Milan Matijević, Diana Radovanović

NASTAVA USMJERENA NA UČENIKA

Nakladnik
Školske novine d.o.o.
Andrije Hebranga 40, Zagreb

Za nakladnika
Ivan Vavra

Recenzenti
Prof. dr. sc. Vladimir Jurić
Prof. dr. sc. Janko Muršak

Ilustracije
Morana Kukec

Lektor
Ivan Rodić

Likovno-grafička obrada
Morana Kukec

Urednik
Ivan Vavra

Tisak
veljača 2011.

© ŠKOLSKE NOVINE d.o.o., Zagreb, 2011.
Nijedan dio ove knjige ne smije se umnožavati, preslikavati ni na bilo koji način reproducirati bez nakladnikova pismenog dopuštenja.

ISBN 978-953-160-236-5

CIP zapis dostupan je u računalnome katalogu Nacionalne i sveučilišna knjižnice u Zagrebu pod brojem 757960.

Milan Matijević • Diana Radovanović

NASTAVA USMJERENA NA UČENIKA

Prinosi razvoju metodika nastavnih predmeta u srednjim školama

školske novine

Zagreb, 2011.

POGLAVLJA U KNJIZI

0. Uvod
1. METODIKE NASTAVNIH PREDMETA DRUŠTVENIH I HUMANISTIČKIH ZNANOSTI – POJMOVNO ODREĐENJE
2. TEORIJA KURIKULUMA KAO POLAZIŠTE ZA METODIČKA ISTRAŽIVANJA I PRAKSU
3. PLANIRANJE I PROGRAMIRANJE ODGOJA I OBRAZOVANJA U ŠKOLI
4. ODGOJNO-OBRAZOVNI ISHODI NASTAVE I UČENJA
5. NASTAVNI SAT PO MJERI UČENIKA
6. TJEDNI I DNEVNI RASPORED NASTAVNIH SATI I AKTIVNOSTI
7. BLOK-SAT I BLOK-NASTAVA
8. NASTAVNE STRATEGIJE I METODE
9. STRATEGIJE AKTIVNOGA UČENJA U SREDNJIM ŠKOLAMA
10. PROJEKTNA NASTAVA I PROJEKTNO UČENJE
11. NASTAVNI MEDIJI I OBRAZOVNA SREDINA
12. SOCIJALNI OBLICI U SREDNJIM ŠKOLAMA
13. UNUTARNJA I VANJSKA EVALUACIJA
14. PRIPREMANJE NASTAVNIKA I UČENIKA ZA NASTAVU
15. POSEBNOSTI RADA U ALTERNATIVNIM I PRIVATNIM SREDNJIM ŠKOLAMA
16. METODIČKE POSEBNOSTI U RADU S ODRASLIM POLAZNICIMA
17. UPRAVLJANJE RAZREDOM I RAZREDNA DISCIPLINA
18. NASTAVNIK U ULOZI RAZREDNIKA
19. CJELOŽIVOTNO USAVRŠAVANJE NASTAVNIKA
20. METODOLOŠKE NAPOMENE O ISTRAŽIVANJU STRUKOVNE NASTAVE
21. Literatura
22. Dodatak I.: SCENARIJI ZA METODIČKE RADIONICE
23. Dodatak II.: METODIČKI POJMOVNIK
24. Kazalo osobnih imena
25. Summary

SADRŽAJ

0. Uvod
1. METODIKE NASTAVNIH PREDMETA DRUŠTVENIH I HUMANISTIČKIH ZNANOSTI – POJMOVNO ODREĐENJE
   1.1. Opća didaktika i posebne (specijalne) didaktike
   1.2. Metodike društvenih i humanističkih znanosti
   1.3. Prilog
   1.4. Ukratko / Ključni pojmovi / Za znatiželjne
2. TEORIJA KURIKULUMA KAO POLAZIŠTE ZA METODIČKA ISTRAŽIVANJA I PRAKSU
   2.1. Što je nastavni kurikulum
   2.2. Priroda i struktura nastavnoga procesa
   2.3. Ukratko / Ključni pojmovi / Za znatiželjne
3. PLANIRANJE I PROGRAMIRANJE ODGOJA I OBRAZOVANJA U ŠKOLI
   3.1. Nacionalni, strukovni kurikulum i školski kurikulum
   3.2. Okvirni nastavni plan i program
   3.3. Izvedbeni planovi i programi
   3.4. Prilozi
   3.5. Ukratko / Ključni pojmovi / Za znatiželjne
4. ODGOJNO-OBRAZOVNI ISHODI NASTAVE I UČENJA
   4.1. Znanje kao ishod učenja
   4.2. Vještine i navike kao ishodi učenja
   4.3. Učiti kako se uči – ishod učenja
   4.4. Ključne kompetencije
   4.5. Konkretizacija i operacionalizacija ishoda učenja i nastave
   4.6. Ukratko / Ključni pojmovi / Za znatiželjne
5. NASTAVNI SAT PO MJERI UČENIKA
   5.1. Nove uloge učenika
   5.2. Nastavni sat
   5.3. Uvodni dio sata
   5.4. Središnji dio sata
   5.5. Završni dio sata
   5.6. Zadavanje domaće zadaće
   5.7. Prilozi
   5.8. Ukratko / Ključni pojmovi / Za znatiželjne
6. TJEDNI I DNEVNI RASPORED NASTAVNIH SATI I AKTIVNOSTI
   6.1. Raspored sati i aktivnosti
   6.2. Mentalna kondicija i individualni bioritmovi
   6.3. Pluralizam metodičkih rješenja
   6.4. Ukratko / Ključni pojmovi / Za znatiželjne

7. BLOK-SAT I BLOK-NASTAVA
7.1. Zašto blok-sat u organizaciji nastave
7.2. Neke metodičke preporuke i pravila
7.3. Prilog
7.4. Ukratko / Ključni pojmovi / Za znatiželjne
8. NASTAVNE STRATEGIJE I METODE
8.1. Neke pojmovne dileme
8.2. Glavni subjekt u nastavi – učenik ili nastavnik?
8.3. Logika i kriteriji izbora strategija i metoda
8.4. Ukratko / Ključni pojmovi / Za znatiželjne
9. STRATEGIJE AKTIVNOGA UČENJA U SREDNJIM ŠKOLAMA
9.1. Pojmovna određenja
9.2. Rješavanje problema i istraživanje
9.3. Studij slučaja
9.4. Igra i simulacija
9.5. Igre uloga
9.6. Plan-igra
9.7. Metodičke implikacije
9.8. Prilozi
9.9. Ukratko / Ključni pojmovi / Za znatiželjne
10. PROJEKTNA NASTAVA I PROJEKTNO UČENJE
10.1. Projektna nastava kao oblik nastave usmjerene na učenike
10.2. Nastavni projekt: od ciljeva do evaluacije
10.3. Zašto projektna nastava
10.4. Iz povijesti didaktike i metodike
10.5. Predmetno-satni sustav i projektna nastava
10.6. Pojmovna određenja i klasifikacije
10.7. Individualno i kooperativno učenje u projektnoj nastavi
10.8. Što i kako ocjenjivati u projektnoj nastavi
10.9. Uloga drugih odraslih osoba
10.10. Oblici predstavljanja projekata
10.11. Razrednik i razredni projekti
10.12. Prilozi
10.13. Ukratko / Ključni pojmovi / Za znatiželjne
11. NASTAVNI MEDIJI I OBRAZOVNA SREDINA
11.1. Pojmovna određenja
11.2. Metodički i didaktički kriteriji za izbor
11.3. Udžbenik u novom medijskom okružju
11.4. Nastava i učenje na daljinu
11.5. Obrazovna sredina
11.6. Prilozi
11.7. Ukratko / Ključni pojmovi / Za znatiželjne
12. SOCIJALNI OBLICI U SREDNJIM ŠKOLAMA
12.1. Uvjetovanost izbora i izmjene oblika rada
12.2. Vrste i obilježja oblika rada

12.3. Metodičke preporuke za organizaciju skupnoga rada
12.4. Prilozi
12.5. Ukratko / Ključni pojmovi / Za znatiželjne

13. UNUTARNJA I VANJSKA EVALUACIJA
13.1. Pojmovna određenja
13.2. Proces odgoja i obrazovanja i mjesto evaluacije u tom procesu
13.3. Cilj(evi) odgoja kao polazište za definiranje modela praćenja
13.4. Svrha i vrste evaluacije
13.5. Skale školskih ocjena
13.6. Finski model evaluacije kao izvor ideja
13.7. Učiti iz povijesti
13.8. Sintetičko i analitičko praćenje i ocjenjivanje
13.9. Portfolio
13.10. Zapisivanje školskih ocjena
13.11. Kooperativnost, kompetitivnost i selektivnost škole
13.12. Učenici s posebnim potrebama i škola po mjeri učenika
13.13. Određenje pojma znanje i implikacije na dokimološka rješenja
13.14. Državna matura, izrada i obrana završnoga rada
13.15. Prilog
13.16. Ukratko / Ključni pojmovi / Za znatiželjne

14. PRIPREMANJE NASTAVNIKA I UČENIKA ZA NASTAVU
14.1. Temeljni pojmovi
14.2. Didaktička i metodička polazišta
14.3. Ciljevi poučavanja i učenja u kontekstu pripremanja za nastavu
14.4. Metodički scenariji
14.5. Prilozi
14.6. Ukratko / Ključni pojmovi / Za znatiželjne

15. POSEBNOSTI RADA U ALTERNATIVNIM I PRIVATNIM SREDNJIM ŠKOLAMA
15.1. Internatske škole na selu u Njemačkoj
15.2. Montessori gimnazija u Kölnu
15.3. Woodlands school Coventry
15.4. Realna gimnazija u Grazu
15.5. Waldorfske škole
15.6. Slobodna škola u Bochumu
15.7. Ukratko / Ključni pojmovi / Za znatiželjne

16. METODIČKE POSEBNOSTI U RADU S ODRASLIM POLAZNICIMA
16.1. Tko je odrastao čovjek
16.2. Zašto odrastao čovjek uči
16.3. Predznanje i iskustvo
16.4. Vrste nastave za odrasle
16.5. Osposobljavanje za samoobrazovanje
16.6. Učenje prema dogovoru
16.7. Prilog
16.8. Ukratko / Ključni pojmovi / Za znatiželjne

17. UPRAVLJANJE RAZREDOM I RAZREDNA DISCIPLINA
17.1. Upravljanje razredom kao pojam i kompetencija
17.2. Uzroci nediscipline
17.3. Pedagoški dogovori i didaktički ugovor
17.4. Pedagoške mjere i upravljanje učenjem i razredom
17.5. Suradnja s roditeljima
17.6. Prilog
17.7. Ukratko / Ključni pojmovi / Za znatiželjne

18. NASTAVNIK U ULOZI RAZREDNIKA
18.1. Nastavnik u ulozi razrednika
18.2. Suradnja s roditeljima i roditeljski sastanci
18.3. Individualni razgovori s roditeljima
18.4. Razredni sastanci – iskustva iz nekih stranih zemalja
18.5. Sat razrednoga odjela – planiranje i realizacija
18.6. Prilozi
18.7. Ukratko / Ključni pojmovi / Za znatiželjne

19. CJELOŽIVOTNO USAVRŠAVANJE NASTAVNIKA
19.1. Svrha i smisao usavršavanja
19.2. Zapošljavanje u školi i postupak licenciranja
19.3. Individualni planovi i oblici usavršavanja
19.4. Neformalni oblici usavršavanja nastavnika
19.5. Škola kao mjesto usavršavanja
19.6. Formalno obrazovanje i usavršavanje
19.7. Ukratko / Ključni pojmovi / Za znatiželjne

20. METODOLOŠKE NAPOMENE O ISTRAŽIVANJU STRUKOVNE NASTAVE
20.1. Što je interdisciplinarna znanost
20.2. Metodološke posebnosti
20.3. Trebaju li nastavnici biti istraživači
20.4. Neke metode prikupljanja podataka
20.5. Metodološki pristupi
20.6. Ukratko / Ključni pojmovi / Za znatiželjne

21. LITERATURA
21.1. Knjige i časopisi
21.2. Internetski izvori

22. Dodatak I.: SCENARIJI ZA METODIČKE RADIONICE
22.1. Idealna država
22.2. Živjeti s razlikama
22.3. Sloboda i diskriminacija
22.4. Ministarstvo »stanovanja i putovanja«

23. Dodatak II.: METODIČKI POJMOVNIK

24. Kazalo osobnih imena

25. Summary

0.

UVOD

U odgojno-obrazovnom sustavu Republike Hrvatske zapaženo mjesto zauzimaju srednje škole. Prema *Međunarodnoj standardnoj klasifikaciji obrazovanja: ISCED 1997* (*2000*), taj dio obrazovnoga sustava naziva se *više srednje obrazovanje* (engl. *Upper Secondary Education – level 3*), ali se odnosi i na 4. razinu ISCED-a (engl. *Post-Secondary Non-Tertiary Education – level 4*).

U Hrvatskoj ne postoje nastavnički fakulteti koji su specijalizirani za osposobljavnje nastavnika koji će u srednjim strukovnim školama poučavati stručne predmete, nego se oni regrutiraju iz kruga stručnjaka koji su završili razne nenastavničke fakultete i koji se odmah nakon završetka tih studija (ili nakon nekoliko godina rada u praksi) odluče za stalno ili povremeno angažiranje u nastavi srednjih strukovnih škola i gimnazija. Čak i na nekim nastavničkim fakultetima postoje studijski programi koji ne pripremaju za nastavničku profesiju. Ipak se neki od njih kasnije opredijele za rad u školi. Takvi stručnjaci trebaju dakle nakon studiranja na matičnim fakultetima steći i kompetencije za rad u školama. Lista tih kompetencija nije mala niti je njihovo stjecanje jednostavno.

Stjecanje nastavničkih kompetencija zahtijeva organizirani proces vježbanja na fakultetima i u školama. Malo je stručnjaka na sveučilištima koji se sustavno bave istraživanjem i usavršavanjem nastave strukovnih predmeta u srednjim školama. Ni literatura o metodičkim posebnostima organizacije nastave u strukovnim školama i iz takvih predmeta nije dostatna. Zato je i došlo do ideje o pripremi ove knjige za potrebe stručnjaka koji će biti ili već jesu angažirani na realizaciji nastave u srednjim školama, s posebnim naglaskom na nastavnim predmetima iz područja društvenih i humanističkih znanosti. Razlog tomu vidimo u činjenici da organizacija nastave u drugim strukovnim školama (npr. tehničkim, umjetničkim i obrtničkim) ima stanovite posebnosti koje nije moguće prikazati i pokazati u istoj knjizi ograničena opsega.

Dakle ova knjiga ima namjeru biti osnovnim udžbenikom za nastavnike nastavnih predmeta koji uvjetno pripadaju području društvenih i humanističkih znanosti, a to su svi stručni nastavni predmeti iz područja ekonomije i prava te neki predmeti iz područja informatologije, politologije, sociologije, povijesti i etike. Naravno, ova knjiga može biti od koristi i nastavnicima u svim srednjim školama, jer je poznato da postoje neke opće zakonitosti i metodička rješenja koja su primjerena za sve polaznike srednjega obrazovanja, bez obzira na to je li riječ o mladim ili odraslim polaznicima tih programa.

Postojeća oprema i prostori za nastavne aktivnosti u školama uglavnom su prilagođeni didaktičkoj paradigmi koju označujemo sintagmom *nastava usmjerena na nastavnika.* Dakle u tim prostorima i s tom opremom nastavnici »predaju«

sadržaje, a učenici uglavnom sjede, slušaju i gledaju te povremeno razgovaraju s nastavnikom.

Autori slijede didaktičku paradigmu označenu sintagmom *nastava usmjerena na učenika*, a to znači da je ovdje nastava shvaćena kao zajednički rad nastavnika i učenika te da se očekuje više raznovrsnih aktivnosti učenika (strategije aktivnoga učenja). Za takve aktivnosti trebat će osigurati nešto drukčiju opremu i uređenje prostora za poučavanje i učenje u srednjim školama te promjenu uloge nastavnika u odnosu na onu koja je dominirala u proteklim godinama. Konkretnije, to znači da bi nastavnik predavač trebao biti zamijenjen nastavnikom koji je organizator, mentor, menadžer, instruktor i suradnik.

To je bio i osnovni razlog da ova knjiga nosi naslov *Nastava usmjerena na učenika*.

Autori

Napomene

Rodnost
Uporaba imenica muškog roda (učenik, nastavnik, autor…) u ovoj knjizi podrazumijeva rodnu razliku.

Literatura
U citiranju i popisu literature i drugih izvora autori slijede format bibliografskog opisa Američke psihološke udruge (The American Psychological Association – APA).

Autorstvo
Milan Matijević autor je poglavlja 1 – 2, 4, 8 – 11, 13, 15 – 16, 20, 22 – 23,
Diana Radovanović autorica je poglavlja 3, 5 i 18 – 19;
ostala poglavlja (6, 7, 12, 14 i 17) zajedničko su djelo suautorâ ove knjige.

1.

METODIKE NASTAVNIH PREDMETA DRUŠTVENIH I HUMANISTIČKIH ZNANOSTI – POJMOVNA ODREĐENJA

Opća didaktika i posebne (specijalne) didaktike
Metodike društvenih i humanističkih znanosti
Prilog
Ukratko / Ključni pojmovi / Za znatiželjne

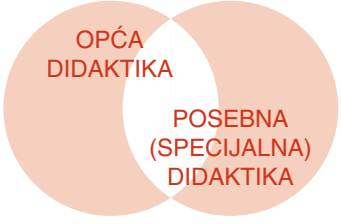
Predmet proučavanja metodike kao interdisciplinarne znanosti jesu zakonitosti u području poučavanja i učenja, ali uvijek u nekom konkretnom, jasno određenom području prirode, tehnike ili tehnologije, odnosno čovjekova područja djelovanja.

Interdisciplinarnost metodike podrazumijeva temeljito poznavanje i proučavanje određenoga fenomena s motrišta neke od poznatih znanosti (npr. ekonomije, biologije, informatologije i sl.) te svih odgojnih znanosti.

1.1. Opća didaktika i posebne (specijalne) didaktike

Pod sintagmom *odgojne znanosti* (engl. *educational sciences*, njem. *Erziehungswissenschaften*) podrazumijevaju se pojedinačne znanosti, kao što su didaktika (opća i posebne), pedagogija, psihologija, sociologija obrazovanja, politika obrazovanja, komunikologija, filozofija odgoja i druge srodne znanstvene discipline. U srednjoeuropskoj znanstvenoj i stručnoj literaturi često se pojam *metodika* zamjenjuje sintagmom *posebna (specijalna) didaktika*, za razliku od *opće didaktike* koja se bavi općim i zajedničkim pitanjima organizacije učenja i nastave u školi i izvan škole. Opća se didaktika bavi pitanjima koja su zajednička za holistički pristup organizaciji nastavnih aktivnosti bez obzira na subjekte koji su uključeni u obrazovanje i školovanje, kao što su nastavni programi, školska godina, nastavni planovi, nastavni mediji, obrazovna tehnologija, mikroartikulacija nastavnoga sata, upravljanje razredom te sva opća i zajednička pitanja poučavanja i učenja u školi, odnosno cjeloživotnoga obrazovanja.

Sl. 1.1.
Odnos opće didaktike i posebne (specijalne) didaktike (metodike)



Svrha znanstvenoga proučavanja posebnosti učenja i poučavanja nekih konkretnih nastavnih područja jest otkrivanje činjenica te veza i tendencija, radi cjelovitijega znanstvenoga objašnjenja, reguliranja i predviđanja procesa učenja i poučavanja, odnosno odgoja i obrazovanja. Rezultat takva proučavanja jesu znanstvena objašnjenja koja se korisnicima prezentiraju u obliku ori-

ginalnih znanstvenih teorija, pojmova, principa, pravila, klasifikacija, teorema, aksioma itd.

Davno su nastavnici, instruktori i učitelji, uočili da ima mnogo razloga za temeljitije istraživanje zakonitosti poučavanja i učenja u svakom specifičnom području čovjekova djelovanja i okružja u kojemu djeluje. Te posebnosti uvjetovane su prirodom sadržaja učenja, prirodom kompetencija koje učenjem treba stjecati te bio-psiho-socijalnim obilježjima subjekata koji trebaju učiti određene sadržaje, odnosno stjecati neke kompetencije. Učenje kompetencija iz područja ekonomije i prava, ili iz područja informatike i informatologije, prate druge zakonitosti, različite od onih koje se odnose na učenje sviranja, upravljanje automobilom ili učenje prometnih propisa. Stjecanje socijalnih vještina te stavova i uvjerenja iz afektivnoga područja razvoja neke osobe prate specifične zakonitosti, drugačije od onih u području učenja motoričkih vještina ili stjecanja kompetencija u kognitivnom području razvoja neke osobe. Da bi to bolje razumjela, osoba koja se uvodi u područje metodike treba temeljito upoznati opće spoznaje (teorije, pojmove, definicije, klasifikacije i druge oblike znanstvenih objašnjenja), koje su poznate o procesu odgoja i obrazovanja, odnosno učenja i poučavanja, bez obzira gdje se događaju i tko su glavni sudionici toga procesa. Naravno, za stjecanje kompetencija za organiziranje poučavanja i učenja u nekom specifičnom području znanosti ili čovjekova djelovanja treba temeljito poznavati to područje, barem na razini koja jamči kvalitetno poučavanje neke osobe koja o tome ne zna dovoljno ili koja ne vlada kompetencijama na očekivanoj razini.

Ukoliko se netko želi temeljito baviti metodikom nekoga nastavnoga predmeta, odnosno obrazovnoga područja, trebao bi ovladati dakle i znanstvenim kompetencijama (metodologija istraživanja u određenom području znanosti) te repertoarom spoznaja i vještina za organiziranje nastave i/ili obrazovanja u određenom području znanosti, umjetnosti ili čovjekova djelovanja.

Kompetencije važne za organiziranje poučavanja i učenja stječu se vježbanjem. Pretpostavka za vježbanje jest proučavanje postojećih spoznaja iz literature ili drugih izvora informacija, ali kao i sve druge sposobnosti (govorničke, spisateljske, glazbene, poduzetničke i sl.), i za ove je sposobnosti potrebno organizirano vježbanje od strane onih koji su ta iskustva stjecali također vježbanjem te usavršavali dugogodišnjim radom. I metodičke kompetencije podrazumijevaju cjeloživotno učenje. To znači da se nakon inicijalnoga upoznavanja sa spoznajama i nakon inicijalnoga stjecanja kompetencija očekuje stalno učenje i usavršavanje, kako individualno tako i sudjelovanjem u organiziranim oblicima usavršavanja u metodičkim radionicama i na seminarima za nastavnike.

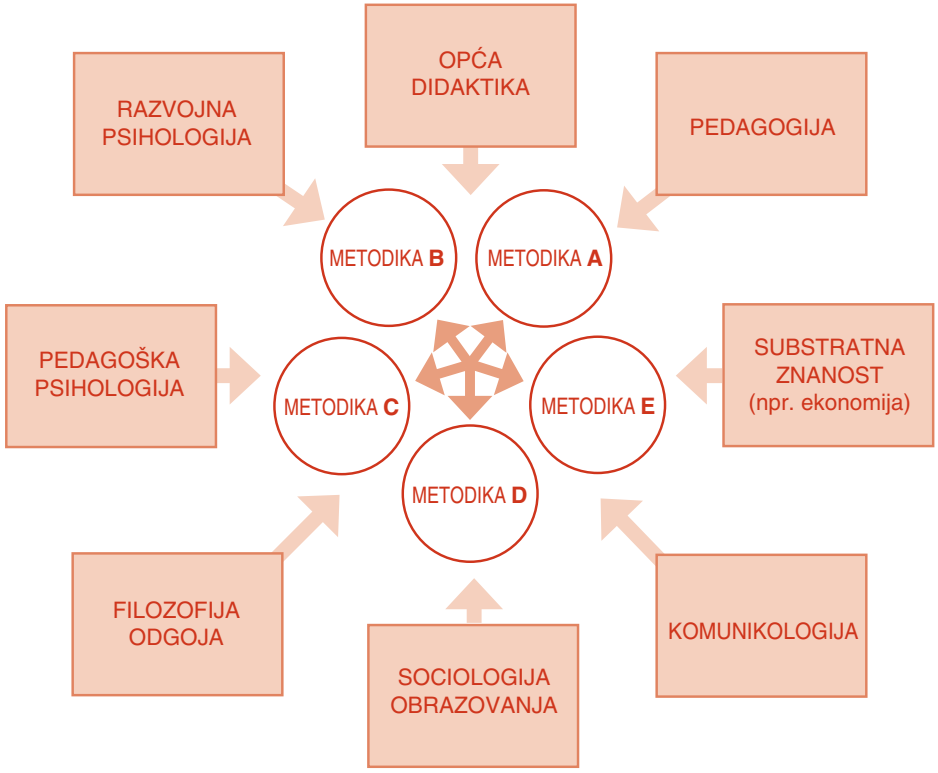
1.2. Metodike društvenih i humanističkih znanosti

Uz naslov ovoga poglavlja moglo bi se postaviti i pitanje – postoji li jedna metodika nastave ili pak jedna metodika društvenih znanosti, odnosno postoji li neka *opća metodika društvenih znanosti* ili postoji više različitih (pojedinačnih) metodika nastavnih predmeta iz područja društvenih ili humanističkih znanosti. Više stručnih i znanstvenih argumenata govori u prilog tvrdnji o postojanju više pojedinačnih metodika različitih obrazovnih ili nastavnih predmeta ili područja. Zato je i *Pravilnikom o znanstvenim i umjetničkim područjima, poljima i granama* (*2009*) naznačeno i postojanje interdisciplinarnoga znanstvenoga polja s nazivom *metodike nastavnih predmeta društvenih znanosti* te *metodike nastavnih predmeta humanističkih znanosti*. Dakle daje se do znanja da je ipak riječ o metodikama, a ne o metodici.

Na takvoj listi posebnih metodika nastavnih predmeta iz područja društvenih znanosti mogle bi se naći Metodika nastave računovodstva, Metodika nastave poduzetništva, Metodika nastave marketinga, Metodika nastave poslovne informatike, Metodika nastave upravnoga prava, Metodika nastave politike i gospodarsta, Metodika nastave komunikologije, Metodika nastave sociologije, Metodika nastave psihologije rada, Metodika nastave psihologije, Metodika zaštitarske obuke, Metodika obuke vozača cestovnih vozila, Metodika nastave prometnih propisa, Metodika domskoga odgoja, Metodika ranoga i predškolskoga odgoja itd. Dakle mogli bismo govoriti i složiti sustav pojedinih metodika za svaki nastavni predmet koji se pojavljuje i poučava u nekoj školi ili obrazovnom programu, a koji prema općeprihvaćenoj i ozakonjenoj praksi pripada nekom od polja ili grana u području društvenih znanosti.

Ako postoje neka opća zajednička obilježja i pravila poučavanja i učenja u školi, bez obzira na to o kojemu je nastavnome predmetu ili području riječ (opća didaktika), sasvim je razumljivo da tako postoje i neka zajednička obilježja, odnosno zakonitosti poučavanja i učenja u nekom području znanosti, tehnike, prirode i slično. Tako možemo govoriti i o zakonitostima poučavanja i učenja u području društvenih znanosti, odnosno nastavnih predmeta u tome području, pa je opravdano razmišljati i o metodici nastavnih predmeta iz područja društvenih znanosti. Takva metodika bavi se istraživanjem zajedničkih obilježja i zakonitosti koje treba proučiti, znanstveno objasniti te preporučiti metode, odnosno metodičke scenarije i strategije, za ostvarivanje ciljeva odgoja i obrazovanja, konkretnije – kompetencija i odgojno-obrazovnih ishoda u tome znanstveno-nastavnom području.

Sl. 1.2.
Odnos metodikâ i odgojnih znanosti



Tab. 1.2.
Lista nekih nastavnih predmeta iz nastavnih planova srednjih škola

Bonton	Metodika zdravstvenog odgoja	Promidžbene aktivnosti
Daktilografija s poslovnim dopisivanjem	Novčarstvo	Propisi o sigurnosti u cestovnom prometu
Dioničarstvo	Osnove ekonomije i prava	Psihologija prodaje
Etika	Osnove informatike	Sociologija
Gospodarsko pravo	Pedagogija	Sociologija medicinskog zdravstva i odgoja
Gospodarstvo	Poduzetništvo	Tehnologija dostave
Knjigovodstvo s bilanciranjem	Politika i gospodarstvo	Trgovačko poslovanje
Kompjutorska daktilografija	Poslovanje vježbovnih tvrtki	Turizam i marketing
Komunikacija u poslovnoj organizaciji	Poslovna psihologija s komunikologijom	Vježbovna tvrtka
Kriminalistika	Poslovne komunikacije	Zdravstvena psihologija
Marketing	Poznavanje robe	

Prilog 1.3.

KLASIFIKACIJA ZNANSTVENIH I UMJETNIČKIH PODRUČJA, POLJA I GRANA (IZVADAK)

5. PODRUČJE DRUŠTVENIH ZNANOSTI

POLJA:

5.01. Ekonomija
5.02. Pravo
5.03. Politologija
5.04. Informacijske i komunikacijske znanosti
5.05. Sociologija
5.06. Psihologija
5.07. Pedagogija
5.08. Edukacijsko-rehabilitacijske znanosti
5.09. Logopedija
5.10. Kineziologija
5.11. Demografija
5.12. Socijalne djelatnosti
5.13. Sigurnosne i obrambene znanosti
5.14. Interdisciplinarne društvene znanosti

GRANE:

[…]

5.14.03. metodike nastavnih predmeta društvenih znanosti

[...]

6. PODRUČJE HUMANISTIČKIH ZNANOSTI

POLJA:

6.01. Filozofija
6.02. Teologija
6.03. Filologija
6.04. Povijest
6.05. Povijest umjetnosti
6.06. Znanost o umjetnosti
6.07. Arheologija
6.08. Etnologija i antropologija
6.09. Religijske znanosti (interdisciplinarno polje)
6.10. Interdisciplinarne humanističke znanosti

GRANE:

6.10.01. metodike nastavnih predmeta humanističkih znanosti

[...]

[*Pravilnik o znanstvenim i umjetničkim područjima, poljima i granama, 2009*]

1.4.

Ukratko

Metodika je interdisciplinarna znanost te umijeće poučavanja i organizacije nastave.

Predmet proučavanja metodike kao interdisciplinarne znanosti jesu zakonitosti u području poučavanja i učenja, ali uvijek u nekom konkretnom, jasno određenom području prirode, tehnike ili tehnologije, odnosno čovjekova područja djelovanja.

Metodika se oslanja na rezultate istraživanja psihologije učenja i didaktike te ostalih društvenih znanosti. Za metodiku (odnosno specijalnu/posebnu didaktiku) važna su i istraživanja u području na koje se poučavanje odnosi (npr. u ekonomiji, pravu, informatologiji, sociologiji, politologiji i sl.). Rezultat tih znanstvenih istraživanja jesu nove znanstvene teorije, znanstvena objašnjenja, zatim novi pojmovi, klasifikacije, definicije, formule, principi itd.

Kao rezultat metodičkih istraživanja važne su spoznaje koje se odnose na nove metode i didaktičke strategije, zatim na nastavne medije, dokimološke modele i izvore znanja.

Ključni pojmovi

opća didaktika, *specijalna (posebna) didaktika*, *metodika*, *interdisciplinarne znanosti*, *nastavne metode*, *znanstvene teorije*, *principi*

Za znatiželjne

O različitim pogledima na problem definiranja metodike i druga srodna pitanja možete saznati više u knjigama:

- Bežen, A. (2009). *Metodika: Znanost o poučavanju nastavnoga predmeta*. Zagreb: Učiteljski fakultet; Profil.
- Bognar, L. & Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Petričević, D. (2007). *Metodika strukovno-teoretske nastave*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište.
- Turković, I. (1997). *Nastava strukovno-teorijskih predmeta u srednjim školama*. Zagreb: Informator.

2.

TEORIJA KURIKULUMA KAO POLAZIŠTE ZA METODIČKA ISTRAŽIVANJA I PRAKSU

Što je nastavni kurikulum
Priroda i struktura nastavnoga procesa
Ukratko / Ključni pojmovi / Za znatiželjne

Već smo ustanovili da je svrha znanosti objasniti određene procese kako bi se te procese moglo regulirati, kontrolirati i predviđati događanja. Obrazovanje, učenje i nastava složeni su procesi. Psihologija, didaktika, pedagogija i druge znanosti oduvijek nastoje proučiti zakonitosti koje postoje u tim procesima. Otkrivanje određenih veza i odnosa te objašnjavanje zakonistosti omogućuje nam da točnije i jasnije objasnimo te procese, čime se stvaraju i veće mogućnosti za znanstveno objašnjavanje i reguliranje određenih događanja.

Na temelju različitih spoznaja o načinima i mogućnostima učenja mladih i odraslih znanstvenici nude raznovrsna objašnjenja u obliku izvornih znanstvenih teorija. Tako su nastale različite didaktičke teorije i teorije učenja. Neke od tih teorija zadržavaju se na objašnjavanju samo nekoga dijela složenoga procesa učenja ili nastave (npr. stjecanje kognitivnih kompetencija ili učenje motoričkih vještina), a neke nastoje dati cjelovito objašnjenje odvijanja procesa učenja i poučavanja. Podsjetimo se i da su neke od tih teorija rezultirale originalnim praktičnim rješenjima u obliku alternativih škola (npr. Montessori škole, waldorfske škole, Dalton plan škole, Slobodne škole itd.). Izraz *alternativne* ovdje znači ponudu rješenja i modela djelovanja koji se razlikuju od dominantnih rješenja u javnim školama koje obično organizira i kontrolira država.

Nastava predstavlja složen proces u kojemu su glavni sudionici učenici i nastavnici. To znači da u tome procesu ti subjekti zajednički nešto rade. Kada ljudi nešto rade, obično to temeljito planiraju i pripreme, zatim ostvare zamišljene scenarije i na kraju sve to procijene, odnosno vrjednuju. Isto se to događa u svakom nastavnom scenariju (nastavnom satu, nastavnom projektu).

2.1. Što je nastavni kurikulum

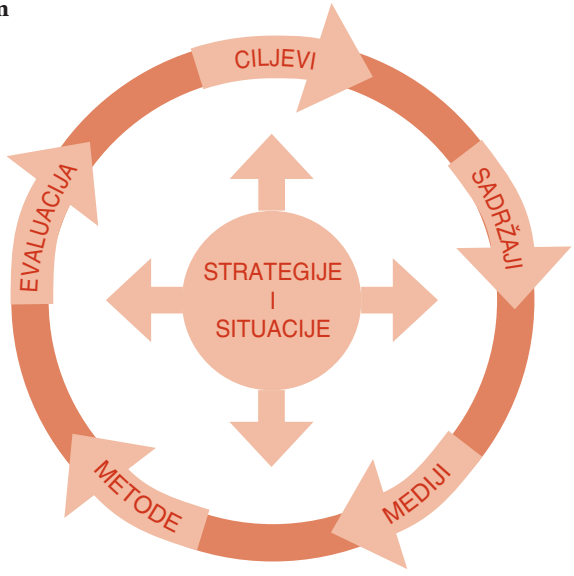
Pojam *kurikulum* (lat. *curriculum* – život, natjecanje, tok, tijek) nastao je davno na tlu Europe. Krajem dvadesetoga stoljeća taj nam se pojam vraća u krilu originalne didaktičke teorije koja objašnjava proces učenja i poučanja u školi i nastavi.

Taj pojam izaziva rasprave stručnjaka kada je u pitanju njegovo definiranje, a u hrvatskim znanstvenim krugovima zasad je upitna je i jezična oznaka toga pojma. Dilema je: *kurikul* ili *kurikulum*? Kako ovo nije knjiga o jezičnim pitanjima, opredijelili smo se za *kurikulum*. Treba podsjetiti da mnoge europske zemlje nemaju riječ koja točno odgovara onomu što Anglosaksonci nazivaju *curriculum*. Također treba istaknuti i da se u anglosaksonskome jezičnom području ne rabi izraz *didaktika*, nego je to područje znanosti o odgoju sadržajno pokriveno pojmovima *curriculum*, *educational technology* i *educational psychology*. U engleskom govornom području izraz *curriculum* obuhvaća ukupno planirano učenje koje se provodi u

školi. To znači da taj izraz sadržajno obuhvaća ciljeve, sadržaje, metode, medije, strategije, uvjete odvijanja i evaluaciju. Budući da za izraz *kurikulum* u zemljama u kojima se rabi u prethodnom značenju (SAD, Kanada, Velika Britanija, Australija itd.) nije moguće pronaći odgovarajući izraz na hrvatskom jeziku, uputno je i ne pokušavati ga prevesti. U novije se vrijeme ovaj izraz češće nalazi i u njemačkoj didaktičkoj literaturi gdje također obuhvaća ciljeve, sadržaje, situacije, strategije i evaluaciju (*Köck* & *Ott, 1989*).

Kurikulum predstavlja dinamični proces koji se može grafički predstaviti u obliku kruga.

Sl. 2.1.
Nastavni kurikulum



Kako je teorija kurikuluma veoma razvijena, govori se o više vrsta kurikuluma: otvoreni i zatvoreni kurikulum, skriveni kurikulum, zatim kurikulum usmjeren na dijete, kurikulum usmjeren na nastavne predmete, spiralni kurikulum, te brojni drugi.

Spomenimo ovdje i pokušaj u Njemačkoj da se pojam *didaktika* definira kao teorija kurikuluma (*Möller, 1992*).

Kao polazište za izradu nastavnoga kurikuluma stručnjaci ponekad uzimaju nastavne ili znanstvene discipline, ali se stručne rasprave najčešće vode o odnosu nastavnoga procesa s obzirom na to koliko je učenik uvažavan kao subjekt na kojega se taj proces najviše odnosi. Zato se govori o kurikulumu usmjerenom na učenika i kurikulumu usmjerenom na nastavnika. Na tim područjima desetljećima je domi-

nirala nastava i didaktička koncepcija koja je u prvi plan stavljala nastavnika, što se moglo vidjeti po uređenju sredine u kojoj se događa najveći dio nastavnih aktivnosti (učionica za frontalnu nastavu!).

Kurikulum usmjeren na dijete (engl. *child-centred curriculum*) definiran je kao pedagoško događanje uz optimalno uvažavanje djeteta. Tu se dijete postavlja u prvi plan, od izbora ciljeva do izbora uvjeta za organiziranje nastavnih aktivnosti i izbora modela vrjednovanja i ocjenjivanja. *Kurikulum usmjeren na nastavne predmete* (engl. *subject-centred curriculum*) predstavlja vrstu kurikuluma koji je strukturiran, odnosno definiran oko tradicionalnih nastavnih predmeta. Osnovni sadržaji učenja strukturirani su u nastavne predmete, a onda su i svi ostali elementi kurikuluma definirani polazeći od nastavnih predmeta.

Važno pitanje ove didaktičke teorije jesu i *nastavne metode.* Ako smo nastavu odredili kao zajednički rad nastavnika i učenika (polaznika), tada je opravdano i nastavne metode definirati kao načine rada učenika i nastavnika, odnosno kao načine komuniciranja glavnih subjekata u nastavnom procesu. U literaturi se govori o metodi usmenoga izlaganja, metodi razgovora, metodi demonstracije, metodi praktičnih radova, metodi rada s tekstom, metodi crtanja i pisanja, metodi igranja uloga i dr.

Uz sintagmu i pojam *nastavne metode* u ovoj se teoriji za objašnjavanje nastavnoga procesa učestalo rabi i sintagma *nastavne strategije***.** Uobičajeno je da ta sintagma označuje skup postupaka u nastavi kojima se želi ostvariti osnovne zadatke nastave, odnosno ciljeve učenja.

Nastavni kurikulum u ovom kontekstu predstavlja projekt ili pedagoški dokument koji su pripremili i izradili stručnjaci za određeno nastavno područje, a u kojem su konkretizirani nastavni ciljevi, opisani uvjeti i oprema koji su potrebni za ostvarivanje tih ciljeva te planirani modeli za praćenje i evaluaciju. To je dakle cjelovit plan događanja glavnih subjekata nastavnoga procesa – učenika i nastavika. Osim onoga što su stručnjaci konkretizirali i jasno definirali, u nastavnom kurikulumu postoji i nešto što je teško konkretizirati i objasniti, a što ima često snažan utjecaj na konačni ishod nastavnoga procesa. Zato se u ovoj teoriji često govori i o tzv. skrivenom kurikulumu. *Skriveni kurikulum* (engl. *hidden curriculum*) jest izraz koji je prvi zapisao 1968. Phillip Jackson u knjizi *Life in Classrooms* (*Život u učionicama*), a kojim je označio zapažanje da se u školi, osim javno istaknutih ciljeva odgoja i obrazovanja, ostvaruju i brojni drugi, često prikriveni, ali za odgoj iznimno važni ciljevi. Skriveni elementi kurikuluma odnose se najčešće na učenje stavova, norma, vjerovanja, vrijednosti i pretpostavaka, što je obično izraženo u obliku pravila, rituala i propisa. Pozitivni ili negativni efekti skrivenoga kurikuluma

ovise o vrijednosnim stavovima pojedinca i dominantnom sustavu vrijednosti društva u kojem škola djeluje, ukupnoga razredno-nastavnoga i školskoga ozračja (npr. *bullying,* odnosno zlostavljanje među učenicima, ponekad je rezultat djelovanja upravo skrivenoga kurikuluma!).

U svakoj školi, u kontekstu ove teorije, važni su pojmovi i dokumenti: nastavni kurikulum određene škole, zatim kurikulum za svaki nastavni predmet te školski kurikulum.

Školski kurikulum predstavlja školski dokument, odnosno plan i projekt posebnosti koje će se događati tijekom jedne ili više školskih godina, a koji školu čine posebnom i primjerenom subjektima koji se u njoj školuju ili rade. Školski kurikulum može predvidjeti postojanje školskoga vrta, školske učeničke tvrtke, jedan ili više ciklusa nastave u prirodi, međuškolsku razmjenu učenika itd.

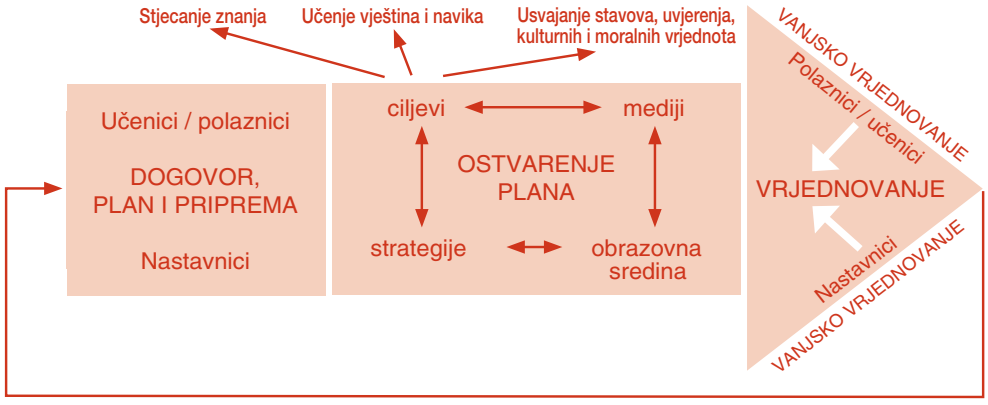
2.2. Priroda i struktura nastavnoga procesa

U ovoj knjizi češće podsjećamo da nastava predstavlja proces u kojemu su aktivni i učenici i nastavnici. Najčešće se ta aktivnost očituje u obliku zajedničkoga rada koji može trajati jedan nastavni sat, jedan dan, jedan tjedan ili cijelu školsku godinu. Učenje i poučavanje iznimno je složen proces koji traži temeljito planiranje, pripremu i raznovrsne aktivnosti svih subjekata (istraživanje, otkrivanje, slušanje, govorenje, rješavanje problema itd.).

Za nastavne aktivnosti pripremaju se i učenici i nastavnici. Tijekom zajedničkoga rada svaki subjekt ima određene zadatke. Ponekad su to individualni zadatci, a ponekad timski (zajednički), pa se ponekad govori i o timskom suradničkom učenju. Sve što ljudi urade ili izrade podliježe vrjednovanju, pa je česta pojava u nastavnom procesu da nastavnici i učenici zajednički procjenjuju uspješnost i kvalitetu zajedničkoga rada. Sve te procjene rabe se za reguliranje procesa i učenja, odnosno za traženje optimalnih rješenja uz koje će svaki subjekt postizati zadovoljavajuće rezultate, odnosno dosegnuti optimalnu razinu vlastite samoostvarenosti (autoaktualizacija).

U novijoj didaktičkoj i metodičkoj literaturi učestalo se pojavljuju sintagme *upravljanje razredom, upravljanje vremenom* i *upravljanje učenjem*. Nastavnici, na temelju poznavanja suvremenih spoznaja psihologije, didaktike i metodike, stječu kompetencije za upravljanje razredom te procesima poučavanja i učenja. Te spoznaje primjenjuju u svakodnevnoj organizaciji nastavnih aktivnosti, ali bez dogovora i suradnje svih subjekata nema očekivanih rezultata. Zato pripremne aktivnosti (dogovor, planiranje te psihičku, metodičku i tehničku pripremu) smatramo iznimno važnima u nastavnom procesu.

Sl. 2.2.
Globalna struktura nastavnog procesa



Učenici ili polaznici nekoga programa obrazovanja odraslih trebaju se na samom početku upoznati sa svim detaljima zajedničkih aktivnosti, od očekivanih odgojno-obrazovnih ishoda do prirode aktivnosti i opreme za zajednički rad. Stručnjaci su se na početku ovoga milenija odlučili za nastavu koja polazi od učenikovih mogućnosti i potreba, kao i za aktivnosti u kojima su oni (učenici ili polaznici) aktivni subjekti. Također, uvijek se ističe konstruktivistička priroda učenja i nastavnoga procesa, odnosno činjenica da su učenici ili polaznici aktivni (su)konstruktori znanja i svih drugih kompetencija koje su rezultat nastavnoga procesa. Ostala poglavlja u ovoj knjizi slijede ovu logiku i nastoje objasniti prirodu aktivnosti učenika i nastavnika te sve sastavnice nastavnoga kurikuluma, od ciljeva i uvjeta do strategija, medija i dokimoloških rješenja.

2.3.

Ukratko

Kao rezultat znanstvenih proučavanja dolazimo do novih znanstvenih objašnjenja procesa, pojava, fenomena itd. Rezultat metodičkih istraživanja jesu nove teorije koje objašnjavaju proces poučavanja i učenja. Teorija kurikuluma jedna je od takvih teorija koja je nastala u zemljama gdje je engleski službeni jezik znanosti i svakodnevnoga komuniciranja. Većina srodnih spoznaja koje se odnose na ovo područje u Europi svrstane su u znanost koja je u hrvatskoj znanstvenoj i stručnoj literaturi poznata kao didaktika. Dakle didaktika kao teorija nastave i obrazovanja srodna je teoriji kurikuluma.

Teorija kurikuluma objašnjava učenje i poučavanje kao procese u kojima su glavni subjekti učenici i nastavnici, a u kojima je kao elemente važno uočiti i sagledati u međusobnim odnosima ciljeve, odnosno ishode učenja, zatim sadržaje učenja, didaktičke strategije, nastavne medije i uvjete u kojima se događaju učenje i poučavaje (prostor, mediji, oprema), te načine procjenjivanja kvalitete i učinkovitosti tih procesa.

Nastava je dinamičan proces koji podrazumijeva zajednički rad učenika i nastavnika. Oni se pripremaju i planiraju zajedničke aktivnosti, zatim aktivno sudjeluju u ostvarivanju planiranih aktivnosti te na kraju zajednički procjenjuju kvalitetu tih aktivnosti i krajnjih ishoda (postignuća).

Ključni pojmovi

teorija kurikuluma, *didaktika*, *nastavni proces*, *ciljevi učenja*, *uvjeti obrazovanja, obrazovna sredina*, *vrjednovanje ishoda*

Za znatiželjne

O različitim pogledima na pojmove i pitanja prikazana u prethodnom poglavlju možete saznati više knjigama:

- Poljak, V. (1980). *Didaktičko oblikovanje udžbenika i priručnika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Marsh, C. (1994). *Kurikulum – temeljni pojmovi*. Zagreb: Educa.
- Bognar, L. & Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Kyriacou, Ch. (2001). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
- Previšić, V. (ur.). (2007). *Kurikulum – teorije, metodologija, sadržaj i struktura*. Zagreb: Školska knjiga.

3.

PLANIRANJE I PROGRAMIRANJE ODGOJA I OBRAZOVANJA U ŠKOLI

Nacionalni, strukovni i školski kurikulum
Okvirni nastavni plan i program
Izvedbeni planovi i programi
Prilozi
Ukratko / Ključni pojmovi / Za znatiželjne

Odgoj i obrazovanje kao procesi odvijaju se u školi, obitelji te na svim drugim mjestima gdje mladi provode dio svoga života. Sustavni i planirani odgoj i obrazovanja odvija se u školi u obliku nastave, odnosno nastavnoga procesa. Stoga nastava predstavlja pomno planiran proces učenja, odnosno proces odgoja i obrazovanja.

Kad govorimo o planiranju i programiranju odgoja i obrazovanja u školama, mislimo na konkretiziranje ciljeva nacionalnoga i strukovnoga kurikuluma za učenike neke konkretne škole. To podrazumijeva izbor i konkretizaciju sadržaja i aktivnosti te plan njihova ostvarivanja. Nastavnik planira što će i u kojem opsegu s učenicima raditi te vremenske intervale i rokove za izvršavanje.

Planiranje i programiranje nastavnici provode u skladu sa službenim dokumentima koje je donijelo mjerodavno Ministarstvo - Nacionalnim okvirnim kurikulumom te strukovnim kurikulumima. Ti dokumenti svakom su odgojno-obrazovnom djelatniku temelj za planiranje i programiranje nastave. Stoga ćemo u daljnjem tekstu pobliže odrediti osnovne pojmove i aktivnosti nastavnika.

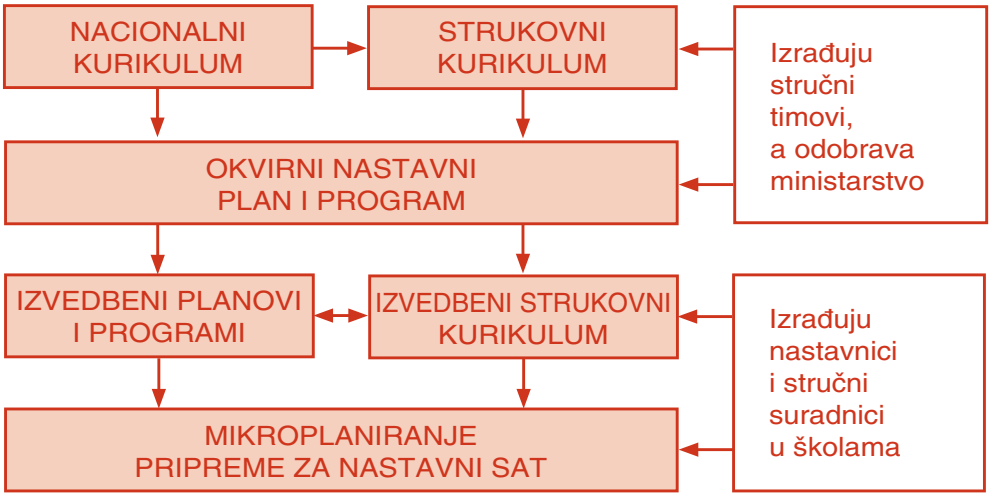
3.1. Nacionalni, strukovni i školski kurikulum

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (*2010*) temeljni je dokument koji na nacionalnoj razini donosi smjernice i načine unaprjeđivanja odgoja i obrazovanja u hrvatskome društvenom kontekstu radi osiguravanja što kvalitetnijega sustava školstva. To je temeljni dokument na nacionalnoj razini koji služi za izradu svih ostalih kurikulumskih dokumenata za planiranje i programiranje nastave u školama. Smatra se da je to razvojni dokument otvoren za promjene i poboljšanja, ovisno o potrebama i razvojnim težnjama na području odgoja i obrazovanja. Dakle taj dokument podliježe promjenama sukladno razvojnim smjerovima u društvu, a temelji se na kompetencijama učenika, odnosno očekivanim ishodima učenja. Osim materijalnih, znanstvenih, tehničkih i prirodnih vrijednosti, u odgojno-obrazovnome sustavu potrebno je podjednako isticati i društvene, estetske, kulturne, duhovne i moralne vrijednosti. Nacionalni okvirni kurikulum osobitu pozornost daje sljedećim vrijednostima: znanju, solidarnosti, identitetu, odgovornosti.

Načela Nacionalnoga okvirnoga kurikuluma predstavljaju polazišta ili vrijednosna uporišta na kojima se temelji nacionalni kurikulum i svi ih se sudionici pri izradi i primjeni kurikuluma trebaju pridržavati. On služi kao osnova za izradbu svih ostalih kurikulumskih dokumenata, kao što su predmetni kurikulumi, smjernice za primjenu kurikuluma, izradbu udžbenika i ostalih nastavnih sredstava i materijala; definiranje standarda i kriterija za vrjednovanje kvalitete učeničkih postignuća i

rada škola. Budući da definira osnovne sastavnice nacionalnoga kurikuluma, Nacionalni okvirni kurikulum osnova je za planiranje i programiranje nastave u školama, tj. za izradbu školskoga kurikuluma. Stoga je neizbježno prije pristupa godišnjem planiranju rada u školi proučiti taj dokument.

Sl. 3.1.
Planiranje i programiranje u školstvu



Strukovne kurikulume izrađuju stručni timovi, obično iskusni nastavnici iz strukovnih škola, savjetnici iz Agencije za odgoj i obrazovanje te sveučilišni nastavnici koji proučavaju programe i metodiku poučavanja određenih struka. Tim se kurikulumom određuje trajanje obrazovanja, uvjeti za njegovu provedbu, odgojni i obrazovni ishodi, načini praćenja i ocjenjivanja, ukupni fond nastavnih sati za ostvarivanje očekivanih ishoda te predmetni kurikulumi u kojima su određeni opseg, dubina i redoslijed sadržaja koje će učenici proučavati u konkretnim nastavim predmetima. U nekim su slučajevima opisani i preporučeni modeli za ostvarivanje tih programa te uvjeti (obrazovna sredina) uz koje se očekivani ishodi mogu postići.

Pojmovi *nacionalni kurikulum* i *strukovni kurikulum* uvedeni su u naše školstvo početkom ovog stoljeća te još izazivaju dvojbe kod nastavnika i odgojno–obrazovnih stručnjaka. Naime ti su termini u školstvo preuzeti s literaturom i teorijoma nastave i učenja koje stižu na ove prostore uglavnom s anglosaksonskoga jezičnoga područja. Te teorije traže temeljitije bavljenje ciljevima i odgojno-obrazovnim ishodima, uvjetima u kojima se ti ishodi mogu ostvarivati te načinima procjene ostvarenosti tih ishoda.

Školski kurikulum predstavlja terminološki i koncepcijski također novost u našim strukovnim školama. To je zapravo, u izvjesnom smislu, školski projekt kratkoročnoga i dugoročnoga razvoja i ostvarivanja ciljeva odgoja i obrazovanja. Uvođenjem toga dokumenta (projekta) u školsku praksu pruža se veća mogućnost nastavnicima i voditeljima škola za unošenje originalnih sadržaja i aktivnosti u školski život, u skladu s mogućnostima škole i lokalne sredine te u skladu s potrebama i interesima konkretnih učenika i zanimanja za koja se pripremaju.

Školski kurikulum ima dugoročnu i kratkoročnu dimenziju. Dugoročna dimenzija podrazumijeva plan projekata i razvoja škole za dulje razdoblje, npr. pet do deset godina, a kratkoročna dimenzija odnosi se na godišnji plan i program aktivnosti. Takav dokument obuhvaća pedagoški i organizacijski aspekt. Pedagoški aspekt podrazumijeva isticanje ciljeva i svrhe određenih sadržaja, aktivnosti i projekata, a organizacijski aspekt podrazumijeva definiranje potrebnih financijskih sredstava, materijala te imenovanje nositelja i rokova za svaki konkretni zadatak. Školski kurikulum predstavlja mogućnost za uvođenje svojevrsnoga pedagoškoga, didaktičkoga i metodičkoga pluralizma jer se svakoj školi pruža prigoda za razvoj originalnih pedagoških modela djelovanja te za pokazivanje na tržištu obrazovne ponude svojevrsnoga školskoga *brenda* (prepoznatljivost i privlačnost za potencijalne korisnike na temelju originalnih sadržaja, fakultativnih i izbornih programa te originalnih modela djelovanja).

3.2. Okvirni nastavni plan i program

Nastavni plan i program, prema didaktičkim teorijama iz prošloga stoljeća, u Hrvatskoj donosi ministarstvo mjerodavno za obrazovanje (sada Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa). Sadržajno, riječ je zapravo o dvama dokumentima.

Nastavni plan je državni dokument koji propisuje za sve istovrsne škole (ili obrazovne programe) popis nastavnih predmeta koje svi učenici moraju učiti, zatim godišnji i tjedni broj sati za te predmete i redoslijed njihova poučavanja u određenoj vrsti škole/obrazovnoga programa.

Nastavni program, prema spomenutim teorijama i shvaćanjima, predstavlja također školski dokument koji određuje osnovne ciljeve te opseg, dubinu i redoslijed sadržaja koje učenici neke škole/obrazovnoga programa trebaju usvojiti u okviru nekoga nastavnog predmeta. U nastavnom planu određeni su tjedni i godišnji broj nastavnih sati za obvezatne, izborne i fakultativne nastavne predmete, njihov raspored po razredima, tjedni broj nastavnih sati po predmetima te ukupni tjedni i godišnji broj sati.

Za osnovnu školu nastavni plan i program je jedinstven, a u srednjim školama razlikuje se u odnosu na struku, odnosno smjer obrazovanja. Tako u sred-

njim strukovnim školama imamo nastavne planove i programa za područje ekonomije, trgovine i poslovne administracije, turizma i ugostiteljstva, prometa i logistike itd. Unutar svakoga područja razlikujemo nastavne planove i programe za pojedina zanimanja, npr. u području ekonomije, trgovine i poslovne administracije nalazimo nastavne planove i programe za zanimanja: upravni referent, poslovni tajnik, administrator, komercijalist, skladištar. U području grafičke i audiovizualne tehnologije nalazimo nastavne programe za zanimanja: medijski tehničar, grafički urednik dizajner, web dizajner, kartonažer, knjigoveža itd.

Nastavni plan i program strukovnih škola sadrži zajednički općeobrazovni te posebni stručni i fakultativni dio. U zajedničkom općeobrazovnom i posebnom stručnom dijelu nastavnoga plana i programa nalaze se i izborni predmeti od kojih učenik bira jedan ili više predmeta prema svojim interesima i sklonostima. Zajednički dio nastavnoga plana i programa gimnazije sadrži nastavne predmete koji su obvezatni za sve učenike određene vrste programa, a izborni dio obuhvaća predmete od kojih učenik obvezatno bira jedan ili više prema svojim sklonostima. Zajednički općeobrazovni dio nastavnoga plana i programa za stjecanje srednje i niže stručne spreme sadrži općeobrazovne predmete koji su zajednički i obvezatni za određenu razinu obrazovanja, a posebni stručni dio nastavnoga plana i programa sadrži strukovne predmete (strukovno-teorijske predmete i praktičnu nastavu) koji su vezani za određeno zanimanje. Fakultativni dio nastavnoga plana i programa u srednjoj školi obuhvaća nastavne predmete, odnosno nastavne sadržaje kojima se zadovoljavaju interesi učenika u skladu s mogućnostima škole te sadržaje i oblike slobodnih aktivnosti. Zajednički i izborni dio nastavnoga plana i programa donosi mjerodavno ministarstvo, a fakultativni dio svaka srednja škola samostalno.

Da bismo pristupili proučavanju bilo kojega nastavnoga plana i programa, potrebno je podsjetiti na određenje sadržaja pojmova *školska godina*, *nastavna godina* te broj radnih dana i tjedana u nastavnoj godini.

Školska godina počinje 1. rujna, a završava 31. kolovoza svake godine. To je vrijeme koje uključuje nastavne i nenastavne dane kao i dane odmora učenika i učitelja.

Nastavna godina regulirana je pravilnikom o kalendaru rada osnovnih i srednjih škola koji donosi mjerodavni ministar/ministrica. Tim pravilnikom propisuje se početak i završetak nastavne godine, trajanje polugodišta i trajanje učeničkih odmora u osnovnim i srednjim školama za sljedeću školsku godinu. Dakle ministar/ministrica određuje hoće li nastavna godina početi 1. rujna, a završiti

10. lipnja sljedeće kalendarske godine ili će, možda, početi 7. rujna, a završiti 15. lipnja. To ovisi o kalendaru kojem se nastavna godina prilagođuje tako da može biti izvedena u najmanje *175 nastavnih dana*, odnosno u *35 nastavnih tjedana***,** a za učenike završnih razreda srednje škole najmanje u 160 nastavnih dana, odnosno najmanje u 32 nastavna tjedna.

Podatak o broju nastavnih dana i nastavnih tjedana nastavnicima je važan pri izradi godišnjega izvedbenoga plana i programa (v. priloge 3.4.1. – 3.4.6., str. 40. – 47.).

Iz nastavnoga plana za određenu vrstu škole/obrazovnoga programa pronalazimo broj sati tjedne nastave za predmet koji poučavamo. Npr. u Nastavnom planu za zanimanje komercijalist nalazimo podatak da učenici 1. razreda imaju 2 nastavna sata tjedno predmet Poslovne komunikacije. Množeći 2 nastavna sata tjedno brojem tjedana nastavne godine, tj. s 35, dolazimo do 70 nastavnih sati za predmet Poslovne komunikacije u jednoj nastavnoj godini. Taj će nam podatak biti važan kada budemo izrađivali *godišnji izvedbeni plan i program* jer ćemo nastavne sadržaje toga predmeta trebati rasporediti u 70 nastavnih jedinica, tj. u 70 nastavnih sati. U iznimnim slučajevima, ako škola ne ostvari propisani nastavni plan i program i propisani broj nastavnih tjedana, nastavna se godina može produljiti odlukom ureda državne uprave u županiji mjerodavnoga za obrazovanje.

Uvidom u nastavni plan za školu u kojoj poučavamo došli smo do podataka o broju nastavnih sati tjedno za pojedini razred te o ukupnom broju nastavnih sati tijekom nastavne godine. Sljedeći je korak proučavanje nastavnoga programa koji sadrži bitne podatke o tome koji su sadržaji iz područja koje poučavamo propisani nastavnim planom i programom za pojedini predmet, u kojem opsegu te koji su očekivani ishodi učenja kod učenika. Dakle pitamo se koja ćemo to znanja, vještine i sposobnosti kod učenika razvijati poučavajući određene nastavne sadržaje. Očekivani ishodi učenja bit će nam smjernice za izradu godišnjega izvedbenoga programa te za pripremanje za svaku pojedinu nastavnu jedinicu.

Kad smo iz nastavnoga plana i programa dobili uvid u cilj učenja predmeta, nastavne sadržaje, očekivane ishode učenja te tjedni i godišnji broj nastavnih sati, još uvijek ne znamo kako ćemo navedene nastavne sadržaje raspodijeliti na potreban broj nastavnih sati, tj. na *nastavne jedinice* te koji će biti način njihove realizacije. Stoga radimo *izvedbeni plan i program*. Nastavna jedinica je metodička sekvencija za koju se pretpostavlja da se može ostvariti u okviru jednoga nastavnoga sata ili blok-sata (dvosata, trosata…). Više srodnih nastavnih jedinica čine nastavnu cjelinu.

3.3. Izvedbeni planovi i programi

Godišnji izvedbeni plan i program sadrži mjesec i redni broj nastavnoga sata, naziv nastavne cjeline i nastavne jedinice, cilj za nastavnu cjelinu/temu, nastavne metode i oblike rada, nastavna sredstva i pomagala, mjesto izvođenja nastave, korelaciju s drugim predmetima i napomene. Dakle nastavnik kreira izvedbeni plan jer određuje kojim će intenzitetom raditi te kako će rasporediti nastavne sadržaje s obzirom na kalendar rada, kojim će redom i kada nešto raditi. Nastavnik izrađuje izvedbeni program tako da iz nastavnih cjelina koje su naznačene u okvirnom nastavnom planu i programu izdvaja i kreira pojedine nastavne jedinice.

U daljnjem tekstu objasnit ćemo svaku odrednicu izvedbenoga plana i programa te predstaviti dijelove nekih primjera izvedbenih planova i programa.

Mjesec i redni broj sata

Imajući u vidu tekuću nastavnu godinu te broj radnih tjedana, nastavnik će nastavne jedinice rasporediti u određeni broj nastavnih sati. Okvirno će na početku nastavne godine planirati mjesece te sadržaje koje će s učenicima raditi. To znači da će nastavnik, ako je za predmet koji poučava određeno 2 sata tjedno, nastavne sadržaje rasporediti u 70 nastavnih jedinica (množimo broj nastavnih tjedana tjednim brojem sati, odnosno 35 puta 2). Ako isti predmet poučava u 4. razredu, tada će 2 sata tjedno množiti s 32 nastavna tjedna jer maturanti u završnoj četvrtoj godini nastavu izvode u 32 nastavna tjedna.

Nastavna cjelina, tema i nastavna jedinica

Iz okvirnoga nastavnoga programa vidljive su nastavne cjeline, odnosno teme. Ponekad su one razrađene i na manje dijelove koji mogu biti i naslovi pojedinih nastavnih jedinica. Naša je zadaća nastavne cjeline iz okvirnoga nastavnoga programa rasporediti na broj nastavnih jedinica predviđenih za sljedeću nastavnu godinu. *Nastavna jedinica* je naziv za sadržaje koje ćemo raditi s učenicima u okviru jednoga nastavnoga sata ili blok-sata (dvosata) (ponekad se jedna nastavna jedinica proteže i na dva školska sata, odnosna blok-sat). Ipak, češća je školska praksa u rasporedu sati da predmet koji poučavamo imamo u epizodama od po 45 minuta. Tako nastavna jedinica predstavlja dio okvirnoga programa koji ćemo s učenicima raditi na određenom nastavnom satu.

Cilj učenja nastavne cjeline

Kad artikuliramo ciljeve učenja, polazimo od osnovnoga pitanja koje glasi: Koja znanja, vještine ili sposobnosti očekujemo da će učenici imati nakon učenja određene nastavne cjeline. Dakle znanja koja će usvojiti i kompetencije kojima će učenici vladati nakon našega poučavanja. Ovdje definiramo ciljeve znatno

konkretnije (ponekad operativno – popis operacija koje će učenici moći uspješno izvoditi nakon nastavnoga sata) nego što je to slučaj u definiranju ciljeva za svaku nastavnu jedinicu, tj. to su ciljevi koji okvirno obuhvaćaju sve ciljeve svih nastavnih jedinica koje ćemo raditi s učenicima tijekom učenja pojedine nastavne cjeline. Ponekad će jedna nastavna cjelina zahtijevati rad od mjesec ili više dana, a ponekad će za jednu nastavnu cjelinu biti dovoljno dva tjedna. Kao primjer navodimo dio iz izvedbenoga programa koji se odnosi na nastavnu cjelinu, nastavne jedinice i artikuliranje ciljeva nastavne cjeline.

Tab. 3.3.
Ciljevi učenja nastavne cjeline

Nastavna cjelina i nastavne jedinice	Ciljevi učenja nastavne cjeline
ISTRAŽIVANJE TRŽIŠTA Pojam, zadaće i značenje istraživanja tržišta Marketinški informacijski sustav MIS Proces i metode istraživanja tržišta Posebna područja istraživanja marketinga	Upoznati učenike s važnošću istraživanja tržišta kao metode provođenja suvremenog marketinga. Učenici će: - nabrojiti najvažnije metode istraživanja tržišta - uočiti i opisati razlike među njima - upoznati se s primjenom istraživanja u ostalim djelatnostima

Za realizaciju ciljeva nastavne cjeline potrebno je u izvedbenom planu i programu predvidjeti *nastavne metode* te *nastavna sredstva i pomagala*. Ponekad će to biti sredstva koja je potrebno na početku školske godine pripremiti ili kupiti, a ponekad će to biti uobičajena nastavna sredstva ili pomagala koja škola posjeduje. Također, određujemo dominantne metode rada za pojedinu nastavnu cjelinu: usmeno izlaganje, demonstracije, razgovor, rad na tekstu, prezentacije, timski rad, rad u skupinama, individualan rad, projektnu nastavu, pedagošku radionicu itd.

Korelacija s drugim nastavnim predmetima predstavlja vezu između sadržaja koje ćemo poučavati i sadržaja drugih nastavnih predmeta kako bismo učenike poučavali na interdisciplinarnoj razini. Potrebno je proučiti sadržaje ostalih srodnih nastavnih predmeta iz *nastavnoga plana i programa* kako bismo uočili dijelove koji se međusobno nadopunjuju ili koji su sadržaji potrebni kao preduvjet za učenje novih nastavnih sadržaja iz našega nastavnoga predmeta.

Na početku školske godine treba okvirno predvidjeti i *mjesto izvođenja nastave:* učionicu, školski praktikum, radionicu, terensku nastavu itd.

Zadnji stupac u izvedbenom planu i programu prostor je za naše *napomene*, primjedbe i prijedloge. Ovaj dio popunjavamo tijekom nastavne godine nakon realizacije pojedinoga dijela nastavnoga plana i programa. Ponekad ćemo zabilježiti da nam je za realizaciju pojedine nastavne cjeline trebalo više ili manje vremena, da su nam bila potrebna dodatna sredstva ili pomagala ili da za neku nastavnu jedinicu možda nismo izabrali najbolje metode rada. U svakom slučaju, ove napomene poslužit će nam kao smjernice da naš izvedbeni plan i program za sljedeću nastavnu godinu bude još bolji.

3.4. Prilozi

PRIMJERI PLANOVA I PROGRAMA

Prilog 3.4.1.

NASTAVNI PLAN ZA ZANIMANJE KOMERCIJALIST
(B – STRUČNO-TEORIJSKI DIO PROGRAMA)

PREDMETI	RAZRED							
	1.		2.		3.		4.	
	Tjedno	Godišnje	Tjedno	Godišnje	Tjedno	Godišnje	Tjedno	Godišnje
Poznavanje robe	3	105	3	105	3	105	2	64
Poslovna komunikacija	2	70	2	70	2	70	2	64
Informatika	2	70	2	70	2	70	-	-
Trgovinsko poslovanje	2	70	3	105	3	105	-	-
Računovodstvo	2	70	2	70	2	70	-	-
Poduzetništvo	-	-	-	-	2	70	3	96
Osnove trgovačkog prava	-	-	-	-	2	70	-	-
Psihologija prodaje	-	-	-	-	-	-	2	64
Marketing	-	-	-	-	-	-	3	96
Transport, špedicija i osiguranje	-	-	-	-	-	-	2	64
Tehnika vanjskotrgovinskog poslovanja	-	-	-	-	-	-	3	96
UKUPNO (B)	11	385	12	420	15	560	17	544

Prilog 3.4.2.
NASTAVNI PLAN ZA ZANIMANJE POSLOVNI TAJNIK

	NASTAVNI PREDMET	RAZRED (tjedni broj sati)			
		1.	2.	3.	4.
1.	Hrvatski jezik	4	4	4	4
2.	Hrvatski poslovni jezik	2	-	-	-
3.	1. strani jezik	3	3	3	3
4.	2. strani jezik	2	2	2	2
5.	Povijest	2	2	2	-
6.	Zemljopis	2	2	2	-
7.	Tjelesna i zdravstvena kultura	2	2	2	2
8.	Biologija s ekologijom	2	2	-	-
9.	Matematika	2	2	2	-
10.	Uvod u državu i pravo	-	2	-	-
11.	Informatika i informatički poslovni sustavi	3	2	2	3
12.	Sociologija	-	-	2	-
13.	Osnove poduzetništva i menadžmenta	-	-	2	2
14.	Ustavni ustroj RH	-	-	-	2
15.	Poslovna psihologija	-	2	-	-
16.	Tehnika komuniciranja	-	-	2	2
17.	Radno pravo	-	-	-	3
18.	Trgovačko pravo	-	-	2	-
19.	Kompjutorska daktilografija	4	4	-	-
20.	Kompjutorska daktilografija s uredskim praktikumom	-	-	3	3
21.	Tajničko poslovanje	-	-	2	2
	UKUPNO	28	29	30	28
	IZBORNI PREDMETI				
1.	Vjeronauk / Etika	1	1	1	1
2.	Latinski jezik	2	2	-	-
3.	Logika	-	-	1	-
4.	Filozofija	-	-	1	-
5.	Ljudska prava	-	2	-	-
6.	Stenografija	2	2	-	-
7.	Uvod u knjigovodstvo	-	-	2	2
	SVEUKUPNO	**31**	**32**	**32**	**31**
	STRUČNA PRAKSA + ZAVRŠNI ISPIT	**-**	**40**	**40**	**80**

Prilog 3.4.3.

NASTAVNI PLAN I OKVIRNI PROGRAM ZA ZANIMANJE KOMERCIJALIST
Nastavni predmet: MARKETING

	RAZRED			
	1.	2.	3.	4.
Broj sati tjedno (godišnje)	-	-	2 (70)	2 (64)

Cilj

Razvijati kod učenika smisao za suvremeno pristupanje tržištu te ih osposobiti za samostalno obavljanje marketinških aktivnosti.

Zadatci

- upoznavanje uloge marketinga kao poslovne koncepcije koja prožima, osmišljava i kontrolira cjelokupnu poslovnu aktivnost i funkcije suvremenoga poduzetništva
- osposobljavanje za uspješno istraživanje tržišta i analiziranje rezultata istraživanja
- osposobljavanje za ispravan odabir marketing miksa
- stjecanje znanja za uspješno komuniciranje na tržištu
- stjecanje znanja za uspješno promoviranje poduzeća i proizvoda
- spoznati važnost etičkoga ponašanja u marketingu.

Sadržaj (4. razred)

NASTAVNO PODRUČJE/ CJELINE	OČEKIVANI REZULTATI (ZNANJA I VJEŠTINE)	NASTAVNI SADRŽAJI/TEME
MARKETINŠKA KONCEPCIJA TRŽIŠNOGA POSLOVANJA	Shvatiti značenje marketinga u razvoju poslovne orijentacije, uočiti razlike između prodajnoga i marketinškoga pristupa, shvatiti proces marketinga.	Poslovna orijentacija; Marketing - pojam, koncepcija; Osnovne funkcije i temeljna obilježja marketinga; Marketinški proces
MARKETINŠKO OKRUŽJE	Shvatiti važnost elemenata mikro i makro okružja, uočiti ograničavajuće čimbenike za primjenu marketinških strategija.	Marketinško okružje – pojam i vrste; Mikro i makro okružje tvrtke
ISTRAŽIVANJE TRŽIŠTA	Shvatiti temeljne zadaće istraživanja tržišta za istraživanje konkurencije i potrošača.	Pojam, zadaće i značenje istraživanja tržišta; Marketinški informacijski sustav; Istraživanje ponude i potražnje; Proces i metode istraživanja
SEGMENTACIJA TRŽIŠTA	Shvatiti ulogu i smisao segmentacije tržišta. Uočiti važnost ciljnoga segmenta za određivanje pozicije određenoga proizvoda na tržištu.	Pojam segmentacije i njezino značenje; Totalno tržište strukture potrošača; Postupak segmentacije tržišta; Strategije segmentacije tržišta i pozicioniranje proizvoda
MARKETINŠKA STRATEGIJA	Shvatiti važnost izbora marketinške strategije za uspješan nastup na tržištu.	Pojam, vrsta i izbor marketinške strategije

Prilog 3.4.4.

NASTAVNI PLAN I OKVIRNI PROGRAM ZA ZANIMANJE ADMINISTRATOR
Nastavni predmet: VJEŽBENIČKA TVRTKA

	RAZRED			
	1.	2.	3.	4.
Broj sati tjedno (godišnje)	-	-	2 (70)	2 (64)

Zadatci

- Potaknuti na povezivanje teoretskih nastavnih sadržaja primjenjujući stečeno znanje na praktičnim radnim zadatcima kojima će učenici-zaposlenici vježbeničke tvrtke razviti vještine važne za zanimanje ekonomist: osnivanje poslovne organizacije, pisanje životopisa i razgovora za radno mjesto, prijava zaposlenika u mjerodavnu ustanovu za mirovinsko i zdravstveno osiguranje, izrada internetske stranice, knjigovodstveni i računovodstveni poslovi, poslovi odjela nabave, prodaje i marketinga, poslovno komuniciranje i bonton, priprema i vođenje poslovnih sastanaka, politika proizvoda/usluge (razvijanje inovacija), odgovorno odlučivanje, planiranje, organiziranje i vođenje poslovanja poslovne organizacije i ostale kojima će se sretati u praktičnom životu, na radnome mjestu prema zahtjevima poslodavca.
- Potaknuti međusobnu suradnju i razvijanje poslovnih i prijateljskih kontakata učenika-zaposlenika vježbeničke tvrtke koji mogu u budućnosti pridonijeti razvoju stvarnih poslovnih kontakata i poslovne suradnje te razviti uspješno poslovanje u zemlji i inozemstvu.
- Razviti sposobnosti timskog rada, izražavanja vlastitoga mišljenja, kreativnosti, samostalnosti, poduzetničkoga duha, motivacije, prezentacije, vlastite osobnosti i odgovornosti, suradničkoga rada i življenja te boljega razumijevanja poslovnih situacija u stvarnome poslovnom svijetu (odnos zaposlenika i nadređenih ili zaposlenika međusobno) te profesionalizam u radu.
- Potaknuti kod učenika/ca potrebu za samopotvrđivanjem, samopoštovanjem, poštivanjem moralnih vrijednosti, međusobnom tolerancijom i suradnjom, poštivanjem različitosti, samomotivacijom i cjeloživotnim učenjem.

Sadržaj

Nastavni sadržaji nisu podijeljeni po godinama učenja jer životni ciklus svake poslovne organizacije započinje poslovnom idejom, osnivanjem poslovne organizacije, zapošljavanjem djelatnika i raspoređivanjem na pojedina radna mjesta te obavljanjem djelatnosti. Vježbenička je tvrtka simulacija stvarne poslovne organizacije, u kojoj se gotovo svi poslovi odvijaju svakodnevno (kao i u stvarnome svijetu). Zato je vrlo teško podijeliti nastavne sadržaje po godinama učenja, a svrha simulacije je osigurati kontinuitet u poslovanju (kao i u stvarnosti). Po završetku školovanja jedne generacije učenika poslovanje se vježbeničke tvrtke nastavlja.

[U tablici na sljedećoj stranici daje se primjer očekivanih rezultata i nastavnih sadržaja u dvama nastavnim područjima.]

NASTAVNO PODRUČJE	OČEKIVANI REZULTATI (ZNANJA I VJEŠTINE)	NASTAVNI SADRŽAJI
ODJEL ADMINISTRACIJE	Izvršavanje procedura vezanih za ulaz/izlaz pošte Vođenje evidencije djelatnika Procjena dokumentacije djelatnika Pisanje poslovnih pisama na stranim jezicima	Sastavljanje natječaja za radna mjesta Evidencija primljene i poslane pošte Poslovi vezani za zaposlenike – zasnivanje radnog odnosa, osobni dosjei, prijave i odjave Priprema, provođenje i evidencije poslovnih sastanaka Evidencije dolaska/odlaska na posao i naloga za službena putovanja Poslovne komunikacije – poslovna korespondencija Tekući protok informacija među službama unutar tvrtke Izrada web stranice VT-a
ODJEL NABAVE	Nabava dugotrajne imovine Nabava uredskog materijala, sitnog inventara Nabava trgovačke robe: - slanje upita - analiza prikupljenih ponuda - sklapanje kupoprodajnih ugovora - narudžbe - evidencije nabavljene imovine - kontrola primljenih dokumenata - vođenje propisanih registara, popisa - organizacija i vođenje kartoteke dobavljača - analiza izvršenja nabave Organizacija i vođenje skladišta Nabava na domaćem tržištu Nabava na stranome tržištu	Istraživanje tržišta nabave Sastavljanje upita Poslovno pregovaranje Kalkulacija i cjenik Izbor najpovoljnijega dobavljača Sastavljanje kupoprodajnog ugovora, narudžbe Izvanknjigovodstvene evidencije

Prilog 3.4.5.

IZVEDBENI (OPERATIVNI) PLAN I PROGRAM RADA ZA NASTAVNI PREDMET PODUZETNIŠTVO (PROGRAM: EKONOMIST, 4. RAZRED)

ŠKOLA: _____

IZVEDBENI (OPERATIVNI) PLAN I PROGRAM RADA

NASTAVNI PREDMET: _____

RAZRED: _____ ŠK. GOD.:_____

BROJ SATI: _____

PROGRAM – ZANIMANJE: _____

NASTAVNIK: _____

CILJ (SVRHA) UČENJA PREDMETA:

_____

_____

_____

LITERATURA: _____

_____

Nastavak na sljedećoj stranici

MJESEC	RED. BR. SATA	NAZIV NASTAVNE CJELINE I JEDINICE	CILJ UČENJA NASTAVNE CJELINE (ishodi učenja za učenike, kompetencije)	NASTAVNE METODE I OBLICI RADA	NASTAVNA SREDSTVA I POMAGALA	MJESTO NASTAVE	KORELACIJA S DRUGIM PREDMETIMA	NAPOMENE (primjedbe, prijedlozi vezani za kompleks ili jednice)
9.	1.	Upoznavanje učenika s nastavnim planom i programom i načinima učenja	Shvatiti i objasniti pojmove *poduzeće, pravna osoba, fizička osoba, pravna sposobnost i poslovna sposobnost.* Razumijevanje i korištenje pravnih propisa. Razumijevanje i analiziranje osnovnih oblika organizacije poslovanja u RH. Razumijevanje i analiziranje pojma trgovačkih društava, njihovu podjelu, način osnivanja i organe. Uloga bilježnika pri osnivanju trgovačkih društava.	Problemska nastava Heuristička nastava Predavačka nastava Projektno učenje Igra uloga Prezentacije Mentalne mape Frontalni rad Rad u grupama Individualni rad Rad u parovima	Knjige Grafoskop Prozirnice Računalo LCD projektor Stručni članci Aktualni novinski članci Brošura HITRO HR	U č i o n i c a	Gospodarsko pravo Gospodarski praktikum Dioničarsko gospodarstvo Gospodarsko pravo Vježbenička tvrtka	
	2.	Pojam poduzeća – organizacija kao pravna osoba, način i uvjeti osnivanja poduzeća						
	3.	Reguliranje djelovanja gospodarskih organizacija – pravni propisi						
	4.	Vrste gospodarskih organizacija – obrt, trgovac pojedinac, trgovačka društva						
	5.							
	6.	Društvo s ograničenom odgovornošću – pojam, organi, osnivanje						
	7.							
	8.	Dioničko društvo – pojam, organi, osnivanje						
10.	9.	Društvo osoba – j.t.d.						
	10.	Komanditno društvo						
	11.	Uloga javnoga bilježnika u osnivanju trgovačkoga društva						
	12.	Poduzeće, način i uvjeti osnivanja						
	13.	Pisana provjera znanja						
	14.	Analiza pisane provjere znanja						

Prilog 3.4.6.

IZ IZVEDBENOG PLANA I PROGRAMA ZA INFORMATIKU, 5. RAZRED OSNOVNE ŠKOLE

MJESEC	RED. BR. SATA	NAZIV NASTAVNE CJELINE I JEDINICE	CILJ UČENJA NASTAVNE CJELINE (ishodi učenja za učenike, kompetencije)	NASTAVNE METODE I OBLICI RADA	NASTAVNA SREDSTVA I POMAGALA	MJESTO NASTAVE	BROJ SATI NASTAVE	KORELACIJA S DRUGIM PREDMETIMA	NAPOMENE (primjedbe, prijedlozi vezani za kompleks ili teme)
9.	1. 2.	Uvod u nastavu informatike	Upoznati učitelja, predmet učenja, opremu učionice i način rada.	Izlaganje Razgovor Demonstracija Problemska nastava Frontalni rad Rad u grupama Individualni rad Rad u parovima	Udžbenik s vježbenicom Računalo, LCD projektor Grafoskop, prozirnica	Informatička učionica	2		
	3. 4.	1. OSNOVE INFORMACIJSKE I KOMUNIKACIJSKE TEHNOLOGIJE 1.1. Bit	Napisati sva moguća stanja za nizove od 2, 3 i 4 bita.				2	Matematika	
	5. 6.	1.2. Brojevi zapisani četvorkom bitova	Svojim riječima objasniti kako se nizom bitova može zapisati broj nula i ograničiti broj prirodnih brojeva.				2		
	7. 8.	1.3. Bajt	Navesti koliko mogućih stanja može poprimiti jedan bajt. Izračunati težinu binarnih mjesta uzastopnim množenjem s dva. Zapisivati vrijednost bitova dvjema vrijednostima četvorka.				2		
10.	9. 10.	1.4. Prikazivanje znakova nizom bitova jednoga bajta	Pročitati za zadani kratki tekst iz tablice kodne vrijednosti i napisati ih na papir.				2		

3.5.

Ukratko

Ministarstvo mjerodavno za obrazovanje donosi okvirne planove i programe za sve vrste škola. Na temelju tih okvirnih programa nastavnici u školama izrađuju svoje izvedbene programe i planove rada s učenicima. Planovi rada mogu biti godišnji, mjesečni, tjedni i dnevni. U metodici i didaktici govori se o makroplaniranju i mikroplaniranju. Mikroplaniranje se odnosi na mikroartikulaciju aktivnosti učenika i nastavnika tijekom dana ili nastavnoga sata.

Nastavnici i stručni suradnici imaju određenu autonomiju prilikom izrade izvedbenih programa i školskih kurikuluma. Zato je dobro da nastavnička vijeća i koordinatori toga važnoga pedagoškoga i metodičkoga posla (planiranje i programiranje) dogovore određena pravila i načela uz koje se optimalno uvažavaju kadrovski i materijalni uvjeti te priroda nastavnih kurikuluma i prethodna iskustva potencijalnih učenika ili polaznika.

Nastavnicima se može preporučiti da temeljito prouče didaktička i metodička rješenja te ih optimalno primijene pri definiranju izvedbenih programa kako bi se optimalno i racionalno rabili radni potencijali učenika i nastavnika (izbor blok-seminara, blok-nastave, nastave po epohama, planiranje terenske nastave, izmjena teoretske i praktične nastave itd.).

Izvedbeni programi moraju biti dostupni stručnim suradnicima i voditeljima škole (voditeljima smjene, ravnateljima itd.) zbog raznih pedagoških i organizacijskih razloga (npr. iznenadni odlazak nastavnika na bolovanje, provođenje raznih analiza o organizaciji nastavnih aktivnosti, planiranje nabave i opremanje specijaliziranih učionica ili potrebne nastavne opreme, planiranje međupredmetnih tema i projekata itd.).

Ključni pojmovi

okvirni nastavni program, *nastavni plan*, *godišnji plan*, *makroplaniranje*, *mikroplaniranje*, *školski kurikulum*, *školska godina*, *nastavna godina*

Za znatiželjne

O različitim pogledima na pojmove i pitanja prikazana u prethodnom poglavlju možete saznati više u:

- Poljak, V. (1974). *Planiranje u nastavi*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Bognar, L. & Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Previšić, V. (ur.). (2007). *Kurikulum – teorije, metodologija, sadržaj i struktura*. Zagreb: Školska knjiga.
- Kiper, H. & Mischke, W. (2008). *Uvod u opću didaktiku*. Zagreb: Educa.

4.

ODGOJNO-OBRAZOVNI ISHODI NASTAVE I UČENJA

Znanje kao ishod učenja
Vještine i navike kao ishodi učenja
Učiti kako se uči – ishod učenja
Ključne kompetencije
Konkretizacija i operacionalizacija ishoda učenja i nastave
Ukratko / Ključni pojmovi / Za znatiželjne

Jedno od ključnih pitanja svake nastavne metodike jest: Što se očekuje kao ishod sustavnoga učenja i poučavanja? Odgovor nije jednostavan, ali na to pitanje psihologija i didaktika pružaju, u obliku teorija učenja i teorija nastave, različite odgovore. Na listi rezultata učenja kao ključni pojmovi spominju se: znanje, vještine, navike, kompetencije, stavovi, uvjerenja, sustav vrjednota. Teorije koje nastoje objasniti ishode učenja na različite načine definiraju i objašnjavaju prethodne pojmove. Najčešće se kao ishod učenja u novije vrijeme spominju *znanje* i *kompetencije*, a o određenju sadržaja tih pojmova vodi se i najviše rasprava.

4.1. Znanje kao ishod učenja

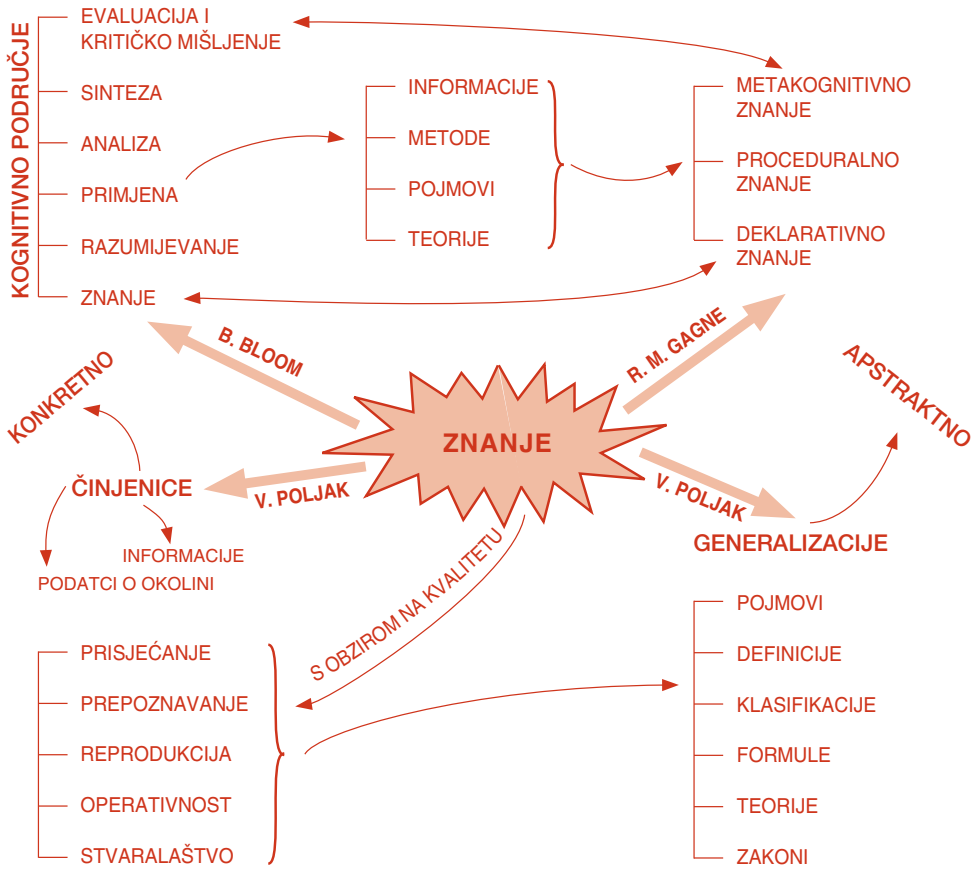
U proteklih četrdeset godina u Hrvatskoj je najčešće spominjano i citirano određenje pojma *znanje* poznatoga didaktičara Vladimira Poljaka: »Znanje je sistem ili logički pregled činjenica i generalizacija o objektivnoj stvarnosti koje je čovjek usvojio i trajno zadržao u svojoj svijesti« (*Poljak, 1970, str. 6.*). Tu definiciju V. Poljak objašnjava i konkretizira: *»Osim poznavanja činjenica znanje obuhvaća i poznavanje generalizacija ili apstrakcija, a to su pojmovi, pravila, principi, metode, zakoni, definicije, zaključci, dokazi, kategorije, aksiomi, postulati, izvodi, norme, postavke, hipoteze, anticipacije, teorije, misli, ideje, sistemi, simboli, algoritmi, formule, jednadžbe, vrijednosti itd.«* (*str. 7.*). Činjenice učenici spoznaju osjetnim putem: gledanjem, slušanjem, dodirivanjem te drugim osjetilima.

Znanje može biti različite kvalitete, što ovisi o stupnju usvojenosti činjenica i generalizacija. Stoga, s obzirom na kvalitetu, razlikujemo više stupnjeva znanja: znanje prisjećanja, znanje prepoznavanja, znanje reprodukcije, znanje operativnosti ili operativno znanje te kreativno ili stvaralačko znanje (*Poljak, 1970*, *str. 9.*). Teorija nastave koju je izgradio V. Poljak ne odstupa značajnije od učenja jednoga od najcitiranijih psihologa koji se bavio pitanjem definiranja ishoda učenja, Amerikanca Benjamina Blooma.

Iako je tzv. Bloomova taksonomija ciljeva odgoja (*Bloom, 1956*) nastala sredinom 20. stoljeća, a prevođena je i citirana po svijetu i na ovim prostorima, ona ipak nije ostavila snažnijega utjecaja na hrvatsku literaturu, a time niti na dokimološka rješenja u školi. U zadnjih desetak godina nastavnicima se ponovo nude rezultati znanstvenih objašnjavanja ishoda učenja američkih stručnjaka među kojima se najčešće spominju Benjamin Samuel Bloom (1919. – 1999.) i Robert Mills Gagné (1916. – 2002.). (v. sl. 4.1., str. 51.)

Bloom i suradnici učenje u kognitivnom području promatraju kao stjecanje znanja i kompetencija na različitim kognitivnim razinama: znanje, shvaćanje, primjena, analiza, sinteza, evaluacija (v. tab. 4.1.1., str. 52.). U literaturi je izvor-

Sl. 4.1.
Misaona mapa uz pojam *znanje.*



na verzija Blooma i suradnika doživjela razne transformacije. Osnovna logika koja se rabi u toj teoriji, koja nastoji objasniti što se događa u procesu učenja u kognitivnom području, jest proces interiorizacije te priroda aktivnosti i kompetencija koje učenici stječu učenjem (v. sl. 4.1.!).

Sličnu logiku (proces interiorizacije sadržaja i aktivnosti učenja) ima i R. M. Gagné koji promatra znanje kao verbalne informacije, intelektualne vještine i kognitivne strategije (v. *Gagné et all., 2005*). S tim u vezi govori se o deklarativnom, proceduralnom i metakognitivnom znanju (*Anderson* & *Krathwohl, 2001*). (v. tab. 4.1.1. i 4.1.2., str. 52.)

Pozornost hrvatskih stručnjaka izazvala je pojava Izvješća UNESCO-u Međunarodnoga povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće koje je objavljeno pod naslovom *Učenje – blago u nama*, a koje je uredio Jacques Delors (*Delors, J. et al., 1998*). Ta studija donosi suvremen pogled na učenje i obrazovanje u čo-

Tab. 4.1.1.
Taksonomija ciljeva
[Izvor *Anderson, W. L.* & *Krathwohl, R. D. (Ed.). (2001), str. 28* .]

DIMENZIJE ZNANJA	DIMENZIJE KOGNITIVNOG PROCESA					
	1. PAMĆENJE	**2.** RAZUMIJEVANJE	**3.** PRIMJENA	**4.** ANALIZA	**5.** EVALUACIJA	**6.** STVARANJE
A. ČINJENIČNO ZNANJE						
B. KONCEPTUALNO ZNANJE						
C. PROCEDURALNO ZNANJE						
D. META-KOGNITIVNO ZNANJE						

Tab. 4.1.2.
Dimenzije znanja
[Izvor *Anderson, W. L.* & *Krathwohl, R. D. (Ed.). (2001), str. 29*.]

GLAVNI TIPOVI I PODTIPOVI
A. ČINJENIČNO ZNANJE
A.a. Znanje pojmova (terminologije) A.b. Znanje specifičnih detalja i elemenata
B. KONCEPTUALNO ZNANJE
B.a. Znanje klasifikacija i kategorija B.b. Znanje principa i generalizacija B.c. Znanje teorija, modela i struktura
C. PROCEDURALNO ZNANJE
C.a. Znanje sadržajno specifičnih postupaka i algoritama C.b. Znanje specifičnih tehnika i metoda C.c. Znanje kriterija koji uvjetuju uporabu primjerenih postupaka
D. METAKOGNITIVNO ZNANJE
D.a. Strategijsko znanje D.b. Znanje o kognitivnim ciljevima, uključujući i odgovarajuće kontekstualno uvjetovano znanje D.c. Znanje o sebi

vjekovu životu, najavljujući brojne promjene u shvaćanju znanja, te obrazovanja i obrazovanosti u životu čovjeka. Ta bi mišljenja i procjene uglednih eksperata trebala imati određene implikacije i na filozofiju obrazovanja i ocjenjivanja u obvezatnoj školi.

Učiti znati, prema Delorsovoj skupini eksperata, znači »svladavanje instrumenata znanja, i može ju se smatrati sredstvom i ciljem života. Kao sredstvo, ono služi da omogući svakom pojedincu – u najmanju ruku – razumjeti dovoljno svoje okružje da bi mogao živjeti dostojanstveno, razviti stručna umijeća i komunicirati. Njegov je temelj užitak razumijevanja, shvaćanja i otkrivanja«. U današnjem svijetu i vremenu važno je *primjenjivo znanje* (*Delors, J. et al., 1998, str. 97.*).

Tako shvaćeno znanje »omogućuje ljudima da razumiju različite aspekte svoga okružja, potiče intelektualnu znatiželju, pobuđuje kritičke sposobnosti i omogućuje ljudima shvatiti smisao stvarnosti postizanjem samostalnosti u prosudbi« (*isto*). »Učiti znati pretpostavlja i učiti učiti« (*isto*, *str. 98.*).

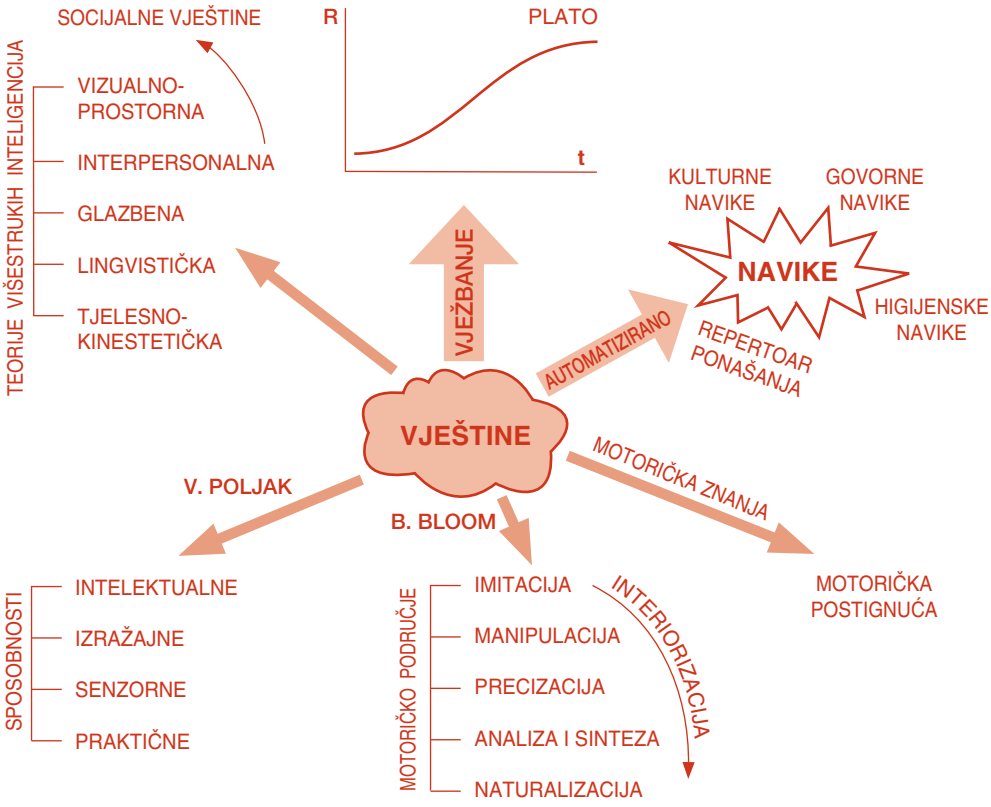
4.2. Vještine kao ishodi učenja

Vještine se stječu vježbanjem (v. sl. 4.2., str. 54.). Organizaciju vježbanja prate određene zakonitosti koje je psihologija i didaktika u velikoj mjeri otkrila i objasnila (v. *Poljak*, *Bloom* i dr.), pa nastavnicima koji svakodnevno organiziraju vježbanje u školi ostaje da proučavaju posebnosti vježbanja u nekim konkretnim i specifičnim nastavnim područjima (npr. vještine u području knjigovodstva, pisanje na tipkovnici, poslovno komuniciranje, socijalne vještine itd.). Cilj je vježbanja visok stupanj automatskoga izvođenja nekih radnji. Takve radnje nazivamo navikama, a one predstavljaju dio repertoara ponašanja neke osobe koje podrazumijevaju reagiranje ili postupanje u radnim i životnim situacijama bez velikoga razmišljanja, ponekad i nesvjesno. Takvih radnja i repertoara ponašanja ima u raznim zanimanjima koja se stječu u školama u kojima dominiraju nastavni predmeti iz područja društvenih znanosti (trgovačke škole, ekonomske škole, upravno-birotehničke škole, turističke i ugostiteljske škole, itd.), ali i u gimnazijama.

Važno je kako su nastavni predmeti, u kojima se stječu vještine, smješteni u tjednom rasporedu nastavnih sati i aktivnosti. Za takve nastavne predmete nisu preporučljivi blok-sati (dvosati) ili blok-nastava, nego je bolje rješenje rasporediti ih u određenom vremenskom slijedu (npr. polugodište ili školska godina), tako da se tri sata planirana za takve predmete javljaju u tri dana tjedno koji nisu u slijedu jedan za drugim. Na primjer, nastavni predmet za koji je predviđeno tri

sata po toj bi logici bilo najbolje staviti u rasporedu u ponedjeljak, srijedu i petak, a nastavni predmet za koji je nastavnim planom predviđeno dva sata nastave rasporediti u utorak i petak. U međuvremenu, u danima kada nema te nastave, učenicima se može preporučiti svakodnevno bavljenje ovim kompetencijama po deset ili dvadeset minuta (npr. pisanje na tipkovnici, učenje nekoga stranoga jezika, popunjavanje nekih obrazaca, ili ponavljanje bilo kojih drugih radnja ili operacija koje trebaju dovesti do stjecanja određenih vještina i kompetencija.

Sl. 4.2.
Misaona mapa uz pojam *vještine*

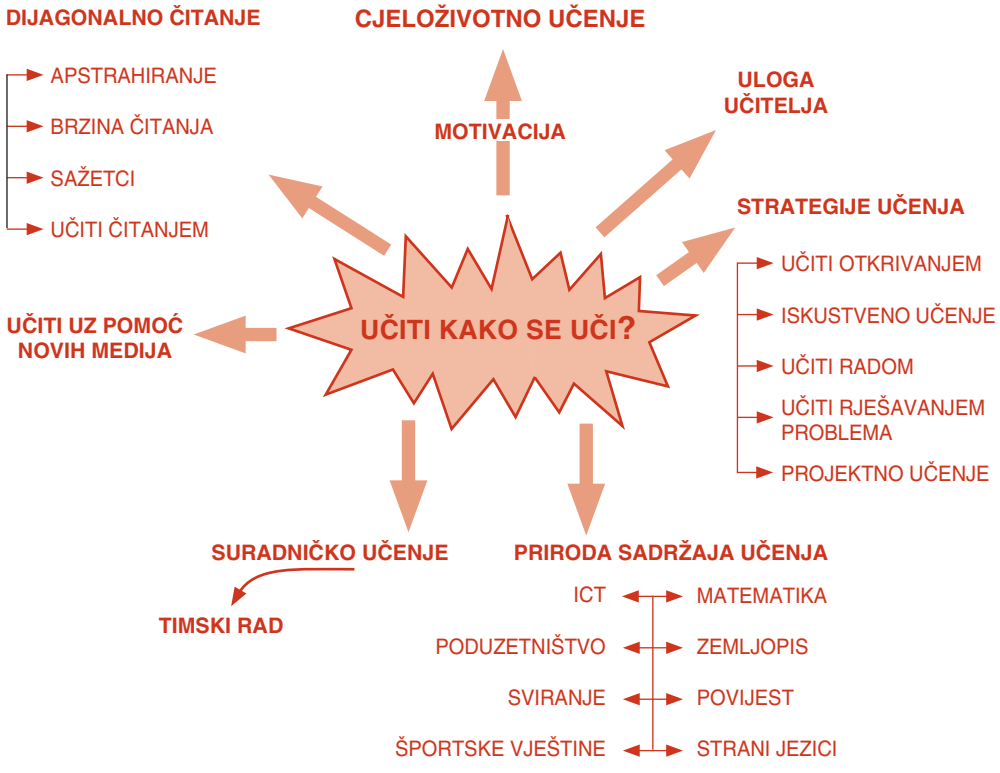


4.3. Naučiti kako se uči – ishod učenja

Jedna od važnih kompetencija koje se stječu u svim školama, a napose tijekom obvezatnoga školovanja, tiče se *učenja tehnika samostalnoga učenja*. Prije pedeset ili stotinu godina to je značilo naučiti samostalno učiti iz knjiga. Početkom dvadeset i prvoga stoljeća to znači naučiti učiti uz pomoć raznih medija. Osim traženja informacija, odnosno učenja iz knjiga ili slušanjem nastavnikovih predavanja, ovo podrazumijeva sada i naučiti tražiti, selekcionirati i koristiti se informacijama za rješavanje svakodnevnih problema u radnom i životnom miljeu.

Odgojno-obrazovni ishodi u području društvenih znanosti podrazumijevaju stjecanje znanja, vještina i navika te stavova i sustava vrjednota u raznim područjima čovjekova života i djelovanja. Neke od kompetencija iz ovoga područja uključuju suradničko učenje u paru ili timu. *Kompetencija učenja*, uza sve nove medije, podrazumijeva i poznavanje odgovarajućih tehnika i brzine čitanja, zatim poznavanje strategija učenja i posebnosti učenja konkretnih obrazovnih sadržaja i vještina (v. sl. 4.3.).

Sl. 4.3.
Misaona mapa uz kompetenciju *učiti kako se uči*



4.4. Ključne kompetencije

U prilogu *Preporuka Europskoga parlamenta i Vijeća od 18. prosinca 2006. o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje* (*Recommendation of the European Parliament and of the Council, of 18 December 2006, on key competences for lifelong learning*. Official Journal L 394, 30. 12. 2006.) navodi se osam ključnih kompetencija:

1. Komunikacija na materinskom jeziku
2. Komunikacija na stranom jeziku
3. Matematička kompetencija i temeljne kompetencije u znanosti i tehnologiji
4. Digitalna kompetencija
5. Učiti kako se uči
6. Društvene i građanske kompetencije
7. Smisao za inicijativu i poduzetništvo
8. Kulturna senzibilizacija i izražavanje.

Stjecanje navedenih kompetencija podrazumijeva učenje u kognitivnom, afektivnom i motoričkom području. Očekuje se dakle stjecanje znanja, mogućnost rješavanja problema uz pomoć tih znanja, stjecanje vještina te učenje stavova, vrjednota, socijalnih vještina itd. Stečena znanja trebaju biti ne samo deklarativna nego i *proceduralna* i *metakognitivna* (*Gagné* & *Medsker, 1996*).

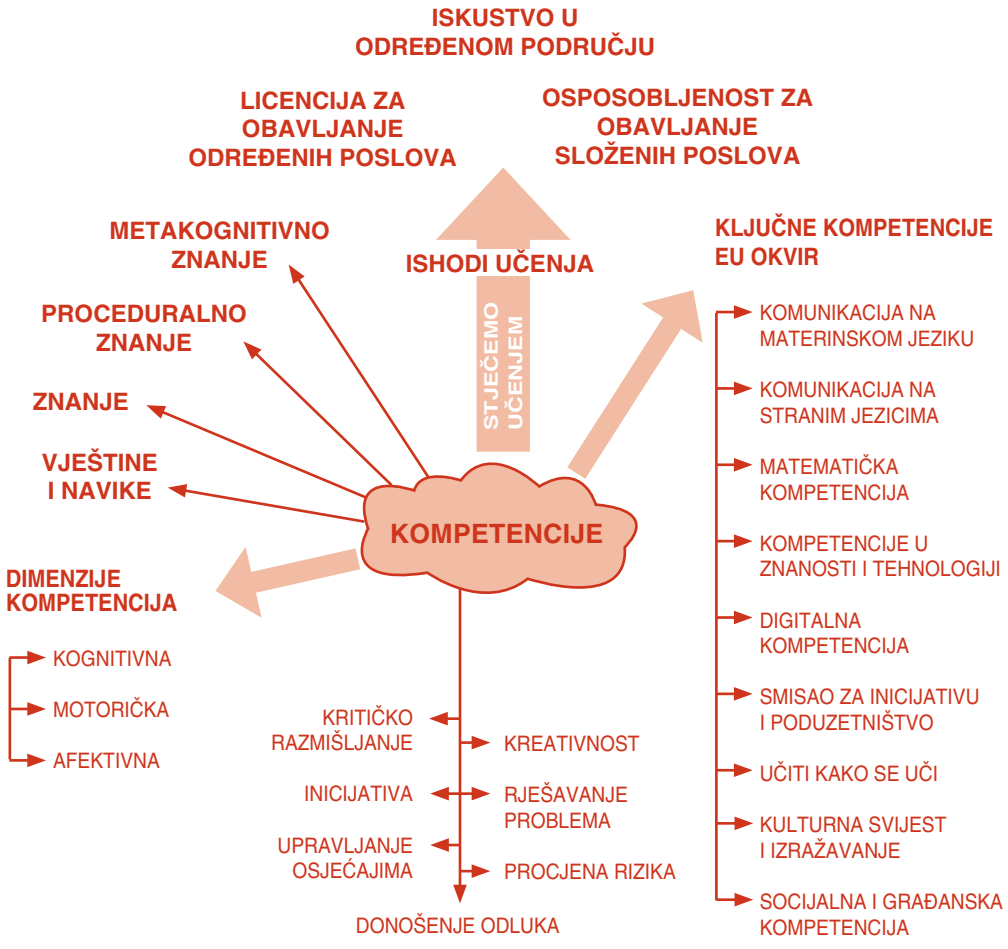
U tim se *Preporukama* kompetencije definiraju kao kombinacija znanja, vještina i stavova prikladnih nekom kontekstu. Ključne su kompetencije one koje svaki pojedinac treba za osobno ispunjenje i razvoj, aktivno državljanstvo, socijalnu inkluziju i zapošljavanje.

Kompetencija kao stručni izraz označuje priznatu stručnost, odnosno sposobnost kojom netko raspolaže. Označuje i sposobnosti važne za neko područje ljudske djelatnosti, stvarnu osposobljenost za obavljanje složenih poslova ili posjedovanje licencije za obavljanje određenih poslova.

Kompetencije na materinskom i stranim jezicima pretpostavka su za razvijanje svih ostalih kompetencija, ali one nisu predmetom bavljenja ove knjige. Isto tako matematička kompetencija te osnovne kompetencije u znanosti i tehnologiji, također su važna pretpostavka za razvoj ostalih pet kompetencija koje se stječu u nastavim predmetima kojima je posvećena ova knjiga. Tim ostalim kompetencijama posvetit ćemo nešto više pozornosti u nastavku, jer cijela ova knjiga treba ponuditi odgovore na pitanja kako se one stječu.

Digitalna kompetencija podrazumijeva solidno razumijevanje i mogućnost uporabe glavnih računalnih aplikacija, kao što su programi za obradu teksta, ta-

Sl. 4.4.
Misaona mapa uz pojam *kompetencije*



blični proračuni, baze podataka, razumijevanje i korištenje interneta i svih oblika komuniciranja putem elektroničkih medija. Tu se također misli i na mogućnosti učenja i istraživanja uz pomoć digitalnih medija. Informacijske tehnologije treba također naučiti rabiti kao potporu kritičkom mišljenju te poduzetništvu i stvaranju u svim područjima čovjekova života i rada.

Kompetencija učenja (učiti kako se uči) ne predstavlja novost u nastavnom području. I prije stotinu godina stručnjaci su upozoravali na važnost te kompetencije. Upozoravano je da osim stjecanja znanja treba naučiti i kako se to znanje stječe. No tada se pod tom kompetencijom mislilo, prije svega, na učenje iz knjiga. Dakle znati kako se uči prije pedeset ili stotinu godina značilo je naučiti kako se uči iz knjiga. Početkom 21. stoljeća ova kompetencija podrazumijeva sposobnosti učenja, ne samo iz knjiga nego i uz pomoć svih novih informacijskih

medija, npr. kabelske ili satelitske televizije, interneta i svih medija koji omogućuju uporabu multimedija (*on-line* ili *off-line*). *Preporuke* Europskog parlamenta i Vijeća pod ovom kompetencijom podrazumijevaju svijest o vlastitom procesu učenja, odgovarajuću motivaciju i samopouzdanje, poznavanje različitih strategija učenja, pismenost, brojčanu pismenost te vještine informacijsko-komunikacijske tehnologije koje su potrebne za daljnje učenje, upravljanje obrascima učenja, organiziranje vlastitoga učenja na raznim mjestima i uz pomoć raznih medija. I na kraju, znati učiti znači i imati razvijenu odgovarajuću kritičnost i sposobnost samoevaluacije rezultata toga (cjeloživotnog) procesa. Ovdje svakako treba istaknuti da ta kompetencija u ovom vremenu znači i sposobnost pronalaženja, odabira i uporabe informacija za rješavanje raznih radnih i životnih pitanja i problema.

Odrasli stanovnici Hrvatske i drugih zemalja u tranziciji osjetili su »na svojoj koži« što znači proživljavanje temeljite političke preobrazbe i zamjene jednoga sustava vrjednota potpuno drugim političkim i vrijednosnim sustavom. Taj aspekt čovjekova življenja tijesno je povezan s procesom odgoja i obrazovanja. Europski stručnjaci procijenili su važnim upozoriti na potrebu pripremljenosti na *promjene* koje će se događati tijekom cijeloga života, i to ne samo u području tehnologije nego i u području socijalnih odnosa, odnosno ukupnih društvenih vrijednosti. Stručnjaci ističu da socijalna i građanska kompetencija uključuje osobne, interpersonalne i interkulturalne kompetencije koje se odnose na sve oblike ponašanja koje pojedinca pripremaju za sudjelovanje u društvenom i radnom životu. Misli se tu također i na sposobnost primjerenoga (nenasilnoga) rješavanja sukoba oslanjajući se na znanja i sposobnosti demokratskoga življenja. To podrazumijeva i sposobnost pokazivanja tolerancije, izražavanja i razumijevanja drukčijih gledišta, pregovaranja sa sposobnošću stvaranja povjerenja te osjećanja empatije. Ključne riječi koje omeđuju ove kompetencije jesu pluralizam, tolerancija, multikulturalizam, demokracija i aktivno građanstvo. Važno pedagoško, didaktičko i metodičko pitanje jest traženje optimalnih nastavnih scenarija u kojima se spomenuta kompetencija može stjecati i razvijati (*Spajić-Vrkaš, Stričević, Maleš* & *Matijević, 2004*).

I na kraju, zadnja, ali ne i najmanje važna, kompetencija na listi eksperata koji su pripremili tekst *Preporuka* jest *inicijativnost i poduzetništvo*. Ta kompetencija podrazumijeva sposobnost pojedinca da ideje pretvori u djela, a uključuje kreativnost, inovativnost i spremnost na rizik. Ta kompetencija također podrazumijeva i sposobnost planiranja i upravljanja projektima kako bi se postigli planirani ciljevi, a također uključuje motivaciju i odlučnost da se ispune određeni ciljevi.

Stručnjacima koji čitaju ovu knjigu ostaju pitanja o tome koji metodički scenariji i nastavne strategije omogućuju stjecanje i cjeloživotno razvijanje prethodnih kompetencija te kako prethodno prikazanu teoriju o ishodima učenja pretvoriti u operativne i jasne ciljeve za svakodnevno učenje i poučavanje u školama.

4.5. Konkretizacija i operacionalizacija ishoda učenja i nastave

Konkretizirati ciljeve znači napisati ih tako da se dva ili više neovisnih procjenjivača mogu složiti u procjeni jesu li oni nakon neke nastavne epizode ostvareni. Oparacionalizacija ciljeva nastave podrazumijeva njihovo iskazivanje u obliku operacija koje će učenici moći uspješno izvoditi nakon nekoga nastavnog sata, na kraju završenoga razreda ili na kraju završenoga školovanja.

U tradicionalnoj je školi bilo uobičajeno samo isticanje ciljeva koji se odnose na rad nastavnika. Podrazumijevalo se da je zadaća učenika učiti, odnosno naučiti sve ono što je nastavnik pokazao, objasnio, ispričao, predavao. Za stjecanje tih ili takvih kompetencija napisane su brojne didaktike i metodike (knjige) koje opisuju i objašnjavaju što i kako trebaju raditi nastavnici. To su dakle bile didaktike i metodike nastave usmjerene na nastavnika. I sva nastavna oprema i obrazovna sredina (učionica) bile su podređene takvoj nastavi (školska ploča, grafoskop, razni drugi projektori, raspored sjedenja učenika u učionici prema zadanom modelu itd.).

Danas prevladava mišljenje da je najbolja ona nastava koja je usmjerena na učenike, odnosno onaj nastavni proces koji podrazumijeva jednaku aktivnost i učenika i nastavnika. Nastava, prema tom shvaćanju, predstavlja zajednički rad nastavnika i učenika pa treba isticati i ciljeve koje treba izvršiti nastavnik i ciljeve (aktivnosti) koji se odnose na učenike. Tako smo to vidjeli i u priručnicima koje engleski autori nude učiteljima zapadnoga svijeta (*Reece* & *Walker, 1994*, *str. 23.*). U tim priručnicima od učitelja se očekuje da konkretiziraju aktivnosti učitelja i aktivnosti učenika na konkretnom nastavnom satu.

Za takvu nastavu i metodičku orijentaciju treba u učionici osigurati raznovrsnu opremu za individualni ili skupni rad učenika, a i raspored individualnih radnih mjesta za učenike treba biti prilagođen aktivnostima parova, manjih skupina, cijeloga razrednoga odjela koji za potrebe razgovora sjedi tako da se svi sugovornici gledaju licem u lice (razgovor »u krugu«).

Tab. 4.5.1.
Taksonomija odgojno-obrazovnih ciljeva
[prilagođeno prema *The Taxonomy of Educational Objectives (http://sorrel.humboldt.edu/-tha1/bloomtax.html. 04. 11. 2010.)*]

KOGNITIVNO PODRUČJE	
Razina interioriziranosti	Tipični glagoli i druge riječi koje se odnose na tu razinu
ZNANJE	definirati, identificirati, prepoznati, imenovati, navesti, kratko opisati , prisjetiti se, reproducirati, ukazati, citirati
SHVAĆANJE	razjasniti, razumjeti, objasniti, shvatiti, klasificirati, razlikovati, opisati, navesti primjer, parafrazirati, predvidjeti, označiti, asocirati, rezimirati
PRIMJENA	primijeniti, prilagoditi, računati, provoditi, konstruirati, odrediti, otkriti, uspostaviti, istraživati, izložiti, utjecati, manipulirati, napraviti, orijentirati, vježbati, proizvoditi, riješiti
ANALIZA	analizirati, raščlaniti, kategorizirati, usporediti uzajamni odnos, zaključivati, odvajati, grupirati, naći najbolje rješenje, selektirati, odabrati, transformirati
SINTEZA	sintetizirati, generalizirati, sklopiti, kombinirati, sastaviti, kreirati, dizajnirati, razviti, proširiti, poboljšati, integrirati, planirati, organizirati, napraviti redoslijed, specificirati
EVALUACIJA	ocijeniti, razmotriti, konzultirati, kritizirati, izvesti, procijeniti, prosuđivati, opravdati, mjeriti, testirati, bodovati, verificirati, donositi zaključak u zadanom trenutku, odlučivati, uspoređivati

AFEKTIVNO PODRUČJE	
PRIMANJE	upoznavanje nekog fenomena, učenici su svjesni postojanja nekog fenomena, pozorno slušanje, pokazivanje osjećaja za socijalne probleme; glagoli: pitati, birati, identificirati
REAGIRANJE	učenici sudjeluju aktivno, reagiraju, slušaju, sudjeluju u raspravi, pokazuju interes, žele pomagati; glagoli: pomagati, odgovarati, raspravljati, prikazati, pomoći, čitati, pisati
VRJEDNOVANJE	glagoli: razlikovati, objasniti, podijeliti, opravdavati, predlagati, iskazivati namjere, dijeliti
ORGANIZACIJA	prihvaćanje nekih ideja, vrjednota, sintetiziranje novih vrjednota u osobnu životnu filozofiju
KARAKTERIZACIJA	neka osoba cjelovito mijenja svoj sustav vrjednota ili životnu filozofiju

PSIHOMOTORIČKO PODRUČJE	
IMITACIJA, REFLEKSNO GIBANJE	segmentarno izvođenje operacija, jednostavni pokreti, imitacija
MANIPULIRANJE	usavršavanje pojedinih pokreta, poboljšanje manipulativnih radnji
KOORDINACIJA POKRETA	kinestetičko, vizualno, auditivno i dodirno razlikovanje i koordinacija
JAČANJE IZDRŽLJIVOSTI	povećanje izdržljivosti, agilnosti, snage
USAVRŠAVANJE	vješti, usavršeni pokreti; povezane jednostavne i složene radnje
NATURALIZACIJA	snažni, izražajni i vješti pokreti: vješto sviranje klavira, vješto plivanje, spretno upravljanje automobilom, jasno i čitljivo pisanje; sastaviti, izgraditi; pričvršćivanje

Pojednostavljena Bloomova taksonomija ciljeva (v. tab. 4.5.1., str. 60. – 61.) može nastavnicima biti od pomoći pri konkretizaciji i operacionalizaciji ciljeva za konkretan nastavni sat ili čitav nastavni predmet te za procjenjivanje razine individualnoga ili kolektivnoga (razrednoga) napredovanja u usvajanju predviđenih vještina, odnosno kompetencija. Navedene razine u kognitivnom, afektivnom i psihomotoričkom području, te glagoli koji objašnjavaju i konkretiziraju te razine, mogu biti od pomoći nastavnicima kod procjene individualnoga napredovanja svakoga učenika, pri donošenju ocjene te pri određivanju vrste i intenziteta individualne instruktivne pomoći koju konkretni učenik treba ili očekuje od nastavnika. Konačno, nastavnicima u školi jedna je od glavnih dužnosti da pružaju razne oblike i vrste instruktivne pomoći učenicima, a ne samo da ih kažnjavaju ocjenama za nesposobnost i neznanje.

Najteže je konkretizirati i procjenjivati ostvarenost ciljeva koji se odnose na afektivno područje. Naime tu je teško vidjeti rezultate učenja nakon jednoga nastavnog sata ili jedne školske godine, a za neko buduće radno mjesto te su osobine ili kompetencije jednako važne kao i one u kognitivnom ili motoričkom području. Osobine i kompetencije koje označujemo izrazima *ljubaznost, empatija, tolerancija, spremnost za timski rad, komunikativnost, točnost, poštenje* jednako su važne (ili čak i važnije!) od poznavanja nekih informacija ili motoričkih sposobnosti (npr. brzina i spretnost).

U metodičkim scenarijima koje nastavnici svakodnevno pišu za zajednički rad s učenicima vlastite aktivnosti mogu se napisati u ovom obliku:

- objasniti sintagmu *institut sklapanje braka*
- demonstrirati upisivanje podataka u obrazac
- demonstrirati jedan primjer ispravno napisana poslovnoga pisma i jedan primjer poslovnoga pisma s nekoliko uobičajenih pogrješaka
- demonstrirati uporabu alata za ispravljanje pogrješno napisanih riječi u nekom tekstu na računalu (*MS Word*)
- pripremiti prostor i materijal za radionicu
- pokazati na web stranicama mjesta gdje se mogu pronaći korisne informacije za razredni tematski projekt
- prikazati shemu i tri fotografije o ...
- nabrojiti i objasniti pravila postupanja pri očevidu nakon nekoga krivičnog djela
- prikazati primjer primjerene vizualne prezentacije tvrtke X
- objasniti osnovna prava kupaca te navesti dokumente koji ta prava reguliraju.

Aktivnosti učenika na nekom nastavnom satu mogu biti napisane u ovom obliku:

- ispričati osobna iskustva u vezi s ponašanjem trgovaca u trgovinama
- upisivati podatke u obrazac X
- izračunavati vrijednosti o poslovanju tvrtke X
- sudjelovati u igri (simulaciji) neprimjerenoga razgovora prodavača i kupca
- grafički prikazati ranije upisane podatke u programu *MS Excel*
- razgovarati o etičkim vrjednotama koje treba imati u vidu pri vođenju vlastite tvrtke
- iznositi poduzetničke ideje za samozapošljavanje nekoga trgovca
- izvršavati zadatke koje preuzme u skupnom projektu
- pronaći na internetu web stranicu na kojoj se mogu pratiti kretanje vrijednosti dionica
- napisati osobni primjer poslovnoga pisma.

Ishodi učenja na kraju sata ili više tematski povezanih nastavnih sati mogu biti napisani u ovom obliku:

- na kraju školske godine učenici će moći napisati tekst u programu *MS Word* brzinom od najmanje 100 znakova u minuti, uz minimalan broj pogrješaka
- na kraju prvoga polugodišta učenici će moći objasniti pravila i demonstrirati uporabu osnovnoga obrasca za računalno vođenje knjigovodstva
- na kraju školovanja izraditi godišnji obračun za poslovanje jednoga obrtnika
- na kraju sata objasniti i demonstrirati crtanje i tablično prikazivanje podataka u programu *MS Word*
- objasniti pravila i važnost osobne higijene i odijevanja na radnom mjestu u trgovini
- na kraju nastavnoga sata nabrojiti i objasniti djelatnosti zakonodavne, sudbene i izvršne vlasti
- objasniti pravila kojih se trgovci trebaju pridržavati prilikom uređivanja izloga trgovine
- na kraju školovanja nabrojiti i objasniti najvažnije etape jednoga poduzetničkoga projekta te objasniti pravila koja treba uvažavati da bi takav projekt uspio
- na kraju školske godine učenik će moći otkriti i otkloniti jednostavnije tehničke kvarove na računalu
- na kraju školske godine učenici će se moći samostalno uspješno služiti računalnom blagajnom koja se nalazi u svakom dućanu.

Ciljevi napisani za učenike, odnosno oni ciljevi koji opisuju znanja i kompetencije koje će učenici steći tijekom sata ili tijekom jedne školske godine, pred-

stavljaju osnovno polazište za donošenje konačne ocjene uspješnosti učenika. No važno je ovdje podsjetiti da ti ciljevi i očekivanja moraju biti učenicima poznati na početku nastavne godine i učenike treba češće tijekom nastavnoga procesa na te ciljeve podsjećati, objašnjavajući im važnost definirane razine za obavljanje nekih poslova u zanimanju za koje se školuju.

Iznimno je važno i kakva pitanja, odnosno koje tehnike za provjeravanje i procjenjivanje uspješnosti rabi nastavnik za procjenu usvojenih znanja ili vještina, odnosno kompetencija (v. tab. 4.5.2.). Ako su se glavni ciljevi sata odnosili na stjecanje kompetencija u afektivnom području, tada je besmisleno na kraju sata upriličiti ispit znanja koji od učenika traži poznavanje informacija ili definicija.

Tab. 4.5.2.
Primjeri pitanja koja omogućuju pokazivanje deklarativnog i proceduralnog znanja

PITANJA ZA UČENIKE	
DEKLARATIVNO ZNANJE	PROCEDURALNO ZNANJE
Koliko je duga rijeka Sava?	Riješi problem...
Kolika je površina Francuske?	Uspredi zanimanja ljudi u Finskoj i Hrvatskoj!
Koliko nafte godišnje izvozi Iran?	Objasni pojam *znanje*!
Kako glasi definicija...	Zašto vjetar puše žešće i jače u Senju nego u Zagrebu?
Nabroj glavne dijelove...(etape i sl.)	Usporedi pojave, procese...

4.6.

Ukratko

Važno pitanje u metodikama svih nastavnih predmeta i područja jest: Što se očekuje kao ishod nastavnoga procesa, odnosno kao ishod učenja? Jednostavan odgovor na to pitanje mogao bi se sažeti u rečenicu: Učenici u školi stječu znanja, vještine, navike, stavove, uvjerenja, odnosno raznovrsne kompetencije koje će im trebati za nastavak školovanja, za rad te za cjeloživotno učenje. U Europi je općeprihvaćeno mišljenje stručnjaka da su najvažnije kompetencije koje treba usvojiti tijekom školovanja komunikacija na materinskom jeziku, komunikacija na stranim jezicima, matematička kompetencija i osnovne kompetencije u znanosti i tehnologiji, digitalna kompetencija, učiti kako se uči, socijalna i građanska kompetencija, smisao za inicijativu i poduzetništvo te kulturna svijest i izražavanje (ekspresija).

Da bi se postigli očekivani ishodi učenja i poučavanja, nastavnici trebaju ovladati kompetencijama upravljanja nastavnim procesom, upravljanja razredom, upravljanja vremenom te sposobnostima koje se odnose na planiranje, organizaciju i vrjednovanje nastavnoga procesa te vrjednovanje postignuća glavnih subjekata toga procesa – učenika. Opća didaktika te metodike (specijalne/posebne didaktike), kao i druge znanosti koje proučavaju odgoj i obrazovanje, odnosno učenje i nastavu, trebaju omogućiti stjecanje tih kompetencija od strane nastavnika, kao i stjecanje kompetencija s kojima učenici trebaju odlaziti u radni proces, u život, odnosno u proces cjeloživotnoga učenja.

U prethodnom poglavlju definirani su osnovni pojmovi kojima iskazujemo ishode učenja i poučavanja, te ukratko naznačene znanstvene teorije koje objašnjavaju te pojmove.

Ključni pojmovi

znanje, *vještine*, *navike*, *stavovi*, *kompetencije*, *ključne kompetencije*, *učiti kako se uči*, *Bloomova taksonomija ciljeva*

Za znatiželjne

O prethodnim pojmovima i fenomenima korisno je pročitati više u knjigama:

- Kiper, H. & Mischke, W. (2008). *Uvod u opću didaktiku*. Zagreb: Educa.
- Bognar, L. & Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Poljak, V. (1980). *Didaktičko oblikovanje udžbenika i priručnika*. Zagreb: Školska knjiga.
- North, K. (2008). *Upravljanje znanjem: Vođenje poduzeća usmjereno znanju*. Jastrebarsko: Slap.

5.

NASTAVNI SAT PO MJERI UČENIKA

Nove uloge učenika
Nastavni sat
Uvodni dio sata
Središnji dio sata
Završni dio sata
Zadavanje domaće zadaće
Prilozi
Ukratko / Ključni pojmovi / Za znatiželjne

Nastava je dinamičan proces koji grade i zajednički razvijaju učenici i nastavnici. Suvremena metodika nastavnika dovodi u ulogu upravljača, moderatora, voditelja, organizatora, pedagoškoga menadžera. To znači da će nastavnik dobrim osmišljenim aktivnostima i metodama, kao i njihovim pravilnim redoslijedom, potaknuti učenika na aktivno učenje.

5.1. Nove uloge učenika

Aktivnim učenjem smatramo svaki onaj oblik učenja u kojemu učenik nije pasivni promatrač nego sudionik koji radom na izvršenju određenoga zadatka ili više zadataka pridonosi svom razvoju u kognitivnom, afektivnom ili motoričkom području povezanim s ciljem učenja. U praksi bi to značilo da samo slušanje nečijega predavanja ne nazivamo aktivnim učenjem, dok je sudjelovanje u razgovoru ili raspravi u vezi s istom temom puno aktivniji i učinkovitiji oblik učenja. Prepisivanje ili učenje pravila i definicija (čiji se sadržaji najvećim dijelom zaborave za nekoliko tjedana) ne predstavljaju aktivan oblik učenja, ali istraživanje o istoj temi u stvarnosti i pronalaženje odgovora na problemsko pitanje u vezi s određenom temom, potiču kod učenika više kognitivne procese i imaju trajniji učinak na razvoj i usvajanje znanja i vještina. Osim toga, aktivni oblici učenja potiču kod učenika intrinzičnu motivaciju i samim time predstavljaju jedan od temeljnih uvjeta za uspješnost učenja.

Ubrzani napredak tehnike i promjenjivo životno okružje odražava se na interese, sklonosti i karakteristike naših učenika kao i na zahtjeve koje pred nas (koji poučavamo) stavlja društvo u suvremenom kontekstu. Dok su se prošle generacije (tzv. *generacije x*) školovale za jedan posao koji su obavljali gotovo cijeli svoj radni vijek, prema vodećim svjetskim predviđanjima prosječni će zaposlenik u skoroj budućnosti tijekom radnoga staža promijeniti 10 do 15 različitih zanimanja. Tako bismo staru školu mogli nazvati i školom pamćenja, dok bi današnja nova škola trebala biti (!!!) škola mišljenja. Donedavne postulate *slušaj, pamti, ponovi* danas zamjenjuju *istraži, promisli, stvori nešto novo*. Učenike valja stavljati u uloge istraživača te našim vođenjem poticati na razmišljanje i kreiranje novoga na osnovi već postojećega (znanja, vještina, navika). Koliko ovakvim zahtjevima može pridonijeti kvalitetno oblikovanje metodičkih scenarija nastavnoga sata, pitanje je koje treba zanimati sve odgojno-obrazovne djelatnike u našim školama. Nastavnici trebaju kao imperativ svoga poučavanja postavljati trajne ishode učenja te na osnovi toga kreirati i provoditi nastavne aktivnosti. Kao poticaj za razmišljanje možemo postaviti pitanje: Koje to kompetencije kod učenika razvija nastavnik kod kojega je dominantna metoda rada predavačka nastava, a aktivnost učenika – prepisivanje?

Pri planiranju i izboru nastavnih metoda u bilo kojemu dijelu nastavnoga sata trebamo se za svaku planiranu nastavnikovu aktivnost upitati: Što očekujemo da će učenik u to vrijeme raditi? Slušati ili biti potaknut da promišlja i raspravlja? Samo promatrati i prepisivati ili komentirati i prethodno sâm osmisliti ono što piše; odgovarati na pitanja na osnovi gotovih plasiranih odgovora ili istraživati i zaključivati itd.

Da bismo nastavnicima početnicima približili teoriju aktivnoga učenja, mogli bismo jednostavno reći da sve ono što u nastavi može učiniti učenik, neka učini to sam ili u suradnji s drugim sudionicima nastavnoga procesa: objasniti drugim učenicima ponekad i nove nastavne sadržaje, postavljati pitanja, tražiti odgovore, demonstrirati, prezentirati, zaključiti, napisati, nacrtati, osmisliti, kreirati, ponoviti, rezimirati itd. Najlošiji je oblik poučavanja pripremiti sjajno predavanje za vrijeme kojega učenici mogu meditirati i biti potpuno pasivni, a mi smo na kraju sata prezadovoljni jer smo to »sjajno izveli«, nitko nije »smetao« pa je zaključak i da su »svi sve razumjeli«. Ostaje otvoreno pitanje što su tijekom toga nastavnoga sata učenici radili, koje su kompetencije učenici razvijali, koje su ishode učenja, napose trajne ishode, učenici postigli.

Tab. 5.1.
Pasivna i aktivna uloga učenika na nastavnom satu

PASIVNO UČENJE	AKTIVNO UČENJE
slušanje predavanja	sudjelovanje u diskusiji
prepisivanje definicija ili pravila	zaključivanjem doći do određenog pravila ili definicije, razgovor i diskutiranje
odgovaranje na postavljana pitanja u vezi s temom	postavljanje pitanja u vezi s temom drugim učenicima ili nastavniku
čitanje nekog teksta	usmjereno čitanje (čitanje s ciljem pronalaženja odgovora na određeno pitanje)
davanje gotovih informacija	pronalaženje i prikupljanje podataka ili materijala vezanih za neposrednu stvarnost
metoda usmenog izlaganja nastavnika (i onda kada možemo pretpostaviti da u razredu ima učenika koji to znaju)	poticanje učenika da govore o određenoj temi i pouče druge
gledanje filmova ili nekih videoprezentacija bez nekih konkretnih zadataka	rješavanje stvarnih ili simuliranih problema
nastavnik pokazuje neke materijale ili alate	učenici rade s nekim alatima i materijalima
gledanje kako nastavnik izvodi neke radnje ili pokuse	učenici izvode pokuse

5.2. Nastavni sat

Nastavni je sat najmanja vremenska jedinica koja se uzima kao osnova za planiranje cjelovito osmišljenih aktivnosti učenika i nastavnika. Najčešće trajanje te vremenske jedinice za nastavne potrebe iznosi 45 minuta, ali se u školi i obrazovanju mladih i odraslih često susreću i kurikulumi u osnovi kojih je trajanje te vremenske jedinice 50, 60, 90, 100, 120 ili više minuta. Nastavnici obično za jedan nastavni sat dimenzioniraju trajanje i aktivnosti vezane za neku konkretnu temu, nastavu sekvenciju (jedinicu) ili za vježbanje određenih operacija ili radnja.

U metodičkoj i didaktičkoj literaturi spominju se još i *sunčani sat* koji traje 60 minuta te *pedagoški sat* čije trajanje nije unaprijed vremenski određeno, nego se prilagođuje postavljenim ciljevima te motivaciji učenika za sudjelovanje u planiranim aktivnostima.

Kako u većini škola prevladava razredno-predmetno-satni sustav, nastavnici (napose u srednjim školama) svoje metodičke scenarije kreiraju u vremenskim jedinicama od po 45 minuta. U nekim alternativnim pedagoškim koncepcijama (*Frienet*, *Steiner*, *Montessori*) vremenski intervali u kojima se učenici bave određenom aktivnošću nisu uvijek tako strogo determinirani, kao što ne moraju ni svi učenici početi i završiti s određenom aktivnošću u isto vrijeme.

Kod nas je još uvijek raspored sati kruto podijeljen na predmete (epizode od po 45 minuta) unutar kojih se očekuje da učenici ostvare ciljeve pojedine nastavne jedinice. Stoga i metodiku samoga poučavanja razvijamo kreirajući artikulaciju nastavnoga sata (najčešće) od 45 minuta koja ima svoje osnovne dijelove (uvod, središnji dio i završetak) unutar čega gradimo pojedine metodičke scenarije.

Nastavnici početnici najčešće imaju ova pitanja na početku svoje prakse: »Što ću ja s učenicima raditi 45 minuta?« ili »Bojim se da ne ću sve što sam zamislio/zamislila postići za 45 minuta!« Te su dileme gotovo nezaobilazne na početku rada s učenicima, ali se vrlo brzo rješavaju usporedno s brojem održanih nastavnih sati čiji smo scenarij sami kreirali. U početku će nam sat (ura) biti jedno od osnovnih pomagala kako bismo na vrijeme prelazili s jedne etape sata na drugu i kako bi nam se što manje događale najčešće početničke pogrješke, tj. da zvoni za kraj sata, a mi nismo stigli ni do pola planiranoga ili da smo učinili sve planirano, a ostalo je još 15 minuta do kraja sata (pa sada ne znamo ni što ćemo sa sobom, ni sa učenicima).

Mogli bismo reći da je ovim programiranim (u minute isplaniranim) nastavnim procesom narušena spontanost učenja i nastave kao živoga procesa. No planirajući određene aktivnosti i okvirno vrijeme njihova trajanja, treba uvijek

uzeti u obzir da smo mi samo moderatori nastavnoga procesa, a ne i njihovi determinatori jer se učenje ne može do kraja determinirati budući da su njegovi sudionici živi ljudi i da nije potrebno (a nikako ne bi ni bilo dobro) određivati do kraja način ponašanja učenika ili (što često čitamo u pisanim pripremama nastavnika početnika) učeničke odgovore. Bitno je da u svakom trenutku znamo koji je cilj učenja i kroz koje smo etape nastavnoga sata planirali taj cilj ostvariti. Ako nešto pođe bitno drugačije od našega plana (učenici nisu shvatili ono što smo poučavali, učenici to već znaju pa su sve jako brzo riješili), naše je umijeće da na licu mjesta plan mijenjamo i prilagođujemo konkretnoj pedagoškoj situaciji u skladu s osnovnim načelima artikulacije nastavnoga sata.

Moguće je da tijekom samoga nastavnog sata, uz suradnju i interakciju s učenicima, uvidimo da nešto što smo planirali (određenu aktivnost, zadatak, demonstraciju) i nije dobro upravo sada provesti jer nam živa situacija nameće nešto drugo što bi bilo bolje. Tada trebamo učinkovito reagirati na promjenjivost scenarija učenja i adaptivnim usmjeravanjem modelirati ili reorganizirati nastavni proces. To je umijeće kvalitetnoga nastavnika koje stječemo praksom i neprestanim usavršavanjem te preispitivanjem svoga rada.

Iako je teško na temelju nekih pojavnih obilježja navesti tipove (modele) nastavnih sati, Jan Reece i Stephen Walker (*1994*, *str. 21. – 29.*) govore o planiranju dvaju modela nastavnoga sata:

- nastavni sat za stjecanje kognitivnih kompetencija
- nastavni sat za stjecanje motoričkih kompetencija.

U oba modela autori preporučuju da se učenicima jasno najave ciljevi nastavnoga sata te da im se na kraju omogući procijeniti vlastitu uspješnost. Osim toga, učenicima treba ukazati na važnost stjecanja tih znanja, odnosno kompetencija. Artikulaciju aktivnosti učenika i nastavnika autori raspoređuju u tri osnovne etape: *uvod, razvoj i zaključak*. Uz te tri radne etape autori navode popis aktivnosti, zatim trajanje svake aktivnosti učenika ili nastavnika te planiranu uporabu nastavnih medija.

Pri planiranju i artikulaciji nastavnoga sata za stjecanje psihomotoričkih sposobnosti Reece i Walker preporučuju nastavnicima pet temeljnih koraka: analiziranje vještine, procjena polazne kompetencije učenika, artikuliranje vježbanja u dijelovima (operacijsko vježbanje), opis i pokazivanje izvođenja radnja (vještina) te osiguravanje (predviđanje) triju osnovnih uvjeta: materijalno-prostornih uvjeta, organiziranje vježbanja te pružanje povratne informacije.

U metodičkoj literaturi naših autora uobičajeno je da se trajenje 45-minutnoga nastavnog sata podijeli u tri osnovne etape: uvodni dio, središnji dio

i završni dio nastavnoga sata. U daljnjem tekstu detaljnije ćemo razraditi svaku etapu nastavnoga sata od 45 minuta. To je makropodjela unutar koje se nalaze mikrostrukture nastavnoga sata.

Uvodni dio sata obično je posvećen sljedećim aktivnostima učenika i nastavnika: priprema, dogovor, motivacija, najava cilja ili plana rada. Središnji dio obično je posvećen spoznavanju novih nastavnih sadržaja (analiza, sinteza), ponavljanju tih sadržaja radi njihova pamćenja te vježbanju radi stjecanja vještina. Završni dio nastavnoga sata obično je posvećen sintezi, zaključcima, vrjednovanju nastavnoga procesa te najavi novoga plana.

Unutar svake spomenute mikroetape postoje različite mogućnosti metodičkih scenarija koje valja mijenjati da bi učenicima (i nama) bilo zanimljivo, a nastava dinamična i učinkovita. Ova se artikulacija može primjenjivati i na tzv. blok-sate (dvosate) s prilagodbom vremenskoga trajanja pojedine etape (v. poglavlje o blok-satu, str. 102. – 109.).

Tab. 5.2.
Mogući izgled plana nastavnog sata
[R*eece* & W*alker. (1994), p. 291*]

Tema: Razred: Broj učenika: Polazne kompetencije ili predznanja učenika: Ciljevi:			
Trajanje u minutama	Aktivnosti učitelja	Aktivnosti učenika	Materijal i mediji

5.3. Uvodni dio sata

Uvodni dio nastavnoga sata predstavlja početnu fazu rada (početak zajedničkoga rada nastavnika i učenika) koja treba materijalno, tehnički, intelektualno i emocionalno pripremiti i motivirati učenika na daljnji rad. U tom smislu možemo govoriti o tri dijela uvoda, a to su: priprema, motivacija i najava plana rada, tj. cilja nastavnoga sata.

Priprema može biti *materijalna i tehnička* (pripremanje radnoga prostora zajedno s učenicima, organiziranje rasporeda sjedenja, pripremanje tehničkih pomagala, materijala za rad itd.), a odnosi se na sva materijalna pomagala i tehnička sredstva koja trebamo pripremiti neposredno prije daljnjega rada s učenicima. Uz materijalnu i tehničku pripremu postoji i *emocionalna priprema*.

Pripremne radnje koje trebamo izvršiti u suradnji s učenicima (podjela određenih materijala, priprema i provjera tehničke opreme, računala ili promjena rasporeda sjedenja) sastavni su dio nastavnoga sata i predstavljaju preduvjet za odvijanje daljnjega odgojno-obrazovnoga procesa. No postoje i pripremne radnje koje izvršava nastavnik radi organiziranja i provjere optimalne odgojno-obrazovne sredine, a koje nisu uvijek sastavni dio nastavnoga sata. Riječ je o uređenju učionice prema mjerilima učenika i osiguranju optimalnih higijensko-tehničkih uvjeta. (v. Prilog 5.7.1., str. 86.) Radi toga nastavnik treba dobro poznavati propisani pedagoški standard (osnovnoga ili srednjoškolskoga obrazovanja) kako bi mogao pravodobno reagirati na situacije kada odgojno-obrazovna sredina ne zadovoljava osnovne uvjete potrebne za učenje i rad. Iako smo još uvijek svjedoci organiziranja i provođenja nastave u neodgovarajućim uvjetima zbog materijalnih problema, tj. nedostatnih sredstava, sam nastavnik može utjecati na mnoge čimbenike o kojima ovisi organiziranje što kvalitetnije sredine za učenje: od prozračivanja do osvjetljenja učionice, organiziranja radnih mjesta, uređenja panoa itd.

U tom smislu nastavnik nije samo osoba koja promišlja i usmjerava odgoj i obrazovanje u nastavnom procesu, nego svojom brigom i idejama potiče i unaprjeđuje odgojno-obrazovnu sredinu, prostor za učenje, prirodu aktivnosti učenika.

Motivacija predstavlja aktivnost kojom ćemo učenike zainteresirati za daljnji rad, aktivirati ih, pobuditi njihovu znatiželju i stvoriti optimalnu atmosferu za daljnje učenje. U tom smislu možemo govoriti o intelektualnoj i emocionalnoj motivaciji. *Intelektualna motivacija* podrazumijeva uvod u temu nastavnoga sata na kognitivnoj razini, dok *emocionalna motivacija* podrazumijeva stvaranje emocionalne klime u razredu, pozitivnoga ozračja i poticaja za učenje. Da bi nastav-

nik inicirao intrinzičnu motivaciju kod učenika, potrebno je poznavanje učeničkoga predznanja, interesa i sklonosti te odabir pozitivnoga psihološkoga pristupa učenju.

Intelektualna motivacija (poticanje znatiželje) može se postići postavljanjem zanimljivoga pitanja koje bi učenike potaknulo na traženje odgovora, može to biti i poticanje učenika da govore o njima poznatoj temi (sadržajima prethodnih lekcija), zatim izazivanje učeničke znatiželje povezujući nastavne sadržaje s primjerima iz života, čitanjem i/ili komentiranjem nekoga aktualnog novinskog članka ili sadržaja drugih medija, poticanje rasprave, kratke diskusije ili slično. Svaku od spomenutih aktivnosti nastavnik treba pravilno (ovisno o cilju nastavnoga sata) usmjeravati i tako moderirati nastavni proces.

Kao jedan od osnovnih preduvjeta učenja valja voditi računa i o emocionalnoj sferi, tj. *emocionalnoj pripremi i motivaciji* učenika. Već samim nastupom (tonom, bojom glasa, pristupom učenicima, verbalnom i neverbalnom komunikacijom) nastavnik može stvoriti pozitivnu, odnosno negativnu emocionalnu klimu u razredu. Za stvaranje pozitivnoga ozračja za učenje u uvodnom dijelu sata dobro je provesti kratke aktivnosti zasnovane na igri (kviz, pogađalice, zagonetke), povesti kratki razgovor o prigodnim (ne)formalnim temama, ispričati ili učenike potaknuti na pričanje vica ili neke šale (ali samo ukoliko smo tome vični) itd. (v. *Matijević, 1994*). Emocionalnom pripremom smatramo i postizanje odgovarajuće radne discipline u razredu te uspostavljanje pozitivnoga i motivirajućega kontakta s učenicima. Valja imati na umu da učenici toga nastavnog dana imaju obično 5, 6 ili čak 7 različitih predmeta te svoju pozornost svakih 45 minuta trebaju prebacivati ne često sasvim različite sadržaje koje uče.

I obrazovna sredina (učionica) sa svojim materijalnim čimbenicima može biti jedan od uvjeta za stvaranje (ne)povoljne emocionalne atmosfere i motivacije kod učenika. Na primjer, u učionici gdje je neodgovarajuća temperatura učenici će teže postići emocionalnu i intelektualnu zainteresiranost. Učionica uređena učeničkim radovima, primjerenima dobi, poticajnija je sredina za učenje od golih zidova. Zagušljive učionice (o provjetravanju učionica u metodičkoj literaturi obično ne piše ništa!) predstavljaju otežavajuću okolnost za sve sudionike učenja, ali i atak na njihovo zdravlje (v. *Državni pedagoški standard srednjoškolskoga sustava odgoja i obrazovanja, 2008*).

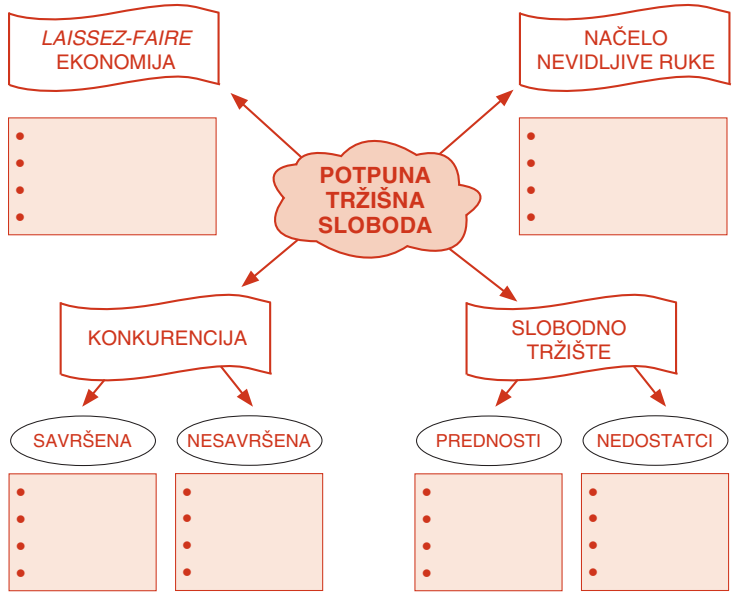
Niti jedan od spomenutih dijelova uvodnoga dijela sata, priprema te emocionalna i intelektualna motivacija, ne smije se zanemariti jer se te faze međusobno nadopunjuju i predstavljaju preduvjet za efikasan daljnji rad na nastavnome satu.

Primjerice, isplaniramo li odlično intelektualnu pripremu nekim razgovorom o aktualnostima u ekonomskom životu, a da prije toga nismo u razredu postigli

odgovarajuću disciplinu (žamor, buka, još se svi nisu ni smjestili na svoja radna mjesta), znači da nismo postigli ni emocionalnu ni tehničku komponentu pripremnoga dijela sata. Učinak će biti zasigurno manji jer postoje čimbenici koji ometaju nastavni proces. Možemo pak imati materijalno pripremljenu obrazovnu sredinu, tehnička pomagala u punoj pripravnosti, a da učenici ne razumiju o čemu govorimo jer ih nismo postupno uveli u odgovarajuću temu (didaktička pravila o postupnosti: od poznatoga prema nepoznatomu, od jednostavnijega prema složenijemu, od bližega prema daljemu), nismo se pridržavali načela postupnosti i time smo na početku stvorili prepreku za učenje. Umijeće je nastavnika da moguće prepreke u učenju smanji na što je moguće manju razinu, a to podrazumijeva njihovo otkrivanje i otklanjanje.

Završni dio uvoda (ili početni dio središnjega dijela sata) predstavlja *najava cilja nastavnoga sata ili plana rada*, tj. objašnjenje učenicima što će na konkretnom nastavnom satu raditi te što od njih očekujemo. Kada učenici imaju jasno izrečen ili na neki drugi način definiran cilj i plan neke aktivnosti, lakše će koračati prema tom cilju i mogu se bolje fokusirati na ono što je bitno. Učenicima možemo cilj i plan rada predstaviti usmeno, pisano (u natuknicama, prema koracima, u obliku pitanja), slikovno ili u obliku mentalne mape. Predstavljanjem cilja i plana rada učenicima dajemo jasnu viziju sadržaja toga nastavnoga sata.

Sl. 5.3.1.
Primjer najave cilja nastavnog sata i plana rada u obliku mentalne mape (u prazan prostor učenici bi tijekom sata upisali bilješke)



Sl. 5.3.2.
Primjer usmeno izrečenog cilja nastavnog sata

Danas ćemo učiti o segmentaciji tržišta.
Navčit ćemo:
- što je segmentacija,
- zašto se provodi i koja je korist segmentacije za marketing te
- koje su etape na putu do strategije segmentacije.

5.4. Središnji dio sata

Središnji dio sata dolazi nakon *uvoda* i predstavlja vrijeme za ostvarenje osnovnih ciljeva zadane nastavne jedinice. U *središnjem dijelu* sata učenike poučavamo u novim nastavnim sadržajima i/ili ponavljamo (radi pamćenja tih sadržaja, pravila, klasifikacija, teorija, formula i sl.) ili/i vježbamo neke radnje, odnosno operacije.

Ukoliko se učenici prvi put susreću s određenim sadržajima, tada će spomenuti središnji dio sata sadržavati *etapu spoznaje* unutar koje će biti i etapa ponavljanja i/ili vježbanja. Tada kažemo da je dominantna aktivnost učenika na ovome satu spoznaja novih nastavnih sadržaja, što ističemo i kao cilj toga nastavnoga sata. Učenici će određene sadržaje učiti (spoznavati) te ih ponavljati i/ili vježbati. Glavnina sadržaja koje će učiti jesu novi, pa je i dominantna aktivnost spoznaja, tj. učenje novih nastavnih sadržaja. Sadržaje koje nastavnik poučava valja učenicima približiti analizom i sintezom zadanih pojmova, znanja, vještina, sposobnosti.

Sl. 5.4.1.
Primjer osnovnih dijelova nastavnog sata spoznaje novih sadržaja

Analizom nastavnih sadržaja smatramo misaonu operaciju u kojoj raščlanjujemo cjelinu na dijelove koje proučavamo. Nastavnik treba u svojoj pripremi za konkretnu nastavnu jedinicu razraditi plan učenja, tj. odrediti u kojim će to manjim koracima ili cjelinama učenike poučiti određenim sadržajima (znanjima,

informacijama). Taj plan učenja učenicima izričemo u uvodnom dijelu sata, on je okosnica našega rada s učenicima i vodi nas prema sintezi, tj. spoznaji cjeline na temelju upoznatih dijelova. Stoga je iznimno važno da nastavnik u svakom trenutku svoga poučavanja zna put kojim će nastavne sadržaje približiti učenicima u manjim, učenicima pristupačnijim koracima. Ako nastavnik ima dobar plan i dobro osmišljen scenarij, većinu posla u neposrednome nastavnom procesu mogu i trebaju preuzeti učenici. Metodičke scenarije nastavnik treba oblikovati tako da pri spoznaji učenici stvaraju vezu između već postojećih znanja i sposobnosti koje učenici imaju i novih znanja koja tek trebaju usvojiti. Stoga nastavnik treba neprestano surađivati s učenicima izbjegavajući metodu predavačke nastave koja nedovoljno mobilizira učeničke misaone procese i ostavlja velik prostor mogućnosti da učenici budu pasivni.

Sintezom smatramo misaonu operaciju u kojoj od pojedinačnih dijelova (činjenica i jednostavnijih tvrdnja) sastavljamo cjelinu (složeniju teoriju, objašnjenje, znanstveni sustav). U nastavnome procesu to znači da ćemo nakon uvoda i najave cilja s učenicima analizirati, raščlaniti na manje dijelove nove nastavne sadržaje, a potom ćemo zaključiti o njihovu međusobnom odnosu, sintetizirati ih u cjelinu ili generalizirati. Npr. ako iz informatike s učenicima učimo oblikovanje *odlomka*, tada ćemo najprije analizirati pojmove *odlomak*, *poravnanje* i *vrste poravnanja*, *razmak*, *prored*, *uvlačenje*, *vrste uvlaka*, *ravnalo*, *obrubi odlomka* i *sjenčanje*, a zatim ćemo spomenuto sintetizirati izvršavanjem nekoga praktičnog zadatka pri čem sve navedeno objedinjujemo u praktičnu cjelinu. Ili, ako s učenicima učimo osnove menadžmenta, tada ćemo najprije analizirati što je menadžment i njegove funkcije (planiranje, organiziranje, upravljanje ljudskim potencijalima i vođenje) te potom sve to zajedno sintetizirati njihovim objedinjavanjem. To sintetiziranje nastavnih sadržaja možemo provesti izvodeći samo usmeni zaključak o osnovama menadžmenta, a možemo provesti i u obliku vježbe, npr. planiranja nekoga događaja rukovodeći se funkcijama menadžmenta. U tom slučaju potičemo i provodimo s učenicima ne samo sintetiziranje nego i *produktivno ponavljanje* – učenici kreiraju svoje nove oblike na osnovi već poznatih. Valja napomenuti da analizom i sintezom unutar spoznaje nastavnih sadržaja nastavnik samo upravlja i rukovodi, a ne izvodi ih sâm. Dakle učenike treba poticati da u što većoj mjeri ne samo sudjeluju nego i da grade nastavni proces koji se zasniva na učeničkim kognitivnim, afektivnim ili motoričkim aktivnostima (a ne samo na nastavnikovim ili na aktivnostima pojedinaca!).

Ukoliko su učenici već upoznati s određenim nastavnim sadržajima uz koje je moguće steći neke konkretne kompetencije (vještine), tada će središnji dio

nastavnoga sata činiti etapa *vježbanja.* Tada kažemo da je dominantna aktivnost učenika na ovom satu vježbanje te to ističemo i kao cilj toga nastavnoga sata. S osnovnim kompetencijama koje će učiti (vježbati) učenici su već upoznati, pa je dominantna aktivnost toga sata vježbanje, radi stjecanja vještine, odnosno neke sposobnosti, tj. podizanje kakvoće određene radnje (misaone ili psihomotoričke) na višu razinu. No to ne znači da na tome nastavnom satu učenici ne će ništa novo naučiti (novo znanje). Oni će svoj proces stjecanja znanja podizati na višu razinu i time napredovati u spoznaji, vještini, sposobnosti koje poučavamo, a samim time će i učiti nove sadržaje i kompetencije.

Stoga suvremeni metodičko-didaktički pristupi nastavi smatraju da se na svakom nastavnom satu uči i spoznaje nešto novo. Čak i onda kada se ponavljaju »već poznati sadržaji«, ne možemo sa sigurnošću tvrditi da se taj proces spoznaje nije kod nekih učenika dogodio upravo na tome nastavnom satu, a ne na onome prvom satu kada smo kao dominantnu etapu i cilj učenja naznačili spoznavanje novih nastavnih sadržaja. Ovdje valja podsjetiti i na Bloomovu taksonomiju ciljeva naročito korisnu pri određenju ishoda učenja (v. *Konkretizacija i operacionalizacija ishoda učenja i nastave*, str. 59. – 64.) te imati u vidu dubinu spoznaje pojedinih nastavnih sadržaja.

Sl. 5.4.2.
Primjer osnovnih dijelova nastavnog sata u kome je vježbanje i/ili ponavljanje osnovna aktivnost.

Tradicionalna metodička i didaktička načela koja su se primjenjivala u hrvatskim školama imala su nezaobilazna određenja *tzv. tipa sata* s obzirom na dominantnu aktivnost učenika na tome satu. Tako su nastavnici određivali je li riječ o tipu sata učenja novih nastavnih sadržaja (učenici se prvi put susreću s tim nastavnim sadržajima) ili o tipu sata vježbanja i/ili ponavljanja (učenici produbljuju svoja znanja). Međutim, danas smatramo neopravdanim na taj način dijeliti nastavne sate jer na svakome nastavnom satu učenik nešto novo nauči pa i onda kada je riječ o poznatom znanju koje usavršava i produbljuje, tj. podiže na višu razinu.

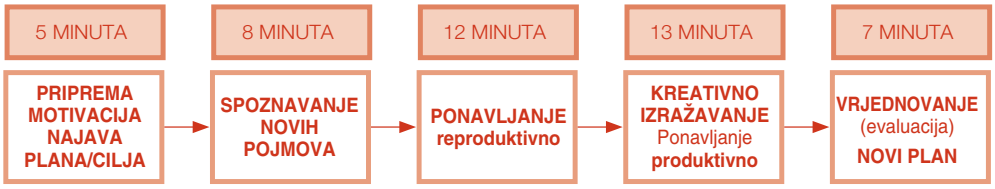
Spoznaja novih nastavnih sadržaja odnosi se na aktivnosti u kojima učenike poučavamo ključne pojmove zadane nastavne jedinice. Procesom spoznaje ne smatramo samo aktivnosti i metode nastavnika kojima određene nastavne sadržaje približava učeniku, već napose aktivnosti u kojima će učenik neposredno sudjelovati u spoznaji te se na razne načine izraziti: usmeno, pisano, grafikonom, pokretom, praktičnim radom. Drugim riječima, mi ne možemo smatrati da se proces spoznaje kod učenika dogodio prije nego što su se učenici iskazali nekim načinom sudjelovanja u nastavnom procesu i u spomenutoj spoznaji. Zato poučavanje valja uvijek planirati tako da se događa u interakciji s učenicima, a što je ta interakcija dinamičnija, nastavni će proces biti učinkovitiji.

Procesom spoznaje smatramo i ponavljanje. Ono je nedjeljivi dio spoznaje, a u metodici označuje aktivnosti učenika kojima će svoje znanje ponavljati ili/i podizati na višu razinu (dimenzije znanja jesu dubina i širina!). Učenike možemo na osmišljen način upoznati s određenom temom, no to još uvijek nikako ne znači da se proces spoznaje kod učenika dogodio, tj. da su učenici usvojili te iste sadržaje (i ovdje podsjećamo na Bloomovu taksonomiju ciljeva).

Ponavljanje slijedi nakon upoznavanja novih nastavnih sadržaja. Ono može biti *reproduktivno* i *produktivno*. Reproduktivno ponavljanje jest ponavljanje, tj. reprodukcija nastavnih sadržaja radi utvrđivanja i sprječavanja zaboravljanja (stjecanje deklarativnoga znanja). To je najniža razina znanja prema Bloomovoj taksonomiji, a odnosi se na znanje prisjećanja, prepoznavanja, parafraziranja, klasificiranja, asociranja i slično. Ako učimo neki novi nastavni pojam te nakon procesa spoznaje ponavljamo s učenicima samo značenje toga pojma, tada smo se zadržali na *reproduktivnom ponavljanju*.

No ako iz spomenutoga pojma i spoznatih odnosa gradimo, konstruiramo, kreiramo neke nove veze, konstrukcije i mogućnosti, tada je riječ o produktivnom ponavljanju. Npr. ako učimo o razvojnim fazama marketinga te potom usmeno ponavljamo što su proizvodna, prodajna i marketinška orijentacija, kontrola i dominacija marketinga te društveni i socijalni marketing, tada s učenicima provodimo reproduktivno ponavljanje – ponavljamo da spomenute pojmove zadržimo u sjećanju, spasimo od zaborava. No ako istoj temi pri ponavljanju pristupimo tako da učenicima postavimo zadatak da na osnovi usvojenih spoznaja osmisle marketinški usmjerenu poslovnu organizaciju, tada je to *produktivno ponavljanje*, a učenje podižemo na višu razinu, razinu prilagođivanja i kreativne primjene znanja u novim situacijama.

Sl. 5.4.3.
Primjer mikroartikulacije nastavnog sata (I.)



Aktivnosti čiji će učinak biti samo puka reprodukcija treba u školama svesti na najmanju moguću mjeru jer takvo znanje nije trajno niti učinkovito. Stoga u nastavi valja izbjegavati učenje definicija i pravila (koje se, dokazano, zaboravljaju već za nekoliko tjedana), nego treba na osnovi njihova razumijevanja poticati uporabu naučenoga u novim simuliranim ili stvarnim situacijama.

Nije uvijek nužno da proces spoznaje novih nastavnih sadržaja bude u prvome dijelu nastavnoga sata. Ponekad se to može događati i pri samome kraju nastavnoga sata nakon ponavljanja i produbljivanja znanja s kojima su učenici već upoznati ili nakon rada na određenom problemu čije rješenje predstavlja cilj spoznaje toga nastavnoga sata.

Najčešća je zabluda nastavnika da učenicima najprije treba određene nastavne sadržaje »ispredavati!«, a potom s njima razgovarati. Već smo spomenuli da to naše »predavanje«, ukoliko nije popraćeno stalnom komunikacijom s učenicima (a to podrazumijeva dvosmjernu komunikaciju, parafraziranje, objašnjavanje, zaključivanje učenika uz vodstvo nastavnika), kao nastavna metoda najčešće biva potpuno nefunkcionalno. Stoga učenike treba maksimalno uključivati u sve etape nastavnoga procesa i dopustiti im da se proces spoznaje i sama nastava dogodi tu među njima, a ne negdje tamo iza katedre. Kod spoznaje novih nastavnih sadržaja u razgovoru s učenicima sasvim je logično očekivati učeničke pogrješke, tj. netočna tumačenja. No evidentno je da u gotovo svakome razrednom odjelu postoje i učenici koji će određene nove nastavne sadržaje vrlo dobro i sa zadovoljstvom objasniti drugim učenicima svojim rječnikom (ponekad za učenike i prihvatljivijim od našega načina poučavanja).

Spoznaju novih nastavnih sadržaja ne moramo uvijek izvoditi tako da nastavnik poučava, a potom učenici ponavljaju. Određene sadržaje konkretnoga nastavnoga sata možemo razdijeliti na manje cjeline, pri čem ćemo skupine učenika zadužiti za proučavanje i pripremu prezentacije uz našu pomoć i usmjeravanje, nakon čega učenici prezentiraju naučeno. Nastavnik moderira nastavni proces, usmjerava, nadopunjuje, ispravlja, upozorava na bitno. Ovaj model učenja pokazuje se posebno zanimljivim jer je dinamičan i zahtijeva aktivnost svih

učenika, a interakcija sudionika nastavnoga procesa puno je veća od komunikacije nastavnik – učenik. To isto možemo primjenjivati i tako da učenici rade samostalno na rješenju nekoga problema te potom pokažu pojedinačna rješenja. Nastavnik će učenicima pomoći u donošenju zaključaka, ali im ne će davati gotova rješenja i zaključke.

Sl. 5.4.4.
Primjer mikroartikulacije nastavnog sata (II.)

Spoznaja može prethoditi ponavljanju i/ili vježbanju, no ona može biti i sastavni dio ponavljanja i vježbanja. Npr. kod učenja tehnike desetoprstnoga pisanja, proces spoznaje je ujedno i proces kojim vježbamo tehniku, položaj prstiju na tipkovnici itd. Bez procesa vježbanja u ovome slučaju ne bismo mogli govoriti niti o učenju, tj. spoznaji. Stručnjaci za učenje kinezioloških vještina inzistiraju na razlikovanju motoričkih znanja i motoričkih postignuća. Većina čitatelja ovoga teksta vjerojatno »zna« pisati na tipkovnici, ali se veoma razlikuju u motoričkim postignućima od onih koji su to zbog poslova koje obavljaju dodatno trenirali! Ponekad spoznaju možemo odijeliti od procesa ponavljanja, npr. kada učenici trebaju shvatiti značenje nekoga pojma, u razgovoru s nastavnikom zaključit će o njegovu značenju, a potom će ponavljati, razlikovati ga, opisivati, utvrđivati svoje znanje. Zatim će spoznaju nastaviti nekim oblikom produktivnoga ponavljanja tako što će naučeno primijeniti na određenim primjerima.

Podsjetimo i ovdje: ponavljamo određene sadržaje (definicije, pojmove, formule, klasifikacije, znakove i simbole) da bismo ih bolje upamtili (naučili) jer će nam trebati u procesu nastavka učenja ili u kasnijem obavljanju radnih zadataka na poslu. Naučena znanja olakšat će nam također *vježbanje* koje treba dovesti do stjecanja određenih vještina (npr. pisanje na tipkovnici, služenje nekim alatima ili programima na računalu, popunjavanje nekih obrazaca za potrebe knjigovodstva, komuniciranje u nekim poslovnim situacijama i sl.). Dakle ponavljamo neka znanja da bismo ih što dulje zadržali u sjećanju, spasili od zaborava, a vježbamo radnje koje mnogobrojnim ponavljanjem podižemo na višu razinu (vještine ili navike). Tako, primjerice, iz računalne daktilografije možemo ponavljati elemente službenoga dopisa, a vježbati pisanje poslovnoga dopisa i vježbati pisanje na

tipkovnici; iz knjigovodstva s bilanciranjem možemo ponavljati pojam i značenje analitičkoga knjigovodstva kupaca, a vježbati otvaranje analitičkih računa kupaca; iz informatike možemo ponavljati koji su to grafički elementi prezentacije, a možemo vježbati crtanje grafičkih oblika pomoću predložaka ili samostalno; iz uredskoga poslovanja i dopisivanja možemo ponavljati što je poslovni dopis i koje vrste službenoga dopisivanja postoje, a možemo vježbati pisanje poslovnoga dopisa itd. Uglavnom, vježbamo određene radnje (računanje, knjiženje, pisanje, oblikovanje, crtanje, sviranje, vožnja automobila, slanje elektroničke pošte itd.) kojima usavršavamo vještine, a ponavljamo sadržaje.

Dakle u nastavi i pri pisanju ciljeva nastavne jedinice valja razlikovati proces vježbanja (očekivano stjecanje vještina i nekih kompetencija) i proces ponavljanja (učenje informacija, pravila, teorija, ali i primjenu za rješavanje problema u kognitivnom području).

5.5. Završni dio sata

Dvije su osnovne mikrostrukturne aktivnosti u završnome dijelu nastavnoga sata: evaluacija ili vrjednovanje nastavnoga procesa i najava plana za sljedeći nastavni sat.

Evaluacija ili vrjednovanje nastavnoga procesa predstavlja aktivnost učenika i nastavnika kojom ćemo dobiti kratku povratnu informaciju o učinku toga nastavnoga sata, a samim time i smjernicu za daljnji rad. Polazeći od osnovnih ciljeva toga nastavnoga sata, nastavnik kreira kratke provjere zasićene relevantnim zadatcima kako bi dobio povratnu informaciju jesu li i u kojoj mjeri učenici usvojili zadane nastavne sadržaje. To mogu biti kratke usmene ili pisane provjere s manjim brojem pitanja važnih za nastavne sadržaje koje su učenici učili na tom nastavnom satu, ili pak provjera rezultata praktičnoga rada, vježbe. No ovdje možemo predvidjeti i neku igru, razgovor u krugu, rješavanje križaljke, kviz, dogovor o tome što bi bilo dobro još naučiti. Možemo postaviti »jednostavno« pitanje: Što smo na ovome satu naučili? Na taj način učenika postavljamo u misaonu situaciju sintetiziranja (objedinjavanja u cjelinu koju postavljamo u odnos s dosad naučenim sadržajima) i apstrahiranja (izdvajanja esencijalnog, bitnoga sadržaja iz cjeline koju smo učili).

Rezultate takve *unutarnje evaluacije* (sami kreiramo elemente vrjednovanja i načine provjere) rabimo kao smjernice za daljnji rad s učenicima za sljedeći nastavni sat. Ponekad ćemo na samome nastavnom satu moći usmeno provesti unutarnju evaluaciju i donijeti zajedno s učenicima sud o tome koliko su usvojili nastavne sadržaje, a ponekad ćemo njihove pisane uratke trebati provjeriti nakon

nastavnoga sata te će nas ti rezultati upućivati na dinamiku daljnjega rada; npr. ukoliko uvidimo da veći broj zadataka važnih za nastavnu jedinicu koju smo poučavali učenici nisu uspjeli točno riješiti, sljedeći nastavni sat ne ćemo poučavati nove nastavne sadržaje, nego ćemo se zadržati na istim sadržajima kako bi učenici bolje usvojili prethodne. S učenicima valja prokomentirati učinjeno i izvesti zaključak o učinjenom. Naravno, ni tu, kao ni u svakome od prethodnih dijelova nastavnoga sata, ne smijemo zaboraviti temelje pedagoške psihologije, tj. *pohvalu* kao pedagošku mjeru poticanja napredovanja učenika.

Bitno je omogućiti svim učenicima da procijene što su naučili tako što će pokazati ono što mogu izvesti, napraviti, uraditi ili riječima opisati ono što su upamtili, razumjeli itd. Pri evaluaciji ili vrjednovanju nastavnoga procesa s učenicima možemo voditi razgovor. To je razgovor koji se sastoji od kraćih pitanja i sasvim određenih odgovora, npr: Što je segmentacija tržišta?, Što je prvi vrhu piramide zdrave prehrane?, Koji su nedostatci posredne prodaje? itd. Ukoliko je riječ o pisanome ili praktičnome radu, zadatci će biti zasićeni bitnim sadržajima toga nastavnoga sata. O onome što su postigli učenicima uvijek treba dati povratnu informaciju, smjernice za daljnji rad i napredovanje.

Tim načinom evaluacije ili vrjednovanja nastavnoga procesa nastavnici vrjednuju učinak nastavnoga sata, a učenicima se pruža mogućnost samoevaluacije, tj. samostalnoga praćenja i vrjednovanja svoga napretka. Nakon što s učenicima proanaliziramo učinjeno, trebamo najaviti sadržaje sljedećih nastavnih susreta, tj. okvirno *plan za sljedeći nastavni sat*. To je vrlo kratka najava, obično rečenica, dvije.

Budući da je nastava živ i dinamičan proces koji, kao što smo već spomenuli, ne može i ne treba biti do kraja determiniran, uvijek nam se može dogoditi da nam ostane vremena nakon što smo s učenicima uspješno učinili sve što smo planirali. Kako je teško procijeniti koliko će trajati prethodne aktivnosti, korisno je imati određeni repertoar kraćih scenarija koji tada izvodimo s učenicima, a koji su u funkciji ponavljanja, vrjednovanja, dodatnoga utvrđivanja naučenoga i sl. To može biti i neka križaljka koju treba popuniti, neka karikatura koja će potaknuti učenike na kreativno izražavanje, čitanje neke anegdote ili teksta iz dnevnoga tiska. Uglavnom su to scenariji koje smo pripremili kao dodatni materijal kako na satu ne bismo imali tzv. prazan hod ili višak vremena – vrijeme kada nismo metodički osmislili učeničke aktivnosti. Imajući na umu vrijeme koje smo predvidjeli za aktivnosti s učenicima (bilo da je riječ o 45 minutnom nastavnom satu ili blok-satu/dvosatu), ukoliko vidimo da nam je ostalo vremena do završetka sata, dodatne aktivnosti organiziramo s učenicima na način da to izvedemo prije samoga završnog dijela sata, tj. prije najave aktivnosti za sljedeći nastavni

sat. Naime nije motivirajuće niti metodički dobro završiti nastavni sat, zahvaliti se na suradnji, a potom (eto, samo zato jer imamo vremena!) organizirati neku aktivnost. Mnogo je bolje tu dodatnu aktivnost smjestiti prije same evaluacije i zaključka o radu tijekom dana kako bi se ona nenametljivo ukomponirala u čitav nastavni proces poštujući osnove artikulacije nastavnoga sata.

5.6. Zadavanje domaće zadaće

Uz aktivnosti koje učenici izvode na nastavnome satu, nastavnici često zadaju i zadatke za samostalni rad kod kuće, tj. domaće zadaće. Domaće zadaće omogućuju proširenje nastavnoga procesa za vrijeme daljnjega napredovanja u učenju, vježbanju, ponavljanju itd. One često pružaju mogućnost da se sadržaji koje su učenici u školi učili ponove, prošire, upotpune. Također, radom kod kuće učenici razvijaju naviku i tehnike učenja, samoorganiziranja vremena, samodiscipline i samovrjednovanja.

No ne treba zanemariti ni činjenicu da različiti pristupi glede količine i složenosti zadataka za samostalni rad kod kuće za učenike koji imaju 14, 15 i više nastavnih predmeta tjedno znaju izazvati i suprotan učinak, tj. preopterećenost učenika. Osim toga, zadavanje zadataka koji iziskuju samo reproduktivno ponavljanje, kao npr. učenje definicija i pravila napamet također nije poželjno jer ne razvija daljnje sposobnosti učenika i takvi se sadržaji zadržavaju u pamćenju vrlo kratko.

Stoga kod zadavanja domaćih zadaća ili zadataka za rad kod kuće treba voditi računa o tome da to budu aktivnosti koje razvijaju određene vještine, navike, sposobnosti učenika ili njegovo kreativno izražavanje. Zadatke za domaću zadaću valja koncipirati u skladu s dobi i sposobnostima učenika, tako da ih učenik može riješiti, ispuniti, uraditi na osnovi onoga što su prethodno radili na nastavi. Isto tako valja imati na umu i to da se učenici mogu i trebaju koristiti različitim izvorima znanja, ali i da se treba prilagoditi konkretnim materijalnim uvjetima svojih učenika.

Nema pravila o tome u kojemu dijelu nastavnoga sata treba zadati domaću zadaću. Ovisno o metodičkom scenariju i konkretnim nastavnim sadržajima, domaću zadaću možemo učenicima zadati u svakom od dijelova nastavnoga sata: uvodu, središnjem dijelu ili završetku. No metodički je najlošija opcija domaću zadaću zadati učenicima u zadnjoj minuti nastavnoga sata, napose ako je već zvonilo za završetak sata kad učenici više nemaju odgovarajuću pozornost. U tom zadnjem dijelu završnoga dijela nastavnoga sata možemo ponoviti naš prethodni dogovor za domaću zadaću kako bismo učenike podsjetili na samostalan rad kod kuće, a ne da im tek tada prvi put zadamo domaću zadaću. Ovisno o me-

todičkom scenariju, domaću zadaću dobro je učenicima zadati nakon spoznaje i ponavljanja, ponekad i u uvodnome dijelu nastavnoga sata, u završnom dijelu nakon evaluacije ili vrjednovanja nastavnoga procesa. U svakom slučaju, dobro je pri kraju sata ponoviti što je zadatak za domaći rad, ali nije dobro na samom završetku sata prvi put spomenuti, odnosno zadati domaću zadaću.

Prilog 5.7.1.
HIGIJENSKO-TEHNIČKI ZAHTJEVI ZA PROSTORE SREDNJIH ŠKOLA

(1) Za stvaranje primjerenih uvjeta rada u srednjoj školi potrebno je zadovoljiti higijensko-tehničke zahtjeve koji se odnose na osvjetljenje, osunčanje, prozračivanje, toplinsku zaštitu, zaštitu od buke i akustiku, grijanje i hlađenje, opskrbu vodom, odvodnju otpadnih voda, električne instalacije, instalacije informatike, zaštitu od požara i zaštitu od provale. Za strukovne škole treba obratiti pozornost na dopremu, skladištenje, odlaganje i odvoz opasnih tvari.

(2) Prirodno osvjetljenje važan je psihološki i fiziološki čimbenik radnih uvjeta u školskoj zgradi te je, ovisno o obliku nastave, nužno osigurati primjerenu kvalitetu i jačinu osvjetljenja.

(3) Kvaliteta prirodnog osvjetljenja u učionici određuje se orijentacijom učionice, tehničkim sredstvima za raspršivanje dnevnoga svjetla i kontrolom odbljeska unutarnjih površina. U svim radnim prostorima škole osigurava se zamračenje.

(4) Učionice trebaju biti optimalno osvijetljene, ovisno o sadržaju i obliku nastave. Zaštita od izravnoga prodiranja sunčevih zraka, kojom se sprječava stvaranje odbljeska i pretjeranoga zagrijavanja, mora biti takva da ne smanjuje stvarnu površinu prozora.

(5) Svi prostori za rad i boravak trebaju se prirodno prozračivati. U nastavnim prostorijama treba osigurati četiri izmjene zraka na sat uz najveću brzinu strujanja zraka 0,2 m/s ili 25 – 30 m^3 zraka/h po učeniku.

(6) U učionicama treba osigurati relativnu vlagu u zraku od 45 do 55 posto.

(7) Toplinska zaštita, zaštita od buke i akustika zidnih i stropnih konstrukcija zajedničkih prostora i učionica mora biti izvedena prema postojećim propisima i standardima. Zaštita od buke i akustika trebaju omogućavati dobru slušnost i razgovijetnost pri govoru, kao i optimalnu jeku pri slušanju glazbe.

(8) Za grijanje i hlađenje prostora i pripremu tople vode mogu se rabiti sve vrste centralnoga sustava.

(9) U prostorima za rad i boravak zrak mora biti ravnomjerno zagrijavan:
- u učionicama 20 °C,
- u radionicama od 18 do 20 °C,
- u dvorani za tjelesnu i zdravstvenu kulturu od 16 do 18 °C, a u svlačionicama i praonicama od 20 do 22 °C,
- u hodnicima i na stubištima 18 °C.

(10) U razdoblju visokih vanjskih temperatura u prostorima škole treba osigurati optimalnu temperaturu koja će biti 5 °C niža od vanjske.

[*Državni pedagoški standard srednjoškolskog sustava odgoja i obrazovanja, 2008*]

Prilog 5.7.2.
METODIČKE PREPORUKE ZA AKTIVNOSTI TIJEKOM UVODNOGA DIJELA SATA

- Razgovor koji učenike upućuje na neposrednu korist od učenja današnje teme (povezivanje sa stvarnošću)
- Učenici međusobno postavljaju pitanja u vezi s prethodnom nastavnom jedinicom ili drugim poznatim nastavnim sadržajima. (Učenik koji odgovori točno na postavljeno pitanje postavlja sljedeće pitanje ostalima.)
- Razgovor potaknut nekom aktualnošću iz neposredne stvarnosti (a koja ima veze s našom nastavnom temom)
- Učenici postavljaju pitanja nastavniku u vezi s temom koja je srodna našoj nastavnoj temi
- Čitanje, slušanje ili gledanje (ovisno o vrsti medija) i komentiranje aktualnog medijskog članka, audio ili videozapisa
- Kratki rad u parovima na nekom problemskom pitanju i izvještavanje o učinjenom
- Kvizovi, pogađalice, križaljke, slagalice pojmova i rečenica
- Čitanje i komentiranje domaćih uradaka
- Izrecimo rečenicu (samo jednu rečenicu) o određenoj temi tako da počinje određenim slovom (npr. slovom kojim je tvoj prethodnik završio, slovom kojim započinje tvoje ime ili ime prijatelja iz klupe itd.). Za podizanje emocionalne atmosfere možemo iste rečenice slagati o temi koja nema neposredne veze s našom nastavnom temom, ali će pomoći da se učenici na početku sata opuste, ugodnije osjećaju (npr: Što volite raditi u slobodno vrijeme? Koji je vaš najdraži šport, pjesma, film, boja? Tko u razredu ima rođendan najbliže tvomu?..).

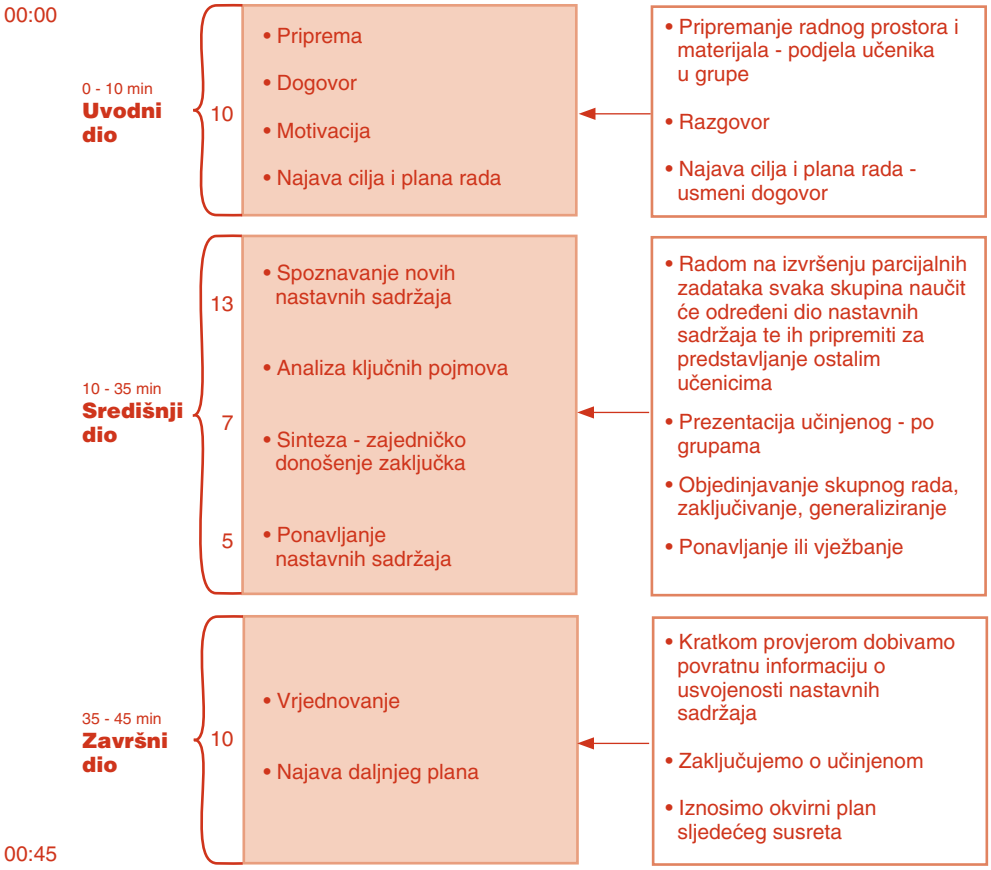
Prilog 5.7.3.
METODIČKE PREPORUKE ZA AKTIVNOSTI TIJEKOM SREDIŠNJEG DIJELA SATA

- Radom na određenom problemu učenici uz nastavnikovo vođenje dolaze do spoznaje (što znači da nastavnik ne daje gotove odgovore nego kreira problemski postavljene situacije koji učenike potiču na traženje rješenja, odgovora, zaključka).
- Skupni rad na način da svaka skupina radi na izvršenju dijela cjeline koju potom prezentiraju ostalim učenicima te tako pouče svoje kolege – nastavnik je mentor, moderator nastavnog procesa.
- Isti skupni rad može se provesti i tako da svi učenici rade na izvršenju istog zadataka te potom uspoređuju svoja rješenja i zaključke. Naglasak je na tome da ne prenosimo samo gotove informacije učenicima nego da učenike vodimo kroz proces učenja koji se događa postupno njihovom aktivnošću.
- Praktični rad učenika – treba provoditi kad god je to moguće i opravdano.
- Simuliranje stvarne situacije i učenje na tim primjerima, npr: situacije u trgovini, poslovnom dopisivanju, istraživanju tržišta, usklađivanju računa itd. Kad god prigode to dopuštaju, valja nastavu oživotvoriti primjerima iz stvarnosti (a ne samo teorijom) jer je takva nastava zornija i za učenike prihvatljivija i učinkovitija.
- Heuristički razgovor – razvojni razgovor; nastavnik postavlja razvojna pitanja i vodi učenke do tzv. *aha-efekta*, odnosno do shvaćanja određenih apstraktnih pojmova, veza i odnosa u kontekstu sadržaja učenja.
- Usmjereno aktivno čitanje (kada određene sadržaje učenici uče čitajući neki tekst) – dobro je usmjeriti ih na konkretan problem, mobilizirati njihovu pozornost pri čitanju.
- Pronalaženje i komentiranje primjera iz novinskih članaka – učenici pronalaze primjere iz ponuđenih članaka, koje je priredio sam nastavnik, ili su učenici ranije pripremili i donijeli na nastavni sat svoje odabrane članke te rade koristeći se aktualnostima iz spomenutih tekstova.
- Radom u paru pripremiti sadržaje kojima će učenici poučiti druge učenike (nastavnik moderira i usmjerava nastavni proces).
- Usmeno nastavnikovo objašnjavanje i/ili demonstriranje popraćeno interakcijom s učenicima.
- Didaktički osmišljene igre zasnovane na simuliranju stvarne situacije.
- Učenicima postavljaju pitanja u vezi s aktualnim nastavnim sadržajem.
- Učenička rasprava koju usmjerava nastavnik.
- Čitanje, slušanje ili gledanje (ovisno o vrsti medija) aktualnog medijskog članka, audio ili videozapisa te daljnji rad povezan s izabranim prilogom (rad na konkretnom primjeru, rasprava, kreiranje novih scenarija, donošenje zaključaka itd.).

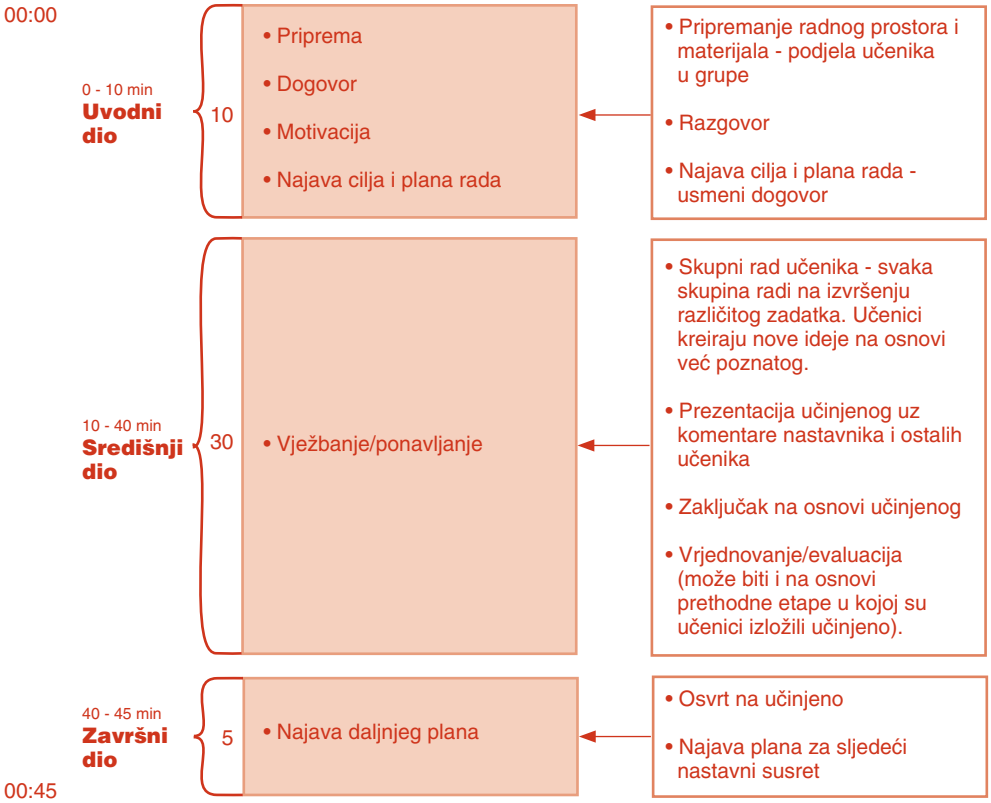
Prilog 5.7.4.
METODIČKE NAPOMENE O NAJČEŠĆIM POGRJEŠKAMA NASTAVNIKA

- Predavačka nastava – učenici pasivni promatrači
- U procesu spoznaje zaključak izvodi sam nastavnik, ne ostavlja dovoljno vremena učenicima, ne navodi učenike na zaključak heurističkim razgovorom
- Nastavnik vodi monolog, postavlja pitanja i sam na njih daje odgovor
- Nastava nije potkrijepljena primjerima iz života
- Nastavnik nije dovoljno jasno učenicima objasnio što je cilj učenja ili plan rada konkretnoga nastavnog sata (u uvodnome dijelu sata)
- Učenici govore u isti glas – nastavnik ne razvija kulturu govorenja i slušanja
- Učenici rijetko govore (najčešće sebi u bradu) – nastavnik treba poticati svakog učenika na izražavanje jasnim i suvislim rečenicama kako bi to bila komunikacija sa svim sudionicima nastavnoga procesa, a ne samo komunikacija između jednog učenika i nastavnika
- Nastavnik često postavlja zatvorena pitanja na koja učenik može odgovoriti s »da« ili »ne«
- Nastavnik potiče samo reproduktivno ponavljanje
- Nastavnik dijeli radne listove učenicima svakom pojedinačno umjesto da to učini po načelu »uzmi jedan i šalji dalje« ili da učenici podijele radne listove (mogu i u pripremnome dijelu sata)
- Nastavnik ne provodi vrjednovanje ili evaluaciju nastavnoga sata već potvrdan odgovor na pitanje »Jesmo li shvatili što smo danas učili?« smatra relevantnim pokazateljem i pouzdanom povratnom informacijom o učinkovitosti nastavnoga procesa
- Nastavni sadržaji nisu raščlanjeni na manje cjeline
- Neprimjereno oblikovani didaktički materijali: premali font na slajdovima, previše efekata na slajdu koji odvlače pozornost
- Prazan hod
- Nastavnik zahvaljuje na suradnji učenicima, a ostaje do zvona još desetak minuta (da je u ovome slučaju potpuno poštivana artikulacija nastavnoga sata, metodički je neopravdano završiti sat i ostaviti desetak minuta učenike bez osmišljenih nastavnih aktivnosti). Stoga, kada vidimo da ćemo imati viška vremena, dodatne aktivnosti treba s učenicima (pazeći na vrijeme) izvesti u tijeku ili prije samog završnoga dijela sata (zadati dodatnu vježbu, produljiti evaluaciju itd.), a nikako izvesti zaključak o učinjenome te potom nastavljati (nešto što smo dovršili)
- Didaktički materijali nepotrebno se podvostručuju (isti sadržaji na prozirnici ili slajdu, npr. naslov koji nastavnik ponovo piše kredom po ploči)
- Prostorno nastavnik tijekom cijelog nastavnoga sata stoji pred pločom (ulazeći u druge dijelove učionice među učenike možemo ih na diskretan način potaknuti na aktivnost ili smiriti neku disciplinski nepoželjnu situaciju)
- Nastavnik objašnjava zadatak skupnog rada prije nego što su učenici formirani u grupe (rezultat je neusredotočenost na zadatak koji je potrebno ponovo objašnjavati nakon formiranja grupa)
- Nastavnik je okrenut učenicima leđima, najčešće se to događa kada čita s grafofolija ili slajdova
- Nastavnik umiruje učenike neprestanim »šššššššššššš« (upotrijebimo suvisle rečenice, opomenimo, stanimo uz učenika koji ometa nastavu).

Prilog 5.7.5.
ARTIKULACIJA NASTAVNOG SATA (I.)



Prilog 5.7.6.
ARTIKULACIJA NASTAVNOG SATA (II.)



5.8.

Ukratko

U nastavi kao dinamičnom procesu koji grade i zajednički razvijaju učenici i nastavnici dobro osmišljenim aktivnostima i metodama, kao i njihovim pravilnim redoslijedom, nastavnik će potaknuti učenika na *aktivno učenje*. Aktivnim učenjem smatramo svaki onaj oblik učenja u kojemu učenik nije pasivni promatrač, nego sudionik koji radom na izvršenju određenoga zadatka ili više zadataka pridonosi svom razvoju, bilo u kognitivnom, afektivnom ili motoričkom području povezanim s ciljem učenja.

Izložen je pregled osnovne artikulacije nastavnoga sata kao vremenske jedinice od 45 minuta te su razmatrene i analizirane aktivnosti svakoga pojedinoga dijela nastavnoga sata: uvodni dio, središnji dio i završni dio. To je uvjetna podjela unutar koje se nalazi *mikrostruktura nastavnoga sata.* Uvodni dio sata obično je posvećen sljedećim aktivnostima učenika i nastavnika: *priprema, dogovor, motivacija, najava cilja ili plana rada*. Središnji dio sadrži *spoznavanje novih nastavnih sadržaja (analiza, sinteza), ponavljanje* tih sadržaja radi njihova pamćenja i/ili *vježbanje* radi stjecanja vještina. Završni dio nastavnoga sata obično je posvećen *zaključcima*, *vrjednovanju nastavnoga procesa* te *najavi novoga plana*. Unutar svake spomenute mikroetape postoje različite mogućnosti metodičkih scenarija koje valja stalno mijenjati da bi učenicima (i nama) bilo zanimljivo, nastava dinamična i učinkovita.

Prikazane su neke mogućnosti kreiranja nastavnih scenarija u svakom pojedinom dijelu nastavnoga sata te primjeri vremenske artikulacije. Naglasak je na metodičkim preporukama, zasnovanim na karakteristikama suvremene generacije (tzv. *generacije Y*) te ubrzanom napretku tehnike i promjenjivom životnom okružju, a koje kazuju da učenike u nastavi valja stavljati u uloge istraživača i maksimalno uključivati u sve etape nastavnoga procesa, dopustivši im da se proces spoznaje i sama nastava dogode tu među njima, a ne negdje tamo iza katedre.

Ključni pojmovi

nastavni sat, (*mikro)artikulacija nastavnoga sata*, *uvod nastavnoga sata*, *središnji dio nastavnoga sata*, *završni dio nastavnoga sata*, *aktivno učenje*, *analiza i sinteza nastavnih sadržaja*, *vježbanje*, *ponavljanje*, *domaća zadaća*

Za znatiželjne

O prethodnim pitanjima korisno je pročitati više u knjigama:

- Poljak, V. (1970). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Kyriacou, Ch. (2001). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
- Bognar, L. & Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

6.

TJEDNI I DNEVNI RASPORED NASTAVNIH SATI I AKTIVNOSTI

Raspored nastavnih sati i aktivnosti
Mentalna kondicija i individualni bioritmovi
Pluralizam metodičkih rješenja
Ukratko / Ključni pojmovi / Za znatiželjne

Godišnji i mjesečni plan učenja nastavnici trebaju operacionalizirati u tjedni i dnevni raspored sati, odnosno aktivnosti. To konkretno znači da makroplan treba pretvoriti u mikroplan. Tjedni i dnevni raspored nastavnih sati i aktivnosti predstavlja u određenom smislu operacionalizaciju i konkretizaciju mjesečnih planova ili godišnjega plana određene škole.

6.1. Raspored sati i aktivnosti

Odmah na početku treba objasniti zašto u naslovu uz sintagmu *raspored nastavnih sati* dodajemo i riječ *aktivnosti*? Tijekom tjedna učenici su uključeni u razne aktivnosti, osim nastavnih sati (npr. rad na nekom razrednom ili školskom projektu, aktivnost u školskom športskom društvu ili pjevačkom zboru, individualni projekti koji se rade u školskim prostorima i sl.). Osim toga, povremeno škola svojim školskim kurikulumom ili godišnjim planom predviđa dane koji će biti posvećeni isključivo predstavljanju projektnih aktivnosti ili športu ili će to jednostavno biti neki »dani slobodne nastave«, »dani otvorenih vrata«, »dan škole« itd. Toj listi možemo dodati i nastavne izlete ili ekskurzije, terensku nastavu, blok-nastavu i slično, čega u srednjim školama ima mnogo i često. Takvim aktivnostima, koje se ne mogu svesti u granice klasičnoga nastavnoga sata, nastoji se prevladati kruti razredno-predmetno-satni sustav. Riječ *aktivnosti* ističemo u naslovu i stoga što u samom rasporedu nastavnih sati često planiramo i tzv. blok-sate (dvosate), pa je pedagoški, psihološki i metodički iznimno važno koje će se aktivnosti učenika i nastavnika izmjenjivati tijekom jednoga blok-sata ili tijekom nastavnoga dana, bez obzira na to koji su nastavni predmeti na listi za određeni nastavni dan.

Nastavnička vijeća određene škole trebaju uvažavati globalne ciljeve škole, ciljeve pojedinih nastavnih predmeta te psihofizičke potrebe i mogućnosti učenika određenoga razreda prilikom izrade tjednog, mjesečnoga i godišnjega plana rada. U mnogim zemljama nastavna godina traje 36 do 40 nastavnih tjedana. U Hrvatskoj postoji duga tradicija organiziranja nastavne godine u 35 tjedana, odnosno najmanje 175 nastavih dana. To znači da škole, odnosno nastavnici, trebaju sve nastavne predmete i teme rasporediti po tjednima i danima, tako da se može uočiti uvažavanje didaktičkih načela postupnosti i sustavnosti te primjerenosti psihofizičkim mogućnostima učenika, odnosno polaznika.

6.2. Mentalna kondicija i individualni bioritmovi

Iz spoznaja razvojne psihologije i psihologije rada valja podsjetiti na one koje govore o fizičkoj i psihičkoj spremnosti mladih i odraslih za raznovrsne aktivno-

sti tijekom dana i tjedna. Poznato je naime da neki preferiraju radne i kreativne aktivnosti u prijepodnevnim, a drugi u poslijepodnevnim ili večernjim satima. Također treba upozoriti da je tijekom tjedna moguće uočiti razlike u mentalnoj kondiciji i motivaciji za kreativne i produktivne napore u kognitivnom i motoričkom području (od ponedjeljka do petka!). Uobičajeno ja da su subota i nedjelja neradni dani za većinu ljudskih djelatnosti, pa i za školske. To znači da dan prije tih neradnih dana i neposredno nakon tih dana odmora učenici i nastavnici nisu jednako spremni posvetiti se radnim zadatcima (v. sl. 6.4.3., str. 98.). Ta spremnost ovisi i o prirodi samih zadataka (psihomotorne ili kognitivne; umjetničke ili športske aktivnosti, itd.).

U mnogim europskim zemljama škole rade u jednoj smjeni, a većina radnih obveza obavlja se između 9 i 17 sati, pa tako i nastavne aktivnosti u školi. Dakle u školama koje rade u jednoj smjeni nastava se organizira od 9 sati, uz napomenu da je uobičajeno dnevno opterećenje učenika 6 do 7 nastavnih sati.

U Hrvatskoj, na žalost, većina škola radi u dvije smjene, tako da prva smjena ima nastavu od 8 do 14 sati, a druga od 14 do 20 sati. Kako bi se uvažile spoznaje iz psihologije rada, učenici i nastavnici svaki tjedan mijenjaju vrijeme za nastavu, kako bi se uvažile individualne razlike (tipovi osoba s obzirom na dnevne bioritmove) te kako bi se svima pružile jednake mogućnosti za kvalitetan, kreativan i uspješan rad (učenje i poučavanje).

Podsjetimo i ovdje da nastava predstavlja zajednički rad nastavnika i učenika (polaznika). Na nastavi su aktivni i nastavnici i učenici. Za nastavne aktivnosti pripremaju se i jedni i drugi. S tim u vezi valja podsjetiti na neslaganja među stručnjacima oko zadavanja dodatnih zadataka koje učenici trebaju izvršavati izvan nastavnoga rasporeda aktivnosti u školi, dakle kod kuće. Ponekad, zbog neusklađenosti nastavničkih zahtjeva, učenici imaju radni tjedan od 50 sati, odnosno mnogo više od radnog tjedna svojih nastavnika. Upitan je dakle opseg i intenzitet (težina) obveza koje se mogu učenicima preporučiti (zadati kao obveza) u izvannastavno vrijeme. Treba još imati u vidu da srednje škole ne postoje u svim mjestima gdje učenici (polaznici) stanuju, tako da mnogi od njih provode dnevno po dva ili više sati na putovanju.

Što se tiče zadavanja dodatnih obveza koje učenici trebaju izvršiti u izvannastavno vrijeme, može se preporučiti nastavnicima dogovaranje koje treba biti usmjereno na postizanje optimalnoga, tjednog opterećenja učenika koje ne bi trebalo prelaziti 42 sunčana sata, odnosno toliko koliko mogu podnijeti odrasli. To je i razlog da se različitim pravilnicima nastoji ograničiti prekomjerno opterećivanje učenika tijekom tjedna, odnosno tijekom nastavne godine.

U nekim alternativnim školama tjedni i dnevni raspored aktivnosti i nastavnih obveza nastoji uvažavati sljedeću logiku: prvi blok-sat (dvosat) naglašene kognitivne aktivnosti, drugi-blok sat (dvosat) jezično-umjetničke aktivnosti, a treći blok-sat (dvosat) praktične i športske aktivnosti. To je teško uvažiti u hrvatskim školama jer imamo drukčiji sustav pripremanja nastavnika i različitu tradiciju organiziranja nastave tijekom dana i tjedna. Na žalost, kod nas se prilikom izrade rasporeda sati više uvažavaju raspoloživi prostori i zahtjevi pojedinih nastavnika negoli bioritmovi i mentalna kondicija učenika. Tako dolazimo do rješenja u kojemu neki učenici imaju tjelesnu i zdravstvenu kulturu prvi nastavni sat, a drugi učenici tek sedmi nastavni sat u rasporedu. Isto tako, jedni imaju matematiku prvi ili drugi sat, a drugi tek šesti ili sedmi sat. Kad je to već tako (rekli bismo nužno zlo), onda ostaje nastavnicima da uvažavaju spomenute spoznaje razvojne psihologije i psihologije rada te da izborom sadržaja i metodičkih scenarija nastoje učenicima olakšati učenje i izvršavanje nastavnih obveza.

Već smo isticali da prilikom izrade rasporeda nastavnih sati i aktivnosti treba uvažavati sve spoznaje psiholoških, pedagoških, didaktičkih i metodičkih istraživanja. Pokažimo to na primjeru nastavnoga predmeta u kojemu je važno češće organizirati vježbanje radi stjecanja određenih vještina (v. sl. 5.4.2., str. 78.). Prilikom vježbanja često se javlja zasićenje uvjetovano monotonim izvođenjem iste radnje ili operacije. Osim toga tu je važan čimbenik i zaboravljanje (v. sl. 6.4.1., str. 98.) koje je kao fenomen jednako važno kod učenja u kognitivnom i motoričkom području. Zamislimo da smo u prigodi izabrati između blok-sata (dvosata) ili dva jednostruka 45-minutna nastavna sata za učenje stranoga jezika ili za vježbanje pisanja na tipkovnici. Mogli bismo naći više argumenata za dva odvojena nastavna sata koje ćemo rasporediti u tjedni raspored tako da se ne javljaju dva uzastopna dana (npr. bolje ih je staviti u utorak i petak, negoli u utorak i srijedu). To dobro znaju i instruktori u autoškolama, pa nikome od njih ne pada napamet ideja da 30 planiranih sati za vježbanje organizira s kandidatom u pet dana po 6 sati ili u šest dana po pet sati.

Dilemu kod nastavnika predmetne nastave, a koji obavljaju i časnu i odgovornu dužnost razrednika, predstavlja i pitanje gdje u tjednom rasporedu odrediti mjesto za sat razrednika. Šteta je ako to prepustimo slučajnosti. No na kraju se to ipak svede na to da se mora izabrati jedan od pet dana kada učenici imaju manji broj sati u rasporedu. Posebno je pogodno ako se posreći da sat razrednoga odjela bude zadnji sat u petak, a manje je povoljna sreća ako se mjesto za taj sat nađe u ponedjeljak. Sat razredoga odjela nije običan »privjesak« uz ostale nastavne sate. To je jednako važan nastavni sat kao i svi ostali, a koji sposobnom nastavniku

može poslužiti za upravljanje razrednim odjelom i dogovaranje scenarija koji će bitno utjecati na razredno-nastavno ozračje. To je svrsishodno i sustavno planirano vrijeme koje služi za dogovaranje novih zajedničkih projekata i aktivnosti ili za vrjednovanje ostvarenih ciljeva. (Više o tome v. u poglavlju *Nastavni sat po mjeri učenika*, str. 68. – 85.).

6.3. Pluralizam metodičkih rješenja

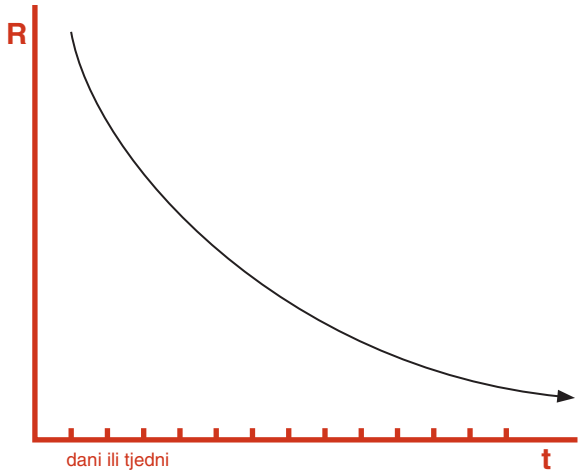
Podsjetimo ovdje i na različite pristupe planiranju rasporeda nastavnih sati za jedan razred ili neki program obrazovanja odraslih. Najčešće je rješenje u svim školama ravnomjeran raspored svih nastavnih predmeta istodobno tijekom nastavne godine. Tako se događa da učenici istodobno tjedno imaju petnaest ili više nastavnih predmeta (v. tab. 6.4.1. i 6.4.2., str. 99.). Druga je mogućnost da se većina nastavnih aktivnosti planira u obliku blok-sata (dvosata) tako da se učenici tijekom dana bave dvama ili trima nastavnim predmetima, a ne sa šest ili sedam različitih sadržaja. Treća je mogućnost organiziranje tzv. blok-nastave, što podrazumijeva kontinuirano bavljenje samo jednim ili dvama nastavnim predmetima dnevno dok se ne iskoriste svi planirani nastavni sati za određeni predmet. (Više o tome u poglavlju o blok-satu i blok-nastavi, str. 102. – 109.). To se rješenje često rabi u realizaciji programa za obrazovanje odraslih.

I naravno, postoji mogućnost kombiniranja svih prethodno nabrojenih rješenja, što se rabi obično u privatnim školama gdje se zbog broja učenika i nastavnika mogu uvažiti optimalno svi prethodno spomenuti metodički i psihološki razlozi. Ovo zadnje bi se moglo preporučiti i strukovnim školama u kojima jedan nastavnik poučava ponekad po sedam do devet nastavnih predmeta. Umjesto istodobnoga poučavanja sedam nastavnih predmeta takvi bi nastavnici mogli, uvažavajući iskustva s blok-satima ili blok-nastavom, poučavati istodobno tri do četiri nastavna predmeta. To bi olakšalo obveze i aktivnosti i učenika i nastavnika

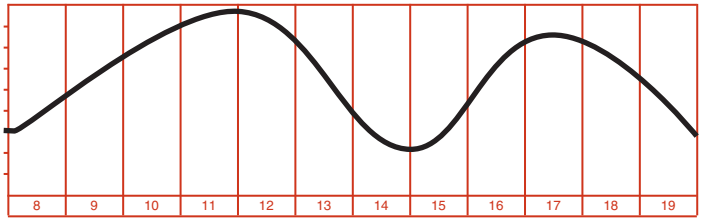
Raspored nastavnih sati za jedan prvi razred u srednjoj školi koja ima program za zanimanje poslovne tajnice/tajnika može biti izrađen uz uvažavanje raznih logika i uvjeta. Umjesto uvažavanja učenikovih želja i bioritmova, u školama se često radi raspored nastavnih sati prema raspoloživim učionicama i rasporedu nastavnika.

Raspored u tab. 6.4.1. (str. 99.) izrađen je uz nastojanje da se uvaže zakonitosti učenja (vježbanja) i prema raspoloživim učionicama. U tome rasporedu učenici svakodnevno imaju 6 do 7 različitih nastavnih predmeta. Metodički je i psihološki u toj inačici rasporeda prihvatljivo rješenje za strane jezike da to budu jednostruki sati uz uvažavanje potrebe da se različiti strani jezici ne pojavljuju u

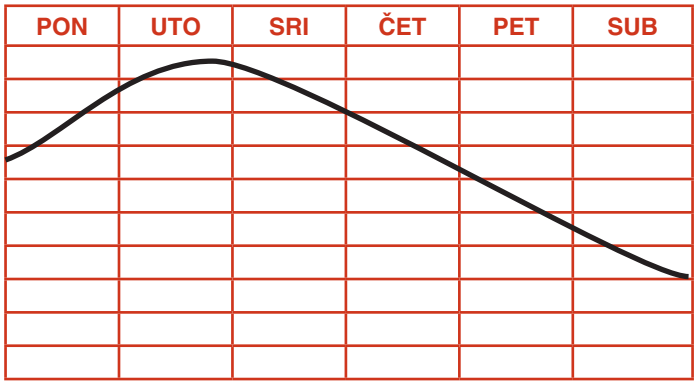
Sl. 6.4.1.
Krivulja zaboravljanja



Sl. 6.4.2.
Dnevni bioritam i spremnost za nastavne aktivnosti
[prilagođeno prema *Poljak, 1970, str. 173.*]



Sl. 6.4.3.
Tjedni bioritam polaznika i spremnost za nastavne aktivnosti
[prilagođeno prema *Bujas (1968)* i *Poljak (1970)]*



isti dan te da su predviđeni sati raspoređeni tako da između održanih nastavnih sati postoje dani kada nije predviđeno vježbanje/učenje u školi. Isti metodički i psihološki razlozi uvjetovali su da se nastavni predmet Daktilografija ne pojavljuje kao blok-sat (dvosat) jer je za svaki od tih nastavnih sati planirano vježbanje radi stjecanja određenih daktilografskih vještina, a poznato je da se često i lako pojavljuje zasićenost i monotonija u vježbanju određenih radnja i postupaka u daktilografiji pa su opravdaniji jednostruki negoli dvostruki sati. Ista je logika i pri izboru mjesta za nastavni predmet Informatika.

Tab. 6.4.1.
Raspored sati za 1. razred srednje škole (Zanimanje: poslovni tajnik/tajnica)

	PON	UT	SR	ČET	PET
1	SRO	BIOL	HRJ-posl	INFORM	ZEMLJ
2	BIOL	POV	INFORM	HRJ-posl	POV
3	HRJ	NJEM	DAKTIL	NJEM	HRJ
4	ENG	HRJ	ENG	MAT	ENG
5	DAKTIL	MAT	HRJ	IZBORNI	DAKTIL
6	INFORM	DAKTIL	ZEMLJ	IZBORNI	TZK
7		TZK			

Tab. 6.4.2.
Raspored sati za 1. razred srednje škole (Zanimanje: poslovni tajnik/tajnica) s blok-satima

	PON	UT	SR	ČET	PET
1	SRO	BIOL	HRJ-posl	INFORM	POV
2	HRJ	BIOL	HRJ-posl	INFORM	POV
3	HRJ	NJEM	DAKTIL	NJEM	HRJ
4	ENG	HRJ	ENG	MAT	ENG
5	DAKTIL	MAT	ZEMLJ	IZBORNI	DAKTIL
6	INFORM	DAKTIL	ZEMLJ	IZBORNI	TZK
7		TZK			

Drugi primjer (tab. 6.4.2.) uvažava također sve prethodne razloge, ali i jedan novi: učenicima se svakodnevno nudi po jedan ili dva blok-sata kako ne bi morali imati previše različitih sadržaja i aktivnosti u isti dan. Dakle umjesto 6 različitih sati (aktivnosti) u srijedu, ovdje se pojavljuju samo četiri različita nastavna predmeta. I u sve ostale dane broj različitih nastavnih predmeta je smanjen za jedan. Ako to prostorni i kadrovski uvjeti omogućuju, prednost bi valjalo dati rasporedu koji je prikazan u toj tablici.

6.4.

Ukratko

Izrada rasporeda nastavnih sati i aktivnosti iznimno je značajan i odgovoran metodički posao. Taj je posao dio nastojanja da se dobro planira i pripremi zajednički rad učenika i nastavnika. Prilikom izrade dnevnoga i tjednoga rasporeda aktivnosti nastoji se uvažiti sve spoznaje didaktike, metodike, psihologije i pedagogije (napose one koje se odnose na zakonitosti koje prate vježbanje, ponavljanje i zaboravljanje). Raspored nastavnih aktivnosti ovisi o prirodi nastavnih sadržaja, o nastavnim ciljevima, o trajanju i mjestu izvođenja nastavnih aktivnosti, o dobu dana i dobu tjedna itd. Ukoliko se nastava odvija u dvije smjene, dobro je uvažavati doba dana kada su planirane neke nastavne aktivnosti.

Davno su stručnjaci uočili da je teško osigurati odgovarajuću motivaciju učenika za izmjenu nastavnih aktivnosti tijekom dana i tjedna ukoliko je njihova pažnja usmjerena na velik broj nastavnih predmeta. To se nastoji uvažiti organiziranjem blok-sati i blok-nastave ili nastave po epohama.

Ukoliko su ciljevi nastavnih predmeta usmjereni na stjecanje vještina (motoričkih, izražajnih, socijalnih), korisno je računati na moguće zasićenje monotonim aktivnostima pa takve nastavne sate valja rasporediti u neko optimalno vremensko trajanje. Nije ista situacija tražimo li od učenika da uče svakodnevno neki strani jezik po pet nastavnih sati dva tjedna ili da tih 60 nastavnih sati rasporedimo na trideset nastavnih sati po dva sata tjedno ili 60 sati po jedan sat tjedno. Slično je i kod stjecanja motoričkih vještina (npr. upravljanja motornim vozilom, pisanja na tipkovnici itd.).

Ključni pojmovi

mikroartikulacija, *tjedni raspored sati*, *simetrični raspored nastavnih predmeta*, *asimetrični raspored nastavnih predmeta*, *nastava po epohama*, *vježbanje*, *ponavljanje*

Za znatiželjne

O rasporedu sati korisno je pročitati:

- Poljak, V. (1960). *Raspored sati u suvremenoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Kiper, H. & Mischke, W. (2008). *Uvod u opću didaktiku*. Zagreb: Educa.
- Kyriacou, Ch. (2001). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.

7.

BLOK-SAT I BLOK-NASTAVA

Zašto blok-sat u organizaciji nastave
Neke metodičke preporuke i pravila
Prilog
Ukratko / Ključni pojmovi / Za znatiželjne

Didaktička rješenja pod nazivima *blok-sat* (u novije vrijeme kao sinonim se koristi *dvostruki sat* ili *dvosat*), *blok-seminar* te *blok-nastava* (*Kühnemann* & *Lebuhn, 1978*; *Kuypers, 1985*; *Käser* & *Schläpfer, 1985*; *Pedagoški rečnik, 1967*) uvode se u suvremenu nastavu radi prevladavanja nedostataka predmetno-satnoga sustava u kojem se svakih 45 minuta izmjenjuju nastavne aktivnosti učenika ili polaznika nekog oblika obrazovanja mladih ili odraslih.

U hrvatskom jeziku izraz *blok* ima više značenja, ali osnovno se može svesti na sljedeće: čvrsta cjelina, cjelina spojenih dijelova, skupina ljudi i djelatnosti ujedinjenih kako bi se ostvarili određeni ciljevi (prema: *Hrvatski enciklopedijski rječnik, 2003, str. 128.*). Bitno je obilježje takve nastave da trajanje pojedinih nastavnih epizoda (metodičkih scenarija) nije ograničeno na 45 minuta, nego se zagovara trajanje tih aktivnosti od 90, 120, 180 ili više minuta. S tim u vezi govori se o dvosatnim, trosatnim ili višesatnim aktivnostima učenika ili polaznika.

Prednosti koje donosi takva organizacija obrazovnih, odnosno nastavnih aktivnosti, jesu veće mogućnosti sintetičkog obrađivanja nekih tema ili kontinuirano bavljenje nekim nastavnim projektima (*Hämsel, 1997*; *Matijević, 2008*). Taj je oblik nastavnih aktivnosti posebno pogodan za učenike srednjih škola i polaznike raznih oblika obrazovanja odraslih. Duljina trajanja blok-sata (blok--nastave) ne isključuje povremene odmore u trajanju od 5 do15 ili više minuta, ali prekidanje rada radi takvih odmora ne mora pratiti tradicionalni 45-minutni nastavni sat.

Organiziranjem nastavnih aktivnosti u obliku blok-sati smanjuje se broj nastavnih predmeta u jednome danu, odnosno smanjuje se raspršenost pažnje učenika odnosno polaznika na više različitih, obično nepovezanih nastavnih predmeta i sadržaja.

Na početku ovog prikaza didaktičkoga rješenja koje označujemo sintagmom *blok-sat* (dvosat) treba spomenuti da je među prvima tu ideju u školstvu zagovarao poznati antropozof i waldorfski pedagog Rudolf Steiner (v. *Carlgren, 1991*). Steiner je naime među prvima kritizirao razredno-predmetno-satni sustav (napose od 1919. do 1925. godine kada je osnovao i vodio prvu waldorfsku školu), pogotovo činjenicu da se učenici svakodnevno moraju baviti različitim i nepovezanim nastavnim sadržajima ili aktivnostima, koji često nemaju neku sadržajnu ili prirodnu logičku povezanost. Umjesto takvih didaktičkih rješenja koja su dominirala u svim školama (a i danas dominiraju u mnogim školama!), Rudolf Steiner je zagovarao nastavu po epohama, što se i danas prakticira u svim waldorfskim školama. Taj oblik nastave podrazumijeva svakodnevno bavljenje određenom temom u obliku blok-sati koji imaju trajanje od 90 do 120 minuta.

Učenici se bave jednom temom u obliku nastave po epohama dvadeset do trideset nastavnih dana (4 do 6 tjedana), dok se cjelovito i temeljito ne prouči sadržaj neke šire teme ili nastavnoga predmeta (nastavne cjeline). Naravno, tijekom trajanja takva blok-sata izmjenjuju se raznovrsne aktivnosti učenika i nastavnika (pripovijedanje, crtanje, pisanje, razgovaranje, igranje, promatranje prirodnih materijala, odlazak u prirodu i sl.).

7.1. Zašto blok-sat u organizaciji nastave

Postoji mnogo psiholoških, andragoških i didaktičkih razloga za organizaciju nastave u obliku blok-sati. Već smo spomenuli one koje je uočio i isticao Rudolf Steiner. Umjesto raspršivanja pažnje polaznika ili učenika na pet ili više nastavnih sadržaja (predmeta), ovakvom se nastavom njihova pažnja može usmjeriti na dva ili čak na samo jedan nastavni predmet, odnosno područje tijekom jednoga nastavnoga dana. Polaznici se kontinuirano i koncentrirano bave samo jednim problemom, odnosno jednom temom te se mogu tome posvetiti maksimalno i dovoljno koncentrirano. Radno ozračje u obrazovnoj skupini ili razrednom odjelu može se lakše kontrolirati i utjecati na optimalizaciju procesa učenja, napose kad je riječ o stjecanju socijalnih vještina ili drugih kompetencija koje su važne za timski rad.

Metodički i didaktički razlozi ogledaju se u većim mogućnostima nastavnika i polaznika za planiranje i ostvarivanje raznovrsnih aktivnosti koje su u funkciji ostvarivanja ciljeva određenoga nastavnoga programa. Glavno metodičko pravilo u takvoj nastavi treba biti primjerena, odnosno optimalna izmjena aktivnosti učenika i nastavnika kako ne bi došlo do pojave zasićenosti i monotonije, a to je jedan od glavnih uzroka smanjenja motivacije, koncentracije i pažnje polaznika. Raznovrsnost, odnosno raznolikost individualnih aktivnosti i uloga polaznika i nastavnika smanjuje mogućnost pojave zasićenosti i umora, koji su glavni uzroci smanjene motivacije, pažnje i ukupnih učinaka učenja i poučavanja.

Odrasle osobe i učenici srednje škole, lakše od djece u dobi srednjega djetinjstva mogu podnijeti dugotrajnije bavljenje istim nastavnim područjem, odnosno istim nastavnim predmetom. To ipak ne znači da se ne moraju uvažavati određena didaktička načela i pravila kako bi se postigli optimalni rezultati učenja i poučavanja.

Ako i ovdje pođemo od pretpostavke da je nastava složen proces u kojemu zajednički sudjeluju učenici i polaznici, onda možemo pretpostaviti da je za taj zajednički rad važno da se oni dogovore i planiraju svoje aktivnosti, da surađuju u ostvarivanju plana, te da zajednički kritički razmotre (evaluiraju) svaki segment toga zajedničkoga rada (v. sl. 2.2., str. 28.).

Učenje podrazumijeva individualnu aktivnost svakoga pojedinca, ali taj pojam i proces uključuje i socijalnu dimenziju: uči se radi uspješnoga sudjelovanja u brojnim socijalnim aktivnostima, a takvih je u životu i radnom procesu mnogo. Zato učenje, osim brojnih drugih kompetencija, podrazumijeva i stjecanje socijalnih vještina te suradničkih kvaliteta što zahtijeva specifična didaktička rješenja i metodičke scenarije (*Matijević, 2000*). Blok-sat, kao didaktički oblik organizacije učenja i poučavanja, donosi stanovite prednosti u odnosu na klasični predmetno-satni sustav koji podrazumijeva izmjenu nastavnih predmeta svakih 45 minuta (v. *Maršić, 2005*).

7.2. Neke metodičke preporuke i pravila

Uvažavajući iskustvo i mentalnu kondiciju odraslih polaznika moguće je kombinirati razne izvedbene varijante rasporeda nastavnih sati i aktivnosti. Na toj listi didaktičkih oblika rada dvostruki sat (dvosat), odnosno blok-sat u trajanju od 90 do 120 minuta, kako je rečeno, dosta je pogodan i poželjan.

Najmanje poželjna varijanta dvostrukog, odnosno blok-sata jest spajanje dvaju klasičnih nastavnih (»jednostrukih«) sati s dvije potpuno neovisne teme, odnosno nastavne jedinice. Jedino što se time dobije jest manji gubitak vremena zbog odlaska polaznika na zasluženi odmor od 5 minuta. Ako će se dogoditi predavanje jednoga nastavnika o jednoj temi u obliku monologa pred skupinom polaznika, onda je to didaktički lošija varijanta od svakoga »jednostrukog« četrdesetipetminutnoga nastavnoga sata. To bi stvarno trebao biti iznimno atraktivan predavač i zanimljive teme da bi se zadržala pozornost slušatelja svih 90 minuta. Ako se ništa drugo ne mijenja tijekom tako jednolične devedesetominutne aktivnosti, onda i stanka od pet minuta pruža mogućnost za povećanje koncentracije i motivacije slušatelja.

Didaktički bi opravdanija bila inačica blok-sata (dvostrukog sata) koji bi bio posvećen jednoj temi uz više različitih aktivnosti s različitim trajanjem (slušanje, razgovor, postavljanje pitanja, skupni rad, rad u parovima i sl.). U novije vrijeme dvostruki je sat u obrazovanju odraslih sve češće posvećen andragoškim (didaktičkim, metodičkim) radionicama s trajanjem od 90 do 100 minuta. Didaktička radionica podrazumijeva metodički osmišljeno više raznovrsnih aktivnosti, obično tijekom devedeset ili više minuta (ponekad čak i 4 do 5 nastavnih sati!). Pritom se misli na izmjenu didaktičkih strategija (npr. učenje istraživanjem ili rješavanjem problema, učenje proučavanjem slučajeva, projektno učenje) te osmišljenu izmjenu socijalnih oblika rada (od razgovora u krugu, do individualnoga rada, rada u parovima ili rada u skupinama od 3 do 5 polaznika).

U svemu tome važno je da se smanji dominantna uloga nastavnikova predavanja ili poučavanja, a poveća vrijeme u kojemu su polaznici aktivniji od nastavnika. Umjesto nastave usmjerene na nastavnika prednost treba dati nastavi usmjerenoj na polaznike (učenike). To traži promjene u uređenju i opremanju obrazovne sredine. Umjesto učionice koja je uređena za predavaonicu (za frontalnu nastavu) poželjnije su i didaktički prihvatljivije dvorane s namještajem i opremom koji se lako mogu prilagoditi spomenutim socijalnim radnim oblicima i didaktičkim strategijama. Naravno, opremu i medije u takvoj učionici uvjetuju, prije svega, ciljevi nastave, priroda nastavnih sadržaja i aktivnosti te prethodna iskustva, predznanje i mentalna kondicija polaznika.

Ako se već u nekom programu obrazovanja odraslih dio kurikulumskih ciljeva ostvaruje u obliku nastave koja je usmjerena na nastavnika (predavačko-prikazivačka nastava), može se preporučiti da se tijekom devedesetominutnoga trajanja blok-sata nastavnikovo izlaganje prekine nekom kraćom aktivnošću polaznika. To može biti postavljanje pitanja od strane polaznika, razgovor u paru, čitanje nekoga kraćega teksta i sl. Na početku predavačke aktivnosti nastavnika polaznici mogu postaviti po jedno pitanje na listiće koje je nastavnik podijelio, a koje ima veze s temom o kojoj nastavnik planira govoriti. Nastavnik može odmah započeti svoje izlaganje odgovorom na tri slučajno odabrana pitanja, a zatim nastaviti izlaganje prema planu koji je unaprijed pripremio. Na kraju predavanja, ako ostane vremena (a dobro je planirati da ostane!), nastavnik može opet prolistati sva pitanja i na najzanimljivija odgovoriti kratko s jednom ili dvije rečenice. Na taj će način zadovoljiti znatiželju polaznika. Neko od zanimljivih pitanja može ostaviti polaznicima da u izvannastavnom vremenu pokušaju samostalno pronaći odgovor pretražujući neke baze podataka na internetu ili proučavajući literaturu. Polaznicima se, zatim, može dati da samostalno ili u parovima pročitaju neki kratki tekst (ne veći od jedne stranice) o kojemu trebaju pripremiti ili osobni komentar ili postaviti neko problemsko pitanje. Polaznici imaju potrebu komunicirati pa nastavnik može postaviti jedno pitanje na koje polaznici mogu pokušati u parovima razgovarati i pripremiti svoje mišljene ili odgovor. Naravno, nastavnik nema vremena saslušati sve moguće odgovore, ali može ponuditi da oni polaznici koji misle da imaju zanimljivo mišljenje ili odgovor to glasno kažu svima, ili nastavnik može metodom slučajnoga odabira prozvati neke polaznike ili zamoliti neke od njih da se dobrovoljno jave. Na taj način, nekoliko puta tijekom devedesetominutnoga druženja nastavnik mijenja uloge polaznika od slušača u aktivnoga subjekta koji treba čitati, razgovarati, rješavati probleme, odgovarati na pitanja, razmišljati, zamišljati itd.

Blok-sat često se javlja u praksi osposobljavanja vozača motornih vozila. To didaktičko rješenje dominira u dijelu toga programa koji se odnosi na usvajanje znanja o propisima i sigurnosti u prometu, ali i u ostvarivanju programa stjecanja praktičnih vještina upravljanja motornim vozilom. U oba slučaja ovo didaktičko rješenje ima smisla ukoliko se uvažavaju prethodne preporuke. Ako se uvažavaju spoznaje o stjecanju motoričkih vještina, u ovome bi slučaju trebalo izbjegavati blok-sat tijekom prve polovice ostvarivanja programa vježbanja tih vještina jer zasićenost vježbanjem dostiže ponekad gornju granicu već i tijekom prvih 40 minuta vježbanja!

Prilog 7.3.
METODIČKI SCENARIJ ZA NASTAVNI BLOK-SAT

Nastavna tema
Vizualni identitet tvrtke

Nastavni ciljevi
- senzibiliziranje polaznika za važnost vizualnog identiteta tvrtke u poslovanju i komuniciranju s korisnicima njihovih usluga
- prepoznavanje pravila kvalitetnih i estetski poželjnih rješenja
- razvijanje kritičnosti prema vizualnim rješenjima koja se mogu vidjeti po gradu gdje polaznici žive ili gdje često odlaze
- poticanje na suradničko ponašanje i djelovanje kao važnoj osobnoj kvaliteti u poslovnome svijetu
- izrada preporuka o važnosti i obilježjima modernoga i estetski poželjnoga vizualnog identiteta tvrtke.

Aktivnosti učenika (polaznika) i nastavnika / vrijeme:

PRIPREMA I DOGOVOR / 15 minuta

Sjedeći u krugu polaznici razgovaraju (slobodni razgovor) o tome kako vlasnici raznih tvrtki nastoje privući njihovu pozornost u gradu.

Nastavnik najavi ciljeve ovoga dvosata: Upoznavanje važnosti vizualnog identiteta tvrtke za poslovno komuniciranje te analiza stanja u njihovu gradu.

Nakon toga nastavnik ili nastavnica objasnit će i obaviti dogovor o načinu rada. Najavljeni će cilj biti ostvaren dijelom u učionici, a dijelom na ulicama u blizini škole. Dio aktivnosti bit će ostvaren radom u manjim grupama, a dio zajedničkim radom obrazovne grupe.

Svaki će član grupe imati određeno zaduženje: koordinator aktivnosti (član grupe čiji je rođendan najbliži danu kada se nastavna aktivnost događa; taj je član grupe dužan tijekom aktivnosti izvan učionice domisliti originalno ime za svoju grupu te saznati čime se članovi grupe bave u slobodno vrijeme), snimatelj (osoba koja ima kvalitetan mobilni telefon i zna njime rukovati), zapisničar (član grupe koji mora ponijeti papir i pribor za pisanje), glasnogovornik ili glasnogovornica (osoba koja će ostalim članovima razreda, odnosno obrazovne grupe, po povratku u učionicu prikazati zajednička otkrića i zaključke).

Prije odlaska iz učionice nastavnik će odrediti radne oznake grupe slovima A, B, C itd., te odrediti dio grada (određena ulica, dio trga, jedna strana neke ulice u

kojoj se nalaze poslovni prostori, uredi, trgovine, uslužne radnje, sjedišta tvrtki i sl.)

Napomena o podjeli polaznika na grupe: Četiri (pet ili šest – ovisno o tome koliko ima polaznika u jednoj obrazovnoj grupi) atraktivne slike iz starih kalendara ili 4 lista papira formata A4 različitih boja izrežu se na četiri dijela. Tako se dobije 16 dijelova (ili više) koji se temeljito izmiješaju i podijele polaznicima. Polaznici nastoje u učionici pronaći vlasnike drugih dijelova iste slike ili istoga lista papira u boji. Tako su složene grupe od polaznika koji se obično ne druže svakodnevno u izvannastavno vrijeme ili izvan škole.

OSTVARENJE PLANA / 45 minuta

Grupe odlaze na izvršenje zadataka izvan učionice.

Nastavnik ostaje u školi ili učionici pripremajući se za završni dio blok-sata (npr. priprema računala i projektore za prikazivanje pronađenih podataka ili zapisanih ideja, ili priprema plakate za prikazivanje grupnih uradaka).

Nakon radne šetnje i izvršavanja zadataka polaznici se vraćaju u učionicu.

Pripremaju prikupljene materijale za prikazivanje prebacivanjem iz mobitela u računalo ili izradom skica za plakat.

Svaki će koordinator grupe kazati ime za svoju grupu i predstaviti članove tako da kaže njihova imena i hobije (aktivnosti kojima se rado bave u izvanradno i izvanškolsko vrijeme). Zatim će glasnogovornik/glasnogovornica odgovoriti na radna pitanja (zadatke):

1. Izaberite i prikažite primjer uspješne vizualne prezentacije koju ste pronašli u gradu (tko, gdje, zašto i sl.)!
2. Izaberite i prikažite primjer loše vizualne prezentacije neke tvrtke na prostoru koji ste pregledavali i proučavali (tko, kako, zašto)!
3. Kažite svoje preporuke i savjete nekome tko upravo traži ime i vizualni identitet za svoju novu tvrtku!

Nakon prezentacije svih koordinatora i glasnogovornika prelazi se na završne aktivnosti.

ZAVRŠNE AKTIVNOSTI, EVALUACIJA / 20 minuta

Svi polaznici sjede u krugu, a nastavnik potiče na razgovor koji treba rezultirati jednom listom pravila i preporuka kojih bi se trebalo pridržavati pri izboru imena i vizualnog identiteta tvrtke. Ta se pravila mogu napisati na ploču ili na bilo koji drugi način kojim se nastavnik koristi za prezentacije u učionici.

7.4.

Ukratko

Blok-sat uvodi se u suvremenu nastavu radi prevladavanja nedostataka predmetno-satnoga sustava u kojem se svakih 45 minuta izmjenjuju nastavne aktivnosti učenika ili polaznika nekog oblika obrazovanja mladih ili odraslih. Bitno je obilježje takve nastave da trajanje pojedinih nastavnih epizoda (metodičkih scenarija) nije ograničeno na 45 minuta, nego se zagovara trajanje tih aktivnosti od 90, 120, 180 ili više minuta. S tim u vezi govori se o dvosatnim, trosatnim ili višesatnim aktivnostima učenika ili polaznika.

Organiziranjem nastavnih aktivnosti u obliku blok-sati smanjuje se broj nastavnih predmeta tijekom jednoga dana, odnosno smanjuje se raspršenost pažnje učenika/polaznika na više različitih, obično nepovezanih nastavnih predmeta i sadržaja.

Izbor blok-sata ili blok-nastave kao didaktičkoga rješenja ovisi i o prirodi ciljeva i sadržaja nekoga nastavnoga kurikuluma, o dobu dana ili tjedna kada je planirana nastavna aktivnost, zatim o drugim obvezama koje polaznici uz nastavu imaju. Ako je, na primjer, glavni cilj nekoga obrazovnoga kurikuluma stjecanje određenih kompetencija vježbanjem, onda je trajanje zajedničke aktivnosti nastavnika s polaznicima uvjetovano i prirodom radnja koje treba vježbati. Naime zakonitosti stjecanja vještina uvjetuju trajanje i načine organiziranja aktivnosti polaznika (npr. pri vježbanju uporabe određenih računalnih alata i programa, pri vježbanju upravljanja motornim vozilom, pri vježbama koje trebaju pridonijeti stjecanju socijalnih vještina itd.).

Blok-sat kao didaktičko rješenje dosta je prisutan u teorijskoj nastavi za stjecanje licencije za upravljanje motornim vozilom, zatim u informatičkim školama za stjecanje kompetencija važnih za uporabu informatičkih alata i programa te u svim vrstama strukovnih škola koje pohađaju odrasli polaznici radi stjecanja dodatnih kvalifikacija ili prekvalifikacija.

Blok-seminar ili blok-nastava poželjna su rješenja koja omogućuju, više od klasičnoga predmetno-satnoga sustava, uvažavanje posebnosti koje prate život, rad i učenje mladih i odraslih polaznika.

Ključni pojmovi

blok-sat, *blok-nastava*, *raspored sati*, *nastava po epohama*

Za znatiželjne

Korisno za pročitati:

- Poljak, V. (1960). *Raspored sati u suvremenoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Jensen, E. (2003). *Super nastava*. Zagreb: Educa.
- Kyriacou, Ch. (2001). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.

8.

NASTAVNE STRATEGIJE I METODE

Neke pojmovne dileme
Subjekt u nastavi – učenik ili nastavnik?
Logika i kriteriji izbora strategija i metoda
Ukratko / Ključni pojmovi / Za znatiželjne

Krajem dvadesetoga i početkom dvadeset i prvoga stoljeća u didaktičkoj su se literaturi, uz one tradicionalne pojmove koje su u znastvenu terminologiju ugradili njemački i drugi srednjoeuropski znanstvenici (prije svega pedagozi i psiholozi), počeli rabiti i neki novi pojmovi koje donosi anglosaksonska stručna literatura, odnosno literatura koju nude znanstvenici s anglosaksonskoga jezičnoga područja. Osim tih pojmova iz njemačke i anglosaksonske literature u uporabi je još i terminologija koju je na ove prostore sredinom prošloga stoljeća donijela dosta prevođena ruska didaktička i pedagoška literatura. Tako na prostorima bivše Jugoslavije imamo metodičku i pedagogijsku teriminologiju i teorije koje su stvarali ruski, srednjoeuropski i anglosaksonski znanstvenici. Zato je našim nastavnicima ponekad teško uočiti razlike između pojmova *strategije* i *metode*, *ciljevi* i *zadatci*, *nastavni program* i *kurikulum* (ili još i pojam *silabus*), *mediji* i *nastavna sredstva*... Zato ovu knjigu treba shvatiti kao jedan od pokušaja da se stvori cjelovit metodički koncept koji bi mogao biti od koristi nastavnicima koji poučavaju nastavne predmete u srednjim školama. Neke smo od tih pojmova objasnili u drugim poglavljima (npr. kurikulum, cilj i zadatci, evaluacija), a ovdje se više bavimo pojmovima *nastavne strategije* i *nastavne metode*.

8.1. Neke pojmovne dileme

Od različitih značenja pojma *strategije* u hrvatskome jeziku za potrebe metodičke terminologije priklonit ćemo se tumačenju koje za taj izraz nudi *Hrvatski enciklopedijski rječnik* (*2003*, *str. 1244.*): *način postizanja cilja, određeni plan, ponašanje glavnih subjekata nastave, utvrđivanje dugoročnih ciljeva i načina njihova ostvarivanja*. U engleskoj literaturi izrazom *nastavne strategije* označuju se kombinacije aktivnosti učenika pomognutih odgovarajućim resursima (obrazovna okolina, nastavni mediji, nastavnik).

Izraz *nastavne metode* na ovim prostorima dugo je označivao načine rada u nastavi. »Budući da u nastavi rade nastavnik i učenici, svaka metoda ima dvostruko značenje, tj. odnosi se na način rada nastavnika i učenika« (*Poljak, 1973*, *str. 68.*).

U njemačkoj literaturi izrazom *metode* označivani su obrasci za aranžiranje raznovrsnih situacija za učenje. To aranžiranje podrazumijeva situacije u kojima se definiraju odnosi i međusobni utjecaji obrazovne okoline i subjekata koji uče (*Bonz, 2009*). Može se primijetiti da je ovo shvaćanje izraza *metode* blisko ranije navedenom izrazu *strategije*.

Ladislav Bognar razlikuje pojmove *strategije*, *metode* i *postupci* (v. *Bognar* & *Matijević, 2005*, *str. 287. – 289.*), pri čem strategije autor shvaća kao širi pojam

od metoda, a metode kao širi pojam od *postupaka*. Strategije obuhvaćaju metode i postupke, odnosno načine aktiviranja sudionika odgojno-obrazovanoga procesa na ostvarivanju zadataka odgoja i obrazovanja. Metode označuju načine aktiviranja, odnosno oblike komuniciranja subjekata odgojno-obrazovnoga procesa. Postupci su temeljito razrađeni načini aktiviranja subjekata odgojno-obrazovnoga procesa. U svakoj metodi može se uočiti više različitih postupaka.

Tab. 8.2.1.
Bognarova klasifikacija strategija, metoda i postupaka odgoja
[*Bognar & Matijević (2005)*]

Strategija	Metode	Postupci
EGZISTENCIJA	Zdrav način života	Zdrava prehrana, boravak na zraku, kretanje, održavanje čistoće, higijenske navike
	Igra i rad	Igre, igrolike aktivnosti, simulacije, dramatizacije, društveno-korisni rad, proizvodni rad, uređivanje prostora i okoline...
	Pomaganje	Pomaganje starijima i nemoćnima, čuvanje prirode, čuvanje zdravlja, zaštita životinja, inicijative...
SOCIJALIZACIJA	Samoupravljanje	Sastanci, dogovori, postavljanje cilja, perspektiva, diskusija, izvršenje dogovora, priprema razrednih novina...
	Druženje	Proslava rođendana, svečanosti, susreti, dopisivanje, spontani razgovori, igre, izleti, veselice, čajanke, posjeti...
	Navikavanje	Poštivanje pravila, zahtjev, skretanje, opomena, kritika, sprječavanje, zabrana...
INDIVIDUACIJA	Uvjeravanje	Objašnjenje, upućivanje, pripovijedanje, odgovori na pitanja, razgovor, rad na tekstu, demonstracija (slike, filma, audiosnimke i vizualne snimke...), analiza slučaja...
	Poticanje	Podrška, suosjećanje, povjerenje, pohvala, razumijevanje, pomaganje, simpatija, ljubav, doživljaj uspjeha, nagrada, priznanje...
	Terapija	Terapija pokretom, glazbom, crtežom, igrom, aktivno slušanje, realitetna terapija, senzitivni trening, scenska ekspresija, grupna terapija...

Bognar u orignalnome didaktičkom konceptu i objašnjenju pojmova strategije, metode i postupci inzistira na razlikovanju odgojnih strategija i obrazovnih strategija (v. tab. 8.2.1. i 8.2.2., str. 113. i 115.).

8.2. Glavni subjekt u nastavi – učenik ili nastavnik?

Općenito gledano, u novijoj povijesti nastave možemo razlikovati dvije globalne didaktičke strategije. Prva je ona koju možemo označiti sintagmom *nastava usmjerena na nastavnika* (nastavnik predaje, demonstrira, a učenici sjede, slušaju i gledaju). Drugu označujemo sintagmom *nastava usmjerena na učenike* (učenici rješavaju probleme, istražuju, analiziraju, razgovaraju, vrjednuju, konstruiraju itd.).

Brojne teorije nastave u proteklih stotinu ili više godina pokušavale su objasniti uloge glavnih subjekata, procese učenja i poučavanja te odgojne i obrazovne ishode. U metodikama kao primijenjenim (specijalnim/posebnim) didaktikama autori se u posljednje vrijeme sve više oslanjaju na kontruktivizam kao pokušaj psihologa i didaktičara da objasne proces stjecanja znanja, zatim na teorije višestrukih inteligencija i teoriju kurikuluma. Ova knjiga predstavlja, u stanovitome smislu, pokušaj sintetiziranja spoznaja tih i drugih teorija i znanstvenih sustava za potrebe nastave nastavnih predmeta iz područja društvenih znanosti. U toj sintezi i metodičkome konceptu nastojimo izgraditi metodički sustav nastave usmjerene na učenike (polaznike) na primjeru nastavnih predmeta iz područja društvenih znanosti (prije svega, u strukovnim školama).

Ovdje nam prostor ne dopušta temeljito objašnjavanje svake metode i strategije, ali možemo pretpostaviti da su čitatelji ove knjige prethodno imali prigodu upoznati se sa spoznajama didaktike i psihologije učenja te će im ondje stečena znanja i kompetencije pomoći u razumijevanju ovoga teksta i shvaćanju ideja koje prikazujemo.

Tab. 8.2.2.
Bognarova klasifikacija strategija, metoda i postupaka obrazovanja
[*Bognar* & *Matijević (2005)*]

Strategija	Metode	Postupci
Poučavanje	Problemsko poučavanje	Odgovori na pitanja učenika, izlaganje, razgovor, rad na tekstu i drugim izvorima, demonstracija, laboratorijski rad...
	Heurističko poučavanje	Razgovor, diskusija, panel-diskusija, suprotstavljene grupe...
	Programirano poučavanje	Programirani tekst, programirani udžbenik, programirani nastavni listići, stroj za učenje, kompjutorski program...
Učenje otkrivanjem	Istraživanje	Promatranje, praćenje, prikupljanje podataka, anketa, intervju, delfi-postupak, eksperiment...
	Simulacija	Igre uloga, igre s pravilima, plan-igre, analiza slučaja...
	Projekt	Proučavanje, inicijativa, rad po ciklusima, radionica budućnosti, scenarij...
Doživljavanje	Recepcija umjetničkog djela	Slušanje glazbe, promatranje likovnih djela, gledanje filma, čitanje književnog djela...
Istraživanje i stvaranje	Interpretacija	Recitiranje, scensko izvođenje, pjevanje, sviranje, pripovijedanje, ples...
	Evaluacija	Diskusija, kritika, suprotstavljene grupe, panel-diskusija, prikaz...
	Kreacija	Komponiranje, slikanje, oblikovanje, književno stvaranje...
Vježbanje	Učenje učenja	Rad na grafičkim izvorima, rad na tekstualnim izvorima, rad na stvarnosti, rad na tehničkim izvorima...
	Učenje jezika	Govorne vježbe, vježbe u čitanju, pismene vježbe, gramatičke vježbe, scenske vježbe, likovne vježbe, vježbe intonacije, vježbe sviranja...
	Praktični radovi	Konstruktorske igre, vježbanje jednostavnih radnja, vježbanje elemenata složenih radnja, vježbanje radnja i procesa...
	Tjelesno vježbanje	Vježbanje oblikovanja, vježbe na spravama, prirodno kretanje, atletske vježbe, igre u prirodi, športske igre
Stvaranje	Znanstveno stvaranje	Oluja ideja, morfološka analiza, radionica budućnosti, scenarij...
	Umjetničko stvaranje	Reproduktivno stvaranje (gluma, izvođenje glazbe, ples...), produktivno stvaranje (pisanje, komponiranje...)
	Radno-tehničko stvaranje	Konstruiranje, projektiranje, inoviranje, preoblikovanje, otkrivanje...

Tab. 8.2.3.
Mogućnost primjene i utjecanja nastavnih strategija u tri područja
[*Reece & Walker (1994), str. 109.*]

NASTAVNE STRATEGIJE	PODRUČJE		
	KOGNITIVNO NISKO .....VISOKO	AFEKTIVNO NISKO .....VISOKO	PSIHOMOTORIČKO NISKO .....VISOKO
PREDAVANJE	XXX		
POKAZIVANJE	XX		XX
TIMSKO POUČAVANJE	XX		X
DISKUSIJA	XX	XX	
DEBATA	XX	XX	
PITANJE – ODGOVOR	XXX		
VIDEO-PREZENTACIJA	XX	XX	XX
SEMINAR	XX	XX	
RADIONICA	XX	X	XXX
IGRE / KVIZ	XX	XX	
OLUJA IDEJA	XX		
ZUJ GRUPE (ćaskanje)	XX		
TERENSKA NASTAVA	X		X
IGRA ULOGA	X	XXX	
PROBIJANJE LEDA		XX	
SIMULACIJA	X	X	XX
KUTIJE ZA PORUKE	X	X	XX
STUDIJ SLUČAJA	XX		
PROJEKT DOMAĆA ZADAĆA	XX	XX	XX
MENTORSTVO	XX	XX	
OTVORENO UČENJE UČENJE NA DALJINU	XX		

Tab. 8.2.4.
Didaktički položaj i odnos metoda
[*Bonz (2009), str. 176* .]

PREGLED CILJEVA U ODNOSU NA METODE					
Metode	PODRUČJE CILJEVA				
	Kognitivno	Motoričko	Afektivno	Samousmjeravano i radno usmjereno	Izvana poticano učenje
Frontalna nastava	**A**				**A**
Nastavni program	**A**				**A**
4-stupnjska metoda*		**A**			**A**
Nastavni razgovor	**B**			**A**	
Grupni rad	**A**		**B**	**A**	
Projektna metoda	**A**	**A**	**B**	**A**	
Simulacija (uz pomoć medija)	**C**	**C**		**C**	
Plan-igra	**A**			**A**	
Igra uloga			**A**	**A**	
Studij slučaja	**A**			**A**	
Metoda rada na tekstu	**B**	**A**		**A**	

A – značajno	**B** – manje značajno	**C** – uvjetovano značenje

* Metoda obuke koja se obično vezuje za radno mjesto. Pogodna za stjecanje vještina i praktičnih kompetencija. Ubraja se u aktivne metode učenja. Četiri osnovna koraka u toj metodi su: (1) instruktor priprema učenike, (2) instruktor objašnjava, pokazuje i potiče učenike da ga oponašaju, (3) imitacija, vježbanje, instruktorove korekcije, (4) samostalno vježbanje uz stalno instruktorovo poticanje.

8.3. Logika i kriteriji izbora strategija i metoda

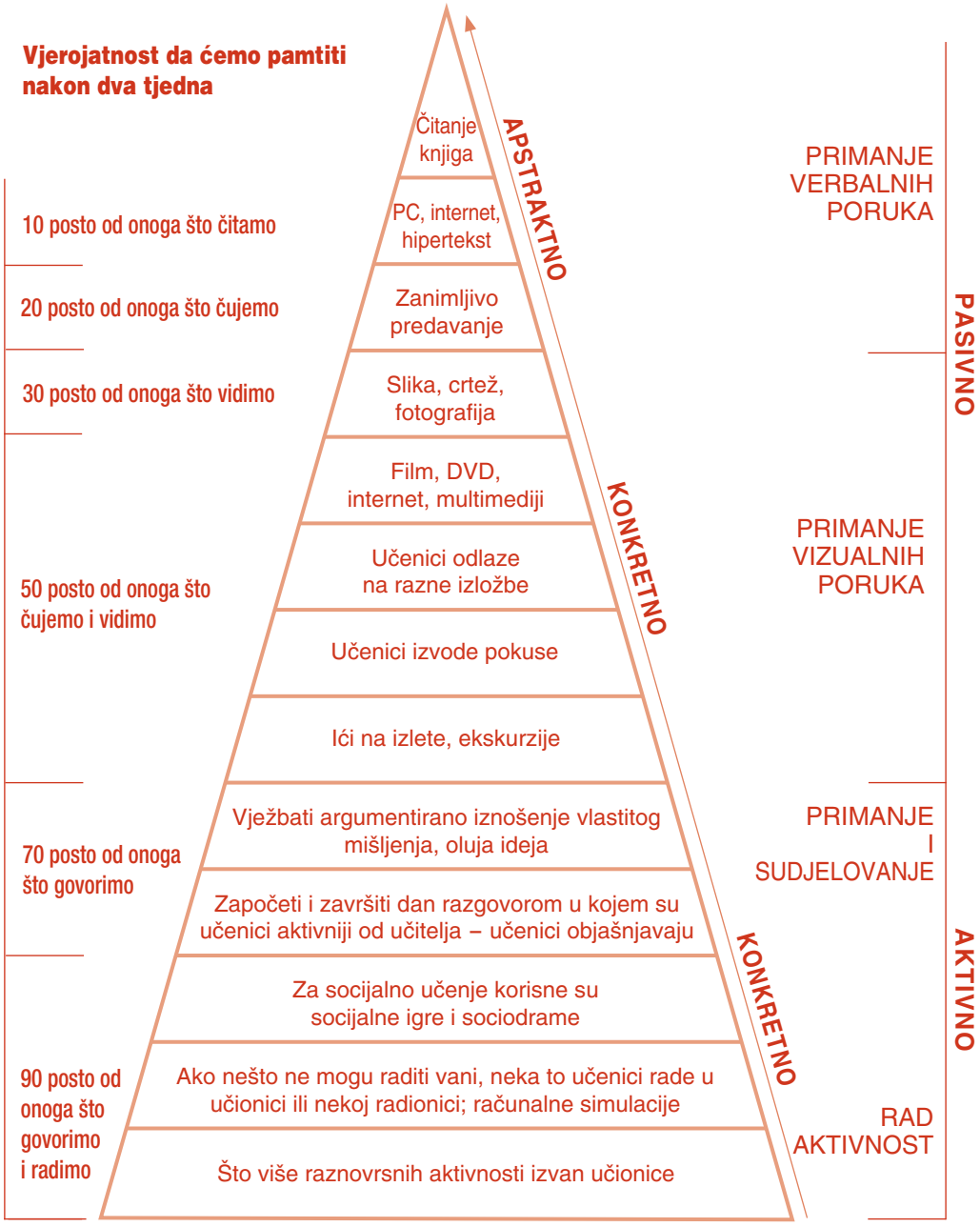
Nastavni proces predstavlja, u stanovitom smislu, proces vođenja, upravljanja, poučavanja onih koji ne znaju od strane onih koji su kompetentni u nekoj struci i koji su upoznali kompetencije organiziranja i vođenja nastavnoga procesa. To znači da nastavnici (stručnjaci za poučavanje) poznaju brojne metode i postupke, imaju ideje za raznovrsne metodičke scenarije, i usvojili su kompetencije za upravljanje učenjem i upravljanje razrednim odjelom. Od njih (nastavnika) očekuje se da uvažavaju znanstvene spoznaje i stečene vještine za poučavanje. Od učenika se očekuje suradnja i sudjelovanje u planiranim i dogovorenim nastavnim situacijama i metodičkim scenarijima. Te scenarije nastoje nastavnici kreirati optimalno uvažavajući spoznaje znanosti koje se bave procesom odgoja i obrazovanja, odnosno procesom učenja. Sažeto ta su pravila prikazana i na Daleovom stošcu iskustva (v. sl. 8.3., str 119.).

I ovdje možemo podsjetiti da izbor didaktičkih strategija i metoda ponajviše ovisi o ciljevima (kompetencijama) koje treba postići, ali i o prethodnim iskustvima i znanjima koje su učenici (polaznici) tijekom školovanja usvojili.

Nastavnicima se može preporučiti upoznavanje svih nabrojenih strategija, metoda i postupaka, posebice kad je riječ o primjeni svih tih strategija u svakodnevnim aktivnostima koje su u funkciji upravljanja učenjem i upravljanja razrednim odjelom. To nije jednokratna aktivnost koja se događa u vrijeme studiranja ili stjecanja nastavničkih kompetencija, nego je to cjeloživotni proces, odnosno važan dio cjeloživotnoga učenja koji se odvija u vrijeme rada u školi.

Podsjećamo ovdje, primjerice, na neke kompetencije s liste priložene *Preporukama Europskog parlamenta i Vijeća* (*Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje: europski referntni okvir, 2009*), npr. digitalne kompetencije, kompetencije učenja, društvene i građanske kompetencije, inicijativnost i poduzetnost, kulturna svijest i izražavanje, i pokušajmo razmišljati o metodičkim scenarijima i strategijama uz koje bi se te kompetencije mogle razvijati i stjecati. Usporedimo li te kompetencije s listom strategija koje donose tablice u ovom tekstu ili koje se problematiziraju na prilagođenom stošcu iskustva Edgara Dalea, lako ćemo zaključiti da prednost treba davati strategijama aktivnoga učenja, odnosno strategijama i metodama koje podrazumijevaju intenzivnu i raznovrsnu aktivnost subjekata koji uče i njihovo stalno sudjelovanje u raznovrsnim metodičkim scenarijima u kojima dominira iskustveno i aktivno učenje, a ne pasivno učenje (npr. slušanje predavanja ili gledanje filmova).

Sl. 8.3.
Stožac iskustva Edgara Dalea kao polazište za izbor nastavnih metoda, didaktičkih strategija i nastavnih medija
[prilagodio M. Matijević]



8.4.

Ukratko

Korisno je razlikovati pojmove *strategije, metode* i *postupci*. Ovdje su strategije shvaćene kao širi pojam od metoda, a metode širi pojam od postupaka. *Strategije* obuhvaćaju metode i postupke, odnosno načine aktiviranja sudionika odgojno-obrazovnoga procesa na ostvarivanju zadataka odgoja i obrazovanja. *Metode* označuju načine aktiviranja, odnosno oblike komuniciranja subjekata odgojno-obrazovnoga procesa. *Postupci* su temeljito razrađeni načini aktiviranja subjekata odgojno-obrazovnoga procesa. U svakoj metodi može se uočiti više različitih postupaka. Nastavnici trebaju temeljito poznavati spoznaje didaktike, psihologije i metodike kako bi mogli izabrati odgovarajuće strategije i postupke radi postizanja planiranih ciljeva.

Strategije odgoja i strategije obrazovanja prikazane su u dvjema tablicama. Pritom se polazi od pretpostavke da se obrazovanje odnosi na poučavanje, učenje otkrivanjem, doživljavanje i izražavanje doživljenoga te vježbanje i stvaranje. Vježbanjem se stječu vještine i navike.

Odgoj kao važna dimenzija nastavnoga procesa podrazumijeva postupke koji su usmjereni na stjecanje kompetencija koje omogućuju rješavanje egzistencijalnih pitanja, zatim kompetencije iz područja socijalizacije (ponašanja čovjeka kao društvene jedinke) te individuaciju kao nastojanje da se osiguraju uvjeti za optimalno samoostvarenje svakoga pojedinca.

Ključni pojmovi

nastavne strategije, *nastavne metode*, *nastavni postupci*, *strategije obrazovanja*, *strategije odgoja*, *individuacija*, *socijalizacija*

Za znatiželjne

O prethodnim pitanjima i ovoj temi korisno je čitati radove:

- Jurić, V. (1974). *Učenikovo pitanje u suvremenoj nastavi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Jurić, V. (1979). *Metoda razgovora u nastavi*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Jensen, E. (2003). *Super nastava*. Zagreb: Educa.
- Bognar, L. & Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Marzano, R. J. (2006). *Nastavne strategije: Kako primijeniti devet najuspješnijih nastavnih strategija*. Zagreb: Educa.
- Spajić-Vrkaš, V., Stričević, I., Maleš, D. & Matijević, M. (2004). *Poučavati prava i slobode: Priručnik za učitelje osnovne škole*. Zagreb: Filozofski fakultet, Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo.

9.

STRATEGIJE AKTIVNOGA UČENJA U SREDNJIM ŠKOLAMA

Pojmovna određenja
Rješavanje problema i istraživanje
Studij slučaja
Igra i simulacija
Igre uloga
Plan-igra
Metodičke implikacije
Prilozi
Ukratko / Ključni pojmovi / Za znatiželjne

Svako školovanje treba pridonijeti ostvarivanju određenih kognitivnih, afektivnih ili psihomotoričkih ciljeva. Da bi se to postiglo, treba se oslanjati na različite odgojne i obrazovne strategije jer će se inače školovanjem postići jednostrani rezultati. To se često događa u današnjim srednjim školama jer se većina nastavnih aktivnosti odvija u obliku predavačke, odnosno frontalne nastave. Osnovne aktivnosti učenika u takvoj nastavi jesu sjedenje, slušanje i gledanje. U toj nastavi važno je što i kako radi nastavnik (nastava usmjerena na nastavnika), a učenici trebaju tek promatrati i slušati te odgovarati kada ih nastavnik ispituje. Uočavamo da je takva nastava usmjerena na kognitivno područje razvoja osobnosti, pa za školu u kojoj prevladava takva nastava kažemo da je *intelektualistička*. Takva nastava teško može zadovoljiti i dio očekivanja u kognitivnom području razvoja pojedinca, a ostala područja razvoja osobe svakako su zapostavljena (*Matijević, 1993*).

Sliku o nekom učeniku u takvoj školi stvaraju nastavnici i roditelji isključivo na temelju rezultata u kognitivnom području razvoja. Uspješan je onaj učenik koji je najviše zapamtio i najbolje sve to reproducirao na nastavnikov zahtjev. Međutim, za kasniji uspjeh u životnoj ili radnoj sredini te na studiju važna su i druga obilježja osobnosti, koja se zbog naglašene predavačke nastave ne mogu razvijati. U ovom poglavlju želimo upozoriti na didaktičko značenje izbora odgovarajućih odgojnih i obrazovnih strategija u organizaciji suvremenog odgojno-obrazovnog procesa.

9.1. Pojmovna određenja

Nije jednostavno utvrditi tko je prvi u didaktičku terminologiju uveo termin *nastavna* ili *obrazovna strategija*. Nikša Nikola Šoljan (*1972*, *str. 103.*) tvrdi da je »u okvire pedagoško-andragoške terminologije riječ strategija prenijeta iz vojnoga rječnika, u kojem se upotrebljava, pored ostaloga, u smislu specificiranja metoda potrebnih za pobjedu nad protivnikom«. Citirani Šoljanov rad odnosi se na učenje uz pomoć računala te s tim u vezi autor piše: »Pod nastavnom strategijom (pedagoškom logikom ili interaktivnom paradigmom) razumijevaju se pravila upravljanja interakcijom između učenika i kompjutera« (*str. 103.*). U nastavku autor detaljnije obrađuje sljedeće strategije u nastavi i učenju uz pomoć računala: vježbanje, poučavanje, dijalog, traženje informacija, rješavanje problema, simulacija i igre. Sve su te strategije moguće izvan nastave utemeljene na računalskoj tehnologiji pa zato didaktička analiza tih strategija ne može izostaviti strategije kao što su simulacija, igre, rješavanje problema, traženje informacija i slično. (O nastavnim strategijama v. *Jensen*, *2003*; *Marzano*, *2006.*)

Više didaktičara, psihologa i andragoga koristi se izrazima *obrazovne strategije*, *nastavne strategije* ili *strategije učenja*. Tako npr. R. Richardson (*1982*) zagovara »strategije učenja koje su usmjerene na korisnika, odnosno koje su orijentirane na rješavanje problema«. Vlado Andrilović (*1985*, *str. 76.*) pod izrazom *strategija* podrazumijeva »skup postupaka kojima se želi postići željeno stanje, dakle ostvariti ciljeve učenja«. Vladimir Poljak (*1977*) analizira tradicionalne i suvremene nastavne sustave i pritom kao sinonim rabi izraz *nastavne strategije*. Taj autor analizira sljedeće nastavne sustave, odnosno strategije: predavačku, predavačko-prikazivačku, katehetičku i majeutičku nastavu, te heurističku, programiranu, problemsku i mentorsku nastavu.

Izraz *nastavne strategije* dosta je prisutan u didaktičkoj literaturi na engleskom jezičnom području. Tako Jan Reece i Stephen Walker (*1994*, *str. 106.*) razlikuju nastavne strategije za rad u malim i velikim skupinama sudionika te strategije koje se odnose na učenje pojedinca. U strategije za poučavanje malih skupina autori ubrajaju seminar, radionice, oluju ideja, izlete, igre uloga, probijanje leda i simulacije, a u strategije za poučavanje velikih skupina polaznika ti autori ubrajaju predavanje, domonstraciju, diskusiju, debatu, pitanja s odgovorima te videoprezentaciju. Individualne strategije, prema tim autorima, podrazumijevaju projektno učenje, individualne domaće zadaće, mentorsko vođenje, otvoreno učenje te učenja na daljinu.

Spoznaje suvremene psihologije naglašeno utječu na utemeljenje suvremenih obrazovnih (nastavnih) strategija. U kontekstu tih spoznaja u novije vrijeme često se govori o tzv. *aktivnom učenju*, te o *iskustvenom* i *anticipativnom* učenju. Izraz *aktivno učenje* u određenom je smislu pleonazam jer svako učenje podrazumijeva aktivnost subjekta koji uči. Svaka je životna situacija u funkciji učenja, pa možemo kazati da je nemoguće ne učiti! Međutim, ovakvom sintagmom želi se istaknuti raznovrsne aktivnosti subjekata koji uče kraj onih koji ih poučavaju. Izrazi *iskustveno* i *anticipativno* učenje u izvjesnom smislu pojašnjavaju izraz *aktivno* učenje. *Iskustveno učenje* takvo je učenje u kojemu subjekti koji uče sudjeluju u planiranju i organiziranju procesa učenja. To je učenje u kojem se stvaraju iskustva, u kojem subjekt slobodno oblikuje vlastite odgovore na neku situaciju. Učenje je u velikoj mjeri osjetno iskustvo, a učiti, u tom smislu, znači mijenjati se (Walter i Marks, prema *Marentič-Požarnik, 1987*, *str. 67.*).

Nasuprot tradicionalnom, adaptivnom shvaćanju učenja (učenje kao mijenjanje pojedinca na osnovi prethodnih iskustava) uvodi se u didaktičku i psihološku literaturu pojam *inovativnoga*, budućnosti usmjerenoga učenja, kojemu je najvažniji sastavni element *anticipacija* ili predviđanje (umjesto pasivnoga

prilagođivanja postojećem) te *participacija* (aktivno sudjelovanje učenika), kako pri sastavljanju pitanja i problema, tako i pri traženju mogućih rješenja (prema *Marentič-Požarnik, 1987*, *str. 68.*). Anticipativno učenje znači aktiviranje mašte (fantazije), stvaralaštvo, te uzimanje u obzir razvojnih težnja i vrjednota. To također znači i određivanje odgovornosti za neku odluku u procesu učenja, pa tako i za moguće negativne posljedice. Preuzimanje odgovornosti za odluke uključuje i demokratičnost, kao jedno od bitnih obilježja situacijâ kolektivnog učenja, jer odlučivanje o raznim *scenarijima budućnosti* nije stvar samo strukovne elite, nego svih (*isto, str. 68.*).

»Bitno obilježje inovativnoga učenja je *anticipacija*; taj se pojam najbolje može objasniti ako mu suprotstavimo pojam *adaptacija*. Dok adaptacija znači reaktivno prilagođivanje na neki vanjski podražaj, anticipacija implicira orijentaciju koja nas priprema na buduće događaje i pri tome sadrži alternative za budućnost. Anticipacijsko učenje služi se tehnikama kao što su prognoza, simulacijski modeli, scenariji i modeli uopće. Ono respektira trendove, planira i procjenjuje buduće konzekvencije i moguće negativne posljedice donesenih odluka i upoznaje globalne implikacije lokalnih, nacionalnih i regionalnih akcija. Ono pokušava spasiti društvo od trauma i šokova. Akcentuira budućnost, a ne prošlost. Služi se imaginacijom a bazira se na čvrstim činjenicama.« (Botkin, prema: *Rodek, 1988*, *str. 65.*)

Elemente inovativnoga učenja nalazimo i u svim strategijama aktivnoga učenja koje nose obilježja istraživanja i rješavanja problema te simulacije i igre u području socijalnoga učenja. Takva obilježja također uočavamo i u primjeni strategije učenja s kreativnim *nalaženjem ideja* za rješavanje problema, npr. *brainstorming, brainwriting*, *dephi metoda* itd. (v. *Pečjak, 1989*).

9.2. Rješavanje problema i istraživanje

Kad je riječ o ciljevima učenja, danas se često ističe da svako školovanje treba pridonijeti osposobljavanju za samostalno otkrivanje rješenja za neke probleme, zatim osposobljavanje za samostalno istraživanje prakse u kojoj se djeluje te osposobljavanje za traženje informacija. Prvi se put zanimanje za takve ciljeve javlja na početku dvadesetoga stoljeća u vrijeme nagle industrijalizacije i očigledne spoznaje da industrija treba ljude koji se snalaze u rješavanju problema što prate proizvodnju. Bilo je to na području današnjih Sjedinjenih Američkih Država.

I drugi je put u dvadesetome stoljeću zanimanje za problemski pristup učenju i nastavi aktualizirano na tlu Amerike. Ta je aktualizacija povezana opet s izrazitim industrijskim razvojem SAD-a i s djelom Jeromea Seymoura Brunera

(*2002*). Jedna o važnih Brunerovih teoretskih spoznaja jest *učenje putem otkrivanja* (*Bruner's discovery learning model*). Prema Bruneru, cilj je odgoja oblikovanje načina mišljenja kojim bi se upoznao svijet i njegovi zakoni. Nitko tijekom školovanja ne može usvojiti neku vrstu *rezimea* ljudskoga znanja, pa školovanje treba težiti izgrađivanju mišljenja, odnosno mentalnih operacija koje čine sâmō mišljenje. Drugo je bitno obilježje Brunerove teorije naglasak na učenju kao aktivnom procesu stjecanja i stvaranja znanja. Učenje rješavanjem problema, odnosno otkrivanjem rješenja, ima više prednosti u odnosu na druge didaktičke strategije. Cilj takva učenja nije postizanje nekih specifičnih znanja činjenica, nego usvajanje načela procesa mišljenja te putova dolaženja do novih znanja.

Uz ovu strategiju treba upozoriti i na prijeku potrebu drukčijega koncepta vrjednovanja od onoga kojim se u prvi plan stavlja stjecanje znanja. I uloga nastavnika (poučavatelja) s takvom je didaktičkom strategijom bitno izmijenjena. Nastavnik pomaže u uočavanju problema, zatim pri objašnjavanju i samom rješavanju problema; naglašena je svakako samostalna aktivnost učenika. Kolektivna frontalna nastava poprima oblik samostalnoga rada učenika na otkrivanju rješenja problema te diskusije o bitnim elementima iz samostalnoga individualnoga ili skupnoga rada. U literaturi iz toga didaktičko-psihološkoga područja govori se o *učenju rješavanjem problema* (*Rosandić, 1975*; *Poljak, 1977*; *Kajić, 1981*), zatim o učenju *otkrivanjem* te o učenju *istraživanjem* (*Kranjčev, 1985*). Zajedničko je obilježje tih, na prvi pogled različitih strategija, *rješavanje problema*. Tu se događa suočavanje osobe koja uči s problemom koji treba istražiti, riješiti, otkriti.

U strategiji učenja putem rješavanja problema, odnosno učenja otkrivanjem, u prvome je planu, kako je rečeno, *problem*, sučeljavanje osobe koja uči s problemom, naglašena uloga vlastitoga mišljenja, kreativno, odnosno inovativno mišljenje. Primjeri za takve aktivnosti mogu se naći u osposobljavanju za rad, za društveni i politički život, ili uopće u programima osposobljavanja u strukovnim školama. Uz ovu strategiju valjalo bi pobliže odrediti što je to *problem*. »Svi pokušaji definiranja problema zaustavljaju se na pojmovima: poteškoća, zapreka, složeno nerazriješeno pitanje, težnja da se prevladaju zapreke koje stoje na putu rješavanja (spoznavanja) problema, tj. na putu do cilja.« (*Rosandić, 1975*, *str. 159.*)

Obično rješavanje problema traži stvaralačke i istraživačke aktivnosti neke osobe. Treba podsjetiti i na subjektivno obilježje onoga što nazivamo problemom: ono što je za jednu osobu problem za drugu možda nije.

Didaktička strategija označena izrazom *problemska nastava* može se promatrati u nekoliko organizacijskih faza (*Rosandić, 1975*):

1. *Uočavanje* problema, osjećaj teškoće, formuliranje problema,
2. Pobliže *određenje* problema, uspostavljanje veze s činjenicama i spoznajama koje mnogu olakšati rješavanje problema,
3. *Rješavanje* problema, postavljanje problemskih pitanja i hipoteza, analiza i uočavanje odnosa u kontekstu problema, uspoređivanje problema sa sličnim problemima koji su ranije rješavani, traženje činjenica za argumentiranje postavljene hipoteze, divergentno mišljenje, kreativno reagiranje,
4. *Verifikacija* hipoteza; pronađenim (uočenim) činjenicama osoba koja uči argumentira postavljene teze i odbacuje one za koje nema argumentaciju; iskazivanje rješenja problema.

U vezi sa strategijom učenja putem rješavanja problema spomenuli smo i sintagme *učenje istraživanjem* (*Kranjčev, 1985*) ili *učenje otkrivanjem* (engl. *discovery learning*; *Bruner, 1976*). Riječ je također o problemskoj nastavi, ali se želi istaknuti polaznikova aktivnost na prikupljanju podataka, činjenica, informacija, kao i aktivnost na proučavanju nekoga fenomena ili pojave radi uvježbavanja metoda istraživanja, proučavanja dokumentacije, studija literature i sl. Bit je tu u izmijenjenome gnoseološkom konceptu obrazovnih aktivnosti: umjesto da nastavnik pokazuje, objašnjava, vodi heuristički razgovor koji će dovesti do uvida (*aha-efekta*), do spoznaje, ovdje su učenici stavljeni pred određeni sadržaj, problem, pred neki tekst ili zorni materijal, u kojemu se, pomoću nastavnikova usmjeravanja (usmenoga ili pismenoga), samostalno otkrivaju zajedničke osobine, relacije, zakonitosti javljanja, uzročno-posljedične veze. Osim što će steći neke spoznaje, učenici će ovakvom strategijom upoznati i putove dolaženja do tih spoznaja, a vrlo je vjerojatno da će sve te aktivnosti pridonijeti motiviranju za daljnje samostalno proučavanje vlastite okoline.

Istraživački zadatak za učenike može biti raščlanjen na nekoliko podzadataka koje će ostvariti skupine učenika, a moguće je da isti zadatak rade svi učenici neke veće skupine. Zadatak je poučavatelja da vodi računa o primjerenosti zadataka razini osposobljenosti učenika za samostalni rad.

Prednosti problemski usmjerene nastavne strategije vidimo u mogućnosti da se razvijaju stvaralačke sposobnosti, zatim u razvijanju smisla za kolektivni rad te odgajanju nekih pozitivnih svojstava osobnosti (upornost, sustavnost, radoznalost, kritičnost, uzdržanost od donošenja zaključaka bez dovoljno argumenata). Osnovni nedostatci takve nastavne strategije proizlaze iz činjenice da je za ostvarenje nekoga zadatka potrebno ponekad mnogo više vremena negoli uz predavačko-prikazivačku ili neku drugu globalnu strategiju obrazovanja. Ipak, zbog

izrazito vidljivih vrijednosti ovu didaktičku strategiju treba češće primjenjivati u izvođenju programa obrazovanja i osposobljavanja, a posebno prilikom didaktičkoga oblikovanja materijala za samostalno učenje.

9.3. Studij slučaja

Studij slučaja (engl. *case study)* kao didaktička strategija može biti povezana s rješavanjem problema, a može poprimiti obilježja simulacije. Zabilježeno je da je ova strategija prvi put primijenjena u školi za poslovnu administraciju Harvardskoga sveučilišta u Bostonu 1908. godine. U našoj stručnoj literaturi govori se još, u vezi s ovom strategijom, o *biografskoj metodi* te o *proučavanju slučaja*. Treba podsjetiti još da se studij slučaja javlja kao metoda istraživanja u društvenim znanostima te kao strategija učenja.

Odabrani slučajevi (problemi) mogu se proučavati individualno i skupno. Slučajeve mogu odabirati nastavnici i učenici. Priroda aktivnosti učenika i nastavnika uz tu strategiju ovisit će o informacijama (podatcima) kojima se raspolaže u vezi s odabranim slučajem, zatim sa spoznajama o odabranom problemu kojima polaznici raspolažu te o samim ciljevima koji proizlaze iz prirode odabranoga slučaja i glavnih ciljeva obrazovnoga programa. Peter Köck i Hanns Ott (*1989*, *str. 166.*) navode sljedeće razine primjene ove strategije:

1. *Rješavanje* slučaja (engl. *case method*) – sve informacije su poznate, a zadatak je riješiti problem;
2. *Otkrivanje* (uočavanje) problema (eng. *case study method*) – sve informacije su poznate, a problem treba otkriti i riješiti;
3. *Procjena/prosuđivanje slučaja* (engl. *case problem method*) – sve informacije su poznate i problem je uočen, cilj je doći do rješenja problema kritičkom analizom i usporedbom poznatih podataka;
4. *Informacijski slučaj* (engl. *incident method*) – nisu poznate nikakve informacije, ali je poznat problem; podatci se pronalaze putem odgovarajućega propitivanja što ga usmjerava voditelj diskusije ili skupine, a cilj je riješiti problem;
5. *Istraživački slučaj* (engl. *project method*) – poznat je problem, ali nisu poznate nikakve informacije; do podataka se dolazi odgovarajućim istraživanjem, a cilj je riješiti problem.

Subjekti koji uče dobivaju obično opise (prikaze) slučaja u pismenom obliku. Opseg podataka koji im se uz slučaj (problem) daju različit je, kako smo vidjeli, a ovisi o prirodi slučaja, karakteristikama subjekata koji će ga proučavati i rješavati te ciljevima obrazovnoga programa. Npr. u programu osposobljava-

nja ili usavršavanja pravnika ili policijskih stručnjaka učenicima je moguće dati samo informaciju o nekom razbojničkom činu sa zadatkom da postave hipoteze o mogućim počiniteljima, potvrde ili odbace te hipoteze te predlože kazne za počinitelje. U drugom susretu sa sličnim slučajem (problemom) može se takvim subjektima dati detaljan prikaz razbojničkoga čina, prikaz svih prikupljenih činjenica nakon istrage te tražiti od pojedinaca ili skupine učenika prijedlog visine kazne, upozoravajući na sve otežavajuće ili olakšavajuće okolnosti.

Uočavamo da se od subjekata koji uče, odnosno koji se osposobljavaju, traži da temeljito prouče slučaj i obave određene zadatke »kao da su u stvarnoj situaciji« (simulacija!). Proučavanje takvih slučajeva i rješavanje problema s tim u vezi posebno je korisno u osposobljavanju i usavršavanju poslovnih kadrova (analiza primjera dobrih i loših poduzeća), u osposobljavanju kadrova zaštite (prikazani slučajevi havarija, požara, prometnih nesreća s korištenjem videosnimaka), u osposobljavanju policijskih kadrova i pravnika (obrađeni riješeni ili djelomično riješeni kriminalistički slučajevi), u osposobljavanju vojnih kadrova (analiza detaljnih prikaza pojedinih bitaka, invazija, lokalnih ratova, diverzantskih akcija), prikaz slučajeva i rješavanje problema u vezi s djecom koja su sklona delinkventnom ponašanju ili imaju problema u učenju (programi osposobljavanja i usavršavanja nastavnika). Individualno proučavanje nekoga slučaja može trajati nekoliko minuta, ali i nekoliko tjedana, ovisno o karakteristikama programa u kojem se ta strategija primjenjuje. Kada je u pitanju socijalno učenje, a prethodni primjeri su iz toga područja, onda je korisno zagovarati i skupno analiziranje slučajeva te rješavanje problema. Naravno, ta se strategija može primjenjivati i u području tehničkih znanosti, no mi ćemo ovdje prikazati primjer skupnoga analiziranja slučaja i rješavanja problema te zadatke koji se mogu pritom primijeniti u programima osposobljavanja poduzetnika (Prilog 9.8.3., str. 141.)

9.4. Igra i simulacija

Možemo ustvrditi da su škola i brojni programi za obrazovanje u znatnoj mjeri kognitivistički usmjereni. Znanje i intelektualni razvoj daleko više angažiraju pozornost organizatora obrazovanja. Emocionalni razvoj, stavovi i uvjerenja te neke složene vještine i sposobnosti složene su pedagoške i psihološke kategorije kojima u današnjoj školi treba posvetiti veću pozornost.

Na *emocionalni razvoj* te na formiranje stavova može se utjecati pripovijedanjem, čitanjem i gledanjem, ali to najčešće ne će biti dovoljno za rezultate koji se očekuju. To pogotovo vrijedi za složene vještine i sposobnosti koje je nemoguće razvijati bez vježbanja u stvarnim ili stvorenim uvjetima. Učenje ponekad zahtije-

va posebnu organizaciju te režiju situacija i klime u kojima su važni međuljudski odnosi. To je posebno važno za poslove koji se susreću prilikom rješavanja problema ponašanja pojedinca ili složenih društvenih problema. Takvo je osposobljavanje teško ostvariti u stvarnim uvjetima jer je to ili suviše složeno, ili stvarni događaji odveć dugo traju, ili je, pak, takvo osposobljavanje nehumano provoditi u stvarnim uvjetima, kako to ističe Joachim Wedekind (*1981*, *str. 113.*).

Suvremeni programi osposobljavanja trebaju biti usmjereni i na osposobljavanje za rješavanje problema. Jasno je da se takvo osposobljavanje ne može uvijek izvoditi rješavanjem stvarnih problema. Zato nastojimo iskoristiti i druge strategije rada kojih u tradicionalnim didaktičko-metodičkim korpusima nismo nalazili. Iz toga su korpusa i prije prikazane strategije učenja rješavanjem problema i učenja istraživanjem, ali im možemo dodati još neke. Neki problemi u realizaciji programa osposobljavanja i obrazovanja mogu se u nastavnoj praksi uspješno riješiti dajući prednost strategijama koje nose obilježje *simulacije i igre*. Misli se na simulacije i igre koji imaju određeni pedagoški i metodički smisao.

Riječ *simulacija* latinskoga je podrijetla (*simulatio*) i znači *pretvaranje, himba, prijevara,* a većina određenja toga pojma uključuju riječ *model* (v. *Wedekind, 1981*, *str. 57. – 58.*; *Šoljan, 1976*, *str. 4. i d.)*. Nikša Nikola Šoljan tvrdi da se simuliranje može shvatiti šire »kao bilo koji proces izrade modela« ili uže »kao proces izrade modela samo određenih karakteristika, kao što su složenost, interaktivna priroda ili stohastički karakter« (*1976*, *str. 4.*). Isti autor ističe da je »simuliranje proces izrade modela (bilo koje prirode) koji zamjenjuje realne sustave (ideje, objekte, sredine) i njihova istraživanja radi dolaženja do obavijesti o promatranim sustavima ili radi njihova usvajanja« (*isto*, *str. 5.*). Pod modelom se u toj studiji misli na »realan sustav, objekt ili proces prikazan u nekom drugom obliku« (*isto*, *str. 33.*). Osim toga i »model je objekt bilo kakve prirode koji može zamjenjivati istraživani (promatrani) objekt tako da njegovo proučavanje daje novu informaciju o tom objektu« (*isto*, *str. 34.*).

Tako shvaćena simulacija može naći primjenu u osposobljavanju nastavnika i socijalnih radnika, psihologa, sociologa, vojnih i policijskih stručnjaka te u raznim područjima prirodnih i društvenih znanosti u strukovnim školama. Ovdje se više zadržavamo na primjeni te strategije u području tzv. socijalnoga učenja. Više o primjeni simulacije u drugim područjima pišu, primjerice, Joachim Wedekind (*1981*) i Stjepan Rodek (*1986*).

Wedekind (*1981*, *str. 62. i d.)* smatra da prema obliku provođenja u nastavi simulacija može biti izvođena u obliku igranja uloga, zatim u obliku *plan-igre*, proučavanja slučajeva, simulacijske igre, misaonih eksperimenata, te računalske

simulacije. Šoljan (*1976*, *str. 6. i d.)* razlikuje simuliranje, simulirane igre i »čiste« igre. Zajednička se osobina svih nabrojenih nastavnih strategija ogleda u činjenici da su glavni subjekti učenja obvezatni *aktivno* sudjelovati. Njihove su aktivnosti raznovrsne (npr. senzorne, izražajne, intelektualne ili praktične).

Još uvijek ima nekih koji misle da igra i školovanje ne idu zajedno. Liberalniji dozvoljavaju eventualno mjesto igre u početnim razredima osnovne škole smatrajući da je učenje i cjelokupno školovanje nešto mnogo ozbiljnije te mora ostati iznad onoga što se u kolokvijalnom jeziku zove *igrom*.

Pogledamo li što sve odrasli rade u slobodno vrijeme, uočit ćemo i aktivnosti koje često nose obilježje igre (šah, kartanje, domino, kuglanje, boćanje i sl.). Veći dio vojne nastave odvija se u obliku igre, koja ponekad ima obilježje simulacije ili simuliranih igara. Takva igra često angažira i po nekoliko tisuća ljudi. Tako shvaćena igra ima zapaženo didaktičko i metodičko značenje. Ona je didaktička strategija koja omogućuje ostvarenje važnih odgojnih ciljeva. Ta strategija omogućuje razvijanje raznovrsnih sposobnosti zadovoljavajuće motiviranih i dobro koncentriranih subjekata koji uče uz prihvatljive ukupne odgojne učinke. Igra se kao metodičko rješenje može ponoviti više puta (kao i eksperiment u nastavi – demonstracijski pokusi), a da motivacija za aktivnosti u pravilu ostaje zadovoljavajuća, što nije slučaj za ostale nastavne strategije.

Postoji više klasifikacija didaktičkih igara, no za ovu priliku podsjetit ćemo samo na neke. Prema broju sudionika igre se obično dijele na individualne i skupne, a prema naravi aktivnosti sudionika možemo razlikovati senzorne, izražajne, motorne i misaone igre. Mnoge su pak igre kombinacija u tom smislu (npr. igra *Čovječe, ne ljuti se* traži misaone, izražajne, senzorne i motorne aktivnosti). Dalje, po karakteristikama igre mogu biti igre sposobnosti, igre šanse, igre realnosti i igre mašte (Clark Abt, prema *Šoljan, 1976*, *str. 7.*), ili pak igre uloga, igre s pravilima i konstruktorske igre (*Bognar, 1991*, *str. 7.*).

Nabrajanje igara za svaku od spomenutih vrsta tražilo bi dosta prostora pa, primjera radi, navodimo dvije koje se mogu upotrijebiti i u radu s mladima i u radu s odraslim (Prilog 9.8.4. i 9.8.5., str. 142. – 144.)

Igre pridonose otklanjanju monotonije koja je često uzrokom pada koncentracije i motivacije u odgojno-obrazovnome procesu. One pridonose intenziviranju raznovrsnih aktivnosti subjekata koji uče te potiču intenzivniju odgojnu komunikaciju: ona poprima obilježja demokratske i humanizirane komunikacije. Igra kao didaktička strategija u pravilu nije sama sebi svrhom, nego se uvijek vezuje s ostvarenjem određenih odgojnih ciljeva, koji se kreću od kognitivnih do afektivnih i motoričkih. Ponekad se igra koristi i u smislu pedagoške terapije (za

slučajeve kao što su introvertiranost članova obrazovne skupine, egoizam, asocijalnost, komunikacijski problemi i sl.).

9.5. Igre uloga

U nekim programima osposobljavanja nužno je uvježbavanje određenih aktivnosti izražavanja govorom, mimikom, gestikuliranjem i sl. Za uvježbavanje tih aktivnosti potrebno je polaznike staviti u stvarnu ili zamišljenu situaciju i tražiti da izvode odgovarajuće aktivnosti radi uvježbavanja. Dakle polaznici nakon instrukcije demonstriraju određene aktivnosti izražavanja kombinirajući ih s drugim aktivnostima (senzornim, intelektualnim, pa i manualnim). Takav put ostvarenja zadataka obrazovanja i osposobljavanja zovemo »igranjem uloga«, a pogodan je za osposobljavanje kadrova koji će raditi s ljudima. Takvi su npr. poslovi konobara, konduktera, trgovca, nastavnika, rukovoditelja, vojnih i policijskim kadrova, turističkih djelatnika, menadžera u raznim područjima i sl. Prije nego što se nađu u situaciji da postupaju s ljudima u stvarnosti, budući se djelatnici dovode u situaciju da eksperimentiraju u postupcima s ljudima ne strahujući da će njihov loš postupak izazvati negativne radne učinke.

Neke karakteristike potrebne za obavljanje spomenutih poslova mogu se razvijati i diskusijom, ali se stvarni učinci mogu dobiti samo na temelju odgovarajućih aktivnosti. Ne mogu se postići isti efekti ako se opiše situacija razgovora trgovca i kupca ili ako se ta situacija režira te je odigraju i raščlane budući trgovci.

Igre uloga omogućuju provjeravanje znanja o socijalnom ponašanju bez nužne ozbiljnosti. Pritom je moguće upoznati različite oblike ponašanja, zatim doživjeti izvođenje raznovrsnih (vlastitih i tuđih) uloga te pritom uočiti eventualne konflikte, provjeriti uzroke i otkloniti ih (v. *Wedekind, 1981*, *str. 63.*). Takve igre omogućuju doživljaj i shvaćanje nekih međuljudskih odnosa, što je veoma važno za uključivanje u radnu i životnu praksu, a posebno za obavljanje poslova u kojima su bitni međuljudskih odnosa i sposobnost komuniciranja. Primjere odgojnih igara navode Vedrana Spajić-Vrkaš i suradnici (*2004*).

Za primjenu ove didaktičke strategije nužno je osigurati određene pretpostavke. Najvažnije je svakako odabrati situaciju povezanu sa zadatcima što ih treba ostvariti. Thomas Staton (*1965*, *str. 189.*) navodi sedam osnovnih koraka za postizanje odgovarajućih učinaka igranjem uloga:

1. odrediti cilj epizode
2. konstruirati situaciju kojom će se taj cilj postići
3. odrediti uloge i odabrati sudionike
4. pripremiti slušatelje i sudionike za epizodu

5. odigrati situaciju
6. analizirati epizodu i
7. procijeniti, rezimirati i raspravljati o epizodi.

Određivanje cilja epizode uvijek je povezano sa zadatcima koje treba postići igranjem uloga. Cilj uvjetuje i konstrukciju situacije kojom se on može postići. Uvjete koji se susreću u situaciji treba unaprijed što preciznije odrediti. Za prvo igranje uloge nužno je odabrati sposobnije članove obrazovne skupine, ali u nastavku valja dovesti sve sudionike do igranja predviđenih uloga.

Bitno je motivirati članove skupine za aktivnosti igranja uloga i stvoriti radnu atmosferu. Nakon toga slijedi ostvarenje situacije. Ponekad se neka složena situacija može prekinuti radi analize.

Nije preporučljivo da epizode dugo traju. Ovisno o sadržaju i zadatcima, trajanje može biti između pet i deset minuta. Nakon izvođenja epizode slijedi njezina sadržajna analiza. Na kraju se procjenjuju vrijednosti igranja uloga i doprinos osposobljavanju za budući rad.

9.6. Plan-igra

Igra uloga, studij slučaja i plan-igra imaju zajedničke osobine što se iskazuju u elementima modeliranja i simuliranja određenih situacija u kojima se ostvaruju neki odgojni ciljevi. *Plan-igra* je proces simulacije socijalnih odnosa i interakcija. Dok u igri uloga susrećemo individualne uloge, u plan-igri nalazimo kolektivne interesne pozicije, organizacije, ustanove (*Vagt, 1978*). To je dinamičan proces koji ima karakter modela. U takvoj igri subjekti se dovode u situacije simuliranih socijalnih konflikata koji poprimaju obilježja sociodrame. Odgojna korist od sudjelovanja u igri usmjerena je k čuvstvenoj i voljnoj domeni: *doživjeti* situaciju i *razumjeti* subjekte koji se pojavljuju u epizodi radi primjernoga reagiranja u stvarnim situacijama i radi realnoga planiranja vlastitih aktivnosti. Primjenjuje se kao strategija društvenoga učenja kada svi subjekti raspolažu minimalnim (prijeko potrebnim) znanjima i sposobnostima te određenim iskustvima i kada razumiju proces i cilj igre. Uspjeh ove igre ovisi mnogo i o tome koliko je voditelj (na primjer nastavnik) ovladao ovom strategijom rada. Plan-igra pretpostavlja i da polaznici vladaju određenim radnim tehnikama kao što su diskusija i izvještavanje.

Kao i kod strategije igranja uloga, sudionici u plan-igri preuzimaju određene uloge s kojima se trebaju *identificirati.* Primjerice, ako se u plan-igri neki sudionik udubljuje u problem jednoga maloljetnoga delinkventa, on će razmišljati u koordinatama »zašto sam takav« a ne »zašto je on takav«. U plan-igri neke

uloge preuzimaju skupine polaznika. Dakle dok u strategiji igranja uloga jedan subjekt preuzima jednu ulogu (npr. ulogu konobara), ovdje više subjekata (npr. 3 – 5) preuzima neku ulogu (npr. ulogu roditelja nekoga delinkventa). Problemska situacija mora biti jasno definirana i ne smije sudionika dovoditi u zabunu, a situacija može biti opisana tekstom iz novina ili s interneta (v. Prilog 9.8.9., str. 149. – 151.), isječkom iz nekoga filma ili čitanjem nekoga teksta i sl.

Pojednostavljeno, sinopsis stvarne primjene ove strategije u osposobljavanju može imati sljedeće etape:

a) upoznavanje strategije *plan-igra*
b) objašnjavanje scenarija (situacija, cilj, dogovor, izbor sudionika za uloge)
c) igranje uloga prema planu u skupinama
d) analiza – vrjednovanje odigrane situacije.

Koliko će trajati ova epizoda ovisi o izabranom problemu, zrelosti i motivaciji sudionika, umješnosti voditelja te ciljevima osposobljavanja. Tako će neka epizoda trajati 2 – 3 sata, a neka se može protegnuti i na dva dana.

Najvažniji ciljevi koji se mogu ostvariti uz ovu strategiju jesu: razumijevanje ljudi s kojima se radi, uživanje u situaciju onih čije se uloge igraju, utjecanje na stavove, emocije i djelovanje sudionika igre, simulacija društvenih odnosa radi pripreme za djelovanje te proučavanje nekih socijalnih odnosa (*Köck & Ott, 1989*).

Takve ciljeve susrećemo u vojnoj i policijskoj izobrazbi, osposobljavanju i usavršavanju nastavnika te u osposobljavanju svih kadrova čiji je posao vezan za komunikaciju s ljudima. Kao teme dolaze u obzir ovi primjeri: plan naseljavanja neke gradske četvrti, saniranje starih ili ratom razorenih gradova, socijalne i etičke problemske situacije (npr. nezaposlenost), briga o starim osobama, seksualne slobode i brak, etički i religijski odgoj, sukobi učenika s roditeljima i nastavnicima i sl. (*Köck & Ott, 1989, str. 404.*).

Na osnovi priloženoga prikaza ponašanja športskih navijača može se organizirati plan-igra s polaznicima nekoga programa usavršavanja nastavnika ili u programima osposobljavanja policijskih kadrova, socijalnih radnika, pravnika i sl. Jedna takva realizacija u praksi s polaznicima programa permanentnoga usavršavanja odvijala se na slijedeći način:

Skupina od dvadeset i pet polaznika upoznata je sa strategijom plan-igre. Nakon toga stolovi i stolice u radnoj prostoriji složeni su u pet skupina. Na svakom je stolu stajala kartica na kojoj je pisalo »RODITELJI«, »NASTAVNICI«, »ŠPORTSKI NAVIJAČI«, »POLICIJA« i »POLITIČKA STRANKA«. Sudionicima je ukratko najavljen problem: analiza huliganskoga ponašanja športskih navijača. Zatim su sudionici zamoljeni da zauzmu mjesta za stolovima i prema

vlastitoj želji udube se u problem sa stajališta navedenih subjekata (npr. »policije«, »navijača« itd.). Dogovorili su se da u svakoj skupini zauzme mjesto po pet sudionika (ali to nije uvijek nužno). Pred svima je glasno pročitan članak iz novina kao uvod u situaciju (Prilog 9.8.9., str. 149. – 151.). Zadatak je sudionika bio da se što je moguće više udube u problem sa stajališta subjekata čije uloge igraju. Pritom se u skupini vodi rasprava, npr. kod »roditelja«: *Zašto se naš sin tako ponašao?*, *Gdje smo mi (roditelji) pogriješili?*, *Tko je kriv što je on takav?* (Treba izbjegavati razmišljanja tipa *Zašto su mladi takvi?*). U svakoj skupini jedan sudionik vodi čitko bilješke o osnovnim stavovima koji se u njoj pojavljuju. Između pojedinih skupina nema nikakve izravne komunikacije, nego komunikaciju režira i intonira voditelj pomoću zapisnika koji se vode u skupinama ili intervencijama na neki drugi način. Voditelj obilazi skupine, čita njihove bilješke i dostavlja ih drugim skupinama kad ocijeni da će to poboljšati rad.

Npr. skupina »navijači« je zabilježila: »Roditelji i društvo su me zanemarili; primijete me jedino kad nešto zabrljam«. Voditelj ovakvu bilješku prebacuje na stol »roditelja«, a skupina »navijači« nastavlja intenzivan dijalog kao da se ništa nije dogodilo. »Roditelji« analiziraju dostavljeni stav i nastoje se uživjeti kao roditelji u ovu situaciju dodajući na taj papir svoj stav koji im se uz to nameće kao dominantan. Kod skupine »politička stranka« diskusija luta. Voditelj im dodaje na stol članak iz novina u kojemu je opisano što je jedna politička stranka u vezi s opisanim slučajem stvarno izjavila. Nastaje živa rasprava u skupini oko tih stavova. Zabilježili su osnovne misli s tim u vezi. Voditelj uzima izjave i prebacuje ih na stol »navijača«, i tako redom sve dok voditelj ne ocijeni da je igra ispunila očekivanja ili dok traje raspoloživo vrijeme. Posebno se pažljivo bilježe pojedinosti oko kojih se skupina ne može složiti. Primjer koji prikazujemo imao je fazu simulacije u malim skupinama koja je trajala oko šezdeset minuta. Nakon toga voditelj je rezimirao stavove skupina i zamolio da se nastavi rasprava u kojoj će promotriti problem kao stručnjaci (nastavnici, pedagozi). Nastavljena je intenzivna rasprava na stručnoj osnovi. U skupini »roditelji« i »navijači« rasprava je bila toliko »vruća« da je voditelj imao problema da ih podsjeti kako je to samo simulacija, a ne stvarnost. Cijela epizoda s uvodom i zaključnom raspravom trajala je oko četiri sata.

Strategija plan-igra primjenjuje se i kao način istraživanja komunikacije unutar skupine te provjere promjene stavova u sudionika. Zato se obično za temeljitije pripremljenu plan-igru primjenjuju posebni upitnici u kojima se procjenjuju vlastiti stavovi o nekoj konfliktnoj situaciji prije i poslije igre (v. *Vagt, 1978*). Ta strategija omogućuje da se u simuliranoj situaciji dožive posljedice

vlastitih postupaka i odluka (npr. u opisanome primjeru čitava je skupina »napala« jednu »majku« zbog njezine izjave da i ona ima pravo na privatni život kraj sina koji pokazuje delinkventno ponašanje), postojeća znanja mogu se zajednički procijeniti i provjeriti, sudionici se približavaju stvarnosti, utječe se na uvjerenja i sposobnosti sudionika igre, uočavaju se »rupe« u znanju koje je nužno za ponašanje u problemskoj situaciji, omogućuje se uživljavanje u tuđe emocije (empatija).

9.7. Metodičke implikacije

Poznato je da ciljevi odgoja, psihofizičke karakteristike učenika, njihova iskustva te osposobljenost i stavovi nastavnika uvjetuju izbor i izmjenu didaktičkih strategija. Mogli bismo ovoj listi determiniranosti dodati još neke, no ovdje nam je cilj tek upozoriti na nju i obvezu nastavnika da dobivene spoznaje uvaži prilikom organizacije odgojno-obrazovnoga procesa.

Ciljevi su odgoja posebno važni za izbor primjerene strategije rada. Podsjećamo samo da suvremena nastava treba pridonijeti, među ostalim, i osposobljavanju za samostalno učenje, rješavanje problema, traženje i izbor informacija te pripremanju za promjene koje će obilježiti budućnost. Ovdje je vidljivo da više nije zanimljiva samo kategorija *znanje* nego i *putovi stjecanja i stvaranja znanja* te još neka svojstva osobnosti na koje se odgojem može i treba utjecati (*kreativnost*, *spremnost za promjene* i sl.)

U ovoj se knjizi zalažemo za odgojno-obrazovni proces u kojemu je osoba koja uči stvarni subjekt toga procesa. To je teško postići ako se osobi koja uči ne pruža prigoda da u tom procesu potvrđuje svoju vlastitu subjektivnost, samostalno rješava probleme, istražuje, odnosno da sudjeluje u raznim aktivnostima u kojima će proživjeti i osjetiti brojne specifičnosti međuljudskih odnosa. Pritom ni nastavnik ne može ostati pretežno predavač, nego se od njega očekuje da bude organizator i redatelj situacija u kojima će učenici sudjelovati u najraznovrsnijim aktivnostima uz koje će *čuti* i *vidjeti*, ali i *sudjelovati* i *doživjeti* situacije pogodne za ostvarivanje odgojnih ciljeva, i to jednako u kognitivnom, afektivnom i psihomotoričkom području razvoja osobnosti.

To ima i određene didaktičke i metodičke implikacije na sve etape nastavnoga procesa: pripremu, ostvarenje i vrjednovanje. Nastavnik se više ne priprema za predavanje, nego za organizaciju aktivnosti osoba koje uče. On ne izrađuje podsjetnik za predavanje, nego radne naloge za učenike (nastavne listiće), scenarije za raznovrsne nastavne situacije. Učenje s naglašenim usmjerenjem na usitnjene nastavne predmete i nastavne sate nije pogodan okvir za prikazane strategije aktivnoga učenja. Za njih treba tražiti druga organizacijska rješenja (dani nastave

bez zvona, fleksibilni raspored sati, individualni projekti, razredni projekti, školski projekti i sl.).

Uz prikazane strategije korjenite promjene mora doživjeti i *vrjednovanje* aktivnosti učenika, kao i vrjednovanje ukupnih učinaka odgojnih aktivnosti. *Prevlast testova* (ispita) znanja, uz nastojanje da u prvi plan dospiju spomenuti ciljevi odgoja, bit će samo još jedan primjer anakronizma u odgojno-obrazovnome procesu. Želimo odgajati kreativne ljude, radoznale i sklone divergentnomu mišljenju, spremne za promjene i sklone demokratskoj i humanoj međuljudskoj komunikaciji, a sve to provjeravamo testovima znanja i stvaramo cjelovitu sliku o učeniku na temelju uspjeha u njima. Dosadašnja prevladavajuća dokimološka rješenja za ispitivanje, praćenje i ocjenjivanje učenika treba zamijeniti takvim rješenjima koja će biti u skladu s istaknutim ciljevima odgoja i prevladavajućim nastavnim strategijama.

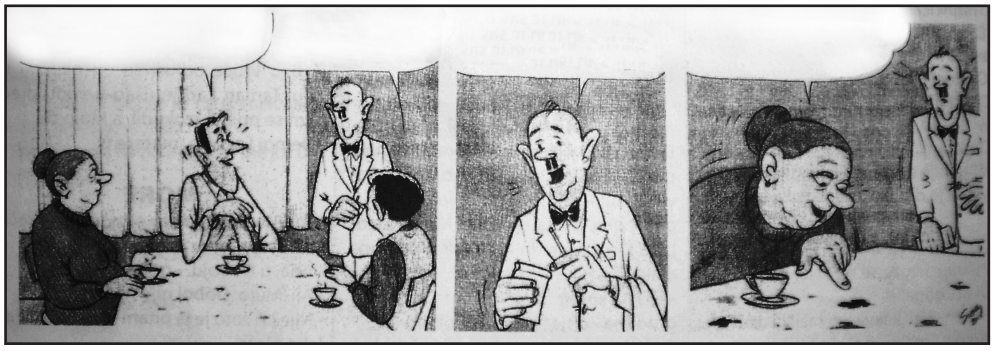
Prilog 9.8.1.
STRIP U NASTAVI

Strip predstavlja način slikovnog i grafičkog izražavanja. U brojnim metodičkim scenarijima u području društvenih znanosti ima mjesta za takav oblik izražavanja.

Ponekad možemo tražiti od učenika da skiciraju kratak strip o nekoj temi, odnosno životnoj situaciji, a ponekad im podijeliti matrice gotovih stripova koje su crtali profesionalni i uvježbani crtači, a od učenika tražiti da domisle verbalnu komunikaciju koja prati temu o kojoj su učili i uz koju se od njih traži kreativnost, duhovitost, provokacija na razmišljanje i sl.

Veća se kvalitata i motivacija postiže ako učenicima ponudimo rad u tandemu, a kao primjer za takav metodički scenarij neka posluži sljedeći kratak strip iz satiričnog časopisa *Potepuh* (*broj 21, 2009, str. 3.*).

Matrica stripa za kreativno stvaranje



Zadatak za učenike bi mogao glasiti

Pozorno pogledajte likove u stripu! U označene prostore za govor glavnih subjekata ovoga stripa upišite zamišljeni razgovor o temi ovoga nastavnog predmeta, tako da to bude duhovito, provokativno, sadržajno, kreativno, neuobičajeno... Prilikom smišljanja i pisanja vašega teksta možete pričati i smijati se koliko vam srce želi! Kad to završite, predstavnik svakog para pročitat će vaše umotvorine!

Slijedi kreativno pisanje u trajanju od desetak minuta!

Nakon čitanja njihovih uradaka i možebitnog izbora najzanimljivije komunikacijske ponude, možemo učenicima na grafoskopu ili LCD projektoru

prikazati izvorni strip u kojemu je i autorov tekst, kako bi učenici mogli usporediti svoj uradak s izvornikom.

Izvornik stripa

Metodička napomena

Ova metodička epizoda može poslužiti kao uvod za učenje nove teme, ali i kao oblik produktovnog ponavljanja na kraju bavljenja nekom temom.

Prilog 9.8.2.
HUMOR U NASTAVI

Počnite nastavni sat s nekom anegdotom, projekcijom neke karikature ili pričanjem nekoga vica koji imaju kakvu logičnu vezu s temom sata!

Ponekad prekinite sat pričanjem kratke anegdote ili vica! Naravno, zgodnije je ako je poruka vica u vezi sa sadržajem učenja na tome satu!

Dopustite i učenicima da i oni ispričaju neki vic, anegdotu ili zanimljiv primjer iz svakodnevnog života.

Učinite nešto neočekivano, duhovito, zanimljivo što će ih potaknuti na razmišljanje o sadržaju učenja! (v. *Matijević, 1994*)

Evo nekoliko viceva koji bi mogli poslužiti u nekim nastavnim epizodama.

TESTIRANJE

Dolazi mali Ivica kući iz škole i majka ga pita odmah s vrata:
– No, jeste li imali taj vražji test iz matematike?
– Jesmo!
– I? Je li bilo problema s pitanjima?
– Nije, mama, samo s odgovorima!

TKO JE BRŽI?

Kupio Mujo Ferrari, a Haso pokvarenog fiću.
– Hajde, bolan, Mujo zaveži mog fići za tvog Ferrarija i odšlepaj me do kuće. Pa, kad budeš vozio prebrzo, ja ću ti malo trubiti.
– Projure oni pored prometnog policajca i ovaj napiše u izvještaj: »Juri Ferrari 180 km na sat, a za njim juri fićo i trubi mu da se makne!«.

KOŠULJA PO MJERI

Ulazi kupac u dućan muške robe i traži košulju broj 42, a pidžamu broj 38.
– I jedno i drugo je za vas? – pita trgovac.
– Da, naravno!
– Pa, zašto onda kupujete pidžamu manju od košulje?
– E, ne znate Vi, gospodine, koliko sam ja mali kod kuće!

KVALITETAN PROZVOD ZA PRANJE SUĐA

– Kako su vaše ruke nježne i bijele! Molim vas, odajte mi tajnu!
– Nema tu nikakve tajne.
– ?
– Za pranje suđa uvijek koristim Marka.
– Marka? Još nisam čula za taj deterdžent?
– Ma, koji deterdžent, Marko je moj muž!

ZABORAVNOST

– Prijatelju, ne bih ti se želio zamjeriti, ali jesi li zaboravio da sam ti prije godinu dana posudio tisuću eura?
– Ma, nikako! Pa, to mi je veoma draga uspomena!

LIMENI PIR

– Susjedi iznad nas slave limeni pir!
– Nisam nikad čuo za tako nešto?
– Da, da... oni već dvadeset godina jedu samo iz konzerva!

Prilog 9.8.3.
STUDIJ SLUČAJA

1. Proučite pažljivo u skupini sljedeći slučaj iz poslovnog svijeta!

Poduzetništvo: snovi i stvarnost

Američki san na Compaqov način

Joseph R. Canion, James Harris i William Murto bili su početkom osamdesetih »senior managersi« u poznatoj američkoj kompaniji Texas Instruments. U veljači 1982. godine, nezadovoljni onim kako su morali raditi, daju otkaze i s ulogom od po 1000 dolara osnivaju Compaq Computer Corporation. Odlučuju uletjeti na tek formirano tržište osobnih računala. Cilj im je bio napraviti portabl ili »full function« računalo za poslovnu namjenu. Njihove ideje prihvaćaju u Sevin Rosen Partners, tvrtki koja se bavila ulaganjem kapitala u rizične, ali perspektivne vrlo profitabilne programe. Odmah dobivaju 1,5 milijun dolara. Slijedi i prva emisija dionica kroz koju Compaq dolazi do još 28,5 milijuna dolara.

Već prvu godinu Compaq ostvaruje prihod od 112 milijuna dolara. Nakon pet godina kompanija postaje prva u američkoj povijesti koja u tako kratkom roku ulazi na popis 500 najvećih kompanija, prema kriterijima lista Fortune*. Pet godina nakon plasiranja na tržište prvog vlastitog osobnog računala Compaq probija granicu od milijardu dolara zarađenih od prodaje. Prošle godine Compaq postaje po veličini 438 kompanija na svijetu i drugi vodeći proizvođač poslovnih kompjutora u svijetu.*

[Šajatović, M., *Poslovni svijet*, prilog *Večernjeg lista* (Zagreb), 13. ožujka 1991.]

2. Izdvojite osnovne činitelje koji su omogućili ovakve poslovne uspjehe.

3. Bi li to isto mogli postići i u našim uvjetima? Što bi sve kod nas moglo utjecati na to?

4. Zamislite da su tri mlada ekonomista ostala bez posla zbog stečaja poduzeća. Poučeni porukama prethodnog slučaja, što biste im mogli preporučiti?

Napomena
Nakon proučavanja slučaja u manjoj skupini 3 – 5 članova nekoliko skupina mogu međusobno razmijeniti mišljenja i ideje za rješenje problema.

Prilog 9.8.4.
IGRA ULOGA

Bit ćete veoma zadovoljni ako ovo kupite!

Cilj
Uvježbavanje komunikacijskih kompetencija koje su važne za posao trgovca

Trajanje
Jedan nastavni sat

Sudionici
Učenici jednoga razrednog odjela trgovačke ili ekonomske škole

Opis metodičkog scenarija
U pripremi za sudjelovanje u igri sudjeluju svi učenici jednoga razrednog odjela, a samu demonstraciju igre izvodi dvoje učenika, dok su ostali promatrači.

Korisno je skupiti za ovu igru kutije od raznih kućanskih proizvoda na kojima su napisana njihova najvažnija obiljažja ili uz koje su priložene upute za uporabu. Za jedan razredni odjel dovoljno je imati petnaestak takvih kutijica ili praznih posuda od iskorištenih proizvoda. Učenici imaju na raspolaganju 5 – 10 minuta da bi proučili »proizvod« za koji imaju kutiju s naputkom za uporabu te pripemili nekoliko rečenica koje će kazati potencijalnomu kupcu.

Proučavanje proizvoda i priprema »teksta« koji bi valjalo izgovoriti može predstavljati individualni zadatak, ali ponekad je preporučljivo promijeniti to u rad u tandemu, jer se dolazi do više i kvalitetnijih ideja. Učenici imaju potrebu i želju za pričanjem, pa to treba uvažiti!

Poznato je da u trenutku kad potencijalni kupac u trgovini upita trgovca za cijenu nekoga proizvoda da je time pokazao kako ga taj proizvod zanima, ali je u dilemi oko kupovine, možda zbog nedovoljnih informacija o kvaliteti, o mogućnostima uporabe, o kvaliteti proizvoda, ali na kraju – i cijena igra određenu ulogu.

Učenik koji igra ulogu trgovca treba odabrati nekoliko informacija za koje misli da bi mogle pomoći potencijalnomu kupcu da donese odluku o kupovanju baš toga proizvoda. Iz psihologije kupaca poznato je da oni ne vole opširna objašnjenja, ali ne vole baš ni previše službene, hladne i nezaiteresirane trgovce,

u stilu: »Eto roba je tu izložena, pa uzmi ili ostavi!« Znači, ovdje se očekuje ljubazno priopćavanje nekih dodatnih informacija o proizvodu i poneka preporuka u stilu: »Bit ćete sigurno zadovoljni ako to kupite! Vjerujte da će Vam to dobro doći u Vašoj kuhinji! Vjerujte da će Vam to uljepšati život, jer sam i ja sebi to već kupila i ne znam što bih sad da to nemam.« Naravno, iza svake od ovih rečenica trebaju uslijediti tri-četiri rečenice o bitnim svojstvima proizvoda, od tehničkih podataka do uporabnih mogućnosti.

Model takvih rečenica može kazati nastavnik, a one bi mogle imati po prilici ovakav sadržaj i oblik: »E, to Vam je proizvod naših stručnjaka! S malom količnom tog deterdženta vaše čaše će zasjati punim sjajem. I, u tom deterdžentu je ugrađen jedan sastojak koji njeguje kožu na vašim rukama.« Ili: »To su žarulje koje troše pet puta manje struje od klasičnih! I manje griju zrak oko sebe pa će to uskoro biti propisano kao obvezne za uporabu u kućanstvima! Mi ih koristimo doma već dugo i sasvim smo zadovoljni osvjetljenjem koje pružaju!«

Evo liste nekih proizvoda ili prazne ambalaže koju bi valjalo imati u učionici za ovakvu vježbu: kutije od vitaminskih pripravaka za pravljenje sokova, prazne boce od tekućih deterdženata za pranje posuđa ili rublja, kutije od tzv. »štedljivih« žarulja, prazne kutije od gotovih jela.

Metodičko objašnjenje i napomene

Sudjelovanjem u nekoliko ovakvih scenarija tijekom školovanja učenici – budući trgovci – postupno će usavršavati svoje komunikacijske kompetencije, a shvatit će i važnost kulture komuniciranja u svome poslu. Važno je da oni ponesu u život spoznaju da se kupci odlučuju ponekad na kupovanje i stvari koje im nisu prijeko potrebne samo zato što su naišli na ljubaznoga trgovca ili trgovkinju, koja im se predstavila kao iskreni prijatelj koji im želi pomoći u rješavanju neke svakodnevne male životne dileme! Jedna od inačica ovoga metodičkog scenarija može biti i zadatak da predstavnik svakoga učeničkog para pročita glasno pred svima rečenice koje su predvidjeli kazati potencijalnomu kupcu. Ta će aktivnost trajati najviše nekoliko minuta. Naravno, moguće su i razne druge kombinacije i scenariji koje će osmisliti kreativni nastavnici.

Prilog 9.8.5.
KONFLIKT U VLAKU

Zadatci
Razvoj socijalnih odnosa, snalaženje u socijalnim konfliktima.

Sredstva
Fotografije iz neke revije različitih osoba te opis njihovih osobina

Opis
Veća obrazovna skupina podijeli se u maje peteročlane skupine. Svaka skupina treba izmisliti osnovne podatke (dob, ime, zanimanje, osobne karakteristike). Nakon toga grupe zamijene slike i podatke o osobama tako da svaka skupina dobije slike i podatke neke druge osobe. Svaka skupina treba dobivene slike odigrati u nekoj zamišljenoj sceni u vlaku. Te osobe nalaze se zajedno u kupeu gdje nastaje konflikt koji treba riješiti. Npr. skupina vojnika u susjednom kupeu galami i pije, ili neki trgovački putnik neugodno dosađuje mladoj djevojci…

[Prilagođeno prema *Bognar, 1991, str. 26.*]

Prilog 9.8.6.
PREDSTAVLJANJE

Zadatci
Uspostavljanje odnosa povjerenja i suradnje, međusobno upoznavanje grupe.

Opis
Igra se može igrati na prvom sastanku novoformiranog razrednog odjela ili obrazovne skupine odraslih polaznika (seminar, tečaj i sl.). Skupina se prema nekom kriteriju podijeli u parove. Parovi se međusobno intervjuiraju nastojeći otkriti nešto neobično i nešto obično kod svoga sugovornika. Nakon toga unutar velike skupine svatko predstavi svoga kolegu/kolegicu s kojim čini par. Predstavljanje jedne osobe može trajati 30 – 60 sekundi.

[Prilagođeno prema *Bognar, 1991, str. 27.*]

Prilog 9.8.7.
PRIMJER SITUACIJE IGRANJA ULOGA

Scena je odjel za večernje haljine robne kuće. (Termin *scena* iskorišten je u smislu *situacija*. Kulise i dekor rijetko se upotrebljavaju u epizodama s igranjem uloga.)

Neka žena i njezina kći traže večernju haljinu za djevojku. Djevojka želi crnu bez naramenica, a mati bi htjela baršunastu, s ukrasnim porubom, pastelno modru, nešto jeftiniju.

Osobe

Majka, nešto starija od četrdeset godina, dobro odjevena, otvoreno iznosi svoje mišljenje.

Kći, jedva šesnaestgodišnjakinja, privlačna, punašna, ljutita i odlučna

Prodavačica ima također odraslu kćerku, slaže se s majkom, ali ne želi da kupci odu ne kupivši ništa; boji se da djevojka ne će htjeti haljinu plave boje

Bilješka

Osoba koja igra ulogu prodavačice možda je stidljiva i zbunjena, pa bi stav čitave skupine prema nastavnom programu mogao imati štete ako joj se samo kaže da glumi sebe, a zatim da analizira svoj uspjeh. Specificiranjem njezine uloge, osobito ako se ona specificira tako da joj očito ne odgovara, isključuje se element osobne kritike. To je neka izmišljena prodavačica koja radi to i to, a ne gospođa Horvat.

Dijalog

Naravno, osobe same sastavljaju tekstove tijekom radnje. Evo transkripcije jedne moguće scene u kojoj učenici igraju sve uloge kao što će to, prirodno, biti u nastavnom programu.

Kći: Ne ću to obući! To je kao haljina za završnu svečanost u osnovnoj školi.

Majka: Zlato, ona divno pristaje tvojim očima. A ova lijepa široka suknja…

Kći: Kao da je šator! Htjela bih nešto što me čini… da ljudi kažu … nešto

ozbiljno. Kao ovo! (Podiže crnu haljinu bez naramenica.)

Prodavačica: Ti želiš nešto različito od onog što već imaš, zar ne? Pogledaj ovaj crveni til… cvijeće privlači pažnju…

Kći: I to je šator, samo druge boje. Zar ne vidite? Zaboga…

Majka: Ivana, zaboga, ova crna bez naramenica jednostavno ne dolazi u obzir. Činilo bi se kao da nekoga želiš oponašati.

Prodavačica: Gdje ćeš nositi tu haljinu, dušo?

Majka: Morat će je nositi godinu dana svugdje, kad ne nosi jednu od onih koje već ima!

Kći: Umjesto ovoga mogu nositi ono što već imam! Što se ti brineš? Ja ću nositi! Ja znam gdje ću je nositi!

Prekid

Igra se prekida radi diskusije. Režiser (instruktor, nastavnik) postavlja nekoliko pitanja, na primjer: Što misli kći? Kako se osjeća? Što je majci uistinu na umu? Što mislite kako se osjeća prodavačica? Što ona misli? (Stav koji treba zauzeti rečen je samo sudionici koja igra tu ulogu, iako se, po želji, može reći i slušateljima.) Kakav stav treba zauzeti prodavačica? Kako se treba vladati u toj situaciji?

[Prilagođeno prema *Staton, 1965, str. 153. – 155.*]

Prilog 9.8.8.
DAN OBRATNIH ULOGA U ŠKOLI

U Upravnoj i birotehničkoj školi u Zagrebu održan je na prvi dan proljeća, 21. ožujka 2006. godine, Dan obratnih uloga. Taj dan učenici su obavljali sve poslove u školi. Nastava je u obje smjene održana po redovitom rasporedu, ali umjesto profesora, nastavni su sat vodili učenici. Nastavnici su bili nazočni na satu u ulozi učenika i voditelja evaluacije u zadnjem dijelu sata. Pripreme su započele dva mjeseca prije kada su se zainteresirani učenici javljali svojim nastavnicima i zajednički radili na pripremi nastavnoga sata. U to je vrijeme bio raspisan i natječaj za ostala radna mjesta u školi. Učenici su podnijeli 34 molbe za 17 radnih mjesta: ravnateljice, pedagoginje, tajnika, voditelja računovodstva, računovodstvenog referenta, tajnice u učeničkoj referadi, voditelja smjene, knjižničarke, domara i spremačica. Kao što se i očekivalo, najviše je bilo zainteresiranih za mjesto ravnatelja/ice. Zanimljivo je da se najveći broj učenika javio na natječaj iz prvih razreda. Na temelju učeničkih molbi i prethodnoga poznavanja učenika, djelatnici škole izabrali su svoje »zamjene za jedan dan« te su proveli taj dan s učenicima kao supervizori.

Učenici su vrlo ozbiljno i odgovorno obavljali svoje uloge. U ulozi nastavnika tijekom dana 147 učenika ulazilo je u razred s dnevnicima, pomalo uznemireni jesu li se dovoljno dobro pripremili. Kako je sat odmicao, tako su bili sigurniji u svoj rad, tako da je na kraju 97 posto učenika u ulozi nastavnika iskazalo zadovoljstvo svojom pripremom. Iako su neki odlučili sami voditi nastavni sat, većina je to radila u paru, a u nekim slučajevima sat je vodio tim od 3 do 5 učenika.

Neki su učenici primijenili klasične načine rada s usmenim izlaganjem i frontalnim radom, dok su drugi pripremili igranje uloga i zadatke za rad u malim grupama. Iako se rad učenika nije ocjenjivao, bilo je situacija kada su se učenici u ulozi nastavnika koristili metodom otvaranja imenika i prozivanja drugih učenika te provjeravanja znanja. Nakon sata učenici u ulozi nastavnika izjavili su da ih je ovo iskustvo dovelo do spoznaje da je teško biti nastavnik. Shvatili su da se zainteresiranost učenika za temu teško može osigurati tijekom cijelog nastavnog sata. Teško im je bilo i održavati radnu disciplinu te potaknuti učenike na sudjelovanje u radu.

Učenici koji su i taj dan zadržali svoju učeničku ulogu izjavili su da je bilo zanimljivije i opuštenije nego inače, posebice da je bilo bolje razumijevanje i komunikacija s nastavnicima.

Što su rekli »pravi« nastavnici? »Biti učitelj, znači biti učenik«. Nakon ovoga iskustva neki su uvidjeli da trebaju biti još strpljiviji s učenicima koji ne razumiju nastavne sadržaje.

Učenici u ulogama ostalih djelatnika spremno su prihvatili osmosatno radno vrijeme, radeći naporno i marljivo kako bi ispunili sve predviđene i nepredviđene zadatke. Javljali su se na telefonske pozive i komunicirali sa svijetom, čistili školske prostore, popravljali manje kvarove.

I sljedećih godina nakon ovoga prvoga iskustva učenici rado sudjeluju u ovom školskom projektu koji su osmislili učenici i nastavnici ove zagrebačke škole i uvrstili u svoj školski kurikulum.

Prilog 9.8.9.
PLAN-IGRA "HULIGANI"

NEREDI NA UTAKMICI DINAMO – HAJDUK

Huligani snimljeni. Hoće li konačno biti rigoroznijih sankcija?

Zagrebačka policija objavila je snimku nereda na stadionu Maksimir, u kojem su navijači policiju gađali stolicama i pirotehnikom, a policajci su uzvratili palicama...

Kristijan Trokter, 33-godišnji interventni policajac iz Leštakovca kraj Varaždina, u subotu je, prije nego je pošao na posao, poljubio dvije svoje curice i suprugu te im rekao kako će u nedjelju, kad se vrati s osiguranja utakmice Dinama i Hajduka u Zagrebu, s njima napokon biti cijeli dan. Obitelj Trokter u nedjelju se nije okupila na obiteljskom ručku u svojoj kući, nego na Odjelu kirurgije KBC-a Zagreb, uz bolnički krevet mladog policajca Kristijana Troktera kojemu su razulareni navijači Dinama eksplozivnom napravom izbili oko.

Vadili se pištolji

Policajac Kristijan nije ostao samo bez oka nego mu je puknuo i bubnjić u uhu, a kako su nas izvijestili liječnici u KBC-u Rebro, izvan je životne opasnosti.

Nije Kristijan bio jedina žrtva pobjesnjele mase navijača Dinama na sjevernoj tribini.

Osim njega, lakše je ozlijeđeno još 14 policajaca i šestero navijača, jedan od njih teže. I on je izvan životne opasnosti. Neredi na Maksimiru počeli su uoči početka drugog poluvremena. Bad Blue Boysi trgali su stolce i zajedno s upaljenim bakljama bacali su ih na teren. Policija je ušla na tribinu smiriti navijače, a onda je buknuo pravi rat na sjevernoj tribini. Nesretni policajac Trohter stradao je na donjem dijelu sjeverne tribine kada je na njega nepoznati navijač bacio tzv. topovski udar. Ta eksplozivna naprava upala mu je ispod vizira na kacigi i kada je eksplodirala, teško ga je ozlijedila. Policajac je, prema podacima policije, stradao oko 21 sat.

Neredi su se nastavili i izvan stadiona kada je završila utakmica i Dinamo službeno peti put zaredom postao prvak Hrvatske. Navijači su na Maksimirskoj cesti razbijali sve na što su naišli, a napadnuta su i četiri policajca u civilnom automobilu.

Policajac iz automobila izvadio je službeni pištolj želeći najvjerojatnije pucati u zrak. Jedan navijač želio mu ga je uzeti. Došlo je do naguravanja i pištolj je opalio te je ranjen navijač. Poslije utakmice napadnuti su i prometni policajci koji su regulirali promet na križanju Ulice Divka Budaka i Donjih Svetica. Policajci su se morali braniti pucanjem u zrak, a navijači su razbili policijski automobil. Policija je privela 91 navijača, od kojih čak 66 domaćih i 26 gostujućih.

Odlučni rezovi

Ova peta uzastopna Dinamova titula prvaka Hrvatske ostat će zapamćena u povijesti tog kluba kao najkrvavija. Unatoč divljaštvu koje su pokazali na tribinama i ulicama, predsjednik Kluba navijača Bad Blue Boysa Tomislav Glušić zvani Petrinjac za nerede krivi policiju.

– Žao mi je što su neki ljudi gadno stradali, žao mi je policajca, ali i našeg navijača koji je pogođen vatrenim oružjem i bori se za život. No, imam informaciju da se policajac ozlijedio zbog nestručnog rukovanja oružjem, tzv. šok-bombom – tvrdi Glušić. Nakon još jednog maksimirskog divljaštva, Vlada RH ne smije ostati skrštenih ruku. Premijerka treba pokazati veću odlučnost nego u donošenju antirecesijskih mjera.

– Ovi neredi bit će povod da se pronađe rješenje kako bi se moglo zaustaviti navijačko divljanje. Vlada RH mora biti odlučnija o tom pitanju. Mora se mijenjati Zakon o ovlastima policije i očito napraviti nekakvi odlučni rezovi. Potrebno je napraviti promjene u Zakonu o navijačima, a za počinitelje tih kaznenih djela uvesti drakonske i drastične kazne. Očekujem da ćemo ovaj tjedan dogovoriti neke mjere – rekla je premijerka Kosor.

– Zbog navijačkog divljanja jedan mladi čovjek, koji je samo radio svoj posao, ostao je bez oka. To nisu navijači, nego divljaci i huligani. Za sve sam modele koji mogu efikasno riješiti ovaj problem – rekao je Tomislav Karamarko, ministar policije. [...]

[*http://www.vecernji.hr/vijesti/huligani-snimljeni-hoce-li-konacno-biti-rigoroznijih-sankcija-clanak-134049* . 02. 11. 2010.]

Zadatci u plan-igri

Promatrač

Pozorno promatrajte i zapisujte događanja u dvorani. Obratite posebnu pozornost na »huligane«, njihove »roditelje« i »pedagoge«. Kakva je verbalna i neverbalna komunikacija među njima? Koji vam se čine najbučnijima?
Pokušajte složiti kratak popis aktivnosti i približno vrijeme trajanja!

Huligani

Vi ste pripadnici BBB navijača. Razgovarajte u grupi baš kao da je to skupina žestokih BBB–ovaca! Vi se danima pripremate za novu utakmicu. Vi živite za taj događaj!! Što vam sve pada napamet kao ideja da biste fascinirali svoje ljubimce – igrače, a na što pomišljate kad je riječ o protivničkim navijačima? Kako planirate odživjeti taj »dan za pamćenje«? Što ako vaši ljubimci podbace i izgube? Kako proslaviti pobjedu? Budite »svoji«!

Roditelji huligana

Vaš sin je zagriženi BBB–ovac. On živi za svaku novu utakmicu. On je stalno ili na telefonu ili negdje u birtiji gdje se dogovaraju za utakmice. Ponekad dolazi doma kasno u pripitom stanju. Jednom Vas je i policija obišla i tražila podatke o

njemu. Vi ste zabrinuti ali nemate ideju kako na njega više utjecati. Imate osjećaj da je sve izmaklo kontroli. Ne možete s njim ni o čem razgovarati. Stalno nekamo žuri ili se dugo izležava. Može li se nešto promijeniti? Razgovarajte u grupi kao da ste se susreli s osobama koje imaju isti problem! Pokušajte naći izlaz!

Uprava kluba

Vi ste član Uprave NK Agram. Vama trebaju navijači – za njih se i igra. Bez njih nema ni kluba ni športa. Vi pomažete njihovu organizaciju. Ponekad im dopustite besplatan ulaz jer vam treba njihova podrška. Međutim, oni ponekad izlaze izvan okvira prihvatljivoga ponašanja. Plaćate velike kazne za svaku njihovu nepodopštinu. Proziva vas tisak i javnost – optužuju vas za sukrivnju za njihovo divljanje. Može li Klub nešto učiniti? Razgovarajte u grupi kao da ste stvarni članovi klupske uprave. Uživite se u njihovu ulogu i pokušajte pronaći rješenje.

Pedagozi u školama

Vi ste pedagog/inja u školi gdje je dosta pripadnika BBB–a. Danima prije utakmice oni samo o tome pričaju. Neki i na nastavi sjede sa šalom BBB–a! Na dan pred utakmicu po hodnicima se čuju njihovi poklici i pjesma. Primjetno je da na dan utakmice zadnje sate napuštaju nastavu. Oko škole na taj dan ima dosta praznih limenaka od piva. Neki su vaši učenici registrirani prilikom prethodnih izgreda. Posjetili su vas iz gradske policije radi razgovora o njima i njihovu ponašanju. Roditelji vas optužuju da se u školi ne radi ništa na njihovu odgoju! Iz Ministarstva školstva stižu materijali s opisima mjera koje bi škola trebala provoditi. Vama je sve to poznato iz knjiga, ali u praksi teško provedivo. Može li se ipak nešto učiniti u školi? Što vi kao stručnjak za odgoj možete inicirati individualno, grupno... Razgovarajte i sagledajte problem iz perspektive pedagoga. Od vas se očekuju rješenja.

Žuti (stranka na vlasti)

Vi ste stranka na vlasti. Za svaki dobar događaj u državi vi pripisujete zasluge sebi. Ali i za svaki nezgodan događaj optužuju vašu stranku. Nogometno je huliganstvo uzelo maha, što uznemiruje obične građane. Ljudi se plaše i prošetati gradom na dan kad se igra neka utakmica. Gore je nego na Dan maturanata. Novinari od vas kao predstavnika vlasti traže izjave. Vi ste »država«, a »država« ne poduzima ništa. Pokret BBB–a raste i jača. Plaši ih se i policija. U što će se sve to izroditi? Raspravite problem s vašim stranačkim kolegicama i kolegama. Pokrenite nešto! Vi ste »vlast« – vi ste »država«, u vas su uprte oči javnosti!

9.9.

Ukratko

Pod izrazom *strategija* podrazumijeva se *skup postupaka kojima se želi postići željeno stanje, dakle ostvariti ciljeve učenja*. Te su strategije uvijek obilježene određenim metodičkim scenarijem kojim su planirane uloge glavnih subjekata – učenika i nastavnika.

Neki autori razlikuju nastavne strategije za rad u malim i velikim skupinama sudionika te strategije koje se odnose na učenje pojedinca. U strategije za poučavanje malih skupina autori ubrajaju seminar, radionice, oluju ideja, izlete, igre uloga, probijanje leda i simulacije, a u strategije za poučavanje velikih skupina polaznika stručnjaci ubrajaju predavanje, domonstraciju, diskusiju, debatu, pitanja s odgovorima te videoprezentaciju. Individualne strategije, prema ovim autorima, podrazumijevaju projektno učenje, individualne domaće zadaće, mentorsko vođenje, otvoreno učenje te učenja na daljinu.

Nastavne su metode načini rada nastavnika i učenika, odnosno načini komuniciranja učenika s različitim izvorima znanja.

Didaktičke strategije tijesno su povezane s razredno-nastavnim ozračjem. U tu svrhu poželjno je uz različite strategije uvoditi u nastavni proces i razne oblike humora kao načina komuniciranja (anegdote, karikature, vicevi, stripovi). Različite strategije omogućuju stjecanje različitih kompetencija. Didaktička i metodička pravila za izbor strategija i metodičkih scenarija sažeto prikazuje Edgar Dale u obliku stošca iskustva. U nastavi koja treba zadovoljiti razvojne potrebe današnjih učenika i polaznika u sustavu obrazovanja odraslih treba preferirati strategije aktivnoga i iskustvenoga učenja (istraživanje, rješavanje problema, igranje, simulacije, diskusije te razne oblike praktičnoga rada).

Ključni pojmovi

Daleov stožac iskustva, *didaktičke strategije*, *nastavne metode*, *projektna nastava*, *problemska nastava*, *heuristička nastava*, *mentorska nastava*, *inovativno učenje*

Za znatiželjne

O strategijama aktivnoga učenja korisno je pročitati:

- Bognar, L. Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Jensen, E. (2003). *Super nastava*. Zagreb: Educa

10.

PROJEKTNA NASTAVA I PROJEKTNO UČENJE

Projektna nastava kao oblik nastave usmjerene na učenike
Nastavni projekt: od ciljeva do evaluacije
Zašto projektna nastava
Iz povijesti didaktike i metodike
Predmetno-satni sustav i projektna nastava
Pojmovna određenja i klasifikacije
Individualno i kooperativno učenje u projektnoj nastavi
Što i kako ocjenjivati u projektnoj nastavi
Uloga drugih odraslih osoba
Oblici predstavljanja projekata
Razrednik i razredni projekti
Prilozi
Ukratko / Ključni pojmovi /Za znatiželjne

Brojne su definicije ili teorije napisane o tome *što se uči* i *kako se odvija proces učenja*. Među tim pokušajima da se znanstveno objasni proces i rezultat učenja spominje se i sintagma *projektno učenje*, a pedagozi i didaktičari govore o *projektnoj nastavi*.

Većina se psihologa slaže da se uče repertoari ponašanja (*Andrilović* & *Čudina, 1985*). U kognitivnome se području uči rješavati probleme i kriterije za vrjednovanje kvalitete riješenih problema. U motoričkom području uče se operacije i radnje kojima možemo izraditi neke predmete ili riješiti neka praktična pitanja u svakodnevnome životu. Dijete i čovjeka na akciju pokreću stavovi, emocije, motivi koje je stekao učenjem u afektivnome području.

Didaktika se bavi proučavanjem zakonitosti koje prate organiziranje učenja u školi i izvan škole. Tako se, uz timsku nastavu, kooperativno učenje, individualnu nastavu (jedan učitelj poučava jednoga učenika), problemsku nastavu, programiranu nastavu, heurističku nastavu, predavačku nastavu itd., pojavio i izraz *projektna nastava* kao jedan od oblika školskoga učenja. Poznato je da se učenje može događati u školi i na drugim mjestima gdje djeca ili odrasli borave i žive (neformalno i informalno učenje).

Nastava podrazumijeva postojanje nastavnoga programa te učenikâ i učiteljâ koji usmjeravaju učenje. U traženju najboljih rješenja za ostvarivanje ciljeva nastave, odnosno nastavnih programa, neki su se pedagozi priklonili rješenju koje je utemeljeno na psihologijskome pojmu projektnoga učenja, ali koje je tijesno vezano za nastavni proces i nastavne (školske) programe. Neki su taj oblik ostvarivanja nastavnih ciljeva nazvali jednostavno *projektna nastava*, a neki preferiraju sintagmu *projektna metoda*. Krajnja je namjera autorâ toga didaktičkoga rješenja prevladavanje nedostataka zajedničkoga poučavanja velike skupine učenika u učionici, odnosno želja da se organizira zanimljivije, svestranije i efikasnije učenje u školi. Naime neke nastavne ciljeve nije moguće ostvarivati u obliku zajedničkoga poučavanja velike skupine djece, odnosno neke životne kompetencije subjekti koji uče ne mogu stjecati bez aktivnoga sudjelovanja u raznim akcijama, procesima, scenarijima ili projektima.

10.1. Projektna nastava kao oblik nastave usmjerene na učenika

Didaktička literatura s početka dvadeset i prvoga stoljeća prepuna je sintagmâ kao što su *nastava usmjerena na dijete*, *aktivno učenje*, *kurikulum usmjeren na dijete* i sl.

Teško je izdvojeno razmatrati bilo koji čimbenik (varijablu) školskoga (i/ili) nastavnoga kurikuluma, a da se osnovne kurikularne varijable ne dovode u

međusobnu vezu. Naime svi čimbenici nastavnoga kurikuluma međusobno su povezani, isprepleteni i uvjetovani. Ciljevi odgoja i obrazovanja uvjetuju izbor didaktičkih strategija te mjesta i didaktičkih scenarija uz koje će biti ostvareni ili ostvarivani. Na kraju nastavnoga procesa vrjednuje se (procjenjuje) ostvarenost ciljeva nastave. Izbor nastavnih sadržaja ovisi o prirodi ciljeva odgoja i obrazovanja. Model vrjednovanja ovisi o načinu iskazivanja ciljeva (operativni ciljevi, opisane kompetencije itd.).

Vratimo se na sintagmu *nastava usmjerena na učenika*. Što to konkretno znači? Kakva je uloga nastavnika u takvoj nastavi? A kakva je uloga učenika/učenica? Koje je mjesto projektne nastave u takvoj didaktičkoj paradigmi?

U nastavi koja bi mogla biti označena (opisana) sintagmom *nastava usmjerena na učenika* učenik bi trebao biti aktivniji od nastavnika (ili, barem, jednako aktivan kao nastavnik!). To se ne može postići u nastavi u kojoj se nastavnici pojavljuju kao predavači, kao demonstratori ili prikazivači. U takvoj (predavačko-prikazivačkoj) nastavi učenici mogu samo sjediti, slušati i gledati. To ne može zadovoljiti njihove biološke, socijalne ili samoaktualizirajuće potrebe, njihovu znatiželju i želju za djelovanjem.

Učenici žele učiti, a učiti znači *biti aktivan.* Učiti znači *stjecati iskustva*. Jedan je njemački didaktičar, kao asocijaciju na poznatu Descartesovu izreku »Cogito, ergo sum!« naslovio svoju knjigu riječima: *Učim, dakle jesam!* (njem. *Ich lerne, also bin ich*!) (*Arnold, 2007*). Uz poznati Watzlawickov teorem o komuniciranju: Nemoguće je ne komunicirti (njem: Mann kann nicht nicht komunizieren!) (*Watzlawick, 1980*, *str. 53.*), mogli bismo kazati: Nemoguće je ne učiti! Svaka je životna situacija učenje, pa čak i onda kad netko svjesno i namjerno kaže: Ja ne želim učiti! Watzlawickova tvrdnja da je svaki postupak istodobno i komunikacija mogla bi se pretvoriti u tvrdnju da je svako postupanje istodobno i učenje.

Nastava usmjerena na učenika ne može se ostvariti u učionici u kojoj je sav namještaj i oprema usklađen (prilagođen) s radom nastavnika. Tu je oprema za pokazivanje učenicima koji sjede i gledaju. Nastavnici imaju suvremene projekcijske aparate. Za učenike je u takvim učionicama samo stolica za sjedenje i stol za pisanje. U takvim je uvjetima teško očekivati neke konstruktivne i kvalitetne aktivnosti učenika.

U nastavi usmjerenoj na učenika ne treba nastavnik – predavač nego nastavnik – mentor, nastavnik – suradnik, nastavnik – organizator.

10.2. Nastavni projekt: Od ciljeva i strategija do evaluacije

U didaktici i pedagogiji govorimo o ciljevima učenja, ciljevima poučavanja, ciljevima nastave, ciljevima odgoja i obrazovanja itd. *Ciljevi* se dakle odnose na aktivnosti i rezultate učenika i nastavnika.

Ciljevi učenja odnose se na kognitivni, motorički i afektivni razvoj. Tako je to teorijski osmislila skupina američkih eksperata, predvođena Benjaminom Bloomom, pa je to u literaturi poznato pod nazivom Bloomova taksonomija ciljeva odgoja i obrazovanja (*Bloom, 1956*).

Alternativni pedagozi ističu da se u školi ne uči samo *glavom* nego *glavom*, *rukom* i *srcem*! U školi se ne uče samo informacije. U školi se ne stječu samo *znanja* (u smislu poznavanja činjenica, podataka, definicija, klasifikacija, formula, teorija i sl.). U kognitivnom i gnoseološkom smislu to je po kvaliteti najniža razina onoga što se u školi uči (prema spomenutoj Bloomovoj taksonomiji).

Nastavne aktivnosti trebaju pridonijeti stjecanju raznih *kompetencija*, vještina i sposobnosti te kvaliteta osobe, što je mnogo važnije za život od glave pune informacija. Ima mnogo boljih medija za čuvanje i obradu informacija od dječjih glava!

Postavlja se pitanje kako ostvariti raznovrsne ciljeve odgoja i obrazovanja. Kako ostvariti ciljeve odgoja u kognitivnom, kako u afektivnom, a kako u motoričkom području? I, na kraju, kako procijeniti ostvarenost tih ciljeva? Što i kako npr. procjenjivati nakon nekoga didaktičkog scenarija u kojem su učenici u skupinama od tri ili četiri člana izvršavali neke dogovorene zadatke? Ovo zadnje pitanje mnogim nastavnicima predstavlja teško rješiv problem!

Kako ostvariti ciljeve koji se odnose na pripremanje za obavljanje raznih radnih zadataka ili ciljeva koji su važni za pripremanje za život. Za uspješno snalaženje na radnome mjestu ili u rješavanju svakodnevnih problema učenici trebaju ovladati raznovrsnim kompetencijama. Na listi tih kompetencija nalazimo rješavanje svakodnevnih problema, izvršavanje raznih zadataka uz timski rad, razne oblike socijalne komunikacije, nenasilno rješavanje nesporazuma i sukoba u životu ili u radnome procesu, komuniciranje na materinskom ili stranom jeziku, korištenje raznih elektroničkih uređaja, upravljanje raznim prijevoznim sredstvima itd. Ostvariti takve i brojne druge ciljeve postiže se odgovarajućim metodama i strategijama, uz složene ili u složenim didaktičkim scenarijima.

Općenito izraz *strategija* označuje postupanje usmjereno k ostvarenju nekoga cilja, nakon sustavne pripreme i planiranja. U kontekstu toga postupanja oslanjamo se na razne *postupke* (metode). Strategija koja se u didaktičkoj literaturi označuje sintagmom *predavačka* ili *predavačko-prikazivačka nastava* nije pogodna

za ostvarivanje većine ciljeva koji se postavljaju pred nastavu i školu koji su namijenjeni pripremi mladih za rad i život. Listi različitih strategija koje nastavnici upoznaju tijekom studija ili tijekom cjeloživotnoga obrazovanja mogu se dodati i različite druge strategije koje omogućuju ostvarivanje raznovrsnih ciljeva koji su zapisani u nastavnim kurikulumima.

U tradicionalnoj didaktici uobičajeno je isticanje ciljeva nastave tako da se naznači *što će nastavnik raditi*: što će pričati, što objasniti ili što će pokazati. Podrazumijeva se da će učenici to pozorno slušati, gledati, shvatiti i naučiti. Tradicionalna je didaktika *didaktika rada nastavnika.* U didaktici *nastave usmjerene na učenike* ističu se ciljevi koje trebaju ostvariti učenici; ističu se kompetencije koje trebaju steći tijekom neke nastavne aktivnosti (u nekoj nastavnoj situaciji, u nastavnoj epizodi, uz određeni didaktički scenarij). Takva didaktika (nastave usmjerene na učenika) razmatra prostore te nastavne medije i opremu za *učenikove* aktivnosti.

U mnogo spominjanoj knjizi Jacquesa Delorsa i suradnika *Učenje: blago u nama* (*Delors, J. et al., 1998*).) ističu se četiri potpornja obrazovanja: *učiti znati*, *učiti činiti*, *učiti živjeti zajedno* (učiti živjeti s drugima) te *učiti biti*. Posebno nas tjera na razmišljanje sintagma *učiti činiti*! Kako se može *učiti činiti* bez raznovrsnih aktivnosti učenika? Isto bismo mogli pitati uz tezu *učiti živjeti zajedno*. Kako se može *učiti živjeti zajedno* bez projekata (pedagoških scenarija) u kojima se događaju (stječu) zajednička iskustva. Nastava koja treba omogućiti stjecanje radnih kompetencija mora biti radna, aktivna, iskustvena nastava. Zato, umjesto učenja slušanjem i gledanjem, valja u školi davati prednost nastavnim situacijama i epizodama u kojima se događa učenje radeći (engl. *learning by doing*), ili učenje igranjem (engl. *learning by playing*), ili učenje otkrivanjem ili istraživanjem (engl. *learning by discovery*) te iskustveno učenje (engl. *learning by expirience*).

Došli smo i do mogućega odgovora na pitanje kako poučavati učenike u nastavi koja je usmjerena na njih, koja želi zadovoljiti njihove potrebe i interese.

Umjesto predavačke ili predavačko-prikazivačke nastave, za ostvarivanje ciljeva u nastavi koja je usmjerena na učenika prednost dajemo *projektnoj nastavi*, odnosno projektnom učenju. Od samoga početka školovanja učenici stječu iskustva sudjelovanjem u različitim individualnim projektima, suradničkim projektima (rad u parovima, rad u skupini), razrednim projektima, školskim projektima.

Za život važne kompetencije stječu se i praktičnim radom, radom rukama. Rad, napose *rad rukama,* u našim je školama, na žalost, nestao kao način učenja, kao oblik stjecanja iskustva važnoga za kasnije školovanje i život. U našoj obvezatnoj školi rad i *učenje rukama* skoro su potpuno ukinuti. Ukinuti su predmeti

koji su bili posvećeni samo tome (Ručni rad, Tehnička kultura), ili im je znatno smanjena satnica (Likovna kultura, Priroda i društvo). U našoj se školi događa samo *učenje glavom* te pomalo *učenje srcem*. Učenje rukama je »zabranjeno«! Naša je obvezatna škola motorički retardirana! Kinestetičko-tjelesna (motorička) inteligencija nisu na cijeni u našoj obvezatnoj školi!

Mnoga su djeca u proteklim desetljećima ostala uskraćena za pravo i mogućnost da se iskažu kao uspješni učenici zahvaljujući vlastitoj kinestetičko-tjelesnoj inteligenciji! Mnogi su učenici imali problema u prilagođivanju zahtjevima srednjih strukovnih škola, jer tijekom obvezatnoga školovanja nije njegovan njihov motorički razvoj (motorička spretnost, motoričke kompetencije)! Isto tako, mnogi nisu niti pokušali nastaviti školovanje u strukovnim školama gdje je važna motorička spretnost (npr. zubotehničari, finomehaničari, obrtnici u raznim područjima), jer nisu imali prilike provjeriti svoje motoričke kompetencije koje su važne u tim školama.

Nadajmo se da će budući školski reformatori prepoznati taj nedostatak obvezatne škole te da će budućim generacijama biti omogućeno i učenje rukama.

Didaktička radionica kao strategija ili didaktički projekt ostvarivanja nastavnih ciljeva veoma je na cijeni kod glavnih subjekata nastave – učenika i nastavnika. U takvoj su nastavi svi stalno aktivni. Razgovara se u krugu ili u malim skupinama, rješavaju se problemi, istražuje se i otkriva, stječu se nova iskustva, razvijaju se socijalne i intelektualne vještine. Tu je nastava shvaćena i odrađena kao zajednička aktivnost nastavnika i učenika. O svemu se zajednički dogovara, sve se zajednički (suradnički) radi i sve se zajednički vrjednuje.

Na popisu didaktičkih strategija često nalazimo i *igru*. Igra je dobrovoljna aktivnost jedne ili više osoba koja stvara osjećaj ugode i zadovoljstva, poglavito ako igrač ili igrači postižu kontinuiran uspjeh. To je i slobodna aktivnost jer obično igra kao događanje nosi *slobodu* kao imanentno svojstvo. U stanovitom smislu ona je i virtualna aktivnost jer su u igri sva događanja fiktivna (napose kod igre uloga).

Ponekad je dosta teško razlikovati sadržajno i stvarno pojmove *rad, učenje i igra*. Za djecu bi svako učenje moglo biti ostvareno u obliku igre, a opet, svaka je igra učenje socijalnih, praktičnih ili kognitivnih vještina. Zamislimo skupinu od nekoliko djece koja u krošnji nekoga drveta grade »kućicu« za skrivanje i sklanjanje u vrijeme kiše. Dakle samo jedna drvena platforma na kojoj njih četiri ili pet mogu sjediti i krov od plastike ili drveta koji će ih zaklanjati od kiše ili jaka sunca. Taj projekt može trajati jedan ili više dana, ovisno o raspoloživom materijalu i vremenu. U tom procesu djeca rade, igraju se i uče, stječu životna iskustva.

10.3. Zašto projektna nastava

U nastavi koja je usmjerena na učenika i ciljevi su iskazani iz perspektive učenika. Dakle jasno treba isticati *što će i kako učenici raditi* i koje će *kompetencije* tijekom tih aktivnosti stjecati. Na popisu takvih kompetencija javljaju se i sljedeće: naučiti kako se uči, naučiti istraživati, naučiti tražiti i odabirati informacije, naučiti koristiti se informacijama, metodama i teorijama, stjecati socijalne vještine, učiti živjeti zajedno (suradnja i snošljivost), stjecati praktične vještine (modeliranje, stvaranje u nekom materijalu, uporaba nekoga alata, uređaja). Stječu se i poduzetničke vještine. Sudjeluje se u brojnim iskustvenim situacijama (didaktičkim scenarijima) koje pridonose stjecanju pozitivne slike o sebi (sigurnost, osviještenost vlastitih kvaliteta i prednosti).

Prethodne ciljeve, kao što smo vidjeli, ostvarujemo uz različite didaktičke strategije i scenarije. Sve to nastavnici stalno prate i procjenjuju; ponekad samostalno, a često u komunikaciji s učenicima. Važno je sve što se radi s učenicima komentirati i procijeniti (vrjednovati). Skala od pet stupnjeva (1 – 5) koja se u našim školama rabi već više od devet desetljeća nije prilagođena novim didaktičkim i dokimološkim spoznajama te novim ciljevima odgoja i obrazovanja. I ta je skala po mjeri nastave usmjerene na nastavnika. Ona nije pogodna za procjenu (ili samoprocjenu) prethodno nabrojenih ciljeva i prethodno prikazanih didaktičkih scenarija. Nastavnici se opravdano pitaju što i kako procjenjivati nakon didaktičke radionice, nakon uspješno odrađenih projekata.

Kao povratna informacija (što je jedan od važnih ciljeva praćenja i ocjenjivanja) učenicima će biti korisno čuti mišljenje samih nastavnika o zadovoljstvu glede urađenoga, glede aktivnosti i proizvoda tih aktivnosti. Školske ocjene spadaju u listu vanjskih čimbenika motivacije za učenje, a većina nabrojenih i prikazanih didaktičkih scenarija (projekata, igara) svojom atraktivnošću privlače učenike na sudjelovanje. Sámo sudjelovanje dovoljno je jak motivacijski pokretač tako da uz to nije potrebna nikakva napisana ocjena, ponajmanje iskazana kao jedan broj. I bit će najbolje da kao nastavnici to tako shvatimo i prihvatimo, da što manje učeničke aktivnosti svodimo na brojeve i statistiku. Neka nastava bude sama po sebi dovoljno atraktivna i privlačna i za učenike i za nastavnike!

U razmatranju fenomena koji u didaktici nazivamo *projektnom nastavom* nameću nam se razna pitanja, primjerice:

- Zašto organizirati takvu nastavu?
- Koje ciljeve možemo (trebamo, želimo) ostvariti takvom didaktičkom strategijom (metodom)?
- Koje posebnosti prate organiziranje takve nastave?

- Koje su uloge glavnih subjekata (učenika i nastavnika, roditelja i drugih uposlenika u školi) u takvoj nastavi?
- Što treba i kako pratiti i ocjenjivati u takvoj nastavi?
- Kako možemo klasificirati raznovrsne inačice projektne nastave?
- Koliko može trajati neki nastavni projekt?
- Na koji se način mogu pokazati (prikazati) rezultati aktivnosti tijekom projektne nastave?

Mogli bismo nizati listu pitanja koja se javljaju uz ovu didaktičku strategiju (metodu), ali za ovu svrhu zadržat ćemo se na prethodnoj listi i pokušati na njih odgovoriti u ovome poglavlju.

10.4. Iz povijesti didaktike i metodike

Povijest *projektne nastave* mogli bismo pratiti usporedno uz povijest didaktike i škole. Naime oduvijek je bilo nastavnika koji su sa svojim učenicima odrađivali nešto u formi projekta, ili koji su individualno davali učenicima zadatke kojima su se oni bavili danima ili tjednima te nakon toga to prikazali nastavnicima i učenicima, pa i roditeljima. Dalje, teško je odvojiti povijesni uvid u projektne aktivnosti uz, uvjetno rečeno, odvajanje individualnih, skupnih ili razrednih projektnih aktivnosti.

Jean-Jacques Rousseau sa svojim je odgajanikom Emilom planirao individualne projekte u prirodi, a ponesen njegovim idejama i Johann Heinrich Pestalozzi zagovarao je skladan razvoj glave, srca i ruku kao simboliku za odgoj intelekta, morala i radnih vještina. U svojim odgojnim zavodima provodio je dosta tzv. praktične nastave; danas bismo to mogli uvjetno nazvati i projektnom nastavom sa skupinom djece. Zabilježeno je u didaktičkoj literaturi da praksa grupiranja učenika radi izvršavanja nastavnih zadataka (projekata, problema) datira iz sredine 19. stoljeća. Spominje se da je W. T. Harris pokrenuo jedan didaktički plan sa skupinama učenika nižih razreda osnovne škole u St. Louisu (prema: *Marzano, 2006*, *str. 92.*). Kasnije su u povijesti pedagogije zabilježena imena Johna Deweyja (1859. – 1952.) i Rogera Cousineta (1881. – 1973.) koji su zagovarali rad učenika u manjim skupinama na izvršavanju nastavnih zadataka.

Podsjećamo da je Dewey krajem 19. i početkom 20. stoljeća upozoravao na četiri osnovna prirodna interesa kod djece: *interes za razgovor i kontakte s ljudima, interes za istraživanje, interes za stvaranje ili građenje* te *interes za umjetničko izražavanje.* Ovi se interesi mogu zadovoljiti na razne načine, ali kako je čovjek (i dijete) društveno biće, poželjno je organizirati raznovrsne društvene situacije za zadovoljavanje takvih interesa. (Napomena: Mnogi nastavnici imaju velikih

problema u sprječavanju učenika da razgovaraju u vrijeme planiranih nastavnih epizoda. Umjesto sprječavanja učenika u želji da razgovaraju, mnogo je uputnije planirati aktivnosti u kojima će oni/one *morati* razgovarati i dogovarati se u parovima ili manjim skupinama!)

U didaktičkoj povijesti u prvoj varijanti izraz projekt povezivan je s pojmom *metoda* (engl. *The Project Method*; William H. Kilpatrick i dr.). U literaturi susrećemo još i sljedeće sintagme: *poučavanje metodom projekta* (engl. *Project-Method Teaching)*; *projekt-plan*, po uzoru na Dalton plan (engl. *Project-Plan)*; *nastava usmjerena na projekte* (engl. *Project-oriented instruction*, *Project-based learning;* njem. *Projekt orientierter Unterricht).*

U današnjemu značenju, kao pojam ili fenomen, projekt se javlja u didaktici prije više od stotinu godina. Uz taj pojam povezuju se još i kao odrednice izrazi *metoda*, zatim *strategija* ili *oblik* nastavne aktivnosti, pa još i *projekt-plan* te *problemska nastava* (*Šimleša, 1969*, *str. 204.*). Teško je kazati što je ispravnije ili čemu treba dati prednost. Izvorno se ta sintagma pojavila u Americi kao *Project Method* početkom dvadesetoga stoljeća. Posebno je nakon Johna Deweyja (1859. – 1952.) u zagovaranju ove metode postao poznat William Heard Kilpatrick (1871. – 1965.), napose nakon objavljivanja njegova teksta *The Project Method* (*Kilpatrick, 1918*). Ubrzo su se pojavili opsežniji radovi američkih autora koji teorijski i praktično obrađuju fenomen projekata u nastavi (*Branom, 1919*; *Stevenson, 1921*; *Hotchkiss, 1924*).

Prvobitno je izraz *projekt* kod američkih nastavnika označivao određene aktivnosti učenika koje se zasnivaju na biranju i planiranju, a koje se odvijaju u okolnostima koje su slične stvarnomu životu, a ne radu u školi (prema: *Žlebnik, 1962*, *str. 194.*). Pod tim se mislilo na aktivnosti i suradnju učenika u nastavi, vođenje računa o principima učenja i poučavanja te o određenim odgojnim efektima učenja. Imajući te odrednice u vidu kasnije je William Heard Kilpatrick predložio četiri vrste projekata:

1. Konstruktivni projekti kojima je cilj u vidljivom obliku izraziti neku zamisao (ručni radovi, dramatizacije...);
2. Estetski projekti koji trebaju kod učenika razvijati aktivnosti koje su važne za estetski odgoj (čitanje pjesama, slušanje glazbe, promatranje i procjenjivanje slika...);
3. Problemski projekti kojima je cilj rješavanje misaonih zadataka (zaključivanje, uspoređivanje, uopćavanje);
4. Specifično nastavni projekti kojima je cilj stjecanje određenih školskih znanja i vještina (čitanje, pisanje...) (prema: *Žlebnik, 1962*, *str. 194.*).

Vladimir Poljak (*1965*, *str. 82.*) spominje vrste projekata prema američkim autorima Kilpatricku, Collingsu i Murrayu. Tako, prema Poljaku, William Heard Kilpatrick navodi četiri tipa projekata: (1) projekt oblikovanja (modeliranje, pisanje, igre i sl.), (2) projekt estetskoga doživljavanja, (3) projekt rješavanja problema, (4) projekt uvježbavanja vještina.

Ellsworth Collings ima drugačije nazive za projekte: (1) projekt igre, (2) projekt pripovijedanja, (3) projekt ekskurzije i (4) projekt manualnoga rada.

Charles Murray govori o pet tipova nastavnih projekata: (1) projekti industrijskoga i trgovačkoga karaktera, (2) projekti koji se odnose na razna zanimanja u kući, radionici i dr., (3) projekti znanstvenoga karaktera, (4) projekti biografskoga i historijskoga karaktera te (5) projekti koji se odnose na rad na raznovrsnim umjetničkim djelima.

Zanimljivo je da se projektnom i problemskom učenju vraćaju u SAD-u ponovo sredinom dvadesetoga stoljeća (potaknuto Brunnerovim radovima, napose tekstom *Proces obrazovanja*), te u Europi, krajem 20. stoljeća, pod utjecajem konstruktivističke teorije.

Podsjećamo i na učenje o ljudskim potrebama Abrahama Maslowa (1908. – 1970.). Maslowljevo učenje o razvojnim potrebama pogodovalo je i konstruktivističkomu tumačenju procesa učenja i ostvarivanju ideja Johna Deweyja. Na listi potreba koje svaka osoba nastoji zadovoljiti ističu se i *sigurnost, pripadanje i poštovanje*. »Pripadanju« možemo pridružiti jednu od temeljnih ljudskih vrijednosti: *ljubav*. Svaki učenik osnovne i srednje škole ima izražene sve spomenute interese (Dewey) i potrebe (Maslow). Zadaća je škole osigurati uvjete i ozračje u kojemu se ti interesi i te potrebe mogu zadovoljavati. Ako neke od tih potreba nisu zadovoljene (ili nisu zadovoljavane u dužem vremenskom razdoblju), učenici počinju gubiti motivaciju za nastavne aktivnosti te počinju djelovati agresivno ili destruktivno.

10.5. Predmetno-satni sustav i projektna nastava

Predmetno-satni sustav nije uvijek pogodan didaktički i pedagoški okvir za zadovoljavanje tih interesa i potreba. Zbog nezadovoljstva tim okvirom brojni su pedagozi tragali i nudili alternativna didaktička rješenja (v. *Matijević, 2002*).

Na listi didaktičkih scenarija zapaženo mjesto zauzima spomenuta *projektna metoda* uz koju se u različitim situacijama vezuju i druge jezične sintagme (npr. projektna nastava, projekt-plan). Projektna nastava (ili projektno učenje ako je riječ o individualnome činu) omogućuje ostvarivanje određenih odgojnih i obrazovnih ciljeva koji se drugim didaktičkim strategijama ne mogu uspješno ostvarivati (v. *Kron, 2000*; *Hämsel, 1997*; *Podravec, 2003*).

Od škole se očekuje da odgaja mlade za *suradnju* i *snošljivost*, zatim za *samostalnost* i *upornost*. Tu su još i poticanje na *kreativno izražavanje* te odgoj za osnovne ljudske vrijednosti: *istinu, ljubav, mir, nenasilno rješavanje sukoba i ispravno postupanje* (v. *Krmpotić, 1999; 2000*). Tu su i razne druge ljudske i pedagoške vrijednosti, npr. *solidarnost*, *domoljublje*, *ljubav prema prirodi* itd.

Pedagogija »*govoriti o tome*«, »*realiziranje programa*« ili pedagogija »*djeco, budite dobri*« ne omogućuje vidljive rezultate u vezi s prethodnim ciljevima i vrjednotama. Potrebni su neki drugi didaktički scenariji koji pružaju veće mogućnosti odgajanja za suradnju, za snošljivost, za mirno rješavanje sukoba, odnosno za ostvarivanje takvih odgojnih ciljeva. Projektna nastava mnogo je prikladnija za zadovoljavanje tih potreba i ostvarivanje spominjanih ciljeva od spomenutih inačica *verbalnih pedagogija*.

Nijemac Hanns Ott imenuje sedam kriterija za izbor projektne nastave (prema: *Köck* & *Ott, 1989*, *str. 417.*)

1. Zadovoljavanje potreba: Interesi i potrebe učenika odgovaraju odabranoj temi projekta.
2. Uvjetovanost situacijom: Projekt se odnosi na stvarnu i za učenika iskustvenu i aktualnu situaciju.
3. Interdisciplinarnost: složena struktura projektne teme treba biti tretirana s različitih aspekata.
4. Samoorganiziranost procesa učenja i poučavanja koja uključuje i učenikovo procjenjivanje tijeka i rezultata.
5. Orijentacija na proizvod: Projekt je usmjeren na neko djelo, npr. na neku scensku izvedbu, na neku izložbu.
6. Kolektivno ostvarenje: Svi članovi skupine koja uči nose odgovornost za uspješnost projekta.
7. Društveno značenje: Projekt treba usmjeriti na neki aktualan događaj – projekt ne bi mogao biti sam sebi svrhom nego treba nečemu služiti.

Roy Killen (*2005*, *str. 176.*) upozorava na potrebu razlikovanja (1) poučavanja za rješavanje problema od (2) rješavanja problema kao nastavne strategije. Jedna od važnih kompetencija koje se stječu u školi jest *rješavanje problema*. Ta se kompetencija može steći (ili stjecati) samo u didaktičkim scenarijima koji zahtijevaju raznovrsne aktivnosti učenika, uključujući i rješavanje problema. Ali, nastavna strategija rješavanja problema pridonosi (omogućuje) i ostvarivanje drugih ciljeva, odnosno stjecanje drugih kompetencija (npr. upornosti, sustavnosti, kooperativnosti, točnosti, odgovornosti), ovisno o prirodi projekta, njegovu trajanju i mjestu odvijanja.

Problem predstavlja teorijsko ili praktično pitanje koje treba riješiti, neki težak zadatak, ili teškoću. Problem predstavlja i ono što otežava rješenje ili radni proces. Killen (*2005*, *str. 176.*) definira problem »kao bilo koju situaciju u kojoj su neke informacije poznate, a neke se traže«. Međutim, mogući su i slučajevi kad postoje informacije uz pomoć kojih treba rješavati problem(e).

Ima li ta nastavna strategija neku čvrstu vezu s projektnom nastavom, koju također smatramo nastavnom strategijom? Ili bolje je pitati: kakve se veze mogu uspostaviti između te dvije strategije?

Za sve što radi ili organizira u nastavnom procesu nastavnik treba imati spreman jasan odgovor. Na pitanje zašto problemsku nastavu dovoditi u vezu s projektnom nastavom mogli bi se ponuditi različiti odgovori. Te dvije strategije omogućuju efikasno ostvarivanje ciljeva na način kako to druge strategije ne omogućuju. Kod izbora didaktičkih strategija uvijek se polazi od ciljeva koje treba postići i subjekata koji će u tome sudjelovati. Citirani Killen (*2005*, *str. 178.*) smatra da rješavanje problema kao strategiju valja izabrati kad želimo da učenici bolje razumiju sadržaj učenja, zatim kad je cilj razvijanje intelektualnih vještina (npr. analiziranje, primjena znanja, donošenje objektivnih prosudaba itd.), kad je potrebno kod učenika razvijati vještine rješavanja problema, kad se želi kod učenika osvijestiti potreba preuzimanja odgovornosti za vlastito učenje te kad želimo omogućiti učenicima raznoliko i zanimljivo iskustvo učenja. To znači da i problemsko učenje i projektna nastava imaju istaknutu jasnu didaktičku svrhu i smisao – učiniti učenje efikasnijim i zanimljivijim, odnosno ostvarivanje specifičnih ciljeva učenja.

Rješavanje problema nudi učenicima izazov i zadovoljstvo u otkrivanju novoga znanja, učenici preuzimaju odgovornost za vlastito učenje, takvo je učenje zabavno, a pridonosi i razvoju kritičkoga mišljenja (*isto*, *str. 178.*). Dovoljno je valjanih razloga da se ta strategija, neovisno o drugim strategijama, češće pojavljuje u nastavnome procesu, ali isto tako i da se poveže s projektnom nastavom.

Problemaska nastava (poglavito ako je povezana s projektnom nastavom) uvijek se oslanja na problemska pitanja. Evo nekoliko takvih pitanja koja mogu djelovati poticajno na aktivnosti učenika u različitim nastavnim predmetima:

- Zašto su na području Balkanskoga poluotoka u protekla tri stoljeća učestali ratovi i promjene državnih granica?
- Kako izmjeriti širinu rijeke kad ne raspolažemo čamcom, nego samo uz primjenu znanja o trokutu i kutovima?
- Zašto u siječnju, pri temperaturi od 0 °C ili –2 °C, može padati kiša?
- Kako to da u veljači možemo doživjeti da u jednome danu pada kiša, pada snijeg i da sja sunce itd.

- Zašto krave i konji mogu piti barsku vodu i ne razbole se, a ljudi ne smiju jer će se razboljeti?
- Kako ptice selice (npr. rode i laste) »znaju« kada i gdje trebaju odletjeti u jesen, radi prezimljavanja?

Nije teško problemsku nastavu dovesti u vezu s istraživačkom nastavom. Objasnimo prvo neke važne pojmove koji omogućuju objašnjenje ovih didaktičkih fenomena. Tu susrećemo dvije jezične sintagme: *učenje istraživanjem* i *učenje otkrivanjem* (engl. *learning by research*, *learning by discovery*). Prvo, pogledajmo što bi mogla značiti sintagma *učenje istraživanjem*: *istražiti* – primjenom određene metode uočiti, izmjeriti svojstva nečega, putovanjem prikupiti podatke o nekom geografskom području, istraživati radi stjecanja novih znanja i spoznaja. I drugo, *učenje otkrivanjem*: *otkriti* – pronaći nešto novo, ne u znanstvenome smislu nego iz perspektive neke osobe (učenika, studenta, čovjeka). Iskusni nastavnici ne će imati problema u pronalaženju veze ovih jezičnih i didaktičkih sintagmâ s projektnom nastavom, što je i glavna tema ove rasprave.

10.6. Pojmovna određenja i klasifikacije

Pojam *projekt* u hrvatskome jeziku ima više različitih značenja. U *Hrvatskom enciklopedijskom rječniku* (*2003*, str. *1055.*) opisana su tri značenja toga pojma. »*Projekt* (1) razrađen način izrade čega [projekt zgrade; projekt ceste] (2) pripremni tekst, nacrt kakvoga dokumenta [projekt zakona] (3) svaki zaokružen, cjelovit i složen pothvat čija se obilježja i cilj mogu definirati, a mora se ostvariti u određenom vremenu te zahtijeva koordinirane napore nekoliko ili većega broja ljudi, službi, poduzeća i sl. [znanstveni projekt, kazališni projekt]«. Za didaktičke potrebe najbliže i najprihvatljivije je određenje pod brojem 3. Dakle u nastavi i školi ima mnogo »pothvata« (poslova) koji su zaokruženi, cjeloviti i složeni, te koji se mogu ostvariti samo uz napore dviju ili više osoba (učenika, nastavnika, roditelja, prijatelja škole, drugih školskih zaposlenika itd.)

Prethodnom enciklopedijskom određenju sadržaja pojma *projekt* možemo dodati još mnoga druga obilježja. Projekt mogu izraditi, voditi i ostvarivati pojedinci, partneri, timovi, razredi, škole, gradovi, države... Trajanje projekta ovisi o ciljevima, sudionicima, raspoloživim sredstvima itd. Nas ovdje zanimaju samo projekti koji se ostvaruju u školi ili u nastavi radi ostvarivanja ciljeva odgoja i obrazovanja, odnosno ciljeva učenja. Glavni subjekti nastavnoga procesa jesu učenici i nastavnici, a mnogo je situacija gdje sudjeluju i roditelji. Za te projekte rabimo u ovome tekstu izraz *nastavni projekt* ili *projekt u nastavi*.

Kao bitne odrednice sadržaja pojma *strategija* ističu se utvrđivanje dugoročnih ciljeva i načina njihova ostvarivanja, postupanje usmjereno k ostvarivanju određenoga cilja nakon dužega planiranja, način postizanja nekoga cilja, neki plan, itd. U području didaktike taj bi izraz mogao označivati postupanje nastavnika, te učenika i roditelja, koje nakon temeljitoga planiranja treba pridonijeti ostvarivanju nekoga cilja (ili nekih ciljeva). *Projektna nastava* obično je složeno postupanje, koje polazi od određenoga plana, i koje je usmjereno k ostvarivanju određenih ciljeva (ciljeva učenja, ciljeva odgoja i obrazovanja, cilja rješavanja konkretnoga problema, cilja izrade nekoga predmeta...). Prema tome, projektna nastava kao didaktički izraz najbliža je višemu rodnomu pojmu koji označujemo izrazom *strategija*. U ovome ćemo tekstu, prema tome, projektnu nastavu smatrati *didaktičkom strategijom*, ali ne možemo se odreći niti izvornoga značenja (*metoda*) koje su ovomu didaktičkomu fenomenu pripisali američki autori početkom dvadesetoga stoljeća.

Svi spomenuti autori, zajedno sa svojim istaknutim prethodnikom Deweyjom, mogu se smatrati zagovornicima pedocentrizma, odnosno transformacije nastave *usmjerene na nastavnika* prema *nastavi usmjerenoj na učenika*. Kao način (model, strategiju) ostvarivanja te ideje koristili su se *projektnom metodom*.

S didaktičkoga motrišta iznimno je važno pitanje klasificiranja i pravilnoga imenovanja nastavnih i školskih projekata.

S obzirom na *broj sudionika* projekti mogu biti individualni, skupni, razredni, školski, te projekti u kojima se rad na projektnim zadatcima odvija u parovima.

S obzirom na *područje* razvoja projekti se mogu odnositi na kognitivni, afektivni, motorički razvoj.

S obzirom na *instituciju* koja je nositelj projekti mogu biti međunarodni, državni, županijski, gradski, školski, razredni.

S obzirom na *ciljeve* projekti su istraživački, humanitarni, ekološki (uređenje školskoga vrta, botaničkoga vrta i sl.), suradnički, praktični (npr. izrada koševa za otpatke za školsko dvorište, uređenje pješačkih staza, ili bojenje zidova učionica), umjetnički (glazbeni ili scenski projekt za razrednu ili školsku priredbu; stalna razredna top-lista hitova).

S obzirom na *nastavni predmet* projekti mogu biti povijesni, fizikalni, kemijski, biologijski, tehnički, glazbeni...

S obzirom na *trajanje* projekti mogu biti poludnevni, cjelodnevni, tjedni, mjesečni, polugodišnji, godišnji, višegodišnji.

S obzirom na *povezanost projekata s nastavom ili školom* možemo govoriti o nastavnim, izvannastavnim ili izvanškolskim projektima.

I naravno, možemo govoriti o raznim modelima kombiniranja svih prethodnih vrsta. Tako može postojati individualni tehnički godišnji projekt (svaki učenik treba obaviti određeni zadatak – od ideje i crtanja, do izrade), zatim skupni istraživački kemijski polugodišnji projekt (svaka skupina treba obaviti određeno istraživanje u nastavi kemije, od plana i prikupljanja materijala, do provođenja istraživanja i predstavljanja rezultata nastaviku i učenicima, ili ponekad nastupa na regionalnom ili državnom natjecanju).

10.7. Individualno i kooperativno učenje u projektnoj nastavi

Prije konkretizacije didaktičkih i pedagoških okolnosti primjene projektne nastave valja podsjetiti još na neke spoznaje iz područja psihologije učenja i didaktike kao pedagoške discipline koja proučava ciljeve, uvjete i rezultate učenja u nastavi i školi. Učenje uvijek podrazumijeva individualnu aktivnost. Ako se izuzme informalno (prirodno) učenje, nema efikasnoga učenja bez *namjere* i *aktivnosti* određene osobe. Većinu kompetencija važnih za rad i život stječe neka osoba individualnim aktivnostima. To podrazumijeva određena iskustva pa, iako se u teorijama učenja ističe tzv. *iskustveno učenje*, svako učenje uključuje stanovito iskustvo.

Međutim, za radne i životne funkcije važne su i kompetencije koje podrazumijevaju uzajamno pomaganje, odnosno sudjelovanje većega broja subjekata u obavljanju nekih poslova. Podsjećamo na neke kvalitete osobe koje dolaze do izražaja prilikom timskoga obavljanja određenih poslova: spremnost za suradničke aktivnosti (kooperativnost), razumijevanje (empatija) za osobine suradnika (razumijevanje osobne jednadžbe suradnika: sporost, brzina, spretnost, snaga, ideje, skromnost, egocentrizam…). Tu je važno i poštivanje razlika među članovima suradničkoga tima (vjerskih, nacionalnih, kulturnih i drugih svjetonazornih obilježja suradnika, te njihovih stavova, uvjerenja, emocionalne zrelosti, emocionalne inteligencije). Sve nabrojene osobine mogu se učenjem razvijati, a spadaju, prema Bloomovoj taksonomiji, u kognitivno i afektivno područje razvoja.

Roger Johnson 1999. godine (prema: *Marzano, 2006*, *str. 92.*) ističe pet elemenata koji su važni za određenje kooperativnoga učenja:

- Pozitivna međuovisnost (osjećaj da smo zajedno pod svaku cijenu);
- Neposredna poticajna interakcija / lice-u-lice (jedni drugima pomažu u učenju, pozdravljajući uspjeh i trud);
- Individualna i skupna odgovornost (svatko od nas mora pridonijeti postizanju ciljeva skupine);

- Umijeća i sposobnosti u međuljudskim odnosima i unutar malih skupina (ko munikacija, povjerenje, vodstvo, odlučivanje i rješavanje sukoba);
- Skupna obrada (razmišljanje o tome koliko dobro radi tim i kako bi mogao još bolje funkcionirati.

Iznimno je važno u timskim projektima dobro odrediti i jasno definirati uloge svakoga člana tima. To poglavito vrijedi ako je riječ o timskim (zajedničkim) nastavnim projektima. Tako će svaki učenik uvidjeti da bez njegova osobnoga angažiranja i uspješnoga izvršavanja dogovorenoga zadatka nema uspjeha skupine, odnosno ne može se uspješno ostvariti planirani projekt. Moguće su različite uloge članova projektnoga tima u nastavnim projektima. Marzano i suradnici (*2006*, *str. 97.*) spominju sljedeće uloge: zapisničar, pisac rezimea, stručni savjetnik, istraživač. Moguće su i uloge koordinatora, glasnogovornika, istraživača informacija, crtača, pretraživača interneta itd.

10.8. Što i kako ocjenjivati u projektnoj nastavi

U nastavi i školi ništa se ne događa (ili ne radi) bez jasno određenih ciljeva. Za sve aktivnosti potrebno je odrediti uloge i zadatke koje trebaju obaviti učenici i nastavnici. To znači da treba konkretizirati (i/ili operacionalizirati ciljeve), napraviti plan djelovanja, izvršiti plan te obaviti procjenu aktivnosti (procesa) i rezultata projektne (nastavne) aktivnosti.

Pitanje postavljeno ovdje uključuje i pitanje što i kako treba pratiti tijekom projektnih aktivnosti? Zatim, treba odgovoriti na pitanja koja se odnose na procjenu rezultata projektnih aktivnosti. Tu je i pitanje procjene individualnih aktivnosti i postignuća svakoga učenika, pa zatim zajednički rezultat skupine. Tu su i pitanja dokimoloških rješenja za to ocjenjivanje: osloniti se na postojeće dokimološke skale ili se prikloniti analitičkomu opisnom praćenju i ocjenjivanju?

Odgovori na prethodna pitanja uvjetovani su ciljevima koje smo postavili prije izbora ove didaktičke strategije.

Podsjećamo da smo kao ciljeve projektne nastave istaknuli određene kompetencije: kooperativnost, komunikativnost, toleranciju, samostalnost, sposobnost koordiniranja rada drugih itd.

Već smo upozorili da mnogim nastavnicima predstavlja poteškoću pitanje o tome što i kako pratiti i ocjenjivati tijekom ili na kraju rada na projektu. Što pratiti i ocjenjivati prilikom individualnoga rada na projektu? Što pratiti i procjenjivati prilikom rada u paru, a što prilikom izvršavanja projektnoga zadatka u skupini od tri, četiri ili pet članova?

Najčešća pogrješka u traženju odgovora na ova pitanja jest oslanjanje na tradicionalnu skalu od pet stupnjeva kojom se koristimo za ocjenjivanje uspješnosti u kognitivnom području, odnosno oslanjanje na didaktičke paradigme na kojima počiva nastava usmjerena na nastavnika. U projektnim aktivnostima i rezultatu traže se često samo elementi intelektualnih aktivnosti i rezultati (što učenik zna?). Zaboravlja se pritom da projektna nastava (scenariji) nisu organizirani radi učenja informacija, ili stjecanja znanja (odnosno samo radi stjecanja znanja!), nego i radi stjecanja spominjanih drugih kompetencija. Ako smo toga svjesni, onda valja analizirati i procjenjivati proces i rezultat aktivnosti pojedinaca i skupine tijekom nekoga projekta. Za procjenjivanje procesa, individualnih i skupnih aktivnosti te postignutoga rezultata pogodne su raznovrsne *chek* [ček] liste!

Donosimo ovdje kao ideju dvije jednostavne *ček-liste* koje mogu poslužiti za praćenje individualnih aktivnosti u nekom projektu te jednu za procjenjivanje skupine kao subjekta koji radi na projektu. Priloženim *ček-listama* mogu se koristiti nastavnici, a mogu i učenici (samoocjenjivanje). Izrađene analize uz pomoć takvih *ček-lista* mogu poslužiti za opisno praćenje i ocjenjivanje svakoga učenika, zatim kao oslonac za izbor pedagoških postupaka koje će poduzeti nastavnici za poboljšanje individualnih crta konkretnih učenika ili poboljšanje ukupnoga razredno-nastavnoga ozračja (pedagoška terapija). Zapravo, zaključujemo da nastavni projekt može poslužiti i kao sredstvo za pedagošku dijagnozu (mogućnosti i uspjeha), te kao sredstvo za pedagoško djelovanje (ostvarivanje pedagoških ciljeva). Ako nastavnici uoče da neki učenik tijekom projektnih aktivnosti pokazuje asocijalno ponašanje (agresivnost, egocentričnost, nespretnost u socijalnoj komunikaciji), pokušat će dodjeljivanjem prikladnih uloga ili zadataka u projektnom timu djelovati na zajedničko radno ozračje, ali i s jasnim namjerama da se utječe na promjenu nečijega individualnoga ponašanja. To je teško procjenjivati klasičnim skalama ocjenjivanja koje su nastale u vrijeme dominacije didaktičke intelektualističke orijentacije (paradigme). Od tada je mnogo toga didaktika i psihologija ponudila kao spoznaje i praktična rješenja, ali iz područja dokimologije rabi se uglavnom neprikladan mjerni pokazatelj (skala)!

Tab. 10.8.1.
(Pr)ocjenjivanje individualnih aktivnosti i rezultata projektne nastave

STUPANJ ISTICANJA U NEKIM KVALITETAMA			
	ISTIČE SE	ZADOVOLJAVA	NEDOVOLJNO
interes, motivacija			
suradnja			
vlastita inicijativa			
snošljivost na razlike suradnika			
solidarnost			
samostalnost			
stvaranje novih ideja			
ustrajnost, marljivost			
organizacijske sposobnosti			
odgovornost i ozbiljnost			

Tab. 10.8.2.
Aktivnost i uspjeh grupe

OSOBINE, KVALITETE, USPJEH	ISTIČE SE	ZADOVOLJAVA	NEDOVOLJNO
suradnja – grupa kao cjelina			
prihvatljivo rješavanje sukoba			
radno ozračje			
rješenje (proizvod) kao rezultat timskog rada			

10.9. Uloga drugih odraslih osoba (roditelji, zaposlenici škole)

Sasvim je jasno da se u svim varijantama nastave usmjerene na učenike bitno mijenjaju uloge glavnih subjekata koji u tome sudjeluju – učenika i nastavnika. Sve nastavne aktivnosti organiziraju se na drugoj didaktičkoj paradigmi. Tradicionalna je didaktika, kako je rečeno i prikazano, u pravilu pisana iz perspektive nastavnika. Naime u tim su didaktičkim teorijama i praktičnim uputama uglavnom opisivane aktivnosti nastavnika. Tu su upute o tome što i kako treba raditi nastavnik. Podrazumijevalo se da učenici trebaju učiti, a to su mogli ako su sjedili, slušali i gledali ono što nastavnik pokazuje, objašnjava, priča.

Projektna nastava temelji se na drukčijoj didaktici, odnosno drukčijoj didaktičkoj paradigmi. U njoj su potrebna znanstvena objašnjenja i upute za učenikove aktivnosti, a nastavni proces se prikazuje i objašnjava kao zajednički rad nastavnika i učenika. Nisu nevažne i uloge koje uz učeničko učenje imaju roditelji i drugi djelatnici škole. Roditelji prate i pomažu sve aktivnosti svoje djece. Oni kontroliraju, savjetuju i pomažu učenje. A dio učenja za potrebe škole, odnosno ono učenje koje je usmjeravano od strane nastavnika i drugih djelatnika škole, događa se kod kuće.

Kad se organiziraju projektne aktivnosti u školi, u okviru izvedbenoga programa razreda ili škole, svoje uloge trebaju odraditi i drugi djelatnici škole, od školskih domara i čistačica, do stručnih suradnika i administrativnih osoba. Za projekte je potrebno naručiti i kupiti određeni materijal i alat, a pri izvođenju nekih aktivnosti potrebna je pomoć i nadzor odraslih osoba. Dakle svaki djelatnik škole mora očekivati povremene uloge u okviru planiranih nastavnih i školskih projekata. Djeca sa skromnim iskustvima i predznanjem, a često i skromnim fizičkim snagama, često trebaju pomoć odraslih. Konačno, čitav život je jedno veliko zajedničko događanje djece i odraslih.

10.10. Oblici predstavljanja projekata

Kao rezultat aktivnosti učenika i nastavnika (ponekad i roditelja) nastaju razni rezultati ili proizvodi. Pritom valja upozoriti na rezultate koji su vidljivi i koji se mogu drugima pokazati, ali i rezultati koje nitko ne može vidjeti, koji se ne mogu pokazati, ali koji su za sudionike projektne nastave često mnogo važniji i vrjedniji od onoga što se vidi. To je ono što se osjeća ili što se nosi sa sobom u život u obliku iskustva, vrjednota, kompetencija, i koji će biti od velike koristi pri rješavanju različitih životnih problema. O tim rezultatima (ciljevima) projektne nastave prethodno smo dovoljno napisali. Sad je potrebno još opisati i načine na koje učenici prikazuju konkretne rezultate nekoga nastavnog projekta.

Ukoliko škola ili razred njeguje praksu individualnih projekata (individualnoga projektnog učenja), onda je najprikladnije za predstavljanje rezultata takva učenja odrediti (planirati) posebne nastavne sate ili dane (Projektni dan!). Svi će učenici taj dan imati prigodu, prostor i vrijeme za prikaz vlastitih rezultata. Neki će učenik pripremiti plakat, neki videoprezentaciju, a neki će pred drugim učenicima izvoditi pokuse, prikazivati funkcioniranje izrađenih predmeta ili uređaja.

Kako danas postoje razni oblici videozapisivanja događanja, nije problem osigurati snimanje svake individualne projektne aktivnosti u razredu i školi te na jednom CD-u složiti fotoalbum projektnih rezultata. Dalje, isti se ti digitalni zapisi mogu lako ispisati na papiru te urediti zidne novine koje će barem jedan mjesec ili nekoliko dana stajati u razredu i omogućiti učenicima da se okupljaju pred tim videozapisima i da komentiraju ono što su vidjeli, pokazivali ili naučili.

Za trajniju uspomenu na taj projektni dan ili razredna projektna događanja stoje nam razredne novine ili knjiga razrednih projekata. Malo poduzetniji nastavnici i učenici umnožit će takve razredne novine ili projektne knjige za svakoga učenika.

U jednoj su srednjoj školi odredili cijeli dan za predstavljanje aktivnosti kojima se učenici bave u izvanškolsko vrijeme. Naravno, tom prigodom u školu su došli brojni prijatelji s kojima učenici provode slobodno izvanškolsko vrijeme koji su pomogli u predstavljanju tih aktivnosti (instruktori plesa, izviđački instruktori, karate i judo majstori, glazbenici, stručnjaci za razna tehnička područja). Učenici su zaključili da uz redovitu i obvezatnu školu svi oni sudjeluju u jednoj alternativnoj školi u kojoj stječu za život važne kompetencije.

Lista ideja i oblika predstavljanja rezultata projektnih aktivnosti nije time iscrpljena. Osim danâ projektne nastave, razredne prezentacije, simulacije neke stručne konferencije, zidnih novina, CD-a, DVD-a, plakata, školskih novina, razrednih novina, knjiga razrednih projekata, tu su još i razne priredbe, zatim regionalne i državne smotre, web stranice, scenski nastupi.

Povremeno škole mogu tiskati posebne knjige projektnih školskih događanja (v. npr. *Podravec, 2003*). Dio tih događanja može biti pokazan i u obliku fotogalerije na školskoj web stranici, a svi video ili multimedijski proizvodi mogu biti poslani učenicima neke suradničke škole kako bi se mogli uspoređivati rezultati projektnih aktivnosti.

Ukratko, projektna nastava može u znatnoj mjeri obogatiti i oplemeniti osnovni didaktički model koji stoji u osnovi organizacije svake škole i nastave: razredno-predmetno-satni sustav.

10.11. Razrednik i razredni projekti

Učiteljice i učitelji razredne i predmetne nastave imaju velike mogućnosti za ostvarivanje kratkih i jednostavnih projekata koji se odnose na praktični rad u učionici, u školskom dvorištu ili u mjestu gdje škola djeluje. Ti projekti mogu biti povezani s programom nekoga nastavnog predmeta, ali najčešće nisu ni u kakvoj vezi. Neki od tih projekata mogu trajati jedan sat, ili više dana tijekom godine.

Učitelji razredne nastave obavljaju i dužnost *razrednika*, odnosno učitelja koji nije zadužen samo za izvođenje nastave iz nekoliko nastavnih predmeta, nego i za skrb o ukupnom razredno-nastavnom ozračju te o zadovoljavanju razvojnih potreba svakoga člana razrednoga kolektiva (zajednice). Nastavnici predmetne nastave često preuzimaju uloge razrednika, odnosno nastavnika koji je zadužen za vođenje određenoga razrednog odjela. Za osiguravanje uvjeta i organiziranje pedagoških situacija koje će pridonijeti zadovoljavanju razvojnih potreba učenika svih stupnjeva školovanja korisno je organizirati razne nastavne projekte. Izvršitelji takvih projekata mogu biti pojedinci, parovi, skupine ili čitav razredni odjel. Evo ideja za neke razredne projekte:

Pomozimo prijatelju/prijateljici
Dopisivanje i suradnja
Upoznajmo život invalida
Upoznajmo život slijepih
Skrb o starijim osobama
Uređenje spomenika kulture
Stari zanati
Što su jele naše bake i djedovi
Što su slušali od glazbe naši roditelji?
Oslikajmo ogradu u našem dvorištu
Oslikajmo zid naše škole
Biramo ime za naš razred
Biramo himnu našega razreda
Birajmo vic tjedna
Top lista slušane glazbe u našemu razredu
Razredna web stranica
Razredni cvijetnjak
Istražujemo poštivanje ljudskih prava i dužnosti
Ekološki projekti
Razredne novine

(Više o idejama za neke razredne projekte u knjizi *Spajić-Vrkaš, Stričević, Maleš & Matijević, 2004*).

Trajanje projekta ovisit će o motivaciji i postavljenim ciljevima (npr. sat posvećen invalidima ili slijepim osobama ili pripremanje i objavljivanje top liste slušane glazbe ili uređivanja razredne web stranice tijekom cijele školske godine). Vrijeme za ostvarivanje projekata iznimno je fleksibilno (prije ili poslije nastave, u vrijeme vikenda, u vrijeme sata razrednoga nastavnika, u vrijeme školskih odmora itd.).

Rad s razrednom zajednicom (kolektivom) iznimno je važan pedagoški zadatak i kao takav treba predstavljati čast za svakoga nastavnika bez obzira na kojemu stupnju školovanja radili. Tomu poslu treba pristupiti krajnje ozbiljno, odgovorno i planski. U planiranju projekata i aktivnosti u programu rada razredne zajednice mogu pomoći pedagozi, psiholozi, defektolozi i psihijatri. Razredni nastavici (ili razrednici) koji se ne osjećaju dovoljno pedagoški pripremljeni za ovaj iznimno složen pedagoški posao trebaju (ili mogu) nakon upoznavanja svakoga pojedinca i razrednog odjela kao zajednice zatražiti dodatne konzultacije od stručnjaka, odnosno stručnih suradnika.

Spomenuti i prikazani razredni projekti mogu znatno pridonijeti poboljšanju razredno-nastavnoga ozračja, a time i ukupnoga uspjeha razrednog odjela i svakoga pojedinca. Nije moguće izraditi jedinstveni program za sve razredne zajednice bilo koje škole ili razreda nego se u različitim priručnicima mogu tek naznačiti smjernice za programiranje i izbor strategija rada (v. *Bognar, 2001*; *Ivanek, 2003*; *Makarenko, 1947*; *Nelsen, 2001*; *Peko* & *Sablić, 2004*; *Spajić-Vrkaš, Stričević, Maleš* & *Matijević, 2004*). Program aktivnosti neke razredne zajednice treba biti kreativan «proizvod» svih učenica i učenika uz suradnju razrednoga nastavnika.

Prilog 10.12.1.

PRIVATNA VJEŽBOVNA TVRTKA U EKONOMSKOJ ŠKOLI

Sudionici

Svi učenici jednog razreda privatne srednje ekonomske škole

Trajanje projekta

Tijekom četiri godine školovanja

Svrha

Omogućiti učenicima srednje ekonomske škole iskustveno, aktivno, problemsko i projektno učenje radi stjecanja znanja i kompetencija potrebnih u budućem zanimanju.

Posebna pozornost osvećuje se problemskom i iskustvenom učenju u Privatnoj srednjoj ekonomskoj školi Katarina Zrinski u Zagrebu.

Opis aktivnosti

Poseban oblik problemskog i projektnog učenja predstavlja privatna vježbovna tvrtka.

Svaki učenik na početku svoga školovanja u prvome razredu otvara svoju vlastitu privatnu vježbovnu tvrtku (PVT) pri PVT sudu. Prolaskom kroz prva poglavlja osnovnih ekonomskih pravila i procesa poslovanja, učenik sva ta znanja primjenjuje i na svojoj vlastitoj tvrtci.

Učenik tijekom cijelog školovanja, uz usvajanje teoretskih znanja i razumijevanja ekonomskih procesa, ima mogućnost sva novostečena znanja objediniti i preispitati kroz pravo poslovanje i rad sa svojom tvrtkom preko PVT banke.

Velike tvrtke mogu mlade prihvatiti na posao kao pripravnike te zadužiti iskusnije zaposlenike da s njima nekoliko mjeseci ili godinu dana rade uvodeći ih u posao koji trebaju obavljati za tu veliku tvrtku. Male tvrtke u Hrvatskoj ne mogu prihvatiti takvo rješenje. Mali poduzetnik s pet do dvadeset zaposlenika nema potrebnoga vremena, kao ni znanja, za uvođenje takvog pripravnika u rad.

Postavljeni cilj nastavnoga projekta PVT-a, kao posebnog oblika problemske nastave, jest osposobiti učenika da ovlada vještinama i kompetencijama koje će

mu omogućiti samostalno upravljanje malom, srednjom tvrtkom ili obrtom. Dakle pripremiti mladog poslovnog čovjeka za posao.
Minimalno tjedno bavljenje vlastitom tvrtkom u vrijeme školovanja iznosi oko tri nastavna sata.

Evo naziva nekih PVT iz školske godine 1999./2000.: Zagreb Petrol d.o.o.; Sport As d.o.o.; Stolarija Đurđević d.o.o.; A-sigurnost d.o.o.

Program se ostvaruje u razredu s najviše 18 učenika, s mentorskim pristupom radu, temeljen na problemskoj nastavi.

Rješavanje poslovnih problema tvrtke usklađeno je s ostvarivanjem programa ostalih nastavnih predmeta.

Na početku prvog razreda učenici, uz pomoć mentora, utvrđuju i razrađuju vlastitu poduzetničku ideju. Na temelju tako razrađene ideje osniva se učenička tvrtka za vježbu. Učenik postaje njezin direktor. Kako učenici stječu znanja iz ekonomskih i neekonomskih predmeta, tako dobivaju složenije poslovne probleme, proizišle iz prakse, koje potom rješavaju.

Predmetni nastavnik mora biti mentor. Svaki učenik vodi svoju tvrtku na originalnoj poslovnoj dokumentaciji propisanoj od nadležnih organa uprave.

Knjigovodstvo se vodi na računalu. Točnost provjerava i ocjenjuje nastavnik iz knjigovodstva.

Rješavanje poslovnih problema na taj način korespondira sa svim ostalim nastavnim predmetima, koji se nužno moraju otvoriti radi međusobne komunikacije i prilagođivati svoje izvedbene planove postavljenomu cilju.

[Autor ideje – osnivač Privatne srednje ekonomske škole Katarina Zrinski u Zagrebu Vitomir Tafra]

Prilog 10.12.2.
ŠKOLSKA TVRTKA BIELEFELD – PODUZETNIŠTVO

Na web stranici poznate alternativne škole Laborschule, koja je ujedno i vježbaonica Sveučilišta u Bielefeldu, stoji promidžbeni oglas i link do tvrtke koju su osnovali učenici. Promidžbeni tekst glasi:

Mi smo učenici Laborschule Bielefeld. U vrijeme jednog projektnog tjedna nas četvero učenika pristupilo je osnivanju učeničke tvrtke koja nosi ime Čišćenje cipela. *Zadali smo si zadatak čistiti cipele kako bismo prikupili nešto novaca, da otiđemo zajedno, primjerice na kolače, ili za neke druge osobne protrebe.*
Prigodom čišćenja cipela nosimo odjeću koju je za nas izradila i donirala Sara Lee. Mi kupujemo, osim toga, kreme za cipele i torbe koje se proizvode na Filipinima.

[*http://www.uni-bielefeld.de/LS/laborschule_neu/schuelerfirma.html* . 01. 11. 2010.]

Prilog 10.12.3.
RAZREDNE NOVINE

Svrha

Više je valjanih razloga za izradu razrednih novina. Mnoge škole pripremaju i tiskaju jedan ili dva broja školskih novina godišnje, ali u njima sudjeluje manji broj učenika i učenica. Stoga se javlja potreba za razrednim novinama u kojima sudjeluju svi učenici i učenice jednog razreda. Kada se učenici i nastavnici odluče za to, oni zapravo ulaze u jedan vrlo ozbiljan projekt koji traži ozbiljan dogovor, podjelu radnih zadataka, pridržavanje dogovorenih pravila i rokova, a na kraju pruža mogućnost da se svi okupe oko zajedničkog proizvoda.

Opis aktivnosti

Pripremne radnje trebaju obuhvatiti dogovor o opsegu i pravilima koja vrijede za sve. Tu je važno pitanje izbora imena lista. Dobro je da nastavnik/nastavnica osigura da se na demokratski način sudjeluje u tom procesu.

Nakon izbora imena lista na isti se način može odabrati boja naslovne stranice, koju učenici i učenice mogu prenijeti i na majice koje će nositi na športskim susretima ili zajedničkim izletima u prirodu. Jedan sat likovne kulture može biti posvećen ilustriranju naslovne stranice. Važno je da svi imaju prilike iznijeti svoje ideje. Najzanimljiviji prijedlog (npr. zaštitnog znaka ili grba) kasnije se doradi i pripremi za tisak.

Ovisno o ciljevima koji se žele postići razrednim novinama, može se svakom/svakoj učeniku i učenici dati list papira formata A4 da na njemu napiše ili nacrta što želi. Istodobno se odabire odgovarajuća ilustracija za naslovnu stranicu, na kojoj treba napisati ime lista, razred i datum, odnosno školsku godinu. Ispod naslovnice trebaju se upisati imena svih učenika i učenica. Novine se na kraju stave u plastični omot s metalnim uvezom. Ostavljaju se u učionici ili nose kući na dan-dva, kako bi ih učenici i učenice čitali zajedno s roditeljima. Razredne novine omogućuju roditeljima da upoznaju i usporede pisanje ili crtanje svoje djece.

Osim novina toga tipa, mogu se prirediti tematske novine (npr. na temu Prijateljstvo, Volimo prirodu, Sloboda, Božićni blagdani, Suradnja, Ljubav itd.) ili osigurati raznovrsne priloge, npr. stranice učeničkog humora, dječje komercijalne oglase, prazne stranice za poruke čitatelja, stranice s porukama roditeljima, ali i prazne stranice za roditeljske poruke učenicima i učenicama itd. Nastavnik ravnopravno sudjeluje u pripremi lista. Nije dobro da se

ispravljaju učenički prilozi, jer svako pretjerano upozoravanje na pogrješke sputava kreativnost.

Dosadašnja iskustva s razrednim novinama pokazuju da taj projekt mobilizira sve i da pridonosi integraciji reazrednog kolektiva. Djeca predlažu, raspravljaju, surađuju, identificiraju se s imenom i bojom lista itd. U nekim slučajevima imena listova zamijene brojeve razreda (npr. Leptiri, Mravi, Graditelji, Istraživači, umjesto II.a, Ivc, I.d itd.).

Napomene

U trećem i četvrtom razredu učenici i učenice već mogu vježbati pripremu ozbiljnih priloga, kao što su razgovori sa zanimljivim osobama, male reportaže, izvješća o događanjima u školi ili mjestu, male igre, anegdote iz školskoga života, rezultati nekih zajedničkih ili individualnih istraživačkih projekata, grafičke kreacije, izabrane priče na lokalnom dijalektu, tekstovi popularnih pjesama te mnoštvo drugih priloga koji se mogu naći i u »ozbiljnim« novinama.

Zbog straha od kritičkog suda javnosti neki se nastavnici teško upuštaju u takve projekte. Stoga ovdje treba još jednom naglasiti da pri izdavanju novina nije u prvome planu rezultat, nego proces, odnosno događanja koja prate takav projekt i koja ostavljaju duboke tragove u razvoju i socijalizaciji svakog učenika.

Prilog 10.12.4.
BIRAMO IME NAŠEG RAZREDA

Svrha

Ovo je zanimljiv i koristan projekt za sve razrede osnovne i srednje škole.

Ostvarivanje toga projekta unosi dinamičnost i duhovitost u razrednu zajednicu, potiče zajedništvo i snošljivost (toleranciju), razvija osjećaj pripadnosti i sigurnosti. Zato je ovom projektu potrebno posvetiti odgovarajuću pedagošku i organizacijsku pozornost. Izboru imena najbolje je pristupiti dva tjedna nakon početka školske godine, dok se socijalni odnosi u razrednom odjelu koliko-toliko ustale. Odluka o početku kampanje za izbor imena uvjetovat će i zajednički (su)život učenika unutar razrednog odjela (ovisno o tome je li riječ o učenicima koji su prvi put zajedno ili učenicima koji su već više školskih godina u približno istome sastavu).

U ovome »političkom« projektu važno je sudjelovanje svih članova razredne zajednice. Dakle svi mogu predlagati ime i svi sudjeluju u izboru. Tu se uvježbava i politička kultura.

Kako izvesti predlaganje i izbor imena?

Opis aktivnosti

Dva-tri dana unaprijed možemo najaviti taj događaj i pozvati učenike da razmisle o prijedlogu te da se međusobno konzultiraju (može se javiti i neka vrsta političkog agitiranja za pojedini prijedlog). Možemo na zidni pano staviti prazan list s pozivom učenicima da napišu prijedloge za ime razreda. Na dan prvog biranja svaki učenik dobije prazan listić na koji može napisati (anonimno) neko od predloženih imena sa zidnog panoa. Unaprijed se planira najmanje dva do tri kruga tajnoga glasovanja. Malo razredno povjerenstvo pažljivo će otvoriti listiće s glasovima za predloženo ime i ispisati na školsku ploču sve prijedloge koji imaju jedan ili više glasova. Unaprijed je objavljeno da će u drugi krug za glasovanje ići tri ili četiri prijedloga koji u prvom krugu imaju najviše glasova. Nakon prvog kruga s ploče se brišu svi prijedlozi koji nisu ušli u drugi krug. Dalje ostaju tri najčešće birana (odnosno četiri najčešće birana; četvrti se uzima ako ima isti broj glasova kao i treći). U trećem krugu svaki učenik dobiva ponovo prazan listić na koji treba napisati samo jedan od prijedloga koji je ostao nakon drugog kruga. Rijetko je potreban i četvrti krug glasovanja. Ponekad se učenici ne uspijevaju složiti na jednom satu s razrednim nastavnikom/nastavnicom pa se glasovanje nastavlja na sljedećem satu.

Važna napomena

Budući da je nastava zajednički rad nastavnika i učenika, u glasovanju sudjeluju i razredni nastavnici. Njihov glas (tajni) vrijedi kao i glas svakog učenika.

U vrijeme tzv. primarnog obrazovanja učiteljice / učitelji mogu preporučiti neke kriterije za predlaganje ili sudjelovati u predlaganju. Tako u listu mogu ubaciti imena nekih likova iz lektire ili crtanih filmova, ili imena biljaka ili životinja (npr. aligatori, slonovi, medvjedi, vjeverice, sokolovi, tigrovi itd.). Osobna iskustva pokazuju da su odrasliji učenici i studenti izuzetno inventivni u traženju originalnih imena za svoju razrednu zajednicu (npr. Treća smjena, Točno u podne, Ljepotice i zvijer, Poštujte naše znakove, Alibaba i četrdeset hajdučica, Družba malog Mate, Arcadia itd.)

U skladu s izabranim imenom razrednog odjela objavljuje se natječaj za izbor boje razreda, izbor himne razreda, izbor grba razreda (ili zaštitni znak, maskota i sl.). Izabrano znakovlje (boja, grb, himna) koriste se prigodom školskih natjecanja, odlazaka na izlet, primanja drugih razreda u goste. Mogu se izraditi amblemi na majicama koje će svi nositi na dan škole, ili prigodom navijanja za svoju športsku ekipu (moža i za dan razreda – zašto ne?).

Sve prikazane aktivnosti znatno će pridonijeti jačanju osjećaja zajedništva te zadovoljavanja potreba za pripadanjem i sigurnošću. Naime svaki će učenik sudjelovati u svim aktivnostima i tako stjecati (jačati) osjećaj da pripada toj zajednici te da ga svi drugi trebaju.

Prilog 10.12.5.
SURADNJA S DRUGIM RAZREDIMA

Svrha
Poticanje suradnje, odgoj za toleranciju, razumijevanje, stjecanje prijateljstava

Sudionici
Učenici bilo kojeg razreda

Vrsta
Timski razredni projekt

Trajanje
Jedna školska godina (može i više školskih godina)

Opis aktivnosti
Učenici dvaju razrednih odjela iz različitih škola donose odluku o međusobnom dopisivanju (razmjeni informacija). U mlađim razredima korisno je da svaki učenik ima u suradničkom odjelu osobu kojoj osobno piše poruke, ali kako broj učenika u razrednim odjelima obično nije isti, neki će učenici pisati i više pisama (poruka). Intenzitet slanja pisama ili paketa ovisi o uzrastu i motivaciji. Sadržaj dopisivanja može u početku biti upoznavanje razrednog odjela, škole i mjesta u kojemu škola djeluje. Zatim ta suradnja može prerasti u zajedničke nastavne projekte (tematske).

Napomena
Danas se ovakvi projekti mogu organizirati i *online*, odnosno svaki razred izradi svoju web stranicu, organizira se dopisivanje pojedinačnom ili razrednom e-poštom. Kod nekih projekata učenici se mogu koristiti i mobilnim telefonima. Ovaj je projekt moguće dopuniti različitim međurazrednim susretima (međusobni posjeti, zajednički izleti ili ekskurzije), zajedničke humanitarne aktivnosti itd.).

10.13.

Ukratko

Pitanja su: Zašto organizirati projektnu nastavu? Koje ciljeve možemo ostvariti projektnom nastavom? Koje posebnosti prate organiziranje takve nastave? Koje su uloge glavnih subjekata nastavnoga procesa? Što treba i kako pratiti i ocjenjivati u takvoj nastavi? Na koji način se mogu pokazati (prikazati) rezultati projektne nastave?

Projektna nastava organizira se radi ostvarivanja onih ciljeva učenja koji se ne mogu postići drugim nastavnim strategijama i metodama (npr. suradničke i poduzetničke kompetencije, samostalnost, inovativnost, upornost uz timski rad i sl.). U takvoj nastavi od učenika se očekuju raznovrsne aktivnosti (praktične, senzorne, izražajne, intelektualne, kreativne). Projektna nastava omogućuje prevladavanje nedostataka tradicionalne nastave i razredno-predmetno-satnoga sustava. Rezultate projektne nastave teško je vrjednovati skalom ocjena od 1 do 5, odnosno dokimološkim modelom koji je primjeren drugim nastavnim strategijama i ishodima učenja.

Posebno zahtjevni projekti koji se godinama njeguju u školama jesu učenička vježbovna tvrtka, školski vrtovi i voćnjaci te učeničke zadruge. U takvim višegodišnjim projektima mnogi su stjecali za život važne kompetencije. Nastavnički fakulteti još uvijek nedovoljno rade na stjecanju nastavničkih kompetencija važnih za vođenje takvih zahtjevnih školskih projekata. Zato u programima za cjeloživotno usavršavanje svih nastavnika treba posvetiti pozornost stjecanju kompetencija za organiziranje projektne nastave.

Svakako možemo zaključiti da bismo teško mogli ostvariti (ili ostvarivati) važne pedagoške ciljeve bez raznovrsnih individiualnih i skupnih, razrednih ili školskih projekata. Ponekad zaboravljamo na pedagoške vrijednosti tih oblika nastavnih aktivnosti pa će možda ovaj tekst i prikazani primjeri mnoge potaknuti na razmišljanje i akciju radi mijenjanja nastavne svakodnevice.

Ključni pojmovi

projektna nastava, *projektno učenje*, *skupni projekti*, *razredni projekti*, *individualni projekti*, *školski projekti*, *suradnja*, *poduzetništvo*

Za znatiželjne

O ovoj temi korisno je pročitati radove:

- Marzano, R. J. (2006). *Nastavne strategije: kako primijeniti devet najuspješnijih nastavnih strategija*. Zagreb: Educa.
- Spajić-Vrkaš, V., Stričević, I., Maleš & D. Matijević, M. (2004). *Poučavati prava i slobode: Priručnik za učitelje osnovne škole*. Zagreb: Filozofski fakultet, Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo.

11.

NASTAVNI MEDIJI I OBRAZOVNA SREDINA

Pojmovna određenja
Metodički i didaktički kriteriji za izbor
Udžbenik u novom medijskom okružju
Nastava i učenje na daljinu
Obrazovna sredina
Prilozi
Ukratko / Ključni pojmovi / Za znatiželjne

Živimo u novome, bitno drukčijem (multi)medijskome okruženju od onoga u kojemu je živio Jan Amos Komenský (1592. – 1670.), idejni tvorac i prvi didaktičar koji je sustavno objasnio razredno-predmetno-satni sustav. U to doba, kad je živio i radio, on je osim prirode koja ga je okruživala od svih medija imao samo knjige. Što bi Komenský preporučio danas kad bi vidio sve medije kojima raspolažu škole, nastavnici i učenici? Kako bi izgledala nastava uza sve te medije? Nameću nam se brojna pitanja na koja znanosti o učenju i nastavi trebaju ponuditi znanstvena objašnjenja, odnosno teorije.

11.1. Pojmovna određenja

U novijoj didaktičkoj i metodičkoj literaturi susrećemo više pojmova koji su nastali kao rezultat informatičke revolucije u zadnjih tridesetak godina. Takvi su npr. pojmovi *medij*, *multimedij*(a), e-*učenje*, *nastava na daljinu*, *hipermedijska obrazovna tehnologija* itd. Pod utjecajem literature iz anglosaksonskoga svijeta učestala je i uporaba sintagme *nastavna (obrazovna) tehnologija*. Ti pojmovi omogućuju i ponudu boljih (kvalitetnijih i korisnijih) znanstvenih objašnjenja za procese učenja i nastave od onih koje je nudila tradicionalna didaktika iz vremena prije pojave novih medija. Podsjećamo da se učenje događa tijekom cijeloga čovjekova života na svim mjestima gdje on boravi i radi (cjeloživotno učenje), a nastava se odvija samo u vrijeme školovanja.

Medij (lat. *medius* – srednji, u sredini; engl. *medium* – sredina, posrednik, vodič, sredstvo, posredstvo) u komunikologiji označuje svako sredstvo koje omogućuje čuvanje i prijenos informacija ili kakvih podataka. Kako i čovjek može čuvati, obrađivati i prenositi informacije, i on (dakle i nastavnik) može biti smatran medijem. Zato se u stručnoj terminologiji i susreću pojmovi *personalni* i *apersonalni* mediji, kao jedna od najjednostavnijih podjela medija. Na listi apersonalnih medija moraju se svakako naći udžbenici, televizija, računala, internet i svi drugi digitalni mediji (više o medijima u *Bognar* & *Matijević*, *2005*).

Svi raspoloživi mediji mogu djelovati pojedinačno (samostalno) i udruženo (ujedinjeno), npr. čovjek + tekst ili čovjek + tekst + fotografija... Tako dolazimo do pojma i fenomena multimedijalnosti (koji treba razlikovati od pojma multimedij!). Pojam *multimedijalnost* u komunikologiji i multimedijskoj didaktici označuje situacije kada se dva ili više medija međusobno dopunjuju i obogaćuju u djelovanju. Dakle ne može se svaka kombinacija dvaju ili više medija nazvati multimedijalnost! Nespretno izabrani i kombinirani mediji ponekad više jedan drugomu smetaju nego što se dopunjuju u djelovanju!

Multimedijalnost smo kao takvu susretali i u tradicionalnoj nastavi, prije pojave suvremenih informatičkih medija. Pojavom računala, prije svega nakon

pojave osobnih računala, pojavljuju se mnogo veće mogućnosti organizacije multimedijskog predstavljanja pojava i procesa te obogaćivanja nastavnoga procesa i procesa učenja novom multimedijskom podrškom.

U vrijeme kada svaki učenik ima u rukama moćan mobilni telefon s mogućnostima snimanja fotografija i filmskih zapisa, snimanja i reprodukcije zvuka, slanja kratkih tekstualnih i slikovnih poruka (SMS i MMS), kada ljudi u svojim domovima imaju kabelsku ili satelitsku televizija, kada se mnogo putuje i putujući uči, školska i nastavna događanja gube primat utjecanja na odgoj i obrazovanje mladih i odraslih. Spomenuta činjenica upozorava da treba temeljito preispitati metodička i didaktička rješenja u svim školama kako bi se mogle zadovoljiti nastavne i razvojne potrebe mladih i odraslih ili programa koje nude druge obrazovne ustanove.

Zahvaljujući mogućnostima svih pojedinačnih medija i fenomena multimedijalnosti, na tržištu medijske ponude javlja se i jedan novi (hibridni) medij pod imenom *multimedij* (engl. *multimedia*). Multimedij kao proizvod može korisnicima biti dostupan na DVD-u, ali mu može biti omogućen i u oblike ponude na internetu (*on-line*). Multimedij uključuje kombinaciju teksta, zvuka, fotografije, animacije, i filmskoga zapisa te interaktivnost korisnika i multimedijske prezentacije. Postoje i multimedijski projekti koji ne uključuju interaktivnost, ali koji su iznimno kvalitetni i korisni kao sredstva koja obogaćuju nastavni proces (v. poglavlje o medijima u odgoju i obrazovanju u *Bognar* & *Matijević*, *2005*).

11.2. Metodički i didaktički kriteriji za izbor

Spoznaje psihologije učenja i didaktike u vezi s čimbenicima koji uvjetuju izbor mjesta za organiziranje neke nastavne aktivnosti (ili uopće bilo kojega oblika učenja) upućuju na zaključak da je uvijek najučinkovitije učenje organizirati u izvornoj prirodnoj ili društvenoj stvarnosti te uz pomoć stvarnih proizvoda ljudskoga rada. Dakle školska učionica nije najbolje mjesto za organiziranje učenja! Neke važne sadržaje i kompetencije nije moguće naučiti u učionici. To upućuje na zahtjev koji se postavlja pred nastavnike da prije definiranja cjelovitoga metodičkoga scenarija temeljito prouče prirodu sadržaja i ciljeve koje trebaju ostvariti prije izbora mjesta za ostvarivanje određene nastavne epizode ili prije izbora medija koji će biti uporabljeni kao glavni izvori informacija i mediji komuniciranja. I pri izboru nastavnih medija nastavnici se mogu osloniti na Daleov stožac iskustva (v. sl. 8.3., str. 119.).

Sl. 11.2.1.
Uvjetovanost izbora nastavnih medija, metoda i strategija

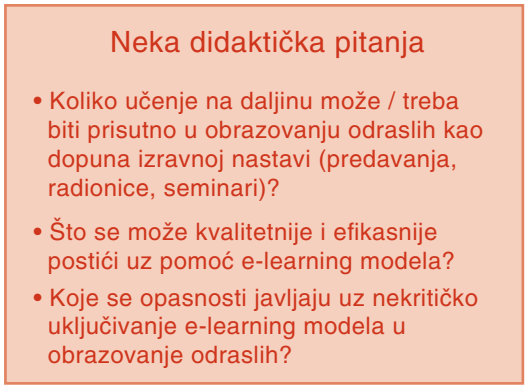
Nastavna epizoda izvan učionice ili izvan školske zgrade može biti planirana nakon neke uvodne epizode u učionici, ali i kao epizoda koja prethodi seriji nastavnih sati u učionici.

Dakle kad neke nastavne sekvencije ne možemo ostvariti izvan učionice – jer se događaju negdje daleko, jer su upitni neki etički razlozi (npr. ljudska prava, prava djece i sl.), jer je financijski iznad mogućnosti škole i učenika – možemo neke dijelove prirode ili konkretne proizvode ljudskoga rada donijeti u učionicu radi sustavnoga proučavanja i učenja. Brojni gnoseološki i didaktički razlozi uvjetuju, međutim, didaktičko oblikovanje i izradu posebnih medija koji će biti upotrijebljeni za obogaćivanje nastavne komunikacije, kao izvori znanja, a ponekad i kao cjeloviti (multi)medijski paketi koji mogu preuzeti i uspješno izvršavati neke nastavnikove funkcije. Sada smo došli do fenomena koji se u didaktičkoj i metodičkoj literaturi označuje sintagmom *nastavna tehnologija*.

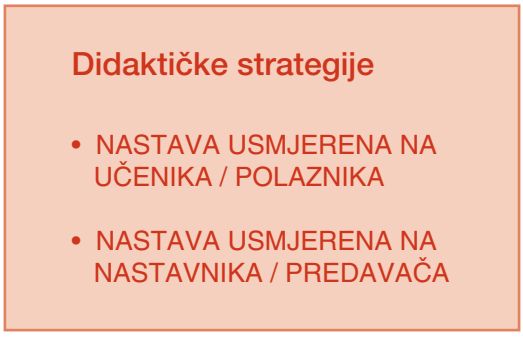
Nastavna tehnologija obuhvaća sredstva (tehnika, hardver) i postupke koji se temelje na rezultatima do kojih je došla suvremena znanost, a primjenjuju se u nastavi radi povećanja njezine efikasnosti, odnosno radi lakšega, bržega, racionalnijega, ekonomičnijega, produktivnijega i objektivnijega učenja i poučavanja. To je složen proces koji uključuje ljude, postupke, ideje, sredstva i organizaciju za analizirani problem i zamišljene, implementirane, evaluirane i upravljane solucije ovomu problemu, u situaciji u kojoj je učenje svrhovito i kontrolirano. U novijem i širem značenju taj izraz označuje metodu planiranja, uporabe i vrjednovanja cjelokupnoga procesa poučavanja i učenja uz uvažavanje svih tehničkih i ljudskih resursa te interakcije između njih, uz uvažavanje sustavske analize kao teorijskoga polazišta. Treba i ovdje upozoriti da smo taj pojam preuzeli iz anglosaksonske didaktičke literature u kojoj se pojam *didaktika* uopće ne rabi, nego fenomene i područja koje u europskoj literaturi objašnjava *didaktika* tamošnji znanstvenici objašnjavaju u kontekstu pojmova *kurikulum* (engl. *curriculum*), *nastavna ili obrazovna tehnologija* (engl. *instructional technology*), a za izraz *metodika* u anglosaksonskoj se literaturi

uobičajeno rabi sintagma *methodology of teaching*, što bi bilo opravdano na hrvatski jezik prevoditi kao *metodika nastave*.

Sl. 11.2.2.
Loše metodički oblikovan slajd (prozirnica)



Sl. 11.2.3.
Metodički prihvatljiv dizajn slajda (prozirnice)



11.3. Udžbenik u novome medijskom okružju

I unatoč svim kritikama i spomenutim znanstvenim spoznajama u školi još uvijek dominira nastava usmjerena na nastavnika. Ta je nastava karakteristična po tome što nastavnik ispred skupine učenika objašnjava i pokazuje neke sadržaje, a učenici sjede, slušaju i gledaju. Takva situacija nimalo ne oduševljava učenike. Oni nisu motivirani sudjelovati u nastavnim aktivnostima gdje se očekuje samo da povremeno odgovaraju na pitanja kojima nastavnici provjeravaju što su upamtili. Učenici negoduju na takvu situaciju i reagiraju napuštanjem nastave ili pasivnim bojkotiranjem povremenih poziva nastavnika da se uključe u zajedničke aktivnosti.

Učenici provedu u školi godišnje oko 1000 nastavnih sati. Jedan nastavni sat traje 45 minuta. U jednoj godini ima 8760 sunčanih sati. To znači da uče-

nici provedu u školi oko jedne devetine ukupnoga vremena jedne godine. Osim toga, nastavne su aktivnosti za učenike organizirane 180 dana u godini. To znači da učenici više od polovice godine ne odlaze u školu. Školska je zgrada obično zaključana, odnosno zatvorena za bilo kakve aktivnosti mladih. Ove jednostavne statističke podatke trebaju nastavnici imati u vidu prilikom izbora medija, metoda i strategija poučavanja i učenja mladih i odraslih.

Teorija kurikuluma i udžbenik

Poznato je da svaka znanost omogućuje znanstveno objašnjavanje procesa i pojava u određenome području, zatim reguliranje tih procesa i pojava te znanstvena predviđanja u odnosu na određene procese i pojave. Odgojno-obrazovni proces u školi odvija se prema određenim znanstvenim spoznajama koje najcjelovitije objedinjuju suvremene teorije kurikuluma. Prema tim teorijama u tome procesu mora se holistički promatrati i objasniti međuovisnost osnovnih sastavnica nastavnih kurikuluma: ciljeva odgoja i obrazovanja, sadržaja odgoja i obrazovanja, nastavnih medija i obrazovne sredine, nastavnih metoda, strategija i situacija te evaluacije procesa i rezultata. Znanstveno objašnjenje bilo koje sastavnice nastavnih kurikuluma mora polaziti od holističkoga pristupa. To znači da ne možemo pružiti zadovoljavajuće znanstveno objašnjenje evaluacije procesa i rezultata ako to ne dovedemo u vezu s ciljevima, sadržajima i didaktičkim strategijama. Isto tako, ne možemo pružiti zadovoljavajuća znanstvena objašnjenja i predviđanja za nastavne medije (a tu spadaju i udžbenici) ako ta objašnjenja ne usmjerimo i na ciljeve i sadržaje te didaktičke strategije i medijsko okružje u kojima se ti udžbenici rabe.

Glede ciljeva odgoja i obrazovanja u zadnjih dvadesetak godina, zahvaljujući spoznajama znanosti koje proučavaju odgojno-obrazovni proces (npr. didaktika, psihologija, komunikologija, sociologija odgoja i obrazovanja), uočavamo bitne promjene. Umjesto naglaska na učenju informacija (stjecanje znanja), očekuje se uravnotežen razvoj pojedinca u svim područjima razvoja osobnosti (kognitivnom, psihomotoričkom i afektivnom).

Intelektualistička škola (prenaglašavanje važnosti kognitivnoga razvoja) dosegla je veliku krizu. Takva škola ne može zadovoljiti razvojne potrebe pojedinaca niti očekivanja društva u odnosu na školu. Zato se, osim učenja informacija, traži od škole da učenike nauči kako se pronalaze informacije, kako se pronađene informacije mogu rabiti za rješavanje svakodnevnih životnih problema i dilema, po kojim kriterijima treba selekcionirati velike količine pronađenih informacija itd. Zatim, škola treba danas (više nego ranije) učiti učenike kako se uči, u skladu s proklamiranom didaktičkom paradigmom koja se naziva *cjeloživotno učenje*.

Naime danas je, više nego ikad prije, jasno da stalno produživanje obvezatnoga i neobvezatnoga školovanja mora biti zaustavljeno. Čovjek ne može tijekom toga vremena naučiti sve što će mu trebati za radni i životni vijek, a, opet, ne može cijeli život provesti u školi. Izlaz je u cjeloživotnome učenju. Za takvo učenje pojedinca treba pripremati škola. Da bi to mogla, u školi treba provesti radikalne promjene na području obrazovne tehnologije i didaktičkih strategija. Naravno, tu spadaju i svi nastavni mediji (multimedij, internet, televizija, film, tiskovine i, svakako – udžbenici).

Svi nastavni mediji i s njima povezana obrazovna tehnologija trebaju biti stavljeni u funkciju učenja traženja informacija (a ne učenja informacija napamet), zatim učenja kako se uči, učenja kako se rješavaju problemi te učenja metoda istraživanja i otkrivanja. Osim toga, svi ti mediji trebaju biti usmjereni i na područje afektivnoga razvoja o kojemu bitno ovisi model ponašanja pojedinca u školi i nakon školovanja. Misli se na suradnju, snošljivost, uvažavanje ljudskih prava, pravilan odnos prema prirodi, nenasilno rješavanje sukoba i odgoj za mir. Sve to, naravno, ne će ovisiti samo o nastavnim medijima, nego i o dominantnim didaktičkim strategijama, odnosno nastavnim scenarijima koji će dominirati tijekom školovanja.

Udžbenik (i drugi suvremeni mediji) trebaju biti priređeni uz uvažavanje spoznaja teorije kurikuluma jer se u udžbenicima školi (nastavnicima i učenicima) nude određene didaktičke paradigme, zatim određeni nastavni scenariji i didaktičke strategije. Naime u udžbenik većina autora ugrađuju »svoju« filozofiju odgoja, odnosno »svoja« metodička rješenja. Svaki se autor priklanja određenim didaktičkim teorijama (odnosno paradigmama) i oblikuje prema tome udžbenik. Neki nastavnici rado preuzimaju gotova rješenja koja im donosi udžbenik (i uz njih priređen priručnik) i nekritički ostvaruju sa svojim učenicima sve ono što autor udžbenika nudi.

No u našim udžbenicima ima didaktičkih paradigma i pojmova koje je u naše škole donijela sovjetska didaktika iz vremena neposredno nakon Drugoga svjetskoga rata, zatim didaktika koja se oslanja na krutu herbartovsku unutarnju artikulaciju nastavnoga sata (nastava usmjerena na nastavnika) te didaktika u osnovi koje je didaktička paradigma koju možemo označiti sintagmom *obrada nastavne građe*. To je didaktika u osnovi koje je *programocentrizam,* odnosno *realizacija programa*.

Današnji učenici traže zanimljivija događanja u nastavnim scenarijima od »događanja« nastavnika koji govori i »realizira program«. U tim događanjima oni žele biti aktivni subjekti, a bit će ako im se omogući učenje otkrivanjem, istra-

živanjem, igrom i radom. Umjesto naglašene predavačko-prikazivačke nastave, oni očekuju sudjelovanje u raznovrsnim razrednim, grupnim i individualnim projektima. Za takvu didaktičku paradigmu, koju možemo označiti sintagmom *nastava usmjerena na učenika,* traže se drukčiji udžbenici od onih koji mogu zadovoljiti didaktiku *nastave usmjerene na nastavnika*. Sve se to odnosi, naravno, i na sve druge tiskane i multimedijske materijale koji su namijenjeni nastavnicima i učenicima.

Razgranati radni udžbenici i kreativnost učenika i nastavnika

Ideja o razgranatim radnim udžbenicima za osnovne i srednje škole donijela je u učeničke torbe mnogo nastavnoga materijala. Mnogi učenici nisu u stanju ni zapamtiti naslove svih svezaka udžbeničkoga materijala koje trebaju kupiti i (uglavnom) svakodnevno nositi u školu. Učeničke torbe pretvaraju se u male putujuće knjižnice.

Na kraju školske godine dosta toga materijala ostane neotvoreno, odnosno neupotrijebljeno. Na pitanje zašto je tome tako, nastavnici odgovaraju: »Nema vremena za sve što se tamo nalazi, a i nisam smatrao/la da mi to treba u planiranim aktivnostima s učenicima«(?). Za neke nastavne predmete neki se autori opredjeljuju za cjelovite udžbenike s bogatim metodičkim i didaktičkim preporukama za nastavnike i učenike. Drugi se opredjeljuju za razgranati udžbenik koji se sastoji od osnovne knjige, vježbenice, radnih listova te zbirke zadataka za (samo)provjeravanje. Neke od tih udžbeničkih kompleta priredili su i nastavnici koji još uvijek rade u razredu. Na pitanje odakle im ideja da takvo nešto prirede, odgovor je: Pa, nismo bili zadovoljni s onim što su drugi pripremili, a i osjetili smo da možemo ponuditi nešto drukčije, bolje, zanimljivije...

Dakle postoje nastavnici u školama koji mogu kreirati nastavne scenarije bez ponude autora uz cjelovite udžbenike ili u obliku radnih bilježnica (vježbenica, radnih listova itd.) kojima smetaju recepti koje nudi neki nepoznati autor i koji sputava njihovu kreativnost. Postoje, naravno, i oni koji vole imati sve priređeno. Njima se sviđa sat tipa: »Otvorite radnu bilježnicu na stranici 37 i odgovorite na pitanja!«

Udžbenički i didaktički pluralizam

Razmatrajući dileme u vezi s teorijom kurikuluma i didaktičkim teorijama koje se bave pitanjem udžbenika u suvremenoj školi dolazimo i do udžbeničkoga pluralizma. Taj je pluralizam u neposrednoj vezi s pedagoškim, didaktičkim i školskim pluralizmom. Prema članku 26/3 *Opće deklaracije o pravima čovjeka,* roditelji imaju prvenstveno pravo da biraju vrstu obrazovanja za svoju djecu (*Ljudska prava*, *1990*, *str. 35.*). Ta je odrednica došla iz spoznaje da u svijetu postoje veoma

različiti svjetonazori i filozofije odgoja i življenja tako da nije moguće definirati jedinstveni model škole kojim mogu svi biti zadovoljni. Izlaz je u školskom i pedagoškom pluralizmu. Školski pluralizam podrazumijeva postojanje različitih škola s obzirom na osnivače, filozofiju odgoja i pedagoške koncepcije (npr. privatne škole, državne škole, konfesionalne škole, slobodne škole, nezavisne škole, zatim Montessori škole, waldorfske škole, Jena-plan škole itd.). U državnim i privatnim školama odgoj i obrazovanje mogu se organizirati prema različitim pedagoškim koncepcijama. U tom slučaju govorimo o pedagoškom i didaktičkom pluralizmu u državnim, odnosno u privatnim školama. Uz pedagoški i didaktički pluralizam vezuje se i udžbenički pluralizam. Naime filozofija odgoja i dominanta didaktička paradigma u nekima od spomenutih škola određuje i mjesto udžbenika i drugih nastavnih medija.

U svijetu tisuće nastavnika radi prema pedagoškim idejama Célestina Freineta i Rudolfa Steinera. Njihove pedagoške koncepcije pripadaju pokretu reformske pedagogije i imaju neka zajednička obilježja, ali i neke bitne razlike. Zajedničko im je što kod tih nastavnika nisu na cijeni gotovi udžbenici, odnosno tiskani materijali. Nastavnici u tim školama rado izrađuju svoje pisane i tiskane materijale, a cijeni se i organiziranje učenika na proučavanju izvorne stvarnosti i stručnih knjiga radi izrade vlastitih pisanih materijala za učenje (bilježnica za temu koja se proučava). Slično je i kod nastavnika koji slijede pedagoške ideje Marije Montessori. Njezina pedagoška deviza može se iskazati rečenicom*: Pomozi mi da to uradim sam(a)!* Za učenje treba urediti poticajnu okolinu i dosta raznovrsnoga materijala. Učenici uče otkrivanjem i manipuliranjem takvim materijalima. Naravno i za knjige tu ima mjesta, ali ne za udžbenike u kojima su predviđeni metodički scenariji kojih se svi trebaju pridržavati.

U nas je na sceni već niz godina tzv. udžbenički pluralizam. Taj pluralizam izaziva dosta neslaganja među stručnjacima za nastavna i školska pitanja, ali i među roditeljima i nakladnicima. Svi žele pronaći svoje mjesto na ovome tijesnom i malom tržišnom prostoru. U svim diskusijama zaboravlja se učenik, odnosno njegova kralježnica. Zaboravljaju se i nastavnici koji mogu raditi bez recepata iz bilo kojega udžbenika, odnosno koji mogu kreirati vlastite metodičke scenarije koji su bliži svakom razrednom odjelu od bilo kojega scenarija koji je netko zamislio imajući u vidu neki imaginarni prosječni razredni odjel kakav obično nigdje ne postoji.

Gdje je mjesto udžbenika u suvremenoj nastavi

U suvremenoj nastavi udžbenik će postupno prestajati biti glavni izvor znanja i glavni medij koji uvjetuje metodičke scenarije u svim nastavnim predmetima.

Sve će više nastavnika biti sposobno kreirati nastavne situacije koje mogu zadovoljiti razvojne potrebe određene zajednice učenika bez detaljnijih uputa u udžbeniku ili uz udžbenike. Budući da su pred školu postavljeni neki drugi ciljevi, koji ne mogu biti ostvareni samo uz učenje iz udžbenika ili uz scenarije koji su obilježeni dominirajućim mjestom i ulogom nastavnika, autori udžbenika i nakladnici morat će pristupiti osmišljavanju novih modela udžbenika i drugoga tiskanoga materijala.

Ako već žele nuditi nastavnicima ideje za kreiranje nastavnih situacija koje će omogućiti ostvarivanje odgojnih i obrazovnih ciljeva suvremene škole, onda će ti scenariji trebati zagovarati situacije u kojima se omogućuje više aktivnosti učenika, odnosno scenariji u kojima se uči istraživanjem i otkrivanjem, rješavanjem problema, igranjem i radom, a ne samo slušanjem nastavnika ili odgovaranjem na njegova pitanja.

Osim toga, autori udžbenika moraju više uvažavati činjenicu da knjiga, odnosno tiskani medij, nije više dominirajući medij u okružju u kojemu se razvijaju današnje generacije mladih. Sve važniju ulogu u tome imaju digitalni i audiovizualni mediji, kao što su osobna računala, multimedijski softver na CD-u, DVD-u ili na internetu. Obrazovanje na daljinu, koje je prije tridesetak godina bilo uglavnom rezervirano za odrasle polaznike, zauzima sve više mjesta u modelima nastave koja je namijenjena adolescentima. Ta će činjenica i s njom povezane spoznaje bitno utjecati na metodičke i didaktičke scenarije koji će dominirati u nastavnome procesu u idućim godinama. Naravno, to uvjetuje i nužnost traganja za novim didaktičkim odrednicama suvremenoga udžbenika te novih didaktičkih rješenja u školi.

11.4. Nastava i učenje na daljinu

Nastava na daljinu nije noviji fenomen niti pojam. Davno su ljudi otkrili da pomoću pisama mogu poticati i pomagati drugim osobama u učenju i školovanju. Dopisno školovanje bila je prva varijanta nastave na daljinu. Kasnije su, osim slanja knjiga i pisanih uputa o samostalnome učenju, kao mediji za obogaćivanje komunikacije između nastavnika i polaznika korišteni i drugi mediji, npr. telefon, radio, televizija. Krajem dvadesetoga stoljeća nastava na daljinu biva sve češće obogaćivana računalima pomoću kojih se moglo iznimno brzo analizirati samostalne radove polaznika i slati im odgovarajuće povratne informacije.

Suvremena računala i internet omogućuju razne varijante školovanja i poučavanja na daljinu, pa nastavnici koji poučavaju u strukovnim školama mogu kao dopunu svojih svakodnevnih nastavnih instrukcija upotrebljavati računala,

internet, mobilne telefone. Namjena ove knjige ne ostavlja mnogo prostora za temeljitije prikazivanje svih mogućnosti uporabe računala i interneta za obogaćivanje nastavne komunikacije. Ostaje nam tek da uputimo na odgovarajuću literaturu i da spomenemo neke od mogućnosti ostvarivanja ciljeva školovanja uz pomoć digitalne tehnologije. Već i u nas postoje *on-line* škole, odnosno ustanove koje nude cjelovite strukovne programe putem računala i interneta, tako da se osim svakodnevnoga odlaska u školu može birati i mogućnost učenja kod kuće, odnosno mogućnost sudjelovanja u raznim oblicima *obrazovanja na daljinu* (engl. *distance education*).

Najjednostavnije mogućnosti obogaćivanja svojih nastavničkih kompetencija oslanjanjem na digitalne medije predstavlja uporaba elektroničke pošte ili mobilnih telefona za odgojnu komunikaciju sa svojim učenicima kako bi im što brže uputili povratne informacije ili slali drugu vrstu pedagoških poruka koje su u funkciji upravljanja učenjem ili mentorskoga vođenja.

Mnoge druge razvijenije modele uporabe digitalnih medija i interneta ovdje možemo tek spomenuti i uputiti zainteresirane nastavnike na literaturu u kojoj su ti oblici e-učenja ili obrazovanja na daljinu temeljitije objašnjeni i prikazani.

E-učenje (ili elektroničko učenje; engl. *e-learning*) jest pojam koji obuhvaća sve oblike digitalne tehnologije koja može pomagati ili obogaćivati sve vrste učenja. Za ovaj pojam ne postoji neka univerzalno prihvaćena definicija i o tome su u stručnim krugovima podijeljena mišljenja što bi se sve moglo ili trebalo nazvati e-učenjem. Pojam e-učenje rabi se za označivanje svih oblika učenja u kojima su rijetke situacije susreta licem-u-lice, odnosno gdje se većina odgojne komunikacije odvija uz pomoć digitalnih uređaja.

Mnogo češće od učenja koje je utemeljeno na digitalnoj tehnologiji koriste se razni oblici *kombiniranoga učenja* (engl. *blended learning*). Tu se misli na kombinaciju različitih elektroničkih okruženja za učenje (engl. *virtual learning environment – VLE*). Izraz *blended learning* ima mnogo različitih značenja, ovisno o kontekstu u kojemu se rabi. Taj oblik učenja daje učenicima i nastavnicima velike mogućnosti za obogaćivanje okruženja (okoline) za učenje (engl. *learning environment*)

Uz pojam *e-učenje* javlja se i pojam *m-učenje* ili *mobilno učenje*. Taj pojam ima različita značenja u različitim stručnim zajednicama. Iako je vezan za e-učenje i obrazovanje na daljinu, taj se pojam (i fenomen njime označen) razlikuje u svojoj usmjerenosti na učenje s mobilnim uređajima. Jedna definicija mobilnoga učenja smatra da je to bilo koja vrsta učenja koje se događa kad učenik daje prednost mogućnostima koje nude mobilne tehnologije. Drugim riječima, mobilno učenje

smanjuje ograničenja učenja vezanoga za neku fiksnu lokaciju, zahvaljujući mogućnostima koje pružaju prijenosni uređaji.

M-učenje je pogodno jer je dostupno u bilo koje vrijeme, s bilo kojega mjesta, i omogućuje pristup svim različitim materijalima za učenje koji uopće postoje. Osim toga, ta vrsta učenja je privlačna i zabavna.

11.5. Obrazovna sredina – okolina za učenje

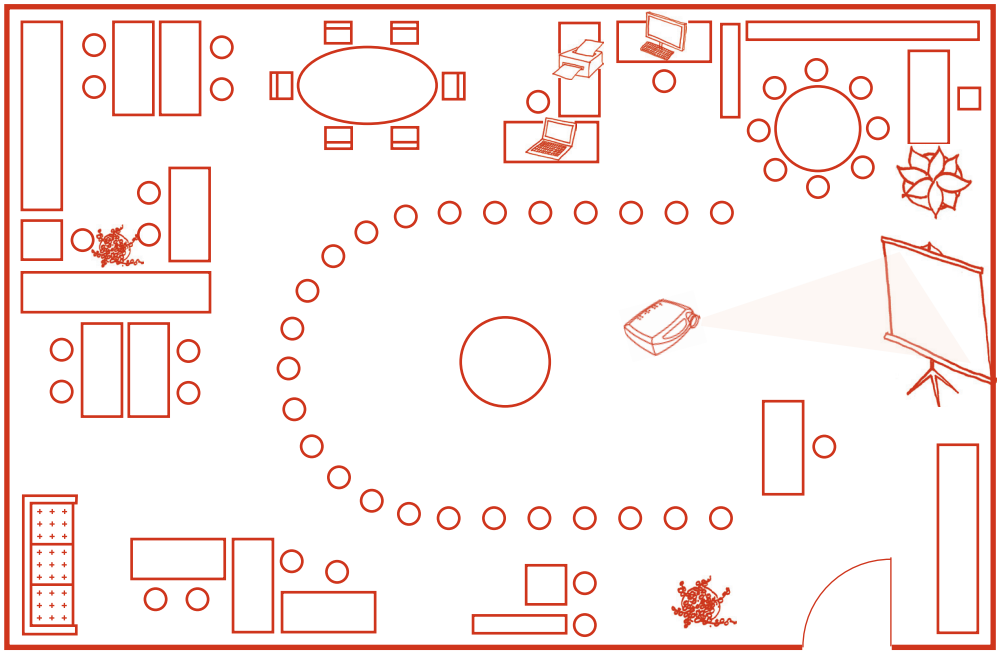
U novijoj metodičkoj i didaktičkoj literaturi znatna se pozornost posvećuje okolini za učenje (engl. *learning environment*). Uz ovu sintagmu poznata pedagoginja Maria Montessori dodala je i riječ »poticajna« pa se govori o *poticajnoj okolini za učenje*. Ta sintagma označuje okruženje u kojemu neka osoba (ili osobe) organizira vlastito učenje i usvajanje odgovarajućih kompetencija za budući život i rad.

Kad razmatramo fenomen okruženja za učenje, moramo imati u vidu i uvjete u kućama i stanovima učenika (polaznika) te uvjete i opremu u školskim učionicama i radionicama. Već je na početku ovoga poglavlja upozoreno na činjenicu da učenici kod svojih kuća ili u svojim rukama imaju moćne i privlačne medije koji mogu poslužiti za čuvanje, obradu i prijenos svih vrsta informacija (zvučnih, tekstualnih, slikovnih). To znači da ti moćni i atraktivni komunikacijski mediji moraju biti iskorišteni i za obogaćivanje odgojne i obrazovne komunikacije koju iniciraju škola i nastavnici. Neke obrazovne ustanove već prodaju usluge originalnih kurikuluma i programa za stjecanje radnih kompetencija putem novih komunikacijskih medija. Tako već govorimo i o virtualnom medijskom okruženju za učenje.

Virtualno okruženje za učenje (*VLE*) je softverski sustav dizajniran za podršku nastavi i učenju, za razliku od okoline za upravljanje učenjem (engl. *managed learning environment – MLE*) gdje je naglasak na upravljanju učenjem, odnosno aktivnostima subjekata koji uče. VLE će normalno raditi preko interneta i osigurati zbirku alata koji omogućuju zadovoljavanje svih potreba subjekata koji uče i svih želja nastavnika koji ih usmjeravaju i pomažu im. Takvi sustavi i pridruženi alati omogućuju ostvarenje tradicionalne želje da se osigura situacija i osjećaj »jedan nastavnik za jednoga učenika«. Naime uza svu tu opremu može se osigurati takva odgojna komunikacija da svaki subjekt koji u njoj sudjeluje ima osjećaj da ima svoga nastavnika.

Školski prostor obuhvaća sve prostore u školskoj zgradi i školskome dvorištu koji mogu poslužiti za boravak, igru, rad i učenje učenika određene škole. Obično je taj prostor uređen i opremljen za zadovoljavanje razvojnih potreba učenika određene dobi. Ponekad se govori i o školskoj ekologiji kao zajedničkom nazivu za svaki prostor u školi i uz školu koji omogućuje zadovoljavanje razvojnih potreba učenika.

Sl. 11.5.
Suvremena učionica za nastavu u srednjoj školi



Prilog 11.6.1.

METODIČKE PREPORUKE ZA OBLIKOVANJE (DIZAJN) I UPORABU SLAJDOVA ILI PROZIRNICA

- Prije početka izrade bilo kakve prezentacije korisno je upitati se trebaju li nam uopće za taj sat slajdovi ili prozirnice.
- Izbjegavati previše teksta na jednom slajdu/prozirnici.
- Slova na slajdu/prozirnici trebaju biti veličine 24 – 36 točaka.
- Slajd ili prozirnica ne treba služiti kao podsjetnik za nastavnikovo izlaganje.
- Izbjegavati vizualne efekte koji odvlače pozornost učenika i koji unose šumove u komunikaciju.
- Prezentacija na slajdu treba predstavljati dopunu ili služiti obogaćivanju ostalih oblika komunikacije.
- Korisno je preslike svih slajdova podijeliti polaznicima – učenicima prije ili poslije prezentacije.
- Provjeriti prije prve uporabe vidljivost (kontrast) teksta na izabranoj pozadini.
- Crteži na slajdu/prozirnici imaju smisla ako su jednostavni i gledateljima razumljivi.
- Slajdovi/prozirnice trebaju biti estetski oblikovani.
- Izbjegavati šarenilo, kič...
- Na prezentaciji je korisno prikazati ponekad i karikaturu.
- Jedna fotografija govori više od tisuću riječi.
- Niti uz najatraktivnije slajdove učenici nisu raspoloženi slušati duge monologe nastavnika.
- Ponekad je za nastavni sat dovoljna samo jedna kvalitetna prozirnica ili slajd.

Prilog 11.6.2.
METODIČKE PREPORUKE ZA IZBOR I OBLIKOVANJE MEDIJA

Zadatak je nastavnika izabrati optimalan metodički scenarij, konkretizirati osobne zadatke i aktivnosti učenika, izabrati i urediti prostor za učenje te izabrati odgovarajuće nastavne medije.

Izabrane medije, ukoliko to nije učinio ranije neki ekspert ili specijalizirana tvrtka, treba didaktički i metodički oblikovati.

Metodičko oblikovanje medija podrazumijeva izbor odgovarajuće nastavne strategije koja će biti usklađena s mogućnostima medija (tekst, film, računalo, multimedij).

Ne treba zaboraviti da suvremeni apersonalni mediji preuzimaju određene nastavnikove uloge. Apersonalni mediji mogu uvjerljivije, realnije, objektivnije i optimalno prezentirati sadržaje učenja.

Udžbenik u strukovnoj ili općoj srednjoj školi najčešće nije glavni (osnovni ili jedini) medij ili izvor znanja. On je samo pomoćni medij koji dopunjuje samostalne ili zajedničke aktivnosti učenika i nastavnika.

Prostor (sredina, okolina) za učenje i poučavanje treba biti primjeren prethodnim iskustvima i predznanju učenika, kompetencijama koje trebaju stjecati u toj sredini te stilu života i razvojnim potrebama učenika. I oprema u tom prostoru treba biti u funkciji zadovoljavanja potreba subjekata koji uče.

Pogledajte i proučite priložene primjere dva slajda iz jedne PowerPoint prezentacije (sl. 11.2.2. i sl. 11.2.3., str. 189.).

11. 7.

Ukratko

Medij u komunikologiji označuje svako sredstvo ili osobu koji omogućuju čuvanje i prijenos informacija ili kakvih podataka. Prema tome, mediji su apersonalni ili personalni. U didaktici i metodici iznimno su važna pitanja kriterija za izbor i didaktičko oblikovanje nastavnih medija. Današnjim nastavnicima stoje na raspolaganju brojni tradicionalni i suvremeni mediji te je iznimno važno upoznati kriterije za izbor medija, kao i načine uporabe tih medija.

Multimedijska didaktika pedagoška je disciplina koja proučava zakonitosti koje prate učenje i poučavanje u novome (multi)medijskom okružju.

Nastavna tehnologija obuhvaća sredstva (tehniku, hardver) i postupke koji se temelje na rezultatima do kojih je došla suvremena znanost, a primjenjuju se u nastavi radi povećanja njezine efikasnosti, odnosno radi lakšega, bržega, racionalnijega, ekonomičnijega, produktivnijega i objektivnijega učenja i poučavanja.

Veliku dilemu kod današnjih nastavnika izazivaju suvremeni mediji (osobna računala, internet, satelitska televizija, moćni mobilni telefoni) te njihov odnos prema tradicionalnim medijima, prije svega prema ulogama nastavnika i udžbenika.

Glavni čimbenici koji uvjetuju izbor i didaktički dizajn nastavnih medija jesu ciljevi koje treba u nastavnom procesu ostvariti, zatim priroda nastavnih sadržaja koje treba naučiti te psihofizičke osobine i prethodna iskustva korisnika tih medija. Prema najnovijim spoznajama multimedijske didaktike i psihologije učenja i odgoja postoje brojne mogućnosti promjene uloga glavnih subjekata nastavnoga procesa, što iziskuje i cjelovito preispitivanje nastavnih kurikuluma.

Posebno važno i novo pitanje na listi metodičkih i didaktičkih pitanja zauzima obrazovna sredina, odnosno prostor i oprema u kojima se i pomoću kojih se organiziraju raznovrsni metodički scenariji. Tradicionalnu učionicu s opremom za nastavnikovo prezentiranje sadržaja učenja zamjenjuje učionica opremljena nastavim medijima i raznom opremom za raznovrsne aktivnosti učenika ili polaznika.

Ključni pojmovi

didaktika medija, multimedijska didaktika, nastavna tehnologija, nastavni mediji, udžbenik, nastava na daljinu, obrazovna sredina, didaktičko oblikovanje medija, kriteriji za izbor medija, mjesto izvođenja nastave

Za znatiželjne

Korisno je još pročitati tekstove u knjigama:

- Bognar, L. & Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Poljak, V. (1980). *Didaktičko oblikovanje udžbenika i priručnika*. Zagreb: Školska knjiga.
- *Udžbenik i virtualno okruženje: zbornik radova sa znanstveno-stručnoga skupa održanoga 17. svibnja 2002. godine u Školskoj knjizi*. (2004). Zagreb: Školska knjiga.

12.

SOCIJALNI OBLICI RADA U SREDNJIM ŠKOLAMA

Uvjetovanost izbora i promjene socijalnih oblika rada
Vrste i obilježja socijalnih oblika rada
Metodičke preporuke za organizaciju skupnoga rada
Prilozi
Ukratko / Ključni pojmovi / Za znatiželjne

Učenici srednjih škola ili odrasli polaznici istih programa imaju određene potrebe, životne stilove i navike. Znanja i kompetencije koje treba stjecati sudjelovanjem u nastavi strukovnih i općeobrazovnih predmeta uvjetuju izbor nastavnih strategija i metoda, ali i socijalnih oblika okupljanja i organiziranja glavnih subjekata procesa učenja.

12.1. Uvjetovanost izbora i promjene socijalnih oblika rada

Među osnovnim ljudskim potrebama nalazi se potreba za komuniciranjem (razgovor) te potreba za timskim (suradničkim) radom. Tu su i osnovne ljudske potrebe na koje upozoravaju psiholozi (Maslow): pripadanje, sigurnost, ljubav, poštovanje, samopoštovanje i samoaktualizacija. Te se potrebe ne mogu zadovoljiti u nastavi u kojoj je naglašena aktivnost nastavnika, u kojoj nastavnik »realizira program« predavačko-prikazivačkom nastavom (v. Daleov stožac iskustva, sl. 8.3. na str. 119.), a u kojoj ima malo mjesta za samorealizaciju svakoga učenika.

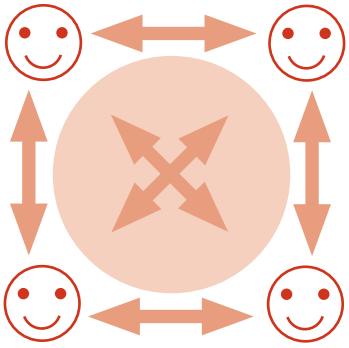
Iz toga proizlazi zaključak da se ostvarivanje ciljeva suvremene strukovne ili neke druge srednje škole (i ne samo srednje škole!) ne može postići tradicionalnim modelom nastave u kojoj je sva oprema i sva događanja prilagođena potrebama nastavnika (od rasporeda nastavnih sati do izbora nastavnih medija i uređenja razredne sredine).

Kao osnovne socijalne oblike nastave u zadnjih stotinjak godina sve didaktike navode i objašnjavaju: frontalnu nastavu te nekoliko oblika samostalnoga rada učenika: individualni rad učenika, rad učenika u paru, te rad učenika u grupi.

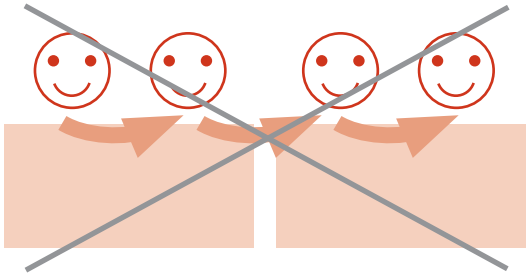
Mnoge kompetencije koje treba razvijati neka srednja škola također traže zadovoljavanje nabrojenih potreba mladih i odraslih, odnosno podrazumijevaju zadovoljenost tih potreba (komunikacijske vještine, samoaktualiziranost, sigurnost itd.). Teško će netko kvalitetno obavljati menadžerske poslove ako nije komunikativan, samopouzdan, tolerantan, kooperativan i sl.

Stil rada koji dominira u školi i u nastavnome procesu rijetko se susreće kasnije u životu. Rijetka su radna mjesta gdje se toliko mora sjediti, slušati i gledati, gdje se svakodnevno strepi od nekoga ispitivanja i ocjenjivanja, a isto tako malo je radnih mjesta gdje se ne mora razgovarati, dogovarati, kreirati, graditi, vrjednovati, pokazati razumijevanje za razlike među suradnicima itd. Zdrava logika upućuje na temeljito propitivanje događanja u školi i u nastavnome procesu te uspoređivanje tih događanja s onima u brojnim i raznovrsnim tvrtkama. Velik dio kompetencija koje treba stjecati tijekom školovanja u strukovnim školama treba stjecati ili u stvarnoj radnoj sredini ili u školi koja oponaša tu radnu sredinu, od opreme do načina komuniciranja.

Sl. 12.1.1.
Poželjan model sjedenja učenika za potrebe grupnog rada



Sl. 12.1.2.
Nepoželjan i nepogodan model sjedenja učenika za potrebe grupnog rada



Sve prethodno spomenuto uvjetuje odnos frontalne nastave te raznih oblika samostalnoga rada učenika ili polaznika nekoga programa osposobljavanja.

12.2. Vrste i obilježja socijalnih oblika rada

Frontalna nastava je izraz kojim didaktičari i nastavnici označuju vrstu nastave u kojoj je aktivniji nastavnik od učenika. Većinu nastavnih sadržaja nastavnik objašnjava, odnosno »predaje«, i to »frontalno« pred učenicima. Učionice u školama opremljene su za takvu nastavu (široka školska ploča na prednjoj frontalnoj strani zida ili u novije vrijeme veliko projekcijsko platno), veliki stol na povišenom mjestu pred učenicima za demonstraciju pokusa te sva vizualna oprema za zajedničko gledanje svih učenika. U učionicama za ovakvu nastavu učenici u pravilu sjede *u potiljak*, slično položaju koji gledatelji imaju u dvorani za projekciju filmova. Prednost je takve nastave u ekonomičnosti, odnosno u činjenici da tako najlakše jedan nastavnik može poučavati veći broj učenika (na sveučilištima katkad i više stotina studenata sluša predavanja jednoga profesora). Nedostatak joj je u malim mogućnostima za uvažavanje individualnih razlika među učenicima i u malim mogućnostima utjecanja na stjecanje potrebnih kompetencija, odnosno utjecanja na stjecanje repertoara ponašanja koje će netko trebati u životu ili za obavljanje određenih poslova. Izlaz se, naravno, može naći u kombinaciji frontalne nastave s ostalim socijalnim oblicima nastave, odnosno s raznovrsnim didaktičkim strategijama.

Grupni rad predstavlja socijalni oblik okupljanja i rada učenika u nastavnome procesu. Učenici jednoga razrednoga odjela povremeno se podijele u manje skupine (grupe) učenika koje broje između tri i pet učenika, a koji će samostalno raditi na određenim zadatcima. Zadatci se učenicima mogu priopćiti usmeno ili dati u obliku nastavnih listova. Učenici po grupama mogu imati svi iste zadatke (nepo-

dijeljeni grupni rad) ili svaka grupa može dobiti različite zadatke za samostalni rad (podijeljeni grupni rad). Učenici mogu biti podijeljeni na manje grupe za samostalni rad u kojima će stalno raditi tijekom jedne školske godine, a može ih se za svaku aktivnost organizirati u grupe prema nekom od prihvatljivih kriterija. Iz pedagoških i metodičkih razloga može se preporučiti kombiniranje tih načina organiziranja učenika u grupe. Osim osposobljavanja za samostalni rad ovaj oblik nastavnih aktivnosti ima posebno važne socijalizacijske funkcije (stjecanje socijalnih i komunikacijskih kompetencija, stjecanje osjećaja sigurnosti i suradničkih kompetencija). Od didaktičkih strategija uz taj socijalni oblik rada posebno će doći do izražaja *učenje otkrivanjem* i *učenje rješavanjem problema* te *projektno učenje*.

Za one koji inzistiraju na prilagođivanju sintagme *grupni rad* standardnomu hrvatskomu jeziku te zamjeni ove sintagme izrazom *skupni rad,* podsjećamo da je sintagma *grupni rad*, u stanovitom smislu, *terminus technicus* u didaktici gotovo stotinu godina te da postoje neki drugi slični didaktički termini zbog kojih ćemo u ovoj knjizi preferirati izraz *grupni rad*. Npr. izrazi *rad po skupinama* i *skupna nastava* imaju sasvim drugo značenje od grupnoga rada u nastavi. Grupa u sociološkome smislu podrazumijeva jasno definirane odnose i uloge među članovima grupe. Tako će u nastavnome procesu jedan član grupe biti glasnogovornik, drugi zapisničar, treći koordinator zajedničkih aktivnosti, a četvrti zadužen za izmišljanje imena grupe koje odražava stil rada i sastav grupe. Dakle svaki član grupe treba steći osjećaj da pripada grupi i da grupa ne može izvršiti zadatak kvalitetno ako svaki član osobno ne izvrši dio preuzetoga zadatka, odnosno svoju obvezu.

Zbog raznih razloga u školi i nastavi razredni odjel se dijeli na dvije ili više *skupina* kako bi se organizirala kvalitetna pouka, ponekad zbog nedostatka opreme za sve učenike jednoga razrednog odjela (npr. zbog ograničenoga kapaciteta laboratorija, informatičkoga kabineta ili radionice), ponekad zbog želje za intenzivnijim komuniciranjem (nastava stranih jezika) i sl., ali takvu skupinu učenika ne ćemo nazvati grupom jer ne udovoljava prethodno opisanim obilježjima.

Podsjećamo i na izraz *skupna nastava* koji u didaktičkoj terminologiji postoji stotinjak godina, a koji označuje rijetke, ali ponekad potrebne situacije kada se učenike više razreda neke škole okuplja u jednu dvoranu radi zajedničkoga gledanja neke prezentacije, zajedničkoga slušanja nekoga zanimljivoga predavanja gostujućega stručnjaka i razgovora s njim, radi dogovora o nekom novom međurazrednom ili školskom projektu itd. To su dakle razlozi zbog kojih ćemo u ovoj knjizi razlikovati značenje stručnih izraza *grupni rad*, *rad po skupinama* i *skupna nastava*.

Rad učenika u paru predstavlja socijalni oblik organiziranja učenika koji se često primjenjuje u svim školama. Razloga za to je više: omogućivanje stjecanja suradničkih kompetencija, dolaženje do kvalitetnijih rješenja (neki projekt, rješavanje problema), zadovoljavanje učenikovih potreba i želja za razgovaranjem (učenik je socijalno biće!), racionalno iskorištavanje skupe nastavne opreme, nastavnikova procjena da bi trebalo unijeti neke metodičke promjene u svakodnevne aktivnosti i scenarije, rad na nekom nastavnom projektu koji su inicirali učenici.

Podsjećamo i na iznimno važan oblik rada koji nije ništa manje važan od prethodno spomenutih socijalnih oblika, a to je *individualni rad učenika*. Iako su i grupni rad i rad u paru oblici samostalnoga rada učenika, ponekad se ovaj (individualni) oblik rada naziva *samostalni rad učenika*.

U metodičkom i didaktičkom smislu valja obratiti pozornost na razlikovanje izraza *individualni rad učenika*, *individualna nastava* i *individualizirana nastava*.

Nastavnici svakodnevno, nakon nekoga zajedničkoga dogovora, nakon nekoga objašnjavanja i pokazivanja, traže od učenika da individualno riješe neke zadatke, da nešto kreiraju, da nešto propitaju, da pronađu neke informacije na internetu, da upišu podatke u neke obrasce itd. Svaku takvu aktivnost možemo označiti izrazom *samostalni rad učenika* ili *individualni rad* učenika. Izrazom *individualna nastava* označujemo situacije u školovanju neke osobe u kojoj jedan nastavnik poučava jednoga učenika. To je svojevrstan oblik mentorske nastave, jer jedan nastavnik vodi i usmjerava učenje jedne osobe. Takvu nastavu susrećemo u umjetničkim strukovnim školama (glazbenim, slikarskim, kiparskim) te u slučajevima kad imamo osobe s razvojnim poteškoćama koje ne mogu fizički dolaziti u školu na zajedničku nastavu s ostalim učenicima. O mentorskoj nastavi govorimo i kada u strukovnim školama za izradu završnoga rada učenik ima svoga voditelja (mentora) koji mu pomaže u svim etapama, od izbora do izrade i obrane završnoga rada.

Individalizirana nastava takva je vrsta nastave u kojoj nastavnik vodi brigu o mogućnostima i napredovanju svakoga pojedinoga učenika, prilagođivanjem instruktivne pomoći i raznim drugim oblicima vođenja (mentorska nastava) učenikovih aktivnosti. Takva nastava omogućuje da svaki učenik napreduje u skladu s osobnim mogućnostima i tempom rada. Za takvu nastavu od velike je koristi raznovrsna oprema u učionici kojom se učenici mogu koristiti u bilo koje vrijeme tijekom zajedničke nastave (računalo spojeno na internet, priručna knjižnica s rječnicima, enciklopedijama i stručnim priručnicima), stručni časopisi. Individualizirana nastava provodi se u redovitom nastavnom procesu i s učenicima koji nastavu pohađaju prema prilagođenom nastavnom programu zbog njihovih specifičnih razvojnih potreba. Nastavnik može provoditi individualiziranu nastavu na pojedinim na-

stavnim satima u situacijama kada za pojedinoga ili svakoga učenika točno odredi koji dio nastavnih sadržaja, programa, kompetencija, vježbi treba raditi kako bi unaprijedio točno (osobno potrebna) određena znanja, vještine ili kompetencije za pojedinoga učenika, u skladu s njegovim osobnim mogućnostima.

12.3. Metodičke preporuke za organizaciju grupnoga rada učenika

Pri planiranju grupnoga rada učenika nastavnik treba imati jasno razrađenu pripremu za organiziranje i realiziranje rada učenika u grupama. To podrazumijeva izbor načina podjele učenika u grupe, definiranje zadataka svake grupe, planiranje organiziranja radnih mjesta, definiranje dinamike rada, načina prezentacije učinjenoga kao i definiranje vrjednovanja rada svake grupe. Organiziranje grupnoga rada stoga zahtijeva više stupnjeve nastavnikove pripremljenosti nego što je to slučaj kod klasične frontalne nastave. U daljnjemu tekstu donosimo metodičke preporuke, praktične savjete kako organizirati i realizirati grupni rad učenika.

Učenici mogu raditi u grupama u svim dijelovima nastavnoga sata: uvodnom, središnjem ili završnom, što ovisi o metodičkom scenariju koji primjenjujemo. Grupni rad učenika na nastavnome satu ima svoje faze rada, a to su: uvod, realizacija, izlaganje i objedinjavanje rada svih grupa te vrjednovanje grupnoga rada.

Tab. 12.3.
Uobičajene etape na nastavnom satu s grupnim radom

UVOD - PRIPREMA	• upoznavanje učenika s temom rada • najava plana i cilja rada • podjela učenika u grupe
REALIZACIJA	• objašnjenje zadataka za rad u grupi, davanje uputa • grupni rad učenika
PREZENTACIJA IZLAGANJE	• izlaganje ili predstavljanje grupnog rada • zajedničko komentiranje, zaključivanje
VRJEDNOVANJE	• ocjena kvalitete učinjenog i procjena zadovoljstva sudionika

Uvod i priprema

Uvodni dio grupnoga rada mogu predstavljati različiti metodički scenariji koje primjenjujemo u svim dijelovima nastavnoga sata. Grupni rad možemo primijeniti u središnjemu dijelu nastavnoga sata kod vježbanja i/ili ponavljanja neke nastavne jedinice te nam u tom slučaju uvodni dio grupnoga rada predstavlja ono što smo prethodno učenike poučavali, što su oni spoznavali, o čemu su razgova-

rali, promišljali i zaključivali. Ponekad ćemo grupni rad izvoditi kao dominantan način rada u središnjemu dijelu nastavnoga sata te će uvod cjelokupnoga nastavnoga sata (koji predstavlja materijalnu, tehničku, intelektualnu i emocionalnu pripremu) predstavljati i uvod u grupni rad učenika.

Cilj je uvoda učenicima *najaviti temu, plan i način rada,* tj. najaviti im da će spomenutu temu obrađivati u grupama. No u ovome smo dijelu učenike samo uveli u temu, a nismo ih još uvijek tehnički i materijalno pripremili za grupni rad. Stoga je važno učenike, prvo, podijeliti u grupe, a zatim (kada smo riješili prostornu i materijalnu organizaciju, tj. kad već učenici sjede po grupama) dajemo upute i objašnjavamo zadatke za grupni rad.

Dakle učenici su upoznati s temom, smješteni su u grupe, imaju potrebne materijale za rad i spremni su za nastavnikove upute o tome što im je zadatak i kako će ga izvršiti. Ovaj metodički moment svakako treba imati u vidu jer u protivnome dolazi do niza smetnji i organizacijskih poteškoća u radu. Naime ako učenicima najprije objasnimo zadatak, a potom se oni razmještaju u grupe, traže svoje radno mjesto gdje se tek sada pripremaju za rad, gube prvotnu usredotočenost na sam zadatak te je potrebno znatno više energije i vremena nastavniku i učenicima da obrate pozornost na zadatak i na ono što se od njih očekuje da rade. Stoga je metodička preporuka da se slijedi ovaj redoslijed: *podjela učenika u grupe, a zatim objašnjenje zadatka za grupni rad.*

Kako podijeliti učenike na grupe

Kako bi se učenici u određenome dijelu nastavnoga sata što lakše, brže i jednostavnije organizirali u grupe, valja planirati način kako ćemo to učiniti. Razlikujemo tri kriterija ili načela odabira učenika u grupe, a to su: načelo slučajnosti, načelo heterogenosti i načelo homogenosti.

Kod načela slučajnosti učenike dijelimo u grupe slučajnim odabirom bez nekoga određenoga kriterija. Kako ćemo to organizacijski učiniti, opisano je u daljnjemu tekstu. Načelo heterogenosti podrazumijeva da ćemo, osmislivši zadatke i aktivnosti za učenike u grupnom radu, imati potrebu učenike podijeliti tako da su u jednoj skupini učenici različiti prema nekim obilježjima: predznanju, sposobnostima, interesima, sklonostima. Ponekad će biti bolje grupe organizirati tako da sami odredimo njihove članove slijedeći načelo koje nam nalažu nastavni sadržaji i konkretna pedagoška situacija. Npr. kod spoznaje novih nastavnih sadržaja, ukoliko učenici rade u grupama, dobro je voditi računa da su u svim grupama podjednako zastupljeni učenici kojima su sposobnosti ili aktivnosti na satu veće i učenici kojima treba dodatna pomoć i poticaj. Na taj način stvaramo pedagošku situaciju u kojoj dobrim vođenjem potičemo učenike na međusob-

no pomaganje i suradnju, a učeničke sposobnosti i kapacitete učinkovito smo iskoristili. Međutim, ponekad ćemo imati upravo suprotnu situaciju, tj. potrebu da u jednoj grupi budu učenici koji su što sličniji prema nekom kriteriju (sposobnostima, interesima), što znači da ćemo u takvome slučaju slijediti načelo homogenosti.

Sva tri načina, načelo slučajnosti, načelo heterogenosti ili načelo homogenosti, valja uvažavati imajući u vidu cilj konkretne nastavne aktivnosti i nastavne jedinice te pedagošku situaciju u razrednom odjelu koji poučavamo.

Načelom slučajnosti učenike možemo podijeliti u grupe na nekoliko praktičnih načina. Jedan od njih je taj da na početku nastavnoga sata učenicima podijelimo papiriće raznih boja (koliko grupa, toliko boja papirića) te ih, kada smo isplanirali grupni rad, uputimo da se okupe u grupe u odnosu na boju papirića koje su dobili. To znači da ćemo papiriće prethodno izmiješati tako da ne sjede u grupi opet isti učenici koji sjede i u klupama zajedno ili jedni pokraj drugih. Druga je mogućnost da na papiriće (sve iste boje) upišemo broj grupe, npr. četiri papirića na kojima piše 1, četiri na kojima piše 2 itd., ovisno o broju grupa koje planiramo. Tada učenicima dajemo uputu da formiraju grupe prema brojevima koje su dobili na početku sata. Svi učenici s brojem 1 bit će prva grupa, s brojem 2 druga grupa itd.

Ponekad možemo učenicima dati zadatak da slože grupe tako da sastave dijelove neke slike koju ćemo izrezati, npr. neki lik iz novina, sliku iz kalendara ili slično. Sliku izrežemo na 4 ili 5 dijelova (*puzzle*) tako da se njihovim ponovnim slaganjem dobije prvotna slika. Dijelove slike izmiješamo, podijelimo učenicima i kažemo im da formiraju grupe tako da slože cjelovitu sliku. Trebamo onoliko slika na koliko ćemo grupa podijeliti učenike. Isto tako na list papira možemo većim slovima zapisati neku misao ili rješenje zadatka, izrezati taj list na nekoliko dijelova te pomiješati i podijeliti učenicima. Sastavljajući *puzzle* učenici će doći do nekoga rješenja ili će moći obavljati dalje neku aktivnost vezanu za sadržaj koji smo napisali na taj list i do kojega su oni došli zajednički složivši *puzzle*. I u ovome slučaju treba nam onoliko listova na koliko grupa želimo podijeliti učenike nekoga odjela. Ako zapisujemo neke rečenice na list i izrezujemo ga na dijelove, svaki list može biti druge boje kako bi se već i prema boji učenici orijentirali i skupili, a potom, složivši dijelove (puzzle) istih boja, došli do nekoga rješenja, odgovora, spoznaje ili upute.

Samu *realizaciju grupnoga rada* vodi i usmjerava nastavnik. Učenici svih grupa unutar istoga odjela mogu imati iste zadatke (nepodijeljeni grupni rad) ili svaka grupa može dobiti različite zadatke za rad (podijeljeni grupni rad). Učenici unutar grupe surađuju tako da zajedničkim radom pridonose konačnomu cilju, rješenju

zadatka na način da svaki učenik radi parcijalno, na jednome dijelu zadatka, a mogu zajednički raditi i na cijelom zadatku, što ovisi o prirodi nastavnih sadržaja i cilju nastavne teme. Grupni rad učenika karakterizira suradničko ozračje među članovima jedne grupe. Oni se međusobno nadopunjuju, pomažu, surađuju.

Sudjelovanje u grupnome radu

Da bi učenici unutar jedne grupe bili dobro organizirani i učinkoviti, potrebno ih je upoznati s njihovim zaduženjima. To znači da će svaki učenik unutar grupe imati neko zaduženje o kojemu će brinuti i za koje će biti odgovoran unutar svoje grupe. Npr. učenici nekoga odjela dobiju zadatak da grupnim radom izvrše neke zadatke – da na osnovi ponuđenoga teksta odgovore na pitanja i osmisle neke nove elemente koje će predstaviti ostalima. Tada učenike možemo uputiti da unutar grupe odrede pisara, crtača, čitača, mjerača vremena, glasnogovornika, tehničara/skladištara (učenik koji donosi materijale za rad) i slično. Na taj način postižemo da svaki učenik unutar grupe ima određenu odgovornost, a ne da ona spadne samo na jedno ili dvoje najaktivnijih učenika u grupi. Također, postižemo da se svaki učenik unutar grupe opredijeli za onaj dio zadatka koji mu je najbliži, najdraži, što ima i svoje pedagoško-psihološko značenje, tj. jačanje intrinzične motivacije za učenjem i radom.

Učenike trebamo podsjetiti na vrijeme koje je određeno za izvršenje grupnoga zadatka. Ponekad će to biti oko 5, 7 ili 10 minuta, a ponekad (ako nam je grupni rad dominantan oblik rada u središnjemu dijelu sata) može trajati 30 i više minuta. No nerealno bi od nas bilo očekivati dobro organizirani grupni rad ako učenicima ne najavimo koliko smo vremena planirali za izvršenje određenoga zadatka. Ovdje dolaze do izražaja ne samo spoznajni ciljevi nastavne jedinice i rad na određenim nastavnim sadržajima, nego i mogućnost da ovakvim organizacijskim oblicima rada utječemo na učeničke sposobnosti procjenjivanja vremena potrebnoga za izvršenje zadatka, sposobnost organizacije i samoorganizacije rada što su neke od ključnih kompetencija za buduća radna mjesta i za cjeloživotno učenje.

Grupe međusobno mogu i surađivati, članovi različitih grupa ponekad mogu prelaziti iz jedne grupe u drugu da bi izvršili dio nekoga zadatka, a potom se vratiti u svoju matičnu grupu. Sve navedeno ovisi o nastavnim sadržajima i metodičkom scenariju nastavnika koji usmjerava i vodi proces učenja te o konkretnoj pedagoškoj situaciji odjela u kojemu poučavamo.

Nakon rada na određenim zadatcima u grupi slijedi *provjera učinka, izvještaj o rezultatima rada, predstavljanje uradaka***.** Ovisno o nastavnim sadržajima, učenici mogu raditi tako da glasnogovornik predstavi rezultate rada, a može ih predstaviti i više učenika zajedno ili svi članovi grupe pojedinačno. Rezultate njihova rada

trebamo zajednički prokomentirati i dati povratnu informaciju o učinjenome ili eventualnu korekciju.

Ozračje među samim grupama može biti suradničko, ali ponekad i natjecateljsko (kompetitivno). To znači da se grupe, napose ako sve rade na izvršenju istoga zadatka, mogu ponekad natjecati u brzini i kakvoći njegove izrade. No i ako grupe rade na različitim zadatcima, nakon predstavljanja učinjenoga moguće je zajedničko vrjednovanje kvalitete učinka svake grupe. Osim vrjednovanja nastavnih sadržaja koje su učenici učili, vježbali ili ponavljali grupnim radom, dobro je obratiti pozornost i prokomentirati s učenicima kojim su se strategijama rada koristile pojedine grupe, što je otežavalo rad u grupi, a što se smatra poželjnim ponašanjem u grupnome radu. Na taj način učenike potičemo na podizanje kvalitete grupnoga rada te ih upoznajemo s odrednicama koje neki grupni rad čine uspješnim: podjela aktivnosti, suradnja i doprinos svih članova, ponekad i popuštanje, kompromis, rad za osobno i zajedničko dobro, kontrola vremena itd. Ovdje valja napomenuti da se pojmovi *vrjednovanje nastavnoga sata* i *vrjednovanje grupnoga rada* odnose na evaluaciju učinka nastavnoga sata, odnosno na činjenicu da ćemo predstavljanjem rezultata grupnoga rada ujedno dobiti povratnu informaciju o stupnju usvojenosti nastavnih sadržaja te o našoj učinkovitosti kao metodičara koji smišljeno kreira nastavni proces.

Ne postoji pravilo koliko učenika treba biti unutar jedne grupe, ali praksa pokazuje da je broj od 4 ili 5 optimalan, a broj od 6 ili više članova grupe često dovodi do podjele grupe na dvije podgrupe. Broj članova ovisi o nizu činitelja: o složenosti nastavnih sadržaja i zadataka, o cilju nastavne jedinice, o uvjetima rada i broju učenika u odjelu, o pedagoško-psihološkim odrednicama odjela u kojemu poučavamo. Zadatke za grupni rad nastavnik treba koncipirati tako da svi članovi grupe dožive međusobnu interakciju, što je, među ostalim, jedan od afektivnih ciljeva grupnoga rada.

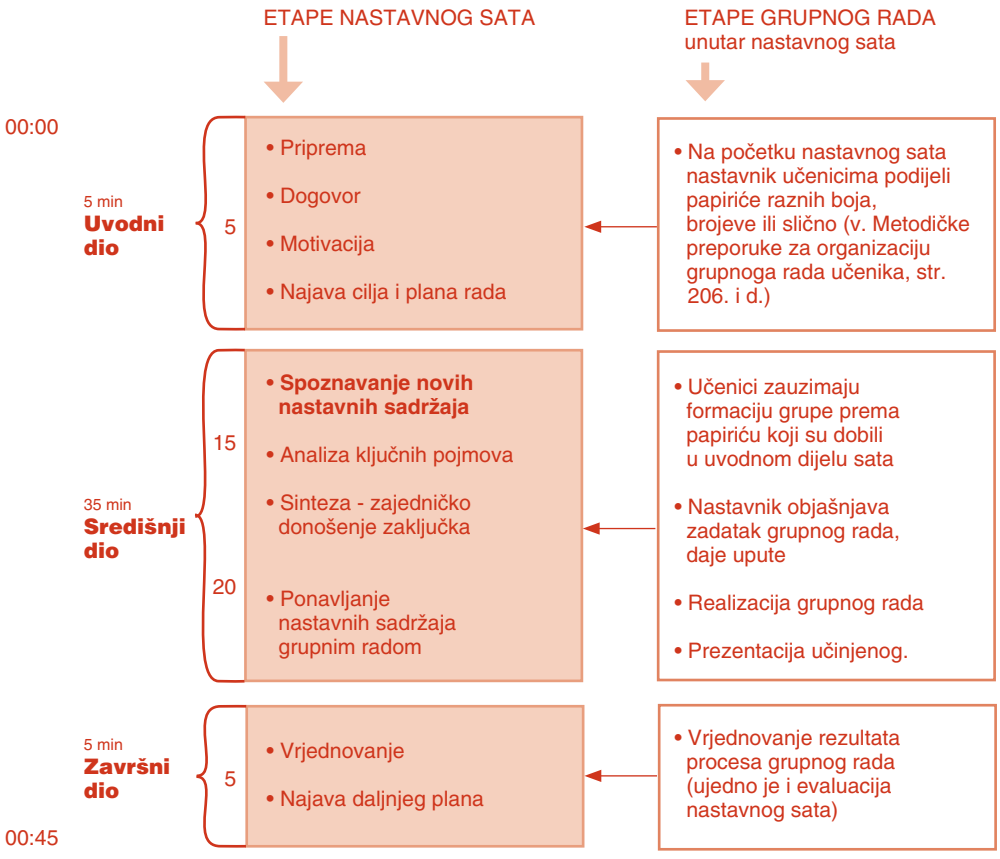
Zašto grupni rad?

Zašto se u nastavi koristiti grupnim radom učenika? Razloga je više, a oni se ponekad međusobno prožimaju i nadopunjuju. Grupnim radom učenika koristimo se kad želimo razbiti monotoniju učenja, on razvija osjećaj povezanosti i solidarnosti među učenicima, jača socijalnu koheziju, ima svoj odgojni trenutak – učenici zajednički stvaraju, dovedeni su u situacija kada trebaju surađivati, potiče i razvija pozitivnu emocionalnu klimu u razrednom kolektivu, jača motiviranost za učenjem jer učenik u grupnom radu ima priliku odabrati sebi bliži (primjereniji) zadatak itd. No valja napomenuti da se grupnim radom ne treba koristiti prečesto, nego ga treba izmjenjivati s ostalim socijalnim oblicima rada u razredu.

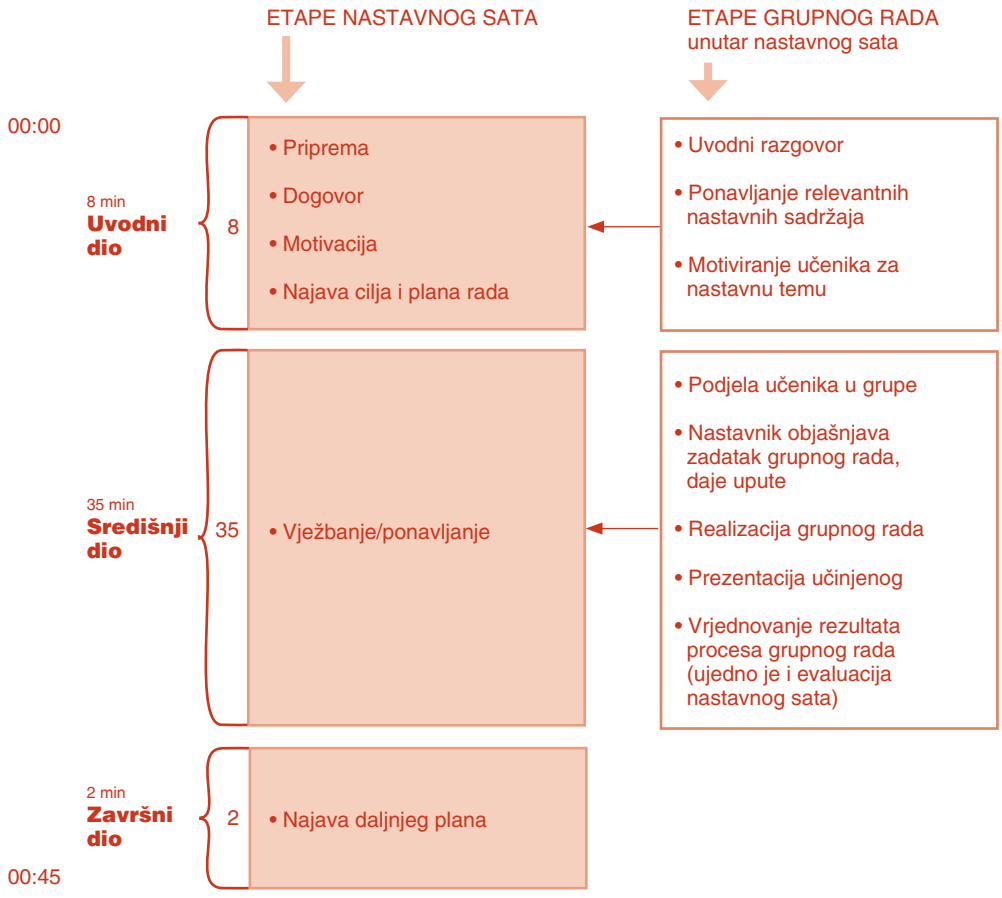
Kao moguće negativnosti grupnoga rada, na koje nastavnicima valja obratiti pozornost kako bi ih sveli na što manju moguću mjeru, možemo navesti: učenici lako izgube pravi smjer u obavljanju zadatka zbog pojačane međusobne interakcije, neki se učenici pretjerano ističu, a neki su neaktivni u grupi, puno vremena odlazi na pripremu i organizaciju rada, moguć je prazan hod (vrijeme kada učenici čekaju nastavnika ili neku drugu grupu zbog organiziranja tehničkih detalja što može dovesti do dosade, nezainteresiranosti, gubitka vremena). Sve navedeno nastavnik može svesti na najmanju mjeru dobrim planiranjem i usmjeravanjem učenika tijekom rada. Stoga je metodička preporuka da grupni rad bude dobro organiziran te da treba osluškivati mišljenja i dojmove učenika kako bismo nastavu zajednički gradili i kreirali metodičke scenarije primjerene učenicima.

Prilog 12.4.1.

PRIMJER ARTIKULACIJE NASTAVNOG SATA S GRUPNIM RADOM UČENIKA TIJEKOM SPOZNAVANJA NOVIH NASTAVNIH SADRŽAJA



Prilog 12.4.2.
PRIMJER ARTIKULACIJE NASTAVNOGA SATA S GRUPNIM RADOM UČENIKA TIJEKOM VJEŽBANJA ILI PONAVLJANJA



12.5.

Ukratko

Socijalni oblici rada dobivaju ime prema položaju učenika i nastavnika u nastavnome procesu te prema broju sudionika u nekoj metodičkoj epizodi.

Iz didaktičkih, psiholoških i metodičkih razloga može se nastavnicima preporučiti stalna izmjena socijalnih oblika rada, uz napomenu da svi oblici samostalnoga rada učenika trebaju prevladavati u odnosu na frontalnu nastavu.

Zbog prirode sadržaja učenja i kompetencija koje treba stjecati u srednjim školama teško je i količinski odrediti mjesto prikazanih socijalnih oblika rada u ukupnome trajanju nastavnoga procesa, ali na temlju iskustva i sustavnoga praćenja u tim školama će se teško postići očekivani ishodi učenja ako predavačka i predavačko-prikazivačka nastava (frontalna nastava) zauzima više od jedne petine ukupnoga nastavnoga vremena. Individualni (samostalni) rad je jamstvo da će svaki učenik naučiti obavljati određene poslove, odnosno da će steći potrebne kompetencije za određeno zanimanje, ali zbog nekih kompetencija (npr. timski rad, projektne aktivnosti i sl.) prednost će trebati dati raznim oblicima grupnoga rada i pedagoških radionica.

Nastavni ciljevi, odnosno priroda kompetencija koje školovanjem treba usvojiti uvjetuju izbor i izmjenu socijalnih oblika rada u nastavnome procesu.

Ključni pojmovi

socijalni oblici, *frontalna nastava*, *grupni rad*, *rad po skupinama*, *rad u paru*, *individualna nastava*, *individualizirana nastava*, *pedagoška radionica*

Za znatiželjne

Više o socijalnim oblicima rada u knjigama:

- Bognar, L. & Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Marzano, R. J. (2006). *Nastavne strategije: kako primijeniti devet najuspješnijih nastavnih strategija*. Zagreb:
- Spajić-Vrkaš, V., Stričević, I., Maleš, D. & Matijević, M. (2004). *Poučavati prava i slobode: Priručnik za učitelje osnovne škole*. Zagreb: Filozofski fakultet, Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo.

13.

UNUTARNJA I VANJSKA EVALUACIJA U SREDNJOJ ŠKOLI

Pojmovna određenja
Proces odgoja i obrazovanja i mjesto evaluacije u tom procesu
Cilj(evi) odgoja kao polazište za definiranje modela praćenja
Svrha i vrste evaluacije
Skale školskih ocjena
Finski model evaluacije kao izvor ideja
Učiti iz povijesti
Sintetičko i analitičko praćenje i ocjenjivanje
Portfolio
Zapisivanje školskih ocjena
Kooperativnost, kompetitivnost i selektivnost škole
Učenici s posebnim potrebama i škola po mjeri učenika
Određenje pojma *znanje* i implikacije na dokimološka rješenja
Državna matura, izrada i obrana završnoga rada
Prilog
Ukratko / Ključni pojmovi / Za znatiželjne

Stručni izraz *evaluacija* ima korijen u francuskoj riječi *évaluation* a znači *određivanje vrijednosti*, *ocjena*, *procjena* (*evaluirati* – odrediti vrijednost, ocijeniti, procijeniti). U sličnome se značenju rabi i izraz *valorizacija*, a znači *vrjednovanje*. Budući da je evaluacija (evaluiranje, ocjenjivanje, procjenjivanje) iznimno važna aktivnost u odgoju i obrazovanju, u ovome poglavlju bavimo se tom aktivnošću, odnosno pedagoškim aspektima te aktivnosti (*Matijević*, *2005*).

13.1. Pojmovna određenja

Evaluacija je kao fenomen i pedagoški pojam oduvijek izazivala pozornost stručnjaka iz područja pedagogije, psihologije i dokimologije, ali su se studije o tome razlikovale prema filozofiji i praksi odgoja koju su imale u polazištu, te dokimološkim rješenjima koja su neovisno o iskustvu bila preferirana i preporučivana (v. npr. *Jordan, 1953; Wrighstone, Justman* & *Robbins, 1956*; *Pidgeon* & *Allen, 1974; Grounlund* & *Linn, 1990; Logar, 1990; Matijević, 2004*). Spomenute studije bave se evaluacijom na razini općega i zajedničkoga za sve nastavne predmete i stupnjeve školovanja, ali ima mnogo i takvih koji nastoje upozoriti na posebnosti pristupa u pojedinim nastavim predmetima, npr. u vjeronauku (*Filipović, 1997*), glazbenoj kulturi (*Rojko, 1997*), tjelesnoj i zdravstvenoj kulturi (*Marinović, 1992*), povijesti (*Trškan, 2004*; *2005*), stranom jeziku (*Marković, 1998*) itd.

Navedeni radovi upućuju na dilemu može li se i treba li preporučiti jedinstveni model za praćenje i ocjenjivanje svih nastavnih predmeta, ili svaki nastavni predmet podrazumijeva posebnosti koje traže i prilagođena dokimološka rješenja za praćenje i ocjenjivanje. I dok u Hrvatskoj imamo jedinstven model ocjenjivanja za osnovnu i srednju školu, i to za sve nastavne predmete isti (skala od pet stupnjeva), u mnogim zemljama postoje različita dokimološka rješenja koja su prilagođena prirodi ciljeva i metoda koje se javljaju u pojedinom nastavnom predmetu te dobi učenika, odnosno stupnju školovanja (primarno ili sekundarno obrazovanje).

Teleološki gledano, sve što se događa ima neku svrhu. Svrha proizlazi (sadržana je) iz samoga procesa događanja. Odgoj i obrazovanje složeni su svrhoviti procesi. Stručnjaci (ali i oni koji to nisu, dakle svi ljudi) ne slažu se u gledištima i odgovorima na pitanje tko treba određivati svrhu tih procesa, ili tko određuje svrhu odgoja i obrazovanja.

Negdje je svrha odgoja/obrazovanja određena državnim normama ili zakonima. Ponegdje opet proizlazi iz vjerovanja, odnosno dominirajuće konfesije u nekoj državnoj zajednici (kršćanstvo, islam, budizam itd.). Oduvijek su postojale i grupe ljudi koji ne pripadaju vodećim konfesijama i koje sav svoj privatni život

uređuju prema načelima tih konfesija (ali i osobe koje ne pripadaju ni jednoj konfesiji), ili grupe koje ne prihvaćaju od države (ili bilo koga drugoga) određene norme, odnosno okvire, za uređivanje važnih životnih pitanja. Takva su i pitanja svrhe odgoja i obrazovanja.

Povijest je pokazala da ipak postoje neke općeprihvaćene ljudske vrjednote koje se uvažavaju pri utvrđivanju svrhe odgoja i obrazovanja, odnosno za reguliranje tih složenih procesa.

Nedjeljko Kujundžić (*1991*) smatra da je zajednički ideal ljudskoga života *slobodan čovjek* (*str. 31.*). Sloboda je dakle vodeća ljudska vrijednost. Čovjek uvijek teži slobodi. Sloboda je temeljna antropološka odrednica čovjeka. U procesu odgoja i obrazovanja tu spoznaju valja uvažavati.

Da bi se mogao odvijati optimalan proces odgoja i obrazovanja (optimalno ostvarivanje mogućnosti svakoga pojedinca), mora se osigurati zdrav fizički i psihički razvoj. Čovječanstvo je davno osvijestilo *zdravlje* kao vrhunski životni ideal. Kad je osigurana poticajna okolina za zdrav razvoj pojedinca, mogu se očekivati i pozitivni rezultati odgoja i obrazovanja (uvijek shvaćenih kao višestruko determiniranih procesa). Kujundžić (*1991*) ističe i sljedeće ljudske vrijednosti koje je čovjek osvijestio u svojoj dugoj povijesti: istina, pravda, ljepota, uspješnost, ljubav i svetost (kao osnovnu religijsku vrjednotu) (*str. 31. – 32.*).

(Radi jasnoće ovdje razlikujemo sadržajno značenje izraza *vrjednota* i *vrijednost*. *Vrjednota* označuje temeljne stavove i uvjerenja na kojima počiva ljudsko društvo i nastavni kurikulumi, a *vrijednost* znači svojstvo onoga što je vrijedno, što vrijedi u materijalnome, moralnome i duhovnome smislu. U dokimologiji i stručnim krugovima smatra se da sve što postoji – u materijalnome i duhovnome smislu – može biti podvrgnuto vrjednovanju, odnosno određivanju vrijednosti iz perspektive određene osobe ili društvenih grupa. Naravno, tu valja odrediti polazišta za vrjednovanje, kriterije vrjednovanja itd., a upravo tim varijablama i aspektima nastavnih kurikuluma bavimo se u ovom tekstu.)

Kod brojnih autora prevladava mišljenje da su osnovne ljudske vrjednote istina, ljubav, mir, nenasilje i ispravno djelovanje (npr. *Jumsai* & *Burrows, 1997*). Uz svaku od tih vrjednota ističe se više podvrjednota, npr. za *ispravno djelovanje* to su redovitost, točnost, poštenje, poštovanje drugih ljudi, timski rad, ravnopravnost itd. Ili podvrjednote za *nenasilje*: uljudnost, spremnost pomaganja drugima, želja da nikoga ne povrijedimo, spremnost na suradnju, demokracija itd. (*isto*). Vrjednote kao što su mir, tolerancija, demokracija, pravednost (odnosno ljudska prava) i suradnja u novije vrijeme izazivaju pozornost čovječanstva i stručnjaka iz svih područja znanosti. S tim u vezi javljaju se brojni stručni i

međunarodni projekti i studije koji imaju odraza i u školskim kurikulumima (v. npr. *It's Our Right, 1990*; *Living Together with our Differences, 1995*; *Reardon, 1995*; *Spajić-Vrkaš, Stričević, Maleš* & *Matijević, 2004*).

Spomenute vrjednote ističu se u ciljevima odgoja (npr. odgajati za mir, toleranciju i demokraciju), a to znači da su važni elementi u nastavnim kurikulumima i da za njihovo ostvarivanje treba osigurati odgovarajuće uvjete te predvidjeti načine praćenja i vrjednovanja.

13.2. Proces odgoja i obrazovanja i mjesto evaluacije u tome procesu

Pođimo od nekih pretpostavaka i određenja osnovnih pojmova:

- Odgoj i obrazovanje predstavljaju proces i rezultat toga procesa.
- Odgoj i obrazovanje višestruko su determinirani pa je teško dati jedinstveno određenje tih pojmova koje bi vrijedilo u različitim društvenim sredinama i znanstvenim krugovima. Rješenje je u pedagoškome pluralizmu i poštivanju razlika.
- Najsustavnije se odgoj i obrazovanje odvijaju (događaju) u školi. Stručno osmišljen proces odgoja i obrazovanja u školi označujemo izrazom *nastava* ili nastavni proces. Dakle nastava je, kao i odgoj i obrazovanje, dinamičan i višestruko determiniran proces.

Brojni su znanstvenici razvili brojne teorije kojima nastoje objasniti bit i determiniranost događanja u nastavnom procesu. Za potrebe ovoga rada oslonit ćemo se nešto više na teoriju kurikuluma.

U hrvatskome jeziku izrazi odgoj i obrazovanje rabe se u različitim značenjima. Slično je i u slovenskome jeziku (*vzgoja in izobraževanje*) te u njemačkome jeziku (*Bildung und Erziehung*). Vjerojatno je to rezultat višestoljetnoga zajedništva, suživota i isprepletanja kultura na srednjoeuropskim prostorima.

13.3. Cilj(evi) odgoja kao polazište za definiranje modela praćenja i ocjenjivanja

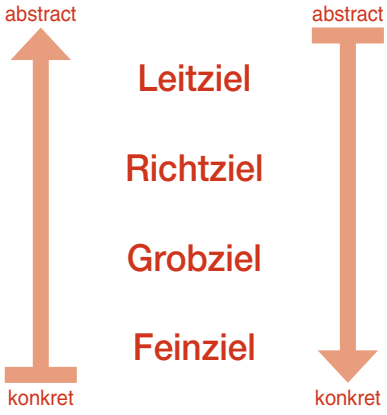
Posebnu pozornost stručnjaka izaziva pojam i fenomen označen sintagmom *cilj odgoja*. U hrvatskome jeziku uobičajeno je izrazom *cilj* označiti (1) ono u što se gađa, što se želi pogoditi, (2) ono što se želi postići, čemu se teži. U športu taj izraz označuje *mjesto do kojega se trči* (prema *Hrvatskom enciklopedijskom rječniku, 2003, str. 177.*).

Slijedom prethodne logike u pedagoškom znanstvenom i stručnom polju mogli bismo izrazom *cilj* označiti *ono što se želi postići*, *ono čemu se teži*, ili (preneseno značenje) mjesto do kojega treba stići (npr. steći diplomu nastavnika klavira, položiti ispit za državnu maturu, završiti osnovnu školu).

Kad je riječ o razmatranju ciljeva odgoja, problem predstavlja određivanje stupnja konkretizacije. Uz cilj »naučiti čitati i pisati« kao opći cilj primarnoga školovanja moguće je istaknuti (iskazati, navesti) mnogo konkretnijih ciljeva (npr. *naučiti čitati velika tiskana slova* ili *naučiti pisati veliko i malo pisano slovo A* kao jedan od ciljeva koji treba ostvariti na nekome nastavnom satu ili u jednoj nastavnoj epizodi).

Neki su pedagozi pokušavali postaviti opću matricu (model) za razmatranje stupnja konkretizacije ciljeva odgoja. Čini nam se korisnim podsjetiti ovdje na pokušaj Christine Möller (*1992*), koja rabi izraze *Leitziel, Richtziel, Grobziel* i *Feinziel.* Ove je izraze teško jednoznačno prevesti na hrvatski pa ćemo ih pokušati objasniti. U njemačkome jeziku imenica *Leitung* znači *rukovodstvo*, *rukovođenje*; a glagol *leiten* znači *voditi*, *upravljati*, *usmjeravati*. Proizlazi dakle da izraz *Leitziel* znači *usmjeravajući cilj*, odnosno cilj prema kojemu su usmjerene razne aktivnosti, različite odgojne aktivnosti.

Sl. 13.3.1
Ch. Möller: Ciljevi odgoja – između općeg i konkretnog
[Izvor: *Keller* & *Novak, 1993; Edelmann* & *Möller, 1976*]



Njemačka riječ *Richtung* označuje *pravac*, *smjer*, a *Richlinie* znači *direktiva*, *naputak*. Christine Möller riječju *Richtziel*, po logici prethodnih značenja sličnih riječi, označuje *usmjerenje*, *pravac djelovanja* u odgoju s višim stupnjem konkretizacije od prethodnoga, polaznoga stupnja (*Leitziel*). U njemačkome jeziku izrazi *grob* i *fein* označuju suprotnosti, slično hrvatskim izrazima *grub* i *fin*, odnosno *nezgrapan* ili *nejasan* te *jasan* ili *konkretan*, *prikladan* i sl. Dakle Christine Möller pokušava prikazati odnos ciljeva koji su konkretni i jasni za usmjeravanje odgojnih aktivnosti te globalnih smjernica (ideala, svrhovitosti) kojima treba težiti, odnosno od kojih se izvode konkretni (ili konkretizirani) ciljevi odgoja, a koje obilježava visok stupanj apstraktnosti (v. sl. 13.3.1.).

Sličnu logiku slijedi i Nedjeljko Kujundžić (*1991*) kad objašnjava dolazišni ili ciljni podsustav koji se profilira programiranjem kao konkretizacijom u ove segmente: ideal, ciljevi, zadatci, nastavni predmeti (s dodijeljenim, odnosno pripadajućim ciljevima), odgojna područja do infinitezimalnih jedinica koje se ostvaruju u pojedinim odgojnim aktima (epizodama, situacijama) (*str. 34.*).

U američkoj pedagoškoj literaturi uobičajena je uporaba izraza *aim, goal, objective* (v. *Ornstein* & *Levine, 1989*, *str. 494. i d.*). Većina američkih autora rabi ove izraze za označivanje krajnje točke odgoja, odnosno odgojnoga procesa (npr. Taba i Tyler, prema *Ornstein* & *Levine, 1989*, *str. 494.*).

U stručnom smislu izraz *aim* označuje općenite ciljeve, opće smjernice, opći cilj kojemu su podređeni konkretniji ciljevi (*objectives*). To su ciljevi koji ne mogu biti izravno promatrani i evaluirani. Takav je npr. cilj *priprema učenika za demokratsko građanstvo* ili *pripremanje učenika za zanimanje*.

Izraz *goal* označuje ciljeve koji se nalaze između onih koji su konkretizirani, jasni i nedvosmisleni (*objectives*) te ciljeva koji su općeniti i apstraktni (*aim*). Ova vrsta ciljeva izvodi se (derivira) iz općih smjernica (*aims*). Oni predstavljaju svojevrsno premoštenje (*intermediate objectives*) između općih (*aims*) i konkretnih ciljeva (*objectives*). Primjer te vrste cilja, a u vezi sa spomenutim odgojem za građanstvo, moglo bi biti *uvođenje učenika u politički i socijalni život zajednice*. I te vrstu ciljeva teško je pratiti i procjenjivati, pa ih se rabi kao polazište za daljnju konkretizaciju.

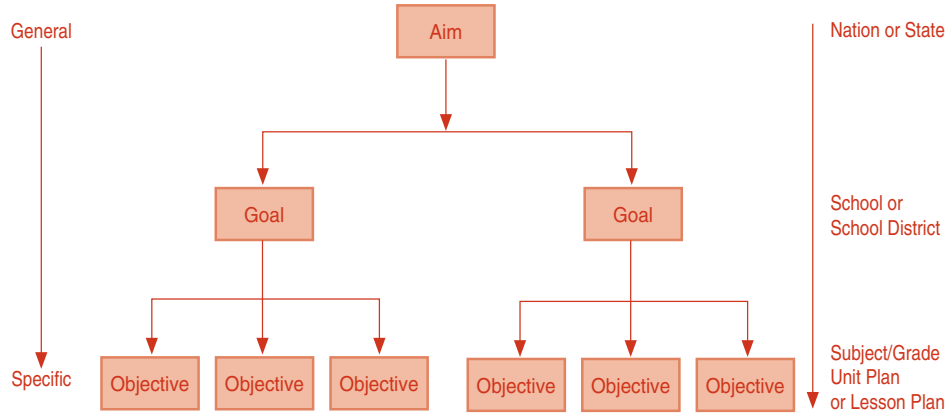
Važniji ciljevi ovoga stupnja konkretizacije (*goals*) u američkim školama jesu: ovladavanje osnovnim vještinama i temeljnim procesima, razvijanje ili profesionalno usmjeravanje, intelektualni razvoj, inkulturacija, razumijevanje interpersonalnih odnosa, autonomnost, građanstvo, kreativnost, psihofizički razvoj, njegovanje moralnih i estetskih vrjednota, pomaganje samoostvarivanja. (*Ornstein* & *Levine, 1989*, *str. 497.*)

Objectives kao stručni izraz u praksi i u znanosti o odgoju označuje treću razinu konkretizacije ciljeva odgoja. U hrvatskoj stručnoj literaturi najbliži su ovomu značenju *zadatci nastave* ili jednostavno *konkretni (konkretizirani) ciljevi* za određeni nastavni sat ili neku sličnu nastavnu epizodu (nastavni projekt, nastavni scenarij, nastavna sekvencija ili sl.).

Razinu ciljeva koju označuje izraz *aim* određuje država ili ovlašteni prosvjetni organi države, a obično su takvi ciljevi istaknuti u najvažnijim državnim dokumentima (ustav, školski zakon i sl.). Ciljeve koje označuje izraz *goal* definira određena škola ili lokalna školska uprava. Treću razinu konkretizacije koju označuje izraz *objectives* određuju stručnjaci za nastavne kurikulume ili nastavnici koji

će organizirati nastavne situacije u kojima se takvi ciljevi mogu ostvariti te pratiti i procjenjivati (v. sl. 13.3.2.).

Sl. 13.3.2
Svrha odgoja: tri razine određivanja
[*Ornstein & Levine, 1989, str. 495.*]



Kad je riječ o razini apstraktnoga, slična gledanja na ciljeve nalazimo i u Europi. Tako je npr. njemačko Ministarstvo za kulturu i prosvjetu još 1973. godine formuliralo sljedeće zadatke škole (prema *Giesecke, 1993, str. 76.*):

- posredovati znanje, umijeća i sposobnosti
- osposobiti za samostalnu, kritičku prosudbu, za samoodgovorno djelovanje i stvaralačku djelatnost
- odgojiti za slobodu i demokraciju
- odgojiti za tolerantnost, poštivanje dostojanstva drugih ljudi i tuđih uvjerenja
- probuditi miroljubivost u duhu sporazumijevanja naroda
- učiniti razumljivim etičke, kulturne i religijske norme
- potaknuti spremnost za socijalno djelovanje i političku odgovornost
- osposobiti za poštivanje prava i dužnosti u društvu
- orijentirati prema uvjetima svijeta rada.

U navedenim ciljevima uočavamo neke ključne riječi koje smo prethodno spominjali kao osnovne ljudske vrjednote (npr. mir, tolerancija, pravednost, suradnja, sloboda) ili kao općeprihvaćene kompetencije koje treba stjecati tijekom školovanja (npr. znanje, sposobnosti, socijalne vještine, kritičko mišljenje, kreativnost).

U razmatranju ciljeva odgoja nezaobilazne su studije američkih stručnjaka o klasifikaciji ciljeva odgoja koje su nastale u šezdesetim i sedamdesetim godinama prošloga stoljeća (*Bloom et al., 1956*; *Krathwool, Bloom & Masia, 1964*; *Harlow,*

1972). U tim vjerojatno najcitiranijim studijama o ciljevima odgoja u proteklih pola stoljeća autori polaze od spoznaja o trima najvažnijim područjima čovjekova razvoja: o kognitivnom, afektivnom i psihomotornom području.

S obzirom na stupanj interioriziranosti novih spoznaja u kognitivnome području autori smatraju da je moguće uočiti šest razina: znanje, shvaćanje (razumijevanje), primjenu, analizu, sintezu i evaluaciju (*Bloom et al., 1956*). Ciljevi odgoja koji se odnose na kognitivno područje nastoje konkretizirati očekivani stupanj interiorizacije prema prethodnim stupnjevima. Najniži stupanj usvojenosti novih spoznaja označen je jednostavno izrazom *znanje* (engl. *knowledge*). Tu spada poznavanje pojmova, terminologije, klasifikacija, principa, teorija, odnosno poznavanje informacija (npr. znati koji je glavni grad neke države). Viša razina naučenosti (interioriziranosti) podrazumijeva *shvaćanje* (razumijevanje), a to znači da osoba može prevesti, interpretirati, objasniti pojmove, teorije, principe i sl. Ciljevi koji podrazumijevaju treću razinu interioriziranosti (primjena) podrazumijevaju mogućnost primjene spoznaja iz prethodne dvije razine u nekoj situaciji (npr. predvidjeti mogući utjecaj temperature na neke kemijske tvari). Četvrti stupanj (analiza) uključuje ciljeve koji se odnose na mogućnost rastavljanja neke cjeline na dijelove, uočavanje odnosa među tim sastavnim dijelovima te uočavanje i poznavanje organizacijskih načela (npr. moći navesti neke činjenice u vezi s nekim hipotezama). Sinteza u ovome kontekstu uključuje ciljeve koji se odnose na stavljanje spoznatih dijelova u neku novu cjelinu, kao što je neka jedinstvena komunikacija, sastavljanje nekoga plana djelovanja (npr. stvaranje nekoga umjetničkoga djela ili definiranje scenarija postupanja u nekoj situaciji). I na kraju, najviši stupanj interioriziranosti označen je izrazom evaluacija (ili vrjednovanje). Ova razina ostvarenosti ciljeva odgoja (učenja) podrazumijeva mogućnost procjene značenja, točnosti, prihvatljivosti nekih spoznaja i ostvarenja iz prethodnih razina (npr. mogućnost kritičke procjene, navođenja protuargumenata za neke tvrdnje i sl.).

Za afektivno područje američki stručnjaci predviđaju (identificiraju, ističu) pet stupnjeva interioriziranosti, odnosno ostvarenosti ciljeva odgoja (ili učenja): *primanje* (engl. *receiving*), *reagiranje* (engl. *responding*), *procjenjivanje* (engl. *valuing*), *organizaciju* (engl. *organization*) te *karakterizaciju* (engl. *characterization*). Te razine internalizacije (interiorizacije, pounutrenja) označuju stupanj ostvarenosti ciljeva u ovome području, odnosno stupanj usvojenosti nekih vrjednota.

Mjerenje označuje operaciju pridavanja brojeva predmetima, varijablama ili događajima u skladu sa stanovitim pravilima koja slijede neku jasnu logiku.

Izraz *mjeriti* podrazumijeva uspoređivanje s utvrđenom jedinicom mjere. Pritom pojam *mjera* podrazumijeva određeni standard ili sustav koji se upotrebljava za mjerenje veličine, količine ili stupnja, odnosno za uspoređivanje. Također izraz *mjera* označuje i *ono čime se mjeri*.

Među znanstvenicima vlada mišljenje da sve što postoji može biti predmetom mjerenja ili procjenjivanja. Naravno, treba temeljito odrediti *što* se mjeri, čemu će poslužiti to mjerenje (svrha), čime se mjeri (instrument, mjerilo) itd. Pritom valja podsjetiti i na izraz *mjerilo* koji ima različita značenja – *kriterij*, *mjera*, *ljestvica*, *skala*, *znak* koji služi za ocjenu ili procjenu čega ili koga. Za procjenjivanje raznih varijabla kod učenika upotrebljavaju se različita mjerila i različite skale, od onih s dva stupnja (zadovoljava – ne zadovoljava) do skala od četiri, pet, ili deset stupnjeva. S dokimološkoga i didaktičkoga motrišta važno je objasniti obilježja tih skala te probleme koji prate njihovu primjenu u školskoj praksi.

13.4. Svrha i vrste evaluacije

Aktivnosti i rezultati učenika prate se i procjenjuju za razne svrhe. Za to se upotrebljavaju različiti instrumenti i postupci te različiti načini iskazivanja rezultata (postotci, rangovi, bodovi, kvalitativne analize itd.).

Na početku podsjetimo da se najčešće (u pogledu vrsta evaluacije) govori o vanjskoj i unutarnjoj evaluaciji. Ovdje se polazi od odgovora na pitanje *Tko* je naručitelj i provoditelj evaluacije (v. *Cardinet, 1989*). Ako se vrjednovanje odvija u školi, a organizatori su nastavnici i učenici, govori se o *unutarnjoj evaluaciji*. Za sam pedagoški proces (upravljanje, vođenje i samostalno učenje) taj oblik evaluacije iznimno je važan.

Često, međutim, interes za rezultate učenja i odgoja pokazuju subjekti izvan škole (npr. ministarstvo školstva i razne druge vladine institucije), zatim međunarodne ustanove i organizacije. Tada je riječ o vanjskoj evaluaciji jer su organizatori evaluacije subjekti izvan škole, odnosno subjekti koji nisu imali nikakve veze s odgojnim i obrazovnim procesom koji se događao u školi.

U vrijeme pisanja ove knjige u Hrvatskoj su aktualna dva iznimno važna projekta za razmatranje koncepta unutarnje i vanjske evaluacije. Prvi je međunarodni projekt PISA (*Programme for International Student Assessment*; v. *http://pisa-sq.acer.edu.au* . 01. 11. 2010.) i odnosi se na provjeravanje rezultata učenika na kraju obvezatnoga školovanja, a drugi je projekt uvođenja državne mature za učenike na kraju srednje škole (v. *Bezinović* & *Ristić Dedić , 2003*; *Pravilnik o polaganju državne mature, 2008*). Ti projekti obuhvaćaju (i) učenike hrvatskih osnovnih i srednjih škola pa već izazivaju veliku pozornost hrvatskih stručnjaka (v. *Domović* & *Godler, 2005*).

Oba spomenuta projekta upućuju na potrebu temeljitijega preispitivanja postojećih dokimoloških rješenja u osnovnoj i srednjoj školi, a još više preispitivanja obrazovnih ciljeva i didaktičkih strategija uz koje je te ciljeve moguće ostvarivati. Naime godinama je u hrvatskim školama na djelu intelektualistička didaktička paradigma za koju je obrazovni ideal usvajanje velike količine informacija (poznavanje informacija, naučiti knjigu od korica do korica...). Škole su prepune ispita znanja koje proizvode nastavnice i nastavnici, a u novije vrijeme i brojni nakladnici u borbi za školsko tržište (ispiti znanja, materijali za provjeravanje i samoprovjeravanje itd.).

U dvama spomenutim evaluacijskim projektima nije u prvome planu utvrđivanje koliko i koje informacije su učenici usvojili tijekom školovanja, nego što s tim informacijama mogu napraviti, gdje ih mogu iskoristiti. Dakle na visokoj su cijeni *kompetencije* koje se odnose na pronalaženje, selekciju i korištenje informacija (kad je riječ o kognitivnom području razvoja). Većina zadataka iz ispitnih materijala odnosi se (ili će se odnositi) na primjenu informacija i kritičko mišljenje uz prezentirane informacije (proceduralno i metakognitivno znanje, prema *Gagné, 1985*; *Gagné et al, 2005*).

Nastava usmjerena na program ili nastava usmjerena na nastavnike (i s tim povezano okružje za učenje kakvo dominira u hrvatskim osnovnim i srednjim školama) ne omogućuju stjecanja takvih kompetencija (učionice u kojima učenici najveći dio vremena provode sjedeći, slušajući i gledajući).

S dokimološkoga i didaktičkoga stajališta važno je provoditi formativno, normativno i sumativno vrjednovanje (*Kyriacou, 2001*, *str. 162.*).

Nastavnici su dužni pratiti rad i napredovanje svakoga učenika te poduzimati mjere za stvaranje najpovoljnijih uvjeta i pomaganje da svaki učenik postigne najbolje rezultate. To se postiže učestalim povratnim informacijama učenicima od strane nastavnika. Nastavnici nastoje uočiti učenikove teškoće i učestale pogrješke te poduzeti pedagoške mjere da se te poteškoće prevladaju. U tom slučaju riječ je o tzv. *formativnom ocjenjivanju*.

Nastavnicima je korisno usporediti rezultate učenika koje poučavaju s rezultatima drugih učenika, odnosno učenika koje poučavaju drugi nastavnici. Ponekad državne pedagoške institucije objavljuju statističke rezultate o uspjehu učenika u državi (npr. brzina čitanja, brzina pisanja, motoričke vještine, rezultate na testovima sposobnosti itd.). Osim toga, nastavnice i nastavnici uspoređuju uspjeh jednoga učenika s drugim učenicima razrednoga odjela kako bi odredili neku sintetičku ocjenu na propisanoj skali za ocjenjivanje. Tada se može govoriti o *normativnom ocjenjivanju*.

Na kraju određenog školskoga razdoblja (tromjesečje, polugodište ili kraj školske godine) nastavnice i nastavnici dužni su utvrditi neku sintetičku ocjenu za ukupne aktivnosti i rezultat određenoga učenika. Ta ocjena pokazuje sumativno i proces i rezultat toga učenika pa govorimo o *sumativnom ocjenjivanju*.

Među nastavnicima i stručnjacima često se raspravlja o dokimološkim i pedagoškim obilježjima praćenja i ocjenjivanja s motrišta procesa i završnoga rezultata, odnosno proizvoda. U nekim alternativnim školama inzistira se na *pedagogiji uspjeha za sve*, a uporište u obrani toga stajališta nalazi se u činjenici da je dovoljno da određeni učenik *sudjeluje* u svim aktivnostima koje se organiziraju tijekom nastavne godine (iskustveno učenje). Sam rezultat teško je konkretizirati te se na temelju toga sudjelovanja i prirodnoga rasta i sazrijevanja može konstatirati uspješnost i preporučiti nastavak školovanja (npr. u waldorfskim školama). U državnoj školi (osnovnoj ili srednjoj) inzistira se na kontinuiranome praćenju aktivnosti i učestalom formativnom i dijagnostičkom ocjenjivanju na temelju kojega se na kraju mora iskazati sintetička ocjena. Dakle ocjenjuju se različite varijable (poznavanje informacija, marljivost, konkretni radovi) određenim numeričkim pokazateljima (brojčane ocjene), a na kraju se, na temelju neke logike (najčešće je to osobna jednadžba nastavnika), iskazuje sintetička ocjena.

U visokom školstvu to obično nije tako: studenti su prepušteni samostalnom učenju, uz obvezu da izrade određenu vježbu ili seminarski rad, a konačna ocjena u najvećoj mjeri ovisi o uspješnosti rješavanja ispitnih testova. Tako nisu rijetki slučajevi da neki studenti, koji su redovito sudjelovali na svim zajedničkim nastavnim aktivnostima, teško mogu položiti pismeni ispit, dok, s druge strane, ima studenata koji nisu bili zapaženi u zajedničkim nastavnim aktivnostima tijekom godine, a s lakoćom polažu pismene ispite.

13.5. Skale školskih ocjena

Poznato je da je čovjek kao mjeritelj i procjenitelj veoma nepouzdan. Pouzdanost ovisi o subjektivnoj jednadžbi procjenitelja, ali i o skali uz koju se procjenjuje određeni rezultat, neki učenikov uradak, stanovita učenikova osobina ili pak o instrumentu koji se za mjerenje primjenjuje. Skala uz koju se procjenjuje može imati dva, pet, deset ili više stupnjeva. Što je broj stupnjeva veći, to je veća vjerojatnost pogrješke, odnosno vjerojatnost neslaganja između procjena dvojice ili više procjenitelja, ili više različitih procjena istoga procjenitelja za isti uradak ili istu osobinu učenika.

U većini slučajeva pod izrazom skala podrazumijeva se određeni kontinuum. Tu dakle postoji stanovita logika reda, npr. od najmanjega prema najvećemu, od

najboljega prema najslabijemu, itd. U školi se razna obilježja učenika procjenjuju za različite svrhe i na različitim skalama. Jednom je to dob (najstariji – najmlađi), drugi put visina (najniži – najviši), treći put težina (najlakši – najteži), četvrti put inteligencija, zatim poznavanje informacija, prihvaćenost od drugih učenika u razredu, sposobnost pismenoga izražavanja, sposobnost umjetničkoga izražavanja, brzina kretanja, brzina čitanja itd. Spomenuta procjenjivanja imaju različitu ulogu u organizaciji školskoga života, zatim različit utjecaj na sudbinu glavnih subjekata nastavnoga procesa (učenika) te različito značenje za stručnjake koji su zaduženi za nastavne kurikulume (nastavnici, školski savjetnici, znanstvenici i dr.).

Podsjetimo da se za školsko mjerenje rabe nominalne, ordinalne, omjerne i intervalne skale.

Pođimo od definicije da mjerenje predstavlja pridavanje brojeva predmetima i događajima u skladu s pravilima koja su logički ispravna (*Guilford, 1968*, *str. 24.*). Brojevi imaju osobinu reda ili ranga (npr. prije, isti, poslije; prvi, drugi, treći; veći ili manji itd.).

Nominalne skale omogućuju najograničeniji tip mjerenja. Mogli bismo kazati da tu i nije riječ o mjerenju u pravome smislu. Subjekti mjerenja po nekim se kriterijima raspoređuju u skupine, npr. po ekonomskom stanju roditelja, po mjestu rođenja, po pripadnosti nekoj vjerskoj zajednici ili jednostavno: grupa 1, grupa 2, grupa 3 itd. Ovdje je zapravo riječ o klasifikaciji. Nastoji se dakle razlikovati određene klase, odnosno kategorije. Svakoj od tih klasa ili kategorija možemo (a i ne moramo) dodijeliti neki broj.

Klase ili pojedinci ponekad se raspoređuju i po kvantitativnoj klasifikaciji, odnosno raspoređuju se po određenom kontinuumu. To znači da se točno zna koji je učenik (ili skupina učenika) po određenom obilježju na skali viši od drugoga učenika (ili skupine učenika). Tako dodijeljeni brojevi predstavljaju rangove koji imaju određeno značenje, a skale koje to omogućuju nazivamo ordinalnim skalama (najviši, srednji najniži, ili: prvi, drugi, treći po visini, brzini i sl.).

Učenici mogu biti raspoređeni u skupine *odlični*, *vrlo dobri*, *dobri*, *dovoljni* i *slabi*, a svaka od tih skupina može dobiti brojeve od 5 do 1 (najbolji dobivaju broj 5) ili od 1 do 5 (tako da najbolji dobivaju broj 1). Pritom valja upozoriti na ograničene mogućnosti i opravdanost statističkih operacija s tako dodijeljenim brojevima nekim kategorijama. Skupina učenika kojoj je dodijeljen broj 2 nije dvostruko slabija od skupine kojoj je dodijeljen broj 4 (ali, učenik koji je težak 40 kg dvostruko je teži od učenika koji je težak 20 kg!).

Školske ocjene dakle predstavljaju određenu vrstu ordinalne skale.

Intervalne skale (reprezentativan je primjer skala za mjerenje temperature) nemaju apsolutnu nulu, ali imaju konstantan razmak između pojedinih stupnjeva skale. Takvu logiku uočavamo kod baždarenih testova znanja ili sposobnosti. To znači da se mogu uočiti određeni intervali između podataka. Tako npr. između učenika koji je riješio 15 i učenika koji je riješio 25 zadataka isti je interval kao i između učenika koji je riješio 25 i učenika koji je riješio 35 zadataka.

Omjerne skale imaju apsolutnu nulu, dakle oznaku za nepostojanje neke pojave. Takve su skale za mjerenje dužine ili visine (metar, centimetar), za mjerenje vremena (sat, minuta, sekunda) ili težine (kilogram, dekagram, gram) i one su vrlo korisne za prikupljanje podataka o učenicima koji mogu biti osnova za dodjeljivanje neke ocjene, a mogu biti iskorišteni kao dovoljan pokazatelj neke učenikove uspješnosti (npr. brzine trčanja, brzine pisanja, brzine rješavanja zadataka itd.).

Različite skale omogućuju različita statistička izračunavanja. Pritom valja pronaći logiku i svrhu tih izračunavanja. U školi se izračunavaju prosječne težine ili prosječne visine učenika, prosječne brzine čitanja ili pisanja u minuti, ali i prosječne ocjene koje je učenik »zaradio« kod jednoga nastavnika ili kod različitih nastavnika iz različitih predmeta. A ta su učenikova postignuća, odnosno varijable procjenjivane ili iskazane na različitim skalama (nominalnim, intervalnim, ordinalnim, omjernim)!

Najupitnija statistika s procjenama nekih varijabla za određene učenike javlja se uz računanje prosječne ocjene (ordinalna skala) iz različitih predmeta ili prosječne ocjene dobivene na temelju procjene različitih varijabla. I dok bi se stanovita logika i mogla uočiti pri računanju prosječne ocjene iz niza ocjena koje je učenik »zaradio« iz istoga nastavnoga predmeta (pod pretpostavkom da su unaprijed jasni uvjeti za »dobivanje« određene ocjene, npr. određivanjem broja bodova ili broja pogrješaka koje se može tolerirati za klasificiranje učenika u skupinu učenika koja dobiva ocjenu *5*, *4* ili neku drugu), računanje prosječne ocjene iz različitih nastavnih predmeta (uz spoznaju da su kriteriji za klasificiranje u različitim predmetima vrlo različiti) dosta je upitno.

Zamislimo se nad slučajem učenika koji ima ocjenu *5* iz vjeronauka, ocjenu *2* iz matematike i ocjenu *4* iz tjelesne i zdravstvene kulture: taj učenik, statistički gledano ima prosjek 3,666, dakle »vrlo dobar« uspjeh. A zbrajali smo i računali prosjek iz vjeronauka gdje je važna etička dimenzija i vjera, zatim iz tjelesne i zdravstvene kulture gdje je važna snaga, fizička spretnost i brzina, te matematike gdje je važna inteligencija i sposobnost rješavanja apstraktnih problema i zadataka! U mnogim se državama uopće ne izračunavaju prosječne ocjene za iskaziva-

nje općega uspjeha, niti za školske potrebe, a posebice ne za određivanje životne sudbine učenika, nego se taj uspjeh iskazuje opisivanjem uvjeta i rezultata, ili se uopće ne iskazuje.

Uz svako procjenjivanje na nekoj skali valja znati svrhu – odrediti čemu će te procjene služiti. Biti najniži ili najlakši u razredu ne znači nikakav nedostatak; naprotiv, to mnogo puta u životu može predstavljati važnu prednost. Poznavati najviše informacija iz nekoga područja (npr. zemljopisa ili povijesti) ne znači automatski stjecanje epiteta *najvrjedniji član nekoga skupa ljudi*. Naprotiv, mnogi dobro informirani pojedinci slabo uspijevaju u životnoj utrci za kvalitetnim življenjem.

U školi se upotrebljavaju različite skale. Uglavnom su to skale od tri do šest stupnjeva. Obično se za procjenjivanje izabire nekoliko varijabla (npr. uspjeh u učenju, pažnja, razumijevanje, interes itd.)

13.6. Finski model evaluacije kao izvor ideja

Evaluacija je važan segment nacionalnoga kurikuluma. Zato finsko Nacionalno vijeće za obrazovanje definira osnovna načela za provođenje te djelatnosti. Smatra se da škola treba stalno evaluirati sve aktivnosti u školi i aktivnosti i postignuća učenika. Zato svaka škola često provodi i vlastitu samoevaluaciju. U taj se posao uključuje i općina, odnosno lokalna školska uprava. U procesu samoevaluacije sudjeluju, osim nastavnika, roditelji, učenici i drugi članovi lokalne zajednice. Evaluacija se može odnositi na cjelokupni rad neke škole ili samo na neke segmente školskoga kurikuluma (npr. pojedine predmete, projekte, na materijalno-tehničko okruženje za učenje itd.). Dakle jednaka se pozornost posvećuje vanjskoj i unutarnjoj evaluaciji (v. *Matijević, 2006*).

U evaluaciju su uključeni, kako je rečeno, i učenici. Tu se podrazumijevaju i verbalne i brojčane ocjene koje nastavnici dodjeljuju stalno ili povremeno za učenikov rad i rezultate.

Ocjenjivanje učenika ima za cilj poticanje učenikova razvoja u skladu s načelima iz nacionalnoga kurikuluma. Ocjene predstavljaju povratnu informaciju o napredovanju, o socijalnim vještinama, sposobnistima samostalnoga učenja te o svim ostalim rezultatima učenja. Ovdje je važno posvetiti pozornost *procesu* učenja, a ne samo *rezultatima*. Evaluacija učenikovih aktivnosti i rezultata treba biti u funkciji osposobljavanja za samoevaluaciju, radi razvijanja svijesti o vlastitim znanjima i stečenim kompetencijama te o važnosti stalnoga učenja.

Evaluacija učenikovih aktivnosti i rezultata treba pridonijeti stjecanju pozitivne slike o sebi te poticati učenike da planiraju svoj rad i samostalno donose od-

luke. Da bi se to postiglo, učenike se često stavlja u situaciju da analiziraju svoje učenje i učenje drugih radi stjecanja evaluacijskih kompetencija.

Evaluacija se rabi za intenziviranje veze i suradnje obitelji i škole. Naime sve vrste izbora i stalnih promjena u učenikovu okruženju odnose se i na obiteljski život, pa se i cijela obitelj treba uključiti u analiziranje djetetovih aktivnosti i postignuća.

Evaluacija učenikovih aktivnosti i postignuća polazi od ciljeva koji su istaknuti u kurikulumu. Važno je uočiti da evaluacija polazi od pojedinca i uzima u obzir njegove mogućnosti i razvoj sposobnosti. Naravno, učenikove aktivnosti i postignuća promatraju se i u odnosu na drugu djecu iste generacije, a i samu djecu se potiče da se uspoređuju s drugima radi stjecanja svijesti o svojim mogućnostima. To je važno radi pripremanja za život u društvenoj zajednici gdje je sve podložno uspoređivanju i vrjednovanju.

Informacije o evaluiranim aktivnostima i rezultatima učenicima i roditeljima priopćavaju se svakodnevno. Osim toga, obveza je škole učenicima i roditeljima uručiti godišnji i polugodišnji pismeni izvještaj, zatim završnu svjedodžbu na kraju obvezatnoga devetogodišnjega školovanja. Usto učenici mogu dobiti u pisanome obliku i certifikat o završetku dodatne nastave (dodatnih programa). Na kraju razreda izdaje se i ocjena o ponašanju i urednosti. Ocjene za ponašanje i urednost ne nalaze se u završnoj svjedodžbi o obvezatnoj školi, osim ako to roditelji izričito ne zatraže.

Zadatak je zaključnoga ocjenjivanja da definira koliko je dobro, po završetku svoga obrazovanja, učenik ostvario ciljeve nastavnoga plana osnovnoga obrazovanja u raznim predmetima.

Zaključno ocjenjivanje mora biti usporedivo na nacionalnoj razini i mora biti ravnopravno prema svim učenicima. U svakome od osnovnih predmeta zaključna ocjena zasniva se na uspjehu učenika u završnoj fazi osnovnoga obrazovanja, odnosno u osmom i devetom razredu. Kriteriji za zaključno ocjenjivanje u osnovnome obrazovanju pripremljeni su za sve osnovne predmete. Učenikov uspjeh ocjenjuje se pomoću tih kriterija, na osnovi raznih dokaza.

Ako poučavanje osnovnoga predmeta završi prije završne faze osnovnoga obrazovanja (akceleracija, individualno napredovanje), učenikov uspjeh ocjenjuje se prema kriteriju zaključnoga ocjenjivanja za taj predmet.

Učenikove aktivnosti i postignuća procjenjuje se na skali od sedam stupnjeva: *4 – 10*. Zapravo je to skala od 10 stupnjeva, ali se tradicionalno podrazumijeva da nema tako slaba učenika koji bi trebao biti procijenjen s *1*, *2* ili *3*. Ostale ocjene u slobodnome prijevodu znače: *10* – izvrsno, *9* – vrlo dobro, *8* – dobro, *7* – zadovoljavajuće, dovoljno, *6* – manjkavo, *5* – jedva dovoljno, *4* – nedovoljno.

Opisne (verbalne) ocjene mogu se koristiti od prvoga do sedmoga radzreda. Osim toga opisne ocjene mogu se koristiti pri ocjenjivanju izbornih predmeta, za učenike koji ponavljaju razrede, zatim pri ocjenjivanju učenika kojima finski jezik nije materinski jezik te uvijek kao dopuna numeričkom ocjenjivanju.

Kriteriji zaključnoga ocjenjivanja te standarda za zadovoljavajući uspjeh u svakome predmetu ili varijabli koja se procjenjuje definiraju stupanj znanja i vještina ili ponašanja potrebnih za ocjenu osam (*8*). Kriteriji su napisani tako da učenik dobije tu ocjenu ukoliko, u prosjeku, on ili ona pokaže uspjeh na razini koja je potrebna prema kriterijima za taj predmet ili varijablu. Ukoliko neki od tih kriterija, kad je riječ o općem uspjehu, ne budu ispunjeni, oni se mogu kompenzirati nadmašivanjem standarda drugih kriterija.

Učenik je prihvatljivo usvojio znanje i vještine predviđene za osnovno obrazovanje kada dobije ocjenu *5* (najniža ocjena koja omogućuje prijelaz u viši razred), ukoliko je on ili ona bio u mogućnosti pokazati do određenoga stupnja uspjeh koji taj kriterij nalaže.

U zaključnom ispitivanju i ocjenjivanju ocjena radnih vještina uključena je u ocjenu za predmet.

Ukoliko je odlučeno prema prilagođenome individualnom programu da će učenik učiti prilagođenu verziju programa za jedan ili više predmeta, učenikov uspjeh bit će ocijenjen na osnovi ciljeva formiranih za njega ili nju osobno i definiranih u individualnom obrazovnom programu. U tom slučaju učenikov uspjeh nije ocjenjivan prema kriterijima za konačno ocjenjivanje kako su definirani u nacionalnome osnovnom kurikulumu.

U završnoj fazi osnovnoga obrazovanja osnovni predmeti koji se ocjenjuju brojčano jesu materinski jezik i književnost, prvi i drugi nacionalni jezik (finski i švedski), matematika, fizika, kemija, biologija, geografija, zdravstveno prosvjećivanje, religija ili etika, povijest, društvene znanosti, glazbena kultura, likovna kultura, tehnički odgoj, tjelesni odgoj i domaćinstvo.

Učenik uči materinski jezik prema jednome od dva nastavna plana (prvi i drugi jezik; finski ili švedski). Ukoliko je učenik promijenio nastavni plan za materinski jezik i književnost (zamijenio prvi i drugi nacionalni jezik) ili strane jezike, konačno ocjenjivanje usmjeruje se na nastavni plan prema kojemu je učio u zadnjem razredu. Ista procedura primjenjuje se i u slučaju da se učenik prebacio s religije na etiku i obratno.

Ti izborni predmeti koji čine integrirani nastavni plan od barem dva nastavna sata tjedno po godini ocjenjuju se.

Izborni predmeti koji podrazumijevaju manje od dva sata tjedno po godini, ili moduli koji se sastoje od takvih nastavnih planova ocjenjuju se opisno (v. *Matijević, 2006*).

U prva dva ciklusa međunarodne evaluacije u obliku projekta PISA finski su učenici u svim procjenjivanim varijablama bili među prvima na rang listi ispitivanih učenika. Finski stručnjaci to objašnjavaju sljedećim vrijednostima u finskome školskom sustavu:

- podjednake šanse za obrazovanje bez obzira na podrijetlo, spol, socioekonomske prilike ili materinski jezik
- regionalni pristup obrazovanju
- bez segregacije s obzirom na spol
- obrazovanje sasvim oslobođeno od nadzora
- obvezatno i neselektivno temeljno obrazovanje
- fleksibilna i podupiruća administracija – centralizirano upravljanje cjelinom, ali lokalna implementacija
- interaktivan, suradnički put u ostvarenju na svim razinama; ideja zajedništva (osnova zajedništva)
- individualna potpora za učenje i dobrobit djece
- razvojno usmjerena evaluacija i ocjenjivanje djece – bez testiranja i bez rangiranja
- visoko (jako, dosta) kvalificirani i autonomni nastavnici
- socio-konstruktivistička koncepcija učenja

[Izvor: Finnish National Board of Education; v. *http://www.oph.fi/english* . 01. 11. 2010.]

U traženju rješenja za slabosti hrvatskoga dokimološkoga modela, kao i rješenja za prevladavanje tih slabosti, mogu poslužiti prikazane spoznaje o finskome dokimološkom modelu. Logička, filozofska i pedagoška polazišta za finski model u mnogim se obilježjima razlikuju od hrvatskoga modela, napose u dodjeljivanju uloge najvišoj ocjeni na ocjenskoj skali. To je naime ocjena koju bi trebali, po logici hrvatskoga dokimološkoga modela, »zaraditi« svi učenici koji žele biti uvršteni u kategoriju učenika koji zadovoljavaju obrazovne standarde. Kao što smo vidjeli, u finskoj školi takve su ocjene (*9* i *10*) rezervirane samo za učenike koje se želi zbog nečega ili po nečemu istaknuti u odnosu na ostale učenike koji u potpunosti zadovoljavaju očekivanja nacionalnoga obrazovnoga standarda.

13.7. Klasifikacija i ocjenjivanje učenika u hrvatskim školama u novijoj povijesti školstva

U 18. i 19. stoljeću u stručnim krugovima rabio se izraz klasifikacija učenika umjesto ocjenjivanje ili rangiranje. (Usput: U 19. stoljeću dugo je važio školski propis prema kojem su nastavnici morali u školskim svjedodžbama iskazivati i

rang koji je učenik zauzeo među ispitanim i ocijenjenim učenicima jednoga razreda.) U historiografskoj literaturi nalazimo da se već krajem 18. stoljeća propisuju načini klasificiranja (ocjenjivanja) školske djece: »Glede klasifikacije školske mladeži propisalo kr. Namjesničko vijeće naredbu od 3. veljače 1790. br. 3.914, da se imadu upotrebljavati ovi redovi: valde bene (veoma dobro), bene (dobro), mediocriter (srednje) i male (loše)« (*Cuvaj, sv. II., 1910*, *str. 39.*). Da se tomu obliku nastavnih aktivnosti pridavala odgovarajuća pozornost, pokazuje i sljedeća informacija: Namjesničko vijeće upozorava 29. rujna 1793. godine da se iz polugodišnjih izvještaja o mladeži opazilo kako se »u nekojim školskim razredima gomila tolik broj odlikaša da se ne može razumjeti ni vjerovati kako toliko mnoštvo, polovica ili sigurno treći ili četvrti dio mladeži u istoj školi ustraje na odličnom mjestu odlikaša« (*isto, str. 186.*). Dakle hiperinflacija »odlikaša« nije fenomen samo našega vremena.

I u 19. stoljeću državna tijela zadužena za školstvo povremeno donose izmjene uputa za klasificiranje i ocjenjivanje učenika po određenim pedagoškim varijablama. Pozornost privlači službena okružnica br. 376 od 8. srpnja 1864. godine, koja propisuje sljedeće izraze:

- *Za polazak škole: veoma marljivo, marljivo, pretrgnuto, rijetko;*
- *Za ćudoredno ponašanje: odlično, pohvalno, besprikorno, prikorno;*
- *Za napredak u predmetima: veoma dobro, dobro, srednje, slabo;*
- *Za marljivost: neumorno, postojano, prekinuto, nikakovo.*
- *Za opći red: prvi red s odlikom, prvi red, drugi red, treći red.*
- *Većina veoma dobrih redova, a bez srednjega reda daje prvi red s odlikom, dva ili više srednjih redova daju drugi opći red, bar jedan slab uz ine nedovoljne redove daje treći opći red.*

(*Cuvaj, sv. V., 1911, str. 148. – 149.*).

Uočavamo u prethodnom tekstu da su učitelji osim napredovanja u stjecanju znanja (napredak u predmetima) procjenjivali i ćudoredno ponašanje (skala od četiri stupnja), zatim marljivost (također četiri reda) te određivali *opći red* (opći uspjeh), također na skali od četiri stupnja.

Krajem 19. i početkom 20. stoljeća prestaje obveza učitelja da određuju mjesto na skali ispitanih učenika jednoga razreda na kraju školske godine. Također se napušta određivanje reda kao načina iskazivanja općega uspjeha, a uvodi se skala od šest stupnjeva za ocjenjivanje napredovanja učenika u učenju: izvrstan, veoma dobar, dobar, dovoljan, nije dovoljan, sasvim nedovoljan. Ova, kao i prethodne skale nastaje pod utjecajem austrijskih i njemačkih škola koje su skalu od šest stupnjeva zadržale do danas, a u Hrvatskoj se udruživanjem u prvu jugoslaven-

sku zajednicu prelazi na skalu od pet stupnjeva (odličan, vrlo dobar, dobar, slab, rđav). Tijekom Drugoga svjetskoga rata na području Nezavisne Države Hrvatske primjenjuje se njemački sustav ocjenjivanja prema kojem se uz ocjenu *izvrstan* pridružuje broj 1 (u smislu – prvi, najbolji), uz ocjenu *vrlo dobar* pridružuje se broj 2 itd.

Poslije Drugoga svjetskoga rata na području bivše Jugoslavije sve škole za ocjenjivanje uspjeha učenika koriste se skalom od pet stupnjeva koja se sastoji od riječi i brojeva: odličan (*5*), vrlo dobar (*4*), dobar (*3*), dovoljan (*2*) i nedovoljan (*1*). Za vladanje su upotrebljavane različite skale od tri do pet stupnjeva.

Tijekom promatranoga i proučavanoga razdoblja bilo je više pokušaja da se opći uspjeh iskazuje analitičkim opisom učenikovih vrlina i uvjeta učenja (npr. sredinom 19. stoljeća, pa šezdesetih godina 20. stoljeća za ocjenjivanje umjetničkih područja i tjelesne kulture, osamdesetih godina 20. stoljeća za iskazivanje uspjeha u svim područjima i općega uspjeha za učenike primarnoga obrazovanja, a za učenike sekundarnoga obrazovanja za iskazivanje općega uspjeha i ocjenjivanje ponašanja učenika).

13.8. Sintetičko i analitičko praćenje i ocjenjivanje

U svijetu nalazimo velike razlike u pristupu praćenju i ocjenjivanju učenika tijekom obvezatnoga školovanja. Neki se opredjeljuju za analitičko praćenje učenika tijekom nastavne godine i nastavnih aktivnosti te analitičko (opisno, sumativno) iskazivanje uspjeha na kraju godine. Drugi imaju razrađene varijable i skale za analitičko praćenje svih aktivnosti (npr. znanje, razumijevanje, kooperativnost, urednost, kreativnost itd.), te analitičko (također opisno, sumativno) iskazivanje završe ocjene ukupnih aktivnosti i postignuća. Treći se opredjeljuju za analitičko praćenje različitih varijabla te sintetičko (sumativno) iskazivanje uspjeha na kraju godine jednom ocjenom za svaki nastavni predmet. Rijetki se opredjeljuju i za sintetičko iskazivanje ukupnoga uspjeha za sve nastavne predmete (opći uspjeh), kao npr. u hrvatskim osnovnim i srednjim školama. Načini praćenja i ocjenjivanja učenika utječu na odnos učenika prema školi i na njihovu motivaciju za učenje (v. *Arambašić, Vizek Vidović* & *Lugomer-Armano, 1991*).

Teško je jednostavno i kratko iskazati prednosti spomenutih dokimoloških rješenja i iskustava. Može se tek kazati da modeli praćenja i školske ocjene znatno utječu na razredno-nastavno i školsko ozračje te na individualne uspjehe i motivaciju učenika. Također bi se mogle analizirati veze između načina praćenja i ocjenjivanja učenika i uspjeha na projektima vanjske evaluacije (npr. PISA). U toj su evaluaciji učenici iz Finske, Švedske, Nizozemske i Norveške zauzeli visoke

pozicije u trima važnim dimenzijama (varijablama) ispitivanja: u čitalačkoj pismenost te u znanstvenoj i matematičkoj pismenosti. U tim zemljama dominira opisno analitičko praćenje i ocjenjivanje aktivnosti učenika bez iskazivanja općega uspjeha nekim znakom ili numeričkim pokazateljem. Na kraju svakoga razreda, npr. u Švedskoj, učenici dobivaju samo potvrdnicu o uspješnom pohađanju i završetku određene godine školovanja u obvezatnoj školi.

Način praćenja i ocjenjivanja učenika umnogome ovisi o načinu pripremanja nastavnica i nastavnika za rad u školama. Kao što je poznato, u Hrvatskoj u prva četiri razreda obvezatne škole poučavaju razredni učitelji koji svoju radnu normu odrađuju s učenicima jednoga razrednoga odjela koji često ne broji više od 20 učenika. Za razliku od njih, učiteljice i učitelji predmetne nastave koji poučavaju u višem stupnju obvezatne osnovne škole odrađuju svoju nastavnu radnu normu ponekad i s 300 učenika (npr. učitelji likovne i glazbene kulture ili učitelji povijesti)! I svi su oni dužni u hrvatskim školama ocjenjivati učenike prema jedinstvenom pravilniku o ocjenjivanju i po jedinstvenom dokimološkom modelu.

Mnogi učenici pokazuju školski neuspjeh u petom razredu osnovne škole, dakle na prijelazu iz razrednog odjela u kojemu je sve (osim vjeronauka i stranog jezika) poučavao jedan učitelj u razredni odjel u kojemu će nastavu izvoditi 6 do 8 raznih predmetnih učitelja. U traženju uzroka školskomu neuspjehu nije moguće ne uočiti činjenicu o broju učiteljica i učitelja koji poučavaju u petome razredu.

U Finskoj i Švedskoj te u nekim saveznim državama Njemačke (npr. u Berlinu i Brandenburgu) u prvih šest godina obvezatnoga školovanja (primarno obrazovanje) nastavu izvode razredni učitelji (u prve tri godine jedan učitelj ili učiteljica, a u druge tri godine dva ili tri učitelja ili učiteljice). To, naravno, uvjetuje mogućnosti učitelja da upoznaju, prate i ocijene aktivnosti i napredovanje svakoga učenika.

S pedagoškoga i dokimološkoga motrišta može se istaknuti više argumenata u prilog analitičkomu praćenju i ocjenjivanju negoli sintetičkomu. Analitičko ocjenjivanje, bilo da se provodi opisivanjem uvjeta, ili procesa i rezultata, mnogo je korisnije nastavnicima i drugim stručnjacima za usmjeravanje učenikova učenja i napredovanja. Sintetičke ocjene, s obzirom na teškoće u konkretizaciji ciljeva odgoja i varijabla koje se prate te slabostima mjernih instrumenata, predstavljaju dosta nepouzdan pokazatelj koji se rabi za reguliranje procesa obrazovanja i koji uvjetuje mogućnosti izbora obrazovnih programa pri uključivanju u više stupnjeve školovanja.

13.9. Portfolio

Izvorno izraz *portfolio* (engl. *portfolio*; franc. *portfeuille*) označuje torbu, omot ili mapu za spise, lisnicu. Izraz je našao mjesto u školskoj dokimologiji kao praktično rješenje za praćenje i prikupljanje informacija o učeniku i pohranjivanje njegovih radova.

Oni koji se koriste tim tehnikama praćenja obično nastoje uvažavati određena pravila za prikupljanje i korištenje informacija iz ovakvih mapa. Tako jedno od pravila može biti da se u mapu odlažu samo uspješni (kvalitetni) radovi (v. *Razdevšek Pučko, 1996*). Pri izboru radova sudjeluje aktivno i učenik pa se u tom slučaju može govoriti i o osposobljavanju učenika za samopraćenje.

Informacije i radove prikupljaju učenici i nastavnici. Tako prikupljene radove povremeno analiziraju učenici i nastavnici (ponekad i uz nazočnost roditelja). Portfolio se rabi za pojedine nastavne predmete (npr. likovnu kulturu, tehničko crtanje, materinski jezik) ili za sve školske aktivnosti jednoga učenika.

Portfolio može poslužiti nastavnicima za definiranje tzv. didaktičkoga ugovora kojim se utvrđuju i planiraju učenikove aktivnosti i optimalizacija njegova napredovanja, a može biti iskorišten i prilikom prijelaza iz jedne u drugu školu (ili iz osnovne u srednju školu). Osim nastavnika i učenika uvid u sadržaj tih mapa mogu imati i drugi stručnjaci koji se bave školstvom, odnosno unaprjeđivanjem procesa odgoja i obrazovanja.

13.10. Zapisivanje školskih ocjena

Nije nebitno kakva će pravila i dokimološka praksa vrijediti za zapisivanje školskih ocjena. U osnovnoj i srednjoj školi ocjene se upisuju u školske imenike, zatim u učeničke bilježnice ili druge oblike pisanih ili crtanih radova te u školske knjižice i svjedodžbe. Za razliku od toga, u visokome školstvu za službenu komunikaciju vrijede samo ocjene upisane u indeks (službeni dokument) i s tim povezane službene prijavnice za ispite. Sve ostalo je interna dokumentacija sveučilišnoga nastavnika.

U vezi s tim može se postaviti i pitanje komu su namijenjene tako zapisane ocjene te tko može imati uvid u te ocjene ili opise učenikovih aktivnosti i njegovih rezultata.

Ocjene ili bilješke zapisane u školskim imenicima, u rubrikama za praćenje, pregledavat će, njima se koristiti i objašnjavati ih nastavnici. Zabilješke, znakovi i ocjene u učeničkim bilježnicama namijenjene su učenicima, odnosno to su pisane povratne informacije učeniku o nastavnikovoj procjeni aktivnosti i rezul-

tata neke aktivnosti. Naravno, povremeno će »kontrolu«, odnosno pregled takvih zapisa obavljati i roditelji.

Ocjene zapisane u školskim svjedodžbama ili đačkim knjižicama namijenjene su učenicima, roditeljima te drugim nastavnicima i pedagoškim stručnjacima ako učenik prelazi s tim dokumentima u neku drugu školu ili se upisuje na viši stupanj školovanja. Zato te ocjene (brojevi, slova, oblici pisanja) moraju biti propisani i normirani da bi svima bili razumljivi i za, određenu vrstu pedagoške komunikacije, upotrebljivi.

Stoga u službenim dokumentima (školska dokumentacija, svjedodžbe) mogu biti zapisivani samo dogovoreni (propisani) znakovi koje su odobrile prosvjetne vlasti, dok u učeničke bilježnice ili na drugi oblik pisanih ili crtanih radova nastavnice i nastavnici mogu stavljati i druge znakove čije su značenje prethodno objasnili učenicima.

13.11. Kooperativnost, kompetitivnost i selektivnost škole

Osnovna je škola obvezatna za svu djecu određene dobi. U tu školu sva djeca *moraju* biti upisana i *moraju* redovito dolaziti i izvršavati sve obveze. Polaznici i obveznici te škole veoma se razlikuju po brojnim fizičkim i psihičkim obilježjima (težina, visina, fizička snaga, zatim po raznim vrstama inteligencije, po motivaciji, po socijalnim vještinama itd.).

U zemljama EU davno je istaknuto geslo da obvezatno školovanje treba biti utemeljeno na *pedagogiji uspjeha za sve*, a kao didaktički okvir za to nudi se tzv. *didaktički ugovor* (*Baert, Galton, Honeth, Sivirine* & *Thurler, 2002*). To znači da će osnovna obvezatna škola (napose prva faza toga školovanja koja se naziva *primarno obrazovanje*) biti organizirana tako da u njoj sva djeca postižu uspjeh i sva djeca napreduju. Nastavnici i drugi školski stručnjaci dužni su, prema mogućnostima i osobnostima konkretnoga djeteta, ponuditi kurikulum usmjeren na dijete (kurikulum koji polazi od djeteta) i pomoći mu da ostvaruje svoje optimalne mogućnosti. Nastavnici i roditelji dogovaraju s djetetom njegov individualni program, nastojeći ga motivirati na optimalno zalaganje i optimalno ostvarivanje tih mogućnosti (didaktički ugovor).

Među ciljevima školovanja ističe se i osposobljavanje za suradnju, odnosno za timsko izvršavanje različitih zadataka. Život je naime pun situacija u kojima je nuždan timski rad. Takav oblik rada uči se isključivo timskim radom. Zato je u novije vrijeme na cijeni i kooperativno učenje, koje se u obvezatnom školovanju stavlja ispred kompetitivnoga učenja (*Johnson* & *Johnson, 1994*). Učenje je individualni čin i ono se ne odvija ako osoba nije aktivna, odnosno ako nije

aktivno uključena u različite životne situacije. Suradničke kompetencije stječu se u scenarijima i situacijama koje traže suradnju, odnosno timski rad.

Velike dvojbe u stručnim krugovima i među nastavnicima izaziva sintagma »najbolji učenik u razredu« ili »najbolji učenik u školi«.

Na temelju kojih se pokazatelja stječe taj epitet?

Jednom bi to mogli biti rezultati na svim ispitima znanja i spretnosti iz svih nastavnih predmeta. Možemo zamisliti različite kombinacije na temelju postignutih rezultata. Npr. učenik X je u svim ispitivanjima postigao prvi rezultat (teško je očekivati da postoji tako svestrana osoba koja će od matematike, preko tjelesne i zdravstvene kulture do vjeronauka i glazbene kulture biti najuspješnija). Ako i postoji, dosta je čest slučaj da se u takve osobe javljaju različiti problemi na planu socijalne komunikacije, socijalnih vještina ili drugih varijabla koje spadaju u afektivno područje razvoja osobnosti.

Ako se takva ispitivanja provode za različite svrhe, najčešće će se dogoditi da su u svakoj kategoriji »pobjednici« druge osobe, odnosno da su različite osobe postigle najbolje rezultate.

Uzmimo za primjer da smo za deset različitih »disciplina« upriličili izbor najboljega učenika: (1) poznavanje stranoga jezika, (2) informatika, (3) trčanje, (4) plivanje, (5) skok u vis, (6) dizanje utega, (7) vjeronauk, (8) broj pročitanih knjiga, (9) pismenost u materinskom jeziku i (10) matematika. Dobit ćemo deset različitih učenika od kojih je svaki u jednoj disciplini najbolji (rijetko će se dogoditi da je netko »prvi« u dvije discipline). Ima li smisla računanje prosječnih rangova za dobivanje (isticanje) jednoga najboljega? Ili je dovoljno imati deset »najboljih« u deset disciplina? U športu se organizira desetoboj (ili višeboj), ali u pravilu su tu sve športske discipline. A u našemu biranju najboljega učenika škole deset je različitih disciplina od kojih su četiri športske, a ostale spadaju u kognitivno područje razvoja osobnosti (gdje je tu mjesto vjeronauku?).

Uz prethodna razmatranja valja pod upitnik staviti i natjecanja u razredu ili školi. Prvo, u natjecateljsku situaciju stavljaju se neravnopravni subjekti (nejednako pripremljeni, nejednakih dispozicija). Drugo, njih se u takve situacije najčešće stavlja bez osobnoga pristanka. Na državna natjecanja ili razne »olimpijade« određeni učenici prijavljuju se dobrovoljno, pripremaju se za to i spremni su prihvatiti rezultat koji ostvare kao stvarni pokazatelj svoje vrijednosti (Može se vidjeti učenike koji plaču jer su na regionalnim natjecanjima osvojili peto ili deseto mjesto, a ne prvo!!).

U razrednoj sredini sjedi tridesetak različitih subjekata s iznimno različitim motivacijama, sposobnostima i drugim osobnim crtama. Imamo li pravo i pe-

dagoško opravdanje organizirati natjecanja (više ili manje učestalo) uz spoznaju da će neki članovi razrednoga kolektiva uvijek biti zadnji, a drugi, opet, uvijek na prvoj poziciji? Kakva je tu individualna motivacija? Kakva je pedagoška korist od takvih natjecanja? Kako se osjećaju učenici koji unaprijed znaju da će biti najslabiji?

Natjecanje kao životna i nastavna paradigma prilično je dakle dvojbena u školskim događanjima, napose u obvezatnoj osnovnoj školi. Kakvu sliku o sebi stječu i stvaraju učenici kojima nastavnice i nastavnici svakodnevno upućuju negativno intonirane povratne informacije (*Opet nije dobro!*, *Opet si najslabije napravio!*, *Zar ne možeš već jedno to shvatiti?!* ...).

Natjecati se mogu svi učenici jednoga razrednoga odjela, pojedini učenici dobrovoljno ili prema planu koji je pripremio nastavnik, ali i učenik sam sa sobom, nastojeći postići uvijek bolje rezultate od inicijalnih. Za filozofiju unutarnje evaluacije vrlo je važno odgovoriti na pitanje treba li učenike uspoređivati s nekim statističkim prosjekom škole, ili pak prosjekom države, ili je pedagoški vrjednije uspoređivanje svakoga učenika s njegovim osobnim inicijalnim rezultatom. Dilema može biti riješena pozitivnim odgovorom na oba dijela pitanja. Dakle može se učenikove rezultate uspoređivati s nekim statističkim prosjecima za potrebe struke i znanosti, ali za potrebe ocjenjivanja te usporedbe ne bi trebale imati veći utjecaj (napose kada je riječ o djeci u obvezatnoj školi).

Za unutarnju evaluaciju, za potrebe pedagoškoga praćenja i vođenja (sumativna evaluacija), korisno je obavljati povremena ispitivanja i mjerenja s glavnim ciljem da učenik uoči da svojim radom može utjecati na osobne rezultate i osobno napredovanje (ostvarivanje maksimalno mogućega uspjeha).

13.12. Učenici s posebnim potrebama i škola po mjeri učenika

U obvezatnoj osnovnoj školi određeni broj učenika upućuje se na sustavna ispitivanja kod raznih stručnjaka (liječnika, psihologa, rehabilitacijskih pedagoga i sl.) kako bi se ustanovilo mogu li (ta djeca) sudjelovati u svim nastavnim aktivnostima s ostalom djecom te trebaju li u svim ili nekim dijelovima nastavnih kurikuluma imati posebne (prilagođene) programe aktivnosti. Cilj je jasan: postoji normiran nastavni kurikulum koji je rađen po mjeri imaginarnih prosječnih učenika, a ostala se djeca trebaju snalaziti (prilagođivati) tom zajedničkom kurikulumu. Neka djeca u tome uspijevaju s lakoćom, neka uz velike probleme, a neka su unaprijed osuđena na neuspjeh. Takvu se djecu nastoji poslati na tzv. »kategorizaciju«, kako bi nastavnice i nastavnici imali i stručno odobrenje za izradu prilagođenih programa učenja i poučavanja za te učenike (ili takve programe naprave stručni timovi, a nastavnice i nastavnici su ih dužni »realizirati«).

Iza te ideje ne krije se ništa loše – sasvim je pedagoški opravdano učeniku pomoći da napreduje u skladu s osobnim mogućnostima, da postigne optimalne rezultate i da izgradi pozitivnu sliku o sebi u granicama bio-psiho-socijalnih mogućnosti. Samo se uvijek može postaviti pitanje: Zašto neka djeca imaju pravo dobiti takvu stručnu brigu i pomoć, a druga ne? Zašto sva djeca ne mogu, nakon temeljitih stručnih praćenja i proučavanja, steći pravo na prilagođeni kurikulum? Zašto svaki učenik ne može dobiti status *učenika s posebnim potrebama*? Zar ne bi trebalo stalno to isticati i težiti ostvarivanju škole po mjeri djeteta?

Kakve veze imaju prethodna pitanja i dileme s evaluacijom?

Uz prilagođeni program stručnjaci nastavnicima preporučuju i određene standarde koje takvi učenici trebaju zadovoljiti da bi se ocijenilo njihovo napredovanje te smjernice nastavniceama i nastavnicima koje će im pomoći da lakše procijene trebaju li takvi učenici stalno raditi po prilagođenom programu ili nakon izvjesnoga vremena mogu biti uključeni u »redoviti« nastavni kurikulum s ostalim učenicima?

Nastavnici su u dilemi kako ocjenjivati takve učenike i kako ostalim učenicima u razrednom odjelu objasniti da njihova »četvorka« nije isto što i »četvorka« koju oni moraju »zaraditi«!

Tako stižemo do problema individualizacije ocjenjivanja. Dakle osim individualizacije učenja i poučavanja (prilagođivanje ciljeva, sadržaja i aktivnosti osobnim mogućnostima učenika), valja prilagoditi i logiku procjenjivanja uspješnosti. Smatra se naime trivijalnim da se procjenjuje napredovanje učenika koji ima »pravo« na prilagođeni program u odnosu na registrirano inicijalno stanje (formativno i dijagnostičko ocjenjivanje). Zašto takvo »pravo« ne mogu imati svi učenici?

Kad je riječ o filozofiji odgoja i obrazovanja u obvezatnoj školi (neselektivnost i pedagogija uspjeha za sve), individualiziranost školskoga ocjenjivanja sama je po sebi razumljiva, ali nastavnice i nastavnici nisu pripremljeni niti osposobljeni za ostvarivanje te dokimološke i pedagoške logike, a i rigidni dokimološki unificirani model ocjenjivanje svega što se uči i što se u školi događa na skali od pet stupnjeva to ne omogućuje. Uz takvu se skalu podrazumijeva da su ocjene *4* i *5* rezervirane za najbolje (najuspješnije) učenike u razrednom odjelu, a ocjene *2* i *3* za »slabije« učenike. Uz takvu logiku koja je svima »jasna« u školi i izvan škole, već od početka školovanja učenici se dijele na »dobru« i »lošu« djecu, na onu djecu kojima je osigurana »svijetla budućnost« i djecu za koju je rezervirano »mučenje« i mukotrpan rad, dakle *stjecanje negativne slike o sebi*.

Takvom stvaranju slike o »dobrom djetetu« i »dobrom učeniku« pridonosi i stereotip prema kojem se slika o učeniku stvara isključivo (ili uglavnom) na te-

melju uspješnosti u kognitivnom području, i to ponajprije na temelju uspješnosti u učenju informacija (pamćenje), a ne na temelju tzv. proceduralnoga i metakognitivnoga znanja, odnosno poznavanja kognitivnih strategija.

Promjena takvih pedagoških stereotipa traži temeljite promjene u načinu pripremanja budućih nastavnica i nastavnika za sve stupnjeve školovanja, što bi podrazumijevalo i stjecanje odgovarajućih kompetencija u području školske dokimologije (upoznavanje znanstvenih spoznaja iz područja dokimologije i psihologije odgoja i obrazovanja) te treninge u individualiziranoj komunikaciji i individualiziranom poučavanju učenika (učenje mentorskih vještina).

13.13. Određenje pojma *znanje* i implikacije na dokimološka rješenja

Kvaliteta (svrhovitost i jasnoća) unutarnje i vanjske evaluacije ovisi i o jasnoj određenosti osnovnih varijabla koje se prate i procjenjuju. Među tim varijablama svakako su na prvome mjestu znanja i vještine. (Neki stručnjaci razlikuju u hrvatskome jezičnom izričaju izraze *vještine* i *sposobnosti*. U novije vrijeme inzistira se na uporabi izraza *kompetencije*.) Prosuđujući na temelju pregledanih definicija tih kategorija u literaturi kojom su se koristili nastavnici proteklih godina, nije im bilo dostupno neko konkretizirano i operativo jasno određenje tih pojmova.

Hrvatske nastavnice i nastavnici u protklom su stoljeću dugi niz godina stjecali osnovna pedagoška i didaktička znanja iz *Pedagogije* koju je uredio Stjepan Pataki (*1951a*), a koja je doživjela brojna izdanja (prvo izdanje 1951. godine, kasnije još 12 izdanja). Ta je knjiga imala utjecaja na didaktičku i pedagošku literaturu koja je dominirala na hrvatskome pedagoškom tržištu do pojave prvoga izdanja *Didaktike* Vladimira Poljaka (*1970*) i *Pedagogije* koju su priredili Josip Malić i Vladimir Mužić (*1981*), a koja je do 1990. doživjela sedam izdanja. U toj je knjizi prikazana logika Bloomove taksonomije odgojnih i obrazovnih ciljeva, ali nije primijećeno da je taj prikaz znatnije utjecao na (re)definiranje logike hrvatskoga dokimološkoga modela za osnovne i srednje škole.

U prvome izdanju spomenute *Pedagogije* iz 1951. godine sam S. Pataki piše o znanju: »Opće obrazovanje pretpostavlja u prvom redu izvjesnu sumu bitnih i važnih znanja o svijetu, o prirodi i društvu, o čovjeku, o njegovu mjestu u prirodi i društvu. Ta znanja, ako su na istinski način usvojena i ako imaju snagu uvjerenja, usmjeruju volju, motiviraju postupke, ponašanje i praktičnu djelatnost čovjeka.« (*str. 62.*)

U istoj *Pedagogiji* Pero Šimleša piše: »U nastavi se stječu znanja, vještine i navike – to je osnovni zadatak nastave. Učenici treba da steknu osnovna znanja o zakonitostima razvitka prirode, društva i ljudskoga mišljenja. Stječući svjesnom

aktivnošću naučna znanja, učenici će vanjski svijet i pojave u njemu shvatiti i razumjeti, shvatit će svoje mjesto u društvu.« U nastavku autor napominje: »Međutim u procesu obuke učenici ne stječu znanja samo radi toga, da bi pravilno shvatili vanjski svijet, u kojemu žive, nego i radi toga da bi pomoću stečenih znanja preobražavali svijet, kako prirodu tako i društvo. U nastavi učenici se moraju vježbati u svjesnom primjenjivanju stečenih znanja, t.j. kod učenika se moraju stvarati izvjesne vještine i navike, koje osposobljavaju učenika za lagano i automatizirano djelovanju u primjeni stečenog znanja. [...] Da bi učenici stečeno znanje mogli primjenjivati u praksi i da bi se osposobili za samostalno stjecanje znanja, potrebno je, da su im razvijene njihove sposobnosti. Kod učenika treba u procesu obuke razvijati sve psihičke sposobnosti, a u prvom redu sposobnost pravilne percepcije, svjesnog promatranja, pažnje, mašte, suđenja, zaključivanja i ostalih oblika logičkog mišljenja.« (*str. 128. – 129.*)

Pero Šimleša (*1951*) definira vještine i navike, dovodeći ih u vezu s pojmom znanje: »Vještine i navike su sposobnosti spretnog i okretnog primjenjivanja stečenog znanja. Također smo vidjeli, da su sposobnosti stečene duljim ili kraćim vježbanjem. Među njima je razlika samo u stupnju uvježbanosti i svjesnosti. Za vještinu je karakteristično, da kod nje postoji izvjestan stupanj uvježbanosti, ali stečeno znanje još uvijek se svjesno primjenjuje. Zato se može reći: vještina je vježbanjem stečena sposobnost svjesnog primjenjivanja znanja. Ako se neke stečene vještine daljnjim vježbanjem razvijaju, a svjesnost njihova izvođenja svodi na manju mjeru sve dotle dok se ne automatiziraju, onda od njih postaju navike. Prema tome može se reći: navika je čestim ponavljanjem automatizirana vještina.« (*str. 142.*)

Osim spomenutih određenja pojmova znanje, vještine i navike, Patakijeva *Pedagogija* promovira i izraz *nastavna građa* (*Pataki, 1951a*, *str. 177.*), što je zapravo nastavak uporabe termina koji je u pedagogijsku terminologiju stigao s prijevodom njemačke stručne literature i terminologije (*Lehrstoff*).

U šezdesetim godinama prošloga stoljeća pojavilo se na tržištu pedagoške literature voluminozno djelo pod naslovom *Enciklopedijski rječnik pedagogije* (*1963*) u kojem su autori didaktičke terminologije Pero Šimleša i Vladimir Poljak. Terminologija iz ove knjige citirana je u svim radovima koji nastaju u sljedećih četvrt stoljeća. Zato podsjećamo na određenje pojma *znanje* u spomenutom djelu (*Franković, Pregrad* & *Šimleša, 1963*): »Znanje – sistem naučnih činjenica i generalizacija (spoznaja, pojmova, pravila, zakona o prirodi, društvu i čovjeku) koje su učenici usvojili tj. shvatili, u svijesti trajno zadržali i koje umiju primijeniti u praksi. U znanjima su odražene pojave realnog svijeta, njihova svojstva, međusobne uzročno-posljedične i druge veze i

odnosi te zakonitosti njihovog kretanja. Zato su znanja pravi odraz objektivne stvarnosti u čovjekovoj svijesti. Vanjski svijet odražava se u ljudskoj svijesti u formi predodžaba, pojmova, sudova i zakona. Znanja predstavljaju sakupljeno i uopćeno tisućgodišnje proizvodno-radno iskustvo čovječanstva. [...] Na temelju znanja o zakonima prirode i društva čovjek postaje sposoban da preobražava svoju sredinu mijenjajući time uvjete svoga života, a time i samoga sebe.« (*str. 1136.*)

U knjizi koja je doživjela tri izdanja u nekoliko godina poznati i priznati hrvatski psiholog Ivan Furlan (*1964*) citira doslovno definiciju znanja iz *Enciklopedijskoga rječnika pedagogije* (1963).

Između 1970. i 1990. godine veliki utjecaj na didaktičko i dokimološko obrazovanje nastavnika imala je također literatura koju je stvarao poznati didaktičar Vladimir Poljak. Terminologija kojom se on koristio u svojim radovima našla je mjesto u pedagoškoj dokumentaciji (dnevnici, nastavni planovi, nastavničke pripreme za nastavu i sl.). Njegove definicije znanja, vještina i navika učili su studenti na učiteljskim i nastavničkim studijima i dalje se njima koristili u svakodnevnoj školskoj praksi. Zato je korisno podsjetiti na njegovo određenje pojma *znanje*: »Znanje je sistem ili logički pregled činjenica i generalizacija o objektivnoj stvarnosti koje je čovjek usvojio i trajno zadržao u svojoj svijesti« (*Poljak, 1970, str. 6.*). Tu definiciju V. Poljak objašnjava i konkretizira: »Osim poznavanja činjenica znanje obuhvaća i poznavanje generalizacija ili apstrakcija, a to su pojmovi, pravila, principi, metode, zakoni, definicije, zaključci, dokazi, kategorije, aksiomi, postulati, izvodi, norme, postavke, hipoteze, anticipacije, teorije, misli, ideje, sistemi, simboli, algoritmi, formule, jednadžbe, vrijednosti itd.« (*Poljak, 1970*, *str. 7.*)

Znanje može biti različite kvalitete, što ovisi o stupnju usvojenosti činjenica i generalizacija. Zato, s obzirom na kvalitetu, razlikujemo više stupnjeva znanja: znanje prisjećanja, znanje prepoznavanja, znanje reprodukcije, znanje operativnosti ili operativno znanje te kreativno ili stvaralačko znanje (*isto, str. 9.*).

U području pedagoške psihologije (u novije vrijeme *psihologije odgoja i obrazovanja*) nastavnici su tijekom studija učili: »Znanje – izraz s više značenja (znanje pojedinca, naučno znanje, ljudsko znanje i dr.). Znanje pojedinca uglavnom obuhvaća dva pojma: poznavanje i razumijevanje (činjenica, odnosa, pravila itd.), dakle spoznaje koje je usvojio.« (*Andrilović, 1985*, *str. 121.*)

13.14. Državna matura, izrada i obrana završnoga rada

Važan segment unutarnje i vanjske evaluacije predstavljaju u sredjim školama državna matura te izrada i obrana zaršnoga rada. Državna matura primjer je vanjske evaluacije koju provode stručnjaci koji nisu zaposleni u školi koju pohađaju učenici.

Srednje obrazovanje učenika u gimnazijskim programima završava polaganjem državne mature. Srednje obrazovanje učenika u strukovnim i umjetničkim programima, koji traju najmanje četiri godine, završava izradom i obranom završnoga rada u organizaciji i provedbi škole. I učenici strukovnih škola mogu polagati i ispite državne mature.

Državnu maturu provodi Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja u suradnji sa školama. Pripremne i druge radnje vezane za organizaciju i provedbu državne mature u školi provodi školsko ispitno povjerenstvo koje čine ravnatelj škole te šest članova iz reda nastavnika od kojih je jedan član ispitni koordinator. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja u elektroničkom obliku vodi Središnji registar državne mature u koji se pohranjuju podatci o svim osobama koje su položile državnu maturu, predmetima s ostvarenim ocjenama i postotnim bodovima ostvarenima na ispitima državne mature te drugi podatci važni za državnu maturu. Detaljniji sadržaj tog registra propisuje mjerodavno ministarstvo. Ono također propisuje sadržaj, uvjete, način i postupak polaganja državne mature te izrade i obrane završnoga rada (v. *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 2008*; *Pravilnik o polaganju državne mature, 2008*).

Prilog 13.15.
METODIČKE NAPOMENE O OCJENJIVANJU

- Učenicima treba na prvome satu objasniti kriterije i pravila kojih se nastavnik pridržava pri dodjeljivanju određenih ocjena.
- Izbjegavajte prijetnje učenicima davanjem negativnih ocjena.
- Nastojte biti objektivni. Izbjegavajte halo-efekt.
- Ako ste u dilemi između dviju ocjena, manje ćete pogriješiti dodijelite li višu ocjenu.
- Bolje je da vas vaši učenici upamte po tome kako ste radili i što ste ih naučili negoli po nekim vašim originalnim kriterijima ocjenjivanja.
- Ocjena ima dijagnostičku i prognostičku funkciju: ako ste nekomu učeniku dodijelili dvije negativne ocjene, razmislite što planirate ili što možete učiniti da mu pomognete da nauči to što ne zna.
- Učenici vole školu ako u njoj doživljavaju uspjeh i osjećaju se ugodno. Učenik koji prečesto dobiva negativne ocjene stječe negativnu sliku o sebi i jača negativan odnos prema školi i učenju.
- Učenici cijene realne, objektivne i pravedne nastavnike.
- Uključite i učenike u definiranje kriterija ocjenjivanja, kao i pri rješavanju dokimoloških dilema.
- Potičite svoje učenike da uče radi kompetencija koje će im trebati u budućem školovanju ili radu, a ne radi ocjene.

13.16.

Ukratko

Evaluacija je bitna sastavnica teorije kurikuluma i nastavnoga kurikuluma. Radi kontrole i upravljanja procesom učenja i poučavanja u školi i izvan škole organiziraju se razni oblici vrjednovanja. Iz učeničke perspektive najvažnije je praćenje i ocjenjivanje procesa i rezultata rada. Država je zainteresirana za vrjednovanje krajnjih ishoda, pa se organiziraju razni projekti vanjske evaluacije (npr. državna matura, projekt PISA i sl.).

Nastavnici prate sve aktivnosti učenika te procjenjuju ishode (postignuća) na kraju polugodišta ili na kraju nastavne godine. Ocjenjuju se i pojedini konkretni učenički radovi (pismeni, praktični, umjetnički i sl.).

Znanost koja proučava ocjenjivanje zove se dokimologija. Školska dokimologija proučava zakonitosti i uvjete u kojima se odvija školsko ocjenjivanje. Stavovi učenika prema školi i učenju ponajviše ovise o njihovim školskim uspjesima i školskim ocjenama.

Skala školskih ocjena nije objektivan mjerni instrument, pa se često govori o subjektivnosti nastavnika i školskih ocjena. Često je teško razlikovati koliko ocjena pokazuje učenikovo postignuće, a koliko je rezultat nastavnikove subjektivnosti, odnosno osobne jednadžbe ocjenjivača. Zato je neopravdano školskim ocjenama pridavati uloge koje one ne mogu zadovoljiti (npr. glavni indikator za selekciju prilikom upisa u neku višu školu, ili pokazatelj uspješnosti na temelju kojega se nekome dodjeljuje neki posao, a druge odbija). Zato je preporučljivo kombinirati školske ocjene s dodatnim ispitima i pokazateljima koji su rezultat dugotrajnijega praćenja i prikupljanja podataka (npr. portfolio).

Ključni pojmovi

evaluacija, *vrjednovanje*, *vanjska evaluacija*, *unutarnja evaluacija*, *formativna evaluacija*, *sumativna evaluacija*, *praćenje učenika*, *ocjenjivanje*

Za znatiželjne

- Grgin, T. (1994). *Školska dokimologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Matijević, M. (2004). *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. Zagreb: Tipex.
- Bognar, L. & Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

14.

PRIPREMANJE NASTAVNIKA ZA NASTAVU

Temeljni pojmovi
Didaktička i metodička polazišta
Ciljevi poučavanja i učenja u kontekstu pripremanja za nastavu
Metodički scenariji
Prilozi
Ukratko / Ključni pojmovi / Za znatiželjne

Svaki složeniji ljudski rad podrazumijeva planiranje i pripremu, realizaciju i vrjednovanje. Nastava, odnosno organiziranje nastavnih aktivnosti, podrazumijeva također te važne aktivnosti. U tome procesu aktivni su (rade) učenici i nastavnici. Ovom prigodom razmatrat ćemo samo važnost, svrhu i oblike planiranja i pripremanja nastavnika za organiziranje nastavnih aktivnosti.

Treba istaknuti da razmatranje bilo kojega didaktičkoga aspekta nastavnoga procesa zahtijeva dovođenje u vezu i svih drugih varijabla i segmenata toga procesa. Tako je i u ovome slučaju – analiza prirode, svrhe i oblika planiranja i pripremanja nastavnika za nastavne aktivnosti traži uvažavanje svih ostalih događanja i očekivanja od nastavnoga procesa.

Dalje, *plan* nastavnih aktivnosti za određeni nastavni predmet i stupanj školovanja ovisi o prirodi ciljeva i kompetencija koji konkretiziraju očekivane ishode učenja. Dakle sve psihologijske i didaktičke spoznaje o učenju i poučavanju treba imati u vidu prilikom izbora strategije planiranja.

Na početku trećega milenija pred školu se postavljaju ciljevi i očekivanja različiti od onih u proteklome stoljeću. Kompetencije koje treba razvijati suvremena škola traže metodičke scenarije i događanja u školi koji su bitno različiti od onih koji su dominirali u proteklih pedesetak godina. Danas nije dovoljno napraviti samo plan nastavnih jedinica za svaki nastavni predmet tijekom jedne školske godine nego treba planirati i raznovrsne druge aktivnosti i scenarije koji će djelotvornije od klasičnoga nastavnoga sata pridonijeti stjecanju tih kompetencija. Europska Unija je 2006. godine definirala osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno učenje među kojima su i kulturna svijest i izražavanje, inicijativnost i poduzetnost, društvene i građanske kompetencije, učiti kako učiti, digitalna kompetencija i dr. (*Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje: europski referentni okvir, 2009*)).

Ključne kompetencije učenici mogu djelotvorno stjecati sudjelovanjem u raznim nastavnim projektima, istraživanjima, pedagoškim radionicama, terenskoj nastavi, ali i na nastavnim satima koji imaju bitno drukčiju mikrostrukturu i uloge subjekata koji u tome sudjeluju od onih koje su bile planirane i poželjne prije trideset ili pedeset godina. To je i razlog da se u novije vrijeme od škola u Hrvatskoj traži i sustavan rad na razvoju školskih kurikuluma.

Kako bi trebali izgledati planovi i metodički scenariji za školu u ovome vremenu, kako bi se za takvu nastavu trebali pripremati nastavnici i njihovi učenici, glavna su pitanja kojima se bavimo u ovom poglavlju

14. 1. Temeljni pojmovi

U ovome tekstu važni pojmovi su *planiranje, priprema i pripremanje*. U hrvatskome jeziku ti su pojmovi jasni i jednoznačni. *Pripremiti* znači učiniti što je potrebno za neki posao, prirediti, prigotoviti, unaprijed spremiti koga na što (prema *Hrvatskom enciklopedijskom rječniku*, 2003, *str. 1044.*). *Priprema* znači prethodni rad, pribiranje misli itd., što se obavlja radi poduzimanja čega ili osposobljavanja za što (*isto*). Izraz *plan* označuje unaprijed utvrđen skup mjera kojima se predviđa ostvarenje određenih zadataka i vrijeme u kojemu ih treba izvršiti. Također znači i zamisao o onome što treba izvršiti da se postigne željeni cilj, odnosno utvrđeni red i tijek ostvarivanja čega (*isto*, *str. 956.*).

Sve navedeno o značenju izraza *plan, planiranje* te *priprema i pripremanje* odnosi se i na aktivnosti nastavnika i učenika u nastavnome procesu. Dakle ako taj proces promatramo kao zajednički rad više različitih subjekata koji pojedinačno ili u suradnji s drugima trebaju postići određeni cilj (ili ciljeve), onda taj složen posao treba planirati i za izvršavanje planiranih zadataka temeljito se pripremiti. Budući da se taj proces (nastavni proces) znanstveno objašnjava pomoću različitih teorija, klasifikacija, principa i metoda, prilikom planiranja i pripremanja treba sve te spoznaje temeljto upoznati i uvažavati.

U nastavnome procesu osnovne nastavnikove aktivnosti uobičajeno nazivamo *poučavanje*, a osnovnu učenikovu aktivnost *učenje*. Mnoge didaktičke teorije razlikuju se u objašnjavanju tih pojmova i odnosa između tih aktivnosti u nastavnom procesu, odnosno između aktivnosti glavnih subjekata nastavnoga procesa – učenika/učenica i nastavnika. Cjelokupno školovanje može se tako promatrati kao put od nastavnikova poučavanja do učenikova samostalnoga (cjeloživotnog) učenja. Taj proces (put) treba temeljito planirati, a za svaku etapu u tome planu temeljito se pripremiti. Takav plan podrazumijeva zamisao o aktivnostima i metodičkim scenarijima te zadatcima koje subjekti koji uče trebaju izvršavati, ali i različite organizacijske aktivnosti na pripremi prostora za učenje i poučavanje te pripremu materijala, alata i oruđa za izvršavanje planiranih zadataka. I nikad ne treba ispustiti iz vida da se za taj posao pripremaju učenici i nastavnici te da je jedan od važnih zadataka škole pripremati učenika za te važne aktivnosti (planiranje i pripremanje).

U vezi s opisanim pojmovima i s njima povezanim aktivnostima postoje različite dileme o kojima raspravljamo u ovom tekstu.

Ostale ključne pojmove koji su važni za ovu temu, primjerice *učenje*, *poučavanje*, *nastava*, *ciljevi*, *kompetencije*, *metode i didaktičke strategije* i sl., nema potrebe ovdje definirati ili objašnjavati jer su objašnjeni u svakom udžbeniku didaktike ili pedagoške psihologije (v. npr. *Bognar* & *Matijević, 2005*).

14.2. Didaktička i metodička polazišta

Poznato je da se priroda nastavnih aktivnosti i očekivani ishodi mogu odnositi na kognitivno, afektivno ili motoričko područje razvoja osobnosti. Ovom prilikom posvetit ćemo pozornost planiranju i pripremanju nastavnika i učenika za učenje u kognitivnome i afektivnome području. Stjecanje motoričkih kompetencija prate druge zakonotosti i didaktička pravila (koja se odnose na treniranje i vježbanje!), pa su za to potrebna i druga didaktička rješenja u svim nastavnim etapama.

Uobičajeno je da kreatori predmetnih nastavnih kurikuluma jasno iskažu ciljeve učenja i očekivane ishode te planirane metodičke i didaktičke strategije za njihovo ostvarivanje kao i uvjete u kojima će se odvijati nastavne aktivnosti.

Dugo godina poslije Drugoga svjetskoga rata nastavnici na prostorima bivše Jugoslavije radili su prema učenju (po pedagoškoj literaturi) ruskih pedagoga. Prevedeno je nekoliko udžbenika pedagogije i didaktike (npr. *Esipov, 1946*; *Esipov & Gončarov, 1947*) koji su znatno utjecali na terminologiju, školsku dokumentaciju i praksu. Stoga je iz toga vremena ostala i navika da se od nastavnika traži da odrede i tip nastavnoga sata za svaki nastavni sat. Ti su *tipovi* (tipologija) polazili od teorije nastave usmjerene na nastavnika, npr. *sat izlaganja novoga gradiva* (Esipov & Gončarov, 1947*, str. 206.*), pa *sat utvrđivanja znanja*, *sat ponavljanja*, *sat provjeravanja znanja* i *mješoviti sat*. Tu se dakle pogrješno polazi od pretpostavke da je glavna zadaća svakoga nastavnog sata stjecanje znanja, pa ta znanja treba prvo nastavnik objasniti, a onda slijedi ponavljanje i često provjeravanje da bi se ustanovilo koliko je znanja naučeno (upamćeno). Didaktička i metodička literatura koja je slijedila ta teorijska polazišta ruskih autora dugo je imala snažan utjecaj na nastavnu praksu i s njom povezanu pedagošku dokumentaciju, primjerice godišnje planove, izvedbene planove, nastavne pisane pripreme... (U ovom tekstu razlikujemo izraz *priprema* u smislu aktivnosti osobe koja treba raditi neki složen posao, npr. organizirati nastavni sat i aktivnosti učenika, i izraz *priprema* u smislu napisanoga projekta, opisanih aktivnosti i plana koji treba izvršiti na konkretnome nastavnome satu.)

Uz najnovije didaktičke i psihologijske teorije i spoznaje, pridržavanje teorije spomenutih ruskih pedagoga više nema smisla. Literatura koju krajem 20. i početkom 21. stoljeća čitaju hrvatski nastavnici donosi nove spoznaje i novu terminologiju, pa bi bilo korisno da te prevladane i zastarjele terminologije nema više niti u priručnicima niti u pedagoškoj dokumentaciji (a na žalost može se naći i u mnogim novijim metodičkim priručnicima!).

Vladimir Poljak (*1974*) pregledno je prikazao mjesto i pristup planiranju u nastavi tijekom povijesnoga razvoja didaktičke znanosti i školske prakse. Njegovi

prikazi predstavljaju stanovit otklon od spomenute ruske literature. Posebnu je pozornost posvetio planiranju sadržaja i aktivnosti učenika i nastavnika u prvoj polovici 20. stoljeća. Taj autor prikazuje didaktičko značenje i moguće pristupe za godišnje, mjesečno, tjedno i dnevno planiranje nastavnoga procesa i aktivnosti. Najmanja mikrojedinica u nastavnome planu je *nastavna jedinica* za koju je potrebno planirati (*mikroplaniranje*) vremenske sekvencije u trajanju od 45 minuta. Za jedan nastavni sat treba planirati opseg i dubinu sadržaja koje učenici trebaju upoznati, zatim mikrostrukturu te vremenske jedinice, predvidjeti materijalnu opremu za rad učenika i nastavnika te planirati metodički scenarij događanja u tome vremenskom periodu (*str. 63. – 74.*).

Ladislav Bognar i Milan Matijević (*2005*) zagovaraju kurikularni pristup nastavnom planiranju. To podrazumijeva konkretizaciju pojmova i vrijednosti koje učenici trebaju upoznati i naučiti, konkretizaciju ciljeva i kompetencija te planiranje modela vrjednovanja procesa i postignuća (v. *Bognar* & *Matijević, 2005*). Nastava se promatra holistički, kao zajednički rad nastavnika i učenika, pa se očekuje da se ti subjekti na početku svake nastavne epizode *dogovore* što će raditi i kako će se raditi, da to čine uz uvažavanje svih pravila suradničke aktivnosti te da se na kraju procijeni tijek aktivnosti i ishodi. To znači da se mikroplan svakoga nastavnoga sata ili neke druge nastavne epizode mora promatrati kao dio cjeline koja predstavlja nastavni kurikulum jednoga nastavnoga predmeta ili godišnjega plana za određeni razred.

Vrijedna iskustva u vezi s pristupom planiranju nastave i aktivnostima učenika i nastavnika nalazimo u waldorfskim školama u kojima se već 90 godina njeguje holistički, globalni, kompleksni pristup planiranju nastavnih aktivnosti u obliku nastavnih epoha, kao i utvrđivanje vrjednota i kompetencija koje učenici mogu steći uz aktivnosti i metodičke scenarije koji se pojavljuju u okviru neke epohe.

Nastavnicima na svim stupnjevima školovanja predstavlja veliki problem povezivanje očekivanih ishoda učenja i odgojnih aktivnosti te metodičkih scenarija (metoda i tehnologija) i modela unutarnje evaluacije. Posebno je teško kontrolirati odgojne rezultate (ishode učenja u afektivnome području) koji trebaju biti vidljivi u novome sustavu vrjednota, stavova, socijalnih vještina i repertoara ponašanja. Ciljeve koji se odnose na te ishode odgoja i obrazovanja teško je konkretizirati, pa je stoga teško i procjenjivati njihovu ostvarenost.

Također, od poznatih pedagoških projekata reformne pedagogije korisno je proučiti iskustva, odnosno praksu pristaša pedagogije Célestina Freineta koju neki nazivaju i suradničkom pedagogijom, pa se to odražava u svim oblicima školskih aktivnosti (dogovaranje, suradnja, zajedničko planiranje i zajedničko vrjednova-

nje, suradničko učenje itd.). Gledajući sa stajališta te pedagoške orijentacije, u vezi s ovom temom, podsjetimo da se učenici uključuju u planiranje vlastitoga napredovanja već od prve godine obvezatnoga školovanja. Učenici sudjeluju pri izradi osobnih planova aktivnosti te u procjeni ostvarenosti tih planova. Možemo pretpostaviti s kakvim kompetencijama odlaze u život učenici koji su prošli takav sustavan proces tijekom obvezatnoga školovanja (*Dietrich, 2009*).

Engleski stručnjaci Ian Reece i Stephen Walker (*1994*) dosta pozornosti posvećuju pitanjima konkretizacije ciljeva i ishoda učenja te uvažavanja takvih ciljeva pri izboru didaktičkih strategija i uređenju uvjeta za odgojne scenarije. Već uvodno poglavlje u opsežnome udžbeniku za buduće nastavnike posvećeno je planiranju i pripremanju nastavnih epizoda (*Reece* & *Walker, 1994*, *str. 16. – 30.*). Autori za svaku nastavnu epizodu predviđaju uvodne aktivnosti, razvoj metodičkoga scenarija (nastavnih aktivnosti) i zaključne aktivnosti. U obrascima koje nude nastavnicima traži se konkretizacija aktivnosti nastavnika i učenika te mikroartikulacija (tab. 14.2.1.). Preporučuje se uvažavanje prirode ishoda učenja s obzirom na područje razvoja osobnosti (kognitivno, psihomotorno ili efektivno).

Tab.14.2.1.
Planiranje nastavnog sata
[prema *Reece* & *Walker. (1994), str. 23*]

Vrijeme u minutama	Sadržaj	Aktivnosti učitelja	Aktivnosti učenika	Sredstava, mediji
	Uvod Razvoj događanja Zaključak	Koja pitanja, što će objasniti Individualno poučavanje	Odgovaranje Slušanje Kazivanje primjera	Prozirnice Nastavni listovi i sl.

Njemački autor Meyer (prema *Kiper* & *Mischke, 2008*) za mikroplan neke nastavne jedinice preporučuje konkretiziranje ciljeva, popis sadržaja nastave, izbor modela učenja, izbor aktivnosti učenika te način praćenja aktivnosti i vremensko trajanje (*str. 106.*).

U dvjema prikazanim skicama za izradu mikroplana za konkretan nastavni sat vidimo neke zajedničke elemente (npr. konkretizaciju aktivnosti nastavnika i aktivnosti učenika, popis sadržaja rada), ali i razlike (npr. kontrola učenja, odnosno planirani monitoring kod Kipera i Mischkea).

Tab.14.2.2.
Mikroartikulacija nastavnog sata prema Meyeru
[izvor *Kiper* & *Mischke (2006), str. 106*]

Ciljevi nastave	Sadržaji nastave	Temeljni model učenja (proces učenja)	Aranžman poučavanja i učenja uz naznaku površinske i dubinske strukture	Kontrola učenja (monitoring)	Vrijeme (trajanje aktivnosti u minutama)
…..	…..	…..	….	…..	…..
Npr. opisati postaviti pitanja ….		Npr. pisivanje nabrajanje rad u grupama	Npr. popis što i tko radi?	Npr. opisivanje nabrajanje rad u grupama	

14.3. Ciljevi poučavanja i učenja u kontekstu pripremanja za nastavu

U tradicionalnoj nastavi, odnosno u nastavi usmjerenoj na nastavika, ciljevi su u pravilu iskazivani kao namjera ili obveza nastavnika da nešto učini u nastavi. Dakle u ciljevima koji su ispisivani u operativnim nastavnim planovima ili pismenim pripremama nastavnika bilo je potrebno napisati što će nastavnici raditi na određenome nastavnom satu. Formulacije tih iskaza obično su izgledale ovako: *ponoviti ranije naučene pojmove*, *najaviti cilj sata*, *objasniti pojmove*, *obraditi temu* (tekst), *vježbati rješavanje zadataka*, *provjeriti koliko su učenici usvojili ili razumjeli*, *zadati domaću zadaću* itd. Pritom se podrazumijevalo da će učenici izvršavati zadatke koje im zadaju nastavnici ili će odgovarati na pitanja koja nastavnici postavljaju kako bi ih vodili prema razumijevanju nekih pojmova, definicija ili procesa (heuristička nastava).

Pod utjecajem konstruktivističke teorije i teorije kurikuluma u novije se vrijeme sve više uz pisane pripreme za nastavni sat iskazuju očekivani ishodi učenja u obliku operativnih ciljeva, odnosno u obliku ciljeva koji upućuju na operacije koje će učenici uspješno izvršavati nakon neke nastavne epizode, nakon određenoga metodičkoga scenarija, odnosno nakon konkretnoga nastavnoga sata. Takvi iskazi o očekivanim ishodima učenja obično naglašavaju koje će pojmove ili definicije učenici upoznati ili nakon određene nastavne epizode moći objasniti, koje će radnje ili operacije (intelektualne, izražajne, praktične) moći izvoditi uz zadovoljavajuću učinkovitost, točnost, brzinu itd. Dakle nastoji se opisati ishod u obliku određenih norma, gdje god je to moguće, a moguće je za većinu operacija koje se odnose na kognitivno i motoričko područje razvoja učenika.

U skladu s novijim teorijama nastave i učenja čini se dovoljno opravdanim preporučiti konkretiziranje i/ili opisivanje ishoda učenja za svaki dio nastavnoga kurikuluma koji su obično iskazani u obliku tema, nastavih jedinica, nastavnih epizoda ili napisati to u obliku konkretnih nastavnih ciljeva (npr. *naučiti pisati pisana ili tiskana slova*, *naučiti množiti troznamenkaste brojeve jednoznamenkastim brojem*, *razumjeti i moći objasniti pojmove X, Y* itd.). Taj se pristup njeguje i u finskim školskim dokumentima (v. *National Core Curriculum for Basic Education, 2004*).

Znatno teže od operacionalizacije ciljeva koji se odnose na učenje u kognitivnom i motoričkom području predstavlja konkretizacija ciljeva koji se odnose na afektivno područje učenja i razvoja. Obično je tu riječ o usvajanju određenih vrjednota (istina, ljubav, ljepota, nenasilje, poštenje, tolerancija, kooperativnost i sl.) koje je teško konkretizirati, a također i procijeniti u kojoj su mjeri ostvareni nakon jedne ili više nastavnih epizoda.

Konkretizirani ili operacionalizirani ishodi učenja upućuju na izbor odgovarajućih didaktičkih strategija te dokimoloških rješenja za evaluaciju, koje bi nastavnik trebao imati naznačene uz svoj plan nastavnih aktivnosti. I ne samo to: s učenicima od samoga početka školovanja treba o tim očekivanim ishodima učenja što češće razgovarati i upoznavati ih s njima kako bi i oni mogli sudjelovati u procjenjivanju učinkovitosti zajedničkih aktivnosti, odnosno kako bi u obliku kritičkoga i stvaralačkoga mišljenja mogli sudjelovati u određenim nastavnim scenarijima (pedagoške radionice, razredni ili grupni projekti, međurazredna ili međuškolska suradnja, rješavanje problema, kreativno izražavanje i sl.).

Jedan od velikih problema masovnoga školovanja predstavlja orijentacija na razredne odjele (na grupu učenika), a ne na pojedinoga učenika. Pritom se taj razredni odjel promatra kao skupina osoba približno istih iskustava, znanja i sposobnosti. Zapravo, nastavnik je usmjeren na nekoga zamišljenoga prosječnoga učenika kakav najčešće u razrednome odjelu ne postoji. Svaki je učenik jedinka za sebe i ima neke posebne razvojne potrebe i želje. Mogućnost da te želje uvaži ovise ponajviše o broju učenika s kojima nastavnici izvršavaju svoje radne obveze. Tako nastavnici razredne nastave (primarno obrazovanje) tijekom jedne školske godine izvršavaju svoju radnu obvezu s 20 do 30 učenika, nastavnici materinskoga jezika ili matematike sa 100 učenika, a nastavnici fizike ili kemije s 200 učenika. U srednjim školama postoje stručni nastavnici koji rade i s 300 učenika. Takvi (predmetni) nastavnici više su usmjereni na program i razredni odjel negoli na neke konkretne i pojedinačne učenike.

Imajući u vidu tu činjenicu (broj učenika na jednoga nastavnika), ostaje mogućnost traženja metodičkih i tehničkih rješenja za upoznavanje i praćenje uče-

nika na temelju postignutih rezultata na kontrolnim ispitima. Očekuje se dakle da nastavnici povremeno organiziraju kontrolnu provjeru znanja i kompetencija te na temelju toga organiziraju planirane nastavne aktivnosti. To znači da će nastavnici povremeno individalizirati ciljeve učenja i instruktivnu pomoć koju će usmjeriti prema određenim učenicima.

Podsjećamo da je u proteklih pedesetak godina u našim školama bilo uobičajeno uz nastavne programe za potrebe nastavnika naznačiti samo globalne, često nejasne i neodređene ciljeve, na temelju kojih su nastavnici trebali sami za svaki nastavni sat konkretizirati te ciljeve. Naravno, ti su se rezultati mnogo razlikovali od nastavnika do nastavnika, a u mnogim slučajevima ti su ciljevi bili »neupotrebljivi«, odnosno bezvrijedni. Teško ih je naime bilo dovesti u vezu s onim što se stvarno radilo i s onim što je na kraju nastavnoga sata provjeravano i ocjenjivano. Pod utjecajem teorije kurikuluma i iskustava koja i u naše škole dopiru iz SAD-a, Kanade, Engleske ili Finske sve češće se nastavnicima dostavljaju nastavni kurikulumi s popisom ključnih pojmova, konkretiziranim ciljevima koje treba nastojati postići kao dio zajedničkoga nacionalnog obrazovnog standarda, te opis dokimoloških modela za praćenje i vrjednovanje ishoda učenja. Može se pretpostaviti da će to u dužem vremenskom razdoblju rezultirati boljim uspjehom budućih generacija te da će to smanjiti stres kod nastavnika od kojih se očekivalo da konkretiziraju ciljeve učenja, iako se oko toga posla teško slažu i mnogi visokoškolovani poznati i priznati eksperti.

14.4. Metodički scenariji

Kada je izrađen raspored (plan) metodičkih jedinica (za neki razred ili nastavni predmet) te planirano vrijeme za njihovo ostvarivanje (jedan ili više nastavnih sati), nastavnicima ostaje planirati metodički scenarij za aktivnosti učenika. To podrazumijeva plan prostora, opreme i aktivnosti za cijeli razredni odjel ili pojedine učenike (ako su planirani neki individualizirani zadatci). Tu se očekuje maksimalna stručnost i kreativnost svakoga nastavnika.

U školskoj svakodnevici susrećemo nastavnike koji se rado koriste »konfekcijskim« planovima koje su izradili drugi autori ili tvrtke koje pružaju potporu svakodnevnomu nastavnikovu radu, ali postoje također i brojni nastavnici koji radije samostalno, ovisno o uvjetima u kojima rade i subjektima s kojima rade, planiraju metodička događanja, odnosno aktivnosti.

Među stručnjacima prevladava mišljenje da je nemoguće izraditi univerzalno valjane scenarije koji se mogu događati u svim razrednim odjelima (u cijeloj zemlji) u kojima je planirano ostvarivanje kurikuluma određenoga nastavnog

predmeta. I američkim nastavnicima razne udruge nude ideje za rad u razredu, ali su to stvarno samo ideje s naznačenim ciljevima i sinopsisima aktivnosti, bez mikroartikulacije i sl. (v. npr. *Hotchalk LessonPlansPage* ili *Mathematics Lesson Plans*). Ciljevi su, u pravilu, formulirani s naznakom kompetencija koje će učenici vjerojatno steći ako sudjeluju u određenoj aktivnosti. Univerzalan metodički scenarij nije moguće izraditi jer niti svaki nastavnik može raditi na isti način prema zamislima nekoga drugoga stručnjaka, niti je sa svakom skupinom učenika moguće odraditi neki univerzalni scenarij. Teoretski je to moguće ukoliko se nastavnici više brinu o konkretnom metodičkom scenariju ili o planiranoj kurikulumskoj epizodi negoli o pojedinom učeniku ili razrednom odjelu kao skupini s brojnim posebnostima.

Tu je dakle riječ o izboru između *nastave usmjerene na kurikulum* i *nastave usmjerene na učenika*. U skladu sa spominjanim teorijama prednost bi trebalo dati nastavi u kojoj su učenici glavni subjekti, odnosno koja polazi od učenikovih predznanja, iskustava, mogućnosti i razvojnih potreba. Prednost bi trebalo dati kreativnim nastavnicima koji uvažavaju subjekte s kojima će raditi na nekome nastavnom projektu, odnosno sudjelovati u nekome zajednički pripremljenom i dogovorenom metodičkom scenariju. U tom slučaju može se očekivati veća i odgovarajuća motivacija i ozbiljnost u radu svakoga učenika.

Nastavniku početniku uvelike će pri planiranju, organizaciji i izvedbi nastavnoga sata pomoći pisana priprema. Sasvim je prirodno da početnicima pisana priprema služi kao pravi podsjetnik na nastavnome satu, uz pripremu su sigurniji i treba im takva smjernica za rad. U početku rada nastavnicima puno više vremena odlazi na pisanje priprema nego na samu izvedbu nastavnoga sata, no s praksom stvar se mijenja. Dužnost je svakoga nastavnika imati pisanu pripremu za svaki nastavni sat. Pisane pripreme služe nastavniku kao pomoć i smjernica u radu, a može ih zatražiti na uvid ravnatelj/ica ili pedagog/inja iz škole te savjetnik/ca iz mjerodavne službe ministarstva ili nekoga drugoga prosvjetnog tijela.

Prilikom pisanja priprema za pojedini nastavni sat najčešće se služimo obrascima koji nam olakšavaju rad kako bi sve odrednice pisane pripreme bile zastupljene. U prilogu uz ovaj tekst donosimo tri primjera razrađenih pisanih priprema koji odgovaraju standardima pisanja oglednih priprema za javni sat, stručni ispit i slično. Valja napomenuti da nema propisanoga i standardiziranoga obrasca za pisane pripreme, njih obično kreiraju nastavnici na zajedničkim aktivima u školi ili individualno svaki nastavnik može svoj obrazac prilagoditi svom stilu pisanja i načinu rada (v. priloge 14.5.1, 14.5.2. i 14.5.3., str. 258. – 263.).

Pisana priprema za nastavni sat treba sadržavati podatke iz kojih je vidljivo tko, što, gdje i kada će nastavni sat održati, s kojim ciljevima, uz koje socijalne oblike rada i metode, koja didaktička pomagala će biti potrebna, kako će izgledati osnovna artikulacija nastavnoga sata, odnosno metodički scenarij (aktivnost učenika i nastavnika) te plan ploče, izgled prozirnica ili slajdova. Cilj pisanja takvih priprema (kakve donosimo u prilogu) za nastavnike početnike jest ovladati sustavnim planiranjem nastavnoga sata tako da svaku aktivnost nastavnoga sata koji vodi nastavnik može argumentirano objasniti zašto nastavu upravo tako organizira te koje su metodičke i didaktičke utemeljenosti takve nastave. Napisana je priprema dokument iz kojega je vidljivo da je nastavnik promišljao i stručno kreirao nastavni proces te je kao takav i stručno utemeljen.

Na kraju valja napomenuti da nastavnik kreira i organizira nastavni proces, ali ga ne može do kraja determinirati. Stoga je u pisanim pripremama (i za javne i ogledne sate) potpuno nepotrebno pisati svaku riječ nastavnika ili predviđene odgovore učenika. To je nepotrebno gubljenje vremena, energije i kreativnosti koje valja usmjeriti na smišljanje što raznolikijih i zanimljivijih metodičkih scenarija koji će kod učenika razvijati znanja, vještine, navike te probuditi učeničku znatiželju, intrizičnu motivaciju i želju za novim spoznajama.

Prilog 14.5.1.

PRIJEDLOG MODELA PISANE PRIPREME ZA NASTAVNI SAT

<table>
<tr><th colspan="4">PRIPREMA ZA NASTAVNI SAT</th></tr>
<tr><td colspan="4">Škola:</td></tr>
<tr><td>Nastavnik:</td><td colspan="2">Razred:</td><td>Datum:</td></tr>
<tr><td colspan="4">Nastavni predmet:</td></tr>
<tr><td colspan="4">Tema:</td></tr>
<tr><td colspan="4">Nastavna jedinica :</td></tr>
<tr><td>Ciljevi nastavne jedinice:
- kognitivno područje
- afektivno područje
- motoričko područje</td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td>Ključni pojmovi</td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td>Nastavni mediji i pomagala</td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td colspan="3">NASTAVNE METODE ILI STRATEGIJE</td><td>OBLICI NASTAVNOG RADA</td></tr>
<tr><td colspan="3">- usmeno izlaganje
- razgovor
- praktični rad
- igra
- demonstracija
- pisanje
- čitanje i rad s tekstom
- istraživački rad
- projektno učenje</td><td>- frontalni rad
- individualni rad
- radu skupinama / grupni rad
- rad u paru
- radionica</td></tr>
<tr><td colspan="4">Sažetak sadržaja ili opis aktivnosti:</td></tr>
</table>

TIJEK NASTAVNOG SATA – METODIČKI SCENARIJ	
PRIPREMA, DOGOVOR, MOTIVACIJA	
REALIZACIJA	
VRJEDNOVANJE	
Zadatci za samostalni rad	
POPIS SLAJDOVA, FOLIJA ILI PLAN PLOČE	

Prilozi:
(preslike prezentacija, prozirnica, nastavnih listova i sl.)

Literatura:

Prilog 14.5.2.
PRILAGODBA USTROJA PODUZETNIŠTVU (priprema za nastavni sat)

PRIPREMA ZA IZVEDBU NASTAVNOG SATA		
Škola:		
Razred:	2.	Datum:
Nastavnik:		
Nastavni predmet:	Poduzetništvo	
Nastavna cjelina:	Životni ciklus poduzeća	
Nastavna jedinica :	**Prilagodba ustroja poduzetništvu**	
Ključni pojmovi:	*ustroj poduzetništva, intenzivni program, restrukturiranje, strategijsko pozicioniranje, funkcijska organizacija, divizijska organizacija, matrična organizacija, projektna organizacija*	
Ciljevi nastavne jedinice : - kognitivni - afektivni - motorički	- upoznati faze prilagodbe ustroja u poduzetništvu zbog njihove pravovremene primjene u praksi - razlikovati vrste organizacija - znati prilagoditi organizacijsku strukturu stupnju razvoja poduzeća - potaknuti na poduzetničko razmišljanje - timskim radom uspostaviti toleranciju, uvažavati mišljenje suradnika i priznati zajedničke rezultate - utjecati na razvijanje svijesti o potrebi čuvanja vlastite imovine i imovine poduzeća pažnjom dobrog poduzetnika - razvijati samostalnost u radu i sigurnost u iznošenju vlastitog zapažanja - stjecati organizacijske sposobnosti - razvijati spretnost u izradi i prezentaciji organizacijske strukture	
Korelacija:	Poslovanje vježbeničke tvrtke, Gospodarstvo, Gospodarsko pravo	
Nastavni mediji i pomagala:	računalo, projektor, ploča	
Literatura za učenike:	Cingula, Marijan – Čižmek-Vujnović, Ondina: *Poduzetništvo*	
Literatura za nastavnika:	Cingula, Marijan – Čižmek-Vujnović, Ondina: *Poduzetništvo* Cingula, Marijan – Grabovac, Domagoj – Miletić, Nataša: *Poduzetništvo* Grupa autora: *Poduzetništvo, Internet*	
NASTAVNE METODE		OBLICI NASTAVNOG RADA
➢ **usmeno izlaganje** ➢ **razgovor** ➢ praktični rad ➢ igranje uloga, simulacija ➢ projektno učenje	➢ **demonstracija** ➢ pisanje ➢ **čitanje i rad s tekstom** ➢ istraživački rad ➢ pedagoška radionica	➢ **frontalni rad** ➢ **individualni rad** ➢ individualizirani rad ➢ **rad u skupinama / grupni rad** ➢ rad u paru

ETAPA SATA	SADRŽAJ RADA (ARTIKULACIJA)	Aktivnosti za učenike	Vrijeme
UVODNI DIO	**Uvod** Uvesti učenike u temu razgovorom o automobilima. **Motivacija** Primjerom neodržavanog automobila i nesavjesnog vozača (PP prezentacija) želi se uspostaviti suradnja i dobra komunikacija s učenicima, privući njihovu pažnju i interes za sadržaje koji slijede te prikazati lošeg vozača kao lošeg poduzetnika. **Iznošenje plana** Usmeno najaviti učenicima da je naš zadatak utvrditi kako prilagoditi ustroj poduzetništvu.	razgovor	5 min.
SREDIŠNJI DIO	**Spoznaja novih nastavnih sadržaja** **Analiza:** • Razgovorom podsjetiti učenike na realnu sliku razvoja poduzeća sa svim usponima i padovima. • Uz power-point prezentaciju navesti mogućnosti izlaska iz krize po pojedinim fazama. • Radom na tekstu (individualni rad) na primjeru Podravke d.d. učenici će upoznati kako izgleda prilagodba ustroja poduzetništvu (tekst prilog 1), a zatim slijedi analiza pročitanog. Na primjeru Mlinara d.d. upoznati način izlaska poduzeća iz krize, a na primjeru Čakovečkih mlinova d.d. kako očuvati i poboljšati poslovanje. • Uz grafički prikaz funkcijske, divizijske, matrične i projektne organizacijske strukture učenici će upoznati njihovu pravilnu i pravovremenu primjenu u pojedinim razvojnim fazama. **Sinteza:** • Rezime naučenog uz grafički prikaz: **učenici** usmeno objašnjavaju i postavljaju pitanja svojim kolegama (ili nastavniku). **Ponavljanje** • Usmeno uz relevantna pitanja nastavnika učenici će ponoviti nastavni sadržaj.	razgovor zaključivanje rad na tekstu čitanje i razumijevanje grafa postavljanje pitanja i davanje odgovora	30 min.
ZAVRŠNI DIO	**Zadavanje domaće zadaće** • Domaćom zadaćom utvrditi znanje konkretnom primjenom na organizaciji vlastite mini vježbeničke tvrtke i prijedlozima za prilagodbu ustroja. **Vrjednovanje (evaluacija) nastavnog sata** • Podjela u skupine slučajnim odabirom te raspodjela zadataka u svakoj skupini. • Učenici skupnim radom pripremaju i izrađuju prezentacije pojedinih organizacija (učenicima su na raspolaganju: računalo, projektor, flipchart papir, flomasteri). • Slijedi prezentiranje učinjenog te zajedničko komentiranje i osvrt na učinjeno. • S obzirom na rezultate evaluacije, nastavnik najavljuje daljnje aktivnosti za sljedeći nastavni sat.	kreiranje, izrada prezentacije čitanje govorenje analiziranje vrjednovanje zaključivanje	10 min.

Prilog 14.5.3.
ČINITELJI ORGANIZACIJE (priprema za nastavni sat)

<table>
<tr><th colspan="4">PRIPREMA ZA IZVEDBU NASTAVNOG SATA</th></tr>
<tr><td>Škola:</td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td>Razred:</td><td>1. a</td><td colspan="2">datum:</td></tr>
<tr><td>Nastavnik:</td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td>Nastavni predmet:</td><td colspan="3">Poduzetništvo</td></tr>
<tr><td>Nastavna cjelina:</td><td colspan="3">Ustroj poduzetništva</td></tr>
<tr><td>Nastavna jedinica :</td><td colspan="3">Činitelji organizacije</td></tr>
<tr><td>Ključni pojmovi:</td><td colspan="3">unutarnji činitelji organizacije, vanjski činitelji organizacije, ljudski potencijali, ciljevi, djelatnost, pravila, ustroj, upravljanje, imovina, prostor, vrijeme</td></tr>
<tr><td>Ciljevi nastavne jedinice :

- kognitivni
- afektivni
- motorički</td><td colspan="3">- navesti, razlikovati i opisati unutarnje i vanjske činitelje organizacije
- uočiti mogućnost utjecaja na unutarnje činitelje te kako njima upravljati
- definirati pojedine unutarnje činitelje na konkretnim primjerima određenih organizacija
- razvijanje navike poštivanja organizacijskih pravila (prava, obveza i zadataka), pravila hijerarhije te ciljeva organizacije
- razvijanje smisla za timski rad</td></tr>
<tr><td>Korelacija:</td><td colspan="3">Gospodarstvo, Knjigovodstvo</td></tr>
<tr><td>Nastavni mediji i pomagala:</td><td colspan="3">udžbenik, bilježnica, ploča, kreda, nastavni listić, grafoskop, prozirnica</td></tr>
<tr><td>Literatura za učenike:</td><td colspan="3">Poduzetništvo 1, udžbenik za 1. razred ekonomske škole</td></tr>
<tr><td>Literatura za nastavnika:</td><td colspan="3">Poduzetništvo 1, udžbenik za 1. razred ekonomske škole, internet</td></tr>
<tr><td colspan="2">NASTAVNE METODE</td><td colspan="2">OBLICI NASTAVNOG RADA</td></tr>
<tr><td colspan="2">➢ usmeno izlaganje
➢ razgovor
➢ praktični rad
➢ igranje uloga, simulacija
➢ projektno učenje

➢ demonstracija
➢ pisanje
➢ čitanje i rad s tekstom
➢ istraživački rad
➢ pedagoška radionica</td><td colspan="2">➢ frontalni rad
➢ individualni rad
➢ individualizirani rad
➢ radu skupinama / grupni rad
➢ rad u paru</td></tr>
</table>

ETAPA SATA	SADRŽAJ RADA (ARTIKULACIJA)	Aktivnosti za učenike	Vrijeme
UVODNI DIO	**Uvod –** Pozdrav učenika, kratko predstavljanje. **Motivacija -** Na ploču zapisujem pojam ORGANIZACIJA, a učenici navode asocijacije na spomenutu riječ te ih zapisujemo na ploču. **Iznošenje plana -** Slijedi najava nastavne jedinice *Činitelji organizacije,* što će biti prikazano projekcijom grafoskopa.	igra, smišljanje asocijacija, pisanje	**5 min.**
SREDIŠNJI DIO	**Spoznavanje novih nastavnih sadržaja** • Učenike **razgovorom potičem na razmišljanje** kako bi objasnili pojam *činitelj*. Prvotno svoje misli izriču učenici, a potom nastavnik. (Činitelj = čimbenik = faktor; ono što ima važnog udjela u nečemu; pokretna snaga). • Usmeno upozoravam kako za djelovanje neke organizacije moraju biti ispunjeni određeni uvjeti, a upravo se ti uvjeti nazivaju činiteljima ili čimbenicima organizacije. Činitelji oblikovanja organizacije usmjeravaju organizaciju, a mogu biti unutarnji i vanjski. Potrebno ih je razlikovati. • Uslijedit će klasifikacija unutarnjih i vanjskih činitelja, što će biti popraćeno sadržajem na prozirnici i nastavnikovim **usmenim izlaganjem u interakciji s učenicima**. (Unutarnji činitelj organizacije: ljudi, ciljevi, djelatnost, pravila, ustroj, upravljanje, imovina, prostor, vrijeme.) **Ponavljanje** • **Razvrstavam učenike u 5 grupa** po 6 učenika (metodom spajanja slike u cjelinu), a potom dijelimo zadatke unutar svake grupe, odnosno određuju voditelja, glasnogovornika, pisara, organizatora vremena, tehničara te ostale članove. • **Podjela nastavnog listića** učenicima s razrađenim primjerom unutarnjih činitelja organizacije »Stolić – proizvodnja namještaja«. Listić je popraćen prozirnicom. Svaka od 5 skupina dobiva **zadatak s različitom vrstom organizacije** te razjašnjavaju i upoznaju pojedine unutarnje činitelje. (Vrste organizacija koje će učenici razrađivati u skupinama: »Kruščić«, »Kekso«, »Mlječko«, »Buba«, »Olimp«.) Prema danom primjeru »Stolić« učenici razrađuju svoje zadatke u skupinama te rješavaju zadatke pod nadzorom nastavnika koji usmjerava njihov rad. Svoja rješenja pisari zapisuju na ploču. • Slijedi **usmeno izlaganje rezultata skupnog rada** predstavnika svake skupine te zajedničko komentiranje.	usmjeravanje pažnje, slušanje razgovor, postavljanje pitanja zaključivanje organiziranje u skupine čitanje i rad na tekstu pisanje govorenje selektiranje, uspoređivanje uzajamnog odnosa, zaključivanje usmeno izlaganje	(10 min.) (15 min.) **25 min.**
ZAVRŠNI DIO	**Evaluacija (vrjednovanje)** • Usmeno ćemo sintetizirati o sadržajima koje smo učili tako da učenici postavljaju relevantna pitanja jedni drugima. *(Na osnovi te informacije dobivamo povratnu informaciju o usvojenosti nastavnih sadržaja na ovom nastavnom satu).* • Učenici dobivaju nastavni listić 1 na kojemu su klasificirani unutarnji i vanjski činitelji te ga lijepe u bilježnicu (pisano sintetiziranje). Čitaju nastavni listić i izvršavamo osvrt na današnji učinak na nastavnom satu. **Zadavanje domaće zadaće** • Učenicima dijelim nastavni listić 2 na kojemu su navedeni činitelji organizacije. Objašnjavam: za samostalni rad kod kuće potrebno ih je klasificirati prema unutarnjim i vanjskim te ih kao takve naučiti.	čitanje govorenje postavljanje pitanja, pisanje	(5x2= 10 min.) (4 min.) (1 min.) **15 min**

14.6.

Ukratko

Nastava predstavlja zajednički rad nastavnika i učenika. Za takav rad pripremaju se i nastavici i učenici. Pripremanje je složena aktivnost koja uključuje planiranje, dogovaranje, prikupljanje materijala, pronalaženje potrebnih informacija. Razlikujemo organizacijsku, stručnu i tehničku pripremu. Organizacijska priprema podrazumijeva izradu plana aktivnosti i dogovor sa svim sudionicima. Stručna se priprema odnosi na prikupljanje potrebnih informacija, provjeru ranije usvojenih znanja i vještina te pripremu zadataka za učenike. Tehnička se priprema odnosi na uređenje prostora za nastavne aktivnosti te na pripremu i provjeru ispravnosti tehničkih uređaja i pomagala (projektora, strojeva, medija, prozirnica ili PowerPoint prezentacija, određenoga broja nastavnih listića itd.).

Korisno je da nastavnici za svaki metodički scenarij, odnosno za nastavni sat, napišu prema određenome obrascu plan aktivnosti tijekom nastavnoga sata te da konkretiziraju vlastite aktivnosti i aktivnosti učenika. Važan dio svake napisane pripreme jesu konkretizirani i/ili operacionalizirani ciljevi učenja.

Među stručnjacima i nastavnicima vode se rasprave o tome trebaju li iskusni nastavici pisati za svaki nastavni sat pripremu. Nije dilema trebaju li se i *pripremati* za svaki nastavni sat, jer je odgovor uvijek pozitivan. Iskusnijim nastavnicima (npr. nakon pet ili deset godina prakse) može se tolerirati izbor tehnika pripremanja i načina pisanja metodičkih scenarija, ali početnicima u prvim godinama nastavne prakse svakako treba svakodnevno zapisivanje dnevnoga plana rada i konkretizacija aktivnosti za svaki nastavni sat.

Ključni pojmovi

plan, *planiranje*, *pripremanje*, *pisana priprema*, *metodički scenarij*, *pripremanje učenika*, *organizacijska priprema*, *stručna (metodička) priprema*, *tehnička priprema*

Za znatiželjne

O pripremanju nastavnika za nastavu korisno je pročitati:

- Kiper, H. & Mischke, W. (2008). *Uvod u opću didaktiku*. Zagreb: Educa.
- Reece, I. & Walker, S. (1994). *Teaching, training and learning: A practical guide*. Durham: Business Education Publishers Ltd.
- Bognar, L. & Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

15.

METODIČKE POSEBNOSTI U ALTERNATIVNIM ŠKOLAMA

Internatske škole na selu u Njemačkoj
Montessori gimnazije u Kölnu
Woodlands school Coventry
Realna gimnazija u Grazu
Waldorfske škole
Slobodna škola u Bochumu
Ukratko / Ključni pojmovi / Za znatiželjne

U državama s razvijenom demokracijom osim državnih škola djeluju i razne alternativne škole. One se ponekad zovu i slobodne škole jer su oslobođene obveze da rade po propisanim državnim planovima i programima. Takve škole organiziraju vjerske ili nacionalne zajednice, skupine nastavnika, razna udruženja građana koje vezuje neki zajednički interes (npr. svjetonazor, životna filozofija i sl.), a katkad i privatne osobe. I financiranje je takvih škola riješeno veoma različito (više u *Walford, 1992*). Katkad takve škole financira država u cijelosti ili u velikom postotku (npr. 50 – 70 posto), a ponekad je financiranje riješeno bez udjela države (školarinama, prilozima građana, donacijom, prodajom učeničkih radova, dobrotvornim priredbama posvećenim nekoj školi i sl.).

U pravilu vlasti demokratskih država na razne načine podržavaju otvaranje i djelovanje takvih škola, npr. odgovarajućim propisima, ustupanjem gradskoga zemljišta, ustupanjem zgrada i uopće davanjem političke podrške. U Republici Hrvatskoj u vrijeme pisanja ove knjige djeluje tridesetak srednjih škola s pravom javnosti koje su osnovale privatne osobe, zatim veliki broj pučkih i otvorenih učilišta koja se bave formalnim i neformalnim obrazovanjem mladih i odraslih, te više srednjih škola koje su osnovale vjerske zajednice. Većina srednjih privatnih škola s pravom javnosti jesu škole koje imaju razne programe iz područja ekonomske struke, zatim gimnazije te škole s informatičkim programima.

Izraz *alternativna škola* podrazumijeva da postoje i neke druge škole te da je riječ o školama koje predstavljaju alternativu nekomu ili u odnosu na nešto. Pedagoški su posebno vrijedne i zanimljive škole koje nude alternativna rješenja u obliku originalnih nastavnih metoda, nastavnih projekata ili u obliku ukupne organizacije školskoga života i rada. Na našem području malo je škola koje nude alternativne pedagoške modele poučavanja i učenja (kao što su npr. waldorfska ili Montessori pedagogija). Ovdje se pod alternativnim podrazumijeva i pluralizam osnivača. Umjesto da školu osniva država ili lokalna uprava, postojeće privatne škole u Hrvatskoj uglavnom su osnovali privatni poduzetnici (*Matijević, 2001*)

Postojanje takvih škola veoma je važno za demokratski suživot u multikulturnim, multikonfesionalnim i multinacionalnim sredinama, jer nije moguće definirati model škole kojim bi bili zadovoljni svi – roditelji, nastavnici i učenici. Te se škole međusobno veoma razlikuju po tome koje mjesto daju vjerskoj nastavi, po odnosu prema propisanim državnim programima i udžbenicima, po načinu uređenja odnosa između učenika i nastavnika, po oblicima suradnje škole s roditeljima. Prisutne su i razlike koje proizlaze iz metodike odgoja i obrazovanja (npr. nastava bez nastavnih predmeta, nastava bez udžbenika, škole bez ocjenjivanja, permisivni odgoj, učenje u prirodi, sva nastava dvojezična ili nastava na jednom

od stranih jezika i sl.). Neke alternativne škole organizirane su kao internatske jer to zahtijevaju ciljevi odgoja, ili su učenici za takve škole prikupljeni sa širega geografskoga prostora.

Podsjećamo ovom prilikom da su u prvoj polovici prošloga stoljeća u Zagrebu zabilježeni prvi pokušaji osnivanja alternativnih škola. Tako je Vera Erlich, kasnije poznata sociologinja, odgajala djecu 1933. godine po metodi Marije Montessori (*Stein-Erlich, 1934*), a Franjo Higy-Mandić osnovao je *Privatnu šumsku školu* s pravom javnosti, koja je bila organizirana po idejama pokreta za odgoj u prirodi. Mandićeva škola započela je rad na Tuškancu u Zagrebu 1929. godine s osam učenika, a prekinula je s radom 1941. godine i u tome trenutku u njoj je bilo 45 učenika od prvoga do četvrtoga razreda (*Higy-Mandić, 1934*). Podsjetimo također da je odredbama *Zakona ob ustroju pučkih školah u Hrvatskoj i Slavoniji* (§§ 102. –108.) iz 1874. godine bila predviđena mogućnost otvaranja privatnih škola, ali su one u svemu morale slijediti propise i model rada državnih škola

U nastavku ovoga teksta prikazujemo ukratko nekoliko tipičnih alternativnih škola koje djeluju u zapadnoeuropskim državama. Slijede i prikazi škola koje djeluju prema pedagoškim principima Marije Montessori i waldorfske pedagogije (Steinerova pedagogija) te pedagogije Hermanna Lietza (*Landerziehungsheim*). To su zapravo već čitavi pedagoški pokreti jer se jedan pedagoški model javlja u većem broju škola i država. Ostale prikazane škole nastale su kao izvorni pedagoški projekti nekih lokalnih sredina. Proučavanje takvih pedagoških pokreta i projekata može biti veoma poticajno za otvaranje novih sličnih škola, ali i za unošenje inovacija u postojeće državne škole.

15.1. Internatske škole na selu u Njemačkoj

Zakladu njemačkih ladanjskih odgojnih domova (*Stiftung Deutsche Landerziehungsheime Hermann Lietz-Schule*) utemeljio je 1898. godine Hermann Lietz (1868. – 1919.). H. Lietz boravio je u Engleskoj krajem 19. stoljeća kod C. Reddia, koji je ondje vodio originalan školski projekt u Abbotsholmeu. Potaknut onim što je ondje vidio i upoznao, otvarao je H. Lietz u Njemačkoj škole u ladanjskim odgojnim domovima, najprije u Ilsenburgu, Haubindi i Biebersteinu. To su bile internatske škole koje se nalaze obično u manjim mjestima, odnosno izvan velikih gradskih naselja. Želja je zagovornika toga pedagoškoga projekta bila da se osigura djeci odgoj na svježem i čistom zraku i u neposrednome dodiru s prirodom. Danas djeluje petnaestak takvih internatskih škola u Njemačkoj.

U te internatske škole uključuju se djeca od pete do trinaeste godine školovanja. Nastavni plan i metodiku rada u tim školama prikazat ćemo na primjeru

škola koje djeluju u dvorcima Hohenwehrda i Bieberstein, a koje tijesno surađuju i dopunjuju se. Te se škole nalaze u njemačkoj pokrajini Hessen, a udaljenost među njima je oko 30 kilometara.
(v. *http://www.lietz-schulen.de/schulen/hohenwehrda* . 01. 11. 2010.)

U Hermann Lietz-Schule Hohenwehrda učenici se mogu školovati od petoga do desetoga razreda obvezatnoga školovanja po programu realne škole i gimnazije, a u dvorcu Bieberstein samo po gimnazijskome programu od 10. do 13. godine školovanja. Trinaesti razred pohađaju svi oni koji se žele temeljitije pripremiti za fakultetsko obrazovanje. Program realne škole omogućuje učenicima da se pripreme za rad i život ili za nastavak školovanja u višim stručnim školama. Uz obvezatne i izborne programe učenici mogu u tim školama temeljitije upoznati područja gospodarstva i društvenih znanosti. Gimnazijski program usmjeren je uglavnom na pripremu za nastavak obrazovanja na sveučilištu. U školu Hohenwehrda mogu učenici dolaziti iz bilo kojega razreda državne škole ili iz bilo koje priznate alternativne općeobrazovne škole.

Hermann Lietz-Schule Hohenwehrda djeluje od 1941. godine, a škola u Biebersteinu od 1904. godine. Upoznavanje objekata u krugu škole Hohenwehrda omogućuje stvaranje slike o nastavnim aktivnostima u toj sredini. Glavna je zgrada stari dvorac izgrađen između 1902. i 1910. godine. Pokraj njega još su dvije veće zgrade, zatim športska dvorana, te nekoliko manjih zgrada za nastavu i radionice. U nabrojenim su zgradama prostori za stanovanje učenika, nastavnika i dijela zaposlenoga osoblja. U krugu tih zgrada nalazi se manji otvoreni bazen za plivanje, školski vrt, nogometno igralište, dva terena za tenis, zgrada za manje životinje, staza za trčanje, teren za skok u dalj i skok u vis. Osim toga tu je još mnogo travnatih površina i zasađenoga drveća. Najveći dio pomoćnih zgrada i terena uređen je zahvaljujući prilozima roditelja i prijatelja tih škola te radom učenika i zaposlenoga osoblja.

Razredni odjeli broje između 25 i 30 učenika. Dosta se nastavnih aktivnosti izvodi i izvan školskih prostora (jednodnevni i višednevni izleti i logorovanja). Odgovarajuća se pozornost posvećuje projektnoj nastavi. Tako npr. učenici devetoga razreda trebaju samostalno napisati jedan godišnji rad. Projekti su obično iz biologije i ekologije. Za sve je učenike važno sudjelovanje u športskim i umjetničkim aktivnostima, a onima koji su obuhvaćeni programima realne škole omogućeno je upoznavanje raznih poslova iz područja poljodjelstva, vrtlarstva i kućanstva (npr. obrada drveta, lončarstvo, uzgoj povrća, kuhanje i sl.). Uz obvezatnu nastavu učenicima je omogućeno i sudjelovanje u izbornim programima i slobodnim aktivnostima, što pridonosi razvoju kreativnosti i samostalnosti. Te su aktivnosti obično organizirane u poslijepodnevnim i večernjim satima.

U školi se organizira mnogo susreta roditelja s nastavnicima i učenicima uz raznovrsne športske, umjetničke i zabavne programe. U organiziranju tih susreta (obično vikendom) znatno pomažu roditelji.

U školama Hohnwehrda i Bieberstein boravi obično između 120 i 140 učenika, a to je približan broj djece i u drugi sličnim internatskim školama.

Prikaz navedene škole mogao bi biti poticajan kao ideja našim poduzetnicima da se prihvate renoviranja napuštenih i zapuštenih malih školskih zgrada diljem Hrvatske i da u njima utemelje originalne srednje strukovne internatske škole u kojima bi se poticalo kreativno samopotvrđivanje učenika i nastavnika u raznim područjima rada, športa, umjetnosti itd.

15.2. Montessori gimnazija u Kölnu (Njemačka)

Maria Montessori (1870. – 1952.), talijanska liječnica s doktoratom iz filozofije, stvorila je prije osamdesetak godina originalan pedagoški sustav koji se primjenjuje u organizaciji odgojno-obrazovnoga procesa od vrtića do fakulteta. Njezino pedagoško učenje i sustav bliski su načelima radne škole i pedocentrizmu. Vrtići i škole koje rade prema sustavu Marije Montessori djeluju danas u svim zapadnoeuropskim državama, a najviše ih ima u Italiji, Njemačkoj, Nizozemskoj i Švedskoj.

Montessori sustav polazi od ideje slobodnoga odgoja. Za takav odgoj treba osigurati odgovarajuću sredinu i materijal za samostalne aktivnosti učenika. Školska sredina treba biti uređena i namještena u skladu s potrebama djece. Učenici slobodno biraju materijale i aktivnosti na kojima će raditi te određuju koliko dugo će se određenom aktivnošću baviti. Za takav sustav nije moguće unaprijed predvidjeti kruti nastavni plan i program po kojemu moraju raditi svi nastavnici i djeca. Nastavni program zapravo sastavljaju nastavnici i učenici prema nekoj globalnoj shemi za određenu godinu školovanja. Ukupna unutarnja organizacija škole treba omogućiti slobodni individualni razvoj osobnosti djeteta.

Ovdje ćemo kao primjer škole koja radi prema pedagogiji Marije Montessori prikazati Montessori gimnaziju u Kölnu (pokrajina Nordrhein-Westfalen). Osnivač je te gimnazije grad Köln, odnosno državni organi u tome gradu. Škola je osnovana na poticaj skupine roditelja i nastavnika 1961. godine. Od tada je broj učenika stalno rastao do broja oko 600 učenika, što je za ovu vrstu škola dosta visok broj. U školi uvažavaju načela programiranja koja vrijede za sve otvorene gimnazije u ovoj pokrajini, a koja definira Školski kolegij u Düsseldorfu.

U njemačkome školstvu gimnazijski programi započinju već od pete godine školovanja i traju do trinaeste godine, dakle devetogodišnje školovanje. Prvi

stupanj gimnazije obuhvaća razrede od petoga do desetoga. Na tome stupnju u Montessori gimnaziji u Kölnu školuju se 663 učenice i učenika, a na drugom stupnju (11. – 13. razred) još 378 učenika. Osnovni strani jezik od petoga razreda je engleski. Od sedme godine školovanja uči se latinski ili francuski, a od devetoga razreda onaj jezik od ta dva koji nije izabran u sedmoj godini školovanja. Od devete godine mogu učenici kao izborni predmet učiti ruski ili talijanski jezik.

Osnovna nastava odvija se prije podne, a poslije podne su slobodne i izborne aktivnosti iz područja športa, glazbe, literature i sl. U školi je zaposleno 70 nastavnika.

Osnovni cilj te škole jest osigurati put do mature po pedagogiji Marije Montessori. To znači da su svi, ili većina učenika, prve četiri godine obvezatnoga školovanja proveli također u alternativnoj školi koja radi po principima pedagogije Marije Montessori. Osnovno didaktičko geslo spomenute pedagogije, što ga slijede u toj školi, glasi: *Pomozi mi da to uradim sam!* (*Hilf mir, es selbst zu tun*.)To se geslo ostvaruje u radu s raznovrsnim materijalima te slobodnim radom. Prednost se daje sklonostima i izboru učenika. Težište vlastitoga obrazovanja određuje učenik samostalno. Učenik može, na primjer, tražiti više aktivnosti iz područja informatike, stranih jezika ili glazbe. U petome i šestome razredu nastava se temelji na samostalnim aktivnostima u obradi raznih materijala (nastavak osnovnoškolske metodike), a kasnije u svim razredima istaknuto mjesto imaju samostalan rad na raznim projektima te iskustvena nastava putem ekskurzija.

Uspješnost ove škole ogleda se u velikom broju učenika koji nastavljaju školovanje na njemačkim sveučilištima. (v. *http://www.monte-koeln.de* . 01. 11. 2010.)

Kratak prikaz ove škole može potaknuti naše nastavnike u strukovnim školama i gimnazijama na uvođeje više samostalnoga individualnoga i individualiziranoga rada učenika na raznim materijalima i projektima te uz pomoć suvremenih digitalnih komunikacijskih medija.

15.3. Woodlands School u Coventryju (Engleska)

Za razumijevanje mjesta Woodlands School u Engleskoj, u odnosu na školski sustav, korisno je podsjetiti da se djeca uključuju u obvezatno školovanje s navršenih pet godina u tzv. *dječju školu* (*Infant school*) koja traje dvije godine. Nakon toga djeca pohađaju četverogodišnju školu za mlađe učenike (*Junior school*), a s navršenih jedanaest godina upisuju se u jednu od srednjih škola, npr. *Grammar school* (gimnazije), *Technical school* (tehničke škole), *Secondary modern school* (srednje općeobrazovne škole) ili *Comprehensive school* (sveobuhvatna srednja

škola). Većina srednjih škola pripada ovom posljednjem tipu škola (*comprehensive school*), a obvezatno školovanje traje do navršene šesnaeste godine života, iako se veći dio mladih školuje do navršenih osamnaest godina života.

Woodlands school je alternativna srednja škola za dječake u dobi od jedanaeste do osamnaeste godine (prema *Klassen* & *Skiera, 1990*, *str. 73. – 75.*). Djevojčicâ u ovoj školi nema. Prema spomenutim vrstama srednjih škola ova je škola najbliža konceptu *comprehensive school*. Školu pohađa oko 1500 učenika, a zaposleno je 86 nastavnika te još dvadeset radnika za druge poslove (domari, čistačice, administracija).

To je jedna od dviju općih srednjih škola u Coventryju. Osnovala ju je 1954. godine državna komisija za planiranje škola. Najveći dio sredstava za ovu školu osiguravaju središnji državni fond te lokalna prosvjetna uprava. Školski kompleks obuhvaća 13 odvojenih zgrada (paviljona). Za nastavne potrebe u tome kompleksu zgrada nalazi se 40 učionica, 9 laboratorija, 5 radionica, 2 crtaonice, 4 prostorije za umjetnički i ručni rad, jedna knjižnica, 4 dvorane za gimnastiku i jedno plivalište. Osim zgrada ima još i mnogo športskih terena u krugu škole: 5 nogometnih igrališta, 5 terena za *rugby*, 2 terena za hokej na travi, 4 za kriket i 7 za tenis. Tu je još i staza za trčanje (400 m) te odgovarajući tereni za natjecanja u skakanju i bacanju.

U ukupnim nastavnim aktivnostima prevladava frontalna zajednička nastava, ali ima mnogo grupnoga i individualnoga rada, timskoga rada i projektne nastave. Uz obvezatnu nastavu ima dosta mogućnosti i za izborne programe. U prve tri godine školovanja radi se s heterogenim razrednim odjelima. Međutim, dosta se pozornosti posvećuje individualizaciji učenja i odgoja. Za te tri godine školovanja nisu predviđeni nikakvi obvezatni ispiti, ali se za roditelje pripremaju stanoviti ocjenski izvještaji. Nakon tri godine zajedničke nastave slijedi izrazita diferencijacija nastave prema darovitosti učenika. Svaki je predmet samostalna nastavna cjelina, a za učenike se modelira program primjeren njihovim sposobnostima.

U kompleksu školskih zgrada deset je paviljona predviđeno za ostvarivanje pastoralnih i društvenih ciljeva odgoja te administrativnih poslova škole. Svaka od ovih deset zgrada ima svoga domara i jednoga nastavnika koji ima ulogu mentora (razrednika). Naime kada svake jeseni dođe 300 novih dječaka, oni bivaju dodijeljeni nekomu od tih nastavnika. U tim paviljonima drže učenici svoje osobne stvari i knjige; tu jedu, igraju se ili uče nakon obvezatne zajedničke nastave. Te su zgrade neka vrsta matične kuće u vrijeme školovanja. U njima se ne organiziraju nikakve nastavne aktivnosti, nego imaju drugu praktičnu i odgojnu

svrhu: osigurati dječacima neki oblik obiteljske atmosfere u kojoj će se osjećati ugodno i sigurno. Osjećaj koji se razvija u takvome ozračju važan je za odgoj u velikim školama. Takav oblik odgojne prakse njeguje se po uzoru na mnoge druge alternativne škole i smatra se dosta važnim za ukupnu socijalizaciju učenika.

Osim razrednih odjela u toj školi postoje i mnoge slobodne skupine koje se u izvannastavno vrijeme bave glazbom, računalstvom, ručnim radom ili različitim športovima.

Ciljevi odgoja i obrazovanja u toj školi obuhvaćaju sva područja razvoja osobnosti. Posebno se ističe potreba pružanja pomoći mladima da otkriju svoje mogućnosti. Upućuje ih se raditi što je dobro i ispravno. Osim na stjecanje znanja, učenike u toj školi potiču na kreativno izražavanje, jačanje samokontrole, te intenziviranje čuvstvenog, društvenoga i duševnoga razvoja. Učenici se u vrijeme školovanja trebaju pripremiti za odgovoran bračni život i roditeljske dužnosti. Nastavnici im pomažu u razumijevanju društvenih promjena koje prate napredak čovječanstva te u prilagodbi promjenama koje će ih pratiti tijekom života. Škola nastoji osigurati uvjete u kojima će nastavnici, učenici i roditelji ostvarivati prethodne ciljeve uz intenzivnu suradnju.

Učenici mogu napustiti ovu školu u dobi od 16, 17 ili 18 godina. Kasniji životni putovi bivših učenika te škole vrlo su različiti. Oni koji napuštaju školu s navršenih 16 godina (obvezatno školovanje) odlaze u tehničku industriju, posebno u automobilsku po kojoj je Coventry poznat. Mnogo učenika ostaje u ovoj školi do navršenih osamnaest godina, a nakon toga odlaze na sveučilište ili na više politehničke škole. (v. *http://www.thewoodlandsschool.org/curriculum.html* . 01. 11. 2010.)

15.4. Realgymnasium Modellschule u Grazu (Austrija)

Ta škola ima status privatne škole, a kao osnivač navodi se Udruženje eksperimentalnih škola (*Verein Modellschulle Graz*). Financiranje je riješeno tako da državni fond za školstvo daje plaće za nastavnike, gradski fond podmiruje troškove zgrade, a dio sredstava prikuplja se u obliku školarine od roditelja (prema *Klassen* & *Skiera, 1990, str. 108. – 111.*).

U školi je organizirana cjelodnevna nastava s ručkom za učenike. Škola je koncipirana kao osmogodišnja realna gimnazija (5. do 12. razred), a školovanje završava maturom. Prvi je razred po ovome eksperimentu započeo 1983./84. školske godine, a prvi razred abiturijenata maturirao je u školskoj godini 1990./91. U prvoj školskoj godini započeo je rad u tri razredna odjela s po 20 učenika. Osim nastavnika u školi su još zaposlena 2 odgajatelja, čistačica i kuharica, a u organizaciji školskih aktivnosti dosta pomažu roditelji učenika.

Osnovni cilj odgoja i obrazovanja ostvaruje se putem otvorenoga nastavnoga plana za sve općeobrazovne škole, a globalna metodika oslanja se na geštalt-pedagogiju (*Gestaltpädagogik*). Ta je pedagogija izgrađena na teoriji i praksi tzv. geštalt-terapije Friedricha Salomona Perlsa (1893. – 1970.) i Paula Goodmana (1911. – 1972.). Ta se terapija razvila kao grana humanističke psihologije. U odgojnome procesu čovjek je shvaćen kao jedinstvo tijela, duše i duha.

»Prvo moram ja naći (otkriti) sebe, kako bih mogao otkriti tebe. Ja i ti, to je temelj za mi, i samo zajedno možemo učiniti ljudskijim život u ovom svijetu« (F. S. Perls, prema *Klassen* & *Skiera, 1990*, *str. 109.*).

Središnji zadatak pedagoga kao terapeuta jest ubrzavanje rasta.

U ovoj se školi eksperimentalno provjeravaju dva osnovna pitanja: cjelodnevna nastava i opisno cjenjivanje. U nastavnom procesu važnu ulogu ima još i projektna nastava. U prvoj godini školovanja učenici su radili na sljedećim projektima: Ja i moj svijet, Vrijeme, Ishrana, Stanovanje i Grčka. Učenici rade na projektima u okviru razrednoga odjela, zatim individualno i u interesnim skupinama. Roditelji, ovisno o stručnoj kompetentnosti, također pomažu u ostvarenju odabranih projekata.

Mjesečno se dva puta organiziraju večeri roditelja. Suradnju roditelja i škole potiču nastavnici radi što jedinstvenijega odgojnoga djelovanja. Roditelji mogu sudjelovati i u izboru novih nastavnika.
(v. *http://www.modellschule.at/seite.php?h=3&u=1&d=0* . 01. 11. 2010.)

15.5. Waldorfske škole

Među alternativnim školama u Europi i u svijetu waldorfske su škole vjerojatno najbrojnije. Više od osamdeset takvih škola djeluje u Njemačkoj, a malo je država u Europi i zapadnome svijetu u kojima ne djeluje barem nekoliko takvih škola. Te su škole vrlo originalne po metodici rada tako da je veoma korisno da ih upoznaju svi koji su poslom upućeni na školstvo.

Prvu je waldorfsku školu 1919. godine osnovao Rudolf Steiner (1861. – 1925.) u Stuttgartu za djecu radnika tvornice *Waldorf Astoria Zigaretten*. Od tada do danas broj škola u stalnome je porastu.

U te škole upisuju se djeca s navršenih sedam godina života, a školovanje traje dvanaest godina. Nastava je organizirana kao poludnevna ili cjelodnevna. Prvih osam godina jedan razredni odjel vodi u pravilu jedan nastavnik. On je zadužen za tzv. glavnu nastavu koja obuhvaća dvanaest sati tjedno. Ostali dio nastave organiziraju drugi stručnjaci. Glavna nastava sadrži ono što u drugim školama obuhvaćaju materinski jezik, matematika te prirodne i društvene zna-

nosti. Dakle u ovim školama nema klasičnih nastavnih predmeta iz prirodnih i društvenih znanosti, već se prirodna i društvena sredina proučavaju i upoznaju putem određenih tema koje se obrađuju kontinuirano tri do četiri tjedna, svaki dan po 100 minuta (nastava po epohama). Osim glavne nastave koja se ostvaruje po epohama, u ovoj školi uče se dva strana jezika od prve do dvanaeste godine školovanja, te još latinski i grčki od petoga razreda.

Osim spomenutih nastavnih područja u tim se školama posvećuje velika pozornost ručnomu radu i umjetničkim aktivnostima. Pjevanje, instrumentalna glazba i ručni rad prisutni su u nastavnim aktivnostima od prve do dvanaeste godine školovanja. Tijekom dvanaestogodišnjega školovanja učenici imaju i obvezatno upoznavanje religijske kulture.

U prvom susretu s tim školama obično se pitamo je li to općeobrazovna dvanaestogodišnja škola ili je to neka zanatska škola. Odgovor bi mogao biti da je to i općeobrazovna i zanatska škola u kojoj svi nauče nešto raditi i steknu solidno opće obrazovanje. Tijekom dvanaestogodišnjega školovanja učenici upoznaju ručni rad i više tradicionalnih zanata. Tako upoznaju obradu vrta, pletenje, predenje, obradu drveta, uvezivanje knjiga, izradu predmeta od bakra, obradu metala, plastificiranje, rezbarenje, prvu pomoć i stenografiju. Dakle nakon dvanaest godina školovanja izlaze učenici koji su prilično svestrano obrazovani i kao takvi veoma su traženi u manjim tvrtkama. Svaki je učenik nakon dvanaest godina školovanja sposoban izraditi mnoge predmete od drveta i metala zavidnom vještinom. Svi su učenici također veoma dobro osposobljeni u mnogim likovnim tehnikama. Oni koji žele nastaviti studiranje na sveučilištu obično upisuju i trinaestu godinu školovanja koja je organizirana uz sve veće waldorfske škole i ima zadaću dodatno ih pripremiti za studij.

U pravilu waldorfske su škole organizirane kao osmogodišnje ili dvanaestogodišnje škole koje djeluju obično s najmanje jednim odjelom za svaki razred. Razredni odjeli broje oko 30 učenika.

U waldorfskim se školama ne rabe udžbenici propisani za državne škole. Zapravo, u ovim se školama radi bez udžbenika jer prirodnu i društvenu sredinu upoznaju učenici pod neposrednim vođenjem nastavnika. Zajedničkim radom oni stvaraju vlastite udžbenike. Treba spomenuti da u ovim školama nema ocjenjivanja niti ponavljanja razreda. Roditelji toliko tijesno surađuju s nastavnicima (svakodnevni kontakti, pomoć u organizaciji školskoga života, posjeti nastavnika roditeljskom domu) da im ocjene nisu ni potrebne. Ipak krajem svake godine nastavnici pišu pismene izvještaje o napredovanju svakoga učenika. Od devetoga do dvanaestoga razreda nastavne aktivnosti organiziraju nastavnici specijalisti koji

glavnu nastavu opet izvode po epohama (jedan se problem izučava svakodnevno po dva sata tijekom tri do četiri tjedna). Pojedini se zanati upoznaju također po epohama, odnosno jednim se zanatom bave nekoliko tjedana. (O waldorfskim školama i pedagogiji v. *Carlgren, 1991*; *Glockler* & *Goebel, 1990*; *Steiner, 1990*.)

Proteklih godina na području Republike Hrvatske osnovane su dvije osnovne waldorfske škole (Zagreb i Rijeka), ali je mala vjerojatnost da uskoro započne s radom i neka srednja škola koja slijedi tu alternativnu pedagošku koncepciju (*Matijević, 2001*).

15.6. Slobodna škola Bochum

Slobodna škola Bochum (*Frei Schule Bochum*) jedna je od dvadesetak manjih privatnih škola u Njemačkoj koje su u pregledima sličnih škola svrstane u kategoriju »slobodne (alternativne) škole« (*Klassen* & *Skiera, 1990*). Broj učenika u takvim školama kreće se između 10 i 150.

Škola u Bochumu započela je radom 1981. godine u jednoj staroj adaptiranoj školskoj zgradi koju je ustupio grad Bochum. U prvoj školskoj godini bilo je upisano 12 djece u dobi od deset do trinaest godina, a početkom 2010. godine školu je pohađalo 180 djece u dobi od šest do sedamnaest godina o kojima se brinulo dvadesetak pedagoških stručnjaka. Kao osnivač škole navodi se skupina nastavnika i roditelja koji su bili nezadovoljni postojećom državnom školom. Planirano je da se u tu školu upiše najviše 180 djece od prvoga do desetoga razreda. Škola je od države priznata kao *osnovna škola* (*Grundschule*) i kao *skupna škola* (*Gesamtschule*). Nakon desetoga razreda učenici mogu nastaviti školovanje u nekoj stručnoj školi ili gimnaziji. Do sredine devetoga razreda u ovoj školi nema ocjena niti ponavljanja razreda.

U školi je organizirana cjelodnevna nastava od 8,30 do 15,30 sati. Školski dan započinje zajedničkim doručkom, a u školi je organiziran također i zajednički ručak.

Pedagoška koncepcija te škole predstavlja nastavak tradicije reformne pedagogije s početka 20. stoljeća. Škola za svu djecu nastoji osigurati maksimalnu sigurnost i više slobode. *Freiheit für Kinder!* (*Sloboda za djecu!*) – glasila je parola od početka djelovanja te škole. To se osigurava okupljanjem djece u više stalnih manjih skupina s plaćenim voditeljem. U skupinama se nastoji djeci osigurati zadovoljavanje potreba za sigurnošću, pripadanjem i ljubavlju. Djeca imaju određena zajamčena prava, ali se uvijek ističe i njihova odgovornost. Pedagoško osoblje ima veliku slobodu u izboru sadržaja rada i strategija odgoja. Ipak, kažnjavanje je u toj školi isključeno. U školi se njeguje vrlo spokojna, ali živahna

školska klima. Vodi se računa o individualnim zahtjevima za svako dijete. Socijalno i iskustveno učenje dominiraju kao didaktičke strategije. Mnogo se vremena ostavlja za slobodne igre, rad, umjetnost, glazbu i šport. Za mlađu djecu osigurana je cjelodnevna briga i nadzor.

Posebno se ističe da to nije nikakva elitna škola. U školu se upisuju djeca iz svih društvenih slojeva. Financiranje je riješeno najvećim dijelom državnim dotacijama, a manjim dijelom prilozima roditelja te prijatelja i suradnika škole. Roditelji daju za školu prema vlastitim mogućnostima i procjeni između 80 i 400 eura mjesečno. Neki roditelji katkad ne plate ništa. Za hranu u školi plaća se posebno.

U 9. razredu uvodi se ocjenjivanje kako bi se učenici pripremili za prijelaz u 11. razred u neku od stručnih škola ili gimnazija.

Djeca se upisuju u školu nakon iscrpnoga razgovora nastavnika, roditelja i djeteta, ali samo ako su mlađa od 12 godina (naravno u odgovarajući razred ako prelaze iz neke druge škole).

Škola je izazvala pozornost javnosti pa su bili brojni posjeti i prikazi rada ove škole na televiziji ili u novinama. Posjeti se odobravaju samo izvan nastavnoga vremena, poslije 16 sati. U propagandnim materijalima ove škole ističe se da je to škola, a ne zoološki vrt (*Wir sind eine Schule, kein ZOO!).*
(v. *http://www.freieschulebochum.de/index.php?id=5* . 01. 11. 2010.;
http://www.freie-alternativschulen.de/cms/jml . 01. 11. 2010.)

15.7.

Ukratko

U školi može sve biti drukčije u odnosu na ono što godinama postoji u našim školama. U svijetu se, uz politički demokratski pluralizam, razvija i školski, pedagoški i didaktički pluralizam. U Hrvatskoj je u zadnjih dvadesetak godina posebno razvijen udžbenički pluralizam. Kako svaki udžbenik preferira neku originalnu metodiku, možemo govoriti i o metodičkom pluralizmu. Konačno, izrađivati nove udžbenike ima smisla ako donose neke nove pristupe, nova metodička rješenja.

Izraz *alternativan* označuje da se učenicima i roditeljima omogućuje izbor u odnosu na ono što nudi država u državnim (javim) školama. Pojedinci ili strukovne (nevladine) udruge ponekad nude rješenja za školovanje koja se bitno razlikuju od onih koje nudi država. Dakle nudi se nešto alternativno u odnosu na državnu školu. U stručnim krugovima, međutim, izraz *alternativno* odnosi se na pedagoške koncepcije koje se bitno razlikuju od pedagoških događanja u državnim školama.

Najpoznatije alternativne pedagogije na području Europe jesu pedagoške koncepcije koje su početkom prošloga stoljeća utemeljili Maria Montessori, Rudolf Steiner i Célestin Freinet. Na području Hrvatske u proteklih dvadesetak godina brojni su nastavnici upoznali elemente spomenutih pedagogija te nastoje obogatiti svoj svakodnevni rad u razredu novim idejama (projektna nastava, iskustveno učenje, aktivno učenje, razgovor u krugu, humanizirana nastavna komunikacija, učenje iz prirode itd.). Zato se govori i o pedagoškom pluralizmu u državnim školama. Posebno valja naglasiti kako je na području Republike Hrvatske otvoren veliki broj privatnih srednjih škola koje svojom originalnošću nastoje privući nove učenike i polaznike.

Ključni pojmovi

alternativne škole, *alternativne pedagogije*, *privatne škole*, *školski pluralizam*, *metodički pluralizam*, *waldorfske škole*, *Montessori škole*, *Freinetova pedagogija*

Za znatiželjne

O alternativnim školama zanimljive su knjige:

- Carlgren, F. (1991). *Odgoj ka slobodi: Pedagogija Rudolfa Steinera*. Zagreb: Društvo za waldorfsku pedagogiju.
- Seitz, M. & Hallwachs, U. (1997). *Montessori ili Waldorf*. Zagreb: Educa.
- Matijević, M. (2001). *Alternativne škole*. Zagreb: Tipex.

16.

METODIČKE POSEBNOSTI U RADU S ODRASLIM POLAZNICIMA

Tko je odrastao čovjek
Zašto odrastao čovjek uči
Predznanje i iskustvo
Vrste nastave za odrasle
Osposobljavanje za samoobrazovanje
Učenje prema dogovoru
Prilog
Ukratko / Ključni pojmovi / Za znatiželjne

Na području Hrvatske u vrijeme pisanja ove knjige djeluje oko 700 ustanova koje organiziraju razne oblike formalnoga i neformalnoga obrazovanja mladih i odraslih. U tim se ustanovama mogu stjecati znanja i vještine iz područja poduzetništva, zatim upravljanja različitim prijevoznim sredstvima, plesne vještine, znanja i kompetencije iz područja političke kulture, iz područja informatičke pismenosti, stranih jezika, glazbe, likovne umjetnosti itd. Za rad u takvim ustanovama, napose za rad s odraslim polaznicima, korisno je upoznati neke andragoške spoznaje i steći neke dodatne kompetencije.

I sve srednje škole imaju pravo ostvarivati i programe obrazovanja, osposobljavanja i usavršavanja odraslih. Odrasle osobe mogu školsku ili stručnu spremu stjecati polaganjem ispita ili pohađanjem raznih oblika nastave koja je prilagođena njihovim psihofizičkim osobinama. Ti se oblici nastave za odrasle razlikuju po stupnju i prirodi instruktivne pomoći koju škola pruža polaznicima programa za obrazovanje i osposobljavanje odraslih. Da bismo lakše razumjeli organizaciju nastave za odrasle, treba odgovoriti na pitanja tko je odrastao čovjek te zašto i kako uče odrasle osobe.

16.1. Tko je odrastao čovjek

Nije jednostavno odrediti tko je odrastao čovjek ili odrasla osoba. Andragozi i psiholozi uglavnom ne povezuju pojmove odraslosti i punoljetnosti, već odraslost razmatraju u vezi s pojmom *zrelost*. I *zrelost* je teško jednoznačno odrediti pa se govori o više vrsta zrelosti: biološkoj, psihološkoj, socijalnoj i profesionalnoj (prema *Andrilović, 1976*).

Biološka zrelost odnosi se na čovjekove organe, odnosno na fizičko i fiziološko sazrijevanje tijela i njegovih funkcija i ona se obično dosiže između petnaeste i dvadesete godine života. Neke odrasle osobe nakon dostignute biološke zrelosti kasnije nikada ne dostignu ostale oblike zrelosti. Ponekad je tomu uzrok neko oboljenje ili hendikep od rođenja (npr. mentalna retardacija), a ponekad nedostatak organiziranih odgojnih utjecaja.

»*Psihološka zrelost* znači optimalno funkcioniranje motorike i psihomotorike, sposobnost rasuđivanja, sposobnost sustavnoga učenja, stanovit kvantum iskustva; zatim izdiferenciranost, adekvatnost i kontrola emocija; naposljetku u psihološku zrelost ide i adekvatno reagiranje na konfliktne situacije.« (*Andrilović, 1976*, *str. 11.*)

Socijalna zrelost u tijesnoj je vezi s psihološkom zrelošću, ali podrazumijeva i neke druge varijable u cjelokupnom ponašanju (npr. odgovornost za vlastite postupke, poštivanje reda i zakona, spremnost na suradnju, emocionalnu ravno-

težu, elastičnost i prilagodljivost). Socijalna zrelost rezultat je utjecaja socijalne okoline i naobrazbe.

Profesionalna zrelost označuje sposobnost čovjeka da svojim radom izdržava sebe, a često i svoju obitelj. Ta zrelost nije uvijek povezana sa sustavnim školovanjem jer mnogi uspješni poljoprivrednici nisu se za taj posao osposobljavali u školi, a i mnogi drugi ljudi obavljaju razne poslove »od kojih žive«, a da za to nisu pohađali nikakve škole (npr. drvosječe, bačvari, proizvođači narodnih rukotvorina, ribari i sl.). Naravno, većina odraslih u današnje vrijeme stječe profesionalnu zrelost uz sustavno školovanje i osposobljavanje.

Vjerojatno svatko od nas pozna odraslu osobu u koje ne postoji ravnoteža svih spomenutih oblika zrelosti. Poznajemo tako ljude koji su završili visoke škole, ali katkada za njih kažu da su »socijalno nezreli«. Za naše daljnje razmatranje važno je prisjetiti se tih vrsta zrelosti prilikom modeliranja nastave za odrasle i znanstvenoga tumačenja uspješnosti odraslih u odgojno-obrazovnome procesu.

16.2. Zašto odrastao čovjek uči

U literaturi o obrazovanju odraslih često se ističe *dobrovoljnost* pri uključivanju u odgojno-obrazovni proces. Dakle dok djecu obično obvezujemo da sudjeluju u odgojno-obrazovnome procesu, odrasli se sami odlučuju na neki oblik školovanja. Ima i pri obrazovanju odraslih prinude na uključivanje u školovanje (npr. zbog novih propisa o školskoj spremi za neko zanimanje), ali odrasla osoba može donijeti i drukčiju odluku od odluke za nastavkom školovanja (npr. promjenom radnoga mjesta). Budući da se dobrovoljno upisuje u neku školu, odrasla osoba može u svako vrijeme dobrovoljno i napustiti odgojno-obrazovni proces. Zato je dobro da organizatori obrazovanja odraslih temeljitije upoznaju psihologiju učenja odraslih, a posebno njihovu motiviranost za učenje.

Odrasle osobe odlučuju da se uključe u organizirani odgojno-obrazovni proces zbog želje za daljnjim napredovanjem u službi, zatim zbog želje za stručnim usavršavanjem bez obzira na neposrednu korist te zbog ugledanja na znance i prijatelje. Ponekad se odrasli odlučuju na nastavak školovanja iz posve amaterskoga zanimanja, ne očekujući od toga nikakvu korist, no katkad i iz čistoga snobizma. Ovo posljednje poglavito se događa kada je riječ o nekim neformalnim programima za osposobljavanje (*Matijević, 1985, str. 15. i d.*). Na programe za prekvalifikaciju ili doškolovanje upisuju se odrasli u prvome redu zbog toga što im se time otvara mogućnost veće zarade, ili pak radi toga da započnu neki posao kojim se može više zaraditi. (O prekvalifikaciji v. *Pongrac, 1990.*)

Predstavnici humanističke psihologije tumače da odrasli uključivanjem u organizirano školovanje žele zadovoljiti neke svoje osnovne motive, npr. motive nedostatka i motive razvoja. Uz to je vezano i nastojanje svake odrasle osobe da zadovolji neke svoje osnovne potrebe (npr. potrebu za sigurnošću, potrebu za poštovanjem i potrebu za samopotvrđivanjem). Stečena školska diploma najčešće omogućuje zadovoljavanje tih potreba. Npr. osoba zaposlena na radnome mjestu za koje nema odgovarajuću školsku spremu osjeća se uvijek nesigurno i nedovoljno poštovanom. Osim toga svaka odrasla osoba želi u životu postići »nešto« što će služiti samopotvrđivanju i stjecanju poštovanja u društvenoj sredini. Tako ima mnogo odraslih osoba koje su završile fakultetsko obrazovanje, a zaposlene su na poslovima za koje im takva školska sprema nije prijeko potrebna. Također valja podsjetiti da ima mnogo odraslih koji su započinjali fakultetsko obrazovanje, ali ga nikada nisu završili. Takvi veoma često pokušavaju naći valjane razloge za prekid školovanja, a kasnije mnogo godina govore o namjeri da će ga nastaviti. (O motivaciji za obrazovanje v. *Andrilović, 1976*, *str. 29. i d.)*

U našoj sredini živi još mnogo odraslih osoba koje se u statistici vode kao nepismene jer nisu završile četiri razreda osnovne škole. U novije vrijeme sve se više govori i o fenomenu *ponovne nepismenosti* koja je izazvala pozornost i stručnjaka u razvijenim zemljama Zapada. Naime mnogi odrasli završili su osnovne, obvezatne i stručne škole, a nakon nekoliko godina ustanove da se ne snalaze u brojnim životnim situacijama jer su nepismeni. Dakle i unatoč prethodnomu sustavnomu školovanju odrasli utvrde da se ne snalaze na zemljopisnoj karti, u komuniciranju stranim jezikom, u služenju suvremenim medijima u komuniciranju (računalom ili mobilnim telefonima), ili jednostavno u rješavanju svakodnevnih životnih i radnih problema. Zbog toga odrasli često traže pomoć obrazovnih ustanova za usluge *kompenzacijskoga obrazovanja* ili programe »osvježavanja znanja«. (O ponovnoj nepismenosti v. *Bogdanović* & *Matijević, 1990.*) Treba podsjetiti da i obrazovna karta sredine u kojoj neka osoba živi utječe na odluku o nastavku školovanja. Socijalna sredina u kojoj je visok postotak nepismenih ne će poticajno djelovati na uključivanje u programe opismenjivanja. Također ni sredina u kojoj nema mnogo visokoškolovanih osoba ne će biti poticajna za uključivanje odraslih na visoke škole i fakultete.

Dakle škola koja želi ponuditi neke programe za obrazovanje odraslih treba dobro poznavati interese odraslih za takve programe te stilove življenja zainteresiranih subjekata kako bi se izabrao model nastave koji će većini odgovarati, odnosno koji će im omogućiti da zadovolje svoje obrazovne potrebe.

16.3. Predznanje i iskustvo

Osim dobrovoljnosti, koja u pravilu prati svako uključivanje odraslih u organizirani odgojno-obrazovni proces, važno je ovdje spomenuti još i značenje predznanja i iskustva. Iskustvo je zapravo složena varijabla koja uključuje i predznanje.

Istraživanja nastave za odrasle u našim uvjetima pokazuju da se odrasli ponovno uključuju u organizirani odgojno-obrazovni proces nakon prekida od jedne do dvadeset godina. Dakle mnogi odrasli počinju ponovno učiti nakon prekida u intelektualnim aktivnostima u trajanju od jedne do više godina. Naravno, u tome se razdoblju nešto događalo u njihovu životu, odnosno oni su nešto doživjeli i naučili. Prilikom uključivanja neke skupine odraslih polaznika u srednju školu iskusniji će nastavnici uočiti velike razlike u njihovoj *mentalnoj kondiciji.*

»Mentalna kondicija je psihofizičko stanje – posljedica duljega i sustavnoga učenja« (*Andrilović, 1985*, *str. 132.*). Ta kondicija podrazumijeva spremnost i sposobnost neke osobe da se posveti učenju. To će moći ako je ranije ovladala tehnikama učenja (tehnikama brzoga čitanja, tehnikama bilježenja, sposobnošću za rješavanje problema).

U razdoblju od nekoliko godina, kada se odrasla osoba nije bavila intelektualnim aktivnostima (npr. nije posvećivala više vremena aktivnostima čitanja i pisanja), dolazi do slabljenja mentalne kondicije u odnosu na stanje prije prekida školovanja. Odrasle osobe, koje se u našoj kulturnoj sredini najčešće uključuju u srednjoškolsko obrazovanje, obično su prekidale obrazovanje nakon završene osnovne škole ili, eventualno, nakon prvoga razreda srednje škole. U programe usavršavanja i prekvalifikacije uključuju se obično odrasle osobe koje su ranije stekle neki od stupnjeva srednje stručne spreme.

Kako je za definiranje izvedbenih programa i modela nastave za odrasle važno poznavati potencijalne i stvarne polaznike, to je uobičajeno na početku svakoga novoga ciklusa ispitati predznanje i ukupno iskustvo polaznika. *Predznanjem* se obično označuje ukupnost znanja koja je neka osoba usvojila u vrijeme prijašnjega školovanja ili na neki drugi način, a koja su relevantna za savladavanje novoga obrazovnog programa. *Iskustvo* je širi pojam i podrazumijeva ukupnost znanja, vještina i navika te uvjerenja i stavova karakterističnih za određenu osobu u određenom trenutku života. Sve to što ulazi u varijablu *iskustvo* mogao je čovjek stjecati u prijašnjem organiziranom školovanju, u radnome procesu i u brojnim životnim situacijama. To je dakle varijabla po kojoj se odrasli polaznici u nekoj obrazovnoj skupini mnogo više međusobno razlikuju od polaznika bilo kojega odjela redovitih učenika. (Više o individualnim razlikama u obrazovanju odraslih u *Matijević, 1985.*) Upoznavanje karakteristika odraslih polaznika koji

se uključuju u neki srednjoškolski program omogućuje određivanje optimalne instruktivne pomoći za svladavanje toga programa, odnosno definiranje optimalnoga modela nastave za odrasle.

16.4. Vrste nastave za odrasle

Prilikom realizacije nekoga programa za obrazovanje, osposobljavanje ili prekvalifikaciju odraslih možemo se opredijeliti za svakodnevno pružanje instruktivne pomoći u školi kao i za redovite učenike. To se rijetko čini, iako je i to jedno od mogućih rješenja. Naime odrasli polaznici obično su zauzeti nekim radnim obvezama, odnosno školovanje im nije jedini posao kao što je to slučaj s mladima. Model nastave u kojemu su odrasli polaznici obvezatni svakodnevno dolaziti u školu radi instruktivne pomoći obično nazivamo *redovitom (neposrednom) nastavom* koja se organizira za one programe u kojima potencijalni polaznici nemaju neka ranija iskustva ili ne mogu stjecati neke nove vještine i znanja bez pomoći nastavnika i nastavnih sredstava u školi. Takav se oblik nastave pruža i onim odraslim osobama koje se mogu na određeno vrijeme izdvojiti iz radnoga procesa i posvetiti samo učenju (npr. u trajanju od jednoga mjeseca do jedne godine – tzv. *povratno obrazovanje*).

Druga mogućnost stjecanja nove stručne spreme, odnosno svladavanja nekoga programa za odrasle, jest *samostalno učenje* kod kuće ili na radnome mjestu te prijavljivanje za polaganje ispita u srednjoj školi. Za ovakvu strategiju svladavanja nekoga srednjoškolskog programa traži se zadovoljavajuća mentalna kondicija te neke druge pretpostavke koje će biti uvjetovane prirodom programa obrazovanja ili osposobljavanja (npr. potrebne praktične vježbe u nekoj radionici ili laboratoriju). Obično se odrasle osobe u ovome slučaju pojavljuju u srednjoj školi najmanje dva puta: prvi put kada treba saznati što valja naučiti iz koje literature te drugi put kada se polaže ispit (obično pred komisijom).

Osim redovite (neposredne) nastave i samostalnoga pripremanja za polaganje ispita, odraslim polaznicima škola obično nudi neke druge modele nastave u kojima se kombinira nastavnikova instruktivna pomoć i samostalno učenje kod kuće. Među takvim modelima najčešće se spominju tri osnovna:

- konzultativno-instruktivna nastava
- dopisno-konzultativna nastava
- multimedijska nastava na daljinu.

Sami nazivi tih modela nastave, odnosno globalnih obrazovnih strategija, govore o unutarnjoj organizaciji. Objasnit ćemo ukratko svaki od tih modela.

Konzultativno-instruktivna nastava u našim školama obično podrazumijeva pružanje instruktivne pomoći odraslim polaznicima u opsegu do 50 posto u odno-

su na istu pomoć koja je namijenjena mladima u redovitim razrednim odjelima. Odrasli dolaze u školu obično dva do tri puta tjedno na nastavu, ali se tom prilikom ne održavaju samo skraćena predavanja o onome što polaznici trebaju naučiti, nego se organiziraju i neke vježbe ili se obrađuju egzemplarne teme kako bi oni mogli nastaviti samostalno proučavati druge teme kod kuće. Polaznici u tome modelu nastave ne moraju svakodnevno dolaziti u školu, a na kraju ciklusa obvezatno se organizira *ispit* pred komisijom. Polaznici trebaju dakle dio sadržaja naučiti samostalno iz knjiga koje su namijenjene za redovitu nastavu. Osim skupnih konzultacija za sve polaznike ovaj model pruža mogućnost svakomu polazniku da i individualno razgovara s nastavnikom ili instruktorom prije pristupanja ispitu. Opseg instruktivne pomoći za pojedini predmet određuje škola u dogovoru s polaznicima, a ta će pomoć ovisiti o predznanju polaznika ili o značenju predmeta u cjelini programa. Dvije riječi u nazivu ovoga modela govore kako se u ovome modelu polaznicima pruža mogućnost da od nastavnika dobiju određenu instruktivnu pomoć te da nakon samostalnoga učenja drugih dijelova dođu na skupne ili individualne konzultacije. Dakle ovdje je izmijenjena uloga nastavnika i polaznika u odnosu na redovitu nastavu.

Naziv *dopisno-konzultativna nastava* govori kakva će komunikacija između polaznika i nastavnika prevladavati u tom modelu nastave. Uobičajeno je u nas da škola polaznicima pruži neposrednu instruktivnu pomoć u opsegu *do jedne četvrtine nastave* koja se za isti program organizira u redovitoj nastavi. Ovdje također polaznici nisu obvezatni dolaziti na sve organizirane konzultacije, a veći dio ukupne nastavne komunikacije provodi se dopisnim putem ili nekim drugim oblikom komuniciranja na daljinu (elektronička pošta, mobilni ili fiksni telefoni). Razlika između toga modela nastave u odnosu na konzultativno-instruktivnu nastavu jest i u tome što se za dopisno-konzultativnu nastavu pripremaju posebni nastavni materijali za samostalno učenje (nastavna pisma, upute za samostalno učenje). I u okviru toga modela organiziraju se posebni ispiti za svaki dio obrazovnoga programa. U vrijeme svladavanja programa ili dijelova programa polaznicima se mogu zadavati neke kontrolne zadaće koje su oni dužni samostalno riješiti kod kuće i poslati ih školi. Škola povremeno omogućuje polaznicima da individualno dolaze na konzultacije nastavnicima, ili da im se obraćaju telefonom, e-porukama, SMS porukama, odnosno pismom za dodatnu instruktivnu pomoć. Za neke programe obrazovanja moguće je ostvariti samo dopisnu nastavu, odnosno odgojno-obrazovni proces u kojem dominira dopisna komunikacija. To će ovisiti o prirodi obrazovnoga programa, mjestu zaposlenja ili prebivanja te mentalnoj kondiciji polaznika.

Kada se osim dopisnih materijala polaznicima obrazovni sadržaji podastiru i pomoću drugih medija (npr. videokaseta, CD-a, DVD-a, radija, televizije, telefona, e-pošte ili web portala i sl.) govorimo o *multimedijskoj nastavi na daljinu***.** Katkad se takva nastava organizira bez ikakve neposredne instruktivne pomoći ili izravnih konzultacija. U tome se modelu nastave više medija međusobno dopunjuje i obogaćuje u djelovanju. U svijetu je poznato više modela takve nastave na srednjoškolskoj razini, a i u nas su u vezi s tim rađeni neki eksperimenti (v. *Pongrac, Matijević, Mađerić* & *Krmpotić, 1985*; *Matijević, 2000*).

Uz spomenute modele nastave za odrasle se u pravilu organiziraju i posebni ispiti za provjeru znanja i sposobnosti. Prilikom organiziranja takvih ispita treba uvažavati spoznaje psihologije i andragogije o učenju i ponašanju odraslih (o ispitima v. *Andrilović, Matijević, Pastuović, Pongrac* & *Špan, 1985*, *str. 223. – 231.*; *Matijević, 2000*).

16.5. Osposobljenost za samoobrazovanje

Vidjeli smo da se u nastavnim modelima za odrasle traži zadovoljavajuća mentalna kondicija čija je posebno važna sastavnica *osposobljenost za samoobrazovanje*. Dakle od odraslih polaznika očekuje se da veći dio obrazovnih sadržaja i ciljeva postignu samostalnim učenjem. Budući da većina odraslih nastavlja školovanje nakon višegodišnjega prekida kontinuiranoga intelektualnoga rada, veoma je važno na početku svakoga obrazovnoga ciklusa ispitati predznanje i osposobljenost za samoobrazovanje.

Osposobljenost za samoobrazovanje odnosi se na više pojedinačnih sposobnosti među kojima su posebno važne:

- sposobnost planiranja samostalnoga učenja
- navike i tehnike učenja
- brzina čitanja
- brzina i tehnike bilježenja
- specifične sposobnosti za učenje posebnih nastavnih područja (npr. strani jezik, matematiku, informatiku itd.)
- osposobljenost za korištenje različitih medija (npr. interneta) i biblioteke za samostalno učenje.

Ukoliko se prilikom inicijalnih ispitivanja ustanovi nezadovoljavajuća mentalna kondicija i nedovoljna osposobljenost za samostalno učenje, treba različitim didaktičkim rješenjima pomoći polaznicima. U tu se svrhu organiziraju uvodne konzultacije, uvodni seminari za ponavljanje ranije učenih sadržaja ili se polaznicima daju tiskane upute o organizaciji samostalnoga učenja (o tome

v. *Andrilović, Matijević, Pastuović, Pongrac* & *Špan, 1985*, *str. 235. – 256.*; *Matijević, 2000*). Osim toga svaki nastavnik u obrazovanju odraslih nastoji pomoći polaznicima odgovarajućim vježbama u razvijanju sposobnosti za samostalno učenje. U većini programa obrazovanja i osposobljavanja odraslih ističe se među ciljevima i *osposobljavanje za samostalno učenje*. To je posebno važno jer se nakon završetka obrazovanja očekuje da polaznici nastave dalje samostalno učiti nove sadržaje vezane za poslove koje će obavljati ili koji im u životu trebaju.

16.6. Učenje prema dogovoru

Odrasli polaznici, prema prikazanom, veoma teško mogu prihvatiti krute organizacijske modele nastave. Razloga je tomu više, a glavni leži u činjenici da su među odraslima uočljive velike *individualne razlike***.** Te su razlike uvjetovane različitim životnim iskustvima i različitim stilovima življenja. Dok su mladi polaznici srednjih škola približno istih godina i sličnih životnih iskustava, odrasli se polaznici znatno razlikuju u tim varijablama. Stoga razvijenije ili specijalizirane ustanove za obrazovanje i osposobljavanje odraslih stalno tragaju za novim didaktičkim rješenjima. Krajnji rezultat takvih traganja jesu raznovrsne varijante modala *učenja prema dogovoru* i *usmjeravanoga samoobrazovanja* (*Matijević, 2000*)**.** To je zapravo andragoška koncepcija koja zagovara pružanje mogućnosti odraslima da se s obrazovnom ustanovom dogovore što, koliko, kako i gdje će učiti. Pritom se dakle očekuje optimalno uvažavanje individualnih razlika, a ustanove se oslanjaju na fleksibilne modele nastave te na pomoć tehničkih medija (telefon, telefaks, računalo, pisma, videorekorder, kasetofon, CD, DVD i sl.)

Iz navedenih razloga za suvremeno ostvarivanje programa za odrasle nisu uvijek nužne klasične univerzalne učionice u kojima polaznici moraju *sjediti u potiljak*, nego se uređuju raznovrsni prostori primjereni stilu življenja i učenja odraslih (sjedenje u obliku potkovice, zatim sjedenje u krugu ili sjedenje polaznika u manjim skupinama okupljenima oko jednoga stola). Predavačka nastava za velike skupine polaznika rijetko će biti osnovna strategija u realiziranju programa obrazovanja i osposobljavanja odraslih. Rad nastavnika s polaznicima bit će mnogo djelotvornija dopuna samostalnomu učenju polaznika. Osim toga, sve što se može naučiti samostalno iz knjiga ili pomoću drugih tehničkih medija treba prepustiti polaznicima za samostalni rad u vrijeme koje im najbolje odgovara i na mjestima gdje im je najpogodnije. Dolazak u obrazovnu ustanovu treba planirati radi nekih skupnih vježba na strojevima i opremi koju polaznici nemaju kod kuće ili na radnom mjestu te zajedničkoga rada na projektima koji mogu pridonijeti ostvarivanju ciljeva obrazovanja.

Prilog 16.7.
METODIČKE I ANDRAGOŠKE PREPORUKE

- Izbjegavajte oponašanje prostora, opreme i metodike rada s djecom i mladima.
- Dajite prednost raznovrsnim oblicima iskustvenog i aktivnog učenja.
- Nikad ne zaboravite da su odrasle osobe dobrovoljno izabrale određeni program, odnosno obrazovnu aktivnost te da tu aktivnost uvijek mogu napustiti ako nisu ispunjena njihova očekivanja.
- Uvažavajte optimalno prethodna iskustva (i predznanja) s kojima odrasle osobe ulaze u neki obrazovni projekt.
- Uvažavajte optimalno sve oblike individualnih razlika polaznika.
- Potrebno je maksimalno uvažiti sve posebnosti koje obilježavaju život odraslih polaznika (radno vrijeme, mjesto stanovanja, obiteljske prilike, prethodna školska iskustva...).
- Oslonite se na pomoć svih raspoloživih medija koji mogu obogatiti ili intenzivirati obrazovnu (nastavnu) komunikaciju ili osloboditi polaznike nepotrebnoga putovanja, traganja za izvorima znanja itd.
- Odgovarajuću motivaciju polaznika održat ćemo češćom izmjenom socijalnih oblika i didaktičkih strategija.
- Treba imati na umu da je idealan model obrazovanja odraslih *učenje po dogovoru*: dogovorite što, kada, kako, gdje i koliko će neka osoba učiti.

16.8.

Ukratko

Odrastao je čovjek osoba koja je zrela biološki, socijalno, psihološki i profesionalno. Granicu odraslosti ili zrelosti teško je odrediti vremenski. Tako postoje osobe koje su maloljetne, ali su oženjene i zarađuju za svoje uzdržavanje, a postoje i osobe koje su davno postale punoljetne, ali se školuju i uzdržavaju ih roditelji (ili su godinama prijavljene na burzi rada!).

Danas prevladava opredjeljenje za cjeloživotnim učenjem. U redovitome školskom sustavu mladi provode od 8 do 16 godina, ali se zbog potreba posla mora učiti tijekom cijeloga radnoga vijeka, a to je mnogo duže razdoblje od obvezatnoga školovanja (40 – 45 godina). Budući da odrasle osobe ne mogu svakodnevno sjediti u školi radi poučavanja, pribjegava se raznovrsnim didaktičkim i metodičkim rješenjima: dopisno školovanje, e-učenje, konzultativna nastava, samoobrazovanje. U spomenutim oblicima obrazovanja odraslih polazi se od pretpostavke da su odrasle osobe dovoljno motivirane za učenje, da vladaju tehnikama učenja te da ustanove koje pružaju obrazovne usluge mogu uvažavati posebnosti koje prate život i rad odraslih polaznika, odnosno sudionika obrazovnoga procesa (učenje prema dogovoru). Prema mentalnoj kondiciji i prirodi sadržaja učenja određuje se stupanj instruktivne pomoći koje će obrazovna ustanova pružiti sudionicima nekih obrazovnih programa.

Među odraslim polaznicima uočljive su velike individualne razlike. Te se razlike najviše očituju u iskustvu. Iskustvo predstavlja ukupnost znanja, vještina, stavova i uvjerenja koje je neka osoba stekla formalnim, neformalnim i informalnim učenjem. Zato je individualizacija učenja važno didaktičko načelo koje treba uvažavati u obrazovanju odraslih.

Znanost koja proučava obrazovanje odraslih naziva se *andragogija*.

Ključni pojmovi

andragogija, odrastao čovjek, *iskustvo*, *vrste nastave za odrasle*, *nastava na daljinu*, *konzultativna nastava*, *seminar*, *dopisna nastava*, *multimedijska nastava na daljinu*, *e-učenje*, *formalno obrazovanje*, *neformalno obrazovanje*, *informalno učenje*

Za znatiželjne

O obrazovanju odraslih korisno je pročitati:

- Matijević, M. (2000). *Učiti po dogovoru: Uvod u tehnologiju obrazovanja odraslih*. Zagreb: CDO Birotehnika.
- Müller, W. & Wiegmann, S. (2001). *Netradicionalne metode u obrazovanju odraslih*. Zagreb: Hrvatska zajednica pučkih otvorenih učilišta.
- Radovi u časopisu *Andragoški glasnik.*

17.

UPRAVLJANJE RAZREDOM I RAZREDNA DISCIPLINA

Upravljanje razredom kao pojam i kompetencija
Uzroci nediscipline
Pedagoški dogovor i didaktički ugovor
Pedagoške mjere i upravljanje učenjem i razredom
Suradnja s roditeljima
Prilog
Ukratko / Ključni pojmovi / Za znatiželjne

Čitatelji ove knjige mogu se upitati: Pripada li ova tema u metodiku nastavnih predmeta iz područja društvenih znanosti? I, naravno, mogu postavljati još mnoga druga pitanja, kao npr.: Tko je u školi zadužen za održavanje discipline? Čija je osnovna zadaća odgajati učenike? Treba li se nastavnik/nastavnica brinuti o odgoju svojih učenika?

Odgovori su na sva prethodna pitanja potvrdni. Dakle upravljanje razredom i utjecanje na razrednu disciplinu treba biti sastavnicom prethodno prikazanih metodičkih kompetencija. Zadaće nastavnika strukovnih i drugih srednjih škola nisu samo poučavati stručne predmete nego i utjecati na kulturu ponašanja, na radnu kulturu, a jedan od predmeta koji poučavaju nastavnici kojima je namijenjena ova knjiga ima naziv *Bonton*. Na listi predmeta na koje se odnosi ova metodika, kako smo pokazali na početku ove knjige, jesu i Pedagogija, Psihologija, Sociologija, Poslovno komuniciranje, Psihologija prodaje itd. Sve su to dakle nastavni predmeti u kojima se stječu znanja i uče kompetencije važne za rad s ljudima.

17.1. Upravljanje razredom – kao pojam i kompetencija

Upravljanje razredom, upravljanje učenjem i upravljanje vremenom važne su kompetencije svakoga nastavnika. Upravljati razredom podrazumijeva zapravo niz kompetencija koje se očituju u sposobnostima nastavnika da objasne svako ponašanje pojedinih učenika i razreda kao cjeline, zatim da postave dijagnoze za različite individualne i kolektivne probleme razreda kao socijalnoga organizma te da odgovarajućim pedagoškim i metodičkim postupcima reguliraju (usmjeravaju) ponašanje pojedinih učenika i razreda kao cjeline.

Upravljanje vremenom važna je kompetencija svakoga nastavnika koja se očituje u sposobnosti planiranja raznovrsnih aktivnosti i događanja koje se odnose na individualne obveze pojedinoga učenika ili na razredni odjel kao cjelinu (mikroartikulacija nastavnoga sata; planiranje individualnih i razrednih projekata; tjedni, mjesečni i godišnji planovi).

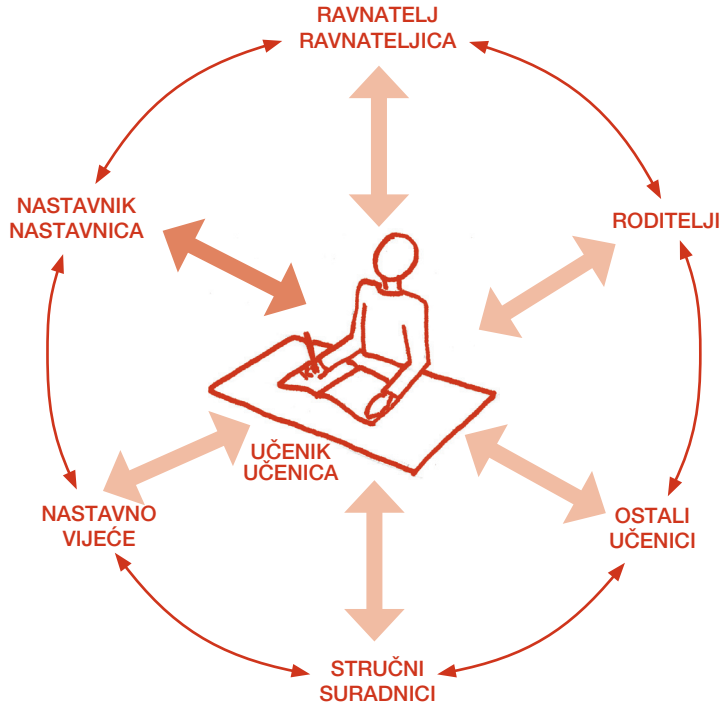
Svi su nastavnici tijekom pripremanja za nastavnički posao upoznali najnovije spoznaje iz područja pedagogije, psihologije i didaktike, a i sustav znanja koje donosi ova knjiga (Metodika) treba pridružiti tim spoznajama koje omogućuju svrhovito i uspješno obavljanje poslova koje spominjemo u kontekstu određenja pojmova *upravljanje razredom* i *upravljanje vremenom*. Nastavnici temeljito poznaju razvojna obilježja učenika koje poučavaju, zatim njihove razvojne posebnosti i potrebe (Maslowljeva teorija o ljudskim motivima i potrebama) te znanstvene teorije koje objašnjavaju proces obrazovanja (npr. teorija nastave)

ili procese učenja (npr. teorije višestrukih inteligencija ili različite teorije učenja). Na temelju tih spoznaja svaki će nastavnik moći izabrati odgovarajuće strategije i postupke koji će biti u funkciji pomaganja učenja i razvoja svakoga učenika u školi.

Razredni menadžment (engl. *classroom management*) je izraz koji se rabi za opisivanje procesa odvijanja nastave u učionici unatoč povremenomu neprilagođenom (neprimjerenom) ponašanje učenika. Pojam podrazumijeva i preventivno sprječavanje neprimjerenoga ponašanja.

Izraz *razredni menadžment* usko je povezan i s pitanjima motivacije, discipline i međusobnoga poštovanja. *Pozitivna disciplina* sustav je održavanja discipline koji se rabi u školama isticanjem pozitivnih (prihvatljivih) oblika ponašanja, a u zagovaranju toga oblika rada s djecom i mladima afirmirala se američka psihologinja Jane Nelsen, doktorica pedagoških znanosti, bračna, obiteljska i dječja terapeutkinja u Kaliforniji (*Nelsen* & *Lott, 1994*).

Sl. 17.1.
Nastava i škola kao složen socijalni sustav



17.2. Uzroci nedisciplине

Učenici iskazuju neprilagođeno ili neprimjereno ponašanje u učionici zbog raznih razloga. Zadaća je nastavnika da pokušaju otkriti uzroke učenikova neposluha kako bi mogli pedagoškim i metodičkim metodama rješavati nesporazume i kako bi mogli usmjeriti učenikove aktivnosti na sadržaje i aktivnosti koji su u funkciji učenja i stjecanja profesionalnih kompetencija. Ti uzroci mogu biti objektivni i subjektivni. Objektivni se odnose na neodgovarajući namještaj, opremu i uređenost prostorija za nastavu. Subjektivni se odnose na ponašanje nastavnika i ponašanje učenika.

Izborom nekoga od stilova vođenja razreda (autoritarnog, demokratskog, indiferentnog; v. *Bognar* & *Matijević, 2005*) nastavnik šalje poruku učenicima kako se mogu ponašati i kakve ih posljedice očekuju za pokazano ponašanje.

Chris Kyriacou (*2001*) navodi sljedeće najčešće uzroke učeničkoga neposluha, odnosno neprimjerenoga ponašanja: dosada, dugotrajni umni napor, nemogućnost izvršavanja zadanih aktivnosti, druželjubivost (solidarnost), niska školska samosvijest, emocionalni problemi, negativan odnos prema nastavnim aktivnostima i nedostatak negativnih posljedica (*str. 103.*).

Učenici svoje potrebe zadovoljavaju kod kuće, u školi te u izvanškolskim ustanovama i neformalnim grupama vršnjaka. Ukoliko u bilo kojoj od tih fizičkih ili socijalnih sredina te potrebe nisu zadovoljene u skladu s njihovim očekivanjima, može se očekivati neprilagođeno ponašanje (reagiranje) učenika u nastavnim situacijama. Najčešći su oblici pokazivanja neprilagođenoga ponašanja iz perspektive škole izbjegavanje nastavnih aktivnosti (cjelodnevno napuštanje nastave ili pojedinih nastavnih sati, neizvršavanje nastavnih obveza koje treba izvršavati tijekom planiranih zajedničkih aktivnosti na nastavome satu ili izvan nastavnoga vremena) te neprilagođeno ponašanje na nastavnome satu čime se ometa rad drugih učenika u razrednom odjelu.

Posebna vrsta neprilagođenoga ponašanja učenika jesu razni oblici zlostavljanja učenika iz razrednoga odjela ili iz škole koju pohađaju (*mobyng*). O tome obliku neprilagođenoga ponašanja nastavnici stječu odgovarajuća znanja u programima nastavničkih fakulteta, a i pedagoška literatura bogata je naslovima o toj važnoj pedagoškoj temi (v. *Bilić* & *Zloković, 2004*).

Neki praktičari vjeruju da se nastavnici u svome radu i pristupu učenicima trebaju držati načela da ne postoje loša djeca, nego da postoje samo dobri i loši oblici ponašanja za koje postoji uvijek konkretan uzrok. Nastavnici kao stručnjaci za odgoj i obrazovanje trebaju biti kompetentni te uzroke otkriti, stručno objasniti te izabrati odgovarajuće pedagoške metode za djelovanje.

Proučavajući teorije upravljanja razredom i kontrole razredne discipline, nalazimo i koncepciju, posebno cijenjenu među stručnjacima, koju zagovara spomenuta amerikanka Jane Nelsen (*1994*; 1997). Pedagoška strategija koju ona zagovara poznata je pod nazivom *pozitivna disciplina*. Pozitivna disciplina obuhvaća više različitih tehnika koje se rabe u kombinaciji, a koje mogu dovesti do učinkovitijega načina upravljanja grupama učenika.

Ima mnogo razloga zašto se učenici mogu neprimjereno ponašati, npr. nepoznavanje odgovarajućih repertoara ponašanja ili osjećaj nedovoljne prihvaćensoti u razredu (školi). Za učenike koji se osjećaju neželjenima ili nedovoljno prihvaćenima u školi, treba razviti pozitivan odnos između nastavnika i učenika prije nego što se bilo koji oblik nedisciplinе pojavi! To se postiže razgovorom i dogovorom koji vodi do raznih varijanta pozitivne discipline, a koja je utemeljena na svijesti svih subjekata da je poštivanje dogovorenih pravila ponašanja korisno svima (nastavnicima i učenicima).

17.3. Pedagoški dogovor i didaktički ugovor

Općeobrazovne i strukovne škole pohađaju adolescenti, odnosno tinejdžeri (engl. *teenager* – mladići i djevojke u dobi od 13 do 19 godina). Iz razvojne psihologije je poznato da je to vrijeme odrastanja, sazrijevanja. Važno obilježje toga razvojnoga doba jest spolno sazrijevanje (pubertet). Doduše, prvi znaci puberteta javljaju se već u desetoj ili jedanaestoj godini, ali kod većine to sazrijevanje traje do 15. ili 16. godine života. To razdoblje izaziva nelagodu i zbunjenost u traženju sebe i pokušaju da sebi objasne ono što im se događa. Zbog različitih fizioloških promjena koje im se događaju u tome razdoblju često su predmetom međusobnoga izrugivanja (*Vizek Vidović, Rijavec, Vlahović-Štetić* & *Miljković*, *2003*, *str. 45.*). Već na prvi pogled mogu se uočiti velike individualne razlike (fizičke i psihičke), pa se može nastavnicima preporučiti svođenje nastavih aktivnosti koje ovise o tim razlikama na najmanju mjeru. Posebno je problematično organiziranje natjecateljskih aktivnosti u kojima se unaprijed znaju pobjednici i poraženi.

Zbog krivih procjena osobnih obilježja i postupaka mladi u toj dobi često donose krive odluke. Ponekad se osjećaju izgubljeno i šalju okolini znakove da imaju problema. Nastavnici moraju biti kompetentni u prepoznavanju tih poruka o osobnim problemima te poznavati didaktičke i pedagoške metode i strategije za pružanje pomoći učenicima koji su im povjereni.

U doba adolescencije (odrastanja) dolazi do velikih promjena u emocionalnom i socijalnom životu. Mladi te dobi skloni su dosta vremena provoditi u krugu vršnjaka i prijatelja, a za pomoć i podršku važniji su im prijatelji od roditelja.

Istraživanja su pokazala da oni adolescenti koji imaju zadovoljavajuće i skladne odnose sa svojim prijateljima imaju veće samopoštovanje, manje su usamljeni, imaju razvijene socijalne vještine i bolji školski uspjeh od onih kojima takva prijateljstva nedostaju (*Savin-Williams* & *Berndt, 1990* prema *Vizek Vidović, Rijavec, Vlahović-Štetić* & *Miljković*, *2003*, *str. 90.*). Nastavnicima koji rade s učenicima ove dobi može se preporučiti planiranje i organiziranje više rada u paru ili manjim grupama, organiziranje projektnoga učenja, zatim stvaranje situacija u kojima se svaki učenik može pokazati u pozitivnom svjetlu.

Projektna, problemska i istraživačka nastava te svi oblici rada u parovima ili manjim grupama u tom su smislu mnogo pogodniji od predavačke i predavačko-prikazivačke nastave u kojoj učenici uglavnom sjede, slušaju i gledaju. Češće mijenjanje nastavnih metoda i mjesta za organiziranje nastavnih aktivnosti također je u funkciji uvažavanja spomenutih psihičkih obilježja mladih u ovoj razvojnoj fazi. Preferiranjem spomenutih didaktičkih strategija i socijalnih oblika rada preventivno djelujemo na stvaranje pozitivnoga razredno-nastavnoga ozračja i sprječavanje pojave neželjenih oblika ponašanja.

Umjesto naredaba i autoritarnoga stila vođenja njihovih nastavnika, mladi u toj razvojnoj dobi radije će prihvatiti svaki oblik demokratskoga vođenja koji podrazumijeva razgovaranje i dogovor. To vrijedi za ukupnu organizaciju školskoga života, za razredno-nastavno ozračje te za upravljanje i vođenje razrednoga odjela.

Neki stručnjaci kao oblik vođenja razreda preporučuju povremenu primjenu tzv. *uvjetovanoga dogovora* (*Kyriacou, 2001*, *str. 123.*). Takvi dogovori mogu sadržavati npr. ovakav uvjet: »Ako dva tjedna ne napraviš prekršaj, možeš ići s razrednim odjelom na izlet!« Nedisciplinirani učenicima više će pomoći dogovori na kraće razdoblje, npr. 10 ili 20 dana, jer oni teško izdrže (samo)kontrolu ponašanja u dužem razdoblju! To ne znači da ponekad nastavnik ne može ponuditi pojedincima ili cijelomu razredu uvjetovani dogovor, npr. ponuditi im poludnevni nagradni izlet ako nitko od učenika u razredu ne dobije ukor od drugih nastavika zbog ometanja nastave.

Za reguliranje ponašanja učenika jednoga razrednog odjela nastavnicima stoje na raspolaganju raznorazne odgojne mjere, ali je najosjetljivija primjena kazni. Za primjenu kazni stručnjaci nude sljedeće savjete (*Kyriacou, 2001*): *Služite se kaznom rijetko, kazna ne smije biti posljedica nastavnikova »gubljenja živaca« ili još manje nastavnikove osvetoljubivosti, kazna treba biti primjerena prekršaju, važno je poštivati pravilo o postupnosti i redoslijedu u odmjeravanju kazni (savjet, opomena, usmeni ukor, pismeni ukor itd.), kazne moraju biti u skladu s općim pedagoškim konceptom i kućnim redom škole, kazna mora imati izvjesnu mjeru*

neugode (npr.: *Ne možeš ići s razredom na izlet jer je tvoje ponašanje nepredvidivo i opasno za tebe i druge u razredu!*). (*str. 119.*)

U razredu se ponekad događaju nesporazumi između nastavnika i pojedinoga učenika te između nastavnika i cijeloga razrednog odjela. Pritom se očekuje da nastavnik kao odrasla i stručna osoba kontrolira svoje ponašanje, da zadrži mir u konfliktnim situacijama. (Bolje je ne reagirati nikako, negoli reagirati neprimjereno!) Treba pokušati sačuvati vlastiti obraz, ali i obraz učenika. Bolje je reagirati povlačenjem i odustajanjem, zatražiti stručnu pomoć kolegica i kolega te stručnih suradnika ako postoje u školi, negoli reagirati neprimjereno, što može ugroziti ugled nastavnika i škole!

17.4. Pedagoške mjere i upravljanje učenjem i razredom

Nastavnicima stoje na raspolaganju određene dokimološke i pedagoške metode za motiviranje i terapiju (reguliranje ponašanja) učenika. Svaka od tih mjera ima svoje prednosti i nedostatke. U radu s adolescentima nastavnici trebaju biti iznimno oprezni i stručno kompetentni prilikom izbora i načina primjene tih mjera. Nije dobro ni pretjerano kažnjavanje kao ni pretjerano nagrađivanje. Svakodnevno kažnjavanje ili verbalna kritika uvijek istih učenika može biti uzrokom njihova destruktivnoga i agresivnoga ponašanja te utjecanja na razredno-nastavno ozračje. Poticajne i represivne mjere trebaju biti sastavnim dijelom svakodnevne pedagoške komunikacije.

Sl. 17.4.
Nastava i škola kao složen socijalni sustav

Posebno treba biti oprezan s primjenom školskih ocjena za reguliranje ponašanja učenika (više o tome u poglavlju o evaluaciji i ocjenjivanju!). Naime određene nepoželjne oblike ponašanja ne smijemo vrjednovati ocjenama u rubrikama

imenika kao što su: usvojenost nastavnih sadržaja ili usmeni, odnosno pisani rad učenika. To nikako ne bi bilo profesionalno te predstavlja povredu učeničke osobnosti. Najčešće pitanje nastavnika početnika jest: Što nam onda od pedagoških mjera preostaje? Osim zakonom reguliranih usmenih i pisanih pohvala/kazna, ukora, strogoga ukora itd. nastavnikovo je umijeće nepoželjne oblike ponašanja učenika uočiti, pokušati razumjeti, objasniti i na primjeren način učeniku pomoći da svoje probleme prevlada ili smanji na najmanju moguću mjeru. U praksi to znači da nastavnikova zadaća nije samo uočiti nedisciplinirano učenika, tj. neki nepoželjni oblik njegova ponašanja, nego je nastavnikova misija poduzeti daljnje korake u pedagoškom vođenju koji idu za tim da se pomogne učeniku u suradnji sa stručnim timom škole. Taj dio nastavnikova posla, iako na prvi pogled ne pripada samoj metodici, i te kako pridonosi uspješnom poučavanju u razredu i predstavlja bit nastavnikova posla i zvanja. Dakle nastavnici nisu samo »predavači« znanja ili vještina, nego su profesionalni pedagoški menadžeri koji poznaju svoje učenike i rade na njihovu odgoju i obrazovanju. U razredima gdje to nije tako, izostaje disciplina, pozitivna radna atmosfera i zadovoljstvo svih sudionika nastave.

Sam pojam *disciplina* kod nas u većini slučajeva implicira kontrolu i strogost, no riječ *disciplina* dolazi od latinske riječi *discipulus* ili *disciple* koja znači: istina, princip ili poštovani lider. Djeca i učenici ne će postati sljedbenici istine i principa ako njihova motivacija ne potječe iz unutrašnje kontrole, odnosno dok ne nauče samodisciplinu. Već spomenuta autorica Jane Nelsen govori o pozitivnoj disciplini u razredu koja je stvorena da bismo se prema ljudima odnosili s poštovanjem, da neposlušno dijete vidimo kao obeshrabreno dijete, da se koristimo ohrabrenjem kao osnovnim motivacijskim čimbenikom i da ih poučimo životnim vještinama.

Pozitivna disciplina u razredu predstavlja model poučavanja koji ne uključuje prekomjernu kontrolu kao ni popustljivost, a uspješna je u poučavanju učenika samodisciplini, odgovornosti, suradnji i vještinama rješavanja problema. Razlika između strogosti ili popustljivosti, s jedne strane, i pozitivne discipline, s druge strane, jest u tome što pozitivna disciplina, prije svega, nije ponižavajuća za djecu ni za odrasle (kazne i optužbe izazivaju stid i bol, a popustljivost stvara nezdravu međuzavisnost), pozitivna disciplina usmjerena je na razvijanje odgovornosti i suradnje koji će biti dugotrajni. Ova metoda odgoja, ustvari metoda življenja s djecom, u učenicima uključuje čvrstinu u stavovima s dostojanstvom i poštovanjem kao temeljem učenja vještina življenja i unutrašnje kontrole.

Nastavnici mogu birati različite strategije i modele uspostave discipline u razredu. Teško je pronaći nešto što nastavnici prije vas nisu pokušavali. Jane Nelsen podsjeća na tri mogućnosti koje bi se ukratko mogle iskazati ovako:

Strogi odnos nastavnika:	*Ti to moraš učiniti jer ja tako kažem!*
Permisivan odnos nastavnika:	*Možeš raditi što god želiš.*
Nastavnik koji gradi pozitivnu disciplinu:	*Možeš birati aktivnosti u granicama koje svima osiguravaju poštovanje.*

Autorica zagovara u svojim knjigama treću mogućnost izbora (*Nelsen* & *Lott, 1994*; *Nelsen, Lott* & *Glen 2000*).

Jedan od putova poticanja učenikova (ne samo učenikova!) rada na sebi jest učenje na pogrješkama. Nastavnici trebaju spremno dočekati i negativne oblike ponašanja njihovih učenika i razvijati stav: *Što iz toga mi možemo naučiti?* O toj hrabrosti »da se bude nesavršen« govori i Rudolf Dreikurs (1897. – 1970.) na čijim temeljima učenja počiva pozitivna disciplina Jane Nelsen. Oni govore o tzv. *tri P* potrebna za napredovanje pri otklanjanju negativnih oblika ponašanja učenika, a to su: **p**repoznaj pogrješku, **p**omiri se s njome i **p**otakni na zajedničko pronalaženje rješenja. Puno je lakše preuzeti odgovornost za pogrješku kada se ona shvati kao prilika za učenje, a ne kao nešto samo loše.

17.5. Suradnja s roditeljima

Nastavnici mogu u većini slučajeva računati na suradnju i pomoć roditelja u ostvarivanju ciljeva odgoja i obrazovanja određene škole. Adolescenti su još uvijek maloljetnici pa za njihove postupke odgovaraju i njihovi roditelji. Roditelji su uglavnom vrlo zainteresirani za uspjeh svoje djece te su spremni surađivati s nastavnicima da pomognu u postizanju tih očekivanih ciljeva.

Definiranje pravila i oblika te suradnje treba dogovoriti s učenicima i roditeljima na samome početku školovanja (više o tom u sljedećem poglavlju ove knjige). Ovom prigodom podsjetimo tek da roditelji ne slušaju rado previše kritika ponašanja vlastite djece, poglavito ne ako se to čini javno na sastancima roditelja u školi. Na tim sastancima ne treba pretjerivati niti s pohvalama posebno uspješnih učenika jer se time ostalima šalje poruka da njihova djeca nisu tako uspješna (dobra)!

Prilog 17.6.
METODIČKE PREPORUKE ZA UPRAVLJANJE RAZREDOM I ODRŽAVANJE DISCIPLINE

- Nastojte u svim razrednim odjelima težiti uspostavi pozitivne discipline.
- Češće mijenjajte didaktičke strategije, socijalne oblike rada i uređenost obrazovne sredine.
- Radite tako da učenici osjete da ih cijenite i da ste za njih pripremili zanimljive sadržaje i zadatke.
- Dobro odabran humor (karikatura, vic, anegdota...) može djelovati poticajno na razredno-nastavno radno ozračje.
- Neka zadatci za učenike budu takvi da se osjeti da cijenite njihovu osobnost te da skrbite o njihovu napretku.
- Neka pohvale uvijek budu ispred kritike i kazni.
- Učinite tako da su učenicima uvijek jasna njihova prava, dužnosti i vaša očekivanja od njih.
- Učionica treba predstavljati poticajnu sredinu za uljudno ponašanje te za učenje.

.7.

Ukratko

Osim poučavanja nastavnici imaju i druga pedagoška zaduženja u školi i učionici. Među važnije dužnosti spada i upravljanje razredom, upravljanje procesima poučavanja i učenja te održavanje radnoga razredno-nastavnoga ozračja. Pritom se oslanjaju na spoznaje iz područja znanosti koje proučavaju učenje, odgoj i obrazovanje te kompetencije koje su stjecali na nastavničkim fakultetima. Pedagoški dogovor nastavnika, učenika i roditelja, odnosno didaktički ugovor tih subjekata mogu znatno pomoći pri organizaciji radnoga nastavnoga ozračja i stvaranju radnih uvjeta u kojima će većina učenika postizati očekivane uspjehe. Umjesto prijetnji i kažnjavanja kao prihvatljivija pedagoška mjera pokazala se pozitivna disciplina koja je rezultat dogovora svih sudionika nastavnih aktivnosti, dakle dogovora svih učenika i svih nastavnika uz puno međusobno poštivanje.

Ostvarivanje tih važnih funkcija i zaduženja obavljaju nastavnici, osim stečenim znanjima i kompetencijama iz područja didaktike i metodika, također oslanjajući se i na školske propise, kućni red škole, pomoć razrednoga i nastavničkoga vijeća, zatim na pomoć stručnih suradnika i ravnatelja škole. Školski zakon i kućni red škole predviđaju određene pedagoške mjere kojima se nastavnik koristi da bi poticao pozitivne oblike ponašanja ili sprječavao neprihvatljive oblike ponašanja.

Budući da su učenici osnovne i srednje škole još uvijek maloljetne osobe, nastavnici se mogu osloniti i na pomoć, odnosno na suradnju učenikovih roditelja. Ta se suradnja odvija u obliku pravovremenih informiranja, a zatim i putem roditeljskih sastanaka.

Ključni pojmovi

upravljanje razredom, *disciplina*, *pedagoški dogovor*, *didaktički ugovor*, *pozitivna disciplina*, *pedagoške mjere*, *suradnja s roditeljima*

Za znatiželjne

O upravljanju razredom i razrednoj disciplini korisno je pročitati:

- Bilić, V. & Zloković, J. (2004). *Fenomen maltretiranja djece: Prepoznavanje i oblici pomoći obitelji i školi*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Uzelac, M., Bognar, L. & Bagić, A. (1994). *Budimo prijatelji*. Zagreb: Naklada Slon.
- Spajić-Vrkaš, V., Stričević, I., Maleš, D. & Matijević, M. (2004). *Poučavati prava i slobode: Priručnik za učitelje osnovne škole*. Zagreb: Filozofski fakultet, Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo.

18.

RAZREDNIŠTVO I SURADNJA S RODITELJIMA

Nastavnik u ulozi razrednika
Suradnja s roditeljima i roditeljski sastanci
Individualni razgovori s roditeljima
Razredni sastanci - iskustva iz nekih stranih zemalja
Sat razrednoga odjela - planiranje i realizacija
Prilozi
Ukratko / Ključni pojmovi / Za znatiželjne

U školi više osoba i stručnih tijela vode pedagošku i organizacijsku skrb o učenicima. Jedno od važnih i odgovornih zaduženja nastavnika jest upravo razredništvo.

18.1. Nastavnik u ulozi razrednika

Razrednik je nastavnik koji vodi pedagošku, organizacijsku i administrativnu skrb o jednome razrednom odjelu. To znači da je razredniku predano povjerenje da se pedagoški skrbi, upravlja i rukovodi tim razrednim odjelom tijekom srednjoškolskoga obrazovanja, što ga stavlja u ulogu prve osobe koja učenicima pomaže, pruža im potporu, vodi ih i usmjerava. Ova paleta pedagoške skrbi predstavlja interdisciplinarno područje jer nastavnik pristupa učeniku kao osobi čiji rad prati, ne samo u nastavnome predmetu koji poučava nego i u okvirima ukupnoga života i rada nekoga učenika. Kao jedna od prvih pretpostavaka za uspješno razredništvo jest dobro poznavanje svojih učenika, iskazivanje zanimanja za njihovo slobodno nastavno i nenastavno vrijeme, za njihove individualne interese i sklonosti, pristupanje učenicima tako da oni osjete kako ih cijenimo kao osobe i da nam je uistinu stalo do njihova napretka.

Stručna tijela škole jesu razredno i učiteljsko, odnosno nastavničko vijeće. Razredno vijeće čine nastavnici koji izvode nastavu u dotičnome razrednom odjelu. Razrednik je stručni voditelj razrednoga odjela i razrednoga vijeća.

Pedagoško vođenje razrednoga odjela za razrednika je najodgovornija i najsloženija zadaća. *Vođenje* (*eng. leadership*) podrazumijeva utjecaj na ljude s namjerom da promijene svoja stajališta i ponašanje (prema *Jurić, 2004, str. 138.*). To je istodobno i proces u kojemu neka osoba utječe na druge osobe, inspirira ih, motivira i usmjerava njihove aktivnosti prema ostvarenju dogovorenih ciljeva (Bahtijarević-Šiber, prema *Jurić, 2004, str. 139.*). U pedagoškome i profesionalnome smislu vodstvo razrednoga odjela podrazumijeva stručno rješavanje svih odgojnih izazova, problema u razrednom odjelu, što znači da je razrednik prva osoba koja nosi odgojnu komponentu škole bez obzira na matični predmet koji poučava. Iskustva nam kazuju da je nešto lakše onim razrednicima koji poučavaju više sati tjedno matični predmet u razrednome odjelu kojemu su razrednici, jer to znači da učenike susreću češće te su u tijeku s događanjima i životom razrednoga kolektiva koji vode. Nešto je teže obavljati tu funkciju razrednicima koji u svojoj satnici imaju jedan ili dva sata tjedno susrete sa svojim učenicima pa je i učestalost međusobne interakcije rjeđa.

Osim pedagoške skrbi o učenicima razrednik je i prva osoba kojoj se roditelji obraćaju za obavijesti o napredovanju, ili traže podršku ili pomoć u uče-

nju i odrastanju svoje djece. Zbog toga razrednik (razrednica) vodi individualne razgovore s roditeljima i roditeljske sastanke. U daljnjemu tekstu zadržat ćemo se na ulozi razrednika kao pedagoškoga voditelja, zatim kao organizatora sata razrednoga odjela ili razrednih sastanaka te kao stručnjaka koji surađuje s roditeljima. Vođenje pedagoške dokumentacije i administracije temeljito je propisano zakonima i pravilnicima koji se odnose na određenu vrstu škole.

18.2. Suradnja s roditeljima i roditeljski sastanci

Roditelji i nastavnici stvaraju partnerski odnos radi praćenja i poticanja napredovanja svakoga djeteta, odnosno učenika. Osnovni organizirani oblici suradnje odvijaju se u obliku roditeljskih sastanaka i individualnih razgovora s roditeljima, za vrijeme tzv. *informacija*.

Roditeljski sastanak organizira se najmanje tri puta godišnje, a prema potrebi i više puta. Na njima razrednik obavješćuje roditelje o odgoju i obrazovanju njihove djece te daljnjim planovima, akcijama, aktivnostima i događanjima u razredu i u školi. To je vrijeme u kojemu se razrednik osvrće na rad cjelokupne razredne zajednice, ne iznoseći pojedinačnu odgojno-obrazovnu situaciju nekoga učenika. Znači da na roditeljskom sastanku zbog profesionalne etike ne iznosimo ocjene ili stupanj učenikova napretka, ne ističemo pojedine učenike, ne govorimo o djeci pojedinačno. Zbog toga mnogi roditelji smatraju vrjednijim načinom suradnje individualne razgovore s razrednikom na kojima će dobiti neposredan uvid u rad i napredovanje svoga djeteta. Komunikacija na roditeljskim sastancima uvelike se razlikuje od komunikacije koja se odvija između nastavnika i roditelja na individualnim razgovorima. Roditeljski sastanci su javni i priroda odnosa je takva da se odjednom obraćamo većoj skupini ljudi. Ti sastanci, među ostalim, služe i za jačanje roditeljskih kompetencija te za zajedničko promišljanje kako situaciju u školi učiniti što boljom te kako uskladiti odgoj u školi i u obitelji.

Osim tehničkih i organizacijskih pitanja o kojima se dogovaramo s roditeljima, na roditeljskim sastancima često izlažemo određenu stručno-pedagošku temu primjerenu dobi učenika koje poučavamo. Teme odabiremo prateći neposrednu pedagošku situaciju u našemu razrednom odjelu ili aktualne potrebe šireg društva, škole, zajednice. Odlučimo li se za oblik predavanja na roditeljskome sastanku, svakako treba (ovisno o našem scenariju) u raspravu uključiti i roditelje te im pružiti priliku da suradnički promišljaju i da s nama podijele svoja iskustva i ideje vezane za napredak njihove djece. Najlošiji oblik »suradnje« na roditeljskim sastancima događa se u slučaju da nastavnik izloži svoje predavanje ne uključujući i ne osluškujući niti uvažavajući roditelje i njihove stavove o stvarima

koje se tiču njihove djece, učenika. Vrlo je važno da razrednik svojim postupcima i suradničkim nastojanjima pokaže osjetljivost za određene odgojne probleme kao i razumijevanje za roditelje.

Roditeljski sastanak možemo organizirati u obliku pedagoške radionice. Pedagoška radionica oblik je grupne interakcije s kružnom komunikacijom (*Uzelac, Bognar* & *Bagić, 1994*). U njoj se izmjenjuju iskustva, potiče se osjećaj samopouzdanja i vlastitih vrijednosti. Dobro bi bilo na početku školske godine anketom provjeriti jesu li roditelji zainteresirani za takav oblik aktivnosti. Teme radionica ovisit će o željama i potrebama roditelja, o obrazovnoj razini roditelja, o vrsti srednje škole itd. Razrednici se mogu konzultirati sa stručnim službama kako bi što kvalitetnije mogli pripremiti takav oblik rada s roditeljima. Na roditeljske sastanke također možemo pozvati goste predavače ili voditelje radionica te stručnjake koji će u suradnji s nama pripremiti kvalitetne sadržaje vezane za poticaj i razvoj napredovanja djece, odnosno učenika.

Roditeljske sastanke valja učiniti aktualnim, zanimljivim, jezgrovitim i ne dužim od jednoga školskoga sata (kad god je to moguće). U protivnome stvaramo suprotne učinke, napose ako nismo jezgroviti ili nismo preuzeli dovoljno ulogu voditelja i koordinatora, pa nakon dužega raspravljanja ne potičemo donošenje zajedničkoga zaključka ili pak odlazimo s roditeljskoga sastanka bez zaključka ili zajedničkoga dogovora o aktualnoj temi.

Adolescenti su još uvijek maloljetnici pa za njihove postupke odgovaraju i njihovi roditelji. Roditelji su uglavnom veoma zainteresirani za uspjeh svoje djece te su spremni surađivati s nastavnicima da pomognu u postizanju tih očekivanja i ciljeva.

Definiranje pravila i oblika te suradnje treba dogovoriti s učenicima i roditeljima na samome početku školovanja. Ovom prigodom podsjetimo tek da roditelji ne slušaju rado oštrije kritike upućene na ponašanje vlastite im djece, poglavito ne ako se to čini javno na roditeljskim sastancima u školi (što nikako ne trebamo činiti!). Na tim sastancima vrlo oprezno trebamo pribjegavati pohvalama posebno uspješnih učenika jer se time ostalima šalje poruka da njihova djeca nisu tako uspješna (dobra)!

18.3. Individualni razgovori s roditeljima

Individualni razgovori s roditeljima predstavljaju vrijeme (jednom tjedno jedan školski sat) rezervirano za pružanje obavijesti roditeljima o radu i napredovanju njihove djece u školi.

Roditelji imaju pravo i obvezu sudjelovati u djetetovu odgoju i obrazovanju te pravo i obvezu da budu redovito informirani o učenikovu napredovanju, ponašanju, odnosu prema radu i slično.

Prava i obveze roditelja regulirani su odgovarajućim školskim propisima. U tim propisima ističe se dužnost roditelja da osigura redovito pohađanje nastave i redovito izvršavanje školskih obveza. Ako roditelji zanemaruju svoje obveze škola će im uputiti pisani poziv na razgovor s razrednikom i stručnim suradnicima škole. Zanemaruju li roditelji učestalo svoje obveze, škola će o tome obavijestiti ured državne uprave ili mjerodavnu ustanovu socijalne skrbi koji će izvijestiti školu o poduzetim mjerama.

Odnos nastavnika i roditelja na individualnim razgovorima specifičan je i podrazumijeva nastavnikovu profesionalnost te znanja i vještine iz više disciplina, ne samo sposobnost prenošenja točnih i objektivnih informacija nego i razvijenost visokog stupnja empatije i poštivanje psiholoških odrednica koje proizlaze iz prirode odnosa. Naime profesionalno davati obavijesti roditelju ne znači samo dijagnosticirati trenutno stanje nego i pružati pomoć u obliku uputa kako određene stvari popraviti radi intelektualnoga i emocionalnoga napretka učenika. To znači da ćemo individualne razgovore s roditeljima voditi imajući u vidu da smo upravo mi prva osoba u školi kojoj se roditelji obraćaju za potporu i pomoć te je naša dužnost proaktivno djelovanje za dobrobit djeteta.

Stoga će individualni razgovori imati i dijagnostičku i terapeutsku ulogu. *Dijagnostička odrednica* individualnih razgovora podrazumijeva objektivnost u iznošenju obavijesti o napredovanju djeteta u školi potkrijepljenih konkretnim argumentima. Trebamo točno i jednoznačno odrediti koja učenikova ponašanja komentiramo kako se ne bismo doveli u situaciju da naše izjave budu nedovoljno utemeljene i da prijeđemo granicu profesionalnosti koja se od nas očekuje. Ponekad su ovi susreti, individualni razgovori s roditeljima, prožeti afektacijama (prenemaganjem) što je u ovome slučaju opravdano kad je riječ o roditeljima, ali nije dopušteno i nama kao profesionalcima. Zauzimanje profesionalnoga stava uvelike pomaže i nama kao nastavnicima i roditeljima, a atmosferu međusobnoga povjerenja potrebno je smišljeno graditi. Svakako valja proučiti teme kao što su empatija, prihvaćanje, upravljanje stresom, komunikacija, rješavanje problema itd. Razgovor s roditeljima razrednik treba započeti dobrim obavijestima te nekim pozitivnim zapažanjima o djetetu (npr. učenik/učenica je dobar prijatelj svima u razredu; duhovit/a i simpatičan/čna; rado želi pomoći drugima i sl.). To će uvelike pomoći stjecanju pozitivnoga ozračja i povjerenja. No dužnost nam je roditeljima kazati i one manje ugodne informacije popraćene konkretnim argumentima i prijedlozima kako određene poteškoće zajednički svladati.

Terapeutska uloga nastavnika kao informatora roditelja o napredovanju njihova djeteta u školi odnosi se na davanje smjernica za daljnji rad svih sudionika

ovoga pedagoškoga trokuta: roditelja, učenika i nastavnika. Dakle roditeljima valja predložiti (uvažavajući sve specifičnosti njihova života i okruženja u kojemu dijete odrasta) konkretne metode i načine daljnjega rada u interesu sveobuhvatnoga napretka njihove djece. To su savjeti do kojih nastavnik dolazi poznavajući svoje učenike, specifičnosti njihova interesa i načine spoznaje te genezu konkretnoga problema. Roditelji očekuju ovakav oblik naše stručne podrške i pomoći, čime u odgoju i obrazovanju gradimo cjelovit partnerski odnos.

18.4. Razredni sastanak u funkciji stjecanja važnih kompetencija

Razredni sastanci ili sati razrednoga odjela provode se i u školama u drugim zemljama, ali postoji razlika u načinu na koji se te aktivnosti ostvaruju, u vremenskim intervalima u kojima se te aktivnosti provode kao i u vremenu njihova trajanja. Najviše literature i prijedloga za izvođenje tzv. *cllass meating* pronalazimo na američkome području (npr. *Nelsen, Lott,* & *Glenn, 2000*; *Nelsen, 2001*; *Styles, 2001*; *Marzano, 2006*), gdje su razvijene čitave strategije upravljanja razredom (engl. *class meanagment*) i sustavi spoznaja o neizmjerno važnim životnim vještinama koje imaju zadaću razvijati kod djece upravo razredni sastanci.

Zbog činjenice da roditelji uslijed prezaposlenosti i povećanoga ekonomskog stresa imaju dnevno s djecom sve manje i manje kvalitetne komunikacije, škola treba odgovoriti na nove izazove društva razvijajući niz socijalnih vještina koje su preduvjet za kvalitetan život pojedinca u demokratskome građanskom društvu. »Ne slažemo se da su osnove čitanje, pisanje i računanje. Slažemo se i vjerujemo da su osnove: hrabrost, povjerenje i životne vještine zato što s njima djeca imaju plodno tlo na kojem mogu posaditi sjeme obrazovanja i živjeti uspješno u svijetu« (*Nelsen, 2001*, *str. 12.*). Pretpostavka da su akademska postignuća važnija za uspjeh pojedinca od socijalnih vještina ili emocionalne inteligencije davno je iza nas. Vještine slušanja, javnoga izražavanja mišljenja, zajedničkoga rješavanja problema, jačanje samopouzdanja, uživljavanje u stajalište drugih, razvijanje tolerancije, kritičko mišljenje, samo su neke vještine čiji razvoj u svojim primarnim ciljevima treba imati upravo sat razrednoga odjela.

Autorica više knjiga koje pomažu nastavnicima razviti *pozitivnu disciplinu* i upravljati razredom, Jane Nelsen (*2001*) kaže:

»Učitelji su otkrili da razredni susreti uče djecu esencijalnim vještinama i ohrabruju mlade ljude pozitivnim stavom za uspjeh u svim područjima života: škola, posao, obitelj i društvo. Učenici uče društvene vještine kao što su slušanje, čekanje svog reda, uvažavanje drugačijeg pogleda, pregovaranje, komuniciranje, pomaganje jedan drugome i preuzimanje odgovornosti za svoje ponašanje. Za

vrijeme učenja ovih vještina učenici također osnažuju svoje akademske (obrazovne) vještine a da oni to zapravo čak i ne znaju«. (*str. 12.*)

U radovima Jane Nelsen možemo, više nego igdje drugdje, pronaći pojmove kao što su: upravljanje razredom, razredni sastanci, savjeti za efektivno vođenje razrednih sastanaka, vježbanje životnih vještina. Primarni je cilj razrednih sastanaka učenje životnih vještina koje su neizmjerno važne za uspjeh pojedinca u društvu te upravo one određuju kvalitetu društvenoga života (v. *Gašić-Pavišić, 2005*).

Nelsen (*2001*) uočava:

»Pretpostavka je da su akademske vještine potrebne svakom učeniku da bi bio uspješan u životu. Kada se nastavnici malo bolje zamisle, shvatit će da je to zapravo besmislena pretpostavka zato što će akademske vještine imati malu važnost ako djeca prije toga nisu naučila važnost društvenih i životnih vještina.« (*str. 4.*)

Upravo te životne vještine uče se, a da djeca toga nisu ni svjesna, na razrednim sastancima: aktivno slušati druge, čekati na red, odgovornost za svoje postupke, tolerancija, suradnja, samopoštovanje, samopouzdanje, samoupravljanje, samokritika. Sat razrednoga odjela (engl. *home room teaching*) u američkim školama u predmetnoj nastavi vodi nastavnik razrednik, koji je dužan svako jutro biti u svojoj učionici koja je za njegov razred njihova »soba« (*home room*), odakle i potječe naziv *home room teacher* te pružati pomoć i podršku svojim učenicima.

Jane Nelsen u svojim radovima promovira metodu *pozitivne discipline* – pristup koji ne uključuje prekomjernu kontrolu kao ni popustljivost, a omogućuje poučavanje djece samodisciplini, odgovornosti, suradnji i vještinama rješavanja problema. Razlika između strogosti ili popustljivosti, s jedne strane, i pozitivne discipline, s druge strane, jest u tome što pozitivna disciplina, prije svega, nije ponižavajuća za djecu ni za odrasle (kazne i optužbe izazivaju stid i bol, a popustljivost stvara nezdravu međuovisnost), pozitivna disciplina usmjerena je na razvijanje dugotrajne suradnje i odgovornosti. Ta metoda odgoja, zapravo metoda življenja s djecom, uključuje čvrstinu u stavovima s dostojanstvom i poštovanjem kao temeljem učenja vještina življenja i unutrašnje kontrole.

Razredni sastanci ključ su pozitivne discipline u razrednome okružju. Prema Jane Nelsen (*2001*), takvi sastanci daju i djeci i odraslima najbolje moguće uvjete za učenje demokratskih procedura, međusobnoga poštovanja i zainteresiranosti za druge. Nelsen u svojim radovima o pozitivnoj disciplini govori o sedam važnih vještina, koje odgojitelji i nastavnici razvijaju koristeći se metodom pozitivne discipline, a koje su neizmjerno važne za uspješno uključivanje pojedinca u su-

vremeni društveni život. Tih sedam vještina jesu: pojam o osobnim sposobnostima, pojam o važnosti u primarnim odnosima, pojam o osobnoj moći da se utječe na život, intrapersonalne vještine, interpersonalne vještine, sistemske vještine (sposobnost da na ograničenja i posljedice svakodnevnoga života reagiramo odgovorno, prilagodljivo, fleksibilno i integrirano) i vještine suđenja kao što je sposobnost da se služimo razumom i vrjednujemo situaciju prema prihvaćenim vrijednostima (*Nelsen, 2001, str. 181.*).

Razredni odjel, kao specifična društvena mikroklima, sastavljen je od različitih pojedinaca koji uče, igraju se i žive zajedno pa samim time čine niz interakcijskih odnosa na relaciji učenik – učenik, učenik – nastavnik, roditelj – učenik, roditelj – nastavnik, roditelj – roditelj, nastavnik – nastavnik. Nelsen nudi metodu razrednih sastanaka kao način rješavanja pitanja discipline u razredu. Kao što je već ranije rečeno, pojam discipline često se netočno interpretira i izjednačuje sa strogošću i bespogovornim redom. Disciplina u svome temeljnom značenju i podrijetlu riječi ne bi trebala predstavljati ovo uvriježeno mišljenje. Razredni sastanci osmišljeni metodom pozitivne discipline predstavljaju kamen temeljac za uspješno komuniciranje, izgradnju osnovnih životnih vještina potrebnih svakomu pojedincu za uspješan suživot u suvremenome društvu. Svrha je razrednih sastanaka pomagati drugima, rješavati probleme, davati komplimente, planirati događaje. Vrhunski učinak svih očekivanja odgojitelja uglavnom se postiže i doživljava na redovito planiranim razrednim sastancima.

Nelsen, Lott i Glenn (*2000)* govore o osam osnovnih blokova potrebnih za ostvarivanje uspješnih razrednih sastanaka. To su: formiranje kruga, primjenjivanje komplimenata i zahvalnosti, kreiranje dnevnoga reda, razvijanje vještine komuniciranja, učenje o odvojenim realnostima, rješavanje problema igranjem uloga i metodom oluje ideja, prepoznavanje razloga zašto ljudi rade ono što rade, primjenjivanje logičnih posljedica i drugih kreativnih rješenja (*str. 59. – 71.*). Nelsen se u svojoj praksi koristi procedurama razrednih sastanaka kao što su susret u krugu, dnevni red, razdoblje smirivanja, davanje komplimenata, komentiranje i usvajanje prijedloga.

Jedna od najvažnijih vještina koje oblikuju međusobno poštovanje i dopuštaju učenicima da razviju svoje sposobnosti jest postavljanje otvorenih pitanja kao npr: »Što mislite zašto je to tako, možemo li mi nekako pomoći?« Kada su razredni sastanci uspješni, učenici često ostaju na njima i izvan redovitoga nastavnoga vremena. Nelsen u tome vidi neizmjerno veliku mogućnost za odgojni utjecaj preko otvorenoga razgovora i prethodno opisanih metoda.

Životnim vještinama veliku pozornost posvećuje finski model školstva koji od prvoga razreda ima predmet pod nazivom Razvijanje nazora o životu i svijetu.

Glavni je zadatak toga predmeta davanje potpore učeniku u usvajanju vlastitih stajališta o svijetu. Taj vrlo cijenjeni finski model učenicima pomaže u traženju i izgradnji identiteta i pogleda na život, u savladavanju nesigurnosti pri susretu s povremenim teškoćama i u osposobljavanju za predstavljanje vlastitih mišljenja i stajališta te u razvijanju sposobnosti ocjenjivanja (vrjednovanja) i moralnoga djelovanja kao i osjećaja odgovornosti za svoje postupke. Pomaže im također i u upoznavanju ljudskih prava, tolerancije i odgovornosti u komunikaciji s drugima te u razvijanju odgovornoga ponašanja prema prirodi kao i u upoznavanju vlastitoga životnoga okoliša i kulture. Teme su: samopouzdanje, osnove zajedništva, emotivnost, ljudska prava, kulturna baština i praznični kalendar, čovjekova okolina i priroda, praroditelji (predci), pripovijetke o postanku svijeta (*National Core Curriculum for Basic Education, 2004*).

U Švicarskoj Konfederaciji obrazovna politika određena je prema kantonima, ali i prema općinama i školama. U tom kontekstu sati razrednoga odjela (njem. *der Klassenrat*) nisu obvezatni i na nastavniku je da slobodno odluči hoće li takve sate održavati. No nastavnici su zaključili da im takvi susreti i aktivnosti koje na njima provode pomažu u raznim vještinama komuniciranja, rješavanja sukoba itd. Stoga razvijaju strategije i protokole za sat razrednoga odjela. To su razredni sastanci na kojima učenici zajedno trebaju donositi rješenja svojih problema iz svakodnevnoga života jer će tako biti spremniji za suradnju, samosvjesniji i samostalniji. Učenici uče jedni druge slušati kao i poistovjetiti se s problemima drugih. No isto tako navodi se da sat razrednoga odjela nije sudnica i da ne će biti izrečene nikakve pravne mjere glede sukoba te se ne će određivati kako je uistinu bilo. Na taj način ne će biti ni pobjednika ni gubitnika. Poenta je da konflikt ne treba spriječiti, nego ga treba konstruktivno, svjesno i s puno imaginacije riješiti.

Dona Styles, kanadska je učiteljica više od trideset godina, radila je s djecom različite dobi. Posebnu pozornost posvetila je programima unaprjeđivanja vještine mišljenja, u okviru kojih je razvila niz strategija o vođenju razrednih sastanaka. Prema D. Styles (*2001*), razredni sastanci imaju velik utjecaj na učenike i atmosferu u učionici. Neki od najvažnijih ciljeva čijem ostvarenju doprinose razredni sastanci jesu: razvoj osobnosti učenika, razrješenje međusobnih sukoba unutar razredne zajednice, uvažavanje učeničkih prijedloga i planiranje aktivnosti, poboljšanje u učenju, ujedinjenje razreda, poticanje na pozitivno i odgovorno ponašanje u razredu, procjenjivanje dostignuća razredne zajednice i slavljenje uspjeha, prilika za uživanje u društvu drugih.

»Razredni sastanci su svojevrstan forum u učionici: na njima se može čuti glas učenika, mogu se slušati ideje u krugu vršnjaka u atmosferi u kojoj vlada poštovanje« (*Styles, 2001*, *str. 8.*). Kada se učenicima prepusti odgovornost za

donošenje odluka i njihovo provođenje, kod njih se razvija osjećaj važnosti, samopouzdanja, odgovornosti. Ona smatra da razredni sastanci pridonose razvoju »vještine slušanja, vještine davanja odgovora, vještine izlaganja pred publikom, vještine rukovođenja (liderske vještine), organizacijske vještine, vještine mišljenja, vještine rješavanja problema« (*isto*, *str. 9.*) koje je potrebno razvijati na svim razinama školovanja.

Literatura o razrednim sastancima i iskustva velikoga broja nastavnika uistinu pokazuju da je metoda razrednih sastanaka djelotvorna. »Razredni sastanci su kamen temeljac učionice u kojoj vlada demokracija jer doprinose i afektivnom i kognitivnom razvoju učenika i utječu na razred kao cjelinu. Oni mogu imati ključnu ulogu u razvoju učenika zato što doprinose njihovom: emocionalnom razvoju, socijalnom razvoju, moralnom razvoju, intelektualnom razvoju« (*isto*, *str. 12.*). Sudjelovanje učenika u raspravama tijekom razrednih sastanaka, prilikom kojih se pokazuje poštovanje među sugovornicima, pomaže im da postanu svjesni vlastitih osjećaja, vrijednosti, mišljenja. Sâmô vođenje sastanka za koje se, prema D. Styles, učenici javljaju sami dobrovoljno kada osjećaju da su za to spremni, pruža jedinstvenu priliku u školskome životu da se osjećaju doista važnima, da ih se sluša i uvažava. »Pored sposobnosti za kritičko mišljenje, kod učenika se unapređuje i sposobnost kreativnoga mišljenja. Osmišljavanje i planiranje raznih aktivnosti potiče razvoj poduzetnosti, prilagodljivosti i originalnosti. Potiču se i sposobnost iznalaženja velikoga broja rješenja i razmišljanja o tim rješenjima« (*isto*, *str. 15.*).

Dona Styles težište u svome radu pronalazi u emocionalnoj inteligenciji koja ovisi o tome koliko dijete čita emocionalne i socijalne znakove u svojoj okolini. Općenito, ona zagovara razvoj vještina potrebnih za dobre međuljudske odnose i stvaranje društva koje se zasniva na neprekidnom obrazovanju. Da bismo bolje razumjeli sami sebe, trebamo se truditi što bolje upoznati i otkriti zašto radimo to što radimo, kako to utječe na našu okolinu, spoznati načine kako promijeniti ponašanje, neprestano raditi na sebi, a to možemo neprekidnim obrazovanjem. Sposobnost prepoznavanja i imenovanja svojih osjećaja nije zanemariva u odnosu na neko akademsko znanje, nego samo čini jednu od instancija inteligencije, kako djeteta, tako i odrasloga čovjeka. Naši nas osjećaji vode da činimo to što činimo, da jesmo to što jesmo, pa ih valja proučiti, razjasniti prije svega samima sebi, da bismo mogli biti otvoreni i spremni za suradnju s drugima.

Na koje god radno mjesto došli, današnja djeca, a budući odrasli ljudi, trebat će procjenjivati podatke koje dobiju od drugih, postavljati pitanja da bi se razjasnili zadatci, iskazivati individualni identitet unutar društvene grupe, iskazi-

vati spremnost za rad s drugima na ostvarenju zajedničkoga cilja, preuzimati rizik vlastitoga izbora, biti spremni primiti i dati konstruktivnu kritiku. Nisu to zadatci koji se lako mogu naučiti, pa čak i odrasli visoko obrazovani građani cijeloga života rade na razvoju vještina za njihovo rješavanje. To nam kazuju podatci koji govore o raznim oblicima neprimjerenih međuljudskih odnosa na radnim mjestima, o *mobyngu* različitih vrsta, o udrugama koje su osnovane radi zaštite prava i dostojanstva ugroženih skupina, o sve većem broju depresija uzrokovanih nesuglasicama na raznim razinama društvenih odnosa... Učenike treba od najranije dobi uvoditi u aktivan oblik sudjelovanja u društvenome (razrednom) životu i obraćati pozornost na vještine dobre komunikacije osvještavajući sve njezine elemente.

18.5. Planiranje i organizacija sata razrednoga odjela

Sat razrednoga odjela u hrvatskim školama ubraja se u ostale oblike neposrednoga odgoja, koji postoje uz obvezatne i izborne predmete u školi. Organizira ga nastavnik – razrednik prema pripremljenomu planu jedan sat tjedno. Nastavnicima je dana velika sloboda u kreiranju i realiziranju toga sata. Polazeći od konkretne pedagoške situacije, interesa i sklonosti učenika, nastavnik treba kreirati metodičke scenarije sata razrednoga odjela koji mlade ljude osnažuju za sudjelovanje u aktivnome građanstvu, preuzimanje obveza i odgovornosti, inicijative, poduzetnosti, socijalne osjetljivosti itd.

Međutim, praksa pokazuje da mladi nastavnici, tek pristigli na svoja prva radna mjesta, osim iskustva iz vlastitoga školovanja nemaju jasnu predodžbu o tome kako bi taj sat trebao izgledati. Nastavnici s nešto prakse provode ga prema vlastitoj intuiciji i količini kreativnih inspiracija, a postoje i nastavnici koji taj sat svode samo na rješavanje tehničkih i organizacijskih pitanja bez stvarne aktivnosti učenika.

U daljnjem tekstu izlažemo koncepciju sata razrednoga odjela koji zadovoljava sve njegove zadaće, a vode ga sami učenici. Uvažavajući ključne kompetencije za cjeloživotno učenje koje su prihvatili Europski parlament i Vijeće 2006. godine (*Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje: europski referentni okvir*, *2009*), podsjećamo da je jedna od osam ključnih kompetencija koje treba razviti kroz sustav školovanja socijalna i građanska kompetencija. Ona uključuje osobne, interpersonalne i intrapersonalne kompetencije kojima mlade ljude osnažuje za sudjelovanje u socijalnom i radnom životu na učinkovit i konstruktivan način. Razvojem građanske kompetencije pripremamo pojedinca za participiranje u građanskome životu, temeljeno na znanju o socijalnim i političkim konceptima i strukturama demokratskoga društva.

U skladu s time, sat razrednoga odjela prilika je za organiziranje rada razredne zajednice utemeljene na demokratskim principima. To je vrijeme u kojemu će učenici iznositi svoje impresije, ideje i probleme vezane za školski život i njihovo odrastanje, razrednu zajednicu, zajedničke projekte te graditi novi i bolji odnos unutar kolektiva i škole. Zato svakako taj sat treba provoditi tako da učenici budu njegovi samostalni voditelji i kreatori.

Učenici na tome satu, odnosno na razrednome sastanku, obvezatno sjede u krugu. Svatko treba svakoga moći gledati oči u oči dok govori. Nastavnik također sjedi u krugu ravnopravno s učenicima. On će dobrim razrednim menadžmentom i organizacijom rada nakon nekoga vremena na tome satu postati promatrač koji se uključuje jedino ako je to krajnje nužno. Naravno, to ne možemo postići odjednom, ali kada jednom postignemo, možemo biti sigurni da je najveći zadatak naše misije uspješno obavljen. Pritom bismo ulogu nastavnika mogli usporediti s režiserom kojega gledatelji gotovo nikada ne vide, ali o njegovoj organizaciji ovisi u znatnoj mjeri uspješnost nekoga filma ili kazališne predstave. Stoga će nastavnik, na primjeru tih prvih nekoliko održanih sati razrednoga odjela, pokazati učenicima principe vođenja razrednih sastanaka, koje učenici potom mogu nadopunjavati i zajednički graditi. Krajnji je cilj učenike osamostaliti da samostalno vode i upravljaju sastancima te se s nastavnikom samo konzultiraju o pojedinim temama.

Svaki sat razrednoga odjela vodi drugi učenik iz razreda koji se za to sam prijavi. Iskustva nam kazuju da se učenici vrlo rado javljaju za voditelja sata razrednoga odjela. U početku će to biti elokventniji učenici iz razreda, a kasnije će svoju afirmaciju doživjeti i oni tiši, naravno, ukoliko oni to žele. Učenik u ulozi voditelja sata vodi sastanak i upravlja njegovim tijekom. On daje riječ ostalim učenicima, svojim kolegama iz razreda, baš kao što i odrasli obavljaju svoje radne sastanke. Učenik voditelj razrednoga sastanka na početku će pozdraviti razredni odjel i iznijeti dnevni red sastanka. Upitat će za eventualne nadopune dnevnoga reda te započeti s prvom točkom.

Dnevni red razrednih sastanaka može varirati, ovisno o konkretnim potrebama učenika i pedagoškoj situaciji u razrednom kolektivu. No postoje točke dnevnoga reda koje su nezaobilazne u svim organizacijskim oblicima rada i na svim razinama školovanja, a tiču se učeničkih doživljaja, osjećaja, razmišljanja, ideja, problema, sugestija koje mogu iznijeti upravo na tome satu i upravo u određenoj točki dnevnoga reda. Zato je važno s učenicima imati jedan dio ustaljenoga dnevnoga reda koji se na svakome satu razrednoga odjela ponavlja kako bi učenici imali jasnu viziju što od razrednoga sastanka mogu očekivati, što u

kojem dijelu sata govoriti. Dakle sat razrednoga odjela vrijeme je u kojemu su učenici pozvani govoriti upravo o svome doživljaju odgojno-obrazovne situacije, o svojim dilemama ili problemima jer je to vrijeme u kojemu mogu očekivati da će zajedničkom sinergijom pronaći i rješenja za svoje nedoumice i probleme. Stoga je neizmjerno važno učenicima dati do znanja da u školi postoji vrijeme rezervirano samo za takve teme, da je to vrijeme u kojemu ćemo svi svakoga saslušati i da će razrednik, osluškujući potrebe svojih učenika, djelovati u cilju zajedničkoga daljnjega napretka.

Prijedlog stalnoga (tipičnog) dnevnoga reda razrednih sastanaka
1. Kako su učenici izvršavali svoje dužnosti
2. Kako je prošao protekli radni tjedan
3. Pohvale i/ili kritike
4. Razno
5. Tema dana/tjedna – rad prema pedagoškom scenariju koji osmišljava nastavnik

Kao i u obitelji tako i u razrednome kolektivu za uspješan suživot učenici imaju neka zaduženja koja je potrebno obavljati kako bi svima bilo ljepše i ugodnije. Kakvoća života u kolektivu očituje se i u načinima ispunjavanja svojih zaduženja koja se odnose na povećanje kvalitete zajedničkoga života. Svaki razred ima redare i njihove dužnosti su više-manje slične, a postoje i razredi gdje se paleta razrednih zaduženja širi gotovo na svakoga učenika, pa tako možemo govoriti o informatičarima, glazbenim urednicima, knjižničarima, čistačima, rizničarima, sakupljačima radova itd. U *Freinetovim razredima* paleta razrednih zaduženja širi se baš na svakoga učenika. Tako će svoju ulogu i mjesto pod suncem dobiti svi, što znači da će svatko svojim radom pridonositi podizanju kvalitete života kolektiva. Na kraju tjedna, odnosno na satu razrednoga odjela, valja prokomentirati *kako su učenici redari obavljali svoje dužnosti*, a oni pak mogu dati neku vrstu usmenoga izvješća o tome kako su se osjećali i jesu li nailazili na kakve probleme u svome radu. Taj dio ima za cilj ne samo poboljšanje uvjeta u kojima se svakodnevno živi i radi u razrednom odjelu nego učenici, iznoseći ili braneći svoje argumente, razvijaju sposobnost kritike i samokritike, sposobnost oblikovanja misli, sposobnost empatije i samostalnog izražavanja mišljenja o sebi i svome radu, a pritom se vježbaju slušati i uvažavati ostale. Učenik voditelj može reći: »Molim učenike koji su bili redari da kažu nešto o svome radu. Što mislite kako ste obavljali svoje dužnosti? Jeste li se susretali s kakvim poteškoćama?« Potom i ostale učenike valja pozvati na raspravu o spomenutoj temi.

U više od tisuću nastavnih sati koje učenik provede u školi tijekom jedne nastavne godine, bilo u neposrednoj nastavi bilo u školskim prostorijama, nailazi na niz (ne)ugodnih iskustava koja utječu na njegovo poimanje i percepciju ne samo škole, nego i kompletnoga svijeta oko sebe. Kako je nastava živi proces i kao takav neprestano podložan promjenama, tako je naša zadaća stalnoga preispitivanja prvenstveno sebe, a zatim i učenika, kako to što činimo djeluje na nas i našu okolinu, što mogu učiniti da rezultati budu bolji, a osjećaji ugodniji. Mogli bismo to nazvati jednom vrstom evaluacije školskoga kurikuluma u njegovu izvornom smislu interpretirajući ga kao sam tijek školskih aktivnosti i događanja u najširem obliku. Čovjek kao misaono biće neprestano preispituje svoje postupke u želji da sljedeći put učini to isto još bolje. U protivnome ostaje rutina, a rutina negira svaku kreativnost.

U drugoj točki ponuđenoga dnevnoga reda sata razrednoga odjela pod nazivom *Kako je prošao protekli radni tjedan* učenici će slobodno izricati svoje dojmove na bilo koji odsječak iz njihova školskoga života protekloga tjedna. Ovo je odličan pokazatelj nastavniku što od svega na kraju tjedna ostaje najdublje zabilježeno u učeničkoj glavi, psihi, srcu. Svakom učeniku koji to želi treba dati priliku za izražavanje mišljenja. Učenik voditelj može taj dio sata najaviti ovako: »Što vam se ovaj tjedan sviđalo u školi, a što ne?« Razredniku je to odlična prilika da, puštajući učenike da slobodno iznesu svoje dojmove, osjeti bĭlo razreda te im se lakše približi razgovorom koji potiče njihovo viđenje i doživljaj škole. Ponekad ćemo saznati što naše učenike muči ili veseli, što im oduzima najviše vremena za učenje kod kuće, što ih plaši ili nasmijava, u čemu nailaze na poteškoće, što bi mogli zajednički bolje organizirati itd.

U svakom slučaju valja poticati stav da za svaki problem postoji više rješenja, poticati oluju ideja i rad sinergijom razrednoga kolektiva.

Dio sata razrednoga odjela nazvan *Pohvale i/ili kritike* u početku treba poticati sam nastavnik. Naime to je dio sata kada možemo poticati učenike da se međusobno pohvaljuju, da jedni drugima daju komplimente, priznanja i uvažavanja, pa i da kritiziraju jedni druge ukoliko je to potrebno. Davanje javnih pohvala, izrečenih pred cijelim razrednim kolektivom od strane svojih kolega, jedna je od važnih odrednica samopouzdanja, samopoštovanja, socijalne kohezije i drugih oblika osnaživanja učenika. No koliko smo puta bili poticani davati pohvale svojim razrednim kolegama? Očito da u rutini obveza i zbivanja pokraj onoga što možemo pohvaliti prolazimo kao pokraj neke svakodnevne stvari o kojoj i ne treba previše raspravljati, a svoju pozornost fokusiramo na ono što zaslužuje kritiku. U razrednom kolektivu učenike valja osnaživati za međusobno

pohvaljivanje, priznavanje i uvažavanje te javno izricanje svega toga. Provedite neko vrijeme razgovarajući s učenicima o značenju pohvale u njihovu životu te ih poučite da svaku osobu iz kolektiva možemo za nešto pohvaliti. Praksa nam kazuje da ponekad učenici hvale jedni druge zbog neke pomoći ili ustupka koji su dobili od svoga razrednog kolege ili kolegice, a ponekad hvale način na koji je netko nešto učinio, riješio, obratio im se. Čudesna je moć te pohvale. Učenička se lica ozare, a kasniji opisi školskoga života kazuju da takve situacije bitno utječu na ugodnu emocionalnu klimu u razrednome kolektivu i osjećaj pripadanja razrednoj zajednici. Stoga valja njegovati naviku pohvaljivanja, a to znači osmišljeno planirati dio sata razrednoga odjela koji će biti namijenjen toj temi.

Kritikom se trebamo koristiti konstruktivno. Dakle poticati kritiziranje radi poboljšanja kvalitete međusobnih odnosa te se koristiti olujom ideja za pronalazak novih rješenja. Valja učenike poučiti da nam i kritika može biti vrijedna jer pruža mogućnost sagledavanja naših postupaka iz druge perspektive, kao i mogućnost za daljnji rad na sebi.

Tema tjedna ili dana odnosi se na rad prema pedagoškomu scenariju koji planira i osmišljava nastavnik na temelju plana sata razrednoga odjela i stvarne pedagoške situacije u razredu. U Prilogu 18.6.2. (str. 319.) donosimo prijedlog tema sata razrednoga odjela za 1. razred srednje škole. Izbor konkretnih tema za 35 sati razrednika ovisit će o vrsti škole, socijalnim odnosima među učenicima (sociogram!), odnosu spolova, aktualnim događanjima koji se odnose na razredni odjel itd. Mnogobrojne su mogućnosti izvedbe tih nastavnih sati i njihova metodičkoga kreiranja. Svakako treba preferirati metodičke scenarije u kojima dominira govor učenika, u kojima, kako je opisano, učenici sjede u krugu, uz koje svaki učenik ima priliku govoriti i kazati svoje mišljenje ili opisati svoje iskustvo uz punu podršku svih članova razrednoga odjela.

Prilog 18.6.1.

ŽELITE LI BITI IDEALAN RAZREDNIK?

U anketi o razredniku i njegovim poželjnim osobinama učenici jedne bjelovarske srednje škole (2009.) napisali su:

- *Idealan razrednik za mene je razrednik koji će saslušati probleme svojih učenika i zauzeti se za njih.*
- *Razrednik nam je prva osoba u školi kojoj se možemo obratiti kada imamo problema.*
- *Razrednik bi trebao osluhnuti i razumjeti naše potrebe, a ne samo tijekom cijelog sata razrednog odjela nešto pisati.*
- *Ne znam čemu služi razrednik kada imamo puno bolji odnos s većinom drugih nastavnika.*
- *Mislim da vrijedi: kakav razrednik – takav je cijeli razred.*

Od ponuđenih poželjnih osobina razrednika učenici su najčešće odabirali:

- *stručnost*
- *autoritet*
- *ljubaznost*
- *pristupačnost*
- *razumijevanje*
- *toleranciju*
- *individualni pristup*
- *taktičnost*
- *komunikativnost*
- *duhovitost*
- *poduzetnost*
- *samopouzdanje*
- *empatičnost*
- *dobru organiziranost*

Prilog 18.6.2.

PREPORUKE ZA RODITELJSKE SASTANKE

- Dočekajte roditelje ljubazno neka osjete da su dobro došli.
- Nastojte da roditelji sjede u krugu kako bi se svi osjetili ravnopravnima i kako bi mogli bolje komunicirati.
- Predložite dnevni red roditeljskoga sastanka i pitajte roditelje za eventualnu dopunu dnevnoga reda.
- Sastanak uvijek započnite pozitivnim obavijestima o učenicima i događajima u razredu.
- Služite se govorom poticanja, a ne govorom kritiziranja.
- Svoje izlaganje potkrijepite određenom dozom humora.
- Ne uspoređujte djecu međusobno.
- Nipošto ne govorite ocjene pojedinih učenika pred svim roditeljima.
- Dopustite roditeljima da iskažu svoje mišljenje.
- Budite potpuni profesionalac – svoje tvrdnje u raspravi potkrijepite provjerenim informacijama te znanstvenim činjenicama i teorijama.
- Ne dopustite da vas savladaju emocije.
- Zapamtite da i roditelj može imati tremu pred vama jer ste vi važna osoba u životu njihova djeteta.
- Obucite se tako da svojom odjećom iskažete poštovanje prema roditeljima.
- Pripremite se, vježbajte ljubazan nastup. I najgore stvari izrečene određenom toplinom mogu imati sasvim drugo značenje.
- Izbjegavajte subjektivno opisivanje nekoga stanja ili događaja, radije na konkretnom primjeru upozorite na problem.
- Svojim nastupom pokažite razumijevanje prema roditeljima, gledajte ih u oči, govorite polako, iskažite empatiju i razumijevanje.
- S roditeljima pokušajte zajedno pronaći način i napravite plan kako da pomognete njihovu djetetu.
- Prije nego što izložite svoje mišljenje prvo zamolite roditelje da predlože nešto što smatraju da bi pomoglo njihovoj djeci.
- Izbjegavajte da na cijelom sastanku vi dominirate, postavljajte pitanja roditeljima i pustite ih da kažu svoje prijedloge i sugestije.
- Ne koristite prestručne izraze, upotrebljavajte svima razumljive riječi (vaš auditorij su ljudi različitih struka i profila obrazovanja).
- Sastanak završite pozitivnim zaključcima ili porukom nade, ponovite plan koji ste zajedno s roditeljima dogovorili.

Prilog 18.6.3.

PRIJEDLOG TEMA SATA RAZREDNOG ODJELA U SREDNJOJ ŠKOLI

- Upoznajmo se
- Naša razredna pravila
- Biramo predsjedništvo razreda
- Određivanje razrednih zaduženja
- Izrada razredne mape
- Moji osjećaji
- Što me ljuti
- Ja sam dobar (jačanje samopoštovanja)
- Marljivost – lijenost
- Kome se divim
- Dobra djela
- Moje želje i potrebe
- Prijateljstvo
- Škrtost
- Kako biti dobar slušatelj
- Ljubav
- HIV (AIDS)
- Spolnost i zaštita
- Moja prava i dužnosti
- Lijepe riječi
- Strah
- Imam svoj stav
- Moje dužnosti i odgovornosti
- Razlike nas obogaćuju
- Suradnja
- Ja i moji roditelji
- Nasilje
- Invalidi
- Ja i medijsko okružje
- Istina – laž
- Uh, što mi je dosadno!
- Sreća
- Tko je kriv, odgovoran – nenasilno rješavanje sukoba
- Kako uspješnije učiti
- Razlike nas obogaćuju
- U pomoć, 112
- Kontrolirajmo našu ljutnju
- Strah od ispitivanja
- Moja prava
- Darivanje (bonton)
- Moja rijeka raspoloženja
- Kad bih ja bio roditelj
- Financijski plan – kako zaraditi
- Timski rad
- O istome različito – poštivati različitosti mišljenja

18.7.

Ukratko

Razrednik je nastavnik koji vodi pedagošku, organizacijsku i administrativnu skrb o jednome razrednom odjelu. To znači da je razredniku povjereno da se pedagoški skrbi, upravlja i rukovodi tim razrednim odjelom tijekom njegova školovanja, što ga stavlja u ulogu prve osobe koja učeniku pomaže, pruža mu potporu, vodi ga i usmjerava. Ova paleta pedagoške skrbi predstavlja interdisciplinarno područje jer nastavnik pristupa učeniku kao osobi čiji rad prati, ne samo u svome nastavnom predmetu koji poučava nego tijekom cjelokupnih školskih aktivnosti toga učenika. Stoga je kao jedna od prvih pretpostavaka za uspješno razredništvo dobro poznavanje svojih učenika, iskazivanje zanimanja za njihovo slobodno nastavno i nenastavno vrijeme, za njihove interese i sklonosti, pristupanje učenicima tako da oni osjete kako ih cijenimo kao osobe i da nam je uistinu stalo do njihova napretka.

Roditelji i nastavnici stvaraju partnerski odnos radi praćenja i poticanja napredovanja svakoga djeteta, odnosno učenika. Osnovni organizirani oblici suradnje odvijaju se na *roditeljskim sastancima* i u *individualnim razgovorima s roditeljima,* za vrijeme tzv. *informacija*. U ovome tekstu nalaze se preporuke za njihovo organiziranje i izvođenje.

Polazeći od stvarne pedagoške situacije te interesa i sklonosti učenika, nastavnik treba kreirati *metodičke scenarije sata razrednoga odjela* koji mlade ljude osnažuju za sudjelovanje u aktivnome građanstvu, za preuzimanje obveza i odgovornosti, inicijative, poduzetnosti, socijalne osjetljivosti itd. U tekstu je izložena koncepcija suvremenoga sata razrednoga odjela koji zadovoljava sve njegove zadaće, a vode ga sami učenici. Dajemo također kratak pregled načina organiziranja razrednih sastanaka (sati razrednoga odjela ili razredne zajednice), pomoću primjera i iskustava iz drugih zemalja te prijedlog tema za sat razrednoga odjela.

Ključne riječi

razrednik, *sat razrednoga odjela*, *roditeljski sastanak*, *obavijesti za roditelje*, *pozitivna disciplina, upravljanje razredom*

Za znatiželjne

O temama ovoga poglavalja više u tekstovima:

- Bognar, L. (2001). *Metodika odgoja*. Osijek: Pedagoški fakultet.
- Ivanek, A. (2003). *Kreativni razrednik/razrednica*, Zagreb: Profil.
- Rađenović, A. & Smiljanić, M. (2007). *Priručnik za razrednike*. Zagreb: Alinea.

19.

CJELOŽIVOTNO OBRAZOVANJE I USAVRŠAVANJE NASTAVNIKA

Svrha i smisao usavršavanja
Zapošljavanje u školi i postupak licenciranja
Individualni planovi i oblici usavršavanja
Neformalni oblici usavršavanja nastavnika
Škola kao mjesto usavršavanja
Formalno obrazovanje i usavršavanje
Ukratko / Ključni pojmovi / Za znatiželjne

Tijekom redovitoga formalnog obrazovanja danas nije moguće steći znanja i kompetencije za bilo koje zanimanje koje će zadovoljiti potrebe za cijeli radni vijek. Nastavničko se zanimanje u tome pogledu ni po čemu ne razlikuje u odnosu na ostala zanimanja. Pritom valja podsjetiti na jednu posebnost: nastavnici tijekom čitava radnoga vijeka moraju pratiti napredak stručnoga (znanstvenoga) područja koje poučavaju kao i spoznaje iz znanosti koje proučavaju obrazovanje i učenje, napose spoznaje iz pedagogije, psihologije te opće i specijalne didaktike (odnosno metodike nastave).

19.1. Svrha i smisao usavršavanja

Cjeloživotno stručno usavršavanje nastavnika smatra se imperativom nastavničkoga zvanja te je najvažnija pretpostavka za uspješnu provedbu promjena i napredovanje u sustavu školstva. Zahtjevi *pismenosti 21. stoljeća* te razvoj ključnih kompetencija važnih za život u suvremenom društvu temelje se na obvezi trajnoga usvajanja novih znanja, vještina i sposobnosti te usavršavanju ranije stečenih kompetencija. U tome kontekstu vrlo je bitno permanentno nastavničko stručno usavršavanje, odnosno stalni profesionalni razvoj.

Kada govorimo o stručnom usavršavanju nastavnika, tada razlikujemo usavršavanje na nekoliko razina: neformalnoj, formalnoj i informalnoj razini. Nastavnici imaju pravo i dužnost stručnoga i pedagoškoga usavršavanja, a program i organizaciju obvezatnih oblika usavršavanja propisuje mjerodavno ministarstvo. U izvjesnome smislu stručno usavršavanje predstavlja radnu obvezu jer je uključeno u strukturu tjedne i godišnje radne obveze svakoga nastavnika. Različitim propisima (zakoni i pravilnici) regulirana je ta obveza koju je moguće i kvantificirati brojem sati koje toj važnoj aktivnosti treba posvetiti kao i brojem prikupljenih bodova iz određenih područja ili modula (modularno usavršavanje). U daljnjem tekstu govorit ćemo o formalnome stručnom usavršavanju nastavnika te o načinima kako se to usavršavanje ostvaruje.

19.2. Zapošljavanje u školi i postupak licenciranja

Zapošljavanje u školi, radne obveze, obveze u vezi s usavršavanjem i napredovanjem uređene su određenim zakonima o odgoju i obrazovanju te brojnim pravilnicima. Tijekom stjecanja prve licencije (prava na zaposlenje u srednjoj školi) svaka je osoba tijekom studija ili nakon studija dužna steći minimalno 60 ECTS bodova na nekome nastavničkom fakultetu iz područja znanosti o odgoju i obrazovanju te metodike nastave.

Osoba koja se prvi put zapošljava u zanimanju za koje se školovala zasniva radni odnos na poslovima učitelja, nastavnika, odnosno stručnoga suradnika kao *pripravnik*. Pripravnički staž traje godinu dana u kojemu se razdoblju pripravnik osposobljava za samostalan rad. Pripravnik je dužan položiti stručni ispit u roku od godine dana od isteka pripravničkoga staža.

Program stručnoga ispita podrazumijeva da pripravnika ili pripravnicu sustavno prati iskusni nastavnik koji će promatrati sve oblike rada u školi te najmanje dvadeset nastavnih sati biti nazočan na aktivnostima koje pripravnik odnosno pripravnica izvodi samostalno. Dio toga programa predstavlja i proučavanje i temeljito upoznavanje svih zakona i pravilnika koji uređuju prava i obveze nastavnika, učenika i roditelja, jer tijekom rada u školi nastavnik, osim organiziranja nastavnih aktivnosti, preuzima i različite druge obveze. To je razlog što svaka osoba koja radi s učenicima mora poznavati svoja prava i dužnosti te prava i dužnosti učenika i roditelja.

Nakon položenoga stručnoga ispita nastavnici mogu tijekom radnoga vijeka napredovati. Dakle položeni stručni ispit predstavlja prvu licenciju za rad u školi. Tako stečena prva licencija podliježe provjeri svakih pet godina, a to znači da su nastavnici dužni stalno raditi na održavanju zadovoljavajuće razine nastavničkih kompetencija, kako bi mogli zadovoljiti radne obveze i razvojne potrebe populacije učenika i polaznika koje odgajaju i poučavaju.

19.3. Individualni planovi i oblici usavršavanja

U strukturi godišnjega radnoga vremena svih nastavnika predviđeno je i vrijeme za stručno usavršavanje. Poznate su različite mogućnosti i oblici za udovoljavanje toj radnoj i profesionalnoj obvezi. Najvažnije je ipak da svaki nastavnik/nastavnica imaju svoj individualni plan usavršavanja. U nekim je školama ustaljena praksa da na početku školske godine svaki nastavnik predoči osobni plan usavršavanja te da na kraju školske godine podnese odgovornoj osobi (voditelju aktiva ili škole) izvještaj o izvršenju toga plana.

Najjednostavniji i od nastavnika najprihvaćeniji oblik usavršavanja predstavlja praćenje novije stručne literature iz područja koje nastavnik poučava (stručno usavršavanje) te praćenje pedagoško-psihološke i metodičke literature. Za taj oblik usavršavanja danas postoje brojni stručni časopisi od kojih su mnogi internetski dostupni besplatno (v. *http://hrcak.srce.hr* . 01. 11. 2010.).

Svi nastavnici mogu inicirati određena empirijska istraživanja i sustavno praćenje svih događanja s učenicima koje odgajaju i poučavaju te o tome pisati i objavljivati stručne radove u dostupnim stručnim časopisima. Mnogi nastavnici

to uspješno čine tijekom čitava radnoga vijeka. Akcijska istraživanja (individualna i timska) pokazala su se kao provjereno pogodan model usavršavanja nastavnika. Rezultate tako prikupljenih spoznaja prikazuju nastavnici na stručnim aktivima u školi gdje su zaposleni ili na stručnim aktivima koji se organiziraju izvan škole.

Vrlo koristan oblik stručnoga usavršavanja predstavljaju i studijska putovanja koja mogu organizirati nastavnici individualno ili škola za sve nastavnike (posjeti eksperimentalnim školama, posjeti školama u drugim državama koje ostvaruju istovrsne programe, posjeti izložbama učila i opreme, npr. DIDACTA).

19.4. Neformalni oblici usavršavanja nastavnika

Nastavnici se, prema području koje poučavaju, udružuju u školama u stručne aktive. Njihova je zadaća da surađuju pri organizaciji nastave i da rade na razvoju specifičnih kompetencija primjerenih učenicima i sadržajima koje nastavnici poučavaju. Tako npr. razlikujemo stručni aktiv nastavnika ekonomske grupe predmeta, stručni aktiv nastavnika hrvatskoga jezika ili stručni aktiv nastavnika informatike itd. Članovi aktiva redovito surađuju, sastaju se i rješavaju pitanja struke.

U organizaciji stručnoga usavršavanja nastavnika srednjih strukovnih škola u ovome trenutku najvažniju podupiruću ulogu imaju Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih te Agencija za odgoj i obrazovanje koje ostvaruju svoju programsku zadaću unaprjeđivanja odgoja i obrazovanja te strukovnoga obrazovanja i osposobljavanja, kao i razvoja odgojno-obrazovnoga sustava u suradnji i partnerstvu s kompetentnim vanjskim stručnjacima. Cilj stručnoga usavršavanja koji organiziraju te agencije jest osnažiti ulogu nastavnika u svakodnevnom poučavanju, odnosno razvoj ključnih kompetencija nastavnika, kao što su osposobljenost za nove načine rada u razredu, osposobljenost za nove radne zadatke izvan razreda (u školi i sa socijalnim partnerima), osposobljenost za razvijanje novih kompetencija i novoga znanja kod učenika, razvoj vlastite profesionalnosti ili upotreba informacijsko-komunikacijske tehnologije.

Članovi nekoga stručnoga aktiva unutar jedne škole udružuju se na području grada, županije ili države radi zajedničkoga stručnog usavršavanja. Spomenute agencije organiziraju za nastavnike seminare, radionice, tematske cikluse predavanja, tečajeve, konzultacije, savjetovanja, učenje na daljinu (*e-learning*) i slično. Očekuje se profesionalna i osobna dobrobit od raznih oblika takvoga usavršavanja, tj. povećanje sigurnosti u obavljanju svoga posla, unaprjeđenje neposrednoga odgojno-obrazovnoga procesa, postizanje boljih rezultata učenika, zadovoljenje potrebe za druženjem, dopuna i osvježenje stručnih znanja, napredovanje u zvanju i slično.

Sudjelovanje u takvim oblicima stručnoga usavršavanja predstavlja jedan od glavnih uvjeta za ostvarivanje (aktualizaciju, produljenje) nastavničke licencije te se po završetku nekih od tih oblika usavršavanja dobiva važeća potvrda. Ako je na određenu županijsku ili državnu razinu usavršavanja upućen samo jedan ili nekoliko članova školskoga aktiva, tada te osobe po povratku imaju zadaću izvijestiti članove školskoga stručnoga aktiva o sadržajima s kojima su upoznati na spomenutome seminaru ili o nekome drugom obliku stručnoga usavršavanja. Ako je tema toga usavršavanja bila multidisciplinarna, npr. neka opća pedagoška, psihološka, metodička ili didaktička tema, tada je uputno o istome izvijestiti članove cijeloga nastavničkoga vijeća.

Ne treba zaboraviti da brojni nastavnici samoinicijativno, vlastitom voljom i vlastitim sredstvima investiraju novac i vrijeme za stjecanje dodatnih formalnih kvalifikacija i kompetencija. Na pedagoškome tržištu u Republici Hrvatskoj nude se u novije vrijeme različiti seminari za stjecanje dodatnih pedagoških i metodičkih kompetencija (npr. projekti Korak po korak, Kvalitetna škola, Montessori pedagogija, waldorfska pedagogija, Freinetova pedagogija itd.)

19.5. Škola kao mjesto usavršavanja

Škola kao ustanova važan je čimbenik poticanja, praćenja i organiziranja usavršavanja svih zaposlenika. Ravnatelj ili ravnateljica škole, uz suradnju stručnih suradnika dužni su organizirati uvođenje pripravnika u proces odgoja i obrazovanja, pripremanje pripravnika za stjecanje prve nastavničke licencije (polaganje stručnoga ispita), a kasnije i pružanje svih oblika stručne pomoći za individualno i kolektivno usavršavanje. Permanentno stručno usavršavanje svih nastavnika jednako je važna djelatnost škole kao i poučavanje učenika te mu s velikom odgovornošću i ozbiljnošću valja pristupati. Nedopustivo je godinama slušati da uvijek u istim školama postoje brojni odgojni problemi koje nastavnici nisu u mogućnosti rješavati, među ostalim i zato što se ne radi sustavno na održavanju i podizanju njihovih stručnih kompetencija (napose pedagoških, psiholoških i metodičkih). Stoga se od ravnatelja škole, kao pedagoškoga i organizacijskoga rukovoditelja, očekuje prepoznavanje profesionalnih potreba nastavnika (koje se stalno mijenjaju) i djelovanje radi njihova zadovoljenja kao preduvjet za provođenje kvalitetne nastave.

Osim spomenutih oblika individualnoga usavršavanja, koje škola i ravnatelji/ravnateljice na razne načine trebaju poticati, u mnogim se školama redovito organiziraju kraća ili duža interna pedagoška savjetovanja. Takva savjetovanja mogu trajati jedan blok-sat ili pola dana. Na takvim savjetovanjima jedini i glav-

ni subjekti mogu biti svi nastavnici škole, ali se mogu pozivati i gostujući stručnjaci koji će pomoći u organiziranju radionica ili plenarnih predstavljanja novijih teorija i rezultata istraživanja. Neke škole njeguju praksu da se na svakoj sjednici nastavničkoga vijeća posveti vrijeme od jednoga školskog sata nekoj aktualnoj pedagoškoj temi na način da stručni suradnici ili zainteresirani nastavnici pripreme uvodna poticajna izlaganja nakon koji će uslijediti kraća stručna rasprava. Na taj se način stvaraju pretpostavke za kvalitetnije rješavanje problema u svakodnevnome radu s učenicima, što je glavna dužnost svih nastavnika i drugih zaposlenika svake škole.

Radi usavršavanja nastavnika neke škole organiziraju se različiti školski projekti, akcijska istraživanja ili studijska putovanja. Naravno, novac uložen u takve aktivnosti dobra je i dugoročna investicija jer će nastavnici steći nova iskustva, aktivno će učiti tako što će raditi, istraživati i otkrivati, dakle baš onako kako se očekuje da rade s učenicima koji su im povjereni na odgoj i obrazovanje.

19.6. Formalno obrazovanje i usavršavanje

Početkom ovoga milenija nastavnički fakulteti ili strukovne udruge počeli su organizirati i nuditi razne programe za stjecanje dodatnih kvalifikacija ili za poboljšanje postojećih kompetencija. Tako je na području Hrvatske organizirano nekoliko specijalističkih studijskih programa za stjecanje dodatnih kompetencija za rad u školi (npr. studij Montessori pedagogije, studij waldorfske pedagogije), zatim poslijediplomski znanstveni i specijalistički studiji iz područja školske pedagogije i metodika nastave pojedinih predmeta. Brojni su nastavnici vlastitu uštedevinu ili čak kredit uložili u svoje usavršavanje, iskoristivši šansu za takav oblik stjecanja dodatnih kompetencija za rad u školi. Strukovne udruge nastavnika prepoznale su važnost toga kao i drugih oblika stručnoga usavršavanja pa su i u pravilnike o nagrađivanju uvrstili mogućnost dobivanja veće mjesečne plaće (ponekad i više od 15 posto) u odnosu na standardni mjesečni dohodak.

Na temelju tako stečenih kompetencija, objavljenih stručnih i znanstvenih radova te aktivnih nastupa na raznim konferencijama nastavnici bivaju prepoznati kao sposobni i kreativni stručnjaci te stječu zvanja mentora odnosno savjetnika ili ih se imenuje u ekspertne skupine koje organizira Ministarstvo radi osuvremenjivanja nacionalnoga kurikuluma ili predmetnih kurikuluma.

19.7.

Ukratko

Završavanjem sveučilišnoga studija na nekom nastavničkome fakultetu stvoreni su tek osnovni preduvjeti za ulazak u učionicu radi obavljanja nastavničkih poslova. To, međutim, nije dovoljno za jedan nastavnički radni vijek. Nakon prve godine dana rada u učionici slijedi polaganje stručnoga ispita, a nakon toga ispita slijedi cjeloživotno stručno usavršavanje. To usavršavanje može biti neki neformalni oblik obrazovanja u školi ili izvan škole (razni sustavni tečajevi, seminari, pedagoške radionice) ili razni oblici individualnoga usavršavanja čitanjem stručne literature ili aktivnim sudjelovanjem na nekom *e*-seminaru.

Iz godine u godinu uvijek se pojavljuju novi problemi u području odgoja i obrazovanja, pa je i to razlog da se svake godine preispituju liste tema i problema koji će biti sadržajem stručnoga usavršavanja nastavnika. U vrijeme pisanja ove knjige iznimno je aktualno pitanje odgajanja i poučavanja u novom (multi)-medijskome okružju. Nikad ranije generacije učenika nisu odrastale uz toliko vizualnih medija, uz moćne mobilne telefone koji omogućuju razne oblike multimedijske komunikacije, a tu su još i internet i sve ono što omogućuje taj (trenutno) medij nad medijima. Dakle nikad ranije nitko nije odgajao generacije u takvome medijskom okružju pa je to razlog da se svi nastavnici pozivaju na sustavno praćenje, proučavanje i čestu razmjenu iskustava i mišljenja o stilovima komuniciranja i odgajanja mladih u ovome vremenu. U nekome drugom trenutku pokazat će se aktualnom neka druga tema na kojoj će raditi nastavnici širom zemlje i time pratiti potrebe i pozitivan razvoj svojih učenika. Biti nastavnik znači – cijeli život i sam učiti.

Ključni pojmovi

cjeloživotno usavršavanje nastavnika, *individualno usavršavanje*, *kolektivno usavršavanje*, *licenciranje*, *stručni ispit*, *metodički stručni časopisi*, *e-učenje*

Za znatiželjne

O cjeloživotnome obrazovanju i usavršavanju nastavnika korisno je pročitati:

- Cindrić, M. (1995). *Profesija učitelj u svijetu i Hrvatskoj*. Zagreb: Persona.
- Delors, J. et al. (1998). *Učenje – blago u nama: Izvješće UNESCO-u Međunarodnoga povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće*. Zagreb: Educa.
- Tekstovi u časopisima o *odgoju i obrazovanju* (v. *http://hrcak.srce.hr*).

20.

METODOLOŠKE NAPOMENE O ISTRAŽIVANJU NASTAVE

Što je interdisciplinarna znanost
Metodološke posebnosti
Trebaju li nastavnici biti istraživači
Neke metode prikupljanja podataka
Metodološki pristupi
Ukratko / Ključni pojmovi / Za znatiželjne

Na uvodnim stranicama ove knjige više puta je istaknuto da je metodika interdisciplinarna znanost. U kontekstu epistemologije i metodologije istraživanja moguće je postaviti neka pitanja:
- Što je interdisciplinarna znanost?
- Što je interdisciplinarno polje istraživanja?
- Može li pojedinac biti interdisciplinarni istraživač?
- Koje su posebnosti metodologije interdisciplinarnih istraživanja?

20.1. Što je interdisciplinarna znanost

Izraz *interdisciplinaran* odnosi se na sve što se tiče više znanstvenih disciplina. Obrazovanje, školstvo, učenje, nastava takve su pojave koje mogu biti predmetom više različitih znanstvenih disciplina: psihologije, didaktike, pedagogije, politologije, ekonomije, sociologije, komunikologije te mnogih drugih znanstvenih disciplina. Neke znanstvene discipline interdisciplinarne su same po sebi, npr. socijalna psihologija, sociologija obrazovanja, politike obrazovanja, metodika itd. Interdisciplinarnost se može javljati unutar jednoga znanstvenoga područja (npr. prirodne znanosti, društvene znanosti, tehničke znanosti itd.), ali se može protezati i na više različitih znanstvenih područja. Tako je npr. psiholingvistika interdisciplinarna znanost koja se proteže na područje društvenih i humanističkih znanosti.

I pojedinac može biti interdisciplinaran istraživač, ali da bi dokazao takve kompetencije treba temeljito proučavati rezultate do kojih su došle različite znanstvene discipline te temeljito poznavati područje u kojemu želi ostvariti neke istraživačke namjere (npr. nastava ekonomske grupe nastavnih predmeta, nastava sociologije, nastava informatologije i sl.). Ovdje raspravljamo o planiranju i ostvarivanju interdisciplinarnih istraživanja u području metodike nastave određenih nastavnih predmeta iz područja društvenih znanosti, pa podsjećamo da je nužno temeljito upoznati spoznaje o učenju i organizaciji nastave do kojih su došli psiholozi i pedagozi koji se bave proučavanjem zakonitosti učenja, odnosno odgoja i obrazovanja.

20.2. Metodološke posebnosti

Lakše je shvatiti i prihvatiti interdisciplinarnost metodike nastavnih predmeta u području društvenih znanosti negoli metodiku nastavnih predmeta u području prirodnih znanosti. Naime nastava te učenje i obrazovanje uglavnom su predmetom proučavanja društvenih znanosti (pedagogija, psihologija, didaktika), a ekonomija, pravo, politologija, informacijske znanosti, komunikacijske znanosti,

edukacijsko-rehabilitacijske znanosti društvene su znanosti. Metodologija znanstvenih istraživanja u području svih društvenih znanosti ima mnogo zajedničkih točaka tako da ne će biti teško razumjeti metodološke posebnosti istraživanja u području metodike nastavnih predmeta iz područja društvenih znanosti.

Epistemologijske spoznaje o nacrtima istraživanja te o metodama i instrumentima prikupljanja podataka, o teoriji uzoraka kao i o logici statističke obrade prikupljenih podataka, u mnogim su aspektima zajednički za sve nabrojene znanosti, pa bi se mogle odnositi i na metodike nastavnih predmeta iz ovoga znanstvenoga područja (društvene znanosti). Budući da je ova knjiga namijenjena svima onima koji su studirali neku od društvenih znanosti ili studijske programe koji spadaju u područje društvenih znanosti, nema potrebe ovdje ponavljati znanja i kompetencije iz područja metodologije znanstvenih istraživanja (v. *Cohen, 2007*; *Halmi, 2001*; *Mužić, 2004*). Upozorit ćemo tek na neke posebnosti tih istraživanja te na neke moguće metodološke pristupe ako se nastavnici strukovnih predmeta odluče i sami okušati u istraživanju nekih pitanja i problema s području nastave, obrazovanja i školstva općenito.

20.3. Trebaju li nastavnici biti i istraživači

Primarna je zadaća nastavnika poučavanje, odnosno organiziranje nastavnih aktivnosti uz koje će učenici stjecati znanja i kompetencije važne za buduće zanimanje ili za nastavak školovanja. No kad je netko već završio neki sveučilišni studij, teško će odoljeti izazovu da postavi bezbroj pitanja o svemu što se svakodnevno događa u području djelovanja. A nastavni proces, odnosno proces obrazovanja ili učenja, iznimno je dinamičan, složen i bogat izazovima. Svaki će nastavnik primijetiti da neki učenici uče radije jedan predmet, a da druge zapostavljaju. Neki učenici ulažu veće napore ako ih svakodnevno hvalimo, a drugi ako ih upozoravamo na pogrješke. Neke sadržaje ili kompetencije učenici uče teže, a druge lakše. Nastavnici svakodnevno ispituju različite načine poučavanja i organiziranja nastavnih aktivnosti da bi im bilo zanimljivije i da bi poticali učenike na učenje. Neke od izabranih metoda poučavanja učenici prihvaćaju radije od drugih. Zašto je tome tako?

Već smo na području znanosti. Postavili smo jednostavan znanstveni problem: Zašto je jedna nastavna metoda učenicima bliža od druge? Zašto uz nastavnu metodu A postižemo lakše i brže očekivane rezultate nego uz metodu B?

Rad nastavnika u nastavi uvijek će pratiti takva i slična pitanja. I treba prihvatiti izazov takvih pitanja i upotrijebiti sva osobna znanja i kompetencije da nađemo odgovore na ta pitanja. A kad pronađemo te odgovore, tada ih trebamo

na prihvatljiv način predočiti stručnoj javnosti: na stručnim skupovima, u znanstvenim časopisima, u nekim drugim stručnim publikacijama.

Uz pomoć jednostavnih metodoloških rješenja možemo pronaći odgovore na takva i slična pitanja. Osim toga svi akademski građani koji su završili fakultetske studije ovladali su i elementarnim tehnikama intelektualnoga rada, pa im ne će biti problem svoje istraživačke pokušaje i rezultate opisati i prezentirati u obliku znanstvenoga ili stručnoga teksta za neki časopis ili knjigu.

Konačno, nastavnicima se pružaju razne mogućnosti napredovanja u struci (prosvjetnoj, školskoj, pedagoškoj). Postoje i razni načini akademskoga usavršavanja individualnim cjeloživotnim učenjem ili na poslijediplomskim specijalizacijama i studijima.

20.4. Neke metode prikupljanja podataka

Zbog brojnih i složenih nastavničkih zadaća nastavnici nemaju vremena organizirati ozbiljnija empirijska istraživanja, napose ne empirijska eksperimentalna istraživanja. To se od njih i ne očekuje iako ima i onih koji se upuste u takve složene znanstvene pothvate. Mnogo je lakše ako se u takve projekte upuste kao članovi nekoga ekspertnog tima, ili s nekim bliskomišljenicima, negoli samostalno.

Svi koji su studirali neku od društvenih znanosti upoznali su u okviru metodologije znanstvenih istraživanja osnovne metode prikupljanja podataka kao što su sustavno promatranje, sudjelujuće promatranje, proučavanje slučaja, analizu sadržaja, anketiranje, testiranje, intervjuiranje. Neke su od tih metoda znanstvenoga prikupljanja podataka istodobno dio repertoara svakodnevnoga djelovanja nastavnika. Svaki se nastavnik lako pretvara u sudjelujućega promatrača za potrebe pedagoškoga djelovanja ili za potrebe nekoga stručnoga rada. Također, svaki nastavnik za potrebe pedagoškoga djelovanja svakodnevno sustavno promatra sve metodičke epizode ili određene pojedince (proučavanje slučaja), svakodnevno proučava, radi praćenja i ocjenjivanja, sadržaj učeničkih tekstova, ili raznim metodama pokušava odgonetnuti razloge neprihvatljiva ponašanja pojedinih učenika.

Podsjećamo ovdje na obveze svih nastavnika i istraživača da poštuju etički kodeks nastavničke profesije i etički kodeks istraživanja na populaciji djece i mladih.

20.5. Metodološki pristupi

Zbog složenosti i velikih zahtjeva koji stoje pred nastavnicima strukovnih škola bilo bi dobro izbjegavati eksperimentalna istraživanja. Za takva istraživanja obično treba suglasnost roditelja, drugih nastavnika te mjerodavnoga ministarstva.

No želju za propitivanjem učinkovitosti novih metodičkih rješenja mogu zadovoljiti sasvim dobro akcijska istraživanja, kombinirana s jednostavnim empirijskim neeksperimentalnim istraživanjima koja se oslanjaju na anketiranje ili intervjuiranje kao metode prikupljanja podataka. Prednost je akcijskoga istraživanja u jednostavnosti pripreme i provedbe te fleksibilnost u praćenju i prikupljanju podataka. Nedostatak je uvijek prisutna subjektivnost koja prati svaki individualni istraživački projekt, jer svaki pojedinac želi dokazati upravo ono što je zamislio, previđajući olako neka ograničenja i manjkavosti. To se nadoknađuje uključivanjem drugih suradnika (kritički prijatelji) s kojim se svakodnevno ili povremeno analiziraju pojedine istraživačke etape i procjenjuju učinci.

Za sva istraživanja u školama može se preporučiti, odnosno dati prednost timskim projektima u kojima sudjeluje dvoje, troje ili više nastavnika i stručnih suradnika (pedagoga, psihologa, defektologa). Već sama činjenica da ga je osmislilo i ostvarilo više stručnjaka daje dotičnom projektu viši stupanj ozbiljnosti i objektivnosti.

20.6.

Ukratko

Mnogi nastavnici u svom radnom vijeku pokušaju sustavno prikupljati podatke o svakodnevnim nastavnim epizodama. Time su već na samom pragu istraživačkih aktivnosti. Svaki bi nastavnik trebao upoznati osnove metodologije istraživanja u području društvenih znanosti jer se odgoj, obrazovanje i nastava događaju kao društvene aktivnosti i uglavnom su predmetom proučavanja društvenih znanosti.

Posebno pogodna za zadovoljavanje nastavnikovih istraživačkih interesa jesu akcijska istraživanja i razne inačice empirijskih neeksperimentalnih istraživanja. Akcijska istraživanja mogu inicirati i provoditi nastavnici samostalno, ali i udruženi u manje istraživačke timove. Rezultati takvih istraživanja mogu se prikazati na seminarima za nastavnike te u stručnim i znanstvenim časopisima. Za prikupljanje podataka nastavnici se mogu osloniti na jednostavne metode koje primjenjuju istraživači u području društvenih znanosti: sustavno promatranje, anketiranje, intervjuiranje, proučavanje slučaja, analiza sadržaja.

Iznimno je važno da nastavnici ovladaju i tehnikama intelektualnoga rada koje se odnose na pripremu izvještaja o znanstvenom istraživanju. Upute o pisanju istraživačkih radova obično se objavljuju na kraju svakoga metodičkoga ili pedagoškoga časopisa.

Ključni pojmovi

empirijsko istraživanje, *epistemologija*, *interdisciplinarna znanost*, *akcijsko istraživanje*, *eksperimentalna istraživanja*, *neeksperimentalna istraživanja*, *metode prikupljanja podataka*

Za znatiželjne

O istraživanjima i istraživačkim kompetencijama više u knjigama:

- Cohen, L. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Halmi, A. (2001). *Metodologija istraživanja u socijalnom radu: Kvalitativni i kvantitativni pristup*. Zagreb: Alinea.
- Jurić, V. (2004). *Metodika rada školskog pedagoga*. Zagreb: Školska knjiga.
- Mužić, V. (2004). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.

21.

LITERATURA

Knjige i časopisi
Internetski izvori

21.1.
Knjige i časopisi

Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.

Andrilović, V. (1976). *Kako odrastao čovjek uči*. Zagreb: Školska knjiga.

Andrilović, V. (1985). Učenje, pamćenje i zaboravljanje. U V. Andrilović & M. Čudina, *Psihologija odgoja i obrazovanja* (str. 3-97). Zagreb: Školska knjiga.

Andrilović, V. & Čudina, M. (1985). *Psihologija odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.

Andrilović, V., Matijević, M., Paustović, N., Pongrac, S. & Špan, M. (1985). *Andragogija*. Zagreb: Školska knjiga.

Anić, V., Horvat-Vukelja, Ž. & Hrus, M. (1985). *Igra je igra je igra: Priručnik za nastavnike stranih jezika.* Zagreb: Školska knjiga.

Arambašić, L., Vizek Vidović, V. & Lugomer-Armano, G. (1991). Some personality characteristics of primary school students under two different evaluation systems of academic achievement. In I. S. Ribeira & L. S. Almeida (Eds.), *Proceedings of XIV ISPA colloquium: School psychology and human development* (pp. 324-336). Portugal: Univesity of Minho.

Arnold, R. (2007). *Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik*. Heidelberg: Carl-Auer-Verl.

Arnold, R. & Lermen, M. (Hrsg.). (2006). *eLearning-Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Baert, G., Galton, M., Honeth, P., Sivirine, J. M. & Thurler, M. (2002). *Inovacije u osnovnom obrazovanju*. Zagreb: Školske novine.

Bezinović, P. & Ristić Dedić, Z. (2003). *Državna matura u Hrvatskoj: Prijedlog nacionalnog pristupa*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.

Bezinović, P. & Tkalčić, M. (2002). Škola i psihosomatski simptomi kod srednjoškolaca. *Napredak*, *143*, 279-290

Bežen, A. (2009). *Metodika: Znanost o poučavanju nastavnog predmeta*. Zagreb: Učiteljski fakultet; Profil.

Bilić, V. & Zloković, J. (2004). *Fenomen maltretiranja djece: Prepoznavanje i oblici pomoći obitelji i školi*. Zagreb: Naklada Ljevak.

Bion, W. R. (1990). *Lernen durch Erfahrung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bloom, S. B. (1956). *Taxonomy of educational objectives: Handbook I: Cognitive domain*. New York: McKay.

Bloom, S. B. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals, by a committee of college and university examiners*. New York, Longmans.

Bogdanović, S. & Matijević, M. (1990). Nepismenost i ponovna nepismenost u odraslih. *Andragogija*, *36*, 311-328.

Bognar, L. (1991). *Igre: Zbirka odgojno-obrazovnih igara*. Osijek: vlastita naklada.

Bognar, L. (2001). *Metodika odgoja*. Osijek: Pedagoški fakultet.

Bognar, L. & Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

Bonz, B. (2009). *Methodik: Lern-Arrangements in der Berufsbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Branom, M. E. (1919). *The project method in education*. Boston: R. G. Badger.

Bratanić, M. (1990). *Mikropedagogija*. Zagreb: Školska knjiga.

Bruner, J. (1976). Proces obrazovanja. *Pedagogija, 14 [31]*, 275-321.

Bujas, Z. (1968). *Osnove psihofiziologije rada*. Zagreb: Izdavački zavod Jugoslavenske akademije znanosti i umjetnosti

Cardinet, J. (1989). Vanjsko ocjenjivanje i samoocjenjivanje u školskom uspjehu. *Kulturni radnik*, *42*, 159-180.

Carlgren, F. (1991). *Odgoj ka slobodi: Pedagogija Rudolfa Steinera*. Zagreb: Društvo za waldorfsku pedagogiju.

Cindrić, M. (1995). *Profesija učitelj u svijetu i Hrvatskoj*. Zagreb: Persona.

Cohen, L. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Cuvaj, A. (ur.). (1910-1913). *Građa za povijest školstva kraljevina Hrvatske i Slavonije od najstarijih vremena do danas* (Sv. 1-11). Zagreb: Kr. hrv.-slav.-dalm. zem. vlada, Odjel za bogoštovlje i nastavu.

De Zan, I. (2001). *Metodika nastave prirode i društva*. Zagreb: Školska knjiga.

Delors, J. et al. (1998). *Učenje – blago u nama: Izvješće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće*. Zagreb, Educa.

Dietrich, I. (Hrsg.). (2009). *Handbuch Freinet-Pädagogik: Eine praxisbezogene Einführung*. Weinheim: Beltz Verlag.

Diffily, D. (2002). *Project-based learning with young children*. Portsmouth: Heinemann.

Domović, V. & Godler, Z. (2005). Procjena učinkovitosti obrazovnih sustava na osnovi učeničkih dostignuća: Usporedba Finska – Njemačka. *Društvena istraživanja, 14*, 439-458.

Državni pedagoški standard srednjoškolskog sustava odgoja i obrazovanja. (2008). *Narodne novine, 2008, 63*.

Edelmann, G. & Möller, Ch. (1976). *Grundkurs Lernplanung*. Weinheim; Basel: Beltz.

Esipov, B. P. (1946). *Elementarna didaktika*. Beograd: Prosveta.

Esipov, B. P. & Gončarov, N. K. (1947). *Pedagogika*. Beograd: Prosveta.

Fan, L. & Kaeley, G. S. (2000). The influence of textbooks on teaching strategies: An empirical study. *Mid-Western Educational Researcher*, *13*(4), 2-9.

Filipović, A. T. (1997). Kako vrednovati u školskom vjeronauku. *Kateheza*, *19*, 108-126.

Findak, V. (2003). *Metodika tjelesne i zdravstvene kulture: Priručnik za nastavnike tjelesne i zdravstvene kulture*. Zagreb: Školska knjiga.

Fogarty, T. (1997). *Problem-based learning and other curriculum models for the multiple intelligences classroom*. Arlington Heights: IRI Skylight Training and Publishing.

Franković, D., Pregrad, Z. & Šimleša, P. (ur.). (1963). *Enciklopedijski rječnik pedagogije*. Zagreb: Matica hrvatska.

Frei Schule Bochum: Pädagiogische Konzept (1991). Bochum: Frei Schule.

Fuchs, E. & Krampen, I. (Hrsg). (1992). *Selbstverwaltung macht Schule: Fallstudien zur Freiheit im Bildungswesen.* Frankfurt am Main: Info-Drei-Verlag.

Furlan, I. (1964). *Upoznavanje, ispitivanje i ocjenjivanje učenika*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor [2. izd. 1966.; 3. izd. 1970.].

Gagné, M. R. M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction*. New York : Holt, Rinehart and Winston.

Gagné, M. R. M. et al. (2005). *Principles of instructional design* (5th ed.). Belmont: Thomson/ Wadsworth.

Gagné, R. M. & Medsker, L. K. (1996). *The conditions of learning: Training applications*. Fort Worth: Harcourt Brace College Pub.

Gašić-Pavišić, S. (2005). *Modeli razredne discipline*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Giesecke, H. (1993). *Uvod u pedagogiju*. Zagreb: Educa.

Glockler, M. & Goebel, W. (1990). *Što je waldorfska pedagogija*, Zagreb: Društvo prijatelja waldorfske pedagogije.

Grgin, T. (1994). *Školska dokimologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Grounlund, E. N. & Linn, L. R. (1990). *Measurement and evaluation in teaching* (6th ed.). New York: MacMillan; London: Collier Macmillan.

Gudjons, H., Teske, R. & Winkel, R. (Eds.). (1992). *Didaktičke teorije* Zagreb: Educa.

Guilford, P. J. (1968). *Osnove psihološke i pedagoške statistike*. Beograd: Savremena administracija.

Halmi, A. (2001). *Metodologija istraživanja u socijalnom radu: Kvalitativni i kvantitativni pristup*. Zagreb: Alinea.

Hämsel, D. (Hrsg.). (1997). *Handbuch Projektunterricht*. Weinheim: Beltz.

Harlow, A. (1972). *Taxonomy of the psychomotor domain: A guide for developing behavioral objectives*. New York: McKay.

Hellmich, F. & Kiper, H. (2006). *Einführung in die Grundschuldidaktik*. Weinheim; Basel: Beltz Verlag.

Hermann Lietz Schule. (1990). Hauental: Stiftung Deutsche Landerziehungsheime Hermann Lietz Schule.

Higy-Mandić, F. (1934). *Uzgojni domovi i nastava u prirodi*. Zagreb: Minerva.

Hilger, G., Leimgruber, S. & Ziebertz, H. G. (2009). *Vjeronaučna didaktika*. Zagreb: Salesiana.

Holmberg, B. (1979). *Obrazovanje na daljinu*. Zagreb: CDO Birotehnika.

Hotchkiss, E. A. (1924). The *project method in classroom work*. Boston, New York [etc.]: Ginn and company.

Hrvatski enciklopedijski rječnik. (2003). Zagreb: Novi Liber.

Issing, J. L. & Klimsa, P. (Hrsg.). (2002). *Information und Lernen mit Multimedia und Internet*. Weinheim: Beltz PVU.

It's Our Right. (1990). London: UNICEF.

Ivanek, A. (2003). *Kreativni razrednik/razrednica*, Zagreb: Profil.

Jensen, E. (2003). *Super nastava*. Zagreb: Educa.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1994). *Learning Together: Cooperative, competitive and individualistic learning*. Needham Heights: Allyn and Bacon.

Jordan, A. M. (1953). *Measurement in education*. New York: McGraw-Hill.

Joswig, H. (Hrsg.). (1991). *50 Jahre Hermann Lietz Schule Schloss Hohenwehrda*. Haunetal: Stiftung Deutsche Landerziehungsheime.

Jović, Z. (1996). Distribucija školskih ocjena iz predmeta relevantnih za upis u srednju školu. *Školski vjesnik*, *45*, 165-170.

Jumsai, A. & Burrows, L. (1997). *Sathya Sai odgoj u duhu ljudskih vrijednosti*. Zagreb: Koordinacijski komitet Sathya Sai centra Hrvatske.

Jurić, V. (1974). *Učenikovo pitanje u suvremenoj nastavi*. Zagreb: Školska knjiga.

Jurić, V. (1979). *Metoda razgovora u nastavi*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.

Jurić, V. (2004). *Metodika rada školskog pedagoga*. Zagreb: Školska knjiga.

Kajić, R. (1981). *Roman u sustavu problemske nastave*. Zagreb: Školska knjiga.

Käser, H. & Schläpfer, M. (1985). *Blockunterricht und Koordination in der Berufsbildung*. Frankfurt am Main: Sauerländer.

Keller, A. J. & Novak, F. (1993). *Kleines Pödagogisches Wörterbuch*. Freiburg; Basel: Herder.

Killen, R. (2005). Rješavanje problema kao nastavna strategija. U *Nastavnički priručnik* (str. 176–195). Zagreb: Znamen.

Kilpatrick, W. H. (1918). The Project Method. *Teachers College Record*, *19*, 319-335.

Kiper, H. & Mischke, W. (2008). *Uvod u opću didaktiku*. Zagreb: Educa.

Klassen, F. T., Skiera, E. & Wachter, B. (1990). *Handbuch reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa*. Baltmannsweiler: Burgbücherei Schneider GmbH.

Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje: Europski referentni okvir. (2009). *Školske novine*, *60*, (14-15) [7. 4. 2009.], prilog Kvalifikacije & kompetencije, IV-V.

Köck, P. & Ott, H. (1989). *Wörterbuch für Erziehung und Unterricht*. Donauwörth: Ludwig Auer Verlag.

Krajnc, A. (1979). *Metode izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Delavska enotnost.

Kranjčev, R. (1985). *Uvođenje učenika u istraživački rad*. Zagreb: Školska knjiga.

Krathwool, R. D., Bloom, S. B. & Masia, B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: Handbook II: Affective domain*. New York: McKay.

Krmpotić, V. (1999). *Vrline ljubavi*. Beograd: Publikum.

Krmpotić, V. (2000). *Vrline mira*. Beograd: Publikum.

Kron, W. F. (2000). *Grundwissen Didaktik*. München und Basel: Reinhardt.

Kühnemann, K. & Lebuhn, U. (1978). *Blockunterricht in Berufsschulen*. Stuttgart: Klett.

Kujundžić, N. (1991). Ciljevi i zadaci nove škole. U *Osnovna škola na pragu XXI. stoljeća* (str. 31-41). Zagreb: Katehetski salezijanski centar.

Kuypers, H. W. (1985). *Unterricht mit Erwachsenen*. Stuttgart: Klett Verlag.

Kyriacou, Ch. (2001). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.

Langer, A., Langer, H., Mang, B. & Walter, P. (2002). *Ich übernehme eine 1. Klasse.* München: Oldenburg Schulbuchverlag.

Lenz, W. (1982). *Grundbegriffe der Weiterbildung*. Stuttgart: Verag Kohlhammer.

Living together with our differences. (1995). Paris: UNESCO.

Logar, T. (1990). *Evalvacija programa življenja in dela osnovne šole*. Ljubljana: Zavod za šolstvo.

Ljudska prava: osnovni međunarodni dokumenti. (1990). Zagreb: Školske novine.

Madelin, A. (1991). *Osloboditi školu*. Zagreb: Educa.

Makarenko, A. S. (1947). *Pedagoška poema*. Zagreb: Kultura.

Malić, J. (1986). *Koncepcija suvremenog udžbenika*. Zagreb: Školska knjiga.

Malić, J. & Mužić, V. (1981). *Pedagogija*. Zagreb: Školska knjiga.

Marentič-Požarnik, B. (1987). *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Marinković, J. (2008). *Metodika nastave filozofije*. Zagreb: Školske novine.

Marinović, M. (1992). Ocjena iz tjelesne i zdravstvene kulture u strukturi srednjoškolskih ocjena. *Napredak*, *133*, 42-48.

Markovac, J. (2001). *Metodika početne nastave matematike*. Zagreb: Školska knjiga.

Marković, M. (1998). Elementi vrednovanja i ocjenjivanja u stranom jeziku. *Strani jezici*, *27*, 36-42.

Marsh, C. (1994). *Kurikulum – temeljni pojmovi*. Zagreb: Educa.

Maršić, I. (2005). Blok-satovi u školi. *Školski vjesnik*, *54*, 279-286.

Marzano, R. J. (2006). *Nastavne strategije: Kako primijeniti devet najuspješnijih nastavnih strategija*. Zagreb: Educa.

Mason, P. (1992). *Independent Education in Western Europa*. Lonon: ISIS (Independent School Information Service).

Matijević, M. (1984). *Učimo uz rad*. Zagreb: CDO Birotehnika.

Matijević, M. (1985). *Suvremena organizacija obrazovanja odraslih (Individualne razlike i obrazovanja na daljinu)*. Zagreb: Školske novine.

Matijević, M. (1993). Didaktički vidovi strategija aktivnog učenja. U *Priručnik za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova* (str. 417-433). Zagreb: Znamen.

Matijević, M. (2000). *Učiti po dogovoru: Uvod u tehnologiju obrazovanja odraslih*. Zagreb: CDO Birotehnika.

Matijević, M. (2001). *Alternativne škole: didaktičke i pedagoške koncepcije*. Zagreb: Tipex.

Matijević, M. (2002a). Internet, multimedij i cjeloživotno učenje. U *Obrazovanje odraslih i cjeloživotno učenje* (str. 267-276). Zagreb: Hrvatsko andragoško društvo.

Matijević, M. (2002b). Učitelji razredne nastave i problem ocjenjivanja u osnovnoj školi. *Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu*, *4*(1), 23-36.

Matijević, M. (2004). *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. Zagreb: Tipex.

Matijević, M. (2005). Evaluacija u odgoju i obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, *2*, 279-298.

Matijević, M. (2006). Ocjenjivanje u finskoj obveznoj školi. *Odgojne znanosti*, *8*, 469-495.

Matijević, M. (2008). Projektno učenje i nastava. U B. Drandić (ur.), *Nastavnički suputnik* (str. 188-225). Zagreb: Znamen.

Matijević, M. (ur.). (1991). *Osnovna škola u svijetu*. Zagreb, Institut za pedagogijska istraživanja.

Matijević, M. & Radovanović, D. (2008). Communication technologies and the classroom teaching environment. U *Conference Proceedings of the 1st special focus symposium on the pedagogy in the context of a knowledge society* (pp. 45-49). Zagreb: ECNSI – The European Focus Symposium and Systematic Research Centre.

Međunarodna standardna klasifikacija obrazovanja: ISCED 1997. (2000). Zagreb: Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske.

Möller, Ch. (1992). Didaktika kao teorija kurikuluma. U H. Gudjons, R. Teske & R. Winkel (ur.), *Didaktičke teorije* (str. 73-88). Zagreb: Educa.

Müller, W. & Wiegmann, S. (2001). *Netradicionalne metode u obrazovanju odraslih*. Zagreb: Hrvatska zajednica pučkih otvorenih učilišta.

Mužić, V. (2004). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (*2010*). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

National core curriculum for basic education. (2004). Helsinki: Finnish National Board of Education.

Nelsen, J. (2001). *Pozitivna disciplina*. Čačak: Inter Gradex Trade.

Nelsen, J. & Lott, L. (1994). *Positive discipline for teenagers*. Roseville: Prima Publishing.

Nelsen, J., Escobar, L., Ortolano, K., Duffy, R. & Owen-Sohocki, D. (2001). *Positive discipline : A teacher's A-Z guide: Hundreds of solutions for almost every classroom behavior problem*. Roseville: Prima Publishing.

Nelsen, J., Lott, L. & Glenn, H. S. (1997). *Positive discipline in the classroom*. Rocklin: Prima Pub.

Nelsen, J., Lott, L. & Glenn, H. S. (2000). *Positive discipline in the classroom*. Roseville: Prima Publishing.

North, K. (2008). *Upravljanje znanjem: Vođenje poduzeća usmjereno prema znanju*. Jastrebarsko: Slap.

Ogrizović, M. (1966). *Metode obrazovanja odraslih*. Zagreb: Radničko sveučilište.

Ornstein, A. C. & Levine, D. U. (1989). *Foundation of Education*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Paintner-Vilenica, M. (2002). Ocjenjivanje. *Život i škola*, *48*(8), 23-31.

Pataki, S. (1951). Cilj i zadaci odgoja, U S. Pataki, S. (ur.), *Pedagogija* (str. 54-69). Zagreb: Pedagoško-književni zbor.

Pataki, S. (ur.). (1951a). *Pedagogija*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.

Pečjak, V. (1989). *Putevi do ideja*. Ljubljana: vlastita naklada.

Pedagoški rečnik. (1967). Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika.

Peko, A. & Sablić, M. (2004). Projektna nastava. *Život i škola*, *50*(1), 5-25.

Peters, O. (2001). *Learning and Teaching in Distance Education*. London: Kogan Page.

Petričević, D. (2006). *Metodika praktične nastave*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište.

Petričević, D. (2007). *Metodika strukovno-teoretske nastave*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište.

Pidgeon, D. & Allen, D. (Ed.). (1974). *Measurement in education*. London: Brtisih Broadcasting Corporation.

Podravec, D. (ur.). (2003). *Radost učenja: Integrirana i projektna nastava u osnovnoj školi*. Virje: Osnovna škola Franje Viktora Šignjara.

Poljak, V. (1960). *Raspored sati u suvremenoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.

Poljak, V. (1970). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

Poljak, V. (1974). *Planiranje u nastavi*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.

Poljak, V. (1977). *Nastavni sistemi*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.

Poljak, V. (1979). *Kako stjecati znanje*. Zagreb: CDO Birotehnika.

Poljak, V. (1980). *Didaktičko oblikovanje udžbenika i priručnika*. Zagreb: Školska knjiga.

Pongrac, A. (1990). *Inoviranje obrazovanja odraslih*. Zagreb: Andragoški centar.

Pongrac, S. (1986). *Komunikacije u dopisnom obrazovanju*. Zagreb: Školske novine.

Pongrac, S., Matijević, M., Mađerić, D. & Krmpotić, A. (1985). *Suvremeni pristup modelima dopisnog obrazovanja*. Zagreb: CDO Birotehnika.

Pranjić, M. (1997). *Metodika vjeronaučne nastave: Teorijske osnove i praktični modeli*. Zagreb: Katehetski salezijanski centar.

Pravilnik o polaganju državne mature. (2008). *Narodne novine, 2008, 97.*

Pravilnik o znanstvenim i umjetničkim područjima, poljima i granama. (2009), *Narodne novine, 2009, 118.*

Previšić, V. (ur.). (2007). *Kurikulum – teorije, metodologija, sadržaj i struktura*. Zagreb: Školska knjiga.

Prodanović, T. & Ničković, R. (1974). *Didaktika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Rađenović, A. & Smiljanić, M. (2007). *Priručnik za razrednike*. Zagreb: Alinea.

Razdevšek Pučko, C. (1996). Mapa učenčevih izdelkov kot oblika spremljanja pri opisnem ocenjevanju. *Pedagoška obzorja*, *11*(5-6), 193-204.

Reardon, B. A. (1995). *Educating for human dignity: Learning abaut rights and responsibilities: A K-12 teaching resource*. Philadelphia: University of Pensylvania Press.

Reece, I. & Walker, S. (1994). *Teaching, training and learning: A practical guide*. Durham: Business Education Publishers Ltd.

Reich, K. (2006). *Konstruktivistische Didaktik*. Weinheim: Beltz Verlag.

Richter, T. (1994). *Pädagogischer Auftrag: Unterrichtsziele und Lehrinhalte der Waldorfschule*. Stuttgart: Der Bund der Freien Waldorfschulen.

Richardson, R. (1982). Učiti u svetu koji se menja: Obrazovne metode i pristupi. U *Perspektive obrazovanja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Rodek, S. (1986). *Kompjutor i suvremena nastavna tehnologija*. Zagreb: Školske novine.

Rodek, S. (1988). Nove informacijske tehnologije – izazov odgoju i obrazovanju. U *Odgoj i obrazovanje na pragu 21. stoljeća* (str. 60-68). Zagreb: PKZ.

Rojko, P. (1997). Ocjenjivanje u glazbenoj nastavi. *Tonovi*, *12*(2), 11-14.

Rosandić, D. (1975). *Problemska, stvaralačka i izborna nastava književnosti*. Sarajevo: Svjetlost.

Rosandić, D. (2005). *Metodika književnog odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.

Schaub, H. & Zenke, K. G. (2007). *Wörterbuch Pädagogik*. München: DTV.

Schmeck, R. R. (Ed.). (1988). *Learning Strategies and Learning Styles*. New York; London: Plenum Press.

Seitz, M., & Hallwachs, U. (1997). *Montessori ili Waldorf*. Zagreb: Educa.

Spajić-Vrkaš, V., Stričević, I., Maleš, D. & Matijević, M. (2004). *Poučavati prava i slobode: Priručnik za učitelje osnovne škole*. Zagreb: Filozofski fakultet, Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo.

Staton, F. T. (1965). *Uspješno podučavanje*. Zagreb: Panorama.

Stein-Erlich, V. (1934). *Metoda Montessori u školi*. Zagreb: Minerva.

Steiner, R. (1990). *Odgoj djeteta sa stanovišta duhovne znanosti*. Zagreb: Društvo prijatelja waldorfske pedagogije.

Stevenson, J. A. (1921). *The project method of teaching*. New York: The Macmillan Company.

Styles, D. (2001). *Class meetings: Building leadership, problem solving and decision making skills in the respectful classroom*. Markham: Pembroke Publishers.

Šimleša, P. (1951). Analiza nastavnog procesa. U Pataki, S. (ur.), *Pedagogija* (str. 127–145). Zagreb: Pedagoško-književni zbor.

Šimleša, P. (1969). *Suvremena nastava*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.

Šoljan, N. N. (1972). *Nastava i učenje uz pomoć kompjutora*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.

Šoljan, N. N. (1976). *Tehnologija obrazovanja*, Zagreb: Školska knjiga.

Švajcer, V. (1964). *Grupa kao subjekt obrazovanja*. Zagreb: Matica hrvatska.

Trškan, D. (2004). Matura, odnosno vanjsko ocjenjivanje iz povijesti u Sloveniji. *Povijest u nastavi*, 2 (1), 164-176.

Trškan, D. (2005). *Provjera znanja i ocjenjivanje u nastavi povijesti*. Zagreb: Srednja Europa.

Turković, I. (1995). *Osnove metodike praktične nastave*. Zagreb: Školske novine.

Turković, I. (1997). *Nastava strukovno-teorijskih predmeta u srednjim školama*. Zagreb: Informator.

Udžbenik i virtualno okruženje: Zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa održanog 17. svibnja 2002. godine u Školskoj knjizi. (2004). Zagreb: Školska knjiga.

Uzelac, M., Bognar, L. & Bagić, A. (1994). *Budimo prijatelji*. Zagreb: Naklada Slon.

Vagt, R. (1978). *Planspiel: Konfliktsimmulation und Sozialeslernen*. Rheinstetten: Schindele.

Vizek Vidović, V, Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V. & Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP; Vern.

Walford, G. (1992). *Privatne škole.* Zagreb: Educa.

Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (1980). *Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Hans Huber.

Wedekind, J. (1981). *Unterrichtsmedium computersimulation*. Eibelstadt: Lexika Verlag.

Wrighstone J. W., Justman, J. & Robbins, I. (1956). *Evaluation in modern education*. New York: American Book Co.

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. (2008). *Narodne novine, 2008, 87.*

Žlebnik, L. (1962). *Opšta istorija školstva i pedagoških ideja*. Beograd: Naučna knjiga.

21.2.

Internetski izvori (studeni 2010.)

ERIC – Education Resources Information Center
http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal

Eurydice – The information network on education in Europe
http://www.eurydice.org

Finnish National Board of Education
http://www.oph.fi/english

Hotchalk LessonPlansPage
http://www.lessonplanspage.com/MathSubtraction35AreaCodes.htm

Hrčak – Portal znanstvenih časopisa u Republici Hrvatskoj
http://hrcak.srce.hr

Key competences for lifelong learning, 2006.
http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_en.htm

Mathematics Lesson Plans
http://www.col-ed.org/cur/math.html

Metodički ogledi – časopis
http://hrcak.srce.hr/metodicki-ogledi

Metodika – časopis za teoriju i praksu metodika
http://hrcak.srce.hr/metodika

Odgojne znanosti – časopis
http://hrcak.srce.hr/odgojne-znanosti

OECD Programme for Internationale Student Assessment
http://www.pisa.oecd.org

Positive Discipline
http://www.positivediscipline.com/jane.html

22.

Dodatak I.:
SCENARIJI ZA METODIČKE RADIONICE

IDEALNA DRŽAVA

ŽIVJETI S RAZLIKAMA – BOGATSTVO U RAZNOLIKOSTI

SLOBODA I DISKRIMINACIJA

MINISTARSTVO STANOVANJA I PUTOVANJA

U ovoj je knjizi bilo dosta riječi o kriterijima za izbor nastavnih strategija i metodičkih scenarija koji mogu pridonijeti ostvarivanju očekivanih ishoda učenja (v. poglavlja 8 i 9, str. 111. – 152.). Na listi očekivanih ishoda učenja, npr. na listi kompetencija koje su preporučili Europski parlament i Vijeće EU, nalaze se i kulturna senzibilizacija i izražavanje te socijalne i građanske kompetencije. To su dosta složene kompetencije koje impliciraju kognitivnu i afektivnu dimenziju. Dakle subjekti (a to su svi mladi i odrasli) trebaju steći te kompetencije, a iskusni nastavnici trebaju osmisliti metodičke scenarije uz koje se može očekivati stjecanje tih kompetencija.

Predavačka nastava i bilo koji drugi oblik nastave koja je više usmjerena na nastavnike teško će omogućiti ostvarivanje tih odgojno-obrazovnih ishoda. S liste prethodno prikazanih didaktičkih strategija i metoda za ostvarivanje tih ishoda možemo preporučiti metodičke (didaktičke) radionice. To su metodički scenariji koji mogu trajati jedan blok-sat ili nekoliko nastavnih sati, ali koji predstavljaju svojevrstan oblik iskustvenog i aktivnog učenja uz koje se može očekivati ostvarivanje očekivanih odgojno-obrazovnih efekata, npr. stjecanje kulturne svijesti, izražajnih kompetencija te socijalne i građanske kompetencije. Prikazani scenariji trebaju poslužiti tek kao ideje i modeli koji će potaknuti nastavnike na kreiranje novih situacija i scenarija koji će više od ovih ovdje ponuđenih odgovarati željama i motivaciji potencijalnih sudionika.

U nastavku prikazujemo metodičke scenarije za četiri radionice iz područja odgoja za ljudska prava i građanske kompetencije:

1. radionica: IDEALNA DRŽAVA
2. radionica: ŽIVJETI S RAZLIKAMA – BOGATSTVO U RAZNOLIKOSTI
3. radionica: SLOBODA I DISKRIMINACIJA
4. radionica: MINISTARSTVO STANOVANJA I PUTOVANJA.

Sudionici u tim radionicama obično ne vladaju odgovarajućom kulturom govorenja i slušanja pa se očekuje veliko umijeće voditelja u vođenju takve radionice.

Valja poštivati osnovna pravila o vođenju radionica:
Nitko se ne smije osjećati povrijeđenim! Svima treba u radionici biti ugodno! Nikoga ne treba na nešto prisiljavati! Nitko ne treba dugo govoriti! Svima treba omogućiti aktivno sudjelovanje! Treba odobravati svaku razliku u mišljenju! Izbjegavati bilo kakvo kritiziranje sudionika! Na kraju sve treba pohvaliti za sudjelovanje u radionici!

22.1.
Radionica IDEALNA DRŽAVA

Uvod

PRAVO NA DRŽAVLJANSTVO
(*Opća deklaracija o ljudskim pravima,* članak 15.)

Psiholozi se slažu da postoje potrebe u razvoju i životu čovjeka koje moraju biti zadovoljene da bi on mogao normalno živjeti. Državljanstvo je važna pretpostavka za zadovoljavanje osnovnih čovjekovih potreba. Osnovne čovjekove potrebe mogu se svrstati u tri grupe: biološke, socijalne i samoaktualizirajuće potrebe (*Bognar* & *Matijević, 2002, str. 109.*). Državljanstvo predstavlja također jednu od osnovnih čovjekovih potreba i prava. Pravo na državljanstvo ostvaruje se rođenjem u jednoj državi, ali tijekom života čovjek ima pravo mijenjati državljanstvo. Radi ostvarivanja nekih drugih ljudskih prava (npr. prava na rad, prava na obrazovanje, prava na kretanje, prava na sklapanje braka itd.) javlja se katkad i potreba za mijenjanjem državljanstva. Potreba za promjenom državljanstva javlja se mnogo češće zbog kršenja ljudskih prava u nekoj državi (npr. prava na slobodu misli, savjesti i vjere te prava na slobodu mišljenja i izražavanja).

Razmatranje i razmišljanje o pravu na državljanstvo povezat ćemo s osnovnim razvojnim potrebama svakoga čovjeka prema humanističkim psihološkim teorijama. U biološke potrebe ubrajamo one bez kojih nije moguć život. To su potrebe za hranom, vodom, odjećom, potrebe za kretanjem, aktivnošću, za odmorom i snom. Zadovoljavanje tih potreba predstavlja uvjet za fizičko zdravlje, a ono je pretpostavka za ukupni razvoj osobe. Tim potrebama neki autori pridaju i *potrebu za sigurnošću*. To podrazumijeva stalnost mjesta gdje će boraviti, spavati i osigurati zadovoljavanje prethodno nabrojenih bioloških potreba. Zadovoljavanje tih poteba ima prioritet pred ostalima. Smatra se da se ostale potrebe pojavljuju tek ako su ove zadovoljene.

Čovjek je socijalno biće. To znači da je vezan za druge ljude, odnosno da nastoji živjeti u nekoj socijalnoj zajednici s drugim ljudima. Ta se čovjekova potreba zadovoljava u obitelji, u krugu uže rodbine, zatim u krugu vršnjaka i prijatelja te u krugu poznanika u mjestu stanovanja ili u radnoj sredini. U stalnoj vezanosti za bliske osobe u čovjeka se javlja topao emicionalni odnos koji zovemo ljubav. Osoba koja nije doživjela ljubav ne može voljeti. Ljubav se kao ljudska potreba i vrijednost javlja u više oblika (npr. ljubav prema roditeljima, ljubav prema braći i sestrama, ljubav prema prijateljima, ljubav prema domovini itd.). U socijalne potrebe stručnjaci ubrajaju i potrebe za samopoštovanjem te poštovanjem koje mu iskazuju drugi ljudi. Da bi se normalno kretao i funkcionirao u nekoj socijalnoj zajednici, čovjek mora imati pozitivnu sliku o sebi. Čovjek čini određene napore da socijalno okruženje pridobije za svoju naklonost. Na žalost, ponekad su te njegove aktivnosti neprimjerene (agresivno i asocijalno ponašanje).

I na kraju, javljaju se samoaktualizirajuće potrebe. Za pojavu tih potreba nužno je zadovoljiti biološke i socijalne potrebe. To je težnja svakog pojedinca da ostvari svoje ljudske mogućnosti, a one su vrlo različite jer je svaki čovjek posebna i neponovljiva jedinka (*Bognar & Matijević, 2002, str. 110*).

Dakle za zadovoljavanje osnovnih čovjekovih potreba mora biti zadovoljeno i njegovo *pravo na državnost*, odnosno pravo da u nekoj priznatoj državnoj zajednici ima osiguran siguran boravak i egzsitenciju.

Sl. 22.1.
Pravo na državljanstvo

Sudionici

Učenici jednog razrednog odjela ili 25 – 30 odraslih osoba različite dobi (16 – 60 godina)

Trajanje radionice

80 – 90 minuta

Svrha

Organizirati sudjelovanje u iskustvenom učenju uz koje će sudionici shvatiti značenje državljanstva kao pretpostavke za ostvarivanje osnovnih čovjekovih potreba i prava te probleme koji nastaju kad je to pravo ugroženo.

Ciljevi

Sudionici će u zanimljivom edukativnom scenariju moći razmijeniti mišljenje s drugim sudionicima o pitanjima koja se odnose na (ne)odgovarajuće riješeno pravo na državljanstvo:

– Zašto ljudi napuštaju svoju domovinu?
– Zašto ljudi mijenjaju državljanstvo?

– Što znači imati državljanstvo u državi koja ima slab međunarodni ugled?
– Koliko je državljanstvo važno za život svakoga čovjeka?

Sadržaj

Uvodna aktivnost: Voditelj radionice zamolit će sudionike da se kratko predstave tako da kažu samo svoje *ime*, svoje državljanstvo te u koje su države putovali koristeći se svojom putovnicom ili osobnom iskaznicom. Naravno, to će prvo kazati voditelj/ica kako bi ostali čuli i vidjeli model vlastitoga predstavljanja, npr.: «Ja sam Majda, imam hrvatsko državljanstvo, a putovala sam u Bosnu i Hercegovinu, Sloveniju, Mađarsku, Italiju i Englesku.» Zanimljivije je i dinamičnije ako se predstavlja naizmjenično po jedna osoba s lijeve pa s desne strane od voditelja. Voditelj ne treba komentirati ničije predstavljanje, a može nekima koji su nespretniji u formulaciji rečenica pomoći.

(*Trajanje: 15 minuta*)

Nakon toga će voditelj/ica objasniti članak 15 Opće deklaracije o ljudskim pravima te kazati nekoliko riječi o značenju prava na državljanstvo za kvalitetno ostvarivanje ostalih ljudskih prava.

(*Trajanje: 5 minuta*)

Voditelj/ica može zamoliti sudionike da iznesu neko svoje zanimljivo iskustvo vezano za državljanstvo i kretanje u drugim državama (možda je netko od sudionika mijenjao državljanstvo, možda je netko doživio neugodnosti, kako je s dobivanjem viza za odlazak u druge države i sl.)

(*Trajanje: 10 minuta*)

Voditelj/ica će objasniti scenarij za nastavak rada. Sudionici će se podijeliti na manje grupe, pronaći neki stol u dvorani i sjesti te razgovarati o jednom slučaju koji je opisan u novinama. Kako ne bi uvijek sjedili prijatelji ili kolegice i kolege koji se svakodnevno druže, primijenit će se poseban način (igra) za podjelu na grupe. Svaka će grupa na stol dobiti tekst koji opisuje događaj, koji će jedan od sudionika u grupi glasno pročitati a ostali će kazati svoje mišljenje o nekim pitanjima. Na kraju će glasnogovornik grupe pokušati prepričati pred svima ostalima kakvi su komentari bili u grupi i što se može preporučiti u vezi s pravom na državljanstvo.

Podjela na grupe i grupni rad: Voditelj/ica radionice pripremit će nekoliko većih slika u boji (najbolje formata A4 ili sl.). Potrebno je toliko slika koliko se planira grupâ za rad. Zato treba uvijek pripremiti jednu ili dvije slike više za slučaj da dođe više sudionika. Slike su prerezane na četiri dijela (najbolje po dijagonali), a neposredno prije podjele voditelj će izmiješati dijelove onoliko slika koliko iznosi broj sudionika radionice podijeljen na četiri. Ako je jedan sudionik, više on će se pridružiti nekoj grupi po vlastitoj želji, a ako je jedan manje, tada će voditelj igrati ulogu jednoga sudionika. S hrpe pomiješanih dijelova slika (u nekoj kutiji) svaki će sudionik uzeti jedan dio. Kada voditelj objasni zadatak za rad u grupi,

sudionici će sjedeći u krugu pokazati dio slike koji su izvukli iz kutije kako bi pokušali na prvi pogled pronaći druge vlasnike dijelova iste slike. Ako to ne uspiju tako, prošetat će po dvorani i pronaći vlasnike ostalih dijelova slike te pronaći stol na kojem mogu složiti zajedničku sliku. Uz taj će stol sjesti u krug i izabrati voditelja, odnosno glasnogovornika, koji će osigurati da svi sudjeluju sa svojim mišljenjima te na kraju u krugu prikazati sadržaj rasprave i preporuku. Ukoliko za glasnogovornika nema dobrovoljaca, može se preporučiti da to bude najstariji član grupe ili član grupe koji je po nekom obilježju u manjini (npr. po spolu, državljanstvu i sl.) ili osoba čije je ime sastavljeno od najviše slova itd.

U grupi će sudionici proučiti slučaj iz novina te razgovarati o idealnoj državi iz koje ljudi ne bi poželjeli nikamo odlaziti. Također će izmisliti i ime za svoju idealnu državu.

(*Trajanje: 35 minuta*)

Završna aktivnost: Voditelj/ica će zamoliti sudionike da završe rad u grupama i ponovo sjednu u krug. Glasnogovornici će po bilo kojem redoslijedu kazati sažetak grupnog rada. S obzirom na to da je riječ i o osobama koje nisu naviknute govoriti kratko i jasno, voditelj/ica im može pomoći u formulacijama ili potpitanjima, a treba osigurati da nitko ne govori više od dvije minute (šest grupa po dvije minute). Nakon ovih izlaganja voditelj/ica poziva sve sudionike da kažu neku svoju dodatnu ideju ili primjedbu na nečije ideje.

Na kraju voditelj moli sve sudionike da kažu jednu do dvije rečenice o svome sudjelovanju u radionici, o stečenom iskustvu ili o svojim trenutnim razmišljanjima potaknutima zajedničkim aktivnostima u radionici. Ako netko nije raspoložen nešto reći, kazat će kad na njega ili nju dođe red samo kratko »dalje«.

(*Trajanje: 15 minuta*)

Metode i strategije

Razgovor u krugu, case study, kooperativno učenje, iskustveno učenje, igra i simulacija

Mediji i druga oprema

Izrezane slike za podjelu na grupe, kartončići sa zadatcima za razgovor u grupi, tekst iz novina koji opisuje slučaj u kojem neke osobe imaju problem s državljanstvom i pravom na kretanje.

Pitanja za evaluaciju

Voditelj/ica procjenjuje sljedeća pitanja:

1. Jesu li svi sudionici bili zainteresirani i aktivni?
2. Jesu li svi sudionici razumjeli značenje državljanstva za zadovoljavanje osnovnih čovjekovih potreba i ostvarivanje čovjekovih prava?
3. Jesu li svi sudionici bili zadovoljni svojim sudjelovanjem i radnim ozračjem u radionici? (Rabi se neki od standardnih oblika izjašnjavanja sudionika radionica o (ne)zadovoljstvu.)

Prilog 22.1.1.

PODSJETNIK ZA RAZGOVOR U GRUPI

- Iznesite svoje mišljenje o ljudima koji su prešli toliki put da bi bili zaustavljeni u svojoj namjeri na hrvatsko-slovenskoj granici.
- Zašto su se oni uputili na tako rizičan put?
- Koja su njihova prava bila ugrožena kada su oni odlučili otići iz svoje zemlje?
- Pokušajte se staviti u ulogu ovih ljudi iz opisanog slučaja!
- Kako biste vi uredili idealnu državu iz koje oni ne bi morali odlaziti na ovako rizičan put? Poželjne su zanimljive ideje! Možete kazati i neke ideje koje su dobro riješene u nekoj državi u kojoj ste boravili. Što bi trebalo uraditi da se to ostvari u vašoj idealnoj državi?
- Pokušajte izmisliti i ime za tu svoju idealnu državu. Ako se ne možete složiti oko imena, organizirajte tajno glasovanje, a ako se ni tada ne dogovorite, neka svatko kaže svoj prijedlog.
- Svoje ideje napišite na papir kako bi ih vaš glasnogovornik mogao lakše kazati ostalim sudionicima.

Prilog 22.1.2.

Uhićeno 10 turskih i tri alžirska ilegalca

Varaždin, Zlogonje, 27. studenoga 2002.: Pripadnici pogranične policije PU varaždinske jučer su u blizini mjesta Zlogonje, uz samu državnu granicu sa susjednom Slovenijom, zatekli 13 stranih državljana u pokušaju ilegalnoga prelaska granice.

Prilikom utvrđivanja identiteta policijski službenici utvrdili su da je riječ o 10 državljana Republike Turske, među kojima je bilo troje djece i jedna žena, a preostala tri prebjega su državljani Alžira. U njihovoj blizini policija nije zatekla krijumčare koji su ih doveli do Zlogonja.

Svi ilegalci privedeni su prekršajnom sucu u Ivanec, koji ih je novčano kaznio, a šestorici, koji su uza se imali putne isprave, izrekao je mjeru napuštanja teritorija Republike Hrvatske u roku od 24 sata.

Sedam preostalih prebjega, koji kod sebe nisu imali nikakve identifikacijske dokumente, prevezeno je u prihvatni centar za azilante u Ježevo.

M. Genc

[Jutarnji list (Zagreb), 28. studeni 2002., str. 36]

22.2.

Radionica ŽIVJETI S RAZLIKAMA – BOGATSTVO U RAZNOLIKOSTI

Uvod

ISTA PRAVA ZA SVE

(*Opća deklaracija o ljudskim pravima,* članak 2.)

Neotuđiva su prava čovjeka na život, slobodu i sigurnost.

Prava čovjeka ne mogu ovisiti niti biti uvjetovana rasom, bojom kože, spolom, jezikom, vjerom ili političkim, nacionalnim, etničkim ili socijalnim podrijetlom. Svaki čovjek može uživati temeljna prava čovjeka, ali mora i poštivati prava drugih te zalagati se za zaštitu tih prava.

Na Glavnoj skupštini Ujedinjenih naroda 1948. godine usvojen je dokument kojim se proklamiraju temeljna prava čovjeka. Taj je dokument nazvan *Opća deklaracija o ljudskim pravima,* a potpisale su je sve članice Ujedinjenih naroda. Zato se već u prvome članku ove *Deklaracije* ističu *sloboda* i *jednakost* svih građana svijeta. U drugom članku naglašava se da svi u svijetu imaju ista prava, bez obzira na podrijetlo, rasu, boju kože, jezik kojim govore, nacionalnost, državljanstvo itd. Citirat ćemo doslovno članak 2. *Opće deklaracije o ljudskim pravima*:

»Svakome pripadaaju sva prava i slobode iz ove Deklaracije bez razlike bilo koje vrste, kao što su rasa, boja kože, spol, jezik, vjera, političko ili drugo uvjerenje, nacionalno ili društveno podrijetlo, imovina, rođenje ili neki drugi položaj. Nadalje, ne smiju se praviti nikakve razlike glede političkoga, pravnoga ili međunarodnog položaja zemlje ili područja kojemu osoba pripada, bilo da je to područje neovisno, pod starateljstvom, nesamoupravno, ili mu je na neki drugi način ograničena suverenost.«

U preostalih 28 članaka *Opće deklaracije o ljudskim pravima* konkretizirana su ta prava. Budući da članak 2. govori da *svi imaju ista prava* nabrojit ćemo najvažnija prava koja se ističu u *Deklaraciji*:

– pravo na život
– pravo na slobodu
– pravo na osobnu sigurnost
– zabrana držanja nekoga u ropstvu
– zabrana trgovanja robljem
– zabrana mučenja ljudi ili svakog oblika nečovječnog postupanja
– jednakost svih pred zakonom
– zabrana svakog oblika diskriminacije
– zabrana svakog oblika poticanja na diskriminaciju
– pravo na zaštitu svih pred sudovima

– zaštita od samovoljnog uhićenja ili zatvora ili izgona
– pravo na pošteno i javno saslušanje
– pravo na privatnost
– pravo na slobodu kretanja i stanovanja u granicama bilo koje države
– pravo na državljanstvo
– pravo na sklapanje braka
– pravo na privatnu imovinu
– pravo na slobodu misli, savjesti i vjere
– pravo na mirno okupljanje i udruživanje
– pravo na sudjelovanje u upravljanju svojom zemljom
– pravo na socijalno osiguranje
– pravo na ostvarivanje gospodarskih, socijalnih i kulturnih prava
– pravo na rad
– pravo na zaštitu od nezaposlenosti
– pravo na odmor i slobodno vrijeme
– pravo na odgovarajući životni standard
– pravo na obrazovanje
– pravo na sudjelovanje u kulturnom životu svoje zajednice.

Za razmijevaje značenja članka 1. i 2. *Opće deklaracije o ljudskim pravima* važno je spomenuti i sadržaj zadnjeg članka (članak 30.) koji glasi:

»Niti jedan dio ove Deklaracije ne može se tumačiti kao pravo ma koje države, grupe ili pojedinca da sudjeluje u bilo kojoj djelatnosti ili da vrši bilo koju radnju usmjerenu ugrožavanju bilo kojih ovdje navedenih prava i sloboda.«

Veoma je važno da svi ljudi na svijetu upoznaju svoja prava kako bi ih mogli uvažavati i organizirati se radi njihove zaštite. Ugroženosti ljudskih prava posebno su izložene nepismene ili nedovoljno obrazovane osobe. Poznato je također da je na takve osobe izuzetno teško edukativno djelovati te je zato važno izabrati pogodne metode i strategije njihove edukacije. Razgovor i razni oblici iskustvenog učenja mnogo su pogodnije metode od predavanja ili čitanja napisanih tekstova.

U svakoj sredini gdje ljudi žive i rade netko je u manjini. Svatko je barem jednom u životu bio negdje u manjini. Jednom je to zbog boje kože, drugi put zbog vjerske pripadnosti, treći put zbog političkih uvjerenja itd. Neke se od tih razlika prepoznaju po izvanjskim obilježjima, ali su one najčešće po tim obilježjima nevidljive. Te razlike postaju najčešće prepoznatljive tek kada ljudi stupaju u neku interakciju, odnosno kad počnu komunicirati.

Najvažnija odlika čovjeka u bogatim interakcijskim situacijama jest tolerancija, odnosno poštivanje, prihvaćanje i uvažavanje različitosti. Na jednoj je strani velika većina onih koji u razlikama vide bogatstvo, a na drugoj su oni koji u razlikama vide probleme i izvore sukoba.

Kako živjeti s razlikama – pitanje je koje je oduvijek zanimalo ljude. Ljudi su se u životne zajednice oduvijek grupirali prema sličnosti, ali su ih životni problemi upućivali i na susrete s onima koji su po mnogim obilježjima različiti od skupine kojoj su pripadali. Ponekad je to bilo zbog hrane ili vode, ponekad zbog neke druge robe (oružja ili odjeće), a ponekad zbog nekih drugih interesa (ženidba, putovi i sl.).

I življenje s razlikama može se naučiti. Odgojem se može utjecati na stupanj topoštivanja razlika. Odgoj je snažno sredstvo u formiranju stavova i sustava vrjednota koje čine obilježje neke etničke skupine. U ta obilježja spada svakako i stupanj poštivanja i uvažavanja razlika kod pripadnika drugih etničkih skupina koje ih okružuju. Prve velike razlike među ljudima, koje su ponekad bile izvorom krvavih sukoba, odnosile su se na boju kože, pa se otuda najčešće razlike među ljudima vezuju uz pripadnost bijeloj ili crnoj rasi, odnosno pripadnost bijelcima ili crncima. «Mi» i «oni» postao je model razmišljanja i ponašanja mnogih ljudi. Kasnije se taj model razmišljanja prenio i na razlike u vjeri, razlike u jeziku kojim pripadnici neke etničke skupine govore, razlike u običajima, razlike u političkim uvjerenjima itd.

Zbog brojnih migracija stanovništva, zbog traganja za kvalitetnijom životnom sredinom, danas je mnogo više multietničkih od monoetničkih državnih zajednica. U tim multikulturalnim zajednicama žive pripadnici različitih etničkih zajednica s obzirom na jezik, kulturu, vjeru, politička uvjerenja i sl. Odgojem se pripadnici svih etničkih skupina koje žive u jednoj multikulturalnoj zajednici mogu za taj (su)život tijekom školovanja pripremati. Također se i odrasli pripadnici tih multikulturalnih zajednica mogu različitim edukativnim akcijama pripremati za suživot uz razlike.

Svrha

Organizirati jednu edukativnu situaciju u kojoj će sudionici sudjelovati u stvaranju iskustva o (su)životu s razlikama, odnosno u spoznavanju kvalitete (su)života pripadnika osoba koje pripadaju različitim skupinama (po jeziku, kulturi, vjeri, nacionalnosti i sl.).

Ciljevi

- utjecati na stavove prema pripadnicima različitih skupina ljudi
- omogućiti stjecanje iskustva u zajedničkom radu i komuniciranju s pripadnicima osoba koje su različite po nekim obilježjima
- uklanjanje izvora predrasuda prema pripadnicima nekih skupina ljudi.

Sudionici

Učenici jednog razrednog odjela ili 20 – 25 odraslih osoba u dobi od 18 do 40 godina starosti koji se uglavnom prije toga sastanka nisu međusobno poznavali ili se nisu družili.

Sadržaj rada i aktivnosti sudionika

Uvodna aktivnost – upoznavanje: Sudionici sjede u krugu s voditeljem koji ih je zamolio da kažu svoje ime, pripadnost nekoj etničkoj zajednici te jedno ili dva svoja obilježja za koje misle da se po njima razlikuju od drugih sudionika. Prvo će to za sebe kazati voditelj radionice, a zatim svi ostali sudionici (naizmjenično, jedna osoba s lijeve strane voditelja, pa jedna s desne itd.). Voditelj radionice može kazati: »Ja sam Nikola, po nacionalnosti sam neopredijeljen jer sam rođen i živim u mješovitoj obiteljskoj zajednici, a što se tiče vjere, ja sam ateist.« Sljedeći će sudionik možda kazati: »Ja sam Ivan, Hrvat po nacionalnosti, a pripadnik sam pokreta 'zelenih'«.

(*Trajanje: 15 minuta*)

Podjela na parove: Voditelj će dodijeliti jedan kartončić s napisanim rednim brojevima. Na poleđini kartončića napisan je podsjetnik za razgovor u krugu (šest zadataka). Sugerirat će da se udruže u parove pripadnici parnih i neparnih brojeva. Dakle u paru može biti dvoje pripadnika skupine koji u ruci drže parne ili neparne brojeve.

Razgovor u paru: Oni će organizirati razmjenu mišljenja o sljedećim pitanjima: (1) U kojem si mjesecu rođen(a)?, (2) Koji je tvoj hobi?, (3) Koju vrstu glazbe voliš? te (4) Koji je tvoj omiljeni šport? Zatim će svaki član ispričati sugovorniku (5) jednu životnu situaciju u kojoj je on ili netko iz kruga njegovih prijatelja ili rođaka doživio diskriminaciju zbog nekoga svojeg obilježja koje je rezultat rođenja, podrijetla, vjere ili mišljenja. Nakon toga će u paru sudionici pokušati pronaći primjere iz života (6) gdje su individualne razlike iskorištene kao prednost za obogaćivanje i jačanje timskog nastupa (npr. poznati europski nogometni ili košarkaški timovi koji su sastavljeni od poznatih svjetskih igrača, olimpijske igre, međunarodna smotra folklora, smotra kulturnog stvaralaštva pripadnika etničkih manjina jedne države i sl.)

Dok parovi budu razgovarali, voditelj će ih obići i ponuditi da izaberu po jedan kartončić iz skupine od 12 komada (za svaki par po jedan). Po dva kartončića su u istoj boji. Nakon deset minuta voditelj će zamoliti parove da prestanu s razgovorom i pronađu u sobi drugi par koji je izabrao istu boju kao i oni. Tako će parovi formirati grupe od po četiri člana.

(*Trajanje: 15 – 20 minuta*)

Razgovor u grupi: Uvodni razgovor u grupi bit će posvećen međusobnom upoznavanju. Voditelj grupnog razgovora član je grupe čiji je rođendan najbliži danu kada se razgovor odvija, bez obzira je li osoba rođena prije ili poslije toga dana. Tako će se članovi grupe zbližiti razgovorom o datumima rođenja. Svaki će član ostalima u grupi predstaviti svog para iz prethodnog razgovora tako što će

reći njegovo ime, hobi te jedno obilježje po kojem su slični i jedno po kojem su različiti. Nakon toga, u drugom dijelu grupnoga rada grupe će zajednički pročitati listu ljudskih prava i pokušati uz međusobni razgovor i usuglašavanje stavova izdvojiti jedno za grupu najvažnije pravo s liste (treba prirediti listu pravâ prema uvodnom tekstu za ovu radionicu). Ukoliko to ne uspiju, voditelj grupe će osigurati da na zajedničkom plakatu u obliku poruke istaknu važnost većeg broja pravâ s liste.

Izrada plakata: Članovi grupe trebaju na jednom plakatu veličine A0 osmisliti poruku koja ističe važnost izabranog ljudskog prava. Plakat mogu prirediti slikanjem, crtanjem, pisanjem ili kombinacijom svih tih aktivnosti.

(*Trajanje: 30 – 35 minuta*)

Završna aktivnost i evaluacija: Predstavnik grupe upoznaje ostale sudionike s članovima grupe kazujući njihova imena, hobije te obilježja po kojima je svatko od njih različit u odnosu na druge. Zatim će objasniti osnovnu poruku plakata. Svi sudionici ponovo sjedaju u krug i s jednom ili dvije rečenice kazuju svoje osjećanje nakon iskustva u radu ove skupine različitih ljudi ističući svoje trenutno raspoloženje služeći se riječima s liste osjećaja (raspoložen, tužan, zbunjen, veseo…).

Na kraju će voditelj s nekoliko rečenica zahvaliti svim sudionicima na aktivnom sudjelovanju i prinosu stvaranju jednog nezaboravnog iskustva iz kojeg su svi mogli ponešto naučiti.

(*Trajanje: 20 – 25 minuta*)

Metode i strategije

Razgovor u krugu, rad i razgovor u paru, suradničko učenje, iskustveno učenje

Mediji i druga oprema

Kartončići s brojevima i šest zadataka za razgovor u krugu, kartončići u bojama za podjelu na grupe, nekoliko listova papira formata A0 te flomasteri, olovke u boji, pasteli, kolaž papir, ljepilo, škare.

Pitanja za evaluaciju

1. Jesu li svi sudionici zadovoljni sudjelovanjem u radionici?
2. Jesu li sudionici razumjeli ulogu ljudskih prava i važnost jednakosti svih u ostvarivanju svojih prava?
3. Jesu li aktivnosti u radionici utjecale na otklanjanje predrasuda kod sudionika?

22.3.
Radionica SLOBODA I DISKRIMINACIJA

Uvod

SLOBODA I JEDNAKOST U PRAVIMA
(*Opća deklaracija o ljudskim pravima,* članak 1.)

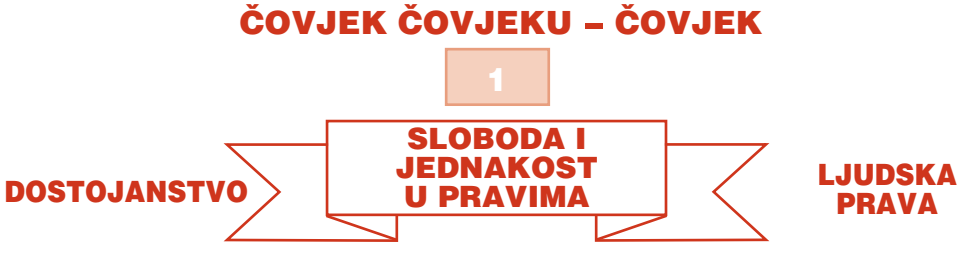
Čovjek je trajno usmjeren prema slobodi kao maksimalno mogućoj autonomiji vlastitoga bića. Kao opći zajednički ideal ljudskoga života danas se uzima slobodan čovjek.

Humanistički filozofi identificiraju čovjeka sa slobodom. Sloboda se povezuje sa stvaralaštvom: čovjek nije samo ono što jest nego i ono čemu teži. A čovjek teži na svakom mjestu i u brojnim životnim situacijama biti samostalan, slobodan, kreativan i – dostojanstven.

Može se razlikovati više razina ili oblika slobode: (a) odsutnost vanjskih zapreka da čovjek čini nešto (neovisno o prisili); (b) sloboda (i pravo) izbora između dviju ili više mogućnosti te (c) osobna sloboda (sloboda volje, samoodređenje). U mnogim životnim situacijama čovjek, na žalost, nije u mogućnosti činiti ono što želi, birati između više mogućnosti (npr. između različitih vrsta odgoja ili škola za svoju djecu) ili slobodno izraziti svoje mišljenje bez negativnih posljedica. Sloboda nije ljudskom biću od nekoga dána, nego je to biće upućeno da se za nju izbori, odnosno da se za nju uvijek bori.

Sloboda je vrhovna vrijednost čovječanstva te je važno tu vrijednost dovesti u vezu s osnovnim ljudskim pravima. Čovjek je biće zajednice i njegov život ima puni smisao tek u ljudskoj zajednici, odnosno u zajednici slobodnih i jednakih ljudi. Jednakost podrazumijeva jednaka prava i dužnosti ljudi u različitim životnim situacijama bez obzira na neka njegova obilježja (o čemu se više govori u članku 2 *Opće deklaracije o ljudskim pravima*). Sloboda u pravom smislu moguća je tek uz ozbiljenje osnovnih ljudskih prava u ljudskoj zajednici. Zato se ova općeljudska vrijednost ističe već u prvome članku *Opće deklaracije o ljudskim pravima*.

Sl. 22.3.
Sloboda i jednakost u pravima



Suprotno stanje, odnosno vrijednost, od slobode je ropstvo, odnosno *razna ograničenja, diskriminacija,* nepoštivanje osnovnih ljudskih prava. Čovjek je dakle slobodan činiti sve što ne ograničava tuđu slobodu, činiti sve što drugomu ne smeta.

Prvi članak *Opće deklaracije* ističe *jednakost* u *dostojanstvu* i u svim pravima koja se razrađuju u 30 članaka *Deklaracije*. Dakle ovo isticanje čovjekove SLOBODE kao vrhunske vrijednosti te *jednakosti* u pravima odnosi se na sve ostale odrednice iz *Deklaracije*.

Potpun sadržaj članka 1. *Opće deklaracije o ljudskim pravima* glasi: *»Sva ljudska bića rađaju se slobodna i jednaka u dostojanstvu i pravima. Ona su obdarena razumom i sviješću pa jedna prema drugima trebaju postupati u duhu bratstva.«*

Sudionici

Učenici jednoga razrednog odjela ili 25 – 30 odraslih sudionika čija školska sprema ne prelazi trogodišnju srednju školu.

Trajanje

90 minuta

Svrha

Organizirati druženje i razgovor sudionika o značenju slobode u čovjekovu životu, napose za ostvarivanje njegovih osnovnih ljudskih prava.

Cilj(evi)

- objasniti pojam *sloboda*
- omogućiti sudionicima stjecanje iskustva o načinu ostvarivanja svojih sloboda uz uvažavanje slobode drugih te uočavanje problema koje uzrokuju razni oblici diskriminacije
- povezati fenomen ljudske slobode s pravom na obrazovanje.

Sadržaj i aktivnosti

Uvodna aktivnost: Kratak uvod voditelja/voditeljice o osnovnoj svrsi ovog druženja te najava načina rada. Npr.: »Danas ćemo se ovdje družiti oko 90 minuta. Malo ću ja govoriti, ali ste svi vi pozvani i govoriti i razgovarati, a glavna tema za razgovor i druženje jest značenje slobode u životu čovjekovu i uvjeti za ostvarivanje osnovnih ljudskih prava. Sva ljudska bića javljaju se slobodna i jednaka u dostojanstvu i pravima. Među osnovna čovjekova prava spada i pravo na stjecanje odgovarajuće školske naobrazbe uz pomoć države te pravo na učenje tijekom cijeloga života. Da nam bude

zanimljiviji zajednički rad i druženje, predlažem da se prvo kratko upoznamo. Svatko će od nas kazati samo svoje ime, zanimanje i nešto o sebi, što misli da bi bilo dobro da drugi znaju (npr. u kojem si znaku rođen, što ti je hobi, za koga navijaš, koji je tvoj najomiljeniji šport, kojeg se filma naradije sjećaš i sl.). Evo ja ću to reći prva pa onda svi vi ostali. Ja sam Marija, radim kao školska pedagoginja u gimnaziji, a moj najomiljeniji šport je skijanje.«

Kad dođe red na predstavljanje šestero zadnjih sudionika voditelj/ica će iznenada prekinuti (ili pokušati prekinuti!?) te započeti objašnjavanje uloge slobode u čovjekovu životu prema uvodnom tekstu za ovu radionicu. Voditelj/ica govori o slobodi i ljudskim pravima oko pet minuta. Na kraju toga govora voditelj/ica poziva sve nazočne da istodobno kažu jednu rečenicu u kojoj priopćavaju svoje ime i zanimanje (»Ja sam Marija i radim kao školska pedagoginja!«). Nitko nikoga, naravno, ne će niti čuti niti razumjeti. Voditelj/ica će kratko komentirati: »Eto, prevelika sloboda dovede do nereda i buke. Nitko nikoga nije čuo i od takve slobode nitko nema koristi. Slobodadakle podrazumijeva međusobno dogovaranje o pravilima života, a mi želimo danas ovdje sudjelovati u jednom iskustvu u kojem ćemo vidjeti kako se to može najbolje napraviti.«

Ukoliko osobe kojima je uskraćeno pravo da govore počnu inzistirati da i one kažu nešto o sebi, voditelj/ica se može ispričati zbog kršenja njihova prava da slobodno iznesu svoje mišljenje i omogućit će im to. Ako oni ne budu na tome inzistirali, on ili ona će im se nakon pet minuta ipak ispričati te im omogućiti da se predstave dajući im kasnije mogućnost da oni sami izaberu članove svojih grupa za nastavak rada u malim grupama (mala diskriminacija u pravima)! Izbor članova manjih grupa obavit će se tako da će voditelj/ica radionice svakom od šest sudionika kojima je bilo uskraćeno pravo predstaviti se zajedno s ostalima dati po četiri kartončića iste boje te ih zamoliti da ih podijele sudionicima tako da svaki od njih dobije samo jedan kartončić od bilo kojeg voditelja. Nakon toga sudionici sjedaju za stolove prema boji kartončića i nastavljaju rad. Na svakome stolu na jednom papiru piše zadatak za grupni rad (v. Prilog 22.3., str. 364.).

(*Trajanje: 30 minuta*)

Rad u malim grupama: Grupe imaju zadaću napraviti plakat na temu *Sloboda i pravo na obrazovanje*. Plakat treba govoriti o čovjekovoj slobodi da slobodno misli i izrazi svoje ideje te njegovo pravo da se obrazuje cijeli život i da o trošku države stekne barem školsku spremu u trajanju obvezatnog školovanja u toj državi. Na jednome stolu uza zid složen je za svaku grupu materijal za izradu plakata. Svi imaju na raspolaganju jedan papir veličine A2 te pribor za pisanje, crtanje i lijepljenje, ali različitu količinu tako da će grupe veoma brzo uočiti da su *diskriminirane* u pogledu uvjeta

rada. Neki će se pomiriti s uvjetima i pokušati napraviti s raspoloživim priborom najbolje što mogu, a drugi će se možda pokušati snaći posuđivanjem od drugih. Jedni će imati previše, a drugi premalo. (Nije teško očekivati i neki verbalni sukob između grupa!) U prvoj je vrećici (kutiji) nekoliko vrsta flomastera, papiri u boji, škare, ljepilo, pastelne boje i četiri grafitne crne olovke B2, u drugoj dvije vrste flomastera i pasteli, u trećoj četiri debela flomastera iste boje, u četvrtoj četiri debela flomastera različitih boja (crni, plavi, crveni i zeleni), u petoj samo obične grafitne olovke za crtanje B2 i u šestoj samo pasteli. Vrijeme za izradu plakata je 30 minuta. U vrijeme trajanja grupnog rada može svirati lagana instrumentalna glazba.

(*Trajanje: 30 – 35 minuta*)

Završni dio: Voditelj/ica će pozvati voditelje malih grupa da izlože svoje plakate na prednji zid ili na bočne zidove, te će predložiti da voditelji malih grupa prvo komentiraju rad u svojoj grupi, način dogovoranja, kako su se osjećali dok su radili itd., i na kraju će objasniti svoju poruku na plakatu. To će predstavljanje trajati 15 do 18 minuta (za svaku grupu dvije do tri minute). Naravno, svi će voditelji različito ocijeniti uvjete u kojima su se našli.

Slijedi završna rasprava o čovjekovoj slobodi i ljudskim pravima, napose o pravu na obrazovanje jer većina sudionika ove grupe nema odgovarajuću školsku spremu. Voditelj/ica poziva sve da kažu neki svoj komentar na prethodni rad, zatim komentare na temu slobode u čovjekovom životu uz mogućnost iznošenja nekih svojih životnih iskustava.

(*Trajanje: 20 – 25 minuta*)

Metode i strategije

Razgovor u krugu, diskusija, grupni rad, izrada plakata.

Mediji i druga oprema

Šest ili sedam listova papira A2, flomasteri, ljepilo, papiri u boji, škare, grafitne olovke, pasteli, kartončići u boji i listovi papira s napisanim zadatcima za grupni rad (sve prema opisu u tekstu), papir s pregledom osnovnih ljudskih prava te kasetofon i kaseta s nekom ugodnom instrumentalnom glazbom.

Pitanja za evaluaciju

1. Jesu li se svi sudionici osjećali ugodno na radionici?
2. Jesu li svi sudionici bili dovoljno aktivni i motivirani?
3. Jesu li sudionici shvatili važnost jednakosti ljudi u ostvarivanju ljudskih prava te štetnosti svih oblika diskriminacije ljudi u pogledu ljudskih prava?

Prilog 22.3.
Radni list:
SLOBODA

1. Neka svatko od vas ponovo kaže svoje ime i godišnje doba kada je rođen. Pokušajte razmijeniti informacije o tome koja vam je zajednička osobina, a u čemu se bitno razlikujete (npr. pušenje, šport, zaposlenje, obitelj, bračno stanje i sl.)
2. Pročitajte priloženu listu osnovnih ljudskih prava!
3. Na papiru koji ste dobili, a uz pomoć pribora za pisanje i crtanje koji imate u vrećici (kutiji), nacrtajte ili napišite velikim slovima plakat o čovjekovim slobodama i pravu na obrazovanje tijekom cijeloga života. Ovdje nije važan izgled, nego poruka i vaš zajednički rad. Zato se pokušajte dogovoriti što ćete nacrtati ili napisati. Poželjno je da radite zajedno i da svatko slobodno iznosi svoje ideje.
4. Na kraju ćete vaš plakat nalijepiti na zid, a vaš će voditelj objasniti način vašega rada, probleme koje ste imali u dogovaranju i radu te osnovnu ideju koju priopćavate.

22.4.
Radionica MINISTARSTVO STANOVANJA I PUTOVANJA

Uvod

SLOBODA KRETANJA I STANOVANJA
(*Opća deklaracija o ljudskim pravima,* članak 13.)

Među osnovne ljudske potrebe (biološke), osim hrane i zdravlja, spada i *stanovanje.* Stan (dom, kuća) predstavlja osnovni uvjet za zadovoljavanje još jedne važne čovjekove životne potrebe – *sigurnosti.* Bez odgovarajućeg »krova nad glavom« ne pojavljuju se, ili barem ne u odgovarajućem obliku i intenzitetu, ostale ljudske potrebe kao npr. ljubav, samopoštovanje i samoaktualizacija. Brojni su pojedinci izgubili samopoštovanje i izgradili negativnu sliku o sebi jer nisu uspjeli na odgovarajući način riješiti svoj stambeni problem. Mnogo puta su tomu uzroci izvanjski (neodgovarajuće nasljedstvo, neodgovarajuća državna politika glede izgradnje i kupovine stanova, neodgovarajuća politika zapošljavanja itd.). Osobe koje su stekle »negativnu sliku o sebi« i koje nemaju zadovoljene osnovne životne potrebe (hrana, stanovanje, sigurnost, pripadanje) sklonije su asocijalnom, agresivnom i delinkventnom ponašanju od osoba u kojih su te potrebe zadovoljene. U krugovima takvih osoba učestalije se javljaju razni oblici ovisnosti od ostalih skupina građana. Zato državna zajednica ima mnogo razloga i obvezu svim građanima pomoći da steknu minimum stambenog prostora kako bi mogli obavljati svoje građanske dužnosti na odgovarajući način.

Za zadovoljavanje čovjekovih životnih potreba važno je i *kretanje*, i to kretanje unutar lokalne zajednice, kretanje unutar državne zajednice, ali i kretanje izvan toga kruga. U europskim državama poznati su u proteklih pedeset godina mnogi primjeri zabrane kretanja i javnog nastupanja brojnim osobama i čitavim skupinama građana. Zbog različitoga političkog uvjerenja i mišljenja takve su osobe osuđivane na boravak u veoma ograničenom prostoru, ponekad na kućni pritvor, a ponekad i na kretanje samo unutar mjesta stanovanja bez dopuštena javnog nastupanja i javnog iznošenja vlastitog mišljenja (u pisanom ili usmenom obliku). Uskraćivanje takvih prava trajalo je ponekad i više godina.

Dakle u tim su slučajevima uskraćena osnovna ljudska prava tim osobama: pravo na slobodu, sloboda misli savjesti i vjere, sloboda izražavanja, sloboda udruživanja, sloboda kretanja unutar države te izvan svoje države, zatim pravo na kulturni identitet, pravo na sudjelovanje u kulturnom životu svoje zajednice itd. Dalje, uskraćivanjem prava na kretanje određenim osobama uskraćuju se i ostala ljudska prava, kao što je npr. pravo na rad i pravo na obrazovanje.

Sudionici

25 – 30 učenika ili odraslih polaznika

Svrha

Organizirati scenarij druženja i komuniciranja u kojemu će sudionici iskustveno doživjeti i predstaviti međusobnu uvjetovanost kvalitete stanovanja i prava na kretanje te ostvarivanja osnovnih čovjekovih potreba i kvalitete življenja.

Ciljevi

– upozoriti na važnost ostvarivanja prava na kvalitetno rješavanje stambenih problema građana
– prikazati kako kvaliteta stanovanja utječe na zadovoljavanje ostalih čovjekovih životnih potreba i prava
– upozoriti na slobodu i pravo čovjeka na kretanje koji su izravno povezani s mogućnostima ostvarivanja nekih drugih važnih čovjekovih prava
– upozoriti na važnost komuniciranja građana s pripadnicima drugih državnih zajednica.

Sadržaj rada i aktivnosti

Razgovor u krugu: Voditelj će u nekoliko rečenica opisati važnost kvalitetno riješenog stambenog pitanja za sve građane te probleme koje neriješenost toga pitanja može izazvati. Zatim će zamoliti sudionike da se predstave i jednom rečenicom ocijene svoj stambeni status.

Slijedi razgovor u krugu na temu *Imena i stambeni status*: prvo će se predstaviti voditelj, a zatim svi ostali. Ogledni primjeri rečenica koje će kazati voditelj mogu biti sljedeće: »Ja sam Ivan i nisam zadovoljan svojim stambenim statusom jer živim u prostoru od 60 četvornih metara s još pet članova obitelji«, ili: »Ja sam Marija i još uvijek sam podstanarka iako radim već 15 godina« itd.

(*Trajanje: 15 minuta*)

Voditelj za nastavak rada predlaže *podjelu na manje grupe* (4 do 5 članova). To se može učiniti na neki od uobičajenih načina za ovakvu obrazovnu strategiju, npr. da se broj sudionika podijeli s brojem 4 te se svi nakon toga prebroje glasnim izgovaranjem jednoga broja od jedan do šest ili od 1 do 7 ili da se svim sudionicima kaže jedno slovo (A, B, C, D itd.), ili da se sudionicima ponudi da iz jedne kutije izaberu kartončić određene boje (u kutiji su od svake boje po četiri kartončića), ili da svaki sudionik dobije jedan dio slike izrezane na četiri dijela te da se šetnjom po dvorani pronađu vlasnici ostalih dijelova slike s kojima se može sastaviti cjelina itd.

Upoznavanje u grupi i izbor izvjestitelja: Npr. neka svatko još jednom kaže svoje ime, jednu rečenicu o svojoj obitelji te jedan svoj privatni problem koji bi rado riješio u idućih godinu ili pet godina. Voditelj može upravljati izborom voditelja, odnosno glasnogovornika grupe tako što će odrediti ili predložiti da voditelj bude najmlađa ili najstarija osoba u grupi, ili da se broji u krug od najmlađe osobe do 13. Voditelj je osoba na koju dođe po redu broj 13 itd.

Slijedi izvršavanje grupnog zadatka koji je napisan na kartončiću koji im dodjeljuje voditelj. Na kartončiću piše: »Vi ste članovi državne vlade. Vi ste u Ministarstvu stanovanja i zaduženi ste za stambenu politiku države. Koje biste mjere predložili saveznoj vladi radi pomaganja svim građanima da na odgovarajući način riješe svoj stambeni problem, odnosno da to mogu riješiti oni čiji stambeni problem nije riješen. Posebno se osvrnite na beskućnike i pripadnike siromašnih etničkih skupina. Razradite sustav rješenja za ostvarivanje tih vaših ideja. Kako pokrenuti političku akciju za rješavanje stambenih problema beskućnika i pripadnika siromašnih društvenih slojeva?«

(*Trajanje: 30 minuta*)

Kada voditelj ocijeni da su sve grupe završile ili su pri kraju, zamolit će sve sudionike da sjednu u krug, a glasnogovornike da nekim redom predstave svoju grupu i kažu njihove preporuke za rješavanje stambenih problema građana. Kada svi izlože svoje ideje, ostali se mogu javiti za komentare, dopune ili pitanja.

(*Trajanje: 15 minuta*)

Zatim se prelazi na drugi dio ovog druženja. Svi sudionici ostaju sjediti u krugu. Voditelj će ukratko objasniti pravo čovjeka na kretanje te povezanost toga prava s ostalim ljudskim pravima.

(*Trajanje: 5 minuta*)

Voditelj uključi neku laganu instrumentalnu glazbu i preporuči svim sudioncima da zažmire i pokušaju zamisliti sebe u situaciji zabrane kretanja izvan kuće i dvorišta u trajanju od pet godina. Zamislite što biste radili i kako biste to izdržali? Nakon isteka vremena od tri minute voditelj će isključiti glazbu i zamoliti sve sudionike da s nekoliko rečenica kažu svoju osnovnu poruku glede kršenja čovjekova prava na kretanje unutar svoje države. Ukoliko neki sudionik nema volje kazati svoje razmišljanje o tom problemu, samo kaže: »Dalje«.

(*Trajanje: 20 minuta*)

Na kraju će voditelj zamoliti sudionike da iznesu svoje razmišljanje o životu građana neke države iz koje se nije moglo lako putovati u druge države ili iz kojih se ni danas ne može otputovati u neku drugu državu bez dobivanja vize. (Primjer

građana Albanije u vrijeme Enver Hodže, građana Sovjetskog Saveza prije raspada te državne zajednice, građana Bosne i Hercegovine nakon završetka rata 1995. godine itd.) Ova epizoda može trajati 20 do 25 minuta.
Slijedi završetak radionice i druženja. Svaki sudionik može biti zamoljen da kaže jednu poruku glede kršenja čovjekova prava na stanovanje i kretanje unutar svoje države, ali i odlaska u druge države Europe i svijeta.

(*Trajanje: 10 – 15 minuta*)

Metode i strategije

Razgovor u krugu, rad u manjim grupama, rješavanje problema, simulacija i igra.

Mediji i druga oprema

Šest do osam kartončića s napisanim podsjetnikom za razgovor i rad u manjim grupama, sedam puta po četiri ili osam puta po četiri kartončića iste boje za podjelu na grupe.

Pitanja i evaluacija

1. Jesu li svi sudionici bili aktivni i zadovoljni sudjelovanjem u radionici?
2. Jesu li svi sudionici razumjeli važnost prava na kretanje i prava na stanovanje u svojoj državi?
3. Jesu li sudionici razumjeli mogućnosti svog utjecanja na ostvarivanje osnovnih ljudskih prava?

23.

Dodatak II.:
METODIČKI POJMOVNIK

A

Aktivna škola — reformni pedagoški pokret iz trećega desetljeća 20. stoljeća. Glavni je zagovornik toga pedagoškog usmjerenja švicarski pedagog Adolphe Ferrière. Za njega, individualna stvaralačka aktivnost učenika osnovni je ideal aktivne škole. U aktivnoj školi važna je intelektualna, manualna i socijalna aktivnost učenika.

aktivne metode — sve metode koje omogućuju aktivniji položaj učenika u nastavnome procesu. Upoznajući bolje → *nastavne metode* lako ćemo zaključiti da su sve metode pogodne za aktiviranje učenika pa je taj izraz znanstveno problematičan. Danas se više govori o → *strategijama* aktivnog učenja iako je i ovdje riječ o pleonazmu jer svako učenje podrazumijeva aktivnost subjekta koji uči.

alternativna škola — svaka škola koju roditelji i učenici mogu birati uz javnu (državnu) školu. Alternativne su škole u pravilu → *slobodne škole*. Sve → *privatne škole* zapravo su alternativne škole u odnosu na → *državne škole*. U Njemačkoj od 1980. godine jača pokret za osnivanje novih alternativnih škola koje ne slijede ni jedan od poznatih modela → *pokreta reformne pedagogije*.

analitičko ocjenjivanje — model → *ocjenjivanja* koje se oslanja na analitičku procjenu više varijabla nekoga obrazovnog programa. Ocjenjivač nastoji izdvojiti više varijabla (ciljeva) i svaku posebno procijeniti. Tako se npr. umjesto jedne sintetičke ocjene za materinski jezik procjenjuju posebno varijable kao što su *čitanje*, *lijepo pisanje*, *slobodni sastavci*, *pravopis* i *gramatika*. Analitičko ocjenjivanje može biti u obliku → *opisnog* ili *brojčanog ocjenjivanja*. Ponekad je analitičko ocjenjivanje polazište za → *sintetičko ocjenjivanje.*

andragogija (grč. *aner*, *andrós* – čovjek; *agein*, *ágō* – voditi) — edukologijska znanstvena disciplina koja proučava zakonitosti koje vladaju u procesu odgoja i obrazovanja odraslih. Andragogija je znanost o intencionalnoj i neintencionalnoj edukaciji odraslih koja istražuje faktore o kojima ovisi razvoj osobnosti odrasla čovjeka. Rezultat su tih istraživanja teorije odgoja i obrazovanja odraslih, kao i teorije nastave za odrasle. Andragogija pripada skupini društvenih i humanističkih znanosti, pa se njezina istraživanja oslanjaju na rezultate drugih znanosti koje za predmet proučavanja imaju razvoj čovjeka, odnosno odgoj i obrazovanje. Tu napose spadaju spoznaje antropologije, psihologije, sociologije, pedagogije i filozofije. Prvi put se pojam andragogija rabi u njemačkoj literaturi početkom 19. stoljeća. Sustavno bavljenje fenomenom obrazovanja i odgoja odraslih mnogo je starije. Već i u radovima antičkih filozofa, posebno Platona i Aristotela, nalazimo elemente za teoriju obrazovanja odraslih. Neki su autori skloni za naziv znanstvene discipline koja proučava odgoj i obrazovanje odraslih rabiti sintagmu *pedagogija odraslih,* što je doslovni prijevod engleskog naziva *adult education*. U srednjoeuropskoj tradiciji i literaturi, njemačkom i slavenskim jezicima, ipak se češće rabi termin andragogija. Tako je dugo godina kod nas izlazio i časopis *Andragogija,* a objavljeno je i više knjiga koje u naslovu imaju taj termin. Znanstveni sustav andragogije čine znanstvene discipline: opća andragogija, andragoška didaktika, povijest andragogije, komparativna andragogija, socijalna andragogija, penološka andragogija, vojna andragogija, andragogija rada, andragogija slobodnoga vremena, medijska andragogija, obiteljska andragogija, te andragoška metodologija. Kako je andragogija relativno mlada znanost, može se očekivati daljnji razvoj novih disciplina unutar ove znanosti (npr. → *teledidaktika*).

anticipativno učenje → *inovativno učenje*

antropozofija (grč. *ánthropos* – čovjek, ljudi; *sofía* – mudrost) — duhovna znanost, odnosno znanost o tijelu, duši, duhu i svijetu. Filozofsko učenje koje je između 1902. i 1912. godine utemeljio Rudolf Steiner. Antropozofi kažu: Tamo gdje prestaju objašnjenja prirodnih znanosti, počinje antropozofija. Do antropozofskih spoznaja dolazi se logičkim (misaonim) putom, odnosno misaonom analizom i vlastitim unutarnjim iskustvom. Antropozofija uči da se čovjekovo tijelo sastoji od četiri dijela: fizičko tijelo, eteričko ili životno tijelo, duševno tijelo i *ja*. Važno mjesto u antropozofiji ima učenje o reinkarnaciji ili karmi (lat. *re – ponovno + in – u + caro, carnis – meso* = ponovno rađanje, *inkarnacija*; sanskr. *karma – djelo,* učenje da se naš sadašnji život i sudbina osnivaju na djelima što smo ih počinili u nekome svome prijašnjem životu, odnosno da naš budući život ovisi o djelima kakva sada činimo).

apersonalna komunikacija — svaka komunikacija koja se odvija uz apersonalne medije, kao što je televizijska komunikacija, telefonska, kompjutorska i sl.

artikulacija nastavnoga sata — unutarnja raspodjela vremena jednoga → *nastavnog sata* na pojedine strukturne komponente, odnosno na određene aktivnosti učenika i nastavnika. Tako možemo u svakome dobro didaktički artikuliranome nastavnom satu razlikovati uvodni, središnji i završni dio sata, a s obzirom na didaktičke zadaće koje se u pojedinoj etapi sata ostvaruju možemo razlikovati pripremu ili dogovor, didaktičku obradu novih sadržaja, vježbanje određenih radnja, ponavljanje te vrjednovanje ostvarenih ciljeva. Ponekad se spominje i → *mikroartikulacija* nastavnoga sata, čime se želi upozoriti na potrebu detaljnoga predviđanja svih aktivnosti učenika i nastavnika na jednome nastavnom satu.

autoevaluacija → *samoocjenjivanje*

B

Bell-Lancasterov sustav — Otprilike istodobno na dva kraja svijeta Andrew Bell (1753. – 1832.) u Indiji i Joseph B. Lancaster (1771. – 1838.) u Engleskoj ponudili su učiteljima didaktički sustav koji je kasnije po njima zabilježen u didaktičkoj literaturi. A. Bell je u Indiji 1792. godine započeo s tzv. monitorskim sustavom rada (→ *monitor*), tj. didaktičkim sustavom međusobnoga poučavanja učenika u sklopu školske nastave. U takvome sustavu nastavnik individualno poučava najbolje ili starije učenike, a oni zatim o istim sadržajima, odnosno lekcijama, poučavaju ostale učenike.

bibliotečno-informacijski centar — mjesto u školi ili drugoj obrazovnoj ustanovi gdje se prikupljaju, obrađuju, čuvaju i rabe razni mediji komuniciranja (→ *medij*). Budući da živimo u vrijeme pisane komunikacije, knjige zauzimaju najviše mjesta u današnjim bibliotečno-informacijskim centrima. Poželjno je da u suvremenoj školi taj centar bude za korisnike otvoren cijeli dan te da je osiguran slobodan pristup korisnika medijima. Kao sinonim u pedagogijskoj se literaturi rabi i izraz *multimedijski centar*.

blok-nastava — metodički scenarij (metodički oblik organizacije nastavne aktivnosti) koja traje jedan dan ili više dana. Taj oblik rada podrazumijeva, naravno, i mogućnost povremene izmjene mjesta odvijanja nastavnih aktivnosti (učionica, dvorište, poligon, gradske prometnice, parkovi, priroda i sl.). Taj je metodički oblik pogodan za rad s učenicima strukovnih škola ili u raznim oblicima → *formalnog* i → *neformalnog obrazovanja* odraslih.

blok-sat — metodička inačica (metodički scenarij) nastavne aktivnosti koja može trajati 90, 120 ili 180 minuta. Izbor takvoga oblika ostvarivanja ciljeva nastave temelji se na spoznaji da se odrasli polaznici i stariji učenici mogu duže vremena baviti istom vrstom aktivnosti te na spoznaji da je teško dnevno ozbiljno usredotočiti zanimanje i pozornost na više različitih i nepovezanih sadržaja i aktivnosti koje se izmjenjuju svakih 45 minuta. Osnovno didaktičko i metodičko pravilo koje treba uvažavati prilikom organizacije toga oblika nastavnih aktivnosti jest optimalna i primjerena izmjena aktivnosti polaznika i nastavnika te nastavnih medija i metodičkih scenarija. S didaktičkoga i psihološkoga motrišta poželjno je svakih 20 do 30 minuta promijeniti aktivnost polaznika, npr. izmjenom aktivnosti u obliku slušanja, gledanja, razgovora, rješavanja problema, istraživanja, simulacija, izvođenje pokusa, zatim izmjenom nastavnih medija (tekst, računalni program, videoprezentacija) ili izmjene → *socijalnih oblika rada* (*rad u paru*, → *grupni rad*, *razgovor u krugu*).

C

cjelodnevna nastava — didaktički model organiziranja nastave tako da učenici borave u školi obično sedam do osam sati, koliko otprilike traje i prosječno dnevno radno vrijeme odraslih. Škole u kojima je organizirana cjelodnevna nastava rade u jednoj smjeni, a za učenike je u školi osiguran najmanje jedan, a ponekad i dva obroka. Uz tako organiziranu nastavu učenicima se u pravilu ne zadaju nikakve dodatne domaće zadaće, odnosno radni zadatci za izvannastavno vrijeme, jer se, prema planu, sve nastavne obveze uglavnom izvršavaju u školi.

cjelovitost nastave — metodološka i metodička koncepcija u kojoj je naglasak na nastojanju da se na cjelovitom sadržaju i uz cjelovitu didaktičku koncepciju omogući (samo)-razvoj osobe. Didaktička rješenja za ostvarivanje ove koncepcije jesu razni modeli → *koncentracije nastave*, → *skupna nastava*, → *nastava po epohama*. Sve su to rješenja kojima se nastoje prevladati nedostatci → *razredno-predmetnoga sustava nastave* i svakoga oblika pretjerivanja s → *diferencijacijom* u izboru sadržaja i u definiranju nastavnih planova i programa.

cjeloživotno obrazovanje — znanstvena paradigma ili koncepcija koja obrazovanje promatra kao cjeloživotni proces. Taj process počinje u obliku → *obvezatnog školovanja*, nastavlja se raznim oblicima → *formalnog obrazovanja* i traje cijeli život.

cjeloživotno učenje — oznaka za sve oblike formalnoga, neformalnoga i informalnoga učenja koje traje tijekom čovjekova života. Taj je pojam širi od pojma → *cjeloživotno obrazovanje*.

D

Dalton-plan — didaktički koncept koji je razvila 1920. godine Helen Parkhurst (1887. – 1973.) u gradu Daltonu (Massachusetts, SAD). U tom konceptu napušta se → *frontalna nastava* u radu s djecom starijom od devet godina. Učenicima se pruža mogućnost da biraju jednu od triju razina programa, a svaki učenik radi prema vlastitim mogućnostima i tempu. Svaki učenik dobiva pismene naloge za samostalan rad. Učionice su pretvorene u radne sobe i predmetne laboratorije. Rad po sobama nadziru i pomažu predmetni nastavnici. Kada nastavnik uoči da više učenika ima iste ili slične probleme u samostalnome radu, organizira frontalnu nastavu za cijelu skupinu. Zajednička je nastava organizirana iz glazbenoga, tjelesnog i vjerskog odgoja. I danas ima škola u Europi i Americi koje slijede didaktičku koncepciju daltonskog plana.

dan otvorenih vrata — dan kada u nekoj školi nema redovite nastave nego se organiziraju raznovrsne športske, radne i kulturne aktivnosti i kada svi roditelji i prijatelji škole mogu doći i upoznati se s radom učenika i nastavnika. Toga se dana u školi organiziraju razne izložbe (slika, tekstova, referata, praktičnih radova) te umjetničke priredbe i športska natjecanja.

demonstracija u nastavi (lat. *demonstratio* – pokazivanje, dokazivanje, dokaz) — odnosi se na nastavne metode, prije svega → *metodu demonstracije*, metodu ilustrativnih radova i metodu grafičkih radova. U nastavi nastavnik demonstrira (pokazuje) dijelove izvorne stvarnosti, aktivnosti, grafičke prikaze, fotografije, eksperimente (→ *eksperiment u nastavi*) te raznovrsne auditivne, vizualne i audiovizualne medije.

didaktička strategija — skup didaktičkih postupaka, utemeljenih na određenoj → *filozofiji odgoja* i teorijama učenja i nastave, kojima se želi postići određeno stanje, odnosno određene rezultate. Didaktičke strategije razlikuju se prema osnovnim ulogama glavnih subjekata u → *nastavi*, pa govorimo o → *predavačkoj nastavi*, → *heurističkoj nastavi*, → *problemskoj nastavi*, → *istraživačkoj nastavi*, → *mentorskoj nastavi*, iskustvenoj nastavi. Razmatranje didaktičke strategije ne može zaobići ni pitanja → *kurikuluma*, mjesta odvijanja nastavnih aktivnosti, medija i drugih bitnih pitanja kojima se bavi → *didaktika*. Neki autori pitanja didaktičkih strategija razmatraju u kontekstu → *nastavnih sustava.*

didaktičke teorije — najviši stupanj usustavljivanja didaktičkih znanstvenih spoznaja o zakonitostima u području nastavnoga, odnosno odgojno-obrazovnoga procesa. Didaktičke teorije objašnjavaju odgojno-obrazovni proces u nastavi i školi, a na temelju znanstvenih činjenica, zakona i hipoteza. Didaktičari svoje teorije utemeljuju, osim na rezultatima didaktičkih istraživanja, još i na rezultatima istraživanja drugih znanosti o odgoju, obrazovanju i nastavi (prije svega na psihologijskim teorijama, npr. teoriji osobnosti, teoriji učenja). Neke su didaktičke teorije okupile čitave skupine istraživača, pa se tako govori o *didaktičkim školama* (npr. *berlinska škola*). Pluralizam didaktičkih teorija naročito je uočljiv kod njemačkih didaktičara (v. *Gudjons, Teske* & *Winkel, 1992*), a i kod nas je više didaktičara strukturiralo svoja učenja i istraživanja u originalne didaktičke teorije.

didaktički četverokut — grafički prikaz četiriju osnovnih faktora nastave: *učenik*, *nastavnik*, *nastavni sadržaj*, → *nastavna tehnologija*. Didaktički je zanimljiva i korisna analiza odnosa i uloga osnovnih faktora nastave u → *nastavnome procesu*.

didaktički principi (lat. *principium* – početak, izvor, uzrok, temelj) — glavne smjernice za organizaciju → *nastavnoga procesa*. Didaktički principi predstavljaju rezultat didaktičkih istraživanja, a didaktičari ih iskazuju u različitim jezičnim formulacijama. U pravilu didaktički se principi odnose na spoznaje o aktivnostima učenika i nastavnika, na → *zornost u nastavi*, na izbor sadržaja učenja, na rezultate učenja te na druga važna pitanja unutarnje organizacije nastave, odnosno odgojno-obrazovnoga procesa. U literaturi se spominju → *princip individualizacije*, → *princip socijalizacije*, → *princip sustavnosti i postupnosti*, → *princip suvremenosti*, → *princip doživljaja*, → *princip interesa*, → *princip svjesne aktivnosti*, → *princip trajnosti, znanja, vještina i navika*, → *princip egzemplarnosti* (→ *egzemplarna nastava*), princip zornosti (→ *zornost u nastavi*).

didaktički sustavi — pokušaj da se neki didaktički fenomeni, pojmovi ili činjenice promatraju sa stajališta sustavske teorije (teorije sustava). Općenito sustav predstavlja cjelinu dijelova koji se međusobno nalaze u nekome odnosu. Tako u svakom sustavu možemo obično uočiti neke podsustave. Ako nastavu promatramo kao sustav, onda sve poznate sustave nastave možemo promatrati kao didaktičke sustave (npr. → *Montessori sustav*, → *Mannheimski sustav*, → *Waldorfski sustav* itd.). Ponekad se i cjelovito učenje pojedinih didaktičara naziva didaktičkim sustavom, pa tako možemo čuti za *Heimannov didaktički sustav*, *Poljakov didaktički sustav*, *Šimlešin didaktički sustav* itd.

didaktički trokut — grafički prikaz triju osnovnih faktora nastave: *učenik*, *nastavnik*, *nastavni sadržaji*. Mnoga didaktička pitanja mogu se razmatrati sa stajališta odnosa osnovnih faktora nastave. U novije se vrijeme govori i o → *didaktičkom četverokutu*.

didaktički ugovor — didaktičko sredstvo koje omogućuje realizaciju koncepcije → *pedagogije uspjeha za sve*. Odnosi se na nastavnika, učenika i roditelje. Didaktički ugovor regulira interakciju između učenika i njegove okoline. Takav interakcijski pristup mora postati svjestan izbor učenika. To se može postići ako su učeniku jasni ciljevi nastave, osobne potrebe te strategije upravljanja vlastitim učenjem. Učenik također treba biti sposoban za samokontrolu i odgovornost za izvršavanje dogovorenih zadaća. Dakle u → *nastavnom procesu* učenik se dogovara s nastavnikom o dubini i širini proučavanja nekih sadržaja, o vremenu trajanja neke individualne nastavne epizode, o obrazovnim aspiracijama učenika i drugim uvjetima koji će pratiti individualno napredovanje svakoga pojedinog učenika.

didaktika (grč. *didasco* – poučavam, obučavam) — teorija organiziranoga odgojno-obrazovnoga procesa koji se odvija u školi. Ona je i znanstvena disciplina koja proučava zakonitosti koje objektivno postoje u nastavnome i obrazovnome procesu. Didaktika je također teorija nastave i teorija obrazovanja. Ovisno o tome kako pojedini stručnjaci definiraju osnovne pojmove koji spadaju u didaktičku i pedagogijsku znanstvenu terminologiju (npr. → *odgoj*, → *nastava* ili → *obrazovanje*), razlikuju se različiti didaktički modeli i koncepcije te različiti sadržajni korpusi koji se razrađuju u okviru neke teorije nastave ili teorije obrazovanja. Pojam *didaktika* unose u pedagogijsku terminologiju Wolfgang Ratke i Jan Amos Komenský u 17. stoljeću iako je poučavanja i učenja bilo od same pojave čovjeka. Pogledajmo, ilustracije radi, sadržajno određenje pojma didaktika kod nekoliko autora:

* *Didaktika je teorija obrazovanja u okviru kritičko-konstruktivne znanosti o odgoju.*
  (Wolfgang Klafki)

* *Didaktika je teorija curriculuma*. (Christine Möller)
* *Didaktika je kritička teorija nastavne komunikacije*. (Winkel, Reiner)
* *Didaktika je znanost o nastavi*. (Heimann, Paul)
* *Didaktika je teorija podučavanja*. (Wolfgang Schulz)
* *Didaktika je kibernetičko-informacijska teorija*. (Felix von Cube)
* *Didaktika je teorija obrazovanja i nastave*. (Pero Šimleša)
* *Didaktika je grana pedagogije koja proučava opće zakonitosti obrazovanja.* (Vladimir Poljak)
* *Didaktika je znanost o efikasnom komuniciranju ljudi (učenika) radi razvijanja spoznanih kompetencija sudionika, a u svrhu njihove opće emancipacije*. (Nedjeljko Kujundžić)
* *Didaktika je grana pedagogije koja se bavi teorijom odgojno-obrazovnog procesa*. (Ladislav Bognar)
* *Didaktika je znanost kojoj je predmet sustavno organizirano (ususta̋vljeno) učenje orijentirano na razvoj pojedinca – osobnost*. (Filip Jelavić)

Analiza tih i drugih definicija didaktike kao znanosti pokazuje da je većina eksperata složna u tome da su predmetom didaktike obrazovanje, nastava, učenje i poučavanje u školi, odnosno organizirani odgojno-obrazovni proces u školi. Razlike se javljaju u shvaćanju širine pojma didaktika. U svome prvotnome značenju didaktika je bila usmjerena na proces poučavanja, odnosno na rad nastavnika. Tako je i Komenský odredio didaktiku kao *sposobnost poučavanja svih u svemu* (*Omnes omnia*...). Danas didaktika u središte odgojno-obrazovnoga procesa stavlja učenika, pa je tako za didaktiku važno što rade i nastavnici i učenici. Organizacija nastave promatra se kao zajednički rad nastavnika i učenika. Korisno je promatrati položaj didaktike u sustavu društvenih i edukologijskih disciplina. Od samoga konstituiranja didaktike kao znanstvene discipline ona je bila povezana s logikom, metodologijom i gnoseologijom. Od njih je preuzimala temeljne gnoseološke zakonitosti o efikasnome spoznavanju svijeta, života i samoga sebe. Važno je i oslanjanje didaktike na spoznaje psihologije, napose pedagoške i razvojne psihologije te na spoznaje sociologije kao opće znanosti o društvu. Dalje, za strukturiranje didaktičkih spoznaja važni su i rezultati kibernetike i ekonomije, a kada je riječ o strukturiranju nastavnih sadržaja, valja naglasiti da je didaktika povezana sa svim znanostima. Organiziranim odgojno-obrazovnim procesom omogućuje se učeniku plodonosan susret sa svim vrijednim spoznajama čovjeka i čovječanstva. Također je važno odrediti odnos didaktike i → *metodike*.

didaktika medija — grana → *opće didaktike* koja proučava proces učenja i poučavanja koji je pomognut tehničkim medijima. U tome kontekstu didaktika medija bavi se pitanjima definiranja i klasificiranja nastavnih medija, didaktičkog oblikovanja nastavnih medija te kriterijima za izbor nastavnih medija. U radovima na engleskome jezičnom području spomenuta se pitanja razmatraju u okviru obrazovne, odnosno → *nastavne tehnologije* (*instructional technology*), dok je na njemačkome području više literature koja u naslovu sadrži pojam *didaktika medija*.

diferencijacija → *unutarnja diferencijacija*

dijagnostička evaluacija (engl. *diagnostic evaluation*) — dijagnoza poteškoća u učenju koje se javljaju u nastavnome procesu. Ako učenik kontinuirano zaostaje u razvoju sposobnosti čitanja ili računanja, nastavnik će ustanoviti uzroke poteškoća i zaostajanja te izraditi plan aktivnosti za pružanje pomoći tomu učeniku.

dijagonalno čitanje — vrsta → *tehnike čitanja* koju primjenjuju stručnjaci i dobro uvježbani čitači. Odvija se tako da čitatelj pogledom prelazi tekstom po dijagonalama stranica i traga za osnovnim porukama teksta. Čitatelj pogledom zahvaća čitave odlomke teksta.

direktna nastava → *neposredna nastava*

direktno poučavanje → *neposredno poučavanje*

dokimologija (grč. *dókimos* – prokušan, dokazan, čestit + *lógos* – riječ, govor) — znanost o → *ocjenjivanju*, posebno o ocjenjivanju u školi. Proučava što sve utječe na ocjenu (kriterije ocjenjivanja), zatim modele ocjenjivanja (npr. brojčano ili → *opisno ocjenjivanje*), utjecaj ocjene na motivaciju ocjenjivanih.

državna škola — naziv za sve škole koje je osnovala država i koje su obvezatne ostvarivati okvirne programe ili nacionalne kurikulume koje je odobrila država. Osim državnih škola, u skladu s političkim i školskim pluralizmom, djeluju obično i različite → *privatne* i → *alternativne škole*.

dubina sadržaja učenja — didaktički pojam kojim se želi upozoriti na važnu dimenziju nastavnoga programa i nastavnoga procesa. Naime za sve sadržaje koji se u školi poučavaju/uče znanost ima više činjenica negoli učenici mogu usvojiti. Dalje, u skladu s → *principom primjerenosti* učenici u pojedinim razredima uče o određenim sadržajima do dubine koja je primjerena dobi i prethodnim iskustvima (npr. o vodi učenici uče u trećemu razredu osnovne škole, zatim u sedmome razredu, u gimnaziji i na studiju kemije). Budući da je u nastavnome programu teško naznačiti konkretnu dubinu sadržaja učenja, prijeti opasnost da nastavnik precijeni prethodna znanja i sposobnosti učenika te da inzistira na dubljemu proučavanju određenih sadržaja nego što to omogućuje predznanje učenika, ili da podcijeni sposobnosti i predznanja učenika te ostane na površini onoga što treba naučiti.

dvosmjerna komunikacija — interakcija neke osobe s drugom osobom u kojoj je omogućeno istodobno priopćavanje povratne informacije o međusobnome (ne)razumijevanju. Dvosmjerna komunikacija može se odvijati neposrednom komunikacijom *licem-u-lice* ali i uz pomoć raznih *apersonalnih medija* (npr. telefon). U odgojno-obrazovnoj komunikaciji dvosmjerna komunikacija ima prednost u odnosu na jednosmjernu te se uvijek nastoji osigurati više raznovrsnih rješenja koja omogućuju dvosmjernu komunikaciju u nastavnome procesu.

E

e-učenje (engl. *e-learning*) — razni oblici učenja koje je omogućeno ili obogaćeno elektroničkim medijima, najčešće multimedijem, internetom, mobilnim telefonima, elektroničkom poštom itd.

edukologija — integrativna obrazovna znanost; znanstvena paradigma u istraživanju odgoja i obrazovanja; sustav znanja o obrazovanju i odgoju nastalih u okviru pojedinih edukacijskih disciplina, odnosno znanstvena transdisciplina koja proizvodi novo znanje o odgoju i obrazovanju.

egzemplarna nastava — didaktička strategija uz koju se optimalno uvažava → *princip egzemplarnosti* (lat. *exemplum* – primjer, uzor, poučan ili zastrašujući primjer). Nastavnik izabere iz neke šire teme samo reprezentativne predstavnike (npr. životinje, biljke, minerale, književnike ili književna djela) koje onda učenici uz pomoć nastavnika i uz odgovarajuće → *didaktičke strategije* proučavaju detaljnije. Ostale predstavnike tih vrsta i rodova, odnosno skupina mogu učenici dalje samostalno proučavati, ovisno o interesu i sposobnostima.

ekskurzija — važan oblik nastavnih, odnosno odgojno-obrazovnih aktivnosti. Postoje nastavni ciljevi koje nije moguće ostvariti u učionici niti u krugu školskoga dvorišta. Tako nastavnici od početka do kraja školovanja često planiraju znanstvene, nastavne ili rekreativne ekskurzije u trajanju od jednoga dana do višednevnih. Najčešće su ciljevi ekskurzije polivalentni, a postignuti ciljevi teško su usporedivi sa svakodnevnom učioničkom nastavom. U organizaciji ekskurzije razlikujemo fazu pripreme, fazu realizacije i fazu vrjednovanja. → *izlet*

eksperiment u nastavi → *pokus u nastavi*

elastični nastavni program — vrsta *okvirnog nastavnog programa* (→ *okvirni nastavni plan i program*) koji pruža mogućnosti nastavniku da predviđene sadržaje slobodno dopunjuje ili mijenja u skladu s uvjetima rada, interesima subjekata koji uče te u skladu s potrebama neke lokalne sredine. Dakle okvirni je program shvaćen kao orijentir koji osigurava određeni pedagoški standard, ali koji nastavniku i učeniku pruža velike mogućnosti samostalnosti u radu. Smatra se da nije moguće izraditi takav okvirni program koji bi mogao zadovoljiti sve razvojne potrebe učenika za koje je predviđen pa bi zapravo svaki okvirni program trebao biti shvaćen kao elastični nastavni program.

encounter-training (engl. *encounter* – susresti se, sukobiti se, susret) — jedna od terapeutskih metoda koja se rabi za grupno-dinamičke treninge. Na ovakve susrete koji traju oko tri sata dolazi 10 – 20 osoba različita socijalnoga i profesionalnoga podrijetla. Glavna je svrha toga treninga stvoriti uvjete da sudionici pomoću verbalnih i neverbalnih vježba, zatim igranjem uloga i kreativnim vježbama, prevladaju nesigurnost, otklone komunikacijske poteškoće i uopće oslobode razvoj vlastite osobnosti. Susret vodi uvježbani trener, odnosno terapeut.

enrichment function of media (engl. *enrichment* – obogaćenje) — u području didaktike medija oznaka za svojstvo tehničkih medija da dopunjuju i obogaćuju proces učenja, odnosno da se međusobno dopunjuju u djelovanju. Projiciranje grafofolija ili dijapozitiva može obogatiti nastavnikova objašnjenja, a opet ove projekcije i zapisivanje kredom na ploči također se međusobno dopunjuju. Ova spoznaja didaktike medija posebno je važna prilikom objašnjenja smisla → *multimedijalnosti u nastavi* i definiranja → *kriterija za izbor nastavnih medija*. Prilikom istraživanja prednosti i nedostataka pojedinih medija treba voditi računa i o tome svojstvu medija.

euritmija (grč. *eurythmía* – razmjer) — umjetnost pokreta koju je utemeljio Rudolf Steiner. To je istodobno jedno važno nastavno područje u waldorfskim školama jer se javlja u svim razredima, od prvoga do završnoga. Na jednome predavanju 1910. godine Steiner je došao na ideju da jedna umjetnica pokuša plesom odnosno pokretom

iskazati sve što on govori. Od tada se euritmija njeguje u antropozofskim i waldorfskim krugovima prije svega kao posebna umjetnost. Euritmija u waldorfskim školama ima preventivnu, odgojnu i terapijsku ulogu. Euritmisti studiraju na posebnim visokim školama u trajanju od osam semestara, uz mogućnost biranja pedagoškoga, umjetničkoga ili medicinskoga smjera. To znači da od prvoga do završnoga (osmoga, dvanaestoga ili trinaestoga) razreda euritmiju u → *waldorfskim školama* poučavaju posebni stručnjaci. Kada neki učenik ima problema s ponašanjem ili koncentracijom, školski će mu liječnik vjerojatno, kao jednu od mjera, preporučiti i određene vježbe pod nadzorom euritmista.

evaluacija (franc. *évaluation* – određivanje vrijednosti, procjena; engl. *evaluation* – procjena, ocjena) — proces sustavnoga prikupljanja, analiziranja i interpretiranja informacija o stupnju ostvarivanja ciljeva odgoja i obrazovanja, odnosno ciljeva nastave. Tim se postupcima traži odgovor na pitanja *Koliko dobro?* i *Kako?* S obzirom na vrijeme i svrhu provođenja evaluacije u literaturi se spominje → *prethodna evaluacija* (inicijalna evaluacija; engl. *placement evaluation*), → *formativna evaluacija* (engl. *formativ evaluation*), → *dijagnostička evaluacija* (engl. *diagnostic evaluation*) i → *sumativna evaluacija* (engl. *summative evaluation*). S obzirom na to tko provodi postupak evaluacije, govori se o unutarnjoj i vanjskoj evaluaciji. Državna je matura jedan oblik vanjske evaluacije. Za provođenje evaluacije u nastavnome procesu i uopće u procesu odgoja i obrazovanja stručnjaci se oslanjaju na rezultate mjerenja i određene tehnike ispitivanja i modele ocjenjivanja. Uz svaki kurikulum u pravilu je definiran i postupak evaluacije, odnosno evaluacija je važan element svakoga kurikuluma.

F

filozofija odgoja — sustavno promišljanje odgoja kao cjeline; pokazuje se kao stjecište spoznaja u kojemu se dodiruju znanja različitih filozofskih disciplina kao što su filozofska antropologija, spoznajna teorija, etika, filozofija znanosti, filozofija jezika itd. sa spoznajama drugih posebnih znanosti o odgoju.

folioteka — zbirka grafofolija koju je neki nastavnik priredio za neki nastavni predmet, odnosno područje, ili kojima raspolaže školska → *medijateka*, odnosno → *bibliotečno-informacijski centar*.

fonoteka (grč. *fōnē* – zvuk, glas + *thēkē* – spremnica) — zbirka zvučnih zapisa koju je priredio neki nastavnik za nastavno područje ili predmet, odnosno koji se nalaze u školskoj → *medijateci* ili → *bibliotečno-informacijskome centru*. Isto što i diskoteka, odnosno svaka zbirka zvučnih zapisa na nekome od medija koji omogućuje zapis zvuka (gramofonska ploča, magnetofonska traka, CD i sl.).

formalno obrazovanje — obrazovanje koje se provodi i stječe u različitim obrazovnim institucijama i koje omogućuje stjecanje nekih formalnih kvalifikacija, odnosno certifikata o stjecanju nekih općih ili strukovnih → *kompetencija*.

formativna evaluacija (engl. *formative evaluation*) — prikupljanje i interpretiranje podataka o napredovanju pojedinoga učenika u nastavnome procesu. Napredovanje prati svaki učenik za sebe i nastavnik. U vrijeme trajanja nastavnoga procesa učenik i na-

stavnik trebaju povratne informacije o postignutim rezultatima i ostvarenju zadataka nastave. Na temelju prikupljenih i interpretiranih podataka nastavnik bira → *nastavne strategije*, a za provođenje formativne evaluacije nastavnik se oslanja na testiranje, sustavno promatranje, ispitivanje i druge tehnike.

Freinetov pokret — više nacionalnih udruženja nastavnika koji podržavaju ideje Célestina Freineta. Prvo takvo udruženje osnovano je 1928. godine u Francuskoj pod nazivom *Coopérative de l'enseignement laïc* (CEL). Takva udruženja djeluju danas u više europskih država, a udružena su u međunarodni savez (FIMEM). U Njemačkoj se prijatelji Freinetove pedagogije okupljaju u skupine pod nazivom *Pädagogik-Kooperativen* ili *Freinet-Gruppe*. Ova udruženja organiziraju nacionalne i međunarodne kolokvije, seminare za nove pristalice Freinetove pedagogije te razmjenu tiskanih materijala koje pišu učenici i nastavnici u školama.

Freinetov sustav — cjelovita pedagoška i didaktička koncepcija koju je razvio francuski nastavnik i pedagog Célestin Freinet. *Kroz život – za život – kroz rad* – vodeća je misao Freinetova pedagoškoga sustava. U njegovu cjelovitom pedagoškom sustavu ističe se pet bitnih elemenata: *razredna uprava* u obliku suradnje, *samostalnost* u radu i učenju, *suradnja* učenika u razredu, *učenje otkrivanjem* u poticajnoj okolini (→ *učenje otkrivanjem*) te *slobodniji izraz* djece u najširem značenju. Osim tih pet elemenata u Freinetovoj pedagogiji važno mjesto imaju → *ručni rad* i učenje u prirodi te učenička priručna tiskara i učenička zadruga u kojoj se stječu prva poduzetnička iskustva i uči poslovna komunikacija. Freinetov pedagoški sustav otvoren je model koji je on razvijao u školskoj praksi više od četrdeset godina (između 1919. i 1966. godine), a i danas nastavniku pruža mogućnost za kreativno samodokazivanje. I njegovu pedagošku doktrinu i praksu nisu mimoišla zajednička obilježja ostalih → *pokreta reformne pedagogije* s početka dvadesetoga stoljeća.

Freinetova škola — jedan od modela → *alternativnih škola* koji je nastao u okviru → *pokreta reformne pedagogije* početkom dvadesetoga stoljeća. Posebnost je toga modela što on nije stvoren odjednom, nego je Freinet od prve godine svoga radnoga vijeka (1919.) započeo traganje za boljim rješenjima na planu unutarnje organizacije škole i nastave. U više od četrdeset godina svoga aktivnog rada u školi i u vezi sa školom Freinet je stvorio čitav pedagoško-didaktički sustav (→ *Freinetov sustav*) koji i danas ima brojne pristalice u više europskih država (→ *Freinetov pokret*). U školama koje imaju odjele koji rade prema koncepciji Célestina Freineta nema mnogo → *frontalne nastave*. Učionica više podsjeća na prostor za življenje i rad pa su mnoge novoosnovane slobodne škole preuzele tu njegovu ideju o uređenju učioničkoga prostora. Dalje, u svakoj je učionici mala priručna tiskara te raznovrsni materijal za rad i igranje. U svakome razrednom odjelu njeguje se učenička samouprava, a samoupravnost (→ *samoupravna škola*) je i bitno obilježje ponašanja u učeničkoj zadruzi. U današnjim državnim školama ima mnogo ideja koje su rezultat kreativnoga traganja Célestina Freineta.

frontalna nastava — vrsta → *nastave* u kojoj je nastavnik aktivniji od učenika. Većinu nastavnih sadržaja nastavnik objašnjava, odnosno predaje frontalno pred učenicima. Većina je učionica u → *državnim školama* opremljena za takvu nastavu (široka školska ploča na prednjoj frontalnoj strani zida, veliki stol na povišenom mjestu pred učenicima za demonstraciju pokusa te sva vizualna oprema za zajedničko gledanje svih učenika). U učionicama za takvu nastavu učenici u pravilu sjede *u potiljak*. Prednost je takve nastave

u ekonomičnosti, odnosno u činjenici da tako najlakše jedan nastavnik može poučavati veći broj učenika (na sveučilištima katkad i više stotina studenata sluša predavanja jednoga profesora). Nedostatak je u malim mogućnostima za uvažavanje individualnih razlika među učenicima. Izlaz se naravno može naći u kombinaciji frontalne nastave s ostalim oblicima nastave, odnosno → *didaktičkim strategijama*.

G

glotodidaktika (grč. *glōtta* – jezik + *didásko* – poučavam) — znanost o poučavanju i učenju jezika, obično stranoga jezika. U novije se vrijeme češće govori o metodici učenja jezika. Glotodidaktika je interdisciplinarna znanost koja se bavi pitanjima ciljeva, sadržaja, metoda, medija i evaluacije u poučavanju/učenju jezika.

grupna nastava → *skupna nastava*

grupni rad (skupni rad) — socijalni oblik rada učenika u nastavnome procesu. Učenici jednoga razrednog odjela povremeno se podijele u skupine učenika koje broje između tri i pet učenika i koji će samostalno raditi na određenim zadatcima. Zadatci se učenicima mogu priopćiti usmeno ili dati u obliku nastavnih listića. Učenici po skupinama mogu imati svi iste zadatke (→ *nepodijeljeni grupni rad*), ili svaka skupina može dobiti različite zadatke za samostalni rad (→ *podijeljeni grupni rad*). Učenici mogu biti podijeljeni na manje skupine za samostalni rad već u prvoj godini školovanja, ali se govori da su djeca nakon devete godine starosti sposobnija (ili sposobna) za samostalni rad u skupinama. Osim osposobljavanja za samostalni rad taj oblik nastavnih aktivnosti ima posebno važne socijalizacijske funkcije. Od didaktičkih strategija uz taj socijalni oblik rada posebno će doći do izražaja → *učenje otkrivanjem* i → *učenje rješavanjem problema*.

H

hegemonijska koncentracija — rješenje u nastavnoj praksi kada se jedan nastavni predmet proglašava dominantnim i svi ostali moraju polaziti od onoga što se uči u tome glavnom predmetu (naziva se još i *tiranska koncentracija*).

herbartizam — izraz kojim se označuje intelektualistička didaktika i normativna pedagogija kojima je osnovna obilježja dao Johann Friedrich Herbart (1776. – 1841.). Herbart je zagovarao artikulaciju nastavnoga procesa u četiri stupnja: jasnoća, asocijacija, sustav, metoda. Ovim se izrazom danas ponekad označuje naglašeno usmjerenje odgojno-obrazovnoga procesa na kognitivni razvoj te inzistiranje na krutoj artikulaciji toga procesa.

heuristička nastava (grč. *heurískō* – nalazim; heuristika – nauka o metodičkom pronalaženju i otkriću novoga) — suvremeni nastavni sustav u kojemu uz nastavnikvo sustavno vođenje učenici dolaze do novih spoznaja, do *aha-efekta*. U heurističkoj nastavi nastavnik poučavanjem i razgovorom vodi učenike do shvaćanja određenih sadržaja učenja. Učenici su određeni sadržaj shvatili ako su im u potpunosti jasni odnosi i veze među pojmovima, pojavama, predmetima ili bićima koja su predmet proučavanja i učenja.

humor u nastavi — Nastava, odnosno nastavni proces predstavlja važan dio čovjekova života, a u tome životu humor i smijeh zauzimaju znakovito mjesto. Ukupno → *razredno-nastavno ozračje,* odnosno → *školsko ozračje* umnogome ovisi o oslanjaju nastavnika i učenika na humor u organizaciji nastavnog procesa. Više je mogućnosti da se u nastavu unesu elementi humora i tako poboljša → *nastavno ozračje* (pričanje anegdota ili viceva uz usmeno izlaganje, korištenje karikatura, anegdota ili stripova za poticanje učeničke kreativnosti, korištenje igre za realiziranje zadataka nastave itd.).

I

idejna koncentracija — nastojanje da se oko neke glavne ideje vodilje koncentriraju i koreliraju svi nastavni sadržaji i sve aktivnosti (npr. oko političke, religijske, ekološke ili neke druge ideje).

indirektna nastava → *posredna nastava*

indirektno poučavanje → *posredno poučavanje*

individualistička nastava — oblik nastave u kojoj se, pretjerujući s → *individualizacijom*, zanemaruje socijalizacija. Individualistički odgoj koji se javlja uz takvu nastavu razvija u individualitetu upravo one komponente koje će mu onemogućiti urastanje u širu zajednicu. Stoga se od nastavnika očekuje da u globalnome konceptu nastavnih situacija nalazi ravnotežu između individualnih i kolektivnih oblika aktivnosti.

individualizacija — uvažavanje individualnih razlika među učenicima, odnosno polaznicima nekoga programa školovanja. Poznato je da među učenicima ili polaznicima istoga obrazovnoga programa postoje određene individualne razlike koje su rezultat prethodnih iskustava u kognitivnome, afektivnome i psihomotoričkome području. Zadaća je nastavnika da te razlike uoči i odgovarajućim didaktičkim rješenjima uvaži.

individualizirana nastava — vrsta nastave u kojoj je osigurano optimalno uvažavanje individualnih razlika među učenicima, odnosno polaznicima nekoga obrazovnoga programa. U takvoj nastavi nastavnik nastoji za svakoga učenika pripremiti zadatke koji za nj nisu ni preteški niti prelagani (→ *princip primjerenosti nastave dobi učenika*). On se oslanja na → *mentorsku nastavu*, individualni rad, prilagođeni program, → *nastavne listiće*, nastavu uz pomoć kompjutora. Optimalan model takve nastave oslanja se na koncepciju → *pedagogije uspjeha za sve.*

individualna nastava — vrsta nastave koju organizira jedan nastavnik s jednim učenikom. Takva se nastava organizira obično u glazbenim i drugim umjetničkim školama, a bila je dominantan oblik nastave u srednjemu vijeku kada je školovanje bilo privilegij rijetkih bogatih pojedinaca. Danas je masovnija primjena toga nastavnog oblika nemoguća iz ekonomskih razloga. Jednostavno, postali smo *društvo koje uči*, odnosno nije moguće pronaći toliko nastavnika koliko ima pojedinaca koji se žele školovati.

individualno predavanje — oblik osposobljavanja budućih nastavnika. Prije organizacije tzv. *javnog sata* odnosno → *javnog predavanja* koje uživo prate ostali studenti i

nastavnik metodike, budućem se nastavniku pruža prilika da komunikaciju s učenicima i artikulaciju sata vježba uz individualni, samostalni susret s učenicima *u četiri oka*. Iako se taj oblik osposobljavanja zove *predavanje* u praksi je to najmanje *predavanje*, a mnogo više organizacija raznovrsnih aktivnosti učenika.

individualno propisana nastava (engl. *Individually Prescribed Instruction*) — pedagoški projekt koji su u SAD-u (Pittsburgh) razvili stručnjaci sedamdesetih godina prošloga stoljeća. Osnovna obilježja toga projekta ogledaju se u osiguravanju uvjeta svakomu djetetu da napreduje vlastitom brzinom, da uči vlastitim tempom. Za svakoga se učenika utvrđuje inicijalno stanje te u optimalnom okružju (prostor, materijal, instrukcije) nastoji mu se omogućiti optimalno napredovanje. U cjelini toga koncepta važno mjesto zauzimaju i instrumenti za inicijalno i formativno vrjednovanje (→ *formativna evaluacija*) napredovanja učenika.

informalno učenje — učenje koje nije svjesno planirano niti poticano od strane neke ustanove ili pojedinaca; učenje koje je rezultat svakodnevnih aktivnosti na mjestima gdje neka osoba boravi, radi i živi (u starijoj literature taj oblik učenja označivan je izrazom *prirodno učenje*.)

inicijalna evaluacija → *prethodna evaluacija*

inovacija (lat. *in* – u + *novus* – nov) — nešto novo, promjena. U području školstva i obrazovanja inovacije su nova organizacijska rješenja, nove tehnologije, nove metode i sl. Neki autori prave razlike između velikih promjena u politici obrazovanja i konkretnoga rezultata u postizanju ciljeva. Oni reorganizaciju cjelokupnoga školskog sustava označuju izrazom *reforma,* a sve ostale prateće promjene – nove sheme organizacije razreda, elaboriranje planova studija i revizija pedagoških metoda – predstavljaju inovacije. Inovacije u području škole i nastave mogu dolaziti strategijom *odozgo* (ministarstva, pedagoški instituti i zavodi) i strategijom *odozdo* (nastavnici, nastavnička vijeća, školska pedagoško-razvojna služba). Mnogo su vrjednije, i u školi lakše zažive, inovacije koje su rezultat kreativnoga traganja samih nastavnika nego inovacije koje dolaze izvan škole.

inovativna škola — škola u kojoj je poželjna (i ogleda se) kreativnost učenika i nastavnika. Pedagoški model škole u kojoj se stalno provjeravaju nova didaktička rješenja i u kojoj se ne robuje tradicionalnim didaktičkim modelima. To je škola u kojoj su nastavnici, učenici i roditelji stalno otvoreni za inovacije i gdje se svakodnevno organizacija školskih aktivnosti prilagođuje razvojnim potrebama konkretne djece, odnosno glavnih subjekata nastavnoga procesa – učenika.

inovativno učenje — učenje usmjereno budućnosti uz koje je važna anticipacija ili predviđanje umjesto pasivnoga prilagođivanja postojećem te participacija, odnosno aktivno sudjelovanje učenika. *Anticipativno učenje* znači ovdje aktiviranje fantazije, stvaralaštvo, te uzimanje u obzir razvojnih težnja i vrijednosti. Suprotno od *inovativnoga* je *adaptivno* shvaćanje učenja (učenje kao mijenjanje pojedinca na osnovi prethodnih iskustava).

intencionalno obrazovanje — svaki namjerno i svrhovito organiziran obrazovni proces, odnosno rezultat takva procesa. Obrazovanje u školi i drugim obrazovnim institucijama je u pravilu intencionalno, za razliku od *funkcionalnoga obrazovanja* kojim možemo označiti ona znanja koja stječemo bez organiziranoga obrazovnog procesa.

interes u nastavi — važna pedagoška i psihološka varijabla o kojoj ovise ukupni rezultati odgoja i obrazovanja u nastavi. Interes općenito označuje trajniju usmjerenost na neki sadržaj i spremnost da se određeni subjekt tim sadržajem bavi. Psiholozi razlikuju sklonost (uključeno i aktivno bavljenje nekom aktivnošću) i interese koji mogu biti latentni. Interesi dakle mogu biti aktivni i pasivni, zatim duboki i površni, jaki i slabi, dugotrajni i prolazni te profesionalni i neprofesionalni. U nastavi učitelji trebaju poznavati interese svojih učenika te ih usmjeravati i razvijati u željenome smjeru.

iskustveno učenje — učenje uz koje subjekti koji uče sudjeluju u planiranju i organizaciji učenja te u stvaranju iskustva. U procesu aktivnoga stvaranja iskustva subjekt slobodno oblikuje vlastite odgovore na neku situaciju. Takvo učenje susrećemo u učenju uz simulacije, zatim uz → *učenje otkrivanjem* i → *učenje rješavanjem problema*.

iskustvo — ukupnost znanja, vještina i sposobnosti te stavova i uvjerenja koji su karakteristični za neku osobu u danome trenutku života, bez obzira gdje i kako su stečeni. Važno je da nastavnik na svakome stupnju školovanja upozna prethodna iskustva učenika/polaznika te da organizira proces učenja i poučavanja uz optimalno uvažavanje tih iskustava.

ispit — nastavna situacija koja se, u okviru → *sumativne evaluacije,* organizira radi provjere postignutih rezultata u učenju. U ispitnoj situaciji provjeravaju se, prije svega, individualna postignuća, iako organizatore mogu zanimati i ukupna postignuća svih polaznika. S obzirom na tehniku provjere ispit može biti *usmeni* ili *pismeni* te *praktični* ako se provjerava usvojenost – vještina. S obzirom na broj sudionika (kandidata, pristupnika) ispit može biti *individualni* ili *skupni*. Ako pristupnike istodobno ispituje više ispitivača, tada govorimo od *komisijskome ispitu*. Budući da je riječ o važnoj pedagoškoj i andragoškoj situaciji, odnosno aktivnosti, potrebno je osigurati optimalne uvjete za provođenje tijeka ispita (prostor, osvjetljenje, atmosfera, početak, trajanje itd.).

istraživačka nastava — vrsta → *nastave* u kojoj su učenici često u situaciji da istraživanjem dolaze do novih spoznaja. Na taj način osim novih znanja oni upoznaju i putove dolaženja do tih znanja. Posebna je pedagoška i psihološka vrijednost takve nastave u jačanju motivacije za učenje i otkrivanje. Naravno takva će nastava u ukupnome fondu nastavnih aktivnosti zauzimati onoliko vremena koliko to omogućuje psihofizička zrelost i samostalnost učenika. Interese za istraživanjem i otkrivanjem treba poticati i buditi kod učenika od prvih dana školovanja. Kasnije, ovisno o samostalnosti, mogu učenici samostalno ili u skupinama raditi na malim istraživačkim projektima. Taj oblik nastavnih aktivnosti znatno će pridonijeti realizaciji zadatka koji se odnosi na osposobljavanje učenika za samostalno učenje.

izborna nastava — oblik → *nastave* koji omogućuje veće zadovoljavanje individualnih interesa učenika. U nekim osnovnim i srednjim školama, pa i na sveučilištu, pruža se mogućnost učenicima i studentima da jedan dio nastavnoga programa biraju prema osobnim interesima i željama. Na taj se način učenicima i studentima pruža prilika da kreiraju vlastiti program obrazovanja i odgoja. Opseg programa koji učenici i studenti mogu slobodno birati kreće se od pet do pedeset postotaka.

izlet — obično poludnevni ili jednodnevni odlazak izvan učionice radi ostvarivanja nastavnih ciljeva koje nije moguće postići uz učioničku nastavu ili u krugu škole. U or-

ganizaciji izleta obično razlikujemo etape *pripreme*, *realizacije* i *evaluacije*. Izlet je obično aktivnost koja je smišljeno ukomponirna u cjelinu nastavnoga procesa. Priprema izleta obično podrazumijeva psihološke, metodičke i tehničke aspekte, a ciljevi se odnose na znanstveno, umjetničko te rekreativno i radno-tehničko područje. → *ekskurzija*

izobrazba — postupak usvajanja znanja posebnim načinom za određenu svrhu, npr. neki specijalni tečaj za određene poslove u tvornici.

izobraženost — osobina osobe koja je izobražena.

izvedbeni nastavni plan i program — dokument koji izrađuju (i ostvaruju) škole na temelju → *okvirnoga nastavnog plana i programa*. Taj program predstavlja zapravo konkretizaciju okvirnoga programa uz uvažavanje materijalnih i kadrovskih mogućnosti škole, zatim uz uvažavanje želja učenika, roditelja i nastavnika te uz uvažavanje specifičnosti sredine u kojoj škola djeluje (npr. regionalne ili etničke kulture). Uobičajeno je da se u izvedbenome programu optimalno uvažavaju i prethodna znanja i sposobnosti učenika.

izvedbeni program odgoja i obrazovanja — dokument koji izrađuju nastavnici i odgojitelji neke prosvjetne ustanove na temelju okvirnoga programa odgoja i obrazovanja. Ti se programi izrađuju u školama, internatima (internatska pedagogija) kao i u drugim odgojno-obrazovnim ustanovama, uz optimalno uvažavanje materijalnih i kadrovskih mogućnosti te uz uvažavanje karakteristika subjekata (odgajanika, učenika) za koje je taj program predviđen.

izvori znanja — sve što može subjektima koji uče poslužiti za stjecanje znanja. Vrijednosti pojedinih izvora znanja pokušao je u obliku stošca iskustva prikazati Edgar Dale. Najkvalitetnije spoznaje stječu se neposrednim iskustvima u izvornoj stvarnosti. Međutim mnogo je razloga zbog kojih se učenje u prirodnoj ili izvornoj stvarnosti ne može organizirati. Jedanput je to udaljenost predmeta proučavanja, drugi put događanje nekih pojava izvan vremena predviđenoga za obuku. Tu su, zatim, opasnosti vezane uz neke prirodne pojave ili nemogućnosti da se velik broj učenika dovede u prirodu na mjesto događanja. Zato pribjegavamo raznovrsnim didaktičkim rješenjima kako bismo za učenike osigurali odgovarajuće izvore znanja. Ponekad ćemo dijelove izvorne stvarnosti donijeti i u učionicu. Često ćemo rabiti didaktički oblikovane auditivne, vizualne ili audiovizualne izvore znanja. Katkad će biti opravdano demonstrirati neke statične predmete, trodimenzionalne modele ili eksperimente. Sve će to poslužiti kao odgovarajući izvor znanja na raznim razinama školovanja.

J

javno predavanje — u andragogiji oblik neformalnog obrazovanja odraslih, a u didaktičko-metodičkom smislu aktivnost budućih nastavnika u vježbaonici koja se organizira radi uvježbavanja organizacije nastavnih aktivnosti. Budući da je riječ o naglašeno → *frontalnoj nastavi,* javno predavanje u osposobljavanju budućih nastavnika ne treba zauzimati dominirajuće mjesto jer se neopravdano zanemaruje uvježbavanje organiziranja drugih pedagoških situacija (npr. → *grupni rad*, *integrirani dan*, → *individualizirana nastava* i sl.).

jednosmjerna komunikacija — vrsta komunikacije u kojoj subjekti koji odašilju neke informacije nisu u mogućnosti dobiti povratnu informaciju o tome kako je primatelj primio poruku, razumije li poruku u cjelini ili očekuje još neke dodatne informacije. Tipičan je primjer takve komunikacije svakodnevno emitiranje većine televizijskih i radio emisija. Katkad i za → *usmeno izlaganje* nastavnika u nastavi kažemo da je to oblik jednosmjerne komunikacije iako on u obliku neverbalnih poruka slušatelja može zaključiti jesu li ga u cjelini razumjeli.

Jena-plan — pedagoški sustav koji je utemeljio Peter Petersen (1884. – 1952.) u njemačkome gradiću Jeni. Petersen se zalaže za to da škola postane *škola obitelji* (*Familienschule*). To znači da škola ima zadaću nastaviti obiteljski odgoj pružajući ugodu obiteljske atmosfere. To traži da se kruti razredno-predmetno-satni sustav (→ *razredno-predmetni sustav nastave*) i učionica za → *frontalnu nastavu* zamijene odgovarajućim organizacijskim rješenjima i uređenjem prostora za učenje, rad i život. Da bi to postigli, Petersenove pristaše formiraju odjelske zajednice od učenika triju godišta. U prvoj su skupini obično djeca prvoga, drugoga i trećega razreda, u drugoj djeca četvrtoga, petoga i šestoga razreda, a kasnije se obično formiraju razredni odjeli od djece dvaju godišta. U svojoj teoriji nastave Petersen ističe ulogu igre i rada, a osobita se pozornost posvećuje i razgovoru u krugu. Danas ima pristaša Jena-plan modela u Nizozemskoj i Njemačkoj gdje djeluje više škola koje dosljedno prate učenje P. Petersena.

K

Kerschensteinerov aksiom — *Obrazovanje pojedinca moguće je samo na onim kulturnim dobrima čija duhovna struktura potpuno ili djelomično odgovara strukturi postojećega razvojnog stupnja individualnog oblika života*. Taj Kerschensteinerov aksiom zapravo upućuje na nužnost uvažavanja → *principa primjerenosti* i → *principa individualizacije*. Da bi obrazovanje bilo moguće, treba postojati odgovarajući stupanj slaganja između strukture nekoga kulturnog dobra i duhovne strukture osobe koja uči.

kolegij — (1) nastavni predmet na sveučilištu, (2) zbor nastavnika jedne škole, (3) skup rukovoditelja neke ustanove ili (4) sastanak stručnjaka jedne ustanove.

kolokvij (lat. *colloquium* – razgovor, dogovor) — vrsta → *ispita* ili predispita u visokoškolskim ustanovama, razgovor nastavnika sa studentom radi provjere njihova znanja.

kompetencije (lat. *competentia*; *competere* – postizati; biti sposoban) — priznata stručnost, sposobnost kojom netko raspolaže; ovlaštenost, mjerodavnost; učenjem stečena znanja i sposobnosti za djelovanje u određenom području, sposobnost važna za neko područje te posjedovanje licencije za obavljanje određenih poslova. Izrazom *kompetencija* označujemo i stvarnu osposobljenost za obavljanje složenih poslova. Za to je potrebno dobiti licenciju od određenih ustanova, a ona se stječe nakon jednog ili više ispita pred mjerodavnim povjerenstvom ili dugogodišnjom praksom (npr. nastavničke kompetencije, kompetencije za upravljanje automobilom, kompetencije za upravljanje plovilom na moru, za upravljanje zrakoplovom, kompetencije za organiziranje zaštite ljudi ili imovine).

kompleksna nastava — nastavni sustav koji je utemeljen u bivšem Sovjetskom Savezu nakon 1923. godine. Protagonisti toga sustava bili su Nadežda Konstantinovna Krupska (supruga V. I. Lenjina)., Anatolij Vasiljevič Lunačarski, Pavel Petrovič Blonski i drugi, a osnovne su mu krakakteristike ukidanje → *predmetne nastave* i 45-minutnog nastavnog sata. Umjesto predmeta iz životnih i proizvodnih područja, birani su određeni kompleksi koji su obrađivani s gledišta prirode, rada i društvenih odnosa. Taj je sustav napušten 1932. godine.

kompleksni sustav → *kompleksna nastava*

koncentracija nastave — didaktičko-metodički koncept prema kojemu treba nastojati da se sadržaji učenja koncentriraju u neke logičke cjeline. Tim se rješenjem nastoje ublažiti ili prevladati slabosti predmetnoga sustava nastave (→ *predmetna nastava*). Jedno od takvih rješenja je i → *skupna nastava,* a u povijesti didaktike i nastave spominje se više varijanata → *koncentracije nastave* (npr. → *idejna koncentracija*, → *personalna koncentracija*, → *metodička koncentracija*, → *subjektivna koncentracija*, → *objektivna koncentracija*, → *hegemonijska koncentracija*, → *tehnička koncentracija*).

koncentrični raspored sadržaja — U nastavnome programu za školske potrebe sadržaji učenja često su raspoređeni u obliku koncentričnih krugova. Jedan se opseg sadržaja upoznaje u nekome razredu (školskoj godini), a u idućoj se godini isti sadržaj proširuje u obliku novoga koncentričnog kruga. U našim su školama prema tom rješenju raspoređeni sadržaji prirodnih i društvenih znanosti i matematike. Pritom se uvažavaju didaktička pravila *od bližega k daljemu*, *od poznatoga k nepoznatomu* te *od jednostavnoga k složenomu*.

konfuzna koncentracija — didaktički neprihvatljivo rješenje u području → *koncentracije nastave* koje se svodi na formalističko, mehaničko i nelogično povezivanje nastavnih sadržaja, što dovodi do nesustavnosti i konfuznosti u svijesti učenika.

konzultacija (lat. *consultatio* – vijećanje, savjetovanje, traženje savjeta, upit) — važan način komuniciranja u raznim oblicima nastave za odrasle sa svrhom da se polaznicima omogući lakše pripremanje za polaganje ispita. Nastavnici u školama za odrasle organiziraju individualne i skupne konzultacije, a s obzirom na vrijeme organiziranja konzultacije mogu biti uvodne, nastavne i predisipitne. S obzirom na medij koji omogućuje konzultiranje konzultacije mogu biti dopisne i telefonske te neposredne (*face-to-face*). Na konzultacijama nastavnik daje upute o samostalnome učenju, demonstrira predmete i eksperimente, egzemplarno poučava u vezi s dijelovima programa koje je teško samostalno naučiti, organizira vježbanje nekih radnja i uopće nastoji pružiti instruktivnu pomoć polaznicima radi lakšega samostalnog učenja i pripremanja za ispite.

kooperacija → *suradnja*

korelacija u nastavi — svako funkcionalno povezivanje sadržaja različitih nastavnih predmeta, odnosno predmetnih cjelina radi uspostavljanja stvarnih veza i omogućavanja subjektima koji uče da steknu što cjelovitiju sliku o svijetu koji ih okružuje.

kriteriji za izbor nastavnih medija — čimbenici koji utječu na izbor medija za neku nastavnu epizodu. Izbor nastavnih medija ovisi o ciljevima nastavne epizode, prirodi

sadržaja koji se uče, psihofizičkim karakteristikama učenika, prethodnim iskustvima učenika, nastavnikovim sposobnostima, ekonomskim mogućnostima te svojstvima pojedinih medija. Nastavnik treba temeljito poznavati zakonitosti procesa učenja te svojstva pojedinih medija da bi za određenu nastavnu epizodu mogao izabrati odgovarajuće medije.

kružok — manja skupina učenika koja se okuplja samostalno ili pod vodstvom nastavnika radi lakšega svladavanja nastavnih obveza. Kružok može voditi nastavnik ili neki od učenika (polaznika).

kurikul → *kurikulum*

kurikulum (lat. *curriculum* – život, natjecanje, tok, tijek) — pojam koji izaziva rasprave kada je u pitanju njegovo definiranje, a u Hrvatskoj postoje i terminološke nesuglasice (*kurikulum*, *kurikul*, *uputnik*...). Mnoge europske zemlje nemaju riječ koja točno odgovara onomu što Anglosaksonci nazivaju *curiculum*. U anglosaksonskome jezičnom području ne rabi se izraz *didaktika,* već je to područje znanosti o odgoju sadržajno pokriveno pojmovima *curriculum*, *educational technology* i *educational psychology*; pojam *curriculum* pokriva ukupno planirano učenje koje se provodi u školi, što znači da sadržajno obuhvaća ciljeve, sadržaje, metode, medije, strategije i pitanja evaluacije. U novije se vrijeme taj izraz češće nalazi i u njemačkoj didaktičkoj literaturi gdje također obuhvaća ciljeve, sadržaje, situacije, strategije i evaluaciju. Kako je teorija kurikuluma veoma razvijena, govori se o više vrsta kurikuluma: → *otvoreni* i → *zatvoreni kurikulum*, → *skriveni kurikulum*, zatim → *kurikulum usmjeren na dijete*, → *kurikulum usmjeren na nastavne predmete*, → *spiralni kurikulum* te brojni drugi. Spomenimo i pokušaj u Njemačkoj da se pojam didaktika definira kao *teorija kurikula* (Christine Möller).

kurikulum usmjeren na dijete (engl. *child-centred curriculum*) — kurikulum koji je definiran uz optimalno uvažavanje djeteta, u kojem se dijete postavlja u prvi plan.

kurikulum usmjeren na nastavne predmete (engl. *subject-centred curriculum*) — vrsta kurikuluma u kojemu su osnovni sadržaji učenja strukturirani u nastavne predmete, a i svi ostali elementi kurikuluma su onda definirani polazeći od nastavnih predmeta.

kursna nastava → tečajna nastava

L

laboratorijsko-brigadni sustav — sustav koji su utemeljili ruski pedagozi nakon Oktobarske revolucije. Umjesto u razredne skupine učenici su okupljeni u radne brigade koje rade u laboratorijima, a ne u klasičnim učionicama. Smatra se da su ruski pedagozi na ovu ideju došli po uzoru na američki → *Dalton-plan*, međutim dok u Dalton-planu dominira individualni rad učenika, ovdje je dominirao kolektivni rad djece okupljene u brigade. Budući da nastavnici nisu bili dovoljno pripremljeni za novi sustav rada niti su imali odgovarajuću opremu, dogodilo se da su učenici više učili iz knjiga negoli u laboratoriju te da su većinu zadataka rješavali brigadiri, a ne svi učenici individualno. Taj je pedagoški sustav ukinut jednom državnom odlukom 1932. godine iako je već od 1927. godine bilo registriranih odstupanja od toga koncepta.

Landerziehungsheim — odgojni domovi u prirodi, ladanjske škole, odnosno internatske škole u prirodi. *Zakladu njemačkih ladanjskih odgojnih domova* (*Stiftung Deutsche Landerziehungsheime Hermann Lietz-Schule*) utemeljio je 1898. godine Herman Lietz (1868. – 1919.). Na ovu je ideju Lietz došao nakon boravka u Engleskoj potkraj 19. stoljeća gdje je vidio slične škole. Želja je osnivača toga pedagoškog projekta bila da se osigura djeci odgoj na svježemu i čistome zraku i u neposrednome dodiru s prirodom. Danas djeluje petnaestak takvih internatskih škola u Njemačkoj. U te se internatske škole uključuju djeca od pete do trinaeste godine školovanja, a broj učenika u njima kreće se između stotinu i sto i pedeset.

linearni program — vrsta programiranoga nastavnog materijala koji se rabi u → *programiranoj nastavi*. Članci, odnosno mali koraci za učenje, nižu se u linijskom slijedu (→ *linijski program*) tako da svi korisnici toga materijala istim putom dolaze do cilja. Nedostatak je takva materijala u tome što pruža malo mogućnosti za uvažavanje individualnih stilova učenja pojedinih učenika.

linijski program — vrsta školskoga (nastavnoga) programa u kojemu su osnovni sadržaji učenja naznačeni u obliku nekih tema koje se obrađuju u određenome linijskom slijedu. Pojedine teme slijede neku logiku (npr. kronološki slijed ili logiku prirodnih zakonitosti), katkad bez obvezatnog ponavljanja sadržaja prethodnih tema (→ *koncentrični raspored sadržaja*). Takav se raspored rjeđe nalazi u početnim godinama školovanja, a na višim stupnjevima možemo naći primjere u programima političkoga obrazovanja, zemljopisa i sl. Nizanje tema programa katkad prati uzlaznu, progresivnu liniju, pa se govori i o progresivnom linijskom rasporedu sadržaja.

M

m-učenje (engl. *m-learning*) — mobilno učenje. Digitalni mediji (mobilni telefoni, elektronička pošta, internet) omogućuju učenje bilo kada, bilo gdje i bilo čega. Dakle čovjek ili učenik nije više ograničen u učenju prostorno niti vremenski. Taj je oblik učenja inačica → *e-učenja* i → *učenja na daljinu*.

Mannheimski sustav — didaktički koncept koji je utemeljio Joseph Anton Sickinger u njemačkome gradu Mannheimu 1900. godine. Prema tome konceptu u obvezatnim → *državnim školama* djeca su grupirana u odjele prema sposobnostima. Tako su postojali odjeli za normalnu djecu, zatim odjeli za normalnu djecu koja iz raznih razloga zaostaju te odjeli za darovitu djecu. Koncept je službeno napušten dolaskom nacista na vlast. Grupiranjem učenika u približno homogene grupe želio je Sickinger omogućiti učitelju da osigura optimalno napredovanje svakoga djeteta.

matična učionica — naziv za učionicu u kojoj jedan razredni odjel svakodnevno ima glavninu nastave. U sustavu specijaliziranih učionica učenici jednoga razrednog odjela za svaki se nastavni sat preseljavaju u drugu specijaliziranu učionicu, ali ipak svakomu odjelu pripada jedna, tzv. matična učionica u kojoj ostaju više nastavnih sati i u kojoj se čuvaju neke zajedničke stvari razrednoga odjela.

medij — sredstvo prenošenja informacija, odnosno sredstvo komuniciranja. Nastavni medij je nositelj, odnosno posrednik informacija *u pedagoškoj/odgojno-obrazovnoj/nastavnoj* komunikaciji. Medij je knjiga, film, CD, DVD, čovjek i sve drugo što može pomoći posredovanju informacije, odnosno komunikacije.

medijateka — zbirka medija, mjesto gdje se sakupljaju, obrađuju i čuvaju mediji. U školi je to obično multimedijski centar ili *bibliotečno-informacijski centar* škole. Osim knjiga u medijateci se čuvaju fonozapisi, dijapozitivi, kompjutorski software, mikrofilmovi, videokasete i drugi mediji na kojima se čuvaju razne informacije.

mentor — nastavnik koji pruža individualnu instruktivnu pomoć polazniku, odnosno učeniku (prema imenu legendarnoga mentora, odgojitelja i učitelja Odisejeva sina Telemaha). Mentor prilagođuje tempo rada svakomu polazniku pripremajući mu primjerene zadatke. Svaka epizoda mentorskoga rada započinje na mjestu gdje je prethodna završila. Taj način komuniciranja može se primjenjivati u početnim razredima obvezatnoga školovanja uz pomaganje djeci s poteškoćama u razvoju i darovitim učenicima da svladaju ciljeve programa, a kasnije svakomu učeniku ili studentu koji samostalno radi na nekome projektu ili zadatku.

mentorska nastava — sustav nastave u kojemu dominira mentorski stil rada, odnosno mentorska komunikacija. Mentor pruža individualnu instruktivnu pomoć u obliku niza međusobno povezanih nastavnih epizoda. Svaka epizoda nastavlja se na mjestu gdje je prethodna završila. U takvoj se nastavi nastavnik/mentor priprema uvijek za pružanje instruktivne pomoći jednomu konkretnom subjektu.

metakognitivno znanje — strategijsko znanje, znanje o kognitivnim ciljevima, uključujući i odgovarajuće kontekstualno i uvjetovano znanje te znanje o sebi (Robert M. Gagné). To je najviša i najvrjednija razina znanja koja se očekuje na kraju školovanja ili na kraju nekoga programa za usavršavanje. Podrazumijeva poznavanje strategija za rješavanje složenih problema te tehnika kreativnoga ponašanja i kritičkoga mišljenja.

metoda demonstracije (lat. *demonstratio* – pokazivanje, dokazivanje, dokaz) — način rada nastavnika i učenika u kojemu se pokazuju aktivnosti, predmeti, eksperimenti ili nastavni mediji kako bi se učenicima olakšalo stjecanje odgovarajućih *predodžaba*, zatim → *znanja*, vještina i → *sposobnosti*. Pritom je važno da se izvođenje eksperimenata, zatim izvođenje aktivnosti te pokazivanje predmeta odnosi jednako i na učenika i na nastavnika.

metoda usmenog izlaganja → *usmeno izlaganje*

metodička koncentracija — pokušaj članova razrednoga vijeća, odnosno predmetnih nastavnika koji izvode nastavu u istome odjelu, da se međusobno dogovaraju oko usklađivanja izvedbenih programa radi ostvarivanja pozitivnih oblika koncentracije (→ *koncentracija nastave*) i korelacije nastavnih sadržaja (→ *koralacija u nastavi*).

metodika (grč. *methodos* – metoda, načini svrsishodnoga provođenja nekoga posla) — interdisciplinarna znanstvena disciplina koja se bavi načinima svrsishodnoga provođenja odgoja i obrazovanja. Tako se u pedagogiji govori o metodici odgoja i metodici obrazovanja te o metodici nastave. Kada se govori o metodici pojedinih nastavnih predmeta,

tada je riječ o interdisciplinarnoj znanstvenoj disciplini koja nastoji istražiti što se uči, kako se uči i poučava, prostore u kojima se određeni sadržaji uče i uz pomoć kojih nastavnih sredstava. Interdisciplinarnost svake metodike nekoga nastavnog predmeta oslanja se, prije svega, na spoznaje antropologije, pedagogije, didaktike, psihologije i matične znanosti (npr. na matematiku, fiziku, kemiju, biologiju, kineziologiju...) koja je didaktičkom preradom i oblikovanjem pretvorena u nastavni predmet. Metodika nekoga nastavnog predmeta proučava specifične ciljeve → *nastave*, → *nastavne metode*, → *nastavne strategije* → *medije*, te uopće pripremu, realizaciju i → *evaluaciju* odgojno-obrazovnoga procesa koji se odnosi na konkretan nastavni predmet, odnosno nastavno područje.

mikroartikulacija — unutarnja organizacija nastavnoga procesa, obično → *artikulacija nastavnoga sata* ili neke druge kraće nastavne epizode.

mikronastava — oblik nastave u kojoj se uvježbavaju neki složeni oblici ponašanja, odnosno određene radnje. To je obično simulacija nekih realnih situacija (npr. školske razredne situacije), u kojima određene osobe (učenici, studenti, polaznici) uvježbavaju radnju u trajanju od pet do najviše dvadeset minuta pred nekoliko subjekata (obično između četiri i deset). Često se izvođenje radnja snima videokamerom te se subjektima koji vježbaju videom prikazuju povratne informacije kako bi mogli izvršiti odgovarajuće korekcije. U ovoj formi rada budući nastavnici mogu uvježbavati pojedine nastavne sekvencije (pričanje priče, najavu cilja sata, postavljanje pitanja učenicima), a i svi drugi stručnjaci koji se pripremaju za rad s ljudima mogu uvježbavati neke postupke.

minimalni nastavni program — opseg sadržaja, odnosno znanja i sposobnosti, koje učenici neke škole moraju usvojiti u odnosu na → *okvirni nastavni plan i program*. Obično se ta razina programa određuje kao donja granica prolaznosti (uspješnosti) u nekoj školi (programu), napose za učenike kod kojih su uočene određene poteškoće u razvoju.

mjerenje — proces nalaženja (dobivanja) numeričkih pokazatelja o stupnju individualne usvojenosti, odnosno ovladanosti određenim vještinama, sposobnostima ili usvojenosti informacija. Mjerenjem se traži odgovor na pitanje *Koliko?,* a rabi se za evaluaciju postignuća u odgoju i obrazovanju, odnosno u nastavi.

model — obrazac, uzorak, primjer, oblik koji se uzima za primjer ili ga se oponaša. S obzirom na prirodu i svrhu modela govori se o više vrsta modela: strukturni, funkcionalni, materijalni, idealni itd. U pedagogiji i didaktici govori se o nastavnim modelima, o modelima škole, o modelima učenja i poučavanja itd.

modeli u nastavi — trodimenzionalna vizualna umjetna nastavna sredstva koja omogućuju da učenici lakše stječu predodžbe o predmetima i pojavama. Prednost je modela u tome što mogu prikazati i unutrašnju strukturu i funkcije nekoga organa ili stroja (tzv. funkcionalni modeli). Katkad se izrađuju i makromodeli koji prikazuju uvećano neki organ ili dio stroja.

monitor (lat. *monitor* – savjetnik, opominjač) — učitelj ili stariji učenik koji pomaže u učenju nekoj manjoj skupini učenika (npr. do desetak) u tzv. Bell-Lancasterovu sustavu**.**

Montessori pedagogija — pedagoška koncepcija koju je utemeljila talijanska liječnica Maria Montessori (1870. – 1952.). Svoju koncepciju odgoja ona osniva na spoznajama o razvojnim fazama dječje osjetljivosti. Zadovoljavanje tih razvojnih faza polazi od dvije pretpostavke. Prvo, djeca imaju prirođene snage za samorazvoj i, drugo, te se prirođene snage aktiviraju ako su djeca okružena povoljnom sredinom. Njezina se odgojna metoda osniva dakle na samoodgoju i samoučenju. Zadaća je nastavnika da osiguraju odgovarajuću sredinu i materijale koji će poticati samoaktivnost djece. Dijete je otac čovjeka jer u sebi sadrži sve potencijale da se razvije. Odrasle će ono pitati o tome kako će samo što učiniti. Čitava njezina filozofija odgoja sadržana je u izreci *Pomozi mi da to uradim sam*.

Montessori pokret — pedagoško učenje Marije Montessori (1870. – 1952.) ima danas u Europi i Americi mnogo pristaša koji se udružuju u državne (nacionalne) udruge Montessori učitelja i odgojitelja. Organizirana je i međunarodna suradnja pa se govori o jednome originalnom pedagoškom pokretu. Godine 1929. osnovala je Maria Montessori međunarodno udruženje *Association Montessori Internationale* koje djeluje i danas.

Montessori sustav — pedagoško učenje koje je početkom dvadesetoga stoljeća utemeljila Maria Montessori (1870. – 1952.). Taj sustav polazi od ideje slobode, odnosno slobodnoga odgoja. U tako shvaćenom odgojnom procesu slobodni su i dijete i učitelj. Dijete slobodno bira redoslijed i trajanje određenih aktivnosti, a učitelj je oslobođen obveze da *realizira propisani program*. Dalje, u osnovi je toga sustava pedocentrizam. Taj se sustav primjenjuje u brojnim vrtićima i školama u Europi i Americi.

Montessori škola — školski model koji dosljedno slijedi pedagoško učenje Marije Montessori (1870. – 1952.). Danas u svijetu djeluju stotine škola u kojima je nastava organizirana prema didaktičkim i metodičkim učenjima ove poznate pedagoginje i talijanske liječnice (Italija, Njemačka, Švicarska, Nizozemska itd.). U ovim su školama osigurana posebna didaktička sredstva za zadovoljavanje razvojnih potreba učenika, a u njima rade i posebno školovani nastavnici. Montessori škole rade prema globalnim programima → *državnih škola* ali je → *metodika* bitno različita. Dopodnevni rad u ovim je školama podijeljen u dva veća bloka: *slobodni rad* i *zajednička razredna nastava*. U bloku za slobodni rad odvija se i individualni rad ili rad u parovima s različitim didaktičkim materijalima, a zajedničku razrednu nastavu vodi i organizira nastavnik. Učionica je posebno uređena prostorija za rad i učenje. Stolovi i stolice slobodno su raspoređeni za individualni ili → *grupni rad*. Uza zid su složeni otvoreni ormari puni materijala za samostalni rad djece. Slova izrezana od brusnoga papira, radne vježbenice za učenje pravopisa i čitanja, kutija sa zadatcima za individualno vježbanje pravopisa i računa, kutija s radnim nalozima, igre i okviri za vježbanje četiriju računskih operacija itd. Materijali se nalaze svuda u učionici gdje ima slobodnoga mjesta.

Montessori vrtić — predškolska ustanova koja dosljedno slijedi pedagoško učenje Marije Montessori (1870. – 1952.). U Montessori vrtiću, kao i u školi, nalazi se posebno uređen prostor i oprema za samostalne aktivnosti djece. Odgojitelj treba osigurati odgovarajući prostor i materijal koji će zadovoljiti razvojne potrebe i interese djece. Prvi Montessori vrtić otvoren je 1907. godine za djecu između dvije i šest godina. Danas u Europi i Americi djeluje na stotine dječjih vrtića koje rade prema pedagoškoj koncepciji Marije Montessori.

multimedijalnost — svojstvo međusobnoga dopunjavanja i obogaćivanja dvaju ili više medija u nastavnome procesu, odnosno u procesu pomaganja učenja. Tako se međusobno mogu dopunjavati grafoprojekcije, digitalne prezentacije s računala, zapisi na školskoj ploči i nastavnikovo usmeno izlaganje, ili multimedij s DVD-a, tekstualni udžbenici i usmena instrukcija nastavnika.

multimedijalnost u nastavi — izraz koji označuje međusobno dopunjavanje i obogaćivanje u djelovanju dvaju ili više medija, npr. tekstualnoga i audiovizualnoga. Nastavnikovo izlaganje, dopunjeno grafoprojekcijom i tekstom, može biti ilustracija za multimedijalnost.

multimedijska nastava na daljinu (njem. *Fernstudium im Medienverbund*) — sustav nastave na daljinu u kojemu se osnovni sadržaji učenja posreduju do polaznika (korisnika) uz pomoć više medija koji se međusobno dopunjuju u djelovanju (npr. → *dopisna nastava* dopunjena radio i televizijskim emisijama, ili dopisni materijali dopunjeni videokasetama i telefonskom komunikacijom).

multimedijski izvori znanja — didaktički osmišljeno integrirani mediji uz određene teme, programe ili dijelove programa. Kako bi se nastavnici rasteretili obveze da sami pripremaju pojedine medije za nastavu, neki proizvođači školske opreme odlučuju se ponekad proizvoditi pakete nastavne opreme u kojima je predviđeno više medija za neke dijelove programa. Ti multimedijski izvori znanja ili multimedijski paketi trebali bi nastavniku olakšati poučavanje, a učenicima samostalno učenje. Naravno ti paketi imaju didaktičko opravdanje ako su odabrani mediji u skladu s → *kriterijima za izbor nastavnih medija*, odnosno ako su optimalno uvažene prednosti pojedinih medija i spoznaje o mogućnosti njihova međusobnoga dopunjavanja.

N

nastava — organizirani proces učenja i poučavanja u školi, odnosno organizirani zajednički rad nastavnika (učitelja) i učenika. Nastavu organiziraju nastavnici radi pomaganja učenikova razvoja, odnosno stjecanja znanja, vještina i sposobnosti te usvajanja nekog sustava vrijednosti. Sve se više ističe i potreba da učenici sudjeluju zajedno s nastavnikom u pripremanju, izvođenju i vrjednovanju svih nastavnih aktivnosti. Uz obrazovanje i nastava je predmetom sustavnoga proučavanja didaktike koja svoje spoznaje oblikuje i predstavlja u obliku → *didaktičkih teorija* i → *didaktičkih principa*. Većina poznatih didaktičara oblikuje vlastite teorije nastave, odnosno vlastita objašnjenja nastave kao organiziranoga oblika pedagoškoga djelovanja. Najzaslužniji za današnji način organizacije nastave u školi je svakako češki pedagog Jan Amos Komenský (1592. – 1670.). On je prvi zagovarao organizaciju nastave po školskim godinama, razredima i nastavnim predmetima te podjelu sadržaja učenja na teme i nastavne jedinice. Njega smatraju ocem → *razredno-predmetnog sustava nastave* koji je u osnovi i današnje škole, dakle sustava koji traje oko tristo i pedeset godina. Bilo je više pokušaja da se reformira ovakav način organizacije nastave, napose od strane predstavnika → *pokreta reformne pedagogije* krajem devetnaestoga i početkom dvadesetoga stoljeća. Također i danas među predstavnicima tzv. → *slobodnih škola* ima pokušaja da se nastavne aktivnosti organiziraju bez nastavnih predmeta i krutoga rasporeda nastavnih

sati. Međutim za masovno državno školstvo vjerojatno će još dugo sustav koji je utemeljio Komenský ostati dominantan jer ima, prije svega, svoje ekonomsko opravdanje: velik broj učenika koji se trebaju školovati i učiti u isto vrijeme sa što manje troškova. Glavni su faktori nastave *nastavnik* (učitelj), *učenik* i *nastavni sadržaji* (program), u didaktici poznati kao → *didaktički trokut*. Glavni su subjekti u nastavi učenici i nastavnici. U povijesti didaktike i školstva mogu se pratiti različite uloge ovih subjekata kao i njihovih međusobnih odnosa. Dominantni oblik nastave s obzirom na te uloge i odnose jest → *frontalna nastava*, odnosno predavačka nastava. U slučaju gdje jedan nastavnik poučava jednoga učenika govori se o → *individualnoj nastavi*, a ako se učenici i nastavnici ne susreću svakodnevno radi zajedničkih aktivnosti, nego učenici većinu sadržaja uče samostalno kod kuće, govori se o → *nastavi na daljinu*. Ukoliko je nastava organizirana uz uporabu više medija, govorimo o *multimedijskoj nastavi*.

nastava na daljinu — globalni sustav poučavanja u kojemu prevladavaju telekomunikacija i → *apersonalna komunikacija*. Subjekti koji poučavaju i subjekti koji uče nisu u istoj prostoriji, a često niti u istom mjestu. Komuniciraju međusobno pomoću medija koji omogućuju telekomunikaciju (pisma, telefon, telefaks, radio, televizija, računala). Aktivnosti nastavnikova poučavanja i učenikova učenja ne odvijaju se uz neposrednu komunikaciju kao u → *direktnoj/neposrednoj nastavi*, već funkciju poučavanja obavljaju uglavnom apersonalni mediji, što podrazumijeva visok stupanj oblikovanosti izvora znanja i visoku razinu osposobljenosti za samostalno učenje. Prema medijima koji su dominantni za realiziranje odgojne komunikacije u nastavi na daljinu, govori se o dopisnoj školi, radioškoli, televizijskoj školi, i → *multimedijskoj nastavi na daljinu.*

nastava po epohama — didaktičko rješenje kojim se nastoji prevladati slabosti → *predmetno-satnoga sustava*. Smatra se naime da učenici ne mogu koncentrirano svakodnevno sudjelovati u nekoliko nastavnih aktivnosti koje se odnose na različita područja znanosti i umjetnosti. Umjesto svakodnevnih nastavnih jedinica iz različitih nastavnih i znanstvenih područja, zagovornici nastave po epohama nude kontinuirano bavljenje jednom aktivnošću, svaki dan po dva nastavna sata, u trajanju od četiri do šest tjedana. U → *waldorfskoj školi* npr. svaki dan prva su dva sata posvećena tzv. glavnoj nastavi koja se organizira kao nastava po epohama. Neku nastavnu temu (npr. *građenje kuće* ili *od žitarice do kruha*) učenici sa svojim nastavnikom proučavaju s teoretskoga i praktičnoga gledišta, u učionici, radionici ili u prirodi. Poslije podne obično su organizirane praktične aktivnosti (→ *ručni rad*) također po epohama (npr. nekoliko tjedana radi se neki predmet iz drveta). Ovo didaktičko rješenje primjenjuje se ponekad i u stručnim školama kada se želi učenicima pružiti prilika da se kontinuirano bave nekim sadržajem, odnosno aktivnošću, kako bi učenje, odnosno vježbanje, bilo efikasnije.

nastava po predmetima → *predmetna nastava*

nastava usmjerena na nastavnika — globalni koncepti nastave u kojima je važno što i kako radi nastavnik, a učenici pasivno sjede, slušaju i gledaju. Takva je u pravilu svaka → *frontalna* i →*predavačka nastava* uz koju je važna *realizacija programa,* a ne (samo) realizacija pojedinca.

nastava usmjerena na učenika (njem. *Schulerorientierter Unterricht*) — oblik organizacije nastavnih situacija i aktivnosti kojima se nastoji osigurati da učenik postane aktivni subjekt svih nastavnih aktivnosti. To je moguće lakše postići u → *projektnoj nastavi*, uz

→ *učenje rješavanjem problema* te uz razne oblike → *iskustvenoga učenja*, negoli uz → *frontalnu* i → *predavačku nastavu*. U nastavi usmjerenoj na učenika učenici će više istraživati, stjecati različita iskustva, rješavati probleme, modelirati, oblikovati i sl., a manje sjediti, slušati i gledati, što se događa uz frontalnu predavačku nastavu.

nastavna pomagala — tehnički ili mehanički uređaji koji se u nastavi koriste za stavljanje u funkciju nekih nastavnih sredstava, za pomaganje pri korištenju nastavnih sredstava, npr. razni projektori, ploče za pisanje i crtanje, stalci za pridržavanje zemljopisnih mapa ili papira za pisanje i crtanje.

nastavna sredstva — izvori znanja, odnosno razni predmeti, slike, modeli, zbirke, računalni programi, prirodnine i slični zorni materijali koji služe u nastavi kao → *izvori znanja*, odnosno za ilustraciju sadržaja učenja (ilustraciju i konkretizaciju pojmova, teorija, formula i sl.).

nastavna tehnika — (1) nastavna sredstva, nastavne metode i postupci te umijeće nastavnika u odgojno-obrazovnome procesu; prema tomu određenju sadržaj pojma blizak je pojmu *nastavna tehnologija*; (2) samo tehnički mediji koji se rabe u nastavnome procesu. Prednost bi u stručnoj literaturi trebalo dati drugomu značenju radi izbjegavanja kolizija s upotrebom pojma → *nastavna tehnologija*.

nastavna tehnologija — sredstva (tehnika, *hardware*) i postupci koji se temelje na rezultatima do kojih je došla suvremena znanost, a primjenjuju se u nastavi radi povećanja njezine efikasnosti, odnosno radi lakšega, bržega, racionalnijega, ekonomičnijega, produktivnijega i objektivnijega učenja i poučavanja. Nastavna tehnologija (engl. *instructional technology*) složen je sustav koji uključuje ljude, postupke, ideje, sredstva i organizaciju za analizirani problem i zamišljene, implementirane, evaluirane i upravljane solucije toga problema, u situaciji u kojoj je učenje svrhovito i kontrolirano. U svome izvornome značenju obrazovna tehnologija (engl. *educational technology*) označivala je medije koji su nastali u informatičkoj revoluciji u obrazovne svrhe (audiovizualni mediji, kompjutori i razni drugi primjeri hardwarea i softwarea). U novijem i širem značenju taj izraz označuje sustavsku metodu planiranja, korištenja i vrjednovanja cjelokupnog procesa poučavanja i učenja uz uvažavanje svih tehničkih i ljudskih resursa te interakcije među njima, uz uvažavanje sustavske analize kao teorijskog polazišta. Slično taj pojam shvaćaju i njemački autori. Obrazovna tehnologija (*Bildungstechnologie*), prema njihovu shvaćanju, bavi se sadržajem i metodama obrazovanja i permanentnog usavršavanja, ako su posredovani i tehničkim medijima. Pritom obrazovnu tehnologiju zanima planiranje, korištenje i kontrola tehničkih sredstava (hardwarea), kao i posredovanih sadržaja (softwarea). Shvaćanje se toga pojma proširuje i na kurikulum usmjeren cilju. Budući da se u državama gdje je u upotrebi engleski jezik rjeđe rabi izraz → *didaktika*, ponekad dolazi do različitih shvaćanja opsega pojmova *nastavna,* odnosno *obrazovna tehnologija*. Europsko shvaćanje pojma didaktika u mnogome sadržajno pokriva područje nastavne, odnosno obrazovne tehnologije i teorije kurikuluma. Također i područje → *didaktike medija,* koje je izrazito razvijeno na njemačkome jezičnom području, sadržajno pokriva ono što u angloameričkoj literaturi pokriva obrazovna, odnosno nastavna tehnologija.

nastavne metode — načini rada učenika i nastavnika; načini komuniciranja glavnih subjekata u nastavnome procesu. U literaturi se govori o → *metodi usmenoga izlaganja*, *metodi razgovora*, → *metodi demonstracije*, *metodi praktičnih radova*, *metodi rada s tekstom*, *metodi crtanja i pisanja* i dr.

nastavne strategije — skup postupaka u nastavi kojima se želi ostvariti osnovne zadatke nastave, odnosno ciljeve učenja (npr. → *problemska nastava*, → *projektna nastava*, → *heuristička nastava*, → *predavačka nastava*, *igra*, → *istraživačka nastava*, → *studij slučaja*, itd.).

nastavni listić — pismeni radni nalog učeniku za izvršavanje nekih zadataka. To je medij komuniciranja i izvor znanja. Veoma je važno kakve zadatke donosi nastavni listić, a to je u vezi s didaktičkim strategijama. Dalje, traži se i odgovarajuće didaktičko i grafičko oblikovanje nastavnoga listića. U nastavi se rabe različiti formati nastavnih listića, od veličine standardne bibliotečne kartice do formata A4. Nastavni listići (ili listovi) pogodni su za intenziviranje tzv. → *mentorske nastave*, odnosno za olakšanje rada mentora. Posebno su didaktički vrijedni nastavni listovi koje nastavnik izrađuje za točno određenoga učenika radi → *individualizacije* učenja.

nastavni oblici → *socijalni oblici nastave*

nastavni plan — školski dokument u kojem je u obliku tablice prikazan raspored nastavnih predmeta koje će učenici imati u nekoj školi, a iz koje je vidljiv i redoslijed njihova proučavanja te broj nastavnih sati, tjedno ili godišnje, za određeni predmet te za sve predmete ukupno.

nastavni proces — sustavno i svrhovito organiziran odgoj i obrazovanje mladih ili odraslih. Glavni su ciljevi toga procesa stjecanje → *znanja*, razvijanje → *sposobnosti* i → *vještina* te usvajanje nekih vrjednota. Osim toga taj proces treba stalno pridonositi osamostaljivanju subjekata koji uče. Didaktičke spoznaje govore da je nastavni proces put od poučavanja do samostalnoga učenja, od upravljanja do samoupravljanja, od regulacije do samoregulacije, od instrukcije do samoinstrukcije, od → *obrazovanja* do → *samoobrazovanja*. Na kraju toga procesa bivši učenici, odnosno polaznici, trebaju biti osposobljeni za samostalno učenje. Nastavni proces koji je sustavno organiziran u školi kasnije prerasta u proces permanentnoga učenja (→ *cjeloživotno učenje*), odnosno permanentnoga obrazovanja.

nastavni program — školski dokument kojim su predviđeni sadržaji koji će biti predmetom učenja učenika određenog stupnja školovanja. Ti su sadržaji obično naznačeni u obliku iz kojega je vidljiv → *opseg* i → *dubina sadržaja učenja* u nekome razredu, odnosno stupnju školovanja. Sadržaji su prema određenim gnoseološkim, psihološkim i didaktičkim zahtjevima obično raspoređeni u linijskome slijedu (→ *linearni program*), prema koncentričnim krugovima (→ *raspored nastavnih sadržaja*), ili u obliku spiralnog rasporeda (→ *spiralni kurikulum*). S obzirom na obvezatnost nastavnih sadržaja za učenike govori se o → *obvezatnoj*, → *izbornoj* i → *fakultativnoj nastavi* te o individualnim (prilagođenim) programima (→ *individualizirana,* odosno → *individualna nastava*). Na temelju okvirnoga programa škola izrađuje → *izvedbeni nastavni plan i program.* Uobičajeno je da se posebni → *prilagođeni programi* izrađuju za učenike sa specifičnostima u razvoju (talentirani, poteškoće u razvoju).

nastavni sat — osnovna vremenska jedinica u organizaciji → *razredno-predmetno-satnoga sustava nastave.* Jedan nastavni sat najčešće traje 45 minuta, ali ima i nastavnih sati koji traju 30, 40, 90 pa i 120 minuta. Uz nastavni sat obično se vezuje i pojam *nastavne jedinice*. Ponekad je teško unaprijed odrediti trajanje nastavnog sata za svaku nastavnu jedinicu. Pristaše pedocentrizma u tome slučaju traže da nastavni sat traje uvijek toliko koliko je nužno za realizaciju predviđenih ciljeva, odnosno toliko koliko su učenici motivirani za bavljenje nekim sadržajem. Takvo fleksibilno trajanje nastavnoga sata naziva se još i *pedagoški sat*.

nastavni sustavi — globalne strategije nastave, cjeloviti modeli nastave koji su nastali kao rezultat definiranih uloga glavnih faktora nastave, odnosno glavnih subjekata. Dakle pojedini nastavni sustavi razlikuju se prema ulogama glavnih subjekata nastave te prema prirodi i karakteristikama dominantne komunikacije. U didaktičkoj literaturi govori se o tradicionalnim i suvremenim nastavnim sustavima. Kao tradicionalni sustavi mogu se promatrati → *predavačka nastava*, *katehetska* i *majeutička nastava* (majeutika). Kao suvremeni nastavni sustavi spominju se → *heuristička nastava*, → eg*zemplarna nastava*, → *programirana nastava*, → *problemska nastava*, → *mentorska nastava*.

nastavnik — uz učenike, jedan od glavnih subjekata nastave, odnosno nastavnoga procesa. Uz učenika i program važan faktor → *didaktičkoga trokuta*. Predavač, organizator i evaluator brojnih nastavnih situacija. U suvremenoj se školi mijenja uloga nastavnika pa se sve više očekuje da on bude → *mentor*, usmjerivač, pomagač i suradnik učeniku u ostvarivanju njegovih školskih zadaća. Zahvaljujući brojnim suvremenim medijima nastavnik nije jedini niti najvažniji izvor znanja pa se zato može posvetiti drugim nabrojenim zadaćama.

nastavno ozračje — kvaliteta odnosa u nastavnome procesu, a rezultat je nastavnikova odnosa prema učenicima i odnosa učenika prema nastavnicima. Tu se podrazumijeva i atmosfera koja prati odvijanje nastavnoga procesa i koja kod sudionika izaziva osjećaj ugode ili neugode. U stručnoj literaturi spominju se *socijalna klima* i *emocionalna klima*.

neformalno obrazovanje — različiti oblici obrazovanja koji ne dovode do stjecanja novih kvalifikacija, odnosno do napredovanja na kvalifikacijskoj ljestvici, ali koji su važni za snalaženje u životu i svijetu rada. Programi stjecanja određenih kompetencija važnih za obavljanje svakodnevnih poslova.

nepodijeljeni grupni rad — vrsta skupnoga rada učenika pri čemu se razredni odjel podijeli na više skupina (najbolje tri do pet učenika u skupini), a sve skupine rade na istovjetnim zadatcima. Nastavnik koji se opredijeli za ovakav oblik rada želi postići intenzivnije bavljenje nekim sadržajem učenja, obično s ciljem da se intenziviraju neki socijalizacijski procesi, odnosno unutargrupna dinamika. Taj oblik rada pridonosi i osamostaljivanju učenika, a pogodan je uz → *učenje otkrivanjem* i → *učenje rješavanjem problema*.

nepodijeljeni skupni rad → *nepodijeljeni grupni rad*

neposredna komunikacija — svaka komunikacija u kojoj se primatelj i pošiljatelj poruka nalaze *licem-u-lice*, odnosno kada su u mogućnosti jedan drugomu neposredno priopćavati povratne informacije o razumijevanju priopćenih obavijesti. Neposredna komunikacija nezamjenjiv je oblik komuniciranja u nastavi.

neposredna nastava — vrsta → *nastave* u kojoj dominira neposredna komunikacija između nastavnika i učenika. Učenici svakodnevno dolaze u školu radi zajedničkoga učenja i nastavnikova → *neposrednoga poučavanja*. Nastavnik je svakodnevno u situaciji da prati napredovanje učenika, da prati koliko razumiju njegova objašnjenja te da im pruža pravodobnu neposrednu povratnu informaciju. Sve osnovne etape nastavnoga procesa (priprema, obrada, vježbanje, ocjenjivanje) odvijaju se uz zajednički rad nastavnika i učenika.

neposredno poučavanje — pružanje neposredne instruktivne pomoći učeniku od strane nastavnika. Nastavnik uz neposrednu nastavnu komunikaciju svakodnevno objašnjava učeniku ili učenicima sadržaje učenja, prenosi im informacije uz didaktičku obradu koja je primjerena stupnju školovanja i prethodnim iskustvima učenika te im pruža pravodobnu povratnu informaciju o napredovanju.

nova škola — zajednički naziv za sve didaktičke i pedagoške koncepcije koje se krajem devetnaestog i početkom dvadesetog stoljeća javljaju kao reakcija na slabosti → *stare škole* i Herbartovih formalnih stupnjeva (→ *herbartizam*). *Nova škola* je zajednički naziv za različite smjerove reformne pedagogije kao što su → *aktivna škola*, → *radna škola* i sl. Za razliku od stare intelektualističke škole, u kojoj su dominirale verbalne nastavne metode, u *novoj školi* se nudi nastava u kojoj se nastoji osigurati aktivnija uloga učenika s više → *ručnog rada* i raznih drugih intelektualnih aktivnosti. Umjesto krutih nastavnih planova i programa nudi se otvoreni model programiranja (→ *otvoreni kurikulum*) s više prigodne nastave i oslanjanja na učenikovo iskustvo. U izboru pedagoških rješenja više se polazi od djeteta (→ *pedocentrizam*), a manje od državnih očekivanja (*sociocentrizam*).

O

objašnjenje — oblik → *usmenog izlaganja* nastavnika ili učenika. Nastavnik objašnjava pojmove, definicije, zaključke i druge apstrakcije koje se uče u školi. Prilikom objašnjavanja nastavnik se oslanja na misaone operacije (uspoređivanje, analiziranje, sintetiziranje, apstrahiranje, generaliziranje) da bi učenicima omogućio shvaćanje nekih apstrakcija.

objektivna koncentracija — odnosi se na usklađivanje nastavnih programa s udžbenicima kao i s ostalom materijalno-tehničkom opremom škole (usklađivanje objektivnih faktora nastave). Objektivna koncentracija ima tehnički karakter (zbog toga se naziva tehnička koncentracija), a zadatak joj je da stvori objektivne uvjete za subjektivnu koncentraciju.

objektivni faktori učenja — čimbenici koji se nalaze u okolini u kojoj neki subjekt uči. Tu možemo ubrojiti izbor mjesta za učenje, uređenost radnoga mjesta, osvjetljenje, temperaturu, doba dana (netko radije uči rano ujutro, a netko noću). Subjektima koji uče preporučuje se učenje uvijek na istome mjestu, na kojemu se ne nalaze predmeti ili nešto drugo što može odvući pažnju. Dalje, za učenje je najbolja dnevna svjetlost (noću s dovoljno jakom žaruljom, a što se tiče temperature pravilo glasi: niti previše zagrijana niti previše rashlađena prostorija nije pogodna za učenje. Optimalna temperatura za učenje zimi je negdje oko 20 – 23 °C, a ljeti oko 27 °C u hladu.

oblici nastave — različiti globalni organizacijski oblici nastave koji ovise o odnosima i ulogama glavnih faktora nastave (→ *didaktički trokut*). Neki su autori oblike nastave nazivali prema dominantnoj metodi (npr. → *predavačka nastava*, → *katehetska nastava*, → *heuristička nastava* itd.). Drugi su, opet, govorili o oblicima nastave s obzirom na dominantne socijalne oblike rada (→ *socijalni oblici nastave*; → *skupna nastava*, → *frontalna nastava*, → *individualna nastava*, → *timska nastava* itd.).

oblici rada → *socijalni oblici nastave*

obrazovanje — proces i rezultat toga procesa. Obrazovanje je uz odgoj jedan od osnovnih pojmova koje susrećemo u edukološkim znanostima (→ *edukologija*). U obrazovnome procesu ostvaruju se ciljevi obrazovanja koji su usmjereni na stjecanje → *znanja*, → *vještina* i → *navika*. Kada se misli na obrazovanje kao rezultat, tada se upotrebljavaju i izrazi *obrazovanost* i/ili *naobrazba*, što označuje stanje. S tim u vezi govori se o obrazovanosti/naobrazbi pojedinca i obrazovanosti naroda. Ta se obrazovanost obično utvrđuje na temelju godina školovanja, ali se za suptilnija pedagogijska i psihologijska istraživanja posebnim metodološkim rješenjima utvrđuje obrazovna dob. Znanja, vještine i navike stječu se učenjem, pa je obrazovanje istodobno i didaktički izraz za proces i rezultat učenja. Obrazovanje kao proces odvija se u školi i izvan škole. S tim u vezi govori se o → *formalnom* i → *neformalnom obrazovanju*. Najorganiziraniji proces obrazovanja jest → *nastava*. U nastavi se zadatci obrazovanja ostvaruju odgovarajućom → *obrazovnom tehnologijom.* Ako neka osoba samostalno organizira proces vlastitoga obrazovanja, tada govorimo o → *samoobrazovanju*, a takva osoba je *autodidakt*. S obzirom na starosnu dob onih koji su obuhvaćeni programom obrazovanja, govorimo o obrazovanju mladih, → *obrazovanju odraslih* i o obrazovanju starijih, odnosno obrazovanju za treću životnu dob. Stečena znanja i vještine mogu po prirodi biti opća ili se odnose na neka posebna stručna područja. Zato se spominju *opće* i *stručno obrazovanje.* Obrazovanje se u pravilu odnosi na kognitivni i psihomotorički razvoj, iako je ta područja razvoja teško odvojiti od područja afektivnoga razvoja. Korisno je analizirati odnos sadržaja pojmova → *odgoj* i → *obrazovanje*. I odgoj i obrazovanje složeni su i dinamični procesi i nije ih moguće razmatrati bez dovođenja u vezu, jer nema odgoja bez obrazovanja i obratno. Budući da se znanja, vještine i sposobnosti stječu od rođenja do kraja života, govorimo o *permanentnom* ili → *cjeloživotnom obrazovanju*.

obrazovanje odraslih — važan podsustav cjelovitoga → *odgojno-obrazovnoga sustava* u svakoj državi. Odnosi se na opće, stručno i političko obrazovanje odraslih osoba koje se stječe organizirano u obrazovnim institucijama ili samoobrazovanjem. Ako se obrazovanje odvija u institucijama radi stjecanja kvalifikacija, govorimo o → *formalnom obrazovanju*, a ako se pak takvo obrazovanje organizira bez namjere da se steknu neke kvalifikacije za rad, govori se o → *neformalnom obrazovanju.* U većini je država razvijen i poseban podsustav školstva i obrazovanja koji se bavi obrazovanjem odraslih. Od poznatijih ustanova u svijetu treba spomenuti poznato Otvoreno sveučilište (engl. *Open University*) u Velikoj Britaniji i Sveučilište u Haagenu (njem. *FernUniversität*). Bogata je praksa narodnih i/ili otvorenih sveučilišta u vezi s realizacijom programa formalnoga i neformalnoga obrazovanja odraslih na području Hrvatske. Prvo je takvo sveučilište otvoreno u Zagrebu 1907. godine pod nazivom Pučko sveučilište, a njegov je utemeljitelj poznati profesor dr. Albert Bazala. Osim u takvim ustanovama obrazovanje

odraslih institucionalno je organizirano u okviru vojnih učilišta i u kazneno-popravnim ustanovama te u tvorničkim školama. U novije se vrijeme obrazovanje odraslih širi i na područje obrazovanja starijih osoba, odnosno na obrazovanje za treću životnu dob. Od didaktičkih rješenja za obrazovanje odraslih treba spomenuti dopisne škole, večernje škole, radioškole, televizijske škole, javna predavanja itd. Svrha je obrazovanja odraslih iskazana u koncepciji *permanentnoga obrazovanja*, odnosno u tzv. *povratnom obrazovanju.* Prema suvremenome shvaćanju obrazovanje odraslih ima kompenzacijsku i inovativnu ulogu. Zakonitosti koje prate obrazovanje odraslih istražuje posebna edukološka znanstvena disciplina koja se u europskoj literaturi zove → *andragogija* (njem. *Andragogik*, engl. *adult education).*

obrazovna ekologija — rabi se kao zajednički naziv za svaki prostor u školi i uz školu koji omogućuje zadovoljavanje razvojnih potreba učenika gdje se može organizirati proces obrazovanja (→ *školski prostor*).

obrazovna grupa — skupina učenika koji zajednički rade na ostvarivanju nekoga obrazovnog programa, odnosno na izvršavanju nekih nastavnih zadataka. Veličina obrazovne grupe ovisi o stupnju školovanja, prirodi sadržaja učenja, raspoloživoj nastavnoj opremi. Često se u nekim školama nastavne aktivnosti organiziraju s fleksibilnim sastavom obrazovnih grupa, odnosno veličina i sastav grupe mijenjaju se ovisno o zadatcima koje treba postići. Veličine obrazovnih grupa u osnovnim i srednjim školama veoma su različite pa nastavnici tamo rade s grupama u kojima su 3 – 5 članova, zatim s grupama 5 – 15 članova, 20 – 30 članova, zatim 40 – 60 članova, a katkad i s grupama 80 – 120 članova.

obrazovna skupina → *obrazovna grupa*

obrazovna tehnologija → *nastavna tehnologija*

obrazovni zadatci → *zadatci obrazovanja*

obvezatna jezgra nastave — dio programa neke škole koji obvezatno upisuju i pohađaju svi učenici (polaznici). Uz takav dio programa obično je predviđen i određeni izborni dio, odnosno → *zborna nastava*

obvezatna nastava — svaka nastava koja je za sve polaznike nekoga programa u cjelini obvezatna, dakle učenici (polaznici) ne mogu odlučivati žele li ili ne žele sudjelovati u tim nastavnim aktivnostima.

obvezatna škola — najčešće osnovna općeobrazovna škola koja je od strane države propisana kao minimum koji svaki građanin mora završiti da bi stekao elementarno opće obrazovanje. U Europi je trajanje obvezatnoga školovanja najčešće 9 ili 10 razreda, ali već ima i zemalja koje su ustanovile dvanaestgodišnje obvezatno školovanje kao standard.

ocjenjivanje — dodjeljivanje određene ocjene za postignute rezultate učenika, odnosno razvrstavanje učenika u određene kategorije prema postignutim rezultatima u učenju i dogovorenim kriterijima. Ocjena predstavlja dogovoreni znak ili sustav znakova kojima se označuje odgovarajuća razina postignuća u učenju. U školskoj praksi susrećemo različite modele ocjenjivanja, a globalno ih sve možemo svrstati u → *opisno* ili brojčano ocjenjivanje. (v.→ *sintetičko ocjenjivanje*)

očiglednost → *zornost u nastavi*

odgoj — vrlo višeznačan i višedimenzionalan pojam kojem je značenje uvjetovano političkim, vjerskim, kulturološkim, znanstvenim, svjetonazornim, povijesnim, nacionalnim i raznim drugim čimbenicima i okolnostima. Ta je višeznačnost i neodređenost uvjetovana i velikim značenjem onoga što se želi ovim pojmom označiti, a to je prije svega čovjekovo nastojanje da svoje potomke (djecu) što bolje pripremi za njihov život, odnosno da pomognu djeci da što lakše ovladaju osnovnim spoznajama i vještinama koje će im omogućiti snalaženje u raznovrsnim životnim situacijama. Zbog značenja koje odgoj ima u čovjekovu životu i višestruke uvjetovanosti fenomena i procesa koji se ovim izrazom želi označiti i odrediti, postoje i mišljenja da je taj pojam nemoguće jednoznačno definirati. To je uvjetovalo pojavu brojnih teorija odgoja koje su nazive dobile po njihovim autorima (npr. Steinerova teorija, teorija Marije Montessori) ili filozofskim polazištima (npr. marksistička teorija) te religijama, politikama ili drugim čimbenicima. Za potrebe ove knjige ipak izdvajamo neka određenja pojma odgoj: »Ukupnost postupaka kojima se u okviru određene kulture slobodonosno razvijaju djetetove, odnosno čovjekove moći. Kao slobodonosan, odgoj je samosvršan i ne može služiti ničemu, jer se u protivnom pretvara u manipulaciju. Da bi bio slobodonosan, odgoj mora poticati stvaralaštvo, a to može samo ako je na njemu, tj. na slobodi i utemeljen« (Milan Polić). Odgoj označuje i sustavna nastojanja usmjerena ka stvaranju uvjeta za optimalno ostvarenje mogućnosti svakog pojedinca koje treba dovesti do usvajanja osnovnih ljudskih vrijednosti koje se manifestiraju u obliku visokog stupnja poštivanja i uvažavanja razlika među ljudima, zatim usvajanja osnovnih općih ljudskih vrjednote kao što su istina, ljubav, miroljubivost, nenasilno rješavanje sukoba, ispravno djelovanje u raznim životnim situacijama, sloboda itd. Odgoj podrazumijeva i usvajanje repertoara ponašanja koji će omogućiti egzistenciju svakog pojedinca u određenom kulturnom, religijskom i političkom miljeu, ali prethodno spomenute općeljudske vrjednote trebale bi vrijediti u svim društvenim sredinama, bez obzira na politiku, rasu, vjeru, kulturu itd. Odgoj predstavlja svjesnu i namjernu djelatnost kojom se nastoji pomoći, usmjeriti ili poticati optimalan i cjelovit razvoj ljudske jedinke (bez obzira na dob!) u pravcu i na način koji se u određenom društvu, kulturi i vremenu smatraju poželjnim.

odgojna komunikacija — interakcija neke osobe s drugom osobom ili jedne osobe s nekim neživim medijem radi prenošenja informacija (poruka, obavijesti) i utjecanja na ponašanje osobe kojoj su poruke namijenjene. Ponekad stručnjaci za pitanja odgoja definiraju odgoj kao komunikaciju.

odgojno-obrazovni sustav — sustav ustanova i programa u nekoj državi koji trebaju zadovoljiti odgojno-obrazovne potrebe mladih i odraslih, kao i potrebe države.

odjel, školski → *školski odjel*

odmor u nastavi — prekid nastavnih aktivnosti učenika i/ili nastavnika radi promjene aktivnosti, radi opuštanja, radi otklanjanja uzroka monotonije i dosade. U rasporedu sati u pravilu su predviđeni odmori u trajanju od pet, deset ili dvadeset minuta (tzv. veliki odmor). Međutim, u početnim razredima školovanja učitelji češće uvode tzv. rekreativne pauze u trajanju od jedne do dvije minute kako bi učenici zadovoljili svoje potrebe za kretanjem i igrom.

ogledno predavanje — oblik nastavne aktivnosti u osposobljavanju budućih učitelja/nastavnika. Obično na početku nekog metodičkog osposobljavanja iskusniji nastavnik (→ *mentor*) organizira ogledni nastavni sat koji se tradicionalno zove *ogledno predavanje* iako je na takvim nastavnim epizodama najmanje *predavanja*. Mnogo su više to raznovrsne aktivnosti učenika koje nastavnik smišljenom artikulacijom i vještim razgovorom vodi k ostvarivanju nastavnih ciljeva.

okvirni nastavni plan i program — školski dokument kojim su predviđeni osnovni nastavni predmeti ili područja (nastavni plan) te sadržaji koje trebaju upoznati učenici neke škole. Obično za redovite škole taj dokument odobrava državno ministarstvo mjerodavno za obrazovanje. Na temelju toga dokumenta izrađuju se → *izvedbeni nastavni planovi i programi.* Budući da taj program služi kao orijentir za izradu izvedbenih programa, neki ga nazivaju i *orijentacijski nastavni program*.

opća didaktika — opća znanost o nastavi kao organiziranom odgojno-obrazovnom procesu. Autori koji uz termin → *didaktika* ističu i atribut *opća* obično govore i o *specijalnim (posebnim) didaktikama* koje su zapravo → *metodike* pojedinih nastavnih predmeta. Takvu distinkciju između opće i specijalnih (posebnih) didaktika nalazimo u njemačkoj i slovenskoj literaturi.

opća metodika — prema nekim autorima, taj bi pojam mogao u cijelosti zamijeniti pojam → *didaktika*, a prema drugima to je posebna edukološka disciplina koja se bavi općim metodičkim pitanjima odgoja ili obrazovanja. Tako nalazimo u literaturi da se govori o metodici obrazovanja odraslih, bez konkretiziranja područja na koje se odnosi. Dalje, neki autori smatraju da postoji opća metodika obrazovanja i metodika odgoja

opće obrazovanje — sustav znanja koja trebaju steći svi građani jedne zemlje u općeobrazovnim školama. Također, sustav znanja i sposobnosti (→ *kompetencija*) koje se stječu formalnim, neformalnim i informalnim učenjem, a koje se odnose na područje znanosti, tehnike i tehnologije te umjetnosti, kulture. Svi nastavni predmeti u općeobrazovnim obvezatnim školama u funkciji su stjecanja općeg obrazovanja. Opće obrazovanje nije izravno u funkciji pripremanja za neko konkretno zanimanje, već treba pridonijeti općoj pripremi za kvalitetniji život i → *cjeloživotno obrazovanje/učenje*.

operacionalizacija ciljeva odgoja/obrazovanja — postupak kojim se ciljevi odgoja nastoje izraziti u obliku operacija koje će pojedinac (odgajanik) moći uspješno izvršavati nakon neke odgojne/obrazovne epizode (sekvencije). Operacionalizirati se mogu samo ciljevi koji se odnose na kognitivni i psihomotorički razvoj pojedinca, dok se za afektivno područje ciljevi mogu samo konkretizirati i objasniti odgovarajućim izrazima.

opisivanje — oblik → *usmenog izlaganja* nastavnika ili učenika. Ti subjekti pritom verbalno »oslikavaju« stvarnost. U nastavi se opisuje sve što se može osjetno doživjeti. Važni su zadatci nastave osposobljavati učenike u znanstvenom i umjetničkom opisivanju.

opisno ocjenjivanje — model ocjenjivanja učenika koji se primjenjuje na svim stupnjevima školovanja. Umjesto brojeva ili drugih dogovorenih znakova nastavnici opisno analitički prikazuju postignute rezultate u nastavnome procesu te uvjete uz koje su ti rezultati postignuti. Opisna ocjena pruža više mogućnosti nastavniku da prikaže spe-

cifičnosti svakoga pojedinog učenika, da upozori na specifičnosti koje su pratile učenje te da prognozira buduće rezultate. Opisna ocjena može sadržavati i određene poticajne poruke subjektu na kojega se odnosi. U svijetu se opisno ocjenjivanje dosta primjenjuje u početnim razredima osnovnoga školovanja te na postdiplomskom i postdoktorskom stupnju. Na ostalim stupnjevima školovanja češće se kombinira opisno i *brojčano ocjenjivanje*.

opseg sadržaja učenja — količina činjenica i generalizacija koje učenici trebaju steći u okviru nekoga programa, nastavnoga predmeta ili na nekome stupnju školovanja. Dakle opseg sadržaja učenja treba biti usklađen sa psihofizičkim sposobnostima učenika/polaznika, s predviđenim vremenom za učenje te s prethodnim iskustvima učenika/polaznika. U školi se kvantiteta činjenica i generalizacija određuje i prema statusu nastavnoga predmeta. Ta važna dimenzija nastavnoga programa treba obuhvatiti i razvijanje sposobnosti.

orijentacijski nastavni program → *okvirni nastavni plan i program;* → *nastavni program*

orijentacijsko čitanje — tehnika čitanja koja se primjenjuje prilikom prvoga susreta s nekim novim tekstom, odnosno knjigom. Čitatelj obično lagano lista tekst da se upozna sa sadržajem i načinom izlaganja te da eventualno uoči osnovnu poruku teksta. Ova tehnika obično prethodi nekom temeljitijem studijskom čitanju.

osnovna nastava — (1) osnovnoškolska nastava; (2) početna nastava u nekome nastavnom predmetu.

osposobljavanje — proces razvijanja intelektualnih, psihomotornih i senzornih sposobnosti. Osposobljavanje, odnosno razvijanje sposobnosti odvija se na osnovi naslijeđenih dispozicija, a pod utjecajem okoline i vlastitih aktivnosti. Za osposobljavanje na radnome mjestu rabi se katkad izraz *izobrazba*.

otkrivajuća nastava — globalna strategija nastave ili nastavni sustav koji je karakterističan po specifičnim aktivnostima učenika i nastavnika. U takvoj je nastavi učenik usmjeren na to da više novih spoznaja stječe samostalnim radom, da više uči istraživanjem i otkrivanjem. Didaktičke i psihološke osnove takve nastave definirao je Bruner (*Bruner's discovery learning model*). I uloga je nastavnika u takvoj nastavi izmijenjena – zadaća je nastavnika da usmjerava i pomaže učenikov samostalni rad. → *učenje otkrivanjem*

otvoreni kurikulum — vrsta kurikuluma u kojemu su samo naznačeni globalni ciljevi i više alternativnih sadržaja, a za nastavne postupke i načine kontrole tek su naznačene neke preporuke. Nastavniku je ovdje ostavljeno više slobode pri konkretizaciji ciljeva te izboru sadržaja i nastavnih strategija.

P

pasivne metode — metode u nastavi uz koje su nastavnici aktivniji od učenika, odnosno uz koje je zadaća učenika svedena obično na sjedenje, slušanje i gledanje. Takva bi metoda dakle bila → *usmeno izlaganje,* odnosno *predavačka nastava*. Međutim, treba istaknuti da nijedna metoda sama po sebi nije niti pasivna niti aktivna jer se sve meto-

de odnose i na aktivnosti nastavnika i na aktivnosti učenika. Uza sve nastavne metode mogu se osigurati odgovarajuće aktivnosti učenika. Opasnost se javlja samo onda kada dominira bilo koja od nastavnih metoda, napose ako dominira nastavnikovo predavanje.

pedagogija uspjeha za sve — pedagoška koncepcija koja polazi od pretpostavke da nema apsolutno netalentirana, odnosno nesposobna djeteta. Svako je dijete za nešto sposobno i zainteresirano pa u vezi s tim treba kreirati pedagoške situacije u kojima će dijete doživljavati uspjeh, odnosno imati priliku za samopotvrđivanje. Mnoge → *slobodne škole* opredijelile su se za taj pedagoški koncept pružajući priliku svakom učeniku da doživljavanjem uspjeha, primjerenoga osobnim mogućnostima, stalno napreduje. U tim školama u pravilu nema ponavljanja razreda, a osnovne didaktičke strategije pritom su → *didaktički ugovor* i → *individualizacija* (pozitivna slika o sebi).

personalna komunikacija — interakcija dviju osoba radi prenošenja nekih obavijesti, odnosno razmjene informacija. Personalna komunikacija uvijek će dominirati u odgojno-obrazovnome procesu jer odgoj i obrazovanje predstavljaju specifično međuljudsko komuniciranje.

personalna koncentracija — praksa u kojoj jedan nastavnik organizira i izvodi sve nastavne aktivnosti u jednome razredu (razredni učitelj). U jednoj je osobi dakle koncentrirano izvođenje više nastavnih predmeta.

planiranje u nastavi — skup postupaka učenika i nastavnika koji su usmjereni na predviđanje osnovnih aktivnosti u nastavnome procesu. Rezultat planiranja u nastavi jesu godišnji, mjesečni, tjedni i dnevni planovi rada te planovi rada učenika i nastavnika. U nekim je školama uobičajeno da svaki učenik pravi svoje mjesečne i tjedne planove rada. Planiranje kao aktivnost učenika i nastavnika povezana je s ispitivanjem prethodnih iskustava te neposrednom pripremom za nastavne aktivnosti.

početna nastava — (1) početno razdoblje nastave nekoga nastavnog predmeta (npr. početna nastava matematike, početna nastava materinskoga jezika i sl.); (2) nastava u početnim razredima školovanja, odnosno nastava u nižim razredima osnovne škole.

podijeljena nastava — poseban model → *cjelodnevne nastave*. Nastava svih nastavnih predmeta organizira se za učenike prije i poslije podne s većom pauzom za ručak. Suprotno tomu je koncepcija *nepodijeljene nastave*: nastava iz svih nastavnih predmeta odvija se kontinuirano u jednoj smjeni. Mogu se navesti brojni pedagoški, psihološki, ekonomski i praktični razlozi u prilog svakoj od tih koncepcija. U praksi se više primjenjuje koncepcija poludnevne, odnosno nepodijeljene nastave.

podijeljeni grupni rad — vrsta grupnoga rada u kojemu svaka grupa ima različite, diferencirane zadatke. Ti se zadatci mogu razlikovati po sadržaju i težini. Na kraju aktivnosti pojedine grupe prenose ostatku razreda spoznaje do kojih su došli, a nastavnik pomaže da se izvrši ususstavljivanje naučenoga te da svi učenici steknu cjelovitu sliku o sadržaju učenja. Podijeljeni grupni rad može se odvijati u učionici, ali i u izvannastavno vrijeme kada to priroda zadataka dozvoljava ili traži. (v. → ne*podijeljeni grupni rad*)

pokret reformne pedagogije — zajednički naziv za sve pokušaje s početka dvadesetoga stoljeća (prije svega između 1900. i 1930. godine) da se ponude druga rješenja za unutarnju organizaciju škole i nastave. Taj se pokret javlja kao reakcija na uočene

slabosti tzv. → *stare škole* i kao želja da se ponudi škola koja je primjerenija za zadovoljavanje razvojnih potreba djeteta. Nakon inicijalnih pedocentrističkih ideja koje je izložila Ellen Key (1900.) slijedile su nove ideje Marije Montessori, Johna Deweyja, Georga Kerschensteinera, Adolpha Ferrierea, Hermanna Lietza, Rudolfa Steinera, Alexandera Sutherlanda Neilla, Célestina Freineta, Petera Petersena, Pavela Petroviča Blonskog, Antona Semjonoviča Makarenka, Ovidea Decrolyja te brojnih drugih. Zajedničko obilježje ideja i praktičnih rješenja stručnjaka koji su stasali unutar toga pokreta jest usmjerenost na dijete (→ *pedocentrizam*), zatim holistično i mnogostrano obrazovanje i odgoj (u zamjenu za intelektualističku *staru školu*), ideja o *samoupravnoj* školskoj zajednici te usmjerenost na raznovrsne aktivnosti djeteta u nastavnome procesu (→ *aktivna škola*). Iz toga vremena ostale su i do danas djelovati waldorfske škole, Montessori škole, Jena-plan škole, Dalton plan, Landerziehungsheim, a i mnoge ideje spomenutih pedagoga ugrađene su u korpus didaktičkih spoznaja koje predstavljaju temelje za unutarnju organizaciju nastave u današnjim državnim školama.

pokus u nastavi — namjerno izazivanje neke pojave u vrijeme odvijanja nastavnih aktivnosti radi njezina demonstriranja učenicima i radi proučavanja. Prednost je toga didaktičko-metodičkoga rješenja u odnosu na promatranje pojava u prirodi u tome da ga možemo izvesti kada nam to treba za nastavu i ponoviti više puta radi detaljnijega promatranja i proučavanja. Pokuse, naravno, mogu izvoditi nastavnici i učenici od početka do kraja školovanja. Već u početnoj nastavi Prirode i društva učenici izvode pokuse s klijavošću sjemenkâ, kruženjem zraka, isparavanjem vode i sl.

posredna komunikacija — svaka komunikacija u kojoj se subjekti koji komuniciraju ne nalaze izravno u situaciji *licem-u-lice*, odnosno kada nisu u mogućnosti neposredno i jasno priopćavati povratne informacije o tome kako su razumjeli priopćene obavijesti. Takva je npr. komunikacija dopisivanjem, zatim slanjem videokaseta poštom. Autor → *udžbenika* npr. komunicira posredno s učenicima preko teksta udžbenika.

posredna nastava — oblik nastave uz koji se traži naglašena samoobrazovna aktivnost subjekata koji uče (→ *samoobrazovanje*). Učenik je u situaciji da veći dio nastavnih ciljeva ostvari uz samostalno učenje te povremenu instruktivnu (direktnu) pomoć nastavnika. Posredna nastava može se odvijati u školskim prostorijama ali i kod kuće. Uspjeh takve nastave ovisi o osposobljenosti subjekata koji uče za samostalno učenje te o pomoćnim izvorima koji učeniku stoje na raspolaganju. Taj se oblik nastave u pravilu kombinira odnosno dopunjuje s raznim oblicima tzv. → *neposredne nastave,* odnosno → *neposrednog poučavanja*.

posredno poučavanje — oblik poučavanja uz koji se poučavatelj i učenik ne susreću svakodnevno u raznim oblicima neposredne nastave, odnosno nisu u mogućnosti često izravno i neposredno komunicirati *licem-u-lice*. Nastavnik daje učenicima upute na nastavnim listićima, u nastavnim pismima, na snimljenim audio ili videokasetama, u kompjutorskim programima, telefonom, telefaksom te usmeno prilikom rijetkih neposrednih susreta. Posredno poučavanje sastavni je dio svake → *nastave na daljinu,* a često se rabi kao oblik poučavanja u redovitoj nastavi za pomaganje u učenju djeci sa specifičnim odgojnim potrebama.

povezivanje u nastavi → *korelacija u nastavi*

predavačka nastava — nastavni sustav, odnosno globalna strategija nastave u kojoj dominira nastavnikovo → *usmeno izlaganje* kao → *nastavna metoda*. U takvoj je nastavi aktivan nastavnik, a učenici uglavnom sjede, slušaju i gledaju. Prednost je takve nastave što jedan nastavnik može u određenome vremenu poučavati na taj način veći broj slušatelja (katkad i više od stotinu). Glavni su nedostatci naglašen pasivni položaj učenika (slušatelja), nemogućnost uvažavanja individualnih karakteristika učenika te ograničene odgojne mogućnosti.

predavanje — oblik komuniciranja u nastavi, češće oblik nastavnikove aktivnosti, način priopćavanja novih sadržaja učenja u nastavi. Prednost se ogleda u mogućnosti da jedan nastavnik istodobno priopćava neke nove sadržaje učenja većoj skupini učenika. Trajanje predavanja ovisi o stupnju školovanja. Na sveučilištu su uobičajena predavanja u blok-satima koji traju devedeset minuta. U osnovnoj školi treba izbjegavati predavanja koja traju duže od 15 do 20 minuta.

predmetna nastava — globalna koncepcija organizacije nastave u školi koja se oslanja na podjelu sadržaja učenja na nastavne predmete. Taj je sustav rada uveo Jan Amos Komenský prije otprilike tristo i pedeset godina, a i danas predstavlja dominantan sustav rada u obvezatnom obrazovanju. Radi ususatvljivanja brojnih sadržaja koje trebaju učenici naučiti stručnjaci znanstvene sadržaje didaktički obrađuju i stvaraju programe po nastavnim predmetima. Za svaki predmet planira se određeni fond sati koji omogućuje ostvarivanje predviđenih ciljeva nekoga nastavnog predmeta. Zato se češće rabi i izraz *predmetno-satni sustav*, a budući da su učenici okupljeni u razredne kolektive govori se i o razredno-predmetno-satnom sustavu (→ *razredno-predmetni sustav nastave*).

predmetno-satni sustav → predmetna nastava

prethodna evaluacija (inicijalna evaluacija, engl. *placement evaluation*) — utvrđivanje učenikovih postignuća na početku nekog nastavnog ciklusa. Naime poželjno je na početku nekoga nastavnog ciklusa utvrditi inicijalna znanja, vještine i sposobnosti kako bi se mogle izabrati odgovarajuće nastavne strategije te odrediti intenzitet i ekstenzitet proučavanja novih sadržaja. Na temelju prethodne evaluacije može se učeniku ponuditi da bira određenu razinu programa ili da preskače neke sekvencije programa. Dalje, na temelju prethodne evaluacije pristupa se izradi prilagođenih programa za pojedine učenike.

prilagođeni program — program koji se obično izrađuje za učenike s poteškoćama u razvoju te za talentirane učenike, uz optimalno uvažavanje njihova predznanja, sposobnosti i mogućnosti. U praksi, u izradi prilagođenih programa, često sudjeluju timovi stručnjaka (nastavnik, liječnik, pedagog, defektolog, psiholog).

primjerna nastava → *egzemplarna nastava*

princip doživljaja — didaktički princip izveden na temelju spoznaje da učenici određene sadržaje lakše i brže nauče ako je uz učenje vezan neki snažan doživljaj. Ovdje doživljaj ima izrazito emocionalan naglasak, pa se tu misli prvenstveno na emocionalno doživljavanje. Napose u početnom školovanju trebaju učitelji voditi računa o djetetovim doživljajima i osjećaju radosti koji trebaju pratiti učenje. To se postiže uvažavanjem zakonitosti prirodnoga učenja, organiziranjem učenja uz didaktičke igre te izborom i uređenjem odgovarajućega mjesta za odvijanje nastavih aktivnosti.

princip egzemplarnosti (lat. *exemplum* – primjer, uzor) — didaktički princip koji je formuliran na temelju spoznaje da učenicima treba omogućiti učenje na didaktički i metodički dobro odabranim primjerima, odnosno egzemplarnim predstavnicima određenih vrsta. Nije moguće da učenici proučavaju sve predstavnike nekih vrsta, rodova, umjetničkih razdoblja/stilova itd., nego je dovoljno da prouče i upoznaju samo reprezentativne predstavnike. Na taj se način sprječava nepotrebno opterećivanje programa i opsega sadržaja koje učenici trebaju učiti (→ *egzemplarna nastava*).

princip individualizacije — didaktička spoznaja, odnosno smjernica koja upućuje na nužnost uvažavanja individualnih razlika učenika u nekome razrednom odjelu. Davno su učitelji uočili da se učenici iste školske dobi, odnosno istoga razreda međusobno razlikuju prema sposobnostima, interesima, motivaciji, fizičkoj razvijenosti i drugim svojstvima. Zadaća je nastavnika da raznovrsnim didaktičkim rješenjima uvažava te individualne razlike. → *Individualizirana nastava* predstavlja globalno didaktičko rješenje kojim se mogu uvažiti te razlike, a nastavnik se pritom oslanja na → *mentorsku nastavu*, → *nastavne listiće* i razne druge oblike samostalnoga, odnosno individualnoga rada učenika.

princip interesa — didaktički princip na temelju spoznaje nastavnika o nužnosti uvažavanja učenikovih interesa u organizaciji nastave i izboru sadržaja učenja. Interes predstavlja određenu usmjerenost subjekta na predmete i pojave okoline kojima subjekt pridaje neko značenje, a koji potvrđuju učenikovu težnju da ih pobliže upozna i da prema njima usmjeri svoju aktivnost. Sustavno praćenje učenika u nastavnome procesu pokazuje da razvijen interes učenika za predmete i pojave što se u nastavi proučavaju djeluje snažno na izazivanje, usmjeravanje i usredotočenje pažnje. Zadaća je nastavnika da u organizaciji nastavnoga procesa polazi i od učenikovih interesa, ali također i da raznovrsnim nastavnim aktivnostima budi nove interese.

princip primjerenosti nastave dobi učenika — princip koji zagovara potrebu organizacije nastavnoga procesa uz optimalno uvažavanje antropoloških karakteristika učenika određene dobi. U povijesti školstva prvo su učitelji uočili da valja uvažiti činjenicu da se djeca po mnogim obilježjima razlikuju od odraslih, a zatim da se i kod djece mogu uočiti određene biološke i socijalne karakteristike koje treba uvažiti prilikom organizacije nastave. Nastava je primjerena dobi učenika samo onda ako se ne precjenjuju niti podcjenjuju njihove mogućnosti i sposobnosti. Međutim, budući da je teško odrediti neku razinu nastave koja će odgovarati svim učenicima jednoga razrednog odjela, potrebno je uvažavati i individualne razlike među učenicima iste dobi (→ *princip individualizacije*).

princip socijalizacije — princip izveden i formuliran na temelju spoznaje o potrebi socijalizacije svake jedinke u vrijeme razvoja i školovanja. Čovjek (i dijete) socijalno je biće pa je, prema tome, njegove razvojne potrebe nemoguće zadovoljiti bez raznovrsnih socijalnih oblika druženja. Već i sam → *razredni sustav nastave* omogućuje zadovoljavanje nekih socijalizacijskih potreba djeteta u vrijeme razvoja, a unutar toga sustava nastavnik može planirati i druge socijalne oblike (npr. grupni rad i rad u parovima). Taj se princip često dovodi u vezu s → *principom individualizacije* kako bi se upozorilo na nužnost uravnoteženja raznovrsnih socijalnih oblika rada tijekom školovanja, napose grupnih i individualnih oblika.

princip sustavnosti i postupnosti — didaktička smjernica koja je rezultat spoznaje da je nastava organizirana aktivnost učenika i nastavnika koju obilježava sustavnost i postupnost. Sustavnost se odnosi na izbor i raspored nastavnih sadržaja te na obradu određenih dijelova iz cjeline nastavnoga programa. Ona se odnosi i na redoslijed rada i postupaka u nastavi, što se obično iskazuje četirima poznatim didaktičkim pravilima: (1) *od bližega k daljemu*, (2) *od jednostavnoga ka složenomu*, (3) *od lakšega k težemu*, (4) *od poznatoga k nepoznatomu* i (5) *od konkretnoga k apstraktnomu*. Sustavnost i postupnost se odnose jednako na učenikove i nastavnikove aktivnosti u nastavnome procesu.

princip suvremenosti — didaktički zahtjev, odnosno smjernica da se nastavni proces organizira uz uvažavanje najnovijih znanstvenih spoznaja iz svih područja znanosti, a napose da se učenicima pruži mogućnost upoznavanja suvremenih spoznaja iz različitih znanosti, tehnologije i umjetnosti. Time se upozorava da iz nastavnih sadržaja uvijek treba izbacivati sadržaje koji su zastarjeli ili znanstveno-tehnološki prevladani. Ukoliko se taj princip ne uvažava, javlja se historicizam u nastavi, odnosno u nastavi neopravdano dominiraju povijesno prevladani sadržaji učenja.

princip svjesne aktivnosti — didaktička smjernica za organizaciju nastavnoga procesa koja se temelji na spoznaji da nema efikasnoga učenja bez raznovrsnih svjesnih aktivnosti subjekata koji uče. Misli se pritom na intelektualne, izražajne, senzorne i praktične aktivnosti. Uz tu spoznaju ističe se i didaktička spoznaja da nije važno samo *što* se uči već i *kako* se uči. Svjesna aktivnost učenika u nastavnome procesu podrazumijeva poznavanje ciljeva učenja i unutarnje organizacije nastavnoga procesa, a treba se javljati u svim etapama toga procesa.

princip trajnosti znanja, vještina i navika — didaktička smjernica nastavniku i učenicima koja se temelji na spoznaji da su jednom stečena → *znanja* i → *vještine* podložni zaboravljanju, odnosno da je cilj nastave pomoći učeniku da stekne znanja, vještine i navike koje će obilježiti njegovo ponašanje tijekom života. Kako bi se to postiglo, u nastavnome se procesu organizira vježbanje i ponavljanje kao didaktički osmišljene aktivnosti koje su usmjerene na utvrđivanje znanja, vještina i navika, odnosno radi sprječavanja zaboravljanja.

princip, didaktički → *didaktički principi*

priprema za nastavu — sustavna aktivnost nastavnika i učenika kojom se nastoje osigurati metodičke i tehničke pretpostavke za organizaciju nastavnoga procesa. To uključuje i pisani dokument kojim se nastoje predvidjeti ciljevi, strategije, prostori, mediji, sadržaji te aktivnosti učenika i nastavnika u nekoj nastavnoj epizodi. Tehnički aspekt pripreme za nastavu odnosi se na osiguravanje materijala, opreme i mjesta za odvijanje nastavne epizode (nastavni sat, vježba i sl.). Važan element pripreme je i dogovor učenika i nastavnika o glavnim aspektima buduće nastavne epizode.

prirodna nastavna sredstva — svi nastavni materijali koje su nastavnici i učenici prikupili u prirodi i priredili za promatranje u nastavi. Tako nastaju bogate prirodopisne zbirke koje se rabe od početka do kraja školovanja. Na taj se način u školu donose biljke, životinje, minerali i sl. Nešto od toga može se održavati u stanju u kakvome je bilo u prirodi (uzgoj biljaka i životinja u školi), a neke se mogu konzervirati (herbarij, insektarij, preparati i sl.). Takva su nastavna sredstva prema didaktičkim i metodičkim zahtjevima mnogo vrjednija od svih drugih audiovizualnih i vizualnih medija.

priručnik — knjiga koja donosi upute o tome kako se nešto radi, odnosno kako se obavljaju poslovi određenoga zanimanja. Takve se knjige priređuju za pojedine struke, aktivnosti, djelatnosti ili zanimanja. U školama se rabe priručnici za nastavnike i učenike. Dok su → *udžbenici* rađeni prema logici programa određenoga nastavnog predmeta, priručnici su izrađeni prema logici struke, djelatnosti, odnosno konkretnoga rada.

privatna škola — vrsta alternativne škole koju osnivaju udruge građana i učitelja ili pojedine privatne osobe. Privatne su škole u pravilu → *slobodne škole* koje odgoj i organizaciju nastave temelje na stanovitim originalnim kreativnim rješenjima ili na temeljima nekog od → pravaca reformne pedagogije (→ *pokret reformne pedagogije*). Nisu sve privatne škole priznate od države, ali je uobičajeno u državama s razvijenim školskim pluralizmom da privatne škole stječu *pravo javnosti* nakon dvije do tri godine eksperimentalnoga rada.

problemska nastava — nastavni sustav, odnosno globalna strategija nastave u kojoj je učenik u situaciji da rješava određene probleme, odnosno da uči rješavanjem raznovrsnih problema. U tom smislu problem je uvijek subjektivne naravi, a rješavanje dobro odabranih problema omogućuje razvijanje stvaralačkoga mišljenja. Osim stjecanja znanja u takvoj nastavi učenici nauče i putove samostalnoga dolaženja do znanja, a takva nastava jača interese učenika za samostalno pronalaženje odgovora na brojna pitanja iz prirode i društva u kojima se kreću. Probleme za takvu nastavu mogu sugerirati nastavnici, ali je vrijedno ako ih uoče i odaberu sami učenici. Ta se nastavna strategija može odvijati uz *individualni rad*, *rad u paru* ili *grupni rad* učenika. Takav rad može poprimiti obilježja → *projektne nastave*.

proceduralno znanje — znanje sadržajno specifičnih postupaka i algoritama, zatim znanje specifičnih tehnika i metoda te znanje kriterija koji uvjetuju uporabu primjerenih postupaka. Ukratko, znanje o mogućnostima primjene metoda, teorija, pojmova i algoritama za rješavanje određenih problema.

programirana nastava — globalna strategija nastave, nastavni sustav koji je karakterističan po programiranim aktivnostima subjekta koji uči. Programiranje tih aktivnosti postiže se programiranim udžbenikom ili računalnim programom. U programiranom udžbeniku susrećemo sustav tzv. malih (kratkih) koraka koji mogu biti raspoređeni u linijski slijed, a mogu biti raspoređeni i razgranato. Najmanja mikrojedinica u programiranom udžbeniku jest programirani članak koji obično sadrži neku jasnu informaciju, zatim zadatak za neku aktivnost učenika u vezi s tom informacijom te povratnu informaciju subjektu koji uči. Programirana je nastava nastala kao rezultat spoznaje da se lakše uči ako su sadržaji učenja predočeni u odgovarajućim malim koracima te da se bolji rezultati postižu ako subjekt koji uči dobiva pravodobne povratne informacije o napredovanju. Vrijednosti toga nastavnoga sustava treba promatrati uvijek u kontekstu ukupnih nastavnih aktivnosti i u odnosu na druge nastavne strategije.

progresivni raspored sadržaja → *linijski program*

projektna metoda — način rada u nastavi koji je eksperimentalno uveo američki filozof i pedagog John Dewey 1896. godine u jednoj privatnoj eksperimentalnoj školi. Osnovu za ovu svoju ideju Dewey je našao u djetetu, odnosno u njegovim interesima i potreba-

ma. On smatra da dijete ima četiri osnovna interesa: interes za komuniciranje s ljudima, interes za istraživanje, interes za rad i interes za umjetničko izražavanje. Te interese ne može zadovoljiti škola s predmetno-satnim sustavom (→ *predmetna nastava*), nego djeca trebaju što više raditi u neposrednoj prirodnoj stvarnosti. Tako je u školi Deweyja i njegova sljedbenika Williama H. Kilpatricka bilo uobičajeno da djeca, u dogovoru s nastavnikom, rade na određenom projektu. Takav je oblik rada znatno pridonosio razvoju individualnih sposobnosti svakoga učenika te njihovoj socijalizaciji (→ *grupni rad*).

projektna nastava — vrsta nastave u kojoj učenici rade na određenim istraživačkim ili radnim projektima. Takvim oblikom nastave mogu se otkloniti neke slabosti krutoga predmetno-satnog sustava (→ *predmetna nastava*). Vrste projekata ovisit će o stupnju školovanja i zanimanju učenika, a njihovo trajanje također o zanimanju i motivaciji učenika te ciljevima koji su dogovoreni.

promatranje u nastavi — aktivna psihička djelatnost koja se u nastavnome procesu organizira s jasno definiranom namjerom. Svrha je promatranja da učenici uoče određene činjenice koje su nužne za usvajanje pojmova, definicija, zaključaka, odnosno uopće za shvaćanje apstrakcija. Pri promatranju je, uz osjetilnu percepciju, uvijek prisutna i odgovarajuća misaona aktivnost. Neposredno sustavno promatranje u nastavi odvija se uz konkretne predmete i pojave, bilo da su oni doneseni ili simulirani u učionici, bilo da učenici odlaze u prirodnu sredinu radi promatranja (→ *izleti*, → *ekskurzije*, nastava u školskoj okolini i sl.). U učionici učenici često promatraju modele, reljefe, fotografije, crteže te razne druge predmete. Uz promatranje u nastavi veoma je važno i nastavnikovo vođenje i usmjeravanje na elemente bitne za promatranje.

provjeravanje — pedagoški i andragoški postupak koji se provodi tijekom nastavnoga procesa u okviru tzv. → *formativne evaluacije* ili na kraju nastavnoga ciklusa (→ *sumativna evaluacija*) radi procjene postignuća ciljeva odgoja i obrazovanja, odnosno osposobljavanja.

psihologija odgoja i obrazovanja — grana psihologije, odnosno psihologijska disciplina, koja istražuje psihološku stranu procesa odgoja i obrazovanja. Psihologija odgoja i obrazovanja nastoji empirijski provjeriti učinkovitost strategija i metoda s obzirom na ishode odgoja i obrazovanja.

R

radna nastava — termin kojim su didaktičari na početku 20. stoljeća označivali nastavni proces u kojem važno mjesto zauzimaju razni oblici duhovnog i tjelesnog rada učenika. Uvođenje takvih radnih aktivnosti učenika predstavlja zapravo reakciju na dosta pasivan položaj učenika u → *staroj školi*. Uz predavačku nastavu u nastavni se proces uvodi i mnogo rada u radionicama i laboratorijima te mnogo individualnoga rada učenika.

radna škola — naziv za jedan od najzapaženijih pedagoških pokreta koji se javlja krajem 19. i početkom 20. stoljeća u Europi, posebno u Njemačkoj i Austriji. Kao reakcija na izrazito pasivan položaj učenika u → *staroj školi*, u kojoj je dominirala predavačka nastava, predstavnici radne škole uvode u škole više praktičnoga i duhovnoga rada učenika.

Umjesto učionica u školama se uređuju radionice i laboratoriji, a umjesto dominacije intelektualnih aktivnosti (*intelektualistička škola*) nastoji se osigurati ravnoteža između onoga što se uči glavom, srcem i rukama. Glavni predstavnici toga pokreta bili su Georg Kerschensteiner (*manualni smjer radne škole*) i Hugo Gaudig (*duhovni smjer radne škole*). Radna je škola ostavila tragove u unutarnjoj organizaciji nastave svih današnjih → *državnih škola,* a napose u nekim od → *privatnih* i → *alternativnih škola*.

raspored nastavnih sadržaja — U nastavnom programu sadržaji mogu biti raspoređeni linijski *(→ linijski program*), zatim u obliku koncentričnih krugova (→ *koncentrični raspored sadržaja*) te kombinirano (kombinacija linijskog rasporeda i rasporeda po koncentričnim krugovima)

razgranati program — vrsta programiranog materijala u → *programiranoj nastavi* i vrsta računalnih programa za učenje. Koraci za učenje u programu su tako strukturirani da omogućuju subjektima koji uče da različitim putovima dođu do cilja. Za uvažavanje individualnih osobina subjekata koji uče takvi programi pružaju veće mogućnosti od → *linearnih programa*.

razred — relativno stalna skupina učenika približno jednake dobi i predznanja koji prema zajedničkom nastavnom planu i programu i pod neposrednim rukovođenjem nastavnika sustavno stječu obrazovanje i odgoj.

razredni sustav nastave — globalna strategija organizacije školskih aktivnosti sa skupinama učenika koji su okupljeni u razrede. Obvezatno obrazovanje u svijetu u pravilu je organizirano kao razredni sustav iako ima i alternativnih pokušaja da se prevladaju slabosti razrednoga sustava.

razredno-nastavno ozračje — stanje zadovoljstva sudjelovanjem u nastavnome procesu nastavnika i učenka, koje je rezultat primijenjenih strategija ili metodičkih scenarija. (→ *školsko ozračje*)

razredno-predmetni sustav nastave — globalni sustav organizacije školskih aktivnosti koji je prije oko tristo i pedeset godina utemeljio češki pedagog Jan Amos Komenský. U osnovi toga sustava stoji podjela učenika na razrede, a nastavnih sadržaja na nastavne predmete. To je dominantan sustav rada u osnovnom i obvezatnom obrazovanju u svijetu koji omogućuje da se racionalno i ekonomično obrazuje i odgaja velik broj mladih koji se žele školovati.

realizacija — izvršenje (izvedba, oživotvorenje). U nastavnom procesu osnovna etapa koja podrazumijeva zajedničke aktivnosti učenika i nastavnika prema unaprijed dogovorenim i planiranim ciljevima i nastavnim aktivnostima (priprema). I ta etapa ima svoje mikroetape od kojih su osnovne uvodni, središnji (izvođenje) i završni dio (ususstavljivanje, evaluacija).

redoslijed nastavnih predmeta — Nastavnim planom bilo za cijelu školu, bilo za određeni stupanj školovanja, određuje se i redoslijed poučavanja u pojedinim nastavnim predmetima. Postoje tri globalna rješenja za to važno didaktičko pitanje: progresivni ili sukcesivni raspored (→ *linijski program*), koncentrični ili simultani raspored(→ *koncentrični raspored sadržaja*) te kombinirani. Prema progresivnome ili sukcesivnome redoslijedu nastavni se predmeti obrađuju, odnosno poučavaju jedan za drugim. Kada učenici apsolviraju program

jednoga predmeta, prelaze na drugi. Prema simultanome redoslijedu učenici istodobno uče sve predmete predviđene nastavnim planom neke škole. U osnovnim općeobrazovnim školama učenici uče istodobno po nekoliko predmeta, ali se vodi računa i o psihofizičkoj zrelosti učenika za neke sadržaje pa se neki predmeti uvode sukcesivno tijekom školovanja (npr. Fizika, Kemija i sl.). Tu se dakle uvažavaju argumenti i za sukcesivno uvođenje novih predmeta i za simultano učenje više nastavnih predmeta.

redoslijed sadržaja učenja — redoslijed učenja sadržaja u nekom nastavnom predmetu te redoslijed učenja sadržaja u nekom nastavnom predmetu koji se sukcesivno uči u više uzastopnih razreda (npr. materinski jezik, Matematika, Geografija i sl.). U didaktici se u vezi s tim govori o tri moguća rješenja: linijski raspored (→ *linijski program*), → *koncentrični raspored* i kombinirani raspored. Prema linijskom rasporedu teme u okviru nekoga nastavnog programa sukcesivno se nižu jedna za drugom, tako da nema ponavljanja tema (npr. program logike u gimnaziji). Raspored po koncentričnim krugovima primjenjuje se kada se jedan isti nastavni predmet javlja u više uzastopnih razreda. Iz razreda u razred odvija se proširivanje i produbljivanje sadržaja učenja. Kombinirani način raspoređivanja sadržaja u programu uvažava osobitosti dvaju prethodnih načina raspoređivanja sadržaja. Tijekom školske godine učenici se susreću sa svojevrsnim kružnim isječcima koji se nižu u sukcesivnome slijedu. Nastavnik prvo s učenicima ponovi dio isječka koji se odnosi na koncentrični krug iz prethodnoga razreda, a zatim s učenicima dopunjuje ono što je predviđeno programskim radijusom za tekući razred.

reforma škole → *unutarnja reforma škole*

reformna pedagogija → *pokret reformne pedagogije*

reproduktivno znanje — znanje koje učenici mogu reproducirati (znanje reprodukcije). To je obično i jedna od etapa u usvajanju znanja (znanje prisjećanja, znanje prepoznavanja, znanje reprodukcije, operativno znanje). Obično se u školi očekuje više od puke reprodukcije znanja, dakle barem operativno znanje.

ručni rad — rad učenika s raznovrsnim materijalima i alatom. Tako učenici već u osnovnoj školi rade s papirom, žicom, tekstilom, drvetom, staklom, plastikom, glinom, plastelinom i drugim prikladnim materijalima. Ručni je rad uveden u škole krajem devetnaestoga i početkom dvadesetoga stoljeća u okviru pokreta → *radne škole*, ali se zadržao i danas u svim državnim, a posebno u nekim alternativnim školama. Velike su pedagoške i psihološke vrijednosti ručnoga rada u procesu odgoja i obrazovanja pa mu i u suvremenoj školi treba dati odgovarajuće mjesto.

S

sadržaj nastave — svojevrsna konkretizacija ciljeva i zadataka koje u nastavnome procesu treba postići. Isti se ciljevi mogu ostvarivati na različitim sadržajima. Pitanjima sadržaja bave se → *didaktika* i → *teorija kurikuluma*. Pritom se kao osobito važno izdvaja pitanje kriterija izbora sadržaja nastave te pitanje → *rasporeda sadržaja učenja* u nastavnim programima. Kriteriji izbora sadržaja nastave ovise o stupnju školovanja, o značenju nekoga nastavnog predmeta u cjelini školskoga programa, o predviđenome vremenu za

neki nastavni predmet, o društveno-političkom poretku u kojemu škola djeluje te o razvijenosti određenoga znanstvenog područja za koje se vezuje nastavni predmet. U sadržaje nastave ubrajamo odgojne i obrazovne sadržaje. Odgojni sadržaji obuhvaćaju egzistencijalne, društveno-moralne i humanističke sadržaje. Obrazovni sadržaji obuhvaćaju znanstvene, umjetničke i tehničke sadržaje. Odabrani sadržaji za općeobrazovne i stručne škole u pravilu se raspoređuju unutar određenih nastavnih predmeta.

samoaktivnost — naglašena aktivnost subjekta koji uči, odnosno učenika u nastavnome procesu. Aktivnosti učenika mogu biti intelektualne, senzorne ili praktične, a zadaća je nastavnika da planira što više vremena za takve aktivnosti jer bez njih nema optimalna razvoja pojedinca.

samoaktualizacija (autoaktualizacija) — najviša čovjekova potreba u hijerarhiji koju je u okviru humanističke teorije osobnosti obrazložio Abraham Harold Maslow. Da bi došlo do zadovoljavanja te osnovne čovjekove potrebe, moraju biti zadovoljene i ostale potrebe na toj hijerarhijskoj ljestvici: fiziološke potrebe, potrebe za sigurnošću, potrebe za pripadanjem i ljubavlju, potrebe za samopoštovanjem. Potrebe iz više razine u hijerahiji mogu se pojaviti u svijesti pojedinca tek kad su ispunjene potrebe niže razine u hijerarhiji. Samoaktualizacija predstavlja konačni najviši cilj, odnosno najvažniji motiv koji čovjeka pokreće ili koji bi ga trebao pokretati. Ljudima treba omogućiti da se slobodno razvijaju u smjeru samoaktualizacije. To je prirodan proces sazrijevanja i rascvjetavanja njihove ljudske prirode koja je genetički ili neutralna ili dobra, a nikako zla. Smatra se da potpunu samoaktualizaciju dostiže samo jedan manji broj ljudi.

samoobrazovanje — proces koji prati svaku nastavu i obrazovanje mladih i odraslih. Bez samoobrazovanja nema obrazovanja. Zadaća je svakoga nastavnoga i obrazovnoga procesa osposobljavanje za samoobrazovanje. Od prvoga dana boravka djece u školi počinje i proces njihova osamostaljivanja, odnosno osposobljavanja za samoobrazovanje. Zapravo cjelokupni proces školovanja predstavlja put od vođenja do samovođenja, od učenja do samostalnog učenja, od obrazovanja do samoobrazovanja. Važna zadaća suvremene didaktike jest i traženje efikasnih strategija za osposobljavanje učenika za samoobrazovanje. Učenje istraživanjem i otkrivanjem (→ *učenje metodom otkrivanja*), → *učenje rješavanjem problema* te svi drugi oblici → *iskustvenog učenja*, mogu više pridonijeti osposobljavanju za samoobrazovanje od strategija tradicionalne nastave (→ *predavačka* i → *frontalna nastava*). (→ *usmjereno samoobrazovanje*)

samoocjenjivanje (autoevaluacija) — aktivnost subjekta koji uči usmjerena na procjenu stupnja ostvarenosti deklariranih ciljeva nastave, odnosno osobne spremnosti za pristupanje ispitu tijekom nastavnoga procesa (→ *formativna evaluacija*) ili na kraju nastavnoga procesa (→ *sumativna evaluacija*). Samoocjenjivanje je skup sposobnosti koje imaju posebno značenje u procesu samoobrazovanja.

samostalni rad učenika — zajednički naziv za socijalne oblike aktivnosti učenika u kojima dolazi do izražaja učenička subjektivnost i individualnost. Tako se samostalni rad učenika može javljati kao individualni rad, rad učenika u paru te kao grupni rad učenika. Samostalni rad učenika može biti individualiziran (v. → *individualizacija*), odnosno prilagođen osobinama učenja svakog pojedinca. U spomenutim oblicima samostalnog rada učenika moguće je optimalno uvažavati razvojne specifičnosti svakoga učenika, odnosno osigurati razvojne potrebe pojedinca.

samoupravna škola — pedagoški model škole u kojoj je nastava shvaćena kao zajednički rad nastavnika i učenika. Za razliku od tzv. → *državne škole,* u većini → *alternativnih* i → *slobodnih škola* osim nastavnika i učenika u pripremu, izvođenje i vrjednovanje svih školskih aktivnosti uključuju se i roditelji. Na taj način škola poprima obilježje samoupravne ustanove. U vrijeme komunističke vladavine u Hrvatskoj i drugim državama bivše Jugoslavije mnogi su se pedagozi zanosili mišlju da sve državne škole organiziraju kao samoupravne škole. U državama s razvijenom tradicijom → *školskog pluralizma* mnoge alternativne i slobodne škole ističu svoju samoupravnost u definiranju osnovne pedagoške koncepcije (alternativne škole).

seminar (lat. *seminarium* – rasadnik) — model organizacije nastave usmjerene na polaznike, odnosno učenike. U seminarskoj nastavi očekuje se veća aktivnost sudionika u obliku razgovora, diskusije, debate ili proučavanja slučaja (*case study*). Tradicionalni oblik seminarskoga rada najsličniji je novijem shvaćanju *radionice* (engl. *workshop*).

simpozij (grč. *sympósion* – gozba, skup, sastanak) — sastanak stručnjaka u vezi s nekom određenom temom. Simpozij obično podrazumijeva organizaciju više sastanaka (sesija) na kojima stručnjaci raspravljaju o zadanoj temi radi osvjetljavanja nekoga istaknutog problema, odnosno teme s više stajališta. Najčešće simpozij traje od jednog do pet dana.

simulacija — skup postupaka kojima se u umjetnim uvjetima oponašaju objekti, strojevi, stanja ili procesi radi njihova temeljitijega upoznavanja ili uvježbavanja određenih radnja. Izvodi se najčešće na modelima stvarnih objekata ili strojeva, odnosno na fizikalnim modelima koji omogućuju pokazivanje nekih procesa. Postoje određeni razlozi koji upućuju na potrebu da se prvo upoznavanje složenijih strojeva ili tehnoloških procesa izvodi uz pomoć simulatora. Kod nekih je strojeva opasno da se čovjek koji se osposobljava za rad na njima odmah stavlja u stvarnu situaciju (npr. piloti, astronauti, vozači automobila i sl.). Ponekad je skupo da se obuka održava u realnim uvjetima i sa stvarnim materijalima. Neki se procesi odvijaju previše brzo pa ih subjekt koji uči ne može uočiti (npr. u kemijskoj industriji), a neki se opet odvijaju presporo pa obuka ne može trajati toliko dugo (npr. u poljoprivredi, medicini i sl.). Obuka također nije moguća u realnim uvjetima iz humanih ili nekih drugih razloga (npr. u medicini). Simulaciju možemo promatrati i kao specifičan medij komuniciranja jer omogućuje objektiviranje odgojne komunikacije.

simulator — tehnička naprava (uređaj) koji omogućuje u umjetnim uvjetima uvježbavanje određenih postupaka za stvarne situacije. To su posebno didaktički oblikovani i modificirani izvorni predmeti, strojevi, objekti. Služe za objašnjavanje stvarnih situacija. Oslobođeni su suvišnih i manje bitnih detalja, tako da ponekad i ne nalikuju na original. Poneki se od elemenata na simulatoru u odnosu prema stvarnoj situaciji i po nekoliko puta uvećavaju radi lakšega upoznavanja. Simulatori koji se rabe za uvježbavanje određene radnje, za uvježbavanje sposobnosti, nazivaju se još i trenažeri. Sam naziv govori da su to uređaji koji se rabe za trening, odnosno za vježbanje radi povećanja spretnosti u izvođenju određene radnje.

sintetičko ocjenjivanje — predstavlja dokimološko rješenje prema kojemu se za više različitih varijabla, odnosno ciljeva odgoja i obrazovanja dodjeljuje jedna sintetička ocjena, obično u obliku brojke ili slova koji imaju neko dogovoreno značenje (npr.

A = izvanredno, B = dobro, C = zadovoljava, D = ne zadovoljava i sl.). Tako se npr. u području materinskog jezika dodjeljuje jedna brojčana ocjena iako ima mnogo opravdanja da se kreativno pisanje ocjenjuje posebnom ocjenom, pravopis posebnom, rukopis posebnom itd.

skriveni kurikulum (engl. *hidden curriculum*) — izraz koji je prvi zapisao 1968. Phillip Jackson u knjizi *Life in Classrooms* (*Život u učionicama*), a kojim je označio zapažanje da se u školi osim javno istaknutih ciljeva odgoja i obrazovanja ostvaruju i brojni drugi, često prikriveni, ali za odgoj vrlo važni ciljevi. Skriveni elementi kurikuluma odnose se najčešće na učenje stavova, norma, vjerovanja, vrijednosti i pretpostavaka, što je obično izraženo u obliku pravila, rituala i propisa. Pozitivni ili negativni efekti skrivenoga kurikuluma ovise o vrijednosnim stavovima pojedinca i dominantnom sustavu vrjednota društva u kojem škola djeluje.

skupna nastava — Berthold Otto (1859. – 1933.) smatra se jednim od prvih zagovornika i utemeljitelja skupne nastave. Da bi uklonio negativnosti predmetno-satnog sustava, on je svake subote zadnji sat okupljao sve učenike i nastavnike svoje škole u veliku dvoranu na slobodni razgovor. Sadržaj razgovora određivali su učenici. Oni su postavljali brojna pitanja koja se nisu obrađivala u redovitoj nastavnoj satnici u osnovnim predmetima. Takav slobodni rad učenika s nastavnicima i roditeljima Otto je nazvao *skupna nastava*. Taj je izraz kasnije pripisan čitavom pokretu u Njemačkoj i Austriji u prvoj polovici 20. stoljeća. Kasnije je Otto organizaciju skupne nastave s jednoga sata u subotu produljio na dva ili tri sata, a zatim na jedan sat svaki dan, želeći tako uspostaviti neposredniji kontakt života i škole te aktualizirati nastavne sadržaje i događanja u školi. Program je postupno padao u drugi plan, a u prvi je plan dolazilo dijete sa svojim pitanjima i interesima. Dakle jedan od glavnih razloga za izbor modela skupne nastave bilo je nastojanje da se otklone slabosti krutoga predmetno-satnog sustava. Među inačice skupne nastave ubrajaju se i neki oblici *prigodne nastave*, → *nastava po epohama* te neki oblici → *koncentracije nastave*.

skupni rad → *grupni rad*

slikovnica — ilustrirana knjiga za djece predškolske i rane školske dobi. Takve knjige omogućuju djeci da se već u ranoj životnoj dobi familijariziraju s jednim od najdominantnijih medija suvremenoga čovjeka – knjigom. U slikovnicama se slikom, crtežom i bojom predočuju djetetu razne pojave, predmeti i životinje iz njegove bliže ili dalje okoline. Za slikovnice se postavljaju veoma visoki grafički, estetski, tehnički i didaktički zahtjevi. Slikovnice moraju biti izrađene od kvalitetnoga materijala, kvalitetnih boja i uz kvalitetnu estetsku i didaktičku obradu. Postoji uvijek opasnost da dijete ostane na stečenim predodžbama iz slikovnica te da tako ostane s krivim predodžbama o nekim predmetima ili bićima (npr. dijete koje je jedinog slona ili žirafu vidjelo u slikovnici ne će imati predodžbu koliko su oni stvarno veliki u prirodi ako ih kasnije ne vide *uživo* ili ako snagom apstrakcije ne zaključe po uspoređivanju viđenih slika s poznatim živim bićima).

slobodna škola — vrsta školske ustanove koja ne radi prema propisanim državnim planovima i programima, ili koja organizira nastavu i odgoj prema nekoj od pedagoških koncepcija koje se razlikuju od onih u → *državnim školama*. Dakle te su škole *slobodne* u izboru pedagoške koncepcije te u definiranju nastavnih programa. Ako je riječ o obve-

zatnoj osnovnoj školi, tada državni prosvjetni stručni organi kontroliraju samo higijensko-tehničke uvjete za rad te izvršavanje zakonske školske obveze za određenu djecu. Slobodne škole mogu biti → *privatne škole,* ali ima slučajeva da ih osnivaju i gradska poglavarstva ili stručna udruženja. Sve su slobodne škole u pravilu → *alternativne škole*. Smatra se da je jednu od prvih slobodnih škola utemeljio Lav Nikolajevič Tolstoj u Jasnoj Poljani (Rusija) 1859. godine, a velik broj ih je bio utemeljen u Europi i Americi u prva tri desetljeća 20. stoljeća. U europskim državama broj slobodnih škola u odnosu na državne škole kreće se između 5 i 70 posto. Najveći postotak slobodnih alternativnih škola nalazimo u Nizozemskoj.

socijalni oblici nastave — Odgojno-obrazovni proces i pedagoške situacije u školi obilježavaju razni socijalni odnosi među glavnim subjektima – učenicima i nastavnicima. Uz to su vezane različite brojčane formacije u kojima se ti subjekti pojavljuju. U svakome od tih odnosa možemo uočiti neke pedagoške vrijednosti i ograničenja. U odgojno-obrazovnom procesu međusobno komuniciraju i rade jedan nastavnik i jedan učenik, jedan nastavnik i manja skupina učenika (npr. tri do pet) te jedan nastavnik i veća skupina učenika (npr. 15 do 150). U vezi s time govorimo o → *individualnom radu učenika*, o *radu u paru*, o → *grupnom radu* učenika te o → *frontalnoj nastavi*. Također se govori o individualnome radu nastavnika te o radu nastavnika u tandemu i → *timskoj nastavi*. U suvremenoj školi nastoji se osigurati međusobno dopunjavanje spomenutih socijalnih oblika kako bi se prevladale slabosti i jednostranosti svakoga od njih.

sociologija odgoja i obrazovanja — grana sociologije, odnosno sociologijska disciplina, koja proučava sociološke aspekte odgoja i obrazovanja u školi, drugim odgojno-obrazovnim ustanovama te u izvanškolsko vrijeme. Sociologija odgoja i obrazovanja nastoji empirijski proučavati socijalne odnose svih sudionika nastavnoga ili odgojno-obrazovnoga procesa, zatim empirijski provjeriti stavove i odnose subjekata procesa odgoja i obrazovanja.

spiralni kurikulum — pojam koji je uveo Jerome Seymour Bruner (*The Process of Education*, *1960.*), a označuje težnju da se učeniku pruži mogućnost stjecanja novih znanja uz stalno nadograđivanje na prethodno stečena znanja. To se grafički može zorno predstaviti u obliku uzlazne spirale na kojoj se svaki pojam može upoznati na različitim razinama, prema opsegu i dubini upoznavanja. U vezi s time govori se i o linijsko-spiralnom rasporedu sadržaja u programu te o progresivnoj spirali odgoja i obrazovanja (→ *linijski program*, → *koncentrični raspored sadržaja*).

sposobnost — rezultat sustavno organizirana učenja koje se oslanja na odgovarajuće dispozicije (anatomsko-fiziološke osobitosti živčanog sustava). Razlikujemo intelektualne, psihomotorne, senzorne i tjelesne sposobnosti.

SQ3R-metoda čitanja — Metoda nazvana po početnim slovima engleskih riječi koje označuju osnovne aktivnosti čitatelja u susretu s nekim tekstom: *Survey, Question, Read, Recite i Review*. Ta je metoda nastala kao rezultat istraživanja Amerikanca Francisa Robinsona (*1946.*). Prvi korak prema toj metodi predstavlja orijentacijski pregled novoga teksta (engl. *survey*). Uz taj pregled čitatelj u pravilu postavlja sebi niz pitanja u vezi s tim tekstom (engl. *question*). Slijedi samo čitanje toga teksta (engl. *read)*. Ako se nešto čita poradi ispita, slijedi i etapa preslušavanja, odnosno prizivanja u sjećanje (engl. *recite*) te etapa ponavljanja, odnosno ponovnog pregleda pročitanoga teksta (engl. *review*).

stara škola — pedagoško-didaktički izraz kojim se označuje škola u Europi 19. stoljeća. Nastava je u toj školi organizirana prema Herbartovoj didaktičkoj koncepciji i njegovim formalnim stupnjevima (→ *herbartizam*). U toj školi prevladavaju verbalne nastavne metode, od države propisani kruti nastavni programi, zanemarivanje učenikovih razvojnih potreba te naglašena usmjerenost na kognitivni razvoj. Za nastavu u staroj školi karakterističan je i tzv. didaktički materijalizam i formalizam u znanju učenika. Disciplina u školi postizana je strogim propisima, a katkad i fizičkom prisilom i kaznom. Kao reakcija na krutost *stare škole* javljaju se krajem devetnaestoga i početkom dvadesetoga stoljeća brojni pokušaji unutarnje reforme škole, poznatiji u povijesti pedagogije i školstva pod imenima → *nova škola* i → *pokret reformne pedagogije*.

stjecanje znanja — proces spoznajne aktivnosti osobe koja uči. Ono što osjetno doživi ta osoba, posredstvom različitih misaonih operacija pretvara u pojmove, definicije, klasifikacije, zaključke. Proces spoznaje u nastavi razlikuje se od procesa spoznaje u znanosti. U nastavi proces spoznaje usmjerava nastavnik, a sam proces odvija se ubrzano i pojednostavljeno u odnosu na isti proces u znanosti. Ono što su znanstvenici proučavali desetljećima učenicima će biti omogućeno da upoznaju katkad i u jednome nastavnom satu. Pojednostavljenost spoznajnog procesa u nastavi postiže se izbjegavanjem zaobilaznih putova, didaktičkim oblikovanjem sadržaja učenja i nastavnih medija te dopunom znanstvenih spoznajnih etapa nekim specifičnim nastavnim (didaktičkim) etapama (vježbanje, ponavljanje, vrjednovanje). Da bi olakšao učenicima proces stjecanja znanja, nastavnik će uvažavati didaktičke spoznaje koje su formulirane u obliku → *didaktičkih principa*, → *nastavnih metoda*, → *didaktičkih strategija*, → *nastavnih oblika* itd.

strategija — skup postupaka kojima se može postići neko novo stanje, odnosno koji dovode do ostvarivanja nekih ciljeva.

strategije aktivnoga učenja — sustav postupaka kojima se naglašavaju raznovrsne aktivnosti subjekata koji uče. Svako učenje podrazumijeva određene aktivnosti subjekata koji uče. Dakle tu se stječu novi repertoari ponašanja na osnovi aktivnosti pojedinca. Kao posebne strategije u kojima je naglašena aktivnost učenika spominju se → *učenje rješavanjem problema*, → *studij slučaja*, *didaktička igra*, → *učenje otkrivanjem*.

struktura nastavnoga sata → *artikulacija nastavnoga sata*

studij slučaja — metoda istraživanja u društvenim znanostima te strategija učenja. Istraživači u edukološkim znanostima (→ *edukologija*) oslanjaju se na vrijednosti te metode kada proučavaju osobe sa specifičnim edukativnim potrebama (nadareni, osobe s poteškoćama u razvoju i sl.). Posebno je zanimljiva nastavna primjena → *strategije aktivnoga učenja*. Odabrani slučajevi (problemi) mogu se proučavati individualno ili skupno. Slučajeve mogu odabrati i nastavnici i učenici. Priroda aktivnosti učenika i nastavnika uz tu strategiju ovisit će o informacijama (podatcima) kojima raspolažu u vezi s odabranim slučajem, zatim o spoznajama o odabranom problemu kojima polaznici raspolažu te o samim ciljevima koji proizlaze iz prirode odabranog slučaja i glavnih ciljeva obrazovnoga programa. Subjekti koji uče dobivaju obično opise (prikaze) slučaja u pismenom obliku. Studij slučaja kao strategija učenja može se primjenjivati u osnovnoj školi, ali se posebno dobri rezultati postižu u primjeni ove strategije u stručnom osposobljavanju na srednjoškolskoj i visokoškolskoj razini (medicina, gospodarstvo, prosvjeta, policija, socijalne službe, vojska i sl.).

studijska grupa — skupina polaznika nekoga obrazovnog programa koji se okupljaju radi zajedničkoga ostvarivanja zadataka predviđenih programom. Ponekad studijske grupe formiraju obrazovne ustanove, a katkad je riječ i o neformalnim skupinama polaznika koji se udružuju radi lakšeg organiziranja samostalnoga učenja. Članovi studijske grupe planiraju susrete, studijska putovanja i razmjenu informacija o obrazovnome programu. Dosta je uobičajeno da se u raznim oblicima nastave na daljinu formiraju formalne ili neformalne skupine radi međusobnoga pomaganja u svladavanju predviđenih obrazovnih zadataka. Umjesto termina *studijska grupa* rabi se u istome ili sličnome značenju izraz → *kružok*.

studijsko čitanje — tehnika čitanja uz koju čitatelj studijski proučava neki novi tekst radi učenja ili traženja određenih informacija. Pritom čitatelj pažljivo čita svaku riječ, često s olovkom u ruci kojom označuje najvažnije informacije odnosno ključne riječi.

subjekt nastave → *učenik, subjekt nastave*

subjekt u nastavi → *učenik, subjekt nastave*

subjektivna koncentracija — krajnji cilj svih oblika → *koncentracije nastave* koji trebaju dovesti do ostvarivanja principa → *cjelovitosti nastave*, odnosno do sintetiziranja stečenih znanja u svijesti subjekata koji uče.

subjektivni faktori učenja — faktori koji su u osobi koja uči. Zovu ih još unutrašnjim faktorima, za razliku od vanjskih, objektivnih faktora. Takvi su npr. motivacija, odnosno zanimanje za neki sadržaj učenja, zatim sposobnost koncentriranja te razne druge osobine osobe koje možemo nazvati osposobljenošću za samostalno učenje.

sukcesivna koncentracija — didaktičko rješenje prema kojemu se pojedini predmeti izmjenjuju kao dominantni predmeti tijekom školovanja. Tako svi predmeti imaju jednaku mogućnost da tijekom školovanja dobiju središnje mjesto u nastavnome planu i nastavnoj praksi.

sumativna evaluacija (engl. *summative evaluation*) — vrjednovanje postignuća na kraju nekoga nastavnog ciklusa. Provodi se na kraju nastavnoga procesa da bi se utvrdila ukupna efikasnost nastave, odnosno postignuti rezultati pojedinoga sudionika. Ovisno o zadatcima nastave i sadržaju učenja, za ovu se evaluaciju rabe određene tehnike i postupci, kao što su testiranje, skale sudova, procjena određenih konkretnih proizvoda, zatim procjena crteža, referata o istraživanjima i sl. Na temelju sumativne evaluacije učenicima se dodjeljuju certifikati, odnosno svjedodžbe o osposobljenosti.

Summerhill — internatska privatna škola koju je 1921. godine utemeljio u jednome engleskom selu Alexander Sutherland Neill. Kada je osnivao tu školu, Neilla je vodila ideja: *stvoriti školu koja odgovara djetetu, a ne dijete koje odgovara školi*. U toj se školi djeci nastoji pružiti sloboda, da budu ono što jesu i da dijete osjeti da je prihvaćeno. U summerhilskoj školi pohađanje nastave nije obvezatno. Raspored sati postoji, ali njega se moraju pridržavati samo nastavnici. Sloboda je u internatu shvaćena kao *činiti sve što drugome ne smeta*. Samoupravljanje (dogovaranje i izvršavanje dogovorenoga) bitno je obilježje interpersonalne komunikacije i ukupnoga života. S djecom od sedam do devet godina radi jedan učitelj. Za stariju djecu nastavu organizira više nastavnika. Tijekom tjedna poslijepodnevni i večernji sati ispunjeni su zanimljivim aktivnostima (igra, rad,

gluma, učenje, predavanja i sl.). Ta je škola od samoga osnivanja izazvala brojne polemike među pedagozima o opravdanosti tako ekstremno shvaćena pedocentrizma i slobode djeteta u odgoju, a te polemike traju i dan-danas.

suradnja — zajednički rad, zajedništvo uz neki radni zadatak. U nastavnome procesu posebno je važna suradnja nastavnika i učenika te učenika u → *grupnom radu* ili uz *rad u parovima*. Taj oblik komuniciranja i stil ponašanja trebaju nastavnici poticati izborom i kreiranjem odgovarajućih nastavnih situacija. Suradništvo (kooperativnost) među učenicima može se i treba poticati uz didaktičke igre, grupni rad i rad u parovima, zatim u raznim oblicima izvannastavnih aktivnosti učenika. Ta je odlika međuljudskoga komuniciranja posebno isticana u nekim oblicima alternativnoga školstva.

Š

škola po mjeri djeteta — pedagoška i didaktička koncepcija koja se temelji na *pedocentrizmu*. Zagovornici toga usmjerenja smatraju da je postojeća škola modelirana po mjeri države, odnosno prema zamišljenomu prosjeku učenika jedne generacije. U školi treba omogućiti svakomu djetetu da postiže uspjeh (→ *pedagogija uspjeha za sve*), uz → *didaktički ugovor* učenika, nastavnika i roditelja. Prve ideje o školi po mjeri djeteta dali su predstavnici → *pokreta reformne pedagogije,* ali to pedagoško usmjerenje ima mnogo pristalica i krajem dvadesetoga stoljeća. Zapravo polazeći od humanističke teorije osobnosti (Abraham Harold Maslow), više suvremenih didaktičara i psihologa zagovara model škole po mjeri djeteta, a većina → *alternativnih škola* uzima tu koncepciju kao temelj za unutarnju organizaciju škole i nastave.

školska godina — službeno određeno razdoblje u kojemu je neka škola dužna izvršiti sve obveze prema svojim učenicima i polaznicima koji se odnose na jednu godinu školovanja. U Hrvatskoj školska godina u pravilu počinje 1. rujna, a završava 31. kolovoza sljedeće godine.

školska knjižnica — specijalizirani prostor u školskoj zgradi u kojemu se sakupljaju, obrađuju i posuđuju knjige za potrebe učenika i nastavnika određene škole (lektira, stručna literatura, udžbenici). Suvremena školska knjižnica obično je opremljena i drugim medijima pa govorimo o → *bibliotečno-informacijskom centru*, a takav centar treba biti otvoren učenicima svakodnevno tijekom cijeloga dana. Uz takve je knjižnice obično uređen i prostor za čitanje, odnosno prostor za individualni rad i rad manjih skupina učenika.

školska mnogostrukost → *školski pluralizam*

školski kurikulum — školski projekt razvoja i ostvarivanja ciljeva odgoja i obrazovanja u nekoj školi. Uvođenjem toga dokumenta (projekta) u školsku praksu pruža se veća mogućnost nastavnicima i voditeljima škola za unošenje originalnih sadržaja i aktivnosti u školski život, u skladu s mogućnostima škole i lokalne sredine te u skladu s potrebama i interesima konkretnih učenika i zanimanja za koja se pripremaju. Školski kurikulum ima *dugoročnu* i *kratkoročnu* dimenziju. Dugoročna dimenzija podrazumijeva plan projekata i razvoja škole za duže razdoblje, npr. pet do deset godina, a kratkoročna

dimenzija odnosi se na godišnji plan i program aktivnosti. Takav dokument podrazumijeva pedagoški i organizacijski aspekt. Pedagoški aspekt podrazumijeva isticanje ciljeva i svrhe određenih sadržaja, aktivnosti i projekata, a organizacijski aspekt podrazumijeva definiranje potrebnih financijskih sredstava, materijala te imenovanje nositelja i rokova za svaki konkretni zadatak. Školski kurikulum omogućuje uvođenje svojevrsnog pedagoškoga, didaktičkoga i metodičkoga pluralizma (→ *školski pluralizam*) jer se svakoj školi pruža prigoda za razvoj izvornih pedagoških modela djelovanja te pokazivanje na tržištu pedagoške ponude svojevrsnoga školskog *brenda (*engl. *brand* – prepoznatljivost i privlačnost za potencijalne korisnike na temelju izvornih sadržaja, fakultativnih i izbornih programa te izvornih modela djelovanja).

školski pluralizam — politička i pedagoška koncepcija prema kojoj u jednoj državi trebaju djelovati škole s različitim pedagoškim usmjerenjima i didaktičkim rješenjima za unutarnju organizaciju nastave i škole. Smatra se da nije moguće definirati jedinstven model škole s kojim će biti svi zadovoljni te da uz politički pluralizam treba omogućiti i školski pluralizam. U demokratskim državama, koje su se opredijelile za školski pluralizam, osim → *državnih škola* djeluju i brojne → *privatne* i → *alternativne škole* kao što su → *Montessori škole*, → *Freinetove škole*, → *waldorfske škole*, → *Landerziehungsheim* te nove → *slobodne škole* koje ne slijede pedagoške koncepcije → *pokreta reformne pedagogije*.

školski prostor — svi prostori u školskoj zgradi i školskom dvorištu koji mogu poslužiti za boravak, igru, rad i učenje učenika određene škole. Obično je taj prostor uređen i opremljen za zadovoljavanje razvojnih potreba učenika određene dobi. Ponekad se govori i o → *školskoj ekologiji* kao zajedničkome nazivu za svaki prostor u školi i uz školu koji omogućuje zadovoljavanje razvojnih potreba učenika. U stručnome timu koji projektira školski prostor trebaju se svakako naći nastavnici, pedagozi, psiholozi i liječnici te drugi stručnjaci koji mogu pomoći sugestijama za uređenje i opremanje prostora po mjeri djece današnjega vremena.

školsko ozračje — ukupnost međusobnih odnosa, odnosno zadovoljstvo svakodnevnim odnosima i događanjima glavnih subjekata (učenika, nastavnika i drugih zaposlenika) neke škole.

T

tečajna nastava — didaktičko rješenje prema kojemu se ciljevi nekoga programa ostvaruju u obliku kontinuiranoga tečaja (odnosno kursa; prema lat. *cursus* – tok, trk ili tečaj) u određenome trajanju (npr. dvadeset ili stotinu i dvadeset sati). Tako se u redovitim školama organizira tečaj prve pomoći ili tečaj strojopisa (kao → *nastava po epohama*), a u okviru programa → *neformalnoga obrazovanja* odraslih organiziraju se tečajevi za rad na računalu, tečajevi stenografije, tečajevi stranoga jezika i sl.

tehnicizam u nastavi — uporaba u nastavnom procesu *tehnike radi tehnike*, odnosno pomodna uporaba tehničkih medija u nastavi i onda kada to nije nužno ili kada se isti ili bolji rezultati mogu ostvariti bez tehnike. Tim se izrazom označuje istodobno i pretjerana uporaba tehnike u nastavi.

tehnička koncentracija → *objektivna koncentracija*

tehnike čitanja — označuju načine čitanja znanstvenih i umjetničkih tekstova. Poznate su tehnike → *SQ3R-metoda čitanja*, zatim → *orijentacijsko*, → *dijagonalno* i → *studijsko čitanje*.

teledidaktika (grč. *telu, tele* – u daljini, daleko) — znanstvena disciplina koja proučava organizaciju nastave u uvjetima prostorne razdvojenosti subjekata koji uče i subjekata koji ih poučavaju. Predmet proučavanja ove discipline jesu razni modeli → *nastave na daljinu*.

telekomunikacija — vrsta komunikacije u kojoj se pošiljatelj i primatelj obično ne nalaze u istoj prostoriji, a mnogo puta niti u istome mjestu. U obrazovanju oblik komunikacije koji dominira u → *nastavi na daljinu,* pri čem kao mediji komuniciranja rabe telefoni, nastavna pisma te drugi mediji koji mogu pomoći u komunikaciji osoba koje nisu u mogućnosti komunicirati neposredno *licem-u-lice*.

teorija (grč. *theōría* – gledanje, razmatranje, znanost, nauka) — krajnji cilj znanstvene spoznaje, općenita postavka ili koherentna skupina općenitih postavaka, objašnjenje neke vrste pojava, procesa, realnih ili zamišljenih predmeta na osnovi znanstvenih principa, zakona ili hipoteza. U teoriji su ususstavljeni znanstveni temeljni pojmovi određene znanstvene discipline. Neka znanstvena teorija sadrži u sebi jasne definicije, klasifikacije, zaključke, a neki su elementi predstavljeni u hipotetskom obliku, s naznakom mogućih budućih istraživanja. Teorije u pravilu imaju uporište u ranijim empirijskim istraživanjima. Znanosti o odgoju i obrazovanju svoje znanstvene spoznaje prikazuju u obliku principa, hipoteza i teorija. To je logičko uopćavanje iskustva, čista spoznaja. Pojedine knjige iz područja edukoloških znanstvenih disciplina donose zapravo izvorne teorije koje objašnjavaju neku pojavu ili proces.

timska nastava — model ili oblik poučavanja učenika u kojemu dva ili više nastavnika preuzimaju odgovornost za pripremu, ostvarivanje i vrjednovanje unutar nekoga nastavnog područja, predmeta, programa ili projekta. Obično se uz takav oblik rada nastoji optimalno iskoristiti prostor i stručnost svakoga pojedinog nastavnika. Da bi se jedna škola mogla koristiti prednostima timske nastave, trebala bi imati velike dvorane u koje se istodobno može smjestiti dva ili više razrednih odjela, zatim prostorije za rad manjih skupina učenika te fleksibilan raspored sati. U klasičnom → *razredno-predmetno-satnom sustavu nastave* teško je organizirati bilo koju inačicu timskoga rada nastavnika.

tiranska koncentracija → *hegemonijska koncentracija*

U

učenička samouprava — oblik organizacije nastavnoga procesa u kojemu je nastava shvaćena kao zajednički rad nastavnika i učenika. To znači da učenici sudjeluju s nastavnicima u pripremanju, izvođenju i vrjednovanju nastavnih aktivnosti. Uobičajeno je da u nekim → *alternativnim školama* učenici biraju svoje predstavnike u učiteljska/nastavnička vijeća ili da samostalno odlučuju o nekim aktivnostima u školi (Freinet, Summerhil). (→ *samoupravljanje u školi*)

učenik, subjekt nastave — didaktički izraz kojim se označuje nastojanje da učenik u nastavnome procesu bude aktivni sudionik, a ne samo pasivni promatrač i slušač. To je i didaktička koncepcija koja se zalaže za didaktičke strategije uz koje se od učenika očekuje da sudjeluju u planiranju, pripremi, organizaciji i evaluaciji svih nastavnih aktivnosti. Učenik je najmanje aktivni subjekt u → *frontalnoj* i → *predavačkoj nastavi*, a najviše njegova subjektivnost dolazi do izražaja u raznim oblicima samostalnoga rada, zatim uz → *učenje otkrivanjem* i → *učenje rješavanjem problema* te uz *didaktičke igre*.

učenje — relativno trajno mijenjanje ponašanja do kojega dolazi pod utjecajem stečenog iskustva; usvajanje → *znanja*, → *vještina*, navika, stavova, uvjerenja ili složenih kompetencija važnih za rad i život.

učenje otkrivanjem — strategija aktivnog učenja u kojoj osim usvajanja nekih specifičnih znanja učenici usvajaju načela procesa mišljenja te putove dolaženja do novih znanja. Teorijsku osnovu za ovu strategiju definirao je američki psiholog Jerome Seymour Bruner (*Bruners discovery learning model*). Prema Bruneru cilj je odgoja oblikovanje načina mišljenja kojim bi se upoznao svijet i njegovi zakoni. Nitko tijekom školovanja ne može usvojiti neku vrstu sažetka ljudskoga znanja, pa školovanje treba težiti izgrađivanju mišljenja, odnosno mentalnih operacija koje čine samo mišljenje. Dalja je bitna značajka Brunerove teorije naglasak na učenju kao aktivnome procesu stjecanja i stvaranja znanja. Polazeći od tih postavki učenje otkrivanjem rješenja ima više prednosti u odnosu na druge didaktičke strategije.

učenje po dogovoru — andragoška i pedagoška koncepcija koja nastoji osigurati model učenja što primjereniji subjektu koji uči. To znači da ustanova koja organizira neko školovanje ili osposobljavanje nastoji pružiti priliku učenicima ili polaznicima da uče kada mogu, gdje mogu, koliko žele i uz pomoć različitih medija.

učenje rješavanjem problema — didaktička strategija aktivnoga učenja u kojoj je naglasak na aktivnome učenju i rješavanju problema od strane subjekata koji uče. U toj je strategiji važno uočiti činjenicu da se subjekt koji uči sučeljava s problemom. Pritom je problem shvaćen kao poteškoća, zapreka, složeno nerazriješeno pitanje. Uz rješavanje problema traže se stvaralačke i istraživačke aktivnosti subjekta koji uči. Treba podsjetiti i na subjektivno obilježje onoga što nazivamo problemom: ono što je za jednu osobu problem za drugu možda i nije. Didaktička strategija označena izrazom → *problemska nastava* ili učenje rješavanjem problema može se promatrati u nekoliko organizacijskih faza: (1) uočavanje problema, (2) pobliže određenje problema, (3) rješavanje problema (postavljanje problemskih pitanja i hipoteza, uspoređivanje problema sa sličnim problemima, divergentno mišljenje, kreativno reagiranje) te (4) verifikacija hipoteza.

učionica — prostorija u školi u kojoj se organizira zajednički rad nastavnika i učenika. Te su prostorije uređene prema prirodi komunikacije i aktivnosti koje će biti organizirane. Tako su tradicionalne učionice prilagođene → *frontalnoj nastavi* u kojoj je aktivniji nastavnik, a učenici trebaju samo sjediti, slušati i gledati. Obično je u takvoj učionici i sva nastavna oprema prilagođena frontalnoj nastavi (školska ploča na prednjemu zidu, grafoskop, televizor i sl.) te stolovi složeni za sjedenje *u potiljak*. Učionice mogu biti namijenjene za izvođenje nastavnih aktivnosti iz više nastavnih područja (tzv. *univerzalne učionice*) te za izvođenje nastavnih aktivnosti iz pojedinih nastavnih predmeta (tzv. *specijalizirane učionice*).

udžbenik — medij komuniciranja i izvor znanja. To je knjiga u kojoj su osnovni sadržaji koje treba naučiti u okviru nekoga nastavnog predmeta. Dakle ti sadržaji trebaju biti usklađeni s → *okvirnim nastavnim planom i programom* i na odgovarajući način didaktički oblikovani. To znači da sadržaj učenja mora biti predočen postupno, sustavno i s odgovarajućom didaktičkom preradom (slike, crteži, primjeri, upute za samostalan rad i sl.) da se njime mogu koristiti učenici odgovarajuće školske dobi. Uz didaktičko oblikovanje traži se i odgovarajuće grafičko uređenje za knjige koje mogu poslužiti kao udžbenici. Stupanj didaktičke i grafičke oblikovanosti nekoga udžbenika ovisi o prethodnim iskustvima učenika te o stupnju instruktivne pomoći koju će učenici imati uz taj udžbenik. Uz školski i didaktički pluralizam obično se zagovara i udžbenički pluralizam, što znači da se nastavnicima i učenicima pruža mogućnost da biraju udžbenik između više ponuđenih udžbenika.

unutarnja diferencijacija — nastojanje da se u organizaciji nastavnih aktivnosti različitim didaktičkim rješenjimai te aktivnosti približe razvojnim i individualnim osobinama pojedinih članova učeničkoga kolektiva. Ta se diferencijacija postiže organizacijom → *individualizirane nastave*, zatim organizacijom nastave na tri ili više razina težine, oslanjanjem na → *mentorsku nastavu*, sustavom izbornih i fakultativnih nastavnih predmeta.

unutarnja reforma škole — promjene u školstvu koje se odnose na uloge glavnih subjekata nastave te programa, metoda, strategija i oblika nastave. U odnosu na tradicionalni → *razredno-predmetni sustav nastave* najveće promjene u unutarnjoj organizaciji nastave i škole izvršili su predstavnici → *pokreta reformne pedagogije* početkom dvadesetoga stoljeća. Umjesto dotadašnje *intelektualističke škole,* koja je svoje ciljeve ostvarivala uz dominantno mjesto → *predavačke* i → *frontalne nastave,* u unutarnju organizaciju školskog života uneseno je više fleksibilnosti, više → *ručnog rada*, samostalnih aktivnosti učenika, učenja izvan učionice, umjetničkoga odgoja i kreativnosti učenika i nastavnika. Promjene u vezi s unutarnjom organizacijom škole i nastave odvijaju se u pravilu veoma sporo jer su povezane s promjenama kod ljudi. Ljudi se naime najteže i najsporije mijenjaju.

usmeno izlaganje — važna i nezaobilazna metoda rada, odnosno način komuniciranja u tradicionalnoj i suvremenoj školi. Usmeno izlažu u nastavnom procesu učenici i nastavnici. To izlaganje po prirodi može biti objašnjavanje, pripovijedanje ili opisivanje. Obično je usmeno izlaganje (verbalna komunikacija) dopunjeno i odgovarajućom neverbalnom komunikacijom (pokreti, geste, mimika) te odgovarajućom → *apersonalnom komunikacijom* (videoprojekcija, fonozapisi i sl.). Usmeno izlaganje (pripovijedanje, objašnjavanje, opisivanje) uvijek će biti važna metoda ostvarivanja ciljeva nastave čije prednosti i nedostatke treba uvijek promatrati uz međusobno dopunjavanje s ostalim načinima komuniciranja, odnosno nastavnim metodama. Na uspjeh usmenoga izlaganja obično utječu trajanje izlaganja, boja glasa, tempo, prateća neverbalna komunikacija, prateća apersonalna komunikacija te sadržaj izlaganja.

usmjeravano samoobrazovanje — ono samoobrazovanje koje predstavlja nastavak školskih aktivnosti, odnosno one samoobrazovne aktivnosti nekih subjekata u kojima im se pruža pomoć prilikom izbora sadržaja učenja te instruktivna pomoć prigodom savladavanja težih nastavnih sekvencija.

uspoređivanje — važna metoda spoznaje u znanosti i nastavi. Učenici uz vođenje i usmjeravanje nastavnika uspoređuju predmete, pojave, pojmove, sudove i zaključke. Uspoređivanje se obično povezuje s analizom i sintezom te apstrakcijom i generalizacijom. Predmet uspoređivanja mogu izabrati učenici i nastavnici. U nastavnome procesu obično nastavnik prvi prikazuje uspoređivanje na odabranim primjerima (iz prirode, literature, umjetnosti), a nakon toga učenici uspoređuju druge primjere.

uvid — shvaćanje bitnih odnosa u situaciji, može se javiti naglo i iznenada, ali i postupno. U nastavnome procesu važno u → *heurističkoj nastav*i i → *učenju rješavanjem problema*.

V

vježbanje — organizirani proces učenja vještina. Vježba se izvođenje nekih radnja ili operacija (intelektualne ili motoričke), a rezultat vježbanja su vještine i navike.

vrjednovanje → *evaluacija*

W

waldorfska pedagogija — izvorna pedagoška koncepcija koju je u vrijeme punoga procvata → *pokreta reformne pedagogije* utemeljio Rudolf Steiner. Kao teorijska podloga za waldorfsku pedagogiju služi → *antropozofija*. Prema antropozofskom učenju razvoj čovjeka od rođenja do zrelosti može se podijeliti na tri razdoblja po sedam godina. Odgajati znači uzeti u obzir četiri sastavna dijela čovjekova bića: fizičko tijelo, eteričko ili životno tijelo, astralno ili osjećajno tijelo i *ja*. Zadatak je odgojitelja u predškolsko vrijeme (prvih sedam godina života) da osigura odgovarajuće fizičke uvjete za razvoj, jer ti fizički uvjeti utječu na razvoj (prostor, boje, predmeti). Vezu s okolinom dijete ostvaruje oponašanjem i preko uzora (primjera). U školskome razdoblju važnu ulogu imaju učitelji kao uzori pa zato u prvih osam godina obvezatnog školovanja u waldorfskim školama glavnu nastavu poučava jedan učitelj. Važno mjesto u waldorfskoj pedagogiji imaju → *ručni rad*, → *euritmija* i *umjetnički odgoj*.

waldorfska škola — model slobodne alternativne škole koju je utemeljio Rudolf Steiner. Prvu waldorfsku školu otvorio je Steiner 1919. godine u Stuttgartu za djecu radnika Tvornice cigareta Waldorf-Astoria. Waldorfske škole danas djeluju u više država na svim kontinentima, a osnovna su obilježja odgoja i nastave temeljitije prikazani u opsežnoj literaturi iz područja waldorfske pedagogije. U tim školama se ne uči iz propisanih državnih udžbenika, nego se nastoji da djeca što više uče iz neposredne stvarnosti. Važno mjesto u nastavnim programima imaju aktivnosti što se odnose na → *ručni rad* i *umjetnost*. Učenici se ne ocjenjuju brojčanim ocjenama i nema ponavljanja razreda. Za vrijeme školovanja učenici praktično upoznaju više starih zanata (obrada drveta, metala, obrada vrta, pletenje, predenje, pečenje kruha, oblikovanje u glini i sl.). Umjesto nastavnih predmeta glavni se nastavni sadržaji poučavaju po modelu → *nastave po epohama*.

Winnetka-plan — izvorni koncept rada u školi, nazvan po gradiću Winnetka u SAD-u, gdje je taj koncept utemeljio Carleton Washburne (1889. – 1968.). On polazi od pretpostavke da rad u školi treba prilagoditi razvitku učenika, omogućujući im da prožive dječji život. Svaki učenik treba napredovati vlastitim tempom te razvijati vlastite sposobnosti i sklonosti. Washburne je odredio minimalni program za svaki razred i pružio mogućnost svakomu učeniku da napreduje vlastitim tempom, bez obzira na početak i kraj školske godine. Učenici koji rade prema tome planu uče uglavnom samostalno iz knjiga, rade u laboratoriju (projekti), pripremaju neki umjetnički program, bave se športom. Tri sata dnevno obično se radi individualno, a dva sata kolektivno.

Z

zadatci obrazovanja — stjecanje znanja i vještina. Obrazovni proces treba omogućiti i razvijanje intelektualnih, psihomotornih, senzornih i fizičkih (tjelesnih) sposobnosti. Zadatci obrazovanja ostvaruju se u nastavnom procesu uz aktivno učenje pojedinca.

zakonitost (u znanosti) — određeni odnos ili poredak među stvarima, procesima i pojavama u prirodi i društvu koji postoje objektivno, tj. neovisno o ljudima i njihovim spoznajama.

zatvoreni kurikulum — vrsta kurikuluma u kojemu su detaljno unaprijed definirani ciljevi (operacionalizirani ciljevi), zatim sadržaji, metode i mediji te načini kontrole ostvarenosti ciljeva. Često se za potrebe školske prakse pripremaju takvi modeli kurikuluma u kojima je sve unaprijed detaljno predviđeno, od ciljeva do evaluacije.

zlatno pravilo didaktike — formulirao ga je J. A. Komenský u knjizi *Velika didaktika* upozoravajući njime na značenje zornosti u nastavi. Najbolje će bit toga pravila ilustrirati dva citata iz *Velike didaktike*: (1) »Da bi se sve lakše pamtilo, *čula* treba da rade što mogu više. Na primjer: Sluh valja stalno povezivati s vidom, govor s rukom, ne samo na taj način što ćemo im pričati ono što treba da znaju da bi im ušlo kroz uši, već ćemo i slikati da bi im se stvari mogle kroz oči utisnuti u pamet.« (2) »Ma koji jezik da se uči, makar to bio i materinski, imaju se pokazivati predmeti koje treba obilježiti riječima i, obratno, što god učenici vide, čuju, dodirnu ili okuse, neka se uče da iskazuju riječima, tako da govor uvijek ide i razvija se usporedo s razumijevanjem.« Tim zlatnim pravilom Komenský je postavio i temelje učenju o → *multimedijalnosti u nastavi*.

znanje — rezultat spoznaje u znanosti i rezultat učenja u nastavi i izvan nastave. Znanje predstavlja važnu dimenziju obrazovanosti pojedinca, a odnosi se na njegov kognitivni razvoj. U nastavnome procesu uče se pojmovi, definicije, teorije, principi, zakoni, formule, aksiomi, simboli, metode, sustavi itd. Sve je to rezultat učenja u kognitivnome području i odnosi se na kognitivni razvoj pojedinca. Znanje pojedinca odnosi se na poznavanje, razumijevanje, primjenu i vrjednovanje elemenata koji se stječu učenjem u kognitivnome području. Neki autori govore, međutim, i o motoričkim znanjima (i motoričkim postignućima), a što je rezultat psihomotoričkoga razvoja. (→ *reproduktivno znanje*)

zornost u nastavi — rezultat nastojanja da se uvaži didaktički princip zornosti, odnosno spoznaja da učenici u nastavnome procesu usvajaju nova znanja polazeći od konkretnoga

k apstraktnomu. To znači da je nastavnikova zadaća omogućiti subjektima koji uče da na odgovarajućim stvarnim materijalima, odnosno primjerima uoče određene činjenice te da na temelju tih činjenica mogu shvatiti generalizacije (definicije, pravila, formule itd.). Uvažavanje toga principa povezano je sa spoznajama iz područja didaktike medija, napose s → *kriterijima za izbor nastavnih medija*.

24.

Kazalo osobnih imena

A

Abt, C. 130
Allen, D. 216, 344
Anderson, W. L. 51, 52, 338
Andrilović, V. 123, 154, 242, 280, 282, 283, 286, 338
Anić, V. 338
Arambašić, L. 233, 237
Aristotel 370
Arnold, R. 155, 338

B

Baert, G. 236, 338
Bagić, A. 301, 306, 345
Bahtijarević-Šiber, F. 304
Bazala, A. 398
Bell, A. 371, 390
Bezinović, P. 223, 338
Bežen, A. 21, 338
Bilić, V. 294, 301, 338
Blonski, P. P. 386, 404
Bloom, B. 50, 51, 53, 54, 60, 62, 65, 78, 79, 156, 167, 222, 240, 338, 341
Bogdanović, S. 282, 338
Bognar, L. 21, 29, 48, 65, 92, 112, 113, 114, 115, 120, 130, 144, 145, 152, 174, 186, 187, 200, 214, 245, 249, 251, 264, 294, 301, 306, 321, 338, 339, 345, 349, 350, 375
Bonz, B. 112, 117, 339
Botkin, W. J. 124
Branom, M. E. 161, 339
Bruner, J. 124, 125, 126, 339, 402, 415, 421
Bujas, Z. 98, 339

C

Cardinet, J. 223, 339
Carlgren, F. 102, 275, 277, 339
Cindrić, M. 329, 339
Cohen, L. 333, 336, 339
Collings, E. 162
Cousinet, R. 160
Cube, F. v. 375
Cuvaj, A. 232, 339

Č

Čudina, M. 154, 338

D

Dale, E. 118, 119, 152, 187, 202, 384
De Zan, I. 339
Decroly, O. 404
Delors, J. 51, 53, 157, 329, 339,
Descartes, R. 155
Dewey, J. 160, 161, 162, 166, 404, 408, 409
Dietrich, I. 252, 339
Diffily, D. 339
Domović, V. 223, 339
Dreikurs, R. 299

E

Edelmann, G. 219, 339
Esipov, B. P. 250, 339

F
Fan, L. 339
Ferrière, A. 370, 404
Filipović, A. T. 216, 339
Findak, V. 339
Fogarty, T. 339
Franković, D. 241, 339
Freinet, C. 193, 251, 277, 315, 327, 339, 379, 404, 419, 420
Fuchs, E. 339
Furlan, I. 242, 340

G

Gagné, R. M. 50, 51, 56, 224, 340, 389
Gašić-Pavišić, S. 309, 340
Gaudig, H. 410
Giesecke, H. 221, 340
Glenn, H. S. 299, 308, 310, 343
Glockler, M. 275, 340
Godler, Z. 223, 281, 339
Goebel, W. 275, 340
Gončarov, N. K. 250, 339
Goodmann, P. 273
Grgin, T. 245, 340
Grounlund, E. N. 216, 340

Gudjons, H. 340, 343, 373
Guilford, P. J. 226, 340

H

Hallwachs, U. 277, 345
Halmi, A. 333, 336, 340
Hämsel, D. 102, 162, 340
Harlow, A. 222, 340
Harris, J. 141, 160
Heimann, P. 374, 375
Hellmich, F. 340
Herbart, J. F. 191, 380, 397, 416
Higy-Mandić, F. 267, 340
Holmberg, B. 340
Horvat-Vukelja, Ž. 338
Hotchkiss, E. A. 161, 256, 340, 346
Hrus, M. 338

I

Ivanek, A. 174, 321, 340

J

Jackson, D. D. 26, 346, 416
Jelavić, F. 375
Jensen, E. 109, 120, 122, 152, 341
Johnson, D. W. 236, 341
Johnson, R. T. 167, 236, 341
Jordan, A. M. 216, 341
Joswig, H. 341
Jović, Z. 341
Jurić, V. 120, 304, 336, 341
Justman, J. 216, 346

K

Kaeley, G. S. 339
Kajić, R. 125, 341
Käser, H. 102, 341
Keller, A. J. 219, 341
Kerschensteiner, G. 385, 404, 410
Key, E. 404
Killen, R. 163, 164, 341
Kilpatrick, W. H. 161, 162, 341, 409
Kiper, H. 48, 65, 100, 252, 253, 264, 340, 341
Klafki, W. 374
Klassen, F. T. 271, 272, 273, 275, 341
Köck, P. 25, 127, 133, 163, 341
Komenský, J. A. 186, 374, 375, 392, 393, 405, 410, 424
Krajnc, A. 341
Krampen, I. 339
Kranjčev, R. 125, 126, 341
Krathwohl, R. D. 51, 52, 222, 338, 341
Krmpotić, A. 286, 344
Krmpotić, V. 163, 341
Kron, W. F. 162, 341
Krupska, N. K. 386
Kühnemann, K. 102, 341
Kujundžić, N. 217, 220, 341, 375
Kuypers, W. H. 102, 341
Kyriacou, C. 29, 92, 100, 109, 224, 294, 296, 342

L

Lancaster, J. B. 371, 390
Lebuhn, U. 102, 341
Lenz, W. 342
Lermen, M. 338
Levine, D. U. 220, 221, 343
Lietz, H. 267, 268, 340, 341, 388, 404
Linn, L. R. 216, 340
Logar, T. 216, 342
Lott, D. 293, 299, 308, 310, 343
Lugomer-Armano, G. 233, 238
Lunačarski, A. V. 386

M

Madelin, M. 342
Mađerić, M. 286, 344
Makarenko, A. S. 174, 342, 404
Maleš, D. 58, 120, 173, 174, 183, 214, 218, 301, 345
Malić, J. 240, 342
Marentič-Požarnik, B. 123, 124, 342
Marinković, J. 342
Marinović, M. 216, 342
Markovac, J. 342
Marković, M. 216, 342
Marsh, C. J. 29, 342
Maršić, I. 104, 342
Marzano, R. J. 120, 122, 160, 167, 168, 183, 214, 308, 342

Masia, B. 222, 341
Maslow, A. 162, 202, 292, 412, 418
Mason, P. 342
Matijević, M. 21, 29, 48, 58, 65, 74, 92, 102, 104, 112, 113, 115, 119, 120, 122, 139, 152, 162, 173, 174, 183, 186, 187, 200, 214, 216, 218, 228, 230, 245, 249, 251, 264, 266, 275, 277, 281, 282, 283, 285, 286, 287, 289, 294, 301, 338, 339, 342, 343, 344, 345, 349, 350
Miljković, D. 295, 296, 346
Mischke, W. 48, 65, 100, 252, 253, 264, 341
Möller, C. 25, 219, 339, 343, 375, 387
Montessori, M. 70, 193, 196, 267, 269, 270, 277, 345, 374, 391, 400, 404
Müller, W. 289, 343
Murray, C. 162
Mužić, V. 240, 333, 336, 342, 343

N

Neil, A. S. 404, 417
Nelsen, J. 174, 293, 295, 298, 299, 308, 309, 310, 343
Ničković, R. 344
Novak, F. 219, 341

O

Ogrizović, M. 343
Ornstein, A. C. 220, 221, 343
Ott, H. 25, 127, 133, 163, 341
Otto, B. 414

P

Paintner-Vilenica, M. 343
Parkhurst, H. 373
Pastuović, N. 286, 287
Pataki, S. 240, 241, 343, 345
Pečjak, V. 124, 343
Peko, A. 174, 344
Perls, F. S. 273
Pestalozzi, J. H. 160
Peters, O. 344
Petersen, P. 385, 404
Petričević, D. 21, 344
Pidgeon, D. 216, 344
Platon 370
Podravec, D. 162, 172, 344
Polić, M. 400
Poljak, V. 29, 48, 50, 51, 53, 54, 65, 92, 98, 100, 109, 112, 123, 125, 162, 200, 240, 241, 242, 250, 344, 374, 375
Pongrac, S. 281, 286, 287, 338, 344
Pranjić, M. 344
Pregrad, Z. 241, 339
Previšić, V. 29, 48, 344
Prodanović, T. 344

R

Rađenović, A. 321, 344
Razdevšek Pučko, C. 235, 344
Reardon, B. A. 218, 344
Reece, J. 59, 71, 116, 123, 252, 264, 344
Reich, K. 344
Richardson, R. 123, 345
Richter, T. 344
Rijavec, M. 295, 296, 346
Ristić Dedić, Z. 223, 338
Robbins, I. 216, 346
Robinson, F. 415
Rodek, S. 124, 129, 345
Rojko, P. 216, 345
Rosandić, D. 125, 345
Rousseau, J. J. 160

S

Sablić, M. 174, 344
Schaub, H. 345
Schläpfer, M. 102, 341
Schmeck, R. R. 345
Schulz, W. 375
Seitz, M. 277, 345
Sickinger, J. A. 388
Skiera, E. 271, 272, 273, 275, 341
Smiljanić, M. 321, 344
Spajić-Vrkaš, V. 58, 120, 131, 173, 174, 183, 214, 218, 301, 345
Staton, F. T. 131, 147, 345
Stein-Erlich, V. 267, 345

Steiner, R. 70, 102, 103, 193, 267, 273, 275, 277, 339, 345, 371, 377, 400, 404, 423
Stevenson, J. A. 161, 345
Stričević, I. 58, 120, 173, 174, 183, 214, 218, 301, 345
Styles, D. 308, 311, 312, 345

Š

Šimleša, P. 161, 240, 241, 339, 345, 374, 375
Šoljan, N. N. 122, 129, 130, 345
Špan, M. 286, 287, 338
Švajcer, V. 345

T

Teske, R, 373, 340, 343
Tkalčić, M. 338
Tolstoj, L. N. 415
Trškan, D. 216, 345
Turković, I. 21, 345

U

Uzelac, M. 301, 306, 345

V

Vagt, R. 132, 135, 345
Vizek Vidović, V. 233, 295, 296, 338, 346
Vlahović-Štetić, V. 295, 296, 346

W

Wachter, B. 341
Walford, G. 266, 346
Walker, S. 59, 71, 116, 123, 252, 264, 344
Washburne, C. 424
Watzlawick, P. 155, 346,
Wedekind, J. 129, 131, 346
Wiegmann, S. 289, 343
Winkel, R. 340, 343, 373, 375
Wrighstone, J. W. 216, 346

Z

Zenke, K. G. 345
Zloković, J. 294, 301, 338

Ž

Žlebnik, L. 161, 346

25.

Summary

Milan Matijević
Diana Radovanović

STUDENT-CENTRED TEACHING

Contributions to the development of the teaching methodology of subjects taught in high schools

The overview of the main titles in the book

0. Introduction
1. TEACHING METHODOLOGIES OF THE SUBJECTS WHICH BELONG TO THE FIELDS OF SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES – TERMINOLOGICAL SPECIFICATION
2. THE THEORY OF CURRICULUM AS THE STARTING POINT FOR THE METHODOLOGICAL RESEARCH AND PRACTICE
3. PLANNING AND PROGRAMMING OF EDUCATION IN SCHOOLS
4. EDUCATIONAL OUTCOMES OF TEACHING AND LEARNING
5. STUDENT-TAILORED CLASS
6. WEEKLY AND DAILY TIMETABLE OF CLASSES AND ACTIVITIES
7. DOUBLE CLASS (DOUBLE PERIOD) AND CYCLE OF CLASSES
8. TEACHING STRATEGIES AND METHODS
9. STRATEGIES OF ACTIVE LEARNING IN HIGH SCHOOLS
10. PROJECT TEACHING AND PROJECT LEARNING
11. TEACHING MEDIA AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT
12. PAIR, GROUP AND INDIVIDUAL WORK IN HIGH SCHOOLS
13. INTERNAL AND EXTERNAL EVALUATION
14. PREPARING TEACHERS AND STUDENTS FOR CLASSES
15. SPECIFICITIES OF WORK IN ALTERNATIVE AND PRIVATE HIGH SCHOOLS
16. METHODOLOGICAL SPECIFICITIES IN THE EDUCATION OF ADULTS
17. CLASSROOM MANAGEMENT AND CLASSROOM DISCIPLINE
18. TEACHER AS A HOMEROOM TEACHER
19. LIFELONG CONTINUING PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS
20. SCIENTIFIC RESEARCH - METHODOLOGICAL REMARKS ON VOCATION-SPECIFIC TEACHING
21. Literature
22. Appendix I: SOME SCENARIOS FOR METHODOLOGICAL WORKSHOPS
23. Appendix II: METHODOLOGICAL GLOSSARY
24. Name index
25. Summary

Contents

0. Introduction
1. TEACHING METHODOLOGIES OF THE SUBJECTS WHICH BELONG TO THE FIELDS OF SOCIAL SCIENCES NAD HUMANITIES – TERMINOLOGICAL SPECIFICATION
   1.1. General didactics and special didactics
   1.2. Methodologies of social sciences and humanities?
   1.3. Appendix
   1.4. In short / key terms / for the curious
2. THE THEORY OF CURRICULUM AS THE STARTING POINT FOR THE METHODOLOGICAL RESEARCH AND PRACTICE
   2.1. What is a curriculum?
   2.2. Nature and structure of the teaching process
   2.3. In short / key terms / for the curious
3. PLANNING AND PROGRAMMING OF EDUCATION IN SCHOOLS
   3.1. National, vocational curriculum and school curriculum
   3.2. General education curriculum
   3.3. Syllabi
   3.4. Appendices
   3.5. In short / key terms / for the curious
4. EDUCATIONAL OUTCOMES OF TEACHING AND LEARNING
   4.1. Knowledge as a learning outcome
   4.2. Skills and habits as learning outcomes
   4.3. Learning to learn - a learning outcome
   4.4. Key competences
   4.5. Making learning and teaching outcomes concrete and operational
   4.6. In short / key terms / for the curious
5. STUDENT-TAILORED CLASS
   5.1. New students' roles
   5.2. A 45-minute class
   5.3. Introductory part of the class
   5.4. Middle part of the class
   5.5. Final part of the class
   5.6. Homework assignment
   5.7. Appendices
   5.8. In short / key terms / for the curious
6. WEEKLY AND DAILY TIMETABLE OF CLASSES AND ACTIVITIES
   6.6. Timetable and activities
   6.2. Mental condition and individual biorhythms
   6.3. Pluralism of solutions in teaching methodology
   6.4. In short / key terms / for the curious
7. DOUBLE CLASS (DOUBLE PERIOD) AND CYCLE OF CLASSES
   7.1. Why have a double class in the organisation of teaching
   7.2. Some methodological recommendations and rules

7.3. Appendices
7.4. In short / key terms / for the curious
8. TEACHING STRATEGIES AND METHODS
8.1. Some terminological dilemmas
8.2. Student and/or teacher – subject in teaching?
8.3. Logics and criteria of strategies and methods choice
8.4. In short / key terms / for the curious
9. STRATEGIES OF ACTIVE LEARNING IN HIGH SCHOOLS
9.1. Terminological specifications
9.2. Problem-solving and research
9.3. Case study
9.4. Play and simulation
9.5. Role play
9.6. Simulation activity (Plan Spiele)
9.7. Methodological implications
9.8. Appendices
9.9. In short / key terms / for the curious
10. PROJECT TEACHING AND PROJECT LEARNING
10.1. Project teaching as a form of student-centred teaching
10.2. Teaching project: from objectives to evaluation
10.3. Why project teaching?
10.4. From the history of didactics and teaching methodology
10.5. Subject-class system and project teaching
10.6. Terminological specifications and classifications
10.7. Individual and cooperative learning in project teaching
10.8. What and how to evaluate in project teaching
10.9. Role of adults other than the teacher
10.10. Forms of project presentations
10.11. Homeroom teacher and class projects
10.12. Appendices
10.13. In short / key terms / for the curious
11. TEACHING MEDIA AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT
11.1. Terminological specifications
11.2. Methodological and didactic criteria for the selection of media in teaching
11.3. Textbook in a new media environment
11.4. Distance teaching and learning
11.5. Educational environment
11.6. Appendices
11.7. In short / key terms / for the curious
12. PAIR, GROUP AND INDIVIDUAL WORK IN HIGH SCHOOLS
12.1. Conditionality of the choice and change of activity type
12.2. Types and features of work form
12.3. Methodological recommendations for the organization of group work
12.4. Appendices
12.5. In short / key terms / for the curious

13. INTERNAL AND EXTERNAL EVALUATION
13.1. Terminological specifications
13.2. Educational process and evaluation in the educational process
13.3. Educational objective(s) as the starting point for the definition of the observation model
13.4. Evaluation purpose and types
13.5. Scales of grades
13.6. Finnish model of evaluation as a source of ideas
13.7. Learning from history
13.8. Synthetic and analytic observation and evaluation
13.9. Portfolio
13.10. Noting grades
13.11. Cooperativeness, competitiveness and selectiveness in schools
13.12. Students with special needs and student-tailored school
13.13. Specification of the concept of knowledge and implications for dokimology
13.14. The state graduation exam, writing and defending the final graduation paper
13.15. Appendix
13.16. In short / key terms / for the curious
14. PREPARING TEACHERS AND STUDENTS FOR CLASSES
14.1. Introduction
14.2. Basic terminology
14.3. Didactic and methodological starting points
14.4. Teaching and learning objectives in the context of class preparation
14.5. Methodological scenarios
14.6. Appendix
14.7. In short / key terms / for the curious
15. SPECIFICITIES OF WORK IN ALTERNATIVE AND PRIVATE HIGH SCHOOLS
15.1. Rural boarding schools in Germany
15.2. Montessori grammar school in Köln
15.3. Woodlands school Coventry
15.4. Realgymnasium in Graz
15.5. Waldorf schools
15.6. Free school in Bochum
15.7. In short / key terms / for the curious
16. METHODOLOGICAL SPECIFICITIES IN THE EDUCATION OF ADULTS
16.1. Who is an adult?
16.2. Why does an adult learn?
16.3. Previous knowledge and experience
16.4. Teaching types for adults
16.5. Training for self-education
16.6. »Learning by appointment«
16.7. Appendix
16.8. In short / key terms / for the curious
17. CLASSROOM MANAGEMENT AND CLASSROOM DISCIPLINE
17.1. Classroom management as a concept and competence
17.2. Causes of the lack of discipline

17.3. Pedagogical agreements and didactic contract
17.4. Pedagogical measures and learning and classroom management
17.5. Cooperating with parents
17.6. Appendix
17.7. In short / key terms / for the curious

18. TEACHER AS A HOMEROOM TEACHER
18.1. Teacher as a homeroom teacher
18.2. Cooperating with parents and parent meetings
18.3. Individual conversations with parents
18.4. Parent meetings – some experiences from abroad
18.5. Homeroom – planning and realisation
18.6. Appendices
18.7. In short / key terms / for the curious

19. LIFELONG CONTINUING PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS
19.1. The purpose of professional development
19.2. The process of finding employment at school and licensing procedure
19.3. Individual plans and forms of professional development
19.4. Informal forms of professional development of teachers
19.5. School as a place of professional development
19.6. Formal education and professional development
19.7. In short / key terms / for the curious

20. SCIENTIFIC RESEARCH - METHODOLOGICAL REMARKS ON VOCATION-SPECIFIC TEACHING
20.1. What is interdisciplinary science?
20.2. Methodological specificities
20.3. Should teachers be researchers?
20.4. Some methods of data collection
20.5. Methodological approaches
20.6. In short / key terms / for the curious

21. LITERATURE
21.1. Books and magazines
21.2. Internet sources

22. Appendix I: SOME SCENARIOS FOR METHODOLOGICAL WORKSHOPS
22.1. The ideal state
22.2. Living with differences
22.3. Freedom and discrimination
22.4. The Ministry of »dwelling and travelling«

23. Appendix II: METHODOLOGICAL GLOSSARY

24. Name index

25. Summary

Abstract
STUDENT-CENTRED TEACHING

High schools have a prominent role in Croatian school system. According to ISCED (International Standard Classification of Education) that part of the educational system is called Upper Secondary Education – level 3. However, it also refers to ISCED - level 4.

There are no teacher education faculties specialized in the education of teachers of vocation-specific subjects in vocational high schools. Such teachers are recruited from the circle of professionals who have graduated from various non-teaching faculties. Upon graduating from such studies (or after several years of working in their professional fields), these individuals opt for permanent or occasional teaching in vocational or grammar schools. Even at some teacher education faculties there are some study programmes which do not prepare their students for the teaching profession. And still, after graduation from such faculties, some students opt for working in schools. Having graduated from their original faculties, such professionals should acquire competences for teaching in schools. The list of these competences is not short and it is not easy to acquire them.

Acquiring teaching competences requires an organized process of practice at faculties and in high schools. There are few professionals at our universities who systematically work on researching and improving the teaching of vocation-specific subjects in high schools. Moreover, the literature on methodological specificities of the organization of teaching in vocational schools is not sufficient. Therefore, we have come up with the idea of creating this book for the needs of those professionals who will teach in high schools, with a particular focus on the subjects in the field of social sciences and humanities. We have made this choice due to the fact that the organization of teaching in other vocational schools (e.g. technical, arts and crafts) has certain specificities which cannot be presented in one and the same book of limited volume.

Therefore, the purpose of this book is to become a fundamental manual for teachers of those subjects which belong to the field of social sciences and humanities. These are all the vocation-specific subjects in the field of economics and law, political sciences and some subjects in the field of information sciences, history, religion and ethics. Clearly, this book can come useful to teachers in other high schools, as it is known that there are some general patterns and methodological solutions appropriate for all high school students, young and adult.

The existing equipment and venues for teaching activities in schools are mostly adjusted to the didactic paradigm which we denote with the phrase

»*teacher-centred teaching*«. In other words, in those venues (classrooms) and with that equipment, teachers present contents (lessons) and students mostly sit, listen and watch, and only occasionally talk to the teacher.

This methodology of teaching follows the didactic paradigm which we denote with the phrase »*student-centred teaching*«, meaning that teaching here is understood as the cooperation of the teacher and the student and that a number of various student activities are expected (strategies of active learning). Somewhat different equipment and arrangement of venues for teaching and learning in high schools will be needed for carrying out such activities. Also, the role of the teacher will need to change from what it was like in the previous years. In a nutshell, this would mean that a teacher – lecturer would need to be replaced by a teacher who is an organizer, a mentor, a manager, an instructor and a partner.

This choice is the basic reason for this book to be entitled STUDENT-CENTRED TEACHING. For better understanding of the concept of this book, we suggest examining its contents.