

UDK 37

Izvorni znanstveni članak

Primljen 23. 10. 2011.

Prihvaćen 13. 3. 2012.

MARKO PRANJIC

Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu

Borongajska 83d, HR-10 000 Zagreb

marko.pranjic@hrstud.hr

NASTAVNA METODIKA – TEORIJSKE OSNOVE

Polazeći od udomaćene teorije i prakse u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu kao i u našoj znanstvenoj i stručnoj literaturi gdje je govor samo o predmetnoj metodici, odnosno metodici nastave pojedinoga predmeta, autor na osnovi suvremene metodičke literature argumentira razložnost govora i o *nastavnoj metodici* općenito, bez dodatnoga spominjanja pojedinoga predmeta. On ju vidi kao središnji postulat nastavničke naobrazbe i razlikuje ju od metodologije struke, ali i od predmetne metodike, definirajući ju kao sustavno promišljanje teorije i prakse nastave radi poboljšanja odgojno-obrazovnoga procesa. Na taj način, ne odbacujući postojeću praksu u nas, otvara vrata i novoj praksi za kojom postoji potreba, ali koja ima i dostatna teorijska i praktična uporišta u znanstvenoj literaturi.

Ključne riječi: predmetna metodika, nastavna metodika, nastavnička naobrazba

Uvod

U nas se posve udomaćilo govoriti o *metodici nastave* pojedinoga predmeta (*povijesti, filozofije, psihologije, sociologije, hrvatskoga jezika i književnosti, matematike, fizike, glazbenoga i tjelesnoga odgoja* itd., dok se zarezire govoriti o *nastavnoj metodici*, kao da tako nešto ne bi moglo postojati ili bi, u krajnjem slučaju, po sebi bilo posve neprecizno, jer dotična sintagma odmah ne indicira i svoj objekt. Je li, onda, uz *predmetnu metodiku* ili *metodiku pojedine struke* opravdano govoriti o *nastavnoj metodici* ili nije? Prihvatimo li i zadnje, hoćemo li se izložiti opravdanoj, a onda i nesmiljenoj

kritici? Isključuju li se te djelatnosti međusobno ili, još gore, zatiru li one jedna drugu? Ni u kojem slučaju! Postoji opsežna stručna i znanstvena literatura koja ide u smjeru *predmetnih metodika*, odnosno, u dijelu germanskoga svijeta, *predmetnih didaktika* (Keip 2010, Gehring 2004, Aselmeier 1985, Bonz 1998), kad je riječ o pojedinoj struci, odnosno predmetu, i to ima svoju povijest, svoje uporište i svoju razložnost. Zacijelo, svaki školski predmet posjeduje nešto specifično što treba čuvati, njegovati i promicati i u samom nastavnom procesu, a što se uči ili bi se trebalo naučiti dok student stječe svoja strukovna znanja na sveučilišnoj razini. To sigurno ne može posve zadovoljiti sve ono što će se od njega, kao od budućega nastavnika, tražiti, i koji će osim angažmana iz područja svoje struke imati i puno drugih dužnosti i obveza čemu bi morala pridonijeti sva ona teorijska znanja i praktične vještine koje su u svjetskoj literaturi vezane uz napise o nastavi, bolje rečeno, nastavnoj metodici.

Metoda i metodika

Ako svaki pojedini školski predmet može imati svoju predmetnu metodiku, može li *nastava* u cijelosti kao specifični odgojno-obrazovni proces koji se, među ostalim, sastoji od mnoštva različitih predmeta, pa tako i njihovih pratećih metodika, imati svoju vlastitu metodiku? Je li uopće moguće zamisliti jedan takav složen postupak, a još više očekivati od njega tako važne rezultate kao što su stjecanje znanja, usvajanje vještina, rasvjetljavanje i zazuzimanje stavova, pomoć u integralnom rastu ljudske osobe itd., a da nema svoje metode i svoju metodiku? Prije nego što odgovorimo na to pitanje, moramo najprije definirati metodu, odnosno metodiku i kontekst u kojem se sve može govoriti o njima. Etimološki gledano, metoda je grčka kovanica sastavljena od dviju riječi: μετά (*metá*) i ódós (*hodós*), što bi doslovce značilo ‘prema putu, stazi’, a u slobodnom prijevodu: ‘slijedeći pravi put, iznalazeći pravi put, stazu’. U Senčevu *Grčko-hrvatskom rječniku* termin μέθοδος (*méthodos*) prevodi se kao “put istraživanja, način istraživanja, prikazivanja” (Senc 1988: 591). Izvedenica je toga termina pridjev μεθοδικός, (*methodikós*), od čijega se oblika za ženski rod μεθοδική (*methodiké*) izvodi termin “metodika”.

Za *metodiku* Volpicelli veli da ona “općenito označava način primjene neke metode ili više njih u znanstvenom istraživanju” (Volpicelli 1990: 7469), dok Pieretti kaže da ona “općenito označava skup načela, pravila, postupaka koje upravljaju djelatnostima u provođenju istraživanja, kako bi se riješio neki problem, da bi se postigao određeni cilj” (Pieretti 1990: 7633). Već je i s obzirom na značenje navedene definicije prema prestižnoj suvremenoj pe-

dagoškoj enciklopediji evidentno da se i jedan i drugi termin mogu pojaviti i izvan odgojno-obrazovnoga područja i sadržaja pa ih ne bi bilo objektivno tretirati kao isključivo njegov *technicus* (Vukasović 1986). No, oni svakako postoje i na tom području i tu su nama najzanimljiviji, posebno *metodika*. Hrvatski pedagoški izvori smatraju je znanošću o nastavnim metodama (*Pedagogijski leksikon* 1939: 204), znanošću koja proučava zakonitosti nastave pojedinoga nastavnoga predmeta (*Enciklopedijski rječnik pedagogije* 1963: 488), teorijom nastave (Vukasović 1986: 53), uvođenjem u neko predmetno područje (Kalin 1986: 38), a s obzirom na područnu pripadnost, tretiraju je kao pedagošku znanost, odnosno disciplinu (Pataki 1963: 30, *Opća enciklopedija* Jugoslavenskoga leksikografskoga zavoda, sv. 5, 1979: 451, Klaić 1982: 877), što nije toliko sporno kad je riječ o odgojno-obrazovnom sustavu, a on nas posebno i zanima. Međutim, ni jedan od navedenih izvora (enciklopedije, rječnici, a tako ni pojedini autori) ne spominje *nastavnu metodiku*, očito i zbog toga jer se već sama metodika smatra toliko sljubljenom s nastavom da se to nekako razumije samo po sebi i da bi u tom kontekstu govor o nastavnoj metodici bio puki pleonazam. No, uzme li se u obzir da metodike postoje i izvan i nastave i pedagogije (Anić 1999: 842), što je sasvim razvidno i iz upravo navedene Volpicellijeve definicije, odnosno da se metodika općenito može smatrati načinom primjene metoda unutar bilo koje discipline, pa i vještine, onda termin *nastavna metodika* ne izgleda više suvišan ni nedorečen, a uz to ne ostavlja ni dvojbe o kojoj ili čijoj metodici se radi. Nastavna metodika, dakle, ima eksplicitno u vidu *nastavu* kako sa stajališta teorije, o čem postoji opsežna literatura (Bruer 1993, Gruschka 2005, Schroeder 2002, Neuenschwander 2005), tako i sa stajališta prakse (Buschmann 2010, Petersen i Priesmann 1988, Petersen i Sommer 1999). Kako bi se onda mogla definirati nastava i zbog čega bi trebala postojati i nastavna metodika? Evo jednoga primjera: “Nastava je interakcijsko događanje u kojem učenici pod vodstvom profesionalno osposobljenih nastavnika, planski, u za to posebno stvorenim ustanovama (školama), usvajaju i dalje razvijaju odabrane kulturne sadržaje sa svrhom što boljeg osobnog socijaliziranja, kvalificiranja i personaliziranja” (Pranjić 2005: 184, Wiater 2010).

Bitne odrednice nastave

Po sebi, upravo je iznesena definicija nastave suvremen i vrlo širok te složen koncept shvaćanja odgojno-obrazovne djelatnosti vezane uz školu, najadekvatniju ustanovu za nju, zasnovan na pratećoj znanstvenoj i stručnoj literaturi, što ćemo pokazati kroz argumentaciju svakoga njezina ključnoga sadržaja. Izdvajamo, dakle, još jednom njezine bitne elemente. Definicija

nastave stavlja u prvi plan ponajprije dva njezina glavna stupa ili oslonca. S jedne strane to je kvalificirani *nastavnik* (Dubs 2009, Altrichter 2007) koji osim stručnih znanja mora raspolagati i visokim umijećem posredovanja naučenih znanja na niže razine, što pretpostavlja dodatnu specijalizaciju. S druge strane nalazi se *učenik* (Lehberger 2008, Gruehn 2000) koji sudjeluje u nastavi zbog barem tri vlastita razloga: socijalizacije, kvalifikacije i personalizacije (Wallenhofer 2002, Geissler 2006). Sve bi to nastava morala osigurati učeniku, što po sebi znatno nadilazi znanja i umijeća stečena u sklopu *predmetne metodike* pa se postavlja pitanje: odakle će to crpsti budući nastavnik? Zacijelo ne samo iz svoje struke, nego iz onoga što se zove nastavnička naobrazba (Allemann-Ghionda 2006, Blömeke 2008, Stratmann 2006, Seebauer 2008), čega je *nastavna metodika* integralni dio.

Nastava, dakle, ima po sebi vrlo naglašen *društveni aspekt* (Pazzini 1983, Matthes 1991) jer učenika uči funkcioniranju unutar društvenih struktura. Ovdje ni u kojem slučaju nije samo riječ o pasivnom socijaliziranju nego i o učenikovu kritičkom odnosu prema društvenim ponudama. To znači da učenik, usvajajući društvene stečevine, širi njihove obzore svojom vlastitom inovativnošću, jer taj aspekt promicanja ljudske osobe u rastu nužno pretpostavlja individualan i kritički odnos prema nuđenim tekovinama. Drugi je cilj nastave, vezan uz učenika, što izlazi iz te definicije, omogućavanje njegove buduće *kvalifikacije* (Mahnke 2002, Kraft-Lochter 1999). U nastavi, dakle, učenik, odnosno student stječe stručna znanja i vještine po kojima će on u budućnosti biti netko i tako osiguravati sebi egzistenciju. Treći je pak nastavni cilj *personalizacija* (Weber 1979, Hammel 1987), jedan od glavnih nastavnih stupova. U tom slučaju u nastavi u prvi plan, više od obrazovnoga aspekta, dolazi do izražaja odgojni aspekt (Krämer 2009, Fees 2009), koji nastava ni u kojem slučaju ne može i ne smije zaboraviti ako želi ostati vjerna vlastitu poslanju. Na osnovi ponuđenih nastavnih sadržaja, druženja s nastavnikom i sebi sličnima, učenik ne raste samo u stručnom pogledu nego i kao neponovljiva, izvorna osoba što se postiže tzv. *individualiziranjem* nastave (Rumpf 1986, Arnot 2009). Drugim riječima, svaki učenik ima pravo očekivati kako će se u nastavni proces ugrađivati i respekt njegove posebnosti. To zacijelo pretpostavlja velika pedagoško-psihološka znanja, poznavanje vrlo složenih procesa čovjekova odrastanja, ali i mnoštva najrazličitijih metoda koje se uče i usvajaju kroz nastavnu metodiku, odnosno sve ono što omogućuje uspješno funkcioniranje nastavnoga procesa. Jasno da to pretpostavlja i dobro osmišljen *plan* (Gessler 2010, Walther 2006) i program koji će to sve uprisutniti, kao i njegovu konstantnu provjeru kako bi se moglo pratiti i vrednovati postizanje ili nepostizanje postavljenih ciljeva.

Kvalitetnoj nastavi, a onda i nastavnoj metodici, vrlo su važne *škole* kao ustanove u kojima se organizira, izvodi i promišlja nastava (Hubrig 2005, Buhren 2007, Gonschorek 2009). U tom slučaju škola nije samo suh, zagrijan i prozračan prostor. Ona je struktura koja odgovorno na sebe preuzima zadatak udovoljavanja svim zahtjevima kvalitetne nastave, u kojoj će se ugodno osjećati i nastavnici i učenici, koja će i jednima i drugima omogućavati osobni i profesionalni rast, koja će raspolagati potrebnim didaktičkim sredstvima i pomagalima, biti prilagođena najrazličitijim društvenim oblicima rada itd.

U definiranju nastave riječ je i o “kulturnim sadržajima” (Gies 2006, Grell 2010), to jest o odgojno-obrazovnim ponudama kulturnoga okruženja koje jedne apostrofira više od drugih, smatrajući ih presudnima za cjelovit rast učenika – odgajnika, čiji odabir slijedi kriterije “teorije sadržaja” kao jedne od vizija didaktičke teorije imajući pritom na pameti trostruki nastavni cilj: socijalizaciju, profesionalizaciju i personalizaciju učenika.

Ovo su nešto pobliže literaturom potkrijepljene odrednice definicije nastave, no ne sve i ne detaljno. Pa ipak sasvim dovoljno za sagledavanje složenosti nastave kao djelatnosti. Da sažmemo: interakcijsko događanje u nastavi ima svoje subjekte i svoje relacije pa bez metodičke obrade neće moći biti ostvareno. Uz učenike i učitelje kao glavne nositelje nastavnoga postupka toliko se toga pretpostavlja ili bi trebalo imati kako bi odgojno-obrazovni proces funkcionirao: adekvatno organiziranje i opremanje škole, mjesta izvođenja nastave, što je nezamislivo bez metoda i metodike; već i selekcija nastavnih sadržaja po pojedinim predmetima pretpostavlja i metode i metodiku, a kamoli tek socijaliziranje, kvalificiranje i personalizacija učenika! Kako je to uopće moguće bez mnoštva metoda i odgovarajuće metodike?! Pružili smo sasvim dovoljno sadržaja zbog kojega valja misliti o metodama i metodici i to baš za tu prigodu i tu vrstu djelatnosti.

Nastavna metodika i didaktika

Srećom, u tom promišljanju nismo jedini. Danas postoji opsežna literatura koja za predmet istraživanja uzima *nastavu* uopće (Gudjons 2006, Kiel 2008, Badr Goetz 2007, Thal 2004, Wallenhofer 2002, Bönsch 2000, Schöningh 2011) kao posebnu, pa i privilegiranu djelatnost posvećenu odgoju i obrazovanju unutar specifičnoga događanja, među inim satkanoga od mnoštva različitih školskih predmeta. To zacijelo ne može pokriti niti iscrpsti *predmetna metodika*, nego ona koju stručna literatura naziva *nastavnom metodikom* i koja se sve više izdvaja iz didaktike unutar koje je desetljećima egzistirala kao jedna od didaktičkih disciplina, polako se profilirajući u za-

sebnu znanost (Hinrichs 2000, Apel 1982, Guhl i Ott 1985, Nenninger 1990). Slično su nastajale i neke druge znanosti tijekom povijesti, izdvajajući se iz svojih matičnih gnijezda. Dovoljno je samo imati na umu što se nekad sve studiralo u sklopu filozofije i što i danas sve znači akademski naslov doktora filozofije!

Vezano uz profiliranje nastavne metodike koji put je riječ o ozbiljnom, dobro strukturiranom, pa i znanstvenom pristupu koji upućuje na važnost, ali i složenost nastave kojom se tako intenzivno i tako široko ne može baviti samo didaktika, jer joj to nije jedini predmet istraživanja, nego to područje sve više preuzima nastavna metodika sa svim do tada stečenim sadržajima, načinima istraživanja, ali i odlučnošću da se sve to skupa još proširi, bolje strukturira, usustavi, sve do razine nove znanosti. Pritom se posebno inzistira na zakonitostima *poučavanja* i *učenja* u sklopu odgojno-obrazovnoga procesa (Schröder 2000, Sacher 2003, Pazzini 2010), što je zapravo srce same nastave, a uz to dolaze i mnoga druga područja koja taj vrlo složeni i možda nikad do kraja ovladani proces čine kvalitetnim i funkcionalnim. U nastavnoj se metodici neizbježno govori o nastavnim metodama, društvenim oblicima nastave, nastavnim sredstvima i pomagalima, nastavnim postupcima, važnosti nastavnika u nastavnom procesu, mjestu i ulozi učenika u nastavi, nastavnim programima i planovima, nastavnim udžbenicima, priručnicima, koncipiranju, oblikovanju i izvođenju nastavnih tema, organiziranju i izvođenju pojedinih nastavnih jedinica, postavljanju i ostvarivanju nastavnih ciljeva, visoko organiziranim školama koje mogu jamčiti kvalitetnu nastavu, uzornom školskom ozračju, očekivanju okruženja od školskoga osoblja koje je nastavno kvalificirano, posebnim oblicima evaluiranja rada nastavnika, učenika, ishoda učenja i tomu slično (Pranjić 1999, Bruer 1993, Letiche 1984, Hare 1985, Maier 1976, Baumgart 2005). Sve to, i još puno drugih sadržaja i vještina sigurno ne mogu apsolvirati predmetna metodika ili didaktika tek usput, nego se njima mora baviti disciplina koja je na svoj način nadređena nastavi pojedinoga predmeta, naime, *nastavna metodika*.

Iako, što se može zaključiti iz prethodnoga, neke od upravo navedenih sadržaja, barem dijelom, tretira i didaktika, osobito ona koja za sebe kaže da je “teorija nastave” (Pranjić 2005, Wiater 2010), ipak su neki od upravo navedenih sadržaja u najmanju ruku “granični”, ako ne i po sebi mnogo bliži onomu što se sve više u stručnoj i znanstvenoj literaturi udomaćuje kao *nastavna metodika*, pa je vrijeme da se nešto pobliže kaže o razgraničenju didaktike i nastavne metodike. Didaktika kao već profilirana znanost sa stoljetnim iskustvom u krugu odgojnih (društvenih) znanosti (Kron 2004, Wende 1993, Sting 1974, Koch 1983) ima poprilično širok dijapazon predmetnoga istraživanja pa ju oni, koji to nedovoljno poznaju, često svode samo na

znanost o nastavi. Ona to još uvijek jest (Glöckel 1990, Blankertz 1991), ali je istodobno i *znanost o poučavanju i učenju* uopće (Hermann 2009, Blendinger 2000), što se može u velikom dijelu, osobito danas, događati i izvan nastave. Ona je i *teorija obrazovnih sadržaja* (Klafki 2007, Weniger 1965) pogotovo što tek manjim dijelom dotiče nastavu. Uz to se definira i kao *teorija upravljanja procesima učenja* (Klafki 2007, Joller-Graf 2006), što ima veze s nastavom, ali ne samo s njom. I na koncu, neki didaktiku vide kao i *primijenjenu teoriju poučavanja i učenja* (Atkinson i Loser 1977, Friedrich 2005), što je puno bliže psihologiji poučavanja i učenja, odnosno neuroznanostima.

Za razliku od didaktike, u svjetskoj literaturi, nastavna metodika još uvijek balansira između znanosti i vještine ili, možda još bolje, nastoji biti solidnom refleksijom nad uspješnom vještinom, što će reći da svi teoretičari nastave još nemaju dovoljno argumenata kako bi ju bespogovorno smatrali već profiliranom znanostu s neupitno definiranim područjem istraživanja kao i za to pratećom znanstvenom metodologijom koja bi indicirala specifične metodološke postupke u stjecanju tih znanja i njihovoj evaluaciji (Guhl 1985, Höckmair 2009, Messner 1978). Nije to problem samo nastavne metodike. S tim se susreću i mnoge druge znanosti uzme li se u obzir egzaktnost kao determinirajući kriterij znanstvenosti, za koje ipak većina smatra da su već povijesno, sadržajno, metodološki sasvim etablirane.

Po svemu sudeći, a na temelju do sada istraženoga i objavljenoga, glavni je ili, možda bolje rečeno, jedini predmet nastavne metodike *nastava* kao vrlo sofisticirana djelatnost sa svim gore spomenutim sadržajima, koja se odvija kroz odgojno-obrazovnu strukturu, pri čem se poseban naglasak stavlja na vještine, modelirane i izvođene na osnovi teorijskih spoznaja o nastavi koje sama kreira ili ih još uvijek barem dijelom posuđuje iz jednoga od koncepata didaktike. Njezino epistemološko opredmećenje ide u smjeru *interdisciplinarnosti* pa u tom smislu ne bi bila ni prva ni zadnja (Bergmann 2010, Schultze 1985, Tuidar 2008, Schorz 2009), ali s glavnim naglaskom na promišljanju, organiziranju i izvođenju odgojno-obrazovnoga procesa u cjelokupnoj njegovoj složenosti. Jasno, u tom slučaju ona se dotiče sa širokim poimanjem didaktike, ali i ne samo s njom, pa onda i ne bi trebalo tražiti samo razlike između tih dviju disciplina. Jednako bi trebalo kazati i za neuroznanosti, psihologiju učenja i poučavanja, pedagošku psihologiju i sociologiju ponašanja (da ne nabrajamo dalje). Ništa posebno u procesu konačnoga profiliranja pojedinih interdisciplinarnih znanosti. Tako je bilo u početku i s pedagogijom, sociologijom, nekim medicinskim znanostima, psihologijom, pojedinim znanostima s područja matematike i fizike itd. čiji se “predmeti istraživanja” sad više, sad manje međusobno dotiču, preklapaju, uvjetuju pa

je vrlo teško egzaktno secirati “vlastiti predmet”, a da pojedina znanost ne bi na to imala prigovora zbog “posezanja” u tuđe područje ili barem u jedan njegov dio. U vremenu stvaranja novih znanosti i znanstvenih disciplina to se među inim rješava usvajanjem načela interdisciplinarnosti kao jednim od legitimnih suvremenih temelja epistemologije (Ludwig 2008, Baumann 2010, Neumeier 2008). Sve su znanosti krenule od konkretnoga, prakse, a onda je došlo do sustavne refleksije nad njezinim jednim dijelom i svega onoga što tu refleksiju čini uvjerljivom, provjerljivom, mjerljivom (ovisno o vrsti!), dok svako od tih područja nije postalo “specifičnim predmetom istraživanja” za to kvalificirane znanosti ili skupa znanosti. Nastavna metodika hitrim koracima ide u tom smjeru; ako je za neke ona još uvijek samo vrlo kvalitetna vještina, onda je to valjda zato jer iza sebe ima sve kvalitetniju teoriju koja se postupno etablira u pravu znanost (Lehmhaus 1984, Park 2010, Seebauer 2005, Guhl 1985). Bez obzira s kojega se stajališta promatra ili prihvaća, nastavnicima i svima onima koji će ubuduće raditi u nastavnom procesu nastavna metodika nije zbog toga manje važna. Naprotiv!

Metodičko osposobljavanje nastavnika

Kad je riječ o metodičkom osposobljavanju budućih nastavnika, treba činiti razliku između njihove metodološke i njihove nastavno-metodičke kvalifikacije. Metodologiju struke student usvaja unutar metodoloških kolegija svoje struke i s njom dolazi na nastavničku naobrazbu, dok nastavnu metodiku uči u samoj nastavničkoj naobrazbi. Ona se ponajprije usredotočuje na rad u nastavi, a kad je riječ o diseminiranju znanja, zapravo na poseban oblik *transmisije* znanstvenih spoznaja, što je bit obrazovanja u osnovnim i srednjim školama, a manje (iako nije posve isključeno, barem na primarnim razinama, i u nekim elitnijim školama) na metodologiju *stjecanja novih spoznaja* (znanstveno istraživanje i više razine usvajanja znanstvenih i stručnih vještina i spoznaja, što je specifičnije sveučilišnomu studiju i nastavi). Tu posljednju moraju posjedovati ne samo budući nastavnici, nego svi oni koji stječu kvalifikaciju na sveučilišnoj razini unutar pojedinoga područja (polja, odnosno grane). Ona se nudi studentima kroz tzv. metodološku skupinu predmeta stručnoga kurikula, odnosno metodologiju same struke u sklopu kojih budući stručnjak uči metodološke postupke i obrasce otkrivanja novih spoznaja svojstvenih predmetnoj grani ili polju određene(ih) znanosti.

U nastavnoj se metodici uči ono što će studentu omogućiti da ponajprije funkcionira kao *nastavnik*, a manje kao znanstvenik (Óhidy 2007, Ernst 1992) pa je u tom smislu njegova naobrazba maksimalno ujednačena unutar

koje, prethodno ili u samoj nastavničkoj naobrazbi, stečena stručna metodička znanja pokrivaju tek manji dio, a sve se drugo odnosi na njegovo osposobljavanje kao nastavnika u cijelosti. Stoga u sklopu obrazovanja budućega nastavnika, konkretno njegove nastavničke naobrazbe, ima smisla govoriti i o *nastavnoj metodici*, nadasve zato što je ovdje u fokusu transmisija znanstvenih spoznaja na jednu drugu razinu i za neki drugi uzrast za što budući nastavnici trebaju biti osposobljeni, a što bi teško bilo očekivati od same struke. U nastavnoj se metodici, za razliku od struke, naglasak stavlja na nastavu kao posebnu i vrlo sofisticiranu djelatnost i njezino besprijekorno funkcioniranje (Hinrichs 2000, Terhart 2005, Martial 2002). Student se mora naučiti svim umijećima osmišljavanja, planiranja, organiziranja i izvođenja nastave, ali i svemu onom što omogućuje njezino cjelovito funkcioniranje. Nastavna metodika stoga ide više u smjeru kvalificiranja rada u nastavi općenito, što je puno šire od rada na pojedinom školskom predmetu. Pritom treba maksimalno čuvati načelo nemiješanja, a još manje poistovjećivanja *metodologije struke s nastavnom metodikom*. Poznavanje metodologije struke tek je preduvjet za učenje nastavne metodike čije su dužnosti, za razliku od predmetne metodike, koja u nastavnom procesu čuva i promiče specifičnost pojedinih predmetnih sadržaja, stjecanja znanja i vještina koje jednoj osobi omogućuju da funkcionira kao kvalitetan nastavnik na puno više područja nego što to traži diseminiranje znanja s vlastitoga područja. Nastavna metodika ima u vidu i računa sa svim predmetima koji omogućuju šire i dublje sagledavanje odgojno-obrazovnih problema, odnosno s disciplinama iz kojih se uzimaju sadržaji, tj. s nastavnim programom određenoga predmeta. Ako predmetna metodika pokriva tek dio nastavničke naobrazbe, onda nema razloga ne govoriti unutar toga i o *područnoj metodici*, jer će mnogi nastavnici biti nositelji više predmeta iz istoga područja (npr. matematika i fizika, grčki i latinski, engleski i njemački, španjolski i talijanski itd.) (Bausch 2008) koji među sobom, a s metodičkoga stajališta, imaju puno toga sličnoga, pa i istoga. Ovdje pretjerano inzistiranje na specifičnostima pojedinoga predmetnoga sadržaja, a s metodičkoga stajališta, može više štetiti nego koristiti, dok s ekonomičnoga stajališta nema razloga dodatno opterećivati studenta s nečim što je (isto ili vrlo slično) već naučio u jednoj predmetnoj metodici. Ono što takve predmete međusobno razlikuje ponajprije su njihovi sadržaji, prateće znanstvene metodologije te ishodi učenja unutar pojedine struke za koje nastavna metodika kao takva nije nadležna, premda je veoma svjesna važnosti predmetnoga sadržaja kad je u pitanju postizanje nastavnoga cilja.

Nakon do sada rečenoga moglo bi nekomu izgledati da takvo viđenje nastavne metodike, kad je riječ o obrazovanju budućih nastavnika, dovodi u pitanje druge relevantne sadržaje, primjerice pedagogije, didaktike, psi-

hologije itd. Nikako i ni u kojem slučaju! Svaka će od tih znanosti svojim specifičnim sadržajima, a osobito ishodima učenja, znatno pridonijeti cjelovitu profilu nastavničke naobrazbe. Upravo u nastavničkoj naobrazbi, koja je u korpus svojih obveznih kolegija ugradila nastavnu metodiku, oni igraju dominantnu ulogu i omogućuju da nastavna metodika bude još osmišljenija i učinkovitija.

Zaključak

Nastava je kompleksna, višeslojna, presudna odgojno-obrazovna djelatnost kad je u pitanju naobrazba nastavnika i nužno pretpostavlja svoju metodiku koja je kao takva poznata u svijetu preko stoljeća i pol (Thrämer 1848), a o njoj se, kao što je razvidno iz gore navedene literature, danas naveliko promišlja, razlaže i piše, iako ne toliko kod nas kao drugdje. Njezin je zadatak, osim rješavanja problema načina poučavanja, odnosno predavanja, prenošenja nastavnih sadržaja, i tretiranje odgajanika u nastavi, odnos između odgajanika i odgajatelja (učenika i nastavnika!), stvaranje učinkovita nastavnoga okruženja, organiziranje i opremanje škole i mjesta izvođenja nastave, upotreba odgovarajućih nastavnih sredstava i pomagala itd., a logika toga postupka veoma je slična za mnoge predmete, osobito kad oni pripadaju istomu području. To i jest razlog zbog kojega nastavna metodika ima više u vidu čimbenike objedinjavanja, a manje cjepljanja nastave na pojedine školske predmete, odnosno sinteze spoznaja i djelatnosti relevantnih u procesu odgoja i izobrazbe koje imaju svoju unutarnju logiku bez obzira na konkretne sadržaje određenoga školskoga predmeta. Prosvjetni djelatnici i svi oni koji su na bilo koji način nositelji odgojno-obrazovnoga procesa (odgajatelji, učitelji, nastavnici, profesori) trebaju biti osposobljeni za načine predavanja, praćenja i usvajanja pojedinih znanstvenih, stručnih, umjetničkih i ostalih sadržaja, ali i svega onoga što odgojno-obrazovni proces kao vrlo kompleksno događanje čini kompletnim kako bi u konačnici besprijekorno funkcionirao. Drugim riječima, trebaju biti osposobljeni za nastavnu metodiku (Stratmann 2006, Blömeke 2008). Metodička dovtljivost nije nešto s čim se čovjek rađa pa se kao takva razumijeva, nego je to kvaliteta koja se može i mora stjecati. Ona ima svoje zakonitosti do kojih se dolazi putem informacija i sustavnoga vježbanja. Ako sve to nedostaje, treba ozbiljno sumnjati u to da će se stečeni sadržaji moći posredovati, prenositi i na dobrobit svih multiplicirati. Nedovoljno iskristalizirana svijest o tom stvara velike glavobolje nastavnicima, a pogotovo njihovim učenicima, roditeljima tih učenika, pa i široj društvenoj javnosti. Nije rijedak slučaj, primjerice, da se cijeli razredi “ruše” iz pojedinoga školskoga predmeta samo zato što

neki učitelj, nastavnik, odgajatelj ne zna motivirati, oduševiti, zainteresirati i prilagoditi sadržaj određenoj dobi i konkretnoj društvenoj situaciji (Süssenbacher 1979, Urhahne 2002, Pommer 2003).

Oni koji su dostatno upoznati s promicanjem rasta cjelovita čovjeka i društva, svjesni su da osim usvajanja znanstvenih i stručnih sadržaja, i metodika njihova posredovanja čini integralni dio kako nastave tako i civilizacijsko-kulturnoga uzdizanja društva, pa stoga metodika ni u kojem slučaju ne smije biti minimalizirana, a kamoli prezirana i odbacivana. Ne bi bilo dobro da se to i dalje prepušta samo didaktici jer nastavna metodika u svom teorijskom, a osobito praktičnom dijelu sve više postaje samostalna, ne negirajući svoje “porijeklo” i daljnju vezu onoliko koliko je to važno za interdisciplinarni koncept znanosti. Nastavna metodika, ima li se u vidu posredovanje predmetnih sadržaja, osposobljava budućega nastavnika za kvalitetno korištenje izvora znanja (programi, priručnici, udžbenici, znanstvena i stručna literatura itd.), uči ga planirati odgojno-obrazovni proces, organizirati, nadzirati i vrednovati njegov tijek, koristiti se društvenim oblicima rada u nastavi, ovladati specifičnostima primjene pojedinih metoda, koristiti se najsuvremenijim metodičkim pomagalima kako bi se išlo ususret suverenomu rješavanju odgojno-obrazovnih problema na teorijskoj i praktičnoj razini. Stoga kvalitetno odgojno-obrazovno djelovanje, osim završenoga studija određenoga predmeta ili više njih, pretpostavlja, dakle, i metodičku spremu budućega nastavnika. U tom smislu nastavna metodika, uz ostalo i kao službenica poučavanja i učenja, odgovara na pitanje kako multiplicirati spoznaju, kako promicati ljudsku osobnost, kako školsku djelatnost učiniti zanimljivom i motivirajućom itd., a da to bude na razini suvremenih metodičkih pronalazaka. Već se dugo zna da nije dostatno da nastavnik bude samo u struci obrazovana osoba, da ima pristanak školskih vlasti, da je stariji ili mlađi pa da bude dobar nastavnik. Odatle hitna potreba i za oblikom usustavljenoga ljudskoga razmišljanja i umijeća koje nastavniku širom otvara školska vrata te ne odgovara samo na pitanja “što” i “zašto”, nego i na ono “kako”, dakle pitanja koje se tiče same *nastavne metodike* ili, još preciznije, oblika nastave, nastavnih metoda, nastavnih pomagala, nastavnih sredstava itd. Na koncu, a na osnovi prethodno razlaganoga, kako bismo onda mogli definirati nastavnu metodiku? *Ona je sustavno promišljanje teorije i prakse nastave radi poboljšanja odgojno-obrazovnoga procesa i kao takva je središnji postulat nastavničke naobrazbe.* Koncept nastavničke naobrazbe unutar kojega postoji ovakav kolegij već se dugi niz godina izvodi na Hrvatskim studijima Sveučilišta u Zagrebu i pokazao se posve funkcionalnim i krajnje ekonomičnim, jer u njem sudjeluju studenti s desetak različitih studijskih smjerova, kako oni humanističkih, tako i društvenih. Za takvu se situaciju

on pokazao jako dobrim rješenjem. Nije istisnuo ni pedagogiju, ni didaktiku, ni psihologiju, ni specifične sadržaje pojedinih predmetnih metodika, kao ni mnoge druge kolegije koji se nude u sklopu nastavničke naobrazbe, nego je njihove sadržaje učinio još više funkcionalnim pod aspektom svestranije, ali i praktičnije metodičke naobrazbe budućih nastavnika koji se s puno više samopouzdanja prihvaćaju vrlo odgovorna posla.

Literatura

- Allemann-Ghionda, Cristina. 2006. *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*. Weinheim: Beltz.
- Altrichter, Herbert. 2007. *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Anić, Vladimir, Ivo Goldstein. 1998. *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Novi Liber.
- Arnot, Madeleine. 2009. *Educating the gendered citizen*. London: Routledge.
- Apel, Hans Jürgen. 1982. *Unterrichtsformen, Unterrichtsverfahren: Elemente einer Theorie der Unterrichts*. Kulmbach: Baumann.
- Aschersleben, Karl. 1979. *Einführung in die Unterrichtsmethodik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Aselmeier, Ulrich, Anthony Adams. 1985. *Fachdidaktik am Scheideweg: der Zusammenhang von Fachunterricht und Persönlichkeitsentwicklung*. München: Reinhardt.
- Atkinson, Richard – Fritz Loser. 1977. *Theorien des Lehrens*. Stuttgart: Klett.
- Badr Goetz, Nadja. 2007. *Das Dialogische Lernmodell: Grundlagen und Erfahrungen zur Einführung einer komplexen didaktischen Innovation in den gymnasialen Unterricht*. München: M-pess.
- Baumann, Menno. 2010. *RehaPädagogik – RehaMedizin – Mensch: Einführung in den interdisziplinären Dialog humanwissenschaftlicher Theorie- und Praxisfelder*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Baumgart, Franzjörg. 2005. *Theorien des Unterrichts: Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Bausch, Karl-Richart, ur. 2008. *Fremdsprachenlernen erforschen: sprachspezifisch oder sprachenübergreifend?*. Tübingen: Narr.
- Bergmann, Matthias. 2010. *Methoden transdisziplinärer Forschung: ein Überblick mit Anwendungsbeispielen*. Frankfurt am Main: Capus-Verlag.
- Blankertz, Herwig. 1991. *Theorien und Modelle der Didaktik*. Weinheim: Juventa-Verlag.

- Blendinger, Wilfried. 2000. *Vom Lehren und Lernen*. Erlangen: W. Blendinger.
- Blömeke, Sigrid. 2008. *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer*. München: Waxmann.
- Bönsch, Manfred. 2000. *Variable Lernwege: ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden*. München: Schöningh.
- Bonz, Bernhard. 1998. *Fachdidaktik des beruflichen Lernens*. Stuttgart: Steiner.
- Bruer, John. 1993. *Schools for thought: a science of learning in the classroom*. Cambridge: MIT Press.
- Buhren, Claus. 2007. *Selbstevaluation in Schule und Unterricht: ein Leitfaden für Lehrkräfte und Schulleitungen*. Köln: LinkLuchterhand.
- Buschmann, Renate, ur. 2010. *Lernkompetenz fördern – damit Lernen gelingt: Leitfaden und Beispiele aus der Praxis*. Köln: Link.
- Dubs, Rolf. 2009. *Lehrerverhalten: ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*. Stuttgart: Steiner.
- Enciklopedijski rječnik pedagogije*. 1963. Zagreb: Matica hrvatska.
- Ernst, Hans. 1992. *Theorie und Praxis in der Lehrerbildung*. München: Arndt.
- Fees, Konrad. 2009. *Werte und Bildung: Wertorientierung im Pluralismus als Problem für Erziehung und Unterricht*. Opladen: Leske + Budrich.
- Friedrich, Gerhard. 2005. *Allgemeine Didaktik und Neurodidaktik: eine Untersuchung zur Bedeutung von Theorien und Konzepten des Lernens, besonders neurobiologischer, für die allgemeindidaktische Theoriebildung*. Frankfurt am Main: Lang.
- Gehring, Wolfgang. 2004. *Englische Fachdidaktik*. Berlin: Schmidt.
- Geissler, Erich. 2006. *Die Erziehung: ihre Bedeutung, ihre Grundlagen und ihre Mittel*. Würzburg: Ergon-Verlag.
- Gessler, Michael. 2010. *Projektmanagement macht Schule: selbstorganisiertes Lernen und Arbeiten mit Plan; ein handlungsorientierter Leitfaden für den Unterricht in der Sekundarstufe II*. Nürnberg: GPM.
- Giest, Hartmut. 2006. *Lerntätigkeit – Lernen aus kultur-historischer Perspektive: ein Beitrag zur Entwicklung einer neuen Lernkultur im Unterricht*. Berlin: Lehmanns Media.
- Glöckel, Hans. 2003. *Vom Unterricht. Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gonschorek, Gernot. 2009. *Einführung in die Schulpädagogik und die Unterrichtsplanung*. Donauwörth: Auer.
- Greiner, Felix. 2011. *Methoden, Tricks und Kniffe für den täglichen Unterricht: Klassenführung, Rituale, Aktivierung, Rhythmisierung und Disziplin; Anregungen für alle Schularten und Klassenstufen; Ideen für die Praxis*. Augsburg: Brigg Pädagogik.

- Grell, Petra, ur. 2010. *Neue digitale Kultur- und Bildungsräume*. Wiesbaden: VS.
- Gruehn, Sabine. 2000. *Unterricht und schulisches Lernen: Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung*. München: Waxmann.
- Gruschka, Andreas. 2005. *Auf dem Weg zu einer Theorie des Unterrichtens: die widersprüchliche Einheit von Erziehung, Didaktik und Bildung in der allgemeinbildenden Schule*. Frankfurt am Main: Fachbereich Erziehungswiss. der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.
- Gudjons, Herbert. 2006. *Methodik zum Anfassen: Unterrichten jenseits von Routinen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Guhl, Erhard, Ernst Ott, 1985. *Unterrichtsmethodisches Denken und Handeln*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hammel, Walter. 1987. *Natur-Erfahrungen, Natur-Einstellungen*. Frankfurt am Main: Lang.
- Hermann, Ulrich. 2009. *Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. Weinheim: Beltz.
- Hare, William. 1985. *Controversies in teaching*. Brighton: Wheatsheaf Books.
- Hinrichs, Wolfgang. 2000. *Zur Konzeption des Sachunterrichts: mit einem systematischen Exkurs zur Lehrgangs- und Unterrichtsmethodik*. Donauwörth: Auer.
- Höckmair, Brigitte. 2009. *Mit den Händen fühlen – denken – lernen*. Regensburg: Roderer.
- Hubrig, Christa. 2005. *Lösungen in der Schule: systemisches Denken in Unterricht, Beratung und Schulentwicklung*. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.
- Joller-Graf, Klaus. 2006. *Lernen und Lehren in heterogenen Gruppen: zur Didaktik des integrativen Unterrichts*. Donauwörth: Auer.
- Kalin, Boris. 1986. Metodika i metodologija. U: *Metodika u sustavu znanosti i obrazovanja: Zbornik radova*. Bežen, Ante ur. Zagreb: Institut za pedagoška istraživanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i NIRO "Školske novine".
- Keip, Marina. 2010. *Interaktive Fachdidaktik Latein*. Goettingen: Vandenhoeck/Ruprecht.
- Kiel, Ewald. 2008. *Unterricht sehen, analysieren, gestalten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klafki, Wolfgang. 2007. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Klafki, Wolfgang. 1977. Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik. U: *Didaktik und Praxis*. W. Klafki, G. Otto, W. Schulz, ur. Basel: Weinheim.
- Klaić, Bratoljub. 1982. *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske.
- Koch, Erich. 1983. *Didaktik und Methodik der Umwelterziehung*. Lünberg: Neubauer.

- Kraft-Lochter, Claudia. 1999. *Integrationspädagogische Qualifikation: eine empirische Untersuchung zur integrationspädagogischen Neuorientierung der Lehrerbildung*. Köln: Univ., Diss.
- Krämer, Hildegard. 2009. *Moralität und die Einheit von Erziehung und Unterricht: ein transzendental-kritischer Beitrag zur Theorie der Bildung*. Frankfurt am Main: Lang.
- Kron, Friedrich. 2004. *Grundwissen Didaktik*. München: Reinhardt.
- Lehberger, Reiner. 2008. *Schüler fallen auf: heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lehmhaus, Friedrich-Wilhelm. 1984. *Verständigung über Unterricht im Kontext von Theorie und Praxis*. Kiel: Univ., Diss.
- Letiche, Hugo. 1984. *Learning and hatred for meaning*. Amsterdam: Benjamins.
- Ludwig, Joachim. 2008. *Interdisziplinarität als Chance: Wissenschaftstransfer und Beratung im lernenden Forschungszusammenhang*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Mahnke, Ursula. 2002. *Qualifikation ist mehr als Fortbildung: Erwerb integrationspädagogischer Kompetenzen im Prozess*. St. Ingbert: Röhrig.
- Maier, Hans. 1976. *Grundlagen der Unterrichtstheorie und Unterrichtspraxis: Beobachtungsformen, Strukturen, Systeme*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Martial Ingebert. 2002. *Einführung in didaktische Modelle*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.
- Matthes, Anneliese. 1991. *Schulische Sozialisation als fachspezifische Sozialisation: der Zusammenhang von kognitiver und moralischer Sozialisation im Hinblick auf die Identitätsbildung der Schüler*. Bochum: Brockmeyer.
- Messner Helmut. 1978. *Wissen und Anwenden: zur Problematik des Transfers im Unterricht; eine psychologisch-didaktische Analyse*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Nenninger, Peter. 1990. *Die Bedeutung der Methode für die Weiterentwicklung einer Theorie des Unterrichts*. Kiel: Institut für Pädagogik.
- Neumeier, Reinhard. 2008. *Interdisziplinäres Forschen: synthetisierende, theoretische und empirische Sichten auf Basis von Weltbild, Formalismen und sozialpsychologischen Ansätzen*. Frankfurt am Main: Lang.
- Neuenschwander, Markus. 2005. *Unterrichtssystem und Unterrichtsqualität: Konturen einer Unterrichtstheorie für die Sekundarstufe und ihre empirische Bewährung*. Bern: Haupt.
- Óhidy, Andrea, ur. 2007. *Lehrerbild und Lehrerbildung: Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.
- Opća enciklopedija Jugoslavenskog leksikografskog zavoda*, sv. 5. 1979. Zagreb: Jugoslavenski leksikografski zavod.
- Park, Gloria, ur. 2010. *Observation of teaching: bridging theory and practice through research on teaching*. München: LINCOM EUROPA.

- Pataki, Stjepan, ur. 1963. *Opća pedagogija*. Zagreb: PKZ.
- Pazzini, Karl-Josef. 1983. *Die gegenständliche Umwelt als Erziehungsmoment: zur Funktion alltäglicher Gebrauchsgegenstände in Erziehung und Sozialisation*. Weinheim: Beltz.
- Pazzini, Karl-Josef, ur. 2010. *Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lehranstalten*. Bielefeld: Transcript.
- Pedagogijski leksikon*. 1939. Zagreb: Minerva.
- Petersen, Jörg, Gerhard Priesemann. 1988. *Unterricht als regelgeleiteter Handlungszusammenhang*. Frankfurt am Main: Lang.
- Petersen, Jörg, Hartmut Sommer. 1999. *Die Lehrerfrage im Unterricht: ein praxisorientiertes Studien- und Arbeitsbuch mit Lernsoftware*. Donauwörth: Auer.
- Pieretti, Antonio. 1990. Metodo. U: *Enciclopedia pedagogica*, sv. IV. Brescia: Editrice La Scuola.
- Pommer, Mona. 2003. *Informatives Feedback: Wirkung auf Lernerfolg und Motivation bei computergestütztem Training sprachrezeptiver Fähigkeiten*. München: Waxmann.
- Pranjić, Marko. 1999. *Nastavna metodika: teorija, oblici, metode, sredstva, pomagala*. Zagreb: Editio.
- Pranjić, Marko. 2005. *Didaktika: povijest, osnove, profiliranje, postupak*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga – Hrvatski studiji.
- Rumpf, Horst. 1986. *Unterricht und Identität: Perspektiven für ein humanes Lernen*. Wienheim: Juventa-Verlag.
- Sacher, Werner. 2003. *Elemente einer pädagogischen Theorie des Lernens und Lehrens*. Nürnberg: Lehrstuhl für Schulpädagogik, Friedrich-Alexander-Univ. Erlangen-Nürnberg.
- Schmid, Michael. 2003. *Ökonomischer und soziologischer Institutionalismus: interdisziplinäre Beiträge und Perspektiven der Institutionentheorie und -analyse*. Marburg: Metropolis-Verlag.
- Schorz, Brigitte. 2009. *Interdisziplinäre Zusammenarbeit als kritischer Erfolgsfaktor von Innovationen in der Medizintechnik: Medizin – Forschung – Technik – Recht – Leben*. Frankfurt am Main: Lang.
- Schröder, Hartwig. 2000. *Lernen – Lehren – Unterricht : lernpsychologische und didaktische Grundlagen*. München: Oldenbourg.
- Schulze, Dieter. 1985. *Interdisziplinäre Forschung: Leitung und Organisation*. Berlin: Sektion Wissenschaftstheorie und -organisation der Humboldt-Universität zu Berlin.
- Seebauer, Renate. 2005. *Lernen – von der Praxis zur Theorie und zurück zur Praxis*. Donauwörth: Auer.
- Seebauer, Renate. 2008. *Lehrer, -innenbildung in Europa*. Wien: Lit-Verlag.

- Senc, Stjepan. 1988. *Grčko-hrvatski rječnik*. Zagreb: Naprijed.
- Stratmann, Hildegard. 2006. *Lehrer werden*. München: Waxmann.
- Süssenbacher, Gottfried. 1979. *Motivation im Unterricht*. München: Ehrenwirth.
- Sting, Stephan. 2011. *Bildung zwischen Standardisierung, Ausgrenzung und Anerkennung von Diversität*. Münster: LIT.
- Terhart, Ewald. 2005. *Lehr-Lern-Methoden: eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen*. München: Juventa-Verlag.
- Thal, Jürgen. 2004. *Methodenvielfalt im Unterricht: mit Lust stressarm und effektiv lernen*. München: Luchterhand.
- Thrämer, Theodor. 1848. *Geschichte des deutschen Sprachstudiums und insbesondere seiner Unterrichtsmethodik seit der Reformation*. Reval: Kluge, Lpzg bei Hartmann.
- Tuider, Elisabeth. 2008. *QuerVerbindungen: interdisziplinäre Annäherungen an Geschlecht, Sexualität, Ethnizität*. Berlin: Lit.
- Urhahne, Detlef. 2002. *Motivation und Verstehen: Studien zum computergestützten Lernen in den Naturwissenschaften*. München: Waxmann.
- Volpicelli, Ignazio. 1990. Metodica. U: *Enciclopedia pedagogica*, sv. IV. Brescia: Editrice La Scuola.
- Vukasović, Ante. 1986. Utemeljenje metodike u pedagogiji. U: *Metodika u sustavu znanosti i obrazovanja: Zbornik radova*. Bežen, Ante ur. Zagreb: Institut za pedagojska istraživanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i NIRO "Školske novine".
- Walther, Martina. 2006. *Der Marchtaler Plan: Beispiel einer Reform von unten*. Berlin: Lit.
- Weber, Erich. 1979. *Das Schulleben und seine erzieherische Bedeutung*. Donauwörth: Auer.
- Wellenhofer, Walter. 2002. *Unterricht heute: Aufgaben, Möglichkeiten, Probleme; ein Studien- und Lehrbuch in Schaubildern*. Ainsring: Gruenstein.
- Wende, Kurt. 1993. *Von der Pflicht zu Erziehung und Bildung und von der Stellung und den Aufgaben des Lehrers und Erziehers*. Hamburg: Kovač Verlag.
- Weniger, Erich. 1971. *Didaktik als Bildungslehre*. Weinheim: Beltz.
- Wiater, Werner. 2010. *Unterrichten und lernen in der Schule. Eine Einführung in die Didaktik*. Donauwörth: Auer.

Teaching Methodology – Theoretical Foundations

Starting from established theory and practice in the Croatian educational system, as well as in our scientific and professional literature, where only subject methodology, i.e. the methodology of a particular subject, is discussed, the author, drawing on contemporary methodological literature, provides arguments for speaking about *teaching methodology* in general, without additional mention of the particular subject. He sees it as the central postulate of teacher education and distinguishes it both from the methodology of a particular profession and subject methodology, by defining it as systematic consideration of theory and practice of teaching in order to improve the educational process. Consequently, without rejecting existing practice, he ushers in a new practice for which there is a need, as well as sufficient theoretical and practical support in scientific literature.

Key words: subject methodology, teaching methodology, teacher education