zaključeno je da krizu odgojne funkcije škole treba rješavati u suradnji škola, institucija i obitelji te vodeći računa o okruženju i utjecaju globalizacijskih trendova.¹

Jedni od odgovornih za nadilaženje spomenute krize su nastavnici jer oni imaju ulogu oživotvorenja kurikula u razredu (Kunac, 2020). Postavlja se pitanje što utječe na način oživotvorenja kurikula, odnosno na pristup nastavi svakog nastavnika? Autorica kao moguće odgovore nudi: službeni dokumenti nastali pod utjecajem trenutačne odgojno-obrazovne politike, njihova znanja, stavovi i kompetencije. Međutim, autorica zaključuje da bi odgovor mogao biti sve navedeno pa i više od toga, odnosno ono što je golim okom nevidljivo i teže zahvatiti, a što je zapravo temelj svega toga vidljivoga i smisao istoga — nastavnikova uvjerenja i odgojno-obrazovne filozofije². Upravo s ciljem poboljšanja kvalitete učenja i poučavanja, ključni predmet istraživanja u području odgoja i obrazovanja trebala bi postati epistemološka uvjerenja nastavnika i njihove koncepcije poučavanja³ (Otting i sur., 2010).

Posljednjih tridesetak godina raste svijest o pluralitetu metoda učenja i poučavanja te se sve više ulaže u usavršavanje nastavnika i nastavne prakse (Boyer, 1990; prema Beatty, Leigh i Lund Dean, 2009). Također, s istim ciljem (usavršavanja nastavnika i njihove prakse) raste

¹ Izvor: <https://dijete.hr/tematska-sjednica-odbora-za-obrazovanje-kriza-odgojne-funkcije-skole-kakav-odgoj-zelimo/> (kolovoz 2021).

² Detaljnije objašnjeno u četvrtom poglavlju.

³ Detaljnije objašnjeno u drugom poglavlju.

broj istraživanja međuodnosa spomenute prakse i odgojno-obrazovnih uvjerenja nastavnika (Nespor, 1987; Pajares, 1992; Northcote, 2009; Pratt i sur., 2016; prema Kunac, 2020, Zheng, 2013). Prema nekim autorima, broj takvih istraživanja povećao se zbog potvrđenog utjecaja uvjerenja na praksu i obratno (Archer, 1999; Dart i sur., 2000, Prosser i Trigwell, 1997; prema Northcote, 2009). Dinamičnu i kompleksnu vezu nastavnčkih uvjerenja i njihove prakse tako proučava i Zheng (2013). Autor naglašava kako se spomenuta veza stalno mijenja jer sustav nastavnčkih uvjerenja nije izoliran nego povezan s dinamičnim kontekstom društva i promjena kojima je pojedinac okružen. Prema rezultatima njegova istraživanja, u većini slučajeva, praksa nastavnika bila je pod utjecajem nekoliko njihovih uvjerenja. Takav rezultat ide u prilog zaključku da bismo uvjerenja nastavnika trebali promatrati i proučavati unutar nekog šireg okvira. Uvjerenja su, pritom, bila dinamično povezana u određenom kontekstu poučavanja (Zheng, 2013). Kontekst učenja i poučavanja (nastavni kontekst) Hamilton i Singwhat (2010; prema Purković 2016:8) određuju kao situacijski specifičan konstrukt izgradnje tercijarnog okruženja koje olakšava učenje, a koji uključuje modele ili načine poučavanja (tradicionalne, mješovite i fleksibilne), predmetno područje (nastavne sadržaje), strukturu nastave i zadatke učenja. Dos Santos (2019), s druge strane, navodi kako praksa nastavnika može biti pod utjecajem njihovih uvjerenja, ali ne nužno. Dakle, na praksu nastavnika mogu utjecati i neki drugi čimbenici, kao što su iskustvo i/ili tehnička znanja i vještine i/ili (ne)dostatnost vremena za određene aktivnosti. Autor zaključuje da, iako je puno uloženo u ispitivanje prirode veze između nastavnčkih uvjerenja i prakse, o istoj je malo toga otkriveno. Odnos (veza) spomenutih čimbenika mogao bi se bolje istražiti, analizirati i objasniti posredstvom konstrukta koncepcija poučavanja. Dos Santos (2019) naglašava važnost takvih istraživanja u svrhu poboljšanja obrazovanja nastavnika, a onda i nastavne prakse. Buduća bi se istraživanja sve više trebala usmjeriti na ispitivanje veze nastavnčkih uvjerenja i prakse, ali i veze istih s iskustvom (i obrazovanjem) nastavnika, dodaje autor.

Kada razmišljamo o unaprjeđenju odgojno-obrazovnoga sustava i usklađivanju odgoja i obrazovanja s izazovima koje društvene promjene nose trebamo se prvenstveno usmjeriti na nastavnike, na razumijevanje onoga što ih čini nastavnicima i na načine kako poboljšati i unaprijediti njihovo osposobljavanje i usavršavanje za tu ulogu. Kao što navodi Jukić (2013: 241), “Krise su ujedno i izazov vremena i imperativ znanstvenicima svih područja znanosti ka zajedničkim stremljenjima u nadilaženju problema koje nose.”. Konačno, sve navedeno (kriza obrazovanja, nedovoljna istraženost koncepcija poučavanja, veza između koncepcija

poučavanja i prakse nastavnika, unaprjeđenje poučavanja i programa obrazovanja nastavnika) ukazuje na sve veću potrebu istraživanja koncepcija poučavanja nastavnika. Tako i Kunac (2020) konstatira kako nijedna reforma obrazovanja ni pokušaj bilo kakve promjene neće uspjeti ako se zanemare spomenuta uvjerenja, kao i širi okviri za ta uvjerenja, poput odgojno-obrazovnih filozofija nastavnika i njihovih koncepcija poučavanja. Trebamo postati svjesni da su nastavnici ono što školu čini školom, osobe koje su najodgovornije za odgoj, obrazovanje i izobrazbu mlađih naraštaja te stoga što više istraživanja posvetiti njima. No, ne bismo se trebali usmjeriti samo na onaj vidljivi aspekt – njihova djelovanja, već i na ono što ima značajan utjecaj na ono kako se oni ponašaju, a to su njihove koncepcije poučavanja. Upravo ovakva razmatranja potaknula su odabir teme ovoga diplomskog rada, kao i odabir budućih nastavnika za sudionike istraživanja.

2. Određenje osnovnih konstrukata

2.1. Nastava

Prema Hrvatskoj enciklopediji⁴, nastava je “temeljni dio školskog rada u kojem se planski i organizirano provodi odgoj i obrazovanje učenika prema propisanome nastavnom planu i programu”. Za Meyera (2002), nastava je najvažnijim oblik institucionaliziranog poučavanja i učenja. Pranjić (2005) pojam nastave izjednačava s pojmom poučavanja. Kriza obrazovanja zahtijeva promjenu shvaćanja procesa učenja i poučavanja te pristupa istima. Drugim riječima, nužan je zaokret od tradicionalnog ka suvremenom shvaćanju učenja i poučavanja. Matijević (2011) tradicionalnu nastavu naziva nastavom usmjerenom na nastavnika. Prema tome, obilježja takve nastave su: pasivni učenici, mehaničko prepisivanje informacija s ploče, čitanje zadanoga teksta, davanje gotovih informacija, frontalni oblik rada... Slično, Oldfather i sur. (1994; prema Jukić, 2013) tradicionalni način poučavanja nazivaju transmisivskim modelom u kojem se učenje i poučavanje svode na prijenos i zapamćivanje informacija i sadržaja. U tradicionalnoj nastavi izostaje interakcija učenika i nastavnika te oblikovanje stava učenika prema nastavnim sadržajima. Uz to, nema dovoljno vremena za samostalne aktivnosti učenika u funkciji kvalitetnijeg ovladavanja nastavnim sadržajem (Bognar i Matijević, 2005). Nastavnik je u tradicionalnoj nastavi odgovoran za planiranje nastave, realizaciju, vrjednovanje i praktičnu primjenu (Stevanović, 1998; prema Čorak, 2013). Upravo je nastavnik središte nastavnoga procesa.

S druge strane, suvremenu nastavu obilježava usmjerenost na učenika. Naglasak je na poučavanju koje potiče učenje. Mijenjaju se uloge nastavnika i učenika pa nastavnik postaje facilitator, a učenik aktivni sudionik nastavnoga procesa. Također, mijenja se i međusobni odnos nastavnika i učenika. Nastavnici su sve više usmjereni na motiviranje i osamostaljivanje učenika. Osim toga, potiče se osobna odgovornost učenika za rezultate vlastita djelovanja. Konačni cilj je ostvariti samoregulirano učenje koje pretpostavlja razvoj osobnosti, individualnosti i originalnosti učenika (Matijević, 2011; prema Čorak, 2013). Gazibara (2013) navodi kako suvremena nastava naglašava samoodređenje, samorad, samoorganizaciju i samoupravljanje, a usmjerena je na djelovanje te iskustveno i suradničko učenje. Budući da iskustva stečena u tradicionalnoj školi nisu omogućavala prijenos stečenih znanja u stvarni svijet (jer su se ista uvelike razlikovala od iskustava van škole), cilj suvremene nastave treba postati primjena znanja i vještina za rješavanje stvarnih problema

⁴ Izvor: <https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=43051> (rujan 2021).

(van školskog područja) (Jukić, 2013). Suvremena je nastava, dakle, dominantno usmjerena na učenika i na njegovu aktivnost u nastavi.

Učenje i poučavanje mogu biti pod utjecajem općih uvjeta i konteksta odvijanja nastave, znanjima vezanima za predmet poučavanja, pedagoškim znanjima nastavnika (Munby i sur., 2001; prema Radišić, 2013) te općim uvjerenjima ili koncepcijama učenja i poučavanja nastavnika (Pajares, 1992).

2.1.1. Učenje

Učenje je složeni psihički proces. Postalo je predmet proučavanja različitih znanosti od kojih neke daju njegovu cjelovitu definiciju, a neke se usmjeravaju samo na neki od njegovih segmenata. Prema tome, u literaturi se pronalaze različite definicije ovog procesa. Spominju se bihevioristički, kognitivistički i konstruktivistički pristupi učenju (Jukić, 2013).

Bihevioristički pristup učenje povezuje sa stvaranjem asocijacija između određenih podražaja i reakcija organizma. Naglašava da je posljedica učenja (relativno trajna) promjena u ponašanju. Biheviorizam je ukazao na važnost potkrepljenja i nagrada u procesu učenja pa, prema tome, sustav ocjenjivanja u školama svoju potkrjepu nalazi u ovom pristupu. S druge strane, kognitivističke teorije učenje promatraju kao proces organiziranja, povezivanja i generiranja informacija. Za kognitiviste, smisao učenja je razvijanje misaonih struktura koje su odraz određenih unutarnjih ili vanjskih pojava i procesa. Nove strukture smiještaju se unutar postojećih pri čemu može doći do izmjene potonjih. Konstruktivizam naglašava i proširuje pojedine elemente kognitivizma, a nastao je kao opreka biheviorističkom pristupu (Chan i Elliott, 2004). Budući da su unutar konstruktivističke teorije razvijeni različiti pristupi i interpretacije, u literaturi se (najčešće) spominju socijalni i radikalni konstruktivizam, dodaju autori (2004). Socijalni ističe interpsihičke (oblici i sadržaji diskursa između individua), a radikalni intrapsihičke procese kao izvore konstrukcije stvarnosti (Jukić, 2013). Kod konstruktivizma, naglasak nije na ponašanju (kao kod biheviorizma, već na mentalnim konstrukcijama). Prema konstruktivizmu, učenje je proces, a ne produkt. Učenje je proces stvaranja smislenih koncepata ili proces stvaranja vlastitog iskustvenog svijeta. Pogreške tijekom učenja su pozitivno percipirane (ne osuđuju se) te vode ka ostvarenju ishoda učenja. Konstruktivizam ističe aktivnu ulogu pojedinca u procesu učenja i njegova iskustva, kao i važnost konteksta u kojem se uči (Murphy, 1997). Iskustva učenika služe većoj primjenjivosti (upotrebljivosti) i zanimljivosti nastavnih sadržaja. J. Bruner, jedan od začetnika konstruktivizma, naglašava kako se poučavanje i učenje treba odvijati u

kontekstima u kojima učenici žele (i u mogućnosti su), a stjecanje novog znanja treba se prilagoditi mogućnostima učenika i njihovu predznanju (Babić, 2007). Ukratko, konstruktivizam se može shvatiti kao pristup suprotan mehaničkom učenju i pasivnom zapamćivanju informacija, a koji aktivno (interakcijom novostečenog znanja i prijašnjih iskustava) gradi razumijevanje, spoznaju i znanje (Jukić, 2013). Ovakav pristup učenju u skladu je s postavkama suvremene nastave.

Prema Hrvatskom jezičnom portalu⁵, učenje je “psihički fenomen spoznajne sposobnosti u kojoj se stječu, organiziraju i preoblikuju činjenice s krajnjim ciljem samostalnog stvaranja zaključaka i činjenica koje iz toga proizlaze”. Zarevski (2007) daje definiciju učenja prema kojoj je ono proces kojim iskustvo ili vježba proizvode promjene u mogućnostima obavljanja određenih aktivnosti. Drugim riječima, to je proces koji rezultira stjecanjem određenih znanja, vještina, navika, stavova i vrijednosti. Dok se kognitivizmu zamjera zanemarivanje konteksta, konstruktivizam nadilazi taj nedostatak pa “naglasak stavlja na načine i mehanizme na kojima ljudi stvaraju sliku svijeta i pronalaze smisao kroz nizove individualnih konstrukata (...) Konstruktivistički pristup učenju i poučavanju trebao bi omogućiti učeniku uvjete za stjecanje iskustva u realnom okružju, koje mu jedino može dati stvarna, pouzdana i provjerena znanja, ali i pružiti uvjete za valorizaciju tih znanja” (Purković, 2016: 20). Konstruiranje znanja odnosi se na traženje koherentnosti i značenja, a prema mišljenju većine suvremenih znanstvenika, znanje se konstruira aktivno i konstantno (Jukić, 2013). Za konstruktiviste, spoznaja nije preslik stvarnosti (realnosti) nego se znanje “slaže” kao aktivna i osobna konstrukcija kojom se stvara realnost (Duffy i Jonassen, 1992; prema Jukić, 2013). Aktivno učenje istaknuto u konstruktivizmu “postaje imperativ za razvoj samostalnih, kreativnih, slobodnih, uspješnih pojedinaca i građana” (Gazibara, 2013: 378). Michael i Modell (2003; prema Gazibara, 2013) daju definiciju aktivnog učenja prema kojoj je ono proces uključivanja učenika u aktivnosti koje potiču razmišljanje o idejama i načinima primjene istih. Prilikom aktivnog učenja, znanje se konstruira sudjelovanjem učenika i njegovim osobnim doprinosom, a zahtijeva i konstantnu samoprocjenu (vlastitog razumijevanja i vještina). Jukić (2013: 4) aktivno učenje smatra okosnicom konstruktivističkoga pristupa, definira ga kao proces u kojem “učenik aktivno gradi razumijevanje, spoznaju i znanje kroz interakciju s novostečenim informacijama i prijašnjim iskustvima”. Za aktivno učenje, osim učenika, važnu ulogu ima i nastavnik, odnosno njegovo poučavanje koje čini temelj nastavne prakse. U kontekstu nastavne prakse Hattie (2009)

⁵ Izvor: <https://hjp.znanje.hr/index.php?show=search> (srpanj 2021).

govori o strategijama učenja pri čemu također podupire ideju aktivnog konstruiranja znanja. Autor strategije učenja određuje kao strategije koje učenicima omogućuju konstruiranje značenja iz teksta, razumijevanja brojeva i učenje zakonitosti u znanosti. Oxford (1990; prema Božinović i Perić, 2012: 116) strategije učenja definira u kontekstu učenja jezika kao “specifične aktivnosti učenja koje učenik poduzima kako bi proces učenja učinio lakšim, bržim i ugodnijim te kako bi ih mogao primijeniti u novim situacijama učenja i uporabe jezika”. Iako istraživači nisu sasvim suglasni prilikom određenja pojma strategija učenja, prisutan je stav da se iste odnose na mentalne procese koji se ne mogu promatrati (Wenden i Rubin, 1987; prema Božinović i Perić, 2012), dok se vještine učenja odnose na određena ponašanja a (npr. zapisivanje, pisanje sažetaka ili korištenje rječnika) koja se mogu promatrati (Božinović i Perić, 2011).

2.1.2. Poučavanje

Poučiti ili poučavati koga što znači dati mu pouku⁶. Vizek Vidović i sur. (2014) poučavanje određuju kao sustavnu primjenu generaliziranih obrazaca ponašanja u nastavi s ciljem olakšavanja učenja i poboljšavanja ishoda učenja.

U literaturi se najčešće navode dva pristupa poučavanju: poučavanje usmjereno na učitelja (tradicionalno) i poučavanje usmjereno na učenika (suvremeno). Poučavanje usmjereno na učitelja je pristup poučavanju u kojem učitelj određuje što se poučava, kada i u kojim uvjetima. Učitelj usmeno prenosi učenicima znanja, vještine i vrijednosti. U takvom načinu poučavanja više je zastupljen frontalni način rada, učitelj govori dosta više od učenika, a prevladava i individualno izvršavanje zadataka (Cuban, 2007; prema Chen, 2014).

Trenutno je u literaturi i u suvremenoj pedagogiji prisutan stav kako nastavnik čini razliku (Hattie, 2009). Stoga, kod poučavanja usmjerenog na učenika, učitelj ne doživljava učenike isključivo kao kognitivne i objektivne jedinice, već je svjestan njihovih fizičkih, psihičkih, emocionalnih i intelektualnih potreba i iskustava koji zahtijevaju istodobno razumijevanje i zadovoljavanje. Velika se pažnja pridaje okružju u kojem se uči, pa se vodi računa o tome da raspored klupa u razredu omogućuje jednako dobar rad u malim ili velikim grupama, kao i individualni rad. Učitelj usmjerava nastavu, a učenici aktivno stječu znanje i vještine izvršavanjem različitih zadataka (Cuban 2007; prema Chen, 2014).

⁶ Izvor: https://hjp.znanje.hr/index.php?show=search_by_id&id=eVljUBE%3D (srpanj 2021).

Poučavanje usmjereno na učenika često se poistovjećuje s konstruktivističkim pristupom. Murphy (1997) navodi kako je uloga konstruktivistički orijentiranih nastavnika dvojaka - oni su ideološki inicijatori (uvode nove ideje o stvarnosti u nastavu), potiču, podupiru i vode proces učenja, a pritom i sami uče. Međutim, Hattie (2009) upozorava kako tvrdnja da nastavnik čini razliku nije u potpunosti ispravna jer, ipak, nije svaki nastavnik učinkovit niti stručnjak niti svaki ima utjecaj na učenike. Utjecaj nastavnika na učenike, odnosno na proces učenja i uspješnost istog odnosi se na: kvalitetu poučavanja (percipiranu od strane učenika), očekivanja nastavnika, koncepcije poučavanja, učenja, vrjednovanja i učenika (ovo se odnosi na stavove učitelja o tome mogu li svi učenici napredovati, je li uspjeh promjenjiv ili statičan), razumijevanje na čemu počiva uspjeh i usmjeravanje tome, otvorenost nastavnika (jesu li učitelji spremni na iznenađenja), razredno ozračje (topla razredna klima u kojoj pogreške nisu samo tolerirane već, štoviše, dobrodošle), jasno određeni kriteriji uspjeha i postignuća, potkrepljenje uključenosti i truda učenika; iskustvo i obrazovanje nastavnika (Hattie 2009).

Crawford (2001; prema Purković, 2016: 24) iznosi pet ključnih strategija konstruktivističkoga pristupa sa svrhom aktivnog angažiranja učenika:

a) *povezivanje - učenje u kontekstu i skladu sa životnim iskustvima učenika ili s već postojećim znanjem i umijećima,*

b) *doživljaj - učenje kroz rad, odnosno, aktivnost učenika, te putem istraživanja, otkrića i izuma,*

c) *primjena - učenje stavljanjem u funkciju naučenih koncepata, odnosno uporabom stečenog znanja i vještina na konkretnim primjerima,*

d) *suradnja - učenje u kontekstu podjele (rada), reagiranja (interakcije) i komunikacije s drugim sudionicima u nastavi,*

e) *prijenos - primjena znanja u novom kontekstu ili situaciji, čija osnovica nije prethodno upoznata niti je situacija obrađivana.*

Iz navedenih strategija vidljivo je kako je cilj konstruktivističkog pristupa pripremiti pojedinca za svakodnevni život, odnosno razvijanje znanja, vještina i kompetencija kako bi samostalno i uspješno odgovorio budućim životnim izazovima. Pritom, naglasak je na kontekstualnom i suradničkom učenju, povezivanju prethodnih i budućih znanja te učenju kroz praksu. Poučavanje pojedinog nastavnika može biti više usmjereno na učenika ili ipak više usmjereno na nastavnika. Zato se postavlja pitanje što utječe na nastavnika, odnosno na

njegovu praksu u razredu? Koç i Köybaşı (2016) navode da su čimbenici koji utječu na ponašanje nastavnika u razredu, njihove instruktivne metode i ozračje koje stvaraju, pedagoška i ostala znanja vezana za nastavne sadržaje te njihove osobine. Osim s određenim očekivanjima, nastavnici ulaze u razred sa svojim koncepcijama poučavanja, učenja i vrjednovanja. Za uspješan proces učenja nužan je nastavnik koji je otvoren za nova iskustva, koji uči iz pogrešaka, traži povratne informacije učenika te uči iz istih. Hattie (2009) zaključuje da nastavnici trebaju biti aktivno uključeni u proces učenja, osvijetiti vlastite koncepcije i očekivanja te ih, ovisno o potrebi, mijenjati. Nastavnici u svom poučavanju trebaju usmjeravati, inspirirati i biti vidljivi učenicima. Hattie (2009) nastavlja kako nastavnik treba osigurati učenicima višestruke mogućnosti i alternative za razvijanje (dubinskih i površinskih) strategija učenja, a koje će omogućiti učenicima uspješno konstruiranje znanja.

Suvremeno doba zahtijeva nastavnike svjesne učeničkih znanja, razmišljanja i iskustava, koji mogu učenicima osigurati iskustva učenja i pomoći im u konstruiranju znanja te koji imaju stručna znanja iz područja predmeta koji poučavaju i iz područja pedagogije. Osim toga trebaju imati sposobnost razumijevanja napretka u određenome kontekstu kako bi mogli pružiti odgovarajuće povratne informacije.

2.2. Uvjerenja u odgoju i obrazovanju

Budući da na djelovanje pojedinca utječu njegova uvjerenja o različitim pitanjima i aspektima života, ista, dakle, utječu i na djelovanje nastavnika u nastavnome procesu (Pajares, 1992; Prosser i Trigwell, 1997; Archer, 1999; Dart i sur., 2000; prema Northcote, 2009; Otting i sur., 2010; Zheng, 2013; Dos Santos, 2019; Kunac, 2020). Iako su istraživanja uvjerenja o odgoju i obrazovanju početno bila iz područja psihologije (odgoja i obrazovanja), matematike i prirodnoznanstvene skupine predmeta, materinskoga jezika i povijesti (Skott, 2015; prema Kunac, 2020), autorica ističe da se danas nastavnička uvjerenja istražuju i unutar pedagogije. Uvjerenja, zbog složenosti svoje prirode, a slično i kao mnogi konstrukti u društvenim znanostima, nemaju svoju jednoznačnu definiciju. Navedeno rezultira metodološkim problemima u zahvaćanju ovog pojma u istraživanjima (Skott, 2015; prema Kunac, 2020). Prema Hrvatskoj enciklopediji⁷, uvjerenja su “prihvaćena postavka, tvrdnja ili naučavanje o pojavama, obilježjima pojava i odnosima među njima. Uvjerenje može biti zasnovano na izravnim ili posrednim spoznajama i činjenicama ili samo na vjerovanju da su

⁷ Izvor: <https://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=63540> (srpanj 2021).

prihvaćene postavke točne (...) Uvjerenja su, prema svojoj psihološkoj osnovi, sadržajni dio (komponenta) stavova i predrasuda te čine njihovu *kognitivnu* strukturu”. Pritom, stav je određen kao “stečena, relativno trajna i stabilna struktura pozitivnih ili negativnih emocija, vrjednovanja i ponašanja prema nekom objektu (osobi, skupini, pojavi, ideji)”⁸, a predrasuda kao “unaprijed stvoren pozitivan ili negativan sud i uvjerenje o nekom ili nečem. Takve su prosudbe najčešće neopravdana pojednostavnjenja i osiromašenja svojstava i osobina pripadnika neke soc. skupine ljudi” (<https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?ID=50076>, srpanj 2021). Kunac (2020: 536) navodi definiciju uvjerenja koju daju Pratt i sur. (2016), a prema kojima su ista “najapstraktniji i najnedostupniji te najmanje fleksibilan aspekt koji utječe na poučavanje nastavnika”. Razlog spomenutom je taj da “svaki nastavnik implicitno posjeduje određena uvjerenja o učenju, znanju, poučavanju i ulozi nastavnika, ali malo njih svjesno razmišlja o svojim uvjerenjima ili ih imenuje, te ih nastavnici često nisu ni ti potpuno svjesni” (Pratt i sur., 2016; prema Kunac, 2020: 536). Vizek Vidović i Domović (2013: 495-496) navode da su uvjerenja “misaoni konstrukti koji se odnose na prihvaćanje nečega kao istinitoga bez nužne neposredne i rigorozne provjere (...) Uvjerenja nam pomažu da imenujemo, definiramo i opišemo strukturu i sadržaj mentalnoga stanja za koje se pretpostavlja da utječe na ponašanje pojedinca. Uvjerenja učitelja mogu se razumjeti kao sklop konceptualnih predodžbi koje uključuju opća znanja o pojavama, ljudima i događajima vezanim uz profesionalni kontekst kao i njihovim međusobnim karakterističnim odnosima. Uz to, uvjerenja su obično definirana kao razumijevanja, pretpostavke ili propozicije koje učitelji smatraju istinitima”.

Nespor (1987; prema Kunac, 2020) i Richardson (1996; prema Vizek Vidović i Domović, 2013) konstatiraju da za istinsko razumijevanje čina poučavanja, prvo treba razumjeti uvjerenja kojima nastavnici definiraju svoje djelovanje jer ista uvelike određuju kako će se nastavnici ponašati, odnosno kako će djelovati. Štoviše, ista mogu imati odlučujuću ulogu, bez obzira na stečena akademska znanja i vještine (Vizek Vidović i Domović, 2013). Stoga, Skott (2015; prema Kunac, 2020) uvjerenja nastavnika smatra načelima koja objašnjavaju njihovu praksu. Jedna od uvjerenja nastavnika su i ona epistemološka, također usko vezana uz proces poučavanja.

⁸ Izvor: <https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?ID=57912> (srpanj 2021).

2.2.1. Epistemološka uvjerenja

Epistemološka uvjerenja su uvjerenja o prirodi znanja i stjecanju istoga (učenju), a istraživanja potvrđuju povezanost između ovih uvjerenja i koncepcija poučavanja. Točnije, epistemološka uvjerenja utječu na prihvaćanje, odnosno odbijanje određenih koncepcija poučavanja i učenja (Chan i Elliot, 2004; Cheng, Tang i Cheng, 2009; prema Aypay, 2010). Posljednja tri desetljeća raste broj znanstvenih radova koji istražuju ova uvjerenja, a koja su temelj za razumijevanje procesa učenja i poučavanja (Yadav i sur., 2011; prema Lunn i sur., 2015). Hofer i Pintrich (1997; prema Lunn i sur., 2015) te Aypay (2010) navode istu definiciju epistemoloških uvjerenja, odnosno da se spomenuta uvjerenja odnose na prirodu i proces stjecanja znanja, a najčešće se mjere na temelju dimenzija organizacije, pouzdanosti i izvora znanja te kontrole i brzine učenja. Sve više autora počinje istraživati epistemološka uvjerenja o znanju i njegovu posjedovanju te utjecaj tih uvjerenja na proces učenja. Istraživanja uvjerenja o poučavanju, učenju i znanju smatraju se iznimno važnima za razumijevanje razloga zbog kojih učitelji biraju određene pristupe pedagogiji, kurikulu i vrjednovanju u razredu (Bråten i sur., 2011). Hoffman i Siedel (2014) navode kako uvjerenja služe kao epistemološka osnova ili teorijska podloga upravljanja kognitivnim, afektivnim i bihevioralnim odlukama, a koje se događaju u učionici. Isti autori (2014) dodaju kako je široko rasprostranjen stav da epistemološka uvjerenja utječu na odabir poučavanja i općenito nastavne prakse te mogu odrediti kada, zašto i kako nastavnici komuniciraju s učenicima.

Fives and Buehl (2012) navode da na nečiji doživljaj stvarnosti uvijek utječu njegova uvjerenja. Dakle, uvjerenja utječu na interpretaciju informacija i iskustava te su u uskoj vezi sa znanjem i praksom učitelja. Iako se broj istraživanja na temu osobnih epistemologija znatno povećao, ipak znamo vrlo malo o tome kako one utječu na poučavanje (Hofer, 2010; Kang, 2008; prema Lunn i sur., 2015) i obrazovanje nastavnika (Feucht 2009, prema Lunn i sur. 2015). Osobne epistemologije su uvjerenja pojedinca o prirodi znanja i razumijevanja značenja (Hofer i Pintrich, 1997; prema Elby, 2009). Hennessey i sur. (2013; prema Lunn i sur., 2015) utvrđuju da osobne epistemologije nastavnika utječu na učenje učenika jer utječu na to kako nastavnici osmišljavaju i provode proces poučavanja. Osobne epistemologije utječu na pristup učenju, a također na postavljanje ciljeva učenja, a tako i na strategije učenja (Lunn i sur., 2015). Hofer (2010; prema Lunn i sur., 2015) tvrdi da su nužna daljnja istraživanja osobnih epistemologija nastavnika, s naglaskom na to kako širi društveni i kulturni kontekst utječe na iste. Takva su istraživanja nužna kako bi poboljšali kvalitetu

procesa poučavanja i učenja, a tako i njihovih ishoda (Yadav i sur., 2011; prema Lunn i sur., 2015).

Međutim, neka istraživanja pokazuju nekozistentnost između osobnih epistemologija i poučavanja (Peng and Fitzgerald, 2006; Bråten i sur., 2008; prema Lunn i sur., 2015). Određeni rezultati upućuju da iskusniji učitelji rjeđe poučavaju na načine koji odražavaju njihove osobne epistemologije (Schraw, Olafson i VanderVeldt, 2011). Many i sur. (2002; prema Lunn i sur., 2015) upućuju na ulogu šireg konteksta pa navode kako širi školski kontekst može utjecati na to da učitelji ne poučavaju na način koji je nužno u skladu s njihovim osobnim epistemologijama. Fives i Buehl (2012; prema Lunn i sur., 2015) zaključuju kako niz internaliziranih (vrijednosti koji neki učitelj njeguje) i eksternaliziranih (cjelokupna filozofija škole) čimbenika utječu na uvjerenja učitelja. Određena istraživanja pokazuju da osobne epistemologije učitelja i njihov način poučavanja utječu na osobne epistemologije učenika (Haerle and Bendixen, 2008; prema Lunn i sur., 2015). Osim toga, pokazalo se da osobne epistemologije imaju promjenjiv karakter; variraju tijekom različitih stadija karijere. Primjerice, iskusniji su učitelji više vjerovali u urođenu inteligenciju nego oni s manje iskustva (Bendixen and Corkhill, 2011; prema Lunn i sur., 2015). Također, rezultati istraživanja koje su proveli Walker i sur. (2011; prema Lunn i sur., 2015), pokazuju promjenu uvjerenja koja učitelji imaju o znanju i procesu učenja. Ispitanici su učenje sve više smatrali procesom za koji je potrebno vrijeme, a uspjeh učenika ne ovisi isključivo o urođenoj inteligenciji. Uz to, znanje nije potpuno pouzdano ni konačno, a ono iz različitih područja je međusobno povezano. Međutim, još nije utvrđeno što uzrokuje spomenute promjene (Lunn i sur., 2015), niti su one zamijećene kod svih ispitanika pa se pretpostavlja da se promjena osobnih epistemologija događa kod pojedinaca koji se dublje unose u proces učenja (Rodriguez i Cano, 2007; prema Lunn i sur., 2015).

2.3. Konceptije učenja i poučavanja

U hrvatskoj akademskoj zajednici istraživanja konceptija učenja i poučavanja nastavnika također su vrlo rijetka. Iako postoji pluralizam pojmova koji opisuju gotovo iste pojave, u ovom će se radu, slično kao kod Radišić (2013), koristiti konceptije učenja i poučavanja koji je u najčešćoj uporabi te za koji postoji jasniji analitički okvir u odnosu na druge slične pojmove (Radišić, 2013).

Ako se, prema Hrvatskom jezičnom portalu⁹, koncepcija odredi kao *zamisao o kakvom djelovanju*, koncepcija poučavanja i učenja odredila bi se kao *predodžba o poučavanju, odnosno učenju*. Većina autora preuzima definiciju koncepcija koju navodi Pratt (1992; prema Pacifico i sur., 2021: 2), a prema kojoj su iste “specifična značenja pridodana određenom fenomenu, a koja onda uvjetuju naše reakcije na situacije u kojima se pojavljuje taj fenomen. Drugim riječima, svijet promatramo i tumačimo kroz leće naših koncepcija, a u skladu s vlastitim razumijevanjem svijeta se onda i ponašamo. Koncepcije imaju snažan utjecaj na percepciju i interpretaciju događaja, osoba i pojava koje nas okružuju.”.

Predodžba o učenju i poučavanju otkriva kako neki pojedinac shvaća proces učenja i poučavanja, odnosno kojem pristupu učenja i poučavanja teži. Koncepcije se ne moraju vezivati uz određeno područje učenja i poučavanja, već nastavnik može imati i opća uvjerenja o nastavi i učenju (Radišić, 2013). Trigwell i Prosser (1996) konstatiraju kako postoji snažna pozitivna korelacija između koncepcija učenja i koncepcija poučavanja nastavnika.

Koncepcije učenja i poučavanja neki autori određuju kao koncepcije o tome što čini i što utječe na kvalitetno učenje i poučavanje, odnosno na pristup obrazovnim zadacima i shvaćanje procesa učenja (Brownlee i sur., 2003; Lonka i sur., 1996; Trigwell i Ashwin, 2006; prema Otting i sur., 2010). Lee i sur. (2013) konstatiraju da su koncepcije poučavanja (i učenja) odraz uvjerenja, točnije pedagoških uvjerenja - dijele ih na transmisiju znanja i konstrukciju istoga (Oldfather i sur., 1994; prema Jukić, 2013; Pratt, 1997; Boulton-Lewis i sur., 2001; Onwuegbuzie i sur., 2007; Zhao, 2007).

Mirosavljević i Maratović Tolić (2014) koncepcije poučavanja i učenja poistovjećuju s metodama izvođenja nastave — one su služile kao jasne koncepcije poučavanja i učenja u kontekstu toga vremena pa se na temelju koncepcija poučavanja i učenja mogu međusobno usporediti određena povijesna razdoblja i glavne odrednice razvoja metoda u nastavi. Međutim, kada se govori o nastavnim metodama, važno je osvijestiti njihovu pojmovnu neujednačenost. Naime, neki autori ističu vezu nastavne metode i obrazovnih ishoda, a drugi, pak, odnos nastavnih metoda i sadržaja poučavanja i učenja. Također, neki se usmjeravaju na učenika pa nastavnu metodu definiraju kao vanjsku pomoć pri učenju (Cindrić i sur., 2010; prema Lukić, 2014). Lukić (2014: 14), nakon prikaza nekih od postojećih definicija nastavnih metoda u literaturi, zaključuje: “Za nastavne metode možemo općenito reći da su to načini rada u nastavi pomoću kojih polaznici stječu nova znanja i vještine, a svaka metoda

⁹ Izvor: https://hjp.znanje.hr/index.php?show=search_by_id&id=elpmWhI%3D (siječanj 2021).

ima dvostrano značenje, tj. odnosi se na učenike i nastavnike”. Ipak, nijedna od definicija ne može se u potpunosti (ili uopće) poistovjetiti s koncepcijama poučavanja. Drugim riječima, značenje metoda učenja i poučavanja uže je od značenja koncepcija pa se shvaćanje koje navode Mirosavljević i Maratović Tolić (2014), u ovom radu, odbacuje. No, koncepcije poučavanja nastavnika povezane su s njihovim djelovanjem u nastavi pa tako i s odabirom nastavnih metoda (Chan i Elliott; 2004; Canbay i Beceren, 2012; Hoffman i Siedel, 2014; Dejane, Bishaw i Dagnew, 2018).

U ovom je radu prihvaćeno shvaćanje koncepcija učenja i poučavanja koje navode Chan i Elliot (2004: 820), a prema kojoj se spomenute koncepcije određuju kao ”uvjerenja nastavnika o njihovim preferiranim načinima učenja i poučavanja. Koncepcije poučavanja i učenja odnose se na značenje učenja i poučavanja te uloge učitelja i učenika u spomenutim procesima”. Osim toga, nastavljaju isti autori (2004: 820): “Koncepcije učenja i poučavanja odnose se na aktivnosti, metode i načine rada kojima se nastavnici koriste u organiziranju nastavnog okruženja”. Kroz ove elemente možemo prepoznati dominantnu koncepciju poučavanja određenog nastavnika i samim promatranjem nastave.

U radu je prihvaćena spomenuta definicija zbog njezine jasnoće i sveobuhvatnosti. Uz to, u odnosu na neke druge spomenute definicije, najbolje zahvaća predmet istraživanja ovoga rada.

3. Konceptije učenja: određenje i klasifikacija

Konceptije učenja su “način na koji pojedinac shvaća učenje, odnosno smisao koji pojedinac pridodaje učenju” (Ramsden, 2003; prema Yuksel i Sutton-Brady, 2007: 18). Isti autori navode nekoliko konceptija učenja: prva se odnosi na shvaćanje učenja kao proširenja (općega) znanja ili zajedničke mudrosti. Studente koji se priklanjaju ovakvom shvaćanju učenja naziva pojednostavljiivačima. Za njih je logično ono što je lako razumljivo ili učinjeno, bez poteškoća ili komplikacija. Glavni motiv ove konceptije je da su oni koji uče zainteresirani za predmet učenja. Žele akumulirati određenja znanja kako bi im ista olakšala svakodnevni život. Oni su pasivni i/ili ponekad aktivni učenici. Druga konceptija je učenje kao memoriranje. Autori one koji zagovaraju ovu konceptiju učenja nazivaju računovođama jer su proračunati u razlozima svojega učenja. Naime, isti uče samo sadržaje važne za njihovo preživljavanje, a ono što su čuli i/ili pročitali memoriraju bez izmjena i/ili kritičkog preispitivanja. Naučeno koriste jedino kada moraju (npr. polaganje ispita) ili kada je isto potrebno za njihov napredak u karijeri, pronalazak posla, ostavljanje dojma i sl. Treća konceptija odnosi se na učenje kao akumulaciju (stjecanje) činjenica, postupaka ili vještina koji se poslije koriste u praksi. Zagovornike ove konceptije Yuksel i Sutton-Brady (2007) nazivaju utilitaristima. Utilitaristi vjeruju da je naučeno pohranjeno, a istim se mogu poslužiti kada i ako im to zatreba. No, slično kao i kod prijašnje konceptije učenja, ne dolazi do izmjene pročitanoa i/ili onoga što su čuli oni koji uče. Za njih je naučeno ono čega se mogu sjetiti i ponoviti na način koji su čuli i/ili vidjeli, i/ili pročitali ako i kada im zatreba. Prve tri konceptije imaju slična obilježja - znanje je dano, postoji neovisno o pojedincima koji ga stječu, pohranjuju i koriste ako i kada im je potrebno (Akerlind i Trevitt, 1995; prema Yuksel i Sutton-Brady, 2007). Sljedeća konceptija odnosi se na shvaćanje učenja kao razumijevanja i dodjeljivanja značenja pojavama. S obzirom da uče s razumijevanjem, odnosno aktivno sudjeluju u učenju, znatizeljni kasnije naučeno mogu objasniti drugima. Peta konceptija odnosi se na učenje kao davanje smisla stvarnosti. Za filozofe, učenje ima osobni značaj. Za njih naučeno mijenja način viđenja (shvaćanja) stvarnosti. Uče kako bi promijenili percepciju sebe i svijeta. Posljednju konceptiju učenja zagovaraju intelektualci, a odnosi se na shvaćanje učenja kao mijenjanja pojedinca (osobe), prema čemu se onda mijenja i njihovo okruženje (Marton, Dall’Alba and Beaty, 1993; prema Yuksel i Sutton-Brady, 2007).

Chan (2011) preuzima podjelu konceptija učenja od Biggsa i Moorea (1993) koji ih dijele na kvalitativne i kvantitativne. Kvantitativne se odnose na količinu stečenog i reproduciranog

znanja, a kvalitativne na razumijevanje znanja i promjenu osobnih uvjerenja učenjem. Drugim riječima, kvantitativna koncepcija je površinska, a kvalitativna dubinska. Površinske bi koncepcije odgovarale prvim trima koncepcijama učenja koje navode Yuksel i Sutton-Brady (2007), a dubinske trima posljednjima. Koncepcije učenja kao razumijevanja poželjnije su od koncepcija učenja kao pamćenja ili povećanja znanja (Chan, 2011). Isti autor nakon provedena istraživanja o epistemološkim uvjerenjima i koncepcijama učenja među budućim učiteljima dolazi do rezultata da su ispitanici u većem broju usvajali kvalitativne nego kvantitativne koncepcije učenja. U ovom su istraživanju koncepcije učenja bile shvaćene kao zavisne varijable u strukturnom modelu jednadžbe u kojem su se epistemološka uvjerenja (uvjerenja o prirodi i usvajanju znanja) pokazala prediktorima koncepcija učenja.

Boulton-Lewis i sur. (2001) izdvajaju četiri koncepcije učenja i četiri koncepcije poučavanja. Prva koncepcija učenja odnosi se na stjecanje i reprodukciju sadržaja/vještina. Dakle, naglasak je na usvajanju znanja i vježbanju vještina. Sljedeća koncepcija učenja je razvoj i primjena znanja/vještina podrazumijeva da učenik aktivno sudjeluje u stjecanju kompetencije iz određenog područja uz pomoć instrukcija nastavnika. Treća koncepcija, razvoj razumijevanja uključuje suradnju nastavnika i učenika u procesu konstrukcije značenja. Posljednja kategorija; transformacija, usmjerava se na učenika kao cjelovitu osobu, odnosno na njegov kognitivni/psihomotorički/ afektivni razvoj.

Govoreći o strategijama učenja, možemo reći da prvu navedenu koncepciju (stjecanje i reprodukcija sadržaja/vještina) obilježava učenje napamet i reproduktivno učenje. Drugu koncepciju, odnosno razvoj i primjenu znanja/vještina, obilježava praktično učenje. U trećoj koncepciji (razvoju razumijevanja) naglasak je na aktivnom razmišljanju, postavljanju pitanja, diskutiranju i stvaranju osobnih značenja od strane učenika. Koncepcija transformacije podrazumijeva postavljanje pitanja, istraživanje i preuzimanje rizika od strane učenika. Iako konstatiraju kako se u većini slučajeva koncepcije učenja podudaraju s koncepcijama poučavanja, to nije uvijek slučaj. Naime, postoji određena diskrepancija među navedenim koncepcijama, posebice kod nastavnika čije su koncepcije poučavanja najinovativnije - njihove koncepcije učenja mogu biti manje konstruktivističke nego što su koncepcije poučavanja pa onda i takvim nastavnicima programi profesionalnog usavršavanja mogu biti od koristi (Boulton-Lewis i sur., 2001).

4. Konceptije poučavanja: određenje

Sethusha (2013; prema Mafunganyika i Nkambule, 2018) navodi kako svaki pokušaj poboljšanja kvalitete prakse poučavanja mora započeti ispitivanjem nastavnčkih konceptija učenja i poučavanja te načina na koji su iste povezane s praksom poučavanja. Ispitivanje uvjerenja o konceptijama poučavanja može biti korisno za usmjeravanje obrazovne prakse, navodi Cifrić (2017). Bruner (1990; Lee i Walsh, 2004; prema Radišić, 2013) također ističe važnost istraživanja konceptija učenja i poučavanja. Prema njegovu mišljenju, u spomenutim je konceptijama sadržan nastavnikov pogled na to kako učenik uči i što mu pomaže da se razvija, ali i način na koji mu on kao nastavnik treba pružiti potrebna znanja. Konceptije učenja često se proučavaju fenomenografskim pristupom i drugim kvalitativnim metodama kao što su intervju, pisani odgovori na pitanja otvorenog i zatvorenog tipa te reflektivno pisanje (Chan, 2011). Naime, kvalitativnim istraživanjima konceptija poučavanja, ispitanici mogu osvijestiti svoj pogled na poučavanje, a također i motivaciju, potencijalne poteškoće i dotadašnji napor s ciljem usavršavanja svoga rada. Osvješćivanje vlastitih vrijednosti i pretpostavki o poučavanju, kao i ciljeva istog vodi prilagodljivijem i produktivnijem poučavanju; poučavanju koje se prilagođava i odgovara potrebama onih koji uče. Osim toga, omogućuje prepoznavanje i uklanjanje potencijalnih nepodudarnosti između njihovih ciljeva i pristupa poučavanja. Također, mogu razmotriti alternativne perspektive i pristupe poučavanja. Odgovor ispitanika na pitanje što je za njih poučavanje može se shvatiti kao njihova eksplicitna, odnosno jasno i nedvosmisleno artikulirana¹⁰ konceptija poučavanja, uz istodobno osvješćavanje postojanja njihove implicitne, odnosno prešutno ili neizravno navedene/priznate¹¹ konceptije poučavanja koje su možda bili nesvjesni ili nisu bili u mogućnosti (ili nisu htjeli) artikulirati.

U literaturi je najraširenije (u radu ranije navedeno) shvaćanje konceptija učenja i poučavanja koju navode Chan i Elliot (2004). Hoveid i Hoveid (2008; prema Zembylas i Chubbuck, 2015:184) konceptije poučavanja definiraju kao "talent kojeg imaju samo odabrani, odnosno način davanja instrukcija reguliran skupom definiranih i mjerljivih univerzalnih ciljeva". Beatty i sur. (2009) smatraju da su konceptije poučavanja refleksija nečijih osobnih vrijednosti, a povezuju pojedinca s vrijednostima koje njeguje društvo koje uči. Konceptije poučavanja oblikuju nastavnu praksu, dodaju isti autori. Tillema (2000; prema Baš 2016)

¹⁰ Izvor: <https://hjp.znanje.hr/index.php?show=search> (srpanj 2021).

¹¹ Izvor: https://hjp.znanje.hr/index.php?show=search_by_id&id=f15jURF4 (srpanj 2021).

također navodi kako na odluke nastavnika vezane uz poučavanje utječu koncepcije učenja i poučavanja.

Koncepcije poučavanja Ross (2017) određuje kao neartikulirane kompozicije osobnih pretpostavki, znanja i uvjerenja o učenju i poučavanju. Prikladnost svake koncepcije ovisi o obrazovnoj situaciji i kontekstu. Isti autor spominje očiti utjecaj koncepcija poučavanja na pristupe poučavanja nastavnika, ali i na načine učenja učenika. Za koncepcije poučavanja je dokazano da uvjetuju način poučavanja učitelja, a onda i način učenja učenika (Ross, 2017). Nastavnicima otkrivanje spoznaja o sebi; o vlastitim vrijednostima i pretpostavkama te kako iste utječu na njihovo djelovanje, može biti od koristi. Drugim riječima, poticanjem učitelja da razmisle, artikuliraju i rasprave o tome što poučavanje za njih znači, oni mogu postati svjesniji vlastitih motivacija i ciljeva te utvrditi sve nedosljednosti između njihovih ciljeva i načina na koji obično pristupaju svom poučavanju.

Često nastavnici nisu privrženi isključivo jednoj koncepciji poučavanja nego više njih, ovisno o kontekstu. Naime, Ross (2017) se protivi diferencijaciji koncepcija poučavanja na one bolje, odnosno lošije. Zagovara stav da su određene bolje, odnosno lošije samo u određenom kontekstu poučavanja. Primjerice, nastavnik će na učenikovo pitanje kako otvoriti dišni put osobi bez svijesti prilagoditi svoje poučavanje tome je li učenik to pitao u razredu prilikom učenja anatomije ili je situacija zaista alarmantna, tj. prisutna je osoba bez svijesti. U prvome slučaju nastavnik će vjerojatno samo usmeno objasniti, dok će u drugome demonstrirati i kasnije se osvrnuti na učinjeno (Ross, 2017). Slično, Purković (2016) govori o kontekstualnom pristupu učenju i poučavanju. Kontekstualni pristup učenju i poučavanju “primarno je nastavnikov, ali dijelom i institucionalni način poučavanja, način organiziranja poučavanja (i nastave) kojim se osigurava prikladan nastavni kontekst, koji će primjenom relevantnih strategija, metoda i praksi omogućiti aktivnosti učenja i tako osigurati uvjete za postizanje ciljeva nastave” (Purković, 2016: 37).

Na koncepcije poučavanja utječu brojni čimbenici, a neki od njih su: prethodna školska iskustva, zapažanja, osobna uvjerenja, vrijednosti, osobine nastavnika te nastavne metode i strategije (Canbay i Beceren, 2012). Osim toga, koncepcija poučavanja nekog nastavnika nerijetko se vremenom mijenja. Vizek Vidović i Domović (2013) te Bilgin i Aykac (2016) također upozoravaju na promjenjivu prirodu konceptualnih uvjerenja. Jedan od uzroka je znanje koje su stekli obrazovnim iskustvom (primjerice tijekom studija) i/ili radnim iskustvom, a koje ih potiče na kritičko promišljanje o vlastitim koncepcijama poučavanja.

Ross (2017) ističe da, iako su neke koncepcije poučavanja od strane određenih teoretičara određene boljima, odnosno lošijima, on smatra da su neke samo prikladnije za određene situacije i kontekste.

Vizek Vidović i Domović (2013) koncepcije poučavanja smatraju dijelom uvjerenja nastavnika, točnije njihovih profesionalnih uvjerenja. Pritom, iste autorice (2013:496) uvjerenja nastavnika određuju kao “sklop konceptualnih predodžbi koje uključuju opća znanja o pojavama, ljudima i događajima vezanim uz profesionalni kontekst kao i njihovim međusobnim karakterističnim odnosima”.

Mafunganyika i Nkambule (2018) preuzimaju Skottovu (2015) definiciju koncepcija poučavanja. Skott (2015; prema Mafunganyika i Nkambule, 2018) također navodi da su koncepcije učenja i poučavanja dio nastavničkih uvjerenja, pojedinačni mentalni konstrukti vođeni vrijednostima i subjektivno istiniti, relativno stabilni rezultat nekih značajnih društvenih iskustava te osobnih obrazovnih iskustava. Koncepcije poučavanja, nastavlja isti autor (2015; prema Mafunganyika i Nkambule, 2018) imaju značajan utjecaj na shvaćanja i doprinose u kontekstu njihova poučavanja.

Dejene i sur. (2018) koncepcije poučavanja određuju kao uvjerenja o poučavanju koja uvjetuju nastavnikovo zapažanje (viđenje) situacije i njegove postupke. Ove koncepcije odražavaju načine na koje se nastavnici namjeravaju ponašati i komunicirati sa studentima, kako prosuđuju teorije studentskog učenja, učinkovito organiziraju i upravljaju učionicama te u kojoj se mjeri ponašaju profesionalno (Nespor, 1987; Subramaniam 2014; Tillema, 1998; prema Dejene i sur., 2018). Isti autori (2018) koncepcije poučavanja dijele na tradicionalnu i konstruktivističku te polemiziraju o njihovu utjecaju na nastavničku praksu, odnosno odabir nastavnih strategija i metoda. Aktivno učenje vodi pozitivnim obrazovnim ishodima te bi svako učenje trebalo biti više od pukog dosjećanja informacija; trebalo bi uključivati razvoj viših razina mišljenja, modeliranje onog što znanstvenici rade, znanstvenu pismenost i sposobnost primjene znanstvenog znanja pri donošenju odluka te samoefikasnost u znanstvenim disciplinama (Arthurs i Kreager, 2017). Dakle, dio autora navodi da koncepcije čine određena uvjerenja (Chan i Elliot, 2004; Lee i sur., 2013; Ross, 2017; Dejene i sur. 2018), neki ih promatraju kao dio uvjerenja (Skott 2015; prema Mafunganyika i Nkambule 2018), dok, s druge strane, neki uvjerenja promatraju kao dio koncepcija (Pratt 1992). U ovom radu prihvaćen je stav da koncepcije čine određena uvjerenja.

4.1. Konceptije poučavanja: klasifikacija

Autori koncepcije poučavanja najčešće dijele na tradicionalne i suvremene (Arbunić i Kostović Vranješ, 2007; Fer i Cirik, 2007; prema Baš , 2016.). Tradicionalna koncepcija nastavnika stavlja u središte; nastavnik je jedini izvor znanja čiji je zadatak prenijeti učenicima znanja svojim predavanjima. Dakle, nastavni sadržaji ograničeni su nastavnikom i/ili udžbenikom. Nije omogućena interakcija učenika i nastavnika niti učenika i nastavnoga sadržaja (Arbunić i Kostović Vranješ, 2007). Također, u nastavi nema dovoljno vremena za samostalne aktivnosti učenika u funkciji kvalitetnijeg ovladavanja nastavnog sadržaja (Bognar i Matijević, 2005). Tradicionalna nastava dovodi do pasivnosti velikog broja učenika, nepostojanja povratne informacije o razumijevanju i razini usvojenosti nastavnih sadržaja, a što u konačnici može rezultirati pogrešno i/ili nedovoljno usvojenim nastavnim sadržajima.

S druge strane, suvremena nastava (i koncepcije poučavanja) napušta verbalizam, učenik postaje subjekt odgojno-obrazovnog procesa, a nastavnik u nastavi primjenjuje različite metode poučavanja koje potiču aktivan rad učenika, kritičko i stvaralačko mišljenje, rješavanje problema i upotrebu znanja u novim situacijama (Yaeger i Marra, 1999; Gallie i Joubert, 2004; Razdešek-Pučko, 2007; Timberlake, 2007; Woodlief, 2007; prema Arbunić i Kostović Vranješ 2007).

Arbunić i Kostović Vranješ (2007) zagovaraju suvremene koncepcije jer, “ograničavanje znanja isključivo na sadržaje koje nastavnik poznaje i prezentira te na udžbenik, u suvremenim uvjetima može predstavljati i ograničavajući faktor za stjecanje znanja. Naime, nastavnik je kao izvor znanja predodređen vlastitim sustavom obrazovanja i osobnim kriterijima „istinitosti“ te ograničenjima koja slijede iz njegove spremnosti/nespremnosti za traženjem novih spoznaja o sadržajima koje predaje” (Arbunić i Kostović Vranješ, 2007: 98). S druge strane, suvremena nastava omogućuje “znanje utemeljeno na samoaktivnosti i podizanju samopouzdanja učenika, kritičkoj preradi sadržaja i njegovu aktivnom odnosu prema sadržaju, omogućuje podizanje razine znanja prema operativnosti i kreativnosti, a što je temeljna zadaća obrazovanja za budućnost (Ruić 2006; prema Arbunić i Kostović Vranješ, 2007:99).

Fer i Cirik (2007; prema Baš, 2016) govoreći o tradicionalnoj i konstruktivističkoj koncepciji poučavanja, ističu da se kod tradicionalne koncepcije učitelji ne prilagođavaju individualnim osobinama i potrebama učenika; smatra se da svi napreduju istovremeno i jednakim tempom, na jednak način i pod jednakim uvjetima. S druge strane, konstruktivistička koncepcija, u

skladu s naglašenom aktivnošću učenika, podupire već spomenuti razvoj kritičkog mišljenja, ali i problemsku nastavu te razvoj kreativnosti (Baş, 2016). Učitelj se prilagođava učenicima te ima ulogu facilitatora, koristi različite metode i tehnike poučavanja (Pritchard, 2015; prema Baş, 2016). Učenici ne upijaju pasivno znanje koje im ponudi učitelj, već ga aktivno propituju, interpretiraju, raspravljaju i uspoređuju s drugim izvorima (Marlowe i Page; prema Baş, 2016).

Chan i Elliot (2004) te Aypay (2010) navode dvije osnovne koncepcije poučavanja: tradicionalnu i konstruktivističku. Ovakva podjela koncepcija poučavanja prihvaćena je i u ovom radu. Konstruktivistička koncepcija potječe od teorija Piageta i Vygotskog, a koje naglašavaju važnost iskustva i aktivnog sudjelovanja pojedinca u procesu učenja i konstruiranju znanja. Osim toga, teorija Vygotskog ističe važnost interakcije učenika s drugim učenicima i odraslima u procesu učenja (Miller, 1997; prema Aypay, 2010). Konstruktivistička koncepcija koristi strategije učenja orijentirane na učenika, a kojima je cilj kod učenika razviti kritičko mišljenje i suradničke vještine. Konstruktivizam podupire kontekstualno učenje (učenje u prirodnom okruženju učenika) jer se time potiče njegova aktivnost (Chan i Elliot, 2004; Cheng i sur., 2009; prema Aypay, 2010). S druge strane, tradicionalna koncepcija koristi strategije poučavanja orijentirane na učitelja. Prema tradicionalnoj koncepciji, učitelj je izvor znanja, a učenici pasivni primatelji istoga (Aypay, 2010).

Boulton-Lewis i sur. (2001) izdvajaju četiri koncepcije poučavanja. Prva koncepcija poučavanja odnosi se na transmisiju sadržaja/vještina; poučavanje se percipira kao (jednosmjerni) proces prenošenja informacija i/ili vještina od nastavnika prema učenicima. Dakle, nastavnik je u odnosu na učenika dominantan. Druga koncepcija odnosi se na razvoj vještina/razumijevanja. Nastavnik ima usmjeravajuću ulogu, učenici su aktivni, a cilj je da postignu razinu razumijevanja i vještina koju posjeduje nastavnik. Treća kategorija; facilitacija razumijevanja, usmjerena je podjednako na nastavnika i učenike, s ciljem da zajedno konstruiraju osobna značenja. Posljednja kategorija; transformacija, podrazumijeva organiziranje situacije od strane nastavnika kako bi se učenike usmjerilo, a zatim im omogućilo samostalno razvijanje u kognitivnom, bihevioralnom, afektivnom smislu. Ciljevi ove kategorije širi su i manje usmjereni na sadržaj — naglasak je na cjelovitom rastu i razvoju učenika kao osoba. Isti autori (2001) utvrđuju povezanost određene koncepcije poučavanja s određenim strategijama poučavanja pa navode kako transmisiju sadržaja/vještina obilježava govorenje, pružanje, ponavljanje. Drugu koncepciju (razvoj

vještina/razumijevanja) obilježava korištenje ilustracija te interaktivnih aktivnosti. Konceptija nastavnika kao facilitatora razumijevanja uključuje postavljanja pitanja i diskusija kako bi se usmjerilo razmišljanje učenika i poboljšalo razumijevanje. Konceptija transformacije podrazumijeva da nastavnik koristi strategije koje osiguravaju učenicima mogućnosti rasta i razvoja.

4.2. Konceptije poučavanja: slični pojmovi

Konceptije poučavanja imaju sličnosti s nekim drugim pojmovima, poput: odgojno-obrazovnih filozofija, perspektiva poučavanja, implicitnih teorija, pristupa poučavanju i identiteta nastavnika. U ovome poglavlju dat će se odrednice tih pojmova i prikazati po čemu su konceptije poučavanja drukčije od njih.

Konceptije poučavanja Beatty i sur. (2009) spominju prilikom definiranja odgojno-obrazovnih filozofija. Odgojno-obrazovne filozofije, navode isti autori (2009: 100) su “narrativni opis nečije konceptije poučavanja, a sadrže racionalno objašnjenje nečijih metoda poučavanja”. Kunac (2020: 535), s druge strane, odgojno-obrazovne filozofije definira kao “poimanja nastavnika o pitanjima koja su usko vezana za odgoj i obrazovanje, a zasnovana su na njihovim metafizičkim, epistemološkim i aksiološkim uvjerenjima.”.

Pratt (2005; prema Beatty i sur., 2009) navodi kako odgojno-obrazovne filozofije služe kako bi se otkrile dublje strukture i vrijednosti kojima bi se opravdao izbor određenog pristupa poučavanju. Nastavnici u svoju dnevnu praksu (svakodnevno nastavno djelovanje) unose vlastite ideje i vjerovanja, a razlike u njihovim filozofskim uvjerenjima odražavaju se na razrednu praksu. Primjerice, učitelji koji visoko vrjednuju estetiku, nastavni proces organiziraju kao varijaciju osjetilnih iskustava, koristeći tehnike koje omogućuju različita vizualna, slušna i afektivna iskustva, radije nego tradicionalne metode poučavanja. Odgojno-obrazovne filozofije, kao i konceptije poučavanja, utječu na sve etape djelovanja nastavnika u nastavi (od pripreme do vrjednovanja, Cetinić, 2005; prema Kunac, 2020). Međutim, odgojno-obrazovne filozofije su širi pojam od uvjerenja (Kunac 2020), za razliku od konceptija učenja i poučavanja koje se odnose na uvjerenja o učenju i poučavanju (Chan i Elliott, 2004).

Drugi pojam koji je sličan konceptijama poučavanja su perspektive poučavanja. Perspektive poučavanja odnose se na nastavnikova uvjerenja, namjere i djelovanja u poučavanju (Pratt, 1997; Pratt i Collins, 2000). Djelovanja su vidljivi i najpristupačniji dio nečije perspektive poučavanja, a tek ispod tog dijela nalaze se nastavnikove namjere i uvjerenja koji su od

presudne važnosti za razumijevanje nečije perspektive poučavanja i koji daju smisao djelovanju (Pratt, 1997; Pratt i Collins, 2000). Pratt (1997) tako razlikuje: nastavnike koji su usmjereni na sadržaj poučavanja i prijenos znanja učenicima (tzv. transmisivna perspektiva), nastavnike koji vjeruju da je učenje ovisno o motivaciji i percepciji osobne učinkovitosti svakog učenika (tzv. njegujuća perspektiva), nastavnike koji su usmjereni na razumijevanje načina promišljanja i kognitivnih procesa koji se odvijaju tijekom učenja (razvojna perspektiva), nastavnike koji smatraju da je za proces učenja ključno njegovo smještanje u autentično društveno okruženje (perspektiva naukovanja), te nastavnike koji kroz nastavu nastoje utjecati na društvene probleme (perspektiva društvene reforme). S obzirom na sve navedeno, može se uočiti da se perspektive poučavanja razlikuju od koncepcija poučavanja u tome što perspektive poučavanja čine uvjerenja, namjere i djelovanja nastavnika (sva 3 elementa su obavezna), a koncepcije poučavanja kao konstrukt uglavnom se promatraju samo kroz uvjerenja.

Identitet nastavnika još je jedan pojam koji je donekle sličan koncepcijama poučavanja. Može se shvatiti kao dinamičan i dug proces oblikovan postupno tijekom karijere te se odnosi na oblikovanje vlastitog "ja" na temelju osobnih i emocionalnih iskustava te društvenog konteksta (Zembylas i Chubbuck, 2015). Akkerman i Meijer (2011; prema Zembylas i Chubbuck, 2015: 178) identitet učitelja definiraju kao "kontinuirani proces prožimanja nekoliko uloga na način da se održava više ili manje koherentan i dosljedan osjećaj sebe tijekom različitih sudjelovanja i uključenosti tijekom radnog vijeka". Schepens i sur. (2009) u svom kvantitativnom istraživanju učiteljskih osobina dolaze do zaključka da su najveći prediktori oblikovanja profesionalnog identiteta učitelja: ugodnost, inteligencija i ekstrovertiranost. Identitet učitelja, upozoravaju Zembylas i Chubbuck (2015) ovisi ne samo o individualnim i društvenim nego i o političkim čimbenicima. Identitet učitelja mijenja se tijekom promjenom faktora o kojima ovisi. Dakle, identitet učitelja može se shvatiti kao produkt (međudjelovanja osobina učitelja i sociokulturnih čimbenika), ali i kao proces (stalnu interakciju spomenutih čimbenika tijekom učiteljeva razvoja) (Day i sur. 2006; prema Zembylas i Chubbuck, 2015). Gholami i sur. (2020) istražuju konstrukciju i dekonstrukciju nastavničkog profesionalnog identiteta. Profesionalni identitet nastavnika Gholami i sur. (2020) određuju kao vrstu profesionalnog samopoimanja u kojem predanost dobrobiti studenata i njihovim kapacitetima učenja usmjerava praksu i razmišljanja nastavnika. Isti autori (2020) navode kako se konceptualizacija spomenutog pojma u literaturi određuje na temelju tri pitanja: tko je učitelj kao osoba, kako drugi određuju poučavanje i što pojedinac

treba napraviti da postane nastavnik (Beijaard i sur., 2004; Han, 2017; Palmer, 2016; Schepens i sur., 2009; prema Gholami i sur., 2020). Profesionalni identitet neodvojiv je od cjelokupnog identiteta osobe jer profesionalni identitet proizlazi iz osobnih, društvenih i profesionalnih strana svakog pojedinca. Pojedinci oblikuju svoj identitet ponajviše u odnosu prema socio-kulturnom kontekstu. Prema tome, profesionalni se identitet može započeti oblikovati već u studentskom stadiju (Bourdieu, 1993; prema Gholami i sur., 2020) jer studij pruža različite oblike prakse, kurikuluma te političkih i kulturnih strujanja koje određeni studenti mogu uspješno iskoristiti za oblikovanje svog profesionalnog identiteta, ali ne uspijevaju svi u tome (Loughran i Russell, 2003; Gholami i sur., 2020). Obrazovanje nastavnika trebalo bi omogućiti da oni usvoje (internaliziraju) temeljna moralna i racionalna načela poučavanja u svoj identitet. Usvajanje moralnih načela odnosi se na razvijanje etičke osjetljivosti za dobrobit studenata. Racionalna utemeljenost nastave odnosi se na razvoj pedagoške, psihološke i socijalne kompetencije, a koje učitelji koriste za poboljšanje kvalitete učenja. Rezultati istraživanja Gholami i sur. (2020) pokazuju dekonstrukciju profesionalnog identiteta ispitanika od dvosmislene ka emancipacijskoj epistemičkoj orijentaciji tijekom studija, a kao uzrok navode "unutarnji dijalog" uspostavljen između njihova osobnog i profesionalnog identiteta. Utjecaj identiteta učitelja na proces učenja i poučavanja je neupitan (Beauchamp i Thomas, 2009; Beijaard i sur., 2004; Day i sur., 2006; Rodgers i Scott, 2008; prema Zembylas i Chubbuck, 2015). Beijaard i sur. (2004; prema Zembylas i Chubbuck, 2015) navode četiri zajedničke karakteristike profesionalnih identiteta na temelju istraživanih profesija. Prvo, identitet nije fiksni entitet — identitet je produkt stalne interpretacije i reinterpretacije nećijih iskustava. Drugo, profesionalni identitet uključuje pojedinca i kontekst pa se identitet učitelja oblikuje u odnosu na zajednicu prakse. Treće, oblikovanje identiteta učitelja zahtijeva aktivan napor za profesionalnim razvojem i učenje u skladu s ciljevima učitelja. Konačno, istodobno s postojanjem profesionalnog identiteta, postoje i subidentiteti, posebice u ranom periodu karijere, a koji doprinose ostvarenju donekle harmonične cjeline, odnosno osobnosti. Može se zaključiti da, iako postoje različite definicije identiteta učitelja, većina istih naglašava višeslojni, dinamični i relacijski karakter (Beijaard i sur. 2004; prema Zembylas i Chubbuck, 2015).

Pojam implicitne teorije također ima određenih sličnosti s koncepcijama poučavanja. Pavičić Vukičević (2013:119) navodi: "Implicitna teorija ili „teorija u praksi“ odražava vjerovanja i usvojene vrijednosti nastavnika u odnosu na to kako nastavnik vidi dijete, shvaća pojam djetinjstva i koju teoriju učenja zastupa pa se implicitna teorija najizravnije prepoznaje u

specifičnom oblikovanju prostora, strukturiranju vremena te raspodjeli uloga i stilu komuniciranja s djecom". Slično, Mušanović (2011; prema Pavičić Vukičević, 2013) navodi da implicitna teorija podrazumijeva vrijednosti i stajališta koja oblikuju percepciju i osobno razumijevanje odgojno-obrazovnog procesa. Drugim riječima, implicitna teorija povezuje praksu s teorijom (Mušanović, 2011; prema Pavičić Vukičević, 2013). Osvješćivanje vlastite implicitne teorije ne događa se spontano, već to iziskuje uključenost pojedinca u istraživanje vlastite prakse, njezina razumijevanja te kontinuirana poboljšanja (Slunjski, 2011; prema Pavičić Vukičević, 2013). Implicitnu teoriju nastavnika oblikuju njegove osobine ličnosti i nastavničke kompetencije, pri čemu su potonje shvaćene kao stručnost temeljena na znanju, sposobnostima i vrijednostima, a priznata od strane onih s kojima nastavnik radi (Jurčić, 2012; prema Pavičić Vukičević, 2013).

Termin implicitne teorije upućuje na to da određeni koncept najčešće nije precizno određen u svijesti pojedinca ili je pojedinac nesvjestan da ima organiziranu ideju o nekoj pojavi. Međutim, navedeno ne znači da teorije koje pojedinac posjeduje ne utječu na njegov način percepcije i razumijevanja vlastita okruženja (Sternberg 1985; prema Radišić, 2013). Dann (1990; prema Radišić, 2013) upozorava da u slučaju nastavnika ne možemo govoriti o implicitnosti u pravom smislu jer isti posjeduju veliku količinu profesionalnog znanja, a njihove su osobne teorije zapravo poseban aspekt implicitnih teorija temeljenih na spomenutom znanju.

Pristupi poučavanja, pojam su koji se odnosi na načine implementacije nastavničkih uvjerenja u praksu. Pristupi poučavanju mogu se promatrati s dvaju aspekata, navodi Kunac (2020). Prvo, pristupi poučavanju "reflektiraju ponašanje tijekom poučavanja koje je nastavnicima najprihvatljivije, a u tom slučaju usko su povezani s nastavnikovim koncepcijama poučavanja" (Kember i Kwan, 2000; Norton i sur., 2005; prema Kunac, 2020: 540). Drugo, "pristupi poučavanju reflektiraju ponašanje koje je nastavnik prinuđen prihvatiti zbog kurikula, institucije ili studenata. U tom je slučaju pojam povezaniji s nastavnikovom percepcijom sredine za poučavanje nego s nastavnikovim koncepcijama poučavanja u učionici" (Martin i sur., 2000; Norton i sur., 2005; prema Kunac, 2020: 540). Mafunganyika i Nkambule (2018) navode da pristupi poučavanja oblikuju koncepcije učenja njihovih učenika, a utječu i na predanost učenju istih zato što s njima provode dosta vremena. Northcote (2009) također zaključuje da na pristupe poučavanja i nastavne intencije nekog nastavnika utječu njegove koncepcije poučavanja.

Onwuegbuzie i sur. (2007) govore o transmisijskom i progresivnom pristupu poučavanju koji bi u praksi odgovarali pristupu usmjerenom na učitelja, odnosno učenika. Prema tome, kod transmisijskog pristupa poučavanju naglašen je jednosmjerni prijenos znanja od učitelja prema učenicima, a primarna metoda poučavanja je predavanje. Za progresivni je pristup poučavanju karakterističan potpuno suprotan set metoda - nastava je prilagođena potrebama i iskustvima učenika, a učenici praktičnim zadacima stječu praktična znanja i vještine. Uz to, progresivni pristup uzima u obzir kontekst u kojem učenici žive. Isti omogućuje učenicima uspješan timski rad, razvoj inovativnih ideja i da budu aktivni sudjelovatelji društva i okruženja u kojem se nalaze (Zhao, 2007).

5. Istraživanja koncepcija poučavanja i učenja

Nastavak rada odnosi se na pregled nekih od dosadašnjih istraživanja koncepcija učenja i poučavanja. Istraživanja se odnose na zastupljenost određene koncepcije poučavanja među studentima nastavničkih usmjerenja, razlike u spomenutim koncepcijama kod nastavnika i učenika, vezu koncepcija učenja i poučavanja i spola, odsjeka studenata, godine studija, strategija učenja i poučavanja i sl. Ispitivanje koncepcija poučavanja budućih nastavnika i njihovih stavova prema poučavanju može doprinijeti predviđanju njihova profesionalnog uspjeha i profesionalnog zadovoljstva. Naime, niska (ili, s druge strane, visoka) očekivanja od studenata i niska (ili visoka) procjena njihova budućega uspjeha čine se samoispunjavajućim proročanstvima. Određeni autori navode kako koncepcije poučavanja i učenja sasvim sigurno utječu na svakodnevni rad nastavnika; od planiranja nastave do donošenja odluka vezanih za interakciju s učenicima (Pajares, 1992). Važno je, dakle, da nastavnici visoko vrjednuju vlastite sposobnosti i sposobnosti učenika te vjeruju u napredovanje i uspjeh (sebe i učenika), da pogreške u učenju ne osuđuju nego iz njih uče, da su otvoreni za iskustveno učenje, da traže povratne informacije i uče iz istih (Hattie, 2009). S druge strane, neki autori upozoravaju da spomenutim koncepcijama treba pristupiti kritički — iste ne moraju uvijek biti u skladu sa svakodnevnim aktivnostima nastavnika (Natan i Knuth, 2003; prema Radišić, 2013).

Bolhuis i Voeten (2004) su prilikom ispitivanja koncepcija poučavanja studenata nastavničkih usmjerenja došli do rezultata kako većina ispitanika podržava koncepciju poučavanja usmjerenu na proces učenja umjesto tradicionalne. Uz to, cilj im je bio otkriti postoji li kod ispitanika razlika u koncepciji vlastita učenja i koncepciji učeničkog učenja. Pokazalo se da učitelji kod obiju koncepcija većinom dijele iste stavove, ali da nastavnici ipak razlikuju vlastito učenje od učenja učenika. Primjerice, kod obiju koncepcija dijele stav da je učenje društveni proces, a da znanje aktivno konstruira onaj koji uči. Međutim, postoje i određena neslaganja spomenutih koncepcija. Nastavnici u znatno većoj mjeri podržavaju učenje usmjereno na proces u slučaju vlastita učenja nego onog učenika. Osim toga, učitelji su očekivali puno više neizvjesnosti u učenju kod učenika nego svojeg učenja. Najveća diskrepancija pokazala se na faktoru dinamike učenja; nastavnici su imali znatno dinamičniju koncepciju vlastite inteligencije nego učeničke. Pokazalo se da nastavnici u niskoj mjeri podržavaju samoregulirano učenje u slučaju učeničkog učenja, a što se može povezati s visokim vrijednostima na faktoru koncepcije učenja kao društvenog procesa. Možda bi visoka

potpora samoreguliranog učenja dovela u pitanje osjećaj vlastite važnosti kod nastavnika, navode autori.

Lam i Kember (2006) su istraživali postoji li korelacija između pristupa poučavanja i koncepcija poučavanja. Rezultati su uputili na to da u slučaju kada nastavnici poučavaju u uvjetima ograničena kontekstualnog utjecaja, njihov način poučavanja podudara se s njihovim koncepcijama poučavanja. Rastom kontekstualnog utjecaja to podudaranje slabi, a u slučaju kada je spomenuti utjecaj iznimno izražen, može doći do potpune diskrepancije koncepcija i pristupa poučavanja određenog nastavnika.

Aypay (2010) je proveo istraživanje koncepcija učenja i poučavanja među studentima (budućim nastavnicima) u Turskoj, a u odnosu na rod i godinu studija. Rezultati su pokazali da su žene sklonije konstruktivističkoj koncepciji, a muškarci tradicionalnoj. Uz to, u odnosu na godinu studija, pokazalo se da je broj zagovornika tradicionalne koncepcije obrnuto proporcionalan godini studija. Drugim riječima, broj zagovornika tradicionalne koncepcije opada rastom godine studija. Autor je spomenute rezultate odredio posljedicom utjecaja dominantno konstruktivističke nastavne prakse na fakultetu.

Radišić (2013) je provela istraživanje kojem je, između ostalog, cilj bio ispitati u kojoj su mjeri svakodnevne aktivnosti nastavnika pod utjecajem koncepcija nastavnika o učenju i poučavanju. Uzimajući u obzir zabilježene koncepcije poučavanja i učenja, doživljaja samoeфикаsnosti te dominantnih praksi rada, autorica je izdvojila četiri tipa nastavnika: „laissez-faire”, „tradicionalni”, „tradicionalni sa dobrom atmosferom” i „moderni”. Laissez-faire nastavnici dijele eklektičan skup koncepcija učenja i poučavanja, nizak doživljaj samoeфикаsnosti te rijetko stimuliranje strukture sata i stvaranje ozračja u učionici. Ovi nastavnici nisu uspjevaju uspješno realizirati nastavu, iako se doima da su se nastojali detaljno pripremiti. Nastavi kod ovakvih nastavnika nedostaja discipline, a u interakciji s učenicima se pokazuju kao dominantni. Zbog svega navedenog, narušena je i dinamika sata. Drugi tip nastavnika; tradicionalni s dobrom atmosferom, također dijele eklektičan skup koncepcija učenja i poučavanja, ali u odnosu na preostala tri tipa, ovaj je tip nastavnika najuspješniji u uspostavljanju discipline. Ovi nastavnici ulažu trud u strukturiranje sata i svoje aktivnosti podređuju tome, s naglaskom na razredno ozračje. Iako postoji određena fleksibilnost u radu s učenicima, ipak je nastavnik taj koji prenosi ("gotova") znanja učenicima. S druge strane, treći; tradicionalni tip nastavnika je nefleksibilan u radu s učenicima — proces učenja se odnosi isključivo na učenike, dok nastavnik samo prenosi

znanja. Dinamika sata nije usklađena s potrebama učenika, već unaprijed određena. Konačno, za modernu grupu nastavnika karakterističan je moderan skup koncepcija učenja i poučavanja te česta praksa usmjerena na uključivanje učenika i njihovu aktivnost, kao i na stvaranje ugodne atmosfere (Radišić, 2013). Autorica je potvrdila povezanost između koncepcija učenja i poučavanja nastavnika i njihovih svakodnevnih praksi rada. Drugim riječima, što je nastavnik tradicionalniji, manje potiče uključenost učenika i (ugodnu) atmosferu. Suprotno tome, što je nastavnik moderniji, više potiče autonomiju učenika. Unatoč potvrđenoj povezanosti prakse nastavnika s njihovim koncepcijama učenja i poučavanja, autorica je upozorila kako ta veza ipak nije u potpunosti korespondentna. Naime, nastavnici nisu u praksi primjenjivali sva načela njima karakteristične koncepcije niti su bili svjesni svih aktivnosti koje provode. Štoviše, zabilježeni su slučajevi u kojima je nastavnik primjenjivao praksu koja kontrira njegovoj koncepciji poučavanja i učenja, a za što bi isti nalazio određenu vrstu opravdanja (najčešće u drugima).

Lin, Chuang i Hsu (2014) su ispitali povezanost nastavničkih uvjerenja, poučavanja usmjerena na učenike i instruktivnih inovacija. Rezultati pokazuju visoke vrijednosti na faktoru poučavanja usmjerena na učenike. Uz to, ostvarili su visoke vrijednosti i na faktoru instruktivnih inovacija. Dokazana je pozitivna korelacija između nastavničkih uvjerenja i instruktivnih inovacija. Konačno, nastavnici koji su ostvarili visoke vrijednosti kod koncepcije poučavanja usmjerene učenicima, ostvarili su i više vrijednosti na faktoru stila poučavanja koji implementira instruktivne inovacije.

Cheng i sur. (2015) u svom su longitudinalnom istraživanju provedenom među studentima, budućim nastavnicima, utvrdili da većina studenata konstruktivističke strategije poučavanja smatra najboljima. Autori takve rezultate smatraju mogućom posljedicom konstruktivistički organiziranog programa obrazovanja tih studenata. Osim toga, zaključuju kako rezultati sugeriraju da su tri čimbenika: fakultet, stavovi učenika prema učenju i sposobnost integriranja različitih izvora učenja utjecali na razvoj koncepcija učenja i poučavanja. Prema rezultatima, studenti koji su prakticirali tehnike dubinskog učenja bili privrženi konstruktivističkoj koncepciji poučavanja. S druge strane, oni skloni površinskom učenju, odvajali su (nesvjesno) svoju nastavnu praksu i stečeno znanje. Prema tome, poticanje razvijanja tehnika dubinskog učenja doprinosi usvajanju konstruktivističke koncepcije poučavanja. Kako bi se poboljšalo iskustvo učenja, fakulteti bi trebali osigurati okruženje (kontekst, predmet učenja i nastavnike) koje omogućuje razvoj dubinskog učenja. Proces učenja nekog pojedinca višeznačan je i razvojan proces. Na razvoj koncepcija učenja i

poučavanja te pristupa učenju i poučavanju pojedinca utječu njegova osobna iskustva i namjere nasuprot kontekstualnim zahtjevima. Promjena koncepcija poučavanja ne dolazi prirodno, naglašavaju autori. Potrebno je da pojedinac prvo osvijesti vlastitu koncepciju učenja i poučavanja, zatim aktivno promisli o istoj i vrjednuje ju te, konačno, osigura odgovarajuću potporu koja će omogućiti uspješnu promjenu koncepcije (Vosniadou, 2007; prema Cheng i sur., 2015).

Baş (2016) je proveo istraživanje kojem je cilj bio ispitati povezanost odgojno-obrazovnih filozofija s koncepcijama učenja i poučavanja istih nastavnika. Autor navodi kako je jedan od razloga povećanog interesa za koncepcije poučavanja i učenja njihov utjecaj na akademsko postignuće učenika. Prema rezultatima, postoji značajna pozitivna korelacija među navedenim faktorima. Pokazalo se da je suvremena odgojno-obrazovna filozofija povezana s konstruktivističkom koncepcijom poučavanja, a ona tradicionalna s tradicionalnom koncepcijom učenja i poučavanja. Dakle, zaključeno je da su odgojno-obrazovne filozofije važan prediktor koncepcija učenja i poučavanja nastavnika. Osim toga, prema rezultatima njegova istraživanja, tradicionalna je koncepcija poučavanja negativno, a konstruktivistička pozitivno povezana s (visokim) akademskim postignućem.

Bilgin i Aykac (2016) su ispitivali koncepcije učenja i poučavanja studenata 1. i 2. godine nastavničkih studija i njihove pozitivne stavove o nastavničkoj profesiji. Prema rezultatima istraživanja, vrijednosti konstruktivističke koncepcije značajno su više nego one tradicionalne. Autori navode kako navedeno može biti posljedica organiziranja nastave prema konstruktivističkim načelima posljednjih godina. Naime, koncepcije poučavanja su promjenjive prirode mogu se mijenjati iskustvom i/ili razvojem polja obrazovanja. Uz to, činjenica da su studenti u većem broju pobornici konstruktivističke koncepcije može doprinijeti većoj kvaliteti i produktivnosti nastave. Nije dokazana značajna korelacija između koncepcija poučavanja i spola kao ni između koncepcija poučavanja i ocjena studenata. Ipak, pokazala se značajna razlika s obzirom na odsjeke na kojima studiraju; studenti njemačkoga jezika ostvarili su najniže, a studenti engleskoga jezika najviše rezultate. Jednaki rezultati dobiveni su i za pozitivne stavove o nastavničkoj profesiji — najviši za studente engleskoga jezika, a najmanji za one njemačkoga. S druge strane, prema rezultatima, pokazala se značajna razlika u pozitivnim stavovima prema nastavničkoj profesiji u odnosu na spol studenata. Točnije, značajno više rezultate ostvarile su žene na sva 3 faktora: privrženosti, vrijednosti i harmoniji. Autori su naveli da su ovakvi rezultati vjerojatno posljedica društvenog stava kako je nastavnička profesija idealna profesija za žene, a isto

tako mišljena žena da je zanimanje nastavnika najprikladnije za uspješno usklađivanje obiteljskog i profesionalnog života. Rezultati istraživanja pokazali su i pozitivnu korelaciju između konstruktivističke koncepcije i pozitivnih stavova prema nastavničkoj profesiji, a negativnu korelaciju istih stavova prema tradicionalnoj koncepciji. Rezultati navode na nužnost aktivnog i iskustvenog učenja studenata, odnosno općenito na implementaciju konstruktivističkih načela u nastavu radi razvijanja pozitivnih stavova prema nastavničkoj profesiji te povećanja kvalitete i produktivnosti nastavnoga procesa. S druge strane, buduća istraživanja trebaju biti usmjerena ka otkrivanju čimbenika koji dovode do negativnih stavova kako bi se poduzeli koraci za rješavanje tog problema, odnosno za njihovo uklanjanje (Bilgin i Aykac, 2016).

Koç i Köybaşı (2016) su ispitivali koncepcije učenja i poučavanja studenata druge godine nastavničkih studija te su utvrdili kako je konstruktivistička koncepcija zastupljenija od tradicionalne. Osim toga, pokazala se statistički značajna razlika u koncepcijama učenja i poučavanja u odnosu na spol ispitanika. Naime, studentice su većinom slijedile konstruktivistička načela učenja i poučavanja, a muške kolege tradicionalna. Također, potvrđena je statistički značajna razlika među spomenutim koncepcijama u odnosu na studijski odsjek — studenti razredne nastave ostvarili su značajno više rezultate na faktoru konstruktivističke koncepcije nego studenti znanstvenih studija (Koç i Köybaşı, 2016).

Şentürk i Zeybek (2019) su proveli korelacijsko istraživanje koncepcija poučavanja i učenja nastavnika i njihove percepcije vlastite pedagoške kompetencije jer smatraju da rezultati takvog istraživanja mogu doprinijeti osmišljavanju kvalitetnijih programa obrazovanja nastavnika. Prihvaćaju shvaćanje koncepcija učenja i poučavanja koje navode Chan i Elliott (2004), odnosno da se koncepcije učenja i poučavanja odnose na uvjerenja nastavnika o učenju i poučavanju. Chan (2003; prema Şentürk i Zeybek, 2019) konstatira da su koncepcije poučavanja i uvjerenja o učenju i poučavanju koje nastavnici primjenjuju u praksi. Isti autori (2019) navode da se u 21. stoljeću od nastavnika očekuje da prihvaćaju konstruktivističku, a ne tradicionalnu koncepciju. Uz to, nastavnici bi trebali imati pozitivnu percepciju vlastite pedagoške kompetencije. Smatra se da pedagoški kompetentni nastavnici prakticiraju moderne metode i strategije učenja i poučavanja. Zanimljivo je da su u istraživanju koje su Şentürk i Zeybek (2019) proveli ispitanici ostvarili više rezultate na faktoru tradicionalne koncepcije nego konstruktivističke. Osim toga, pokazalo se da postoji razlika u odnosu na spol; muški studenti ostvarili su značajno više rezultate na faktoru konstruktivističke koncepcije od svojih kolegica. Značajna razlika u koncepcijama poučavanja pokazala se i u

odnosu na razinu obrazovanja nastavnika; nastavnici koji su imali završen poslijediplomski studij ostvarili su više rezultate na skali konstruktivističke koncepcije od onih sa završenim preddiplomskim ili diplomskim stupnjem. Konačno, vrijednosti vlastite pedagoške koncepcije proporcionalne su vrijednostima konstruktivističke koncepcije učenja i poučavanja, a obrnuto proporcionalne vrijednostima tradicionalne koncepcije. Prema tome, autori zaključuju da se nastavnici trebaju obrazovati prema načelima konstruktivističke koncepcije.

Dorsah (2020) je proveo istraživanje koncepcija učenja i poučavanja budućih nastavnika, tada studenata 1. godine. Slično rezultatima Bilgina i Aykaca (2016), studenti su ostvarili više vrijednosti na faktoru konstruktivističke koncepcije nego one tradicionalne, a također nisu pokazane značajne razlike u koncepcijama (ni za konstruktivističku ni za tradicionalnu) u odnosu na spol studenata.

Zhu i sur. (2008) ispitivali su povezanost epistemoloških uvjerenja, koncepcija učenja te pristupa učenju studenata. Povezanost ovih triju konstrukata temelji se na teoretskoj pretpostavci da je učenje vođeno uvjerenjima pomoću kojih se onda objašnjavaju razlike u usvajanju određenih koncepcija učenja (Dahl i sur., 2005; Pintrich, 2002; Schreiber i Shinn, 2003; prema Zhu i sur., 2008). Drugim riječima, koncepcije učenja proizlaze iz epistemoloških uvjerenja i pod njihovim su utjecajem. Rezultati su potvrdili pretpostavku da epistemološka uvjerenja utječu na koncepcije učenja koje su pak povezane sa određenim pristupom učenja. Epistemološka uvjerenja o učenju određuju kao uvjerenja o prirodi znanja i posjedovanju istog (Howard i sur., 2000; prema Zhu i sur., 2008). Koncepcije učenja istraživali su u smislu kognitivnih procesa i s njima povezanih promjena ponašanja. Preuzimaju Biggsovo (2012; prema Zhu i sur., 2008) shvaćanje pristupa učenju pa govore o površinskom (shvaćanje i zapamćivanje informacija kao izoliranih činjenica), dubokom (analiza novih ideja, povezujući ih s već poznatim konceptima i principima što dovodi do razumijevanja i dugoročnog zadržavanja pojmova) i strateškom (dobro organizirani oblik površinskog pristupa, s naglaskom na postizanju dobrih ocjena, ali može se također povezati i s dubokim pristupom) pristupu učenja (Marton i Saljo, 1976; Entwistle i Ramsden, 1983; prema Zhu i sur., 2008).

Otting i sur. (2010) su istraživali vezu epistemoloških uvjerenja i koncepcija učenja i poučavanja među studentima nastavničkih smjerova. Prema rezultatima, većina studenata prihvaća konstruktivističku koncepciju učenja i poučavanja. Rezultati su pokazali pozitivnu

korelaciju konstruktivističke koncepcije i vjerovanja u učenje praksom (i vježbanjem) te shvaćanje obrazovnog procesa kao procesa razumijevanja i razvoja različitih strategija učenja. Drugim riječima, važnost samousmjerenog učenja u pozitivnoj je korelaciji s konstruktivističkom koncepcijom i suprotno, u negativnoj s tradicionalnom. Uz to, studenti koji ne percipiraju učitelja (nastavnika) kao glavni izvor znanja, prihvaćaju konstruktivističku koncepciju. Dokazana je pozitivna korelacija uvjerenja kako je znanje statično i apsolutno s tradicionalnom koncepcijom. Autori naglašavaju važnost istraživanja epistemoloških uvjerenja i koncepcija učenja i poučavanja za poboljšanje obrazovne prakse.

Feixas i Euler (2012) su istraživali promjenu koncepcija učenja i poučavanja te promjene pristupa učenju. Utvrdili su kako se pristupi i koncepcije poučavanja i učenja mogu razviti u pristup usmjeren na proces učenja (sinonim za konstruktivistički pristup) ako se budućim nastavnicima ponude razvojni programi koji odgovaraju njihovim potrebama i problemima u različitim stadijima njihova profesionalnog razvoja. Koncepcije učenja i poučavanja vidljive su u ponašanju nastavnika, odnosno u načinu na koji motivira učenike, strategijama poučavanja, usmjerenosti na učenike i naporu koji ulaže te u načinima vrjednovanja. Autori su zaključili da su za temeljne promjene u načinu poučavanja i učenja, odnosno za poboljšanje tih procesa nužne promjene koncepcija učenja i poučavanja. Prema tome, programi profesionalnog razvoja nastavnika moraju biti sveobuhvatni, tj. uzeti u obzir koncepcije učenja i poučavanja, također.

Cigan i Šlogar (2012) provele su istraživanje stavova studenata prema trima odabranim metodama poučavanja (držanje prezentacije, igra uloga, debata) u nastavi Menadžmenta i Engleskoga jezika na visokim učilištima u Hrvatskoj na uzorku od 857 ispitanika. Za nastavu Engleskoga jezika, studenti su ostvarili najviše rezultate za metodu držanje prezentacije, nešto manje za metodu igranje uloga, a najmanje na faktoru debate (a što korelira s učestalosti korištenja debate u nastavi). Pritom, studenti su istaknuli da je držanje prezentacije odlična priprema za buduće zadatke na radnom mjestu. S druge strane, kod metode debate, slobodono iznošenje stavova i poticanje pronalaženja argumenta ispitanici nisu toliko procijenili važnima, za razliku od natjecateljske atmosfere. Spomenuto se može povezati s Radišić (2013) koja izdvaja četiri tipa nastavnika od kojih je jedan "tradicionalni s dobrom atmosferom". Nadalje, u nastavi Menadžmenta, ispitanici su ostvarili jednake rezultate na faktoru držanja prezentacije kao i u nastavi Engleskoga jezika, iako su nešto više rezultate ostvarili za metodu timskog rada (vjerojatno zbog prirode predmeta). Autorice (2012) su zaključile da studenti imaju isto mišljenje o metodi držanja prezentacije, neovisno o predmetu.

Najmanje rezultate postigli su za metodu rada na projektu (Cigan i Šlogar, 2012). S obzirom na sve navedeno može se zaključiti da su ispitanici tog istraživanja više podržali tradicionalnu koncepciju poučavanja (nego konstruktivističku) u kojoj je naglašena uloga nastavnika, dok je uloga učenika pasivna; bez poticanja kritičkog mišljenja i dubljeg promišljanja o nastavnom sadržaju (Chan i Elliot, 2004; Bognar i Matijević, 2005; Aypay, 2010; Matijević, 2011). Također, na takav zaključak upućuju nas niski rezultati na faktoru projektnog rada koji je vezan isključivo uz konstruktivističku koncepciju (Chan i Elliott, 2004).

Rezultati istraživanja Lee i sur. (2013) provedenom na studentima učiteljskog studija pokazala su da epistemološka uvjerenja mogu neposredno, ali i posredno (utjecajem na koncepcije poučavanja) oblikovati obrazovni proces (tj. praksu učitelja). S druge strane, epistemološka uvjerenja mogu biti produkt kulturalnih utjecaja, roditeljskog stila i prijašnjih obrazovnih iskustava te promjena na polju obrazovanja (Chan, 2010; prema Lee i sur., 2013). Dobiveni su rezultati pokazali i više vrijednosti na faktoru konstruktivističke koncepcije nego tradicionalne. Uz to, dokazana je značajna negativna korelacija tradicionalne koncepcije poučavanja i učenja sa suvremenim oblicima poučavanja i učenja, dok je konstruktivistička koncepcija pozitivno povezana sa suvremenim oblicima instruktivne prakse. Rezultati su pokazali i određene značajne razlike u odnosu na spol; u usporedbi s muškim kolegama, kolegice su ostvarile više vrijednosti na faktoru konstruktivističke koncepcije poučavanja.

Mahasneh (2018) je ispitivao povezanost epistemoloških uvjerenja s koncepcijama učenja i poučavanja budućih nastavnika te naglašava kako za odgojno-obrazovnu instituciju rezultati takva istraživanja mogu biti izvor vrijednih informacija u slučaju usmjerenja kurikula ka većoj orijentiranosti na učenike. S druge strane, prepoznavanje vlastite koncepcije poučavanja i učenja doprinosi boljoj produktivnosti nastave i razvoju pozitivnih stavova o određenom predmetu, kako kod nastavnika, tako i kod učenika. Rezultati provedenog istraživanja pokazali su veće vrijednosti za faktor konstruktivističke koncepcije od one tradicionalne među ispitivanim studentima. Pokazala se i značajna razlika između koncepcija u odnosu na spol; studentice su ostvarile značajno više rezultate od svojih muških kolega na faktoru konstruktivističke koncepcije, ali i tradicionalne. Konačno, dokazana je statistički značajna povezanost između koncepcija poučavanja i epistemoloških uvjerenja.

Carstensen, Odegaard i Bonsaksen (2018) su ispitivali povezanost pristupa učenju s koncepcijama učenja i poučavanja. Spomenute su faktore promatrali i u odnosu na dob i spol.

Rezultati su pokazali više rezultate na faktoru dubinskog učenja, a niže na onom površinskom kod starijih ispitanika. Uz to, vrijednosti površinskog pristupa učenju bile su više kod žena nego muškaraca. Viši rezultati za koncepciju učenja kojim se stvara razumijevanje bili su povezani s višim rezultatima na faktorima dubinskog i strateškog pristupa učenju, dok su viši rezultati za koncepciju učenja kao prijenosa činjenica bili povezani s višim rezultatima na faktoru površinskog pristup učenju.

Korelacijsko istraživanje koncepcija poučavanja i epistemoloških uvjerenja proveli su i Mortaza Mardiha i Alibakshi (2020) s iranskim studentima nastavnčkih smjerova. Ispitali su studente engleskoga i drugih jezika u srednjim školama. Rezultati su pokazali da ispitanici imaju čvrsta pozitivna epistemološka uvjerenja. Studenti engleskoga jezika imali su pozitivna uvjerenja o obje koncepcije poučavanja (tradicionalnoj i konstruktivističkoj). Ipak, za studente engleskoga jezika i drugih stranih jezika dobivene su značajno više vrijednosti na faktoru konstruktivističke koncepcije nego tradicionalne. Često prakticiraju konstruktivistička načela poučavanja, a samo ponekad tradicionalna. Potvrđena je i povezanost epistemoloških uvjerenja nastavnika s njihovim koncepcijama poučavanja. Autori su naveli korist dobivenih rezultata za sudionike nastavnoga procesa. Prvo, rezultati bi trebali potaknuti osmišljavaje kvalitetnijih obrazovnih programa za nastavnike i buduće nastavnike. Uz to, mogu služiti osvještavanju vlastitih koncepcija poučavanja te razumijevanju vlastite prakse poučavanja. Drugim riječima, mogu poslužiti prepoznavanju uzroka vlastitih metoda i strategija poučavanja, a potom i promjeni istih, ako nisu zadovoljni njihovom učinkovitošću. Konačno, rezultati njihova istraživanja mogu biti polazna točka istraživanja čimbenika koji uvjetuju epistemološka uvjerenja i koncepcije poučavanja, a također i ispitivanja uloge epistemoloških uvjerenja u oblikovanju nastavne prakse nastavnika jezika.

Monroy i Gonzalez-Geraldo (2017) svojim su istraživanjem među studentima nastavnčkih smjerova željeli utvrditi postoji li diskrepancija između koncepcija učenja i pristupa učenju ispitivanih studenata. Kvalitativni i kvantitativni rezultati ovog istraživanja nisu pokazali podudaranje. Točnije, kvantitativni podatci pokazali su prevlast dubokog, nepovršinskog pristupa učenju, dok kvalitativni pokazali tendenciju ka pristupima učenju nižega reda. Zaključili su da bi se u budućim istraživanjima trebala koristiti kombinacija različitih tehnika ispitivanja koncepata poput učenja kako bi se donijeli valjani zaključci.

Nakon pregleda rezultata svojega istraživanja, Radišić (2013: 654) je zaključila kako "nema jednog pravog pristupa rada u nastavi, čini se da praćenje rada učenika, tempo rada

prilagođen potrebama različitih učenika, adekvatno rukovođenje učionicom i kvaliteta poučavanja nastavika jesu aspekti koji se najčešće dovode u vezu sa pozitivnim ishodima učenja.

6. Istraživanje koncepcija poučavanja studenata nastavničkih usmjerenja

6.1. Problem i cilj istraživanja

Obrazovanje osigurava društvenu i ekonomsku stabilnost te očuvanje kulturnog identiteta. Drugim riječima, odgojno-obrazovnim aktivnostima, posebice učenjem i poučavanjem, oblikuje se buduće društvo (Townsend 2011). No, brojna istraživanja pokazuju nezadovoljstvo učenika svojim školskim statusom, nerazumijevanje učenika od strane nastavnika i neprimjeren odnos nastavnika prema učenicima, kao i nezadovoljavajuću komunikaciju među istima (Mlinarević i Zrilić 2015). Štoviše, spominje se kriza odgoja i obrazovanja (Mlinarević i Zrilić 2015; Miliša, Dević i Perić 2015). U svrhu unaprjeđenja odgojno-obrazovnog sustava i uklanjanja njegovih nedostataka, važno je govoriti i o koncepcijama poučavanja nastavnika jer nastavnici oživotvoruju kurikulum u razredu pa tako imaju ključnu ulogu u nadilaženju spomenute krize (Kunac, 2020). Osim toga, pokazalo se da su koncepcije poučavanja nastavnika povezane s njihovim djelovanjima u nastavi (Pratt, 1997; Pratt i Collins, 2000; Chan i Elliott 2004; Cetinić, 2005; prema Kunac, 2020; Canbay i Beceren 2012; Hoffman i Siedel 2014; Ross, 2017, Dejene i sur. 2018). Sve to bio je poticaj za istraživanje provedeno u ovom radu, odnosno za istraživanje koncepcija poučavanja studenata nastavničkih usmjerenja Filozofskog fakulteta u Splitu.

S obzirom na sve navedeno, problem istraživanja je ispitati kako studentice i studenti diplomskog studija nastavničkih usmjerenja i integriranog preddiplomskog i diplomskog učiteljskog studija na Filozofskom fakultetu u Splitu poimaju određene elemente koncepcija poučavanja.

Cilj istraživanja je ispitati koncepcije poučavanja budućih nastavnika.

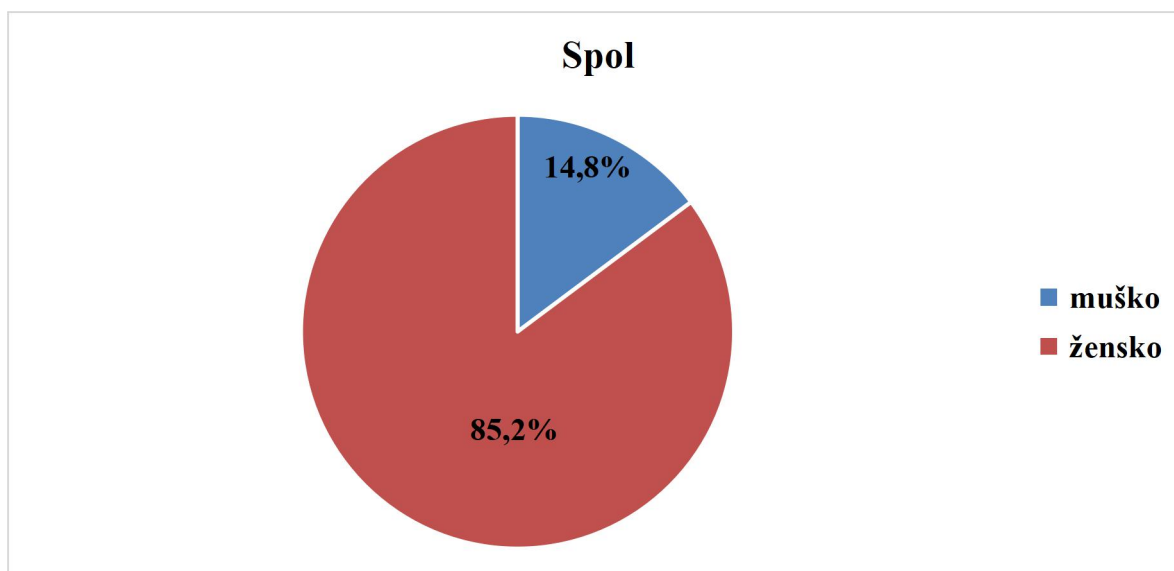
Istraživačka pitanja:

- 1) S kojom se koncepcijom poučavanja studenti nastavničkih usmjerenja dominantno slažu?
- 2) S kojim se elementima tradicionalne i/ili konstruktivističke koncepcije poučavanja studenti nastavničkih usmjerenja najviše, a s kojima najmanje slažu?
- 3) Kako studenti nastavničkih usmjerenja poimaju poučavanje?
- 4) Koje su odrednice kvalitetnog poučavanja prema mišljenju studenata nastavničkih usmjerenja?
- 5) Kako studenti nastavničkih usmjerenja poimaju ulogu učenika u nastavnom procesu?

6.2. Metodologija istraživanja

6.2.1. Uzorak istraživanja

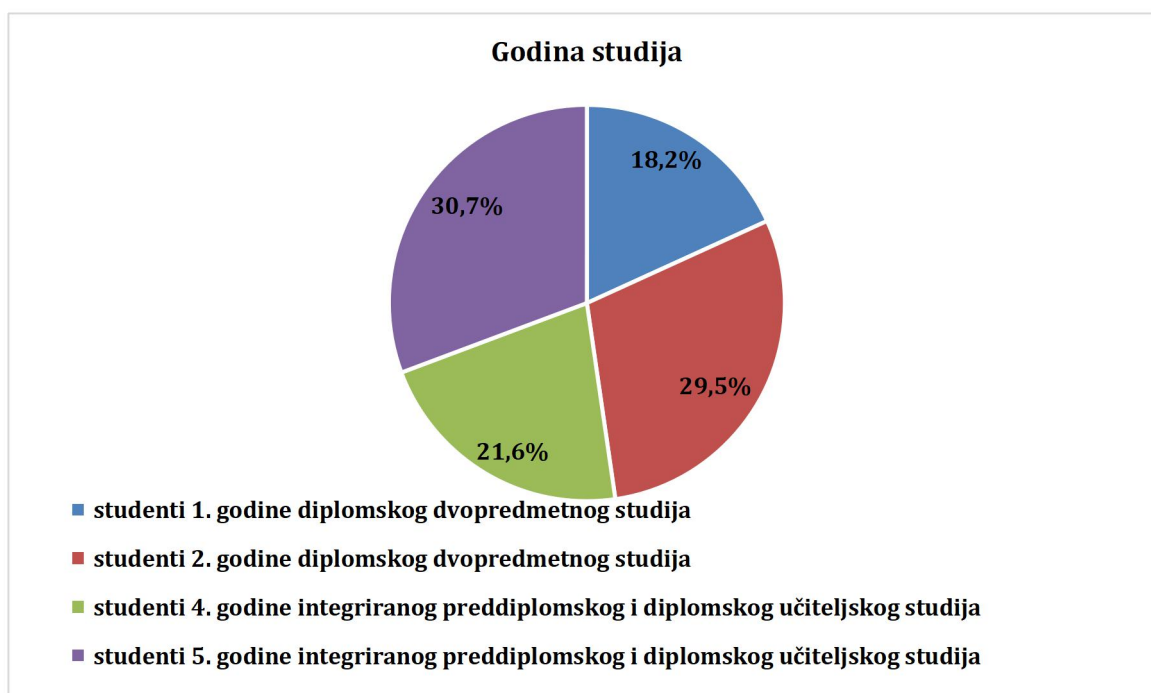
Empirijsko istraživanje provedeno je na uzorku od ukupno 88 studenata nastavničkih usmjerenja Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu, od toga 75 studenata ženskog spola i 13 studenata muškog spola.



Slika 1. Struktura uzorka prema spolu

U istraživanju su sudjelovali studenti 4. i 5. godine integriranog preddiplomskog i diplomskog učiteljskog studija te studenti diplomskih dvopredmetnih nastavničkih studija (Pedagogija, Hrvatski jezik i književnost, Povijest, Talijanski jezik i književnost, Engleski jezik i književnost, Filozofija i Povijest umjetnosti).

U uzorku su izdvojene četiri skupine studenata: (1) studenti 1. godine diplomskog dvopredmetnog studija (N=16), (2) studenti 2. godine diplomskog dvopredmetnog studija (N=26), (3) studenti 4. godine integriranog preddiplomskog i diplomskog učiteljskog studija (N=19), i (4) studenti 5. godine integriranog preddiplomskog i diplomskog učiteljskog studija (N=27).



Slika 2. Struktura uzorka prema godini studija

6.2.2. Postupak provedbe istraživanja

Istraživanje je provedeno tijekom lipnja, srpnja i kolovoza 2021. putem online ankete korištenjem Google obrasca. Prije provedbe upitnika sudionici/-e su, u uvodnom dijelu upitnika upoznati s ciljem istraživanja i načinom rješavanja upitnika. Sudjelovanje u istraživanju je bilo anonimno i dobrovoljno.

6.2.3. Instrument istraživanja

Za potrebe istraživanja proveden je upitnik koji se sastojao od tri dijela. U prvom dijelu su se ispitivali opći podatci o ispitanicima - spol, godina studija, dob i studijska grupa.

Drugi dio upitnika činila su 3 pitanja otvorenoga tipa:

- 1) Što za Vas predstavlja pojam poučavanje? (Pokušajte taj pojam definirati svojim riječima.)
- 2) Navedite nekoliko odrednica kvalitetnog poučavanja.
- 3) Koja je, prema Vašem mišljenju, uloga učenika u nastavnom procesu?

U trećem dijelu upitnika, ispitanici su označavali koliko se slažu s pojedinom tvrdnjom koja se implicitno odnosila na određenu (tradicionalnu ili konstruktivističku) koncepciju

poučavanja. Tvrdnje (ukupno njih 30) su preuzete iz upitnika *The Teaching and Learning Conceptions questionnaire* (TLCQ) (Chan i Elliott 2004). Ispitanici su svoje slaganje iskazivali prema Likertovoj ljestvici procjene od 1 do 5 (u kojoj 1 označava uopće se ne slažem, 2 donekle se ne slažem, 3 niti se slažem, niti se ne slažem, 4 donekle se slažem i 5 u potpunosti se slažem).

Originalna inačica upitnika (Chan i Elliott 2004) sadržavala je 35 tvrdnji od kojih je izlučeno njih 30 (iste su preuzete u upitniku ovoga rada), s faktorom opterećenja 0,30 ili višim. Pouzdanost upitnika tipa unutarnje konzistencije utvrđena je pomoću Cronbachova alfa koeficijenta. Cronbach alfa vrijednosti cijele ljestvice (30 tvrdnji) i dvije podskale bile su zadovoljavajuće, oko .86, .84. Nakon metode osnovnih komponenata, izdvojene su dvije podskale (faktora), a koje se odnose na dvije koncepcije poučavanja: tradicionalnu i konstruktivističku.

Zbog malog uzorka (N=88) sudionika istraživanja, faktorska analiza za potrebe ovog rada nije provedena.

6.2.4. Analiza podataka

Prikupljeni podatci o slaganju s tvrdnjama iz upitnika *The Teaching and Learning Conceptions questionnaire* (Chan i Elliott 2004) analizirani su postupcima deskriptivne analize (postotci, frekvencije, aritmetičke sredine). Kvantitativni podatci analizirani su programom IBM Spss Statistics. U analizi odgovora na otvorena pitanja iz upitnika slijedile su se preporuke koje navodi Milas (2009). Autor kao metode razvrstavanja jedinica analize navodi kategoriziranje i kodiranje, od kojih je, za potrebe ovog rada, korišteno samo kategoriziranje. Prema tome, odgovori su kategorizirani u 3 kategorije; tradicionalnu koncepciju poučavanja ili onu konstruktivističku ili u kategoriju koja je označavala kombinaciju tih dviju. Milas (2009: 512) dodaje kako "Poznavanje učestalosti kojom se pojavljuje neka kategorija mnogo je potpunija informacija od znanja samo je li se pojavila ili ne". U radu je naglasak upravo na kvalitativnoj analizi odgovora studenata koji su se, radi preglednosti i povezivanja tih rezultata s onim kvantitativnim, izdvojile i frekvencije odgovora (prema dvjema izdvojenim koncepcijama, odnosno njihovoj kombinaciji). Iako su u radu ispitivane složene pojave, odnosno koncepcije poučavanja, kategoriziranje ne pruža dovoljno kvalitetne podatke jer ne uzima u obzir *snagu* ili *intenzitet* odgovora (Milas 2009). Međutim, "Kategorizacija prema intenzitetu zahtijeva mnogo više problema nego drugi oblici kvantifikacije. U pravilu, zbog objektivnosti je nužno da intenzitet procjenjuje skupina

sudaca, što je, zbog dugotrajnosti i složenosti takve procedure, postupak primjenjiv tek u rijetkim prilikama” (Milas 2009: 513). Iz navedenih razloga, za potrebe ovog rada intenzitet odgovora nije procjenjivan.

6.3. Rezultati istraživanja i rasprava

Prvo će se prikazati i razmotriti kvantitativni, a potom kvalitativni rezultati istraživanja.

6.3.1. Koju koncepciju poučavanja studenti nastavnčkih usmjerenja dominantno podržavaju?

U Tablici 1. prikazani su deskriptivni podatci tvrdnji o koncepcijama poučavanja iz Upitnika. Tvrdnje su prikazane redom: od onih s kojima se studenti najviše slažu do onih s kojima se slažu najmanje. Od ukupno 88 odgovora, njih 87 je procijenjeno valjanima. Detaljnije će se razmatrati tvrdnje za koje aritmetička sredina (M) poprima vrijednost 4 i više (pritom se slične tvrdnje neće navoditi) te one čija je vrijednost aritmetičke sredine (M) 2 i manje.

Tablica 1. Deskriptivni podatci tvrdnji o koncepcijama poučavanja iz Upitnika

	Tvrdnje				
	N	Min	Max	M	SD
2. Dobar nastavnik potiče učenike na samostalno traženje odgovora.	88	4,00	5,00	4,91	0,289
3. Proces učenja podrazumijeva da učenici imaju dovoljno mogućnosti za istraživanje, raspravu i iznošenje vlastitih ideja.	88	4,00	5,00	4,89	0,319
6. Uspješno poučavanje odlikuje poticanje učenika na aktivnost i na više rasprava.	88	3,00	5,00	4,88	0,366
1. Važno je da nastavnik razumije osjećaje učenika.	88	4,00	5,00	4,85	0,357
4. U dobroj učionici vlada demokratska i slobodna atmosfera koja potiče učenike na razmišljanje i interakciju.	88	4,00	5,00	4,85	0,357
10. Učenicima bi trebalo osigurati mnogo prilika za izražavanje njihovih ideja.	88	3,00	5,00	4,76	0,455

Tablica 1. nastavak

Tvrdnje					
	N	Min	Max	M	SD
5. Svako dijete je jedinstveno i zaslužuje obrazovanje prilagođeno svojim potrebama.	88	3,00	5,00	4,75	0,531
7. Poučavanje bi trebalo biti usmjereno na pomoć učenicima u konstrukciji znanja na temelju vlastita iskustva učenja, umjesto na prijenos znanja.	88	3,00	5,00	4,74	0,467
12. Dobri nastavnici uvijek čine da se njihovi učenici osjećaju važnima.	88	2,00	5,00	4,73	0,582
8. Poučavanje bi trebalo biti dovoljno prilagodljivo kako bi uvažilo individualne razlike među učenicima.	88	2,00	5,00	4,67	0,601
11. Ideje učenika su važne i trebale bi biti pažljivo razmotrene.	88	1,00	5,00	4,64	0,695
9. Ciljevi i ishodi učenja trebali bi uzeti u obzir međusobne razlike između učenika i njihove individualne mogućnosti.	88	1,00	5,00	4,57	0,708
30. Učenje se najviše odvija kroz vježbu i praksu.	87	2,00	5,00	4,48	0,697
27. Zaista sam nešto naučio ako se istog mogu sjetiti kasnije.	87	1,00	5,00	3,83	1,070
25. Nastavnik bi cijelo vrijeme trebao imati kontrolu nad onim što učenici rade.	87	1,00	5,00	3,24	1,099
13. Glavni zadatak nastavnika je pružiti učenicima znanje, zadati im vježbe i zadatke te ispitati znanje.	88	1,00	5,00	3,05	1,286
14. Važno je, tijekom sata, usmjeriti učenike na rad iz udžbenika.	88	1,00	5,00	2,89	1,066
24. Učenje nije moguće sve dok učenici nisu pod kontrolom.	88	1,00	5,00	2,60	1,089
16. Dobri učenici su tihi i u razredu prate upute nastavnika.	88	1,00	5,00	2,36	1,116
21. Učenike treba učestalo prozivati kako bi ih se držalo pod kontrolom.	88	1,00	5,00	2,26	1,140
15. Učiti znači zapamtiti ono što je nastavnik poučavao.	88	1,00	5,00	2,26	1,099
18. Najbolje je kada nastavnik primjenjuje što više autoriteta u razredu.	88	1,00	5,00	2,13	1,070

Tablica 1. nastavak

Tvrdnje	N	Min	Max	M	SD
20. Učenje se najviše odnosi na upijanje što je moguće više informacija.	88	1,00	5,00	1,97	1,055
17. Tradicionalna nastava je najbolja jer se kroz takvu nastavu pokrije više informacija.	88	1,00	5,00	1,84	0,958
23. Zadatak nastavnika je da odmah ispravi pogrešna shvaćanja učenika, ne da ih pusti da ih sami isprave.	88	1,00	5,00	1,80	0,972
26. Učiti poučavati znači primjenjivati ideje koje su nam prenijeli profesori bez preispitivanja istih.	87	1,00	5,00	1,67	1,053
22. Bit poučavanja je osigurati učenicima točno i cjelovito znanje, a ne poticati ih na samostalno otkrivanje.	88	1,00	5,00	1,63	0,963
19. Odlika dobrog poučavanja je da u razredu najviše govori nastavnik.	88	1,00	5,00	1,50	0,817
valjani N	87				

6.3.2. *S kojim se elementima tradicionalne i/ili konstruktivističke koncepcije poučavanja studenti nastavničkih usmjerenja najviše, a s kojima najmanje slažu?*

Vidljivo je da su ispitanici visoko vrjednovali dimenzije: samostalnosti (vezane uz istraživanje i traženje odgovora te iznošenje ideja), aktivnosti učenika, interakcije učenika, pozitivne (demokratske) atmosfere, međusobnog razumijevanja i podrške, individualnosti, konstrukcije znanja, iskustva učenika, prakse. Spomenute dimenzije karakteristične su za konstruktivističku koncepciju poučavanja (Chan i Elliot, 2004; Arbunić i Kostović Vranješ, 2007; Marlowe i Page, 1998; prema Baš, 2016; Cheng i sur., 2009; prema Aypay, 2010, Aypay, 2010; Baš, 2016) pa navedeni rezultati daju razlog za optimizam vezan za nastavnu praksu u odgojno-obrazovnim institucijama.

Ispitanici su iskazali i visoko slaganje s tvrdnjom: *Učenje se najviše odvija kroz vježbu i praksu* ($M=4,48$, $SD=0,697$). Ovdje *vježba* ima negativno značenje, odnosi se na strogo i poslušno izvršavanje zadataka (precizno i automatski; bez preispitivanja njihova smisla) pa se spomenuta tvrdnja vezuje uz tradicionalnu koncepciju (Chan i Elliott, 2004). Autori ističu da se koncepcije poučavanja u stvarnosti zapravo isprepliću, nisu međusobno isključive. Drugim

riječima, nastavnici često u svojem djelovanju koriste metode i strategije obiju koncepcija, ovisno o nastavnom kontekstu. Dakle, ovakvi rezultati u skladu su s prethodnim, a koji upućuju na to da većina ispitanika podržava konstruktivističku koncepciju. Osim toga, rezultati istraživanja koje su proveli Otting i sur. (2010) pokazuju pozitivnu korelaciju konstruktivističke koncepcije i vjerovanja u učenje praksom i vježbanjem. Prema tome, moguće je da su i sudionici ovoga istraživanja ovu tvrdnju doživjeli na takav način, odnosno nisu imali u vidu strogo i poslušno izvršavanje zadataka, već aktivan rad učenika na stjecanju vlastitog znanja.

Da se donekle ili gotovo uopće ne slažu, ispitanici su procijenili za sljedeće tvrdnje: *Učenje se najviše odnosi na upijanje što je moguće više informacija* (M=1,97, SD=1,06), *Tradicionalna nastava je najbolja jer se kroz takvu nastavu pokrije više informacija* (M=1,84, SD=0,96), *Zadatak nastavnika je da odmah ispravi pogrešna shvaćanja učenika, ne da ih pusti da ih sami isprave* (M=1,80, SD=0,97), *Učiti poučavati znači primjenjivati ideje koje su nam prenijeli profesori bez preispitivanja istih* (M=1,67, SD=1,05), *Bit poučavanja je osigurati učenicima točno i cjelovito znanje, a ne poticati ih na samostalno otkrivanje* (M=1,63, SD=0,96). *Odlika dobrog poučavanja je da u razredu najviše govori nastavnik* (M=1,50, SD=0,82). U navedenim tvrdnjama naglasak je na količini informacija i gotovim znanjima te na pasivnosti učenika (odnosno aktivnosti nastavnika). Spomenute dimenzije karakteristične su za tradicionalnu koncepciju koja stavlja nastavnika u središte nastavnog procesa; nastavnik je jedini izvor znanja čiji je zadatak prenijeti učenicima (što više) znanja svojim predavanjima (Chan i Elliott 2004, Arbunić i Kostović Vranješ 2007), a samostalne aktivnosti učenika se ne provode (Chan i Elliott 2004, Bognar i Matijević 2005, Aypay 2010). Podržavati da u razredu najviše govori nastavnik zapravo znači podržavati predavačku nastavu, odnosno poučavanje kao transmisiju znanja i vještina (vezano uz tradicionalnu koncepciju, Boulton-Lewis i sur. 2001). Prema tome, ovakvi rezultati su pozitivni jer upućuju na podržavanje konstruktivističke koncepcije. S druge strane, konstruktivistička koncepcija zagovara raznovrsnost metoda i strategija poučavanja (Chan i Elliot 2004, Arbunić i Kostović Vranješ 2007, Pritchard 2015; prema Baş 2016). Slične rezultate prilikom istraživanja koncepcija poučavanja studenata nastavnčkih usmjerenja dobili su i drugi autori (Bolhuis i Voeten, 2004; Cheng i sur., 2015; Bilgin i Aykac, 2016).

Iako u ovom istraživanju rezultati nisu uspoređivani u odnosu na spol ispitanika (uzorak ne bi bio reprezentativan), zanimljivo je spomenuti (s obzirom na strukturu uzorka prema kojoj ženski ispitanici čine 85,2%) kako je kod nekih dosadašnjih istraživanja konstruktivistička

koncepcija bila zastupljenija kod ženskih ispitanika nego muških (većinom pobornici tradicionalne koncepcije prema rezultatima tih istraživanja) (Aykac 2010, Koç i Köybaşı 2016, Mahasneh 2018). Međutim, važno je naglasiti da kod nekih drugih istraživanja nije utvrđena značajna razlika s obzirom na spol (Bilgin i Aykac 2016) ili su muški studenti ostvarili su značajno više rezultate na faktoru konstruktivističke koncepcije od svojih kolegica (Şentürk i Zeybek 2019).

6.3.3. Kako studenti nastavnčkih usmjerenja poimaju poučavanje?

Za prvo otvoreno pitanje (*Što za Vas predstavlja pojam poučavanje? Pokušajte taj pojam definirati svojim riječima.*), zabilježeno je 84 odgovora. Od ukupnog broja odgovora, najviše ih je odgovaralo tradicionalnoj definiciji poučavanja (N=38), zatim kombinaciji tradicionalne i konstruktivističke definicije (N=25), a najmanje konstruktivističkoj (N=19). Za dva odgovora se nije moglo odrediti kojoj bi koncepciji poučavanja odgovarali (nedovoljno jasni ili pogrešno shvaćeno pitanje). Neki od odgovora ispitanika prikazani su u Tablici 2.

Tablica 2. Definicije poučavanja studentica i studenata

koncepcija poučavanja	frekvencija	primjeri odgovora
tradicionalna	38	<i>prenošenje znanja;</i> <i>prijenos znanja i vrijednosti;</i> <i>prenošenje znanja, vještina i kompetencija</i>
konstruktivistička	19	<i>proces sukonstrucije znanja nekog subjekta;</i> <i>stvaranje promjene u pojedincu, da nešto razumije što prije nije ili da se probudi znatiželja za nešto čega prije nije bilo;</i> <i>interaktivan proces između nastavnika, učenika i obrazovnih materijala s ciljem boljeg razumijevanja i konstrukcije i sukonstrucije znanja, vještina i kompetencija;</i> <i>proces u kojemu učenici i nastavnik aktivno konstruiraju znanje, pri čemu i nastavnik uči od učenika, a ne samo učenici od nastavnika</i>

Tablica 2. nastavak

konceptija poučavanja	frekvencija	primjeri odgovora
kombinacija tradicionalne i konstruktivističke	25	<p><i>iznimno zahtjevna zadaća svakog prenositelja znanja kojoj je cilj što je moguće bolje otvoriti zadanu temu, prenijeti, kvalitetno, znanje te tako onomu kojemu se znanje prenosi omogućiti novi pogled na određenu temu te vlastito razmišljanje i zaključivanje o određenim problemima s kojima se susreće;</i></p> <p><i>osposobljavanje osobe za struku, pripremanje djece za budući život</i></p>
<i>neodređeno</i>	2	<i>sve</i>

Određeni autori navode kako na koncepcije poučavanja pojedinaca utječu njihova odgojno-obrazovna iskustva (Chan i Elliott, 2004, Cheng i sur., 2015). Prema tome, ako se uzme u obzir da ispitanici na pedagoškim kolegijima uče konstruktivistički utemeljene definicije poučavanja te ih se usmjerava ka organiziranju nastavnog procesa prema konstruktivističkim načelima (a trenutno su na četvrtoj, odnosno petoj godini studija), prikazani rezultati nisu bili očekivani. No, s druge strane, u literaturi je prisutan stav kako na koncepcije poučavanja utječu i epistemološka uvjerenja pojedinaca (Bråten i sur., 2011, Hoffman i Siedel, 2014), a ne isključivo njihova odgojno-obrazovna iskustva. Dakle, moglo bi se pretpostaviti kako su, prilikom definiranja poučavanja, bila presudna tradicionalna epistemološka uvjerenja ispitanika, a ne njihova odgojno-obrazovna iskustva. Međutim, s obzirom na ranije prikazane kvantitativne podatke (koji su pokazali visoke vrijednosti na faktoru konstruktivističke koncepcije) te kvalitativne koji će biti prikazani u nastavku rada, spomenuto je malo vjerojatno. Prilikom razmatranja odgovora na pitanje u kojem se tražila definicija nekog pojma iz područja odgoja i obrazovanja, treba biti svjestan kompleksnosti toga zahtjeva. Navedeno se potvrđuje postojanjem brojnih nejednoznačno određenih pojmova iz spomenutog područja (Ababio, 2013). Definiranje poučavanja usko je vezano uz ulogu nastavnika koja je također iznimno zahtjevna i složena pa je spomenuto moglo dovesti do uskih definicija kod popriličnog broja studenata. Također, možda upotrebljene sintagme (poput *prenošenje znanja*) nisu odraz stvarnih stavova ispitanika, odnosno njihovih (tradicionalnih) koncepcija poučavanja, već “nespretnog” (tj. nedovoljno promišljenog) izražavanja. Ako se uzmu u obzir kvantitativni rezultati i odgovori ispitanika na ostala otvorena pitanja, postoji velika vjerojatnost da nisu. Ostaje pitanje bi li rezultati o poimanju poučavanja bili drugačiji da se umjesto otvorenog pitanja (tj. davanja vlastite definicije pojma)

postavilo pitanje zatvorenoga tipa, primjerice, višestrukog izbora u kojem bi ispitanici od ponuđenih definicija (od kojih bi neke odgovarale tradicionalnoj koncepciji, neke konstruktivističkoj, a neke kombinaciji tih dviju) odabirali onu s kojom se najviše slažu. Kvantitativni rezultati i odgovori ispitanika na ostala otvorena pitanja ukazuju da bi takav ishod bio vrlo vjerojatan. Uz to, postoji još jedna mogućnost objašnjenja ovakvih rezultata. Naime, upitnik je proveden online anketiranjem pa nije isključeno da su neki ispitanici pronašli traženu definiciju na internetu (bez dubljeg promišljanja), a koja, opet, nije morala nužno odražavati njihov osobni stav. Drugim riječima, postoji mogućnost da su ispitanici zabilježili tradicionalnu definiciju poučavanja, dok zapravo podržavaju konstruktivističku koncepciju.

Ovakvi su rezultati suprotnost rezultatima nekih dosadašnjih istraživanja (Ottin i sur., 2010, Lee i sur., 2013; Bilgin i Aykac, 2016; Koç i Köybaşı, 2016; Dorsah 2020) u kojima su vrijednosti konstruktivističke koncepcije bile znatno više nego vrijednosti tradicionalne. Ipak, dobiveni rezultati podudaraju se s rezultatima istraživanja koje su proveli Şentürk i Zeybek (2019) u kojem su ispitanici također ostvarili više vrijednosti na faktoru tradicionalne nego konstruktivističke koncepcije.

6.3.4. Koje su odrednice kvalitetnog poučavanja prema mišljenju studenata nastavničkih usmjerenja?

Za drugo otvoreno pitanje (*Navedite nekoliko odrednica kvalitetnog poučavanja.*), zabilježen je ukupno 81 odgovor. Od ukupnog broja odgovora, čak više od polovice njih odgovaralo je konstruktivističkom shvaćanju kvalitetnog poučavanja (N=55), zatim kombinaciji tradicionalne i konstruktivističke definicije (N=21), a znatno manje tradicionalnom (N=3). Za dva odgovora se nije moglo odrediti kojoj bi koncepciji poučavanja odgovarali (nedovoljno jasno ili neodgovoreno pitanje).

Tablica 3. Odrednice kvalitetnog poučavanja prema mišljenju ispitanika

koncepcija poučavanja	frekvencija	primjeri odgovora
Tradicionalna	3	<i>dobar, pouzdan i kvalitetan učitelj; efikasno i integrativno: znanje, efikasnost</i>

Tablica 3. nastavak

konceptija poučavanja	frekvencija	primjeri odgovora
konstruktivistička	55	<p><i>dvosmjerna komunikacija, znanje, vještine;</i></p> <p><i>visoko znanje o predmetu kojeg se poučavanja, strpljenje, razumijevanje, otvorenost, empatija, interdisciplinarnost, poticanje kritičkog mišljenja i kreativnosti, preispitivanje vlastitog rada, stalno usavršavanje;</i></p> <p><i>pozitivno ozračje, stvarna želja onog koji poučava da u tom naumu uspije, navođenje učenika do spoznaje indirektno radije nego da se znanje da "na pladnju", sloboda izražavanja mišljenja, aktivnost svih sudionika te naravno postizanje cilja poučavanja;</i></p> <p><i>suradničko učenje, učenik u središtu</i></p>
kombinacija tradicionalne i konstruktivističke	21	<p><i>jasno i zanimljivo izlaganje, uključivanje sudionika u razgovor, korištenje pokusa ili drugih načina učenja koji ne uključuju samo direktno učenje iz knjige i bilježnice, motiviran profesor, zainteresirani učenici, mirno okruženje, optimalan opseg nastavnog sadržaja, jasno prezentirano znanje koje se prenosi, susretljive metode koje će učenike potaknuti na rad,</i></p> <p><i>dobar učitelj/profesor koji će ujedno biti autoritet, ali i pomagati im u učenju, znati što se točno traži od učenika i to primjenjivati pri sastavljanju pitanja za test ili usmeno ispitivanje;</i></p> <p><i>smirenost prenositelja znanja, upućenost u temu, želja za kvalitetnim prenošenjem znanja pa tako i volja, kvalitetni materijali i primjeri, razgovor i suradnja itd.</i></p>
<i>neodređeno</i>	2	<i>(prazan odgovor), samoinicijativno</i>

Može se zaključiti kako su studenti osvijestili odrednice kvalitetnog poučavanja (prema konstruktivističkim načelima kojima i teže), kao što su aktivni učenik, dvosmjerna komunikacija, kreativnost, suradničko učenje itd. te uočili nedostatke tradicionalne nastave poput usmjerenosti na nastavnika, pasivnost učenika, jednosmjerna komunikacija i prenošenje znanja isključivo s nastavnika na učenika. Spomenuto bi se moglo obrazložiti osviješćenošću krize odgoja i školstva od strane šire akademske zajednice te utjecajem

pedagoških kolegija koje studenti pohađaju, a koji podržavaju konstruktivistička načela nastave (vidljivim u metodama i strategijama poučavanja, strukturi udžbenika, metodama vrjednovanja). Ako se usporede navedeni odgovori s odgovorima na prvo otvoreno pitanje (u kojem se tražilo određenje poučavanja), jasno je kako se bitno razlikuju. U prvom pitanju ispitanici su naveli većinom tradicionalne definicije poučavanja. Razlog bi mogao biti složenost određenja pojmova iz područja odgoja i obrazovanja (čemu svjedoče brojni nejednoznačno određeni pojmovi), kao i zahtjevna uloga nastavnika pa su ispitanici svojim definicijama zahvatili samo dio te uloge. Osim toga, upitnik je proveden online putem pa nije isključeno da je zabilježena definicija zapravo preuzeta s interneta, a ne odraz osobnih promišljanja i stavova ispitanika. Ovakvi rezultati podudaraju se s rezultatima nekih dosadašnjih istraživanja istog područja (Bolhuis i Voeten, 2004; Ottin i sur., 2010; Lee i sur., 2013; Cheng i sur., 2015; Bilgin i Aykac, 2016; Koç i Köybaşı, 2016; Dorsah, 2020).

6.3.5. Kako studenti nastavničkih usmjerenja poimaju ulogu učenika u nastavnom procesu?

Odgovori na treće otvoreno pitanje (*Koja je, prema Vašem mišljenju, uloga učenika u nastavnom procesu?*) potvrdili su stav izrečen u drugom otvorenom pitanju. Od ukupno 81 odgovora, ponovo je više od polovice njih podržalo konstruktivističko shvaćanje uloge učenika u nastavnom procesu (N=62). Slijedi tradicionalno shvaćanje spomenute uloge (N=11), a zatim kombinacija tradicionalnog i konstruktivističkog (N=5). Tri odgovora nisu svrstana ni u jednu od spomenutih kategorija (odgovor nije naveden, nejasan, pogrešno shvaćeno pitanje).

Tablica 4. Odrednice kvalitetnog poučavanja prema mišljenju ispitanika

konceptija poučavanja	frekvencija	primjeri odgovora
tradicionalna	11	<i>primatelj znanja;</i> <i>većinom onaj koji prima znanje, onaj kojeg se poučava, upijanje znanja vještina i kompetencija</i>

Tablica 4. nastavak

konceptija poučavanja	frekvencija	primjeri odgovora
konstruktivistička	62	<p>središnja figura;</p> <p>da znanje koje dobije u školi produbi ili vlastitim razmišljanjima ili raznim pitanjima koja će tako u suradnji s profesorom omogućiti kvalitetan rad u nastavi s ciljem postizanja obrazovanja koje će učeniku omogućiti kvalitetno sudjelovanje u društvu;</p> <p>aktivni sudionik u nastavnom procesu te zajedno s učiteljem sukonstruira nova znanja;</p> <p>da iznosi vlastita mišljenja i kritike uz argumentiranost; bez učenika nema ni nastavnog procesa, oni moraju biti uključeni u nastavu i nastava se uvijek prilagođava učenicima; sukonstruktor nastave</p>
kombinacija tradicionalne i konstruktivističke	5	<p>uz vođenje učitelja treba uložiti napore kako bi uspio upiti znanje, steći vještine i razviti kompetencije, uloga učenika je ključna, nastavnik postavlja pravila, a učenik uspostavlja ravnotežu u tumačenju određenog sadržaja;</p> <p>da bude poučen, ali i da on sam poučava druge (vršnjake npr.)</p>
<i>neodređeno</i>	3	<p>učenik je, nažalost, još uvijek pasivni slušač;</p> <p>medijatora;</p> <p>prenošenje znanja učenicima</p>

Ovakvi rezultati mogu se obrazložiti na isti način kao i rezultati odgovora na prijašnje otvoreno pitanje upitnika. Takvim se rezultatima potvrdio zaokret ka konstruktivističkoj konceptiji poučavanja o kojem se govori u literaturi (Koludrović i Reić Ercegovac 2013).

Kod ovog pitanja zanimljivo je spomenuti i jedan od nesvrstanih odgovora: *Učenik je, nažalost, još uvijek pasivni slušač;* u kojem je zapravo iskazano neslaganje s pasivnom ulogom pojedinca u nastavnom procesu. S obzirom na to, može se zaključiti kako ispitanik/ca podržava konstruktivističku konceptiju poučavanja jer ista naglašava važnost aktivne uloge učenika (Chan i Elliott, 2004; Zhao, 2007; Miller, 1997; prema Aypay, 2010; Marlowe i Page, 1998; prema Baş, 2016). Osim toga, u izdvojenom nesvrstanom odgovoru posebno je vidljivo ranije spomenuto nezadovoljstvo trenutnom (pasivnom) ulogom učenika u nastavnom procesu (Mlinarević i Zrilić 2015, ¹²). Spomenuto nezadovoljstvo uočeno je i u

¹² Izvor: <https://dijete.hr/tematska-sjednica-odbora-za-obrazovanje-kriza-odgojne-funkcije-skole-kakav-odgoj-zelimo/> (kolovoz 2021).

rezultatima istraživanja Studenović (2016) u kojem su učenici spomenuli arogantno ponašanje profesora te nezainteresiranost za učenike i njihovo mišljenje (pozivajući se na svoju moć autoriteta).

Prikazani kvantitativni i kvalitativni rezultati upućuju na zaključak kako ispitanici ipak većinski podržavaju konstruktivističku koncepciju u odnosu na onu tradicionalnu. Rezultati odgovora na prvo otvoreno pitanje koje nije u skladu s ostalim kvantitativnim i kvalitativnim rezultatima (a koji podržavaju konstruktivističku koncepciju poučavanja) ranije su objašnjeni.

7. Zaključak

Rezultati provedenog istraživanja upućuju na to da ispitivani studenti/-ce najviše podržavaju konstruktivističku koncepciju poučavanja. Pritom, ispitanici visoko vrjednuju dimenzije samostalnosti (vezane uz istraživanje i traženje odgovora te iznošenje ideja), aktivnosti učenika, interakcije učenika, pozitivne (demokratske) atmosfere, međusobnog razumijevanja i podrške, individualnosti, konstrukcije znanja, iskustva učenika, vježbe i prakse. Ispitanici su se najmanje složili s tvrdnjama koje su implicitno podržavale tradicionalnu koncepciju poučavanja. Točnije, najniže su vrjednovali tvrdnje u kojima je naglasak na (velikoj) količini informacija i *gotovim* znanjima te na pasivnosti učenika (odnosno aktivnosti nastavnika). Međutim, ovakve rezultate nije potvrdila i analiza definicija poučavanja koju su studenti/-ce navodili u prvom otvorenom pitanju. Naime, u spomenutim odgovorima prevladavaju tradicionalne definicije poučavanja (s naglaskom na prenošenju znanja). Definicije poučavanja ispitanika potaknule su diskusiju iz više razloga. Prvo, isti su u suprotnosti sa spomenutim kvantitativnim podacima istraživanja. Osim toga, ispitanici su na pedagoškim kolegijima usmjeravani ka konstruktivističkoj koncepciji (i poučavani prema načelima iste koncepcije). Otvara se nekoliko mogućnosti objašnjenja uzroka ovakvih odgovora. Jedno objašnjenje je da su presudnu ulogu u definiranju poučavanja imala epistemološka uvjerenja ispitanika, a drugi bi razlog mogao bi biti složenost definiranja pojmova iz područja odgoja i obrazovanja. Ako se uzmu u obzir kvantitativni rezultati i odgovori ispitanika na ostala otvorena pitanja, postoji velika vjerojatnost da nisu. Ostaje pitanje bi li rezultati o poimanju poučavanja bili drugačiji da se umjesto otvorenog pitanja postavilo pitanje zatvorenoga tipa. Kvantitativni rezultati i odgovori ispitanika na ostala otvorena pitanja upućuju na to da bi studenti u tom slučaju vjerojatno odabrali konstruktivističke koncepcije. Uz to, postoji još jedna mogućnost objašnjenja ovakvih rezultata. Naime, upitnik je proveden online anketiranjem pa nije isključeno da su neki ispitanici pronašli traženu definiciju na internetu, a koja nije morala nužno odražavati njihov osobni stav.

Za drugo otvoreno pitanje (*Navedite nekoliko odrednica kvalitetnog poučavanja.*), od ukupnog broja odgovora, čak više od polovice njih odgovaralo je konstruktivističkom shvaćanju kvalitetnog poučavanja (N=55), zatim kombinaciji tradicionalne i konstruktivističke definicije (N=21), a znatno manje tradicionalnom (N=3). Može se zaključiti kako su studenti osvijestili odrednice kvalitetnog poučavanja (prema konstruktivističkim načelima), kao što su aktivni učenik, dvosmjerna komunikacija,

kreativnost, suradničko učenje itd. te uočili nedostatke tradicionalne nastave poput usmjerenosti na nastavnika, pasivnost učenika, jednosmjerna komunikacija i prenošenje znanja isključivo s nastavnika na učenika. Spomenuto bi se moglo obrazložiti osviješćenošću krize odgoja i školstva od strane šire akademske zajednice te utjecajem pedagoških kolegija koje studenti pohađaju, a koji podržavaju konstruktivistička načela nastave (vidljivim u metodama i strategijama poučavanja, strukturi udžbenika, metodama vrjednovanja).

Odgovori na treće otvoreno pitanje (*Koja je, prema Vašem mišljenju, uloga učenika u nastavnom procesu?*) potvrdili su stav izrečen u drugom otvorenom pitanju. Više od polovice odgovora podržalo je konstruktivističko shvaćanje uloge učenika u nastavnom procesu (N=62). Slijedi tradicionalno shvaćanje spomenute uloge (N=11), a zatim kombinacija tradicionalnog i konstruktivističkog (N=5). Ovakvi rezultati mogu se obrazložiti na isti način kao i rezultati odgovora na prijašnje otvoreno pitanje upitnika. Takvim se rezultatima se potvrdio zaokret ka konstruktivističkoj koncepciji poučavanja o kojem se govori u literaturi (Koludrović i Reić Ercegovac 2013).

Dobiveni rezultati upućuju na većinsko slaganje s konstruktivističkom koncepcijom poučavanja koja je usmjerena prvenstveno na učenika, odnosno na razvoj svih njegovih potencijala kako bi uspješno odgovorio zahtjevima svakodnevnog života. S obzirom na to da konstruktivistička koncepcija ističe važnost aktivnog, samostalnog i suradničkog učenja, uzimajući u obzir osobine (te želje i potrebe) učenika i nastavni kontekst, dobiveni rezultati daju optimističan pogled na djelovanje (nastavu) budućih nastavnika.

Sažetak

Prema suvremenom pogledu na odgoj i obrazovanje, zadaća odgojno-obrazovnih ustanova je pružiti što kvalitetnije odgojno-obrazovno iskustvo kako bi pojedinci mogli kompetentno konstruirati i rekonstruirati znanje te razviti izniman set znanja, vještina i sposobnosti. Pritom, ističe se uloga nastavnika, odnosno nastavne prakse. Istraživanja potvrđuju da na nastavnu praksu utječu koncepcije poučavanja nastavnika. Spomenuti utjecaj potaknuo je istraživanje ovoga rada čiji je cilj bio ispitati koncepcije poučavanja budućih nastavnika na uzorku od 88 studenata nastavničkih usmjerenja Filozofskog fakulteta u Splitu. Rezultati su pokazali da se studenti većinom slažu s konstruktivističkom koncepcijom poučavanja. Iznimka su bili odgovori na prvo otvoreno pitanje u kojem se tražila vlastita definicija poučavanja, a ispitanici su većinom naveli tradicionalne definicije. Navedeno je višestruko obrazloženo: složenošću određenja pojmova iz područja odgoja i obrazivanja, činjenicom da se poučavanje veže uz zahtjevnu ulogu nastavnika (zabilježene definicije zahvatile su samo dio te uloge) i time da je istraživanje provedeno online putem (postoji vjerojatnost da je određen broj definicija preuzet s interneta i zapravo ne odražava koncepcije poučavanja ispitanika). Ovakvi rezultati daju optimističan pogled na nastavu budućih nastavnika.

Ključne riječi: koncepcije učenja i poučavanja, konstruktivistička koncepcija, nastavna praksa, tradicionalna koncepcija, uvjerenja nastavnika

Abstract

According to the modern view of upbringing and education, the task of educational institutions is to provide the best possible educational experience so that individuals can competently construct and reconstruct knowledge and develop an exceptional set of knowledge, skills and abilities. At the same time, the role of teachers, ie teaching practice, is emphasized. Research confirms that teaching practice is influenced by the concepts of teacher teaching. The mentioned influence stimulated the research of this paper, the aim of which was to examine the concepts of teaching future teachers on a sample of 88 students of teaching orientations at the Faculty of Humanities and Social Sciences in Split. The results showed that students mostly agree with the constructivist conception of teaching. The exception was the answers to the first open-ended question in which their own definition of teaching was sought, and the respondents mostly gave traditional definitions. This is explained in several ways: by the complexity of defining terms in the field of education, the

fact that teaching is related to the demanding role of teachers (recorded definitions covered only part of that role) and that the research was conducted online. from the internet and does not actually reflect the respondent's teaching concepts). These results give an optimistic view of the teaching of future teachers.

Keywords: conceptions of teaching and learning, constructivist conception, teaching practice, traditional conception, teacher beliefs

8. Literatura

1. Ababio, B. T. (2013). Nature of Teaching: What Teachers Need to Know and Do. *International Journal for Innovation Education and Research*, Vol. 1-03. Dostupno na: [file:///C:/Users/a/Downloads/1-3+\(5\).pdf](file:///C:/Users/a/Downloads/1-3+(5).pdf) (rujan 2021).
2. Arbunić, A., Kostović Vranješ, V. (2007). Nastava i izvori znanja. *Odgojne znanosti*, 9(2), 97– 111.
3. Arthurs, L. A., Kreager, B. Z. (2017). An integrative review of in-class activities that enable active learning in college science classroom settings. *International Journal of Science Education*, 39:15, 2073– 2091. (PDF) *An integrative review of in-class activities that enable active learning in college science classroom settings*. Available from: https://www.researchgate.net/publication/319411641_An_integrative_review_of_in-class_activities_that_enable_active_learning_in_college_science_classroom_settings [accessed Jun 01 2021].
4. Ažić Bastalić, A. (2018). Učinkovitost škola – dosadašnje spoznaje i pravci suvremenih istraživanja. *Napredak*, 159 (1 - 2), 11-30. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/202773> (lipanj 2021).
5. Aypay, A. (2010). Teacher education student's epistemological beliefs and their conceptions about teaching and learning. *Procedia social and Behavioral Sciences*, 2, 2599 – 2604.
6. Babić, N. (2007). *Konstruktivizam i pedagogija*. Filozofski fakultet Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku, Odsjek za pedagogiju, Osijek.
7. Baş , G. (2016). Correlation Between Teachers' Philosophy of Education Beliefs and Their Teaching-Learning Conceptions. Conference paper. Conference: International Congress on Education for the Future, 40.
8. Beatty, J. E., Leigh, J. S. A., Lund Dean, K. (2009). Philosophy Rediscovered: Exploring the Connections Between Teaching Philosophies, Educational Philosophies, and Philosophy. *Journal of Management Education*, 33(1), 99-114.
9. Bråten, I., Britt, M. A. , Strømsø, H. I. i Rouet, J.-F. (2011). The Role of Epistemic Beliefs in the Comprehension of Multiple Expository Texts: Toward an Integrated Model. *Educational Psychologist*, 46(1), 48 — 7. (PDF) *The Role of Epistemic Beliefs in the Comprehension of Multiple Expository Texts: Toward an Integrated Model*. Dostupno na:

https://www.researchgate.net/publication/232959093_The_Role_of_Epistemic_Beliefs_in_the_Comprehension_of_Multiple_Expository_Texts_Toward_an_Integrated_Model [accessed May 31 2021].

10. Bilgin, H., Aykac, N. (2016). Pre-Service Teacher's Teaching-Learning Conceptions and Their Attitudes towards Teaching Profession. *Educational Process: International Journal*, 5(2), 139 – 151.
11. Bognar, L. i Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
12. Bolhuis, S. i Voeten, M. J. M. (2004). Teachers' conceptions of student learning and own learning. *Teachers and Teaching*, 10:1, 77– 98.
13. Boulton-Lewis, G. M., Smith, D. J. H., McCrindle, A. R., Burnett, P. C. i Campbell, K. J. (2001). *Secondary teachers' conceptions of teaching and learning*. *Learning and Instruction*, 11(1), 35–51.
14. Božinović, N., Perić, B. (2012). Uporaba strategija učenja u odnosu na znanje i razinu učenja stranoga jezika. *Metodički ogledi*, 19(2), 115 – 135.
15. Canbay, O., Beceren, S. (2012). Conceptions of Teaching Held by the Instructors in English Language Teaching Departments. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 3(3).
16. Carstensen, T., Odegaard, N. B. i Bonsaksen, T. (2018). Approaches to studying: Associations with learning conceptions and preferences for teaching. *Cogent education*, 5.
17. Cifrić, I. (2017). Društveni kontekst obrazovanja. *Radovi Zavoda za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru*, (11), 1-14.
18. Chan, K.W. (2011). Preservice teacher education student's epistemological beliefs and conceptions about learning. *Instructional Science*, 39(1), 87 – 108 .
19. Chan, K.-W., Elliot, R. G. (2004). Relational Analysis of Personal Epistemology and Conceptions about Teaching and Learning. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 20(8), 817 – 831.
20. Cheng, A. Y. N., Tang, S. Y. F. i Cheng, M. M. H. (2016) Changing conceptions of teaching: a four-year learning journey for student teachers, *Teachers and Teaching*, 22:2, 177-197.
21. Čorak, M. (2013). *Usporedba tradicionalne i suvremene nastave povijesti s posebnim osvrtom na suvremene nastavne metode*. Diplomski rad. Dostupno na: <https://repozitorij.ffos.hr/islandora/object/ffos%3A1732/datastream/PDF/view> (srpanj 2021).

22. Dejene, W., Bishaw, A., Dagnaw, A. (2018). Pre-service Teachers' Conceptions of Teaching & Learning and their Teaching Approach Preference: Secondary Teacher Education in Focus. *Bahir Dar j education*, 18(2), 174–193.
23. Domović, V. i Vizek Vidović V. (2013). Uvjerenja studentica učiteljskoga fakulteta o ulozi učitelja, učenika i poučavanju. *Sociologija i prostor*, 197 (3), 493 – 508.
24. Dorsah, P. (2021). Teaching and learning conceptions of first-year pre-service teachers. *Journal of Research in Education, Science and Technology*, 5(2), 77 – 89.
25. Dos Santos, L. M. (2019). The Relationship Between Teacher's Beliefs, Teacher's Behaviors, and Teacher's Professional Development: A Literature Review. *International Journal of Education and Practice*, 7(1):10 – 18.
26. Elby, A. (2009). Defining Personal Epistemology: A Response to Hofer & Pintrich (1997) and Sandoval (2005). *Journal of the Learning Sciences*, 18(1), 133 – 149.
27. Feixas, M. i Euler, D. (2012). Academics as Teachers: New Approaches to Teaching and Learning and Implications for Professional Development Programmes. *The International HETL Review*, 2, 115 – 127.
28. Gazibara, S. (2013). Aktivno učenje: put prema uspješnom odgoju i obrazovanju. *Školski vjesnik*, 2(3), 207 – 222.
29. Gholami, K., Feraji, S., Meijer, C. P., Tirri, K. (2021). Construction and deconstruction of student teachers' professional identity: A narrative study. *Teacher and Teaching Education*, 97.
30. Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning*. New York: Routledge.
31. Hoffman, B., Seidel, K. (2014). Measuring Teacher's Beliefs: For What Purpose?. U H. Fives & G. Gill, (Ur.), *Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. New York: Routledge.
32. Jukić, R. (2013). Konstruktivizam kao poveznica poučavanja sadržaja prirodosnanstvenih i društvenih predmeta. *Pedagogijska istraživanja*, 10 (2), 241-261. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/129671> (lipanj 2021).
33. Kapur, R. (2018). Impact of Culture on Education. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/323794724_Impact_of_Culture_on_Education (ožujak 2021).
34. Kunac, S. (2020). Odgojno-obrazovne filozofije — ključ razumijevanja uloge nastavnikovih uvjerenja u odgojno-obrazovnoj praksi. *Školski vjesnik*, 69 (2), 533-552. Dostupno na: <https://doi.org/10.38003/sv.69.2.8> (lipanj 2021).

35. Lam, B.-H. i Kember, D. (2006). The relationship between conceptions of teaching and approaches to teaching, *Teachers and Teaching*, 12(6), 693-713.
36. Lee, J., Zhang, Z., Song, H. i Huang, X. (2013). Effects of Epistemological and Pedagogical Beliefs on the Instructional Practices of Teachers: A Chinese Perspective. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(12). (PDF) *Effects of Epistemological and Pedagogical Beliefs on the Instructional Practices of Teachers: A Chinese Perspective*. Available from:
https://www.researchgate.net/publication/270303701_Effects_of_Epistemological_and_Pedagogical_Beliefs_on_the_Instructional_Practices_of_Teachers_A_Chinese_Perspective (ožujak 2021).
37. Lin, M.-H., Chuang, T.-S., Hsu, H.-P. (2014). The Relationship among Teaching Beliefs, Student-Centred Teaching Concept and the Instructional Innovation. *Journal of Service Science and Management*, 7(3).
38. Lukić, A. (2014). *Metode poučavanja odraslih*. Diplomski rad. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet. Dostupno na:
<https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:164815> (kolovoz 2021).
39. Mahasneh, A. M. (2018). Investigation of the Relationship between Teaching and Learning Conceptions and Epistemological Beliefs among Student Teachers from Hashemite. *European Journal of Contemporary Education*, 7(3), 531– 540.
40. Manfunganyika, A., Nkambule, T. (2018). Exploring and understanding rural teacher's conceptions of learning and teaching in schools of Acornhoek district, Mpumalanga Province. *The Independent Journal of Teaching and Learning*, 13(1), 69 – 85.
41. Meyer, H. (2005). *Što je dobra nastava?*. Zagreb: Erudita.
42. Milas, G. (2009). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Zagreb: Naklada Slap.
43. Miliša, Z., Dević, J., Perić, I. (2015). Kriza vrijednosti kao kriza odgoja. *Mostariensia*, 19(2), 7-20.
44. Miroslavljević, E., Maratović Tolić, A. (2014). Dostupnost izvornog materijala – poticaj za uvođenje novih metoda poučavanja i veću motiviranost nastavnika i učenika u nastavnom procesu učenja stranog jezika. Stručni rad. Dostupno na:
[9_miroslavljevic.pdf](#) (ožujak 2021).

45. Mlinarević, V. i Zrilić, S. (2015). Strateški, kurikularni i zakonski dokumenti kao temelj razvoja socijalnih kompetencija u hrvatskoj školi. *Školski vjesnik*, 64 (2), 283-308. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/148991> (kolovoz 2021).
46. Monroy, F., Gonzalez-Geraldo, J. L. (2017). Measuring learning: discrepancies between conceptions of and approaches to learning. *Educational Studies*, 2.
47. Mortaza Mardiha, S. i Alibakshi, G. (2020). Teachers' personal epistemological beliefs and their conceptions of teaching and learning: A correlational study. *Cogent Education*, 7:1.
48. Murphy, E. (1997). Constructivism: From Philosophy to Practice. *Education Resource Information Center (ERIC)*: ED 444 966.
49. Northcote, M. (2009). Educational Beliefs of Higher Education Teachers and Students: Implications for Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(3).
50. Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., Collins, K. M. T., Filer, J. D., Wiedmaier, C. D., Moore, C. W. (2007). Students' Perceptions of Characteristics of Effective College Teachers: A Validity Study of a Teaching Evaluation Form Using a Mixed-Methods Analysis. *American Educational Research Journal*, 44(1), 113–160.
51. Otting, H., Zwaal, W., Tempelaar, D., Gijssels, W. (2010). The structural relationship between student's epistemological beliefs and conceptions of teaching and learning. *Studies in Higher Education*, 35(7), 741– 776.
52. Pacifico, J. L., van Mook, W., Donkers, J. Jacobs, J. C. G., van der Vleuten, C., Heeneman, S. (2021). Extending the use of the conceptions of learning and teaching (COLT) instrument to the postgraduate setting. *MC Medical Education* (2021) 21:32. Dostupno na: <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02461-2> (lipanj 2021).
53. Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Sage journals*, 62(3), 307-332. Dostupno na: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543062003307> (svibanj 2021).
54. Pavičić Vukičević, J. (2013). Uloga implicitne teorije nastavnika u skrivenom kurikulumu suvremene škole. *Pedagoška istraživanja*, 10 (1), 119–133.
55. Pratt, D. D. (1997). Reconceptualizing the evaluation of teaching in higher education. *Higher Education*, 34, 23-44.
56. Pranjić, M. (2005). *Didaktika: povijest, osnove, profiliranje, postupak*. Zagreb: Golden marketing.

57. Pratt, D. D. i Collins, J. B. (2000). The Teaching Perspectives Inventory (TPI). Adult Education Research Conference. Dostupno na: <http://newprairepress.org/aerc/2000/papers/68> (kolovoz 2021).
58. Purković, D. (2016). *Elementi kontekstualnog pristupa učenju i poučavanju kao čimbenici uspješnosti nastave Tehničke kulture*. Doktorski rad. Dostupno na: file:///C:/Users/a/Downloads/purkovic_damir_pmfst_2016_diser_sveuc.pdf (lipanj 2021).
59. Radišić, J. (2013). Uticaj pedagoških koncepcija nastavnika na nastavni proces. Diplomski rad. Dostupno na: <BG20130520RADISIC.pdf> (nb.rs), (svibanj 2021).
60. Schepens, A., Aelterman, A., Vlerick, P. (2009). Student Teacher's Professional Identity Formation: Between being Born as a Teacher and becoming one. *Educational Studies*, 35(2).
61. Schraw, G., Olafson, L. i VanderVeldt, M.(2011). Fostering Critical Awareness of Teachers' Epistemological and Ontological Beliefs. U: J. Brownlee, G. Schraw, D. Berthelsen, (Ur.), *Personal Epistemology and Teacher Education*. New York: Routledge.
62. Şentürk, C. i Zeybek, G. (2019). Teaching-learning conceptions and pedagogical competence perceptions of teachers: A correlation research. *Research in Pedagogy*, 9(1), 65– 80.
63. Townsend, T. (2011). School leadership in the twenty-first century: different approaches to common problems?. *School Leadership and Management*, 31 (2), 93– 103.
64. Trigwell, K., Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching: A relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21(3), 275– 284.
65. Vizek-Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M. i Miljković, D. (2014). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-VERN'.
66. Vukelić, N. (2020). Odrednice spremnosti (budućih) nastavnika na obrazovanje za održivi razvoj. *Napredak*, 161 (1-2), 141– 161.
67. Zarevski, P. (2007). *Psihologija pamćenja i učenja*. Jastrebarsko: Naklada Slap,.
68. Zembylas, M. & Chubbuck, S. (2015). Conceptualizing teacher identity: A political approach. U H. Fives i G. Gill, (Ur.), *Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. New York: Routledge.
69. Zhao, W. (2007). Transformation in teaching practice of Chinese teachers blending Western and Chinese Educational Approaches for orphan children in China: A mixed

methods study. Public Access Theses and Dissertations from the College of Education and Human Sciences, 181. Dostupno na:

<https://core.ac.uk/download/pdf/188084378.pdf> (veljača 2021).

70. Zheng, H. (2013). Teachers' beliefs and practices: a dynamic and complex relationship. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(3), 331–343.
71. Zhu, C., Valcke, M., Schellens, T. (2008). The relationship between epistemological beliefs, learning conceptions, and approaches to study: a cross-cultural structural model?. *Asia Pacific Journal of Education*, 28(4), 411–423.
72. Yuksel, U., & Sutton-Brady, C. (2007). Conceptions Of Learning: An Exploratory Study In The Context Of Marketing Students. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 4(4). Dostupno na: <https://doi.org/10.19030/tlc.v4i4.1612> (lipanj 2021).

Mrežni izvori:

1. Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. Dostupno na: <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=63540> (srpanj 2021).
2. Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. Dostupno na: <https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?ID=57912> (srpanj 2021).
3. Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. Dostupno na: <https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?ID=50076> (srpanj 2021).
4. Hrvatski jezični portal. Dostupno na: https://hjp.znanje.hr/index.php?show=search_by_id&id=eVljUBE%3D (srpanj 2021).
5. Hrvatski jezični portal. Dostupno na: <https://hjp.znanje.hr/index.php?show=search> (srpanj 2021).
6. Hrvatski jezični portal. Dostupno na: https://hjp.znanje.hr/index.php?show=search_by_id&id=f15jURF4 (srpanj 2021).
7. Hrvatski jezični portal. Dostupno na: <https://hjp.znanje.hr/index.php?show=search> srpanj 2021.
8. Hrvatski jezični portal. Dostupno na: https://hjp.znanje.hr/index.php?show=search_by_id&id=elpmWhI%3D (siječanj 2021).

SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja ANTONIA ČATIPOVIĆ, kao pristupnik/pristupnica za stjecanje zvanja magistra/magistrice PEDAGOGIJE I KROATISTIKE, izjavljujem da je ovaj diplomski rad rezultat isključivo mogega vlastitoga rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio diplomskoga rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranoga rada, pa tako ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga diplomskoga rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, 16. RUJNA 2021.

Potpis 

IZJAVA O POHRANI ZAVRŠNOG / DIPLOMSKOG RADA U DIGITALNI
REPOZITORIJ FILOZOFSKOG FAKULTETA U SPLITU

STUDENT/ICA	ANTONIA ČATIPOVIĆ
NASLOV RADA	KONCEPCIJE POUCAVANJA STUDENATA NASTAVNIČKIH USMJERENJA
VRSTA RADA	DIPLOMSKI RAD
ZNANSTVENO PODRUČJE	DRUŠTVENE ZNANOSTI
ZNANSTVENO POLJE	PEDAGOGIJA
MENTOR/ICA (ime, prezime, zvanje)	IZU. PROF. DR. SC. TONČA JUJIĆ
KOMENTOR/ICA (ime, prezime, zvanje)	SANI ČAVAR, ASIST.
ČLANOVI POVJERENSTVA (ime, prezime, zvanje)	1. IZU. PROF. DR. SC. TONČA JUJIĆ 2. SANI ČAVAR, ASIST. 3. DOC. DR. SC. ANITA MANDARIĆ JUNIĆ

Ovom izjavom potvrđujem da sam autor/ica predanog završnog diplomskog rada (zaokružiti odgovarajuće) i da sadržaj njegove elektroničke inačice u potpunosti odgovara sadržaju obranjenog i nakon obrane uređenog rada. Slažem se da taj rad, koji će biti trajno pohranjen u Digitalnom repozitoriju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu i javno dostupnom repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju, NN br. 123/03, 198/03, 105/04, 174/04, 02/07, 45/09, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14, 60/15, 131/17), bude (zaokružiti odgovarajuće):

- a.) u otvorenom pristupu
- b.) rad dostupan studentima i djelatnicima Filozofskog fakulteta u Splitu
- c.) rad dostupan široj javnosti, ali nakon proteka 6/12/24 mjeseci (zaokružiti odgovarajući broj mjeseci)

U slučaju potrebe dodatnog ograničavanja pristupa Vašem ocjenskom radu, podnosi se obrazloženi zahtjev nadležnom tijelu u ustanovi.

SPLIT, 16. Rujna 2021.

mjesto, datum

Antonia Čatipović

potpis studenta/ice