

Učitelji, nastavnici i pedagozi između ciljeva i evaluacije u nastavi

Milan Matijević
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Sažetak

U ovom radu prezentirana je kritika didaktike nastave usmjerene prema učitelju i nastavnom programu odnosno kritika tradicionalne didaktike koja i danas još uvijek dominira u učionicama osnovnih i srednjih škola u Hrvatskoj. I osim spoznaja konstruktivističke i kurikulumske didaktike te teorija učenja Benjamina Blooma, Roberta Gagnéa, Edgara Dalea, Célestina Freineta i Marije Montessori hrvatskim učiteljima je još uvijek važno pitanje realizacije programa, a ne ishodi učenja i odgoja.

Radi provjere nekih hipoteza upitnikom je ispitana procjena didaktičkih scenarija i zadovoljstva nastavom na uzorku učenika trećih razreda srednjih škola (N=409) iz pet hrvatskih gradova. Većina učenika procjenjuje da na nastavi nisu dovoljno aktivni te da im na nastavi nije dovoljno zanimljivo. Također, oni procjenjuju da nema dovoljno didaktičkih situacija u kojima se razgovara, sudjeluje u nastavnim projektima ili rješavaju problemi. Najveći dio nastavnih epizoda odvija se u učionicama u kojima je petnaest stolova i trideset stolica raspoređeno u tri kolone koje su okrenute prema prednjem zidu i ploči ispred koje nastavnici imaju svoje monologe i prezentacije.

Nakon analize učeničkih procjena te objašnjenja fotografija koje su snimljene u učionicama hrvatskih škola autor predlaže neke ideje za unutarnju reformu nastave te za bogatiju ponudu didaktičkih scenarija koji bi mogli zadovoljiti razvojne potrebe učenika - pripadnika net generacije.

Ključne riječi: osnovna škola, srednja škola, net generacije, nastava usmjerena prema učeniku, nastavni kurikulum.

Uvod

Između ciljeva i evaluacije stoji čitav nastavni proces, odnosno proces poučavanja i učenja u školi. Osim učenika, važni subjekti u tom procesu su učitelji, nastavnici i stručni suradnici.

Tijekom proteklih desetak godina autor ovog rada je ulazio u stotinjak učionica u različitim osnovnim i srednjim školama. Rijetko koja se razlikovala od ovog jednostavnog opisa: petnaest stolova složenih u tri kolone, a uz njih trideset stolica složenih tako da učenici koji ih koriste gledaju u pravcu ploče koja se nalazi na prednjem zidu učionice (slika 1). Prozori su, naravno, s lijeve strane osoba koje tu sjede i gledaju u školsku ploču. U takvim učionicama pita-

nje „S kim sjediš?” ima svoj smisao. U nekim od takvih učionica ne nalazi se ništa osim stolova, stolica, ploče i koša za otpatke, a stol za nastavnike ponekad je dignut na jednu „stepenicu” kako bi on (nastavnik) bolje vidio svakog učenika na mjestu gdje sjedi.

Subjekti koji svakodnevno dolaze u takve učionice (obično oko sto osamdeset dana godišnje) imaju određene potrebe. Oni žele u tim prostorima govoriti, razgovarati, crtati, pisati, smijati se, kretati se, istraživati, otkrivati, učiti, izraziti svoje emocije ili osobnost crtanjem, pjevanjem, scenskim izrazom... Ti subjekti očekuju da su u takvom prostoru dobrodošli, prihvaćeni, uvažavani, aktivni, sigurni i zaštićeni od bilo kojeg oblika vrijeđanja, omalovažavanja

ili podcjenjivanja. Ako se od subjekata koji ulaze u takve učionice očekuje da šest ili sedam sati dnevno samo sjede, slušaju, gledaju i zapisuju ono što je nastavnik napisao na ploču ili što prikazuje na vizualnim prezentacijama na prednjem zidu ili bijeloj ploči, onda su ti subjekti podcijenjeni odnosno njihova individualnost je nedovoljno uvažavana.



SLIKA 1. TIPIČNA SVAKODNEVNA SCENA U UČIONICAMA (2014. GODINA)

Pitanje je koliko dugo mogu izdržati subjekti koji dolaze u te prostore s primjerenim ponašanjem, a da ne urade nešto što odstupa od *kućnog reda* ili očekivanih normi? A, upitno je i što bi trebalo biti *primjerenog ponašanje* u takvoj učionici, odnosno u opisanom školskom okruženju?

U vremenu na koje se odnosi ovaj opis jednog dana u Zagrebu, tijekom prvog sata poslijepodne nastave, dva dobra prijatelja i učenika prvog razreda srednje škole, koji su sjedili u prvoj klupi srednje kolone stolova, neprimjereno su se zadirkivali i štipkali rukama. Taj vid neverbalne komunikacije je prerastao granice očekivanog i podnošljivog ponašanja, pa su se *prijatelji* počeli i fizički obračunavati. Nastavnica koja je ispred ploče „realizirala program” osjetila je da se nešto neuobičajeno događa pa je pokušala smiriti neočekivani sukob. U žaru obračunavanja i ona je dobila pljusknu preko lica. Sutradan su oba učenika isključena iz škole.

Mnogo pedagoških i didaktičkih pitanja se javlja nakon čitanja prikaza prethodne nastavne epizode (koja, nažalost, nije izmišljena!). Tekst u nastavku odnosi se samo na neka pitanja koja su u vezi s prikazanim i brojnim drugim reakcijama učenika, a koje su uzrokovane obrazovnom sredinom i didak-

tičkim scenarijima koji se u prikazanom prostoru svakodnevno događaju.

Polazimo od pretpostavke da u školi može sve biti organizirano drukčije nego li je u hrvatskim školama. Konačno, postoje u svijetu škole koje to dokazuju. Dalje, u proteklih pola stoljeća na pedagoškoj i didaktičkoj sceni pojavljuje se mnogo novih teorija učenja, teorija škola i didaktičkih teorija pa bi, barem na temelju toga mnoge organizacijske varijable školskog života trebalo mijenjati. Međutim u hrvatskim školama još uvijek imamo mnogo detalja koji se ne mijenjaju već stotinjak godina.

Školu čine ljudi, a ne samo zgrade. Ljudi se teško mijenjaju, a napose ne vole da ih netko drugi mijenja. Možda je i to jedan od razloga da se u hrvatskim školama zadržavaju detalji u učionicama i u pedagoškoj komunikaciji o školskim pitanjima koja se temelji na terminologiji i teorijama s početka prošlog stoljeća. O tim detaljima raspravljamo u nastavku ovog rada.

Učionice – nekad i danas

Učionica je uređen prostor s opremom za zajedničke nastavne aktivnosti u kojima sudjeluju učenici i nastavnici. U tim prostorima, dakle, rade učenici i nastavnici. Naglasak je ovdje na glagolu *rade* Možemo se pitati što su i kako su u tim prostorima radili spomenuti subjekti prije stotinu, prije pedeset ili prije deset godina? Također, što i kako rade danas?

Za potrebe zajedničkog rada u tu prostoriju donosi se različita dodatna oprema. Za nastavnike tu je postavljena ploča na zidu (obično crna ili zelena, u novije vrijeme i bijela), a postavljaju se i neki dodatni vizualni materijali na zid. Uglavnom sve za atraktivniji i zanimljiviji rad nastavnika – za predavanje. I danas možemo često od nastavnika čuti da *predaju* tri ili šest različitih predmeta u srednjoj školi. Nije tu upitno samo uporaba glagola *predavati* nego što se u učionicama stvarno događa *predavanje*.

Prije dvadeset ili pedeset godina glavni prigovor radu nastavnika odnosio se na diktiranje. Velik broj nastavnika je zahtijevao od učenika da nakon *predavanja* upamte sve što je kazano i da to što vjernije reproduciraju na provjeri *usvojenog gradiva*. Da bi se vjerna reprodukcija osigurala smatrali su korisnim diktirati učenicima rečenice koje treba upamtiti, odnosno naučiti napamet.

Moderniji nastavnici su kasnije (prije pedeset ili šezdeset godina!) u učionice donosili epiprojektor, dijabrojektor, grafoskop, a danas imaju predavanja uz tzv. *pametnu ploču*. Svi ti vizualni pomagači su, zapravo u funkciji predavačke nastave. Uloge učenika i nastavnika nisu se bitno mijenjale: učenici su sjedili, slušali i gledali, eventualno prepisivali ono što je napisano ili nacrtano na ploči, a nastavnici su *predavali*. Zato je i namještaj u učionici u funkciji takvih radnih aktivnosti. Učenik je trebao imati radno mjesto na kojem može sjediti i ravnu plohu ispred sebe na kojoj može držati materijal i opremu za pisanje. I trebalo mu je omogućiti da dobro vidi nastavnika. Kako bi to bilo moguće u nekim su učionicama redovi učeničkih stolova bili postavljeni na povišene stepenice, ali mnogo češće je samo nastavnikov stol i radno mjesto bilo na jednoj povišenoj stepenici. Mnogi se niti danas nisu sjetili da bi se ta povišena stepenica mogla ukloniti iz razreda zbog novih didaktičkih zahtjeva i didaktičkih teorija.

U proteklih dvadesetak godina u učionice se kao suvremeni tehnološki dodatak ugrađuju ili donose mobilni LCD projektori s računalima kako bi se moglo koristiti *PowerPoint* prezentacije. (Zanimljivo da i za taj tehnološki modni krik nije ponuđen hrvatski izraz?). Dakle, i ta oprema je trebala pridonijeti atraktivnijem *predavanju* odnosno prezentiranju *gradiva* koje trebaju učenici naučiti. Logika predavačke nastave je ostala u učionici, samo je oplemenjena novim komunikacijskim sredstvima. Mnogo dalje od te predavačke logike nije otišla niti pametna ploča! Na pametnoj ploči može raditi samo jed-

na osoba, a više ostalih osoba mora događanja i prezentacije pratiti gledanjem i slušanjem.

Uz LCD projektor i pametnu ploču dobili smo *PowerPoint* prezentacije. Na nastavničkim fakultetima se rijetko uči o didaktičkim prednostima, nedostacima i opasnostima koje u učionicu stižu s tim pomagalom. Većina nastavnika nije imala prilike nigdje upoznati pravila i preporuke za organizaciju nastave uporabom tog pomagala. Većina lakonski odmahuje rukom: „Pa, što se tu ima učiti – jednostavno uključiš, napišeš sadržaj slajdova, pa...klik, klik, klik...” Ta *klik, klik* didaktika je donijela u učionice nove didaktičke probleme i dileme. Pitamo se, po čemu je taj način predavanja i prezentacije bolji od ranije spomenutog i kritiziranog diktiranja. Možemo zamisliti što se događa u svijesti učenika koji tri ili četiri nastavna sata zaredom prati predavanja uz *PowerPoint* prezentacije! A mnogo od takvih prezentacija su tako pripremljene i korištene da bi pedagozi i didaktičari morali ozbiljno reagirati. Ne samo blagim zamolbama nastavnicima da s tim atraktivnim pomagalom ne pretjeruju, nego da ih čak u više nastavnih situacija i izbjegavaju koristiti!

Pravilnik s didaktičkim preporukama za uporabu *PowerPoint* prezentacija bi se mogao napisati na pola stranice teksta. Glavne rečenice na tom pravilniku bi mogle biti: Ne pretjeruj! Može samo po jedna fotografija na slajdu! Na jednom slajdu može samo 4 - 5 ključnih riječi! Izbjegavaj čitave rečenice! Na jednom nastavnom satu izbjegavaj više od 10 minuta vizualnih prezentacija! I sl.!

Generacije učenika koji danas dolaze u škole nazivaju *net-generacijama* (ili digitalnim generacijama,



SLIKA 2. UČIONICE NEKAD I DANAS – MIJENJA LI SE SAMO PROIZVOĐAČ NAMJEŠTAJA?



SLIKA 3. UČIONICA – MOŽE IPAK I NEŠTO DRUKČIJE!

digitalcima i sl.). To ipak ne znači da moraju u učionicama imati *net nastavu*, jer ima mnogo kompetencija i vrlina koje treba u školi učiti i razvijati, a koje se ne mogu svesti na *on-line* ili digitalnu nastavu (Arnold i Lermen, 2006). Osim toga, ima mnogo kompetencija i odgojnih ishoda koji se ne mogu postići u učionici u kojoj se sjedi, sluša svoje sugovornike tako da im danima gledaš samo leđa i potiljak.

Neke nove didaktičke i psihološke teorije

Još početkom prošlog stoljeća mnogi predstavnici projekata i pravaca reformske pedagogije su ponudili bolja i primjerenija didaktička rješenja za obvezno školovanje od onih koja dominiraju u današnjoj školi. Spomenimo tek neke reprezentativnije predstavnike: John Dewey, Maria Montessori, Célestin Freinet, Rudolf Steiner, Roger Cousinet, Helen Parkhurst, Edgar Dale itd. Dakle, više od stotinu godina poznate su didaktičke ideje koje nude rješenja s aktivnijom ulogom učenika te bitno primjerenijim didaktičkim scenarijima za generacije učenika koje su pohađale školu. Ostaje upitno zašto sva ta rješenja (npr. projektno učenje, aktivna i radna škola, nastava po epohama, grupni rad i individualizirani oblici učenja, prikladni izvori znanja i poticajna obrazovna sredina) nisu više prisutni u školi i nastavi.

Osim spomenutih didaktičkih rješenja u proteklih pola stoljeća europska didaktička misao je obogaćena konstruktivističkim idejama (Dewey, Montessori, Piaget, Vygotsky, Brunner, Freinet i dr.), pa teorijom višestrukih inteligencija (H. Gardner) i ra-

zličitim kurikulumskim teorijama koje dolaze od autora iz anglosaksonskog svijeta. Dodajmo k tomu i teoriju o transformacijskom učenju Jacka Mezirova (Mezirov, 1991 i 1997; Matijević, 2013).

Konstruktivistička didaktika ističe nužnost stalnog pronalaženja novih, različitih značenja i rješenja na temelju sadržaja učenja i aktivnosti u kojima učenici sudjeluju. I sâm naziv *konstruktivizam* dolazi od važnosti konstrukcije novog ili dekonstrukcije (kritičke analize) postojećeg. Učenje mora biti poticano izvana, ne samo učiteljevim pričanjem već stvaranjem izazovnih, poticajnih, situacija i scenarija koji pozivaju na sudjelovanje i kritičko reagiranje, a ne samo na pasivno promatranje i slušanje (Matijević, 2013). Korisno je dovesti u vezu prethodne odrednice konstruktivističke didaktike s multimedijском didaktikom odnosno novim medijima koji se pojavljuju u poticajnoj obrazovnoj sredini koja se nudi današnjim generacijama djece i mladih koji žele ili trebaju učiti (Reich, 2006; Tobias, Duffy, 2009).

Prije pedeset ili stotinu godina sve su aktivnosti u školi prilagođavane nekom zamišljenom prosječnom učeniku, a glavni kriterij za procijeniti koji je učenik ili učenica dobar bio je uspješnost u aktivnostima za koje je važna lingvistička i logičko-matematička inteligencija: On/ona lijepo priča te dobro i brzo rješava svaki matematički zadatak!; ili: On/ona može sutradan ponoviti sve što je učitelj/učiteljica jučer predavao/predavala!

Danas, stotinjak godina nakon prvih mjerenja inteligencije, Thomas Armstrong, dobar poznavatelj i pedagoški interpretator Gardnerove teorije višestru-

kih inteligencija, naširoko objašnjava kako bi trebala izgledati nastava, oprema ili metode, s obzirom na svakog učenika kada se temeljitije upoznaju sve njegove inteligencije (Armstrong, 2006). Armstrong opisuje temeljito kakve sve opreme treba imati u učionicama da bi svoje razvojne potrebe i interese mogli zadovoljiti učenici kod kojih su značajnije razvijene prostorna, tjelesno-kinestetička ili glazbena inteligencija, a ne samo lingvistička ili logičko-matematička.

Maria Montessori je davno uočila nešto od toga što je nekoliko desetljeća kasnije opisao Howard Gardner, jer je već početkom dvadesetog stoljeća, u godinama kada su započela prva mjerenja inteligencije, ponudila pedagogiju koja se zasniva na poticajnoj obrazovnoj sredini u osnovi koje se nalaze najraznovrsniji materijali za motoričke i intelektualne aktivnosti. Konačno, u našim krajevima se u zadnjih stotinjak godina od neškoloranih ljudi mogla čuti izreka: On/ona ima zlatne ruke!; ili On/ona ima obje lijeve ruke (noge)! i sl. Lako je uočiti da se pritom misli na prostornu ili tjelesno-kinestetičku inteligenciju pojedinaca.

Armstrong preporučuje da se tijekom tjedna svakoj inteligenciji posveti odgovarajuća pozornost, čak da se pojedini dani posvete jednoj od poznatih inteligencija (Armstrong, 2006: 67). Također se preporučuje stalna izmjena strategija učenja kako bi svaki učenik u nastavnim aktivnostima našao nešto za sebe i šansu za samoostvarivanje osobnih potencijala. Oprema učionice uz koju će učeniku biti omogućeno samodokazivanje i samopotvrđivanje treba urediti i opremiti prema interesnim središtima (ideje Marije Montessori i Célestina Freineta). Tako bi u učionicama za primarno obrazovanje trebalo svakako biti interesno središte za lingvističke aktivnosti, logičko-matematičke, radne, glazbene ili centri (Freinet ih naziva ateljei) za čitanje, slikanje, ručni rad, igranje, istraživanje...

Transformacijsko učenje je teorijski konstrukt, skup teorija učenja koje gledaju na učenje kao aktivan, socijalni odnos subjekata koji uče i samostalno konstruiraju (konstruktivizam) vlastiti sustav znanja. Smatra se da takvo učenje uzrokuje više i dalekosežne promjene kod učenika od drugih vrsta učenja, pogotovo iskustva učenja koja oblikuju učenika i koja uvjetuju značajan utjecaj ili promjenu paradigme koja utječe na njega i koja potiče njegova naknadna iskustva (Mezirov, 1997; Mezirov, 2000).

Transformacijska nastava naglašava upit, kritičko razmišljanje i razvoj višeg reda razmišljanja i komunikacijskih vještina (više razine kognitivnog i metakognitivnog funkcioniranja). Učenici moraju prepoznati ograničenja svog trenutnog znanja i vještina te su u prilici testirati i primijeniti nove vještine i sposobnosti.

U novijoj didaktičkoj literaturi učestalo susrećemo i sintagme inovativno i iskustveno učenje. Iskustveno učenje je ono uz koje subjekti koji uče sudjeluju u planiranju i organizaciji učenja, te u stvaranju iskustva. U procesu aktivnog stvaranja iskustva subjekti slobodno oblikuju vlastite odgovore na neku situaciju. Takvo učenje susrećemo u učenju uz simulacije, zatim uz učenje otkrivanjem i učenje rješavanjem problema (Matijević i Radovanović, 2011). Inovativno učenje je usmjereno prema budućnosti uz koje je važna anticipacija ili predviđanje umjesto pasivnog prilagođavanja postojećem te participacija, odnosno aktivno sudjelovanje učenika. Anticipativno učenje znači aktiviranje fantazije, stvaralaštvo, te uzimanje u obzir razvojnih težnji i vrijednosti. Suprotno od „inovativnog” je adaptivno poimanje učenja („učenje kao mijenjanje pojedinca na osnovi prethodnih iskustava”; prema: Botkin, Elmandjra, Malitza, 1998).

Hrvatski učitelji i pedagozi svjedoče tijekom proteklih tri desetljeća susret dviju didaktičkih koncepcija u školama. Jedna je europska didaktika, a druga teorija nastave i obrazovanja koja dolazi od stručnjaka iz anglosaksonskog svijeta pod nazivom teorija kurikulumuma. Naravno, obje možemo promatrati kao plural: didaktičke teorije i teorije kurikulumuma.

Od vidljivijih detalja ta nam je teorija ponudila kompetencijski i ciljno usmjereni pristup u pripremi i organizaciji nastave, zatim brojne didaktičke strategije koje u europskoj didaktici nisu bile poznate (barem ne pod istim nazivima!). I još nešto: uz teorije kurikulumuma stigle su i novi pojmovi i teorije iz konteksta obrazovne tehnologije od autora koji istražuju i objavljuju u državama anglosaksonskog svijeta (npr. iz Engleske, SAD, Kanade, Australije itd.). O svemu prethodno spomenutom dovoljno je pisano u novijoj didaktičkoj literaturi u proteklih deset godina tako da su nastavnici i stručni suradnici u hrvatskim školama mogli to upoznati i procijeniti što u učionicama koje gledaju svakodnevno mogu mijenjati i prilagođavati učenicima koje imenujemo

skupnim izrazom *net generacija* (vidi npr. Bognar i Matijević, 2003; Mattes, 2007; Cindrić, Miljković i Strugar, 2010; Matijević i Radovanović, 2011).

Koliko od svega spomenutog ima u učionicama za učenike osnovnih ili srednjih škola?

Empirijski pokazatelji iz hrvatskih škola

Rasprava o pitanjima nastavnog kurikulumu, napose nastavnim strategijama i obrazovnoj sredini u hrvatskim srednjim školama, temelji se na promatranju osamdeset nastavnih sati u pet zagrebačkih srednjih škola, zatim na analizi sadržaja deset slučajno odabranih web stranica srednjih i osnovnih škola na temu školski kurikulum te na rezultatima prikupljenim upitnikom koji se odnosi na didaktičke strategije i obrazovnu sredinu na uzorku učenika trećih razreda srednjih škola (N=409).

Ogledni nastavni sati na stručnim ispitima

Tijekom proteklih pet godina autor ovog rada je kao član povjerenstva za polaganje stručnih ispita nastavnika srednjih ekonomskih škola imao zadaću sustavno promatrati i ocjenjivati više od stotinu oglednih nastavnih sati koje su organizirali nastavnici iz svih dijelova Hrvatske. To su trebali biti reprezentativni nastavni sati prema standardima suvremenih didaktičkih teorija jer, nakon položenog stručnog ispita, ti nastavnici dobivaju trajnu licencu za rad u srednjim strukovnim školama.

Svaki deseti pristupnik/pristupnica su morali taj ispit ponoviti zbog nezadovoljavajuće ocjene ispitnog povjerenstva. Međutim i velika većina onih koji su dobili prolaznu ocjenu su morali na usmenom dijelu ispita slušati dodatnu lekciju iz metodike uz zamolbu da svoj repertoar didaktičkih strategija trebaju temeljito mijenjati i obogatiti u odnosu na ono što su na oglednom nastavnom satu pokazali. U najvećem broju kandidati su pokazali model tradicionalne frontalne predavačke nastave uz nedovoljnu i metodički neprimjerenu aktivnost većine učenika u razredu. Najčešće viđen scenarij na tim ispitima prikazan je na slici 1.

Ti su nastavnici (kandidati) morali prije dolaska na stručni ispit položiti ispite iz pedagogije, psihologije i metodike kod sveučilišnih nastavnika, zatim raditi deset mjeseci samostalno u učionici te uz to,

promatrati trideset nastavnih sati koje izvode iskusniji nastavnici koji su državni stručni ispit položili prije nekoliko godina. Osim toga, iskusni nastavnici (mentor) je trebao promatrati desetak sati kandidata i upozoriti ga na propuste i manjkavosti. Nakon takva pripremanja i jednogodišnjeg procesa mentorskog praćenja kandidati dolaze na stručni ispit pokazati svoje metodičke i didaktičke kompetencije. Nažalost, ispitno povjerenstvo je za više od polovice pristupnika/pristupnica moralo govoriti kritike i preporuke za promjene u repertoaru koji su pokazali. Najčešća rečenica koju u znak obrane svojih kompetencija izgovaraju kandidati: „Danas sam radila/radio tako jer se to tako radi u školi u kojoj su me spremali za ovaj ispit.” Članovi povjerenstva bi obično pitali zašto nisu (kandidati) primijenili nešto od metodičkog repertoara koji je prikazan u novijoj metodičkoj literaturi (npr. Mattes, 2007; Müller i Wiegmann, 2001 ili Matijević i Radovanović, 2011) ili koje su vježbali na studiju za stjecanje pedagoške kompetencije. Njihova je obrana obično bila iskazana rečenicom: „Vidjeli smo da to tamo piše drukčije, ali u školi gdje ja trenutno radim tako se ne radi.”

Na spomenutim i prikazanim stručnim ispitima može se saznati da su kandidati ispit iz metodike strukovnih predmeta polagali kod *stručnjaka* koji nikada nigdje nisu položili sličan ispit, koji nikada nisu objavili niti jedan stručni ili znanstveni rad o problemima organizacije nastave te koji ni sami nikada nisu organizirali jedan nastavni sat iz metodike koju su predavali i ispitivali na sveučilišnoj razini. Možemo onda zamisliti koju i kakvu implicitnu metodiku poučavaju takvi *stručnjaci*! Obično je to imitacija najzanimljivijih vlastitih nastavnika koje su imali prigodu ili sreću sretati tijekom svog školovanja. Uz tako prikazanu situaciju naši nastavnički fakulteti sudjeluju u *konzerviranju* didaktičkih scenarija koji dominiraju u školama već stotinjak godina. Sa sveučilišta u hrvatske škole dolaze novi nastavnici s didaktičkim repertoarima koji su davno prevladani ili koji su desetljećima predmetom stručne kritike (predavačka nastava, diktiranje, nastava usmjerena prema nastavniku, razredna sredina po mjeri nastave iz 19. stoljeća i sl.). Čak možemo u školama sresti kreativne nastavnike koji su daleko iznad metodičke razine koja se nudi mladim i novim nastavnicima na hrvatskim sveučilištima.

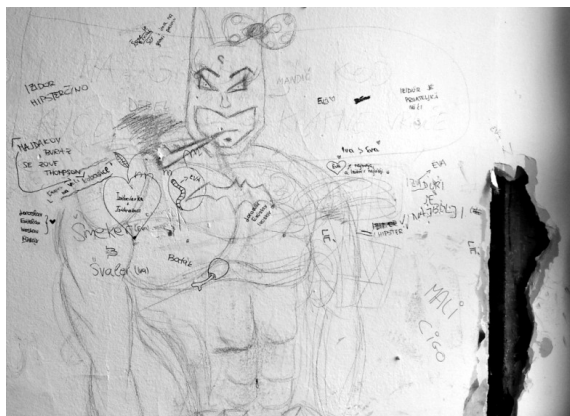
Slikarije i grafiti kao poruke iz učionica

Arheolozi su oduševljeni kada na zidovima neke spilje pronađu tragove *umjetničkog* izražavanja naših davnih predaka. Simboličko izražavanje ili izražavanje bojama čiji su tragovi izdržali deset ili dvadeset tisuća godina zahvaljujući zaklonjenosti umjetničkih tvorevina od sunca i vremenskih nepogoda predstavlja zanimljive poruke koje su anonimni autori ostavili nama da možemo sa sigurnošću tvrditi da su oni (davni predci današnjeg čovjeka) tu bili te da su željeli priopćiti čime su se bavili, o čemu su razmišljali ili što su im bile glavne životne i radne preokupacije (lov, hrana...)¹.

Sličnu svrhu imaju i poruke koje učenici ostavljaju na stolovima i zidovima učionica u kojima provode stotine ili tisuće nastavnih sati. Na tim porukama nalazimo ljubavne, političke, filozofske te pedagoške i zdravorazumske poruke o onome što se u učionicama ili u glavama anonimnih autora događalo. Generacije učenika su neke od tih zanimljivih poruka dopunjavale, obogaćivale ili devastirale.

Pedagoško, političko i umjetničko značenje izdvojenog fragmenta iz učionica naših škola zaslužuje mnogo ozbiljniju analizu od ovdje prezentirane usputne crtice o tom fenomenu koji ima jaku vezu s temom kojom se ovdje bavimo: ciljevi, sadržaj i obrazovna sredina u kojoj pripadnici net generacije odrađuju svoju obvezu: sudjelovati u obveznom školovanju. Godinama glavni subjekti razrednih događanja ostavljaju poruke i tragove koje pedagozi i nastavnici ne čitaju i ne uzimaju za ozbiljno, pa zato na njih niti ne odgovaraju. Nažalost! Najčešće je oblik i sadržaj tih poruka asocijacija na učeničko doživljavanje događanja tijekom nastavnog sata ili izražavanje nezadovoljstva sadržajem i oblicima rada kojima su autori poruka svjedočili ili nazočili.

Osim proučavanja sadržaja, estetike ili logike poruka na zidovima ili klupama u našim školama zanimljivo je i razmišljanje o pretvaranju te vjekovne učeničke aktivnosti u *službenu* didaktičku metodu koju možemo nazvati jednostavnim imenom: *grafiti*. Ta bi nastavna metoda, naravno, trebala slijediti sve oblike logike izražavanja u vidu zidnih grafita: potpuna sloboda izražavanja (sloboda od svih etičkih, vjerskih i



SLIKA 4. SLIKARIJE I GRAFITI ANONIMNIH AUTORA U JEDNOJ ZAGREBAČKOJ UČIONICI (VRIJEME NASTAJANJA: POČETAK 21. ST.)

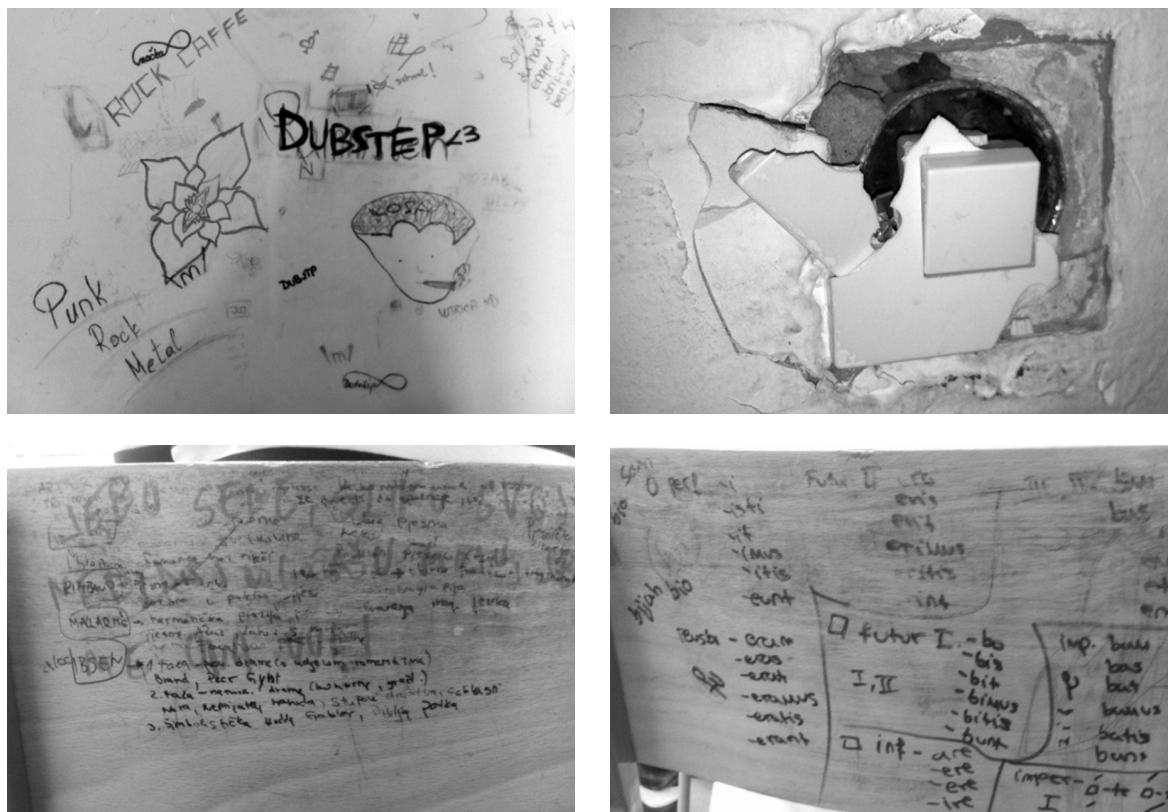
kulturnih normi), zagarantirana anonimnost, poželjna maksimalna kreativnost, mogućnost nesmetanog dopunjavanja vlastitih i tuđih poruka. Toj metodi se može posvetiti uvod u neki nastavni sat, a ponekad i čitav nastavni sat. Ostvarene kreacije mogu krasiti zidne panoje nekoliko dana ili nekoliko mjeseci, uz mogućnost stalnog dopunjavanja i korigiranja vlastitih ili tuđih poruka. Naprosto, to je jedna komunikacijska potreba mladih i odraslih, pa zašto učenicima tu potrebu ne bismo zadovoljili i u učionicama?

Didaktička terminologija u školskim kurikulumima

Analizom sadržaja slučajno odabranih *web* stranica osnovnih i srednjih škola (tema školski kurikulumi) izdvojili smo nekoliko konkretnih formulacija koje pokazuju na kojim didaktičkim teorijama i paradigmama se organizira poučavanje i učenje u školi. Evo odabranih jezičnih iskaza za ono što se događa u nastavnom procesu ili za ono što je cilj nastave:

- realizirati program
- obraditi novo gradivo
- ponavljati i vježbati gradivo
- ispitivati i ocjenjivati naučeno gradivo
- korištenje stečenih znanja i vještina u svakodnevnom životu, za lakše razumijevanje nastavnog gradiva

¹ Već je u uporabi i pojam *Educational Archaeology* što bi se moglo se prevesti kao *pedagojska arheologija*. Vidi: Smardz, Carolyn E. (1989) *Educational Archaeology: Toronto Students Dig into Their Past*. Theme: *Archaeology in the Classroom*. *History and Social Science Teacher*, v24 n3 p148-55 (dostupno 16.06.2014. na: <http://eric.ed.gov/?q=%22Educational+Archaeology%22&id=EJ387941>)



SLIKA 5. SLIKARIJE I GRAFITI PRIPADNIKA NET GENERACIJE (ZAGREB, POČETAK 21. ST.)

- usvajanje dodatnih znanja gradiva povijesti vezanih za redovni plan i program
 - učenici koji teže svladavaju nastavne sadržaje
 - pomoći učenicima pri usvajanju gradiva koje nisu svladali zbog odsutnosti s nastave (bolest i sl.) (matematika)
 - korištenje stečenih znanja i vještina u svakodnevnom životu za lakše razumijevanje nastavnog gradiva, (informatika)
 - individualno proći s učenicima gradivo koje nisu dobro utvrdili (dopunska nastava hrvatski i matematika)
 - omogućiti učenicima da uvježbaju gradivo kako bi dostigli ostale učenike (dopunska nastava hrvatski i matematika)
 - primijeniti prikladne metode, sredstva, oblike, postupke i zahtjeve kako bi učenici svladali propisano jezično gradivo
 - pomoć učenicima koji zbog smanjenog interesa i nedovoljne aktivnosti u radu zaostaju u svladavanju predviđenog gradiva (dopunska nastava matematike)
 - rješavanje zadataka iz gradiva koje treba svladati (matematika)
 - kroz ponavljanje i uvježbavanje propisanog gradiva dopuniti znanja i vještine učenika
 - vrednovanje će se temeljiti na uspješnosti praćenja gradiva 1. razreda
 - priprema otopina različitih koncentracija – ponavljanje gradiva
 - ponavljanje gradiva od mehanike do nuklearne fizike, kroz teoriju i zadatke.
- Sve prethodne formulacije su u tekst školskih kurikuluma napisali nastavnici i stručni suradnici. Pitanja nakon čitanja izdvojenih jezičnih iskaza koji bi trebali označiti aktivnost i očekivane ishode: Što konkretno znači *realizirati program*? Što znači sa-

vladati propisano gradivo? Što znači ...*vježbati gradivo, ponavljati gradivo, ...proći s učenicima gradivo, savladati nastavne sadržaje...* itd. Kakav je to očekivani ishod „savladao nastavne sadržaje?”

Ako odgovore na prethodna pitanja ne možemo objasniti ili konkretizirati, ostaje nam zaključiti da se radi o zbrci na papiru, a zbrka na papiru znači da je i zbrka u glavi (odnosno u glavama autora tih rečenica). Zbrka u glavi, rezultira zbrkom na papiru, a zbrka u glavi i na papiru rezultira zbrkom u nastavnom procesu, odnosno u praksi!

Što se može i što treba činiti da te zbrke bude manje ili da je jednog dana uopće više ne bude? Što u toj zbrci mogu i trebaju uraditi nastavnici i stručni suradnici? Što mogu i trebaju (u)raditi nastavnici na nastavničkim fakultetima?

Nastavne strategije i obrazovna sredina iz učeničke perspektive – rezultati empirijskog istraživanja

UZORAK I METODA

Upitnikom o nastavnim strategijama i obrazovnoj sredini ispitano je tijekom svibnja 2014. godine 409 učenika trećih razreda srednjih škola (ekonomske škole N=141; i gimnazije N=268; iz pet hrvatskih gradova). Po spolu više je učenika: muški=145 (36,4 %); ženski = 260 (63,6 %)². Upitnik ima obilježja Likertove skale s devet tvrdnji i jednim pitanjem otvorenog tipa. Osim ovog upitnika istodobno je korišten i Upitnik Moje nastavne aktivnosti (Gentry and Gable, 2001). Za

potrebe ovog rada prezentiramo samo manji dio deskriptivnih rezultata iz ovog empirijskog istraživanja.

REZULTATI I RASPRAVA

Slijedeći logiku Likertove skale (5 =potpuno se slažem do 1= potpuno se ne slažem, odnosno 1 = često – 5 = nikada) odgovori ispitanika na postavljene tvrdnje su sljedeće:

1. Na nastavi sam u različitim oblicima grupnog rada sudjelovao (ponekad, rijetko ili nikada 74,8 %)
2. Na nastavi radimo na rješavanju zadataka u paru (ponekad, rijetko ili nikada 66,5 %)
3. U učionici sjedimo i razgovaramo u krugu (rijetko ili nikad 87,3 %)
4. Tijekom protekle tri školske godine smo sudjelovali u različitim nastavnim projektima (projektna nastava) (rijetko ili nikad 54,7 %)
5. U učionicama najčešće sjedimo na mjestima koja su raspoređena u tri kolone koje su okrenute prema ploči i nastavniku (potpuno se slažem ili slažem se 91 %)
6. Učenici su svakodnevno na nastavnim aktivnostima aktivni koliko i nastavnici (dosta razgovaramo, rješavamo zadatke i probleme, sudjelujemo u raznovrsnim projektima, igrama...) (slažem se ili u potpunosti se slažem 30 %, a 40 % neodlučni)
7. Ukupno gledano - meni je na nastavnim satima veoma zanimljivo (ne slažu se ili potpuno se ne slažu 46 %, a još je 36 % neodlučnih)

TABLICA 1. UČENIČKA PROCJENA SUDJELOVANJA U GRUPNOM RADU S OBZIROM NA SPOL I VRSTU ŠKOLE

	Spol		Škola		Cijeli uzorak
	Muški	Ženski	Gimnazija	Strukovna	
NIKAD	1 (0,7 %)	1 (0,4 %)	0	2 (1,4 %)	2 (0,5 %)
RIJETKO	38 (25,5 %)	63 (24,2 %)	69 (25,7 %)	32 (22,7 %)	101 (24,7 %)
PONEKAD	82 (55 %)	125 (48,1 %)	132 (49,3 %)	75 (53,2 %)	207 (50,6 %)
MNOGO	15 (10,1 %)	47 (18,1 %)	42 (15,7 %)	20 (14,2 %)	62 (15,2 %)
ČESTO	13 (8,7 %)	24 (9,2 %)	25 (9,3 %)	12 (8,5 %)	37 (9 %)
Ukupno	149	260	268	141	409

² 4 ispitanika nisu zaokružila rubriku „spol”

Podaci u tablici 1 pokazuju da 25 % ispitanika procjenjuje da su u nekim oblicima grupnog rada sudjelovali rijetko, a još 50 % ih procjenjuje da je to bilo ponekad.

Dok za grupni rad treba osigurati prikladan prostor i opremu, napose glede rasporeda sjedenja, za rad u parovima nije potrebna nikakva dodatna priprema niti oprema. Također, svi nastavnici znaju da su na listi osnovnih ljudskih potreba obvezno razgovor i suradnja, to se ipak ne uvažava dovoljno u organizaciji nastavnih aktivnosti. Ispitanici u ovom istraživanju (N=409) procjenjuju da je prilika za rad u paru tijekom njihova školovanja, a napose tijekom tri godine nastave u srednjoj školi, bilo veoma malo (nikad ili rijetko 33 %, a ponekad 54 %, dakle 87 % ispitanika procjenjuje da je takav oblik rada bio rijetko ponuđen). Također nema velike (statistički značajne) razlike između procjene od učenika gimnazijske i učenika strukovne (ekonomske) škole.

Iz tablice 2 vidljivo je da 87 % ispitanika procjenjuje da su sudjelovali u razgovoru u krugu nika-

da ili rijetko. Podsjetimo da se ovdje radi o učenicima koji su jedanaest godina u školi, odnosno da su tri godine proveli na raznim nastavnim epizodama u srednjoj školi. Nastavnici često u svojim pisanim pripremama navode da je na satu planirana metoda razgovora, ali je to uglavnom vođeni heuristički razgovor u kojem nastavnik pita, a učenici odgovaraju.

Projektno učenje je učenicima uvijek zanimljiva i korisna didaktička strategija. Pogodna je za integriranu nastavu odnosno korelaciju sadržaja između različitih nastavnih predmeta. Ispitanici u spomenutom istraživanju procjenjuju da su u nekim oblicima projektne nastave sudjelovali nikad ili rijetko 54,7 %, a još 30 % ih procjenjuje da je to bilo ponekad.

Već ranije je spomenuto da u učionicama osnovnih i srednjih škola dominira raspored petnaest stolova u tri kolone po pet, a to je lako provjeriti nasumičnim otvaranjem vrata u bilo kojoj hrvatskoj školi. Ispitanici našeg uzorka procjenjuju da su tijekom prethodnog školovanja sjedili u učionicama s tri kolone stolova Njih 91 % se s takvom procjenom

TABLICA 2. UČENIČKA PROCJENA UČESTALOSTI RAZGOVORA U KRUGU

	Spol		Škola		Cijeli uzorak
	Muški	Ženski	Gimnazija	Strukovna	
	NIKADA	92 (61,7 %)	162 (62,7 %)	159 (59,3 %)	
RIJETKO	38 (25,5 %)	65 (25 %)	75 (28 %)	28 (19,9 %)	103 (25,2 %)
PONEKAD	11 (7,4 %)	24 (9,2 %)	22 (8,2 %)	13 (9,2 %)	35 (8,6 %)
MNOGO	4 (2,7 %)	6 (2,3 %)	8 (3 %)	2 (1,4 %)	10 (2,4 %)
ČESTO	4 (2,7 %)	2 (0,8 %)	4 (1,5 %)	2 (1,4 %)	6 (1,5 %)
Ukupno	149	260	268	141	409

TABLICA 3. UČENIČKA PROCJENA UČESTALOSTI SUDJELOVANJA U PROJEKTNJOJ NASTAVI S OBZIROM NA SPOL I VRSTU ŠKOLE

	Spol		Škola		Cijeli uzorak
	Muški	Ženski	Gimnazija	Strukovna	
	NIKAD	18 (12,1 %)	50 (19,2 %)	31 (11,6 %)	
RIJETKO	53 (35,6 %)	103 (39,6 %)	116 (43,3 %)	40 (28,4 %)	156 (38,1 %)
PONEKAD	52 (34,9 %)	69 (26,5 %)	84 (31,3 %)	37 (26,2 %)	121 (29,6 %)
MNOGO	19 (12,8 %)	27 (10,4 %)	31 (11,6 %)	15 (10,6 %)	46 (11,3 %)
ČESTO	7 (4,7 %)	11 (4,2 %)	6 (2,2 %)	12 (8,5 %)	18 (4,4 %)
Ukupno	149	260	268	141	409

(tvrdnjom) slažu ili u potpunosti slažu. Dakle, u fizičkom smislu dominira obrazovna sredina po mjeri didaktike iz 19. stoljeća. To je didaktika predavačke nastave koja se događa u učionici u kojoj se može samo sjediti, slušati i gledati.

Suvremena nastava se definira kao zajednički rad nastavnika i učenika. To podrazumijeva raznovrsne aktivnosti jednih i drugih (glavnih subjekata), ali s motrišta konstruktivističke didaktike i očekivanih ishoda veća važnost se mora pridavati sadržaju

TABLICA 4. UČENIČKE PROCJENE RASPOREDA SJEDENJA U UČIONICI

Tvrdnja: U učionicama najčešće sjedimo na mjestima koja su raspoređena u tri kolone koje su okrenute prema ploči i nastavniku

	Spol		Škola		Cijeli uzorak
	Muški	Ženski	Gimnazija	Strukovna	
U potpunosti se ne slažem	3 (2 %)	3 (1,2 %)	3 (1,1 %)	3 (2,1 %)	6 (1,5 %)
Ne slažem se	4 (2,7 %)	5 (1,9 %)	2 (0,7 %)	7 (5 %)	9 (2,2 %)
Neodlučan	11 (7,4 %)	10 (3,8 %)	5 (1,9 %)	16 (11,3 %)	21 (5,1 %)
Slažem se	37 (24,8 %)	58 (22,3 %)	60 (22,4 %)	35 (24,8 %)	95 (23,2 %)
U potpunosti se slažem	94 (63,1 %)	184 (70,8 %)	198 (73,9 %)	80 (56,8 %)	278 (68 %)
Ukupno	149	260	268	141	409

TABLICA 5. SAMOPROCJENE VLASTITIH AKTIVNOSTI NA NASTAVI S OBZIROM NA SPOL I VRSTU ŠKOLE

Tvrdnja: Učenici su svakodnevno na nastavnim aktivnostima aktivni koliko i nastavnici (dosta razgovaramo, rješavamo zadatke i probleme, sudjelujemo u raznovrsnim projektima, igrama...)

	Spol		Škola		Cijeli uzorak
	Muški	Ženski	Gimnazija	Strukovna	
U potpunosti se ne slažem	5 (3,4 %)	11 (4,2 %)	14 (5,2 %)	2 (1,4 %)	16 (3,9 %)
Ne slažem se	39 (26,2 %)	69 (26,5 %)	65 (24,3 %)	43 (30,5 %)	108 (26,4 %)
Neodlučan	52 (34,9 %)	110 (42,3 %)	101 (37,6 %)	61 (43,3 %)	162 (39,6 %)
Slažem se	43 (28,9 %)	67 (25,8 %)	80 (29,9 %)	30 (21,3 %)	110 (26,9 %)
U potpunosti se slažem	10 (6,7 %)	3 (1,2 %)	8 (3 %)	5 (3,5 %)	13 (3,2 %)
Ukupno	149	260	268	141	409

TABLICA 6. UČENIČKE PROCJENE ZANIMLJIVOSTI NASTAVNIH DOGAĐANJA S OBZIROM NA SPOL I VRSTU ŠKOLE

Tvrdnja: Ukupno gledano - meni je na nastavnim satima veoma zanimljivo

	Spol		Škola		Cijeli uzorak
	Muški	Ženski	Gimnazija	Strukovna	
U potpunosti se ne slažem	32 (21,5 %)	24 (9,2 %)	40 (14,9 %)	16 (11,3 %)	56 (13,7 %)
Ne slažem se	46 (30,9 %)	84 (32,3 %)	78 (29,1 %)	52 (36,9 %)	130 (31,8 %)
Neodlučan	45 (30,2 %)	102 (39,2 %)	96 (35,9 %)	51 (36,2 %)	147 (35,9 %)
Slažem se	22 (14,8 %)	46 (17,8 %)	52 (19,4 %)	16 (11,3 %)	68 (16,6 %)
U potpunosti se slažem	4 (2,7 %)	4 (1,5 %)	2 (0,7 %)	6 (4,3 %)	8 (2 %)
Ukupno	149	260	268	141	409

i vrsti aktivnosti učenika (nastava usmjerena prema učeniku). Svaki treći (30 %) ispitanik u ovom istraživanju (učenici na kraju jedanaeste godine školovanja) se ne slaže s tvrdnjom o ravnopravnoj raspodjeli aktivnosti u nastavnom procesu između učenika i nastavnika. Još 40 % ispitanika je neodlučno glede slaganja s tvrdnjom da im je u nastavnom procesu omogućeno dovoljno razgovora, rješavanja problema i sudjelovanja u nastavnim projektima.

Tek svaki peti ispitanik (oko 19 %) smatra da mu je sudjelovanje u različitim nastavnim aktivnostima bilo zanimljivo. Čak 45 % ispitanika se ne slaže s tvrdnjom da je na svakodnevnom nastavnim aktivnostima u školi bilo zanimljivo, a čak 36 % ih je u svezi s opredjeljenjem za tvrdnju o zanimljivosti nastavnih aktivnosti neodlučno.

Za potrebe ovog rada testirane su nulte hipoteze u svezi s provjerom značajnosti razlike između ispitanika s obzirom na spol i vrstu srednje škole, a u svezi s njihovim procjenama mjesta aktivne nastave u njihovu školovanju te procjene zanimljivosti nastavnih aktivnosti u kojima su sudjelovali.

Hi kvadrat testom kontingencije (na razini statističke značajnosti $p < 0,05$) pokazalo se da postoji statistički značajna razlika u slaganju glede aktivne nastave obzirom na spol ($\chi^2 = 11,043$; s.s. = 4; $p = 0,026$). Odnosno, djevojke i mladići podjednako ne procjenjuju vlastito aktivno učenje na nastavi (vidjeti kategorije „neodlučan” i „u potpunosti se slažem” – tablica 6).

Dalje, Hi kvadrat testom kontingencije pokazalo se da ne postoji statistički značajna razlika u slaganju glede aktivne nastave obzirom na vrstu škole ($\chi^2 = 8,126$; s.s. = 4; $p = 0,087$). Drugim riječima, učenici iz gimnazija i strukovnih škola podjednako procjenjuju svoje aktivno učenje na nastavi.

Hi kvadrat testom kontingencije pokazalo se da postoji statistički značajna razlika u slaganju glede zanimljivosti nastave ($\chi^2 = 13,708$; s.s. = 4; $p = 0,008$). Drugim riječima, mladići se u većoj mjeri ne slažu da im je nastava zanimljiva (usporediti kategoriju „u potpunosti se ne slažem”, dok su u ostalim kategorijama podjednaki).

Hi kvadrat testom kontingencije pokazalo se da postoji statistički značajna razlika glede slaganja o procjeni zanimljivosti nastave s obzirom na vrstu škole ($\chi^2 = 12,046$; s.s. = 4; $p = 0,017$). Drugim rije-

čima, učenici gimnazija i strukovnih škola različito procjenjuju zanimljivost nastave (vidjeti sve kategorije – tablica 6). Inspekcijom podataka u tablici 6 vidi se da je više gimnazijskih učenika (19 %; skoro svaki peti) izjavilo da se slažu s tvrdnjom da je nastava u kojoj su sudjelovali bila zanimljiva – prema 11 % učenika i učenica strukovne škole (približno svaki deseti ispitanik). 44 % gimnazijalaca i gimnazijalki te 48 % učenica i učenika strukovne škole se „potpuno ne slažu” ili „ne slažu” s tvrdnjom da im je na nastavi bilo zanimljivo. Broj onih koji su bili neodlučni glede ove tvrdnje podjednak je u dvije podskupine ispitanika s obzirom na vrstu srednje škole.

Zagovornici konstruktivističke didaktike preporučuju: više učenja, a manje poučavanja. Preporučeno: učenici trebaju više učiti, istraživati, otkrivati, rješavati probleme, raditi, a nastavnici manje predavati, prikazivati, poučavati. U nastavi utemeljenoj na konstruktivističkim načelima nastavnik je organizator, suradnik, moderator, a ne predavač. Prethodni statistički podaci pokazuju da se u hrvatskim školama ne nude uvjeti za takve aktivnosti.

Učenici trećih razreda srednjih škola (N=409; jedanaesta godina školovanja!) o nastavi uglavnom imaju mišljenja koja su bliska konstruktivizmu. Učenici čija smo mišljenja i prijedloge pročitali su prije ovog ispitivanja (svibanj 2014. godine) proveli u školi oko 10.000 nastavnih sati. Ne treba sumnjati da su se nagledali i naslušali koješta, radili na zadacima koji imaju i koji nemaju logički smisao, uživali i dosađivali se, smijali se i bili tužni...

Kolokvijalno oni svoju kritiku nastave u srednjoj školi iskazuju sljedećim riječima:

- Predavanja su dosadna.
- Škola je katastrofa!
- Previše se diktira.
- Ima previše suhoparnog prepisivanja.
- Treba više rada, a manje priče.
- Previše je informacija koje treba naučiti napamet.
- Profesori premalo objašnjavaju pa moramo trošiti novac na dodatne instrukcije.
- Nastava je uglavnom dosadna jer većina nastavnika diktira, a mi pišemo.
- Na nastavi je zanimljivo kad svi sudjelujemo, a ne kada nastavnik ima monolog.
- Ponekad je nastava jako zanimljiva, ali često samo profesor sudjeluje.

Konstruktivni (i konstruktivistički!) prijedlozi učenika za organiziranje nastave koja je primjerena njihovoj generaciji, iskazani su sljedećim riječima:

Treba ...

- ... više sudjelovanja u projektima
- ... više rada u grupi
- ... više samostalnog rada ... ići na terensku nastavu (nastava izvan učionice, nastava na otvorenom, u prirodi...)
- ... drukčiji raspored klupa za učeničke aktivnosti
- ... više kreativnih radionica i igara
- ... da nastavnici koriste više *PowerPoint*
- ... raditi na zabavniji način
- ... da učenici više koriste prijenosna računala ili tablete
- ... više učenja s razumijevanjem, a manje učenja napamet
- ... određene predmete ponuditi kao izborne pa će biti veći interes
- ... imati u vidu da mi osim određenog predmeta imamo još 15 ili 16 drugih
- ... više igre i smijeha, uz odgovoran rad
- ... više rasprava na satu
- ... manje pisanja, a više suradnje s razgovorom
- ... da mi više sudjelujemo u nastavi
- ... manje predmeta u jednom danu
- ... manje prepisivanja s projektora, a više objašnjavanja
- ... manje koristiti prozirnice i projektore
- ... više zabavnih radionica i nastavu prilagoditi učenicima
- ... više vizualnih prezentacija (glazba, filmovi...)
- ... smanjiti broj obveznih predmeta, a odrediti više izbornih predmeta.

Osim prethodnih prijedloga neki smatraju da „mora postojati više mogućnosti izbora”. Treba „aktualizirati nastavu temama iz svakodnevnog života”. „Uz više rada u paru nastava je maštovitija i zabavnija.” „Previše je predmeta u jednom danu, a svaki nastavnik traži svoje.” I, treba to sve izdržati i ostati normalan/normalna (Bezinović i Tkalčić, 2002).

Rasprava: Što mogu (u)činiti pedagozi i nastavnici

Većina teksta koji je napisan na prethodnim stranicama donosi spoznaje i informacije koje su nastav-

nicima i učiteljima hrvatskih škola poznati. Mnogi od njih ipak godinama gledaju opisane nastavne scenarije i ništa ne mijenjaju. Već smo napisali da školu čine ljudi, a ne zgrade i namještaj.

Nažalost, mnogim stručnim suradnicima i nastavnicima su, međutim, još uvijek strana didaktička i psihološka učenja Edgara Dalea, Célestina Freineta, Marije Montessori, Benjamina Blooma, Howarda Gardenra ili Roberta Gagnéa. A treba veoma malo da se pronađu neke novije didaktičke i psihološke knjige i prolistaju radi podsjećanja na sve što se zna o teorijama nastave i teorijama učenja, pa da se to kritički analizira i uspoređi s onim što se svakodnevno gleda u učionicama.

Nakon takva uspoređivanja i analize većina će zaključiti što treba mijenjati te da za takve promjene ne treba neki dodatni novac. Dovoljno će biti samo logike i volje. Istraživanja na uzorcima hrvatskih pedagoga, nastavnika i učitelja pokazuju da su oni svjesni potrebe mijenjanja. Neki od njih i konkretiziraju *tko* ili što bi trebao mijenjati. Većina, međutim, ne smatra da se baš oni trebaju mijenjati, da promjene počinju od sebe. Teško je izreći rečenicu: „Ja se trebam mijenjati!”

U ovom poglavlju, za početak se nude neke ideje i skica za uređenje razredne sredine (učionice) koje bi po mnogočemu više zadovoljile razvojne potrebe i motivirale na aktivnosti učenike, pripadnike net generacije, od učionica koje smo kritički prikazivali na prethodnim stranicama. Na to upućuju i naši rezultati koje smo prethodno prikazali i komentirali. Umjesto okruglih stolova koji su prikazani na našoj skici mogu se jednostavni spojiti dva klasična kvadratna stola kojih u svakoj učionici ima petnaest i evo nam poticajne obrazovne sredine za pedagoške radionice, za projektnu i istraživačku nastavu, za nastavu u kojoj se razgovara i raspravlja gledanjem sugovornika u oči a ne u leđa.

Možemo, ipak, očekivati da će veći broj nastavnika *potegnuti* zadnji adut protiv takvih fizičkih promjena: „Ali, ja tu ne mogu realizirati program!” Za takve, *realizirati program* znači predavati, pričati i prikazivati učenicima koji sjede, gledaju i slušaju, te povremeno klimaju glavom i s DA odgovaraju na uobičajeno pitanje na kraju sata: „Je li vam sve jasno?”

Na prethodnim stranicama smo pokušali prikazati i upozoriti da od takve „realizacije programa”

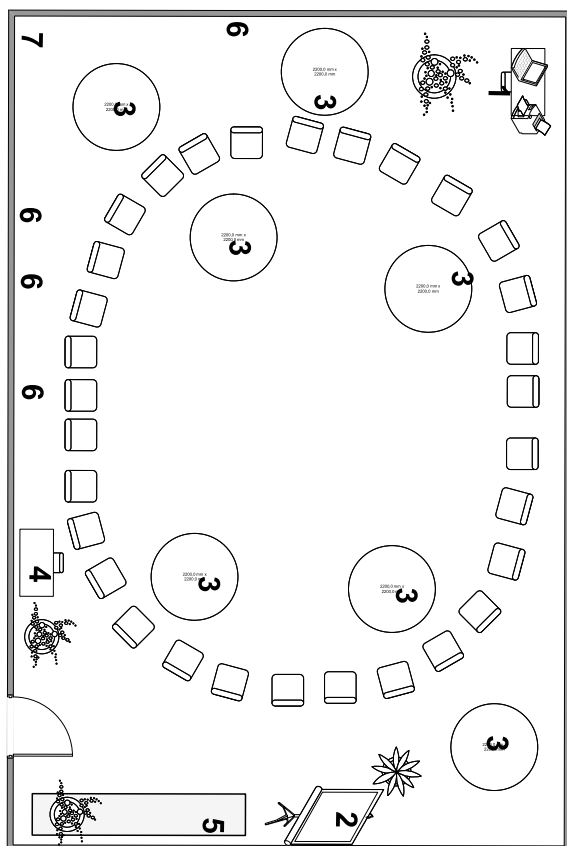
nema mnogo koristi za nove generacije učenika koji ulaze u škole. Pedagozi, učitelji i nastavnici im moraju i mogu ponuditi drukčije didaktičke scenarije i događanja.

Zaključak

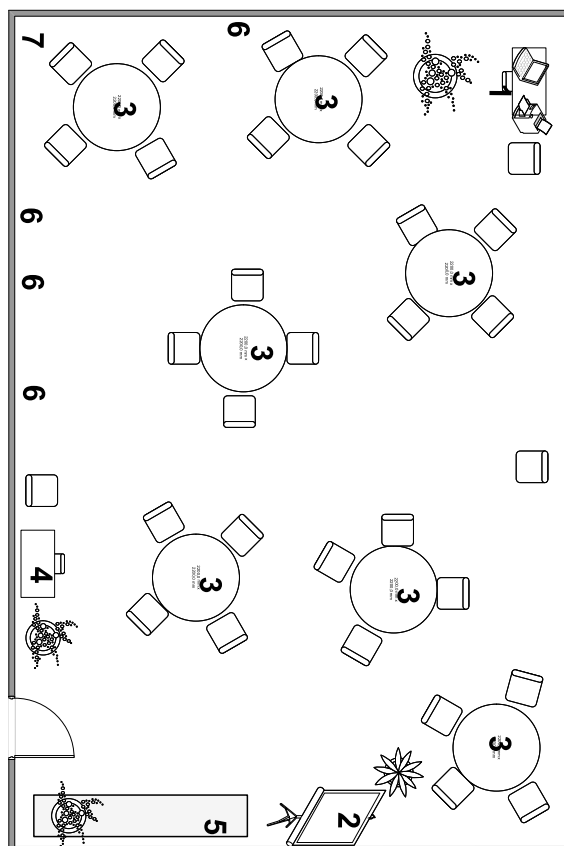
U učionicama hrvatskih osnovnih i srednjih škola na sceni je didaktika *raštimanog orkestra*. Iz svakog od proteklih stoljeća i razdoblja u razvoju školstva ostalo je ponešto, a učitelji su nemoćni sve to uskladiti stvarajući didaktiku za pripadnike net generacije. U današnjoj je didaktici još uvijek čvrsto ukorijenjena nastava usmjerena prema učitelju. Čak i najnovija obrazovna tehnologija slijedi logiku te didaktike: najvažnija su događanja na prednjem zidu učionice ispred kojeg

radi i kreće se učitelj, a učenici sjede kao u kinu (ili u zrakoplovu), slušaju i gledaju što i kako radi učitelj/nastavnik. Uz takve scenarije nije moguće zadovoljiti razvojne potrebe pripadnika net generacije niti je moguće ostvariti očekivane ishode i u novije vrijeme mnogo spominjane ključne kompetencije. Filozofija odgoja i didaktička logika iz hrvatskih škola zaslužuje temeljitije kritičko preispitivanje od onog koje nude kritičari suvremene škole i nastave (npr. Gatto, 2010; Liessmann, 2008) ili od kritike koju smo ponudili na prethodnim stranicama ovog rada.

I učenici s višegodišnjim iskustvima sudjelovanja u takvim prostorima, bez ikakva formalnog pedagoškog obrazovanja, uočavaju da bi se tu koješta moglo promijeniti i prilagoditi njihovim očekivanjima



Uređen prostor za razgovor u krugu



Uređen prostor za grupni rad

1 – PC i printer, 2 – pametna ploča; 3 – stol za grupni ili individualni rad; 4 – stol za nastavnika; 5 – niski ormar za radne materijale i priručnike; 6 – razne zidne ploče za prezentacije samostalnih radova.

ma i potrebama. Sve promjene koje oni nude mogu se ostvariti s istom opremom i u istom prostoru koji postoje u današnjim školama i učionicama. No, bila bi šteta da se naprave samo vizualne promjene i fizičko pomicanje stolova i stolica u učionicama. Mnogo su važnije promjene u svijesti nastavnika u svezi sa svrhom promjena u preuređivanju obrazovne sredine i prilagođavanje te sredine ciljevima koje treba ostvariti te odgojnih i obrazovnih ishoda koje treba postići. Ipak, današnji učenici ove škole će živjeti i raditi čak i nakon sredine ovog stoljeća. Uz tu konstataciju nije dovoljno upozoriti na važnost pitanja uvjeta za učenje (obrazovna sredina), o čemu je raspravljano na prethodnim stranicama nego i pitanjima što učiti i *kako* učiti u ovom vremenu o čemu se može naći zanimljivih rasprava i preporuka (usp. Keegan, 2002; Matijević, 2011).

Unutarnja reforma nastave i škole ne treba velike odluke ministara koji dolaze i odlaze sa školske sce-

ne kao vlakovi na željezničkom kolodvoru. Učitelji i škole su vječni, a ministri i ministrice prolazni. I ne treba čekati velike reforme *odozgo*, odnosno velike sustavne reforme. Mnogo je važnija unutarnja reforma nastave i škole koja se događa u glavama svih subjekata koji svakodnevno ulaze u školske zgrade. Ako je nastava shvaćena kao zajednički rad učitelja i učenika, onda se ti subjekti mogu koješta dogovoriti, planirati i ostvarivati brojne scenarije i projekte od kojih će za stjecaje ključnih kompetencija imati mnogo više koristi od događanja nastavnog programa (programocentizam, nastava usmjerena prema programu). Novija Literatura domaćih (npr. Bognar i Matijević, 2003; Cindrić, Miljković i Strugar 2010; Matijević i Radovanović, 2011) te stranih autora (npr. Mattes, 2007; Reece i Walker, 1994; Reich, 2006; Tobias i Dufty 2009) sadrži mnogo objašnjenja i ideja za takve scenarije koji bi se trebali više događati u učionicama hrvatskih škola.

Literatura

- Arnold, R. und Lermen, M. (Hrsg.), (2006). eLearning-Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bezinović, P. i Tkalčić, M. (2002) Škola i psihosomatski simptomi kod srednjoškolaca. *Napredak* 143(3); 279-290
- Bognar, L. & Matijević, M. (2003). Didaktika. Zagreb: Školska knjiga.
- Botkin, J. W., Elmandjra, M. & Malitza, M. (1998). No Limits to Learning (A Report to the Club of Rome). Oxford & New York: Pergamon Press.
- Cindrić, M., Miljković, D. i Strugar, V. (2010). Didaktika i kurikulum. Zagreb: Iep-D2.
- Dale, E. (1969). Audio Visual Methods in Teaching (Third Edition). New York: Dryden Press.
- Gatto, J. T. (2010). Oružja za masovno poučavanje. Zagreb: Algoritam.
- Gentry, M., & Gable, R.K. (2001a). My class activities: A survey instrument to assess students' perceptions of interest, challenge, choice and enjoyment in their classrooms. (Instrument). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Keegan, D. (2002). The future of Learning: From eLearning to mLearning. ZIFF Papiere 119. Hagen: FernUniversität.
- Liessmann, K. P. (2008). Teorija neobrazovanosti: Zablude društva znanja. Zagreb: Naklada Jesenski Turk.
- Mattes, W. (2007). Nastavne metode: 75 kompaktnih pregleda za nastavnike i učenike. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Matijević, M. i Radovanović, D. (2011). Nastava usmjerena na učenika. Zagreb: Školske novine.
- Matijević, M. (2011). Škola i učenje za budućnost. U A. Jurčević Lozančić i S. Opić (Ur.), Škola, odgoj i učenje za budućnost (9-22). Zagreb: Učiteljski fakultet u Zagrebu.
- Matijević, M. (2013). Multimedijaska i konstruktivistička didaktika u učionici iz 19. stoljeća. U N. Hrvatić i A. Klapan (Ur.), Pedagogija i kultura (291-299). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.
- Mezirov, J. (1991). Transformative Learning of Adult Learning. San Francisco: Jossey-Bass.

- Mezirov, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 5-12 doi: 10.1002/ace.7401
- Müller, W. i Wiegmann, S. (2001). *Netradicionalne metode u obrazovanju odraslih*. Zagreb: Hrvatska zajednica pučkih otvorenih učilišta.
- Preporuka Europskog parlamenta i savjeta o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje (2010). *Metodika* 11(20), 169-173.
- Reece, I. & Walker, S. (1994) *Teaching, Training and Learning: A practical Guide*. Durham: Business Education Publishers Ltd.
- Reich, L. (2006). *Konstruktivistische Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Tobias, S. & Dufty, T. M. (2009). *Constructivist Instruction: Success or Failure*. New York: Routledge.