

PEDAGOŠKE KOMPETENCIJE UČITELJA U SUKONSTRUKCIJI NASTAVE

Maja Brust Nemet

Učiteljski fakultet u Osijeku, Hrvatska

Sažetak: U ovom radu analiziran je pojam pedagoških kompetencija učitelja koje podrazumijevaju znanja, vještine i osobine ličnosti. Pedagoške kompetencije neophodne su za kritičko promišljanje o sebi i svojoj odgojno-obrazovnoj praksi. Omogućavaju promjene i unaprjeđenja učiteljskih ponašanja i oblikovanje kvalitete u području sukonstrukcije odgojno-obrazovnog procesa.

U radu se analizira kvalitativno istraživanje provedeno na uzorku skupine u jednoj osnovnoj školi Osječko-baranjske županije. Temeljem triangulacije kroz analizu sadržaja priprava dvadeset i četiriju nastavnika razredne i predmetne nastave, praćenja provedbe nastavnoga sata te intervju s učiteljima, uočava se razina učiteljskih pedagoških kompetencija. U području metodologije izgradnje kurikula nastave 79% učitelja posjeduje pedagošku kompetenciju i samostalno je izradilo pripreme za nastavni sat. Sustavnim se promatranjem pokazalo kako su učitelji u organizaciji i vođenju odgojno-obrazovnog procesa također kompetentni jer su usklađivali različite didaktičke metode, nastavna sredstva i pomagala, socijalne oblike rada, didaktička načela i nastavne sadržaje s ciljevima i zadacima nastave te su koordinirali ostvarivanje zadanih ciljeva i zadataka.

Ključne riječi: praćenje nastave, pedagoška kompetencija, sukonstrukcija nastave, učitelji

1. Uvod

Pedagogija kao znanost o odgoju, vještina odgajanja, znanost koja istražuje i proučava zakone i sredstva pomoću kojih se najbolje mogu postići odgojni ciljevi (Anić-Klaić-Domović, 1999) pojam kompetencija ne objašnjava (Skupina autora, 1989) kao izvoran pedagoški pojam. Pojam kompetencija javlja se u mnogim znanostima, a najčešće u ekonomskim, psihologijskim i u pedagojskim suvremenim reformama obrazovanja. Pojmovno značenje kompetencija pronalazi se u različitim perspektivama te se tumači na različite načine. Riječ kompetencija izvorno je latinska riječ (lat. *competentia*) i znači mjerodavnost; sposobnost (ili: pozvanost) suca za suđenje ili ocjenjivanje. Dakle, prema izvornom značenju biti kompetentan znači posjedovati određenu sposobnost procjenjivanja i vrednovanja. Prema prijevodu udruge za projektni menadžment (*Building professionalism in project management*) u koju su uključeni menadžeri različitih ekonomskih područja kompetenciju definiraju

(eng. competency- nadležnost, sposobnost, djelokrug, spremnost) kao skup povezanih znanja, stavova, vještina i drugih osobnih karakteristika koji utječe na glavni dio nečijeg posla, tj. jedna ili više ključnih uloga ili odgovornosti. Kompetencija je vezana s radnom učinkovitošću, može se mjeriti pomoću opće prihvaćenih standarda te poboljšati školovanjem i razvojem. Glavne komponente kompetencije uključuju: sposobnosti, stavove, ponašanje, znanje, osobnost i vještine. Bitne dimenzije sposobnosti uključuju kompetentno poznavanje upravljanja projektima. Znanje i razumijevanje materije su koje voditelj projekta donosi u projekt. Ono može uključivati izravne ili neizravne kvalifikacije i iskustvo. Kompetencije su komponente znanja, a na osobnim kompetencijama temelji se mogućnost neke osobe da sudjeluje na nekom projektu. One uključuju: ponašanje, motive, crte karaktera, stavove i samospoznaju koja osobi omogućava da uspješno upravlja projektom. Kompetencija za upravljanje projektima definira se u ekonomskoj perspektivi kao sposobnost obavljanja aktivnosti unutar poslovnog područja na razini učinkovitosti koja se očekuje od zaposlenika. Ova dimenzija kompetencija odnosi se na dokazanu učinkovitost pojedinca u izvršavanju zadataka vezanih uz upravljanje projektima. Ekonomska perspektiva definira kompetencije kao znanja, sposobnosti i vještine, ali i kao samospoznaju koja pospješuje rad osobe.

Iz psihologijske perspektive Bezinović (Ljubetić, Kostović Vranješ, 2008, prema Bezinović, 1993) kompetencije definira kao temeljne dimenzije samopoštovanja, tj. globalne ili specifične subjektivne percepcije pojedinca o sposobnosti realiziranja nekih oblika ponašanja i postizanja rezultata kojima teži ili koji se od njega očekuju. Definirajući kompetenciju iz psihologijske perspektive (Ljubetić, Kostović Vranješ, 2008, prema Glasser, 2000, Bezinović, 1993), kompetencija je jedna od temeljnih psiholoških potreba. Želja za kompetentnošću jedna je od esencijalnih komponenti samopoštovanja, što je izvoran psihologijski pojam, a zadovoljenje potrebe za kompetentnošću značajno pridonosi razvoju samopoštovanja pojedinca. Psihologijska perspektiva definira kompetenciju i kao dinamičku kombinaciju kognitivnih i metakognitivnih vještina, znanja i razumijevanja, međuljudskih i praktičnih vještina te etičkih vrijednosti. Kompetencije uključuju: znanja i razumijevanje, znanje o tome kako djelovati i znanje o tome kako biti (Vizek Vidović, 2009, prema Tuning, 2006., 5). Prema kriterijima distinktivnosti pedagoških istraživanja (Palekčić, 2001) spoznajno pitanje i predmet istraživanja kompetencija bilo bi isključivo pedagojsko spoznajno pitanje ako se pojam kompetencija promijeni u izvoran pedagojski termin znanja, sposobnosti i vještina. Znanje podrazumijeva rezultat procesa spoznaja u znanosti ili nastavi, a u odgojno-obrazovnom procesu znanje je rezultat ostvarivanja spoznajnih ciljeva i odnosi se na kognitivno područje razvoja ličnosti. O znanju (Skupina autora, 1989) su se u povijesti filozofije vodile dugotrajne rasprave između empirista, racionalista i predstavnika ostalih gnoseoloških pravaca o

određivanju pojma činjenica i generalizacija. U nastavi ima izvanredno značenje, spoznajno i psihološko, upoznavanje činjenica na primarnim, primjerenim, objektivnim izvorima prema didaktičkom principu zornosti. Sposobnosti su kvaliteta ličnosti koja je tako formirana da uspješno obavlja neku djelatnosti. Sposobnosti su izvoran psihologijski pojam te ga psiholozi (Spearman, Guilford, Eysenck, Cattell i Horn) smatraju osnovom kognitivnih sfera ličnosti. Vještine predstavljaju niz dobro organiziranih i spretno izvedenih radnji stečenih vježbanjem. U nastavi organizirani proces stjecanja vještina i navika provodi se vježbanjem radnje (Franković i sur., 1963). Postoji niz znanja i vještina u pedagojskim perspektivama koje se prvenstveno usmjeravaju na učenika i učitelja. Život i rad u suvremenom društvu brzih promjena i oštre konkurencije zahtijevaju novi tip znanja, vještina, vrijednosti i stavova, tj. nove kompetencije pojedinca koje stavljaju naglasak na razvoj inovativnosti, kreativnosti, rješavanja problema, razvoj kritičkog mišljenja, poduzetnosti, informatičke pismenosti, socijalnih i drugih kompetencija. Prema Nacionalnom okvirnom kurikulumu (2010) temeljne su kompetencije za cjeloživotno obrazovanje učenika : sporazumijevanje na materinskom jeziku, sporazumijevanje na stranim jezicima, matematička kompetencija i osnovne kompetencije u znanosti i tehnologiji, digitalna kompetencija, učiti kako učiti, socijalna i građanska kompetencija, inicijativnost i poduzetnost te kulturna svijest i izražavanje. Prema Palekčiću (2005) kompetencije učitelja su sadržajno-predmetne kompetencije, dijagnostičke kompetencije, didaktičke kompetencije, kompetencije u vođenju razreda i empirijsko istraživanje učinkovitosti. Pojam kompetencije (Weinert, 2001, prema Baranović, 2006) odnosi se na potrebne pretpostavke (sposobnosti) pojedinca ili skupine pojedinaca koje su potrebne za uspješno izvršavanje složenih zahtjeva. Pri tome se psihološka struktura kompetencije izvodi iz logičke i psihološke strukture zahtjeva, odnosno zadatka. Upotrebljava se i kada potrebne pretpostavke za uspješno djelovanje obuhvaćaju (sadrže) kognitivne i nekognitivne komponente, tj. motivacijske, etičke, voljne i/ili socijalne komponente. Pojam kompetencije implicira i dovoljan stupanj složenosti da bi se uspješno izvršili zahtjevi i zadatci, za razliku od vještina koje pretpostavljaju automatizirane aktivnosti, odnosno repetitivnu primjenu znanja. Proces je učenja nužna pretpostavka za stjecanje kompetencija, odnosno za stjecanje pretpostavki za uspješno obavljanje kompleksnih zadataka/zahtjeva. Previšić (2013) kompetenciju i kompetentnost definira kao svojstvo onoga koji ih posjeduje i raspolaže njima kao sposobnostima. Određene sposobnosti kao pojedinačna posjedovanja znanja, vještina i naučenosti zasebnih komunikacija čine učitelja stručnima i stručnjacima, tj. kompetentnim osobama u mjerljivim razinama mogućnosti djelovanja u određenim područjima čovjekova života.

Analizom i komparacijom pedagojskih istraživanja o kompetencijama uočavaju se izvorni pedagojski pojmovi, pojmovi znanja i vještina koji se mogu zamijeniti pojmom kompetencija te se pri tome razgraničiti od

psihologijskih i ekonomskih tumačenja kompetencija. Vraćajući se izvornim pedagojskim pojmovima, želi se stvoriti pedagojsko gledište, tj. zadržati pojmove znanja, vještina i sposobnosti za stvaranje pouzdane pedagojske znanstvene osnove pri reformi škole. Izvorni pedagoški problemi, kao što su pedagoška znanja i vještine učenika i učitelja, čine polazište za pedagojska istraživanja.

2. Pedagoške kompetencije učitelja

U teorijskim polazištima iznose se različita značenja pedagoških kompetencija učitelja kroz pedagojske i psihologijske perspektive. Kompetencija učitelja podrazumijeva stručnost koju priznaju učenici i roditelji, a temeljena je na znanju, sposobnostima i vrijednostima (Jurčić, 2012). Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja osobna su, predmetna, komunikacijska, didaktičko-metodička, refleksivna, socijalna, emocionalna, interkulturalna i građanska kompetencija te ih je nužno promatrati umrežene u temeljnim područjima učiteljeva rada. Za uspješan rad učitelja potrebna je pedagoška kompetencija u sljedećim područjima: područje metodologije izgradnje kurikula nastave, područje organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa, područje oblikovanja razrednoga ozračja, područje utvrđivanja učenikova postignuća u školi i područje izgradnje modela odgojnoga partnerstva s roditeljima (Jurčić, 2012, 16). Previšić (2013) pod pedagoškom kompetencijom, među ostalima, podrazumijeva profesionalnu i socijalnu komunikaciju kao nužnu sastavnicu u razvoju čovjekovih predispozicija s obzirom na načine postupanja tijekom određenoga čina. Demokratski i socijalno-integrativni način komunikacije koji učitelj primjenjuje u radu i ophođenju s učenicima pridonijet će povoljnijem školskom, razrednom i nastavnom ozračju (Previšić, 2010). Autorice Ljubetić i Kostović Vranješ (2008) od pedagoški kompetentnog učitelja očekuju da svoje stručno znanje, vještine i sposobnosti stavi u funkciju pedagoškog djelovanja te da osobinama ličnosti, koje istražuje psihologija, bude pozitivan model i autoritet koji će učenici dragovoljno slijediti. Pedagoška kompetencija može se steći kvalitetnom pedagoškom izobrazbom uz stalno (samo)procjenjivanje i usavršavanje. Rezultati istraživanja (Ljubetić, Kostović Vranješ, 2008) pokazali su kako postoji statistički značajna razlika između učitelja razredne i predmetne nastave u svijesti učitelja o postojanju pedagoških kompetencija, tj. ukazuje se veća sigurnost učitelja predmetne nastave u sebe i svoje odgojne postupke, što kao rezultat ima veće zadovoljstvo radom u razredu te veće zadovoljstvo učiteljskim pozivom. Većina učitelja osjeća se pedagoški kompetentnima za rad s učenicima i roditeljima, a samo trećina smatra da su tijekom formalnog obrazovanja dostatno osposobljeni za pedagoško djelovanje. Autorice smatraju nužnim uvođenje promjena u učiteljsko formalno obrazovanje te ciljano usmjeravanje programa trajnoga usavršavanja

učitelja kako bi učitelji stekli pedagošku kompetenciju. Prema Palekčiću (2005) postoje sadržajno-predmetne kompetencije, dijagnostičke kompetencije, didaktičke kompetencije, kompetencije u vođenju razreda i empirijsko istraživanje učinkovitosti koje čine dio pedagoških kompetencija učitelja.

3. Pedagoško praćenje kurikuluma nastave

Izgradnja je kurikula nastave proces strukturiranja i oblikovanja sadržaja i aktivnosti koje će se realizirati prema postavljenim ciljevima u određenom predmetu, vrsti i razini škole te vrednovati ishodi. Kurikul nastave temelji se na didaktičkom ciklusu koji integrira: jasnoću (definiranje) ciljeva; razrađeni proces poučavanja i učenja, usmjeravanje i regulaciju procesa; vrednovanje (evaluaciju) postignuća (Jurčić, 2012, 34). Nastava je vid, odnosno pojavni oblik organiziranog učenja kojemu je cilj odgoj i obrazovanje njezinih sudionika (Jelavić, 1995). Uloga pedagoga u praćenju nastave izuzetno je velika jer uočavanjem, praćenjem i mijenjanjem pojedinih važnih činitelja, pedagog i učitelj mogu neposredno i posredno utjecati na uspjeh učenika tijekom nastave. Pedagog ne bi trebao biti kontrolor, već suradnik koji će pomoći učitelju u pripremi, realizaciji i vrednovanju nastave. Stvaranjem kolegijalne i opuštene atmosfere te stalnom kvalitetnom komunikacijom, učitelji praćenje nastave shvaćaju kao pomoć u unaprjeđivanju nastave. Tijekom cijele pedagoške prakse svaki bi pedagog trebao prvo nestrukturirano pratiti nastavu, a potom se usmjeriti na praćenje prema određenim kriterijima. Dubina i smjer praćenja ovisit će o pedagogovom zanimanju za unapređenje određenog praktičnog dijela, a određuju se nakon općeg uvida i detaljne analize nastavnog procesa. Svaki bi pedagog trebao prema osobnoj procjeni analizirati pedagošku dokumentaciju te na temelju analize posredno i neposredno pratiti nastavu kako bi ju mogao unaprijediti (Jurić, 2005).

Nacionalni okvirni kurikul (2010) danas, školski kurikuli i uskoro Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (2013) omogućavaju učiteljima i učenicima slobodu u sukonstrukciji kurikula, veću aktivnost i suradnju te razvijanje komunikacijskih vještina. Učiteljeva je najvažnija zadaća da odabire i priprema izvore nastavnih sadržaja te načine njihova prikazivanja s namjerom da učenicima olakša razumijevanje i usvajanje predviđenog gradiva. Učenici će stalnom izmjenom nastavnih metoda te upotrebom raznovrsnih nastavnih sredstava i pomagala moći aktivnije promatrati i izvršavati zadatke u cilju usvajanja programom određenih znanja, vještina i navika. Motivirati učenike za rad jedan je od preduvjeta za uspjeh jer je motiviran učenik više aktivan te će više zapamtiti nastavno gradivo tijekom same nastave. Istraživanje Števančić-Pavelić i Vlasac (2006) pokazalo je važnost kombiniranja različitih metoda i nastavnih sredstava te što veće uključivanje izvanučionične nastave jer su iskustvenim učenjem učenici u

eksperimentalnoj skupini lakše usvojili nastavno gradivo. Razvoj obrazovanja treba biti usmjeren i prema razvijanju sposobnosti promatranja, kritičkog razmišljanja, prosuđivanja i logičkog zaključivanja. Unaprjeđivanjem kakvoće učenja i poučavanja potaknut će se učenike na sustavno i aktivno učenje, a učitelje na primjenu suvremenih nastavnih metoda. Moderna nastava zahtijeva primjenu raznovrsnih metoda, načina i oblika rada (Števančić-Pavelić, 2006). Benček i Marenčić (2006) smatraju kako je kod učenika nužno razvijati želju za učenjem, neovisno o sadržajima učenja ili unutarnjim, odnosno vanjskim poticajima. Pritom treba stvoriti odgovarajuće okruženje. Treba uspostaviti međusobno povjerenje i poštivanja učenika i učitelja. Dijete ne smije biti pasivan primatelj informacije. Učenje mora biti uspješna komunikacija. Kod učenika je potrebno razvijati sposobnosti korištenja informacijama, sposobnost prilagođavanja, sposobnost učenja i sposobnost samorealizacije. Prevladavanjem monotonije ostvaruje se veći stupanj produktivnog mišljenja, prevladavaju šablone, intenzivira se pažnja, razvija se učenikov interes i jača intelektualna radoznalost. Postoje mnoga psihološka istraživanja koja jasno pokazuju da nema učenja bez motivacije za učenike s različitim stupnjevima sposobnosti. Intrinzična motivacija najviša je točka u motivacijskom kontinuumu jer učenik koji je istinski intrinzično motiviran postići će tijekom aktivnosti učenja najkvalitetnije unutrašnje procese i perzistenciju koja će osigurati kvalitetu i trajnost znanja (Čudina-Obradović, 1992). Stoga bi učiteljima u školama trebao biti cilj da smanje skupinu nemotiviranih učenika razvijajući pozitivna očekivanja od učenika, dajući povratne informacije o uspjehu učenika, pružati maksimalnu zainteresiranost za učenikov napredak, objektivno učenike ocjenjivati te birati najbolje strategije. Ostvarivanjem strategija za pravilno razvijanje motivacije, koje uključuju razvijanje slike o sebi, razvijanje veze između zalaganja i uspjeha i razvijanje orijentacije na zadatak relevantnosti, pridobiva se pažnja učenika, održava se motivacija i izgrađuju se preduvjeti trajne motivacije orijentirane na zadatak. Motivacija podrazumijeva sve ono što dovodi do učenja i što određuje njegov smjer, intenzitet i trajanje. Motiviranje učenika na rad moguće je jedino uz odbacivanje prisile, objašnjenja razloga učenja, zanimljivo prezentiranje gradiva te nezanimljivo gradivo učiniti što zanimljivijim, poticati kreativnost učenika, dobro objasniti gradivo i poticati učenike na postavljanje pitanja i izricanje vlastitog mišljenja, nagraditi učenike ocjenom i pohvalom te stvarati pozitivno ozračje unutar razreda (Šokčević, 2005). Učitelji bi trebali biti demokratični i fleksibilni te naučiti učenike učiti, uspješno komunicirati, surađivati u skupini, pokazati rezultate svoga rada, izreći svoje mišljenje te prepoznati i iskoristiti svoje stvaralačke mogućnosti. Učeničku intrinzičnu i ekstrinzičnu motivaciju učitelji mogu potaknuti kod učenika odabirom tema zanimljivih učeniku, povratnom informacijom o učenikovim novostečenim sposobnostima, dijeliti im opipljive nagrade i povlastice, ukazivati na korist, relevantnost i važnost teme

za njihove potrebe, stvarati pozitivan razredni ugođaj uzajamnim poštovanjem, razumijevanjem, pružanjem dobrog primjera, uvođenjem humora u nastavu i sl. (Kyriacou, 1991).

4. Empirijsko istraživanje

Istraživanje je kvalitativno i putem triangulacije kroz analizu sadržaja priprava dvadeset i četiriju nastavnika razredne i predmetne nastave, praćenja provedbe nastavnoga sata te strukturiranog intervjua s učiteljima, uočila se razina učiteljskih pedagoških kompetencija.

4.1. Cilj i zadatci istraživanja

Cilj istraživanja bio je utvrditi jesu li učitelji pedagoški kompetentni u području metodologije izgradnje kurikula nastave te organiziranja i vođenja odgojno-obrazovnog procesa. Na temelju definiranog cilja nameću se sljedeći zadatci:

1. utvrditi kompetentnost učitelja u području metodologije izgradnje kurikula nastave analizom sadržaja nastavnih priprava;
2. utvrditi realizaciju nastavne priprave praćenjem organizacije i vođenjem odgojno-obrazovnog procesa;
3. intervjuirati učitelje i interpretirati njihova mišljenja o metodologiji izgradnje kurikula nastave, organizaciji i vođenju odgojno-obrazovnog procesa;
4. interpretirati poveznicu između nastavne priprave, organizacije i vođenja te mišljenja učitelja o provedbi cjelokupnog odgojno-obrazovnog procesa.

Postavljene su hipoteze istraživanja:

H1. Učitelji se smatraju pedagoško kompetentnima u području metodologije izgradnje kurikula nastave.

H2: Učitelji samostalno izrađuju priprave nastavnih jedinica.

H3: Priprave za promatranu nastavnu jedinicu sadrže sve propisane elemente.

H4: Učitelji su pedagoški kompetentni u području organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa.

4.2. Ispitanici

Uzorak jest uzorak skupine jer su za istraživanje odabrani učitelji jedne osnovne škole Osječko-baranjske županije i činili su ga učitelji razredne i predmetne nastave. Praćenje učitelja provodilo se tijekom cijele školske godine, a nakon svakog održanog i praćenog nastavnog sata slijedio je individualan intervju s učiteljima u ukupnom trajanju od dva školska sata.

Ukupan broj praćenih učitelja bio je dvadeset i četiri. Među ispitanim učiteljima bilo je dvadeset i tri stručna učitelja i jedan nestručan učitelj. U razrednoj nastavi bilo je sedam učitelja koji imaju višu stručnu spremu i jedan učitelj s visokom stručnom spremom, što čini 33% od ukupnog broja ispitanika. U predmetnoj nastavi bilo je trinaest učitelja koji imaju visoku stručnu spremu i tri učitelja s višom stručnom spremom, što čini 67% od ukupnog broja ispitanika.

4.3. Instrument istraživanja

Nakon analize sadržaja nastavnih priprava slijedilo je praćenje odgojno-obrazovnog procesa uz pomoć Protokola promatranja pod nazivom Zapisnik o ostvarenom uvidu u odgojno-obrazovni rad učitelja¹. Sustavno se promatrao i bilježio cjelokupan odgojno-obrazovni rad svakog člana uzorka skupine tijekom jednog nastavnog sata. Potom je slijedio strukturirani individualni intervju koji je pratio sve dvadeset i dvije čestice Zapisnika o ostvarenom uvidu u odgojno-obrazovni rad učitelja.

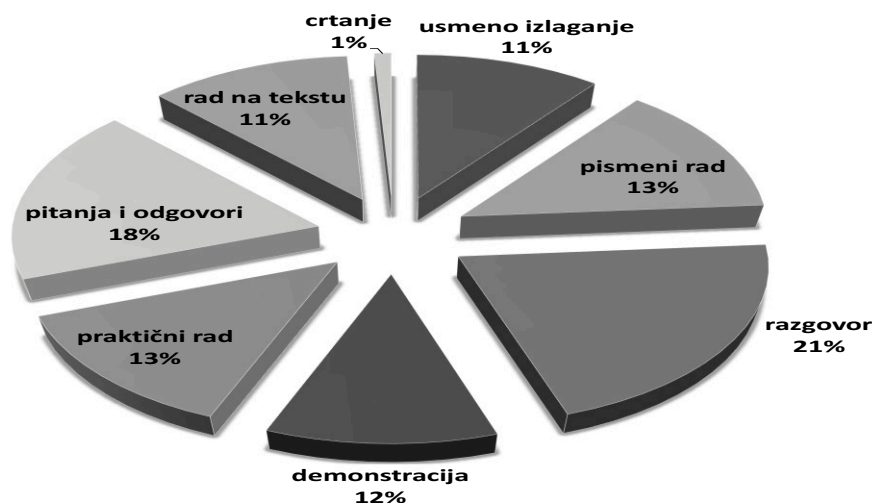
4.4. Rezultati i rasprava

Rezultati su istraživanja pokazali da je 79% učitelja samostalno izradilo pripravu nastavne jedinice dok je njih 21% izradilo pripravu nastavne jedinice uz nečiju pomoć koja je podrazumijevala pomoć autora izdavačkih kuća koji se bave nakladom učeničkih udžbenika. 79% učitelja imalo je detaljno izrađenu pripravu dok je 21% učitelja imalo pripravu u obliku skice. Detaljno izrađena priprava imala je razumljive i primjerene ciljeve i svrhe, sadržaj, metode, nastavne zadaće. Ciljevi učenja polazna su osnova učitelju za planiranje, organiziranje i vođenje odgojno-obrazovnog procesa. Ciljevi mogu biti opći i posebni, a usmjereni su prema ishodima učenja. Ishode učenja moguće je ostvariti uz tri temeljna didaktička zadatka: odgojni, funkcionalni i materijalni (Jurčić, 2012). U pripravama 69% učitelja imalo je razrađene didaktičke zadatke. Ustroj odabrane nastavne jedinice usklađen je s predviđenim tipom učenja (75%), nastavna jedinica treba se primjereno povezati s prethodnim i idućim nastavnim jedinicama (75%), potrebno je planirati upotrebu odgovarajućih sredstava i pomagala (43%), a nastavnu jedinicu osmisliti tako da pobudi i održi učeničku pozornost, zanimanje i sudjelovanje. Zbog boljeg razumijevanja 38% učitelja rabilo je međupredmetnu korelaciju, i to u sljedećim nastavnim predmetima: hrvatski jezik-matematika-likovna kultura-glazbena kultura; matematika-hrvatski jezik-priroda i društvo-likovna kultura-glazbena kultura; hrvatski jezik-likovna kultura-glazbena kultura; biologija-geografija-likovna kultura; vjeronauk-povijest; glazbena kultura-likovna kultura; engleski jezik-geografija.

¹ Prilog: Zapisnik o ostvarenom uvidu u odgojno-obrazovni rad

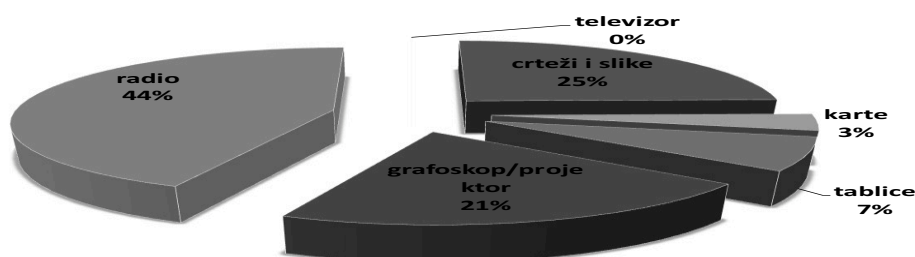
Većina je učitelja (75%) izabrala tip sata obrade jer su smatrali da je obrada najbolji način da se prati njihov rad tijekom jednog nastavnog sata. Prema mišljenju svih ispitanika tijekom obrade najvidljivija je povezanost između aktivnosti učitelja i motivacije učenika. 10% učitelja rabilo je u izvedbi nastavnoga sata etapu pripremanja učenika, 41% učitelja rabio je obradu nastavnih sadržaja, 16% učitelja vježbalo je sa svojim učenicima tijekom nastavnoga sata, 14% je ponavljalo dok je njih 19% provjeravalo nastavno gradivo uz pomoć različitih nastavnih sredstava i pomagala. Većina je učitelja kombinirala različite socijalne oblike rada te je većina frontalnim radom uvodila učenike u novu nastavnu jedinicu i frontalnim načinom im zadavala upute za zadatke. 31% učitelja rabio je individualni rad učenika tijekom nastavnog sata dok su se koristili i najpoželjniji oblici: rad u paru (13%) i u skupinama (22%). Snaga frontalne nastave ujedno je i njena slabost. Frontalna nastava prikladna je onda kada nastavnik želi prikazati određeno sadržajno specificirano i jasno strukturirano područje znanja i/ili problematike. Frontalna nastava ekonomična je; didaktički jednostavna nastavna metoda, olakšava disciplinske mjere nastavnika, prikladna je za određene nastavne sadržaje (Meyer, 1987, prema Tehart, 2000). Radom u paru i u skupini razvija se samostalnost i kooperativnost među učenicima. Lavrnja (1998) pod kooperativni rad pretpostavlja plansku organizaciju koja potiče razvijanje intelektualno-emocionalnog razvoja učenika i prilagođavanje zakonitostima postojećeg društva.

U Grafikonu 1. može se uočiti da su se učitelji koristili različitim nastavnim metoda i često ih izmijenjivali. Jedna od najčešćih metoda jest metoda razgovora (21%) koja upućuje na aktivnost učitelja i učenika te na demokratski stil poučavanja. Najmanje zastupljene metode bile su metoda crtanja (1%), usmeno izlaganje (11%) i rad na tekstu (11%). Primarni je cilj nastavnih metoda steći određena znanja i vještine, razviti sposobnosti i osobine ličnosti (Meyer, 2005). Potrebno ih je kombinirati jer različiti stilovi učenja i vrste inteligencije učenika zahtijevaju različite nastavne metode radi lakšeg usvajanja nastavnog gradiva.



Grafikon 1. Učestalost korištenja pojedinim nastavnim metodama tijekom nastave

Korištena su različita nastavna sredstva i pomagala. U Grafikonu 2. uočava se kako je najviše korišten radio, čak 44%, a najmanje karte i tablice (10%), što pokazuje veću upotrebu dinamičnih nastavnih sredstava. Tijekom istraživanja uočio se i računalni napredak učitelja jer su svi koristili računalom barem u nekom dijelu svoje nastave (pripremanje, izvedbu i/ili evaluaciju).



Grafikon 2. Statična i dinamična nastavna sredstva i pomagala korištena tijekom nastave

Radni prostor učionice najvećim dijelom bio je ugodan te je radno ozračje bilo spremno za učinkovit rad, pismeno i usmeno izražavanje učitelja bilo je uglavnom jasno i točno dok su se kod dvaju učitelja javljale manje gramatičke i pravopisne nepravilnosti.

Ako je učitelj dinamičan, siguran i poticajan, tada će i prema učeniku razvijati poticajan i pristupačan odnos. Većina učitelja jest poticajna jer je

67% učenika aktivno sudjelovalo u svim fazama nastavnoga sata dok je 33% učenika sudjelovalo na poticaj učitelja. Odnos učitelja i učenika, nastup učitelja, aktivnost učenika i individualni pristup učenicima u uskoj su vezi jer poticajnim pristupom prema svim učenicima te pristupačnošću i stavljanjem na raspolaganje sebe svakom učeniku postiže se aktivnost učenika tijekom nastavnog sata. Učitelji su bili sigurni (100%), dinamični (96%), poticajni (75%) i meditativni (4%) tijekom odgojno-obrazovnog rada. Učitelji su pohvaljivali učenike (75%), pružali individualnu pomoć (47%), aktivirali sve učenike (53%), organizirali učenicima zanimljiv sat i uvijek davali povratnu informaciju (100%). Pružanjem individualnog pristupa učenicima učenici će razvijati pozitivnu sliku o sebi, razvijati unutarnju motivaciju za radom te se uključivati u sve etape nastavnog sata kako bi ostvarili svoje ciljeve i postigli uspjeh. Kreativni i za rad motivirani učitelj osnovni je pokretač kreativnosti učenika, on treba uspostaviti srdačan i prijateljski odnos sa svim učenicima, ima bogatije znanje, neprekidno pronalazi nove metode i načine rada, neće učenicima davati gotova znanja, potiče učeničku originalnost ideja i misli, budi kod učenika istraživački duh, odvažnost, hrabrost i ustrajnost. Učenici su individualnim radom, radom u paru i radom u skupinama budili svoju kreativnost te su kroz njima zanimljive zadatke učili nove nastavne sadržaje.

Realizacija predviđenih sadržaja u pripravi nije kod svih učitelja ostvarena (8%) dok je realizacija predviđenih sadržaja prema godišnjem planu i programu u potpunosti ostvarena kod svih učitelja. Dodatna zapažanja pedagoga obuhvaćala su pohvale i savjete pedagoga upućene učiteljima. Posebno su se pohvalile (52%) sljedeće učiteljske aktivnosti: izvrsna artikulacija sata, povezivanje nastavnoga gradiva i životnih situacija bliskih učenicima, izvrsna motivacija učitelja koja aktivira učenički rad tijekom nastavnog sata. Savjete koje je pedagog dao učiteljima (8%), a činili su ih učitelji-pripravnici i učitelji koji su tijekom prošle školske godine položili stručni ispit su: potrebno je dati detaljnije upute učenicima tijekom zadavanja domaćih zadaća i zadataka na samom nastavnom satu, ne bi trebali prekoravati učenike ako većina nije napisala domaću zadaću jer vjerojatno upute s prethodnoga sata nisu bile dovoljno jasne, potrebno je davati više poticaja učenicima te ako je potrebno, a posebno kod učenika koji imaju rješenje za individualizacijom ili prilagođenim programom, više prilagoditi nastavno gradivo.

Rezultati istraživanja pokazali su kako ispitani učitelji posjeduju temeljne pedagoške kompetencije u području metodologije izgradnje kurikula nastave. Učitelji (100%) razumiju ulogu Nacionalnog okvirnog kurikula i školskoga kurikula, metodologija izgradnje kurikula nastave utemeljena je na kurikulskom krugu i sadrže sve njegove sastavnice (ciljevi, didaktički zadatci, sadržaji učenja, strategije, didaktička sredstva i pomagala, načela i vrednovanje). Ispitani učitelji (100%) osjećaju se kompetentnima i u području organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa. Prema Jurčiću (2012)

nastavni sat trebao bi biti podijeljen u tri faze kroz koje se dogovara, obrađuju novi sadržaji i vrednuje nastavni sat. Uža i specifična podjela faza nastavnoga sata ovisi o specifičnosti svakog pojedinog nastavnog predmeta. Kvalitetna i produktivna nastava može se realizirati suplaniranjem i suorganiziranjem nastave i zajedničkim vrednovanjem učenika i učitelja, a zamisli organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa u kontekstu kompetentnog učitelja vode kreiranju koncepcije koja uvažava izvorne učeničke potrebe i vjerodostojnost učenja tako da im se nude primarni izvori znanja i socijalni oblici stvaralačkog rada, nove ideje, nove tehnike i tehnologije učenja i poučavanja (Previšić, 2000).

5. Zaključak

Pedagoška kompetencija učitelja ključna je pretpostavka uspješne sukonstrukcije i provedbe odgojno-obrazovnog procesa. Interakcijsko-komunikacijskim i otvorenim kurikulskim pristupom omogućava se stjecanje znanja, razvijanje sposobnosti i vrijednosti. Pedagoški kompetentan učitelj u suvremenoj školi mora biti organizator odgojno-obrazovnog procesa, pokretač, usmjerivač i motivator učeničkih radova, medijator i koordinator, refleksivan praktičar, timski suradnik. Također, potrebno je cjeloživotno usavršavanje, fleksibilnost i stvaranje pedagoških uvjeta njegujući suradničke odnose, pružajući potrebnu pomoć, stvarajući slobodno i kreativno ozračje te primjenjujući aktivne, suvremene nastavne metode, različite socijalne oblike rada i nastavna sredstva. Učitelj može djelovati na unutarnju i vanjsku motivaciju svojih učenika te se učenici mogu osjećati nemotiviranima kada se primjenjuju neodgovarajući stilovi učenja, kada postoji nedostatak sredstava, jezična barijera, nemogućnost izbora, kulturalni tabui, strah od nepriličnosti, nedostatak povratne informacije, predrasude, nedostatak poštovanja, strah od neuspjeha i nedostatan zadovoljenje fizioloških potreba kao što su slaba prehrana, loše osvjetljenje, loše sjedenje, neodgovarajuća temperatura i slično (Jensen, 2005).

Na temelju provedenog istraživanja može se utvrditi da su učitelji pedagoški kompetentni u području metodologije izgradnje kurikula nastave, organizacije i vođenja nastavnog odgojno-obrazovnog procesa. Ako učitelji tijekom nastavnog sata upotrebljavaju mnogo različitih nastavnih metoda, socijalnih oblika rada, nastavnih sredstava i pomagala te tijekom nastavnog sata individualno pristupaju učenicima, tada će i učenici biti dodatno motivirani za rad. Potrebno je cjeloživotno osposobljavanje učitelja kako bi se u svome radu koristili što više suvremenim nastavnim strategijama koje bi poboljšale razinu aktivnosti i komunikaciju između učenika i učitelja. Razvijajući unutarnju i vanjsku motivaciju kod učenika, stvarao bi se pozitivan stav prema učitelju i nastavi, a o tome ovisi i kvaliteta nastavnog

procesa te osobno zadovoljstvo učitelja i učenika koje je podjednako važno kao i postignuti rezultati.

Literatura

- Anić, S. i sur. (2007.) Rječnik stranih riječi. Zagreb: Sani-plus.
- Baranović, B. (ur.) (2006.) Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj-različite perspektive.
https://www.idi.hr/images/stories/PDF_znanostidrustvo/Nac_kurikulum_punit.pdf 20.10.2013.
- Benček, A., Marenčić, M. (2006.) Motivacija učenika osnovne škole u nastavi matematike. *Metodički obzori*: 1, 104-117.
- Building professionalism in project management.
<http://pmi.cikac.com/glossary.aspx?w=kompetencija>. 20.1.2011.
- Čudina-Obradović, M. (1992.) Kognitivna znanost i pedagoška praksa- primjena spoznaja iz područja školske motivacije. *Život i škola*, br. 3, 275-281.
- Franković i sur. (ur.) (1963.) Enciklopedijski rječnik pedagogije. Zagreb: Matica Hrvatska.
- Glasser, W. (1999.) *Nastavnik u kvalitetnoj školi*. Zagreb: Educa.
- Jelavić, F. (1995.) *Didaktičke osnove nastave*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Jensen, E. (2005.) *Poučavanje s mozgom na umu*. Zagreb: Educa.
- Jurčić, M. (2012.) *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: Recedo.
- Jurić, V. (2005.) *Metodika rada školskog pedagoga*. Zagreb: Školska knjiga.
- Kyriacou, C. (1993.) *Nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
- Lavrnja, I. (1998.) *Poglavlja iz didaktike*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci.
- Ljubetić, M. i Kostović Vranješ, V. (2008.) *Pedagoška (ne)kompetencija učitelj/ica za učiteljsku ulogu*. *Odgojne znanosti*, vol. 10, br. 1, 209-230.
- Palekčić, M. (2001.) *Distinktivnost pedagoških istraživanja*. *Napredak*, 142 (2), 143-156.
- Palekčić, M. (2005.) *Utjecaj kvalitete nastave na postignuća učenika*. *Pedagoška istraživanja*, 2 (2), 209-233.
- Previšić, V. (2013.) *Pedagoške kompetencije u suvremenom kurikulumu*. *Stručno-znanstveni skup Pedagoške kompetencije u suvremenom kurikulumu*, 10. susret pedagoga Hrvatske, Zadar, 13.-16.10.2013.
- Previšić, V. (2010.) *Socijalno i kulturno biće škole: kurikulumske perspektive*. *Pedagoška istraživanja*, 7 (2), 165-176.
- Previšić, V. (2000.) *Suvremeni modeli i sadržaji obrazovanja i usavršavanja pedagoga*. U: Vrgoč, H. (ur.) *Pedagozi-stručni suradnici u inovacijskom vrtiću i školi*. Zagreb: HPKZ.
- Skupina autora (2010.) *Nacionalni okvirni kurikulum: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta*.
- Skupina autora (1989.) *Pedagoška enciklopedija 1 i 2*. Novi Sad: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Skupina autora (2013.) *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta*.
- Šokčević, Š. (2005.) *Motivacija učenika*. *Vukovarsko-srijemski učitelj*. *Hrvatsko pedagoško-književni zbor*, 2, 63-73.

Števančić-Pavelić, M., Vlasac, I. (2006.) Postignuća učenika primjenom različitih metoda i oblika rada u nastavi prirode. Osijek: Život i škola, 2, 15-16.

Terhart, E. (2000.) Metode poučavanja i učenja. Zagreb: Educa.

Vizek Vidović, V. (2009.) Prema kurikulumu usmjerenom na kompetencije u visokom obrazovanju. (izvor).

www.unizg.hr/.../Prema__Kurikulumu_usmjerenom_na_kompetencije_-svibanj_-09.ppt 20.1.2011.

Prilog

ZAPISNIK O OSTVARENOM UVIDU U ODGOJNO – OBRAZOVNI RAD UČITELJA

Učitelj: _____ Razredni odjel: _____
Nastavni predmet: _____ Nadnevak: _____
Sat po rasporedu: _____
Nastavna jedinica: _____
Tip nastavnog sata: _____

1. Nastavnu jedinicu pripremio/la:
 - a) samostalno
 - b) uz nečiju pomoć

2. Priprava za nastavu:
 - a) pisana priprava sa svim predviđenim komponentama
 - b) priprava u obliku skice, nedostaje _____
 - c) nema pripravu

3. Priprava je napisana na:
 - a) materinskom jeziku
 - b) stranom jeziku

4. Navedene su sljedeće zadaće u pripravi:
 - a) obrazovne
 - b) funkcionalne
 - c) odgojne

5. Etape strukture nastavnog sata:
 - a) pripremanje učenika
 - b) obrada nastavnih sadržaja
 - c) vježbanje
 - d) ponavljanje
 - e) provjeravanje

6. Oblici rada:

- a) frontalni
- b) individualni
- c) u skupinama
- d) u parovima

7. Nastavne metode

- a) usmeno izlaganje
- b) pismeni rad
- c) pitanja i odgovori
- d) rad na tekstu
- e) razgovor
- f) demonstracija
- g) crtanje
- h) praktični rad

8. Nastavna sredstva i pomagala:

statična:

- a) crteži i slike
- b) karte
- c) tablice
- d) _____
- e) Učitelj ih je sam izradio _____
- f) Učenici su ih izradili _____

dinamična:

- a) tv
- b) radio
- c) grafoskop, projektor
- d) _____
- e) Učitelj ih je sam izradio _____
- f) Učenici su ih izradili _____

9. Radni prostor učionice je _____

10. Pismeno i usmeno izražavanje učitelja bilo je _____

11. Odnos učenika i učitelja bio je _____

12. Nastup učitelja bio je _____

13. Aktivnost učenika:

- a) učenici su aktivno sudjelovali u svim fazama
- b) učenici su sudjelovali uz poticaj učitelja
- c) učenici nisu bili aktivni na satu

14. Individualni pristup učenicima očituje se _____

15. Samostalni učenički rad očituje se _____

16. Plan ploče bio je _____

17. Korelacija _____

18. Realizacija predviđenih sadržaja prema pripravi: _____

19. Realizacija predviđenih sadržaja prema godišnjem planu: _____

20. Razredna knjiga:

- a) uredno vođena prema svim važećim uputama
- b) uočeni nedostaci _____

21. Samoosvrt učitelja: _____

22. Dodatna zapažanja: _____

PEDAGOGICAL COMPETENCE OF TEACHERS IN CO-CONSTRUCTING THE TEACHING

Summary: This paper analyses the term of pedagogical competence of teachers which includes knowledge, skills and personality traits. Pedagogical competence is essential for critical thinking about oneself and one's educational practice. It enables the changes and improvements of the teachers' behaviours and the shaping of quality in the field of co-construction of the educational process.

The paper analyses the qualitative research, conducted on a sample group in one primary school of the Osijek-Baranja county.

By triangulating through content analysis of preparation of twenty-four teachers in elementary school education, monitoring the implementation of the class and interviewing the teachers, the level of teachers' pedagogical competence is observed.

In the area of the methodology of construction of the teaching curriculum, 79% of the teachers possess a pedagogical competence and has independently created preparations for the class.

Systematic observation showed that the teachers are also competent in organizing and managing the educational process because they coordinated different didactic methods, teaching aids, social work forms, didactic principles and teaching contents with the aims and tasks of teaching and also coordinated the realization of the aims and tasks.

Keywords: monitoring of the teaching, pedagogical competence, co-construction of the teaching, teacher

PÄDAGOGISCHE LEHRERKOMPETENZEN BEI DER KO-KONSTRUKTION DES UNTERRICHTS

Zusammenfassung: In diesem Beitrag wird der Begriff der Lehrerkompetenzen analysiert, der Kenntnisse, Fertigkeiten und Persönlichkeitseigenschaften einbeschließt. Pädagogische Kompetenzen sind essenziell für das kritische Denken sowohl im persönlichen als auch im fachlichen Sinne. Sie ermöglichen Veränderungen und Verbesserungen des Lehrerverhaltens und die Formung von Qualität im Bereich der Ko-Konstruktion des Bildungsprozesses.

Im Beitrag wird die eigene qualitative Untersuchung analysiert, die aufgrund einer Stichprobe von Grundschulern in der Osijek-Baranja Gespanschaft durchgeführt wurde. Die Stufe der Lehrerkompetenzen wird mit Hilfe der Triangulation erschlossen, und zwar durch eine Inhaltsanalyse von Unterrichtsvorbereitungen von vierundzwanzig Grundschul- und Fachlehrern, sowie Unterrichtsbeobachtungen und Interviews mit den Lehrern. Im Bereich der Kurrikulumsaufbaumethodologie besitzen 79 % der Lehrer eine pädagogische Kompetenz und haben die Unterrichtsvorbereitungen selbst angefertigt. Die systematische Beobachtung hat zudem erwiesen, dass die Lehrer sowohl in der Organisation als auch Führung des Bildungsprozesses auch kompetent sind, weil sie verschiedene didaktische Methoden, Unterrichtsmittel, soziale Arbeitsformen, didaktische Grundsätze und Unterrichtsinhalte mit den Zielen und Aufgaben des Unterrichts in Einklang gebracht

haben und dabei auch die Erreichung von gesetzten Zielen und Aufgaben koordiniert haben.

Schlüsselbegriffe: Unterrichtsbeobachtung, pädagogische Kompetenz, Ko-Konstruktion des Unterrichts, Lehrer.