

Terhart, E. (2001), *Metode poučavanja i učenja*, Zagreb: Eduka, 147-172, 182-189



Metode poučavanja kao uvjeti za procese učenja

U nastavnom se procesu primjenjuju različite metode poučavanja kako bi se stvorili što povoljniji uvjeti za pokretanje procesa učenja. Učenje podrazumijeva povećanje mogućnosti sučeljavanja s vlastitom okolinom kao i sa samim sobom. Ono je aktivna djelatnost koju može obaviti jedino sam učenik te se prema tome nikada ne može iznuditi poučavanjem. Učenje se naravno odvija i bez poučavanja. Nasuprot tome ondje gdje se poučava ne mora se automatski i učiti u namjeravanom smislu. Samo učenje je mnogostrani proces koji se odlikuje vrlo raznolikim dimenzijama i isto tako može poprimiti različite kvalitete. Pedagoški interes za učenje usmjeren je na to da se učenicima ponudi potpora u osvajanju prostora mogućnosti koje se otvaraju učenjem. Taj je motiv u zametku sadržan već u pojmu "obrazovanja" - premda se rasprava o njemu često udaljavala od pojma "učenja" kako ne bi dospjela u vrtlog dugo vremena doista plitkih psiholoških teorija učenja.

Metode poučavanja treba uvijek vrednovati u odnosu na vrstu (kvalitetu) učenja koje podupiru, potiču ili izazivaju. Učiti se može i bez poučavanja. Poučavanje se, međutim, mora usmjeravati prema učenju, točnije prema njegovim različitim kvalitetama. To znači - ne postoji "prava" metoda poučavanja jer ne postoji ni "pravi" oblik učenja. Ovisno o željenoj kvaliteti učenja, potrebno je uskladiti različita metodička utanačenja. Pluralnost oblika učenja zahtijeva pluralnost metoda. Metodička monokultura (koja na žalost pripada stvarnosti naših škola) potiče, nasuprot tome, jednostranosti učenja, odnosno ostvarene kvalitete učenja. To nije u proturječju samo za zahtjevom da poučavanjem podupremo osvajanje prostora mogućnosti za učenje i time učeniku olakšamo iskušavanje i razvijanje njegova potencijala. Metodička monokultura proturječi uz to i elementarnom načelu pravednosti

jer se prevlašću jedne metode neprekidno daje prednost samo jednoj skupini učenika, a ostali se sustavno zapostavljaju. S obzirom na mnogostrukost vrsta i stilova učenja u pojedinom razredu pluralnost oblika metodičke ponude morala bi se zapravo uzdići na stupanj zakonski zajamčenog prava.

Tako gledano s jedne se strane javlja ovisnost poučavanja o učenju jer najprije treba utvrditi kojoj kvaliteti učenja realno treba težiti s obzirom na zadane okolnosti i tipove zadataka. Prema tome potreban je preko metode osigurati okvirne uvjete koji će - oprezno formulirano - ostvarenje željene kvalitete učenja učiniti vjerojatnijim, vjerojatnijim nego što je to kod 'prirodnog' učenja. Pitanje o pravilnoj metodi u svakom pojedinom slučaju mora dakle s jedne strane osigurati uvjete za učenje "u" učeniku, "u" predmetu i "u" institucionalnom kontekstu. Poduka se uklapa u zadane uvjete. To je tek jedan, adaptivni aspekt u odnosu između poučavanja i učenja. - Dodatno, međutim, pitanje o metodi mora nadići zadanu konstelaciju uvjeta u pravcu još nepostojećih, još neutvrđenih kvaliteta učenja. Poučavanje može postati pretpostavkom za ostvarenje željenih kvaliteta učenja. S tog stajališta poučavanje postaje konstitutivnim elementom učenja. Time zasnovana pedagoška aktualnost metode dolazi do izražaja u pojmu funkcionalnosti metode pri spoznavanju predmeta, odnosno otvaranju puteva za učenje (usp. gore odlomak 2.3.). To je drugi, konstitutivni aspekt u odnosu između poučavanja i učenja. Najpoznatiju sistematizaciju vrsta učenja izložio je američki psiholog R. Gagné u svojoj knjizi *The Conditions of Learning* (Uvjeti učenja), njem. izdanje *Die Bedingungen des menschlichen Lernens* (1. izdanje 1965; 2. prerađeno izdanje 1970; 3. iznova prerađeno izdanje 1977; njemački prijevod prvog engleskog izdanja izašao je 1969; 3. englesko izdanje iz 1977. izašlo je 1980, kao 5. njem. izdanje). Gagné je različite vrste učenja kao i psihološke teorije učenja koje ih objašnjavaju hijerarhijski poredao i time stvorio integrativni koncept taksonomije vrsta učenja: signalno učenje, učenje reakcijama na podražaje, nejezična tvorba lanaca, jezične asocijacije, diskriminacijsko učenje, pojmovno učenje, učenje pravila, rješavanje problema. Te različite vrste učenja su hijerarhijski poredane. Naime, da bismo mogli učiti na određenoj razini, moramo najprije ovladati svim vrstama učenja koje se nalaze "ispod" te razine. Vrste učenja se dakle razlikuju prema internim osobnim i situativno-metodičkim pretpostavkama koje je potrebno

ispuniti da bismo mogli učiti u skladu s njihovim pojedinačnim načelima. S osloncem na tu taksonomiju vrsta učenja Gagné je razvio naputke za oblikovanje nastavnog procesa. Kao drugi važni element tome se pridružuje tzv. analiza zadatka (*task analysis*):

Zadaca koju učenjem valja ispuniti mora se razložiti u svoju immanentnu predmetno-logičku strukturu (pojedinačne zadatke, pretpostavke znanja itd.). Ona se pak istodobno koristi i kao naputak za vremensko sekvencijaliziranje pojedinih koraka instrukcije. Na kraju stoji ovlađavanje cjelokupnom zadaćom. Stroga koordinacija predmetne strukture i strukture učenja odgovara nastavnom postupku usmenog izlaganja koje se usmjerava na ciljeve učenja. Uvrštavanjem analize zadatka, Gagné pokušava prevladati besplodnost i neznatnu mogućnost primjene istraživanja učenja u konkretnim procesima instrukcije. U 3. engleskom izdanju se koncept hijerarhije vrsta učenja konačno u potpunosti revidira u korist razlikovanja pojedinih područja učenja (*domains of learning*) koje se uglavnom nadaljnjuje kognitivnom psihologijom: intelektualne sposobnosti, kognitivne strategije, verbalne informacije, motoričke sposobnosti, stavovi. Zanimljivo je da se u tri različita prerađena engleska izdanja knjige *Conditions of Learning* (1956, 1977, 1979) može egzemplarno pratiti preobrazba biheviorističkog u kognitivni smjer psihologije nastave. To ne vrijedi samo za razumijevanje učenja, već i za odgovarajuće prijedloge glede nastave, planiranja nastave i nastavnih metoda (usp. Gagné/Briggs, 1974, Gagné, 1976; o razmatranju Gagnéova polazišta, usp. Keil, 1977; Mutschler/Ott, 1975, str. 834-840; Straka/Macke, 1979, str. 76. i dalje).

Za razliku od Gagnéa koji, doduše, naposljetku odbacuje svoje biheviorističke korijene, ali istodobno ostaje vezan uz kognitivno ograničen model jednostrane svrsishodnosti učenja i poučavanja, u ovom završnom poglavlju riječ je o primjerima potkrijepljenom razmatranju značenja i djelotvornosti (različitih) nastavnih metoda kao uvjeta za različite procese učenja odnosno kvalitete učenja. Riječ je o metodama koje potiču receptivno (5.1.), otkrivajuće (5.2.), društveno (5.3.), moralno (5.4.), a u konačnici i integrativno učenje (5.5.). Prikaz ostaje ograničen na područje školskog poučavanja i učenja. Središnji motiv je stvoriti svijest o uskoj povezanosti između odabrane metode poučavanja i s njome povezane kvalitete učenja. Stoga se pozornost usmjerava na razlike - i na posljedice koje razlike u metodičkom oblikovanju nastave

imaju za učenje. A iskustvo tog različitog djelovanja pojedinih metoda razjašnjava nužnost što raznolikijeg, dakle metodički pluralističkog oblikovanja nastavnih procesa.

5.1. Predavačka nastava: receptivno učenje

"Snaga frontalne nastave ... je ujedno i njena slabost". S tom je tvrdnjom Meyer (1987, II, str.184) formulirao unutaraju ambivalentnost metode usmenog izlaganja kao temeljnog oblika nastavnikova vođenja nastave i njezina usmjeravanja na posredovanje znanja: upravo ono što se iz jedne perspektive javlja kao prednost, iz druge se pokazuje kao nedostatak. Mjernu osnovicu za to suprotno vrednovanje jednog te istog metodičkog oblika tvori kvaliteta željenog učenja. "Frontalna nastava" prikladna je onda kada nastavnik želi prikazati određeno sadržajno specificirano i jasno strukturirano područje znanja i/ili problematike, a učenici ga trebaju naknadno usvojiti i pohraniti u svom znanju i mišljenju. Utoliko ta metoda u institucionalnom pogledu odgovara razumijevanju škole koje ističe njezinu funkciju prenošenja znanja, a u profesionalnom pogledu shvaćanju nastavničkog zanimanja koje isto tako toj zadaći pridaje središnje značenje. Pod tim je uvjetima "frontalna nastava" podjednako razumljiv kao i primjeren metodički oblik.

Osvrnemo li se na povijesni razvitak škole i nastave, tada je u njeju prevladavalo pasivno, receptivno i imitativno učenje učenika (o povijesti predavačko-prikazivačke nastave usp. Michael 1983, str. 16. i dalje). Premda su didaktički mislioci i teoretičari uvijek iznova preporučivali i zahtijevali drugačije kvalitete učenja, a time i drugačije oblike poučavanja, nastavna je praksa ipak stoljećima ostala vezana uz mehanički princip demonstriranja/oponašanja. U našem se stoljeću to donekle promijenilo pod utjecajem reformne pedagogije i psihologije učenja kao i zahvaljujući novim kulturnim predodžbama o oblikovanju međugeneracijskog odnosa. Pa ipak, i danas na školama još prevladava frontalna nastava - iako pripada onim nastavnim metodama koje se s teorijske strane i nadalje žestoko osporavaju! U američkoj literaturi već poslovičnu "persistence of recitation" (Hoerker/Ahlbrandt, 1968) dojmljivo je potvrdilo novije empirijsko istraživanje u Saveznoj Republici: oko 75% nastave je verbalno i usmjereno na prenošenje zna-

nja, a njezino odvijanje usmjerava nastavnik (usp. Hage i suradnici, 1985; slične rezultate donose Lukesch/Kischkel, 1987). To baca novo svjetlo na odnos snaga između teorijskog diskursa didaktičara s jedne i institucionalnih pravila škole kao i profesionalnih tradicija nastavnog osoblja s druge strane.

Praksa frontalne nastave dopijeva na osobito zao glas uvijek kada se predodžbe pedagoških teoretičara o nastavnim metodama usmjeravaju prema načelima poput samodjelatnosti, cjelovitosti, socijalnog učenja i povezanosti s aktivnostima učenika. To je npr. vrijedilo za epohu reformne pedagogije (s njezinim odbijanjem wilhelmske škole učenja); vrijedi, međutim, i za posljednja dva desetljeća u kojima se kritizirala preopterećenost učenika i preopširnost nastavnog gradiva, opsesivna želja za uspjehom i mehaničko bubanje, jednostrana intelektualno-kognitivna usmjerenost kao i odsječenost od svih izvanskolskih, neposrednih mogućnosti i oblika iskustva te tražile odgovarajuće alternative (usp. o tome niže odlomak 5.5.). S obzirom na takvo stanje baviti se predavačkim metodama u nastavi, odnosno receptivnim učenjem učenika bilo je moguće i prihvatljivo jedino u obliku negacije ili razgraničenja, iako je - kao što smo rekli - taj oblik organizacije poučavanja i učenja prevladavao u školskoj svakodnevi.

Odnedavno se u odnosu školskih pedagoga prema "frontalnoj nastavi" mogu zapaziti i neke iznimke od toga posve negativnog pristupa. To, međutim, ne znači da se od sada masovno iznose argumenti samo za tu metodičku varijantu nastave. Pa ipak, njoj se priznaje ne baš tako nevažan položaj unutar školskog učenja ili se barem uzima na znanje njezin dominantni položaj u školskoj zbilji. Jedan od vodećih protagonista grupe nastave napisao je (zajedno sa suradnicima) knjigu o frontalnoj nastavi (Meyer/Okón, 1983). Ascherlebenov rad o "modernoj frontalnoj nastavi" (1985, 3. izdanje 1987) ima za cilj "novo utemeljenje osporavane nastavne metode", a Meyer (1987, II, str. 193. i dalje) smatra: "Ako već frontalna nastava - tada barem pravilno!" te pripisuje metodičke naputke i doskočice za dobru frontalnu nastavu. Ostaje, međutim, upitnim može li se na osnovi toga govoriti o "povratku učitelja-predavača" (Schirnbauer, 1988). Uostalom, takav bi povratak vrijedio samo još na razini didaktičko-metodičke rasprave, jer iz školske svakodnevice "učitelj-predavač" - vidi gore - nikada nije ni nestao.

Nakon sučeljavanja s kritikom frontalne nastave (zapuštanje socijalno-odgojnih aspekata, jačanje autoritativnog vezivanja učenika uz nastavnika, neuvažavanje individualnosti učenika, poticanje receptivnog učenja) koju ne može prihvatiti u njezinoj općenitosti, Aschersleben (1986, str. 33. i dalje; 2. izdanje) upozorava na sljedeće prednosti te nastavne metode:

"1. Frontalna nastava je ekonomična i to stoga jer pomaže štedjeti vrijeme, a posredno i novac. Ne raspoložemo, naime, neograničenim brojem nastavnika niti oni neograničenom količinom vremena da bi se mogli pojedinačno baviti sa svakim učenikom ili na primjer svaki nastavni sadržaj obraditi u grupnoj nastavi. Neki sadržaji uopće nisu primjereni za drugačije nastavne metode. Koji će nastavnik matematike Pitagorin poučak uvesti u vezanom nastavnim razgovoru? Ili kada je riječ o nazivima za kuteve u trokutu, tada ih nastavnik jednostavno navodi. Zar bi njihovo "izvođenje" trebao prepustiti učenicima, kada je riječ o pukim konvencijama: o grčkim slovima alpha, beta i gamma?"

2. Frontalna nastava je didaktički jednostavna nastavna metoda. S tim se argumentom često povezuje pogrešno mišljenje da su jednostavne metode samo za loše ili profesionalno preopterećene nastavnike te da osim toga nisu tako djelotvorne kao grupna nastava ili individualni rad. Obje su postavke fatalne jer nas navode na podcjenjivanje frontalne nastave, i to bez ikakva opravdanja. Zašto nastavnik glazbe ne bi smio svojim učenicima prepričati sadržaj Mozartove opere "Figarov pir"? Zašto nastavnik njemačkog ne bi svojim učenicima smio navesti dramu u kojoj stoji "Uskrsna šetnja", a zatim pročitati pjesmu? Kao što se kasnije objašnjava, takav "jednostavni" metodički postupak sadrži mnogo više nego što to zamišljaju kritičari frontalne nastave, na primjer, pri oblikovanju nastavnikova predavanja, osobito recitaciji pjesama.

3. Frontalna nastava olakšava disciplinske mjere nastavnika. Za vrijeme predavanja ili nastave u obliku pitanja nastavnik u pravilu sve učenike ima na oku. On ih može kontrolirati preko kontakta pogledom, i to neposrednim promatranjem razreda: bavi li se neki učenik nedopuštenim aktivnostima, odvraća li svoga susjeda u klupi od praćenja nastave itd. Koliko će upravo frontalna nastava olakšati vanjsku disciplinu, i to pri maloj motivaciji i zainteresiranosti učenika za nastavni sadržaj, problem je koji ne možemo pripisati njoj kao metodi. Naprotiv, riječ je o njezinom pogrešnom razumijevanju, ako nastavnik smatra da može odustati od motiviranja svojih učenika, samo zato jer primjenjuje didaktički prividno težu nastavnu metodu. To je zlouporaba frontalne nastave.

4. Frontalna nastava je osobito prikladna za određene nastavne sadržaje: za one s manjim stupnjem težine, dakle za "građivo" - govoreći u sva-

kodnevnom žargonu didaktičara - koje razumiju i slabiji učenici. Učitelj osnovne škole priopćava na primjer svojim učenicima da riječ 'video' dolazi iz stranog jezika, iz latinskog, i da ondje znači 'vidjeti'. Frontalna je nastava osim toga primjerena posebno za tzv. priopćavajuću nastavu. O njoj je moguće govoriti ako nastavnik, prije nego što pročita "Uskrsnu šetnju", navede da ona stoji u Goetheovu "Faustu. 1. dio". Čak i ako nastavnik ujemačkog pjesmu osim toga i tekstualno smjesti, dakle upozori na zajedničku šetnju Fausta s Wagnerom pred gradskim vratima, s tim u vezi nije potreban partnerski rad, rad u skupinama ili nastavni razgovor. Nastava bi bila preopširna, bila bi gubitak vremena i umorila učenike. Čini se da neki nastavnici, međutim, upravo u takvim postupcima traže potvrdu svoje profesionalnosti. Osim toga, frontalnu nastavu treba prihvatiti kao nastavnu metodu i onda kada kod učenika možemo pretpostaviti jednako predznanje ili predrazumijevanje. To je slučaj kada je nastavni sadržaj svim učenicima nepoznat ili se kod njih može pretpostaviti jednako predznanje ili predrazumijevanje. I naposljetku, frontalna nastava je prihvatljiva i opravdana kada kod svih učenika možemo pretpostaviti jednak interes za nastavni sadržaj."

Na osnovi razjašnjenja prednosti te prije svega korištenih primjera smjesti razabiremo da se frontalna metoda povezuje s određenom kvalitetom učenja i da je prikladna samo za tu kvalitetu učenja. A budući da receptivno učenje isto tako pripada spektru učenja u školi, i frontalna metoda jamačno ima svoj položaj u školskoj nastavi. Tamo gdje je taj oblik nastave primjeren s obzirom na danu situaciju, predstojeće zadatke kao i u kontekstu nastavne cjeline, moći će pokazati svoje prednosti. Stoga poziv za potpunim ukidanjem frontalne nastave nije samo nerealističan, već je uz uvažavanje širokog spektra kvaliteta učenja koje u školi treba dostići i sadržajno problematičan. Kritika frontalne metode se stoga prije svega usmjerava na njezinu pretjeranu dominaciju kao i na njezinu pogrešnu primjenu. Vrijednost različitih nastavnih metoda ne može se vrednovati općenito, već uvijek samo relativno, s obzirom na didaktičku namjeru i kvalitetu učenja koju treba dostići: "Nijedna nastava nije dobra jer je ili premda je frontalna" (Kleinschmidt-Bräutigam, 1992., str. 9; usp. i Meyer/Meyer, 1997).

Uostalom, pri pravilnoj primjeni frontalne metode rad nastavnika nipošto nije manji. Ako se njezine prednosti trebaju potvrditi u praksi, potrebna je vrlo brižna priprava glede strukturiranja sadržaja, odnosno problemskog polja koje treba prenijeti učenicima. Na žalost (loša) fron-

talna nastava je moguća još i onda kada je ta brižna priprava izostala! Sigurno se može postaviti teza da upravo ta činjenica - pored ostalih čimbenika - u ne baš nebitnoj mjeri pridonosi njezinoj širokoj rasprostranjenosti. U lošem minimalnom obliku frontalna nastava doduše - kao i ostale metode - gubi svoje prednosti kao i općenito svoju pozitivnu funkciju u spektru školskog poučavanja i učenja. U najgorem slučaju ona postaje strateškim monologom pomoću kojeg nastavnik prikriva svoju didaktičko-metodičku nesposobnost. A gdje to postane rutinskim postupkom, učenici se doista tjeraju u posve pasivnu ulogu, odnosno navode na duhovnu odsuđenost. Naviknu li se jednom na to, prihvaćaju taj oblik bez prigovora - u čemu neki učitelji na žalost vide potvrdu uspješnosti svog nastavnog stila: Svi su zadovoljni....

U sklopu istraživanja nastavnih metoda već smo upozorili na koncept "direct instruction" (usp. gore odlomak 3.2.). Na osnovi korelacijskih studija o uzajamnoj povezanosti između nastavnih uvjeta i uspjeha u učenju u okviru paradigme procesa i produkta identificiran je obrazac djelotvornog poučavanja koji se u velikoj mjeri podudara s obilježjima frontalne nastave. Odlučujućim elementom se kod "direct instruction" smatralo vrijeme, odnosno pitanje organizacije vremena u nastavi (usp. o tome Rosenshine, 1979; Treiber, 1982; Fisher/Berliner, 1985; općenitije o tomu, vidi Diederich, 1982). Nastavni napori nekog nastavnika bit će to uspješniji što je veći udio ukupno raspoloživog vremena koje on doista koristi za poučavanje. Strukturiranje toga stvarnog nastavnog vremena trebalo bi, kako glasi daljnji zaključak, u potpunosti ležati u nadležnosti nastavnika, pri čemu bi se on trebao strogo pridržavati akademskih ciljeva, odnosno isključivo se usmjeriti na prenošenje znanja i razvijanje sposobnosti. Rosenshine (1976, str. 369) elemente metode "direct instruction" (kao i njihovu suprotnost) sažima kako pokazuje slika 8.

Vidljivo je da se preporučena struktura interakcije neprimjetno približava ustrojstvu kviza - koji se odvija u vrlo brzom tempu! U tom vrlo jednostranom obliku "direct instruction" se kao nastavna metoda sigurno može samo ograničeno primijeniti. Uostalom potrebno je obratiti pozornost na ograničenja koja spominje Rosenshine. Elementi djelotvornog poučavanja koji se javljaju u tabelarnom pregledu vrijede samo za područje osnovnoškolske nastave, za djecu iz obitelji s nižim socijalno-ekonomski statusom kao i u nastavi jezika i matematike. Uva-

žimo li sve te činjenice, objašnjenje za utvrđene prednosti metode "direct instruction" u osnovi postaje trivijalnim. Pod pretpostavkom da se kao kriterij uspješnosti isključivo uzima mjerljivi porast sposobnosti i znanja (a njega treba što brže postići!), učinkovitom će naravno biti ona nastava koja raspoloživo vrijeme najintenzivnije koristi, u kojoj se nastavnik potpuno usredotočava na prenošenje i provjeru znanja, u kojoj se izbjegavaju sve ostale aktivnosti u kojima učenici nemaju nikakve mogućnosti sudjelovanja itd. Potpuno neprijepornim se u konačnici čini pokušaj da taj nastavni obrazac poopćimo i izvan izravno istraživačkog konteksta te ga proglasimo općim lijekom protiv pada djelotvornosti na školama. Dichanz/Zachorik (1986, str. 305) upozoravaju na daljnje kritičke točke:

1. Većina istraživanja su korelacijske studije koje razloge i rezultate izvode iz korelacija. Ti su postupci uvijek riskantni jer polaze od jednodimenzionalnih odnosa u nastavi i time znatno pojednostavljuju složenost nastavnih procesa.

2. Najveći dio istraživanja počiva na standardiziranim testovima postignuća koji su se razvili samo za posve određene tipove učenja, a u istraživanoj su nastavi možda igrali samo neznatnu ulogu. Socijalno učenje, učenje u afektivnim područjima i složenim sklopovima nije ispitivano jer se ne može testirati.

3. Gotovo sve studije su transversalna, a ne longitudinalna istraživanja. Do danas se ne može sa sigurnošću reći hoće li se pomoću "direct instruction" postignuti ciljevi učenja moći zamijetiti i nakon godinu dana.

4. Od brojnih opisanih i prikupljenih elemenata ponašanja pri "direct instruction" neki će elementi s obzirom na učenje učenika biti važniji od drugih. Usporedno istraživanje pojedinih elemenata "direct instruction" do sada još nije obavljeno. Možda su prednosti "direct instruction" sumo u manjem broju elemenata koji se danas uvježbavaju.

5. Do danas nisu još provedena ni istraživanja o rezultatima kojim se intenzitetom treba primjenjivati "direct instruction". Moguće je pretpostaviti da će napredak učenika u učenju biti tim brži što se više budu postavljala jednostavna pitanja ili davale brze instrukcije. S druge strane, doći ćemo do točke na kojoj dodatna primjena više neće za sobom povući daljnje poboljšanje, već naprotiv može biti štetna. Kada se takva točka stagnacije dostiže, nije jasno."

Zaključno valja upozoriti na činjenicu da se koncept "direct instruction" nipošto ne smije izjednačiti s predavačko-prikazivačkim ob-

likom poučavanja. Poučavanje prikazom, odnosno receptivno učenje će sigurno i u budućnosti - u dvostrukom pogledu - imati temeljno značenje u školskoj nastavi, a uloga "direct instruction" se, nasuprot tome, opravdano može dovesti u pitanje. Zadržati se pri zasnivanju poučavanja i učenja na predavačko-prikazivačkoj nastavi, odnosno receptivnom učenju značilo bi, međutim, unaprijed se odreći sučeljavanja s nužnom složenosti poučavanja i učenja koja proizlazi iz zadaće i funkcije škole! Stoga je i nadalje opravdano kritizirati ustrajnost s kojom se u nastavnoj praksi primjenjuje frontalna metoda i poticati ostvarenje zahtjevnijih oblika poučavanja i učenja.

Slika 8: Pregled elemenata "direct instruction".

Elementi	Pozitivna obilježja	Negativna obilježja
Vremenska organizacija	nastavnik strukturira vrijeme mnogo vremena koristi se za računanje i čitanje iz udžbenika ili verbalnu interakciju vezanu uz predmet visok udio individualnog rada učenika	vrijeme se koristi za umjetničke i obrtničke aktivnosti, igru i pričanje mnoge aktivnosti koje nalikuju igri različita težišta interesa, mnogo različitih, vremenski usporednih aktivnosti brojni nestrukturirani nastavni sati, "frequent socialization"
Grupiranje	učenici rade u skupinama koje nadzire nastavnik	slobodne radne skupine, slaba kontrola nastavnika
Upute i pitanja nastavnika	nastavnik upravlja aktivnostima; učenici ne mogu niti birati niti saznavati razloge za upute nastavnika proces učenja organizira se preko pitanja nastavnika nastavnik postavlja što uža pitanja na pitanja nastavnika postoji samo jedan "pravilni" odgovor	nastavnik sudjeluje u aktivnostima učenika učenički problemi polazna su točka za nastavnika nastavni predmet prezentira se izravno i neformalno nastavnik ohrabruje učenike da se slobodno izjasne nastavnik dopušta alternativni ili dodatni odgovor

Ponašanje učenika	učenici u visokom postotku daju pravilne odgovore učenici se ohrabruju da pokušaju odgovoriti na pitanje (umjesto da kažu "Ne znam")	mnoga otvorena pitanja učenika mnoge neakademske upute ili otvorena pitanja nastavnika učenici komentiraju ponašanje nastavnika ili drugih učenika
Povratna obavijest nastavnika	nastavnik daje trenutnu povratnu obavijest glede točnosti odgovora povratne obavijesti odnose se samo na sadržaj nakon ispravnog odgovora učenika slijedi sljedeće pitanje nastavnika nastavnik sam daje ispravni odgovor u slučaju neispravnog odgovora učenika	povratne obavijesti na neakademske aktivnosti (npr. igre itd.)

5.2. Problemska nastava: učenje putem otkrivanja

"Učenje putem otkrivanja pretpostavlja induktivnu djelatnost učenika. Nju je moguće opisati kao proces rješavanja problema" (Neber, 1981, str. 95). Te dvije rečenice u podjednakoj mjeri jezgrovito kao i instruktivno opisuju osebnost tzv. učenja putem otkrivanja ili otkrivajućeg učenja. Dok metoda usmenog izlaganja polazi od pretežito pasivne uloge učenika, primjenjuje odgovarajuće nastavne postupke i čak podupire to pasivno držanje (premda i kod predavanja sam čin učenja, naravno, isto tako mogu obaviti samo sami učenici), otkrivajućem učenju cilj je oblikovati spoznaje koje nadilaze *izloženi materijal*. Bez te induktivne djelatnosti nema ni učenja otkrivanjem. Taj proces nadilaženja danih informacija (Bruner, 1961/1981, str. 16) moguće je, kako piše Neber, opisati kao proces rješavanja problema, pri čemu je tom formulacijom već naznačena vrlo važna misao. Otkrivajuće se učenje "doduše" "da" opisati samo kao proces rješavanja problema, ali ga je ipak moguće prikazati i pomoću drugih teorijskih jezika, npr. kao heurističko učenje, obradu podataka, nesigurnu spoznaju itd. Presudno značenje pri tom ima činjenica da kod učenja putem otkrivanja učenik u kreativnom činu nadilazi granice prenesenog, odnosno već poznatog

ili iskušanog u smjeru novog, proširenog znanja. Pa ipak, otkrivajuće učenje ostaje naknadnim individualnim otkrivanjem već postojećeg znanja. Ono se odlikuje kvalitetom učenja kod koje samoaktivnost kojom se u konačnici odlikuje svaki čin učenja kao i aktivno sučeljavanje učenika sa svojom okolinom dosežu maksimum. U procesu otkrivanja ne stječe se samo novo znanje niti samo nove sposobnosti, već se istodobno na višoj razini razvija znanje kako se u otvorenim, problematičnim situacijama možemo služiti već postojećim znanjem, već postojećim sposobnostima. Sukladno općoj zadaći škole, potrebno je razmotriti i tu kvalitetu učenja, tj. nastavno-metodičkim prilagođavanjem osigurati da što više učenika dosegne tu razinu kvalitete.

Ne je li moguće takvo otkrivajuće učenje poticati metodičkim prilagođavanjem, je li moguće povećati vjerojatnost njegova pojavljivanja? Ne predstavljaju li formulacije poput "nastave koja vodi otkrivanju" ili "vodenog otkrivajućeg učenja" već same po sebi proturječne - ili pak očitovanje temeljnog pedagoškog paradoksa na području nastavne metode? U ovom ćemo odlomku razmotriti takva i slična pitanja koja se postavljaju pri didaktičko-metodičkoj primjeni teorije otkrivajućeg učenja.

Temeljni motiv nastave koja bi trebala poticati otkrivajuće učenje poznat je barem već od vremena reformne pedagogije na početku 20. stoljeća. Na osnovi optimističke slike čovjeka, odnosno psihologije koja je isticala samodjelatnost djeteta, dječjeg razvitka i učenja, na području školskog učenja razvili su se koncepti koji su bezdušni dril i mehaničko bubanje nastojali prevladati samostalnim učenjem. Da bi se takvo samostalno učenje pripremlilo i kanaliziralo, poučavanje mora, kako to npr. tvrdi H. Gaudig (1860-1923), težiti tome da i sam učenik "ima metodu". Time se tendencionalno ukida monopol nastavnika na metodičku rasčelambu procesa poučavanja i učenja. Pogled se osim na metode poučavanja (na strani nastavnika) dodatno usmjerava i na metode učenja (na strani učenika). Sljedeći ulomak razjašnjava Gaudigov stav i ujedno pruža uvid u tešku, dvosmisleni ulogu nastavnika, odnosno poučavanja koje treba učenike 'potaknuti' na samostalno učenje (Gaudig, 1917/1980, str. 21):

"Učenike treba planski odgajati za samostalnu djelatnost kako bi učinkovitom samodjelatnošću mogli svladati sve teže radne zadatke. Planskim obučavanjem treba djelovati na to da učenik usvoji tehniku rada. Ma koli-

ko to paradoksalno zvučalo: učenik mora imati metodu. Učitelj, međutim, mora posjedovati metodu kako svoga gojenca dovesti do metode. Ovdje naravno nije riječ o uvježbavanju načina rada koji će se, jednom usvojen, primjenjivati mehanički. Već se i osposobljavanje u tehnici rada treba odvijati u duhu samoaktiviranja. Pojedini se trenuci radnog postupka ne izvode na zapovijed niti uvježbavaju vojničkim drilom. Učenici (prije svega 'vodeći duhovi') okušavaju se na poslu. Učitelj unaprijed ne isključuje niti stranputice ili manje udobne putove kako bi se stekao pravi pionirski duh i usvojilo pravo pionirsko raspoloženje".

U raspravama o općoj didaktici, odnosno metodici nastave je nakon 1945. motiv samostalnosti učenika štoviše dospio u pozadinu, premda nikada nije u potpunosti nestao. Dugo su u njima tako prevladavali modeli didaktike kao teorije obrazovanja ili bolje rečeno praksa planiranja i provedbe nastavnog procesa koja se uvriježila u njihovu obzoru, ne ostavljajući mnogo prostora za odgovarajuća promišljanja. Otprilike nakon 1970. misao je o samostalnom djelovanju učenika pod oznakom "otkrivajućeg učenja" stekla novu aktualnost, doduše, ne primarno kao ponovno otkrivanje koncepcija reformne pedagogije, već kao reakcija na razvitak u (američkoj) psihologiji učenja 60-ih godina.

U kontroverznoj raspravi što su je vodili poznati psiholozi D. Ausubel i J. Brunner razmijenjeni su svi relevantni argumenti. Premda su prilozi toj raspravi objavljeni u ranim 60. godinama (Brunner, 1961/1981) te se oslanjaju na još starija empirijska istraživanja, oni još i danas imaju reprezentativno značenje (usp. i zbirke tekstova kojih su autori Schulman/Kreislar, 1966. te Neber, 1973/1981). Najprije evo zajedničkih obilježja: Brunner kao i Ausubel razgraničavaju se od mehanicističkog pojma učenja i ponašanja kakav je zastupao biheviorizam. Oboje nastoje povećati kvalitetu školskog učenja i osposobiti učenike za samostalno mišljenje i djelovanje ('rješavanje problema').

A sada razlike: Brunner zastupa stajalište "otkrivajućeg učenja" (*discovery learning*), tj. on navodi rezultate istraživanja koji potvrđuju prednosti učenja putem otkrivanja, odnosno nastave koja vodi otkrivanju. Za razliku od njega, Ausubel, kao pristaša "smislenog verbalnog učenja" (*meaningful verbal learning*), podcrtava ulogu koju u organizaciji nastavnog procesa ima "postupak usmenog izlaganja" (*expository teaching*) u smislu predavačke nastave (usp. odlomak 5.1.) te kritizira isključivo oslanjanje na *discovery learning*. Slika 9 pojašnjava stajališta (usp. Eigler i suradnici, 1973, str. 64. i dalje).

Slika 9: Usporedba Brunnerova i Ausubelova stajališta.

Brunner	Ausubel
<p>"- Pri učenju otkrivanjem učenik usvaja tehnike i postupke otkrivajućeg učenja.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Znanje stečeno otkrivajućim učenjem sigurnije nam i brže stoji na raspolaganju. - Znanje koje smo stekli u vlastitim procesima rješavanja problema, u novim situacijama rješavanja problema je u većoj mjeri spremno za transfer. - Otkrivajućim učenjem učenik razvija interes za sljedeće procese učenja i rješavanja problema; on je tada sam (intrinzično) motiviran za učenje i ne mora se uvijek iznova "pridobivati" za svaki proces učenja. - U sklopu nastave koja vodi otkrivanju uklanja se ovisnost o nastavnikovu potkrepljivanju u mjeri u kojoj učenik može sam upravljati procesom otkrivanja i u kojoj uči da pravilnost svoga postupka provjeri na njegovoj uspješnosti, tj. na samom predmetu" (Eigler i suradnici, 1973, str. 64. i dalje)." 	<p>"- Veze koje smo sami otkrili možemo smisljeno razumjeti samo onda ako ih je moguće uklopiti u postojeće strukture znanja.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poučavanje koje vodi otkrivanju zahtijeva znatno više vremena od metode predavanja. Dobrim se predavanjem u nastavi osigurava stalni uspjeh u učenju zahvaljujući preglednosti tijeka poučavanja te priprema transfer učenja. - Samostalna rješenja problema najlakše se mogu pronaći na osnovi solidne kognitivne strukture (znanja). Nju pak najprije treba uspostaviti, i to postupkom predavanja. - I postupkom predavanja može se stvoriti motivacija i spremnost za učenje, budući da se na taj način izbjegava neuspjeh i okolišanje. - Učenje putem otkrivanja sustavno daje prednost onim učenicima koji raspolažu složenijim intelektualnim sposobnostima. - Predavačke nastavne metode ne dovode do ovisnosti o nastavniku, već na solidnoj osnovi učenike pripremaju za samostalnost. To nema nikakve veze s autoritativnim stilom nastave" (usp. ibid., str. 67. i dalje).

Općenito se može tvrditi da Brunner i Ausubel na zajedničkoj osnovici kognitivnog razumijevanja učenja pojedinačno ističu različite, ali međusobno komplementarne momente u samostalnom učenju. Brunneru je stalo do procesa otkrivanja koji za njega ima vrijednost sam po sebi, dok Ausubel, nasuprot tome, snažnije ističe pretpostavke i produkt stjecanja znanja. Prijeko potrebnu osnovicu znanja od koje polazi proces 'otkrivanja' kao i ponovno vraćanje i integraciju otkrivenog u tu osnovicu znanja koja time naravno postaje drugačijom. Prema tome u literaturi se međusobno razlikuju pomagala za otkrivajuće učenje koja se usmjeravaju na probleme ili rezultat (Riedel, 1973) odnosno proces ili produkt učenja (Eigler i suradnici, 1973, str. 88; usp. i Ennenbach/Westphal, 1980).

Što se tiče empirijskog istraživanja veće djelotvornosti nastave koja vodi otkrivanju spram predavačke nastavne metode - kao i uvijek kod paušalne usporedbe metoda - nemoguće je dobiti jednoznačan odgovor (usp. Hermann, 1969/1973; Nuthall/Snook, 1976). S jedne strane treba uzeti u obzir različite pretpostavke sa strane učenika, a isto su tako mogući - na primjer kod Einsiedlera (1976) - i prijelazni oblici između 'čiste' predavačke i 'čiste' otkrivačke nastave. Ti prijelazni oblici dovode uostalom u sklopu uobičajene razredne nastave do najvećih uspjeha. Takav rezultat ne iznenađuje jer takvi podjednako mješoviti kao i umjereni nastavno-metodički oblici rada izlaze u susret većini učenika u razredu i time dovode do prosječno većeg ukupnog uspjeha u učenju nego vrlo specifični, 'ekstremni' metodički oblici koji uvijek donose vrlo velike prednosti samo malom broju učenika. To je još jedno upozorenje o nužnosti raznovrsne, pluralne nastavno-metodičke prakse.

Privlačnost 'otkrivajućeg učenja' u ranim 70-im godinama objašnjava se time što je tako stvoren koncept koji je na osnovi moderne psihologije učenja iznova potvrdio stare predodžbe reformne pedagogije o samodjelatnosti učenika, o plodnim momentima u obrazovnom procesu (Copei) ili izvornim susretima učenika s kulturnim dobrima. Međutim, istodobno mogao bi se legitimno shvatiti kao didaktičko-metodička realizacija zahtjeva za znanstveno usmjerenim poučavanjem i učenjem na svim područjima učenja i na svim stupnjevima školovanja. Time što je učenje koncipirano kao proces rješavanja problema, jasno su se očitovale dodirne crte između učenja u školi i istraživanja na podru-

čju znanosti. Istraživačko učenje učenika formalno je slijedilo misaone putove istraživača pri rješavanju znanstvenih problema. Spoznajni proces (znanost) i učenje (kod učenika) odvijali su se usporedno, činilo se da metode spoznavanja, odnosno istraživanja općenito pružaju predložak za metodičko strukturiranje učenja. (O znanstveno-filozofskim implikacijama tih i sličnih stajališta, koja iz predodžbi o metodama oblikovanja znanstvene spoznaje pokušavaju izvesti metode poučavanja, usp. Terhart, 1987). Veza između znanstvenih disciplina i njihovih metoda te nastave i nastavnih metoda uspostavljena je modernizacijom nastavnih planova i programa koja se isto tako oslanjala na znanstvene discipline, njihove strukture i procese, tako da je usmjerenost na pojedine znanosti čitavo desetljeće u sadržajnom i metodičkom pogledu vladala raspravom o školskom učenju. Preuzimanje znanstvenog misaonog stila imalo je, međutim, i svoju cijenu. S jedne strane radilo se o prenamaglašanju kognitivnog učenja uz postupno otklanjanje svih subjektivnih primjesa, dakle o procesu redukcije koji je Rumpf uvijek iznova izlagaio kritici (Rumpf, 1986, 1987). Nastavni koncepti koji su se razvili na toj osnovi često su smatrani *didaktikom misaonog odgoja*.

Kao drugi element potrebno je istaknuti izdvojenost školskog učenja od praktičnih situacija stvarne primjene. Naime, strogo uzevši znanstveno usmjerena nastava zahtijeva preobrazbu učionice u laboratorij, a laboratoriji po prirodi stvari moraju biti izdvojeni umjetni svjetovi. Tek u konceptu nastave usmjerene na djelovanje, odnosno integrativnog učenja kojem takva nastava teži i tim se elementima iznova poklanja zaslužena pozornost, a da se pritom ne izostavlja znanstvena motivacija ili poučavanje čak suprotstavlja znanosti (usp. dolje odlomak 5.5.).

Teorija učenja putem otkrivanja u 70-im i 80-im se godinama dalje razvijala. Unutar psihologije učenja i nastave došlo je do intenziviranja temeljnih istraživanja, pri čemu su razvijani sve složeniji modeli ljudskog rješavanja problema i obrade obavijesti kao i umjetne inteligencije. Tome se pridružila analiza znatizeljnog ponašanja i metakognicije (= pretpostavke i uvjerenja ljudi o duhovnim djelatnostima plus pokušaji upravljanja i kontrole vlastitog mišljenja; Kluwe, 1982, str. 113; usp. o tome odgovarajuće tekstove u Neber, 1981). Tu vrlo složenu građu, koja se primarno ubraja u temeljna istraživanja, ovdje ne možemo i ne trebamo podrobnije izlagati. U nastavku će se glavna pozornost posvetiti razmatranju nastavno-metodičke razine.

Kojim se nastavnim metodama može najbolje potaknuti otkrivajuće učenje? U posve elementarnom smislu to je moguće ostvariti samo nastavom koja učenicima ostavlja prostora za samostalnu djelatnost otkrivanja, ali istodobno i tako postavlja uvjete učenja da se taj prostor može koristiti - odnosno doista i koristi - u navedenom smislu. To se određenje može na prvi pogled učiniti trivijalnim, njegovo se značenje, međutim, jasno očituje kada se prisjetimo činjenice da tradicionalna, predavačka nastava ne predviđa otkrivajuće učenje učenika, dakle ne izlazi mu u susret jedinstvenom i sustavnom prezentacijom i recepcijom tijeka poučavanja. Nastava koja vodi samostalnom, otkrivajućem učenju je, nasuprot tome, usmjerena na stvaranje uvjeta koji će potaknuti proces učenja učenika problemskom kvalitetom ponudjenog materijala. U didaktičkoj i metodičkoj terminologiji se za taj oblik poučavanja udomačio pojam "problemska nastava" (usp. Jantos, 1978; Lange, 1982; Lange/Löhnert, 1983; Kretschmer, 1983; Hartung, 1983).

Slika 10 u idealnotipskom obliku pojašnjava razlike između predavanja i problemske nastave (navedeno prema: Klewitz/Mitzkat, 1977, str. 25):

Oznaka "otvorena nastava" koja se isto tako često koristi u vezi s otkrivajućim učenjem, nije pogrešna, ali je u izvjesnom smislu još previše "otvorena" da bi se mogla koristiti posebno ili *isključivo* za metodičke uvjete otkrivajućeg učenja. "Otvorenost" se može odnositi na vrlo različite aspekte poučavanja i učenja. U pojmu "problemske nastave" još najviše dolazi do izražaja osebjnost nastave zainteresirane za pokretanje otkrivajućeg učenja.

Pritom pojam problema već i sam po sebi sadrži načelna, filozofska pitanja koja se prenose na didaktičko-metodičko mišljenje (usp. sljedeći navod kod Hartunga 1983): Da "nešto" u životnoj praksi može postati problemom, nema svoju pretpostavku samo u doličnom 'predmetu' (objektu), već je istodobno uvijek uvjetovano i motrištem s kojega ga subjekt promatra. Geneza problema je objektivno-subjektivno determinirana. To ne vrijedi samo za (znanstveni) spoznajni proces, već i za proces poučavanja i učenja koji se zasniva na problemima, odnosno odvija preko problema i njihova razvoja. Premda se ta koncepcija nastave usredotočuje na samostalno učenje učenika, Hartung u mnogim prijedlozima metodičke konkretizacije pojedinih predmeta ra-

zaznaje naivno-realistično razumijevanje problema. Didaktičko-metodičkim prilagodavanjem stvarno se utvrđuje gdje su 'problemi', kojim se redosljedom trebaju pojavljivati te kako se naposljetku moraju rješavati. Jesu li to ujedno i učenikovi problemi, ne igra tada više nikakvu ulogu. Umjesto problemski usmjerene nastave koja je u osnovi upućena na rješavanje problema, potrebno je, kako tvrdi Hartung, uzeti u obzir subjektivne pretpostavke nastanka problema kod učenika. Tim se postulatom željena kvaliteta učenja kod otkrivajućeg učenja još jednom uzdiže, odnosno premašuje u smjeru samoreflektivnog otkrivanja pretpostavki, odnosno motivacijskih stanja koja određeni problem uopće čine vrijednim otkrivanja. Time se sigurno formulira vrlo zahtjevno razumijevanje poučavanja i učenja. Hartungova argumentacija svraća pozornost na upitnost pretpostavki problemski usmjerene nastave koja se usredotočava na rješavanje problema te time i sama izvršava onaj misaoni obrat koji se preporučuje praksi problemsko-genetičke didaktike. Ovdje doduše valja napomenuti da se na taj način trebaju metodički podeliti samo određena područja školskog poučavanja i učenja - i to samo onda ako su za to stvorene pretpostavke metodom predavanja te obavljen proces uvježbavanja u svođenju problema na njegovu genezu.

U čitavom nizu publikacija moguće je naći prijedloge i primjere za problemsku nastavu koja smjera otkrivajućem učenju (usp. Brunnhuber/Czinczoll, 1974; Neff, 19977; Klewitz i suradnici, 1977; Lange, 1983; Lange/Löhnert, 1983; Wilde, 1984). Uočljivo je da se najveći dio primjera odnosi na pučkoškolsku nastavu. Pokušati to objasniti samo osobujnostima učenja u toj životnoj dobi ili upozoriti na analogiju sa (zasad još) razmjerno neobvezatnim oblicima osnovnoškolske nastave, bilo bi neprimjereno. Istodobno bi to dovelo do recipročne pretpostavke da ti oblici u školama drugog stupnja više nisu odgovarajući. To međutim nije točno. Usredotočavanje na područje osnovnog školstva moguće je objasniti time što se upravo ovdje očituje velik nedostatak znanstveno utemeljenih metoda poučavanja i učenja. U tradicionalnim "naukama" prevladavao je naime motiv zornosti, iskustvene blizine i povezanosti s neposrednim životnim okruženjem. Riječ je o didaktičkim načelima koja danas, nakon što su posljedice pogrešno shvaćene znanstvenosti podvrgnute sve oštrijoj kritici, iznova igraju veliku ulogu. No, međutim, ništa ne govori protiv toga da i u školama drugog stupnja težimo učenju putem otkrivanja.

Slika 10: Usporedba obilježja predavačko-prikazivačke i problemske nastave.

Predavačko-prikazivačka nastava	Problemska nastava
<p>1. Nastavnik unaprijed planira nastavni sat (sa ili bez uporabe nastavnog programa).</p> <p>2. Redosljed nastavnih koraka je unaprijed utvrđen, i ostvaruje se sukladno tome planu, osim ako ga ne poremete nepredviđeni događaji. Prenosjenje nastavnih sadržaja podupire se pomagalima kao što su:</p> <p>a) korištenje ploče i drugih audiovizualnih sredstava,</p> <p>b) pitanja,</p> <p>c) ponavljanje i potkrepljivanje.</p> <p>3. Organizacijski oblici su planirani. To može značiti da se drži frontalna nastava, da se odvija grupna nastava ili individualni rad ili da je odabrana kombinacija svih tih mogućnosti.</p> <p>4. Vrednovanje prenesenog znanja unaprijed je uvršteno u nastavni program. Ono se odvija na kraju nastavnog sata ili nastavne jedinice. Znanje se provjerava školskim zadacima ili testovima. Ocjenjivanje se temelji na standardu koji vrijedi za čitav razred.</p>	<p>Nastavnik se oslanja na interes djeteta da provede istraživanje ili se posveti nekoj drugoj aktivnosti.</p> <p>Stvara se ozračje koje podupire interes djeteta i tako ga motivira za rad. To se može dogoditi tako da mu se na raspolaganje stave knjige, pričaju priče, da se djecu obrabruje izražavati svoje interese i donositi materijale u školu, da se u školi drže životinje, nude najrazličitiji mediji, nabacuju problemi, postavljaju kritička pitanja koja izazivaju dječje napore. Istraživanja se mogu odvijati svojim tijekom, ali ih nastavnik nadzire, podupire i kontrolira.</p> <p>Organizacijski oblik je fleksibilan, dopušteni su neformalni socijalni kontakti tijekom nastave. Raspoloživo vrijeme se fleksibilno koristi. Djeci je naravno potrebno različito vrijeme da bi obavili određenu zadaću.</p> <p>Nastavnik kontinuirano vrednuje rezultate djece, i to na individualnoj osnovi. On pritom prihvaća visok stupanj različitog znanja. Podnose se usmena i pismena izvješća. To se može dogoditi u različitim oblicima te obuhvatiti i uporabu stručne literature i priručnika. Kvaliteta tih izvješća ovisi naravno o razvojnom stupnju djeteta.</p>

5.3. Grupna nastava: kooperativno učenje

Organizirano se učenje u načelu ne odvija kao individualna poduka već u skupinama. Za škole, procese stručne izobrazbe u poduzetima, obrazovanje odraslih itd. vrijedi pravilo da jedan "nastavnik" poučava više/mnogo "učenika". To formalno utanačenje ne dopušta nam da već govorimo o grupnoj nastavi kao dominantnom socijalnom obliku poučavanja. Hage i suradnici (1985, str. 47) štoviše dokazuju da kod učenika nižih razreda srednje škole prevladava "nastava s cijelim razredom" s oko 77%, dok je nasuprot tome "rad u skupinama" zapažen u samo 7% svih slučajeva. O grupnoj nastavi može se govoriti tek ondje gdje se razredni odjel privremeno dijeli u male obrazovne skupine, a one pak - uz točno određene zadatke - u svakom pojedinom slučaju samostalno razrađuju rješenja koja se ponovno unose u ukupni rezultat.

Razredni odjeli sami po sebi dakle (još) nisu grupe. Oni se, međutim, mogu u njih razviti. Nastavnik može utjecati na taj proces i ulazi u njega određena očekivanja, pri čemu ga u toj nadi podržava široka rasprava koja se unutar školske pedagogije vodi o grupnoj nastavi, učenju u grupama i grupnom iskustvu. Zamisao da se kooperativno učenje u skupinama odlikuje osobito visokim stupnjem kvalitete tvori temeljnu pretpostavku teorija grupne pedagogije. Zadaća nastavnika je stvoriti (...uz pomoć metode) uvjete koji omogućuju da se mnoštvo učenika preobrazu u skupinu u kojoj se odvija takvo učenje (Schreiner, 1981). U nastavku izlaganja željeli bismo prikazati teorijsku podlogu te temeljne pretpostavke i dati nekoliko naputaka za primjenu metoda grupnog rada u nastavi.

Istraživanje i praksa grupne pedagogije oslanja se na široki spektar disciplina i poddisciplina koje se u svakom pojedinom slučaju na različit način bave fenomenom "skupine". - Za *sociologiju* skupina tvori posredničku socijalnu jedinicu između pojedinaca i društva. Taj je položaj skupine teorijski moguće različito rasvijetliti (usp. primjerice model organizma, sukoba, ravnoteže i rasta kod Millsa, 1971, str. 23. i dalje). Polazišta grupne sociologije se stoga nalaze pod utjecajem nadređenih škola mišljenja i paradigmi opće sociologije (usp. radi uvida zbirku koju je uredio Neldhardt, 1983). Upravo je sa sociološke strane isticana samostalna opstojnost i djelovanje pojedinih obrazaca međuljudskih odnosa. Skupina u interakcijskom zbivanju je čimbenik koji se odlikuje vlastitom težinom, vlastitom dinamikom više ili manje neovis-

nom o znanju ili htijenju pojedinih članova skupine. Ta dinamika može pozitivno kao i negativno djelovati na život skupine, na njen učinak i uzajamne veze te položaj pojedinca u skupini. Tim samosvojnim i (potencijalno) pozitivnim isticanjem skupine i skupnih procesa jasno se odbacuju zastarjele, elitističke teorijske postavke koje su u svakoj skupini pojedinaca vidjele put koji vodi depersonalizaciji i "utapanju u masi". Time se već nagovještava da su s pozitivnim isticanjem skupine i života skupine povezane temeljne socijalno-filozofske kao i političke predodžbe o organizaciji radnih i životnih procesa te postupka donošenja odluka. Osobito su se na vrhuncu grupnog pokreta prednosti skupine povezivale s dalekosežnim očekivanjima i zanosnim nadama.

Na sjecištu između sociološkog pristupa skupini i *socijalno-psihološke* perspektive koju tvori empirijsko istraživanje malih grupa prevladava, doduše, pretežito činjenično usmjeren interes za stvarnost samih grupnih procesa (usp. Sader, 1976; Rittelmayer i suradnici, 1980, str. 11-32). Relevantne teme su ovdje sljedeće: procesi nastanka i raspada skupine, konformizam i individualnost unutar skupine, djelotvornost skupina u zavisnosti od čimbenika poput interne strukture, vrste zadataka koje treba svladati, oblici vođenja skupine, metode za analizu grupne strukture ("sociogram"), mogućnosti intervencije radi utjecaja na grupnu dinamiku itd. (usp. Götz-Marchand, 1980). Doduše, već se dulje može zamijetiti pad zanimanja za akademsko, strogo znanstveno bavljenje skupinama. Usporedno uz to raste interes za uglavnom neznanstveno tematiziranje i primjenu spoznaja i iskustava vezanih uz skupine koje se djelomično temelje na terapeutsko-kliničkim, djelomično na kulturno-kritičkim impulsima i pokušajima promjene cjelokupnog života. Paradigmatski ovdje navodimo Richterovu knjigu (1972). U 80-im se godinama odgovarajuća iskustva nastavljaju i proširuju u okruženju novih društvenih pokreta (usp. odlomak 4.3.). Uvijek se ondje gdje neposredno iskustvo postaje problemom, odnosno gdje se "obična" društvena stvarnost u neposrednom okruženju doživljava i prosuđuje, kao uzrok za konflikte, frustracije i deformacije, kao mogući izlaz pojavljuju "drugačiji" oblici zajedničkog života. To je utjecalo i na različita područja institucionaliziranog poučavanja i učenja u njihovim metodičkim aspektima, premda u redovnoj državnoj školi općenito terapeutsko usmjerenje iz različitih razloga s pravom nailazi na otpor.

Argumentacija i praksa *grupne pedagogije* na području škole/nastave oslanja se na istraživačke rezultate, teorije i preporuke za

djelovanje iz svih tih područja (usp. Rittelmeyer i suradnici, 1980), pri čemu sljedeće činjenice pogoduju pedagoškoj, odnosno didaktičko-metodičkoj primjeni. S jedne se strane smjer pitanja sociološkog odnosno psihološko/psihijatrijskog istraživanja skupina podudara s didaktičko-metodičkim interesom za 'socijalnu' organizaciju poučavanja i učenja s ciljem da se upravo skupnim iskustvom kod učenika izgrade posredničke osobine ličnosti i istodobno iskoriste prednosti učenja u skupini glede svladavanja intelektualnih problema i zadaća. Posljedice stilova vođenja, uzajamna povezanost grupne strukture i grupnog učinka, otklanjaju prevladajući postignuća, samostalnost pri kooperativnom rješavanju problema, mogućnost integracije izopćenika (*outsidera*), realne i simboličke prednosti 'demokratskih' stilova vođenja - sve su to aspekti koji se, najprije istraživani s posve nepedagoškim namjerama, ipak vrlo lako mogu povezati s didaktičko-metodičkim pitanjima, problemima djelovanja i samoobvezivanja. S druge pak strane posebna pozitivna uloga skupnog iskustva, samodjelatnosti u kooperativnim radnim skupinama, smanjivanje vodeće uloge nastavnika itd. pripadaju tradicionalnom katalogu tema školske pedagogije i didaktike, tako da se tijekom recepcije empirijskih istraživanja iz psihologije i sociologije u 60-im godinama posve prirodno činilo iznova utemeljiti i tradicijom bogate predodžbe o iznimnoj vrijednosti skupnog učenja. Upravo je iz povezivanja široko zasnovanog teorijskog utemeljenja i konkretnog didaktičko-metodičkog područja primjene, starih ambicija (reformne pedagogije) i novih empirijskih teorijskih, odnosno istraživačkih koncepcija pokret grupne pedagogije "između Moskve i New Yorka" (Meyer, 1972) crpio - i do danas crpi - najveći dio svoje energije.

Ciljevi grupne nastave sastoje se u tome da se

- preuzimanjem nastavnikove djelatnosti upravljanja postigne veći stupanj sudjelovanja učenika u nastavnom procesu;
- slobodom u izboru puta rješavanja potakne samostalnost mišljenja i rada s čime se istodobno povezuje intenzivnije predmetno učenje;
- zajedničkim obavljanjem radnih zadataka razvije sposobnost za socijalnu kooperativnost (komunikativna sposobnost, senzibilnost, koordinacija, socijalno učenje)
- i time naposljetku u određenoj mjeri pridoneše demokratskim oblicima ophođenja i osobinama zrele, na razvitak vlastite osobnosti usmjerene ličnosti.

Doduše, upravo se u pogledu ovih posljednje navedenih, kako zahtjevnih tako i dalekosežnih određenja cilja opravdano javlja skepsa, kao što su se općenito osobito u 60-im i ranim 70-im godinama uz koncepciju grupne pedagogije vezale prevelike nade (usp. kritiku kod Ascherslebena, 1974, str. 170, Diederich, 1981). Ma koliko se plauzibilnom činila ova usporedba ciljnih odrednica i postavka o uzročnom djelovanju, istodobno se pokazuje nužnim da se kako empirijski tako i u nastavnoj praksi obavi provjera postavljenih hipoteza o djelotvornosti grupne nastave.

Što se tiče empirijske provjere učinaka grupne nastave vlada opravdani optimizam. Oslanjajući se na podatke prikupljene brojnim empirijskim istraživanjima Meyer (1986, str. 380. i dalje) je sastavio sljedeći "ograničeni izbor neospornih (!?), višestruko provjerenih rezultata istraživanja" o učincima učenja u skupinama:

- "Nastava s radom u malim skupinama nadmašuje nastavu bez rada u malim skupinama kako u reprodukciji znanja tako i u ovladavanju tehnikama intelektualnog rada. Stečeno znanje se trajnije zadržava.
- Nadmoć se isto tako pokazuje s obzirom na oblikovanje društvenih obrazaca ponašanja kod učenika. Osim uske i postojeće strukture kontakta potvrđeno je kooperativnije, kohezivnije i discipliniranije ponašanje.
- Nadmoć se nadalje pokazuje s obzirom na čimbenike oblikovanja ličnosti. Djelotvorna ličnost, tj. aktivnost i produktivnost, radna inteligencija i upravljanje ponašanjem pojačavaju se podjednako kao i društvena ličnost. odnosno uspostavljanje društvenih kontakata i socijalna aktivnost. (...)
- Promjena senzibilnosti: povećanje samorefleksivnosti, povećanje uvida u vlastito ponašanje (po ulogama), smanjivanje snažnih duševnih smetnji poput zakočenosti, nerвозe, depresivnosti, straha.
- Promjena stavova: porast osjećajne usmjerenosti spram intelektualne usmjerenosti, pojačano vrednovanje afektivnih odnosa, povećanje inicijative i fleksibilnosti uloge, pozitivni osjećaji i stavovi prema vlastitoj osobi.
- Promjena funkcije postignuća: bolje dijagnosticiranje problema unutar skupine, poboljšana komunikativna sposobnost, jasnije definicije ciljeva, povećanje sposobnosti planiranja i koordinacije".

Meta-analička obrada podataka koju su Johnson i suradnici (1981) proveli na osnovi 122 usporedna empirijska istraživanja o razmjernoj djelotvornosti učenja u kooperativnim, kompetitivnim (supar-

ničkim) i individualnim uvjetima isto je tako prilično jednoznačno pokazala razmjernu nadmoć kooperativnih uvjeta učenja, i to podjednako na svim područjima učenja i u svim dobnim skupinama (ibid., str. 56). Doduše, konkretno razumijevanje kooperativnih oblika poučavanja i učenja koje zastupaju izvorna istraživanja ne može se rekonstruirati u cijelosti. To proizlazi iz logike meta-analičkog postupka koji pokušava objediniti i vrednovati podatke iz mnoštva empirijskih pojedinačnih studija o određenom kompleksu pitanja.

Taj dojmivi rezultat u korist kooperativnog učenja proturječi podjednako dojmivim empirijskim dokazima koji u drugačijim istraživačkim kontekstima potvrđuju prednost "izravnih", od nastavnika vođenih, predavačkih oblika poučavanja (usp. gore odlomke 3.2. i 5.1.): Svaki je istraživački program prema tome dokazao nadmoć "svoje" nastavne metode! Rješenje te zagonetke vjerojatno treba tražiti u tome da je u osnovi uvijek riječ o *relativnim* prednostima određene nastavne metode. Naime, u skladu s tezom o specifičnosti uzajamne povezanosti između nastavnih metoda i kvalitete time poticanog oblika učenja "direct instruction" je naravno najučinkovitija nastavna metoda, ali samo za onaj oblik učenja koji zapravo potiče. Analogni odnosi vladaju i u grupnoj nastavi. Uostalom, treba imati na umu da se kod usporedbe nastavnih metoda ne razlikuju samo metode poučavanja koje uspoređujemo, već i napor, odnosno kvaliteta s kojom se pojedine nastavne metode ostvaruju: "dobra" od nastavnika vođena nastava vs. "loša" grupna nastava itd. (usp. o istraživanju grupne nastave, Peterson i suradnici, 1984).

Grupna nastava sigurno pruža dobru priliku za dostizanje kooperativnog i predmetno usmjerenog učenja. Ovaj je oblik metodičke organizacije procesa poučavanja i učenja primjeren da neizbježnom procesu socijalnog učenja u školi da pedagoški opravdan smjer. Doduše, primjereno ostvarenje grupne nastave nailazi na otpore koji su djelomično zasnovani u naravi sudionika nastavnog procesa, a djelomično u institucionalnoj prirodi škole/nastave (i tradicije na kojoj one počivaju).

Ponajprije, grupna nastava od *nastavnika* zahtijeva novo promišljanje, ako ne i reviziju njegova profesionalnog samorazumijevanja. On se više ne može poimati kao središnja upravljačka i razvodna instanca u nastavnom zbivanju, već upravo u toj funkciji treba ograničiti svoje ov-

lasti u korist samodjelatnosti učenika, odnosno skupina učenika. Tu reviziju ne samo samorazumijevanja, već i profesionalnog djelovanja nije lako ostvariti, to više što i tradicionalna uloga nastavnika, kao i okvirni pravni i organizacijski uvjeti škole kao institucije, ističu vodeću funkciju kao i odgovornost nastavnika. Doduše, grupna nastava nipošto ne iziskuje potpuno odstupanje od tradicionalne uloge nastavnika. Štoviše, spektar funkcija i zahtjeva se širi: u grupnoj nastavi nastavnik za dobiva pokretačku, prikazivačku, uskladujuću, vrednujuću i stimulirajuću ulogu (usp. Meyer, 1985, str. 383). Za nastavnike koji dosad nisu prikupili nikakva iskustva s postupcima grupne pedagogije, ta revizija njihova rutinskog ponašanja često postaje bolnim, strahom ispunjenim procesom, budući da pobuđuje bojazan od gubitka kontrole, opadanja djelotvornosti, ukratko: kaosa. Točno je pritom da je grupnu nastavu potrebno naučiti. Da bi se mogla realizirati nastava u skupinama, nastavnik mora u određenoj mjeri raspolagati sposobnošću zapažanja grupnih procesa koja nadilazi sposobnosti potrebne za uobičajenu razrednu nastavu jer da gore navedeni učinci skupnog učenja ne nastaju tako reći automatski kada više učenika zajedno radi. Skupina se razvija, i već je kod samog sastavljanja skupine (samoodređenje vs. odluka treće osobe) nužna kompetencija nastavnika. To još jednom podcrtava činjenicu da kod grupne nastave nastavnik ne gubi svoje kompetencije, već mora steći nove.

Ali to ne vrijedi samo za socijalno područje. Tome se pridružuju novi sadržajni zahtjevi, jer grupnu nastavu treba naravno i tematski posebno pripremiti. Tako, primjerice, veliko značenje ima izbor prikladnog, za sve obvezatnog temelja, nadalje treba pronaći smislene tematske podjedinice za rad u skupinama (jednake teme vs. različite teme), različite grupne rezultate potrebno je na kraju, ako ne integrirati, onda barem dovesti u međusobni suodnos, pitanje vrednovanja postavlja se glede zajednički ostvarenih postignuća itd. (usp. poticaje za nastavnu praksu, djelomično metodički akcentuirane s obzirom na pojedini predmet u radovima Forsberg/Meyer, 1972; Meyer/Weber, 1981; Klafki i suradnici, 1981).

Institucionalna organizacija škole kao i cjelokupna tradicionalna nastavna kultura zasad grupnu nastavu dopušta samo kao posebni didaktički spektakl. Doduše, u školskopравnim određenjima cilja i

preambulama nastavnih planova i programa navode se odgojno-obrazovni ciljevi i kvalitete učenja koje pretežito treba ostvariti grupnom nastavom. Institucionalna organizacija škole to, međutim, nimalo ne olakšava. Niz uvjeta koji se tome suprotstavljaju seže od školske arhitekture koja gomila učionice poput kutija za cipele, preko načela razreda po godištima i 45-minutnog nastavnog sata do prakse ocjenjivanja koja individualno postignuće nagrađuje prema njerilu razrednog prosjeka, a time u suparništvu s ostalim suučenicima. S obzirom na te okolnosti nastavnik mora, ako doista želi realizirati grupnu nastavu, posjedovati određeni dar za improvizaciju i sposobnost nametanja svoje volje. Pritom se posebno važnim može pokazati pokušaj da učenje kompetencije za grupnu nastavu i samo postane učinkom učenja u skupini, odnosno da se u suradnji s ostalim kolegicama i kolegama iskušaju mogućnosti za provedbu postupaka grupne nastave.

Naposlijetku, i *učenici* u pravilu tek moraju naučiti rad i učenje u skupinama. Pasivnost na koju većinu učenika navodi razredna (na nastavnika usredotočena) nastava postaje, naime, tijekom učenikova života postojanim obrascem ponašanja koji se - jednom usvojen - vrlo nerado napušta. Utoliko grupna nastava ima posebno značenje upravo u osnovnoj školi, jer može spriječiti nastanak takvog pasivnog držanja. Ma koliko pristaje grupne pedagogije ocrtavali prednosti svoje metode u najžarčim bojama - ona u pravilu proturječi uobičajenim iskustvenim obrascima ponašanja i djelovanja u nastavi ne samo nastavnika, već i učenika. U osnovi je kod ovih posljednjih riječ o zrcalnom odrazu već spomenutih nastavnikovih strahova: narušava se sigurnost pasivnosti, zahtijeva se samostalni rad, potrebno je usklađivanje s ostalim članovima skupine, u cjelini se više ne može očekivati rutinski put učenja jer privremeno izostaje nastavnikovo vođenje itd. Na tu novu situaciju mnogi učenici i/ili razredni odjeli isprva reagiraju kaotičnim vladanjem, a zatim pozivom na "poduzimanje odlučnih mjera". Takve početničke teškoće moguće je smanjiti samo postupnom pripremom i uvodenjem postupaka grupne nastave. Razvitak same skupine moguće je poticati primjerenim pedagoškim mjerama (prijedlozi se mogu naći kod Stanforda, 1980). Ma koliko to paradoksalno zvučalo, s obzirom na postojeće rutine poučavanja i učenja, grupna nastava može svoj nesumnjivo pozitivni potencijal razviti tek onda kada i sama navikom, normliziranjem itd. postane rutinom.

5.4. Metode moralnog odgoja: moralno učenje

Javno školstvo na osnovi svoje pravno utvrđene svrhe djelovanja nije samo dužno učenicima prenositi elementarne kulturne tehnike, intelektualne sposobnosti kao i kulturno-specifični korpus znanja, već osim toga ima i obvezu poticati osobni razvitak mladog naraštaja (nekognitivno područje učenja). Premda se mnogi nastavnici pokušavaju ograničiti na ulogu prenositelja podataka, to je stvarno nemoguće, a osim toga nije ni sankcionirano školskim pravom. U području nekognitivnog (socijalnog, emocionalnog, moralnog) učenja škola, odnosno nastavnik koji poučava, nema ni stvarnu ni pravnu mogućnost izbora da izazove ili ne izazove odgovarajuće učinke. Socijalno i moralno učenje odvija se u svakom slučaju - htio to nastavnik ili ne. Preostaje dakle odluka kako će se škola ili nastavnik postaviti prema tom području učenja: hoće li ga ignorirati i time iskustva koja učenici unatoč tome prikupljaju promatrati kao tihe, neproverene popratne posljedice nastave - ili će pak to područje učenja uklopiti u svoja pedagoška i didaktičko-metodička promišljanja, tj. da dotične učinke neće samo konstatirati ili čak ignorirati, već će intencionalno utjecati na njih.

Odluka između konstatiranja, odnosno ignoriranja odgojnih učinaka s jedne strane i uvrštavanja toga područja učenja u didaktičko-metodička promišljanja s druge nije pitanje za "sve ili ništa". Kao što pukim ignoriranjem učinaka oni neće i stvarno nestati, isto tako i obrnuta odluka da od sada ciljano stvaramo metodičke uvjete za 'moralno' učenje nipošto već sama po sebi ne implicira otkliznuće u rigidnu indoktrinaciju. Zbog osjetljivosti materije (pitanja normi i vrijednosti) kao i osobnih prava mladeži upravo na tom području treba izbjegavati preveliku težnju za metodičkim strukturiranjem, odnosno mogućnošću strukturiranja procesa moralnog učenja i razvitka (usp. Loser/Terhart, 1986). Škola očito ima zadaću kao i mogućnost da *pozitivno* utječe na proces razvitka moralne svijesti - na *neki* način ona na nj ionako utječe. Time se, doduše, ne daje potpuna sloboda za "dobro mišljenu" moralnu indoktrinaciju. Nije riječ o odluci za ili protiv moralnog odgoja, već se može govoriti samo o diferenciranom vrednovanju različitih metodičkih koncepcija za poticanje moralnog učenja. Tome treba pridonijeti i ovaj odlomak.

Moralni odgoj, često nazivan i vrijednosnim odgojem, posljednjih godina uživa sve veću omiljenost kao programska krilatica školske pe-

škola time što poduzima pokušaj da utječe na moralni razvitak stvoriti školsko znanje o moralu koje je od živog moralnog iskustva podjednako odvojeno kao i praktično poznavanje vlastitog jezika od formalne školske gramatike koja ga uzaludno opisuje?" Ta strahovanja što se odnose na sudbinu čak i "najopreznije" školske intervencije u moralne razvojne procese počivaju na odgovarajućim iskustvima s područja kognitivnog učenja i poučavanja. Kao što se ni tamo baš ne osivaruje cjelokupni spektar kvaliteta učenja, odnosno oblika poučavanja, već se u biti svodi na receptivno učenje, odnosno predavačko-prikazivačku metodu poučavanja, tako i ovdje postoji opasnost da se u školskom kontekstu zahtjevni postulati moralnog odgoja preko moralnog okruženja "just community" iz strukturnih razloga izrode u puku indoktrinaciju.

"Kao što se zadaća nastavnika ne sastoji u tome da kognitivno znanje prenese učenicima uz pomoć metode učenja napamet, već da svoje razrede organizira s obzirom na konstruktivistički shvaćeno "otkrivanje" znanja, isto tako nastavnik nema niti zadaću da moralno poučava, tj. nastavom prenosi sadržajno-moralna uvjerenja. Nastavnici bi, naprotiv, trebali stvoriti pretpostavke za moralne diskurse u svojim razredima" (Edelstein, 1986, str. 340).

Možda se upravo na području moralnog učenja vrlo brzo dosežu granice škole kao i - u njoj - granice metodike, i to kako s obzirom na stvarne mogućnosti, tako i glede moralne opravdanosti presezanja u moralni razvitak. Osobito je krajnje upitan *izolirani*, od svih drugih predmeta učenja izdvojeni, čak i opredmetljeni moralni odgoj. Raščlamba ljudskog razvitka u kognitivnu, socijalnu, emocionalnu, moralnu itd. dimenziju u konačnici ima analitički karakter. U stvarnom procesu učenja i razvoja sve su te dimenzije naravno nepodijeljene i osim toga nužno upućene na uzajamno preplitanje. Kao zahtjevna mogućnost za poticanje takva *integrativnog* učenja, koje u sebi objedinjuje sve do sada razmatrane kvalitete učenja, zaključno se prikazuje koncept nastave orijentirane na djelovanje.

5.5. Nastava orijentirana na djelovanje: integrativno učenje

Kada se u ovom odlomku govori o integrativnom učenju, tada se misli na kvalitetu učenja koja se ne odnosi na određeno područje uče-

nikova razvitka, već teži povezivanju kognitivnog, socijalnog i moralnog učenja. Veliku ulogu imaju i aspekti aktivnog ophođenja s predmetima učenja kao i vlastita aktivnost i samodjelatnost učenika koja se razvija. Kvaliteta učenja kojoj se teži stječe svoj posebni karakter time što se namjerava učiti s "glavom, srcem i rukom" (Pestalozzi). I ovdje vrijedi pravilo: Što je zahtjevniji rezultat koji treba postići, to je teži i duži put do njega. Kao sveobuhvatnu oznaku za metodičke oblike poučavanja koji teže toj kvaliteti učenja odabrao sam pojam "nastava orijentirana na djelovanje".

Na čemu se temelji nužnost integrativnog učenja, odnosno tome usmjerene nastave? Potrebno je najprije navesti promijenjenu ulogu škole i nastave u životu djece i mladeži. Proširenje školske obveze i sve dulje trajanje obuhvaćenosti sve većeg dijela mlade generacije školskim sustavom i organiziranim procesima poučavanja i učenja pridaje školskom iskustvu novu kvalitetu. Ono sve dalje i intenzivnije prodire u životno okruženje učenika. Tamo prikupljena iskustva sve snažnije djeluju na cjelokupnu osobnost pa stoga i sama škola sve više postaje životom. S obzirom na takav razvitak organizirano poučavanje i učenje mora izmijeniti svoj karakter. Potrebno je pružiti mogućnosti iskustva koja nadilaze intelektualno učenje i potiču cjeloviti razvojni proces učenika. U osnovi se ova argumentacija svodi na sljedeću tvrdnju: Budući da vrijeme školovanja u kvantitativnom i kvalitativnom pogledu postaje sve značajnijim, škola mora odbaciti svoj karakter specijalizirane ustanove za prenošenje znanja i postati sveobuhvatnim prostorom iskustva (usp. Fauser i suradnici, 1983).

Dok ta argumentacija polazi od preobrazbe škole, sljedeći se pokušaj teorijskog zasnivanja odnosi na preobrazbu *izvanškolskih* prostora iskustva. Zbog širenja novih medija i njihova sve intenzivnijeg korištenja kod djece i mladeži njihovo okruženje gubi svoju višeslojnu podražajnu kvalitetu i naposljetku postaje medijski priređenom stvarnosti "iz druge ruke". Taj se razvitak zaoštava porastom potrošački organiziranog slobodnog vremena u kojem se isključuju kvalitete neposrednog iskustva. Luksuzno opremljena golema trgovačka središta kao i neobično uspješne "doživljajne(!) kupke" mogu poslužiti kao paradigmatički primjeri takvog razvitka; simulacija je *bolja* od onog što se nekoć nazivalo zbiljom. Osiromašenju stvarnog iskustva koje prati taj proces škola treba se suprotstaviti tako što će se usmjeriti na načela poput nepos-

rednosti, povezanosti s osobnim iskustvom i vlastite aktivnosti. Aktivno ophođenje sa zbiljskim stvarima postaje vodećom maksimom školske organizacije poučavanja i učenja kako bi se "lošoj" stvarnosti izvan škole s rjezinim ograničenim mogućnostima iskustva itd. suprotstavilo neko pedagoško nastojanje. Ovom teorijskom utemeljenju nastave usnjerene na djelovanje (usp. Gudjons, 1986, str. 11. i dalje) ne može se, međutim, odreći određena unutarnja paradoksalnost, budući da prirodnost integrativnog učenja pokušava ponovno uspostaviti u umjetnoj školi! Ono je u proturječju i s pokušajem teorijskog utemeljenja koje se razmatra u nastavku i koje nasuprot tome želi stvarnost uvesti u školu.

Prigovor da škola odvaja učenje od života, čini izvještačenim nekoć prirodne iskustvene procese i reducira cjelovitost života na stjecanje znanja, stvarno zanimanje na strateško ostvarenje postignuća itd. star je koliko i sama škola. I u novijim se pokušajima zasnivanja integrativnog učenja može naći na argumente koji se pozivaju na takvu kritiku škole, pri čemu se često udvostručuje kritika knjiške škole ili škole učenja od strane reformne pedagogije i "iznova otkrivaju" odgovarajući reformno-pedagoški protu-modeli. Za nedostatak smislaone perspektive školskog učenja na koji sa svih strana stižu priužbe (kako učenika tako i nastavnika i roditelja) odgovornom se proglašava prije svega pogrešno shvaćena znanstvena usmjerenost nastave kao i sve veća prevlast načela postignuća koje kao neželjena posljedica prati nastojanja za uspostavljanjem jednakosti obrazovnih mogućnosti. Kao protusredstvo i ovdje se javlja zahtjev za repedagogizacijom škole, za deintelektualizacijom nastave, za prevladavanjem sadržajno prazne težnje za postignućem, za otvaranjem škole prema životu, za cjelovitošću učenja. Stoga se višekratno izneseni stari i novi argumenti kritike škole podudaraju u zahtjevu za novom kvalitetom učenja - koja naravno isto tako zahtijeva novu kvalitetu poučavanja.

Naposljetku je još potrebno upozoriti na zasnivanje nastave orijentirane na djelovanje u psihologiji (učenja). U temeljne aksiome novije razvojne psihologije i psihologije učenja ubraja se postavka da je učenje *aktivni proces* koji izrasta iz sučeljavanja pojedinca i njegove okoline (usp. odlomak 2.4.). Temeljni oblik sučeljavanja čovjeka i svijeta je aktivnost, djelovanje, "rad". Djelatno, poimajuće sučeljavanje sa stvarima tvori osnovicu za razvitak mišljenja i imaginacije. Mišljenje je u izvjesnom smislu pokusno djelovanje bez izravnog rizika. Taj pro-

ces aktivnog sučeljavanja sa svijetom je uklopljen u društvene odnose, u "interakciju". Obje strane, predmetni i društveni odnos tvore nerazdvojive pretpostavke za razvitak i širenje ljudske kompetencije i osobnog identiteta. Organizirano poučavanje i učenje treba uvažavati i poticati taj aktivni karakter učenja te prema tome oblikovati uvjete za učenje. Tek će na taj način školsko učenje nadići mehaničku razinu i izgubiti svoj nametnuti karakter; stečeni sklopovi znanja postat će integrativni dio ličnosti. Doduše, pri toj vrlo zahtjevnoj kvaliteti učenja brzo se pokazuju granice metode: cjelovito, na vlastitoj aktivnosti zasnovano učenje još se uvijek može samo u ograničenoj mjeri poticati i usmjeravati metodičkim mjerama. Pogrešno bismo shvatili diferencirane uvjete psihologije učenja i teorije aktivnosti, ako bismo ih pokušali učiniti podlogom za zatvoreni program poučavanja i učenja (usp. Witzemberger, 1875; Söltenfuß, 1983; Wopp, 1986).

Toliko o obrazloženju nužnosti nastave orijentirane na djelovanje kao 'okruženja' za integrativno učenje. Koje ciljeve taj metodički pristup postavlja sam sebi? S tim u vezi možemo posegnuti za Gudjonsonom (1987, str. 111. i dalje) prikazom usmjeravanja na aktivnost kao metodičkog načela u nastavi:

1. U nastavi orijentiranoj na djelovanje učenik i nastavnik zajednički pokušavaju nešto učiniti, prakticirati, raditi uz aktiviranje što više osjetila, glave, osjećaja, ruku, nogu, očiju, ušiju itd. Duhovna i osjetilno-tjelesna djelatnost trebaju se 'ponovno ujediniti'. Učenje i rad, mišljenje i djelovanje, škola i život, potrošnja i proizvodnja, razum i osjetilnost iznova se međusobno približavaju: teorija i praksa se u idealnom slučaju doživljavaju cjelovito, kao što se to npr. može doživjeti pri tiskanju, pečenju kruha, u igri, u akciji, u slavju i uspješnom projektu.

2. Nastava orijentirana na djelovanje pokušava se nadovezati na interese sudionika u nastavnom procesu; interesi nastavnika u podjednakoj mjeri su legitimno polazište kao i interesi učenika. Interesi se, međutim, često oblikuju tek nakon prvih iskustava s dotičnom djelatnošću. - Zadaćom nastavnika ostaje probuditi i prenijeti interes.

3. Nastava orijentirana na djelovanje pokušava uspostaviti odnos sa 'stvarnom zbiljom' (v. Hentig), s izvanjskim životom ('život iznova učiti iz života'), učenikima dopušta (na pedagoški odgovoran način) ponavljati besmislice i proturječja iz životnih situacija. Takva se nastava usmjerava prema životnom okruženju učenika, uzajamnoj povezanosti stvari u životu, a ne samo prema pojedinačnim aspektima dane znanosti ili predmeta.

Ona je tendencionalno interdisciplinarna: svjetska glad nije samo biološki problem suzbijanja skakavaca, pobačaj nije samo medicinski, a islam u Hamburgu samo religiozni problem itd.

4. Nastava orijentirana na djelovanje pruža mnogo prostora za samoorganizaciju i samoodgovornost učenika, na početku uglavnom 'suorganizaciju, suodgovornost'. Za svaku je radnju potreban određen plan djelovanja, određena struktura - ali nju ne utvrđuje samo nastavnik. Često je korisno zajednički planirati od odostraga prema naprijed, dakle, što želimo utvrditi, proizvesti, riješiti? Koji su pojedinačni koraci potrebni, tko organizira, kako... itd. - Plan treba također podliježati reviziji.

5. Nastava orijentirana na djelovanje usmjerena je prema cilju te nije proizvoljni aktivizam. Manje je značajna operacionalizacija ciljeva učenika. Valja utvrditi koje je ciljeve djelovanja potrebno postići. Problem je što nastavnikovi ciljevi poučavanja trebaju biti povezani s učenikovim ciljevima djelovanja. (Npr. nastavnik formuliра cilj: znati izračunati istiskivanje vode, učenici međutim žele sagraditi brod koji će moći što više toga nositi.)

6. Nastava orijentirana na djelovanje teži za mogućnošću konkretnih proizvoda. To je više od izmjene prirode učenja u glavi učenika. Proizvodi mogu biti osjetilno dohvatljivi (serija fotografija, model, kazališna predstava, brošura s primjerima za primjenu u nastavi matematike za druge učenike, izložba, pregled latinskih riječi kao pomoćno sredstvo za buduće generacije itd.), oni mogu imati uporabnu i priopćajnu vrijednost. Ali mogući su i 'unutarnji proizvodi' poput izmjene stava prema strancima ili invalidima, odluka za služenje vojne obveze ili civilnu vojnu službu, drugačije držanje prema autsajderima u razredu, pa i odgovori na probleme koje su si učenici sami postavili (u kojoj mjeri koristi oznaka roka trajanja na pakiranjima živežnih namirnica, kako potrošači na njih reagiraju?).

7. Nastava orijentirana na djelovanje iziskuje suradnju u zajedničkom djelovanju: obzirnost, ophodjenje s nadmoći i suzdržanošću, dapače rješavanje sukoba, rad na odnosima, učenje međusobnoj komunikaciji preko zajedničke upućenosti na predmet. Uči se zajednički jedan od drugoga, interakcije se ne usmjeravaju isključivo samo s nastavnikove katedre. Proces suradnje je u određenim okolnostima podjednako važan kao i izrada nekog proizvoda! Socijalno učenje se ozbiljno shvaća, male skupine i partnerski rad su prijeko potrebni socijalni oblici u akcijskom učenju.

8. Nastava orijentirana na djelovanje koncept je koji može integrirati mnoge poznate i srodne oblike nastave:

- 'otkrivajuće učenje', dakle ne potrošnja gotovih proizvoda, već istraživačko, konstruirajuće učenje koje tvori i provjerava hipoteze,

- uvažavanje 'načela egzemplarnosti': reduciranje opsega gradiva 'primjerima za...', pojedinačno je ogledalo veće cjeline.
- 'iskustvena nastava'.

Nastava orijentirana na djelovanje traga za mogućnostima iskustva, sve do doslovnog razumijevanja načela: izvan iz škole, doživjeti neko iskustvo. Ne misli se samo na doživljavanje (to ostaje na osjećajnoj razini, to je važno i dobro, ali tek refleksija i obrada od doživljaja stvara iskustvo!).

9. Nastava orijentirana na djelovanje u idealnom se slučaju pokušava 'uplesti' u društvene odnose, izvršiti korisne i praktične promjene ('ozbiljnost'). Njezin cilj nije bavljenje hobbijima! To počinje pri ukrašanju školskih hodnika slikama, nastavlja se preko razvijanja ponude za 'aktivni odmor' možda sve do akcije "Više biciklističkih staza u našoj gradskoj četvrti". Ali tu leže i granice škole! Od mladeži se ne može očekivati rješavanje problema koje nisu svladali ni odrasli. S druge strane staro nam iskustvo govori: Čim u igru uđe 'javnost', raste motivacija!

10. Nastava orijentirana na djelovanje svjesna je svojih granica - možda više od frontalne nastave koja smatra da se u konačnici baš sve može prenijeti predavanjem i pokazivanjem. - Bilo bi iluzorno sve sadržaje učenja temeljiti na iskustvenom horizontu i subjektivnim interesima učenika. Ostali nastavni oblici ostaju i dalje nužni. Ali glede 'monokulture' pasivno-receptivnih oblika učenja...danas je prema mom mišljenju, u nastavi potrebna veća usmjerenost na aktivnost učenika."

Svatko tko je upoznat s didaktičko-metodičkim problemima smjestila razabire da se više dobra odjednom ne može željeti! Gudjons u osnovi sažima sve upravo razmatrane zahtjeve za obnovom poučavanja i učenja u školi. Poziva se na vrlo različite kontekste i dalje ne propituje mogućnost usklađivanja pojedinih ciljeva. Takvi katalogi s dobrim namjerama imaju pretežito apelativnu funkciju, tj. oni čitatelja žele pridobiti za određenu stvar i potaknuti ga na odgovarajuće djelovanje. To se uostalom ne odnosi samo na argumentaciju u korist nastave orijentirane na djelovanje, već isto tako vrijedi i za "nastavu usmjerenu prema učenicima", "iskustvenu", "doživljajnu", "svakodnevnju", "nastavu usmjerenu na sudionike obrazovnog procesa" kao i ostala didaktičko-metodička "usmjerenja". Ona prikazuju određenu referencijalnu točku i navodi (normativne, povijesne, empirijske) argumente za zasnivanje toga pravca, negativno se ograđuju od postojeće prakse i drugačije 'usmjerenih' argumentacija, daju općenita pravila djelovanja i naposljetku

pružaju objašnjenja i isprike za neuspjeh. Stoga takve argumentacije uglavnom imaju funkciju stvaranja motivacije kao i pomoćnu ulogu u sklopu praktičnog rješavanja problema. Stoga je problematičan pokušaj njihova podvrgavanja strogo sustavnoj, na teorijskim problemima zasnovanoj (!) provjeri, budući da nisu mišljene kao prilog tom diskursu.

Pa ipak se čini nužnim ukazati na izvanjske teškoće u realizaciji kao i na imanentne probleme. Kao i kod svih koncepcija za promjenu školskog poučavanja i učenja nastavi se orijentiranoj na djelovanje suprotstavlja tromost institucionalnih i programskih osnova u školi te tradicionalna slika nastave kao elementa profesionalne kulture nastavnika. Akcijska nastava zahtijeva znatnu mjeru profesionalnog angažmana kao i institucionalno otvaranje škole. Spremnost na to smanjuje se time što uzajamna povezanost između tog oblika nastave i više kvalitete učenja kojoj on teži nije baš uvijek jasna. Ili drugim riječima: povezanost između velikog utroška vremena i odgovarajućeg učinka vrlo je krhka. "Direct instruction" može predočiti očite uspjehe jer se uspjeh tu definira razmjerno usko i nepretenciozno! Nastava orijentirana na djelovanje svoj uspjeh može pokazati samo u vrlo uvjetnom i posebnom smislu - ali zato na svojoj strani ima zahtjevni pedagoški moral.

Imanentna provjera postavki nastave orijentirane na djelovanje svraća pozornost na tri problema (usp. Gudjons, 1986, str. 98. i dalje; Meyer, 1987, II, str. 409. i dalje). To su:

1. *Mogućnost usklađivanja s načelom tečaja.* Škola jamči određenu sustavnost poučavanja i učenja. Ta sustavnost izražava se, između ostalog, u kanonu nastavnih predmeta kao i u načelu tečaja. Na temelju te sustavnosti nadilazi se slučajnost 'prirodnog' učenja. Oblici nastave orijentirane na djelovanje ne mogu negirati tu sustavnu osnovu. Stoga se u dotičnim publikacijama ni na jednom mjestu ne zahtijeva da se poučavanje usmjeri *samo* na aktivnost. Isto je tako pogrešno raspravljati o "usmjerenosti na djelovanje" kao *alternativi* za npr. "znanstvenu usmjerenost" (usp. o tome Kunstmann, 1981). Takva sučeljavanja didaktičko-metodičkih usmjerenja nemaju sustavni, već apelativni karakter (v. gore). Stoga je pri organizaciji poučavanja i učenja usmjerenog na djelovanje uvijek značajno i uklapanje u predmetnu nastavu. Tek se pri uzajamnom dopunjavanju obaju oblika zamjećuje napredak

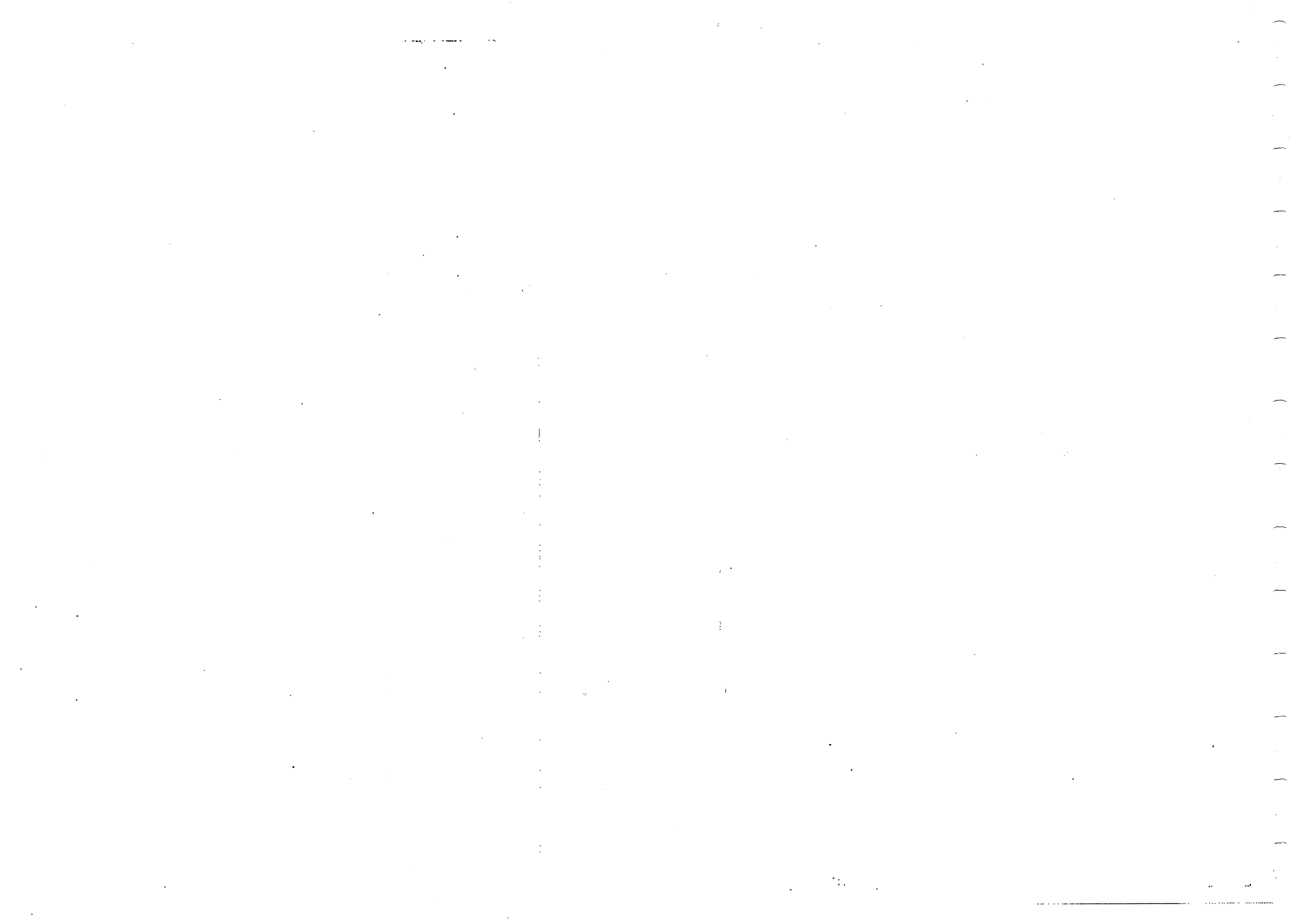
u učenju - kako sa strane nastavnika tako i sa strane učenika. U suprotnom bi se slučaju iznevjerio zahtjev za *integrativnim* učenjem.

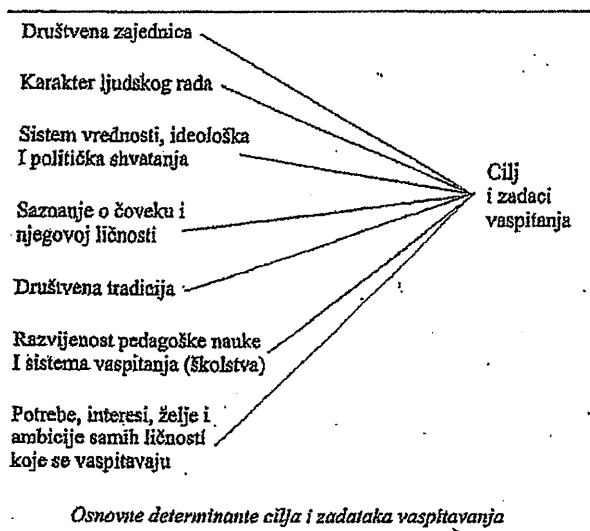
2. *Skučenost iskustva.* Namjera da se školsko poučavanje i učenje institucionalno, programski i metodički otvori za izvanškolska polja i mogućnosti iskustva sigurno je primjeren put da školsko učenje stekne zornost, uporabnu vrijednost i 'smisao'. Takvo usmjerenje nalazi, međutim, svoju granicu u imanentnoj ograničenosti načela bliskosti sa životom i zornosti (usp. Loser, 1969). Jer svrha škole se ipak sastoji u nadilaženju partikularnosti neposrednog (obiteljskog, društvenog) životnog okruženja. Naime, na tome se temelji socijalizacijska kao i intelektualna funkcija škole. Bilo bi kobno kada bi zbog "usmjerenja na djelovanje" de facto došlo do skučenosti poučavanja i učenja u školi. Sigurno, protagonisti to nipošto ne žele - ali pri realizaciji bi ipak do toga moglo doći.

3. *Nastava orijentirana na djelovanje - didaktika određenog oblika škole?* Zagovornici nastave orijentirane na djelovanje, odnosno integrativnog učenja, izričito i snažno očituju se protiv ograničavanja tog organizacijskog oblika poučavanja i učenja na određene vrste škole. Međutim, i sami uviđaju opasnost da zbog naglašavanja praktičnih (umjetničkih, obrtničkih itd.) kao i cjelovitih elemenata taj oblik nastave ipak više odgovara samorazumijevanju osnovne i obvezne srednje škole (*Hauptschule*) od samorazumijevanja realne škole ili čak gimnazije koja tradicionalno pred učenike postavlja visoke intelektualno-znanstvene zahtjeve. Ako bi usmjerenje na aktivnost doista postalo didaktikom osnovne škole, posljedica bi bila jača obilježnost kvalitativnih razlika između nastavne kulture, odnosno kulture učenja različitih vrsta škole. Ostaje, međutim, pitanje ne bi li na taj način ponovno oživjela problematična shvaćanja o kvalitativnim razlikama u darovitosti učenika i - s time povezano - različitim obrazovnim zadaćama različitih oblika škole.

Ove napomene o problemima u ostvarivanju i mogućim nenamjerenim posljedicama nastave orijentirane na djelovanje ne smiju se shvatiti kao načelne zamjerke. Naprotiv, trebalo bi željeti da se ta nastava proširi više nego što je to danas slučaj. Nijedna se škola niti jedan oblik škole ne može tek tako bez ikakve štete odreći kvalitete integrativnog učenja koju treba potaknuti takva nastava.

Trnavac, N., Đorđević, J. (2010), *Pedagogija*, Naučna KMD, str. 323-327, 395-399.





Društvena zajednica, pre svega svojim društvenim uređenjem, unutrašnjom strukturom i organizacijom, položajem pojedinca i perspektivama koje otvara pojedinim socijalnim grupama, utiče na prirodu i formulaciju cilja i zadataka vaspitanja; priroda i *karakter ljudskog rada*, razvijenost sredstava rada, naučno-tehnološki i proizvodni nivo rada ljudi, podele u radu i izazvane radom, položaj pojedinca u sferi produkcionih odnosa; *ideološka, politička shvatanja i sistem vrednosti* koje određeno društvo i pojedinci proklamuju i stvarno prihvataju; *saznanja o čoveku i njegovoj prirodi*, tj. spremnost da se omogući samorealizacija ličnosti putem određenih društvenih odnosa i sistema vaspitanja; *tradicija* koja treba da bude u funkciji obezbeđivanja kontinuiteta prošlosti, ličnosti u sadašnjosti i budućnosti; *stanje pedagoške nauke, srodnih nauka i izgrađenost sistema vaspitanja*, posebno školstva, koji treba da stručno i naučno vode, prate i obezbeđuju realizaciju ciljeva i zadataka vaspitanja; i položaj, želje, potrebe, interesi i ambicije *samih ličnosti* koje su predmet i učesnici vaspitanja.

Svi učesnici vaspitanja, pre svega, vaspitači, kao i naučni radnici u oblasti pedagoške nauke, treba stalno da rade na proučavanju, menjanju i određivanju novih i vrednovanju efekata i ostvarivanja postojećih ciljeva i zadataka vaspitanja. Cilj vaspitanja je ideal samo utoliko što se njemu teži, što nije automatski ostvariv, ali on nije nešto što se ne može ostvariti. U suprotnom on nije postavljen i formulisan realno i objektivno.

Konkretizacija cilja vaspitanja - stvaranje sistema zadataka vaspitanja

Popularnim jezikom rečeno, *cilj* vaspitanja odgovara na pitanje *šta želimo*, a *zadaci* vaspitanja odgovaraju na pitanje *šta treba da uradimo*, da bi taj cilj ostvarili.

Na formulisanje ciljeva i zadataka vaspitanja utiču *opšti i posebni ciljevi konkretnog društva* u kome se vaspitanje odvija. Oni, na određeni način, determinišu cilj vaspitanja i transformisani ulaze u njega. To su, najčešće: individualni i društveni (državni); ekonomski, naučni, ideološki, religijski, nacionalni; ciljevi vezani za građansko ponašanje i tako dalje.

Prilikom utvrđivanja ciljeva vaspitanja, polazi se od određenih *vrednosti* koje su bitne za sadašnjost i budućnost te ljudske zajednice. Na primer, u publikacijama Unesko-a ističu se: humanizam, socijalna pravda, odnosi među narodima, ukupan položaj čoveka u savremenoj civilizaciji, humanizacija rada, kultura kao faktor socijalnog i individualnog razvoja, umetnost kao imaginarni svet čoveka, čovek i kvalitet života¹⁸.

Ono što želimo u vaspitanju definiše se na nekoliko različitih nivoa, u rasponu od najopštijeg, do konkretnog. U našem govornom području retko se govori o "*vaspitom idealu*" (koji je najopštiji), a češće o *cilju vaspitanja* (koji podleže formulaciji) i *zadacima* vaspitanja (koji predstavljaju konkretizaciju cilja). U stranoj literaturi engleskog govornog područja koristi se više izraza koji označavaju namere, ideale, ciljeve i zadatke (purpose, goals, aims, objective). Navešćemo nekoliko *grupa zadataka* koje srećemo u američkim raspravama o vaspitanju: a) samorealizacija, humanizacija, ekonomska efikasnost, osposobljenost za građansku odgovornost; b) sposobnosti za uspeh u radu i zanimanju, zdravlje i fizička sposobnost, dobro građansko ponašanje, uspešan porodični život, korišćenje veština i navika u životu, razumevanje naučnih metoda i naučnih činjenica, uživanje u lepotama umetnosti, muzike, literature i prirode, osposobljenost i navike za korišćenje slobodnog vremena, poštovanje drugih, umešnost u mišljenju, izražavanju, čitanju i slušanju. Kao što vidimo, na veoma jednostavan način je rečeno šta se očekuje od američkog građanina iz sredine dvadesetoga veka.

O *uopštenosti* i samo delimičnoj ostvarivosti cilja vaspitanja ima dosta polemike. Treba obratiti pažnju na još dve tendencije koje se javljaju u vezi sa određivanjem cilja vaspitanja, a koje smo do sada mogli zapaziti. Jedan broj pedagoških pravaca (konceptija) insistira na jasnom i preciznom formulisanju cilja vaspitanja koji svi moraju poštovati i iz kojih sve institucije treba da izvode svoje zadatke vaspitanja. Ovoj grupi tendiraju religijska koncepcija vaspitanja, pravci tzv. kulturne (vrednosne) pedagogije, socijalne pedagogije, varijante "državljskog vaspitanja", marksističke pedagogije i slično. Drugi, pak, polaze od suprotnog stanovišta, da niko van same ličnosti nema pravo da određuje ciljeve vaspitanja (nekakav "ljudski

¹⁸ Educational goals, Unesco, Pariš, 1980.

ORGANIZACIONI OBLICI NASTAVE

Oblik organizacije je značajan sastavni deo nastavnog procesa. U njemu se iskazuju međusobne aktivnosti, delatnosti i odnosi između učenika i nastavnika, kao i samih učenika, koji se odvijaju u određenom redu i utvrđenom režimu. Zavisno od toga gde, kada i s kojim ciljem se organizuje, nastava može imati veoma raznovrsne organizacione oblike. Svaki od organizacionih oblika se razlikuje prema odnosu individualnog i kolektivnog rada, stepenu samostalnosti učenika i specifičnosti rukovođenja od strane nastavnika. Organizacioni oblici nastave se određuju i na osnovu: opštih smernica (ciljeva) vaspitanja i obrazovanja, sadržaja i metoda nastave koji se objedinjeni pojavljuju i iskazuju.

Pošto se škola, nastava i obrazovanje javljaju kao nadgradnja, a njihovi problemi se iskazuju u skladu sa razvojem proizvodnih snaga (baze), razumljivo je što su se i organizacioni oblici nastave menjali tokom društvenog razvoja ali i na osnovu novih saznanja u nauci o vaspitanju.

U istoriji razvoja škole poznati su različiti organizacioni oblici (sistemi) nastave: individualno-grupni (u srednjovekovnim školama), međusobno obučavanje i nastava (Bel-Lankasterski sistem u Engleskoj), individualno-laboratorijska nastava (Dalton-plan u SAD), diferencirana nastava prema sposobnostima učenika (Manhajmski sistem u Nemačkoj), brigadno-proizvodna (modifikovani Dalton-plan u SSSR-u), razredno-časovna (primenjuje se više od 300 godina) i drugi.

RAZREDNO-ČASOVNI SISTEM

Od pomenutih organizacionih oblika nastave, razredno-časovni sistem je posebno privukao pažnju mnogih didaktičara, zbog čega je prihvaćen i široko primenjen u nizu zemalja. Razvijajući se i usavršavajući tokom nekoliko stoleća, ovaj sistem se zadržao do danas.

Razredno-časovni sistem je nastao u XVI veku kao odgovor na određene društvene zahteve i potrebe buržoazije koja se radala.

Početak razvitka kapitalističkog načina proizvodnje u Evropi u XIV i XV veku, procvat nauke i kulture u epohi renesanse, velika geografska otkrića, uspostavljanje širokih ekonomskih i privrednih veza, - postavljali su pred školu zahteve o većoj i intenzivnoj povezanosti nastave sa životom, privredom i proizvodnjom. Nov način proizvodnje - manufakturna proizvodnja u nestajanju i industrijska (kolektivna) u nastajanju - i potreba za kvalifikovanijom radnom snagom, samo su potencirale zahteve mlade buržoazije. Nasleđena srednjovekovna organizacija nastave (školanja) i njeni sadržaji, nisu mogli odgovoriti novim potrebama i zahtevima. Pojavila se neophodnost usavršavanja načina organizovanja nastavnog procesa u školama. Ovaj novi način prve su u praksi primenile napredne bratske češke škole u XVI veku, a u težnji da prevaziđu dogmatizam i skolastiku, da učenike nauče posmatranju i da im pruže jasniji i potpuniji sistem znanja.

Uzor novog organizacionog oblika nastave i jedne masovnije škole postale su manufakture sa organizacijom rada u kojoj je veći broj radnika i zanatlija uporedo radio na izradi određenih proizvoda. Zahvaljujući takvoj organizaciji rada, rasla je produktivnost što je bilo presudno za prenošenje iskustva na organizovanje škola. Zahtevi za novom školom bili su izraz težnji građanstva ka ukidanju feudalnih privilegija na školovanje, slično kao što je manufaktura u oblasti celovskog ograničavanja kočila razvoj kapitalističkog oblika proizvodnje.

Komenski je pošao od ovih iskustava i uzeo ih za osnovu u teorijskom zasnivanju i razradi razredno-časovnog sistema. On je predvideo mogućnost istovremene obuke većeg broja učenika (40-50) i izneo pretpostavku o povećanju i do 300 učenika, uz uslov da nastavnici izdvoje bolje učenike koji bi posebno organizovali rad sa manjim grupama - desetinama učenika¹.

U svom poznatom delu *Velika didaktika* (1632), J. A. Komenski (1592-1670) je teorijski obrazložio i razradio neophodnost i celishodnost grupnih oblika u organizaciji školskog rada koji se odlikuju sledećim karakteristikama: istovremeni početak rada u godini i u svakom nastavnom danu; određena dužina rada, organizovanje nastave putem časova; odmori između časova; podela na razrede prema uzrastu i broju dece; podele nastavnih kurseva po godinama i određivanje programa u svakoj godini.

Sistem se naziva *razrednim* zato što su svi učenici grupisani u razrede prema uzrastu (döbu) i stepenu znanja, a *časovni* - zbog toga što je programski materi-

¹ Ova ideja Komenskog primenjena je u Engleskoj krajem XIX i početkom XX veka u Bel-Lankasterskom sistemu (prema imenima njegovih autora sveštenika A. Bela i nastavnika Lankastera). Sistem se javio kao izraz društvenih potreba za širokim obuhvatanjem dece elementarnom nastavom i sa minimalnim troškovima, uz istovremeni rad nastavnika sa 600 i više učenika organizovanih po grupama sa kojima su kao mentori radili stariji učenici. Uloga nastavnika se svodila na pripremanje i kontrolu rada mentora koji su izvodili nastavu sa grupama učenika.

jal iz svakog predmeta raščlanjen na niz sadržajnih jedinica (razdela i tema), a one - na niz podjednako dosledno raspoređenih vremenskih perioda - časova, koji slede jedan za drugim prema određenom rasporedu. U ovom sistemu čas kao oblik organizacije nastave po pravilu zauzima centralno mesto. On funkcioniše kao jedinica nastavnog procesa, akumulirajući u sebi zadatke, sadržaje i metode nastave.

U razredno-časovnoj organizaciji nastave, osnovni značaj se pridaje nastavniku koga smatraju nezamenljivim u prenošenju znanja, kulturnih sadržaja i vrednosti. Smatra se da dete, zatvoreno u svoj karakteristični egocentizam, nije *samo* sposobno da organizuje i vodi svoje snage koje bi ga podsticale na organizovanje proširivanje iskustava i saznanja. Jer, ma kakvo da je iskustvo deteta, pa bilo ono usmereno i ka objektivnosti, bez aktivnog posredovanja nastavnika; iskustvo deteta ostaće nepotpuno, konfuzno, a u izvesnim domenima netačno. Zbog ovakvih polaznih osnova, suštinski didaktički zahtev je nastavni čas, a glavni problem je pre svega bio da se obezbedi celovitost i potpunost časa pa tek posle toga imalo se u vidu njegovo prilagođavanje psihološkim mogućnostima učenika. Pri ovakvoj organizaciji smatralo se da će disciplina, zasnovana na nagradama i kaznama, uključujući tu i takmičenja, moći u dovoljnoj meri da podstiče učenike na usvajanje znanja.

Razredno-časovni sistem je podvrgavan oštroj kritici u kojoj su iznošeni različiti argumenti. Pomenućemo neke njegove slabosti i nedostatke koji predstavljaju smetnje u ispunjavanju savremenih nastavnih i vaspitnih zadataka koje postavlja život.

1. Asimilacija znanja ograničena na učenje i ponavljanje i uopšte nastava u kojoj se više insistira na *prenošenju* postojeće kulture, umesto *podsticanja stvaralačkih kvaliteta* učenika prema jednoj novoj kulturi koju treba postići. Umesto stišavanja procesa i mentalnog razvoja učenika na povećanje kapaciteta za shvatanje novih sadržaja, teži se jednostavnom prenošenju znanja, usvajanju određenih sadržaja, što zapravo i nije znanje u pravom smislu već više upoznavanje. Na ovim tradicionalnim časovima ima *veoma mnogo poučavanja, a malo učenja*. Na ovaj način konstruktivni i dinamični potencijal učenika angažuju se u oskudnoj meri i na neadekvatan način, a postoji i tendencija da se oni uguše u nagomilanom memorisanju činjenica, pravila, pojmova, tehnika i sl.

2. Jednak prilaz svim učenicima i orijentacija ka nekom „srednjem“ učeniku. Najveće štete od ovakvog načina rada imaju daroviti i slabi učenici. Daroviti zato što ne koriste sve svoje mogućnosti, navikavaju se na lenost, često „tapkaju u mestu“ pa čak mogu i da stagniraju. Slabi učenici, zato što nisu u mogućnosti da idu uporedo s opštim kretanjem drugova u razredu, često ne uspeavaju, zaostaju pa i ponavljaju razred. Sam Komenski, kao osnivač razredno-časovnog sistema, u svom glavnom delu je izložio da „... Razlika u darovitosti nije ništa drugo do preteranost ili nedostatak prirodne skladnosti... Za nedostatke ljudskog duha (Komenski misli na razlike u sposobnostima - J. Đ.) - najpogodnije sredstvo biće metod kojim će se

suvišnosti i nedostaci obdarenosti ublažavati... S tom namerom je i ovaj naš metod prilagođen srednjim umovima (a takvih uvek ima najviše), da bi oni postali kočnica za one bistrije... i mamuza i bič za sporije kojima je potreban podstrek" (*Velika didaktika*, str. 83).

S pravom se može ukazati da se Komenski pri zasnivanju svog razredno-časovnog sistema oslanjao na prirodu i na njene zakone pa je zato i tvrdio da su razlike u sposobnostima nedostatak čovečjeg uma, nedostatak „prirodne skladnosti“.

3. Osnovna slabost tradicionalnog metoda, ukoliko se dosledno primenjuje određena shema, ogleda se i u tome što se on zadovoljava prenošenjem znanja, a potpuno se zapostavlja inventivnost i kreativnost dece, budući da se insistira na tačnom ponavljanju onoga što je „utvunjeno“ usmeno ili preko teksta.

Kritika se odnosi i na tzv. *intuitivne metode* kod kojih se autoritet nastavnika i njegovog izlaganja zamenjuje autoritetom stvari ili, jasnije rečeno, utisaka koji polaze od konkretnih činjenica da bi se zatim podigli na nivo apstraktnih odnosa.

4. Argumentovanu kritiku klasične, a naročito očigledne nastave, dao je Hans Ebli u svojoj *Psihološkoj didaktici* (Acibly, 1966). Ebli ističe da je psihološki i didaktički apsurdno ono učenje koje tera na pasivno posmatranje, podržavanje operacija i posmatranje očiglednih sredstava koje prikazuje nastavnik. Tradicionalna nauka o nastavi se, naime, zasnivala na teoriji predstava pa je pojavu operacija, koje se nisu uklapale u njen sistem, obilazila ili ih je smatrala izvedenim iz predstave. Ebli ukazuje da nije dovoljno da se učenicima prikaže slika i skrene pažnja na određene pojedinosti pa da se izazovu utisci iz kojih će dalje slediti željeni pojmovi i apstrakcije. On podvlači da je nastavnik dužan da na odgovarajući način podstakne misaone aktivnosti učenika da bi *upoređivali* ono što im se prikazuje i objašnjava, da bi vršili *transformacije* i sl. Drugim rečima, zadatak nastavnika je da stvori psihološke situacije, odgovarajuću klimu, u kojoj će učenici moći da izgrađuju operacije koje treba da usvoje. Osnovni elemenat mišljenja, prema tome, nije ono što se demonstrira učenicima, već shema aktivnosti pri čijem izvođenju subjekat ima značajnu i aktivnu ulogu.

Pasivna uloga učenika takođe se ogleda i u nastavi organizovanoj u obliku postavljanja pitanja, iako može izgledati da pitanja usmeravaju ka razmišljanju i zahtevaju aktivnost. U stvari, pitanja se najčešće postavljaju na način koji učenike primorava na misaoni tok koji nastavnik želi, a svojim detaljima ona već nose znan deo odgovora.

Ovaj problem se u značajnoj meri odnosi i na školske zadatke. Školski zadaci uglavnom mobilizuju deduktivno mišljenje učenika jer zahtevaju mehaničku primenu pravila. Obično se pri rešavanju zadataka, uz malo napora, primenjuju stereotipno fiksirane formule ili pravila i poznate situacije. Međutim, neophodno je stvoriti odgovarajuće uslove za aktiviranje učenikovih misaonih procesa. Učenik će misliti onda kada iz složene situacije uspe da izdvoji veze i odnose koji su odlučujući za rešavanje postavljenih zadataka.

Skatkin ukazuje da se razredno-časovni sistem kritikuje i zbog toga što on u osnovi organizuje individualno-saznajnu delatnost učenika u kojoj ima malo mesta za potpuniji kolektivni rad prema jednom opštem cilju za sve učenike. Frontalna organizacija rada omogućava minimalnu dozu kolektivnosti. U stvari, postoji opšti cilj ali ne i pravi kolektivni rad u procesu nastavne delatnosti. Jedan od daljih nedostataka ovog sistema su, svakako, i neorganizovane komunikacije među učenicima različitih razreda (Skatkin, 1980).

Programisti nisu prihvatili razredno-časovni sistem zbog toga što se u njemu učenje odvija podjednako za sve učenike, što sputava pravo na individualan izbor sadržaja u skladu sa njihovim mogućnostima, potrebama i interesovanjima.

Međutim, istraživanja mnogih pedagoga pokazuju da se ovaj sistem odlikuje i brojnim pedagoško-didaktičkim prednostima: obezbeđuje sistematičan karakter nastave, organizacionu jasnost, idejno-emocionalno delovanje nastavnika na kolektiv učenika, raznovrsna takmičenja tokom kolektivnog sticanja znanja i dr. Ove osobnosti razredno-časovnog sistema sigurno su učinile da se i pored iznesenih slabosti, ovaj oblik nastave, uz neke modifikacije, održi u školi do današnjeg dana.

NASTAVNI ČAS

BITNA SVOJSTVA

Nastavni čas je glavni elemenat razredno-časovnog sistema i osnovni oblik organizacije nastave. Na času se konkretizuju svi zadaci i aspekti nastave tako da on obezbeđuje ostvarivanje njenih suštinskih zadataka. Čas je celovit, logički zaokružen, vremenski ograničen deo nastavnog procesa, sa stalnim sastavom učenika približno jednakih predznanja, tokom kojeg se, zajedničkim radom nastavnika i učenika, rešavaju određeni didaktički i vaspitno-obrazovni zadaci. Iako pojedinačni čas predstavlja jednu celinu, valja imati na umu da je on samo deo u nizu, elemenat bogate i raznovrsne celine, povezan i spojen kako sa prethodnim, tako i sa narednim časovima, koji su objedinjeni opštim ciljem, zadacima i sadržajima, uzrasnim mogućnostima učenika i drugim uslovima.

Čas podrazumeva smišljen izbor i strukturiranje nastavnih sadržaja, racionalno korišćenje vremena, celishodan postupak primene različitih nastavnih metoda i postupaka - frontalnog, grupnog, individualnog i individualizovanog rada učenika. Na njemu treba da dođe do izražaja i samostalan rad učenika, rešavanje problema, eksperimentisanje, opiti i proveravanja. Prema tome, nastavni čas nije zatvorena i izolovana celina, već promenljiv, fleksibilan oblik organizacije nastave. Kako i koliko će biti ostvareni didaktički zahtevi na času i da li će on biti kreativno didaktički oblikovan, zavisi od osposobljenosti i umešnosti nastavnika.

Časom, kao osnovnom jedinicom nastavnog procesa ne određuje se samo vreme obrade pojedinih nastavnih jedinica (tema) iz kojih se sastoje problemski sa-

PLANIRANJE U NASTAVI

Planiranje proizlazi od latinske reči *planum* što znači plan rada i razvoja neke organizacije, osmišljavanje plana rada.

Planiranje je jedan od veoma značajnih uslova efikasnosti svake sa ciljem usmerene delatnosti, složenog je tipa i odvija se u određenom periodu. Podrazumeva utvrđene programe i predviđanje toka i rezultata određenih procesa sa detaljno razrađenim aktivnostima. Obuhvata popis zadataka koje treba obaviti u određenom vremenu kao i realizatore (grupe i pojedince), zatim oblike, metode, postupke i sredstva za ostvarivanje postavljenog cilja i zadataka, kao i načine kontrole i procene postignutih rezultata.

U savremenom društvu planiranje se javlja kao aktivnost kojom se ljudi podstiču i usmeravaju da na racionalan i što efikasniji način ovladaju svojom kolektivnom budućnošću. Njegova suština se ogleda u planskom i racionalnom vremenskom raspoređivanju individualnog i kolektivnog rada koji su neophodni za ostvarivanje postavljenih zadataka i rešenja.

Shvaćeno na ovaj način, planiranje ne ispunjava samo značajnu ulogu u domenu privrede i proizvodnje već i u razvoju prosvete, školstva i vaspitno-obrazovnog rada. Ono predstavlja bitan uslov rada u nastavi, predupređuje nastavnike od slučajnih i suvišnih aktivnosti jer omogućava da se proceni kako, koliko i na koji način se ostvaruju odabrani ciljevi i zadaci u nastavi i vaspitanju.

Za uspešno planiranje u nastavi značajni su sledeći zahtevi: 1. plan mora da se odnosi na *određeni predmet* (ili predmete) i nastavno-naučne oblasti; 2. mora se tačno utvrditi cilj delovanja, tj. šta se želi postići predviđenim uticajima; 3. plan treba da obuhvati očekivanja, odnosno *ishode, rezultate* planiranih uticaja i promena.

Glavnu osnovu svakog nastavnog planiranja čine sledeće komponente; učenic i nastavnici i interakcija među njima, stil usmeravanja i saradnje kao i sadržaj obrazovanja. Govoreći o značaju pozicije nastavnika u školskom radu, poljski pedagog V. Okonj (Wincenty Okoń 1987) ukazuje da ovaj položaj udružuje učenike u sopstvenom naporu upoznavanja sveta i ljudi i sticanje znanja, veština i spretnosti

da se njima služe u praksi. Ovaj proces se zasniva na tome da učenici postanu svetski ciljeva i zadataka obrazovanja, saznavanja odgovarajućih odabranih činjenica, sticanja novih pojmova na osnovu njih, prelaza od teorije ka praksi, izvršavanja praktičnih zadataka, učestvovanja u proveravanju postignuća.

Planiranje nastavnog rada predstavljaju sledeće tri vrste aktivnosti: definisanje cilja aktivnosti; izbor aktivnosti, sadržaja, sredstava i uslova koji omogućavaju ostvarivanje cilja i postavljenih zadataka; praviljenje celine neophodnih aktivnosti.

Odluke koje su nastavnici doneli u okviru plana, imaju veliki uticaj kako na njihovo ponašanje u razredu tako i na karakter, prirodu i ishode nastave i vaspitanja učenika. Planiranje rada utiče na izbor sadržaja (gradiva), nastavnih materijala, socijalne klime i nastavnih aktivnosti. Odluke nastavnika o usvajanju nastavnih sadržaja, njihovom izdavanju ili modifikovanju i cilju usvajanja, deluju ne samo na nastavni proces već i na ono što učenici uče i usvajaju. Zbog toga, planiranje nastavnika služi kao neka vrsta *podsetnika* (inventara) za izvođenje aktivne i stvaralačke nastave. To ima značajnog uticaja da nastavnici teže da se tokom nastavnog procesa ne odvajaju od onoga što su sami planiranjem predvideli.

Prednosti planskog rada u ostvarivanju vaspitno-obrazovnih i nastavnih zadataka nad neorganizovanim radom su višestruke i ogledaju se u sledećem. Planiranjem se obezbeđuje ne samo prelaženje i obrada celokupnog gradiva predviđenog nastavnim programom već i njegova *ravnomerna* obrada tokom cele školske godine. Pri tom valja imati u vidu sledeće: prethodna znanja učenika, njihovo mogućnosti, uslove u kojima žive i rade, lokalne i specifične uslove rada škole i sl. Planiranjem se, takođe, obezbeđuje i *sistematičnost* u radu, tj. redosled obrade gradiva. Od ovoga se ponekad mora odstupati kada se radi o povezivanju jednog predmeta sa drugim, (pogotovu srodnim), ili kada je poznavanje određenog sadržaja iz nekog predmeta (područja, teme, nastavne jedinice) uslov i pretpostavka za razumevanje gradiva iz drugog predmeta. Planiranje služi nastavnicima i za blagovremeno *pripremanje određenih nastavnih sredstava* čija primena i upotreba može uticati na efikasnost i kvalitet nastave kao i razumevanju i usvajanju pojedinih nastavnih sadržaja.

Postavlja se i pitanje *načela* kojih se treba pridržavati prilikom planiranja. Ovde je moguće ukazati na opšta didaktička načela koja se odnose na sve predmete. (Specifičnostima planiranja u nastavi pojedinih predmeta bave se posebne metode). Među ovim načelima posebno se izdvajaju sledeća:

1. Plan mora biti *realan i ostvariv*, mora odgovarati uslovima u kojima će se sprovesti i subjektivnim mogućnostima pojedinaca ili grupa koje će u tome neposredno učestvovati.

2. Treba utvrditi *količinu i složenost gradiva*, obim programskih delova koji čine celinu, kao i obim pojedinih nastavnih jedinica. Program iz jednog predmeta, predviđen za školsku godinu, ne može se mehanički deliti na polugodišta, mesece,

sedmice i dane već se mora voditi računa o tome da sve nastavne jedinice nisu istovetne po svom značaju, složenosti, težini i obimu pa je za njihovu obradu neophodno različito vreme. Za neke nastavne teme i jedinice i njihovu temeljnu pripremu i obradu, potrebno je znatno više vremena nego za obradu drugih.

3. Prilikom planiranja potrebno je voditi računa i o *redosledu* kojim će se obrađivati nastavno gradivo. Redosled tema i nastavnih jedinica u programima ne podudara se uvek sa nastavnim zahtevima i ne drži se principa postupnosti. Mora se imati u vidu, kako povezanost gradiva u okviru jednog predmeta, tako i njegova povezanost sa drugim, pre svega srodnim predmetima.

4. Neophodno je imati u vidu da *svi meseci u toku školske godine nisu jednako produktivni*. Tako, na primer, septembar je mesec kada počinje školska godina pa je neophodno obnoviti znanja iz protekle godine, dok je januar mesec kada se završava polugodište i počinje zimski raspust. (Utvrdeno je da naročito mladi učenici, od juna do septembra zaborave oko polovine naučenog gradiva.) Zbog toga se tokom septembra, a u manjoj meri i tokom januara treba obraditi manji broj novog gradiva. Ostali meseci su u ovom pogledu znatno produktivniji iako ne u istoj meri.

5. Pri planiranju mora se voditi računa i o *privradi i specifičnosti* nastavnih sadržaja iz pojedinih predmeta. Gradivo iz nekih predmeta se može obrađivati utvrđenim redosledom (istorija, geografija, matematika), dok je gradivo nekih drugih predmeta elastičnije i moguće je njegovo pomeranje bez negativnih posledica (obrada literature, muzičko i likovno vaspitanje i dr.). Gradivo iz ove grupe predmeta najčešće se obrađuje u vreme kada je pogodno da se poveže sa drugim predmetom (predmetima): deo čitalačkog štiva se često obrađuje u vezi sa godišnjim dobima, štiva istorijske sadržine pri obradi pojedinih odgovarajućih celina iz istorije, izrada reljefa, modelovanje, crtanje karata geografskih celina i objekata, prigodni putopisi, opisi pojedinih predela i sl. u vreme kada se obrađuje odgovarajuće gradivo iz geografije i sl.

6. Treba predvideti da se planom pregledno prikaže *tok* nastavnog rada i to kako u globalu tako i u pojedinostima, kako bi se moglo ukazati na značajne elemente na koje valja obratiti posebnu pažnju u nastavnom procesu.

Uspešnost planiranja i ostvarivanje predviđenih mera zavisi od sagledavanja brojnih često složenih, uslova, a pre svega od sposobnosti nastavnika da sagledavaju i analiziraju puteve nastavnog rada škole ali i pojedinih razreda i odeljenja kao njenih sastavnih delova, stručnih službi i uslova u kojima škola živi i radi, a eventualno i lokalnih uslova. Odlučujući značaj u planiranju predstavlja ocena kvaliteta znanja učenika, rada nastavnika, inovativnih postupaka, školskih i vanškolskih aktivnosti, socijalno-životne sredine, specifičnog sastava učenika po razredima i odeljenjima.

PLANIRANJE RADA

Planiranje mora da predvidi i ugradi određeno vreme (vremensku dimenziju). Jedan od aspekata je hijerarhijska organizacija planiranja. Jinger (Yinger, R. J., 1978) je utvrdio pet različitih vrsta planiranja: *dugoročno godišnje* planiranje koje podrazumeva osnovne strukture (programske sadržaje) ali bez njihovog vremenskog raspoređivanja; *planiranje osnovnog vremena* za pojedine naučno-nastavne sadržaje (predmete) i njihovu realizaciju; *mesečno utvrđivanje osnovnih jedinica sadržaja, predviđenih nastavnim planom i programom*; *dnevno* planiranje sa detaljnim predviđanjem i razradom aktuelnih sadržaja i materijala. Drugi aspekt vremenske dimenzije odnosi se na planiranje *odluka* koje su nastavnici doneli na početku školske godine. Naime, početkom školske godine najveći broj nastavnika postavlja veliki broj zahteva koji mogu imati snažnog uticaja na mogućnosti donošenja odluka posle toga.

Planiranje se najčešće javlja u sledeća tri oblika: *godišnje, periodično i svakodnevno*. Godišnje planiranje obuhvata tematske grupe ili celine, periodično se sastoji iz grupe više međusobno povezanih tematskih celina a najmanji elemenat didaktičkog planiranja odnosi se na planiranje nastavnog časa i pravljenje koncepata. Može se, uopšteno, reći da godišnji planovi imaju strategijski karakter, periodični taktički, a svakodnevni-operativni.

GODIŠNJI PLAN RADA

Planiranje celokupnog vaspitno-obrazovnog rada škole pretpostavlja da se na osnovu postavljenih ciljeva i zadataka i predviđenih opšteprogramskih zahteva, izvrši neophodna dalja razrada i konkretizacija i definiše ono što se želi i može postići ukupnom vaspitno-obrazovnom i didaktičkom aktivnošću.

Izrada ovih planova i programiranja je složena, kompleksna i u njoj se više insistira na postavljanju *opštih zahteva*. Njome se obično podrazumeva: formulisavanje nastavnih celina ili tema za sve nastavne predmete, konkretizacija nastavnih ciljeva i zadataka, korelacija u okviru različitih nastavnih disciplina i područja (vremenska i sadržajna), predviđanja obaveza i zadataka u okviru ostalih oblika pedagoškog rada, nastavnih i vanastavnih (dopunskog i dodatnog rada, slobodnih aktivnosti i dr.); zajednica učenika, izleta i ekskurzija; školskih i domaćih zadataka; priredbi i takmičenja i dr.; učešće stručnih službi u planiranju i realizovanju vaspitno-obrazovnog i nastavnog rada (školskih pedagoga i psihologa, bibliotekara, mediatekara); saradnja sa institucijama i stručnim službama izvan škole (određenih preduzeća i fabrika); kulturnih institucija (muzeja, pozorišta i izložbi); centara za socijalni rad, profesionalnu orijentaciju i dr.; saradnja sa roditeljima i društvenom sredinom; praćenje i kontrola toka i ostvarenih rezultata i sl.

U celini, školska godina predstavlja period u kome učenici treba da završe jedan od razreda u osnovnoj ili srednjoj školi. Koliko će njih preći u sledeći razred, u velikoj meri zavisi od kvaliteta planiranja rada za celu školsku godinu, a u okviru njega i planiranja za pojedine periode pa i dane (časove). Godišnji plan rada omogućava uvođenje *dodatnih aktivnosti* (dodatnog rada) za najsposobnije učenike kao i *dopunskih aktivnosti* (dopunskog rada) za slabije učenike, za one koji zaostaju u radu i učenju.

Jedan od značajnijih uslova za uspešno planiranje godišnjeg rada odnosi se na znanje, rezultate samih učenika. Rad sa dobrim, uspešnim razredima dozvoljava efikasniju obradu nastavnih sadržaja, samostalne i kreativne zadatke, što omogućava da se predupredi ili ukloni neuspeh iz pojedinih predmeta kao i postizanje većih i uspešnijih rezultata u nastavi uopšte. Treba takođe, predvideti i dodatni rad za najbolje i najsposobnije učenike u cilju zadovoljavanja njihovih sklonosti, težnji i interesovanja. U godišnjim planovima mogu se predvideti i različiti oblici kooperacije i uzajamne pomoći u raznim vidovima među učenicima (ako je potrebno i u obliku rada u dopunskim grupama), kao i eventualna pomoć roditelja u postizanju što većih i boljih rezultata u školskom i vanškolskom radu.

PERIODIČNI PLAN RADA

Ovaj oblik planiranja sastoji se iz grupe više međusobno povezanih tematskih celina, odnosno tematskih časova, koji se ostvaruju u više vremenskih perioda (polugodišnjem, tromesečnom, mesečnom, nedeljnom). Rad u svakom od njih protiče u sličnom ritmu: počinje *razradom plana*, zatim sledi *obrada novog gradiva* (realizacija plana), čemu se dodaje *sistematska kontrola*, davanje periodičnih procena, i na kraju dolazi *informisanje roditelja* o uspehu, odnosno napredovanju učenika, kao i zajednička predviđanja od strane škole i porodice, najefikasnijih postupaka i sredstava za pomoć u prevazilaženju nedovoljnog uspeha jednog broja učenika.

PLANIRANJE NASTAVNOG ČASA

Planiranje nastavnika za čas je *osnovni uslov* za uspešno planiranje nastave. Ovo pripremanje obuhvata sledeće elemente: *poznavanje programa učenja* iz odgovarajućeg (ili odgovarajućih) predmeta; ciljeva i zadataka; materijala za učenje. Bez dobrog, temeljnog poznavanja *nastavnog programa* ne može se uspešno predvideti organizacija nastave u pogledu obima, dubine i načina obrade pojedinih nastavnih jedinica i odgovarajuća priprema. Bez solidnog poznavanja nastavnog programa nije moguća primena odgovarajuće korelacije i koordinacije gradiva sa najbližim, srodnim disciplinama čija realizacija može doprineti boljem razumevanju i produčivanju nastavnih sadržaja. Program iz prethodnog (prethodnih) razreda omogućava

va nastavniku da sagleda šta su učenici prethodno trebalo da savladaju i da li su u učenju ovi sadržaji obrađeni uspešno i na adekvatan način.

Dalji elemenat uspešnog pripremanja za čas podrazumeva *upoznavanje nastavnika sa udžbenikom (udžbenicima)*. Proučavanje udžbenika koji su namenjeni učenicima, za nastavnika ima drukčiji cilj nego kada su u pitanju učenici. Nastavnik u udžbeniku treba da sagleda kako je i na koji način odmeren sadržaj i obim gradiva iz pojedinih poglavlja i tematskih celina s obzirom na vreme (fond časova), predviđeno za obradu, utvrđivanje, usvajanje, rešavanje zadataka kao i u odnosu na uzrast i mogućnosti učenika. Zatim, da li u gradivu ima netačnosti ili proizvoljnosti u obradi i tumačenju; šta bi trebalo dati učenicima kao pomoćnu i dopunsku literaturu u cilju produbljivanja nastavne materije, podsticanja i razvijanja interesovanja za određenu nastavnu disciplinu, za pojedina pitanja i probleme, naročito ona suštinskog karaktera.

Proučavanje *pomoćne literature* (priručnika, monografija, stručne i naučno-popularne literature, časopisa, drugih izvora informacija), treba da pomogne i olakša rad nastavniku da svoja predavanja učini bogatijim i sadržajnijim, privlačnijim i podsticajnijim.

Proučavanje *metodika* odgovarajućih nastavnih predmeta, kao i pedagoške, psihološke i didaktičke literature, omogućava nastavniku da svoja predavanja organizuje na savremen način.

Osnovna strukturalna jedinica planiranja može se označiti kao *zadatak*. Zadatak se sastoji iz nekoliko elemenata koji obuhvataju: *sadržaje*, koje treba izložiti učenicima; *materijale*, tj. ono što učenici mogu da posmatraju i/ili manipulišu; *aktivnosti*, koje će nastavnici i učenici obavljati tokom časa (što podrazumeva i vremensku podelu nastavnih sadržaja i materijala); *ciljeve*, najčešće za konkretne zadatke učenja i delovanja. U pogledu ponašanja, ciljevi nisu isto što i zadaci. Ciljevi su znatno širi, opštijeg su karaktera ali su funkcionalni. Sledeći elemenat predstavljaju *učenici* (njihove sposobnosti, potrebe, težnje i interesovanja) dok poslednji, šesti elemenat, predstavlja *socijalno-kulturni kontekst nastave*, koji se odnosi na razred kao celinu, njegov smisao za kolektivnost, podrazumevajući i različita grupisanja učenika u toku nastave. U ostvarivanju predviđenih zadataka, nastavnici ne unese uvek sve napred pomenute elemente.

Mogu se razlikovati tri faze planiranja časa, odnosno predavanja: *pripremu*, *osnovnu*, koja zavisi od tipa nastavnog časa, i *završnu*, koja obuhvata ponavljanje, utvrđivanje i usvajanje kao i zadavanje vežbi, domaćih zadataka i sl.

Konспекти je širi, detaljniji i produbljeniji plan nastavnog časa i on obuhvata sledeće elemente: temu nastavne jedinice, ciljeve i zadatke, redosled izlaganja (sa podelom na pojedine etape), nastavne metode i sredstva koje nastavnik predviđa na pojedinih etapama, eventualna pitanja nastavnika i učenika, vežbanja i domaće zadatke. Pri planiranju programiranog učenja i nastave, nastavnik može predvideti dodatne zadatke i materijale za učenike koji rade brže i uspešnije.

Racionalna i efikasna priprema časa zahteva da nastavnik predvidi *tip časa* (upoznavanje s novim gradivom; ponavljanje, utvrđivanje, ispitivanje i sl.), adekvatan izbor organizacionih oblika, nastavnih metoda i postupaka, kao i didaktičkih sredstava. Prilikom planiranja, nastavnik ima u vidu i raspored klupa i stolova, ukoliko predviđa rad po grupama, kao i položaj školske table, mogućnost korišćenja projekcija, pripremanje potrebnih modela i slika, rad u laboratoriji, izbor geografskih i istorijskih karata, primenu folija i sl.

Prilikom praviljenja konspekata, posebna pažnja se obraća preciziranju i konkretizaciji cilja časa i vaspitno-obrazovnih zadataka. Njihovo realizovanje treba da omogući učenicima da ovladaju neophodnim znanjima, umenjima i veštinama, podrazumevajući ovde i razvoj intelektualnih i drugih psihičkih funkcija, ovladavanje metodama i tehnikama samostalnog rada i učenja (samooobrazovanje), osposobljavanje za procenjivanje, sagledavanje i suđenje neophodnih relacija i zakonitosti, rešavanja problema. Precizno određivanje zadataka i postavljanje realnih zahteva treba jasno da pokaže šta, kako i koliko se želi i može postići obradom predviđene nastavne jedinice.

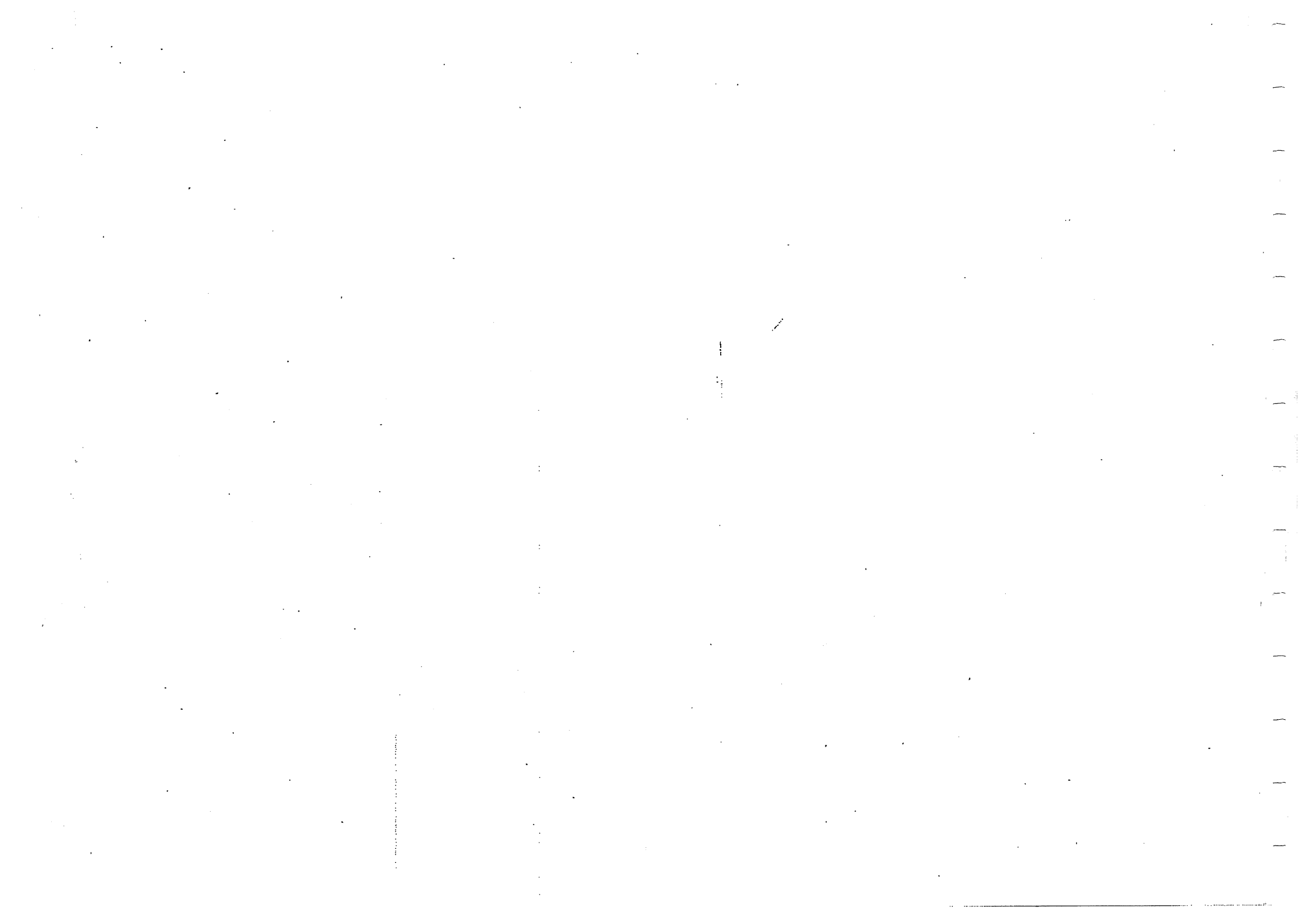
Polazeći od konkretnog sadržaja nastavne materije, nastavnik treba da sagleda dva međusobno povezana aspekta: jedan od njih je "jezgro", osnova ili suština sadržaja, a određuje se na osnovu zahteva koji su potrebni svakom pojedincu, tj. neophodni nivo opšteg obrazovanja i kulture, bez obzira na dalje životne i profesionalne planove. "Jezgro" predstavlja *osnovu*, bazu opšteobrazovne pripreme i ne zavisi od regionalnih uslova i individualnih mogućnosti učenika. Drugi aspekt (diferenciran, promenljiv) uslovljen je razvojem individualnih mogućnosti učenika, uzimanjem u obzir lokalnih i regionalnih uslova, nacionalnih posebnosti, tradicije i dr.

Treba podržati značaj ovih zahteva jer se na ovaj način omogućava učenicima da uspešno ovladaju neophodnim informacijama, zapostave nebitne i drugorzredne činjenice i sadržaji a usvoje *vodeće ideje*, *osnovne kategorije*, ono što predstavlja *suštinu* određene nastavne materije.

Sve više se menjaju postojeća shvatanja o znanju. Naime, sve se više povlači značaj *ekonomije znanja*. Nauka i tehnika se razvijaju takvim tempom da već u životu jedne generacije dolazi do zastarevanja opštih, stručnih i profesionalnih znanja. Zbog toga se u savremenoj nastavi sve manje insistira na ekstenzivnom sticanju znanja, njegovom enciklopedijskom karakteru, detaljsanju i usvajanju niza pojedinosti nevažnih činjenica, podataka, događaja. Stara materijala, tehnička i druga savremena sredstva sve više će činiti nepotrebnim pamćenje detalja.

Danas se drugačije gleda i na pamćenje, čija se uloga i značaj ne umanjuje već se suštinski menja. Umesto memorisanja, angažovanjem mehaničkog pamćenja, u savremenoj nastavi sve više se zahteva *logično pamćenje* - pamćenje usmereno i povezano sa *misaonim procesima*. Rešenja za poboljšanje stepena i uticaja rezultata nastave i obrazovanja danas se vide u izgrađivanju efikasnijeg sistema intelektual-

Pešić, M. (1991), Planiranje, praćenje i evaluacija sopstvenog rada, *Učitelj u praksi*, Beograd, 227-245.



ПЛАНИРАЊЕ, ПРАЋЕЊЕ И ЕВАЛУАЦИЈА СОПСТВЕНОГ РАДА

ПЛАНИРАЊЕ И ПРОГРАМИРАЊЕ

Основни појмови

Програмирање једне активности, уопштено говорећи, подразумева одговор на барем три питања: шта ће се радити (избор садржаја активности), како ће се радити (избор начина или метода рада) и зашто (сврха, циљ или разлог). Будући да се активности одвијају у одређеним околностима и да укључују одређене учеснике, списку питања на која треба одговорити додају се још два, ко и где (под којим условима).

Програмирање васпитно-образовног рада, било да се ради о генералном програму, програмирању наставе једног предмета или других школских активности, обухвата нужно одговоре на сва наведена питања.

Званичан васпитно-образовни програм је замисао, модел који на мање или више исцрпан начин прописује шта ће се у школи догађати, како ће и шта деца да уче, како ће учитељ да подучава. Програм је нужно статичан (то је скуп исказа), уопштен и завршен. На сва раније наведена питања програм даје начелне и уопштене одговоре. Да би се таква глобална замисао реализовала у одређеном времену, у конкретним условима и с конкретним ученицима, неопходно је смишљено, доследно и систематско планирање. Јасно је да се планирање васпитно-образовног процеса и било ког његовог сегмента не може свести на избор и временско распоређивање датих садржаја програма.

Планирање васпитно-образовног рада, као задатак наставника (учитеља), не разликује се битно од израде једног васпитно-образовног програма, од програмирања васпитно-образовног рада. Оно чини један динамичан и континуирани процес који подразумева оперативну (просторно-временску, организациону и материјалну) разраду и конкретизацију званичног програма.

Припремајући се за реализацију званичног програма, поред временског структурирања градива (на шта се обично мисли када се употребљава термин - планирање) наставник улази и у програмирање. То се дешава пре свега при избору метода, облика и средстава за рад на појединим садржајима, али, исто тако и при селекцији врсте и обима садржаја које планира за неки период. Истовремено, наставник рефлектује у својим плановима и свој лични однос према званичном програму. Конкретизујући званичне циљеве и задатке, он

их неминовно тумачи у светлу сопствених стручних знања али и личних ставова и вредности. Један исти званични програм два различита учитеља тумаче различито и праве, на конкретном нивоу сопствене праксе, различите програме. Програмирање је стога уткано у процес планирања васпитне праксе.

Однос између званичног програма, програмирања и планирања васпитно-образовног рада учитеља у школи и само реализације васпитно-образовног процеса може се сликовито упоредити с односом између драме и књижевног дела, израде сценарија и режирања (постављања на сцену) датог позоришног комада и саме представе.

Један исти текст различити редитељи тумаче на различите начине и стварају различите представе. Васпитно-образовни програм, наравно, није тако вишезначан као књижевно дело, али ипак даје увек могућност за „различита читања“.

Да би направио представу, редитељ мора да има сценарио и сценографију, своју замисао постављања на сцену (оперативни план и програм), и то за конкретну позорницу и глумачку поставу.

Коначно, представа је заједничко дело свих оних који у њеном постављању и извођењу учествују (не само редитеља - наставника и глумца - ученика, већ и других). Аналогија овде престаје јер нема публике, представа није намењена публици већ, можда бисмо рећи учесницима. Као и све аналогije и ова је само условна. Ипак, слика учитеља као тумача и креатора чини се праведнија и ближа његовој ствари улози него слика пуког извођача програма.

Извори и елементи програма и програмирања. У изради васпитно-образовних програма нужно се полази од неких општих претпоставки о природи развоја, сазнања и учења, природи и функцији образовања, месту и улози школе у односу на друштво и у односу на појединца. У званичним програмима ове претпоставке се обично не наводе експлицитно, али су неминовно уграђене у избор циљева и задатака, методе рада па чак и избор и начин презентације садржаја.

Непосредније изворе васпитно-образовних програма чине скупови знања (научних, техничких, уметничких, практичних) али и културно наслеђе једне заједнице, традиција, обичаји и веровања и посебно значајно, систем или системи вредности.

Програм је једна врста модела. Као сваки модел он се састоји од скупа елемената који су у одређеном односу. Структуру програма чине следећи елементи: опште претпоставке, општи циљ или циљеве програма, конкретни задаци, садржаји програма и методе поучавања и вредновања ученика.

Из претпоставки следи и формулација општег циља (циљева) програма а затим разрада конкретних циљева (задатака), избор садржаја програма (програм у ужем смислу речи) и образовних метода. Уобичајено је да се стратегије учења и подучавања, заједно с начелима за праћење и вредновање реализације програма, у званичним школским програмима дају у посебним одељцима дидактичко-методичких упутстава за реализацију програма, али се у ствари део образовног метода а исто тако и критеријуми вредновања већ

садрже у структури и начину излагања садржаја програма. Формулације општих циљева и конкретних задатака наставе једног предмета чине истовремено критеријум за праћење и вредновање резултата наставе, редослед излагања наставних садржаја сугерисне редослед уџива и подучавања.

Програм чини, и када садржи детаљно разрађене све описане елементе, само један односно основни извор за планирање конкретног рада једног наставника. Поред програма, учитељ мора да узме у обзир конкретну децу с којом ради и конкретне услове у којима ради. Извори планирања непосредне васпитно-образовне праксе су такође уџбеници и друга стручна литература, али и знања и лично и професионално искуство наставника. У планирању васпитно-образовног рада, било о ком нивоу планирања да се ради (једног наставног предмета, разреда, теме, часа) јављају се исти елементи које срећемо у формалним програмима: циљеви и задаци, садржаји и методе рада, начин праћења и вредновања.

У процесу планирања (програмирања), међутим, однос међу наведеним елементима није статичан и једносмеран: они се међусобно условљавају и преплићу. Избор метода, на пример, утиче повратно на задатке (додаје нове или их мења); питање везе између оперативних, конкретних задатака и општих циљева наставе датог предмета или општих васпитних циљева поставља се већше на крају израде оперативног плана него на почетку; исходи једне планирање и изведене секвенце васпитно-образовног рада су почетак даљег планирања (шематски, то је приказано двосмерним стрелицама - видети шему 1). Планирање непосредног рада садржи и друге елементе: конкретне материјалне, просторне и временске услове рада (на пример, рад у кабинету, настава у природи), наставна средства и друге материјале.

Врсте програма и приступи програмирању. Прво, можемо разликовати формалне, званичне програме од неформалних програма (на пример, програм слободних активности, школских секција...). Једну врсту неформалних а веома делатних програма чини „скривени програм школе“ или „скривени курикулум“ - скуп свих оних правила понашања, односа и улога који излазе из организације и начина функционисања школе (узрасна а у мањој мери и полна сегрегација деце, неписане забране, казне и правила понашања ученика и других, одређена организација простора и времена) а не налазе се у званичном васпитно-образовном програму или делују супротно од његових циљева. Прецизније, из таквих правила, односа и улога проистичу поруке које могу бити неусуглашене с декларативним циљевима програма (нпр., начин испитивања и оцењивања пре стимулације ривалство, такмичење и индивидуализам него друштвеност и сарадњу које су декларативни васпитни циљеви званичног програма).

Постоје различити приступи у изради програма, различите врсте или концепције програма зависно од тога како се види природа сазнања и развоја како се одређује функција образовања и васпитања (видети претпоставке програма).

Ако се образовање схвата превасходно као преношење и стицање знања онда се у изради програма а и у процесу програмирања непосредног рада понази од садржаја, иако се циљеви и задаци могу формално ставити испред садржаја (нпр. наци наставни програми). Уобичајено схватање наставног програма, као садржаја знања (градива) које наставник треба да изложи или пренесе а ученици да усвоје, спада у ову категорију.

Полазиште у изради програма и у процесу планирања васпитно-образовног рада могу бити и исходи, резултати који се желе постићи. Образовање се онда схвата као средство за остваривање постављених задатака у којима је садржано развијање способности, вештина и особина личности. Пример овакве врсте програма био би програм описмењавања.

Коначно, на образовање се може гледати као на процес стимулисања одређених форми развоја. Полазиште у изради програма и процесу планирања васпитно-образовног рада су онда шири циљеви развоја и начела рада која чине да се створе подстицајни услови за развој.

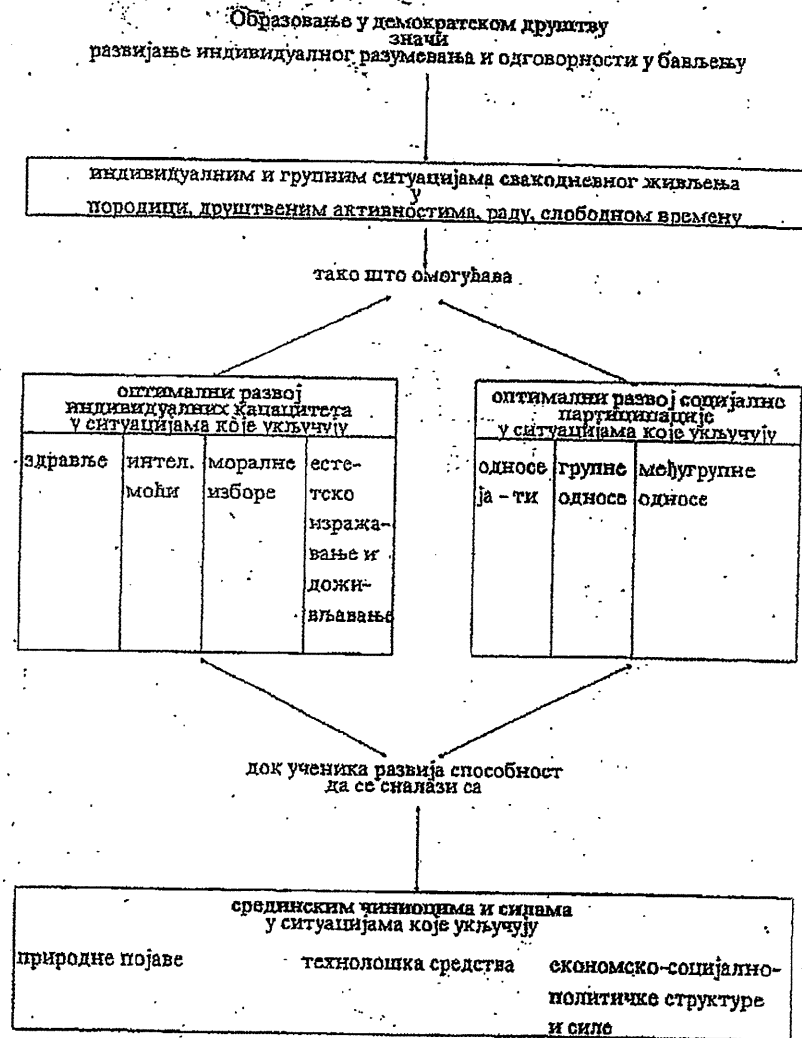
Званични, формални програми за поједине нивое образовања, као што је програм основног васпитања и образовања код нас, обично представљају комбинацију прва два приступа, или се на појединим нивоима програма мешају различити приступи. На пример, општи циљ васпитања и образовања се формулише као подстицање развоја, а затим се у циљевима и задацима наставе појединих предмета програм третира као градиво које треба усвојити или средство за постизање одређених исходних стања. Отуда проистичу проблеми и тешкоће у програмирању непосредног практичног рада и опасност да се у планирању, а тиме и реализацији програма, изгубе глобални развојни циљеви укупног васпитно-образовног процеса.

У планирању и програмирању васпитно-образовног рада може се разликовати дисциплинарни и тематски приступ. Дисциплинарни приступ, типичан у изради и конкретизацији образовних програма који полазе од садржаја, подразумева структурирање образовног рада по посебним предметима и махом следи логику структуре знања оне дисциплине или подручја уметности на који се дати предмет односи.

Тематски приступ је обично везан за програме који образовање схватају као подстицање развоја и подразумева структурирање васпитно-образовног рада на основу неких глобалних тема (полазећи од животних потреба и интересовања ученика, на пример), које пресецају уобичајене поделе на дисциплине и врсте знања (научна, уметничка, практична). У планирању и изради тема уклопљена су на функционалан начин знања (познавање чињеница), појмови, поступци и технике које се обично изучавају у посебним предметима - дисциплинама.

Пример једног таквог програма који полази од „базичних животних ситуација“ представљен је у неми која следи:

Шема 1.



Елементи тематског планирања и програмирања васпитно-образовног рада могу се, међутим, веома успешно укључити у реализацију програма основног образовања било у оквиру планирања наставе једног предмета (што је већ учињено и у званичном наставном програму за поједине предмете као што је природа и друштво) или у форми интердисциплинарног планирања (видети тему „Интердисциплинарни притуп настави“).

Ниво планирања и програмирања. Планирање и програмирање васпитно-образовног рада изводи се или се може изводити на различитим нивоима који чине временске-функционалне целине: ниво система или врсте школе (нпр. основно образовање), предмет/година (или нека друга школска активност/година), затим ниво циклуса, теме или неке друге функционално-временске целине у оквиру годишњег плана и програма и, коначно, ниво једног часа или лекције.

Логичан редослед у планирању и програмирању васпитно-образовног рада је „силазан“: иде од општих ка конкретним нивоима. Са становишта наставника поступак би изгледао овако:

Шема 2.

ниво	активности наставника
I званични програм	тумачи и планира реализацију
II оперативни програм и план реализације (по темама, циклусима,...)	израђује за конкретан разред, одељење, предмет или другу активност
III припрема за час	израђује полазећи од II

У процесу програмирања и планирања наставе једног предмета или извођења неке друге школске активности, наставник се заправо стално креће у оба правца кроз наведене нивое. Свакако да у припремању појединих часова он не полази сваки пут од званичног програма, нити сваки пут изнова прати оперативни план и програм за целу годину, па чак ни за циклус (месец, недељу). Међутим, ако глобални програм наставе једног предмета, који је учитељ направио на почетку године, остане, с једне стране, непромењен или необукавањем, с друге, свакодневним планирањем васпитно-образовног рада, онда он не испуњава своју функцију. Тек реализација планираног, под условом да се прати и њени резултати вреднују, показује колико је планирање било реално и адекватно и даје основу за даље ефикасније планирање.

СТАЊЕ У ПРАКСИ И ПРЕДЛОЗИ

Стање у пракси

Планирање наставе и других школских активности спада у редовне и обавезне задатке наставника. Од учитеља се очекује (и тражи) да начини годишње програме и планове за сваки наставни предмет и то у оквиру редовне, допунске и додатне наставе, да програмира и планира слободне активности ученика, да сачини план рада одељењске заједнице.

Извесно је да наставник не дође ни на један час а да није себи одговорио на питања типа: шта ћу сада да радим и на који начин? Исто тако, учитељ обично не сумња у своју способност и обученост да децу подучава математици, читању и писању, да их уводи у природу и друштво, ликовну и музичку културу. Па ипак, када је реч о програмирању васпитно-образовног рада, када учитељ треба да изради програм за један наставни предмет у писаној форми, па чак и у самом писању припрема за час, јављају се проблеми. Оперативни планови учитеља често личе једни на друго а оно што се на основу тих „планова“ догађа у пракси може бити веома различито. У плановима се такође често не налази све оно што се на часовима догађа па чак ни све оно што наставник намерава да он и ученици раде. При томе и сам наставник не сматра да је најважније у образовном поступку оно што је ставио у месечни или годишњи план наставе једног предмета или у припрему једног часа.

Један од разлога оваквом стању је практична усмереност наставника. Уобичајен редослед којим он поставља кључна питања програмирања је шта (ћу да радим) сада, следећег дана...), како (ћу да предајем, испитујем, заинтересујем ученике...) и зашто (на шта одговор често изгледа сувишан - „зато што је то у програму“, или проистиче из онога што је претходно било).

Значајни планови и програми следе обрнути редослед, зашто, шта, како, и формулисани су у неутралним и апстрактним терминима. Следећи, често само на појавном плану, званичне програме, планови и оперативни програми практичара ризикују да остану на нивоу пуког испуњења обавеза, без стварног значења и утицаја на васпитно-образовни рад, на разумевање и унапређивање тог рада. Решење није у преузимању готовог обрасца, већ у настојању да се лични, спонтани, усмени процес резоновања и планирања наставника учини експлицитним и преведе у писану форму. То подразумева континуирано постављање питања и проверу датих одговора: кретање у оба правца од најопштијег нивоа генералног програма и општих претпоставки до нивоа конкретне активности/часа и обрнуто.

1 Прво питање „шта“ доминантно је питање у нашој васпитно-образовној пракси код већине наставника који се, одговарајући на питање „како“, најчешће опредељују за предавање. Из тога произилази да њихова настава значи преласкомно усвајање знања тј. одређених наставних садржаја.

Питања типа - шта ћу да радим следећег часа - не јављају се у вакууму. Иза њих стоји читав низ претпоставки које онај који поставља питање треба да експлицира. На пример, „у каквом је односу оно што планирам да радим с циљевима наставе датог предмета“, „какве ефекте очекујем да ће то имати на ученике“ односно, „које конкретне васпитне и образовне циљеве желим тиме да постигнем, и како се то слаже с општим претпоставкама о детету, учењу, функцији наставе и школе уопште“. Овакав редослед постављања питања и давања одговора потпомаже освешћивању праксе, ставља планирање и програмирање васпитно-образовног рада у природну функцију успешнијег и рационалнијег управљања том праксом.

Предлози за планирање и програмирање

Мада је уобичајено да наставник у свом непосредном припремању за практичан рад полази од питања шта, у планирању наставе или неке друге школске активности много је боље почети с питањем зашто, односно почети с васпитно-образовним циљевима или с функцијама које настава једног предмета или бављење једном ваннаставном активношћу треба да испуне. На тај начин избегава се опасност да „ученици служе реализацији програма“ уместо да настава буде у функцији образовања и развоја ученика.

Поред тога, на тај начин се обезбеђује како планирање тако вероватно и реализација оних глобалних васпитних циљева који, ма како декларативно значајни, обично изостају из планова и програма који полазе од садржаја (на пример, развијање самосталности, критичког мишљења, подстицање сарадње и разумевања и сл.). Није тешко видети да када се од таквих, развојно формулисаних циљева пође у планирању, следећи корак води формулисању опште стратегије васпитно-образовног рада, дакле одређењу метода и организације рада (избору облика наставе, метода подучавања и врста учења које ће се стимулисати) а тек потом избору конкретних садржаја на којима ће се то радити. Истовремено, то је пут да се различити наставни предмети и друге школске активности функционално повежу, уместо да се праве вештачке и произвољне „корелације“ полазећи од наставних садржаја. Јер, на пример, логичко мишљење може се и мора развијати и у настави матерњег језика и природи и друштву и ликовном изражавању, а не само у учењу математике.

Планирање и програмирање васпитно-образовног рада преплиће се с евалуацијом о којој ће бити речи у даљем тексту. Из шеме која следи јасно се види тесна повезаност и међуусловљеност програма, планирања, васпитно-образовне акције и коначно евалуације акције. На основу евалуације праксе коригују се програми и планови.

Шема 3.



ПРАЋЕЊЕ, ИСТРАЖИВАЊЕ И ЕВАЛУАЦИЈА

Основни појмови

Евалуација—односно вредновање је испитивање једне појаве да би се утврдила њена вредност или подобност у односу на одређене критеријуме. Она обухвата две врсте процеса: испитивање вредноване појаве и одређивање критеријума и начина вредновања.

Евалуација, као методолошки поступак (научни метод) подразумева примену објективних и поузданих метода како у избору критеријума вредновања тако и у испитивању (праћењу) вредноване појаве.

Предмет евалуације у образовању, као и другим друштвеним делатностима, могу бити особе (њихова знања, способности и особине), програми (односно друштвене акције, операције или процеси које ти програми или делови програма покрећу и теже да специфицирају), производи активности или ефекти програма и институције (будући да се образовни програми и акције по правилу реализују у образовним институцијама).

Функција евалуације је у крајњој линији увек прагматична. Вредновање, барем потенцијално, служи одлучивању, води практичној акцији односно мењању праксе. Евалуација знања, способности и особина личности, на пример, може да послужи као основа за селекцију кандидата за дати посао; оцењивање ученика, барем у начелу, има функцију да подстакне учење; вред-

новање једне нове образовне методс, новог наставног програма или нека друге иновације требало би да претходи њиховој широкој примени (да пружи основу за одлучивање о томе да ли ће применити или не); праћење и вредновање сопствене праксе служи наставнику да је мења, коригује и усавршава.

Прагматичност никако не умањује сазнајну вредност евалуације. Било да се ради о евалуационим истраживањима која предузимају научке институције или о евалуацији сопствене праксе учитеља, сазнајни аспект је увек не само присутан већ је он и нужна рационална основа потенцијалних практичних акција. Евалуација (евалуациона истраживања) води бољем познавању и разумовању васпитно-образовне праксе (грађењу и провери педагошких теорија) и мењању/усавршавању те праксе.

Врсте евалуације. Најглобалнија подела је на спољашњу и унутрашњу евалуацију. У првом случају евалуатор је изван и по правилу независан од појаве која се вреднује и оних који у њој учествују (на пример, када инспектор вреднује рад наставника или једна екипа истраживача врши компаративну евалуацију образовних програма у чијој изради и реализацији није учествовала). Унутрашња евалуација је, пак, увек присутна код творца и извођача образовних програма, при увођењу педагошких иновација и у свакодневној васпитно-образовној пракси (било да се изводи систематски и планирано или као спонтан психолошки процес).

Слична овој је разлика између сумативне и формативне евалуације програма: код прве, обично спољашње, процењују се глобални ефекти једног програма који је већ реализован, док друга има намену у развијању, усавршавању и примени програма и обично је изводе творци и реализатори програма.

Иза ових формалних подела (типова или врста евалуације) стоји једна дубља методолошка подела на квантитативну и квалитативну евалуацију програма.

Како ће се вредновати образовни програми зависи од тога како ми одређујемо природу програма, односно природу самог образовања и васпитања. Ако се програм схвата као средство за постизање одређених циљева и задатака (*програми који полазе од циљева*) или пак као градиво које наставник излаже а ученици треба да усвоје (*програми који полазе од садржаја*), онда се и у вредновању програма полази од циљева, односно садржаја. Вредност или ефикасност једног програма оцењује се на основу тога у којој мери он (програм) остварује своје циљеве (задатке или садржаје). Типичан поступак у оваквом моделу евалуације програма је да се циљеви програма прераде у мерљиве показатеље ефеката (на пример, ако је циљ програма стицање одређених знања, онда су показатељи ефеката описне или се мере резултатима на тестовима знања) и да се на крају реализације програма изврше испитивања (мерања) ефеката на основу тих показатеља. Поред бројних ограничења (као што је релативно немерљивост многих, посебно васпитних циљева које образовни програми, по правилу, имају) овај приступ у евалуацији програма има основни недостатак да не даје никакве податке о самом васпитно-образовном процесу нити могућност увида у васпитно-образовну праксу (што је логично, будући да се програм схвата као даће градиво односно као унапред дефинисано средство за постизање одређених исхода).

Други методолошки приступ у евалуацији програма који се често назива квалитативним моделом или *евалуацијом процеса* полази од схватања васпитно-образовног процеса као скупа сложених односа и интеракција (између ученика и учитеља, међу ученицима, између ученика и материјала и средстава), који су, поред програма, условљени и низом других фактора (административних, просторних, финансијских, социјално-психолошких). У овом приступу, прави се јасна разлика између програма као замисли (модела или напрта) и васпитно-образовне праксе („реалног“ или реализованог програма). Будући да програм (као замисао, текст) не делује сам по себи већ тек кроз одређену праксу коју покреће, евалуација програма нужно обухвата праћење и испитивање реалног васпитно-образовног процеса, конкретне школске праксе а не само исхода понашања, постигнућа и знања ученика.

Квалитативна евалуација или „илуминативна“ - како је неки аутори називају, пре је усмерена на то да истакне, „осветли“ односе између замисли и праксе (програма и његове реализације), између стварног васпитно-образовног процеса и резултата до којих дођају, него на глобалну оцену једног програма као „доброг“ или „лошег“, односно ефикасног или неефикасног. Овакав приступ у евалуацији не само да даје резултате који су важни за практичаре већ их нужно укључује у сам процес евалуационог истраживања.

Разлика између ова два приступа у евалуацији програма може се упоредити с разликом између испитивања и оцењивања знања ученика било помоћу нумеричких оцена или помоћу тестова знања и оног континуираног праћења и процењивања ученика коју наставник спонтано ради и које му служи да би прилагодни поступак поједином детету или пак целом разреду. Док оцене или резултати тестова дају податке о постигнућима ученика и могу да служе за поређење ученика, они ништа не говоре о самом образовном поступку нити о разлозима који стоје иза успеха или неуспеха (одређене оцене, тестовног резултата). Квалитативни приступ у евалуацији васпитно-образовне праксе је онај приступ који истовремено може да послужи самоевалуацији практичара.

СТАЊЕ У ПРАКСИ И ПРЕДЛОЗИ

Стање у пракси

Евалуација (вредновање) као психолошки процес је саставни део планирања и извођења образовних акција или програма. Она је увек присутна у образовању и то како у планирању васпитно-образовног рада тако и у свакодневној школској пракси.

Вреднује се знање ученика, њихове способности и особине, али и стручни рад наставника, њихова знања и особине. Истовремено, евалуација у образовању обухвата све аспекте васпитно-образовног процеса: процену валаности или ефикасности различитих образовних метода и средстава, наставних садржаја па и самих програма у целини.

Евалуација ученика. Евалуација личности је свакако један од највише примењиваних и најразвијенијих облика евалуације, посебно у низу психолошких дисциплина и примењених грана. Испитивања знања и образовних постигнућа ученика (видети тему „Испитивање и оцењивање ученика“) као и процене различитих развојних постигнућа користе се у вредновању програма и образовних метода као показатељи ефеката или исхода програма односно ефикасности метода. Један пример би била компаративна евалуација двеју различитих метода почетног оцмењивања: степен у коме су ученици саопштавали писање је критеријум вредности или ефикасности једног односно другог метода.

Знања, способности и особине ученика учитељ процењује да би могао да:

- одабере садржаје, начине рада и захтеве које поставља деца и прилагоди их њиховим могућностима и потребама целог разреда, одељења и сваког појединог детета;

- вреднује сопствени рад, односно за процену сопствених педагошких избора и одлука.

Колико год да је, из наведених разлога, основана и потребна, учитељева евалуација ученика крије и велике опасности. Једна од њих тиче се неоснованог или претераног општаквања: када се, на пример, на основу школског неуспеха (који може бити узрокован различитим чиниоцима) закључује да ученик има ниске интелектуалне способности или када се на основу понашања испољеног у ограниченом броју ситуација, закључује о трајним особинама личности (рецимо агресивна понашања тумаче као „агресивна личност“).

Да неосноване процене могу да имају дилекосежне последице илуструје један експеримент познат у литератури као „ефекат Пингалисона“. Учитељима је након психолошког тестирања речено да су одређена деца, која су иначе била насумице одабрана, изузетно обдарена и да ће „интелектуално процветати“ (радило се иначе о деци из социоекономски и културно непривиљегованих средина). И доиста, на следећем тестирању та деца су постигла далеко боље резултате на тестовима интелигенције од њихових другова који су у почетку имали сличне резултате, а нису били означени као обдарени. Примери у школској пракси су чешће обрнути: по правилу деца која долазе из непривиљегованих слојева и која због различитих животних искустава не успевају у школи „означавају“ се као мање способна, што повратно доводи до њиховог још већег заостајања у школи.

Овакве погрешке у евалуацији ученика могу се отклонити или бар умањити:

- избегавањем општаквања - карактеристике испољеног понашања ученика у датој ситуацији треба пре свега тумачити у оквиру дате и сличних ситуација и тражити разлоге у околностима а не у трајним, генералним својствима личности;

- континуираним праћењем ученика и провером с родитељима, другим наставницима, школским психолозима и педагогом у посебним случајевима;

- тако што ће се трудити да се остане на детаљном опису понашања и јасним критеријумима евалуације, а избегавањем глобалне и паучалне оцене.

Евалуација програма. Евалуација друштвених програма и акција и посебно евалуација образовних програма се последњих неколико деценија развила у посебно подручје истраживања и посебну методологију. Многе школске реформе и реформе образовања до којих долази било као одговор на изменене друштвене потребе или под утицајем научних знања и истраживања и неку врсту објективне провере.

Евалуација једног новог програма може се вршити у експерименталним условима, пре његове шире примене, да би се проверило да ли програм остварује своје циљеве. Углавном се, међутим, нови програми прво уведу или изврше реформе (иновације) постојећих програма па тек онда приступа праћењу реализације програма и његовој евалуацији. Трећи, и у пракси веома ретак, случај је да систематско испитивање и вредновање постојећег васпитно-образовног програма и постојеће васпитно-образовне праксе претходи и пружа основу за мењање или израду новог програма.

Учитељ, као реализатор програма, нужно је укључен у његову евалуацију, било на формалан начин (у оквиру развијеног система праћења и вредновања реализације програма или ређе, као сарадник у научноистраживачком пројекту) или неформално. Будући да ради „по програму“ учитељ је у ситуацији да процењује прво да ли је програм довољно и јасно „упутство за рад“ а затим да ли се дати програм може у датим условима реализовати и, коначно, да ли се циљеви и задаци програма у тим условима остварују. Другим речима, учитељ евалуира програм прво као модел, његову експлицитност, доследност, степен развијености и сл, затим његову остварљивост с обзиром на услове у којима ради (расположиво време, потребе и могућности ученика), и ређе, прати и процењује ефекте до којих примена програма доводи. У научним евалуационим истраживањима, процене практичара - реализатора програма, узимају се или би их требало узимати, као један од извора података.

Пример 1. Пројект праћења и евалуације основног васпитања и образовања у СР Србији планиран је већ при доношењу новог програма (1984. г.) а започео следеће године. Један од извора података на основу којих се евалуација програма врши јесу и мишљења и оцене учитеља и наставника, базирана на њиховом искуству у реализацији програма.

Пример 2. У току израде првог званичног програма за предшколско васпитање, васпитачима је послата прва верзија програма са захтевом да га проуче, испробају на неким примерима и доставе своје оцене и мишљења. Показало се да васпитачи имају мало шта да додају или измене у предложеним циљевима васпитања, давади сумњере и веома оригиналне предлоге за избор садржаја активности и игара али су имали основну примедбу да програм не дефинише јасно како ће се циљеви остваривати.

Праћење и евалуација васпитно-образовне праксе (евалуација и самоевалуација учитеља). Наставник је само посредно укључен у евалуацију званичног програма преко планирања, праћења и вредновања сопственог рада, васпитно-образовне праксе којом он сам руководи.

Да би дало ефекте, праћење и вредновање васпитне праксе мора бити планирано и систематски извођено. Оно се, према томе, одвија на свим оним нивоима на којима се и планира, од званичног програма, преко глобалних оперативних планова (за предмет, годину, циклус или тему), све до нивоа једног часа или једне активности.

Будући да је вредновање процес долажења до повратних информација, однос међу нивоима праћења и вредновања је обрнут од онога код програмирања васпитно-образовног рада. Резултати евалуације на „нижним“ нивоима, праћење и процена реализације на нивоу часа је основа и извор за вредновање и корекције плана шире теме или циклуса у оквиру којих се дати час налази, сви они заједно служе за евалуацију глобалних програма (за годину, наставни предмет) и коначно, за вредновање званичног програма васпитно-образовног рада.

Неформално, рад наставника вреднују и ученици и њихове колеге и родитељи. Формална евалуација рада и резултата рада учитеља обавља се у оквиру постојећег система праћења и вредновања инспекторске службе и надлежних завода за унапређивање васпитања и образовања.

Овакве врсте спољашње евалуације рада учитеља, међутим, имају ефеката једино ако су комбиноване са самоевалуацијом, ако у њима наставник суделује као равноправан партнер.

Самоевалуација је укључена у процес праћења и вредновања резултата васпитно-образовне праксе. У том поступку, међутим, наставник је усмерен на утврђивање резултата рада, на испитивање ученика, процену њихових постигнућа и понашања. Веома је тешко, ако не и немогуће, истовремено, радити и пратити сопствени рад. Ово утолико пре што притиснут захтевима свакодневне праксе, испуњења основних захтева за реализацијом наставних програма и других обавеза, наставник практично нема времена да експериментира с применом различитих метода рада, да испробава и испитује вредност и домете различитих могућих решења за педагошке проблеме који му се постављају, дакле да истражује сопствену праксу.

Због тога је потребно створити услове за комбиновање самоевалуације са спољашњом евалуацијом рада учитеља јер је то једини реалан и плодан начин да он стекне увид у свој рад и да га есенцијално мења и усавршава. Оваква сарадња подразумева заједничко одређивање критеријума и поступка евалуације.

ПРИМЕНА - ПРИМЕРИ ИЗ ПРАКСЕ

Задатак 1.

Наставник треба да направи план за једну тематску целину из природе и друштва за II разред основне школе: „Саобраћај у месту и околини“.

Решење 1.

Полази се од садржаја програма, односно од питања шта (шта ја треба да „предајем, обрадим“, односно шта ученици треба да усвоје).

Први корак је подела целе тематске целине у наставне јединице или часове. Она је сугорисана већ самим текстом програма а зависи и од расположивог времена. Иако, на пример, то буде четири часа. Теме се долази до питања како, али се оно своди на то како распоредити градиво а не на образовни поступак учитеља нити на стратегије учења деце.

Иако се у самом плану (или припреми за час) задаци по правилу пишу на почетку, они се заправо у оваквом поступку планирања изводе из задатах садржаја или имплицитно садрже у њима. То важи и у овом случају с тим што је оперативни задатак који се директно односи на ову наставну јединицу и експлицитно наведен као „усвајање знања и развијање навика правилног кретања у саобраћају, стицање културе понашања у јавном саобраћају“.

Скница плана рада:

Тематска целина: Саобраћај у месту и околини (врсте саобраћаја, саобраћајна средства, радници у саобраћају, понашање путника у саобраћају, кретања пешака изван места, опасности на путу и саобраћајне незгоде).

Циљ и задаци: Усвајање знања о саобраћају и развијање саобраћајне културе.

Наставна јединица 1: Врсте саобраћаја и саобраћајна средства (копчени, ваздушни, водени).

Задатак: Упознавање врста саобраћаја и саобраћајних средстава.

Методе и облици: Излагање, разговор, графичко приказивање. Фронтални, групни и индивидуални рад.

Средства: Дијафилм, цртежи, макете, уџбеник.

Наставна јединица 2: Радници у саобраћају и понашање путника.

Задаци: Упознавање занимања људи у саобраћају, развијање навика правилног понашања у јавном саобраћају.

Методе и облици: Посета једној саобраћајној радној организацији, разговор о понашању учесника у јавном саобраћају и посети.

Наставна јединица 3: Кретање пешака, опасности на путу и саобраћајне незгоде.

Задаци: развијање саобраћајне културе (упознавање саобраћајних знакова, опасности на путу, стицање навика безбедног понашања на путу).

Методе и облици: Излагање уз графичке приказе, израда саобраћајних знакова, практичан рад ученика, вежбање на школском саобраћајном полигону. Фронтални, групни и индивидуални рад.

Средства: Цртежи, слајдови, школски полигон с реквизитима.

Наставна јединица 4: Провера стеченог знања - израда теста.

Решење 2.

Полази се од питања зашто, од тога шта је сврха ово целине у оквиру наставе датог предмета и за одређену децу из мог одељења.

Да би се одговорило на ово питање мора се узети у обзир не само цео наставни програм већ и претпоставке како самог програма тако и оне које сам наставник има, а исто тако и одлике конкретне средине и одељења за који се план израђује.

Опште претпоставке о детету, школи, образовању и функцији предмета природа и друштво.

Битни циљеви наставе овог предмета.

Опративни задаци изведени из тих циљева.

Нпр. Дети пре и ван школе стичу искуства з природи и друштву. Функција образовања је сређивање и усмјеравање искуства.

Нпр. Развијање способности за разумевање и успешно сналажење у природи и друштву.

Нпр. Ширење интересовања за изучавање природе и друштва, развијање способности за самостално посматрање и истраживање и за стваралачку примену.

Полазећи од функције школског образовања (сређивање и прерада искуства, изграђивање повезаних система општих знања), од општег циља наставе овог предмета (изграђивање систематских знања о природи и околини, разумевање природних и друштвених појава и успешно сналажење у средини...) и од одлика деце с којом ради и средине у којој се налазе (која искуства средина пружа деци, која су њихова стварна искуства и предзнања), наставник формулише конкретне опративне задатке и паралелно, повезано с њима анализира понуђене садржаје програма. Будући да је саобраћај део друштвене, произведене средине, он је регулисан конвенцијама и нормама које имају своје разлоге. Деца (редимо да се ради о градској средини) имају многа искуства са саобраћајем (вретама саобраћаја, саобраћајним средствима, радницима, знацима, правилима понашања). Питање је да ли разумеју функцију саобраћаја, разлоге и начин долажења до норми и конвенцији у њему.

Скенич план рада

Тематска целина: Повезивање и уопштавање искустава и знања о саобраћају, понашању путника, смислу и функцији прописа, значају и функцијама саобраћаја.

Циљ и задаци: Развијање радозналости, способности за самостално посматрање и истраживање и стваралачку примену знања на примеру саобраћаја.

Наставна јединица 1.

Увод: Проблемски задаци (низ посебних задатака, питања у вези с понашањем пешака, познавањем саобраћајних средстава, знакова...).

Циљ: Заинтересовати ученике за тему - провера њихових искустава, знања, разумевања.

Метод: Разговор у форми квиза, дискусија - учествују сви ученици.

Рецимо да је на основу овог часа наставник констатовао да деца знају многе прописе и правила понашања али не разумеју увек њихову функцију и порекло; да сва деца не разумеју значење општег појма „саобраћајно средство“, зато час завршава питањем: „Шта све може да буде саобраћајно средство“, уз објашњење овог појма, посла ученичких одговора које бележи. Тражи да за следећи час пронађу и донесу слике или цртеже саобраћајних средстава или играчке - превозна средства.

Наставна јединица 2.

Систематизовање и проширивање знања, продубљивање разумевања.

Начин рада: Ученици се групишу у три групе које се баве копненим саобраћајем, водним и ваздушним.

Свака група истражује следећа питања: врсте возила, правила понашања путника, начин регулисања саобраћаја, шта се све превози, предности и мане и на крају треба да дају предлог за нова правила (прописи, знакове).

На крају свака група излаже своје налазе а учитељ све то приказује шематски на табли по питањима.

Рад се по потреби наставља и на трећем часу и/или прелази на израду нових саобраћајних знакова према предлозима ученика.

Евалуација: У примерима наведених решења за задатак који је дат назначени су и делимично описани неки типови евалуације који се јављају у пракси.

Евалуација ученика: Док прво решиње задатка илуструје најчешћи и типичан поступак проценјивања ученичких знања (оцењивање), друго решење показује онај тип евалуације ученика који је у функцији програмирања, који пружа информације наставнику (тек на основу процене ученичких искустава, предзнања и разумевања тематике наставне целине, учитељ планира даље часове).

Праћење и евалуација сопствене праксе наставника такође је имплицитно присутна у другом понуђеном решењу које се може разрадити. Прво, наставник може (и треба) да прати колико су проблемски задаци које је замислио и поставио ученицима на првом часу добро постављени и формулисани - да ли су ученицима занимљиви, тешки или прелики, колико на основу таквих задатака добија жељене информације. Други пример би могао бити други час: праћењем часа учитељ је могао да констатује да је његов план преобиман, или, пак, да је много различитих захтева постављено деци истовремено и да из тога изведе закључке за будући рад.

Пример плодног споја спољашње и самоевалуације била би рецимо заједничка анализа другог часа (решење 2.) или још боље видео снимка тог часа коју би извели просветни саветник или педагог (иако, спољашњи евалуатор) и сам наставник.

Коначно, у решењу 2, дата је и својеврсна евалуација програма, односно једна врста прераде и тумачења програмских задатака и садржаја (на пример, налажење шпирих и развојних задатака који се могу повезати са задатим садржајем програма, прерада садржаја у један повезан и логички структуриран систем - када се уместо набрајања врста саобраћаја: железнички, аутобуски, ваздушни или речни, како стоји у програму, уводи једна доследна класификација на „копнени, водни и ваздушни“).

