

Slavenka Halačev
Školska knjiga
Zagreb

UDK/ 37.01:001.8
371.3
371.6

Primljeno: 2002. godine
Prethodno priopćenje /
Preliminary communication

POUČAVANJE UDŽBENIKOM U SUVREMENOJ ŠKOLI

Ključne riječi: metode poučavanja, rekonceptualizacija udžbenika, udžbenici, suradničko učenje, suvremena škola

UVOD

Škola XIX. stoljeća zbog svojih je obilježja, poglavito načina poučavanja i učenja, poznata pod mnogim nazivima od kojih su najpoznatiji “stara škola”, “škola učenja” i “škola pamćenja”. Poučavanje se u staroj školi temeljilo na čvrsto ustrojenom nastavnom planu i programu koji su nastavnici mehanički prenosili učenicima, tražeći od njih da uče radi učenja samog, a ne stjecanja znanja za život. Školu su učenici doživljavali kao prisilu, jer su u okviru shematizirane nastave školski sati bili beživotni, a nastavnike nije zanimalo što bi učenici željeli učiti, niti su se obazirali na pojedince. Ako bi pokoji nastavnik učenike smatrao ličnostima ili pisao svoja zapažanja o njima, prekorao bi svoje ovlasti, kao što bi privatni razgovor s učenikom umanjio njegov autoritet. Stoga su nastavnici, sjedeći za katedrom “gore”, bili usredotočeni na pogreške, ispitivanje i procjenu koliko je tko od učenika smještenih u školskim klupama “dolje” zadovoljio zahtjeve nastavnog plana. Kada bi učenici dobili lošu ocjenu iz nekoga sporednog predmeta, prijetnja koju su mogli čuti od roditelja ili nastavnika bila je da će ih ispisati iz gimnazije i poslati na učenje obrta (Zweig, 1999.). Tijekom školovanja učenici su morali usvajati gotova znanja iz knjiga, učeći ono što ne razumiju, pamteći ono što ne shvaćaju. Nastavnici su poučavali tako da su svoja predavanja usklađivali s redosljedom sadržaja u

udžbeniku, uz nužne popratne komentare (Poljak, 1980.). Jednostrano učenje donosilo je slabe rezultate, zato što je mladež školovana u takvom sustavu bila nesamostalna i nesigurna u primjeni znanja u životnim situacijama (Ljubunčić, 1930.). Zbog općeg nezadovoljstva školom učenja ili starom školom koju su obilježili intelektualizam, represivne odgojne mjere, zanemarivanje djetetova prirodnog razvoja, kreativnosti i samostalnosti, u većini se europskih zemalja, zatim u sjevernoj i južnoj Americi te Rusiji krajem XIX. i početkom XX. stoljeća javljaju nova pedagoška shvaćanja (Bognar, Matijević, 2002.). Ona proizlaze iz ekonomskih, političkih i kulturnih promjena te novih filozofskih, bioloških i psiholoških teorija toga doba. Budući da su ishodišne ideje novih pedagoških shvaćanja bile različite, nije se razvila jedinstvena nova koncepcija škole, nego se pojavio niz “škola” s nazivima kao što su “metoda”, “sustav” ili “plan”. Unatoč razlikama, sve su te “škole” imale brojne zajedničke elemente koji su pridonijeli uspostavljanju naziva “nova škola” (Enciklopedijski rječnik pedagogije, 1963.).

UDŽBENIK U KONTEKSTU REFORMSKIH PEDAGOGIJSKIH POKRETA U XX. STOLJEĆU

Usmjerenost na ličnost djeteta prevladavajuće je pedagojsko promišljanje u prvim desetljećima XX. stoljeća. Najpoznatija predstavница pedocentrizma, Ellen Key, smatra da stara škola sustavno uništava dječje sposobnosti koje su izražene na početku školovanja, kao što su težnja za znanjem, samostalnost i dar zapažanja. U razdoblju od šeste do osamnaeste godine te sposobnosti ne samo što se ne razvijaju, nego se i gube zbog utjecaja škole. Kako bi se izbjegli nedostaci stare škole, u novoj bi se školi, smatra Ellen Key, svakom djetetu trebalo pružiti onoliko čitanja, športa i ručnog rada koliko mu odgovara. To će se ostvarivati nastavom u kojoj učitelj poučava učenike da samostalno promatraju i rješavaju zadatke, pronalaze informacije u raznim izvorima – knjigama, kartama, leksikonima i slično te sami traže put i način rada i izražavanja. Samostalno učenje zato treba postati učenikovom navikom, a nastavnikova predavanja nečim neuobičajenim, a ne svakodnevnim. U takvu školskom okruženju udžbenici su knjige sažetaka onoga što su učenici naučili preko osjetila i vlastitim radom, školska knjižnica je najvažnija učionica, a posudba knjiga sastavni dio poučavanja (Key, 2000.). Pokret radne škole u prvim desetljećima XX. stoljeća uvodi ručni rad u školu kao načelo i nastavni predmet te nastoji uspostaviti ravnotežu između intelektualnoga i tjelesnog rada u školi (Bognar, Matijević, 2002.). Neki su pobornici radne škole odbacivali udžbenik kao nastavno sredstvo, smatrajući ga ukočenim oblikom poučavanja i zbog

toga nespojivim s radnim školovanjem. Među predstavnicima radne škole koji zastupaju drukčije mišljenje ističe se Hugo Gaudig koji drži da se učenika treba osposobiti tako da kulturnu snagu knjige rabi za svoju izobrazbu. U Deweyevoj radnoj školi knjižnica je središte koje spaja sve radne stanice, radne putove i radna pronalazišta. Zahvaljujući knjigama mogu se postavljati i rješavati najjednostavniji i najteži problemi koji vode od života do znanosti i od pokretnog tjelesnog rada do znanstvenog istraživanja. Ferriere smatra da djeci kao obilno vrelo dokumenata služe knjige, ilustrirani časopisi, novine (Ljubunčić, 1930.).

Izobrazba za knjigu ističe se zato kao jedan od najvažnijih zadataka radne i aktivne škole, ostvarivanjem kojega se učenike priprema za život i upoznaje s važnošću tiskane riječi. Knjige koje se rabe u radnoj školi jesu knjige za učenje, knjige za rad i knjige kojima se želi pobuditi doživljaj učenika, ne zanemarujući pritom ciljeve učenja i rada. Knjige za učenje rabile su se u tradicionalnoj nastavi kao sredstvo za pamćenje, ponavljanje nastavnog gradiva i priprema za ispite. Kako su u njih bili preneseni sadržaji znanstvenih djela na jeziku neprimjerenom učenicima, s naporom se svladavalo opsežno gradivo. Udžbenici su bili opterećeni krutim stavovima, uopćavanjima i umjetnim podjelama i stoga se nije moglo primjenjivati načelo samoradom do samostalnosti. U radnoj se nastavi udžbenik kadšto rabi za ponavljanje gradiva, no zadaća mu je da učenicima omogući pregled nekoga većeg područja rada, čime se oponaša prirodan oblik rada. Učenik usvaja iz knjige novo znanje, dopunjuje već stečeno, pomoću knjige ispituje rezultate svojega rada, dobiva poticaje i sintetizira učinjeno. U promjenjivoj radnoj situaciji sadržaj udžbenika može se obrađivati u pojedinačnom, skupnom i razrednom radu. Od učenika se treba tražiti da samostalno ponavljaju tekst vlastitim riječima, izdvajaju bitno od nebitnoga, opisuju vlastito iskustvo i izražavaju doživljaje koji su u izravnoj vezi s tekstom udžbenika. Radne knjige upućuju učenike na razne izvore – druge knjige, promatranje, razgovore sa stručnjacima (Ficker, 1937.). U waldorfskoj školi ne rabe se gotovi udžbenici jer u odnosu prema slobodnom učiteljevu izlaganju djeluju jednostrano. Učenici sami sastavljaju udžbenike, skupljajući sažetke pojedinih nastavnih cjelina u tzv. bilježnice za epohe. Tekstove diktira učitelj ili ih učenici zajednički sastavljaju. U petom i šestom razredu započinje se s kratkim referatima, a u sedmom i osmom razredu slijede opsežniji, samostalno odabrani godišnji referati. Na taj se način učenike potiče na uporabu literature. Ilustracije izrađuju samostalno, a kao poticaj mogu im poslužiti skice, motivi ili slike sa školske ploče. Kad učenici čitaju, ponavljaju ili uče ono što su sami napisali ili naslikali u bilježnicama, imaju prema tomu dublji odnos nego da svi uče iz jednakoga udžbenika (Calgren, 1991., Seitz, Hallwachs, 1997.). Konceptija odgoja Marie Montessori temelji se na spoznajama o razvojnim

fazama dječje osjetljivosti koje će se zadovoljiti jedino ako se dječje prirodne snage za samorazvoj aktiviraju poticajnim okruženjem. Zato je učiteljeva zadaća u vrtiću ili u školi odabrati metode i sadržaj rada sa svakim djetetom prema njegovim sposobnostima, sklonostima i zanimanjima. U “pripremljenoj okolini”, s učiteljem kao organizatorom i usmjeravateljem, djeca su aktivna, samostalna i sposobna vrednovati sebe i svoje postupke. Nažalost, u pojedinim zemljama, primjerice Njemačkoj, u Montessori školama koje nisu neovisne o državi, učinjeno je mnogo kompromisa. To su prihvaćanje nastavnih planova i programa, obvezatnih knjiga i svjedodžaba. Obvezatni udžbenici daju pregled nastavnog gradiva, ali i individualan oblik procjene vlastita uspjeha (Matijević, 2001., Seitz, Hallwachs, 1997.). Celestin Freinet smatrao je da se propisani školski udžbenici trebaju ukinuti, a zalagao se za to da učenici više čitaju radove koje pišu uz pomoć učitelja o onome što proučavaju u svojoj okolini (Matijević, 2001.).

DRUŠTVO ZNANJA

Tijekom druge polovice XX. stoljeća umni se rad počeo naglo širiti, a znanje je prestalo biti ukrasom i postalo je potrebom. Jedna od najvažnijih promjena u razvijenim zemljama svijeta prošloga stoljeća jest pojava društva znanja koje ima nove vrijednosti i očekivanja zbog čega fakultetska diploma postaje osnovnim preduvjetom za dobro zaposlenje i mogućnost profesionalnoga uspjeha. Stručnjaci s fakultetskom diplomom su specijalisti za određeno područje pa je njihovo znanje potrebno i primjenjivo u raznim institucijama. Preustroj američkoga poslovnog svijeta tijekom 80-ih godina XX. stoljeća utjecao je na pojavu nove paradigme izobrazbe prema kojoj su školovani stručnjaci samostalni i neovisni, a njihovo je znanje kapital razvijene privrede. Naime, tih su godina brojni direktori i stručnjaci intelektualci dobili otkaze nakon što su mnogi od njih cijeli život radili u jednoj kompaniji. Gubitak posla bio im je golem udarac, no uskoro su mnogi, pa čak i oni koji su prešli pedesetu godinu života, dobili nov posao, čak i bolji od onoga koji su izgubili. Ta su zbivanja iz američkoga poslovnog života ukazala na potrebu ponovnoga definiranja pojma znanja i na nužnost izmjene ustroja formalne izobrazbe iz čega proizlazi drukčiji pristup poučavanju (Drucker, 1992.). Poučavanje više nije prenošenje “prihvaćenoga” znanja koje je određeno vladinim prosvjetnim smjernicama, odobrenim udžbenicima i standardiziranim testovima, nego je poticanje učenja. Nastavni se programi definiraju prema onomu što učenici trebaju naučiti, a u tradicionalnoj su se školi oblikovali prema građi koju su nastavnici morali obraditi. U društvu znanja težište se poučavanja premješta

sa sadržaja na procese učenja, s pamćenja činjenica na učenje samostalnim otkrivanjem, s izravnog poučavanja na razne oblike suradničkog učenja, s vrednovanja “urođenih talenata” na poticanje maksimalne zauzetosti učenjem. S obzirom na to da je poučavanje ujedno umijeće i znanost, nastavnici trebaju poznavati dječji razvoj, strategije višestrukoga poučavanja, razne ocjenjivačke strategije i učeničke stilove učenja (Stoll, Fink, 2000.).

Glavno je obilježje suvremenoga svijeta gospodarska, znanstvena, informatička, kulturna i politička međuovisnost koja, uz prednosti, donosi i niz negativnih učinaka. To su sve veće razlike između bogatih i siromašnih, zatim političke i ekonomske migracije, gubitak identiteta, nemogućnost uporabe suvremenih tehnologija te rastući terorizam i sveopća nesigurnost. Prema statističkim podacima iz 1990. godine, broj mladih ljudi ispod petnaeste godine života iznosio je 1,7 milijarde, što znači da danas gotovo petina stanovništva pohađa školu koja bi trebala biti takva da ih osposobi za život u globaliziranomu svijetu. Svijet rada danas traži mlade ljude koji su, osim što su fleksibilni i kreativni, ovladali umijećima rješavanja problema te znaju surađivati na radnome mjestu.

IZBOR METODA POUČAVANJA U SUVREMENOJ ŠKOLI

Poučavanje, kao središnji organizacijski proces škole i jedan od najvažnijih vanjskih uvjeta učenja, sastoji se od niza nastavnikovih aktivnosti oblikovanih tako da olakšaju unutarnji proces učenja (Pastuović, 1999.). Ako se nastavnikov rad temelji na kvalitetnom stilu poučavanja, učenici će izgraditi metakognitivne sposobnosti nužne za samostalnu primjenu znanja i cjeloživotno učenje (Delors, 1998.). Učenje na svim razinama uključuje trajnu uporabu umnih sposobnosti i interakciju višestrukih inteligencija i oruđa te individualno posjedovanje informacija (Wolf i suradnici, 1991. iz Stoll, Fink, 2000.).

Tijekom posljednjih dvadesetak godina u središtu stručnih i znanstvenih promišljanja jest djelotvornost različitih metoda poučavanja. Iskustva praktičara i mišljenja teoretičara potvrdili su poznatu činjenicu da nema optimalne metode poučavanja, nego da postoji samo optimalna kombinacija različitih metoda. Pristupi definiranju i određivanju kriterija izbora metoda poučavanja nastavnog predmeta mogu biti raznovrsni. Ako je poučavanje u nastavi usmjereno na postizanje ciljeva, tada se metode poučavanja smatraju sredstvom postizanja željenoga cilja. Polazište za to je teorijski model upravljanja procesima učenja koji se oslanja na kibernetički regulacijski krug. Nedostaci takve koncepcije jesu u tome što se ciljevi i sredstva ne mogu posve točno razlikovati, kao što se niti poučavanje usmjereno na ciljeve učenja ne može provesti doslovno prema

modelu, jer nastavi oduzima svaku spontanost, neposrednost, otvorenost. Kad se pak u središte promišljanja o metodama poučavanja stavlja odnos metoda prema sadržajima, tada središnju ulogu ima nastavnik. Njegova odgovorna uloga jest u metodičkom djelovanju koje je podjednako usmjereno na učenike i na sadržaje, odnosno kulturna dobra. Shvaćanje nastavnih metoda kao vanjske pomoći pri učenju znači da nastavnik prilagođuje metodički poticajno okružje kognitivnom i moralnom učenju. Dakle, poučavanje jest pretpostavka učenja što znači da se nastavne metode moraju uskladiti s obilježjima procesa učenja pojedinih učenika. Kao okvir za nastavno–metodičko djelovanje nastavnika služi institucija škole koja znatno ograničava slobodni prostor za metodičke odluke (Terhart, 2001.).

IZRAVNO POUČAVANJE

Reformski pedagoški pokreti s početka XX. stoljeća i pokušaji inovacija škola u drugoj polovici toga stoljeća sustavno su zamjenjivali metode poučavanja stare škole metodama aktivne interakcije učenika, nastavnika i poučavanja sadržaja. Unatoč tomu, u većini suvremenih škola i nadalje je dominantno izravno poučavanje, jer ustroj škole, temeljen na predmetno satnom sustavu, određuje frontalnu ili predavačku nastavu. Odluče li se nastavnici za metode izravnog poučavanja, one će biti djelotvorne ako se njima postižu željeni ishodi u okviru pojedinoga gradiva ili programa. Nastavnik je neposredno uključen u aktivnosti izravnog poučavanja, služeći se pritom izlaganjem, opisivanjem, objašnjavanjem, ispitivanjem, modeliranjem, prikazivanjem (Kyriacou, 1997.). U tom procesu prenosi znanje, razumijevanje, sposobnosti i stavove koje želi razviti. Nastavna jedinica izgrađena je obično od pet unaprijed određenih stupnjeva. Ti su se stupnjevi vrednovali u tzv. proces–produkt istraživanjima koja su se primjenjivala 60–ih godina XX. stoljeća. Iz njih se moglo zaključiti da je najuspješnija ona nastava koja je temeljena na izravnom poučavanju. Nedostatak izravnog poučavanja jest u tome što je poglavito usmjereno na poučavanje činjenica i temeljnih umijeća, a zanemaruje kontekst uporabe znanja koji čini učenje smislenijim. Temeljno načelo odabira metoda poučavanja jest prema vrsti i kvaliteti učenja koje u određenom kontekstu podupiru. Zato se kritike upućene izravnom poučavanju odnose poglavito na njegovu pogrešnu i pretjeranu primjenu (Desforges, 2001., Terhart, 2001.).

POUČAVANJE UDŽBENIKOM U ŠKOLAMA S PREDMETNO SATNIM SUSTAVOM

Udžbenici koji se rabe u predmetno satnom sustavu didaktički su prilagođeni izravnom poučavanju, što znači da su usklađeni sa zakonitostima nastave kao najorganiziranijega procesa izobrazbe (Poljak, 1980.). Budući da se cjelokupan nastavni rad temelji na nastavnim planovima i programima, sadržaj i didaktičko oblikovanje udžbenika određeni su nastavnim programom pojedina predmeta. To znači da je udžbenik podijeljen prema nastavnim cjelinama i temama na nastavne jedinice koje pak svojim sadržajem i opsegom odgovaraju trajanju jednoga nastavnoga sata. Udžbenik je, dakle, knjiga koja nastavnicima daje sadržaj za izvedbu nastavnoga sata i rabi se u nastavnom odnosno školskom procesu poučavanja. Učenicima sadržaj udžbenika služi za svakodnevno učenje (Malić, 1988.). Takav pristup didaktičkom oblikovanju udžbenika razvio je serije udžbenika u koje su doslovno preneseni sadržaji programa i ujedno su oblikovani i namijenjeni predavačkom stilu i frontalnom načinu rada u nastavi. Budući da većina američkih koledža i sveučilišta na nižim godinama studija ima iste kolegije, profesori biraju udžbenike koji se međusobno uglavnom ne razlikuju. Izdavačke kuće, u želji da postignu što veću prodaju, oblikuju međusobno slične općeizobrazbene udžbenike. Oni su namijenjeni studentima koji na sveučilištu pohađaju jednaku, uglavnom predavačku nastavu. Udžbenici su obično istoga formata, približno jednakog broja stranica, sa sličnim bibliografijama, indeksima i rječnicima stručnih izraza. Svako je poglavlje oblikovano prema istom obrascu koji sadrži pregled poglavlja u kratkim natuknicama, uvod, pitanja za diskusiju, fotografije, rječnik stručnih izraza upotrijebljenih u poglavlju i sažetak (Ritzer, 1999.).

Stoga je nužno mijenjati organizacijske uvjete poučavanja, dakle preustrojiti školu tako da postane okružje poticajno za učenje svih učenika. U tome središnju ulogu imaju nastavnici i ravnatelj koji kreiraju strategije poučavanja prema realnoj situaciji i na temelju poznavanja učenika te rezultata koje očekuju da će postići.

POUČAVANJE UDŽBENIKOM U DJELOTVORNOJ ŠKOLI S VISOKIM STANDARDIMA

Poučavanje se može uspješno provoditi u djelotvornoj školi kojoj nije cilj povećanje broja bodova na tradicionalnim standardiziranim testovima, nego poticanje i praćenje osobnog napretka svakog učenika. Takvim se pristupom poštuju znanja i vrijednosti koje djeca donose iz obiteljskoga okružja,

a djelotvornost škole ogleda se u bržem napredovanju učenika od onoga što bi se moglo očekivati prema upisanim rezultatima. Kako bi se, uz navedeno, ostvarilo i poboljšanje svih aspekata učeničkog uspjeha i razvoja, potrebno je postaviti visoke standarde i nastavnicima i učenicima. Tijekom 90-ih godina XX. stoljeća potreba za poboljšanjem kvalitete škola potaknula je, poglavito u SAD-u, rasprave brojnih stručnjaka o postavljanju visokih izobrazbenih standarda (Noddings, 1997.). Pojam standarda u izobrazbi izazvao je dosta nedoumica jer različiti stručnjaci definiraju standarde prema kriterijima struke kojoj pripadaju. Tako jedni smatraju da je standard oznaka vrste, drugi u standardu vide cilj koji treba dosegnuti, a treći pak drže da je standard opis različitih stupnjeva znanja. Na kraju, standard je i norma za kontrolu kvalitete. U području izobrazbe standardi se mogu sažeti u tri međusobno povezane kategorije: 1. standardi sadržaja, odnosno curriculum, 2. standardi postignuća, odnosno stupnja ovladanosti vještinama, 3. standardi ponude raznovrsnih programa, odnosno izvora učenja. U školama u kojima nastavnici i ravnatelji održavaju visoke standarde mala je učestalost ponavljanja razreda, zato što se nastavnici služe poticajnim metodama poučavanja koje u razredu prilagođuju različitim vrstama inteligencije i stilovima učenja. Ponudom bogatih materijala i situacija za učenje, poučavanje je usredotočeno na razmišljanje i rješavanje problema, a ne na reprodukciju činjenica čime se njeguju razni oblici suradničkoga učenja i interakcija učenika i nastavnika (Reigeluth, 1997.). Američki Nacionalni centar za izobrazbu i ekonomiju okuplja velik broj stručnjaka iz mnogih američkih država, školskih okruga, lokalnih zajednica i institucija koji se zalažu da se ideje i iskustva stručnjaka praktičara i teoretičara usmjere prema oblikovanju izobrazbenih standarda s ciljem postizanja visokih akademskih postignuća. Ti stručnjaci smatraju da se suvremenim američkim udžbenicima koji su opsežni, opterećeni tekstovima i slikovnim materijalom treba suprotstaviti drukčije osmišljen materijal za učenje s pomoću kojega se počelo pokusno raditi od 1997. godine. U sklopu poučavanja koje se upravlja prema izobrazbenim standardima učenici se služe pojmovnim knjigama, a nastavnici knjigama s proširenim poukama i posebno oblikovanim priručnicima. Učenicima se pojmovne knjige daju nepovratno, pa su stoga u mekom uvezu. Svaka pojmovna knjiga sadrži materijal koji je učeniku potpora za razumijevanje i ovladavanje najvažnijim pojmovima pojedinoga predmeta. U drugoj vrsti knjiga su proširene pouke, odnosno vježbe ili problemi koji su pomno oblikovani i u praksi provjereni. U tim knjigama su također upute učiteljima kako će procijeniti učenikov rad, odnosno učenje, primjeri mogućih učeničkih odgovora i objašnjenja kako prepoznati je li učenik dosegnuo izobrazbeni standard. U priručniku za nastavnike izloženo je više pedagoških načina rada pomoću kojih nastavnik s razli-

čitim učenicima može postići pojedini izobrazbeni standard (Tucker, Coddington, 1998.). Svaki učenik gradi vlastiti sustav znanja tako da traži podatke i integrira ih u postojeće znanje. To se odvija u konstruktivnom procesu, pri čemu se mijenja postojeća struktura znanja, a nova informacija uklapanjem stječe dodatne kvalitete (Terhart, 2001.).

Za nastavnika je složeno i zahtjevno poučavanje kojim se učenike nastoji potaknuti na samostalno učenje. Kako bi se učenika za to pripremio, poučavanje treba težiti tomu da učenik razvije vlastitu metodu učenja. To se ne postiže uvježbavanjem ili mehaničkom primjenom određenoga načina rada, već učenikovom samodjelatnošću i samoaktivnošću. Nastava koja se odvija na tim načelima naziva se problemskom nastavom, ili učenjem pomoću otkrivanja, ili otkrivajućim učenjem. Pri takvu se učenju ne stječe samo novo znanje i sposobnosti nego se istodobno na višoj razini razvija znanje koje upućuje na to kako se u novim, problemskim situacijama može rabiti postojeće znanje i sposobnosti. Učenje otkrivanjem može se ostvariti u nastavi samo onda ako je učenicima ponuđena problemska kvaliteta materijala u uvjetima koji omogućuju samostalno, aktivno i djelatno učenje otkrivanjem. Iznimno je važan kriterij izbora problema koji se moraju rješavati (Terhart, 2001.).

Kad se razredni odjel dijeli u male izobrazbene skupine koje samostalno rješavaju određene zadatke i unose ih u ukupan rezultat, riječ je o suradničkom učenju ili skupnoj nastavi. Školska praksa pokazuje, nažalost, da učenici rade u skupini, ali ne kao skupina. Svatko radi na svojem zadatku, komunikacija je oskudna, a interakcije kratkotrajne. Čestim grupiranjem učenika prema jednakim ili sličnim sposobnostima gubi se prilika da učenici jedni drugima služe kao izvori pomoći. Usto, predmetno satni ustroj škole ograničava organizacijske i izvedbene mogućnosti skupne nastave (Desforges, 2001., Terhart, 2001.).

Poučavanje kojemu je namjena poticati suradničko učenje osmišljeno je tako da se ponajprije pomno odabere zadatak koji se može tako obraditi. Nastavnik oblikuje i dijeli zadatak na onoliko dijelova koliko je članova u skupini, a optimalno je 4 do 6 članova. Svaki učenik radi na jednom dijelu zadatka i dok uspješno ne završi svoj dio, zadatak se ne može smatrati riješenim. Posljedica toga jest da se učenik, radeći u skupini, ne može povući ili prepustiti posao drugomu, jer suradnjom i odgovornošću pridonosi uspjehu skupine. Suradničko učenje ili skupna nastava učenicima omogućuje ovladavanje tehnikama intelektualnoga rada, a stečeno se znanje trajnije zadržava.

Istraživanja koja obrađuju problematiku suradničkoga učenja pokazuju da se ono može primijeniti u raznim nastavnim predmetima. Uključeni mogu biti učenici različitih sposobnosti, dobi, spola i društveno ekonomskoga položaja. Prilikom takva se učenja u njih jača samopoštovanje, razvijaju kvalitetniji

međusobni odnosi i umijeća komuniciranja te se olakšava prihvaćanje djece s poteškoćama u razvoju. I na kraju, zadaća je nastavnika koji poučava suradničkim učenjem stvoriti takvo razredno ozračje koje će poticati učeničke interakcije s glavnim ciljem suradničkoga postizanja uspjeha (Desforges, 2001.).

ZAKLJUČAK

Otkako su suvremene informatičke i komunikacijske tehnologije postale masovne i jednostavne za uporabu, pa time i dostupne, svatko tko je ovladao elementarnom informatičkom pismenošću može doći do informacija. Mnogi mladi ljudi koji se redovito školuju ili su školovanje prekinuli brojne sate provode pred televizorom. Prebacivanja programa daljinskim upravljačem znače milijune isječaka iz dokumentarnih emisija, informativnih programa, bombardiranje informacijama, stručnim analizama, talk–showovima, iskazima stručnjaka, političara i običnih ljudi. Na taj način gledatelji usvajaju znanja za koja su nekada trebale godine školovanja (Elton, 1999.). Iako je nastava i dalje najorganiziraniji oblik izobrazbe, udžbenik se više ne može smatrati osnovnom, odnosno jedinom školskom knjigom koja se rabi u poučavanju. Udžbenik se može rekonceptualizirati na taj način da se najprije definiraju kriteriji izbora metoda poučavanja nastavnog predmeta prema ciljevima, sadržaju, korisnicima i uvjetima (Terhart, 2001.). Iako udžbenik kao knjižni medij ne omogućuje prilagođavanje metoda poučavanja svakom pojedinom učeniku, didaktičko oblikovanje sadržaja treba biti usklađeno sa stilovima učenja učenika (Dryden, G., Vos, J., 2001., Sims, 1999.).

LITERATURA

1. Bognar, L., Matijević, M., (2002.), *Didaktika*, Zagreb, Školska knjiga
2. Calgren, F., (1991.), *Odgoj ka slobodi*, Zagreb, Društvo za waldorfsku pedagogiju
3. Delors, J., (1998.), *Učenje blago u nama*, Zagreb, Educa
4. Desforges, Ch., (2001.), *Uspješno učenje i poučavanje: Psihologijski pristupi*, Zagreb, Educa
5. Drucker, P., (1992.), *Nova zbilja*, Zagreb, Novi liber
6. Dryden, G., Vos, J., (2001.), *Revolucija u učenju*, Zagreb, Educa
7. Skupina autora, (1963.), *Enciklopedijski rječnik pedagogije*, Zagreb, Nakladni zavod Matice hrvatske
8. Elton, B., (1999.), *Popcorn*, Zagreb, Znanje
9. Ficker, P., (1937.), *Didaktika nove škole*, Beograd, Geca Kohn
10. Key, E., (2000.), *Stoljeće djeteta*, Zagreb, Educa
11. Kyriacou, Ch., (1997.), *Temeljna nastavna umijeća*, Zagreb, Educa

12. Ljubunčić, S., (1930.), *Škola rada – idejna i tehnička struktura*, Zagreb, Tisak nadbiskupske tiskare
13. Malić, J., (1988.), *Konceptija suvremenog udžbenika*, Zagreb, Školska knjiga
14. Matijević, M., (2001.), *Alternativne škole*, Zagreb, Tipex
15. Noddings, N., (1997.), *Thinking about standards*, Phi delta kappan. Vol 79, No 3., 184–189
16. Pastuović, N., (1999.), *Edukologija: Integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*, Zagreb, Znamen
17. Poljak, V., (1980.), *Didaktičko oblikovanje udžbenika i priručnika*, Zagreb, Školska knjiga
18. Reigeluth, Ch. M., (1997.), *Educational standards to standardize or to customize learning*, Phi delta kappan. Vol 79, No 3., 202–206
19. Ritzer, G., (1999.), *McDonaldizacija društva*, Zagreb, Naklada Jesenski i Turk
20. Seitz, M., Hallwachs, U., (1997.), *Montessori ili Waldorf: Knjiga za roditelje, odgojitelje i pedagoge*, Zagreb, Educa
21. Sims, P., (1999.), *Awakening brilliance: How to inspire children to become successful learners*, USA, Canada, Bayhampton Publications
22. Stoll, D., Fink, D., (2000.), *Mijenjajmo naše škole: Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola*, Zagreb, Educa
23. Tucker, M. s., Coddling, J. B., (1998.), *Standards for our schools: How to set them, measure them and reach them*, San Francisco, Jossey–Bass Publishers
24. Terhart, E., (2001.), *Metode poučavanja i učenja*, Zagreb, Educa
25. Zweig, S., (1999.), *Jučerašnji svijet*, Zagreb, AB izdanja Antibarbarus

TEACHING AT MODERN SCHOOL (Summary)

RECOGNITION OF KNOWLEDGE

At the end of 19th and at the beginning of 20th century for the reasons of gaining reputation in society wealthy middle–class families generally considered their sons should obtain university education. That time back it was the formal, i.e. university education making the distinction between people performing intellectual, well paid jobs and people making their living by hard physical work.

SOCIETY OF KNOWLEDGE

One of the most important changes in developed societies of 20th century was appearing of social knowledge with new values and expectations. University graduated experts obtained knowledge in certain fields that became very applicable at different institutions. Educated experts are independent and

autonomous, and their knowledge is considered to be a capital for developed economies.

CONDITIONS FOR SCHOOL TEACHING

Teaching as the central process at school is one of the most important external conditions of learning and includes many teacher's activities oriented to making the inner process of learning easier. Teaching can be successfully performed in effective school with the attitude that it is not important to accumulate the points at traditional standardised tests but to stimulate and monitor the personal improvement of each student. To realize and improve all aspects of students' success and development, it is necessary to establish high standards for teachers and for students as well. Besides, year by year the effective school improves its quality by systematic and constant activities with the final aim to change conditions of learning and some other internal school conditions.

TEACHING AT MODERN SCHOOL

Teachers at school with high standards and low level of non-promoted students use successful strategies of teaching. They design stimulating and interesting activities and rich materials for learning that cultivate thinking process, expressing and creativity. Teaching is focused rather on solving problems than on reproducing the facts. Teachers themselves choose methods of teaching that enable adaptation to different levels of intelligence and learning styles of their students.