REGIONALNI CENTAR KOMPETENTNOSTI
UGOSTITELJSKO–TURISTIČKA ŠKOLA

VIRTUO

Vesna Bjedov

METODIČKO KREIRANJE NASTAVE UGOSTITELJSKO-TURISTIČKE STRUKE

znanstvena monografija
za nastavnike ugostiteljsko-turističke struke
i nastavnike drugih struka

Europska unija
"Zajedno do fondova EU"

EUROPSKI STRUKTURNI I INVESTICIJSKI FONDOVI

ESF UČINKOVITI LJUDSKI POTENCIJALI

Projekt je sufinancirala Europska unija iz Europskog socijalnog fonda.

www.esf.hr



PREDGOVOR

Knjiga *Metodičko kreiranje nastave ugostiteljsko-turističke* struke pruža iscrpan metodički uvid u pripremanje nastave ugostiteljsko-turističke struke te njezine izvedbene mogućnosti. U stilu monografije, obuhvatnim pristupom metodičkim aspektima strukovne nastave knjiga donosi teorijski prikaz različitih metodičkih modela, metoda, metodičkih postupaka, ali i mogućnosti njihove primjene na odabranim primjerima ugostiteljsko-turističke struke. Inovativnost je ove knjige u sustavnom razmatranju različitih metodičkih aspekata nastave ugostiteljsko-turističke struke u kojima su naglasci na tome kako nastavu struke usmjeriti učenicima, a to znači potaknuti učenikov samostalan, kreativan, istraživački i stvaralački rad. S obzirom na to, ova je knjiga utemeljena na tim načelima i smjernicama s ciljem pomoći nastavnicima ugostiteljsko-turističke struke, ali i nastavnicima drugih struka, poglavito srodnih, da u svom radu primjenjuju različite metodičke mogućnosti oblikovanja nastavnoga sata i to ne samo u izvedbi nastave nego i u njezinu pripremanju – od planiranja ishoda učenja do njihova provjeravanja. Sve to treba pridonijeti unaprjeđivanju nastavne prakse ugostiteljsko-turističke struke primjenom stručno-metodičkih znanja u poučavanju nastavnoga predmeta, a samim tim i veću motiviranost učenika za učenje.

Svrha je ove monografije metodičko unaprjeđivanje teorijske i praktične nastave ugostiteljsko-turističke struke i može se razložiti u tri temeljna cilja:

1. Jačanje i usavršavanje metodičke kompetencije nastavnika ugostiteljsko-turističke struke na razini primjene metodičkoga znanja u planiranju i izvedbi nastave.
2. Razložiti nastavu ugostiteljsko-turističke struke usmjerenu na učenika u kontekstu socijalnih oblika rada, učinkovitih metoda učenja te metodičkih postupaka kojima se potiče i promiče kreativnost, kritičko mišljenje te zanimljivost nastave.
3. Opisati progresivnu ulogu nastavnika u suvremenoj nastavi ugostiteljsko-turističke struke, važnost kreativnih poučavateljskih potencijala te njegove uloge retorički pedagoškog autoriteta.

U procesu nastajanja ove monografije i s namjerom ostvarivanja navedenih ciljeva provedena su različita istraživanja. Ponajprije, prikupljanje informacija o radu nastavnika ugostiteljsko-turističke struke ostvareno je susretima i razgovorima sa strukovnim nastavnicima. Nadalje, prikupljene su pismene pripreme za nastavni sat teorijske i praktične nastave ugostiteljsko-turističke struke i ostvarena je iscrpna analiza svih metodičkih aspekata zastupljenih u navedenoj građi. Također je ostvareno neposredno promatranje nastave i protokolarno bilježenje svih relevantnih metodičkih aspekata. I na kraju, provedena je analiza udžbenika turističko-ugostiteljske struke s ciljem razmatranja i analize njegove metodičke paradigme te različitih strukovnih planova i programa.

Kao rezultat provedenih istraživanja osmišljene su sljedeće teme koje čine sadržaj ove monografije:

1. Promijenjena perspektiva u planiranju nastave – od nastavnika prema učeniku –
2. Ishodi učenja kao dio planiranja nastavnoga sata u kontekstu konstruktivnog poravnavanja
3. Metode učenja i poučavanja u strukovnoj nastavi
4. Učenje i bez poučavanja – skupinski rad i rad u paru
5. Čija je kreativnost: nastavnikova i/ili učenikova?
6. Metodički postupci usmjereni poticanju kreativnosti i kritičkog mišljenja

7. Igra – kreativan postupak u kontekstu poticanja zanimljivosti nastave
8. Metodička priprema za nastavni sat
9. Retorički kompetentan nastavnik
10. Vrednovanje učenika u nastavi.

Metodička je monografija namijenjena ponajprije nastavnicima ugostiteljsko-turističke struke, zatim nastavnicima ostalih struka, poglavito srodnih, zatim polaznicima dodatnih izobrazba u okviru kojih se stječu nastavničke kompetencije te svima onima koji žele unaprijediti svoje poučavateljske i komunikacijske kompetencije te inovirati svoju nastavu jačanjem učenikove uloge u njoj.

Ova je knjiga nastala u sklopu projekta *VirtuOs – uspostava regionalnog centra kompetentnosti u sektoru turizma i ugostiteljstva* kao rezultat razvoja programa istoimena naziva te organizacije i provedbe stručnog usavršavanja u području metodičke kompetencije.

U knjizi su korištene fotografije koje su nastale u okviru projekta *VirtuOs* te fotografije obrta za izradu slastica i dekoracija *Cukerija* iz Brezika Našičkog kojima od srca zahvaljujem.



UVOD

Strukovno obrazovanje obuhvaća pružanje materijala, organiziranje aktivnosti i poučavanje osmišljeno za pripremu učenika za rad u konkretnim zanimanjima. Riječ je o orkestraciji različitih strategija i struktura koje učenje dovodi do željenih ishoda. Strukovno je obrazovanje ponajprije usmjereno razvoju praktičnih kompetencija unutar definirane radne domene, ali se tim osposobljavanjem učenika istodobno potiče i njihov osobni razvoj. (prema: Lucas, 2012) U strukovnoj je nastavi riječ o posebnoj praksi i procesima čijim se usvajanjem i primjenom stječu znanja, razvijaju vještine i navike. S obzirom na to, nastavnikovi su izbori i odluke važni, poglavito metodički, kojima oblikuju svoju ulogu, ali i status učenika u nastavi. Ako nastavnik vidi sebe kao „čuvara znanja", primjenjivat će one metodičke modele u kojima će njegova uloga biti dominantna. Međutim, ako nastavnik na znanje gleda kao na promjenu onih koji ga usvajaju, dakle, znanje kao konstrukcija, rekonstrukcija ili integracija, tada će njegovi metodički izbori biti taktička orkestracija učionice koja uključuje bogat repertoar metoda, aktivnosti, grupiranja, modeliranja te korištenje drugih raspoloživih resursa. (prema: Lucas, 2012) S obzirom na to, modeli učenja i poučavanja koji podupiru praktično obrazovanje i strukovno zanimanje trebaju biti dinamični i progresivni te u stalnim inovacijama. Aktivna i participativna učionica uključuje motiviranost nastavnika u pronalaženju načina kako unaprijediti svoju nastavu, učiniti je još boljom ili drukčijom, ali i motiviranost i entuzijazam učenika za dubljim razumijevanjem onoga što uče. Također, uključuje i nastavnikov pozitivan stav prema promjenama koje uobziruju veći ili dominantan učenikov angažman u svim aspektima nastave: od planiranja do vrednovanja.


Osječko-baranjska županija
Srednja strukovna škola Antuna Horvata
Obrtnička škola Požega
Strukovna škola Virovitica
Sunčane toplice d.o.o.
HUP-Zagreb d.d.

1. Promijenjena perspektiva u planiranju nastave – od nastavnika prema učeniku –

Da bi se učenicima omogućio uspjeh i napredak u učenju, potrebno je stvarati uvjete u kojima će oni moći poboljšati svoje analitičke sposobnosti, usavršiti vještinu rješavanja problema, dubokog, samostalnog i reflektivnog učenja. To znači da je potrebna promjena žarišta nastave – od nastavnika prema učeniku – jer je to žarište još uvijek uglavnom na nastavniku. Ta promjena zahtijeva izmjenu, odnosno ažuriranje nastavne prakse. (prema: Emaliana, 2017)

U tradicionalnoj odgojno-obrazovnoj paradigmi nastavnik je pružatelj, odnosno davatelj informacija, najdominantniji izvor, koji na sva pitanja koja učenici postavljaju, ako ih postavljaju, izravno odgovara bez ikakva sudjelovanja učenika. U takvoj nastavi najvažnije je prenijeti znanje učenicima te nadgledati učenike očekujući od njih „prave", a to znači točne odgovore. Nastavniku je moguće pripremiti mnoštvo materijala za učenje, a u samoj nastavi potrebno je kraće vrijeme za njihovo ostvarivanje. U takvom se okruženju nastavnik osjeća sigurno, a motivacija za inovacije u nastavi smanjena je ili ne postoji. Opisani tradicionalni model nastave djeluje poput industrijske proizvodnje u kojoj učenik poslušno vozi na pokretnoj traci učenja pasivno primajući ulazne podatke – informacije. Učenikove se potrebe zanemaruju, mogućnosti (glasnog) razmišljanja i komuniciranja smanjene su ili ih nema. Nastava je neutralna, linearna, fokus je na onome što radi nastavnik, a ne učenik. (prema: Emaliana, 2017)

Paradigma suvremene nastave polazi od drukčijega pristupa u kojemu učenikove aktivnosti postaju važnim indikatorima u procesu učenja i njegovoj kvaliteti (Zohrabi i sur., 2012). Ovaj se pristup povezuje s fleksibilnim i iskustvenim učenjem, (Acat i Dönmez, 2009), kojemu nastavnici doprinose razmatranjem potreba učenika, kao skupine i pojedinaca, te ih različitim metodičkim mogućnostima potiču na sudjelovanje u procesu učenja. Nastavnik postaje voditeljem koji pomaže učenicima u njihovim aktivnostima i usmjerava njihovo učenje. Učenici rade samostalno, u parovima ili skupinama, pripremaju bilješke prije nastave, uspoređuju i raspravljaju o svojim razmišljanjima i odgovorima, surađuju, osmišljavaju i dijele ideje, mišljenja, iskustva. Ove aktivnosti donose velike prednosti za same učenike i njihovu uključenost u proces učenja, ali i za osjećaj sigurnosti i samopouzdanja. (Nagaraju, 2013, prema: Emaliana, 2017)

Ta se promjena može prikazati i u usporednom odnosu:

Nastavnik u središtu	Učenik u središtu
Nastavnik je jedini voditelj.	Podijeljeno vodstvo.
Upravljanje je oblik nadzora.	Upravljanje je oblik usmjeravanja.
Nastavnik preuzima odgovornost za cjelokupnu organizaciju i izvedbu nastave.	Podijeljena odgovornost.
Disciplinu uspostavlja nastavnik.	Disciplinu uspostavljaju učenici.
Nastavnik donosi pravila i objavljuje učenicima.	Pravila dogovorno oblikuju nastavnik i učenici.
Nastava je predavačka.	Nastava je diskusijska, dijaloška.
Nastavne su metode tradicionalne.	Nastavne metode uključuju refleksivno razmišljanje, ispitivanje, istraživačke rasprave, igranje uloga, demonstracije, projekte, simulacijske igre.

Ciljevi nastave usmjerene na učenika:

- stvoriti okruženje za učenje u kojemu učenici uče umjesto da znanje izravno prenosi nastavnik
- nastojanje da učenici razumiju ono što uče povezujući to s prethodnim znanjima i raspravljajući o tome s drugima
- razred koji djeluje kao zajednica koja uči i gradi razumijevanje. (Brophy, 1999, prema: Garrett, 2008)

Naše društvo danas treba fleksibilne, kreativne i proaktivne mlade ljude koji mogu rješavati probleme, donositi odluke, kritički razmišljati, komunicirati o idejama, učinkovito raditi u timovima i grupama. Spoznaja znanja više nije dovoljna za uspjeh u sve složenijem, fluidnijem i brzo razvijajućem svijet u kojem živimo. Kako bi se optimiziralo učenje i potencijalni uspjeh, učenicima je potrebno omogućiti priliku za osobni razvoj sposobnosti i učinkovitih vještina razmišljanja kao dio njihova cjelovitoga obrazovanja. Taj proces uključuje promjenu uloge nastavnika i učenika u stvaranju aktivnoga okruženja u učionici:

Nastavnici:

od	do
usmjerenost na rezultat	usmjerenost na proces
prenositelji znanja	omogućuju proces učenja
predmetno specifičan fokus	holistički fokus

(prema: Active Learning and Teaching Methods Rationale, 2007)

Promijenjena uloga nastavnika neizbježno će rezultirati transformacijom uloge učenika.

Učenici:

od pasivni primatelji	do aktivni i participativni
odgovaraju na nastavnikova pitanja	postavljaju pitanja
pasivno primaju znanja	aktivno uče i preuzimaju odgovornost – reflektivni učenici
ne uobziruju mišljenje drugih	aktivno slušaju mišljenja drugih
izoliranost sadržaja pojedinih predmeta	povezivanje znanja različitih predmeta – viša kvaliteta učenja

(prema: Active Learning and Teaching Methods Rationale, 2007)

Bitna komponenta pristupa usmjerenoga na učenika je razvoj i kvaliteta međuljudskih odnosa. Naime, pozitivni odnosi između učenika i nastavnika smanjuju potrebu za kontrolom i postaju temelj za sve interakcije u učionici. Takvo ozračje omogućuje veća postignuća učenika, porast osobne vrijednosti, poput samopouzdanja i socijalnih vještina, no takva nastava zahtijeva i specifične osobine nastavnika:

- otvorenu komunikaciju
- pozitivan odnos prema učenicima
- duboko razumijevanje.

Inače, nastava usmjerena na učenika nije novost, ali je sve veće zanimanje za takvu nastavu koja donosi mnogobrojne pozitivne učinke: dovodi do većeg uspjeha učenika, ali i većeg zadovoljstva i učenika i

nastavnika. O takvoj se nastavi može govoriti kao o vrijednosti koja iziskuje zajedničku brigu i nastavnika i učenika u njezinu kreiranju. To ponajprije znači promjenu njihovih perspektiva, odnosno promjenu njihovih uloga.

Pomicanje središta pozornosti i aktivnosti od nastavnika prema učeniku značajna je promjena paradigme u obrazovanju. Bez obzira na to je li takav pomak revolucionaran ili ne, transformacija vlastite nastave zahtijeva i specifičnosti koje se mogu iskazati nastavnikovim razmišljanjima o sljedećim aspektima:

1. vještina razmišljanja / obrade
2. poznavanje stvarnih i željenih kognitivnih razina aktivnosti i učenika
3. pitanja koja olakšavaju učenikovo istraživanje
4. vizualni alati za uspostavljanje veza
5. uvjeti za grupno učenje
6. analogije i metafore
7. dijalog bez rizika. (Catalano i Catalano, 1999)

1. Vještina razmišljanja / obrade. Jedan od važnijih koraka koje nastavnik može poduzeti je razmišljanje naglas i eksterna obrada informacija. Riječ je o verbaliziranom nastavnikovom monologu usmjerenom na učenika. (Catalano i Catalano, 1999)

Primjer:

Zašto je korištenje ovih uređaja važno?
Kako radi ovaj aparat?
Koji procesi ovdje djeluju?
Zašto želim primijeniti ovu metodu učenja?
Koji se redoslijed treba primijeniti u opisu rada uređaja?

2. Poznavanje stvarnih i željenih kognitivnih razina aktivnosti učenika. Potrebno je jednostavnim načinom angažirati učenike na određenim zadatcima kako bi se prepoznala njihova kognitivna razina, ali i kako bi ih se potaknulo na veći angažman. (Catalano i Catalano, 1999)

Primjer:

Postave za različite vrste jela

- Promotrite fotografije različitih postava i imenujte pribor.
- Razložite redoslijed postavljanja pribora za jelo i ostaloga na stol.
- Postavite stol za meni s ribom.

3. Pitanja koja olakšavaju učenikovo istraživanje. U nastavi fokusiranoj na učenike važno je razmotriti postavljanje pitanja. U općem okviru postupaka ispitivanja pitanja se mogu identificirati u četiri različite kategorije:

- skupljanje informacija
- razvrstavanje informacija
- organiziranje informacija
- interpretiranje informacija. (Catalano i Catalano, 1999)

4. Vizualni alati za uspostavljanje veza. U nastavi usmjerenoj na učenika stavlja se naglasak na procese, konstruiranja vizualnih pregleda – mapa, karata, dijagrama. Oblikovanje, primjerice, mentalne mape intenzivira kognitivne aktivnosti učenika u smjeru grupiranja novih informacija i podataka u kategorije koje ukazuju na postojanje ili nepostojanje veza. Mogu se koristiti za pregled novih sadržaja ili kao mehanizam uspostavljanja veza s već poznatim informacijama. (Catalano i Catalano, 1999)

5. Uvjeti za grupno učenje. Važne značajke, odnosno uvjeti grupnoga učenja jesu:

- pozitivna međuovisnost
- individualna odgovornost
- primjerenost zadatka
- nastavnik kao voditelj
- pozornost prema socijalnim vještinama
- naglasak rada licem u lice. (Catalano i Catalano, 1999)

Tri „testa" stvarnog uključivanja učenika u okruženje za grupno učenje uključuju:

- količinu stvarnog vremena nastave koji je zapravo posvećen grupnom učenju
- broj učenika koji sudjeluju
- dubinu uključenosti učenika u razne aktivnosti. (Weimer, 1996, prema: Catalano i Catalano, 1999)

Posebno učinkovite aktivnosti grupnog učenja obuhvaćaju:

- oblikovanje parova ili malih skupina te rad na zadatku
- predstavljanje rezultata rada para ili skupine ostalim učenicima
- vrijeme planirano za postavljanje pitanja, prijedloge i smjernice učenika drugim učenicima.

U toj identifikaciji nastavnik je zainteresirani promatrač i voditelj. (Catalano i Catalano, 1999)

6. Analogije i metafore. Usporedbe i analogije pridonose slikovitosti izraza, boljem razumijevanju pojmova, situacija i veza, slikovitoj interpretaciji doslovnih značenja, povećavaju motivaciju učenika i pozornost.

7. Dijalog bez rizika. Dijalog bez rizika može transformirati okruženje u učionici od ravnodušnosti ili nezadovoljstva u funkcionalnu, pozitivnu zajednicu. Poželjan je osobito:

- nakon posebno zahtjevnih nastavnih sadržaja
- nakon kviza znanja
- nakon pismenoga provjeravanja
- kad god se čini da postoje frustracije ili nezadovoljstva u razredu.

Izjave, iako otvorene, mogu se kretati od posebno specifičnih: *„Osjećao sam da je ispit pošten / nepravedan jer... „do uopćenih i nejasnih: „Želim..."* (Catalano i Catalano, 1999)

2. Ishodi učenja kao dio planiranja nastavnoga sata u kontekstu konstruktivnog poravnavanja

U planiranju nastave polazište čine ishodi učenja koji predstavljaju iskaze kojima se izražava što bi učenik trebao znati, odnosno razumjeti i/ili moći učiniti, odnosno pokazati po završetku procesa učenja. Znači, ishodima se učenja definiraju očekivana znanja i sposobnosti koje bi učenik trebao moći demonstrirati nakon završetka procesa učenja. (Lončar-Vicković i Dolaček-Alduk, 2009) Riječ je o specifičnim namjerama iskazanima u trima područjima (kognitivnom, psihomotoričkom i afektivnom), obuhvaćaju znanje, djelovanje i osjećaje, a odnose se na ono što će učenici na kraju znati, odnosno moći učiniti. Može se reći da ishodi učenja proizlaze iz temeljne filozofije učenja koja obuhvaća savez glave, srca i ruku, odnosno stopala. U 4-5 ishoda za svaku nastavnicu jedinicu treba obuhvatiti sva tri područja: kognitivno, psihomotoričko i afektivno.

Ishodi učenja pomažu:

učenicima	nastavnicima
• razumjeti što se od njih očekuje	• definirati znanja, vještine i stavove kojima bi učenici trebali ovladati na kraju procesa učenja • pri određivanju instruktivne pomoći učeniku • pri ocjenjivanju (kriteriji ocjenjivanja) • u procjeni individualnoga napretka učenika

(prema: Vizek-Vidović, 2009)

Kao matrica za definiranje ishoda učenja uzima se Bloomova taksonomija koja nastavnicima služi kao vodič u lakšem snalaženju pri iskazivanju ishoda učenja. (Vizek-Vidović i sur., 2014, prema: Bjedov i Mikić Čolić, 2019) Američki psiholog S. Bloom predložio je „...ciljeve obrazovnoga procesa promatrajući učenje kao proces u kojemu se nadograđuju prethodna znanja s ciljem razvoja složenijih razina razumijevanja. Prema njegovoj taksonomiji rezultati se poučavanja mogu kategorizirati u tri povezana područja i to: kognitivno područje znanja, psihomotoričko područje vještina i afektivno područje stavova." (Lončar-Vicković i Dolaček-Alduk 2009)

Bloomova taksonomija odgojno-obrazovnih ciljeva[1]

KOGNITIVNO PODRUČJE (znanje, spoznaja)	
	TIPIČNI GLAGOLI I DRUGE RIJEČI KOJE SE ODNOSE NA OVU RAZINU
ZNANJE - prepoznavanje (*najniža razina*)	definirati, identificirati, prepoznati, imenovati, navesti, ponoviti…
RAZUMIJEVANJE - shvaćanje	razumjeti, razjasniti, razlikovati, označiti, opisati, oprimjeriti…
PRIMJENA - primjena znanja u rješavanju problema	primijeniti, istraživati, izložiti, vježbati, riješiti, prikazati…
ANALIZA - razdvajanje informacija	analizirati, raščlaniti, kategorizirati, usporediti, zaključivati…
SINTEZA - primjena informacija radi poboljšanja kvalitete	sintetizirati, generalizirati, sastaviti, kreirati, proširiti, integrirati, organizirati, povezati…
EVALUACIJA - prosuđivanje korisnosti (*najviša razina*)	ocijeniti, razmotriti, procijeniti, prosuđivati…

Prihvatljiva društvena razina je razina ***primjene***.

AFEKTIVNO PODRUČJE (stavovi, interesi, motivacija)	
	TIPIČNI GLAGOLI I DRUGE RIJEČI KOJE SE ODNOSE NA OVU RAZINU
PRIMANJE/PRIHVAĆANJE –svjesno praćenje	pozorno slušanje, koristiti se, upoznavanje nekog fenomena…
REAGIRANJE- aktivno sudjelovanje i reagiranje	odgovarati, sudjelovati u raspravi, reagirati, slušati, čitati, pisati…
VREDNOVANJE – procjena osobe u odnosu s nekim događajem, ponašanjem	razlikovati, objasniti, oblikovati, inicirati, predlagati, iskazivati namjere, mijenjati, izraditi, dopuniti…
ORGANIZACIJA – organizacija vrijednosti prema prioritetima na temelju usporedbe	slijediti, mijenjati, urediti, prihvaćanje ideja, vrjednota, poredati, organizirati, sintetiziranje novih vrjednota u osobnu životnu filozofiju…
KARAKTERIZACIJA – posjedovanje osobnoga sustava vrijednosti kojim se kontrolira osobno ponašanje	djelovati, prikazati, utjecati, izvesti, cjelovito mijenjanje svoga sustava vrjednota ili životne filozofije…

Prihvatljiva društvena razina je razina ***vrednovanja***.

PSIHOMOTORIČKO PODRUČJE (tjelesne aktivnosti, umijeća i vještine)	
	TIPIČNI GLAGOLI I DRUGE RIJEČI KOJE SE ODNOSE NA OVU RAZINU
IMITACIJA, REFLEKSNO GIBANJE	segmentarno izvođenje operacija, jednostavni pokreti, imitacija
MANIPULIRANJE	usavršavanje pokreta, poboljšanje manipulativnih radnja
KOORDINACIJA POKRETA / PRECIZACIJA	čujno, vidno i dodirno razlikovanje te koordinacija
JAČANJE IZDRŽLJIVOSTI	povećanje izdržljivosti, agilnosti, snage
USAVRŠAVANJE	usavršeni i vješti pokreti, povezane jednostavne i složene radnje
NATURALIZACIJA	snažni, izražajni i vješti pokreti: vješto sviranje klavira… jasno i čitljivo pisanje; sastaviti, izgraditi…

1 izvor: Matijević, Radovanović. 2011. *Nastava usmjerena na učenika.*

Prihvatljiva društvena razina je razina ***precizacije***.

Ovu je klasifikaciju predložio Benjamin Bloom još 1956. godine. Revidirana Bloomova taksonomija nastala je 2001. i uključuje dimenzije znanja: činjenično, konceptualno, proceduralno i metakognitivno[2]. Za razliku od izvorne, revidirana je Bloomova taksonomija postala dvodimenzionalnom, što znači da je aspekt imenice osnovicom za dimenziju znanja, a aspekt glagola za dimenziju kognitivnoga procesa. Također, razlikuje četiri područja znanja i četiri vrste znanja.

Novija i donekle promijenjena inačica Bloomove taksonomije

Kognitivno područje ishoda

ISHODI UČENJA ISKAZANI GLAGOLOM	GLAGOLI KOJIMA SE OPISUJE UČENIKOVA IZVEDBA
I. razina DOSJETITI SE (ZNANJE) mogućnost reprodukcije naučenoga u izvornome obliku	Učenik će moći: / Učenik može: definirati, nabrojiti, opisati, poredati, imenovati, ispričati
II. razina SHVATITI (RAZUMIJEVANJE) uočavanje i povezivanje glavnih ideja, opisivanje tijeka događaja ili procesa	Učenik će moći: / Učenik može: klasificirati, prepoznati, izdvojiti, sažeti, preoblikovati, izraziti, objasniti
III. razina PRIMIJENITI (PRIMJENA) rješavanje problema u novoj situaciji primjenom stečenog znanja i pravila na nov način	Učenik će moći: / Učenik može: primijeniti, izabrati, pokazati, upotrijebiti, izvesti, riješiti, isplanirati, prikazati
IV. razina ANALIZIRATI (ANALIZA) raščlanjivanje informacije kako bi se utvrdili uzroci i posljedice, izveli dokazi i zaključci, podržale generalizacije	Učenik će moći: / Učenik može: analizirati, procijeniti, usporediti, razlikovati, komentirati, zaključiti, proračunati, provjeriti, preispitati
V. razina PROSUĐIVATI (EVALUACIJA) mogućnost vrednovanja kritičkoga odnosa prema činjenicama, mogućnost procjene valjanosti ideje i / ili kvalitete uratka	Učenik će moći: / Učenik može: procijeniti, zastupati mišljenje, izabrati opciju, poduprijeti, vrednovati, obraniti stav
VI. razina STVARATI (SINTEZA) mogućnost stvaranja novih ideja, rješenja, sintetiziranje bitnoga, uočavanje novih obrazaca	Učenik će moći: / Učenik može: preurediti, skupiti, stvoriti, predložiti, planirati, organizirati, razviti

(prema: Anderson i Krathwohl, 2002)

2 Činjenično znanje – poznavanje terminologije, činjenica koje učenici trebaju znati.
Konceptualno znanje – poznavanje klasifikacija, kategorija, načela, generalizacija, teorija, modela, strukture.
Proceduralno znanje – znanje kako nešto učiniti, poznavanje vještina i postupaka, tehnika i metoda te kriterija za odlučivanje o primjeni određenih postupaka.
Metakognitivno znanje – poznavanje vlastitog načina učenja, značajki sadržaja koji treba usvojiti, strategija za učenje sadržaja i vještine samonadgledanja i samoregulacije učenja. (Kovač i Kolić-Vehovec, 2008, prema: Sorić i sur. 2018)

Primjer[3]:

DOSJETITI SE	• Imenovati glavni grad Republike Hrvatske. • Pokazati Zagreb na zemljovidu. • Uz pomoć fotografija nabrojiti kulturno-povijesne znamenitosti Zagreba. • Uz pomoć fotografija nabrojati političke ustanove u Zagrebu.
SHVATITI	• Uz pomoć zemljovida opisati geografski smještaj Zagreba. • Objasniti zašto je Zagreb glavni grad Republike Hrvatske. • Objasniti pojmove „kulturno središte", „zdravstveno središte", „političko središte" i „prosvjetno središte".
PRIMIJENITI	• Na temelju podataka o aktivnostima koje se odvijaju u njima razvrstati ustanove u političke, zdravstvene, prosvjetne i kulturne.
ANALIZIRATI	• Analizirati uzroke i posljedice razvoja Zagreba kao glavnog grada.
PROSUĐIVATI	• Usporediti kvalitetu života u Zagrebu i nekom manjem gradu (dobre i loše strane). • Obrazložiti svoj izbor grada u kojemu bismo voljeli živjeti.
STVARATI	• Izraditi turistički vodič kroz Zagreb.

Afektivno područje ishoda

ISHODI UČENJA	UČENIKOVA IZVEDBA
I. razina PRIMATI svjesnost, spremnost na slušanje	Učenik će moći: / Učenik može: slušati druge s poštovanjem, primati
II. razina ODGOVARATI aktivno reagiranje, odgovaranje	Učenik će moći: / Učenik može: sudjelovati u razrednom razgovoru i diskusijama, prezentirati, propitivati nove činjenice, koncepta i modele, poznavati i primjenjivati pravila
III. razina VREDNOVATI proces usvajanja skupa određenih vrijednosti čiji su znakovi izraženi u ponašanju i često su prepoznatljivi	Učenik će moći: / Učenik može: biti osjetljiv na raznolikost vrijednosti, predlagati načine društvenog unaprjeđivanja i predano ih slijediti
IV. razina ORGANIZIRATI organizirati vrijednosti u prioritete pri čemu ih učenik međusobno suprotstavlja, rješava konflikte među njima i oblikuje jedinstveni sustav vrijednosti	Učenik će moći: / Učenik može: usporediti, povezati, sintetizirati vrijednosti, objašnjavati, prihvaćati
V. razina INTEGRIRATI internalizacija vrijednosti, odnosno, izgrađivati i usvajati sustav vrijednosti koji kontrolira učenikovo ponašanje koje je dosljedno, sveprisutno, dio njegove osobnosti i odnosi se na njegove opće obrasce prilagodbe: osobne, društvene, emocionalne	Učenik će moći: / Učenik može: pokazati samopouzdanje pri samostalnom radu, surađivati u skupinskome radu, pokazati profesionalnu predanost etičkoj praksi, mijenjati prosudbe i ponašanja s obzirom na nove dokaze

(Krathwohl, Bloom i Masia, 1973, prema: Sorić i sur., 2018)

3 Prema: E. Nimac: Primjena Bloomove taksonomije u nastavi.

Psihomotoričko područje ishoda

ISHODI UČENJA	UČENIKOVA IZVEDBA
I. razina PERCIPIRATI koristiti se osjetilima (senzornih znakova) za motoričko djelovanje: od jednostavnog prepoznavanja senzorne stimulacije, preko selekcije znakova, do njihove translacije	Učenik će moći: / Učenik može: otkrivati znakove neverbalne komunikacije, procijeniti kako će palačinka pasti nakon okretanja da bi uspješno u cijelosti završila u tavi, prilagoditi rad pojedinih aparata uvjetima i karakteristikama prigotovljavanja jela ili pečenja kolača i torti
II. razina DJELOVATI spremnost na djelovanje uključuje mentalnu, tjelesnu i emocionalnu spremnost kao unaprijedne dispozicije koje određuju odgovor u različitim situacijama	Učenik će moći: / Učenik može: prepoznati vlastite prednosti i ograničenja, pokazivati želju za učenjem, poznavati i slijediti korake u proizvodnom procesu
III. razina IMITIRATI obuhvaća početne korake u učenju složene vještine ili radnje koja uključuje imitaciju, pokušaje i pogreške, vježbati do primjerene / željene izvedbe	Učenik će moći: / Učenik može: izvoditi radnje kako su demonstrirane, slijediti upute za prigotovljavanje jela, primjereno odgovarati na nastavnikove znakove i njegovu demonstraciju
IV. razina AUTOMATIZIRATI označuje automatizaciju u izvođenju radnje ili pokreta koji se mogu izvesti s određenom razinom samopouzdanja i stručnosti	Učenik će moći: / Učenik može: prigotoviti jela od bijelog mesa, koristiti aparat za kavu
V. razina VJEŠTO IZVODITI obuhvaća vješto izvođenje motoričkih radnji koje uključuju kompleksne obrasce pokreta, označuje kompetenciju indiciranu brzom, preciznom i vrlo koordiniranom izvedbom koja zahtijeva minimalnu energiju	Učenik će moći: / Učenik može: brzo i točno koristiti aparat ili pomagalo u kuharstvu ili slastičarstvu, pokazati kompetenciju u prigotovljavanju različitih vrsta jela ili slastica
VII. razina PRILAGODITI označuje dobro razvijene vještine koje omogućuju modifikaciju pokreta radi ostvarivanja specifičnih zahtjeva	Učenik će moći: / Učenik može: reagirati na neočekivana iskustva, izvršiti zadatak s uređajem koji nije izvorno namijenjen za tu vrstu zadatka
VIII. razina STVARATI kreiranje novoga obrasca pokreta prilagođenoga određenoj situaciji, kreativnost temeljena na visoko razvijenim vještinama	Učenik će moći: / Učenik može: razviti nov i sveobuhvatan program obuke kuhara, konobara, slastičara..., razviti vlastiti sustav bilježenja pri izvođenju nastavnikove demonstracije

(Simpson, 1972, prema: Sorić i sur., 2018)

U određivanju ishoda učenja nastavnicima može pomoći pitanje:

Što će učenik znati i/ili moći učiniti po završetku ove nastavne jedinice / aktivnosti?

Primjer ishoda učenja za nastavnu jedinicu: *Salata od šparoga na dalmatinski način*

Imenovati sve sastojke za salatu od šparoga na dalmatinski način.

Prigotoviti salatu od šparoga na dalmatinski način.

Organizirati proces rada prigotovljavanja salate od šparoga na dalmatinski način.

Osnovna struktura izjave o ishodima učenja: (prema: Sorić i sur., 2018)

Trebaju biti upućeni učeniku **UČENIK**	...koristiti se aktivnim glagolom koji ukazuje na razinu kognitivnih procesa **AKTIVNOST**	...ukazivati na dimenziju znanja, sadržaj **OBJEKT**	...razjasniti kontekst u kojemu je znanje primjenjivo **KONTEKST**
PRIMJERI			
Nakon učenja učenik će moći:	*objasniti*	*specifičnosti masovnog turizma*	*u Republici Hrvatskoj.*
Nakon učenja učenik će moći:	*nabrojiti*	*negativne učinke turizma na prirodnu okolinu*	*nizinskih krajeva Republike Hrvatske.*
Nakon učenja učenik će moći:	*prigotoviti*	*povrtnu juhu od različitog vrsta povrća*	*za svakodnevnu / dnevnu uporabu.*
Nakon učenja učenik će moći:	*klasificirati*	*vrste juha*	*koje se koriste za svečane prigode.*

Pri određivanju ishoda učenja treba obratiti pozornost na to da su ishodi:
aktivni – usmjereni na ono što učenik čini
atraktivni – učenici ih žele ostvariti
razumljivi – svim učenicima jasno je što se od njih očekuje
primjereni – usklađeni s učenikovim uzrastom i mogućnostima
dostižni – ostvarivi svim učenicima uz odgovarajući trud
vidljivi – jasno iskazani u planu i programu / GIK-u. (prema: Sorić i sur., 2018)

Ishodi učenja trebaju biti *SMART*:

S (specific) – konkretni – dobro i jasno definirani, točno navesti što će biti postignuto

M (measurable) – mjerljivi – u postupku vrednovanja treba biti moguće utvrditi je li ishod ostvaren ili koliko još nedostaje do ostvarenja

A (agreed) – dogovoreni – među dionicima (škola, nastavnici, učenici)

R (realistic/relevant) – realni/relevantni – moraju biti ostvarivi s obzirom na raspoložive resurse (ni prelagani, ni preteški) / relevantni u odnosu na program, nastavnu jedinicu

T (timely) – vremenski izvedivi – treba postojati vremenski okvir u kojem će biti ostvareni. (Blanchard i Johnson, 1981, prema: Sorić i sur., 2018).

Planirani ishodi učenja trebaju biti povezani s načinom izvedbe nastave i s procesima vrednovanja. To znači da se već u planiranju nastavnoga sata nastavnici fokusiraju na osmišljavanje načina rada kojima će se planirani ishodi ostvariti. U samoj izvedbi nastave nastavnici se usmjeruju ostvarivanju planiranih ishoda, a postupke evaluacije izravno povezuju s planiranim i u nastavi ostvarenim ishodima učenja. Takva se koncepcija naziva kurikularnim krugom ili konstruktivnim poravnavanjem.

3. Metode učenja i poučavanja u strukovnoj nastavi

Učenje i poučavanje u strukovnom obrazovanju mora biti primjereno očekivanim ishodima učenja strukovnog osposobljavanja, odnosno usmjereno zanimanju – temelju strukovnoga obrazovanja. U strukovnoj se nastavi primjenjuju metode učenja koje se fokusiraju na aktivnosti i zadatke usmjerene na posao. Strukovno je obrazovanje sastavni dio obrazovne aktivnosti usmjerene potrebnim znanjima i vještinama za obavljanje određenoga posla, zatim učenju procesa i njihovom povezivanju, učenju putem slika, dijagrama i demonstracija pri čemu vizualne prezentacije imaju važnu ulogu u razumijevanju sadržaja učenja. (Mohamad i sur., 2014, prema: Ahmad i sur., 2015) Još uvijek se u našim učionicama mogu naći nastavnici koji se u svom radu pretežito koriste tradicionalnim modelima poučavanja i učenja koji uključuju predavanje, tumačenje, objašnjavanje, usmeno izlaganje čime se potiče učenikova pasivizacija. Riječ je o modelima nastave koji ne pomažu u razvoju komunikacijskih i međuljudskih vještina, zatim vještina rješavanja problema i kreativnosti. Takav tradicionalni pristup zanemaruje dva vrlo važna područja učenja: psihomotoričko i afektivno, a učenje radom karakteristično je za strukovno obrazovanje. (Wheelahan, 2010, prema: Ahmad i sur., 2015) Strukovna nastava obuhvaća međuodnos triju temeljnih dimenzija:

➔ formalno predmetno znanje

➔ praktično radno iskustvo

➔ metodičko znanje.

Učenje u strukovnom obrazovanju treba uključivati:

- kognitivne strategije
- verbalne informacije
- stavove
- intelektualne vještine
- motoričke sposobnosti.

Ovaj klasifikacijski sustav povezan je s pretpostavkama da učenje mora naglasiti značaj psihomotoričke domene uz Bloomovu afektivnu i kognitivnu domenu. Psihomotorička razina učenja uključuju percepciju, simulaciju, produkciju i ovladavanje prethodno naučenim vještinama. (Sharda i sur., 2014, Mohamad, 2013, prema: Ahmad i sur., 2015)

Da bi nastavnik odabrao prikladne metode učenja u strukovnoj nastavi, potrebno je:

1. Precizirati ishode učenja. Dobro poznavanje sadržaja učenja te ciljeva koji se trebaju ostvariti omogućuju nastavniku dobro definiranje ishoda učenja.

2. Planirati načine učenja. U razmišljanjima o tome kako će učenici učiti na nastavi važno je uspostaviti ravnotežu između: s jedne strane, izbora nastavih metoda i iskustva učenja te, s druge strane, mogućnosti, ali i izazova, odnosno ograničenja ugostiteljsko-turističke nastave.

3. Poznavati procese učenja. Poznavanje pune palete procesa učenja nastavniku omogućuje izbor metodičkih mogućnosti kojima će se ostvariti ishodi učenja pri čemu je važno uobziriti metode primjerene učenicima.

4. Dobro poznavati svoje učenike. Nastavnik mora dobro poznavati svoje učenike, njihove osobine, posebne vještine, ali i moguće prepreke da bi učenje bilo rezultirajuće.

5. Poznavati resurse i ograničenja. Strukovni nastavnik mora znati kojim resursima raspolaže, ali i koja su ograničenja u okruženju strukovne nastavke te kako u zadanom vremenu postići najbolje rezultate. (Lucas i sur., 2012)

Sveobuhvatni je cilj strukovnog obrazovanja razvoj rada i kompetencija u odabranom strukovnom području. Drugim riječima, strukovno obrazovanje treba omogućiti učeniku naučiti raditi prema standardima koje su postavili stručnjaci. Znači, primarni ishod strukovnoga zanimanja je stručnost, dakle, radna kompetencija, a to znači osposobljenost vještinama u konkretnom radnom području.

Ključni ishodi za razumijevanje radne kompetencije:

1. rutinska stručnost (biti vješt)
2. snalažljivost (nositi se s nerutinom)
3. funkcionalna pismenost (vještina komunikacije i razumijevanja, informacijska pismenost)
4. zanatstvo (strukovni senzibilitet, težnja za izvrsnim, zadovoljstvo dobro obavljenim poslom)
5. poslovni stavovi (postavljeni su kao imperativi: postupati časno, s integritetom, biti otvoren, transparentan, objektivan, odgovoran za svoje postupke, znati i djelovati unutar svojih granica, uvijek se odnositi prema drugima s poštovanjem, dati i biti dobar primjer, imati hrabrosti zauzeti stav)
6. šire vještine za rast (za zapošljivost i cjeloživotno učenje). (Lucas i sur., 2012)

Postoji mnogo različitih pristupa izgradnji učenja u strukovnoj nastavi. U nastavku će biti opisane odabrane metode koje se sugeriraju za učinkovito djelovanje u različitim strukovnim kontekstima. S jedne strane, neke će metode učenja odgovarati određenim učenicima, a s druge strane, neke će nastavne metode biti draže i prihvatljivije jednim nastavnicima, a drugi će ih izbjegavati. Što se može primijeniti u radionici ili praktikumu možda neće biti primjenjivo u učionici ili nekoj drugoj produkcijskoj sredini. Međutim, angažman učenika u svemu što se uči važniji je od izbora bilo koje metode.

3.1. Učinkovito učenje u strukovnoj nastavi

- Učenje promatranjem
- Učenje oponašanjem
- Učenje vježbanjem
- Učenje putem povratnih informacija
- Učenje razgovorom
- Učenje poučavanjem i pomaganjem
- Učenje rješavanjem problema
- Projektno učenje
- Učenje postavljanjem pitanja
- rješavanjem problema
- Projektno učenje

- Učenje kritičkim razmišljanjem
- Učenje slušanjem, prepisivanjem i pamćenjem
- Učenje crtanjem i skiciranjem
- Učenje refleksijom
- Učenje u hodu
- Učenje natjecanjem
- Učenje u virtualnom okruženju
- Učenje simulacijama
- Učenje igrom

Učenje promatranjem

Naučiti *kako da* – ili *kako ne* – promatrajući druge vrlo je uobičajen način učenja. Važnost promatranja drugih donosi upoznavanje novih perspektiva kako se što radi. Često se ova metoda kombinira s drugim: stručnom demonstracijom, oponašanjem, vježbom pokušaja i pogrešaka. (Hetland, Winner, Veenema i Sheridan, 2007, prema: Lucas i sur., 2012).

Učenje oponašanjem

Još se u Aristotelovim spisima navodi kako je oponašanje prvi način na koji ljudi uče. Ključni je doprinos ideja putem koje pojedinci uče promatrajući, a zatim oponašajući druge. Središnja je točka strukovne

nastave ravnoteža između učenja eksperimentiranjem (pokušaji i pogreške) te učenja oponašanjem. Dok učenje od stručnjaka očito ima dobrobiti, čin oponašanja drugoga često može najbolje djelovati kada pojedinac kopira čime stvara vlastito iskustvo razumijevajući gdje se nalaze poteškoće. (Lave i Wenger, 1991, prema: Lucas i sur., 2012).

Učenje vježbanjem – namjerna praksa

Učenje vježbanjem ključ je ovladavanja aktivnostima i izvedbom. (Ericsson, 2008, prema: Lucas i sur., 2012) Specifična i važna vrsta vježbanja je tzv. *mentalna proba* za koju je važno znanje o korištenju mašte. Učenici se bolje snalaze u praktičnoj izvedbi ako su uvježbali proces u mašti, tj. ako su napravili mentalnu probu što može rezultirati visokom kvalitetom. Strukovni nastavnici trebaju dati jasne smjernice o tome kako praksa može biti najučinkovitija. Primjerice, aktivnost se može raščlaniti na njezine sastavne dijelove, izvedena namjerno usporeno, učinjeno bez mogućnosti gledanja i slično. (Lucas i sur., 2012)

Učenje putem povratnih informacija

Povratne su informacije važni mehanizmi za postizanje učenikova napretka, predstavljaju središnji element formativne procjene. Posao je nastavnika pružiti učeniku korisne povratne informacije radi postizanja boljih rezultata učenja.

Četiri su moguća učenikova *odgovora* na povratne informacije:

1. odgovor: Učenik može pokušati promijeniti svoje ponašanje kako bi dosegnuo izričit, jasan standard za koji vjeruje da ga može steći.
2. odgovor: Učenik može napustiti standard, osobito ako vjeruje da nema veliku vrijednost.
3. odgovor: Učenik može spustiti ili podići standard, osobito ako ga (ne)podržava.



4. odgovor: Učenik može poricati standard. (Black i Wiliam,1998, prema: Lucas i sur., 2012)

Kvalitetna je povratna informacija važna jer je cilj svake nastave osposobiti učenike davati sebi povratne informacije dok uče – bez drugih.

Učenje razgovorom

Razgovor je bitan aspekt učenja i drži se vrlo raširenom i zastupljenom metodom u nastavi. Maštoviti i motivirani strukovni nastavnici stvaraju bogate razgovorne situacije među učenicima u različitim nastavnim etapama te stavljaju učenike u različite situacije razgovora (početnika i stručnjaka). Takav razgovor obilježuje *tripolarna interakcija* u kojoj sudjeluju: učenik – suučenik – predmet (U – S – P). (Jurić, 1979) i u skladu je s načelima suvremene nastave u kojoj se napušta klišejizirana struktura razgovora: nastavnikovo pitanje – učenikov odgovor, sljedeće nastavnikovo pitanje – učenikov odgovor. Znači, i nastavni razgovor treba usmjeravati učenicima, što je dugotrajan i postupan proces u kojiemu je osmišljenim i strpljivim koracima potrebno poticati i ohrabrivati učenike na aktivnost i inicijativnost u razgovoru. Nastavnik može započeti razgovor nakon čega jedan učenik prihvaća razgovornu nit, potom se uključuje drugi učenik, zatim treći itd. Na taj način razgovor postaje kompleksnim tkanjem niti. Orijentacija nastavnoga razgovora prema učeniku može se održati nekim od ovih mogućnosti:

Lanac – razgovor u krugu, vježbanje tehnike davanja riječi drugome.

Rasprava – razgovor o jednom aspektu teme, prijepornoj točki, kojom se izaziva provokacija za raspravu.

Zvijezda – oblikovanje središta razgovora oko jednog učenika i razvijanje zvijezde oko podteme. Nakon što se podtema iscrpi, oblikovana zvijezda daje riječ novomu središtu zvijezde.

Mreža – najsloženiji stupanj razgovora, omogućuje sve smjerove razgovora, unutarnji rast, lančano mišljenje, razvijanje zvijezda... (Jurić, 1979)

U razgovoru je važno postavljanje pitanja. Sam taj proces olakšava refleksivno razmišljanje poticanjem smislene rasprave. Međutim, konstrukcija inteligentnih pitanja zahtijeva ne samo poznavanje područja ispitivanja nego i metakognitivne vještine. (Choi, Land i Turgeon, 2005, prema: Lucas i sur., 2012).

Postavljanje pitanja u razgovoru može biti u ovim situacijama:

1. situacija – učenik nije dobro razumio punu implikaciju određene ideje, odnosno učenikovo je objašnjenje nejasno, nepotpuno ili netočno – razradbena pitanja.
Primjer: *Objasnite, kakav utjecaj na proizvod može imati zamjena maslaca margarinom?*

2. situacija – učenikovo se i nastavnikovo razumijevanje razlikuje te može dovesti do kognitivnog sukoba koji jača učenikov stav ili učenik preispituje svoje ideje – protuargument pitanja.
Primjer: *Zašto mislite da je potpuno svejedno hoćemo li uporabiti smeđi ili bijeli šećer u toj torti?*

3. situacija – poticanje učenika na višestruke perspektive – kontekstualna ili perspektivna pitanja.
Primjer: *Što ćete učiniti ako primijetite da vam nedostaje vrhnje? Čime ga može zamijeniti? Kako možete promijeniti svoj plan?*

Učenje poučavanjem i pomaganjem

Učenici sami mogu učiti međusobno se poučavajući i pomažući. Koncept *zajednica prakse* (Lave i Wenger, 1991) označuje ostvarivanje skupine zajedničkih ili povezanih aktivnosti. Iz ove perspektive samo učenje jest proces postajanja i izgradnje sudjelovanjem u zajedničkoj praksi. Učenici uče kroz odnose s drugima i gdje je cirkulacija znanje među učenicima vršnjacima moguća, širi se iznimno brzo i učinkovito. U vršnjačkom učenju učenici uče jedni od drugih bez neposredne intervencije nastavnika što je svakako vrijednost suvremene strukovne nastave. (Lucas i sur., 2012)

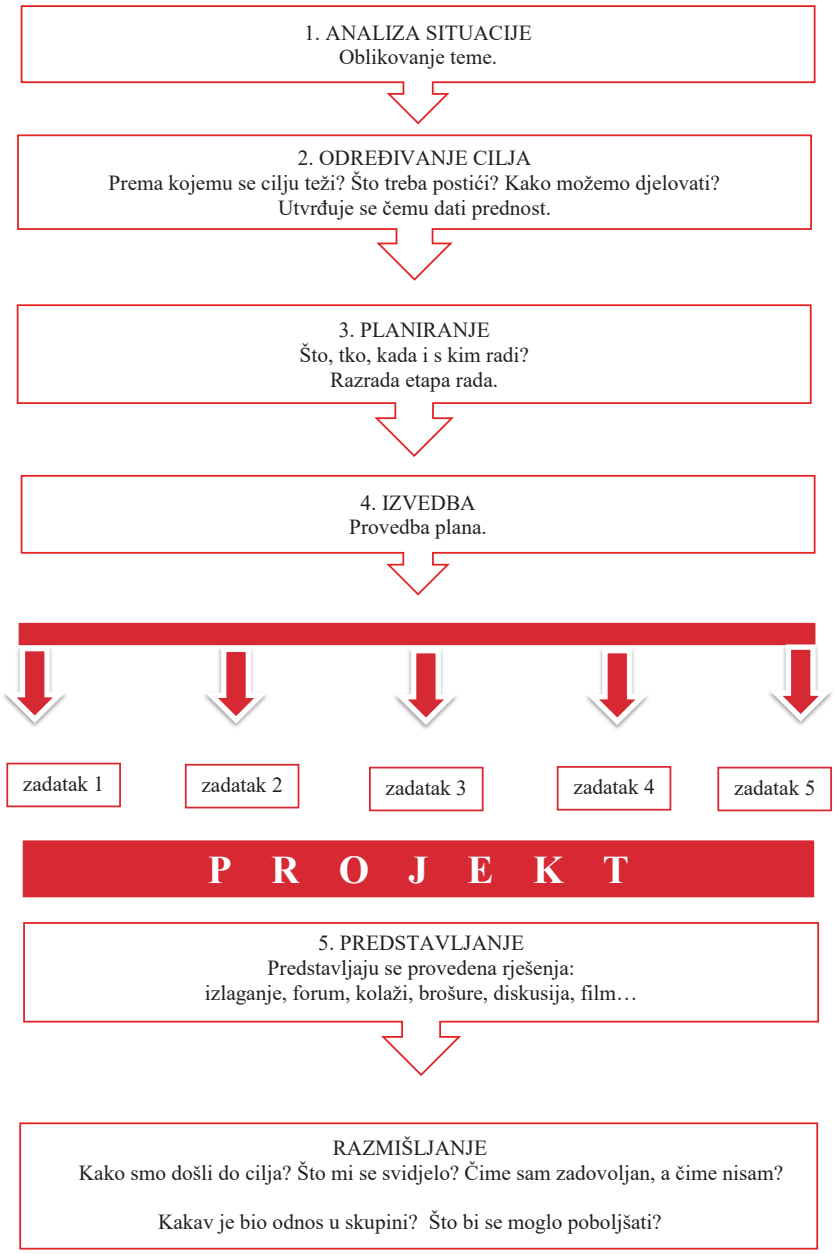
Učenje rješavanjem problema

Učenje rješavanjem problema vrlo je učinkovito učenje za razvoj stručnosti. Problemsko učenje temelji se na pristupu rješavanja problema pri čemu se primjenjuje znanje ili pravila u praksi – u scenarijima stvarnoga života. Ovakav način učenja omogućuje učenicima steći dragocjeno iskustvo koje postaje skupom pravila kao smjernica koji pomažu u budućim problemskim situacijama.

Projektno učenje

Rad po projektu je učenje po smišljenom planu u kojemu učenik pronalazi temu, planira, organizira i provodi istraživanje, a nastavnik pomaže svojim savjetima i uputama.

Etape projekta:



U nastavku se navodi primjer projektne skice: *Svečani meni.*

1. ANALIZA SITUACIJE: U kuharstvu je tema menija vrlo važna. S obzirom na različite vrste menija prema namjeni, svečani je meni dio hotelske i restoranske ponude i važno ga je dobro znati pripremiti.

2. POSTAVLJANJE CILJA: Učenici skupljaju informacije, obavještavaju jedni druge, potiču se na razmišljanje te definiraju cilj.

3. PLANIRANJE: Predstavljaju se ideje i preispituju mogućnosti ostvarivanja. Podjela u skupine.

4. PROVOĐENJE: Učenici rade 4 – 5 nastavnih sati u različitim skupinama.

5. PREDSTAVLJANJE: Rezultati se predstavljaju cijelom razredu. Mogućnost predstavljanja rezultata projekta pred više razreda – zajednički razgovor.

6. RAZMIŠLJANJE: Razmišljanje o radu svih skupina, razgovor. Procjena uspješnosti projekta *Svečani meni*.

Etapa *provođenja* razrađuje se, odnosno oprimjeruje u nastavku.

Anketa – izrada anketnoga upitnika, provođenje istraživanja, obrada ankete.

Kolaž – skupljanje slika i tekstova te spajanje u kolaž.

Hoteli i restorani – skupljanje informacija o raznim vrstama svečanoga menija s obzirom na povod (vjenčanje, obljetnica, susret državnika…).

Televizijske emisije – učenici analiziraju svečane menije u različitim televizijskim emisijama.

Filmovi – učenici analiziraju svečane menije u filmovima.

Forum kazalište – učenici u obliku kratkih scena prikazuju / prezentiraju svečani meni.

Učenje postavljanjem pitanja

Učenikovo je pitanje vrijednost suvremene nastave. Za razvoj takvoga učenja postavljanjem pitanja važan je podržavajući stav prema učenicima i njihovim mogućnostima postaviti pitanje. Također je važno uobziriti stav da učenici mogu znati ili otkriti činjenice koje nisu uvijek poznate nastavnicima te da su učenici vrijedni sukreatori razumijevanja. Učenikovo pitanje još uvijek nije dovoljno zastupljeno u nastavi, stoga je potrebno poticati i razvijati kulturu učenikova postavljanja pitanja. Omogućiti učeniku postavljanje pitanja znači otvarati prostor samostalnom, stvaralačkom i kritičkom mišljenju. Naime, u nastavi nije dovoljno čekati da se neka situacija pojavi kao slučajnost, nego je potreban nastavnikov napor u stvaranju takvih situacija koje će učenika izazvati na misaoni angažman. (Bjedov, 2016) Učenikovo pitanje može biti spontano postavljano kao posljedica njegove intelektualne radoznalosti i potrebe da dođe do neke obavijesti te inducirano poticajnim impulsom što može biti govorna situacija, tekstni predložak, radni zadatak ili vježba, pravilo, objašnjenje ili pogreška. Učenike se može potaknuti na postavljanje pitanja primjenom različitih metodičkih postupaka koji uključuju aktivnost postavljanja pitanja, primjerice: intervju u tri koraka, dvostruki dnevnik, znam / želim znati / naučio sam, recipročno poučavanje INSERT postupak i drugi[4].

Vrste multiprocesnih pitanja (Steele, Meredith i Tempe, 1998):

Doslovna ili memorijska pitanja – traže se činjenice, reprodukcija pravila, definicija.

➔ *Što je blagovaonica?*

➔ *Koji se poslovi obavljaju u poslužnim prostorima?*

Translacijska pitanja – traži se preoblikovanje obavijesti, potiču učenike preustrojiti obavijesti u različite slike. Učenik treba zamisliti situaciju, prizor ili događaj o kojemu uči ili treba opisati što vidi.

➔ *Kako izgleda slastičarnica o kojoj smo govorili? Oblikujte osjetilno iskustvo i opišite svoju viziju.*

4 Navedeni postupci bit će iscrpnije opisani i oprimjereni u poglavlju *Metodički postupci usmjereni poticanju kreativnosti i kritičkog mišljenja.*

Interpretacijska pitanja – traže od učenika otkrivanje veza između ideja, činjenica, vrijednosti. Važno je učenikovo razumijevanje i stvaranje konteksta u koji se činjenice uklapaju.

➔ *Što mislite da je razlog padu zaposlenosti?*

Aplikacijska pitanja – traži se od učenika uočavanje problema i njihovo rješavanje na temelju raspoloživih podataka.

➔ *Može li smeđi šećer u prhkom tijestu imati isti učinak kao i bijeli šećer?*

Analitička pitanja – ispituju se, odnosno raščlanjuju dijelovi neke cjeline.

➔ *Kako nastaje lisnato tijesto?*

Sintetička pitanja – potiču kreativnost i originalno mišljenje te stvaranje alternativnih scenarija.

➔ *Koji je drugi pristup toj situaciji kojim bi se mogli izbjeći nastali problemi?*

➔ *Što mislite da je bilo potrebno učiniti kako bi se izbjeglo pretvaranje vrhnja za šlag u maslac?*

Evaluacijska pitanja – traži se prosudba, ocjena, zaključivanje o ispravnome / pogrešnome u skladu s određenim standardima.

➔ *Procijenite ulogu turizma u životu suvremenoga čovjeka.*

➔ *Kako biste ocijenili komunikaciju konobara i gosta?*

Učenje kritičkim razmišljanjem

Kritičko je razmišljanje također vrijednost suvremene nastave i drži se važnom dimenzijom učenikova odgojno-obrazovnoga potencijala. Označuje primjenu odgovarajućih vještina i strategija radi postizanja željenih ishoda. To uključuje praćenje procesa razmišljanja, provjeravanje napretka prema željenome cilju te osiguravanje točnosti. Da bi naučili kritički razmišljati, učenike treba poučavati metakognitivnim strategijama koje im pomažu kontrolirati svoje razmišljanje procesa. (Ku i Ho, 2010, prema: Lukas i sur., 2012) Ova je koncepcija učenja važna i zbog toga što poslodavci očekuju i žele djelatnike koji mogu i znaju kritički razmišljati. (Lucas i sur., 2012)

Učenje slušanjem, prepisivanjem i pamćenjem

Iako je slušanje, prepisivanje i pamćenje više srodno tradicionalnom modelu nastave – nastavnik prenosi znanje, a učenik bilježi i ponavlja što je naučio – ovaj je model učenja važan u suvremenoj nastavi. Naime, ljudski um, posebno njegova memorijska funkcija, zahtijeva jasne upute, stoga nastavnici trebaju primjenjivati i ove načine učenja gdje slušanje ima važnu funkciju:

Koristiti se čujnim izvorima kao dopunom učenju.

Poticati raspravu i analizu uz zadatke slušanja.

Koristiti se usmenim uputama i objašnjenjima zadatka.

Čitati naglas.

Poticati učenike na propitivanje jedni drugih.

Govoriti na pozitivan način.

Prepisivanje i pamćenje stvara banku pohranjenoga znanja i iskustva – *memorijsku banku* – potrebnu za primjenu znanja i rješavanje problema. Učenikovo je znanje vrijednost koje mu u odgovarajućem trenutku omogućuje odabir pristupa u rješavanju problema ili način primjene znanja u određenim situacijama. (Lucas i sur., 2012)

Učenje crtanjem i skiciranjem

Kada se učenik koristi crtanjem ili skiciranjem kao načinom učenja, posljedično misli i djeluje drukčije od onih koji to ne čine. Za strukovne učenike ovaj je način učenja vrlo učinkovit, a mogu se primijeniti opservacijski crteži, dijagrami, mape i slični postupci.

Crtanje i skiciranje učenicima omogućuje:

- stvaranje cjeline
- otkrivanje i definiranje problema
- bolju organizaciju u rješavanju problema
- bolju komunikaciju s nastavnim sadržajem
- bolju komunikaciju s drugim učenicima
- učenje s drugima.

Skiciranje i crtanje kao razvoj dijagramskih prikaza nisu samo sredstva koja nastavniku služe ostvariti ciljeve učenja niti su samo vještine primjene nego su rad, poučavanje, učenje i refleksivne metode. Predstavljaju bitan element procesa učenja u strukovnoj nastavni u učenikovom promatranju i prikazivanju teme slikom, bojom, dizajnom koji nude razvoj mogućih kreativnih rješenja. (Lucas i sur., 2012)

Učenje refleksijom

Promišljanje je sastavni dio učenja. Učenje postaje učinkovito kada učenici razmotrite i ponovno razmisle o svojim postojećim obrascima mišljenja i ponašanja. Refleksija je temelj za učenje i pruža osnovu za buduće djelovanje. Refleksija znači biti spreman, voljan i sposoban, obuhvaća samospoznaju i samosvijest. U nastavnoj se praksi često ističe pojam iskustvenoga učenja koji u strukovnom obrazovanju ima posebno važnu ulogu. Riječ je o pojmu Davida Kolba (1984) o iskustvenome ciklusu učenja koji obuhvaća iskustvo, generiranje teorije, refleksiju te novo iskustvo. Kolbov se ciklus učenja ističe kao primjer pedagogije na djelu, povezivanja teorije s praksom i razmišljanjem o djelovanju. Međutim, ponekad je učenje učinkovitije kada se najprije ovlada teorijom koju se potom primjenjuje u praksi, a ponekad konceptualna orijentacija remeti ili usporava učenje putem iskustva. Nije dovoljno poučavati s ciljem prenošenja znanja ili vještina nego poučavanje mora omogućiti učenje (Tsang, 2011) za koje je refleksija temeljna i pruža osnovu za buduće djelovanje (Ayas i Zeniuk, 2001). Refleksivan učenik planira, analizira, revidira, pronalazi i uočava korisne pouke za praksu iz iskustva, mijenja planove ako se suoči s neočekivanim, preuzima odgovornost za organiziranje svojega učenja. (Lucas i sur., 2012)

Učenje u hodu

Učenje u hodu obuhvaća neformalno učenje koje uključuje konzultacije i suradnju. Nije specifičan pristup ili metoda nego kombinacija odgovarajućih pristupa koji ne mogu biti planirani. Za učenje u hodu karakteristična je zajednica prakse koja često uključuje promatranje i oponašanje.

Čimbenici koji olakšavaju neformalno učenje:

- Varijabilni zadatci.
- Sudjelovanje u privremenim skupinama.
- Mogućnost konzultiranja sa stručnjacima.
- Promjene uloga i zadataka koji potiču učenje.
- Radne uloge koje omogućuju neformalnu komunikaciju i inovacije unutar zajedničke prakse.
- Strukture i poticaji za dijeljenje znanja.
- Mobilnost radnih zadataka.
- Autonomnost. (Lucas i sur., 2012)

Učenje natjecanjem

Natjecanje je u nastavi važno jer omogućuje učenicima razumijevanje vlastitih kompetencija i smisla učenja te razvijanje stava koje je rezultat suradnje i natjecanja kao alata dugoročnog učenja. Riječ je o otvorenom učenju koje omogućuje dijeljenje znanja te fokusiranost na kolektivno, a ne samo individualno znanje. Konstruktivno natjecanje može se promatrati kao kulturni i društveni fenomen koji poboljšava učenikove sposobnosti, motivira ih na aktiviranje svojih dodatnih kapaciteta (načelo primjerenosti i akceleracije[5]), razvija ambicije i poboljšava učenje te u takvom spektru konkurencija djeluje kao konstrukcija. Međutim, na isti način natjecanje može demotivirati i konkurencija postaje destrukcijom. S obzirom na to da je obilježje poslova u tvrtkama konkurentnost, taj konkurentan pristup treba biti dijelom metodičkih aspekata strukovne nastave. (Lucas i sur., 2012)

5 Načelo primjerenosti i akceleracije navodi Stjepko Težak i objašnjava da je riječ o, primjerice, zadavanju zadataka učenicima koji su primjereni njihovome uzrastu (primjerenost), ali i učenju na visokoj razini težine (akceleracija) zadavanjem zadataka koji su složeniji i teži kako bi učenici angažirali svoje dodatne snage u njihovu rješavanju čime se potiče učenikov razvoj i napredak.

Učenje u virtualnom okruženju

Današnji učenici žive u svijetu društvenih mreža i mnogobrojnih virtualnih okruženja te čine tzv. digitalnu generaciju. Riječ je o učenicima koji vrlo brzo ovladavaju tehnološkim dostignućima i odlično uče u multimedijalnom okruženju, stoga virtualno okruženje postaje novim kontekstom za učenje u kojemu nije potrebno prisjećanje kako se to radi olovkom i knjigom nego brzo pretraživanje postaje normom. U virtualnom se okruženju autentični zadatak ili radno okruženje može replicirati, lakše je vidjeti uzročno-posljedične veze jer su vizualne slike posvuda. Takvo okruženje pridonosi većoj motiviranosti učenika, zanimljivosti i dinamičnosti nastave te otvara mogućnost učinkovitijeg i bržeg učenja. (Lucas i sur., 2012)

Učenje simulacijom

Učenje je simulacijom odličan način učenja i razvoja vještina u strukovnom obrazovanju. Simulacije scenarija iz stvarnoga života učenicima pružaju mogućnost rješavanja problema i donošenja odluka u sigurnom okruženju gdje se ishodi mogu kontrolirati kao dio iskustva učenja. Ovaj pristup omogućuje učenicima oslanjanje na vlastito iskustvo i sukonstrukciju konceptualnih modela. Primjena simulacije dobro je uspostavljen način učenja i procjene razvoja vještina u strukovnim disciplinama.

Simulacija treba zadovoljiti određene zahtjeve:

1. Učenici trebaju imati punu podršku prije, tijekom i nakon simulacije aktivnosti.
2. Simulacija treba biti realna i uloge primjerene i prikladne za konceptualizaciju.
3. Učenici trebaju imati odgovarajuće prethodno znanje te stečene osnovne vještine. (Lucas i sur., 2012)

Učenje igrom

Primjena igre u nastavi izvrstan je način uspostavljanja odnosa unutar skupine ili s drugim skupinama s ciljem izgradnje tima i boljeg razumijevanje širih interesa učenika. Igre[6] dobro funkcioniraju kao početak nastave – motivacijski zadatak – i uvijek trebaju biti u funkciji samog zadatka. Dobar se učinak postiže kombinacijom igre s drugim metodama učenja. (Lucas i sur., 2012)

3.2. Demonstracija – metoda poučavanja

Demonstracija je nastavna metoda za modeliranje znanja i vještina povezanih s učinkovitim korištenjem eksperimenata, alata, strojeva, instrumenata i procesa. Cilj je demonstracije komunicirati i modelirati kako nešto učiniti, stoga demonstracija mora biti jasna i učinkovita. Nastavnik mora demistificirati alat ili proces objašnjavajući što se želi postići, kako se znanje primjenjuje te ulogu određenih vještina i osjetila. Demonstrirajući, nastavnik primjenjuje ono što zna i postignutu razinu vještina iz prakse, pokazuje i više od toga kako izvršiti zadatak. Neophodnost demonstracije proizlazi iz neprikladnosti riječi za oslikavanje, odnosno prikazivanje procesa. Demonstracije se koriste u raznim disciplinama: kuharstvu, slastičarstvu, ugostiteljstvu, arhitekturi, inženjerstvu, kućanstvu, tehnologiji... Neke od najboljih demonstracija može se pronaći u kuharskim emisijama popularnih kuhara na televiziji. Nastavnik mora znati pokazati, u suprotnom neće biti učinkovit strukovni nastavnik. Međutim, nije lako učinkovito demonstrirati, bilo da se radi o demonstraciji od nekoliko minuta, bilo da se radi o demonstraciji od pola sata ili više. Kada je u pitanju demonstracija, praksa je operativna riječ. Demonstracije se obično planiraju i izvode prema unaprijed utvrđenom planu. Ne postoji univerzalan slijed, ali postoje komponente koje se mogu uočiti od demonstracije do demonstracije. (Petrina, 2007)

1. Uvod (Što će se demonstrirati?)
2. Relevantnost (Zašto to demonstrirati? Poželjna su pitanja, priče, metafore, opisi...)

6 Igra kao metodički postupak bit će razložena u okviru teme: *Igra – kreativan postupak u kontekstu poticanja zanimljivosti nastave.*

3. Korištenje aplikacija, instrumenta, strojeva, procesa ili alata (Kako učinkovito i sigurno učiniti ili koristiti ovo? Stvarno izvršenje procesa.)
4. Zaključak (Rekapitulacija-sažetak.)
5. Kontekst ili implikacije (osobne, psihološke, socijalne i druge).

Najbolje demonstracije ovise o osnovnoj komunikaciji i poučavateljskim vještinama:

➔ temeljito planiranje

➔ napredna organizacija

➔ kreativna strategija

➔ učinkovita komunikacija.

Najiskusniji demonstratori unaprijedno planiraju, vježbaju, razmišljaju, eksperimentiraju različitim načinima, slijedom, scenarijem, strategijom, medijima. (Petrina, 2007)

Organiziranost

Ključna riječ za demonstratora je biti organiziran! Dobra organizacija demonstracije za učenike znači prije uočavanje finesa i detalja nego mogućih pogrešaka. Također je važna organizacija potrebnih materijala kao i znanja koje se pokazuje, dakle, unaprijedna organizacija proceduralnog znanja o sadržaju demonstracije za učenike koja uključuje: ispisivanje postupaka na radnim listićima, na ploči, slikokazu… (Petrina, 2007)

Komunikacija

Učenici su inteligentni, ali neiskusni glede demonstracije, što znači da nastavnik mora biti:

- izuzetno jasan – važnost komunikacijskog aspekta demonstracije koji uključuje nastavnikovu sigurnost u činjenice i informacije
- jednostavan – važnost korištenja odgovarajuće terminologije.

Uz to, učinkovitu komunikaciju čini i primjena više različitih nastavnih sredstava i pomagala, poglavito multimedijskoga spektra, a odlična dopuna demonstraciji može biti i pisani materijal. Za uspješan komunikacijski angažman važna je demistifikacija tehnologije koja se ostvaruje u jeziku, primjeni, objašnjenju i implikaciji, ali i u postavljanju pitanja tijekom demonstracije pri čemu se kombiniranjem pitanja različitih kognitivnih razina – od najniže do visoke razine težine – postiže kvalitetan učinak. Isto tako, važno je nastavnikovo pozitivno odgovaranje na učenička pitanja postavljena tijekom demonstracije te zainteresiranost za učeničke odgovore i njihova pitanja. (Petrina, 2007)

U demonstraciji je važno:

➔ Kad god je moguće, uključiti učenike kao pomagače u demonstraciju.

➔ Nastavnik uvijek demonstrira prije nego što od učenika zatraži demonstraciju.

➔ Ako nastavnik pogriješi u demonstraciji, ne treba pokušavati prikriti pogrešku – treba okrenuti na šalu, humor, pokušati se poigrati pogreškom.

Vodeća načela:

1. Demonstracija mora predstavljati temeljnu uporabu, postupak ili opću činjenicu te ostaviti snažan dojam u svijesti učenika.
2. Demonstracija mora biti kratka.
3. Posao demonstracije mora biti kreativno i vješto obavljen.
4. Cijeli nastup mora biti praćen jezgrovitim i različitim pitanjima te jasnim, točnim izjavama ili raspravama o vitalnim točkama demonstracije.
5. Demonstracija i popratna pitanja ne smiju se miješati s raspravama o drugim temama ili pitanjima. (Petrina, 2007)

4. Učenje i bez poučavanja – skupinski rad i rad u paru

4.1. Skupinski rad

Skupinski je rad aktivnost učenja koja uključuje zajednički rad male skupine učenika na jednom zadatku ili na različitim dijelovima većega zadatka. (Richards i sur., 1985, prema: Usmain, 2015) Osnovno je obilježje skupinskoga rada suradnja i samoinicijativni jezik. (Brown, 2001, prema: Usmain, 2015) Riječ je o učenju koje se može odvijati i bez poučavanja i u kojemu nastavnikova uloga nije više dominantna. U takvom obliku rada učenici su međusobno ovisni, utječu jedni na druge, dijele zajednički cilj, preuzimaju odgovarajuće uloge, poštuju norme i standarde skupinskoga rada i angažiraju se u interaktivnoj komunikaciji. (Harris i Sherblom, 2008, prema: Usmain, 2015) Skupinski rad pridonosi razvoju socijalnih vještina (dijalog, suradnja), razvija unutarnju dinamiku i komunikacijsku razinu: učenik – učenik. Iz perspektive učenja skupinski rad može funkcionirati i kao cilj (usmjerenost suradničkim sposobnostima učenja) i kao sredstvo (baza za ostvarivanje kognitivnih postignuća).

Skupinski rad kao cilj:

- ➔ uloga je skupine promicati učenikov razvoj sposobnosti grupnoga rada
- ➔ razvoj socijalne kompetencije i međuljudskih vještina.

Skupinski rad kao sredstvo:

- ➔ ovladavanje znanjima i ostvarivanjem planiranih ishoda učenja
- ➔ skupina i suradnja u skupini postaju bazom za učenje i ostvarivanjem ishoda.

Dva su primarna rada koja se ostvaruju u skupini:

1. Rad u skupini

Rad u skupini znači da učenici sjede zajedno u skupini, ali pojedinačno rade na odvojenim dijelovima skupinskoga zadatka. Postoji, svakako, mogućnost suradnje među učenicima u skupini, ali ta suradnja nije neophodna da bi se ispunio zadatak skupine. Rad u skupini promiče društvenu facilitaciju i pojačava motivacijski učinak koji prisutnost drugih učenika ima na izvedbu pojedinca.

2. Rad kao skupina

Rad kao skupina često se naziva „pravi skupinski rad". Naime, učenici se koriste svim svojim vještinama i rade zajedno kako bi postigli zajednički cilj. Rad kao skupina pretpostavlja suradnju svih članova skupine te njihovu uključenost i aktivnost na zajedničkom zadatku radi postizanja ishoda učenja.

Prednosti skupinskoga rada:

- veća dostupnost informacijskih resursa
- učenje u skupini potiče bolje razumijevanje
- učenici imaju tendenciju učiti i više od onoga što je zadano
- snažna socijalna kompetencija i bogat kompleks međuljudskih vještina izvrsna je podloga za kasnije društveno djelovanje
- mogućnost učenikove inicijative
- proširivanje razgovora, generiranje ideja i značenja
- pozitivno ozračje, osjećaj sigurnosti
- učenici se osjećaju slobodnijima govoriti, raspravljati
- povećava se motivacija i samopouzdanje, inhibirani učenici postaju vokalima u učenju
- minimalizira pojavu neugodnih situacija
- maksimalizira učenje i zadovoljstvo koje nastaje zajedničkim radom.

Nedostatci skupinskoga rada:

- sukobi na razini mišljenja, govora, stavova
- priklanjanje stavu većine radi izbjegavanja sukoba
- pristajanje pojedin(a)ca i na lošije rješenje
- pojedinac može dominirati diskusijom što može dovesti do nezadovoljstva skupine
- članovi se mogu osjećati podređeno, marginalizirano i otuđeno u iskazivanju svojega mišljenja ili donošenju odluka
- pojedini se članovi skupine mogu previše oslanjati na druge članove koji će obaviti zadatak – najizraženiji nedostatak skupinskoga rada – prijeporna je točka neuključivanje pojedinih učenika u rad, izostanak pomaganja, truda i vlastitoga doprinosa u radu skupine
- vremenska zahtjevnost – skupinski rad traži više vremena od bilo kojeg drugog oblika rada
- analize i razgovori unutar skupine, ali i zajednički rad na praktičnom zadatku često rezultiraju i boljim rješenjima, učinkovitim zaključcima i kvalitetnijim proizvodima. (Brown, 2001, prema: Usmain, 2015)

Kako skupinski rad učiniti učinkovitim?

Priprema.

U pripremnome koraku organizacije skupinskoga rada važno je definirati ciljeve, odnosno ishode učenja koji se trebaju ostvariti skupinskim radom. Nadalje, potrebno je razmišljati o tome hoće li skupine biti oblikovane spontano ili dirigirano, hoće li biti heterogene ili homogene po uspjehu i ponašanju. Skupine sastavljene od manjeg broja članova pokazuju najbolje rezultate učenja (Johnson i sur., 2006, Heller i Hollabaugh, 1992, prema: Brame i Biel). Kako bi se izbjegli uobičajeni problemi skupinskoga rada, kao što je dominacija jednog učenika ili mogući sukobi na razini mišljenja ili govora, korisno je dodijeliti uloge članovima skupine (primjerice: voditelj, kontrolor, promatrač pridržavanja pravila, mjeritelj vremena, predstavljač) i redovito ih izmjenjivati. (Heller i Holla-



baugh, 1992) Dodjela ovih uloga nije neophodna u dobro funkcionirajućim skupinama, ali može biti korisna za učenike koji nisu upoznati s radom u skupini ili su nevješti u radu. Skupinski rad treba promicati pozitivnu međuovisnost i individualnu odgovornost.

Praćenje skupinskoga rada

Praćenje skupinske interakcije i napretka moguće je diskretnim obilaskom skupina te prikupljanjem materijala. Ako se uoče prijepori, potrebno je intervenirati radi pomoći učenicima napredovati u zadatku i njegovoj učinkovitosti. (Brame i Biel).

Ocjenjivanje i promišljanje

Na kraju skupinskoga rada učenicima je potrebno pružiti povratne informacije o njihovu radu – skupinskom i individualnom učinku. Isto tako je važno razmisliti o tome što je dobro funkcioniralo u skupinskome radu, a što se može poboljšati. (Brame i Biel).

Metodičke mogućnosti oblikovanja skupina

Slagalica (puzzle)

U kutiji se izmiješa više razrezanih slika (fotografija, crteža). Svaki učenik uzme jedan dio slagalice i traži drugog učenika čija slagalica odgovara istom motivu. Kada se sve slike slože, utvrđuju se skupine. Dijelova slagalice treba biti onoliko koliko je učenika u razredu.

Životinjski glasovi

Na listićima su napisana imena raznih životinja i svaki učenik uzima jedan listić, hoda učionicom i glasa se tipično za određenu životinju. Srodne životinje moraju se pronaći i tako sastaviti skupinu.

Salata od pjesama

Pripremi se više pjesama i na svakom se listiću napiše naslov jedne pjesme. Svaki učenik izvlači pa-



pirić i počinje pjevati pjesmu krećući se učionicom čime nastaje kaotična salata od pjesama. Svatko mora pažljivo slušati i pronaći učenika koji pjeva istu pjesmu ili samo melodiju ne izgovarajući riječi.

4.2. Rad u paru

Po temeljnim je obilježjima rad u paru vrlo sličan skupinskome radu koji na neki način predstavlja proširenje rada u paru. Riječ je o obliku rada koji uključuje učenikovu interakciju na razini učenik – učenik bez intervencije nastavnika. Rade samostalno, licem u lice i međusobno komuniciraju. (Phipps, 1999, prema: Yulitrinisya i Narius, 2018)

Prednosti rada u paru

Ovaj oblik rada omogućuje govor svakom učeniku u razredu i komunikaciju bez nastavnikova sudjelovanja čime se promiče neovisnost učenika, suradnja te prijateljsko i opušteno ozračje. Omogućuje dijeljenje odgovornosti među učenicima, brzo se i jednostavno organizira. (Pushpanathan i Satheesh, 2017)

Nedostatci rada u paru

Zbog svoje komunikacijske osobitosti rad u paru može biti bučan. Isto tako, učenici se mogu odmaknuti od zadatka i komunicirati o drugim temama, stvarni izbor učeničkoga para može biti problematičan ako učenici rade s nekim tko im nije drag što može dovesti do neostvarivanja zadatka. (Pushpanathan i Satheesh, 2017)

Rad u paru može se klasificirati kao otvoreni i zatvoreni parovi.

Otvoreni parovi

U otvorenim parovima dvoje govori ili radi, a ostali slušaju ili promatraju. Par mogu činiti nastavnik-učenik pri čemu je najčešći primjer situacija u učionici: nastavnikovo pitanje – učenikov odgovor. Druga je mogućnost oblikovanja para između učenika pri čemu izvode zadatak jedan s drugim pred ostatkom razreda. Zanimljiva inačica otvorenoga para je tzv. miješana aktivnost u kojoj cijeli razred djeluje na bazi otvorenoga para sa svima u razredu. U najosnovnijoj razini ova inačica uključuje učeničko slobodno kretanje učionicom i na nastavnikov znak (npr. pljesak rukama) učenici se okreću najbližem učeniku i uspostavljaju komunikaciju. U nešto složenijoj izvedbi svi učenici imaju određene informacije koje ih navode pronaći para, što podrazumijeva po-



stavljanje pitanja mnogima dok ne pronađu pravu osobu. (Hill, 2004)

Zatvoreni parovi

Kada se organiziraju zatvoreni parovi, učenici rade na konkretnom zadatku. To znači da je iznimno važno učenike uputiti u ovaj oblik rada i jasno definirati zadatke kako bi se spriječili nedostatci: buka, odmaknutost od zadatka i razgovor o drugim temama, otpor prema partneru... Radom u zatvorenim parovima potiče se suradnja, samostalnost, ali i individualne razlike. (Hill, 2004)



Metodičke mogućnosti skupinskoga rada i rada u paru

Recipročno poučavanje

Riječ je o radu u kojemu sudjeluje skupina od četvero do sedmero učenika. U početnom koraku svi imaju isti tekst i izmjenjuju se u ulozi nastavnika rješavajući pet zadataka:

1. Sažima što su u sebi pročitali svi članovi skupine.
2. Osmišljava 2 – 3 pitanja o ulomku i postavlja članovima skupine.
3. Razjašnjava poteškoće koje imaju drugi učenici.
4. Predviđa o čemu će biti riječi u sljedećem ulomku.
5. Zadaje svima pročitati sljedeći ulomak. (prema: Steele, Meredith, Temple, 1998)

Mreža diskusije

U središtu je mreže diskusije alternativno pitanje na koje se može odgovoriti i s *da* i s *ne*. Mreža diskusije započinje radom u paru pri čemu učenici zapisuju razloge i za odgovor *da* i za odgovor *ne*. Nakon toga razmjenjuju razloge s drugim parom i raspravljaju o njima. Potom se u četveročlanim skupinama, sastavljenima od dvaju parova, oblikuje popis najjačih dokaza i iznose stavovi *da – ne / za – protiv*.

Primjer alternativnog pitanja i T tablice za mrežu diskusije

DA		NE
	Utječe li način posluživanja na ugođaj u restoranu?	

Intervju u tri koraka

Ovaj se metodički postupak ostvaruje u tročlanim skupinama, a može i u četveročlanim. Prvi učenik postavlja pitanja, drugi odgovara, a treći zapisuje.

Slagalica

U slagalici se oblikuju skupine tako da svaki član predstavlja broj (1, 2, 3, 4, 5) i najprije svi učenici čitaju zadani tekst koji je podijeljen na nekoliko dijelova. Nakon toga, slijedi slaganje skupina tako da se okupljaju sve jedinice, dvojke, trojke… koje čine tzv. ekspertne skupine. Svaka je skupina zadužena za određeni dio teksta označen brojem – učenici čitaju, razgovaraju, razjašnjavaju i dogovaraju se kako će poučiti članove svoje matične skupine. Nakon toga, učenici se vraćaju u svoje matične skupine i poučavaju ostale članove o onome čime su ovladali u ekspertnim skupinama. (Steele, Meredith, Temple, 1998)

Voćna salata

Voćna je salata dramski postupak koji može započeti sjedenjem učenika u krugu. Pripremi se tri pojma i svaki učenik dobiva / izvlači jedan pojam na papiriću prema kojemu se oblikuju tri skupine. Primjerice, to mogu biti pojmovi i skupine: *gospodarstvo, turizam, reljef*. Unutar skupine učenici razgovaraju / ponavljaju o gospodarstvu, turizmu i reljefu Republike Hrvatske. Potom učenici sjedaju na stolce u krug, a nastavnik izgovara rečenicu, primjerice: *Hrvatska je pretežito nizinska zemlja…* i tada bi svi *reljefi* trebali zamijeniti mjesta.

Kolaž

Svaka skupina dobiva tematsku riječ, ideju, problem ili koncept koji mora predstaviti pomoću niza ponuđenih materijala koje mogu činiti: časopisi, novine, kartoni, papiri u boji, flomasteri, škare, ljepilo... Da bi se uključio izazovni aspekt aktivnosti, moguće je uspostaviti dodatne kriterije, primjerice, kolaži moraju sadržavati niz boja ili određene boje, trebaju imati odgovarajuće slike i riječi, biti dovršeni u određenom roku... Po završetku se učenici mogu kretati učionicom i razgledati kolaže, a predstavnik svake skupine može obrazložiti zašto su odabrali uprave te slike, odnosno isječke iz časopisa.

Šest mislećih šešira

Ova se mogućnost skupinskoga rada ostvaruje tako da se o zadanoj temi razmišlja i raspravlja s više različitih aspekata pri čemu se pogled na temu usklađuje s bojom šešira. Bijeli je šešir usmjeren činjenicama i brojkama i svi njegovi prijedlozi utemeljeni su na konkretnim podatcima. Crni je šešir realan, upozorava na slaba mjesta, opasnosti, probleme. Žuti je šešir optimističan, njegov je pogled pozitivan, prepoznaje i ističe prednosti teme. Zeleni je šešir kreativan, a crveni emotivan, razmišlja osjećajno, zanima ga opće dobro. Plavi šešir nema svojega mišljenja nego usmjeruje mišljenje drugih i nakon crvenog, žutog ili zelenog šešira, ponovno daje riječ bijelom ili crnom šeširu čime razmišljanja o temi vraća u realne, praktične okvire. (prema: Edward de Bono)



5. Čija je kreativnost: nastavnikova i/ili učenikova?

Kreativnost je vrijednost kojoj se pridaje velika pozornost u suvremenoj nastavi jer donosi mnoge pozitivne učinke te pridonosi ostvarivanju ishoda učenja. Kreativnost nije samo rezultat nego i proces u kojemu se stvaraju uvjeti nastajanja proizvoda u koji su uključeni i nastavnici i učenici. S obzirom na to, kreativnost treba biti utemeljena na nastavnikovom znanju i planiranju nastave. Znači, kreativnost ne treba promatrati kao dekorativnost, niti kao vrstu luksuza rezerviranoga za nadarene kao ni neobveznu komponentu kojom bi se nastava učinila zanimljivom nego kreativnost treba biti središnjicom uspješnoga poučavanja i učenja. (Richards i Cotterall, 2016)

Portret kreativnog nastavnika

U portretu kreativnog nastavnika ponajprije se ističu njegove **osobine**: usmjerenost učenicima, originalnost, maštovitost i stručnost, metodičko znanje, samopouzdanje, povjerenje, odgovornost, kritička refleksija.

Nastavnik koji je *usmjeren učenicima* je onaj nastavnik koji prati napredak svakog učenika i osobno ga informira o tome, upućuje, savjetuje, pohvaljuje, čestita, sluša, razgovara. U svakom trenutku povezuje sadržaj učenja s učenikovim životom, iskustvom i traži mogućnosti učenikova preuzimanja odgovornosti i kontrole nad svojim učenjem. Osim toga, usmjerenost učenicima znači i uključivanje učenika u pripremanje nastave. (prema: Richards, 2013)

Maštovit je i *stručan* nastavnik onaj koji zna pokrenuti maštu i nadahnuti svojim osobnim stilom poučavanja. Upućen je i stručan – dobro poznaje predmet poučavanja na kojemu temelji kreativno planiranje nastave i motivira učenike na daljnji nastavak učenja. To je nastavnik koji čini fokusirane korake koji vode do aktivnosti s jasno postavljenim ishodima učenja i čvrsto ima na umu što poučava i koje ishode učenja treba ostvariti, ali se tijekom nastave može odlučiti i za ono što nije unaprijedno planirao. (prema: Richards, 2013)

Originalnost kao osobina kreativnoga nastavnika označuje spremnost slijediti svoju intuiciju, isprobavati nove pristupe, strategije, postupke. To je nastavnik koji je spreman učiti na vlastitim greškama, prihvaća rizik, eksperimentiranje i fleksibilno razmišljanje. Preispituje svoj izvorni plan i pokušava nešto drugo. Nastavnik koji posjeduje osobinu originalnosti kreativnost doživljava kao čin koji proizvodi učinkovito iznenađenje. Tu originalnost postiže traženjem originalnih načina kreiranja nastave, samostalnim pisanjem priprava za nastavni sat, osmišljavanjem nastavnih materijala pri čemu udžbenik neće biti jedinim izvorom znanja te stvaranjem svog individualnog stila poučavanja. Znači, kreativni nastavnici svaki nastavni sat drže jedinstvenim (neponovljivim) iskustvom, izbjegavaju ponavljanja i stvaraju učinkovita iznenađenja koja su obilježena drukčijim pristupima i načinima postupanja kako bi učenici doživjeli nešto (malo) drukčije i neočekivano. (prema: Richards, 2013)

Kreativan nastavnik posjeduje *metodičko znanje* koje uključuje znanje širokoga repertoara strategija, odnosno poznavanje velikoga raspona metodičkih mogućnosti u nastavi. Isto tako, to je nastavnik koji je spreman odstupiti od ustaljenih postupaka i koristiti vlastita rješenja.

Kreativan nastavnik ima *samopouzdanje* koje mu omogućuje originalnost, zatim *povjerenje* koje mu kao rezultat njegova iskustva pruža osjećaj kontrole u učionici te spoznaju da upravo on – nastavnik – a ne udžbenik ili kurikulum, mogu nešto promijeniti.

Ima *odgovornost* koja je izražena u njegovoj posvećenosti učenicima, predanosti njihovu uspjehu te stalnoj prilagodbi načina poučavanja učenicima. (prema: Richards, 2013)

Kritički refleksivan nastavnik preispituje, a to znači razmišlja i preispituje vlastitu praksu i proširuje svoje znanje novim idejama. Refleksivni nastavnici bilježe, vode dnevnik o svom poučavanju, o novim aktivnostima koje uvode u nastavu te njihovoj uspješnosti. Traže povratne informacije od svojih učenika jer na taj način dobivaju bolji uvid u učenikovu percepciju o nastavi. Refleksivni nastavnici postavljaju pitanja o svom načinu poučavanja te o uvođenju novih aktivnosti. Uspoređuju svoje poučavanje s nastavom drugih nastavnika s namjerom utvrđivanja koja su kreativna rješenja oni razvili, kako svoje zadatke učiniti kreativnijim i privlačnijim te kako prilagoditi postojeće aktivnosti s namjerom povećanja vrijednosti svoje nastave. (prema: Richards, 2013)

U portretu kreativnoga nastavnika važno je istaknuti **kreativno poučavanje**. Ono uključuje razmišljanje o mogućnostima koje prati neprestano pulsiranje aktivnosti i njihovo tiho brujanje, uzbuđeno iščekivanje, otkrivanje i, naravno, prioritete koji uključuju učenike. Isto tako, kreativno poučavanje znači modeliranje, kombiniranje, traženje novih pristupa s ciljem oblikovanja nastave koja je po mjeri učenika uobzirujući činjenicu da različiti pristupi imaju različite snage. Osim toga, kreativno poučavati znači nelinearnost pri čemu improvizirajući elementi imaju važnu ulogu u tom kretanju naprijed-natrag između zadanoga i vlastite inicijative. Uporaba tehnologije važan je aspekt kreativnog poučavanja jer potiče maštu i divergentno razmišljanje ne samo nastavnika nego i učenika. Razredni je blog vrlo prikladan, zanimljiv i produktivan nastavni resurs u kreativnom poučavanju. Digitalna generacija vrlo brzo ovladava tehnološkim dostignućima i odlično uči u multimedijalnom okruženju. Dijelom su kreativnoga poučavanja i stvaralački zadatci koje obilježuje: izazov, zanimljiv sadržaj, osobnost, novost, intrigantnost, fantazija, izvorna misao. To su zadatci u kojima učenici rješavaju probleme, otkrivaju nešto, prevladavaju prepreke ili pronalaze informacije te zadatci koji uključuju učenicima zanimljive teme o kojima bi željeli čitati/čuti/vidjeti izvan nastave. Također su to aktivnosti povezane sa životom učenika ili aspekti aktivnosti koji su novi ili različiti, odnosno potpuno neočekivani. Svakako ovim zadatcima pripadaju i oni koji sadrže intrigantnost, a to znači dvosmislenost, problematičnost, paradoksalnost, kontradiktornost, znatiželju te zadatci koji uključuju fantaziju, odnosno koji pozivaju učenike na korištenje mašte za stvaranje priča, poistovjećivanje s izmišljenim likovima ili glumljenje zamišljenih situacija. (prema: Richards, 2013)

Školsko okruženje važan je dio portreta kreativnoga nastavnika koji uključuje suradnju, odnosno sustav interakcija s drugim nastavnicima, sa stručnjacima i s institucijskim čelnicima. Taj kontekst može biti pomoć nastavnicima u prepoznavanju i dijeljenju kreativnosti njihova poučavanja, zatim poticaj u pisanju bilježaka o inovativnim pristupima koje se primjenjuju u nastavi i objavljivanja na zajedničkoj ploči u zbornici. Također mogu biti poticaji u vidu kreiranja mrežne stranice na kojima se razmjenjuju ideje, ali i u organizaciji susreta nastavnika u neformalno vrijeme kada se mogu razmjenjivati iskustva o novinama u nastavi. Važan doprinos školskog okruženja je i u promoviranju timske nastave, sustručnjačkog praćenja te zajedničkog planiranja. Dostupnost najnovijim publikacijama kao i nastavnim sredstvima i pomagalima vrijednim su dijelom podupirućeg stava škole prema nastavnikovoj kreativnosti. (prema: Richards, 2013)

Portret kreativnog učenika

Učenik je kreativan čimbenik nastave kod kojega treba poticati radoznalost, maštu, zainteresiranost, a nastavni sat treba biti ishodištem edukacije za stvaralaštvo u kojemu će učenici moći aktivirati svoje kreativne potencijale i ostvariti osobni maksimum. (Stevanović, 2003, prema: Bjedov, 2019)

Učenikova se kreativnost može promatrati kao stvaranje novoga, drukčijeg od dotadašnjeg, rješavanje problema na svoj način, otkrivanje do tada nepoznatog. Riječ je o najvišem obliku stvaralaštva, kao što je kreativan ili inventivan rad najviši oblik rada. Isto tako, kreativnost može označavati osobine ili skup osobina koje će stvaralaštvo kao produktivnost omogućiti, potaknuti, odnosno izazvati. (Čudina-Obradović, 1991, prema: Bjedov, 2019) Pri utvrđivanju stvaralačkog portreta učenika ističu se spontanost, naivnost i začuđenost koje predstavljaju bitne stvaralačke osobitosti uvjetovane intelektualnim i socijalnim učenikovim iskustvom te nepostojanjem komunikacijskih prepreka. „Kreativnoga pojedinca karakterizira: uočavanje, doživljavanje, kombiniranje stvari i pojava na nov, drukčiji, svjež i neuobičajen način te proizvodnja novih, neuobičajenih drukčijih ideja i djela." (Čudina-Obradović, 1991, prema: Bjedov, 2019: 39) Isto tako, među parametrima kreativnosti izdvajaju se samostalnost, spontanost, prirodnost, originalnost i osobnost. (Rosandić, 1993, prema: Bjedov, 2019) „Ako se o kreativnosti može govoriti u užem i u širem smislu (Ozimec, 1987), tada učenikovu kreativnost svakako treba promatrati u širem kontekstu, a to znači kao svaku, pa i najmanju, promjenu kojom se preoblikuje postojeće. Znači, kreativan učenik nije pasivan slušač niti receptivni imitativni i neproduktivni čimbenik nastave nego istraživač, maštalac, raspravljač koji otkriva (...) spoznaje povezujući ih i stvarajući višu dimenziju znanja koje će biti funkcionalno, primjenjivo. Manifestacija je kreativnosti, dakle, u fluentnosti, fleksibilnosti i originalnosti mišljenja – kreativne vještine; zatim u znatiželji, mentalnoj razigranosti te otvorenosti za novo iskustvo, ali i u toleranciji prema novome i različitome u vlastitom i tuđem mišljenju – kreativni stil; u samopouzdanju te osjetljivosti za detalje i estetskoj kvaliteti misli – emocionalni potporni stav te estetski odnos." (Čudina-Obradović, 1991, prema: Bjedov, 2019: 40) U razmatranju učenikove kreativnosti svakako je važno istaknuti nastavnikovu ulogu. Naime, za razvoj učenika – kreativna čimbenika u nastavi iznimno je važno egzistiranje nastavnikova pozitivna stava prema kreativnosti. (Ozimec, 1987, prema: Bjedov, 2019) To znači nastavnikova jasna opredijeljenost i vjera u učenikove kreativne sposobnosti te nastavnikova vjera u osobne mogućnosti kreativnog odgoja i obrazovanja, a to uključuje nastavnikov pozitivan stav prema promjenama i novinama, odnosno prema drukčijemu.



6. Metodički postupci usmjereni poticanju kreativnosti i kritičkoga mišljenja

Intervju sa slikom

Metodički postupak koji uključuje sliku / fotografiju koja svojim sadržajem ili zagonetnošću treba poticati postavljanje pitanja. Jedan dio učenika temeljito proučava sliku i ti učenici postaju stručnjaci, a drugi dio učenika postavlja pitanja u svezi sa slikom na koja učenici stručnjaci odgovaraju.



Slikovni detektivi

Slika ili fotografija prekrivena je šablonom koja djelomično prekriva, a djelomično otkriva predložak. Učenici trebaju otkriti o kojoj je slici ili fotografiji riječ.

Odgođeno promatranje slike



Pripremljena se slika djelomično prekriva, što znači da se učenicima predstavlja dio ili detalj veće slike koji najprije promatraju. Potom se postupno otkriva cijela slika. Također je moguće učenicima predstaviti detalj neke slike kao pojedinačnu sliku i kako se otkrivaju dijelovi slike, tako je moguće uvesti igra odgonetanja: *Što prikazuje slika*?



Preslikavanje detalja

Učenicima se prikazuje slika koju kratko promatraju. Nakon toga slika se prekriva i učenici po sjećanju trebaju nacrtati određenu pojedinost promatrane slike. Također je moguće da učenici dopunjuju sliku prema vlastitim zamislima. Inačica ovoga postupka može biti i usporedba detalja promatrane slike s prikazom istoga motiva na nekoj drugoj slici.




Uspoređivanje slika

Učenici promatraju i uspoređuju dvije slike koje prikazuju isti motiv: Što im je zajedničko? *Koje se razlike otkrivaju*? Postoji mogućnost usporedbe više slike na kojima su različito prikazani isti motivi.




Slikovni dijalog

Učenici promatraju sliku koja prikazuje nekoliko osoba u znakovitom položaju i stvaraju zamišljeni dijalog među osobama koji se potom čita ili scenski izvodi.

Umjesto dijaloga, učenici mogu nacrtati oblačiće i ispuniti ih izgovorenim riječima ili rečenicama te ih zalijepiti na sliku.

Nastavak slikanja

Učenici promatraju slike koje sadrže situacije kao poticaj. Zadatak je naslikati nastavak slike ili niza slika odgovarajući na pitanje: *Što slijedi*?






Slika – zagonetka (puzle)

Sliku se razreže na manje dijelove koji se podijele učenicima koji ih slažu u cjelinu, poput puzli. Kreativna inačica ovog postupka može se ostvariti na taj način da su izrezani dijelovi nepotpuni i učenici sami trebaju docrtati praznine.

Vrtuljak pitanja

Učenicima se zadaje tematska riječ ili pojam te perspektive s kojih trebaju promatrati, odnosno razmišljati o zadanom pojmu. Nastavnik može pripremiti pitanja koja su povezana uz svaku pojedinu perspektivu, a učenici na njih odgovaraju – pismeno, usmeno, individualno, u paru, u skupinama. Zahtjevnija inačica ovoga postupka uključuje učenikovo oblikovanje pitanja o svakom zadanom aspektu.

Primjer: *Djelovanje i učinci turizma*



OKOLIŠ

Koji su učinci turizma na okoliš?

Koje ekološke probleme izaziva turizam?

Kako neprimjerena infrastruktura postaje ograničavajućim čimbenikom razvoja turizma?

DRUŠTVO

Kako turizam pozitivno djeluje na kulturnu baštinu?

Koje društvene probleme izaziva razvoj turizma?

Na koji se način ostvaruju investicije u turizmu?

ZDRAVLJE

Jesu li klima i ljekovita svojstva voda u turizmu prihvatljivi za zdravlje?

Koji je doprinos turizma mom zdravlju?

Postoje li čimbenici turizma koji loše utječu na zdravlje?

GOSPODARSTVO

Kako turizam utječe na gospodarski razvoj zemlje?

Kakva je potrošnja u turizmu?

Kakav je udio turizma u bruto-domaćem proizvodu?

Kako se raspodjeljuju dobiti od turizma?

ETIKA

Kako se provodi turističko zakonodavstvo?

Krše li se ljudska prava u turizmu?

Koja su neophodna etička načela u turizmu?

Krug ideja

Ovaj se metodički postupak može provoditi u skupinama. Nastavnik ističe problem ili postavlja pitanje, odnosno ističe temu.

Primjer: *Osnivanje obiteljskog poljoprivrednog gospodarstva – OPG-a.*

podteme/potpitanja:

1. *Na koji način potaknuti mlade na osnivanje OPG-a?*
2. *Kako nastavnik može utjecati na izgradnju pozitivnih stavova kod učenika prema OPG-u?*
3. *Koje su mogućnosti razvoja OPG-a?*
4. *Kako mladi mogu osnovati OPG?*



Svaki učenik u skupini piše svoju ideju, odnosno razmišljanje na papir nakon čega daje papir sljedećem učeniku u skupini. Čitajući ideje svojeg suučenika, učenik smišlja nove ideje i dodaje ih na isti taj papir te se na taj način stvara i zatvara krug ideja. Ideje učenika svake skupine mogu se staviti na pano i time oblikovati mala izložba. Učenici obilaze galeriju ideja, komentiraju i raspravljaju.

Pismo u krugu

Na papiru je opisano problematično ponašanje ili komunikacijska situacija. Učenik čita zapis, piše rješenje i preklapa stranicu tako da je sljedećem učeniku vidljiv samo zadatak, a ne i napisano rješenje. Pismo u krugu često daje do znanja da ne postoji samo jedno (ispravno) rješenje.

Primjer: Nastavnik ističe temu *zdrava hrana* i postavlja pitanje:

Koju hranu danas možete sigurno konzumirati u skladu sa zdravstvenim preporukama?

1. odgovor: *Nijednu jer su česti skandali s hranom, čak su i bioproizvodi postali sumnjivi.*

2. odgovor: *Svi proizvodi dolaze izravno od proizvođača i izbjegavaju duge transportne rute i posrednike.*

3. odgovor: *Mislim da su to prije svega voćni proizvodi, zatim mlijeko i još uvijek bioproizvodi.* (Niehl, 2002)

Infokutak

Stolovi i stolci u učionici složeni su kao za skupinski rad. Na jednom stolu u kutu učionice nalazi se infokutak – izloženi materijali, informacije, slike... o temi nastavnoga sata. Svi učenici promatraju izloženo, čitaju, informiraju se u infokutku – razvijaju zanimanje za tematski aspekt nakon čega slijedi rad u skupinama. Svaka skupina može istraživati jedan aspekt teme i na svom stolu imati potrebne materijale – slikovne, pisane, digitalne.

Primjer: *Vrste gostiju*

- *muškarci kao gosti (samci, putnici, u društvu žene, vrsta ugostiteljskoga objekta...)*
- *žene kao gosti (same, u društvu, s obitelji, vrsta ugostiteljskoga objekta...)*
- *starije osobe kao gosti (vrsta ugostiteljskoga objekta, zahtjevnost, komunikacija...)*
- *djeca kao gosti (način ophođenja, pribor za jelo i piće...)*
- *invalidi kao gosti (različita invalidnost i posebni zahtjevi, prilagodba, kontakt i komunikacija...)*

Vizualizacija

Metodički postupak koji uključuje čujno-vidne izvore. Učenici najprije slušaju sadržaj posredovan čuj-

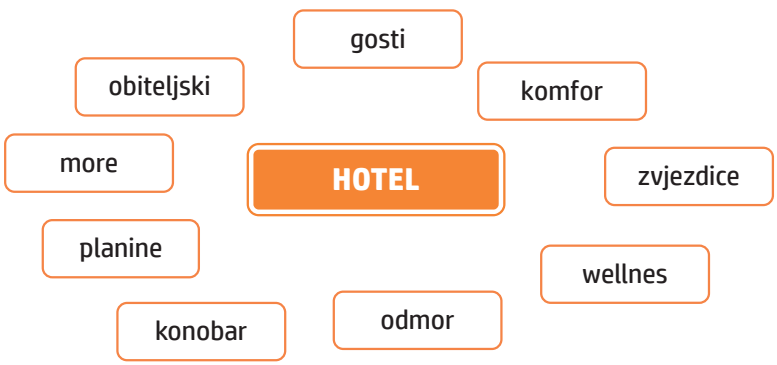


nim izvorom, primjerice, recept/recepte. Nakon toga oblikuju skupine. Iz izložene zbirke slika/fotografija, koje su prethodno postavljene u učionici, učenici izdvajaju one kolače/torte/jela koji odgovaraju onome što je sadržano receptima o kojima su slušali. Potom se ponovno sluša/slušaju recept/recepti nakon čega skupine predstavljaju niz slika koje odgovaraju slušanim receptima.

Oluja ideja /mozgova

Učenicima se zadaje ključna riječ ili pojam koji mogu biti zapisani na školskoj ploči ili učenici mogu zapisati u svoje bilježnice. Slobodno i otvoreno razmišljajući o zadanom pojmu, učenici ispisuju što više misli i asocijacija koje im padnu na pamet u svezi s temom.

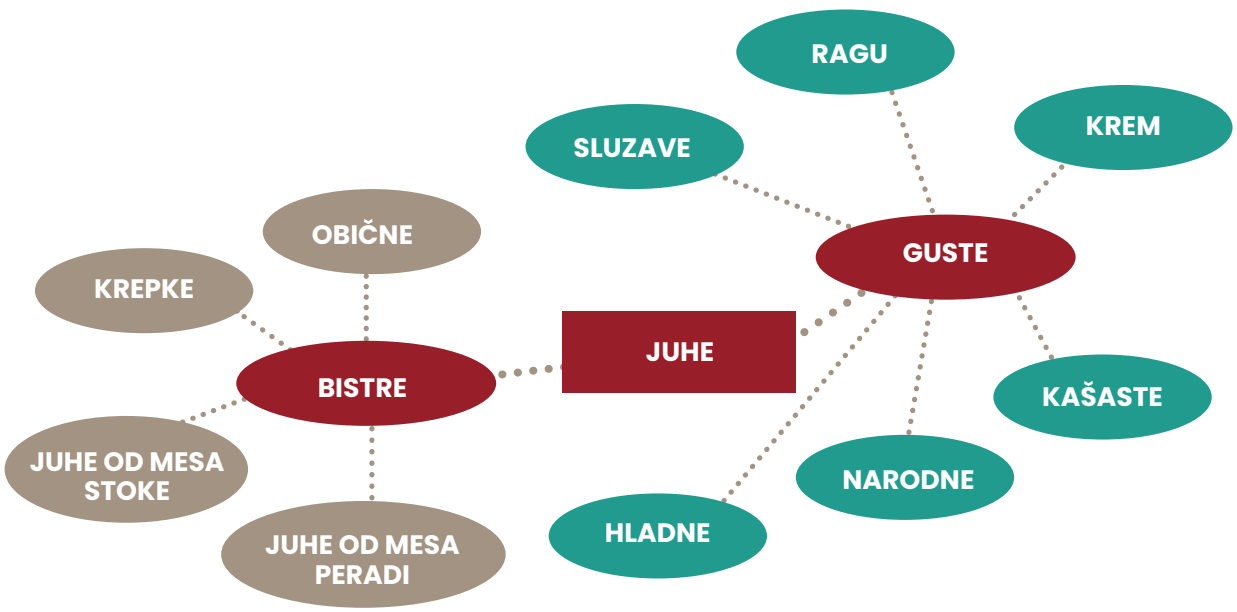
Primjer: *hotel*



Grozd

Riječ je o nelinearnom obliku razmišljanja koji potiče učenike na slobodno i otvoreno razmišljanje o temi. U tom razmišljanju učenici stvaraju nove veze, odnosno grafički prikazuju nove spoznaje.

Primjer: *Juhe*



Petostih

Petostih je postupak sažimanja informacija u jezgrovite izričaje koji opisuju temu i rezultat toga postupka je „pjesma" koja se sastoji od pet stihova. Svaki stih ima svoj opis:

1. Opis teme jednom riječi (najčešće imenica).
2. Opis teme dvjema riječima (najčešće pridjevima).
3. Tri riječi koje opisuju radnju (glagolske imenice).
4. Misao od četiriju riječi koja izražava osjećaje u svezi s temom.
5. Istoznačnica koja ponovno sažima bit teme. (Steele, Meredith, Temple, 1998)

Primjer: *Juhe*
juhe
bistre, krem
pripremanje, kuhanje, posluživanje
Juhe mogu biti tople i hladne.
tekuća hrana

Kockarenje

Riječ je o metodičkom postupku koji se ostvaruje uz pomoć kocke i koji potiče učenike na razmatranje teme s više različitih motrišta. Na plohama su kocke označeni pojmovi kao natuknice: opiši, usporedi, poveži, raščlani, za/protiv, odnosno da/ne te primijeni.

U navedenom se nizu mogu prepoznati više kognitivne razine prema Bloomovoj taksonomiji, stoga je ovaj postupak vrlo poticajan glede učenikova aktivnog razmišljanja i sudjelovanja u aktivnosti. (Steele, Meredith, Temple, 1998)

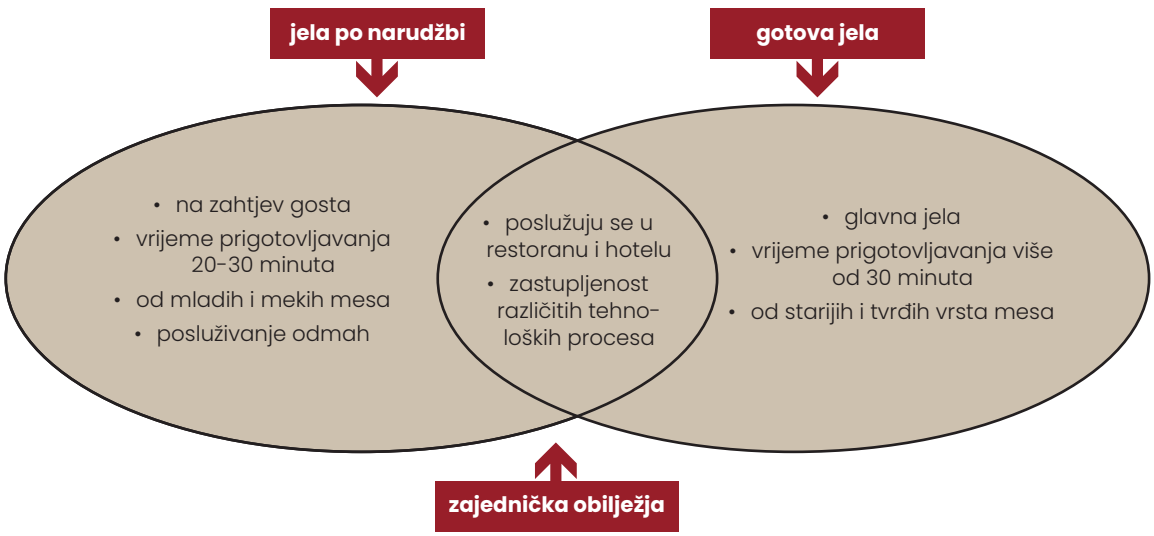
Primjer: *Turistička putovanja*

- ***opišite*** *pojam turističkog putovanja*
- ***usporedite*** *pojmove turističko putovanje i izlet*
- ***povežite*** *pojmove: putnik, posjetitelj, turist, izletnik*
- ***raščlanite*** *pojmove: turističko putovanje i putovanje*
- *objasnite kada* ***je*** *turističko putovanje opravdano i svrhovito, a kada* ***nije***
- *na prazne crte u zadanome tekstu pravilno* ***primijenite*** *pojmove: turističko putovanje, poslovno putovanje, putnik, izletnik, posjetitelj, turist.*

Vennov dijagram

Metodički postupak koji se primjenjuje pri usporedbi dviju (ili više) sastavnica prema zajedničkim i različitim obilježjima sadrži dva preklapajuća kruga. S lijeve strane kruga upisuju se obilježja prvog pojma, s desne strane obilježja drugog pojma, a u dio koji se preklapa upisuju se njihova zajednička obilježja. (Steele, Meredith, Temple, 1998)

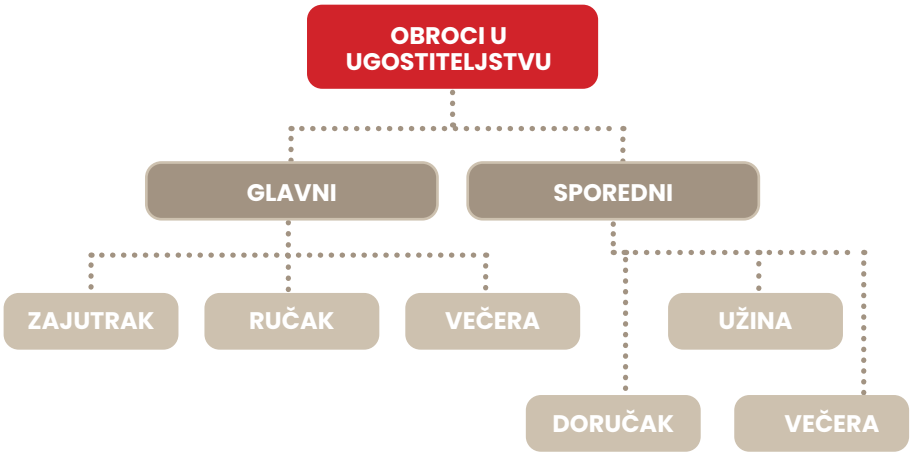
Primjer: *Gotova jela i jela po narudžbi*



Hijerarhijska mapa

Dijagramski prikaz postupka razvrstavanja može se oblikovati kao hijerarhijska mapa. Na vrhu se nalazi hijerarhijski najviši pojam koji se potom razvrstava u hijerarhijski niže pojmove.

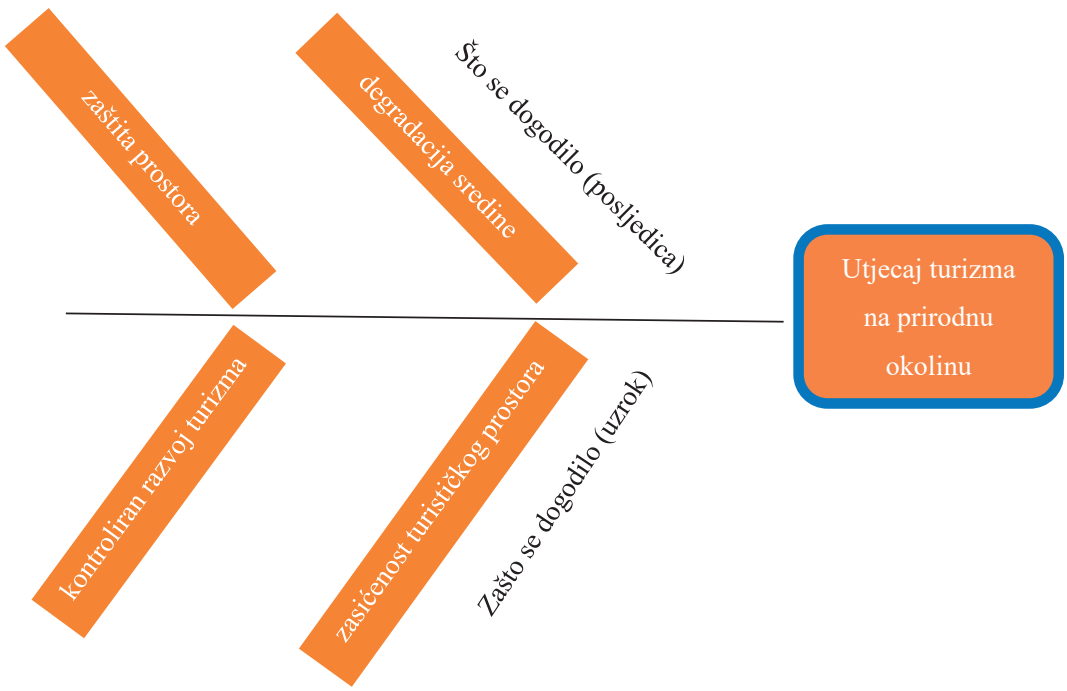
Primjer: *Obroci u ugostiteljstvu*



Riblja kost

Postupkom se razvrstavanja može oblikovati tzv. riblja kost. Riječ je o grafičkom prikazu u kojemu se navode uzročno-posljedične veze događaja, procesa, situacija i slično.

Primjer: *Utjecaj turizma na prirodnu okolinu*



Konceptualna tablica

Za usporedbu triju ili više sastavnica može se primijeniti konceptualna tablica kojom se vizualno organiziraju informacije. U vodoravnom dijelu upisuju se sastavnice koje se uspoređuju, a u okomitom dijelu tablice upisuju se obilježja prema kojima se uspoređuju. (Steele, Meredith, Temple, 1998)

Primjer: *Obilježja država*

sastavnice koje se uspoređuju / države	gospodarstvo	turizam	reljef	klima
Republika Hrvatska				
Republika Mađarska				
Republika Njemačka				

Znam / želim znati / naučio sam

Metodički postupak trodijelne strukture potiče učenike na organizaciju ideja i postavljanje pitanja. Može „uokvirti" nastavni sat jer prva dva stupca učenici ispunjavaju na početku, a posljednji na kraju sata. Vrijednost je ovoga postupka upravo u postavljanju pitanja koja ne samo što izazivaju učenike na razmišljanje i aktivnost nego i nastavnicima mogu biti smjernicama u daljnjem tijeku nastavnoga sata. (Steele, Meredith, Temple, 1998, prema: Bjedov, 2019)

Primjer: *Dizana tijesta*

DIZANA TIJESTA		
ZNAM (Što mislimo da znamo?)	**ŽELIM ZNATI (Što želimo znati?)**	**NAUČIO SAM (Što smo naučili?)**
• gužvara • kiflice • kvasac	• kako se rukuje kvascem • proces pečenja kolača od dizanoga tijesta	• vrste dizanih tijesta • pripremanje, sastavljanje, lupanje i dizanje dizanoga tijesta...

Kreativna matrica

Metodički postupak koji obuhvaća pripremu matrice gotovih proizvoda koji se učenicima prezentiraju. Učenici ih promatraju i odgovaraju na pitanja:

1. *Što je?*
2. *Kako nastaje?*
3. *Za što služi?*
4. *Kako se može upotrijebiti?*






Činjenice ili mišljenje

Za primjenu ovoga postupka potrebno je pripremiti niz izjava koje mogu uključivati tvrdnje poznatih osoba o nekom pitanju ili temi. Učenici ih čitaju, analiziraju i zaključuju jesu li činjenice ili mišljenje. Uz prezentiranje svojih stavova i zaključaka ostalima, učenici navode argumente za svoje odgovore. U ovome je postupku dodatna mogućnost i analiza razmišljanja koje je dovelo do odgovarajućeg učenikova stava.

Zamrznuta slika

Dramski metodički postupak uključuje učenikov pokret čime se ostvaruje dinamičnost zadatka, odnosno aktivnosti. Učenici su podijeljeni u manje skupine i svojim tijelima i pokretima pokazuju zadanu temu, odnosno situaciju. Na nastavnikov znak zaustavljaju svoje kretanje pri čemu nastaju zamrznute slike. Slijedi analiza govora tijela, zašto su situaciju prikazali na taj način, zašto su drugi prikazali temu na drukčiji način. Zamrznute se slike mogu fotografirati i tako nastati fotopriča koja se može izložiti na panou.

Forum kazalište

Također dramski postupak koji se ostvaruje u skupini. Skupina učenika prikazuje/igra situaciju/scenu koju drugi učenici promatraju. Glumci ili promatrači mogu u bilo kojem trenutku zaustaviti radnju i pokrenuti raspravu, odnosno postaviti pitanja. Isto tako, skupini se učenika mogu dodati nove uloge i/ili učenici promatrači mogu preuzeti postojeće uloge.

Pitanja o odgovorima

Učenicima su ponuđeni odgovori, a njihov je zadatak osmisliti pitanja koja odgovaraju pojedinom odgovoru. Potom, učenici uspoređuju svoja osmišljena pitanja i obrazlažu kako su do njih došli.







Mogući odgovori koji se zadaju učenicima:

gusta juha

pečeno meso

svečani stol

koktel

Misleći ili mentalni filmovi



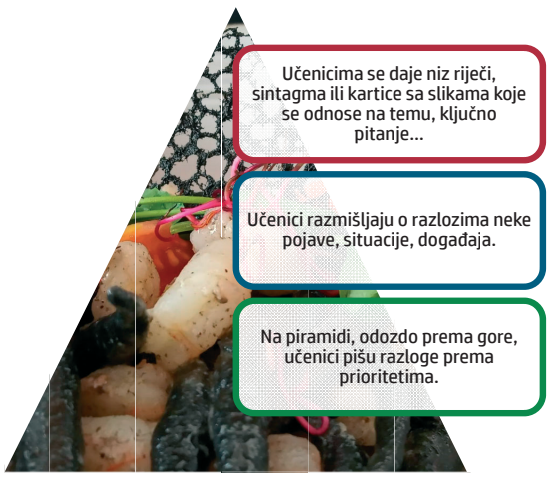
Parovi riječi

Učenicima se daje skup ključnih riječi/ideja/ u obliku popisa ili na izmiješanim karticama. Njihov je zadatak pronaći logičan/smislen par riječi i objasniti zašto su određenu riječ stavili u odnos s drugom riječi. Moguća je i dodatna aktivnost: učenici mogu predložiti drugu srodnu riječ koju bi dodali paru riječi i tako stvorili nepar riječi. U daljnjoj dodatnoj aktivnosti moguće je da učenici osmisle vlastitu riječ i tako oblikuju par ili nepar riječi.






Piramida prioriteta



Primjer: *Zašto se gosti žale?*



INSERT postupak

Za usmjereno, odnosno aktivno čitanje, moguće je primijeniti *INSERT* postupak koji obuhvaća četiri oznake:

\+ nova obavijest

\- obavijest proturiječi ili se razlikuje od onoga što znam ili mislim da znam

✓ znam ili mislim da znam

? obavijest me zbunjuje, o tome želim znati više.

Učenici se mogu koristiti navedenim oznakama pri čitanju teksta i na taj način provjeravati svoje razumijevanje. Nije potrebno označavati svaki redak ili svaki pojam nego samo one dijelove koji predstavljaju odraz učenikova odnosa prema pročitanom. Znači, oznake bi trebale biti pokazateljima novih, poznatih, nepoznatih ili zbunjujućih informacija koje je učenik pročitao. (Steele, Meredith, Temple, 1998)

Dvostruki dnevnik

Ovim se postupkom omogućuje usmjereno čitanje teksta uz bilježenje. S lijeve strane dnevnika učenici zapisuju ulomak ili sliku iz teksta koja im je po nečemu posebno dojmljiva i upečatljiva. Pročitani dio teksta možda ih je podsjetio na nešto iz vlastita iskustva, ili ih je zbunilo, ili je u suprotnosti s njihovim stavom. S desne strane dnevnika učenici pišu svoje komentare o tom ulomku ili slici pri čemu se mogu voditi pitanjima: *Zašto sam zapisao upravo taj citat? Na što me podsjetio*? *Koja pitanja imam o tome*? (Steele, Meredith, Temple, 1998)

Umna mapa

Umna ili mentalna mapa organizacijski je alat kojim se na kreativan način zapisuju ideje ili podatci. Djelotvoran je način razmišljanja i bilježenja kojeg obilježuju boje, crte, simboli, riječi i slike. „Uz mentalne se mape dugačak popis dosadnih podataka može pretvoriti u živopisan, dojmljiv, vrhunski organiziran dijagram koji djeluje u skladu s prirodnim načinom na koji vaš mozak obavlja poslove." (Buzan, 2004: 7) Umna mapa omogućuje pregledan prikaz veće cjeline, organizaciju podataka te kreativan put. Kod učenika se promiču više kognitivne razine, poput, analize, sinteze, evaluacije, kreacije. „Naime, uočavajući i razvrstavajući podatke u izradi mentalne mape, učenik uči razlikovati glavnu ideju/temu od podtema i pojedinosti. U crtanju se mentalne mape kreće od glavne teme koja se zapisuje i crta na papiru i to u njegovu središtu." (Bjedov, 2019: 49) Upravo taj početak u središtu omogućuje mozgu širenje u svim smjerovima te slobodnije i prirodnije izražavanje. Boje su u umnoj mapi posebno važne, daju energičnost i živahnost kreativnosti. Iz središnjega pojma i slike granaju se grane tzv. prve razine, a grane druge i treće razine povezuju se s onima prve i druge. Na taj se način stvaraju slike s mrežnim sustavima asocijacija, uspostavlja se temeljno ustrojstvo. Na svakoj se crti/grani ispisuje samo jedna (ključna) riječ zato što pojedinačne riječi omogućuju veću prilagodljivost i pokretljivost. Svaka riječ stvara svoj poseban splet asocijacija i veza te se služenje jednom ključnom riječi slobodnije nadahnjuje stvaranje novih misli i ideja. (prema: Buzan, 2004)



7. Igra – kreativan postupak u kontekstu poticanja zanimljivosti nastave

Učenje igrom ostvaruje se simulacijama i stvaranjem stvarnosti. Obilježja su igre svestranost i holistički karakter, promicanje sustavnog razmišljanja, poticanje mašte i kreativnosti. Igra u nastavi pomaže učenju, njegovu produbljivanju i intenziviranju, učenici postaju spontano aktivni u igri, a time i njihova emocionalna strana te stvaralačko djelovanje. Igrom se nova znanja generiraju u novim marginama i akcijskim poljima, čime je kontinuirano aktivan proces naučenoga i ponovnoga stvaranja. Igrom se promovira logika i strategija, kreativne ideje, vještine predviđanja i razmišljanja, kognitivne vještine, znanje i razumijevanje. Pobuđuje se radoznalost, razigrani se zadatak shvaća kao izazov, potiče se zanimanje za nove veze, produbljuje se mašta i razvija dalje. (prema: Riechers i Gomell) Igra se koristi unutarnjom motivacijom, zabavna je i nije podložna perfekcionizmu svakodnevnog života. Iako igra ima zabavni karakter koji označuje neformalnu interakciju i opuštenu atmosferu, uključuje i kognitivan napor učenja. Igre promiču kognitivan, afektivan i psihomotorički angažman učenja te pomažu u ostvarivanju ishoda učenja.

Igra kao kreativan metodički postupak u nastavi potiče i promiče njezinu zanimljivost. Naime, s jedne strane, postoje učenici koji toliko usredotočeno rade da postaju nesvjesni vremena, a s druge strane, postoje učenici koji nestrpljivo čekaju zvono kao kraj nastavnoga sata. Sasvim je izvjesno da svi učenici tijekom školovanja steknu oba iskustva. Igra pridonosi učenikovom zanimanju za nastavu, a to znači psihološkom stanju u kojemu zainteresiranost ima glavnu ulogu u motivaciji učenika i njihovu učenju (Pintrich, 2003a, Urdan i Turner, 2005, prema: Tsai i sur., 2008) te je u korespondirajućem odnosu s koncentracijom kao višom kognitivnom funkcijom i učenjem (Ainley, Hidi, i Berndorff 2002, Köller, Baumert i Schnabel 2003, Krapp, Hidi i Renninger 1992, prema: Tsai i sur., 2008). Stanje učenikova zanimanja za nastavu i sadržaje koje uči nastaje kombinacijom njegovih stabilnih individualnih osobina i aspekata trenutačne situacije, odnosno karakterizira ga afektivna komponenta pozitivne emocije i kognitivna komponenta koncentracije (Hidi i Renninger, 2006, prema: Tsai i sur., 2008). Kada osoba doživljava zanimanje, tada njezini postupci dobivaju unutarnju kvalitetu, vođeni su uživanjem, a ne vanjskim razlozima (Krapp, 2002b, prema: Tsai i sur., 2008). Stanje zanimanja nastaje interakcijom između osobe i okolnoga konteksta (Bergin, 1999, Sansone i Thoman, 2005, prema: Tsai i sur., 2008) pri čemu je važno uobziriti situacijske i individualne čimbenike. Znači, stanje zanimanja pretpostavlja dva utjecaja: prvi predstavlja karakteristike same osobe koje čine stabilne značajke, poput, znanja i iskustva te relativno stabilne značajke koje čine pojedinačno zanimanje. Drugi je utjecaj situacijskog karaktera koji uobziruje pretpostavku da situacija učenja može potaknuti pojedinca na radoznalost i zanimanje bez obzira na osobnu procjenu zanimljivosti situacije. Upravo je igra, uz humor, primjer situacijskih značajki za koju se pretpostavlja da pokreće zanimanje u učionici. (Bergin, 1999, prema: Tsai i sur., 2008) Znači, stanje se zanimanja može opisati kao odnos osobe i predmeta pri čemu se može govoriti o trenutačnom stanju, pozitivnom emocionalnom stanju uma u odnosu na objekt (situacijsko zanimanje) i zanimanju kao dugotrajanom i subjektivno značajanom odnosu osobe i predmeta (individualno zanimanje) (Krapp, 1992, prema: Großmann i Wilde). Kada je riječ o učenicima, školi i nastavi, tada se zanimanje obično iskazuje u odnosu na nastavni sadržaj ili metodu učenja, odnosno poučavanja. (Krapp, 1992, prema: Großmann i Wilde) Ako postoji učenikovo zanimanje za predmet učenja, tada je motivacijska kvaliteta

povezana s ugodnim i pozitivnim osjećajima, sadržajima se učenja pripisuje velika vrijednost i zainteresirani učenik želi o tome znati više. Ovo povezivanje afektivnih i kognitivnih razina može biti odgovorno za održive i kvalitetne ishode učenja. Međutim, učenici imaju dispozicijske preduvjete na koje nastavnik ne može utjecati u kratkom roku. Pojedinačno zanimanje karakterizira mnogo pozitivnih kvaliteta, ali takvo se zanimanje često stječe negdje drugdje, a ne u školi. Pojedinci imaju relativno malo individualnih zanimanja. Nije realno očekivati da škola može kod svakog učenika potaknuti razvoj individualnoga zanimanja za svaki predmet. Umjesto toga, nastavna okruženja trebaju biti poticajnim kontekstom za razvoj situacijskog zanimanja (Krapp, 1992, 1998, Mitchell, 1993, Vogt, 2007, prema: Großmann i Wilde), a takvi poticajni uvjeti učenja proizvode zanimljivost nastave. Vjeruje se da određeni poticajni uvjeti lokalizirani u predmetu učenja mogu privući pozornost, a to mogu biti zanimljivi nastavni materijali koji mogu povećati motivaciju za učenje poglavito poboljšati procese kognitivne obrade (Krapp, 1992, prema: Großmann i Wilde, prema: Bjedov, 2021). Isto tako, to mogu biti i igre koje i sami učenici drže čimbenikom zanimljivosti nastave, odnosno razlogom zbog kojega vole određeni nastavni predmet, rado ga uče i sudjeluju u njegovoj izvedbi. Igra je povezana sa slobodom, samoodređenjem i stvaralaštvom, omogućuje prekidanje svakodnevice, stoga vrlo prikladan metodički postupak u strukovnoj nastavi. Za igru je važan pozitivan ugođaj, opuštenost, sloboda od zapreka i strahova. Važan je i cilj igre u nastavi koji, osim doživljaja uživanja u igri, treba biti promicanje procesa učenja i komuniciranja. Pravila u igri imaju važnu ulogu, iako ne trebaju biti ograničavajuća nego usmjeravajuća.



Igre u nastavi

Pregled tiska

Igra se ostvaruje, ponajprije, dodjeljivanjem učenicima uloge urednika novina koji potom zamišljaju naslovnu stranicu osmišljavajući naslov i cjeloviti njezin izgled. Nakon odabira glavnog naslova, koji može biti tema nastavnog sata, stranica se uređuje različitim pisanim i likovnim prilozima. Gotove se naslovnice izlažu na panou ili školskoj ploči, razgledaju i komentiraju.

Primjer: *Marija Ivić osnovala je Obiteljsko poljoprivredno gospodarstvo*

Na naslovnici se kreiraju različiti prilozi: fotografije, novosti u sadnji poljoprivrednih kultura, tržište, očekivanja...

Darujem ti lijepu riječ

Riječ je o dinamičnom postupku koji uključuje kretnju učenika učionicom. Svim se učenicima na leđa stave papiri na kojima piše: *Mogu... / Ja sam... / Imam...* Krećući se učionicom u krugu, učenici dovršavaju rečenice na leđima drugih. Učenike se može usmjeriti da pišu samo pozitivne misli i lijepe riječi. Kada se završi s pisanjem, natpisi se skidaju s leđa učenika, stavljaju se na pano ili školsku ploču te se razgovara i razmišlja o napisanom.

Vezanje mreže

Učenici sjede u krugu. Jedan učenik ima klupko vune i baca ga drugom učeniku uz izražavanje lijepih želja/misli, odnosno s određenim zadatkom. Klupko se potom baca drugom učeniku, zatim sljedećem i tako redom, uz želje, odnosno izgovaranje određenih pojmova ili rečenica pri čemu nastaje mreža. Vezanje se mreže može završiti tako da se mreža pokušava otplesti pri čemu se klupko baca obrnutim redoslijedom i na kraju vraća prvom učeniku.

> Igrati se znači predati se nekoj vrsti čarolije, samoga sebe glumiti apsolutno Drugome, unaprijed uzeti budućnost, zao svijet činjenica natjerati u laž. U igri, zemaljske stvarnosti sasvim iznenada postaju nešto trenutno i prolazno, nešto što čovjek sada ostavlja iza sebe, nešto čega se čovjek oslobađa i što pokapa u prošlosti. Postupno postaje prihvatljivo ono nezamislivo i nevjerojatno, ulazak u svijet u kojemu vrijede drugi zakoni, kako bi čovjek bio oslobođen svih opterećenja koja ga tlače, kako bi bio slobodan, kraljevski, neometan, božanski.
> (Hugo Rahner, Der spielende Mensch, Einsideln, 1952.)



Kuglični ležaj

Polovica razreda sjedi u vanjskom krugu licem okrenuta prema sredini, a druga polovica sjedi u unutarnjem krugu licem okrenuta prema van. Znači, uvijek dvoje učenika sjedi licem okrenuto jedno drugome. Svi parovi razgovaraju nekoliko minuta o zadanoj temi i nakon toga vanjski se krug pomiče za jedno mjesto udesno. Ponovno se razgovara o zadanoj temi, potom se krug ponovno pomiče i ponovno, sve dok se tema ne iscrpi.

Izvješće o radionici

Učenici raspravljaju o zadanoj temi u manjim skupinama iz različitih perspektiva i svoja stajališta bilježe na plakatu. Po završetku se predstavljaju rezultati svima, zatim se o njima i dalje raspravlja.

Primjer: *Treba li ograničiti jela od rakova i školjki*?

Moguća stajališta: gosta, kuhara, nutricionista…



Igra asocijacije

Poznata igra uključuje prekrivena polja u vodoravnom i okomitom nizu označena slovima abecede i brojevima. Polja se otvaraju tako što učenik izgovara slovo i broj. Nakon otkrivenog polja, učenik može pogađati rješenje stupca i ako pogodi, tada može pogađati i konačno rješenje.

Primjer: *Turistički resursi*

	A	B	C	D
1.	Atlas	motel	morske orgulje	golf
2.	Adriatic	hotel	Dioklecijanova palača	rafting
3.	Integral	depadansa	Iločki vinogradi	dokolica
4.	Ariva	pansion	Muzej krapinskih neandertalaca	alpinizam
	TURISTIČKE AGENCIJE	**UGOSTITELJSKI OBJEKTI**	**TURISTIČKE ATRAKCIJE**	**TURISTIČKE AKTIVNOSTI**
TURISTIČKI RESURSI				

Igra memory

U ovoj je igri važno pamćenje jer učenik mora otkriti točan par pojmova ispisanih ispod para koji otkriva, a koji čine broj i slovo.

A	5	G	4
2	8	6	E
Z	B	C	H
7	D	9	3

Igra domino (kuharski, turistički, slastičarski…)

Učenikovo sudjelovanje u igri ne mora biti samo u njezinu ostvarivanju nego i u njezinoj izradi. U igri domino učenici mogu sami izraditi domino kocke i na plohama ispisati pojmove. Nakon što izmiješaju sve kocke, slažu domino pazeći na slaganje pojmova.

Primjer: *Povijest turizma i prva putovanja*





Križaljka (kuharska, vinska, slastičarska…)

U oblikovanju križaljke kao igre važna je usmjerenost svih pojmova u vodoravnom ili okomitom nizu temi, odnosno ključnoj riječi ili pojmu. Također je moguće da se ispunjavanjem pojmova u vodoravnom nizu dobije ključni pojam u okomitom nizu istaknut ili označen drugom bojom. Ispod križaljke mogu se zadati pitanja na koja učenici odgovaraju upisivanjem u križaljku određenih pojmova u zadani niz ili se mogu oblikovati nedovršene rečenice čiji je završetak pojam ili riječ koje učenici upisuju u odgovarajuće polje u križaljci.

Primjer: *Umaci*

1.			S	O	**U**	B	I	S	E						
2.			NJ	E	**M**	A	Č	K	I						
3.				K	**A**	R	D	I	N	A	L	S	K	I	
4.		B	E	R	**C**	Y									
5.				V	**I**	L	L	E	R	O	I				

1. red: *Kako se zove umak koji se prigotovljuje tako da se prvo sitno sjeckani luk prelije kipućom vodom, a potom prži na rastopljenu maslacu?*
2. red: *Kako se zove baršunasti svijetli umak za čije se prigotovljavanje koristi svijetli temeljac od telećih kosti?*
3. red: *Kako se zove mliječni umak za koji se, osim temeljca od ribe koristi i temeljac od gljiva?*
4. red: *Kako se zove umak koji može imati izvedenicu na mornarski način?*
5. red: *Kako se zove njemački umak koji se spaja s temeljcem od pečurki?*

Na tragu svojih osjećaja

Ova igra uključuje učenikov pokret, odnosno prikazivanje teme položajem tijela. Učenici dobivaju list papira na kojima su ispisane rečenice, primjerice:

Nisu odobrena materijalna sredstva.

Uspjeli smo skuhati dvobojnu juhu.

Zabrinuta sam za ishod projekta.

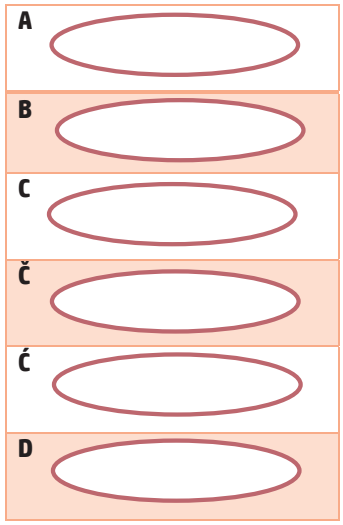
Zar je moguće da se zakon promijenio?

Učenici svojim tijelom, položajem i pokretima, pokazuju osjećaje iskazane navedenim rečenicama.

Moj grb

Igra *moj grb* zahtijeva učenikovu maštovitost i kreativnost. Učenici crtaju vlastiti grb koji treba izraziti nešto od njihove prošlosti, sadašnjosti i perspektivu za budućnost pri čemu je moguća povezanost s budućim zanimanjem: konobar, kuhar, turistički djelatnik… Grb se može podijeliti na polja koja se ukrašavaju slikama. Učenici predstavljaju svoje grbove i ističu na panou.

Abecedni popis ideja



U prazan abecedni popis učenici pišu sve ono čega se sjete u vezi s nekom temom (turizam, kuharstvo…). To mogu biti pojmovi koji počinju odgovarajućim slovima abecede.

Igra pantomime

Svako dramsko prikazivanje u kojemu se sudionici služe samo kretnjama tijela, gestama i mimikom, bez govora. Jedan ili više učenika pokazuje zadanu situaciju ili pojam u 2-3 minute. U pantomimskoj igri pogađanja ustaljeni su znakovi: broj riječi u nazivu ili pojmu, redni broj riječi, veznici, prijedlozi pokazuju se brojem prstiju.

Predmet govori

Svaki učenik donosi na nastavu neki svoj predmet: Vučedolsku golubicu, Bašćansku ploču, kažun…Sjedeći u krugu, svi učenici stavljaju u sredinu ono što su donijeli te u tišini promatraju. Svatko uzima ono što je donio i opisuje u 1. osobi jednine.

Primjer:

Ja sam Markova Vučedolska golubica. Dobio me za rođendan od prijatelja Ivana. Najprepoznatljiviji sam simbol grada Vukovara pokraj kojega se nalazi Vučedol – moje arheološko nalazište.

8. Metodička priprema za nastavni sat

Nastavnikova metodička priprema počinje tijekom inicijalnog obrazovanja u metodičkim kolegijima na diplomskome studiju nastavničkih fakulteta, odnosno u dopunskim izobrazbama. Riječ je o ovladavanju metodičkim znanjem i stjecanju metodičke kompetencije kao dijelu nastavničkih kompetencija ključnih za izvođenje nastave u školi. Metodička se kompetencija drži posebnom kompetencijom koja nastavnicima omogućuje planiranje i iskazivanje ishoda učenja, identifikaciju metodičkih mogućnosti i njihovu primjenu u nastavi, odlučivanje o redoslijedu i grupiranju aktivnosti i zadataka te predviđanje mogućih poteškoća i načina njihova rješavanja. Obuhvaća znanja i vještine posredovanja znanstvenih spoznaja u nastavi određenoga predmeta, drži se fundamentalnom dimenzijom nastave, stječe se iskustvom, praksom te znanjem o tome što učenici trebaju znati te kako im u tome pomoći. Na važnost planiranja nastave treba ukazivati od početka, a to znači izgrađivati pozitivan stav prema planiranju i pripremanju za nastavni sat.

Planiranje i pripremanje za nastavni sat znači nastavnikovo razmišljanje o:

ishodima učenja
nastavnim sadržajima
načinima poučavanja
postupcima vrednovanja

} razmišljanje o učenicima

Takvo planiranje i pripremanje nastave omogućuje nastavniku razmisliti o tome što treba postići i kako to najbolje učiniti. Taj proces ne mora biti linearan, ali se trebaju razmotriti različiti aspekti planiranja nastave. Linearni proces u poučavanju (ili linearno učenje) dobro je strukturirano i osmišljeno te ide od lakšeg k težem, iz jedne nastavne jedinice u drugu. Nelinearno je učenje i poučavanje spontano i ovisi o situaciji.

Pripremanje za nastavu omogućuje vrijednost i produktivnost procesa poučavanja i učenja, a nepripremanje te povremeno i slučajno pripremanje može rezultirati neusmjerenim i neproduktivnim iskustvima učenja. Planiranje i pripremanje za nastavu ni na koji način ne treba biti popis aktivnosti te formalnost (podređenost administrativnim zahtjevima) nego iskustvo nastavnikova profesionalnog razvoja s ciljem jasnog strukturiranja nastave koja aktivno uključuje učenike s ciljem ostvarivanja ishoda učenja. Iz te perspektive treba razmišljati o nastavi i konačno uobličavanje tih aspekata nastave precizirati u napisanoj pripravi. U praksi su često nastavni sadržaji u prvom planu, a fokusiranost se na učenike zasjenjuje. Nastava procesno orijentirana i usmjerena na učenike bit će uspješnija nego ona nastava koja je nefleksibilna, proceduralno nejasna i orijentirana prema nastavniku.

Nastavnikova priprema za nastavni sat predstavlja predaktivno donošenje odluka koje se odvija prije poučavanja i njihovo konačno uobličavanje nastavnik ostvaruje u napisanoj pripravi za nastavni sat. Postoje različiti izvori u kojima su predloženi brojni obrasci za pisanje priprava dajući različite argumente za takve pristupe. Iako ne postoji jedinstveni obrazac koji treba slijediti u planiranju nastave, priprava mora imati istaknute ishode učenja kojima se osigurava učenikovo mjesto u nastavnome satu. Isto tako, neophodno je da se pri izboru metoda poučavanja uobzire učenici i njihove potrebe.

Napisana priprava može biti detaljna i opširna – scenarij nastavnoga sata – ili kratka, sažeta – skica nastavnoga sata. Za svaki nastavni sat nastavnik treba imati napisanu pripravu. Međutim, važno je naglasiti da se nastavnicima treba prepustiti autonomnost u načinu pisanja priprave za svakodnevnu

nastavu te njezinu opsegu pri čemu se može sugerirati koje metodičke aspekte treba obuhvatiti.

Bitne sastavnice pisane priprave:

- **ciljevi** – sadrže ono što učenici trebaju postići po završetku nastave (ishodi učenja)
- **aktivnosti** – opis učeničkih aktivnosti usmjerenih ostvarivanju ishoda učenja
- **mediji** – privlačni, svrhoviti i autentični, njihova uporaba treba ispuniti tri načela: praktičnost, prikladnost i učinkovitost
- **vrednovanje** – izmjeriti ono što je iskazano ishodima učenja, treba biti u skladu s aktivnostima primijenjenima u nastavi.

Ustroj nastavnoga sata praktične nastave:

1. etapa motivacije
2. etapa demonstracije
3. etapa vježbanja
4. etapa provjeravanja ishoda učenja.

Ustroj nastavnoga sata teorijske i praktične nastave:

1. etapa motivacije
2. etapa istraživanja
3. etapa demonstracije
4. etapa vježbanja
5. etapa provjeravanja ishoda učenja.



Primjer napisane priprave za nastavni sat teorijske nastave

RAZRED I ŠKOLA: 1. razred srednje škole

NASTAVNI PREDMET: OSNOVE TURIZMA

PRIPRAVA ZA NASTAVNI SAT TEORIJSKE NASTAVE
(1 školski sat / 45 minuta)

NASTAVNA JEDINICA: Turistički resursi i aktivnosti

ISHODI UČENJA:

Učenik će moći: / Učenik može:

→ opisati turističke resurse (RAZUMIJEVANJE[7]) K[8]
→ razlikovati turističke resurse i turističke aktivnosti (ANALIZA) K
→ analizirati turističke atrakcije (ANALIZA) K
→ usmjereno slušati čujno-vidni zapis (REAGIRANJE) A
→ aktivno sudjelovati u suradničkome učenju (REAGIRANJE) A
→ koordinirano ostvarivati aktivnosti učenja (PRECIZACIJA) P

SADRŽAJ POUČAVANJA I UČENJA: turistički resursi, turističke atrakcije, turističke aktivnosti

AKTIVNOSTI: *igra asocijacije*, usmjereno čitanje udžbeničkoga teksta, *razvrstavanje* u *hijerarhijskoj mapi*, usmjereno slušanje čujno-vidnoga zapisa, *činjenice ili mišljenje*, *pitanja o odgovorima*, *voćna salata*

MEDIJI, NASTAVNA SREDSTVA, POMAGALA, IZVORI: Čorak, Sandra, Vesna Mikačić i Željko Trezner: *Osnove turizma*, udžbenik za 1. razred hotelijersko-turističkih škola za zanimanju hotelijersko-turistički tehničar i turističko-hotelijerski komercijalist, Školska knjiga, Zagreb, 2009., čujno-vidni zapis *Baranja*, poveznica: https://pointerstraveldmc.com/hr/tour/the-waves-of-slavonia-and-baranja, nastavni listić sa zadatkom *činjenice ili mišljenje*, plakat s *igrom asocijacije*

MEĐUPREDMETNE TEME: osobni i socijalni razvoj (OSR), poduzetništvo, održivi razvoj

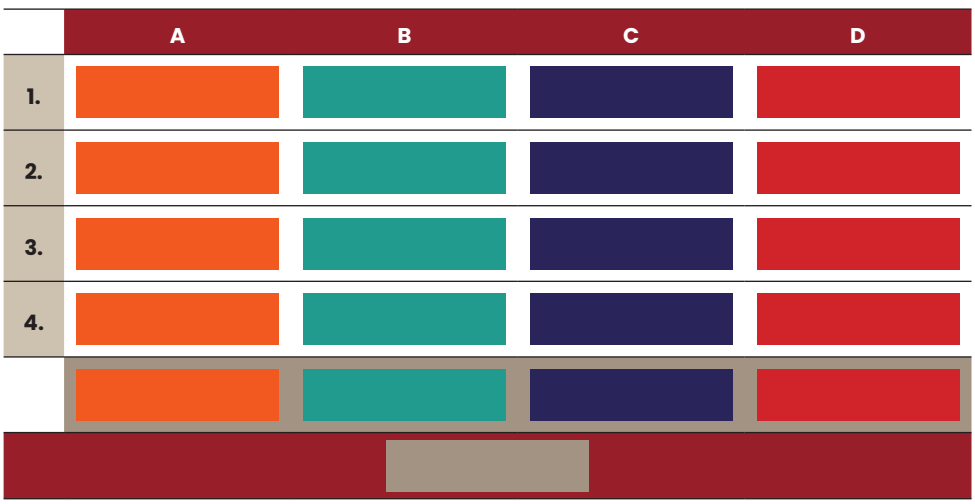
7 Razina učenja prema Bloomovoj taksonomiji.
8 Područje ishoda: K (kognitivno), P (psihomotoričko) i A (afektivno).

NASTAVNE ETAPE	OPIS UČENIČKIH AKTIVNOSTI (obuhvatiti oblike rada, nastavne metode, metodičke postupke...)	ISHODI UČENJA NA RAZINI AKTIVNOSTI (K, A, P)
1. MOTIVACIJA	**1. aktivnost: *igra asocijacije***	
	Učenici u čelnome obliku rada ostvaruju *igru asocijacije* (prilog 1.a) koja se nalazi na plakatu istaknutome na školskoj ploči. Učenici postupno otvaraju polja dolazeći do rješenja svakoga stupca i konačnoga rješenja: (prilog 1b).	Učenik primjenjuje prethodna znanja i iskustva. (K)
	ostvarenost međupredmetne teme: OSR	Učenik aktivno sudjeluje u metodičkoj igri. (A)
2. ISTRAŽIVANJE	**2. aktivnost: rad s udžbenikom (čitanje) uz primjenu metodičkoga postupka razvrstavanja u *hijerarhijskoj mapi***	
	Učenici individualno čitaju tekst o turističkim resursima u svojim udžbenicima (str. 21.) u okviru udžbeničke jedinice *Turistički resursi i aktivnosti*. U bilježnice crtaju hijerarhijsku mapu (prilog 2.a) te postupkom razvrstavanja ispisuju što obuhvaćaju turistički resursi u širem i užem smislu (prilog 2b). Nakon oblikovanja hijerarhijske mape učenici sudjeluju u razgovoru u čelnome obliku rada u kojemu opisuju pojam turističkih resursa.	Učenik opisuje turističke resurse. (K) Učenik aktivno sudjeluje u razgovoru. (A)
	ostvarenost međupredmetne teme: OSR	
	3. aktivnost: usmjereno slušanje i promatranje čujno-vidnoga zapisa *Baranja*	
	Učenici usmjereno slušaju i promatraju čujno-vidni zapis *Baranja* (prilog 3.) usmjerujući pozornost prema turističkim aktivnostima. Individualno, svoju postojeću hijerarhijsku mapu dopunjuju turističkim aktivnostima koje prikazuje čujno-vidni zapis (prilog 4.). Nakon odgledanoga zapisa i dopunjene hijerarhijske mape, u paru razmjenjuju napisano.	Učenik usmjereno sluša čujno-vidni zapis. (A) Učenik prepoznaje turističke aktivnosti. (K)
	ostvarenost međupredmetne teme: OSR, održiv razvoj, poduzetništvo	Učenik aktivno sudjeluje u razgovoru. (A)
	4. aktivnost: činjenice ili mišljenje	
	U individualnom obliku rada učenici ispunjavaju nastavni listić (prilog 5.). Čitajući navedene tvrdnje, pismeno se izjašnjavaju o tome je li riječ o činjenici ili mišljenju. Potom, najprije u paru, a zatim u čelnome obliku rada komentiraju svoje odgovore.	Učenik aktivno sudjeluje u raspravi. (A)
	ostvarenost međupredmetne teme: OSR	
	5. aktivnost: *pitanja o odgovorima*	
	Učenici promatraju niz pojmova u stupcu C koji su predočeni na plakatu u motivacijskoj igri asocijacije i individualno osmišljavaju jedno pitanje koje zapisuju u bilježnicu (prilog 6.a). Potom u paru svaki član para čita/postavlja pitanje drugom članu para koji na pitanje usmeno odgovara (prilog 6.b).	Učenik analizira turističke atrakcije. (K) Učenik aktivno sudjeluje u razgovoru. (A)
	ostvarenost međupredmetne teme: OSR	

3. PROVJERAVANJE	**5. aktivnost: *voćna salata***	
	Učenici su podijeljeni u tri skupine: *turistički resursi, turističke atrakcije* i *turističke aktivnosti*. Unutar skupine učenici metodom razgovora ponavljaju o pojmu koji je naziv skupine (*turistički resursi, turističke atrakcije* i *turističke aktivnosti*). Potom svi učenici sjedaju u krug i nakon svake nastavnikove izgovorene rečenice pojedini članovi određene skupine mijenjaju mjesta. (prilog 7.)	Učenik razlikuje turističke resurse, turističke atrakcije i turističke aktivnosti. (K) Učenik koordinirano zamjenjuje mjesta. (P)
	ostvarenost međupredmetne teme: OSR, održivi razvoj	Učenik aktivno sudjeluje u suradničkom učenju. (A)

1. Prilozi

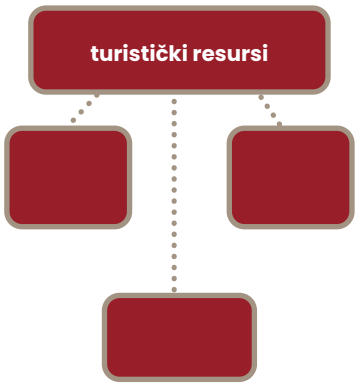
prilog (1.a) – igra asocijacije



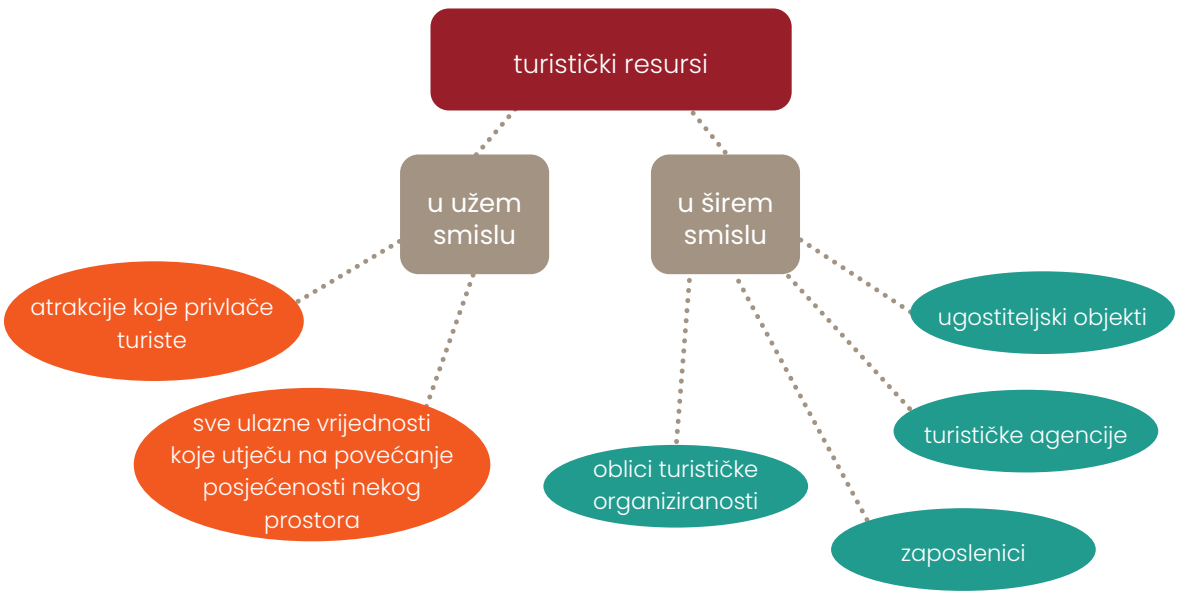
prilog (1.b) – igra asocijacije – rješenja:

	A	B	C	D
1.	Atlas	motel	morske orgulje	golf
2.	Adriatic	hotel	Dioklecijanova palača	rafting
3.	Integral	depadansa	iločki vinogradi	dokolica
4.	Ariva	pansion	Muzej krapinskih neandertalaca	alpinizam
	TURISTIČKE AGENCIJE	**UGOSTITELJSKI OBJEKTI**	**TURISTIČKE ATRAKCIJE**	**TURISTIČKE AKTIVNOSTI**
TURISTIČKI RESURSI				

prilog (2.a) – hijerarhijska mapa



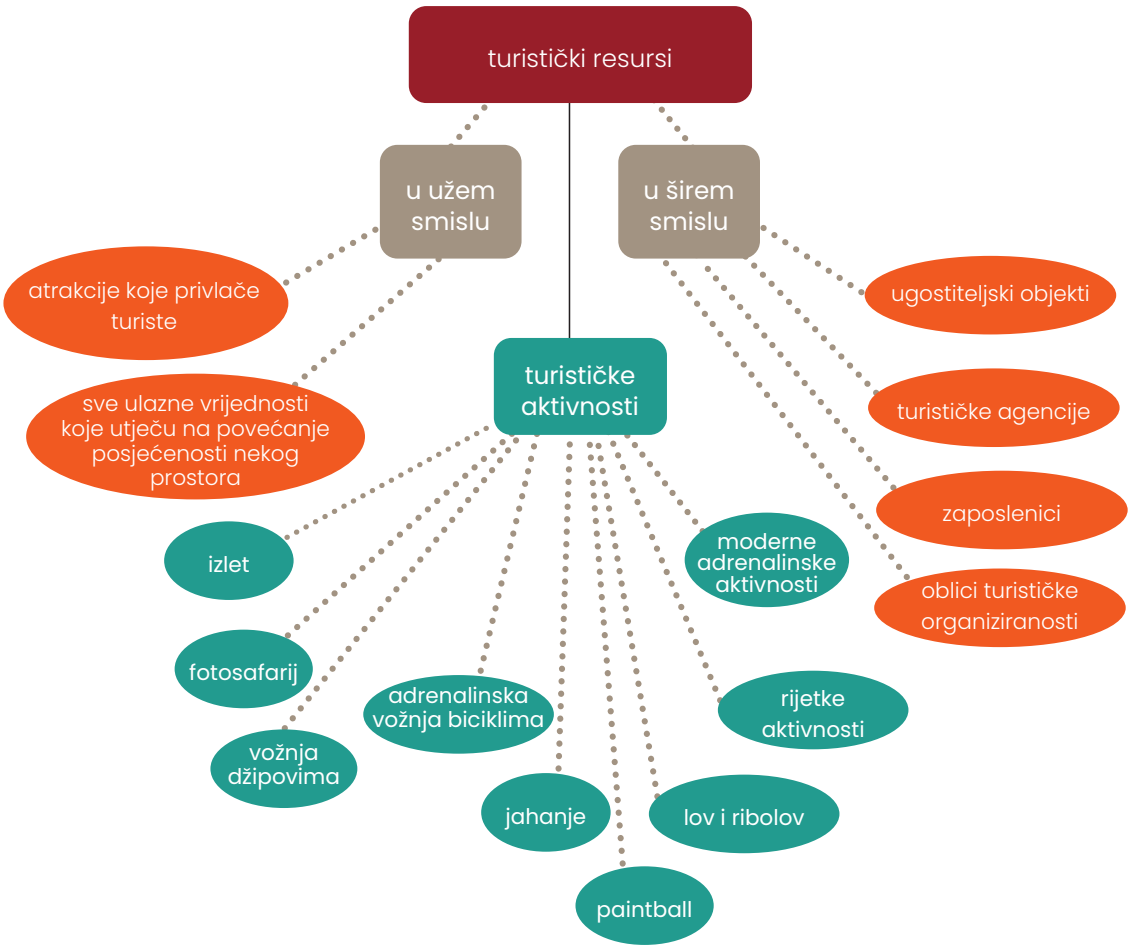
prilog (2.b) – moguća učenička hijerarhijska mapa nastala postupkom razvrstavanja pri čitanju udžbeničkoga teksta:



prilog (3.) – dokumentarni film *Baranja*, poveznica:

https://pointerstraveldmc.com/hr/tour/the-waves-of-slavonia-and-baranja

prilog (4.) – moguća (bojom) dopunjena učenička hijerarhijska mapa nastala postupkom razvrstavanja:



prilog (5.a) – nastavni listić sa zadatkom: činjenice ili mišljenje

Zadatak:

Pozorno pročitajte tvrdnje istaknute u prvom stupcu. Razmislite i procijenite pripada li navedena tvrdnja činjenici ili mišljenju. Svoj odgovor označite u odgovarajućem polju stavljajući znak +. Možete se služiti udžbenikom i drugim izvorima.

tvrdnja	činjenica	mišljenje
Turističke atrakcije privlače turiste u dokolici.		
Turističke aktivnosti nisu uvijek povezane s dokolicom.		
Turizam se često poistovjećuje s turističkom rekreacijom.		
Morske orgulje pripadaju turističkoj atrakciji.		
Svijet je poput knjige. Oni koji ne putuju pročitali su samo jednu stranicu. Sv. Augustin		

prilog (5.b) – nastavni listić sa zadatkom: činjenice ili mišljenje – rješenja:

tvrdnja	činjenica	mišljenje
Turističke atrakcije privlače turiste u dokolici.		+
Turističke aktivnosti nisu uvijek povezane s dokolicom.	+	
Turizam se često poistovjećuje s turističkom rekreacijom.		+
Morske orgulje pripadaju turističkoj atrakciji.	+	
Svijet je poput knjige. Oni koji ne putuju pročitali su samo jednu stranicu. Sv. Augustin		+

prilog (6.a) – pojmovi iz motivacijske igre asocijacije za *pitanja o odgovorima*:

pojmovi – odgovori
morske orgulje
Dioklecijanova palača
iločki vinogradi
Muzej krapinskih neandertalaca

prilog (6.b) – pojmovi iz motivacijske igre asocijacije za *pitanja o odgovorima* – moguća učenička pitanja:

pojmovi – odgovori	pitanja:
morske orgulje	Na koji način sviraju morske orgulje?
Dioklecijanova palača	Koliko je stara Dioklecijanova palača?
iločki vinogradi	Koje se sorte grožđa uzgajaju u iločkim vinogradima?
Muzej krapinskih neandertalaca	Koja je najveća atrakcija u Muzeju krapinskih neandertalaca?

prilog (7.) – primjeri nastavnikovih tvrdnja za *voćnu salatu*:

1. skupina: ***turistički resursi***	**2. skupina:** ***turističke atrakcije***	**3. skupina:** ***turističke aktivnosti***
U primorskim mjestima odličan je sustav informiranja.	Na otoku se Visovcu nalazi najmanja knjiga na svijetu.	Da bi bili uočljiviji za brodice, ronioci na dah uz sebe moraju imati ronilačku plutaču.
Pelješki most omogućuje prometnu povezanost Hrvatske.	Skradinski buk privlači mnogobrojne turiste diljem svijeta.	Za let balonom nije potrebna obuka osim nekoliko naputaka prije polijetanja.
Na našoj je obali velika osobna sigurnost.	Muzej Vučedolske kulture pruža interaktivne sadržaje.	Unikatne rukotvorine mogu se izraditi iskušavanjem novih tehnika rada.
Mnogobrojni parkovi i šume čine našu Hrvatsku vrlo privlačnom.	Licitarska srca najčešće se kupuju u blagdanskim danima.	„Dođite i pridružite nam se u mirisnom svijetu kuhanja na tečaju kuhanja za početnike.“



Primjer napisane priprave za nastavne sate teorijske i praktične nastave

RAZRED I ŠKOLA: 2. razred srednje škole

NASTAVNI PREDMET: KUHARSTVO 2

PRIPRAVA ZA NASTAVNE SATE TEORIJSKE I PRAKTIČNE NASTAVE
(6-7 školskih sati / 270-315 minuta)

NASTAVNA JEDINICA: Jela po narudžbi – teleći medaljoni u krem umaku

ISHODI UČENJA:

Učenik će moći: / Učenik može:

razlikovati jela po narudžbi od gotovih jela (ANALIZA[9]) K[10]
imenovati namirnice za teleće medaljone u krem umaku (ZNANJE) K
povezati korake u procesu prigotovljavanja telećih medaljona u krem umaku (USAVRŠAVANJE) P
prigotoviti jelo po narudžbi teleći medaljoni u krem umaku (NATURALIZACIJA) P
sudjelovati u suradničkom učenju (REAGIRANJE) A

SADRŽAJ POUČAVANJA I UČENJA: jela po narudžbi, teleći medaljoni, krem umak

AKTIVNOSTI: metodički postupak *znam / želim znati / naučio sam*, *INSERT* postupak, *intervju u tri koraka*, *dvostruki dnevnik*, učenje *poučavanjem i pomaganjem*, učenje *refleksijom*, *Vennov dijagram*, usmjereno slušanje čujno-vidnog zapisa, *konceptualna tablica*

MEDIJI, NASTAVNA SREDSTVA, POMAGALA, IZVORI: Žuvela, Josip: *Kuharstvo 2*, udžbenik za drugi razred ugostiteljske i turističko hotelijerske škole, VIII. izdanje, tiskara Pavleković, Dubrovnik, 1999., čujno-vidni zapis *Teletina u krem umaku*, poveznica: https://www.youtube.com/watch?v=0QyLpKiuoFA, nastavni listići sa zadatcima: *znam/želim znati/naučio sam*, *dvostruki dnevnik*, tablica sa zadatcima o kušanju telećih medaljona u krem umaku, tablica sa zadatkom učenja refleksijom, *konceptualna tablica*.

MEĐUPREDMETNE TEME: osobni i socijalni razvoj (OSR), zdravlje, učiti kako učiti (UKU)

9 Vidjeti bilješku 7.
10 Vidjeti bilješku 8.

NASTAVNE ETAPE	OPIS UČENIČKIH AKTIVNOSTI (obuhvatiti oblike rada, nastavne metode, metodičke postupke...)	ISHODI UČENJA NA RAZINI AKTIVNOSTI (K, A, P)
1. MOTIVACIJA	**1. aktivnost: metodički postupak *znam /želim znati / naučio sam***	
	Učenici u individualnom obliku rada ispunjavaju prvi stupac tablice *znam / želim znati / naučio sam*, a potom i drugi stupac (prilog 1.a). U čelnom obliku rada učenici izlažu i komentiraju napisano.	Učenik primjenjuje prethodna znanja i iskustva. (K)
	ostvarenost međupredmetne teme: OSR	Učenik aktivno sudjeluje u razgovoru. (A)
2. ISTRAŽIVANJE	**2. aktivnost: čitanje udžbeničkoga teksta uz *INSERT* postupak**	
	Učenici individualno čitaju tekst o jelima po narudžbi u svojim udžbenicima na stranici 195. bilježeći na rubnici jedan od četiriju znakova *INSERT* postupka. Također, u posljednji stupac tablice *znam / želim znati / naučio sam* ispisuju sve ono što su na rubnici udžbenika označili znakom +, a što im je novo i što su naučili čitajući tekst (prilog 1.b).	Učenik opisuje jela po narudžbi prema različitim klasifikacijama, odnosno kriterijima. (K)
	ostvarenost međupredmetne teme: OSR	
	3. aktivnost: *intervju u tri koraka*	
	U skupinskome radu učenici (tročlane skupine) razmjenjuju napisano, komentiraju i ostvaruju *intervju u tri koraka* postavljajući i odgovarajući na pitanja koja su na rubnici udžbenika označili kao dvojbeno, nejasno – znakom ? (prilog 2.). Svaka skupina izlaže svoja pitanja i odgovore te što su naučili, odnosno napisali u posljednji stupac tablice *znam / želim znati / naučio sam*. Potom u čelnome radu učenici sudjeluju u razgovoru.	Učenik aktivno sudjeluje u raspravi i suradničkom učenju. (A)
	ostvarenost međupredmetne teme: OSR, UKU, zdravlje	
3. DEMONSTRACIJA	**4. aktivnost: *dvostruki dnevnik***	
	Promatrajući nastavnikovu demonstraciju pripremanja jela po narudžbi *teleći medaljoni u krem umaku,* učenici u individualnom obliku rada ispunjavaju dvostruki dnevnik. S lijeve strane dvostrukoga dnevnika prvi učenički par promatra i bilježi koje namirnice nastavnik koristi (prilog 3.a), drugi par bilježi korake prigotovljavanja jela (prilog 3.b), a treći par bilježi vrijeme potrebno za pojedine korake prigotovljavanja jela (prilog 3.c). S desne strane dvostrukoga dnevnika učenici bilježe svoje komentare i pitanja. Po završetku nastavnikove demonstracije učenici najprije u paru komentiraju svoje zapise s lijeve i desne strane dnevnika, a potom s ostalim učenicima i s nastavnikom.	Učenik imenuje namirnice za teleće medaljone u krem umaku. (K) Učenik povezuje korake u procesu prigotovljavanja telećih medaljona u krem umaku . (P) Učenik aktivno sudjeluje u raspravi i suradničkom učenju. (A)
	ostvarenost međupredmetne teme: OSR, UKU, zdravlje	

4. VJEŽBANJE	**5. aktivnost: *učenje poučavanjem i pomaganjem* radom u paru** Metodom učenja poučavanjem i pomaganjem učenici u paru vježbaju prigotovljavanje *telećih medaljona u krem umaku*. Prvi učenik para priprema meso i rižu / meso i krutone[11], a drugi učenik para priprema sastojke za krem umak. Prvi učenik para prži medaljone, drugi učenik para pravi krem umak. Nakon toga oboje pirjaju rižu na maslacu / prave krutone. Na kraju prigotovljavanja zajednički dekoriraju i poslužuju jelo. ostvarenost međupredmetne teme: OSR, UKU, zdravlje **6. aktivnost: kušanje telećih medaljona u krem umaku** Svaki učenik kuša prigotovljeno jelo u svom tanjuru – jedno jelo ima prilog rižu, drugo krutone. Analizirajući jelo, učenici uključuj svoja osjetila (vida, mirisa, okusa) i bilježe opažanja na nastavnome listiću (prilog 4.a i 4.b). Potom u čelnome radu učenici sudjeluju u razgovoru. ostvarenost međupredmetne teme: OSR, zdravlje **7. aktivnost: *učenje refleksijom*** Učenici u individualnom obliku rada refleksivno analiziraju i revidiraju te pismeno bilježe svoja razmišljanja o iskustvu prigotovljavanja jela (prilog 5.a i 5.b), a potom u paru diskutiraju. Svaki učenički par iznosi svoja iskustva drugim učenicima. ostvarenost međupredmetne teme: OSR	Učenik prigotovljava jelo po narudžbi teleći medaljoni u krem umaku. (P) Učenik aktivno sudjeluje u raspravi i suradničkom učenju. (A) Učenik povezuje korake u procesu prigotovljavanja telećih medaljona u krem umaku. (P) Učenik aktivno sudjeluje u suradničkom učenju. (A) Učenik aktivno sudjeluje u suradničkom učenju. (A)
5. PROVJERAVANJE	**8. aktivnost: Vennov dijagram** U čelnome obliku rada učenici ispunjavaju Vennov dijagram (jela po narudžbi i gotova jela) nacrtan na školskoj ploči (prilog 6.). ostvarenost međupredmetne teme: OSR **9. aktivnost: usmjereno promatranje čujno-vidnoga zapisa *teletina u krem umaku*** Promatrajući čujno-vidni zapis prigotovljavanja *teletine u krem umaku* (prilog 7.), učenici u individualnom obliku rada ispunjavaju konceptualnu tablicu (prilog 8.a i 8.b) uspoređujući dva jela: *teleći medaljoni u krem umaku* i *teletina u krem umaku*. Po završetku prikaza čujno-vidnog zapisa učenici u čelnome obliku rada diskutiraju o sličnostima i razlikama. ostvarenost međupredmetne teme: OSR, zdravlje	Učenik razlikuje jela po narudžbi od gotovih jela. (K) Učenik aktivno sudjeluje u suradničkom učenju. (A) Učenik uspoređuje teleće medaljone u krem umaku i teletinu u krem umaku. (K) Učenik povezuje korake u procesu prigotovljavanja jela. (P) Učenik aktivno sudjeluje u raspravi i suradničkom učenju. (A)

11 Jedan učenički par priprema rižu kao prilog, drugi učenički par priprema krutone kao prilog.

1. Prilozi

prilog 1.a – tablica znam / želim znati / naučio sam – mogući učenički zapisi u prva dva stupca

JELA PO NARUDŽBI		
ZNAM (Što mislimo da znamo?)	**ŽELIM ZNATI (Što želimo znati?)**	**NAUČIO SAM (Što smo naučili?)**
• naručuju se u restoranu ili hotelu • mesna jela • riblja jela	• koliko traje prigotovljavanje • koje su specifičnosti jela po narudžbi • od kojih se dijelova mesa rade • koji su tehnološki postupci pripreme	

prilog 1.b – tablica znam / želim znati / naučio sam – dopunjena mogućim učeničkim zapisima u trećem stupcu

JELA PO NARUDŽBI		
ZNAM (Što mislimo da znamo?)	**ŽELIM ZNATI (Što želimo znati?)**	**NAUČIO SAM (Što smo naučili?)**
• naručuju se u restoranu ili hotelu • mesna jela • riblja jela	• koliko traje prigotovljavanje • koje su specifičnosti jela po narudžbi • od kojih se dijelova mesa rade • koji su tehnološki postupci pripreme	• prigotovljavaju se na zahtjev gosta prema jelovniku • ograničeno vrijeme prigotovljavanja: 20-30 minuta • koriste se mlada i meka mesa: teletina, janjetina, perad i svinjetina – I. i II. kategorije (dijelovi buta i kare) • potrebna je izuzetna stručnost i brzina kuharskog osoblja • tehnološki procesi: prženje, sotiranje, pohanje, pečenje i kuhanje • za jela po narudžbi pogodna su mesa riba, rakova, školjki, mekušaca • jela po narudžbi mogu se prigotoviti i od jaja, riže, tjestenine, povrća i voća

prilog 2. – moguća učenička pitanja na rubnici udžbenika označena znakom **?**

☺ Koje je to kraće vrijeme prigotovljavanja jela po narudžbi od 20 minuta?
☺ Koja se jela mogu prigotoviti u kraćem vremenu od 20 minuta?
☺ Kojim se tehnološkim procesom može u najkraćem vremenu prigotoviti jelo po narudžbi?
☺ Kako se jela po narudžbi mogu prigotoviti od jaja, riže, tjestenine, povrća i voća?

prilog 3.a – dvostruki dnevnik – mogući navodi i komentari prvoga učeničkog para

1. učenički par – teleći medaljoni u krem umaku – korištene namirnice	
navodi iz demonstracije	**komentari**
• teleća pisana pečenica • ulje • brašno • tamni temeljac od teleće kosti • kiselo vrhnje • bijelo vino • limun • peršinov list • bijeli kruh • papar • sol	• meso izgleda svježe i odlične je boje • sve su namirnice jednostavne i lako dostupne • umjesto peršinova lista možda bi se mogao koristi neki dugi začinski list?

prilog 3.b – dvostruki dnevnik – mogući navodi i komentari drugoga učeničkog para

2. učenički par – teleći medaljoni u krem umaku – koraci u prigotovljavanju jela	
navodi iz demonstracije	**komentari**
1. rezanje mesa na medaljone 2. prženje medaljona u tavi na ulju 3. vađenje medaljona na tanjur 4. ulijevanje bijelog vina u tavu 5. dodavanje temeljca 6. dodavanje kiselog vrhnja i limunovog soka 7. dodavanje medaljona u umak 8. pirjanje riže na maslacu 9. izrada krutona 10. dekoriranje jela na tanjuru 11. posluživanje jela	• za rezanje mesa uvijek je dobro imati oštar nož • važno je kratko pržiti medaljone • u pripremi krem umaka obratiti pozornost na to kada nešto treba prokuhati, a kada ne • je li kiselo vrhnje s limunovim sokom previše kiselosti?

prilog 3.c – dvostruki dnevnik – mogući navodi i komentari trećega učeničkog para

3. učenički par – teleći medaljoni u krem umaku – vrijeme za svaki korak u prigotovljavanju jela	
navodi iz demonstracije	**komentari**
1. rezanje mesa na medaljone 2. prženje medaljona u tavi na ulju 3. vađenje medaljona na tanjur 4. ulijevanje bijelog vina u tavu 5. dodavanje temeljca 6. dodavanje kiselog vrhnja i limunovog soka 7. dodavanje medaljona u umak 8. pirjanje riže na maslacu 9. izrada krutona 10. dekoriranje jela na tanjuru 11. posluživanje jela	

prilog 4.a – nastavni listić sa zadatkom o kušanju telećih medaljona u krem umaku

Zadatak:

Analizirajte pojedinačne sastojke prigotovljenoga jela te jelo u cjelini uključujući osjetila vida, mirisa i okusa. Svoja opažanja napišite u tablicu.

teleći medaljoni u krem umaku	osjetilo vida vizualna opažanja	osjetilo mirisa olfaktivna opažanja	osjetilo okusa gustativna opažanja
meso			
umak			
riža			
krutoni			
cjelokupno jelo			

prilog 4.b – nastavni listić sa zadatkom o kušanju telećih medaljona u krem umaku – mogući učenički odgovori

teleći medaljoni u krem umaku	osjetilo vida vizualna opažanja	osjetilo mirisa olfaktivna opažanja	osjetilo okusa gustativna opažanja
meso	svijetlo	ugodna mirisa	mekano
umak	bjelkast	kiselkast	kremast
riža	bijela	neutralna	aldente
krutoni	tamni	na rubu zagorenosti	(pre)pečeni
cjelokupno jelo	skladnost boja	privlačnoga mirisa	ukusno

prilog 5.a – nastavni listić za učenje refleksijom

Zadatak:

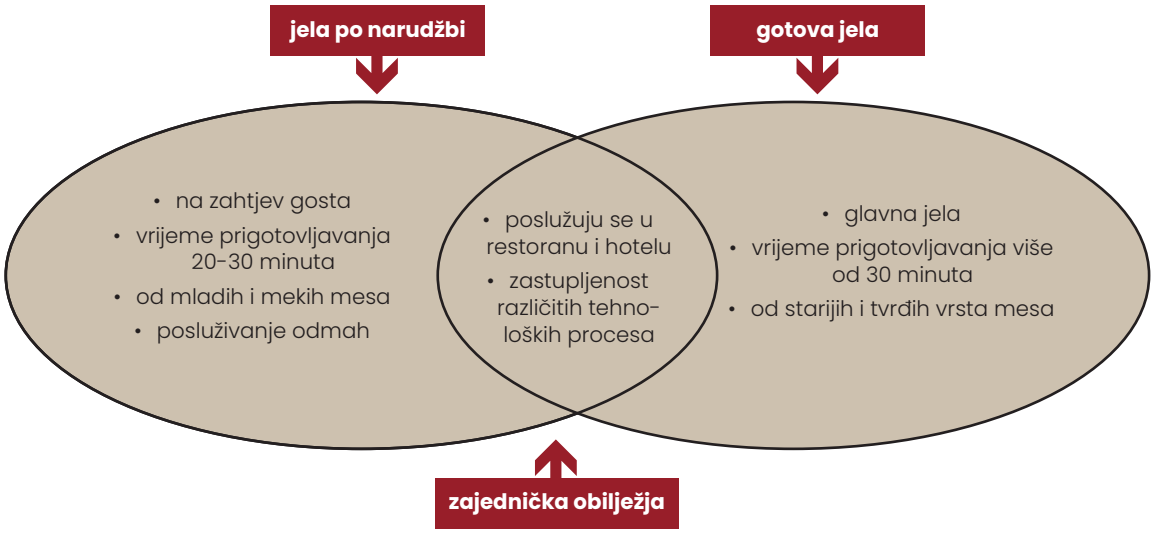
Analizirajte svoj rad prema navedenim kategorijama u tablici. Navedite svoja razmišljanja u obliku ključnih riječi, skupa riječi, crteža ili znaka.

rad u paru	učenje poučavanjem i pomaganjem	analiza tijeka rada	odluke za budući rad
☺			

prilog 5.b – nastavni listić za učenje refleksijom – moguća rješenja:

rad u paru	učenje poučavanjem i pomaganjem	analiza tijeka rada	odluke za budući rad
☺	drago mi je kada možemo učiti jedni od drugih i pomagati	vrlo smo skladno radili u paru, sve je bilo dobro, osim što su nam krutoni malo zagorjeli, moramo drugi put pripaziti	• rad u paru ili skupini trebamo i dalje primjenjivati • vrijeme za prigotovljavanje jela treba dobro planirati • dok se jelo peče ili kuha, trebamo nadzirati i paziti i ništa drugo raditi

prilog 6. – Vennov dijagram



prilog 7. – čujno-vidni zapis teletina u krem umak, poveznica:

https://www.youtube.com/watch?v=0QyLpKiuoFA

prilog 8.a – konceptualna tablica – teleći medaljoni u krem umaku i teletina u krem umaku

	dio mesa	umak	prilog	ukrašavanje
teleći medaljoni u krem umaku	teleća pisanica - medaljoni	ulje, brašno, tamni temeljac od teleće kosti, kiselo vrhnje, bijelo vino, limun	riža ili krutoni	peršinov list
teletina u krem umaku	teleći file – trakice	vino, smeđi šećer, senf, luk, ulje, limunov sok, vrhnje za kuhanje, galangal u prahu	kuhana zrna pira ili kuhana pirova tjestenina	peršinov list

prilog 8.b – mogući učenički odgovori u konceptualnoj tablici

	dio mesa	umak	prilog	ukrašavanje
teleći medaljoni u krem umaku	teleća pisanica - medaljoni	ulje, brašno, tamni temeljac od teleće kosti, kiselo vrhnje, bijelo vino, limun	riža ili krutoni	peršinov list
teletina u krem umaku	teleći file – trakice	vino, smeđi šećer, senf, luk, ulje, limunov sok, vrhnje za kuhanje, galangal u prahu	kuhana zrna pira ili kuhana pirova tjestenina	peršinov list

9. Retorički kompetentan nastavnik

> Pravi govornik mora istražiti, čuti, pročitati i raspravljati o cjelokupnim sadržajima koja su područja njegove djelatnosti, predmet njegova proučavanja. Elokvencija je jedna od vrhunskih vrlina (...) i što je ta sposobnost jača, to je potrebnije kombinirati je s integritetom i vrhunskom mudrošću. Ako se osobama lišenih tih vrlina daruje tečnost govora, neće se od njih napraviti govornika... (Cic. De or. 3.14.54–55, prema: Žmavc, 2021)

Slijed govora nije samo linearan – od osmišljavanja plana do izvršenja i provedbe, nego je u svakom pojedinom dijelu orijentiran na prošlost, u smislu govornikove kompetencije, znanja i vještina te postojećega iskustva, te prema budućnosti, ono što govornik želi postići ili promijeniti kod slušatelja ili s njima i uvijek se izvodi u sadašnjosti kao konkretna elokucija, dakle provedba. (Žmavc, 2021)

Retorička perspektiva nastavne komunikacije

Ako bi se na nastavnu komunikaciju gledalo s aspekta klasične retoričke perspektive, moglo bi se u najširem smislu govoriti o kontekstu provedbe svih pedagoških aktivnosti. (Žagar i sur., 2018, prema: Žmavc, 2021) Međutim, u konkretnijem smislu, nastavna se komunikacija drži temeljnom komponentom nastavnikove struke. Riječ je o slici koja odražava nastavnikovo profesionalno znanje, njegove izvedbene sposobnosti koje se odnose na to kako kompetentno funkcionirati u nastavnom okruženju te nastavnikove osobine – kakav je nastavnik ili kakav bi trebao biti. Drugim riječima, smatrati nastavnika govornikom znači percipirati njegov rad složenim procesom u kojemu nastavnik, kao vjerodostojan pojedinac kritički razmišlja putem jezika i načela njegova korištenja uz uspješnu provedbu zacrtanih obrazovnih ciljeva te zajedničko kreiranje obrazovnih politika u interakciji s različitim dionicima u različitim kontekstima. (Žmavc, 2021) U tom kontekstu dolazi do izražaja nastavnikov pedagoški autoritet kao odnosna vezu između njega i učenika u kojoj korištenje jezika i njegovi učinci osobito dolaze do izražaja, stoga iz te retoričke perspektive možemo govoriti o retorici pedagoškog autoriteta. (Bingham 2008, prema: Žmavc, 2021) Te okolnosti uključuju važnost nastavnikove svjesne uporabe jezika u nastavnome procesu što predstavlja jedan od ključnih elemenata njegova profesionalnog rada. Iako nastavnik i učenik uspostavljaju odnos reciprociteta, uspjeh toga odnosa jednako ovisi o lingvističkom izboru i nastavnika i učenika.

> Autoritet se ne događa dok mi, slušatelj i govornik, ne uđemo u odnos... Nitko od nas nema autoritet. Nitko od nas ne podliježe autoritetu. Umjesto toga, stvaramo odnos autoriteta unutar govora i unutar slušanja. Odnos autoriteta bio bi nepotpun bez slušatelja. Bilo bi nepotpun bez zvučnika. Govoriti nikome znači biti izvan autoriteta. Slušati nikoga znači biti izvan autoriteta. (Bingham 2008, prema: Žmavc, 2021)

Nastavnik nema / ne stječe / gubi autoritet sam po sebi, nego mu učenici daju autoritet u komunikacijskoj interakciji interpretacijom onoga što se izražava. Autoritet je odnos koji se uspostavlja komunikacijom i u kojemu nastavnik i učenik postaju "stranice koje nedostaju" onih tekstova koji su predmet poučavanja i imaju veću važnost nego sam sadržaj poučavanja i učenja. Retorički kompetentan nastavnik uvjerljiv je i vrijedan povjerenja te u kontekstu nastavnoga procesa uvijek je svjestan specifičnosti aktualne retoričke situacije koja zahtijeva odgovarajuću prilagodbu govora prema očekivanjima, znanju i mentalnim slikama učenika. To je nastavnik koji učenike prepoznaje i doživljava kao ravnopravne sugovornike u smislu uzajamnoga poštovanja te pokazuje zanimanje za njih. (prema: Žmavc, 2021)

Aristotel kaže da se govorom može uvjeriti na tri načina:

1) iskazivanjem vjerodostojnih karakternih osobina govornika

2) izazivanjem emocija u publici i

3) navođenjem razloga za određenu izjavu. (prema: Žmavc, 2021)

Teorija ih je retorike kasnije nazvala starogrčkim terminima: ethos, pathos i logos, a njihova konceptualizacija ima dugu i svestranu tradiciju. U širem smislu, retorička sredstva uvjeravanja mogu se definirati kao tri blisko povezane strategije upotrebe jezika. One se ili temelje na subjektivnim sredstvima formulacije (etos i patos) i uvijek ovise o govorniku i o slušatelju ili proizlaze iz objektivnih pravila i postupaka valjane argumentacije (logosi) koji su neovisni od govornika i publike. Iz te retoričke perspektive pedagoški se autoritet uspostavlja kao rezultat govornikove uvjerljivosti i interakcijom između nastavnika, učenika i nastavnih sadržaja prvenstveno određenima trima retoričkim strategijama uvjeravanja: etos – govornik, patos – slušatelji i logos – učenje, sadržaj. (Žmavc, 2021)

Obilježja nastavnika govornika

Nastavnika govornika obilježuje: govorna spretnost, usmjerenost učenicima i opuštenost. Nastavnikova govorna spretnost bolje privlači i zadržava učenikovu pozornost, učenici lakše prate nastavu i zanimljivija im je. Također, govornom spretnosti nastavnik postiže djelotvornije razumijevanje te učenikovu veću motivaciju i bolje prihvaćanje nastavnika. Kada je riječ o opuštenosti, tada to znači da nastavnik ima samopouzdanje, ne osjeća strah nego smirenost i u neugodnim situacijama. Međutim, strah su i sram osjećaji nelagode koji mogu biti uvjetovani (točnom ili netočnom) procjenom vlastitih nedostataka koji će, moguće, izazvati kritiku ili porugu ako ih se ne skrije, zatim predviđanjem opasnosti (moguća pitanja u čije odgovore nastavnik nije siguran) te nedovoljnom pripremljenosti. U toj se situaciji događaju psihičke promjene, poput, osjećaja neugodnosti, panike, praznine u glavi, općega zaborava i tjelesne promjene, poput, sušenja usana, osjećaja "knedle" u grlu, grča trbušnih mišića, slabosti u nogama, lupanja srca, plitkog ubrzanog disanja i slično.

Kako se osloboditi straha?

Prije svega, važno je poticati osobnu vedrinu i samopouzdanje te se ne precjenjivati, ali ni podcjenjivati. Isto tako, vježbe protiv govorničkoga straha vrlo su utjecajan način kako se osloboditi straha u govoru: govorničko školovanje, vježbe s kamerom ili diktafonom, vježbe za glas i izgovor (protezanje, zijevanje, opuštanje, duboko disanje...). (Škarić, 2008) Naravno, znanje i stručnost te planiranje i priprema nastavniku najviše mogu pridonijeti nastavnikovoj opuštenosti i sigurnosti u nastavi.





10. Vrednovanje učenika u nastavi

Tri su osnovna pristupa vrednovanju: vrednovanje za učenje, vrednovanje kao učenje i vrednovanje naučenoga.

Vrednovanje za učenje obuhvaća proces koji se ostvaruje tijekom učenja i poučavanja, a označuje prikupljanja informacija o učenju kao i interpretaciju tih informacija s namjerom unaprjeđivanja procesa učenja (učenik) i poučavanja (nastavnik). To znači da ovaj pristup vrednovanju omogućuje i učeniku i nastavniku uvid o razini ovladanosti znanjima i vještinama (kompetencijama) u odnosu na ishode učenja zadane kurikulom. (Smjernice, MZO, 2020)

Za *vrednovanje za učenje* mogu se koristiti tzv. izlazne kartice koje učenik treba ispuniti odgovarajućim podatcima i koje se mogu različito oblikovati.

Primjer:

naučio sam:	
primjer primjene naučenog:	
nisam razumio:	

Vrednovanje kao učenje podrazumijeva učenikovu aktivnu uključenost u proces učenja uz nastavnikovu podršku s ciljem poticanja učenikova samostalnog i samoregulirajućeg pristupa učenju. (Smjernice, MZO, 2020)

Primjer: *Umna mapa*

SASTAVNICE ZA VREDNOVANJE	U POTPUNOSTI OSTVARENO 2 boda	DJELOMIČNO OSTVARENO 1 bod	POTREBNO DORADITI 0 bodova
Tekstualni dio	Učenik je imenovao svaki podatak, svaku podtemu.	Učenik je djelomično imenovao podatke, odnosno podteme.	Učenik nije imenovao podatke, odnosno podteme.
Uporaba boja	Učenik se koristio različitim bojama u izradi umne mape pri čemu je sve podteme označio određenom bojom.	Učenik se djelomično koristio bojama u izradi umne mape pri čemu nije sve podteme označio određenom bojom.	Učenik se nije koristio bojama u izradi umne mape.
Oslikavanje glavne teme i podtema	Učenik je oslikao temu i sve istaknute podteme.	Učenik je oslikao glavnu temu, ali ne i podteme.	Učenik nije oslikao glavnu temu ni podteme.

Vrednovanje naučenog, označuje sumativno vrednovanje čijim je ciljem procjena ostvarenosti ishoda učenja i koje rezultira ocjenom (Smjernice, MZO, 2020). Ta procjena, odnosno provjeravanje, može biti usmeno i pismeno.

Usmeno se provjeravanje može ostvariti u obliku razgovora, učenikova izlaganja ili nastupa. Ako nastavnik postavlja pitanja u usmenom provjeravanju, tada ona trebaju biti djelotvorna, a to znači precizna i učeniku razumljiva te progresivna u smislu postupnoga povećavanja spoznajne razine nizanjem pitanja višega reda.

U pismenom je provjeravanju važno unaprijedno planiranje pitanja i usmjerenost ishodima učenja. Ako je riječ o usmjerenosti na činjenice, tada će nastavnik očekivane ishode provjeravati memorijskim pitanjima kojima se od učenika očekuje činjenično znanje, odnosno nabrajanje određenih sadržaja. Ako se nastavnik usmjeruje na dublje razumijevanje, tada će ishode provjeravati problemskim zadatcima ili zadatcima koji zahtijevaju zaključivanje, analiziranje, uspoređivanje i slično. Znači, planiranje je pitanja neophodno i uključuje planiranje što će se mjeriti i koliko će se pitanja odnositi na pojedine di-

jelove nastavnih sadržaja. U tom smislu potrebno je unaprijed izraditi tzv. tablicu specifikacije. (Vizek Vidović i sur., 2014)

Primjer: *Oblici i vrste turizma*

Tablica specifikacije za pismenu provjeru
Oblici i vrste turizma

SADRŽAJ ISPITA	turistički motivi	oblici turizma	vrste turizma
poznavanje činjenica i termina	2	3	2
primjena znanja	5	5	5
analiza i sinteza	3	3	3
UKUPNO ZADATAKA:	13	13	10

Tablica specifikacije ima pozitivne aspekte. Prije samoga provjeravanja, nastavnikova zajednička analiza s učenicima pomoći će učenicima bolje razumjeti što se od njih očekuje, a nakon provedenoga provjeravanja tablica specifikacije omogućuje nastavniku bolji uvid u učenička znanja, odnosno postignuća. Duljinu pismene provjere, odnosno broj zadataka, važno je uskladiti s ciljevima pismene provjere, učenikovom dobi te vrstama zadataka. U suprotnom, rezultati predugih pismenih provjera kod mlađih učenika mogu biti pod utjecajem čimbenika koji nisu povezani s njihovim znanjem (umor i gubitak pažnje), a prekratke provjere kod starijih učenika neće pokazati dovoljno pouzdane i diskriminativne rezultate. (Vizek Vidović i sur., 2014)

Postoje brojne i različite podjele zadataka u pismenim provjerama. Sa stajališta školske prakse prihvatljivom se drži Slavinova (1997) podjela:

- zadatci esejskoga tipa – primjenjuju se u društvenim i humanističkim znanostima
- zadatci objektivnoga tipa – primjenjuju se gotovo u svim školskim predmetima
- zadatci koji zahtijevaju rješavanje problema – primjenjuju se u matematici, u prirodnim znanostima. (Vizek Vidović i sur., 2014)

Obilježja različitih vrsta zadataka u pismenim provjerama

ZADATCI	ESEJSKOGA TIPA	OBJEKTIVNOGA TIPA	RJEŠAVANJA PROBLEMA
ŠTO MJERE	razumijevanje, organizaciju ideja, vještinu izražavanja	činjenično znanje, razumijevanje	vještinu rješavanja problema, razumijevanje problema
OBUHVAT NASTAVNIH SADRŽAJA	ograničen obuhvat	velik obuhvat	velik obuhvat
UTJECAJ NA UČENJE	potiču učenje većih jedinica, organizaciju i integraciju ideja	potiču učenje specifičnih činjenica, mogu poticati razumijevanje	potiču učenje specifičnih činjenica, mogu poticati razumijevanje
SASTAVLJANJE PITANJA	potrebno malo pitanja, priprema relativno laka	velik broj pitanja čije je sastavljanje teško i vremenski zahtjevno	osrednji broj pitanja, sastavljanje teško i vremenski zahtjevno
KONTROLA ODGOVORA	onemogućuju prepisivanje, pogađanje minimalno	moguće prepisivanje i pogađanje	pogađanje svedeno na minimum
ISPRAVLJANJE I OCJENJIVANJE	subjektivno, sporo, teško i nekonzistentno	objektivno i brzo, lako	objektivno

(prema: Vizek Vidović i sur., 2014)

Prva dva pristupa vrednovanju – *vrednovanje za učenje* i *vrednovanje kao učenje* – služe unaprjeđivanju učenikova učenja i prilagođavanju nastavnikova poučavanja, dok se vrednovanje naučenog primjenjuje

s ciljem procjenjivanja ostvarenosti ishoda učenja definiranih predmetnim kurikulom. (Smjernice, MZO, 2020)

Važan aspekt *vrednovanja naučenog* predstavljaju kriteriji ocjenjivanja koji nastavniku pomažu u objektivnoj procjeni rezultata učenikova rada.

Prvi primjer:

Za ocjenu odličan (5) učenik:
- aktivno sudjeluje u nastavi, brzo i točno zaključuje povezujući nastavne sadržaje
- ovladava ishodima učenja na razini primjene pri čemu pokazuje brzinu i točnost
- u pismenim provjerama pokazuje najmanje 90 % točnih odgovora
- redovito i samostalno piše domaće zadaće
- često samostalno proširuje znanje koristeći se različitim izvorima učenja.

Za ocjenu vrlo dobar (4) učenik:
- aktivno sudjeluje u nastavi
- uglavnom točno zaključuje povezujući nastavne sadržaje
- ovladava ishodima učenja na razini primjene pri čemu uglavnom pokazuje točnost
- u pismenim provjerama pokazuje 75 – 85 % točnih odgovora
- redovito i samostalno piše domaće zadaće
- samostalno proširuje znanje koristeći se različitim izvorima učenja.

Za ocjenu dobar (3) učenik:
- sudjeluje u nastavnome radu na nastavnikov poticaj ili poticaj drugih učenika
- ovladava ishodima učenja na razini pamćenja i reprodukcije, a ponekad i na razini primjene
- u pismenim provjerama ostvaruje 61 – 74 % točnih odgovora
- domaće zadaće uglavnom piše
- ponekad se koristi dodatnim izvorima učenja.

Za ocjenu dovoljan (2) učenik:
- na nastavnikov poticaj sudjeluje u nastavnome radu
- djelomično ovladava ishodima učenja na razini pamćenja i reprodukcije
- u pismenim provjerama ostvaruje 50 – 60 % točnih odgovora
- uglavnom piše domaće zadaće rješavajući jednostavnije zadatke
- ne koristi se dodatnim izvorima učenja.

Za ocjenu nedovoljan (1) učenik:
- ne sudjeluje u nastavnome radu
- ne ovladava ishodima učenja
- u pismenim provjerama pokazuje manje od 50 % točnih odgovora
- ne piše domaće zadaće
- ne koristi se dodatnim izvorima učenja.

Drugi primjer:

odličan (5) – znanje kreacije, stvaranja

Učenik:
- bez pogrešaka i poteškoća primjenjuje sve etape procesa izrade pekarskih proizvoda
- samostalno zaključuje o suodnosnim vezama s drugim procesima proizvodnje te s drugim nastavnim predmetima
- u radu je redovit, točan, precizan, pedantan, izrazito motiviran, zainteresiran i kreativan
- poštujući zakonitosti svih procesa, primjenjuje svoja znanja u novim situacijama i novim procesima.

vrlo dobar (4) – znanje primjene

Učenik:
- primjenjuje sve etape procesa izrade pekarskih proizvoda
- zaključuje o suodnosnim vezama s drugim procesima proizvodnje te s drugim nastavnim predmetima

- u radu je redovit, točan, precizan, pedantan, motiviran, zainteresiran i kreativan
- poštujući zakonitosti svih procesa, primjenjuje svoja znanja u novim situacijama i novim procesima.

dobar (3) – znanje reprodukcije

Učenik:

- poznaje sve etape procesa izrade pekarskih proizvoda
- poznaje suodnosne veze s drugim procesima proizvodnje te s drugim nastavnim predmetima
- u radu je uglavnom redovit i točan, motiviran i zainteresiran
- reproducira zakonitosti procesa proizvodnje.

dovoljan (2) – znanje prepoznavanja

Učenik:

- prepoznaje etape procesa izrade pekarskih proizvoda
- prepoznaje suodnosne veze s drugim procesima proizvodnje
- u radu je neredovit i netočan, uglavnom nemotiviran
- prepoznaje zakonitosti procesa proizvodnje.

nedovoljan (1) – znanje prisjećanja

Učenik:

- prisjeća se procesa izrade pekarskih proizvoda, ali ne poznaje etape njihove izrade
- ne poznaje suodnosne veze s drugim procesima proizvodnje
- u radu je neredovit, netočan i neuredan, nezainteresiran i nemotiviran
- ne poznaje zakonitosti procesa proizvodnje.



ZAKLJUČAK



Suvremena strukovna nastava traži suradnju, kreativnost, odgovornost, konstruktivnu povratnu informaciju, vještinu rješavanja problema, primjenu istraživačkih metoda i modela. U tom spektru ključni su nastavnikovi izbori te učenikovo prihvaćanje središta pozornosti. Odustajanje od svojih tradicionalnih uloga, kako nastavnika tako i učenika, dug je i zahtjevan put koji traži vrijeme, povećano opterećenje i kontinuitet. Inoviranje nastave te usmjeravanje učenicima pruža učinkovitije okruženje za učenje, stoga je potrebno činiti napore prema tom cilju. Namjera je ove knjige nadahnuti strukovne nastavnike da u svojoj nastavi primjenjuju one metodičke modele kojima će učenicima omogućiti bolje snalaženje u zanimanju za koje se osposobljavaju. Nastava u kojoj su učenici angažirani u učenju i razvijanju kreativnosti, stvaralaštva, osobnih stavova te vještina timskoga rada, društvene interakcije i komunikacije proizvodi pozitivne i trajne rezultate. U takvoj se nastavi povećava učenikovo razumijevanje onoga što uče ili čime praktično ovladavaju, maksimalizira se iskoristivost osobnih kapaciteta, u promicanju zajedničkoga rada stvara se pozitivna međuovisnost u kojoj i sami učenici percipiraju vrijednosti takve nastave. Navedeni pristupi omogućuju učenicima razviti kritičnost te potrebne kompetencije za svijet rada. Primjena različitih metoda, metodičkih postupaka i pristupa važan je čimbenik u promicanju tih kompetencija i održavanju afirmacije strukovne nastave. Isto tako mogu pridonijeti njezinoj superiornosti glede generiranja i prihvaćanja pozitivnoga ozračja, promicanja učenikove odgovornosti i autonomije.

Postoji mnogo načina promicanja nastave usmjerene učenicima. U ovoj su knjizi izložene odabrane metodičke mogućnosti koje takvu nastavu promiču. Iako je za njihovu provedbu potreban (dodatni) trud, angažman i vrijeme, učinak koji donose pozitivno utječe i na nastavnika i na učenika.



LITERATURA

„Active Learning and Teaching Methods for Key Stage 3". 2007. CCEA Belfast. Mrežna stranica: https://ccea.org.uk/learning-resources/active-learning-and-teaching-methods-key-stage-3. Pristupljeno: 24. veljače 2023.

Ahmad, A. Nordin, M. K. Ali, D. F. i Nabil. 2015. „Conducting hands-on task in vocational education: teaching method in automotive courses". *Journal of Technical Education and Training*. Vol. 7. No 1

Ayas, K. i Zeniuk, N. 2001. „Project-Based Learning: Building communities of reflective practitioners". *Management Learning*. 32(1). 61-76. Mrežna stranica: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1350507601321005. Pristupljeno: 24. veljače 2023.

Bjedov, Vesna. 2016. „Pitanje u nastavi hrvatskoga jezika". In. *Od početka do danas. 120 godina kroatistike u Budimpešti*, szerk.: Lukács István, Budapest, ELTE BTK Szláv Filológiai Tanszék, str. 259–279. (Opera Slavica Budapestinensia. Symposia Slavica).

Bjedov, Vesna. 2016. „Zastupljenost govornih metoda u učenju i poučavanju hrvatskoga jezika". Str. 77–98. *Metodički ogledi, časopis za filozofiju odgoja*. Ur. Ivana Zagorac. Vol.23. No.2. broj 2. Hrvatsko filozofsko društvo. Zagreb.

Bjedov, Vesna i Ana Mikić Čolić. 2019. „Zastupljenost nastavnih zadaća i ishoda učenja u pripremanju nastavnoga sata hrvatskoga jezika". *Zbornik radova s XIV. međunarodnog kroatističkog znanstvenog skupa*. Pečuh. Urednik: Stjepan Blažetin. Znanstveni zavod Hrvata u Mađarskoj. str. 661.–689.

Bjedov, Vesna. 2021. „O zanimljivosti nastave hrvatskoga jezika iz perspektive učenika". u: *Od Pavlimira do riči šokačke. Zbornik Ljiljane Kolenić* [ur. Ćurak, Silvija; Blažević Krezić, Vera]. Osijek: Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera Osijek, 201-219.

Bingham, C. 2008. „Authority Is Relational (Rethinking Empowerment)". *Albany: State University of New York*. Mrežna stranica: https://www.researchgate.net/publication/355678966_The_Rhetoric_of_the_Teacher%27s_Authority. Pristupljeno: 22. veljače 2023.

Brame, J. Cynthia i Rachel Biel. „Group work: Using cooperative learning groups effectively". Mrežna stranica: https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/setting-up-and-facilitating-group-work-using-cooperative-learning-groups-effectively/. Pristupljeno: 8. ožujka 2023.

Brophy, J. 1999. „Perspectives of classroom management: Yesterday, today and tomorrow". In H. Freiberg (Ed.). *Beyond behaviorism: changing the classroom management paradigm*. 43–56. Boston: Allyn and Bacon. Mrežna stranica: https://www.scirp.org/(S(i43dyn45teexjx455qlt3d2q))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1610391. Pristupljeno: 22. veljače 2023.

Brown Wright, Gloria. 2011. „Student-Centered Learning in Higher Education". *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. 2011. Volume 23. Number 3. 92-97. Mrežna stranica: https://www.academia.edu/9165981/Student_Centered_Learning_in_Higher_Education?auto=download. Pristupljeno: 29. listopada 2022.

Buzan, Tony. 2004. *Kako izrađivati mentalne mape*. Veble comerce. Zagreb.

Catalano, George, Karen Catalano. 1999. „Transformation: From Teacher-Centered to Student Centered Engineering Education". *Journal of Engineering Education*. Mrežna stranica: https://www.researchgate.net/publication/3721436_Transformation_From_Teacher-Centered_to_Student-Centered_Engineering_Education. Pristupljeno: 20. svibnja 2022.

Choi, I., Land, S. i Turgeon, A. 2005. „Scaffolding Peer-Questioning Strategies to Facilitate Metacognition During Online Small Group Discussion". *Instructional Science*. 33. 483-511. Mrežna stranica: https://www.researchgate.net/publication/225508446_Scaffolding_Peer-questioning_Strategies_to_Facilitate_Metacognition_During_Online_Small_Group_Discussion. Pristupljeno: 20. svibnja 2022.

Čudina-Obradović, Mira. 1991. *Nadarenost, razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Školska knjiga. Zagreb.

Ericsson, K. A. 2008. „Deliberate Practice and Acquisition of Expert Performance: general overview". *Academic Emergency Medicine*, 15 (1). Mrežna stranica: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1553-2712.2008.00227.x. Pristupljeno: 22. veljače 2023.

Ive Emaliana. 2017. „Teacher-centered or Student-centered Learning Approach to Promote Learning?" *Jurnal Sosial Humaniora*. Volume 10, Ed 2. http://iptek.its.ac.id/index.php/jsh/article/view/2161. Pristupljeno: 14. svibnja 2022.

Gottesman, Deb i Buz Mauro. 2006. *Umijeće javnog nastupa*. Naklada Jesenski i Turk.

Heller, P. i Hollabaugh, M. 1992. „Teaching problem solving through cooperative grouping. Part 2: Designing problems and structuring groups". *American Journal of Physics*. 60. 637-644.

Hetland, L., Winner, E., Veenema, S. i Sheridan, K. M. 2007. „Studio Thinking: The real benefits of visual arts education". New York: *Teachers College Press*. Mrežna stranica: https://eric.ed.gov/?id=ED497825. Pristupljeno: 20. svibnja 2022.

Hill, D. 2004. „Pairwork and groupwork". *English teaching professional*. 40. https://pdfcoffee.com/pair-work-

and-group-work-pdf-free.html. Pristupljeno: 14. svibnja 2022.

Johnson, D. W., Johnson, R.T. i Smith, K. A. 2006. „Active learning: Cooperation in the university classroom". Edina. MN: Interaction. Mrežna stranica: https://www.scirp.org/(S(i43dyn45teexjx455qlt3d2q))/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2633462. Pristupljeno: 20. svibnja 2022.

Jurić, Vladimir. 1979. *Metoda razgovora u nastavi*. Svezak 18. Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.

Yulitrinisya, W. i Narius, D. 2018. „Using Pair Work Technique in Teaching Speaking at Junior High School". *Journal of English Language Teaching*. 7(1). 157-163.

Lave, J. i Wenger, E. 1991. „Situated Learning: Legitimate peripheral participation". Cambridge: Cambridge University Press. Mrežna stranica: https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1717435. Pristupljeno: 15. srpnja 2022.

Kyriacou, Chris. 1997. *Nastavna umijeća*. Educa Zagreb.

Kovač, V., Kolić-Vehovec, S. 2008. *Izrada nastavnih programa prema pristupu temelje-nom na ishodima učenja: priručnik za sveučilišne nastavnike*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci.

Krapp, Andreas. 1992. „Interesse, Lernen und Leistung. Neue Forschungsansätze in der Pädagogischen Psychologie". *Zeitschrift für Pädagogik*. 38 (S). 5: 747–770. Mrežna stranica: https://www.semanticscholar.org/paper/Motivationsf%C3%B6rderung-in-Lehr-Lern-Arrangements-%E2%80%94-Lewalter-Krapp/1a97b12c8fbf9a03ea8c10232b84a22b36939fce. Pristupljeno: 15. srpnja 2022.

Lončar-Vicković, Sanja, Zlata Dolaček-Alduk. 2009. *Ishodi učenja: priručnik za sveučilišne nastavnike*. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera. Grafika. Osijek.

Lucas, Bill, Ellen Spencer i Guy Claxton. 2012. „How to teach vocational education: A theory of vocational pedagogy". City i Guilds Centre for Skills Development. London. Mrežna stranica: https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A54758. Pristupljeno: 14. svibnja 2022.

Matijević Milan, Dijana Radovanović. 2011. *Nastava usmjerena na učenika*. Školske novine. Zagreb.

Mohamad, M. M, Yee, M. H i Tee, T. K. 2014. „Conception of learning through learning styles and cognitive dimension in vocational education". *Journal of Technical Education and Training* (JTET). 6 (1). pp. 32-41. https://publisher.uthm.edu.my/ojs/index.php/JTET/article/view/884. Pristupljeno: 14. svibnja 2022.

Nagaraju, Ch., Madhavaiah, G. i Peter, S. 2013. „Teacher-Centred Learning and Student-Centred Learning in English Classroom: the Teaching Methods Realizing the Dreams of Language Learners". *International Journal of Scientific Research and Reviews* 2(3). 125-131. Mrežna stranica: https://www.researchgate.net/publication/321496091_TEACHER-CENTERED_OR_STUDENT-CENTERED_LEARNING_APPROACH_TO_PROMOTE_LEARNING. Pristupljeno: 8. ožujka 2023.

Niehl, W. Franz. Arthur Thommes. 2002. *212 metoda za nastavu vjeronauka*. Katehetski salezijanski centar. Zagreb.

Nimac, Elvira. „Primjena Bloomove taksonomije u nastavi". Mrežna stranica: https://www.azoo.hr. Pristupljeno: 14. svibnja 2022.

Ozimec, Stjepan. 1987. *Odgoj kreativnosti*. Općinski savez društava „Naša djeca". Varaždin.

Perry, R. P., Hladkyj, S., Pekrun, R. H., Clifton, R. A., i Chipperfield, J. G. 2005. „Perceived academic control and failure in college students: A three-year study of scholastic attainment". *Research in Higher Education*. 46(5). 535-569. Mrežna stranica: https://www.jstor.org/stable/40197357. Pristupljeno: 8. ožujka 2023.

Petrina, Stephen. 2007. *Advanced Teaching Methods for the Technology Classroom*. Information Science Publishing. Hershey • London • Melbourne • Singapore. Mrežna stranica: https://eric.ed.gov/?id=ED508836. Pristupljeno: 15. srpnja 2022.

Priručnik za izradu ishoda učenja. 2018. Urednici: Izabela Sorić, Slavica Šimić Šašić, Janja Filipi, Ivana Lončar, Daliborka Luketić, Mario Zulić. Zadar.

Pushpanathan, T. i Satheesh, S. 2017. „Pair Work as an Effective Teaching Technique in language classroom". *Research Journal of English*. 2(3). 206-211. Mrežna stranica: https://www.academia.edu/43320630/Pair_Work_as_an_Effective_Teaching_Technique_in_language_classroom. Pristupljeno: 15. srpnja 2022.

Richards, Jack C. 2013. „Creativity in language teaching". *Iranian Journal of Language Teaching Research*. 1(3). pp. 19-43. Mrežna stranica: https://ijltr.urmia.ac.ir/article_20431.html. Pristupljeno: 15. srpnja 2022.

Richards, Jack C. Cotterall, Sara. 2016. „Exploring Creativity in Language Teaching". *Creativity in language teaching Perspectives from Research and Practice*. Edited by Rodney H. Jones and Jack C. Richards. pp. 97-114. Mrežna stranica: https://pubhtml5.com/ttro/lvky/creativity-in-language-teaching-2015/. Pristupljeno: 20. svibnja 2022.

Riechers, Ursula i Elke Gomell. Spielen mahct Schule. „Bewerbung fur die Teilnahme am Projekt". Mrežna stranica: https://ganztag-carl-orff.nbhs.de/fileadmin/einrichtungen/e_ganztag/e_gb_carl_orff/bilder/OGB_2013/Bewerbung_Spielen_macht_Schule.pdf. Pristupljeno: 14. rujna 2022.

Rosandić, Dragutin. 1993. *Novi metodički obzori*. Školske novine. Zagreb.

Slunt, Kelli. M. i Leanna Giancarlo. C. 2004. „Studentcentered learning: A comparison of two different methods of instruction". *Journal of Chemical Education*. 81(7). 985-988. Mrežna stranica: https://eric.ed.gov/?id=EJ717219. Pristupljeno: 21. listopada 2022.

Sharda, U. 2004. „Using Fictional Sources in the Classroom: Applications from Cognitive Psychology". *Educational Psychology*. DOI 10.1007/s10648-012-9204-0

Smjernice za vrednovanje procesa učenja i ostvarenosti ishoda u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju. 2020. Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Zagreb.

Stevanović, Marko. 2003. *Modeli kreativne nastave*. Znanje. Zagreb.

Steele, Jeannie, L. Meredith, S. Kurtis i Temple, Charles. 1998. *Okvirni sustav kritičkog mišljenja u cjelini nastavnog programa*. Vodič kroz projekt I. Institut Otvoreno društvo – Hrvatska.

Steele, Jeannie, L. Meredith, S. Kurtis i Temple, Charles. 1998. *Metode za promicanje kritičkog mišljenja*. Vodič kroz projekt II. Institut Otvoreno društvo – Hrvatska.

Steele, Jeannie, L. Meredith, S. Kurtis i Temple, Charles. 1998. Čitanje, pisanje i diskusija u svakom predmetu. Vodič kroz projekt III. Institut Otvoreno društvo – Hrvatska.

Steele, Jeannie, L. Meredith, S. Kurtis i Temple, Charles. 1998. *Nove strategije za promicanje kritičkog mišljenja*. Vodič kroz projekt IV. Institut Otvoreno društvo – Hrvatska.

Šego, Jasna 2005. *Kako postati uspješan govornik*. Profil. Zagreb.

Škarić, Ivo 2008. *Temeljci suvremenoga govorništva*. Školska knjiga. Zagreb.

Tyma, W. Adam. 2009. „Pushing past the walls: Media literacy, the "emancipated" classroom, and a really severe learning curve". *International Journal of Communication*. 3. 891-900. Mrežna stranica: https://ijoc.org/index.php/ijoc/issue/view/4. Pristupljeno: 5. listopada 2022.

Tracey Garrett. 2008. „Student-Centered and Teacher-Centered Classroom Management: A Case Study of Three Elementary Teachers". *Journal of Classroom Interaction*. Vol 43.1. pages 34 – 47. Mrežna stranica: https://www.jstor.org/stable/23869529. Pristupljeno: 16. veljače 2023.

Tsang, A. K. L. 2011. „In-Class Reflective Group Discussion as a Strategy for the Development of Students as Evolving Professionals". *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*. Mrežna stranica: http://academics.georgiasouthern.edu/ijsotl/v5n1/articles/Tsang/index.html. Pristupljeno: 24. veljače 2023.

Tsai, Y., Mareike Kunter, M., Lüdtke, O., Trautwein, U. i Ryan, R. M. 2008. „What Makes Lessons Interesting? The Role of Situational and Individual Factors in Three School Subjects". *Journal of Educational Psychology*. 100 (2). 460–472. Mrežna stranica: https://psycnet.apa.org/record/2008-05694-014. Pristupljeno: 15. srpnja 2022.

Usman, Kasim. 2015. „Implementation of Group Work in the Classroom. Lingua". 12(1): 97-106. Mrežna stranica: https://pdfs.semanticscholar.org. Pristupljeno: 15. svibnja 2022.

Vizek Vidović, Vlasta, Vesna Vlahović Štetić, Majda Rijavec, Dubravka Miljković. 2014. *Psihologija obrazovanja*. IEP-Vern. Zagreb.

Weimer, M. 1996. "Active Learning: Quantity, Extent, Depth Count". *The Teaching Professor*. vol. 10. no. 10.

Weimer, Maryellen. 2002. „Learner-centered teaching: Five key changes to practice". CA: Jossey-Bass. San Francisco.

Zohrabi, M., Torabi, M. A., Baybourdiani, P. 2012. „Teacher-centered and/or Student-centered Learning: English Language in Iran". *English Language and Literature Studies* 2(3). Mrežna stranica: https://scholar.google.com/scholar?hl=hr&as_sdt=0%2C5&q=Zohrabi%2C+M.%2C+Torabi%2C+M.A.%2C+Baybourdiani%2C+P.+%282012%29.+Teachercentered+and%2For+Studentcentered+Learning%3A+English+Language+in+Iran.+English+Language+and+Literature+Studies+2%283%29.&btnG. Pristupljeno: 14. svibnja 2022.

Žmavc, Janja. 2021. „The Rhetoric of the Teacher's Authority". *Rhetoric and Communications* Issue 49. Mrežna stranica: https://rhetoric.bg/wp-content/uploads/2021/10/Zmavc-J-issue-49-October-2021-p.7-23.pdf. Pristupljeno: 3. ožujka 2023.

IZVORI

Čorak, Sandra, Vesna Mikačić i Željko Trezner. 2009. *Osnove turizma*. Udžbenik za 1. razred hotelijersko-turističkih škola za zanimanju hotelijersko-turistički tehničar i turističko-hotelijerski komercijalist. Školska knjiga. Zagreb.

Nastavni planovi i okvirni programi za područje turizma i ugostiteljstva (Hotelijersko-turistički tehničar, Hotelijer-smjer ugostiteljstvo, Kuhar-Konobar-Slastičar) https://www.asoo.hr/UserDocsImages/Nastavni%20planovi%20i%20programi/Turizam%20i%20ugostiteljstvo/NP%20i%20OP%20za%20podrucje%20ugostiteljstva%20i%20turizma.pdf

Marošević, Ivan. 2018. *Ugostiteljsko posluživanje 1*. Udžbenik za prvi razred srednjih ugostiteljsko-hotelijersko-turističkih škola. Osmo dopunjeno izdanje. HoReBa d. o. o. Pula.

Marošević, Ivan. 2005. *Ugostiteljsko posluživanje 3*. Udžbenik za treći razred srednjih ugostiteljsko-hotelijersko-turističkih škola. HoReBa d. o. o. Pula.

Preporuke / okvir za realizaciju ishoda učenja u školskoj godini 2020./2021. (Hotelijersko turistički tehničar, Konobar, Kuhar, Pomoćni konobar-TES, Pomoćni kuhar i slastičar-TES, Turističko hotelijerski komercijalist, Slastičar

Ratkajec, Slavko. 2013. *Ugostiteljsko posluživanje 1*. Udžbenik za 1. razred ugostiteljsko-hotelijersko-turističkih škola. Školska knjiga. Zagreb.

Žuvela, Josip. 2018. *Kuharstvo 1*. Udžbenik za prvi razred ugostiteljske i turističko hotelijerske škole. VIII. izdanje. Tiskara Pavleković. Dubrovnik.

Žuvela, Josip. 2018. *Kuharstvo 2*. Udžbenik za drugi razred ugostiteljske i turističko hotelijerske škole. Tiskara Pavleković. Dubrovnik.



SADRŽAJ

Predgovor 5
Uvod 7
1. Promijenjena perspektiva u planiranju nastave – od nastavnika prema učeniku – 9
2. Ishodi učenja kao dio planiranja nastavnoga sata u kontekstu konstruktivnog poravnavanja 13
3. Metode učenja i poučavanja u strukovnoj nastavi 19
3.1. Učinkovito učenje u strukovnoj nastavi 20
3.2. Demonstracija – metoda poučavanja 27
4. Učenje i bez poučavanja – skupinski rad i rad u paru 29
4.1. Skupinski rad 29
4.2. Rad u paru 32
5. Čija je kreativnost: nastavnikova i/ili učenikova? 37
6. Metodički postupci usmjereni poticanju kreativnosti i kritičkoga mišljenja 41
7. Igra – kreativan postupak u kontekstu poticanja zanimljivosti nastave 53
8. Metodička priprema za nastavni sat 59
9. Retorički kompetentan nastavnik 75
10. Vrednovanje učenika u nastavi 77
Zaključak 81
Literatura 83
Izvori 85



REGIONALNI CENTAR KOMPETENTNOSTI

UGOSTITELJSKO–
–TURISTIČKA
ŠKOLA

VIRTUO