

Franz Hofmann

Jačanje osobnosti i socijalno učenje u nastavi

Poticaji za nastavnike i studente

ÖZEPS Izdanje Austrijskog centra za razvoj
osobnosti i socijalno učenje (ÖZEPS)

Impresum

Izdavač

Austrijski centar za razvoj osobnosti
i socijalno učenje

ÖZEPS

po nalogu

Saveznog ministarstva za nastavu, umjetnost i kulturu

bm:uk<

ISBN 978-3-85031-099-4

Kontakt-adresa: BMUKK, I/4a

E-mail: erna.haas@bmukk.gv.at

Telefon: +43 1 53120 4798

PDF-verzija na

www.bmukk.gv.at/schulen i www.oezepts.at

Koordinacija

Mr. Doris Kölbl-Tschulik (BMUKK)

Redaktura

Mr. Brigitte Schröder (ÖZEPS)

Grafički dizajn

Nora Swoboda, nora.swoboda@reflex.at

Beč, veljača 2008.

Sadržaj

Predgovor Ministrice

Vizija

Uvod

Umjesto definicije

Nastava kao mjesto jačanja osobnosti i socijalnog učenja

Pledoaje za integrativni pristup

1. Kada je u učenju „ja“ dovedeno u pitanje

Popratne mjere nastavnika

2. Individualno učenje u razredu s aspekta postignuća

Upute za oblikovanje situacija za učenje

3. Vršnjačko učenje

Što možete učiniti da učenici što je moguće više profitiraju od vršnjačkog učenja?

4. Učenje u hijerarhijski strukturiranom sustavu

Koje okolnosti otežavaju poticanje osobnih i socijalnih kompetencija u školi?

5. Učenje među nastavnicima

Kako u svom kolegiju izgraditi kulturu „učenja od drugoga“?

Završna riječ

Popis literature s komentarima

Prilog

Glosar

Drage kolegice i kolege!
Drage studentice i studenti!

Društvu trebaju samopouzdana osobe s razvijenim stručnim i socijalnim kompetencijama koje su spremne preuzeti odgovornost za sebe i za druge.

Okruženje koje učenike motivira za učenje određeno je svjesno oblikovanim odnosima poštovanja prema nastavnicima i drugim učenicima. Vrlo važna pretpostavka takvog učenja je i nastava koja omogućuje individualno učenje, potiče znatiželju i kreativnost i koja pogreške doživljava kao prilike za učenje. Na takvim temeljima nastaju poticajna iskustva za one koji uče, ali i dobra postignuća.

Škole se razvijaju i od prostora za poučavanje postaju centri samoodgovornog, suradničkog učenja. Poticajno, socijalno ozračje u školi pridonosi tome da su učenici dobro pripremljeni za budući svijet rada, da svjesno sudjeluju u demokratskim procesima društva i znaju pozitivno oblikovati svoj privatni život.

Biblioteka *Austrijskog centra za razvoj osobnosti i socijalno učenje (ÖZEPS)** u svojim publikacijama daje doprinos razvoju upravo takve škole, koja će učenicima omogućiti otkrivanje i izgradnju vlastitih individualnih prednosti, sakupljanje pozitivnih iskustava u zajedničkom radu i nenasilno i konstruktivno rješavanje konflikata.

Jedan od ciljeva ÖZEPS-a je priprema i oblikovanje teorijskih osnova s fokusom na njihovu stvarnu primjenjivost u praksi. Osnovnom priručniku „Jačanje osobnosti i socijalno učenje u nastavi“ bit će dodani dijelovi vezani uz specifična tematska područja socijalnog učenja: poticajno vrednovanje rezultata rada, pedagoška dijagnostika, individualizacija, prevencija nasilja.

ÖZEPS-ova biblioteka osmišljena je kao poticaj nastavnicima i studentima a svojim sadržajem obuhvaća čitavu lepezu tema od najvažnijih razvojnih ciljeva u nastavi preko razvoja profesionalnosti nastavnika sve do škole kao organizacije koja uči i otvorena je za sve školske partnere. Taj važan proces razvoja i oblikovanja želim nastaviti razvijati zajedno s Vama.

dr. Claudia Schmied
Savezna ministrica za nastavu, umjetnost i kulturu

* ÖZEPS (Austrijski centar za razvoj osobnosti i socijalno učenje) je institucija Saveznog ministarstva za nastavu, umjetnost i kulturu a djeluje u čitavoj zemlji za sve institucije obrazovnog sustava.

(VIZIJA

ÖZEPS radi na tome da se djeca i mladi nađu u školi, u kojoj će

- s radošću mnogo učiti
- razviti snažno „ja“
- postati socijalno kompetentni

ÖZEPS se zalaže za odnose među svim sudionicima školskog sustava koji su odraz međusobnog poštovanja, partnerstva i koji potiču razvoj osobnosti.

ÖZEPS je usredotočen na

- razvoj nastave
- razvoj zaposlenih
- razvoj škole kao organizacije

ÖZEPS je središte i okupljalište multiplikatora iz područja socijalnog učenja i razvoja osobnosti.

ÖZEPS zastupa načelo usmjeravanja prakse teorijom i most je između znanosti i školske stvarnosti.

ÖZEPS produbljuje kontakt između školskih partnera i kontakt škole prema izvanškolskom okruženju.

ÖZEPS je organizacija koja uči.

„Austrijski centar za razvoj osobnosti i socijalno učenje“ (ÖZEPS) postoji od 2005. godine i radi po nalogu Saveznog ministarstva za nastavu, umjetnost i kulturu. Od listopada 2007. ÖZEPS je međuregionalni centar na Višoj pedagoškoj školi Salzburg te i dalje radi po nalogu Saveznog ministarstva za nastavu, umjetnost i kulturu.

Zadatak centra je poticanje razvoja osobnih i socijalnih kompetencija u svim obrazovnim institucijama, tematiziranje razvoja osobnosti i jačanje svijesti o nužnosti njihove implementacije u školi kao sustavu.

Uvod

Nastavnici su svakodnevno – promatrano iz perspektive obrazovne politike – izloženi različitim očekivanjima i zahtjevima koje nije lako svesti na zajednički nazivnik. S jedne strane gotovo da ne prođe ni jedan dan, a da se ne spomenu zahtjevi za jačom individualizacijom i diferencijacijom nastave, dok se s druge strane najavljuju obavezujući standardi za određene nastavne predmete uz pomoć kojih se učenike može pripremiti na što bolje savladavanje zadataka u međunarodnim komparativnim istraživanjima kao što je to primjerice PISA, kako bi Austrija u idućem krugu istraživanja zauzela bolje mjesto na ljestvici nego do sada.

U pozadini te složene rasprave nastavnici se trebaju pozicionirati, odnosno odvagnuti između ekstremnih reakcija (što znači: ograđivanje od opravdanih očekivanja s jedne strane i nepromišljenog „ulijetanja“ u najnoviji trend s druge). Za to su potrebni kriteriji. U ovoj se brošuri razrađuju dva kriterija u kontekstu „učenja“, središnje teme škole i nastave. Temeljna zadaća nastavnika, kako dokazuje ova brošura, sastoji se u tome da

- kod učenika razviju strast i želju za učenjem („središnja tema“)
- potiču učenika u doživljavanju uspjeha jer je to važno za osobni razvoj (kriterij 1)
- organiziraju proces učenja tako da učenici u njemu doživljavaju važna socijalna iskustva koja djeluju na jačanje njihove komunikativne i suradničke kompetencije (kriterij 2).

Bilo bi pretjerano očekivati da će ovakva brošura potpuno i detaljno obraditi tako opsežnu temu, međutim, nadam se da će ovdje izabrane teme, informacije i iskustva pomoći nastavnicima – ukoliko dijele gledište o tome što su temeljne zadaće osobe koja podučava – u poticanju djece i mladih u učenju, a time i u njihovu ljudskom razvoju.

Zahvaljujem zaposlenicima ÖZEPS-a, osobito mr. Brigitte Schröder koja je organizirala proces feedbacka, za mnogobrojne vrijedne povratne informacije tijekom nastajanja ove publikacije.

Salzburg, proljeće 2008.

Franz Hofmann

Umjesto definicije jačanja osobnosti i socijalnog učenja u nastavi

Epizoda iz nastave (prikaz jednog slučaja)

„Nastavnički otok“ (ispričala Gudrun Laimer)

Prije četiri tjedna preuzela sam jedan drugi razred osnovne škole. Kolegica koja je u tom razredu predavala prethodne godine opisala mi je Xavera (ime izmijenjeno) kao učenika koji je problematičan, nedistanciran i koji stalno prelazi granicu. Što je mislila pod ovim posljednjim, bilo mi je jasno već drugog dana nastave. Xavera je, između ostaloga, gorljivo zanimalo sve što se nalazi na mojoj katedri, u njoj i oko nje. „Inspicirao“ je sadržaj mojeg fascikla, otvarao je ladice u ormaru s policama, bio je zaprepašten što u jednoj određenoj ladici nije bilo slatkiša kao što je bio navikao prošle godine i već mi je idućih dana znao reći tko je prema njegovu mišljenju lijepo napisao ono što je bilo zadano jer je već prolistao bilježnice. I moja školska torba i ručna torbica imale su čarobnu privlačnu moć. Svugdje je bilo zaista zanimljivih stvari.

Kako me njegovo ponašanje – unatoč velikom razumijevanju za njegovo „zanimanje“ – ipak jako smetalo, nakon nekoliko sam propalih pokušaja proglasila svoju katedru i sve što se nalazilo iza nje (police, grafoskop, ...) **NASTAVNIČKIM OTOKOM** kojemu nitko nema pristup ako ga ja nisam pozvala ili mu dopustila da mu pristupi.

G Xaveru je teško palo držati se tog pravila (jer nije bila riječ o
s.54 sporazumu). Stalno se pokušavao probiti do **NASTAVNIČKOG OTOKA**, pa makar za korak ili pedalj. U međuvremenu sam stekla dojam da više nije stvar u zanimljivim predmetima koji se tu nalaze, već da je riječ o apsolutnoj igri moći. Vidi li me nastavnica? Je li me previdjela? Dokle ću se uspjeti probiti?

Druge učenike koji bi se približili **NASTAVNIČKOM OTOKU** Xaver je strogo i bez iznimke upozoravao na pravilo. Nitko nije mogao proći pokraj njega. Začudilo me do koje je mjere detaljno i točno znao djeci objasniti moje razloge za postavljanje tog pravila. Kako bih Xaveru olakšala za njega tešku situaciju u kojoj su mu postavljene granice, često sam mu davala nalog neka nešto donese s moje katedre ili neka nešto pospremi u ormar itd. Vidjelo se da u tome uživa. Ponekad mi je bilo teško strogo se držati vlastitih pravila, ali situacija je postupno smirivala. Xaver je (gotovo uvijek) poštovao **NASTAVNIČKI OTOK**. Dovoljno je često dobivao priliku za boraviti na **NASTAVNIČKOM OTOKU**, a ja sam te prigode koristila kako bih

odgovorila na njegova mnogobrojna pitanja o tome čemu služi ovo ili ono.

Jednog se dana dogodilo sljedeće:

Jedna je studentica u mom razredu trebala odraditi svoj blok-sat praktične nastave. Došla sam s njom u razred, kratko sam je predstavila (a ona se sama u nastavku trebala bolje upoznati s učenicima) i zamolila sam je da odabere mjesto na koje će sjesti. Ona se na to uputila prema NASTAVNIČKOM OTOKU i sjela je na moje mjesto.

Xaver se ukočio. Moglo se doslovno osjetiti kako je zaustavio dah. Zaprepašteno je potražio moj pogled. Nijemim razgovorom u četiri oka signalizirao mi je: „*Mi* sada imamo problem! Ova je jednostavno bez pitanja otišla na NASTAVNIČKI OTOK!“ Prošaptao je: „Nastavnički otok!“ (Divila sam mu se kako se suzdržao i kako nije odmah bez milosti upozorio studenticu na njezin faux pas.) Kimnula sam mu i šapatom uzvratila: „Sve je u redu!“ On je na to s olakšanjem izdahnuo i čitavo mu se tijelo opustilo. *Mi* smatramo da je u redu to što je studentica sjela na nastavnički otok.

Xaver se sa sebi svojstvenim velikim zanimanjem okrenuo studentici, napeto iščekujući što ćemo to novo on i mi doživjeti.

U tom sam se trenutku osjećala vrlo povezanom sa Xaverom i mislim da se upravo tada dogodilo nešto odlučujuće u našem odnosu.

U prilogu 1 ove brošure naći ćete upute kako ovaj slučaj možete obraditi i reflektirati s kolegicama i kolegama.

Upute za čitanje:
Sivo otisnuti pojmovi
detaljnije su objašnjeni
u glosaru u zadnjem dijelu brošure.

Čovjek se jedino skladnom i cjelovitom izobrazbom svih svojih jakih strana može približiti savršenstvu.
(Johann Heinrich Pestalozzi)

Nastava kao mjesto jačanja osobnosti i socijalnog učenja

Pledoaje za integrativni pristup

Značajan individualni cilj: želja za „cjeloživotnim učenjem“

Škola je za djecu i mlade važna institucija: u njoj provode velik dio svoga vremena i u njoj bi u prvom redu trebali iskusiti da učenje može biti zanimljivo i uz to uspješno. Škola kod učenika treba poticati njihovu spremnost na učenje i sposobnost učenja. Ukoliko to uspije, nastavnici su položili važan temelj želji za „cjeloživotnim učenjem“. Taj cilj je prioritetan jer nastavnici nemaju funkciju terapeuta – oni su pedagozi. Nastavnicima se stoga postavlja važno pitanje: „Kako se s time mogu povezati ciljevi iz područja osobnih i socijalnih kompetencija?“.

Učenje u grupama kao prilika

Činjenica što djeca i mladi u školama uče u grupama (razrednim odjeljenjima) pruža im priliku da iskušaju svoje socijalne sposobnosti, da dobiju povratne informacije o svojem socijalnom ponašanju (od vršnjaka kao i od nastavnika) i da – na temelju moderatorskih aktivnosti nastavnika koji su također dio grupe (= razrednog odjeljenja) – napreduju u željenom smjeru. Osim toga se pokazalo da određena grupa učenika bolje razumije gradivo i bolje ga može primijeniti, ako ga je obradila i prodiskutirala u grupama (usp. više u 3. poglavlju).

„Osjećati se dobro u vlastitoj koži“

kao važan preduvjet, ali i kao cilj

Općepoznata je stvar da se ljudi lakše otvaraju drugim ljudima, lakše im pristupaju i s njima surađuju ako se „osjećaju dobro u vlastitoj koži“. Pritom se misli – i to ne vrijedi samo za učenike – na sljedeće: voljeti samoga sebe, moći biti ponosan na određene vlastite sposobnosti, znati se ophoditi s ljubavlju prema sebi i, ako dođe do toga, znati pružiti otpor. Sve su to, s jedne strane, važne *pretpostavke* za konstruktivno socijalno ponašanje; s druge su strane te osobne kompetencije „*rezultati*“ interakcije s roditeljima, braćom i sestrama,

prijateljicama i prijateljima, nastavnicima i drugim učenicima. Nastavnicima i vršnjacima se i na toj individualnoj razini razvoja pruža velika prilika koja se odražava u sljedećim pitanjima:

- U kojoj se mjeri u učionicama svakom učeniku može pomoći da stekne pozitivn(ij)u sliku u samome sebi?
- Kako se mogu stvoriti situacije u kojima će svaki učenik– upravo u instituciji u kojoj postoji pritisak za postizanje što boljeg uspjeha – iskusiti da ga se neovisno o postignutom uspjehu cijeni kao vrijednu i dragocjenu osobu?

Ovime su navedene tri važne točke – kao ideal ili kao cilj za školu i nastavu – koje čine polazište smjernica za nastavnike; sažeto ih se može opisati/nazvati i ovako:

- Učenici bi trebali moći razviti strast i želju za učenjem, i to osobito s ciljem da to čine čitav život, a za to su ključni uspjeh i pozitivna iskustva u školi;
- Učenici bi se u vezi s time trebali naći u okruženju koje im daje mogućnost da se okušaju u svojem socijalnom ponašanju i da u njemu rastu;
- Učenici trebaju biti u društvu pedagoškog osoblja i vršnjaka koji smatraju da je za pojedinca važno razvijati osobne kompetencije (ali ne u smislu egocentrizma) i koji zbog toga imaju razvijen senzorij za takve učenike koji bi često „najradije iskočili iz vlastite kože“, kojima je problem vidjeti sebe u pozitivnom svjetlu i voljeti se.

Kako onda nastavnici i učenici (u zajedničkoj odgovornosti s roditeljima) mogu ostvariti te ciljeve? Koje mjere, koje ideje, koje smjernice im mogu pomoći u približavanju tom idealu? Upravo su ta pitanja predmet naše publikacije. Najprije treba baciti kratak pogled unatrag u smislu definiranja trenutnog stanja uključujući kritičko priznanje.

Integracija mjera za poticanje osobne i socijalne kompetencije u nastavu

Tijekom proteklih godina, kada je zanimanje za razvoj osobnosti i socijalnih kompetencija učenika u svim vrstama škola na sreću počelo rasti, iskristalizirali su se različiti putevi za poticanje osobne i socijalne kompetencije. Jedan od puteva na koji su se škole usredotočile sastojao se u tome da je bilo predviđeno postojanje samostalnih nastavnih predmeta (primjerice pod nazivom „socijalno učenje“, „razvoj osobnosti i socijalno učenje“ i sl.). Te su inicijative hvalevrijedne, ali jednako se tako mogu pretvoriti u „alibi“ – mogu smanjiti vjerojatnost da će si svaki nastavnik postaviti sljedeća pitanja:

- Kako u svojoj nastavi svakodnevno mogu pridonijeti ostvarenju gore navedenih ciljeva?
- Kako mogu dalje razvijati način na koji radim u nastavi kako bi učenici ojačali svoje „ja“?
- Kako mogu planirati i organizirati procese učenja u razredu, a da istovremeno potičem učenike u njihovoj sposobnosti preuzimanja odgovornosti za druge?

Bila bi šteta kada bi si nastavnici uskratili bavljenje takvim pitanjima. Drugačiji put od oblikovanja samostalnih nastavnih predmeta sastoji se u tome da nastavnici jedne škole (i to ne samo pojedinci) – primjerice tijekom sjednica, pedagoških konferencija ili povodom oblikovanja i definiranja vizije (usp. prilog 2) – postavljaju pitanja poput ovih:

- Kako u svakodnevnoj nastavi možemo komunicirati s učenicima a da oni tijekom boravka u školi ojačaju svoje „ja“ i svoje sposobnosti empatije i suradnje?
- Ili obrnuto: koje bismo interakcijske obrasce radije izbjegavali kako naši učenici ne bi morali zaniijekati svoje već stečeno snažno „ja“ i tako bili na gubitku?
- I na kraju: kakav konsenzus mi kao nastavnici (kao nastavničko tijelo) moramo postići u pogledu na naše zanimanje u kontekstu opreke između „odvjetnika učenika za uspjeh (poticanje) i konfrontacije učenika sa zahtjevima utvrđenima izvana (selekcija; obrazovni standardi)“ i kakve posljedice u nastavi iz toga proizlaze za sve nas?

G

s. 48

U čemu je prednost takvog (mada možda napornijeg i dužeg) puta, primjerice u okviru procesa razvoja škole (usp. kao primjer jedan sadržajni impuls u prilogu 2), u kojem nastavničko tijelo najprije treba naći konsenzus?

Nastavnici će time spriječiti da učenici dožive postojanje „dvaju svjetova“:

- jedan „svijet“ u samostalnom nastavnom predmetu (npr. „socijalno učenje“) u kojem će od, primjerice, određenog nastavnika naučiti što znači „biti empatičan“ i
- „svijet“ drugih nastavnih predmeta u kojima će (morati) doživjeti da empatija ovdje vrijedi malo ili ništa. Takvo bi iskustvo minimiziralo značenje onoga što su učenici naučili i uvježbali u predmetu „socijalno učenje“ i trajno bi oštetilo vjerodostojnost nastavnika (a možda i vjerodostojnost škole kao institucije uopće) u očima učenika. Često citirana izreka (koja u ovom obliku ne potječe iz antike) „non scholae, sed vitae discimus“ („Ne učimo za školu, nego učimo za život.“) tako bi dobila vrlo upitno, ako ne i cinično značenje.

Kako bi se ta opasnost smanjila, ovdje ćete naći neke smjernice (koje, naravno, ne smatramo potpunima i savršenima) za to kako u svojoj „nastavnoj svakodnevnici“ možete pridonijeti tome da se djeca i mladi razvijaju u socijalno kompetentne ličnosti i ličnosti s jakim „ja“.

Pregled pet tematskih područja

Razradom sljedećih tema saznat ćete gdje se Vama kao nastavniku i Vašim učenicima pružaju prilike za to i zašto:

1. Kada je u učenju „ja“ dovedeno u pitanje - popratne mjere nastavnika
2. Individualno učenje u nastavi s aspekta postignuća - smjernice za oblikovanje situacija za učenje
3. Vršnjačko učenje: što možete učiniti da učenici što je moguće više profitiraju od vršnjačkog učenja?
4. Učenje u hijerarhijski strukturiranom sustavu: koje okolnosti otežavaju poticanje osobne i socijalne kompetencije u školi?
5. Suradničko među nastavnicima: kako u svom kolegiju izgraditi kulturu „učenja od drugoga“?

Prva dva poglavlja pritom osvjetljavaju *individualnu perspektivu*: kako djeca i mladi s određenim osobinama ličnosti reagiraju kada su suočeni sa zahtjevom za postignućima? Što se najvjerojatnije odvija u njima i kako se to očituje? Što ja kao nastavnik trebam o tome znati? Individualna perspektiva stoji na početku zato jer se u školskim procesima učenja na kraju krajeva uvijek radi o tome da *pojedinci* nešto razumiju ili imaju određene sposobnosti. Često izricani argument da je u današnjem svijetu rada prije svega važan timski rad i njegovi rezultati te da bi škola dobro postupila kada bi konačno odustala od svojeg individualnog pristupa rezultatima rada (pojedinačno ispitivanje/testovi; zahtjevi poput onog „da se na prepisivanje gleda kao na timski rad“), veliki je pucanj u prazno: i tim živi od kvalitete individualnih sposobnosti; proizvod tima utoliko je bolji, što su kompetencije koje unose pojedinci *komplementarnije*. U svijetu rada timovi se ne stvaraju zato jer se polazi od toga da nitko svoj posao ne zna kako treba i da „će iz svega ipak nastati nešto malo bolje“ ako više ljudi pripomogne ostvarenju cilja.

Što za mene znači učenje: Dobro je učiti! Ali mislim da ne bismo trebali pretjerivati. - učenik, 12 godina

U poglavljima **tri** i **četiri** poblize se osvjetljavaju *socijalna i sistemska perspektiva*. U skladu s osnovnom namjerom ove publikacije da u fokus stavi temu „učenja“, u poglavlju tri govori se o važnom i dobro istraženom pitanju kako se suradničko učenje može organizirati da bude

što korisnije i kako se „višak vrijednosti“ grupne nastave koji se sastoji u tome da učenici stječu iskustvo suradnje može što je moguće bolje iskoristiti za razvoj socijalne kompetencije. Bavljenje sistemskom perspektivom zanimljivo je zato jer postoje razlozi za to što škola kao institucija iskazuje osobine koje nastavnicima baš ne olakšavaju poticanje učenika na osobnoj razini i na razini socijalnih kompetencija.

G
s. 46

U **petom** se **poglavlju** na posljetcu navode neke ideje o tome na koji način *nastavnici mogu iskoristiti resurse svojih vršnjačkih grupa* kako bi reflektirali iskustva iz rada u nastavi ili kako bi planirali nastavne aktivnosti. Njihovoj namjeri realizacije širokog pojma učenja u radu s djecom i mladima treba mreža u kojoj će moći govoriti o svojim uspjesima i neuspjesima, dijeliti ih, reflektirati o njima i razmišljati o njihovim posljedicama.

1. Kada je „ja“ dovedeno u pitanje

Popratne mjere nastavnika

Ovaj je naslov formuliran pomalo provokativno i paušalno: učenici bi mu u odnosu na mnoge situacije u nastavi i nastavne predmete vrlo vjerojatno proturječili, a možda se s njime ne bi složili čak ni nastavnici.

G On je, međutim, točan za one učenike koji se boje neuspjeha
s. 48 (motivacijska orijentacija), dakle za one kojima je u određenom nastavnom predmetu – na temelju dosadašnjih iskustava u učenju i praćenju i na temelju teških neuspjeha – cilj zapravo izbjeći ponovno dobivanje (loše) pisane ili usmene povratne informacije: „Tvoj rad nije dovoljno dobar, nije dovoljan za pozitivnu ocjenu, nećeš moći pratiti tempo

G razreda (kao rezultat nastaje negativan koncept vlastitih sposobnosti).
s. 46 Diskrepancija koja stvara nesigurnost (Što želim znati/moći? Što sam trenutno u stanju ostvariti?) može nastati i ako učenici – i u kontekstu pozitivne ocjene – ostvare rezultate koje nisu očekivali, s kojima nisu zadovoljni i kada nemaju ideju na koji način premostiti taj jaz između očekivanja i postignuća. Upravo kod tih skupina učenika u određenim je situacijama tijekom učenja u nastavi dovedeno u pitanje njihovo „ja“.

Najprije donosimo, promatrano iz perspektive školovanja, zanimljiv općeniti zaključak: prema studiji F. Edera (2007.) osobito se za razdoblje nakon završena prva četiri razreda osnovne škole može utvrditi da koncept vlastitih sposobnosti u višim razredima osnovne škole odnosno nižim razredima srednjih škola opada da bi otprilike tijekom devete ili desete godine školovanja ponovno počeo rasti. Taj se pad objašnjava time da se u višim razredima osnovne škole s jedne strane smanjuje prosjek ocjena učenika u odnosu na niže razrede, dok se s druge strane povećava vrijeme potrebno za rad i učenje u odnosu na niže razrede. Iz tih činjenica jasno je vidljivo da učenici tijekom svojeg školovanja općenito registriraju promjene koncepta vlastitih sposobnosti, ali je utjecaj te činjenice na motivaciju u učenju različitih kod svakog pojedinca.

Za nastavnike su stoga važna sljedeća pitanja kako bi mogli prepoznati grupu učenika koji se boje neuspjeha. Istovremeno se navode i mjere kojima se takvi učenici mogu poticati:

Kako pojedini učenici procjenjuju svoje sposobnosti u odnosu na nastavni predmet? Kakva su njihova dosadašnja iskustva u učenju u tom predmetu i u kojoj su mjeri do sada postizali ciljeve učenja?

Učenike koji će ovdje ostvariti više negativnu bilancu trebalo bi
G G poticati lakšim zadacima i intenzivnim praćenjem (trening u
s. 56 s. 46 učenju) kako bi se njihova slika o sebi srednjoročno promijenila (koncept vlastitih sposobnosti u školi). Motivacija za učenje u kontekstu takvog predmeta u protivnom će biti slaba, a to je s druge strane loša osnova za uspjeh. Tako nastaje začarani krug.

G U kojoj mjeri učenici vjeruju da će u određenom predmetu zaista
s. 49 postići važne ciljeve ako se potrudu? (očekivanja od vlastite
djelotvornosti u školi)

Učenicima koji često smatraju da je za njihov loš uspjeh odgovorna njihova slabija nadarenost, nastavnici trebaju pomoći promijeniti takav način razmišljanja. (Moguća) slabija nadarenost može se kompenzirati trudom, odnosno dužim učenjem i intenzivnijim poticanjem. Slabija nadarenost ne znači loš uspjeh u školi kao konačnu sudbinu.

U kojoj mjeri učenici cijene/vrednuju pogreške koje su učinili?

Učenici uglavnom nemaju osjećaj da u školi ne smiju pogriješiti, ali ipak način na koji nastavnice i nastavnici ili vršnjaci u nastavi komentiraju pogreške velik dio njih doživljava kao uvredu i sramotu. Kod učenica i učenika se sposobnosti konstruktivnog ophođenja s pogreškama i želja za učenjem iz pogrešaka mogu razvijati. Ovdje je važno da nastavnici jasno razgraniče faze vježbanja i ispitivanje i da to u svakoj fazi rada učine transparentnim za učenike. Osim toga nastavnici trebaju poticati kompetencije učenika povezane s učenjem

G u smjeru da nauče i primjenjuju strategije konstruktivnog ophođenja s
s. 47 pogreškama (kultura rada s pogreškama).

Kako se nastavnici odnose prema fenomenu „strana od ispita“? Koliko dobro im uspijeva prekinuti ovaj začarani krug: loš uspjeh može pojačati očekivanje neuspjeha koje pak dovodi do povećanog straha od ispita i lošeg uspjeha?

Moguće je primijeniti sljedeće mjere: ako nastavnici na početku

G ispitivanja zadaju zadatke za koje postoji veća vjerojatnost da će ih
s. 57 učenici uspješno riješiti, može doći do smanjenja strana od ispita. To je moguće i ako nastavnici svojim učenicima ponude mogućnost upoznavanja s određenom vrstom ispitnih zadataka u „probnim testovima“ ili „probnim školskim zadaćama“; i last but not least, važno je da učenici tijekom priprema za ispit točno znaju koji će ciljevi i sposobnosti biti predmet ispitivanja. Uz pomoć tih mjera nastavnicima može uspjeti „hod po žici“ između različitih funkcija – s jedne strane poticanja, a s druge vrednovanja.

Cilj ovakvih mjera je da nastavnici daju podršku učenicima sa spomenutim problemima i strahovima, da ti učenici *postupno doživljavaju uspjeh* i da srednjoročno do dugoročno mogu bolje procijeniti svoje sposobnosti; kao posljedica toga može se dogoditi smanjenje njihove averzije prema određenom predmetu ili školi ili učenju općenito.

Ovaj će se „obrazac“ uvijek iznova iskristalizirati i u sljedećim
G poglavljima: doživljaj uspjeha u učenju jača koncept vlastitih
s. 46 sposobnosti učenika, utječe na to da se usuđuju učiniti više „na
vlastitu ruku“, čini ih otvorenijima za učenje, pa tako i za učenje zajedno s
drugima. Tako nastaje dobra prilika za poticanje socijalnih kompetencija i
razvijanja pozitivnog stava prema učenju općenito.

2. Individualno učenje u razredu s aspekta postignuća

Smjernice za oblikovanje situacija za učenje

Individualno učenje *u grupama (u razredu)* može motivirati, ali za one učenike kojima je određeni nastavni predmet težak zapravo ne predstavlja povoljan preduvjet za učenje. Jednako tako nije povoljan preduvjet za učenje ni onim učenicima koji se neprestano uspoređuju (žele uspoređivati) s drugima s ciljem da ne pripadaju grupi onih s najlošijim ocjenama, ali svakako grupi onih s najboljim ocjenama jer se takvi učenici ne trude prvenstveno kako bi postigli određeni cilj učenja ili stekli određenu kompetenciju, nego kako bi postigli određeni *cilj u smislu postignuća* (tj. biti „najbolja/najbolji“, „najbrža/najbrži“ ili ne htjeti pripadati „najlošijima,

G najsporijima“; usmjerenost učenju kao cilju i rezultatu kao cilju). Ti se s. 57 učenici stoga koriste metodama koje kao posljedicu imaju samo površno bavljenje zadatkom (gradivom) kao što su, npr. taktike prepisivanja, učenje napamet, prešućivanje poteškoća u razumijevanju u odnosu na svoje vršnjake ili nastavnike. Takvi učenici iz vlastitih pobuda slijede „osobne ciljeve“, ali često uz cijenu da sadržajno ne napreduju (što im se u nekom kasnijem trenutku njihova školovanja može osvetiti). Nastavnici mogu smanjiti vjerojatnost pokretanja takvih dinamizama (biti usmjeren na rezultat kao cilj umjesto na učenje kao cilj) u razredu i ni u kom slučaju takve procese ne bi trebali pokretati ili poticati. Koje i kakve mjere u vezi s tim mogu pomoći?

G *Uspostavljanje i održavanje reda u razredu (usp. između ostaloga* s. 47 *„classroom management“):*

Osobito onim učenicima kojima je neki nastavni predmet težak trebaju orijentacija i sigurnost u vezi s pitanjima: Koja pravila suživota i zajedničkog rada ovdje vrijede? Što smo dogovorili? Na koje se dogovore s ostalim učenicima i mojim nastavnikom mogu osloniti jer i oni te dogovore shvaćaju ozbiljno i ponašaju se u skladu s njima?

Učenje za mene znači spoznati nešto u životu. Što me ometa u učenju: moja sestra kada je glasna. Kada vlada neugodna tišina dok netko govori, moj razred jer se ne osjećam ugodno. - učenica, 3. razred

Štedljivo i promišljeno se koristiti natjecateljskim ozračjem jer se u njemu krije opasnost da će učenici biti usmjereni na rezultat kao cilj:

Kada učenici doživljavaju nastavu kao proces koji je usmjeren na činjenice („Bitno da ja kao učenik nešto razumijem, nešto znam primijeniti.“ itd.), mogu se bolje usredotočiti na učenje nego u nastavi u kojoj je često bitno tko će, primjerice, najbrže riješiti neki zadatak.

Vjerovati da su učenici sposobni za nešto tj. dozirano im prenositi odgovornosti, npr. u nastavi predvidjeti faze samostalno usmjerenog učenja:

- Kada nastavnici svojim učenicima pokažu da cijene samostalnost i samoodgovornost, to će pozitivno djelovati na očekivanja učenika
- G** od vlastite djelotvornosti u školi. To konkretno znači da nastavnici
s. 49 trebaju vjerovati da su učenici za nešto sposobni, da nešto mogu postići odnosno ostvariti određene ciljeve. To će, naravno, bolje uspjeti
- G** ako ima dovoljno zadataka s različitim stupnjevima težine koje učenici
s. 57 mogu odabrati i koristiti za svoj proces učenja.

Oprezno s usporedbom postignuća (uspjeha) u plenumu u razredu:

Ukoliko se učenike često s drugima u razredu uspoređuje po postignućima (uspjehu), to će utjecati na njihovu motivaciju za učenje. Uspoređivanje s drugima štetno je osobito za one učenike koji u dotičnom predmetu imaju loše rezultate. Za te je učenike bolje da povratnu informaciju dobiju „u četiri oka“ i tako saznaju kako i koliko napreduju i u čemu bi se mogli sastojati sljedeći ciljevi na čije bi se postizanje mogli usredotočiti.

Upravo je za nešto slabije učenike i one koji se prvenstveno trude izbjeći neuspjeh vrlo važno da dožive uspjeh. Za njih srednjoročno na taj način nastaje temelj na kojemu će se – samostalnije i s više vjere u uspjeh nego do sada – usuditi napraviti vlastite male korake u rješavanju zadataka i problema. U tom se slučaju možemo nadati da će se njihova očekivanja od vlastite djelotvornosti stabilizirati i da će si stoga samosvijesnije nego do sada postavljati ciljeve i usuditi se krenuti odgovarajućim putevima učenja.

Nastavnici koji tim učenicima na takav način daju potporu uvelike pridonose razvoju njihove samosvijesti i postavljaju temelj za jače sudjelovanje tih učenika u suradničkim situacijama za učenje, omogućuju im da više stručno profitiraju i pritom još doživljavaju važna socijalna

- G** iskustva koja – ukoliko od svojih vršnjaka i nastavnika dobiju
s. 51 odgovarajući feedback – mogu dovesti do porasta komunikativne i suradničke kompetencije. Doživljaj uspjeha za te je učenike posebno važan ključ za optimizam i učenje s veseljem.

3. Vršnjačko učenje

Što možete učiniti kako bi učenici što više profitirali od vršnjačkog učenja?

G Grupna nastava dobar je primjer povezivanja ciljeva učenja i socijalnih s. 46 ciljeva. Ako se, međutim, uzme u obzir činjenica da je u školi prije svega važan sadržajni porast kompetencija učenika, bitno je uzeti u obzir sljedeću empirijsku činjenicu: učenje u grupama nije optimalan način učenja za sve učenike. Ima učenika (i odraslih) za koje je pri učenju nečeg novog emocionalno vrlo važno da je u svakom koraku učenja (1) sve jasno (takozvani „učenici usmjereni na sigurnost“): oni u svakoj fazi svojeg procesa učenja žele znati jesu li na pravom putu, vodi li neka njihova misao prema cilju ili ne. Takvi učenici u učenju novoga stoga više vole pojedinačni rad ili uputu nastavnika jer grupa vršnjaka (čije članove ne smatraju stručnjacima) prema njihovu mišljenju ne može zadovoljiti tu potrebnu za orijentacijom i sigurnošću. Sve to govori u prilog ideji da nastavnici svoje učenike ne bi trebali prisiljavati da neki cilj učenja postignu u suradnji sa svojim vršnjacima odnosno da ne bi socijalni oblik učenja trebali ostaviti otvorenim ili da bi faze grupnog rada trebali oblikovati tako da taj socijalni oblik učenja donekle odgovara potrebama za orijentacijom i sigurnošću onih učenika koji su „usmjereni na sigurnost“. Iz te perspektive slobode izbora navest ćemo nekoliko razmišljanja o tome kakav je potencijal za učenje pri radu u grupama.

Kvalitativna obilježja rada u grupama

G Ključnu ulogu u kvaliteti suradničkog učenja ima struktura zadatka: s. 57 tu se ubrajaju kvaliteta formulacije cilja, pitanje podjele uloga u grupi, pitanje određivanja strategije rada te razmišljanja o tome kako učenike potaknuti na motivirani rad. Slijedi nekoliko empirijski dokazanih smjernica za postavljanje zadataka:

- > Zadatke treba postavljati u pisanom i usmenom obliku, pri čemu je vrlo važno precizno ih i razumljivo formulirati. Osim toga nastavnik primjerenim postupcima treba provjeriti u kojoj su mjeri učenici razumjeli ciljeve i strukturu zadatka.
- > Za učenike „dodatna vrijednost rada u grupi“ mora biti evidentna, tj. moraju moći jasno uvidjeti zašto se isplati postavljeni cilj postići u suradnji s drugim učenicima (a ne samostalnim radom), zašto u procesu zajedničkog učenja više profitiraju i zašto je kvaliteta rezultata rada bolja nego da su radili sami. Nastavnici ovdje mogu usmjeravati, i to tako da za grupe odrede komplementarne uloge jer se time onemogućuje

G

s. 46

„rad na vlastitu ruku“. Klasičan primjer za to je tehnika grupnog puzzlea (poznata i kao Jingsawova- metoda). Tijekom tog postupka minimiziraju se i često spominjani problemi „švercanja“ (jedno ili dvoje učenika iz grupe radi, a ostali članovi grupe im se na kraju „prikrpaju“).

Možda mi se ponekad ne da učiti jer nema nikakvog napretka. Loše nešto zapamtim onda kada sam najgori u grupi... – učenik, 2. razred

- > Kod planiranja je važno razmisliti o tome koliko ono što je zadano utječe na strukturu procesa rješavanja zadataka odnosno koje odluke grupa treba donijeti sama (stupanj otvorenosti zadatka). Ukoliko je struktura zadatka više otvorena (tj. ako je nastavnik u maloj mjeri odredio metode rada), nastavnici svojim učenicima trebaju ukazati na to da najprije trebaju donijeti strateške odluke i da ne smiju preskočiti te odluke prije nego počnu s radom na samom sadržaju zadatka. Iskustva pokazuju da učenici sami od sebe ne razmišljaju ili jako malo razmišljaju o strategiji prije nego počnu s radom na sadržaju zadatka. Osim toga impulzivniji učenici koriste prvu strategiju koja im padne na pamet; drugi si učenici uzmu više vremena za razvijanje alternativnih strategija. Osim toga se može primijetiti da učenici, kada im se prepusti izbor, često bez refleksije izaberu neku od strategija učenja na koju su navikli (koja, međutim, ne mora biti najprimjerenija tom zadatku!) i uglavnom ne razmišljaju o novim strategijama.
- > Iz motivacijske se perspektive može primijetiti da učenici znaju u kojoj su funkciji rad u grupi i njegovi rezultati u odnosu na cjeloviti veći cilj. Za intenzitet i uspjeh u učenju tijekom grupnog rada nije odlučujuća samo kvaliteta strukture zadatka, nego i kvaliteta *strukture poticaja/motivacije*. Ako je jasno da rezultati grupnog rada (u smislu djelomičnih ciljeva) imaju važnu funkciju u postizanju sljedećeg odnosno obuhvatnijeg cilja i ako učenici individualno (primjerice kroz kratke testove) moraju dokazati postizanje djelomičnog cilja iz grupnog rada, tada se povećava socijalna koherencija u grupi u smjeru uspješnog postizanja djelomičnog cilja.

G

s. 46

Grupna nastava omogućuje učenicima stjecanje iskustava u suradničkom radu o kojima bi nakon završetka faze rada trebalo razgovarati. Dok učenici rade u grupama, nastavnici bi – nakon prethodnog dogovora s učenicima – primjerice, trebali promatrati kakva je kvaliteta njihove suradnje i bilježiti svoja opažanja; te bilješke imaju važnu funkciju kao povratne informacije o socijalnoj kompetenciji, ali i kao temelj za vrednovanje rada. Opažati bi trebalo osobito prema sljedećim kriterijima (usp. Dann et al., 2002., Kategorije opažanja i refleksije):

- > Kako su se učenici organizirali u zajedničkom radu: nastavnik, dakle, treba promatrati je li grupa razgovarala o strategijama rada i u kojoj mjeri, jesu li odredili različite uloge za pojedinačne članove grupe i kakva je bila kvaliteta priloga rješavanju zadataka.
- > U kakvom se ozračju odvija rad u grupama: je li netko odmah preuzeo kormilo i podijelio drugima zadatke? Ima li svaki učenik mogućnost izbora određene funkcije ili su funkcije fiksne? Kako se u grupi komentira doprinos pojedinaca? Prema empirijskim studijama učenici radne grupe vode autoritativno (cca. 40%), ljubazno i odlučno (cca. 45%) ili socijalno-emocionalno (cca. 15%). Posljednji navedeni stil vođenja obilježava fleksibilna podjela uloga, uravnoteženi splet međusobnih odnosa i prijateljsko ozračje. Navedeni podaci mogu biti argument za uputu nastavnicima da posebno promatraju i one učenike koji (bilo implicitno ili eksplicitno) preuzimaju ulogu voditelja i da im daju odgovarajuće povratne informacije o njihovu ponašanju kao voditelja grupe, i to s namjerom da tim učenicima srednjoročno pomognu steći socijalno-emocionalne kompetencije u vođenju.
- > Kako učenici pomažu jedni drugima kada netko od njih nije odmah nešto razumio? Ponavljaju li jednostavno još jednom rješenje ili se posvećuju jedni drugima tako dugo dok i ostali ne shvate kako se došlo do ispravnog rješenja? Ili se ostali učenici rugaju onima kojima treba više vremena da bi nešto razumjeli? I u tom slučaju nastavnici mogu biti važni modeli (kultura rada s pogreškama): Ako učenici pomažu drugim učenicima s poteškoćama u razumijevanju i pritom su više usmjereni na pronalaženje rješenja nego na samo rješenje, tada učenici mogu vidjeti u kojim se koracima odvija takav trening u učenju.

G

s. 47

G

s. 56

Nastavnici se pri promatranju i davanju povratnih informacija mogu usredotočiti na sljedeća konkretna pitanja:

G

s.46

- Koliko diferencirano su članovi grupe isplanirali proces učenja? Je li dogovorena podjela rada (usp. „Jingsawova metoda“) ili su svi učenici imali istu ulogu? Je li se radilo u natjecateljskom ozračju/uvjetima?
- Kako postupaju članovi grupe kada imaju različita mišljenja o gradivu? Dominira li orijentiranost prema argumentima ili mišljenju većine (npr. nakon glasovanja u grupi)?
- Kako postupaju članovi grupe kada nastanu problemi u zajedničkom radu? Izlaze li na vidjelo suparništva ili svađe oko toga tko će voditi grupu? Povlače li se pojedini članovi grupe i puštaju druge neka

rade za njih? Ako da: kako grupa reagira na te probleme (ignoriranje problema – postavljanje pravila za zajednički rad – metakomunikacija)?

- Kako nastavnik procjenjuje prinos svakog člana grupe procesu učenja, koju je ulogu svaki član preuzeo? Prakticira li se **aktivno**

G slušanje? Što se dalo opaziti u vezi s vrednovanjem prinosa ostalih
s. 44 članova grupe učenju (u smislu odobravanja ili odbijanja)?

G U razgovorima tijekom feedbacka nastavnici svoja opažanja mogu
s. 51 podijeliti s grupom i zajedno s njome razmisliti o tome kako grupa može poboljšati kvalitetu zajedničkog rada odnosno kvalitetu suradnje.

4. Učenje u hijerarhijski strukturiranom sustavu

Koje okolnosti otežavaju poticanje osobnih i socijalnih kompetencija u školi?

Roditelji i nastavnici ne mogu utjecati na to koje će oblike ponašanja djeca i mladi smatrati atraktivnim ili odbojnim i koje će ih ponašanje nadahnuti ili koje će modele ponašanja za sebe odabrati. Tako gledano socijalnim se učenjem ne može upravljati niti ga se može spriječiti, a postoji i čitav niz „skrivenih suodgojitelja“ (bilo da su prisutni osobno ili preko medija).

Iz te je perspektive važno pitanje životnih i radnih okolnosti na koje djeca i mladi nailaze u školi: s kakvim se oblicima života i rada i na koji način susreću/suočavaju? Na koje modele nailaze (počevši od uprave škole preko nastavnika pa sve do svojih suučenika)?

Gledano s distance, mnoštvo činjenica govori u prilog tome da se škola ne može od samoga početka promatrati kao mjesto koje je povoljno za odvijanje procesa jačanja osobnosti i socijalnog učenja. Navodimo nekoliko argumenata o kojima vrijedi razmisliti:

- > Škola je gledano kroz njezinu povijest hijerarhijska institucija čija je demokratizacija napredovala različito ovisno o svakoj pojedinoj školi, ali ukupno gledano joj ta demokratizacija tek predstoji (usp. Eder 1998.).
- > Učenici često doživljavaju da su važne stvari koje ih se izravno tiču unaprijed odlučene, još prije nego što su nogom kročili u

G

s. 44

školu (ciljevi poučavanja, školski propisi, pripadnost određenom razredu i sl.) i/ili da nastavnici takve već donesene odluke nisu učinili nimalo ili tek djelomično transparentnima, iako bi to bilo vrlo važno (npr. intenzivan razgovor o pitanju: Što ja kao nastavnik odnosno što učenici razumiju pod pojmom „učenje“?

G

s. 54

- > Kako se ja kao nastavnik odnosim prema poticajnim mjerama, što mi je pritom važno?; usp. sporazum – kultura dogovora).
- > Zadaća škole nije samo poticati učenike i dati im kvalifikacije, nego ih i selektirati uz pomoć mjera vrednovanja rada. Iz toga za nastavnike proizlazi već spomenuta manje ili više vidljiva dilema: s jedne strane trebaju poticati učenike u smislu razvoja njihove osobnosti, ali s druge strane moraju vrednovati njihov rad/uspjeh. Ti proturječni zadaci ne moraju nužno negativno utjecati na odnos između onih koji poučavaju i onih koji uče, ali u školi je to, osobito nakon pete godine školovanja, vrlo često (ovdje bi vjerojatno trebalo reći: u mnogim nastavnim predmetima) upravo tako.

G

s. 57

- > Mnogim je učenicima upravo iz toga razloga u školi cilj napredovati na svom obrazovnom putu i zato su usredotočeni na to da ih se pozitivno vrednuje (usmjerenost prema uspjehu kao cilju). Prema tome učenicima u prvom planu nije toliko rast znanja i kompetencija (i u području osobnih i socijalnih kompetencija), nego izbjegavanje problema s nastavnikom (loše ocjene ili negativne ocjene iz određenog nastavnog predmeta). Manje su ili više prisiljeni dobro razmisliti u kojim će se situacijama, osobito prema nastavniku, ponašati autentično (dakle, npr., kada će otvoreno priznati: „To sada nisam razumio/razumjela.“) a kada ne jer se boje negativnih posljedica.

U studiji „Kako se osjećaju djeca i mladi u austrijskim školama“ Ferdinand Eder (2007.) došao je do dviju važnih točaka na temelju kojih se može prepoznati je li uloga nastavnika kao modela ponašanja ugrožena:

- > Tako se na temelju njegovih istraživanja može reći da cca. 15-20% učenika pretežno negativno doživljava odnos sa svojim nastavnikom i da se pritom radi u *onoj* skupini učenika, koja istovremeno ima i lošije ocjene. To u vezi s ovdje postavljenim pitanjem znači da za otprilike petinu učenika vrijedi sljedeći odnos: „Loš uspjeh u predmetu – loše ocjene – narušen odnos s nastavnikom/nastavnicima“. Prema tome nastavnici imaju slabe izgleda da ih se doživi kao pozitivan model socijalnog ponašanja jer je pozitivan odnos temeljna pretpostavka učenja po modelu.
- > Otprilike jednak broj učenika (oko jedna petina) navodi da ima pretežno loš odnos sa svojim suučenicima, a tako se češće izjašnjavaju dječaci nego djevojčice. Na temelju takve pretežno negativne kvalitete odnosa toj je grupi učenika teže naći partnere za zajednički rad (npr. u radu u grupama na nastavi), koji bi im omogućio stjecanje važnih socijalnih iskustava.

Ovdje nabrojani uvjeti, ograničenja i opasnosti različito jako mogu utjecati na učenike u razredima. Bilo bi pretjerano plošno sve obojiti u crno, ali bilo bi također naivno, ove činjenice potpuno poricati ili ignorirati.

Što to znači za nastavnike?

Trebaju paziti na kvalitetu odnosa s učenicima:

Učenici će se u procesu učenja prema nastavniku/nastavnicima ponašati autentično ako će imati osjećaj povjerenja u tog nastavnika. Ako se oba partnera – onaj koji poučava i onaj koji uči – ne upuste u „igru mačke i miša sa ciljem dobivanja što bolje ocjene“, stvorit će se povoljniji preduvjeti za to da individualno poticanje, osobno ohrabrivanje i druge mjere potpore naiđu na plodno tlo.

Trebaju uključiti učenike u odlučivanje, dati im odgovornost i vjerovati da iz toga mogu načiniti nešto pozitivno:

- Mnogo toga govori u prilog ideji zajedničkog donošenja odluka na početku nove radne godine (usp. sporazum – kultura dogovora):
- G** s. 54 ◦ Što svatko od nas (uključujući nastavnike) razumije pod pojmom učenja? Oko kojeg načina razumijevanja tog pojma se u razredu svi možemo složiti i koje su posljedice iz toga proizlaze – za učenike i za nastavnike? Iz takvog zajedničkog razumijevanja pojma učenja proizlazi pitanje: Na koju se vrstu potpore od nastavnika učenici mogu osloniti (usp. trening u učenju)?
- G** s. 56 ◦ Koji sadržaji zanimaju učenike i u kojoj se mjeri oni slažu sa zadanima (nastavni program, standardi itd.)? Na koje ćemo sadržaje staviti težište u našem radu i kako svoje predodžbe o tome možemo uobličiti u plan (ciljevi, sadržaji, vremenski raster)? Tko je za što odgovoran u realizaciji plana?
- Središnji dio odnosi se na vrednovanje rezultata rada: Koje ćemo dogovore sklopiti kao razred? Što za obje strane (za one koji poučavaju i za one koji uče) znači transparentnost? Koji sve resursi za potporu i poticanje postoje u razredu, a može ih se i trebalo bi ih se koristiti? Kako i kada zatražiti pomoć? Što žele učenici koji se u određenim nastavnim predmetima boje ispita/ispitivanja?

Još jednu mogućnost za donošenje odluka zajedno s učenicima, a ne umjesto njih, predstavljaju konflikti koji nastaju u razredu (između učenika ili između razreda i nastavnika). U tom slučaju nastavnici mogu

- G** s. 50 postupati prema sljedećim koracima (model „okruglog stola“ prema Oseru 1998.):
- pustiti učenike neka traže rješenje i njihove prijedloge zabilježiti na ploči, ali za sada bez vrednovanja tih prijedloga
- pustiti učenike neka prijedloge rješenja poredaju u rang-ljestvicu i od njih zatražiti objašnjenje zašto misle da je neka varijanta rješenja bolja od druge
- pustiti razred neka donese odluku
- nakon što je donesena odluka o „najboljem“ rješenju utvrditi odgovornosti: tko je u procesu provedbe za što odgovoran?
- zajedno odrediti vremenski okvir i dogovoriti provjeru provedbe rješenja

6. Učenje među nastavnicima

Kako u svom kolegiju izgraditi kulturu „učenja od drugih“?

Ne treba samo učenike uvijek iznova podsjećati na to da mogu koristiti resurse suučenika, razreda i nastavnika kako bi rasli i razvijali se kao osobe i u okviru vlastitih kompetencija. Taj poticaj u jednakoj mjeri treba i nastavnicima. Uvažavanje aspekata individualnog poticanja na razini struke, odnosa i osobnosti u radu u nastavi (jače nego do sada) zahtijeva i drugačiji akcent u shvaćanju vlastite uloge u profesiji. Takva „preorijentacija“ znači (u manjoj ili većoj mjeri, ovisno o osobnom polazištu) promjene u

- planiranju procesa poučavanja i učenja
- vođenju grupa (razreda)
- individualnoj interakciji s učenicima.

Što za mene znači učenje: stres, ali zatim sreća jer nešto znam... i još je prilično ili barem donekle zabavno. - učenica, 2. razred

U važnim situacijama u nastavi uvijek postoji opasnost od povratka u „nekadašnje“ obrasce ponašanja. Iskustvo je pokazalo da i učenici mogu pridonijeti takvom „povratku“ nastavnika u njegovu prijašnju ulogu jer izmijenjena interpretacija uloge nastavnika donosi promjene učenicima pa se može očekivati i otpor - vrlo je ugodno biti učenik na receptivan način, tj. pustiti da se drugi brine za mene i imati mogućnost selektivne *konzumacije* onoga što se događa u nastavi. Upravo je zato još važnije da nastavnici izgrade mrežu koja će im dati potporu na tom putu. Što bi se u takvim mrežama trebalo događati? Za što su one idealne i koje mogućnosti nude?

Podijeliti i reflektirati iskustva u mreži – i kako?

Ako kao nastavnik želite ili trebate podijeliti neko iskustvo s grupom drugih nastavnika i istovremeno želite profitirati od drugih, dobro je promisliti o sljedećim činjenicama:

- > U školama se iz različitih razloga još nije dovoljno etablirala kultura „učenja od drugoga“. Ideja „unutarorganizacijskog menadžmenta znanja“ koji se u drugim skupinama zanimanja i organizacijama već dulje vrijeme uspješno prakticira, u školama (još) baš i nije zaživjela. Naravno da ima kolegica i kolega koji na kvalitetan način s drugima razmjenjuju iskustva iz rada, ali to zasigurno nije uobičajena praksa.
- > Među nastavnicima još uvijek vrijedi Lortieov takozvani „obrazac autonomije i pariteta“ koji sažeto znači sljedeće: ono što se događa u učionici isključivo je stvar nastavnika koji u njoj

G

s. 49

drži nastavu; nitko drugi ne treba ulaziti u to ili se u to miješati (autonomija). Pod paritetom se smatra da je nastavnicima važno da ih se doživljava kao jednake među jednakima odnosno da se izvana ne bi trebala praviti razlika u odnosu na kompetencije u nastavi i količinu stručnog angažmana svakog nastavnika.

Iako takve tendencije u ne postoje jednakoj mjeri u svim školama i zbornicama, nastavnici se s njima ipak susreću kada žele podijeliti svoja iskustva s kolegicama i kolegama. Kako bi to izbjegli, trebali bi obratiti pažnju na sljedeće točke:

(a) pričati o onome što je dobro uspjelo, ali i o onome što je manje dobro uspjelo

Za nastavnike je važno ne ograničiti se samo na uspjehe, nego govoriti i o onome što je manje dobro uspjelo li što uopće nije uspjelo i osobito u tom slučaju dodati na kakva su ih razmišljanja navela ta razočaranja. To se može učiniti u obliku kratkih ali informativnih

G slučajeva (usp. primjer u Prilogu 1) o kojima će se zajedno
s. 52 reflektirati. U pripremi jedne takve epizode/slučaja možete slijediti ove korake:

- Moje polazište: Kakvo sam (više) negativno iskustvo u nastavi doživjela/doživio?
- Moj plan i njegova provedba: Što sam s kojom svrhom planirala/planirao? Kako je prošlo?
- Rezultati u smislu zaključka

G **G** (b) ponuditi se kao kritički prijatelj (hospitacije među kolegama)
s. 46 s. 46

U idealnom slučaju nastavniku će se obratiti kolegica ili kolega koja/koji se i sam/a bori sa sličnim problemima s učenicima. Možda će se taj nastavnik i sam htjeti okušati u istome. U tom je slučaju vrlo važno ne dospjeti u ulogu „receptologa“ ili „receptologinje“. Pritom se misli na nastavnike koji djeluju kao savjetnici dajući jednostavne recepte za određene načine postupanja prema krilatici: „Ako učiniš ovo, dogodit će se ovo ili ono.“ Nastava je previše kompleksno događanje a da bi jednostavni recepti za djelovanje mogli sto posto funkcionirati u svim razredima – čak i kad je riječ o razredima u istoj školi. Umjesto toga je važno da se nastavnici ponude kao takozvani „kritički prijatelji“. Pritom treba obratiti pažnju na sljedeće činjenice:

- > kritički prijatelj i njegov kolega ili kolegica trebaju imati povjerenje jedan u drugoga i trebaju voljeti raditi jedan s drugim. Dobro ozračje za razgovor pretpostavka je ovakvog načina praćenja rada.
- > Treba dogovoriti cilj i trajanje suradnje.

- > Kritički prijatelj treba biti spreman upustiti se u opisani problem (npr. situaciju na nastavi, određeni način postupanja nastavnika i sl.)
- > Kritički prijatelj pušta sugovornika neka mu opiše konkretnu situaciju, planiranu namjeru ili doživljeno iskustvo i pokušava se uživjeti u tu situaciju.
- > On najprije postavlja informativna pitanja kako bi što bolje razumio i ako je potrebno moli svog sugovornika da pri opisivanju iskustava iz nastave ostane na razini opisa situacije tj. da ako je moguće ne vrednuje. Takvo bi vrednovanje kritičkom prijatelju onemogućilo stvaranje ispravne predodžbe o situaciji (usp. razliku između promatranja ponašanja i interpretacije ponašanja u instrumentu „Rad s primjerima iz prakse“).
- > Kritički prijatelj ne izražava kritike i ne iznosi ishitrene prijedloge za rješenje problema kako svog sugovornika ne bi gurnuo u određenom smjeru.
- > On unosi svoja vlastita iskustva tamo gdje je važno predvidjeti posljedice ideja ili prijedloga, pritom ih otprilike formulirajući na otprilike sljedeći način: „Ako postupiš ovako ili onako, moglo bi se dogoditi da učenici reagiraju ovako ili onako.“
- > Kritički prijatelj sa svojim sugovornikom stvara takozvani krug akcije i refleksije tj. daje mu potporu pri planiranju određene namjere, promatra svoju kolegicu ili svojeg kolegu – ako je moguće – pri provedbi tog plana i nudi razgovore nakon provedbe u kojima se s određenih stajališta reflektira o ostvarenom procesu.
- > Korisno je ako kritički prijatelj vodi dnevnik praćenja rada jer mu to omogućava stalnu refleksiju procesa praćenja rada i dobivanje povratnih informacija o vlastitom radu od drugih kolegica i kolega koji imaju iskustva u djelovanju kao kritički prijatelji.

Iskustva su pokazala da od ovakvog praćenja rada kolegica i kolega profitiraju oba nastavnika tako da se vrijeme koje je utrošeno na taj oblik suradnje svakako isplati. Neke su škole uvele obavezne hospitacije među kolegama i nastavnici ih – ukoliko se provode na opisani način – manje doživljavaju kao prisilu, a više kao priliku za profesionalno profiliranje.

Završna riječ

Pri pisanju ove brošure ponovno sam postao svjestan nečega što u dobrim dvadeset godina rada u izobrazbi i stručnom usavršavanju nastavnika uvijek iznova doživljavam:

Nastavnicima kao stručnjacima za učenje nedvojbeno trebaju alati (tehlike, poznavanje načina odvijanja pojedinih procesa u smislu rutine; danas bi se moderno reklo *tools*) za njihov profesionalni rad. U ovoj je brošuri ponuđeno nekoliko takvih alata, a ukazano je i na druge knjige koje su u tom smislu riznice znanja.

Ali: bez reflektiranja o vlastitoj pedagoškoj poziciji (može se govoriti i o „pedagoškom kredu“ ili osobnim vrijednostima koje poput krilatice stoje uz nečiji profesionalni rad) korištenje tih alata može imati potpuno drugačije posljedice – ponekad čak i štetne po učenika. Ovdje se stoga posebno naglašeno govori upravo o takvom pedagoškom pozicioniranju o kojem treba razgovarati i odlučivati i na razini svih nastavnika u školi (usp. Prilog 2).

Ovaj se priručnik zalaže za određene pedagoške vrijednosti i stavove koji se kao takvi moraju jasno izložiti, argumentirati i raspraviti jer u protivnom bi se meni kao autoru moglo predbaciti ideologiziranje.

U završnoj će riječi stoga te pedagoške vrijednosti još jednom biti precizirane kako bi se omogućilo stvaranje suprotnog mišljenja koje se, dakako, također na odgovarajući način mora obrazložiti.

Nastavnici bi – kao što je obrazloženo – trebali

- učenje (što je njihov „osnovni posao“) organizirati tako da njihovi učenici stječu osobne i socijalne kompetencije;
 - sebe pritom *u prvom redu* doživljavati kao „odvjetnike“ svojih učenika i s tog „vanjskog“ stajališta interpretirati i individualno konkretizirati
- G** obrazovne standarde, zahtjeve nastavnog programa i druge zahtjeve;
- s. 48 ◦ nastavu organizirati tako da svaki učenik ima realnu i poštenu priliku doživjeti uspjeh jer na taj način kod svojih učenika mogu stabilizirati samopouzdanje i vjeru u vlastite sposobnosti;
- nastavu organizirati tako da učenici u njoj mogu doživjeti važna
- G** socijalna iskustva (grupna i projektna nastava), za to dobiti povratne
- s. 58 informacije i svoja iskustva reflektirati s ostalim učenicima u razredu:
- G** ◦ s učenicima u različitim nastavnim situacijama (trening u
- s. 56 učenju, tijekom ispita/ispitivanja ili u konfliktima – navodimo tri potpuno različite situacije) komunicirati tako da ih učenici mogu doživjeti kao modele autentične i poštene komunikacije.

Svaka ova pedagoška vrijednost i ovaj pedagoški stav ne zvuče ni revolucionarno niti spektakularno, ali unatoč tome predstavljaju izazov svakom nastavniku koji na njima želi izgraditi svoju nastavu.

**POPIS LITERATURE
S KOMENTARIMA**

Popis literature

Altrichter, H. & Posch, Peter: Nastavnice i nastavnici istražuju svoju nastavu.

Bad Heilbrunn, J. Klinkhardt 42007.

Pravi klasik. Preporučuje se nastavnicima koji žele ispitati kvalitetu svoje nastave i dalje je razvijati. U knjizi se nudi mnoštvo alata koji im u tome mogu pomoći. Prikladna i kao priručnik za različite namjene i namjere u području razvoja nastave.

Cohn, R.C. (prir.): Živo poučavanje i učenje – TCI čini školu.

Stuttgart, Klett-Cotta 42001.

Prilozi u ovoj zbirci preporučuju se onim nastavnicima koji su se već susreli s modelom tematski centrirane interakcije (primjerice u WILL-seminarima) i koji razmišljaju o tome koje posljedice iz toga proizlaze za oblikovanja procesa učenja u školama. Grupa, ja, tema i *globe* su čimbenici koji određuju i nastavu.

Dubs, R.: Ponašanje nastavnika. Prilog interakciji učenika i nastavnika u nastavi.

Zürich, Izdavačka kuća Švicarskog udruženja trgovaca, 1995.

Rolf Dubs je umirovljeni švicarski pedagog koji se u ovoj knjizi posebno osvrnuo na rezultate empirijskih istraživanja određenih čimbenika koji se tiču nastave (paradigme poučavanja i učenja, situacije za učenje, motivacija za učenje, nepoželjna ponašanja u nastavi i dr.). Knjiga će dobro poslužiti svakome tko želi steći brz uvid u rezultate istraživanja u tim područjima. Svakako treba uzeti u obzir da su obrađena istraživanja do početka 90-ih godina, budući da je knjiga tiskana 1995. godine.

Eder, F.: Škola i demokracija. Istraživanja o stanju demokratske kulture svakodnevice u školama.

Innsbruck, Studien-Verlag 1998.

Ovaj salzburški pedagog u svom djelu izvješćuje o rezultatima istraživanja o demokratskoj kulturi svakodnevice u austrijskim školama. Eder je ispitivanje provodio na svim sudionicima školske zajednice (roditelji, nastavnici i učenici), i to u odnosu na to kako se prema njihovu iskustvu donose odluke koje se tiču učenika, tko na kojem mjestu ima pravo suodlučivanja tj. tko bi to pravo želio imati i što je s diskrepancijama između stvarnosti i odgovarajućih želja. Ovu je knjigu dobro pročitati, osobito u vremenu kada se snižava dobna granica za pravo glasa i potiče „učenje demokracije“.

Eder, F.: Kako se djeca i mladi osjećaju u austrijskim školama? Anketa 2005.**Innsbruck, Studien-Verlag 2007.**

Kako se osjećaju djeca i mladi u austrijskim školama? F. Eder je to pitanje istraživao prije više od deset godina i nedavno je ponovio istraživanje kako bi mogao ocrtati razvoj i trendove. U knjizi se, između ostaloga, mogu naći zanimljivi rezultati istraživanja o parametrima koji su relevantni za učenje kao što je

G koncept vlastitih sposobnosti, strah od ispita/ispitivanja i
s. 46 učenje s veseljem.

Girmes, R.: Zadavati (si) zadatke. Profesionalizacija obrazovanja i nastave.**Seelze: Kallmeyer 2004.**

Girmes zadatke smatra središnjim mjestom učenja za učenike na kojem mogu steći kompetencije koje su im relevantne za život. Polazeći od razumijevanja učenja u školi u kojem veliko značenje imaju komunikativni i samostalno vođeni procesi na strani učenika, Girmes pokazuje

G čitateljima svoje knjige kako mogu koncipirati zadatke vezane uz
s. 57 pojedini predmet, ali i one interdisciplinarne, pridržavajući se pritom određenih načela kako bi pomogli učenicima u postizanju određenih ciljeva u učenju. Pritom uzima u obzir i to da učenici rade motivirano onda kada u svom procesu učenja mogu odrediti prioritete i kada s tim u vezi imaju mogućnost izbora.

Grell, J & Grell, M.: Recepti za nastavu.**Winheim, Beltz 2003.**

Klasik. Obavezna lektira generacija studenata pedagoških usmjerenja koja se često koristi i u usavršavanju nastavnika. Jochen i Monika Grell predstavljaju – svjesni činjenica da se pedagoška zanimanja ne mogu služiti receptima – svoje predodžbe o strukturi nastavne jedinice. Njihova skraćena formula glasi da nastavnici ne mogu zaobići tri središnja koraka: input – obradu – kontrolu. U ovoj se knjizi nalazi oštra kritika vjerojatno (još uvijek) dosta proširenog „uzorka proučavanja“ koja je u nastavničkim krugovima dijelom prilično osporavana.

Heimke, A.: Obuhvatiti, vrednovati i poboljšati kvalitetu nastave.**Seelze: Kallmeyer 2005.**

Njemački pedagog Andreas Helmke ovdje se bavim poznatim pitanjem što čini „dobru nastavu“. Čitanje ove knjige daje pregled nad mnoštvom čimbenika koji djeluju na poboljšanje nastave i koji su potkrijepljeni vrlo aktualnim empirijskim nalazima. Knjiga objašnjava da netko tko se pita što čini dobru nastavu najprije mora biti odgovoran za ciljeve koji bi se tom nastavom trebali postići.

**Hofmann, F. & Moser, G.: Planiranje i trening otvorenog učenja.
Linz, Veritas 2004.**

Što je „otvoreno učenje“? Kojim mjerama nastavnici svoju nastavu mogu oblikovati tako da učenici preuzmu veću odgovornost za svoje učenje umjesto one koja im je do sada dana odnosno na koju su bili navikli? Ova se knjiga zasniva na uvjerenju da bi radikalno otvaranje nastave uzrokovalo dodatne probleme onim učenicima koji se boje neuspjeha kao i onima koji imaju problema u određenom nastavnom predmetu i da bi stoga nastavnici trebali biti vrlo oprezni u primjeni mjera za otvaranje nastave. Knjiga se dotiče i činjenice da otvorena nastava – ako se dosljedno razmišlja dalje – treba i drugačije oblike vrednovanja rada od onih koji su se do sada prakticirali (samoevaluacija, korištenje portfolija).

**Kounin, J.S.: Tehnike vođenja razreda.
Münster, Waxmann 2006. (reprint iz godine 1976.)**

Kounin u ovom (nažalost slabo poznatom) klasiku daje odgovor na pitanje koje muči mnoge nastavnike: Kako mogu postići visoku razinu suradnje uz nisku razinu neprimjerenog ponašanja? Kounin nastavnicima preporučuje registriranje i sprječavanje nepoželjnog ponašanja u vrlo ranoj fazi njegova nastanka; uz to im preporučuje da „hotimično“ ne uništavaju „zamaš nastave“, da u nastavi tečno oblikuju prijelaz iz jednog koraka u učenju prema drugom i sl. Ocjena: ovu se knjigu još uvijek isplati pročitati iako je napisana još u 70-im godinama prošloga stoljeća.

**Lortie, D.C.: Schoolteacher. A Sociology Study.
Chicago, University of Chicago Press 1975.**

G Ovdje ću se zadržati na bibliografskom podatku kao izvor za
s. 49 obrazac autonomije i pariteta koji je objašnjen u glosaru.

**Nürnbergška projektna skupina: Uspješna projektna nastava.
Stuttgart, Klett 2001.**

G Nastavnici često tvrde da je grupna nastava vremenski vrlo
s. 46 zahtjevna i da – u usporedbi s tim – ne donosi mnogo. Autori polaze od te tvrdnje i dokazuju da ona vrijedi ako se obrati premalo pažnje na neke neuralgijske točke u organizaciji i provedbi grupne nastave. Autori opisuju na što bi nastavnici trebali obratiti pažnju: na jasnoću postavljenog zadatka, na provjeru razumijevanja zadanog zadatka, na komplementarnu podjelu uloga u grupi, na izbjegavanje kontrolnih ophodnji kada grupa rješava zadatak i dr. Knjiga je napisana s jakim osloncem na praksu i temelji se na opažanjima tijekom mnogobrojnih nastavnih jedinica u kojima se radilo u grupama.

Oser, F.: Etos – humanizacija uspjeha: o psihologiji poslovnog morala osoba koje poučavaju.

Opladen, Leske + Budrich, 1998.

Švicarski pedagog Fritz Oser u svojoj knjizi naglašava da nastavnici u jednakoj mjeri moraju raspolagati stručnim, didaktičnim i vrijednosnim kompetencijama. Odluke vezane uz nastavu prema njegovu mišljenju uvijek imaju i etičku komponentu kod koje tri vrijednosti „pravednost, istinitost i skrb“ moraju biti uravnotežene. U knjizi je opisan i njegov model diskursa, tzv. „okrugli stol“. On se pritom zalaže za „pedagogiju vjerovanja“ što znači da učenicima u pozitivnom smislu treba predbaciti da su u stanju dati supstancijalne priloge uspješnom rješavanju konflikata.

Oser F., Ullrich, M. & Biedermann, H.: Participativna iskustva i individualne kompetencije.

Odjel za pedagoške znanosti Sveučilišta Fribourg, 2000.

Može se naći na: <http://www.sbf.admin.ch/edc/html/partizipation-d.pdf>

(Podatak od 18.07.2007.)

U ovom ćete dokumentu na internetu naći detaljan opis modela „okruglog stola“ po F. Oseru.

Wellenreuther, M.: Poučavanje i učenje – ali kako? Empirijsko-eksperimentalna istraživanja o poučavanju i učenju u nastavi.

Hohengehren, Schneider, 2004.

Martin Wellenreuther u ovoj knjizi – koju bi više trebalo koristiti kao priručnik – govori o različitim oblicima poučavanja i učenja i nudi empirijske dokaze. U knjizi se govori o sljedećim temama koje su relevantne za nastavu: učenje, pamćenje, razumijevanje teksta, motivacija, poučavanje vršnjaka. Pojedina poglavlja ove knjige uspješno se mogu koristiti pri refleksiji i evaluaciji nastavnih planova i nastavnih procesa.

PRILOG

Prilog 1

G Primjer prikaza jednog slučaja i rad s njime!

s. 52

Tijekom stručnog usavršavanja jedna je nastavnica u nižim razredima osnovne škole iznijela sljedeći primjer:

Slučaj „Nastavnički otok“

Prije četiri tjedna preuzela sam jedan drugi razred osnovne škole. Kolegica koja je u tom razredu predavala prethodne godine opisala mi je Xavera (ime izmijenjeno) kao učenika koji je problematičan, nedistanciran i koji stalno prelazi granicu. Što je mislila pod ovim posljednjim, bilo mi je jasno već drugog dana nastave. Xavera je, između ostaloga, gorljivo zanimalo sve što se nalazi na mojoj katedri, u njoj i oko nje. „Inspicirao“ je sadržaj mojeg fascikla, otvarao je ladice u ormaru s policama, bio je zaprepašten što u jednoj određenoj ladici nije bilo slatkiša kao što je bio navikao prošle godine i već mi je idućih dana znao reći tko je prema njegovu mišljenju lijepo napisao ono što je bilo zadano jer je već prolistao bilježnice. I moja školska torba i ručna torbica imale su čarobnu privlačnu moć. Svugdje je bilo zaista zanimljivih stvari.

Kako me njegovo ponašanje – unatoč velikom razumijevanju za njegovo „zanimanje“ – ipak jako smetalo, nakon nekoliko sam propalih pokušaja proglasila svoju katedru i sve što se nalazilo iza nje (police, grafoskop, ...) NASTAVNIČKIM OTOKOM kojemu nitko nema pristup ako ga ja nisam pozvala ili mu dopustila da mu pristupi.

Xaveru je teško palo držati se tog pravila (jer nije bila riječ o sporazumu). Stalno se pokušavao probiti do NASTAVNIČKOG OTOKA, pa makar za korak ili pedalj. U međuvremenu sam stekla dojam da više nije stvar u zanimljivim predmetima koji se tu nalaze, već da je riječ o apsolutnoj igri moći. Vidi li me nastavnica? Je li me previdjela? Dokle ću se uspjati probiti?

Druge učenike koji bi se približili NASTAVNIČKOM OTOKU Xaver je strogo i bez iznimke upozoravao na pravilo. Nitko nije mogao proći pokraj njega. Začudilo me do koje je mjere detaljno i točno znao djeci objasniti moje razloge za postavljanje tog pravila. Kako bih Xaveru olakšala za njega tešku situaciju u kojoj su mu postavljene granice, često sam mu davala nalog neka nešto donese s moje katedre ili neka nešto pospremi u ormar itd. Vidjelo se da u tome uživa. Ponekad mi je bilo teško strogo se držati vlastitih pravila, ali situacija je postupno smirivala. Xaver je (gotovo uvijek) poštovao NASTAVNIČKI OTOK. Dovoljno je često dobivao priliku za boraviti na NASTAVNIČKOM OTOKU, a ja sam te prigode koristila kako bih odgovorila na njegova mnogobrojna pitanja o tome čemu služi ovo ili ono.

Jednog se dana dogodilo sljedeće:

Jedna je studentica u mom razredu trebala odraditi svoj blok-sat praktične nastave. Došla sam s njom u razred, kratko sam je predstavila (a ona se

sama u nastavku trebala bolje upoznati s učenicima) i zamolila sam je da odabere mjesto na koje će sjesti. Ona se na to uputila prema NASTAVNIČKOM OTOKU i sjela je na moje mjesto.

Xaver se ukočio. Moglo se doslovno osjetiti kako je zaustavio dah. Zaprepašteno je potražio moj pogled. Nijemim razgovorom u četiri oka signalizirao mi je: „*Mi* sada imamo problem! Ova je jednostavno bez pitanja otišla na NASTAVNIČKI OTOK!“ Prošaptao je: „Nastavnički otok!“ (Divila sam mu se kako se suzdržao i kako nije odmah bez milosti upozorio studenticu na njezin faux pas.) Kimnula sam mu i šapatom uzvratila: „Sve je u redu!“ On je na to s olakšanjem izdahnuo i čitavo mu se tijelo opustilo. *Mi* smatramo da je u redu to što je studentica sjela na nastavnički otok.

Xaver se sa sebi svojstvenim velikim zanimanjem okrenuo studentici, napeto iščekujući što ćemo to novo on i mi doživjeti.

U tom sam se trenutku osjećala vrlo povezanom sa Xaverom i mislim da se upravo tada dogodilo nešto odlučujuće u našem odnosu.

Je li ovaj slučaj opisan tako da je dobro razumljiv?

Je li ovdje riječ o epizodi?

Opazanje ponašanja (+)

Interpretacija (-)

(Primjeri)

(Primjeri)

Xaver prelazi granicu.
Xaver je otvarao kutije na polici iza katedre.
Xaver je druge učenike upozoravao na to pravilo.
Došla sam sa studenticom u razred, kratko sam je predstavila i zamolila neka nekamo sjedne.
Prošaptao je: „Nastavnički otok!“
Kimnula sam mu i šapatom uzvratila: „Sve je u redu!“
Okrenuo se studentici.

Xaver je problematičan, bez distance.
Xavera su žarko zanimala...
Xaver je bio zaprepašten...
I moja školska torba i ručna torbica imale su čarobnu privlačnu moć.
Xaveru je teško palo držati se tog pravila.
Moglo se doslovno osjetiti kako je zaustavio dah.
Mi smatramo da je u redu to što je studentica sjela na nastavnički otok.
Xaver se sa sebi svojstvenim velikim zanimanjem okrenuo studentici, napeto iščekujući što ćemo to novo on i mi doživjeti.

Zaključak

Nastavnica koja je opisala ovaj slučaj djelomično je govorila o svojim preciznim opažanjima, ali je dijelom s nama podijelila i svoje mnogobrojne interpretacije: misli da točno zna što se događa u Xaveru i zašto on nešto čini ili ne čini. Kako može biti tako sigurna u to? Takve interpretacije mogu biti smetanja u daljnjem radu jer postoji opasnost da ih članovi grupe vršnjaka prihvate bez preispitivanja. Time se od samoga početka mogu stvoriti prepreke za alternativne ideje koje značajno smanjuju rezultat analize. U nekom sljedećem opisu nekog slučaja udio opažanja o ponašanju trebao bi biti veći, a udio interpretacija manji.

Ovaj događaj klasičan je primjer epizode. Završna rečenica je ja-poruka, a ne komentar u smislu „Što je pouka ove priče?“.

Primjeri polazišta za analizu

Polazište za analizu

Veza s konceptima, modelima i teorijama

Što čini nastavnica kako bi prekinula smetnju uzrokovanu Xaverom?

- pokloniti pažnju
- dogovoriti pravilo
- povjeriti zadatak kako bi se spriječilo nepoželjno ponašanje

- operantno kondicioniranje prema Thorndikeu
- negativno pojačanje
- ekstinkcija nepoželj. ponašanja
- prekonvencionalna razina prema L. Kohlbergu
- pravilo o tome da smetnje imaju prednost prema tematski centriranoj interakciji („ne agirati prema otporu, nego energiju iz otpora iskoristiti za sebe“)

Kako se može opisati kvaliteta interakcije između nastavnice i Xavera?

- bez kazne
- naznake empatijskih reakcija nastavnice

- poštivanje – toplina – pažnja prema Tausch & Tausch
- dirigiranje – usmjeravanje prema Tausch & Tausch
- „metoda bez gubitnika“ prema Gordonu
- odgojni ciljevi prema Lewinu, Lippittu & Whiteu (autoritarni, demokratsko-partnerski, laissez-faire)

Zbog činjenice da u slučaju gotovo nisu zabilježeni dijalozi, teško je govoriti o polazištu analize. Ovdje bi video-snimka dobre kvalitete mnogo bolje pridonijela razumijevanju.

Povratne informacije nastavnici u prvom bi se koraku trebale odnositi na opažanja o njezinom ponašanju (lijevi stupac); zatim bi se – uzimajući u obzir navedene koncepte, modele i teorije (usp. desni stupac) – ti načini ponašanja mogli vrednovati. Pritom, međutim, obavezno treba objasniti teorije koje su se za to koristile!

Povratne informacije u smislu vrednovanja u ovom slučaju mogu biti primjerice:

Bilo je dobro što nisi kaznila Xavera za njegove prijestupe. Ako je točna tvoja pretpostavka da Xaver traži pažnju, onda kazne uopće ne bi djelovale jer bi time također zadobio tvoju pažnju.

Bilo je dobro što si stalno tražila Xaverov pogled jer je time vjerojatno primijetio da mu želiš pokloniti pažnju i toplinu. Vrlo si brzo Xaverovo

ponašanje interpretirala u određenom smjeru. Što si učinila kako bi provjerila svoju pretpostavku da Xaver u prvom redu traži pažnju?

U svojem si ponašanju pronašla dobru mješavinu pažnje i usmjeravanja. Što misliš da bi mogli biti idući koraci u tvom odgajanju Xavera?

G Davanje povratnih informacija u pravilu protječe konstruktivnije kada s. 51 se sudionici pridržavaju pravila feedbacka (davanja povratnih informacija).

Prilog 2

Primjeri pitanja za refleksiju u nastavničkom kolektivu koja su vezana uz pedagoški razvoj škole

Uzmite dovoljno vremena za odgovor na ova pitanja odnosno za ove zadatke:

1. Nastavnici tijekom svoga rada stječu konkretne predodžbe o tome što su glavni zadaci učenika u procesu učenja i što su glavni zadaci svakog nastavnika. Usporedbe tih predodžbi različitih nastavnika o ulozi učenika odnosno nastavnika u procesu poučavanja i učenja pokazale su da ovdje postoje relativno velike razlike.

Opišite *svoje* predodžbe o tome što je uloga učenika a što nastavnika, i to onako kako te uloge u pravilu dolaze do izražaja u Vašoj nastavi.

Koji se zadaci u Vašoj nastavi u pravilu odnose samo na *učenike*:

.....

.....

.....

Koji se zadaci u Vašoj nastavi jednom mogu odnositi na *Vas kao nastavnika, ali i na učenike*:

.....

.....

.....

Koji se zadaci u Vašoj nastavi u pravilu odnose *samo na Vas kao nastavniku*:

.....

.....

.....

2. U svom radu s učenicima Vi kao nastavnik najčešće tijekom nekoliko školskih godina pokušavate ostvariti ciljeve koji su Vama kao osobi koja poučava važni. Osvijestite te (dugoročne) ciljeve (ne ciljeve učenja za jednu ili dvije nastavne jedinice) koji su Vam važni, opišite ih i obrazložite.

Kada s time završite, poredajte svoje ciljeve po njihovoj važnosti (tako što ćete svakom cilju dodijeliti određeni broj na rang-ljestvici). Za tri najvažnija cilja navedite uz pomoć kojih nastavnih metoda ih pokušavate ostvariti.

Mjesto	Ciljevi koji su Vama kao nastavniku važni	Metode uz pomoću kojih pokušavate ostvariti te ciljeve
1
2
3

3. Zbog razvoja tržišta rada mnogobrojni stručnjaci sve češće ukazuju na to kako danas u okviru školske izobrazbe postaje sve važnije da osobe koje poučavaju svojim učenicima pomažu u razvoju dinamičkih sposobnosti. Jedna od tih sposobnosti sastoji se, primjerice, u tome da učenici „nauče samostalno(samostalnije) učiti“ (porast kompetencije učenja).

Na koje ste poticajne odnosno nepoticajne uvjete tijekom svoje dosadašnje nastavne prakse naišli u odnosu na razvoj te sposobnosti? Koji ste od tih nepoticajnih uvjeta možda uspjeli promijeniti?

Poticajni uvjeti koje ste iskusili	Nepoticajni uvjeti na koje ste naišli
.....
.....

Što ste *konkretno* u svojoj dosadašnjoj nastavi pokušali kako biste ostvarili taj cilj? Što ste svojim pokušajima postigli?

4. Ako se nastavnike promatra tijekom nekoliko nastavnih jedinica, može se utvrditi da tijekom vremena razviju osobnih stil u smislu načina odvijanja procesa nastave. Osvijestite svoj način vođenja nastave i opišite kako izgleda odgovarajuća shema tog procesa prema kojoj (možda ne svaki puta svjesno) planirate i provodite svoju nastavu.

5. Nastavnicima se ponekad dogodi da se učenici ne slažu s njihovim načinom planiranja nastave i da im to (na različite načine) daju do znanja (npr.: „To gradivo nije zanimljivo.“, „Ta metoda je dosadna.“, „Tto već znam/mogu.“, „Uz to bismo mogli pogledati video.“ i sl.) Možete li se sjetiti takvih situacija u svojoj nastavi? Opišite tipičan primjer i svoje ponašanje u toj situaciji!

6. Neka istraživanja pokazuju da nastavnicima koji su upravo završili s nastavnim satom na putu iz učionice u zbornicu (ili u sljedeću učionicu) često glavom prolaze važne misli (vezane uz ono što se događalo na prethodnom satu).

U vezi s time Vas molim za nekoliko konkretnih informacija o tome kako vi rekapitulirate nastavne jedinice. Sjetite se kada ste posljednji put rekapitulirali nastavnu jedinicu:

Koje ste strategije pritom koristili?

Koja su Vam pitanja pritom bila važna?

Koliko tipičnim procjenjujete primjer koji ste opisali u odnosu na svoju svakodnevnu praksu rekapituliranja nastavne jedinice?

Nastavnici zatim u manjim grupama razgovaraju o svojim odgovorima, raspravljaju o kontroverznim mišljenjima i sažimaju rezultate (koji mogu sadržavati i diskrepancije) te ih prikazuju na plakatu. Tako u plenumu postaje vidljiv ciljni spektar nastavničkog kolektiva i na njemu se može dalje raditi u smislu poželjnih konvergencija u najvažnijim područjima.

GLOSAR

Aktivno slušanje
usp. transaktivni dijalog

Ciljevi poučavanja

Ciljevi koje nastavnici odrede u svom planu nastave su ciljevi poučavanja, a trebali bi biti u skladu s ovim kriterijima:

SMART model

Tri kriterija za kvalitetno
formuliranje ciljeva

S = specifični (pisani, precizni)

jasni: s orijentacijom na konkretne načine ponašanja, koristiti jednoznačne pojmove, ne koristiti procesne glagole (istražiti, pokušati i sl.)

M = mjerljivi (u smislu pitanja: Kako mogu utvrditi u kojoj sam mjeri postigao/la cilj?)

A = atraktivni (u smislu da motiviraju, izazivaju; važno za motivaciju za daljnje obrazovanje!)

važni: povezati s područjima u kojima postoji potreba za poboljšanjima kako bi se u određenim situacijama u praksi moglo bolje djelovati

R = realistični, ostvarivi (u smislu da se mogu postići u danim okolnostima i uz dane resurse)

dostižni: treba težiti optimalnom cilju; ne previše izazovnom jer će inače nastati problemi s motivacijom, ali iz istog razloga ne previše laganom

T = terminirani (u smislu pitanja: do kada ovaj cilj treba realizirati?)

Ako učenici u otvorenoj ili projektno usmjerenoj nastavi sami trebaju formulirati ciljeve, dobro je prethodno s njima porazgovarati o ovim obilježjima kvalitete i ako je potrebno dati im potporu u formuliranju kvalitetnih ciljeva. Treba napomenuti i ovo: pitanje hoće li učenici nastavne ciljeve koje su formulirali nastavnici zaista prihvatiti kao vlastite (odnosno hoće li ti ciljevi poučavanja zaista postati ciljevi učenja) ostaje otvoreno. Možda je s time povezan i „bolji“ osjećaj koji nastavnici imaju u frontalnoj nastavi u usporedbi s osjećajem tijekom grupnog rada ili otvorene nastave. Ni u frontalnoj nastavi nije odmah izvjesno hoće li nastavnikovi ciljevi poučavanja postati učenički ciljevi učenja.

Classroom management

Pojam potječe iz američkog istraživanja nastave i može se prevesti kao „vođenje razreda/upravljanje razredom“. Jedan od najvažnijih zadataka nastavnika je pobrinuti se za to da svi učenici u razredu mogu nesmetano raditi. Na takvo ozračje za učenje osobito utječe odvratanje pažnje, bilo da to čini nastavnik ili učenici. Modeli koji su razvijeni uz ovaj pojam daju informacije o tome kako nastavnici određenim postupcima mogu pokrenuti nastavni proces i održavati ga. Mogu se naći konkretne upute uz sljedeća pitanja: Kako nastavnik može prepoznati učenikove aktivnosti koje nisu vezane uz zadatak i kako „pravom“ učeniku u „pravom“ trenutku signalizirati da je registrirao njegovo ponašanje i da ga ne prihvaća? Kako to učiniti i pritom ne ometati one učenike koji rade i rješavaju zadatak? Kako možete spriječiti da određenim aktivnostima ne „izvučete“ učenike iz procesa učenja? J. Kounin je na tu temu još prije 30 godina napisao zanimljivu knjigu koja nije nimalo izgubila na aktualnosti (Kounin, 2000.).

Njemački pedagog A. Helmke je – polazeći od mnogobrojnih empirijskih istraživanja – zabilježio mjere uz pomoć kojih nastavnici mogu prakticirati dobar *classroom management* (Helmke 2000., str. 83):

- 1) *Pripremiti učionicu* (tako da se mogu izbjeći zastoji i smetnje, da je prostorija dobro pregledna, da su materijali lako dostupni učenicima).
- 2) *Planirati pravila i postupke* (dogovaranje preciznih pravila za zajednički rad učenika, vješanje pravila na posteru ili plakatu o zid učionice, objašnjavanje na temelju konkretnih primjera, odlučivanje o dopuštenim i nedopuštenim načinima ponašanja, oblikovanje popisa procedura i pravila)
- 3) *Utvrđiti posljedice* (primjerenog i neprimjerenog ponašanja)
- 4) *Spriječiti neprimjerenost ponašanje učenika* (odmah i konzistentno prekinuti neprimjerenost ponašanje učenika, obrazložiti ukazivanjem na dogovorena pravila)
- 5) *U razredu što prije razgovarati o pravilima i procedurama* (ugraditi u nastavne jedinice na početku školske godine jer kada se „loši“ rituali i načini ponašanja jednom udomače, vrlo ih je teško ukloniti poboljšanim *classroom managementom*)
- 6) *Aktivnosti na početku školske godine* (aktivnosti čiji je cilj ojačati osjećaj pripadnosti, duh razreda i koheziju)
- 7) *Strategije za potencijalne probleme* (pravovremeno planirati ili dogovoriti strategije za odnos prema smetnjama u razredu koje su uzrokovane praznim hodom ili poteškoćama u sadržajima)
- 8) *Nadzor/kontrola* (pažljivo promatrati ponašanje učenika, osobito pri početku rada kako bi se otkrilo moguće nerazumijevanje uputa za rad)
- 9) *Priprema nastave* (tako da su za učenike različitih sposobnosti moguće različite teške aktivnosti)
- 10) *Odgovornost učenika* (razvoj mjera koje će kod učenika osvijestiti odgovornost za rezultate njihova rada; utjecaj na samodjelotvornost)
- 11) *Jasnoća nastave* (dati jasne, strukturirane, dovoljno redundantne informacije).

Grupna nastava

Grupna se nastava često naziva i „suradničkim učenjem“ i „grupnim radom“. Mnogi nastavnici ovaj socijalni oblik nastave smatraju manje učinkovitim od nastave koju uglavnom usmjerava nastavnik. Istraživanja i studije su, međutim, pokazali da grupna nastava može biti socijalni oblik nastave koji u velikoj mjeri potiče učenje, ali samo ukoliko se nastavnici pridržavaju nekih važnih točaka pri davanju uputa za grupnu nastavu.

Hospitacije među kolegama

Hospitacije među kolegama znače da nastavnici – prema prethodnom dogovoru i nakon dobre pripreme – jedan drugoga promatraju u nastavi i nakon toga daju povratne informacije. Dobitak/pozitivan učinak hospitacija u velikoj mjeri ovisi o njihovoj kvaliteti: tako u prethodnom razgovoru treba objasniti plan nastavnog sata i dogovoriti konkretna polazišta za promatranje (usp. slučaj/epizoda). U bilješkama/zapisniku o opažanju treba paziti na to da se opisuje ponašanje učenika ili nastavnika, ali da se ono (još) ne vrednuje/ocjenjuje i ne komentira. I u razgovoru nakon hospitacija treba dobro paziti da se ta dva postupka odvoje; nastavniku će uvelike pomoći ako promatrač opiše što je u kojoj nastavnoj situaciji konkretno vidio i čuo. Vrednovanje/ocjena tih opažanja uslijedit će tek kasnije.

Jingsawova metoda

vidi tehnika grupnog puzzlea

Koncept vlastitih sposobnosti, školski

Pod ovim pojmom psihološka pedagogija podrazumijeva predodžbu koju osobe koje uče imaju o svojim sposobnostima i granicama uspješnosti u određenom nastavnom predmetu. Nastavnici mogu saznati nešto o tom konceptu vlastitih sposobnosti ako promatraju kako učenici komentiraju uspjeh ili neuspjeh koji doživljavaju pri rješavanju zadataka u odgovarajućem nastavnom predmetu.

Kritički prijatelj

Ovaj pojam potječe iz „akcijskog istraživanja“ koje ohrabruje nastavnike na istraživanje/preispitivanje vlastite nastave iz perspektive samostalno odabranih pitanja po vlastitoj inicijativi i uz pomoć samostalno odabranih pomoćnika (usp. standardno djelo Altrichtera & Pooscha ⁴2007.). U radu s kritičkim prijateljem najprije je važno formulirati „polazište“ tj. neko opažanje iz nastave ili pitanje vezano uz nastavu koje zaokuplja nastavnika. Poticaj za to mogu biti sljedeća pitanja:

- Koju ste ideju već odavno htjeli isprobati?
- Koju ste od svojih jakih strana htjeli dalje razviti?
- U kojoj situaciji postoji niz nejasnoća o kojima ste već odavno htjeli u miru razmisliti?
- Koja Vam situacija stvara poteškoće i želja Vam je u njoj se bolje snaći?

Kao pomoć pri formuliranju polazišta mogu poslužiti ove nedovršene rečenice:

- Htio/htjela bih poboljšati
- Neki učenici, roditelji, kolege baš nisu presretni zbog
- Što mogu učiniti kako bih promijenio/la tu situaciju?
- Zapanjen/a sam
- Kada ..., poslije toga sam smožden/a.
- Stalno se živciram zbog
- Kako se iskustvo (kolegice, iz literature itd.) može primijeniti na moju situaciju?

Zadatak „kritičkog prijatelja“ je pratiti osobu koja poučava u tom procesu i dati joj povratne informacije o njezinim aktivnostima.

Kultura rada s pogreškama

Pogreške koje čine učenici velika su prilika za učenje. Kako bi se ta prilika, međutim, mogla što bolje iskoristiti, važno je u procesu praćenja učenja (trening u učenju) obratiti pažnju na nekoliko bitnih stvari: učenici će prije i bolje učiti iz svojih pogrešaka ako im osobe od kojih traže pomoć (to mogu biti nastavnici, ali i drugi učenici) ne ukazuju izravno na rješenje, nego im pomažu u pronalaženju strategija pomoću kojih će sami riješiti svoj problem. Za to je, doduše, potrebno znatno više vremena nego kada se izravno ukazuje na rješenje (u smislu savjeta), ali se time povećava vjerojatnost da će razumijevanje gradiva biti dublje. Nastavnici opažanjem mogu saznati u kojoj se mjeri pojedini učenici konstruktivno odnose prema pogreškama.

Sljedeće im smjernice pritom mogu pomoći:

Kako učenik postupa ako tijekom procesa učenja nastanu poteškoće?

- a) drži se prethodnog postupka, pokušava ponovno
- b) analizira pogreške u dosadašnjem procesu učenja i donosi zaključke iz pogreške tj. pogrešaka
- c) poduzima mjere za promjenu postupka: traga za alternativnom strategijom nalaženja rješenja
- d) moli za pomoć druge članove grupe ili nastavnika (razlika: očekivati pomoć usmjerenu prema pronalaženju rješenja odnosno pomoć usmjerenu prema samom rješenju)
- e) ostavlja zadatak nedovršenim i započinje novi
- f) (s listića s rješenjima ili od drugih učenika) prepisuje rješenje nedovršenog zadatka (kako bi ispunio dužnost, kako bi se držao zadanog vremena i sl.) i započinje drugi zadatak.

Ponašanja navedena pod točkama a, e i f ne potiču uspješnost procesa učenja.

Motivacijska orijentacija

Pri planiranju nastave načelno treba imati na umu da – govoreći u kategoriji idealnih tipova – postoje učenici koji vjeruju u uspjeh i učenici koji se boje neuspjeha.

- Kod učenika koji vjeruju u uspjeh motivacija je između ostalog veća kada mogu raditi samostalno, kada imaju na raspolaganju dovoljno vremena za postizanje ciljeva tj. za rješavanje problema; takvi se učenici udube u problem ili zadatak dok ga zaista ne uspiju riješiti. Učenici koji vjeruju u uspjeh u pravilu žele više slobodnog prostora za oblikovanje svojeg procesa učenja.
- Kod učenika koji se boje neuspjeha, naprotiv, nastavnik treba jače unaprijed strukturirati način učenja i nakon svakog im koraka odmah dati povratnu informaciju jer ovi učenici rade motiviranije ako treba savladati zadatke prema poznatim pravilima. Pomaže im kada su putevi do cilja već podijeljeni u mnogo malih koraka i ako postoji uredan vremenski plan. Iskustvo je pokazalo da za takve učenike, primjerice, nagla didaktička promjena od vezane ka otvorenoj nastavi predstavlja preveliko opterećenje; njihova spremnost za učenje pod takvim uvjetima osjetno opada. Njima treba vremena i treba ih pratiti kako bi usmjeravanje učenja u sve većim koracima sve više preuzimali sami odnosno kako bi počeli samostalno planirati svoj proces učenja i kontrolirati rezultate.

Na temelju tih motivacijsko-psiholoških činjenica dobro je pripremiti procese učenja s različitim stupnjevima strukturiranosti i dati učenicima da od tih varijanti odaberu onu koja najviše odgovara njihovim potrebama. To posebno vrijedi ako su učenici do sada bili navikli na nastavu prema obrascu „input – zadaci za vježbu – (tuđa) kontrola rješenja zadatka“ i ako se tek trebaju naviknuti na rad u uvjetima otvorenog učenja. Nagla promjena može, kao što je već rečeno, kod učenika koji se boje neuspjeha uzrokovati značajne probleme.

Obrazovni standardi

U Austriji će u dogledno vrijeme biti uvedeni takozvani obrazovni standardi (s različitim funkcijama) u smislu redovnih standarda za materinski jezik, matematiku i engleski. Prema dosadašnjim izjavama onih koji oblikuju obrazovnu politiku ti bi standardi trebali utvrditi koje bi sposobnosti (kompetencije) u okviru navedenih nastavnih predmeta „prosječno“ (i zato naziv „redovni standardi“) trebali imati učenici četvrtog odnosno osmog razreda. U odnosu na motivaciju učenika (koja je povoljna ako postoji što je moguće veća razina „intrinzičke motivacije“; usp. usmjerenost učenju i rezultatima kao cilju i motivacijska orijentacija) mnogo toga će ovisi o načinu na koji se nastavnici prema tim standardima odnose u nastavi. I oni koji su politički odgovorni za navedene mjere smatraju mogućima sljedeće varijante: nastavnici će uvođenjem tih standarda imati osjećaj da im se određuje izvana (i da se nadzire njihov rad u nastavi) pa će taj pritisak prenijeti na

svoje učenike – motivacija učenika ovako se neće razvijati u povoljnom smjeru. Bilo bi bolje kada bi nastavnici uvođenje standarda doživjeli i iskoristili kao pomoć u jačem usmjeravanju nastave prema cilju i zadacima i kada bi bili spremni rezultate ispita koji će biti napravljeni za standarde uzeti u obzir pri unošenju izmjena u svoje planiranje nastave. U pedagogiji postoje kontroverze oko pitanja hoće li se jačim standardiziranjem nastavnih ciljeva ostvariti željeni učinak: pristalice standarda smatraju da u prilog njihovu uvođenju ide bolja usporedivost završenih stupnjeva obrazovanja; protivnici standarda boje se da će nastavni predmeti za koje se neće (moći) utvrditi standardi i dalje u školi gubiti na značenju (npr. kreativno-umjetnički predmeti); osim toga se pribojavaju da će nastavnici izgubiti prostor odlučivanja o tome koje će ciljevi unijeti u nastavu, i to upravo u vremenu kada se nastavni programi svjesno otvaraju kako bi se bolje mogli prilagoditi npr. interesima učenika i mogućnostima učenja koje postoje u svakoj regiji odnosno svakoj školi.

Obrazac autonomije i pariteta

Ovaj se pojam može naći u znanstvenoj literaturi i odnosi se na to kako nastavnici razumiju i doživljavaju sebe (usp. Lortie 1975.); njime se želi reći da su mnogi nastavnici uvjereni u to kako su sami odgovorni za svoju nastavu i ono što se događa u učionici (odlučivanje o ciljevima učenja, metodama i medijima) i da se kolege ili roditelji ne bi trebali miješati u njihove odluke (autonomija). Pojam osim toga izražava uvjerenje nastavnika da svi članovi nastavnog kolektiva poučavaju jednako dobro tj. da u odnosu na kvalitetu nastave nema razlike između pojedinog nastavnika (paritet). Ako je ovaj obrazac prosječno jednako jako izražen kod svih nastavnika neke škole, teže je realizirati različite mjere za razvoj škole i nastave (suradnja u planiranju nastave, interdisciplinarno poučavanje, evaluacija nastavnika i hospitacije među kolegama i dr.) nego kada je taj obrazac slabije izražen.

Očekivanja od vlastite djelatnosti u školi

Učenici na osnovu stečenih iskustava u nekom određenom predmetu imaju i određenu (više ili manje povoljnu) predodžbu o tome hoće li im uspjeti trudom ostvariti određeni cilj u učenju. Ukoliko su u odnosu na neki određeni nastavni predmet kroz duže razdoblje kod sebe opazili da trud nije bio nagrađen uspjehom (ili jest, ali u skromnijoj mjeri), njihova će očekivanja od vlastite djelatnosti početi padati. Posljedica toga je često daljnje pogoršanje njihova uspjeha u školi. Takvi učenici trebaju intenzivnu skrb nastavnika: on bi trebao intenzivno pojačati (čak i male) uspjehe, individualno učeniku priopćiti njegov uspjeh u nekom zadatku (ne pred cijelim razredom) i pri vrednovanju koristiti takozvani „individualni pristup“ tj. ostvareni uspjeh povezati s ranijom razinom uspjeha kod tog učenika odnosno pri ocjenjivanju testova i školskih zadaća najprije pregledati sve radove i zatim sastaviti rang-ljestvicu prema kojoj će davati ocjene.

„Okrugli stol“ (model prema F. Oseru, 1998.)

Švicarski pedagog Fritz Oser kao odgovor na pitanje kako se nastavnici trebaju odnositi prema konfliktima u razredu koncipirao je model „okruglog stola“. U tom se modelu nastavnicima nudi sekvenca koraka u odlučivanju prema kojima se u radu s konfliktima u razredu mogu orijentirati. Oser u svom modelu prednost daje suradničkim postupcima u smislu da nastavnici i učenici zajednički razmisle kako se konflikt može riješiti i kako se treba riješiti. Oser u takvom postupku vidi važan prilog moralnom odgoju. Pojedinačni koraci su:

1. Izbjegavanje - nadležnost: U prvom koraku nastavnik ili negira svoju nadležnost za pronalaženje rješenja konflikta ili se izjašnjava odgovornim za to. Pri tom koraku u odlučivanju između ostaloga je važno da nastavnik može ocijeniti težinu događaja i njegove moguće daljnje posljedice za ozračje u nastavi. „Pretjerana“ orijentacija prema poznatom pravilu da smetnje imaju prioritet („Smetnje imaju prednost“; usp. Cohn ⁴2001.) uglavnom ima kontraproduktivno djelovanje jer se prekida tijekom nastave i utječe na koncentraciju pri učenju.
2. Preuzimanje odgovornosti - delegiranje odgovornosti: Nastavnici ovdje trebaju razmisliti hoće li sami inicirati prve korake prema rješavanju konflikta ili će taj zadatak prepustiti nekome izvana. S gledišta kompetencija ovdje je riječ o tome koliko dobro nastavnici mogu ocijeniti vlastite sposobnosti (u smislu: Imam li potrebni know-how? Jesam li sposoban voditi taj proces?), koliko poznaju njihove granice i koliko se u situacijama, u kojima se ispostavlja da su potrebne terapijske intervencije, svjesno odlučuju za delegiranje odgovornosti. Ovaj je korak u odlučivanju vrlo važan osobito u situacijama u kojima je nastavnik jedna od uključenih strana a time i involviran (jer je, npr. nekom svojom mjerom izazvao konflikt).
3. Samostalno odlučivanje da - ne: Ako nastavnik na ovo pitanje odgovori s da, onda će konflikt riješiti na više dekretivan način i time riskirati nastajanje reaktancije i prikriveno daljnje postojanje sukoba. Na taj je način spriječio ulazak u postupak diskursa.
4. Diskurs 1 (nepotpuni diskurs): Nastavnik je sudionike uključio u rješavanje konflikta, omogućivši im da objasne svoje ponašanje (prema pravilima „transaktivnog dijaloga“), daju prijedloge za rješenje i sl. Nastavnik na ovom stupnju, međutim, sam odlučuje o varijanti koja će se odabrati za rješavanje konflikta.
5. Diskurs 2 (potpuni diskurs): Sudionici u ovom slučaju ne sudjeluju u potrazi za rješenjem, nego u odluci za neku određenu varijantu rješenja: „Diskurs 2, dakle, pretpostavlja da odgovorna osoba (tj. nastavnik; F.H.) smatra da svi sudionici žele i mogu odgovorno postupati ... Okrugli stol za neke od sudionika ili čak za sve može biti naporan i neugodan jer se moraju artikulirati, zauzeti stav, slušati i odlučivati. Za sudionike u konfliktu ovaj oblik diskursa, međutim, nudi jedinu priliku ne samo za suodlučivanje, nego i za snošenje posljedica donesenih odluka ...“ (Oder, Ullrich & Biedermann, 2000., str. 49).

Kako bi se model „okruglog stola“ (kako se diskurs 2 također naziva) mogao realizirati, nastavnici moraju raspolagati sljedećim sposobnostima (analogno s hijerarhijskom strukturom „potpunog diskursa“ također i u vertikalnoj mreži):

- mogu ocijeniti težinu konflikta, osobito u pogledu na to kako utječe na nastavu ili kako u određenim situacijama ograničava određene socijalne oblike učenja (npr. suradničko učenje)
- mogu realno procijeniti granice vlastitih kompetencija u pogledu na rješavanje konflikta u određenoj situaciji
- mogu spoznati dvostrukost svoje uloge ako su upleteni u konflikt (voditi rješavanje konflikta i biti sudionik) i ako je potrebno mogu si organizirati pomoć izvana
- mogu odvagati je li samostalna odluka u korist održavanju tijekom nastavnog procesa bolja od prekida nastave radi realizacije diskursa 1 ili diskursa 2 jer daljnji otpor srednjoročno značajno utječe na ozračje u nastavi, a time i uspjeh u učenju pojedinaca
- mogu voditi *transaktivni dijalog*
- više se u smislu stava a manje u smislu kompetencija mogu suzdržati od predlaganja vlastitih varijanti rješenja; mogu vjerovati da su učenici sposobni i spremni za preuzimanje odgovornosti
- mogu potaknuti proces prikupljanja varijanti rješenja (bez ishitrenog vrednovanja) i proces donošenja odluke o rješenju; mogu voditi raspravu u kojoj treba ostvariti konsenzus o odgovornostima i o kontrolnim mjerama.

Pravila feedbacka

Pravila za pomoć onima koji daju feedback (partneri mogu biti nastavnici ili učenici):

- Provjerite je li Vaš partner spreman i je li u stanju primiti feedback
- Ne dajte se smesti ako Vas partner prekida. Ako je potrebno ukažite na to da samo želite prenijeti svoje viđenje i da ne smatrate kako jedino Vi znate pravu istinu.
- Priopćite svoja opažanja kao opažanja, svoje pretpostavke i osjećaje kao pretpostavke i osjećaje i svoje ocjene poduprte teorijom uz objašnjenje teorije na kojoj počivaju.
- Vaš feedback partneru treba biti pomoć u samousmjeravanju, a ne instrument kojim ćete ga promijeniti prema svojim predodžbama.
- Nemojte ostaviti dojam da biste Vi u istoj situaciji bili učinili bolje. Vašem će partneru na koncu (ali zaista tek na kraju davanja feedbacka!) možda odgovarati da zajedno potražite rješenje problema

ili razmislite o alternativnim ponašanjima. Ako je tako, onda taj korak u feedbacku treba i napraviti.

Pravila za pomoć onima koji primaju feedback:

- Provjerite jeste li spremni i jeste li u stanju primiti feedback
- Na feedback gledajte kao na informaciju koja potencijalno može pomoći i koju biste u potpunosti trebali shvatiti. Stoga izbjegavajte prekidati partnera, odustanite od obrane ili neverbalnog izražavanja neslaganja. Jednostavno slušajte.
- Razmislite u kojoj Vam mjeri ponuđeni feedback može pomoći u Vašem razvoju. Ne može se unaprijed isključiti da ćete dobiti važnu pomoć, ali ni da će Vaš partner biti manje ili više u zabludi.
- Zabilježite točke koja Vam se čine važne. Zanimljivo je usporediti u kojim se točkama povratne informacije što su ih primile različite osobe podudaraju, a u kojima ne; osim toga će Vam to olakšati usporedbu s Vašom vlastitom procjenom.

Slučaj

1. Što je slučaj?

U slučaju nastavnici svojim kolegama u grupi iznose konkretan događaj iz nastave:

- Pritom može bit riječ o realnom praktičnom problemu na koji su naišli u svom radu u nastavi i koji smatraju tipičnim za svoju nastavu ili
- o primjeru uspješne primjene neke mjere na koju su naišli tijekom svojeg stručnog usavršavanja.

2. Što donosi rad sa slučajevima?

Rad na slučajevima s drugim nastavnicima donosi niz prednosti za razvoj Vašeg profesionalnog ponašanja kao nastavnika:

- nastavnici uče induktivno, tj. ne polaze od neke teorijske pretpostavke i traže mogućnosti njezine primjene u praksi, nego obrnuto: polazeći od realnog događaja u nastavi u krugu kolegica i kolega postavlja se pitanje zašto su se učenici ponašali kao u opisanom slučaju, u kojoj je mjeri njihovo ponašanje možda povezano s ponašanjem nastavnika i koje bi alternative mogle postojati.
- nastavnici sebe općenito doživljavaju kao praktičare i stoga su motiviraniji za to da u svom stručnom usavršavanju ostanu vezani „izravno“ uz praksu nego za slušanje apstraktnih znanstvenih predavanja i raspravu o njima.
- nastavnike u vezi s njihovim praktičnim problemima zanimaju **pragmatična rješenja** u smislu ostvarivih rješenja.

U posljednjoj točki krije se i velika opasnost u radu sa slučajevima, na koju nastavnici obavezno trebaju obratiti pažnju:

Ako kolegice ili kolege u grupi nastupe kao „sveznajući“, ako povratne informacije onima koji su s drugima otvoreno podijelili jedan element svoje prakse krenu u smjeru uvreda ili sramoćenja, onda je „kapital“ koji se krije u radu sa slučajevima prokockan. Nastavnici bi stoga trebali osobito paziti na dva aspekta: da se slučajevi na kvalitetan način unesu u rad (usp. 3) i da se svi sudionici pridržavaju **pravila feedbacka** (usp. 4).

3. Kvalitativna obilježja slučaja: dobro je razumljiv, ima epizodni karakter

Kako bi nastavnici zaista mogli iskoristiti opisane prednosti važno je da pri pripovijedanju dobro paze na to da događaj koji se nalazi u središtu slučaja (kao što smo rekli, može biti riječ o problemu ali i u nekom uspjehu) opišu tako da bude **dobro razumljiv**. Slušatelji u prvom redu trebaju saznati što se dogodilo, a ne koje pojedinačne prizore tog događaja smatraju dobrima ili lošima ili što vjeruju da se događa u učenici ili učeniku. Treba opisati kako su se učenici ponašali (što su rekli, što su učinili itd.).

Kratak primjer uz ovu točku:

Zamislite da ste čuli slučaj u kojem se pojavila sljedeća rečenica: „Zatim je Christian, kada sam mu dao/la njegovu bilježnicu, rekao: 'Moja ocjena me ionako ne zanima, Vaš predmet mi je zapravo vrlo dosadan.'“ Ova je formulacija **mnogo bolja** nego da je nastavnik rekao: „I zatim mi je Christian odjednom nešto vrlo bezobrazno odvratio, i to neću tako brzo zaboraviti!“ Slušatelji bi u slučaju ovakve izjave samo mogli zamišljati kako je glasio taj bezobrazni odgovor, u vezi s čime ga je izrekao i svi bi imali vrlo različite predodžbe o tome, što bi potpuno onemogućilo zajednički rad na osmišljavanju primjerene reakcije nastavnika.

Osim što treba biti dobro razumljiv, slučaj treba sadržavati **preglednu epizodu**, a ne opisivati proces koji se rastegnuo na nekoliko tjedana. Slučaj se u smislu optimalnog razumijevanja, naravno, može prikazati i na videu.

4. Postupci pri analizi slučaja

Nastavnici se pri analizi slučaja trebaju orijentirati prema sljedećim točkama:

- Nastavnik koji je protagonist događaja koji će se analizirati najprije objašnjava nastavni plan sata u kojem se slučaj smjestio. Kopiju nastavnog plana sata treba podijeliti svim članovima grupe koja će analizirati slučaj.
- Protagonist/ica događaja nakon toga izlaže sâm događaj.
- Protagonist/ica predlaže aspekt s kojega bi taj događaj trebalo analizirati. Članovi grupe također mogu predložiti moguća polazišta za analizu.

- Grupa se dogovara oko određenog polazišta za analizu odnosno ako je grupa dovoljno velika, dogovara se nekoliko polazišta.
- Izabrana polazišta za analizu se operacionaliziraju, i to s obzirom na pitanje na kojim se konkretnim načinima ponašanja mogu uočiti najvažnija obilježja polazišta za analizu.
- Još jednom se zajedno čita slučaj odnosno gleda video-snimka. Osobe koje analiziraju slučaj pritom su usredotočene na svoje polazište za analizu, bilježe svoja opažanja i analiziraju ih.
- Analitički razgovor: protagonist/ica će uz odgovarajuću sekvencu zauzeti vlastiti stav iz vlastite perspektive.
- Članovi grupe na temelju podataka koje su sakupili daju nastavniku povratnu informaciju: opise i ocjene/sudove koji su eksplicitno povezani s određenim teorijama, konceptima ili modelima.
- Protagonist/ica pritom bilježi relevantne informacije i završava analizu sažeto izlažući što je naučila i što je za nju pritom relevantno.

Sporazum (između nastavnika i učenika) – kultura dogovora

Kako nastaju pravila prema kojima se učenici trebaju orijentirati u svom ponašanju u školi i u razredu? U slučaju prikazanom na početku ove brošure nastavnica koja ga je zapisala već između redaka ukazuje na to da nije isto je li neko pravilo postavio *nastavnik* (u priči je to bilo pravilo ponašanja za Xavera) ili je to pravilo nastalo u *zajedničkom* dogovoru s *učenicima na koje se ono odnosi*. Danas se mnogi nastavnici koriste ovim posljednjim: potaknu razgovor o problemima suživota i zajedničkog rada u razredu, daju učenicima neka predlože kako se ti problemi ubuduće mogu izbjeći i vode taj proces raspravljanja tako da na koncu nastane mali kanon pravila, a svi se sudionici obavežu da će ga se pridržavati, čak i svojim potpisom (usp. model „okruglog stola“). Taj katalog pravila se s jedne strane treba moći proširiti, a s druge se strane već dogovorena pravila – primjerice na „zahtjev“ učenika ili na „zahtjev“ nastavnika – trebaju moći adaptirati ili mijenjati. Tako učenicima postaje jasno da postavljena pravila nisu sama sebi svrha, nego služe tome da olakšaju suživot i zajednički rad u jednom razredu. Pravila se na ovaj način manje doživljavaju kao ograničenja osobnog slobodnog prostora, a više kao pomoć kako bi oni koji poučavaju i oni koji uče mogli živjeti i raditi u transparentnim i pouzdanim uvjetima (usp. *classroom management*). Čim pravila izgube tu funkciju, trebalo bi porazgovarati o njihovoj adaptaciji ili o njihovu ukidanju. Ako nastavnici dopuste da ih vodi „osnovni pedagoški dogovorni stav“, onda oni prema empirijskim dokazima daju važan prinos poticanju autonomije kod svojih učenika. U moralno-psihološkom pogledu pomažu svojim učenicima prevladati više egocentričan stav u korist stava jače okrenutosti zajedništvu.

Ako učenicima uspiju objasniti da i postojeća pravila (i zakoni) imaju privremeni karakter i da stalno treba provjeravati njihov smisao i njihovu funkcionalnost, nastavnici su dali važan prinos moralnom razvoju svojih učenika.

Tehnika grupnog puzzlea

Uzmimo da se neka pregledna tema može podijeliti u četiri poglavlja od kojih se svako bavi jednim aspektom teme. U tom se slučaju nastavniku pruža mogućnost za podjelu razredu u takozvane polazišne grupe. Svaka od tih grupa (često ih se naziva i „grupama stručnjaka“) dobiva jedan aspekt teme kojim će se baviti. Cilj ovih polazišnih grupa je „svoj“ aspekt obraditi tako, da ga svi članovi te polazišne grupe što je moguće bolje razumiju kako bi ga mogli objasniti drugim učenicima koji su se bavili drugim aspektima (s istom namjerom). Ako je prva faza grupnog rada u polazišnim grupama uspješno završila, stvaraju se „mješovite grupe“, u kojima su okupljeni stručnjaci za svaki aspekt teme s ciljem da jedni drugima objasne najvažnije ciljeve. Tako svi učenici u mješovitim grupama s jedne strane imaju zadatak da nekog nešto nauče (a s time i veliku odgovornost za druge), a s druge strane imaju i zadatak da nešto nauče. Nastavnici trebaju paziti da – ovisno o broju tematskih aspekata na koje se neka tema može podijeliti – unaprijed izračunaju veličinu grupa; preporučuje se također apsolviranje obiju faza grupnog rada u *jednoj* nastavnoj jedinici jer bi odsutnost učenika na nekom od sljedećih satova mogla omesti cijeli postupak.

Transaktivni dijalog

Kod transaktivnog je dijaloga, slično kao i kod „aktivnog slušanja“, riječ o tome da se partneri u razgovoru drže sljedećih pravila i da osoba koja vodi dijalog pazi da ih se pridržavaju:

- > Izjave sugovornika odnose se na *određeni* problem, na *određeno* pitanje ili na rješenje neke *određene* dileme (ograničavanje problema)
- > Sugovornici se trebaju uvjeriti da su jedan druga razumjeli: to će se provjeriti tako da sugovornici, prije nego što iznesu svoj stav, najprije ponove ono što je drugi upravo obrazlagao tj. tvrdio i da im za to stajalište „pošiljatelj“ da povratnu informaciju; ukoliko ovaj smatra da ga se nije dobro razumjelo, treba se dogovoriti o zajedničkom razumijevanju i tek tada nastaviti raspravu.
- > Voditelj razgovora pritom *ne* komentira pojedinačne odgovore odnosno prijedloge za rješenje, već se rasprava odvija među sugovornicima: oni raspravljaju i naizmjenično komentiraju obrazloženja svojih prijedloga za rješenje i pokušavaju se usuglasiti oko *jedne* verzije rješenja problema ili odgovora na postavljeno pitanje. Ukoliko im to ne bude moguće, na kraju rasprave će još jednom sažeti svoje suprotne pozicije i njihova obrazloženja.

> Voditelj razgovora treba se umiješati u grupni razgovor onda kada se grupa od početka ili vrlo brzo usuglasi oko rješenja problema ili odgovora na pitanje, i to tako da u razgovor unese argumente kojima se preispituje pozicija grupe odnosno razreda kako bi se novim perspektivama potaknuo razgovor i pojedinačnim učenicima pomoglo da dobiju diferencirani pogled na problem ili pitanje.

Trening u učenju

Frontalna nastava koja je u redovnim školama tako dugo dominirala sakrivala je već dugo poznatu činjenicu da nastavnici u nastavi ne mogu učiniti *ništa više*, ali ni *ništa manje (!)* nego utjecati na uvjete učenja (preko inputa i ponude materijala za učenje) i oblikovati ih tako da njihovi učenici *uče*, tj. da bivaju potaknuti na razmišljanje, obrazlaganje, zaključivanje ili sustavno planirano (probno) djelovanje i na taj način zakorače u područje koje je za njih novo. Hoće li učenici na koncu zaista i učiniti te korake, to (više) nije u moći nastavnika, a što se događa kada se učenike na to prisili – ne spominjući pritom pitanje etičkog zastupanja takvog pristupa – dovoljno je poznato: porast otpora prema učenju, simuliranje aktivnosti i razumijevanja gradiva pri autoritarnom ponašanju nastavnika. Od 90-ih godina prošlog stoljeća ta se pedagoška i psihološka činjenica didaktičkim konceptima kao što je otvoreno učenje ili projektna metoda ponovno stavlja u središte pozornosti, dajući tako ponovnu (konačnu) odbijenicu mehaničkom učenju.

Ukoliko se, dakle, nastavnici vide kao stručnjaci čiji je zadatak djeci i mladima ponuditi atraktivne i zanimljive prilike za učenje (usp. *zadavati zadatke*) i pritom ih pratiti, onda se velik dio njihova rada i njihova djelovanja može nazvati treningom u učenju. Ili preciznije: nastavnici će si stvoriti više mogućnosti za obavljanje tog fascinantnog zadatka ukoliko će

- svojim učenicima otvoriti što više slobodnog prostora i mogućnosti izbora (preko različitih tematskih i metodičkih ponuda za učenje)
- svojim učenicima što je moguće bolje objasniti da o *njima* ovisi koliko će biti aktivni, kojim će putem učenja krenuti i koja će iskustva pritom steći (u ovome je sadržano svjesno, pred učenicima otvoreno odustajanje od korištenja sredstava moći, a za to je potrebna i te kakva hrabrost!)
- svojim učenicima omogućiti da biraju do koje mjere blizak ili udaljen im pritom treba biti nastavnik. To u velikoj mjeri ovisi o tome vjeruju li učenici da u nekom predmetu mogu postići mnogo ili malo, koliko su uspješni bili do sada i izazivaju li postavljeni zadaci i problemi bliskije ili distanciranije ponašanje (usp. *motivacijska orijentacija*).

Ukoliko se učenici obrate nastavniku jer imaju problema pri rješavanju zadatka ili u razumijevanju osnovnog znanja, važno je da nastavnik pomogne uz veću usmjerenost na pronalaženje rješenja nego na sâmo rješenje (usp. objašnjenja kod pojma *kultura rada s pogreškama*) jer na taj

način učeniku ne uskraćuju priliku da nađe svoj individualni put učenja, nastavi njime i završi ga. Ukoliko se prebrzo daju upute o rješenju, ta će prilika biti propuštena, što ima ozbiljne posljedice za kvalitetu razumijevanja i primjene onoga što je naučeno.

Učenje kao cilj i uspjeh kao cilj

Ova dva važna pojma mogu se naći u gotovo svakom udžbeniku pedagoške psihologije. *Usmjerenost ka učenju kao cilju* pojam je koji označava fenomen da učenici žele steći novo znanje i nove sposobnosti. *Usmjerenost ka uspjehu kao cilju*, međutim, znači da je učenicima u prvom redu bitno postići neki cilj koji su odredile druge instance (npr. nastavnik) odnosno dokazati drugima da nešto mogu (bolje); s time je, naravno, povezana i opasnost od nepostizanja zadanog cilja što takve učenike navodi na izmišljanje uspjeha, sakrivanje rupa u znanju ili deficita u kompetencijama i kod njih izaziva osjećaj stida zbog pogreške. Na žalost postoji velik broj razloga za pretpostavku da uvjeti učenja u školi kod učenika općenito izazivaju trend prelaska s učenja kao cilja na uspjeh kao cilj, dok dokaza o suprotnom trendu gotovo i nema. Snažna usmjerenost ka uspjehu kao cilju može imati manje negativnih posljedica ako istovremeno postoji jaka usmjerenost ka učenju kao cilju, i takva je situacija čak i povoljnija nego isključiva usmjerenost ka učenju kao cilju.

Zadavanje zadataka

Zadaci su središnji instrument nastave s kojim učenici ulaze u proces učenja i pomoću kojeg bi trebali postići cilj učenja. O dolje navedenim kriterijima ovisi u kojoj će mjeri zadaci moći ostvariti takvo djelovanje; uz kriterije se navodi i njihov utjecaj na oblikovanje zadataka:

Kriteriji prema kojima zadaci ostvaruju željeno djelovanje	... za oblikovanje zadatka stoga je važno:
--	--

Učenici bi što je moguće prije trebali moći povezati zadani zadatak s kompetencijom koju trebaju steći i koja im je atraktivna („Ovaj će mi zadatak pomoći postići cilj!“)

Kada izabiru ili samo oblikuju zadatke, nastavnicima u prvom redu mora biti jasan cilj učenja; Učenicima su ciljevi učenja atraktivniji ako ih nastavnici uključe u odluke koje se tiču ciljeva.

Učenici bi trebali razumjeti zadatak.

Razumljivost se može poboljšati različitim mjerama:
 ° u formuliranju se nadovezati na nastavni kontekst („Iz inputa znaš...“, „u ovom koraku je riječ o tome da...“)

- paziti koliko su poznati pojmovi koji se koriste (predznanje učenika?)
- Koliko je jasno formulirano što učenici trebaju učiniti?
- Koliko je precizno opisano u čemu se sastoji rezultat odnosno proizvod zadatka?
- zamoliti učenike neka objasne što misle da sada trebaju učiniti (provjera razumijevanja) i nesporazume koji su nastali zabilježiti za adaptaciju formuliranja zadatka.

Zahtjevan kriterij: zadatak učenicima treba biti izazov a ne prepreka; ako je potrebno ponuditi na izbor zadatke različite težine (obavezne i izborne zadatke)

Paziti na stupanj težine zadatka, ovdje se nastavnik može orijentirati prema „taksonomijskim razinama“:

- znati nešto ponoviti, znati koristiti određenu strategiju
- znati nešto objasniti vlastitim riječima
- primijeniti naučenu strategiju na novi (još neobrađeni) problem ili zadatak
- znati analizirati točnost rješenja zadatka

Učenici bi sami morali moći ocijeniti kakva je kvaliteta njihova rješenja zadatka i to bi morali i činiti (samoodgovorno učenje).

Nastavnici mogu:

- ponuditi listiće s rješenjima
- zapisivati rješenja zadataka na ploči i ne komentirati ih s gledišta „stručnjaka“ nego pustiti učenike neka pronađu ono što im je zajedničko i različito
- u zajedničkoj raspravi, u koju će se nastavnik uključiti tek na kraju, utvrditi kvalitetu rješenja zadataka

Nastavnici ovaj popis kriterija mogu (i trebaju) koristiti i za provjeru kvalitete zadataka iz udžbenika ili drugih izvora koje žele ponuditi u nastavi; navedeni kriteriji, naravno, vrijede i za zadatke koji se postavljaju sa svrhu vrednovanja i ocjenjivanja. O kvaliteti zadataka za grupni rad usp. i poglavlje 3 (kvalitativna obilježja grupne nastave).

O autoru

Prof. dr. Franz Hofmann radi na stručnim odjelima za usavršavanje nastavnika i odgojne znanosti Sveučilišta u Salzburgu i radi kao predavač u stručnom usavršavanju nastavnika. Njegova istraživačka polja su: proučavanje poučavanja i učenja, evaluacija poučavanja i učenja, moralna pedagogija, školska pedagogija.

Učeničke izjave prikupila je Ingrid Salner-Gridling.

Riječ je o odgovorima na pitanje nastavnika: „Što za tebe znači *učenje*?“

Drage čitateljice i čitatelji,

jeste li ovaj priručnik ÖZEPS-a pročitali do posljednje stranice i za sebe otkrili pravo blago? Razmišljate li već o tome kako ćete to blago učiniti vidljivim u svom radnom okruženju? Ili imate naviku započinjanja na zadnjoj stranici?

Ja sam, doduše,
samo jedan čovjek,
ali nisam nitko. Ne
mogu postići sve,
ali mogu učiniti
nešto malo; i upravo
zato jer ne mogu
postići sve, počet ću
s ono malo, što mogu
učiniti.
(Edward Everett Hale)

Nadam se da će ovaj osnovni priručnik iz serije publikacija ÖZEPS- a + SMNKK potaknuti želju za još. Ove će godine biti izdani sljedeći naslovi:

- Thomas Stern: Poticajno vrednovanje rada
- Doris Kessler: Nasilje u školama. Imamo nešto protiv toga: jačanje osobnosti i socijalno učenje
- Elisabeth Kossmeier: Socijalno učenje i individualizacija (radni naslov)
- Dorothea Rucker: Potpora u radnoj svakodnevnici nastavnika kolegijalnom suradnjom, intervizijom i supervizijom (radni naslov)
- Tina Hascher: Dijagnostička kompetencija – dijagnoza učenja (radni naslov)

Zanima nas kakav je dojam na Vas ostavio prvi naslov iz serije ÖZEPS-ovih priručnika, što s njime radite u praksi, što ste uočili i kakve ćete nam povratne informacije dati. Ako otkrijete pogreške, nedostatke, nelogičnosti ..., svakako nam dajte do znanja. Samo se tako možemo dalje razvijati.

Brigitte Schröder

Osoba za kontakt u SMNKK je mag. Doris Kölbl-Tschulik.

Odjel I/4a, Rosengasse 2-6, 1010 Wien, doris.koelbl-tschulik@bmukk.at, +43 (0)1/53120/4791

Suradnice središnjeg ÖZEPS-ovog tima u Salzburgu su:

Dr. Angela Faber, voditeljica, vicerektorica za socijalne i društvene znanosti Visoke pedagoške škole u Salzburgu, angela.faber@phsalzburg.at, +43 (0)662-6388-1463

Dr. Silvia Giger, silvia.giger@phsalzburg.at, +43 (0)662-6388-2094

Mag. Pia Pröglhöf, pia.proegelhoef@phsalzburg.at, +43 (0)662-6388-3039

U Beču:

Mag. Helga Berger, helga.berger@phwien.ac.at, +43(0)1-60118-3730

Mag. Brigitte Schöder, brigitte.schroeder@oezepe.at, +43(0)664-92 84 178

Na svim Visokim pedagoškim školama postoje partneri koji su umreženi s ÖZEPS-om.

Više na: www.oezepe.at

Učenik se
vraća kući
POSKAKUJUĆI.
Takva nastavnica
i ja
želim biti.

H. Arnfried Astel