

# Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije

Marko Jurčić  
Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu  
Odsjek za pedagogiju

## Sažetak

Kompetencija, kompetentnost nastavnika sve više postaje središnjom temom pedagogije, jer se pokušava istražiti, sagledati i doprijeti do što potpunijeg kompetencijskog profila suvremenog nastavnika kako bi se maksimalno unaprijedila njegova uloga u odgoju i obrazovanju djece i mladih. Tomu želi pridonijeti i ovaj rad u kojemu se najprije razmatra kompetencija nastavnika kao sustavna veza znanja, sposobnosti, vrijednosti i motivacije na funkcionalnoj razini, koja zadobiva novi smisao u ishodima učenja, ne samo u pogledu ostvarivanja didaktičkih zadataka - odgojnih, obrazovnih i funkcionalnih, sukladno predmetnom kurikulumu, već i u pogledu razvoja učeničkih kompetencija koje stavljaju naglasak na učenje, vještinu komunikacije, kritičko mišljenje, postavljanje životnih ciljeva, rješavanje problema, timski duh, informatičku pismenost, poduzetnost i odgovorno ponašanje. Zatim, u radu se razmatraju dimenzije pedagoške i didaktičke kompetencije nastavnika i njihova međusobna povezanost. Pedagošku kompetenciju nastavnika moguće je svrstati u osam dimenzija: osobne, komunikacijske, analitičke (refleksivne), socijalne, emotivne, interkulturalne, razvojne i vještine u rješavanju problema, a didaktičku u pet dimenzija: odabir i primjena metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma, organiziranje i vođenje odgojno-obrazovnog procesa, određivanje učenikova postignuća u školi, oblikovanje razredno-nastavnog ozračja i razvoj modela odgojnoga partnerstva s roditeljima.

Imajući u vidu društvenu vrijednost kompleksnosti nastavnika i plemenitost nastavničke profesije u zaključku se ističe potreba za razvijanjem i maksimalnim unaprjeđivanjem kompetencija, promatrane u slojevitoj složenosti koje obilježavaju pedagoško-didaktički pristup u odgoju i obrazovanju učenika, u suvremenoj školi. Kompetentan nastavnik uživa u svom poslu, ima autoritet kojeg učenici prihvaćaju i pedagoški takt kojim izaziva zadovoljstvo učenika nastavom.

**Ključne riječi:** kompetencije, nastavnik, škola, učenik.

## Uvod

Pojam kompetencija autori različito shvaćaju i tumače no, ipak u definicijama postoje brojna zajednička obilježja. Keuffer (2010) kompetencije diferencira u kognitivne sposobnosti i vještine u smislu profesionalnoga znanja, osobnoga uvjerenja, ljestvice vrijednosti i motivacijskoga usmjerenja. Mijatović (1999) kompetencije shvaća kao osobnu sposobnost da se čini, izvodi, upravlja ili djeluje na razini određenog

znanja, umijeća i sposobnosti, što osoba može dokazati u svom radu. Rychen (2003) ističe da su one sposobnost pojedinca za uspješno rješavanje individualnih ili socijalnih zahtjeva ili za uspješnu izvedbu aktivnosti ili zadaće. Minet (1994) pod pojmom kompetencije podrazumijeva stupnjeve u aktivnosti, one objektivne na koje utječu zadatci i uvjeti te one subjektivne na koje utječu spoznaje i iskustvo.

Weinert (2001) ih definira kao sposobnosti i vještine utemeljene na znanju, a očituju se u rješavanju određenoga problema. Day (1999) tvrdi da kompetentan pojedinac treba imati sposobnost za obavljanje određenih uloga. Kompetencije su mjerljive radne navike i osobne vještine koje se koriste za postizanje radnih ciljeva (Greene, 1996).

Svaki ljudski rad zahtijeva određenu kompetenciju i u recipročnom su odnosu. Složenost i odgovornost nastavničke profesije, njezin značaj za razvoj pojedinca i društva ogleda se u osposobljenosti za mobilizaciju, upotrebu i integraciju postojećih, ali i u stjecanju i usavršavanju novih višeslojnih pedagoških i didaktičkih kompetencija.

Kompetencija, kompetentnost nastavnika<sup>1</sup> sustavna je veza njegova znanja, sposobnosti, vrijednosti i motivacije na funkcionalnoj razini. Razina ili stupanj znanja iz didaktike, metodike, kurikulumuma, opće pedagogije i predmeta kojeg predaje pridonosi osposobljenosti nastavnika za spoznaju i razumijevanje vlastitoga poziva. Sposobnosti, utemeljene na usvojenom znanju, iskustvu i skrivenom talentu, rezultiraju nastavnim umijećem u planiranju, organizaciji, kontroli, vođenju i vrednovanju odgojno-obrazovnog procesa, na razini kreativnosti (stvaranje novih ideja, pristupa, aktivnosti) i na razini inovativnosti (primjeni kreativnih ideja). U praktičnoj primjeni stečenog znanja nastavnik razvija vlastite sposobnosti koje su mu potrebne u poticanju učenika<sup>2</sup>: na samorazumijevanje (sposobnost i spremnost za komunikaciju, razumne i prihvatljive kompromise, nenasilno rješavanje sukoba i slično); na suradnju (timski rad, umreženo učenje); djelotvornosti (odlučivanje u pripremi za izvođenje nastave) te na samoorganizaciju (upravljanje osobnim procesom učenja, samovrednovanje) (Gajić, 2011). Vrijednosti - zrela osobnost, interesi, pozitivni rezultati i slično, upravljaju ponašanjem nastavnika. Pomažu mu u odabiru odgovarajućega pedagoškog ponašanja s učenicima i roditeljima u određenoj situaciji, kada ih očituje kao integralne elemente načina opažanja i življenja s drugima u društvenom kontekstu zbornice i razrednoga odjela, bilo da je riječ o odgojno-obrazovnom radu

shvaćenu u njegovoj cjelovitosti i specifičnosti ili o percipiranju samoga sebe u nastavničkoj ulozi, učenika u učenju i razvoju te roditelja u odgovornom roditeljstvu i odgojnom partnerstvu sa školom. Motivacija - zadovoljstvo na osobnom i profesionalnom planu, potiče nastavnika da doseže najveća postignuća, ne zato što ga prisiljava uprava škole, nego zato što vjeruje da je takvo djelovanje ispravno i dobro. Na motivaciju nastavnika mogu utjecati ravnatelj i stručni suradnici škole tako da se, na temelju kontinuiranoga praćenja, daje mu povratna informacija o napredovanju, ističući vrste i važnost kompetitivnosti, a dobro je i na kraju školske godine dodijeliti pohvalu, priznanje, nagradu ili predložiti za napredovanje u struci (izbor u mentora ili savjetnika). Motiviran nastavnik voljan je stjecati nova znanja, razvijati sposobnosti i prihvaćati demokratske vrijednosti koje upravljaju njegovim odgovornim i savjesnim ponašanjem u nastavničkoj ulozi.

Kompetencija, kompetentnost nastavnika sve više postaje središnjom temom pedagogije, jer se pokušava istražiti, sagledati i doprijeti do što potpunijeg kompetencijskog profila suvremenog nastavnika kako bi se maksimalno unaprijedila njegova uloga u odgoju i obrazovanju djece i mladih. Uloga nastavnika u suvremenoj školi zadobiva novi smisao. Osim ostvarenja didaktičkih zadataka odgojnih, obrazovnih i funkcionalnih, sukladno predmetnom kurikulumu, očekuje se i razvoj učeničkih kompetencija, što čini cjelovitost ishoda učenja. Kompetencije stavljaju naglasak: na učenikovo učenje - naučiti učiti (spremnost i sposobnost organiziranja i nadziranja vlastitoga učenja, sposobnost upravljanja vlastitim vremenom te sposobnost rješavanja problema, stjecanja, procjene i prihvaćanja novoga znanja); na vještinu komunikacije (sposobnosti izražavanja i tumačenja činjenica i osjećaja usmeno i/ili pisano na primjereni način), ... 59 % poduzetnika navodi komunikacijske vještine kao jednu od najvažnijih kompetencija zaposlenika (Juul, 2013); na kritičko mišljenje (kritička uporaba informacija); postavljenje životnih ciljeva (svjesno formiranje osobnosti s individualnim, socijalnim i razvojnim posebnostima, duhov-

<sup>1</sup> Autor pod pojmom „nastavnik” u ovom kontekstu podrazumijeva sve odgojno-obrazovne djelatnike (učitelje, nastavnike, profesore) koji rade u osnovnoj ili srednjoj školi. Također pojam „nastavnik” vrijedi za oba roda.

<sup>2</sup> Pojam *učenik/učenici* odnosi se na oba roda.

nim potrebama, obiteljskim i društvenim dužnostima); umijeće u rješavanju problema (sposobnosti uvažavanja specifičnih zahtjeva različitih problem-skih situacija), na timski duh (raditi u timu - intenzivna i korektna suradnja kako bi se postigli specifični i zajednički ciljevi), sposobnost timskog rada je za 71 % poduzetnika i voditelja ljudskih resursa najvažnija kompetencija koju očekuju od zaposlenika (Jull, 2013); informatičku pismenost (poznavanje i uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije); poduzetnost (odgovornost prema školskim obvezama) te na reguliranje odgovornog ponašanja (zrela osobnost - odgovoran odnos prema školskim obvezama, prema sebi, drugima i dobrima iz okruženja). Tako je usmjerenost odgojno-obrazovnog procesa prema učeničkim ishodima **učenja, utemeljena**: na stjecanju primjenjivog, operativnog, proceduralnog, propozicijskog, ekstrapolativnog i nekih drugih vrsta znanja; na razvoju sposobnosti te na usvajanju demokratskih vrijednosti, pomaže se učniku u njegovoj pripremi za život i rad nakon škole, u vremenima sve izraženijih globalizacijskih procesa, brzih promjena (u svim područjima društvenog života) i oštre tržišne konkurencije. Sve to nije moguće ostvariti bez visoke kompetentnosti nastavnika, promatrane u slojevitoj složenosti pojedine pedagoške i didaktičke kompetencije, čije dimenzije obilježavaju razinu dobre škole.

„Dobra škola ne nastaje kao gotova smrznuta večera koju se petnaest minuta drži u mikrovalnoj pećnici, nego kao rezultat polaganog ukuhavanja brižljivo izmjerenih sastojaka” (Stoll i Fink, 2000., str. 37). Škola je „živi organizam” s mnoštvom specifičnosti koje joj daju jedinstven i neponovljiv identitet, prepoznatljiv u javnosti, s obilježjem dinamičnosti života i rada pedagoških djelatnika, učenika i roditelja. Prepoznatljivost škole u društvenoj sredini jedan je od zadataka kojeg nosioci života i rada u školi ostvaruju kao izraz svog znanstveno-stručnog propitivanja (istraživanja), razvijanja i afirmiranja (Pivac, 1995). Nije uvjetovana samo konkretnim okolnostima u kojima se škola nalazi, već i posebnošću učenika, učitelja, roditelja u ostvarivanju suvremenih zadataka škole.

Škola treba biti mjesto kritičke prosudbe spoznaja i života, vrednovanja i kritičke integracije različitih znanja, vještina i sposobnosti (Ninčević, 2009).

Školu koja postoji i razvija se na načelima suvremene pedagogije učenici rado prihvaćaju i u njoj se dobro osjećaju. To je škola u kojoj učenici stječu znanje i iskustvo, razvijaju istinske ljudske vrijednosti, njeguju individualitet, razvijaju snošljivost, prijateljstvo i međusobno razumijevanje i pomaganje, uče bez straha i prisile na kreativan i znatiželjan način, igraju se, sazrijevaju i socijaliziraju na zanimljivim i bogatim sadržajima, u dominaciji projekata i stvaralačko-metodičkih predložaka rada, a ne programa i udžbenika (Previšić, 2005). Zadovoljstvo učenika školom najuže je povezano s kompetencijama nastavnika koji s njima rade, jer je njihova kvaliteta odgoja i obrazovanja presudan čimbenik koji djeluje, ne samo na ishode učeničkih odgojno-obrazovnih postignuća, već i na zadovoljstvo istima.

Kompetencijski profil nastavnika u suvremenoj školi nužno je promatrati s dvije razine. Prvu razinu karakteriziraju dimenzije pedagoške kompetencije, a drugu dimenzije didaktičke kompetencije nastavnika. Tako školski profesionalni lik suvremenoga nastavnika, njegov kompetencijski profil objedinjava strategije odgoja i strategije obrazovanja. Strategije odgoja obuhvaćaju metode, postupke i načine aktiviranja učenika u razvoju njihove socijalizacije i individualizacije, a strategije obrazovanja obuhvaćaju metode, postupke i načine aktiviranja učenika: u učenju, zasnovanu na zakonitostima spoznajnog procesa; u vježbanju, zasnovanu na zakonitostima psihomotornog procesa te u stvaranju, zasnovanom na inspiraciji i komunikaciji (Bognar i Matijević, 2002). Krajnji rezultat kompetentnog nastavnika jesu ishodi učenikove odgojnosti i obrazovanosti, postignuti autoritetom, kojeg učenici prihvaćaju i pedagoškim taktom, kojim izaziva zadovoljstvo učenika nastavom.

## Dimenzije pedagoške kompetencije nastavnika

U odgojno-obrazovnom procesu dimenzije pedagoške kompetencije nastavnika dolaze do izražaja u dinamičkoj kombinaciji s dimenzijama didaktičke kompetentnosti. Ključne su u svakom dijelu procesa odgoja i nastave. Nastavniku omogućavaju fleksibilnu prilagodbu zahtjevima raznovrsnih visokostručnih poslova. S njima on produbljuje i širi uspješnost i učinkovitost – kvalitetu u svim područjima nastavnoga

rada. Pedagošku kompetenciju nastavnika moguće je svrstati u osam dimenzija: osobna, komunikacijska, analitička (refleksivna), socijalna, emotivna, interkulturalna, razvojna i vještine u rješavanju problema.

### Osobna kompetencija

U ishodima odgojnosti učenika osobna kompetencija nastavnika zadobiva značajan smisao, jer odgajati učenika znači usmjeravati i regulirati njegov razvoj. To je, razumije se, proces koji zahtijeva drukčije pristupe prema svakom pojedinom učeniku. Nužno je uvijek iznova uvažavati individualne osobine učenika-pojedinca i oprezno ih interpretirati što je temelj za pravodobnu potporu njegovu razvoju (Oswald i sur., 1989). Složenost u usmjeravanju i reguliranju učenikova razvoja (odgojnom djelovanju) ogleda se u temeljnim činiteljima osobne kompetencije nastavnika: u empatičnosti, uvažavanju učenika, razumijevanju, fleksibilnosti, susretljivosti, brižljivošću, entuzijazmu, profesionalnom etosu (spremnost za preuzimanje odgovornosti za uspjeh svakoga učenika), dobrom raspoloženju, smirenosti, strpljenju, pravednosti, objektivnosti, dosljednosti te u sposobnosti odabira odgovarajućega ponašanja u određenoj situaciji.

Učenike je nužno promatrati u raznim nastavnim situacijama, s njima razgovarati i analizirati uočene posebnosti. Promatranje učenika i uočavanje njegove posebnosti složena je i zahtjevna aktivnost nastavnika. Postoji opasnost da na temelju nedovoljnoga broja situacija pojedina učenikova ponašanja shvati kao tipična (Jurić, 2004). Upravo je određivanje tipičnoga ponašanja za pojedinoga učenika vrlo često rezultat zaključivanja na temelju samo jedne ili nekoliko situacija, što onda dovodi do pogreške, kako u interpretaciji ponašanja, tako i u pokušaju prihvaćanja ili korekcije određenoga ponašanja. Nužno je ispravno odgonetnuti učenikovu posebnost i razlučiti koje osobine poticati, a koje ispravljati ili mijenjati odgovarajućim pedagoškim postupcima. Učenik osjeća koji se nastavnik prema njemu ophodi tako da se ne mora osjećati „lažnim”, zna da od nje ga dobiva nešto što mu omogućava razvoj i od nje ga želi učiti (Juil, 2013).

Krajnje je objektivno da je moguće postići neku razinu učenikove odgojnosti i obrazovanosti, ali ne za sve istu. Riječ je o granicama koje se odnose na

poučljivost učenika, mogućnostima utjecaja na nje, na njegove snažnije promjene, karakteristike, jer je sve skupa smješteno negdje duboko u onome što se zove individualnost (Pranjić, 2012). U odgojno-obrazovnom procesu nastavnik ne može ići na sve ili ništa, tu nije riječ, kako ističe Pranjić, o svemoći ili apsolutnoj nemoći, riječ je o tome da se uoče, sagledaju i iskoriste mogućnosti odgoja te da ih se maksimalno stavi na raspolaganje učeniku.

U većini osnovnih škola, već od petog razreda nadalje, posebice i u srednjim školama, zamjetnija je obrazovna uloga nastavnika u odnosu na odgojnu, potiskuje se odgoj, a u prvi plan se postavljaju ishodi obrazovanosti, važni za vanjsko vrednovanje (mjerenje znanja). Istodobno se od škole očekuje djelovanje i odgovornost, u ovo doba izraženih socijalno-odgojnih teškoća s kojima se svakodnevno škola suočava, posebice u području različitih nasilničkih stilova ponašanja, ovisnosti i slično (Livazović, 2012), ali i u području školskih strahova - strah od školskog neuspjeha, ispitna anksioznost, strah od izolacije - povučенost, depresivnost, te u području „uobičajenog” – ometanje nastave, laganje, sitne krađe, neopravdano izostajanje i slično.

Uzroke slabljenju odgojnog djelovanja u školi i sve većem zamaglivanju odgoja moguće je sagledati i u pripremi budućih nastavnika, njihovom pedagoškom obrazovanju na nastavničkim fakultetima, jer je zamjetno da ih se više priprema za predavačku funkciju – poučavanje u nastavnim procesima, a manje za odgojnu ulogu u užem smislu. Zbog toga neki među njima veoma kompetentno realiziraju materijalne i funkcionalne zadatke nastave, a slabije njezine odgojne. Tako se ostavlja prostora nekim drugim, sve brojnijim i sve moćnijim odgojnim čimbenicima (masovnim medijima, informatičkim mrežama) u suvremenom svijetu da odgojno utječu (pozitivno ili negativno) na djecu i mlade. Odgoj i obrazovanje dvije su strane jedinstvenog procesa, imaju svoje specifičnosti, odgoj se ne može svesti na obrazovanje, a niti obrazovanje na odgoj, provode se u sklopu jedinstvenog procesa (Bognar i Matijević, 2002).

### Komunikacijska kompetencija

Nastavnikovo znanje, povezano s retorikom, dijalektikom i pedagoškom komunikologijom, a u odgojno-obrazovnom procesu iskazano tehnikom učinkovitog

govora i aktivnog slušanja i umijećem uspostavljanja iste u razrednom odjelu, objašnjava njegovu komunikacijsku kompetenciju. Ona uključuje skup socijalnih vještina započinjanja, uspostavljanja i održavanja dijaloga s učenicima u kojemu se informacije, mišljenja, stajališta i ideje međusobno dijele razmjernom verbalnih i neverbalnih simbola (Brooks i Heath, 1993). Komuniciranjem učenici vježbaju objasniti osobne ideje, stajališta i mišljenja, procijeniti svoj uradak, postignuća i ponašanja unutar razreda, razvijaju kreativno i kritičko mišljenje kao i valjano zaključivanje te razvijaju kulturu govora i slušanja. Kompetentnost nastavnika u komunikaciji pozitivno potkrepljuje učenikovo učenje, u kontekstu partnera za razgovor, zna slušati - povećava obostrano zadovoljstvo komunikacijom i postaje osoba u koju se ima povjerenja, te se i time izbjegava strah i stres od škole (Schachl, 1999). Komunikacija bez straha i stresa u razrednom odjelu, kao pedagoški smisao iste, pomaže učenicima da daju osobno značenje i doprinos procesu poučavanja i učenja i njegovom ishodu. Uspostavljanje smisla komunikacije, ističe Meyer (2005), treba se širiti cjelokupnim nastavnim procesom, jer navodi učenike da pažljivo prate nastavu, postavljaju pitanja, daju odgovore iz naučenog sadržaja, razvijaju svoje stavove koje zauzimaju tijekom razgovora i rasprave i slično. U takvoj nastavi u kojoj je uspostavljena međusobna komunikacija, u kontekstu demokratskog razrednog ozračja, razvija se učenikova samosvijest ili osjećaj vlastite vrijednosti. Samosvijest je egzistencijalna kvaliteta, za razliku od samopouzdanja, govori o konkretnim sposobnostima i vještinama pojedinca, o onome što može učini i ostvariti, jer odražava njegovo znanje i doživljaj o tome tko je, stvara osjećaj potpune ugone, a pomiče osjećaj nesigurnosti i krivnje (Juul, 2013).

### Analitička kompetencija

Ishodi analitičke kompetencije nastavnika očituju se: u analizi tijeka nastavnoga sata – što i kako učenici shvaćaju, jesu li motivirani, teče li dobro realizacija, kakva je realizacija općih i posebnih ciljeva nastavnoga sata koji vode do kvalitete učenikova učenja (ishoda odgojnosti i obrazovanosti); nadalje, u kontroli i razumijevanju procesa odgoja i obrazovanja viđena u njegovoj cjelovitosti te u analizi različitih aspekata nastavne situacije, posebice one koje se odno-

se na susretljivost i međusobne povjerljive odnose. Upravo takvi odnosi utječu na kvalitetu učenja. Uz to ako još dominira ohrabrivanje i priznanje za uloženi trud, tada nastaje veselje pri učenju (Juul, 2013).

### Socijalna kompetencija

Pitanje umijeća uspostave odnosa s učenicima, roditeljima, kolegama i upravom škole, dospijeva u središte socijalne kompetencije nastavnika. Da bi se prepoznalo kao izgrađena socijalna umijeća, nužno ga je utemeljiti na vlastitoj sposobnosti suradnje i timskoga rada, uljudnosti i ljubaznosti, sposobnosti svladavanja konflikta, toleranciji, autoritetu, pristupačnosti, popularnosti, rješavanju zajedničkih problema i slično te na socijalno odgovornom ponašanju kakvo zahtijeva škola, a koje se odnosi na poštovanje i prihvaćanje pravila i običaja.

Kada je nastavnikova socijalna kompetencija protkana savjetom, dijalogom, vođenjem, koordiniranjem, usmjeravanjem i poticanjem učenika, ima pozitivno djelovanje na njegovo usmjeravanje prema razvoju individualnih sposobnosti, mogućnosti samostalnog djelovanja znanjem i ponašanjem na razini kulturnoga i socijalnog bića (Previšić, 1999). Riječ je o cijelom skupu nastavnikova znanja, sposobnosti i stajališta koja utječu na stjecanje očekivanih učenikovih socijalnih kompetencija, na način da odrastaju u osobe koje se umiju brinuti o sebi i o drugima, slušati druge, razumjeti druge, surađivati, doći do kompromisa, kontrolirati ljutnju, nenasilno rješavati sukob, sebe i druge uključiti u zajednički rad, primjenjivati pravdu i odgovornost, poticati druge na odgovorno i pravedno ponašanje, poticati prijateljske odnose i podizati sociometrijski status pojedinca u razrednom odjelu. Sve to daje sliku socijalne kompetencije učenika.

Svoju kompetentnost u razvoju učenikovih socijalnih kompetencija nastavnik iskazuje s pomoću predmetnog kurikulumu: u kojemu su naglašeni kognitivni ciljevi koji ne zaklanjaju socijalne ciljeve i socijalno učenje općenito; u kojemu nema onih oblika komunikacije koji naglašavaju hijerarhijsku strukturu moći između učenika i nastavnika, već su naglašeni integrirani pristupi koji reduciraju nastavnikov monopol i pridonose suradničkom učenju; u kojemu nema krute podijeljenosti uloga kojom se ograničavaju kontakti učenika i nastavnika

praćeni sindromom nadzora i udaljavanjem učenika od središta odgojno-obrazovnog procesa te u kojemu su osobito istaknuti socijalizacijski učinci suradničkog učenja, nastavnih metoda, socijalnih oblika rada, didaktičkih načela i suvremenih didaktičkih sustava nastave, s ugrađenim elementima suradničkog učenja. Gdje se javlja učenička međuovisnost, međusobna komunikacija, individualna odgovornost, zajedničko održavanje radnog mira, ustrajnost na zadatku te na kraju govore o tome kako su se osjećali i što su naučili (Jensen, 2003). U suradničkom učenju učenici razvijaju: empatični osjećaj („bolji” učenici razvijaju empatično razumijevanje prema svojim „slabijim” suučenicima), razumijevanje, samopoštovanje i ophođenje koje se pokazuje kao određeni stupanj samopouzdanja u njihovim odnosima i općenito poštovanje intrinzičnih prednosti pomaganja, bolje međusobno prihvaćanje i poštovanje, bez obzira na razlike u spolu, stupnju sposobnosti, darovitosti, teškoćama i slično. U suradničkom učenju svi učenici imaju korist, međutim, pri tom učenici boljih sposobnosti aktivniji su u radu, pružanju uputa i objašnjava- nju suučenicima nižih sposobnosti te zbog toga oni više dobivaju ovakvim načinom rada (Gillies i Ashman, 1997). Nadalje, u suradničkom učenju učenik razvija sposobnost uspostavljanja odnosa s više učenika, te razvija profinjenu sposobnost promatranja stvari iz perspektive drugih učenika, razumijevanje i poštovanje različitih mogućnosti kojima drugi učenici mogu pridonijeti suradničkom odnosu te razvija čvršće prijateljstvo. Potvrđivanjem među vršnjacima raste njihov osjećaj zadovoljstva, kompetentnosti, samopouzdanja i autonomnosti (Buljubašić-Kuzmanović, 2010). Suradničko učenje ide ususret većem sudjelovanju učenika u nastavnom procesu, boljem poticanju učenikova mišljenja i rada, razvoju komunikativnih sposobnosti i socijalnom učenju. Naposljetku, znanje usvojeno suradničkim učenjem operativnije je, primjenjivije i trajnije. Nadmoć suradničkoga učenja pokazuje se s obzirom na činitelje oblikovanja samorefleksivnosti, dakle povećanja uvida u osobno ponašanje te smanjivanje snažnih smetnji poput zakočenosti i straha. Drugim riječima, uklanjajući smetnje iz predmetnog kurikuluma koje stoje na putu razvoju socijalnih kompetencija učenika, nastavnik pri-

mjenom suradničkog učenja pomiče naglasak sa sadržaja na ciljeve i na zadatke poučavanja i učenja te se s izrazito kognitivnoga usmjerava prema socijalnom i odgojnom.

Predmetni kurikulum mora naglasiti takav pedagoški rad nastavnika koji potiče, dopunjuje i/ili ispravlja smjer razvoja učenikovih socijalnih kompetencija s kojima je učenik došao u školu, a to znači da se mora temeljiti na komunikaciji, raspravi i dijalogu učenika i nastavnika te učenika međusobno; međusobnom uvažavanju, poštovanju, povjerenju, uvažavanju individualnih razlika; socijalizacijskim učincima nastavnih metoda i umreženim socijalnim oblicima rada; učincima stilova učenja (preferirani način razmišljanja, obradbe i razumijevanja informacija); učincima suradničkoga učenja; učincima problemske i projektne nastave; umjerenom odnosu nastavnika s učenicima (ne prestrog, ne preblag); socijalizaciji i individualizaciji; ostvarivu preveniranju neodgovornoga ponašanja učenika (restituciji) te na praćenju i vrednovanju njihova zajedničkoga rada.

### Emocionalna kompetencija

Svoju puninu emocionalna kompetencija nastavnika zadobiva u kvaliteti međuodnosa s učenicima i u kvaliteti razvoja učenikove emocionalne pismenosti. Ona je njegova sposobnost da svoje moguće životne ili profesionalne probleme ostavi iza vrata učionice, a da u učionicu ulazi vedrog i ugodnog izraza lica. Arnold (2008) ističe da je emocionalna kompetencija sposobnost pojedinca da osvijesti vlastite i tuđe emocije te da se može nositi s njima. Slično objašnjava i Goleman (1996), on ističe da emocionalnu kompetenciju čini sposobnost pojedinca da se nosi s vlastitim teškoćama (samosvijest, samosvladavanje i motiviranost) i sposobnost ovladavanja odnosima s drugim ljudima (empatija i društvena umijeća). Emocije utječu na kognitivni razvoj učenika, prethode procesu učenja. Učenje se događa kada je pojedinac raspoložen za učenje, kada ga na to potiču njegove emocije (Chabot i Chabot, 2009). Međutim, među učenicima postoje uvijek poneki demotivirajući činitelji za učenje. Učenika, među ostalim, demotivira za učenje: ako nema nade da će postići školski uspjeh koji očekuje i želi, ako prevladava učenje napamet, prisila, kontrola, manipulacija, kada nastavnik nastavni sadržaj doživljava i prezen-

tira kao nevažan, kada prevladavaju monotona izlaganja, nedosljedna pravila, sarkazam, podcjenjivanja i slično. Nužno je učenicima pomoći da jačaju svoj emocionalni intenzitet učenja na način da nauče kako kontrolirati svoju okolinu, poticati ih na aktivnost, dosljednost i upornost, suzbijati osjećaj inferiornosti, osigurati izbore nastavnih situacija i strategija koje slijede njihove ciljeve, pomoći im izgraditi visoko mišljenje o sebi i pozitivna vjerovanja, ponuditi im izazove, probleme i novosti, imati visoka očekivanja u pogledu uspjeha, biti im model za zadovoljstvo koje daje uspjeh, stvarati situacije u kojima je učenje nusproizvod te poticati emocionalni intenzitet učenja kroz rasprave, glazbu, dramu, igranje uloga i slično (Jensen, 2003).

### Interkulturalna kompetencija

U načinu rada u odgojno-obrazovnom procesu, koji je usmjeren prema učenikovom stjecanju znanja i razvijanje sposobnosti uporabe znanja o drukčijima, na temeljima razredne komunikacije, integracije i interkulturalne osjetljivosti kao temeljnih činitelja interkulturalnih odnosa, nastavnik pokazuje svoju interkulturalnu kompetenciju. Načini i procesi rada u razrednim odjelima utemeljeni na interkulturalnoj kompetenciji nastavnika pridonose razvoju razredne kulture (međusobno razumijevanje, poštovanje, sporazumijevanje i ravnopravno surađivanje) utemeljene na poznavanju i poštovanju drukčijih stilova života suučenika, njihovih vrijednosti, vjerovanja, tradicija, običaja, stereotipa, kulturnih elemenata kulturno drukčijih – sličnosti i razlike, na uljuđenju komunikaciji i motivima kohezivnosti razrednoga odjela. Kompetentni pristup interkulturalnom odgoju i obrazovanju polazi od pretpostavke razvijanja odnosa sudjelovanja i uključivanja kako bi učenici naučili živjeti zajedno, razumjeti jedni druge i pomagati jedni drugima. Biti interkulturalno odgojen znači razumjeti drugoga, shvaćati ga, pomoći mu, biti otvoren i osjetljiv za drugo i različito te biti sposoban snošljivo komunicirati (Previšić, 2009). Sve to ukazuje na važnost primjene nastavnih aktivnosti u razrednom odjelu koje pridonose razvoju tolerancije i međusobnog poštovanja, što je dobra pretpostavka međusobnom razumijevanju, sporazumijevanju i ravnopravnom surađivanju. Interkulturalni odgoj i obrazovanje nezaobilazan je činitelj u proce-

su međusobnoga upoznavanja, razumijevanja različitih kultura i uspostavljanja pozitivnih odnosa jer pojam interkulturalni odgoj i obrazovanje podrazumijeva odgoj i obrazovanje koje daje pravo na različitost, pridonosi ostvarivanju jednakih mogućnosti i priprema sve učenike za zajednički život u demokratskom društvu (Hrvačić, 2008). Drugim riječima, interkulturalni odgoj i obrazovanje usmjereni su prema sustavu međuodnosa učenika u razrednom odjelu, pretpostavljaju mogućnost uspoređivanja različitih mišljenja, ideja i kultura, potičući na promišljanje o razlikama. Pristup odgoju i obrazovanju utemeljenom na interkulturalizmu, s jedne strane, pomaže učeniku da upozna sebe u odnosu sa suučenicima i upozna suučenike te razvije uvjerenje u mogućnost zajedničkoga života i rada bez međusobne agresije i međusobnoga izoliranja, a s druge strane mu pomaže da se potvrdi kao aktivni sudionik odgojno-obrazovnog procesa. Istinski život i rad učenika u razrednom odjelu treba biti utemeljen na međusobnom razumijevanju, poštovanju, sporazumijevanju i ravnopravnom surađivanju (Jagić, 2006).

### Razvojna kompetencija

Vizija i misija razvoja vlastitoga zvanja (na istraživačkim podacima i činjenicama o ishodima poučavanja i učenja) bazira se na razvojnoj kompetenciji nastavnika. Kompetentan nastavnik ne ostaje na jednoj razini stečenog znanja, sposobnosti, vrijednosti i dosegnutoj motivaciji, već kritički sagledava svoju pedagošku i didaktičku učinkovitost i uspješnost u odgojno-obrazovnom procesu. Svjestan je vremenskog ograničenja u kompetentnom potvrđivanju u radu s učenicima i ostvarenju ishoda odgojnosti i obrazovanosti, objašnjenih u predmetnom kurikulumu, zato teži nadopuni svoje kompetentnosti novim znanjem, sposobnostima, vrijednostima i novom motivacijom stalnim učenjem. Studijsko i radno osposobljavanje nastavnika, njegovo trajno uklapanje u racionalni stručno organizirani i koordinirani proces učenja, redovito praćenje novih pedagoških teorija i sadržaja iz mnogih drugih znanosti koje se bave čovjekom te usmjerenost prema novim spoznajama iz predmeta kojeg predaje, temeljna je pretpostavka za kontinuirani razvoj kompetencija nužnih u neposrednom pedagoškom radu s učenicima i roditeljima. To zahtijeva određeni napor i odricanje,

stoga je obrazovno napredovanje nastavnika nužno kontinuirano pratiti i, u skladu s tim, nagradivati promicanjem u viši položaj (mentor, savjetnik).

Koncepciju razvojne kompetencije nastavnika treba planirati i osmisliti s pomoću koncepcije kurikuluma razvoja škole i ugraditi je u formalne okvire i praksu djelatnosti profesije nastavnika. Smješta se u razvoj radnog iskustva (karijere) koje ima vrijednosnu određenost u profesionalnom radu (unapređenje kvalitete i efikasnosti odgoja i obrazovanja u školi). Pretpostavlja odmak od „kvalificiranoga zanatlije“, dajući mu novu kvalitetu i nove uvide u poučavanje i učenje. Dakako, to nalaže potrebu stalnog preispitivanja i sadržaja i postupaka procesa razvoja, koji trebaju biti racionalno stručno organizirani i razvojno usmjereni. U tome osobitu važnost imaju nositelji zaduženi za stalno usavršavanje nastavnika u odgojno-obrazovnim ustanovama, prosvjetne vlasti, na lokalnoj i državnoj razini, ali i fakulteti u ulozi organizatora i koordinatora raznovrsnih oblika stručnoga usavršavanja nastavnika.

### Vještine u rješavanju problema

Usmjerenje prema pomoći u rješavanju problema na koje učenici nailaze u procesu odgoja i nastave utemeljeno je na sposobnostima i vještinama nastavnika, njegovom uspješnom i odgovornom korištenju problemskih rješenja u različitim nastavnim situacijama. Kad su još dopunjene smislom za šalu, pozitivnim stavom, realnim očekivanjima, priznavanjem pogriješke, prepoznavanjem i reagiranjem na individualne potrebe učenika, poznavanju stilova i strategija učeničkog učenja - oblikovanje humane nastave pretpostavka je razvoju učeničkih kompetencija, tehničke i tehnološke kulture, moralne i duhovne stabilnosti, odnosno svega onoga da bi mogli živjeti, djelovati i uživati u zajednici (Previšić, 2001).

Primjerena šala umanjuje neugodne i teške situacije, a pozitivni stav jača učenikovo povjerenje u vlastite mogućnosti i uspjeh. Kada nastavnik pokazuje da vjeruje u njegov uspjeh, on će doista i uspjeti. Slikovito rečeno, ako je učenik zbog manjka prirodanog talenta, a istodobno i zbog težine zadataka, na početku nastave matematike slabije motiviran za rad, u završnom će se stupnju to promijeniti ako se učenika prethodno motiviralo za rad kako pohvalama i ukazivanjima na jače strane, tako i vježba-

njem na lakšim primjerima s pomoću kojih će kasnije uspješnije i brže rješavati i teže zadatke.

Učenici žele učiti i očekuju uspjeh u svojoj nastavnoj aktivnosti pa je stoga važno prilagoditi sve planirane aktivnosti njihovim mogućnostima. Kada učenik ima dojam da nije u stanju riješiti postavljene zadatke (pretežak zadatak), odustaje već nakon prvoga pokušaja i gubi motivaciju, a ako se neuspjeh ponavlja gubi i samopouzdanje (Ridley i Walther, 1995). Važno je imati realna očekivanja te u početku učeniku pomoći, ohrabrivati ga i naglasiti da je do uspjeha moguće doći dodatnim trudom. Postavljanjem realnih očekivanja, primjerenih zadataka, uz nijansu akceleracije, pružanjem pomoći i hrabrenjem, učenika je moguće motivirati za rad.

Kad učenik primijeti da je nastavnik u nečemu pogriješio nije dobro osorno ga odbiti i zaniijekati istinu. Dobro je priznati pogriješku, time jača svoj autoritet među učenicima i pruža im model ljudskog ponašanja - svaki čovjek može pogriješiti, ali i pokazuje kako očekuje i njihovo ponašanje u sličnim situacijama.

Prepoznavanje i reagiranje na individualne potrebe učenika, u kontekstu učenja, međuodnosa sa suučenicima i slično pruža mu se osjećaj sigurnosti, štiti od razvojnih rizika, pomaže mu se da uspostavi dobre međuodnose u razrednom odjelu te koristi pozitivne strategije suočavanja s problemima koje donosi škola ili životne situacije izvan nje.

Organizacija i vođenje odgojno-obrazovnog procesa zahtijeva poznavanje koje stilove i strategije učenici preferiraju u svom učenju. Ta spoznaja nastavniku pomaže u odabiru sadržaja, nastavnih metoda, socijalnih oblika rada, didaktičkih načela i sustava nastave. Uz praćenje i poznavanje stilova i strategija učenja moguće je uspješnije kreirati pretpostavke za motivaciju učenika u procesu učenja i postizanje većih učinaka učenja (Sunko, 2008). Svaki učenik ima svoj stil i njemu pridruženu strategiju učenja. Ponekad se služi i onim stilovima i strategijama učenja koje kod njega nisu dominantne.

### Dimenzije didaktičke kompetencije nastavnika

Didaktičke kompetencije nastavnika iskazuju se kroz odabir i primjenu metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma, organiziranje i vođenje odgojno-



obrazovnog procesa, oblikovanje razredno-nastavnog ozračja, utvrđivanje učenikova postignuća u školi i u pogledu razvoja modela odgojnoga partnerstva s roditeljima.

### Metodologija izgradnje predmetnog kurikuluma

Pedagoško promišljanje, odabir i primjena metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma, u odnosu na učinak i uspješnost nastave kao organiziranog procesa stjecanja znanja, sposobnosti i demokratskih vrijednosti svakako je danas središnje didaktičko pitanje. Kurikulumsko usmjeravanje nastave na učenika znači razumnu zastupljenost nastavnih metoda, socijalnih oblika rada, didaktičkih sustava nastave i didaktičkih načela s obzirom na sadržaj i ciljeve odgojno-obrazovnog procesa, čiji je krajnji rezultat cjelovita učenikova odgojnost i obrazovanost. Predmetni kurikulum i njegova izgradnja danas je nova prilika za bogaćenje kreativnoga položaja učenika i nastavnika i inovativnog pristupa u odgojno-obrazovnom procesu. Njegovu metodologiju moguće je utemeljiti na kurikulumskom krugu koji cjelovito zahvaća odgoj i obrazovanje, od definiranja: općih ciljeva učenja -odgojni, materijalni i funkcionalni te posebnih ciljeva - kompetencije učenika (naučiti učiti, vješto komunicirati, kritički misliti, biti informatički pismeni, biti poduzetan, postavljati životne ciljeve, rješavati probleme, timski raditi i regulirati odgovorno ponašanje); sadržaja učenja (postavljeni na temeljnoj razini, interdisciplinarnoj, povezujućoj razini i na razini količine pojmova); situacija i strategija poučavanja i učenja (definirane metode, razumna umrežena kombinacija socijalnih oblika rada, didaktičkih načela i sustava suvremene nastave) te vrednovanja učenikova postignuća i samovrednovanja vlastitoga rada. Stoga predmetni kurikulum daje smjernice za svakodnevnu praktičnu didaktičku djelatnost u kojoj učenici uče aktivno, kreativno, partnerski, projektno, otkrivajućim načinom u ozračju prijateljskih odnosa (Previšić, 2005). kako bi iskoristili svoje potencijale i poticaje iz odgojno-obrazovnoga procesa da postignu dobre razvojne rezultate, posebice i učenici s posebnim potrebama (daroviti učenici i učenici s teškoćama u razvoju). Kompetentnim odabirom i primjenom metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma nastavnici, prije svega od-

bacuje sebičnost, bez obzira je li riječ o nastavnom predmetu koji se posebno boduje za prijelaz na viši stupanj obrazovanja ili ne, i traži didaktičko-metodičke načine kako nastavu u tome smislu učiniti primjerenu učeniku pojedincu.

### Organiziranje i vođenje odgojno-obrazovnog procesa

Svako ozbiljnije teorijsko razmatranje biti i smisla odgojno-obrazovnoga procesa nužno se dovodi u vezu s kompetentnim organiziranjem i vođenjem. Organiziranje se očituje: u stvaranju produktivnih procesa učenja za svakoga učenika; jasnom, razumljivom, strukturiranom prikazu novih sadržaja, u kontekstu izbora didaktičkih alternativa, prema konkretnim nastavnim situacijama i postavljenim ciljevima i zadacima, odnosno u razumnoj kombinaciji nastavnih metoda i socijalnih oblika rada, didaktičkih sustava nastave i didaktičkih načela; u domišljenoj artikulaciji sata utemeljena na dogovoru (suplaniranju i suorganizaciji), realizaciji dogovora i zajedničkom vrednovanju (suanalizi nastave). U dogovornom (uvodnom) dijelu sata nastavnici s učenicima dogovara što, kako i na koji način će upoznati nove sadržaje, dogovaraju metode, strategije, oblike i postupke poučavanja i učenja, konkretiziraju nastavne sadržaje u skladu s pojedinačnim i zajedničkim obrazovnim i odgojnim interesima i potrebama učenika te dogovaraju hoće li se raditi zajednički, u grupama ili pojedinačno, što će se raditi u učionici, a što izvan nje, koja će se sredstva, pomagala i izvori upotrebljavati (Bognar i Matijević, 2002). Dogovoreno postaje obveza, izaziva obostranu suodgovornost za ishode poučavanja i učenja. Nastavnici su odgovorni za iskustvo umijeća svojih učenika, a učenici snose odgovornost za doživljaje uspješnosti svoga nastavnika (Klingberg, 1990). Javlja se emocionalna zaokupljenost za rad koji slijedi (znatiželja i motivacija), bolja je učenička aktivnost, ali i razredna disciplina. U završnoj fazi nastavnoga sata oblikuju se završne misli o shvaćanju novih sadržaja, dijelovi nastavnoga sata se povezuju u jednu cjelinu. Provođa se vrednovanje (učeničko postignuće) i samovrednovanje (sagledavanje vlastitoga rada). Na kraju, prema usvojenoj formi, provodi se suanaliza nastavnoga sata. Uvođenje suvremenih i djelotvornih strategija, metoda i tehnika učenja i organiziranja

odgojno-obrazovnih procesa imperativ je vremena u kojem živimo (Cindrić, 2003). Kompetentnost nastavnika u organiziranju nastavnoga sata dopunjuje demokratski stil vođenja, utemeljen na međusobnom razumijevanju, poštovanju, sporazumijevanju, povjerenju i iskrenosti. Kada nastavnik uzima u obzir učenikovo mišljenje i interese i ne nameće svoja pravila, uspostavlja komunikaciju na razini kulture razgovora, raspravi i povratnoj informaciji o postignuću, kada vlada svojom ulogom, osvješćuje svoje pedagoško ponašanje, unosi elemente koji uvažavaju izvorne potrebe učenika (vjerodostojnost učenja/nastave), suzuje prostor onome što ograničava stvaralačke mogućnosti i potrebe učenika. Kompetentno organiziranje i vođenje odgojno-obrazovnog procesa zahvaća uočavanje i detektiranje pedagoških okolnosti koje izazivaju učenikov bolji doživljaj i zadovoljstvo nastavom i nastavnikom te uočavanje krajnjih učinaka nastave kao temeljne školske djelatnosti. Zatim zahvaća ugodan predavačko-metodički takt, ispunjen didaktičkim alternativama u kojima dominiraju učeničke aktivnosti, njihova važnost i njihovo učenje.

### Oblikovanje razredno-nastavnog ozračja

Život i rad u razrednom odjelu obilježen je mnogim situacijama i događanjima, doživljajima i zadovoljstvom istima. Učenici su približne kronološke dobi, socijalne i emocionalne razvijenosti, zbog čega postoji mnoštvo pojedinačnih interesa, stavova, mišljenja, potreba, prava, želja, očekivanja i slično, koji mogu biti izvori radosti ili tjeskobe, ili nešto između. Što je više ugodnih i radosnih utjecaja to je stupanj zadovoljstva učenika i nastavnika viši.

Ukupno stanje odnosa u razrednom odjelu u vrijeme odgojno-obrazovnog procesa sagledava se kao emocionalni ton u interpersonalnoj komunikaciji, koji djeluje kao opći prateći činitelj u neposrednim odnosima između nastavnika i učenika te učenika međusobno (Jurić, 1993). Ugodno, radno i podržavajuće razredno ozračje postoji u razrednom odjelu kada učenici i nastavnik međusobno komuniciraju, jedni druge podržavaju i međusobno pomažu, uzajamno prihvaćaju i uzimaju u obzir uzajamne potrebe i ciljeve.

Cjelovitost razrednog ozračja zahvaćaju četiri temeljne dimenzije: nastavnikova podrška (poticanje i

hrabrenje učenika, optimistična očekivanja, prihvaćanje individualiteta učenika, pokazivanje smirenosti i strpljenja, održavanje umjerene distance prema učenicima te iznošenje na vidjelo pozitivnosti i davanje prilika da se učenici „poprave”); razredna kohezija (obilježje razrednoga odjela - motivi i potrebe učenika koji se mogu zadovoljiti u razredu); ispitna anksioznost (strah od ispitivanja - izaziva tjeskobu, uznemirenost, zabrinutost, strepnju, nelagodu, napetost i slično) te opterećenje učenika (izvanškolske i izvannastavne aktivnosti, uvjeti učenja u školi, uvjeti življenja u obitelji, satnica, udžbenici i očekivanja roditelja i nastavnika). Obilježja pojedine dimenzije koncipiraju razredno ozračje koje predstavlja ukupan život i rad u odgojno-obrazovnom procesu, u svoj njegovoj cjelini, odnosno kategoriju odnosa kao prirodu i intenzitet međusobnih odnosa nastavnika i učenika te kategoriju razvoja kao osobno napredovanje učenika.

### Utvrđivanje učenikova postignuća u školi

U postupku utvrđivanja učenikova postignuća u školi nastavnik prati, vrednuje i ocjenjuje učenika. Sustavnim promatranjem prati učenikov odnos prema školskim obvezama, proizašlim iz nastavnog predmeta i njegovo napredovanje, vrednuje razinu njegova postignuća u ostvarivanju ciljeva i zadataka odgoja i obrazovanja i na kraju dodjeljuje odgovarajuću ocjenu. Čini to na temelju usvojenih dimenzija, koje karakteriziraju vlastitu kompetentnost, a one su: razumijevanje školske ocjene (sadržaj pojedine brojčane ocjene, kao učenikovu uspješnost u učenju proizašlu iz pretpostavki za učenje, sposobnosti, motivacija, interes, radne navike, zalaganje, uvjeti učenja i slično); razumijevanje pojma znanje (s obzirom na stupnjeve i tipove znanja); primjena pravednog kriterija (ne prestrogi, ne preblagi kriterij, već uz objektivnost u oblicima i metodama provjere kakvoće učenikova usvojenoga znanja, sposobnosti i vještina); kontinuirana provjera; ocjenjivanje javno i zajedno s razredom; objektivno interpretiranje rezultata učenikova postignuća (usmene i/ili pisane provjere ili praktičnog uratka); umanjivanje učenikova straha od školskoga neuspjeha (uvažavanje načina učenikova reagiranja na ispitnu situaciju i jačanje emocionalne otpornosti na ispitnu situaciju) te razvoj ugodnog i ležernijeg ozračja u tijeku ispitiva-

nja i ocjenjivanja (ozračje sigurnosti, bez mogućnosti ponižavanja, vrijeđanja, suučeničkog ismijavanja zbog načina reagiranja na ispitnu situaciju zbog slabije emocionalne otpornosti).

Postupak utvrđivanja učenikova postignuća u školi važno je pitanje u radu svakog nastavnika. Vlastitu jednadžbu ocjenjivanja nužno je analizirati, dograđivati i činiti ju motivirajućom u kontekstu kvalitete učenikova učenja. Njezina primjena mora biti jasan i precizan pokazatelj učenikova znanja, općega školskog ponašanja, prilagođenosti školskim kriterijima te njegova zalaganja i razvojnih sposobnosti. Nadalje, ti su rezultati bitan pokazatelj koliko je činjenica i generalizacija učenik razumio, može li ih reproducirati, objasniti, obrazložiti i primijeniti, koliko je osposobljen za samostalno istraživanje, pronalaženje novih spoznaja i kritički ih promišljati te selektirati, usvajati ih s interesom kako bi mu poslužili u svakodnevnoj primjeni te predstavljali temelj za osobno kreativno djelovanje i cjeloživotno učenje.

### Razvoj modela odgojnoga partnerstva roditelja i škole

Iako težnja za međusobnom suradnjom roditelja i škole seže u osmo stoljeće, značajnije približavanje tih dviju najvažnijih odgojnih zajednica javlja se od šesnaestoga stoljeća. Provedivost suradnje roditelja i škole tijekom povijesti bila je na razini različitog intenziteta, no, ostala je do danas kao važna ideja. Međutim, sagledavajući današnje modele međuodnosa roditelja i škole u nas i u svijetu moguće je zapaziti još uvijek mnogo površnih i pojednostavljenih pristupa, zasnovanih na modelu formalne suradnje (tri do četiri roditeljska sastanka, mjesečni informativni razgovor). Takav model većina roditelja više ne prihvaća. Riječ je o roditeljima s izmijenjenim zahtjevima. Traže da ih se više čuje, pita, savjetuje i konzultira. Očekuju kvalitetniji dobitak za dijete izražen u kvaliteti znanja i u ocjenama (maksimalna postignuća u učenju i razvoju uopće), žele veće i jasnije ostvarivanje svojih prava i dužnosti, pokazuju zanimanje za školski rad, razvoj škole i za poboljšanje odgoja i obrazovanja u školi. Takve roditelje pojedini nastavnici pokatkad shvaćaju kao „prijetnju” svome radu i kompetenciji, kao oblik miješanja u struku, pokušavaju ih zadržati na poziciji „vanjskih čimbenika”.

Roditelji i izmijenjenim zahtjevima imaju pozitivan stav prema školi i žele čvrst i pozitivan međudodnos. Nužno je osmisлити kurikulum s jasno postavljenim ciljevima, sadržajima i nositeljima i postići angažman roditelja u školskim upravnim tijelima i u školskim aktivnostima i tako zadržavati primjerenost stanje odgojnoga partnerstva.

U školskoj stvarnosti nastavnici susreću dio roditelja koji ništa ne traže od škole, ničemu se ne protive, ne djeluju u životu i radu škole, ne prate rad i napredovanje djeteta u školi. Takav stav i ponašanje roditelja zasniva se, ili na tome da nemaju potrebu uključiti se u praćenje djeteta u školskom odgoju i obrazovanju, jer drže da je za sve odgovorna škola, ili nemaju mogućnost zbog obveza na poslu. U takvoj situaciji dijete uglavnom manje uči, raste nezainteresiranost za učenjem, raste neodgovornost u izvršavanju školskih obveza, prepisuje domaću zadaću u školi, manje poštuje autoritet nastavnika, dolazi do porasta agresije među suučenicima, do smanjenja zanimanja za školsko postignuće i slično (Juul, 1995).

Nadalje, nastavnici u školi susreću i jedan dio roditelja s negativnim stavom prema školi svoga djeteta. To su roditelji koji su tijekom svoga školovanja razvili negativan stav prema školi uopće (najčešće zbog lošeg uspjeha i ponašanja, prestrogih učitelja, uvjeta rada u školi i sl.) ili su u prvom kontaktu sa školom svoga djeteta ili kasnije doživjeli neugodu, nepravdu i slično. Negativan stav prema školi, najčešće očituju na način da vide samo nedostatke škole, kritiziraju svaku aktivnost i akciju škole, vide školu kao demotivirajuću za razvoj njihovoga djeteta, prigovaraju, bune se, „miniraju” pedagoške radionice na roditeljskim sastancima, omalovažavaju nastavnika, prijavljuju školu resornom ministarstvu itd.

Nužno je mijenjati model formalne suradnje, po kojemu su roditeljski dom i škola dva odvojena svijeta što ih spaja dijete, koje u svakom od njih provodi dio dana, u model odgojnoga partnerstva roditelja i škole (Maleš, 2004). Odgojno partnerstvo s roditeljima i ishodište odgojnoga partnerstva može se u osnovi jasnije odrediti u školskom kurikulumu i kurikulumu razrednika, u kojima je vizija i misija (svrha i zadatci) odgojnoga partnerstva utemeljena na kompetencijama nastavnika/razrednika. Posebice u pogledu pedagoškog obrazovanja roditelja i podizanje pedagoške kulture (po modelu pedagoških

radionica, rada u skupinama, individualnih savjetovanja, nuđenju stručne literature i slično), u smjeru razvoja sposobnosti roditelja za odgojno partnerstvo sa školom, u pogledu uključivanja u razredne i školske aktivnosti i/ili u školska upravna tijela, u skladu s obrazovanjem (prema rangu školskih aktivnosti) te u pogledu bolje uloge u odgoju djeteta u obiteljskom domu.

Textor, (2004) smatra da je nužno razvijati i obrazovno partnerstvo roditelja i škole, posebice u nižim razredima. Na način, primjerice u poduci manjih skupina djece u radu na računalo ili nadgledanju određenih dječjih samostalnih aktivnosti te u ostvarenju projektne nastave. Roditelji u projektnoj nastavi mogu biti uključeni tako da sudjeluju u planiranju projekata, pri čemu mogu iznositi osobne ideje i preuzimati zadatke. Primjerice zadatci se mogu odnositi na prikupljanje knjiga, materijala, alata i na dogovaranje termina posjeta zanatskim radnjama, tvrtkama ili kulturnim ustanovama, roditelji se mogu kod kuće pozabaviti projektnom temom, produbiti je i proširiti te naposljetku roditelji mogu biti uključeni u evaluaciju projekta (Textor, 2004)

Obrazovno partnerstvo roditelja i škole, dodaje Textor, donosi korist djetetu, roditeljima i nastavnicima. Roditelji na taj način u školu mogu unijeti svoje znanje, kompetencije, hobije i drugo te na taj način pomoći učenicima u svladavanju nastavne građe na lakši način (s tim i sličnim ulogama roditelji se osjećaju važnima i potrebnima u školi). Nastava k tome postaje zanimljivija i raznolikija, a učenici zadovoljniji. Djeca dakle, profitiraju u svom razvoju jer osim učitelja susreću i druge odrasle ljude kao partnere u razgovoru, kao uzore i modele uloga, ubrzava se njihov jezični i kognitivni razvoj te razvija socijalna kompetencija. Primjeri u SAD-a i Kanadi pokazuju (Maerof, 1994., Nikiforuk, 1995., Epstein, 1995., Walsh, 1996., La Froge, 1999. i drugi) da su škole, u kojima su roditelji značajnije uključeni u njezin život i rad, uspješnije u svom radu, kvalitetnije ispunjavaju ciljeve i zadaće odgoja i obrazovanja.

## Zaključak

Temelj cjelovitoj odgojnosti i obrazovanosti učenika čini škola koja promišlja, maksimalno usmjerava te kontrolira svoj razvojni proces. Meyer (2002) takvoj školi daje radnu definiciju „škola koja uči”. To

nije ogledna škola niti elitni model škole, ističe isti autor, već „sasvim normalna” škola koja je krenula sama odrediti svoj koncept razvoja, jer je ta škola bliska životu (otvorena svojoj okolini i prihvaća učenika onakvima kakvi jesu), to je škola koja je samosvjesna (u pravilnim vremenskim razmacima provjerava dosegnuti stupanj razvoja), u njoj vlada profesionalni etos nastavnika (preuzimaju odgovornost za uspjeh svakoga učenika, u različitosti zanimanja i sposobnosti učenika nastavnik vidi bogaćenje, a ne zapreku stručnoj djelatnosti, vrednovanje svoje i tuđe djelatnosti tvori sastavni dio njihove djelatnosti, spremni su raditi u timu...), učenici snose odgovornost za osobni uspjeh i za profesionalno zadovoljstvo nastavnika), a uprava škole moderira razvojni proces temeljem zakona o školstvu. U takvom ozračju moguće je utemeljiti školu kao zajednicu odrastanja i razvoja u kojoj se učenici osjećaju uspješno i zadovoljno, mjesto gdje mogu pokazivati svoja znanja, vještine i demokratske vrijednosti, nenasilno rješavati sukobe, učiti na zanimljiv način, biti kreativniji, razvijati suradnju i uspješnije odnose s drugima, poštovati druge, poštovati drugačije te stečena znanja/iskustvo primjenjivati u svakodnevnom životu (Buljubašić-Kuzmanović, 2012). Slijedom takvog viđenja suvremene škole nužno je stvarati široke mogućnosti nastavnicima u stjecanju kompetencija. Onih u kojima je uključena značajna razina suvremenosti i futurologijske orijentiranosti, ali i poznavanje srodnih znanosti koje su u povezane s matičnom strukom (Strugar, 1993).

Kompetentan nastavnik uživa u svom poslu, ne troši energiju na razrednu nedisciplinu, ima autoritet kojeg učenici prihvaćaju i pedagoški takt kojim izaziva zadovoljstvo učenika nastavom. To se posebno odnosi na njegov entuzijizam (da se ciljevi i zadatci uspješno obave), integritet (iskrenost prema sebi, odisanje čvrstoćom, poštenjem, pravednošću koja potiče povjerenje), toplinu (obzirnost, brižnost), skromnost (spremnost na slušanje i preuzimanje neke moguće krivnje), zahtjevnost (u skladu s mogućnostima i sposobnostima učenika), podržavanje i slušanje ideja i problema učenika-pojedinca, prepoznavanje pojedinačnih napora i usmjeravanje i slično (Armstrong, 2001.).

Pedagoški takt podrazumijeva procjenjivanje i odlučivanje u određenoj situaciji uz uvažavanje speci-

fičnosti pojedinog slučaja (Palekčić, 1999). Zahvaća osjećaj za pedagoško ponašanje kakvo učenici očekuju od svojih nastavnika, a to je da ih uvažava, razumije, ljubazno sasluša, podržava, potiče osobni razvoj i učenje, uljudno komunicira (da ih ne grdi, ne kažnjava), potiče potvrđivanje učenika među suučenicima (iznoseći njegove vrline), zapaža neverbalne poruke i na njih uljudno reagira (razumije emocionalne i socijalne dimenzije unutarnjeg život učenika) i slično. Pitanje autoriteta i pedagoškog takta dopijeva u središte pedagoške i didaktičke kompetencije nastavnika.

Suvremena škola, sa svojim kompetentnim nastavnicima, u središtu svoga bića ima učenika. Ide ususret njihovim individualnim potrebama, u svakom pogledu, od područja interesa do ritma rada, brzine, opsega i dubine nastavnih sadržaja, mogućnosti višestrukog i samostalnog ponavljanja, samokontroli, samoprocjeni i samodisciplini, što joj otvara široke mogućnosti inovacije. Postavlja očekivanja u skladu s mogućnostima, sposobnostima i interesima učenika te ih priprema za život u svijetu promjena, za svijet u kojem će živjeti poslije škole ( Klippert, 2001).

## Literatura

- Armstrong, M. (2001), *Kompletna menadžerska znanja – upravljanje ljudima*. Zagreb: M.E.P. Consult.
- Arnold, R. (2008), Emocionalna kompetencija za obrazovne stručnjake. *Odgojne znanosti*, 10 (1), 133-146.
- Bognar, L., Matijević, M. (2002), *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Brooks, W. D., Heath, R. W. (1993), *Speech Communication*. Dubuque: William C. Brown.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2010), Socijalne kompetencije i vršnjački odnosi u školi. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (2), 191-203.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2012), Škola kao zajednica odrastanja. *Pedagogijska istraživanja*, 9 (1-2), 43-57, Zagreb: Školska knjiga, HPD.
- Chabot, D., Chabot, M. (2009), *Emocionalna pedagogija*. Zagreb: Educa.
- Cindrić, M. (2003), Timsko učenje (nastava) – od didaktičkog spektakla do pedagoške svakodnevice. *Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu*, 5, 2(6).
- Day, C. (1999), *Developing Teachers, The Challenges of lifelong Learning*. London: Falmer Press
- Dumbović, I. (2005), *Pedagozi značajni za praksu i teoriju odgoja*. Lekenik: Vlastita naklada.
- Gajić, O. (2011), *Građansko obrazovanje za demokraciju*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Gillies, R., Ashman, A. (1997.) The effects of training in co-operative learning on differential student behaviour and achievement. *Journal of Classroom Interaction*, 32, 1-10.
- Goleman, D. (1996), *Emotional Intelligence*. London: Bloomsbury.
- Greene, B. (1996), *Nove paradigme za stvaranje kvalitetnih škola*. Zagreb: Alineja.
- Hrvatić, N. (2008), *Pedagoške kompetencije (vjeoro)učitelja*. Lađa – časopis za promicanje religioznog odgoja i vrjednota kršćanske kulture, 1846-2057, 2, 9-17.
- Jagić, S. (2006), Interkulturalno-pedagoški čimbenici turizma. *Pedagogijska istraživanja*, 3(1), 73-86.
- Jensen, E. (2003), *Super-nastava*. Nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje. Zagreb: Educa.
- Juul J. ( 1995), *Razgovori s obiteljima – perspektive i procesi*. Zagreb: Alinea.
- Juul, J. (2013), *Škola u infarktnom stanju*. Zagreb: Znanje d.o.o.
- Jurčić, M. (2003), Identitet moderne škole. *Napredak*, 144, 2, 213-224.
- Jurčić, M. (2004), Uloga učiteljeve potpore u razredno-nastavnom ozračju. *Napredak*, 145, 3, 329-340.
- Jurčić, M. (2006), Povezanost subjektivnih i objektivnih realiteta razredne zajednice i njihov utjecaj na stabilnost zadovoljstva učenika razrednom kohezijom. *Pedagogijska istraživanja*, (2), 3, 141-152.
- Jurčić, M. (2007), *Uravnotežena kombinacija socijalnih oblika nastave u funkciji oslobađanja potencijala učenja i poučavanja*. U: Previšić, V. i sur. (ur.) *Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.

- Jurčić, M., Markić, I. (2009), Cjeloživotnim učenjem do kompetentnog znanja i kreativnog nastavnog umijeća. U: Bene, A. (ur.) *A Tehetséggondozástól az élethosszig Tartó Tanulásig*. Szabadka: Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, 268-275.
- Jurčić, M., Markić, I. (2009), Modeliranje kohezije školskog razreda u kontekstu interkulturalnih odnosa. U: *Susret kultura*, zbornik radova, Novi Sad.
- Jurčić, M. (2010), Spremnost roditelja za sudjelovanje u razrednim i školskim aktivnostima. *Pedagozijska istraživanja*, 6 (1-2), 139-151.
- Jurčić, M., Markić, I. (2011), Pedagoško-didaktička koncepcija, organizacija i praksa u Montessori školi. U: Ivon, Krolo, Mendeš (ur.) *Pedagogija Marije Montessori – poticaj za razvoj pedagoškog pluralizma* Znanstvena monografija. Split: Dječji vrtić Montessori dječja kuća.
- Jurčić, M. (2012), Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja, Zagreb. *Recedo d.o.o.*
- Jurić, V. (1992), Zadovoljstvo učenika nastavom-školom. U: Ličina, B., Previšić, V., Vučak, S. (ur.) *Prema slobodnoj školi*. Zagreb: Institut za pedagoška istraživanja Filozofskog fakulteta.
- Jurić, V. (1993), Školska i razredno-nastavna klima. U: *Priručnik za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova*. Zagreb: Znamen.
- Jurić, V. (2004), *Metodika rada školskog pedagoga*. Zagreb: Školska knjiga.
- Keuffer, J. (2010), *Reform der Lehrerbildung und kein Ende? Eine Standortbestimmung*. In: *Erziehungswissenschaft. Mitteilungender Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*. Heft 40. 21. Verlag Barbara Budrich, 51 - 67.
- Klippert, H. (2001), *Kako uspješno učiti u timu*. Zagreb: Educa.
- Klingberg, L. (1990), *Lehrende und Lernende im Unterricht. Zu didaktischen Aspekten ihrer Positionen im Unterrichtsprozess*. Berlin: Volk und Wissen.
- Livazović, G. (2012), Pedagoško utemeljenje kurikulumu socijalnih kompetencija u školi. *Pedagozijska istraživanja*, 9 (1-2), 59-81.
- Maleš, D. (2004), *Roditelji i učitelji zajedno*. U: *Zborniku Vrgoč, H. (ur.) Strategija odgojnog rada razrednika*. Zagreb: HPKZ
- Mijatović, A. (1999), *Ishodišta i odredišta suvremene pedagogije*. Mijatović, A. (ur.), *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: HPKZ.
- Minet, F. (1994), *Les compétences au coeur de la gestion des ressources humaines*. U: Minet, F., Pallier, M. (ur.), de Witte, S. *La compétence, mythe, construction ou réalité?* Paris: L' Harmattan, 16-31.
- Meyer, H. (2002), *Didaktika razredne kvake*. Zagreb: Educa.
- Meyer, H. (2005), *Što je dobra nastava?* Zagreb: *Erudita*.
- Ninčević, M. (2009), *Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju: Drugi kao polazište*. Zagreb: *Nova prisutnost*.
- Oswald, F. i sur.(1989), *Schulklima. Die Wirkungen der persönlichen Beziehungen in der Schue*. Wein: *Universitätsverlang*.
- Palekčić, M. (1999), *Pedagoški takt: fundamentalni pedagoški pojam*, U: Rosić, V. (ur.) *Nastavnik – čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju* : zbornik radova. Rijeka : *Filozofski fakultet*, 116-125.
- Pranjić, M. (2012) *Antipedagogija i suvremeni koncepti odgoja*. *Pedagozijska istraživanja* 9 (1-2), 9-24.
- Previšić, V. (1999), *Škola budućnosti: humana, stvaralačka i socijalna zajednica*. *Napredak*, 1, 7-16.
- Previšić, V. (2001), *Izvannastavne aktivnosti u školi*, U: Vrgoč, H. (ur.) *Uspješne škole*. Zagreb: HPKZ.
- Previšić, V. (2005), *Kurikulum suvremenog odgoja i škole: metodologija i struktura*. *Pedagozijska istraživanja*, 2 (2), 165-173.
- Previšić, V. (2009), *Interkulturalna obzorja suvremene škole*. U: Puževski, V. i Strugar, V. (ur.) *Škola danas, za budućnost*, 20-27.
- Rydley, D. S., Walther, B. (1995), *Creating Responsible Learners: The Role of a Positive Classroom Environment*. Washington: *American Psychological Association*.
- Rychen, A. (2004), *Schule für Eltern?* <http://www.rychen.ch/1024x768n/aktuell/elternschule.html>.
- Schachl, H. (1999), *Učenje bez straha*. Zagreb: Educa.
- Stoll, L., Fink, D. (2000), *Mijenjajmo naše škole*. Zagreb: Educa.

- Strugar, V. (1993), *Biti učitelj*. Zagreb: HPKZ.
- Sunko, E. (2008), Pedagoške vrijednosti prepoznavanja stilova učenja. *Školski vjesnik*, 57, 3-4, str. 297-310.
- Textor, M. R. (2004), [www.familienhandbuch.de/cmain/f\\_Aktuelles/a\\_Schule/s\\_1359.html](http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Schule/s_1359.html)