

DIDAKTIKA ŠKOLSKOG VJERONAUKA

Elementi planiranja

ANA THEA FILIPOVIĆ

Salesianum

Institut za religijsku pedagogiju i katehketiku
Vlaška 36, 10000 Zagreb

Pregledni članak
Primljeno 30. 10. 1995.
UDK 371.3:238
238:371.3

Sažetak

Planiranje u vjeronaučnoj nastavi jedno je od područja kojima se bavi vjeronaučna didaktika. Iako danas postoji nekoliko različitih modela ili smjerova u općoj te više različitih koncepcija u vjeronaučnoj didaktici, oni se ipak slažu u tome da je planiranje svake pa tako i vjeronaučne nastave jedan od središnjih didaktičkih postulata. Ključni elementi planiranja koji se u različitim oblicima i na različite načine susreću gotovo u svim didaktičkim modelima jesu sljedeći: analiza polazne situacije, određenje ciljeva, izbor sadržaja, izbor nastavnih metoda i sredstava te vrednovanje ili evaluacija. U planiranju vjeronaučne nastave polazi se, dakle, od analize konkretnog stanja i učeničkih odgojno-obrazovnih potreba iz područja religije, vjere i svjetonazora. To uključuje upoznavanje antropološko-psiholoških te društveno-kulturnih i institucionalnih pretpostavki. Na temelju realistične procjene situacije preciziraju se didaktički ciljevi koji moraju biti operacionalizirani, a oni obuhvaćaju kognitivno, afektivno i psihomotorno područje. Kriteriji za izbor vjeronaučnih sadržaja odgovaraju općim vjeronaučnim ciljevima. Ti sadržaji moraju proći tzv. didaktičku transpoziciju. Oni zajedno s ciljevima te ustanovljenim uvjetovanostima vjeronaučne nastave odlučuju o izboru vjeronaučnih metoda i sredstava. Vrednovanje ili evaluacija događa se na temelju prethodno zacrtanih operacionaliziranih ciljeva, a uključuje vrednovanje samog procesa i vrednovanje rezultata.

UVOD

Kao teorija obrazovanja, teorija poučavanja i učenja ili teorija nastave, didaktika je nezaobilazna referentna znanost vjeronauka kao školskog predmeta.¹ Iako danas u didaktici postoji više različitih pravaca ili didaktičkih modela,² svima im je ipak zajedničko nastojanje da istraže i razmotre sve relevantne čimbenike koji određuju organizirane procese poučavanja i učenja. No dok opća didaktika izučava mogućnosti i uvjetovanosti poučavanja i učenja uopće,

jati znanje, naučiti. Izraz je prvotno označavao vrstu literature koja se odnosila na poučavanje. No klasici povijesti pedagogije su ovaj termin uvijek vezivali uz pojam odgoja, inzistirajući na tome da nema odgoja bez obrazovanja ni obrazovanja bez odgoja (usp. G. PROVERBIO, *Didattica*, u: M. LAENG (ur.), *Enciclopedia pedagogica*, Sv. II, Brescia 1989, str. 3810-3811). Tako je izraz *didaktika* katkada bio gotovo sinonim za izraz *pedagogija*. Međutim, od kraja prošlog stoljeća nadalje ta se dva pojma jasno razgraničuju (usp. K. RENNER, *Didattica, Epistemologia della*, u: M. LAENG (ur.), *nav. dj.*, str. 3817-3818; također V. POLJAK, *Didaktika*, u: N. POTKONJAK - P. ŠIMLEŠA (ur.), *Pedagoška enciklopedija*, sv. 1, Beograd-Zagreb-Sarajevo-Titograd-Novi Sad 1989, str. 126) tako da pedagogija označuje teoriju odgoja, a didaktika teoriju obrazovanja, odnosno teoriju poučavanja i učenja ili teoriju nastave.

1 Pod didaktikom se razumijeva znanost i umijeće poučavanja. Sâm pojam etimološki potječe od grčkog glagola *didáskein*, koji znači *poučavati*, *obučavati*, *obrazovati*, *izobraziti*, ali i *učiti*, *usvajati*.

2 U Njemačkoj se, primjerice, govori o pet glavnih didaktičkih modela: modelu teorije obrazovanja, modelu teorije informacije ili kibernetičkom,

dotle predmetna didaktika povezuje opće didaktičke uvide sa zahtjevima pojedinih predmetnih znanosti. Ona tako ispituje sadržaje određene predmetne znanosti s gledišta nastave te promišlja načine njihova školskog posredovanja.³ Jasno je da u ovom prilogu nije moguće prikazati sva pitanja koja obuhvaća vjeronaučna didaktika.⁴ Ograničit ćemo se isključivo na planiranje u vjeronaučnoj nastavi i predstaviti njegove ključne elemente. Pritom se nećemo moći suviše zadržavati na teoretskim distinkcijama, ni iscrpiti sve sastojnice pojedinih problema. Cilj nam je senzibilizirati vjeroučitelje za nužnost planiranja vjeronaučne nastave te ih upoznati s bitnim elementima planiranja. U tu svrhu ćemo svaki uvedeniji pojam ilustrirati primjerima, kako bi ovaj didaktički govor vjeroučiteljima bio što shvatljiviji.

ELEMENTI PLANIRANJA U VJERONAUČNOJ NASTAVI

Uza sve postojeće razlike i razmimoilaženja u svojim koncepcijama, didaktičari se ipak jednodušno slažu u tome da je planiranje nastave jedan od središnjih didaktičkih postulata. To je razumljivo zbog toga što je u nastavi riječ o organiziranim procesima poučavanja i učenja, koje obilježuju intencionalnost, sustavnost i težnja za učinkovitošću. Nastava je, naime, usmjerena prema točno određenim ciljevima učenja i u njoj se ne uči prema ritmu obiteljskog i društvenog života, nego prema planovima i slijedu koji su organizirani radi stjecanja točno određenih znanja, vještina i stavova.⁵

modelu teorije učenja, modelu teorije kurikulumu te modelu kritičke teorije nastavne komunikacije. *Model teorije obrazovanja* polazi od pitanja koja je svrha procesa poučavanja i učenja. Didaktika treba sukladno tome razraditi teoriju i dati prijedloge za izbor sadržaja koji imaju najveću obrazovnu vrijednost. Izobrazba se, prema ovoj koncepciji, odvija na različitim razinama i ona je s obzirom na ciljeve, sadržaje i metode uvjetovana povijesnim kontekstom. *Kibernetički model ili model teorije informacije* shvaća nastavu kao proces prenošenja i prerade informacija

te usmjeravanja učeničkog ponašanja. Programer nastave i sâm nastavnik utječu na učenika na određeni način u skladu s unaprijed postavljenim ciljevima nastave i na temelju poznavanja učeničkova polaznog stanja. Kontrola nastavnog procesa mora voditi računa o smetnjama i nepredviđenim čimbenicima, a provjera rezultata služi utvrđivanju nove polazne situacije i novom određenju ciljeva. *Model didaktike kao teorije učenja* utvrđuje šest temeljnih elemenata koji karakteriziraju svaku nastavu. To su dva elementa koja se tiču uvjetovanosti nastave (antropogene i sociokulturalne uvjetovanosti) te četiri elementa koja se odnose na konkretne odluke o nastavnom procesu (ciljevi, sadržaji, metode i sredstva). Promjenjivost, provjerljivost i međuovisnost jesu načela po kojima se ravnaju ti strukturni elementi nastave. *Model teorije kurikulumu* naziva se još i ciljno usmjereni pristup. Riječ je o preskriptivnom pristupu koji daje upute za djelovanje u nastavi, za njezino planiranje, izvođenje i analizu. Okosnica ovog modela jest izrada kurikulumu. Kurikulum je plan za sastavljanje i odvijanje nastavnih jedinica koji sadrži iskaze o ciljevima, organizaciji i kontroli učenja, a služi nastavnicima i učenicima za optimalno ostvarivanje učenja. *Model didaktike kao kritičke teorije nastavne komunikacije* zasniva se na dvjema postavkama koje su sadržane već u samom nazivu. Didaktika je, prema ovom modelu, kritička teorija (što znači sustavna analiza i planiranje) školskog poučavanja i učenja kao komunikacijskog procesa. Cilj joj je kritički analizirati postojeću stvarnost te raditi na njezinu trajnom poboljšavanju. [Kratak pregled navedenih teorija, predstavljen člancima samih autora zastupnika pojedinih teorija, vidi u: H. GUDJONS - R. TESKE - R. WINKEL (ur.), *Didaktičke teorije*, Zagreb 1994. Upozoravamo da se model koji smo mi predstavili kao model teorije učenja ("lerntheoretische Didaktik") pojavljuje i pod nazivom model teorije poučavanja ("lehrtheoretische Didaktik") kao što je to slučaj u navedenoj publikaciji]. Pored ovih glavnih didaktičkih koncepcija postoje, naravno, i razni "mješoviti" modeli kao i brojne modifikacije osnovnih modela.

- 3 Usp. E. KÖNIG, *Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft*, u: H.-J. IPFLING - W. SACHER (ur.), *Lehrerbild und Lehrerbildung*, München 1978, str. 130.
- 4 Kao što smo rekli da postoji nekoliko različitih smjerova opće didaktike, tako i u vjeronaučnoj didaktici nalazimo više različitih koncepcija. Pregled najvažnijih na njemačkom govornom području vidi kod E. FEIFEL, *Didaktische Ansätze in der Religionspädagogik*, u: H.-G. ZIEBERTZ - W. SIMON (ur.), *Bilanz der Religionspädagogik*, Düsseldorf 1995, str. 86-110. Literatura iz područja vjeronaučne didaktike, osobito na njemačkom jeziku, gotovo je nepregledna. Budući da sama problematika na našem području nakon duže povijesne stanke ponovno postaje aktualna, suvremena je religijskdidaktička literatura na hrvatskom jeziku tek u začetima.
- 5 Usp. M. PÉLLEREY - M. G. CAPUTO, *L'azione didattica. Fondamenti, progettazione, conduzione e valutazione* (skripta), Roma 1993/94, str. 23.

Osnovni elementi nastavnog planiranja jesu nastavni *ciljevi, sadržaji, metode i sredstva*. Ti su elementi poznati i pod nazivom didaktičke varijable. One su formalno trajne, jer su neizostavne i uvijek prisutne, ali se njihov sadržaj stalno mijenja. Didaktičke varijable su obilježje tzv. berlinskog modela didaktičkog programiranja⁶ koji je utjecao i na druge didaktičke škole, a njegovi su se strukturni elementi u vjeronaučnim didaktičkim modelima najčešće koristili.⁷ Mi ćemo spomenutim četirima elementima nastavnog planiranja još pridodati *analizu polazne situacije i učeničkih odgojno-obrazovnih potreba te evaluaciju ili vrednovanje*. Ti elementi danas, iako u različitim oblicima i na različite načine, postoje gotovo u svim didaktičkim modelima. No premda ćemo ih predstaviti određenim logičkim slijedom, valja uvijek imati na umu da su oni međusobno čvrsto povezani i da utječu jedni na druge.

K tome također valja naglasiti da u samom izvođenju nastave nije dovoljno striktno slijediti unaprijed zacrtani plan, jer nastavnik uvijek mora ostaviti dostatna prostora za slobodu i neposrednost, za uvažavanje nepredvidivih čimbenika kao što su učeničke reakcije, njihovo motivacijsko stanje, prostorne uvjetovanosti i tome slično. To, međutim, ne dovodi u pitanje nužnost planiranja nastave, jer ako bi se nastavnik prepustio učeničkim raspoloženjima i dao se voditi različitim drugim uvjetovanostima, on najčešće ne bi znao kamo treba prispijediti bi postigao odgovarajuće nastavne rezultate.⁸ Ono što vrijedi za nastavu općenito, to naravno vrijedi i za vjeronaučnu nastavu. Stoga donosimo nekoliko osnovnih naznaka o elementima planiranja u vjeronauku.

1. ANALIZA POLAZNE SITUACIJE

Planiranje vjeronaučne nastave valja započeti analizom polazne situacije i učeničkih odgojno-obrazovnih potreba iz područja religije, vjere i svjetonazora. Za vjeronaučitelja to konkretno znači da najprije treba sondirati teren. On mora ispitati antropološko-psihološke te društveno-kulturne i institucionalne pretpostavke koje utječu na pro-

gramiranje, organizaciju i izvođenje nastave njegova predmeta. Poznavanje što je moguće većeg broja čimbenika koji određuju religijskopedagoško područje nezaobilazan je zadatak svakog vjeronaučitelja. Dugoročno promatranje i prikupljanje relevantnih podataka bit će korisno i za programiranje pojedinih didaktičkih jedinica.

Analiza *antropološko-psiholoških pretpostavki* ima prvenstveno u vidu protagoniste nastavnog procesa: učenika i nastavnika. Ta analiza uključuje ispitivanje razvojnopsiholoških karakteristika učenika, na poseban način dosegnute razine razvoja njihova moralnog rasuđivanja i religioznog izražavanja. Treba vidjeti kako učenici barataju religioznim terminima i koja značenja pripisuju pojedinim izrazima. Uz to valja uočiti probleme i krize psihološke naravi vezane uz njihovu dob, ispitati njihove stavove prema samom predmetu te prema pojedinim tematskim područjima, zatim upoznati stupanj i kakvoću njihova predznanja na području vjere i religije, njihove vjerske stavove te predrasude i poteškoće s vjerom. Valja prosuditi koje su njihove potrebe i interesi na području vjere i religije te vidjeti na koje su metode vjeronaučnog rada i učenja do sada naviknuti. Vjeronaučitelj će također analizirati i samoga sebe te promisliti vlastitu ulogu u vjeronaučnoj nastavi. On treba otkriti svoje specifične - osobne i radne - sposobnosti i granice, svoj nastavni i voditeljski stil, svoje jake i slabe strane.⁹

Nadalje treba analizirati *društveno-kulturne i institucionalne pretpostavke*, a to su: položaj vjeronauka kao predmeta unutar škole (njegov pravni status, smještaj u satnici, radni uvjeti, mogućnost raspolaganja

6 Usp. P. HEIMANN - G. OTTO - W. SCHULZ (ur.), *Unterricht - Analyse und Planung*, Hannover 1965.

7 Usp. E. J. KORHERR, *Didaktičke varijable*, u: M. PRANJIĆ (ur.), *Religijskopedagoško-katehetski leksikon*, Zagreb 1991, str.134-136.

8 Usp. M. PELLEREY, *Progettazione didattica. Metodologia della programmazione educativa scolastica*, Torino 1983, str. 43.

9 Usp. B. ORT, *Planung des Religionsunterrichts*, u: F. WEIDMANN (ur.), *Didaktik des Religionsunterrichts*, Donauwörth 1992, str. 268.

pojednim nastavnim sredstvima i pomagalicima; potom stav drugih nastavnika te stav ravnatelja škole prema vjeronauku), sastav razreda i njegovi grupni dinamizmi, religijsko porijeklo učenika, stupanj i oblik njihove crkvene pripadnosti, učenički životni uvjeti i osobna životna povijest, njihov način razmišljanja i ponašanja, kultura slobodnog vremena; zatim stav roditelja prema vjeronauku, stav njihovih vršnjaka te društvenog i kulturnog okruženja prema religiji uopće i prema kršćanskoj vjeri napose.¹⁰

Analizu spomenutih elemenata vjeroučitelj može provesti pomoću različitih testova i upitnika (o tome se može posavjetovati i sa školskim psihologom), koristeći se također već provedenim stručnim istraživanjima i odgovarajućom literaturom, zatim kroz razgovor s učenicima, s kolegama nastavnicima i s roditeljima te putem sustavnog, pažljivog i realističnog promatranja. Kada je dobio sliku stvarnog polaznog stanja učenika i njihovih uvjetovanosti, odnosno tek na temelju realistične procjene situacije vjeroučitelj može precizirati ciljeve, sadržaje i metode vjeronauka te ih prilagoditi datim okolnostima.

2. ODREĐENJE CILJEVA

Ciljevi školskog vjeronauka moraju voditi računa o općim ciljevima javne škole kao i o ciljevima posebnog tipa škole. Opći ciljevi škole jesu, primjerice, sljedeći: podizanje razine obrazovanja i opće kulture pripadnika nekog naroda, formiranje učenika kao čovjeka i građanina, osposobljavanje učenika za razumijevanje svijeta, za snalaženje u svijetu i za preuzimanje aktivne uloge u izgradnji i preobrazbi svijeta, zatim usmjeravanje i osposobljavanje učenika za određeno zanimanje i tome slično. Opći odgojno-obrazovni ciljevi se odnose na rast osobe u cjelini i uglavnom su dugoročni. Oni predstavljaju trajnu orijentacionu točku nastave iz svih predmeta.¹¹

Posebni ciljevi vjeronauka kao predmeta u sklopu općih školskih ciljeva¹² naznačeni su u službenim vjeronaučnim programima koje je odobrila Crkva, a prihvatila država. Ti programi se ravnaju pre-

ma iskazima odgojnih znanosti i teologije kao prve odnosne znanosti predmeta.¹³ Neki od općih vjeronaučnih ciljeva jesu: osposobiti učenike za odgovorno mišljenje i djelovanje u pogledu vjere i religije, senzibilizirati ih za dublju dimenziju stvarnosti i motivirati za istraživanje posljednjih pitanja o svijetu i čovjeku, pomoći učenicima da otkriju antropološke vrijednosti na kojima počiva kršćanska interpretacija čovjeka i svemira, osposobiti ih da donesu zrele osobne odluke u pogledu vjere, religije i svjetonazora.

Za vjeroučitelja su posebno važni *didaktički ciljevi*. Oni zacrtavaju ono što treba postići kroz pojedine tematske cjeline i nastavne jedinice. Pri konkretiziranju vjeronaučnih ciljeva vjeroučitelj polazi od raskoraka koji postoji između željenog stanja na kraju nastavnog procesa (onoga što zacrtava nastavni program na temelju spoznaja teoloških, odgojnih i drugih za vjeronauk relevantnih znanosti) i postojećeg, stvarnog stanja svojih učenika.

Vjeronaučni nastavni ciljevi trebaju pokriti i učenikovo *kognitivno i afektivno i psihomotorno područje*.¹⁴ To znači da se u

10 Usp. *nav. čl.*, str. 269; također R. LACHMANN, *Wege der Unterrichtsvorbereitung*, u: G. ADAM - R. LACHMANN (ur.), *Religionspädagogisches Kompendium. Ein Leitfadens für Lehramtsstudenten*, Göttingen 41993, str. 151-152.

11 Usp. M. PÉLLERÉY, *nav. dj.*, str. 54.

12 O općim ciljevima vjeronauka u javnoj školi usp. osobito sve do danas važeći dokument ZAJEDNIČKA SINODA BISKUPIJA SAVEZNE REPUBLIKE NJEMAČKE, *Vjeronauk u školi*, Zagreb 1995.

13 Vjeronaučni planovi i programi za katolički vjeronauk u Hrvatskoj objavljeni su 1991. godine u posebnom izdanju Glasnika Ministarstva prosvjete i kulture Republike Hrvatske. Treba napomenuti da je vjeronaučni program za osnovnu školu vrlo štur, jer praktički donosi samo naslove tematskih cjelina i nastavnih jedinica koje treba obraditi u pojedinim školskim godištim. Srednjoškolski vjeronaučni program je, nasuprot tome, vrlo podrobno razrađen. On je u cjelovitom obliku objavljen i u časopisu "Kateheza" 13(1991)2, str. 7-62, kao i u publikaciji M. PRANJIĆ, *Srednjoškolski vjeronauk u Republici Hrvatskoj*, Zagreb 1994, str. 27-92.

14 Razlikovanje i uvažavanje triju spomenutih područja ciljeva u nastavnom procesu danas je u didaktici općeprihvaćeno. Ono se naslanja na već klasične taksonomije ciljeva što su ih izradili B.

preciziranju ciljeva pojedinih didaktičkih jedinica vjeroučitelj vodi pitanjima: “koje spoznaje učenik treba steći na kraju ove nastavne jedinice”, “koje stavove treba usvojiti” i “koje konkretne operacije treba uvježbati”. Spoznajni ciljevi su npr. sljedeći: upoznati različite manifestacije religije, napose one u vlastitom kulturnom ambijentu, shvatiti da je religiozni upit zapravo traganje za posljednjim smislom života i stvarnosti, primijeniti kriterije interpretacije kršćanske vjere na osobno i društveno iskustvo, analizirati religijska vjerovanja i ponašanja uočavajući sličnosti i razlike među njima, kritički procijeniti doprinos pojedinih religija u rješavanju osobnih i društvenih životnih problema itd. Afektivni ciljevi su npr. ovi: zanimanje za religiozne datosti te spremnost na učenje i istraživanje vjere i religije, stav dijaloga i poštivanja prema vjerskom izboru drugih osoba, sposobnost ugrađivanja vjerskih elemenata u osobni sustav vrijednosti i tome slično. Ciljevi usmjereni na operativne vještine jesu primjerice sljedeći: znati pronaći i upotrijebiti vjerske knjige, časopise, fotografije, filmove, pjesme itd., znati čitati i interpretirati neke dokumente velikih religija, znati oblikovati vjersku poruku u različite jezične izraze (verbalni, likovni, glazbeni, dramatski, poetski), znati se služiti osnovnim kršćanskim dokumentima kao što su Biblija, enciklike, koncilski dokumenti, liturgijske knjige, povijesna svjedočanstva i tome slično.

Didaktičke ciljeve pojedinih nastavnih jedinica vjeroučitelj treba *operacionalizirati*. To znači da ih treba formulirati po mogućnosti što konkretnije i preciznije kako bi se na temelju te formulacije na kraju nastavnog procesa moglo provjeriti jesu li oni postignuti. Drugim riječima, te ciljeve treba opisati što konkretnijim i što jednoznačnijim glagolima, treba navesti što učenik treba znati, usvojiti i znati činiti na kraju tog procesa, pod kojim uvjetima i na kojem stupnju svladavanja.¹⁵ Jedan operacionalizirani cilj iz psihomotornog područja može glasiti otprilike ovako: učenik otvara knjigu Novoga zavjeta i u roku od nekoliko sekundi pronalazi 3. poglavlje, 10. redak Lukina evanđelja.

3. IZBOR SADRŽAJA

Jasno je da ciljevi ne mogu biti neovisni o sadržajima. Sadržaji i ciljevi, stoje, naprotiv, u najužoj međusobnoj svezi. Međutim, valja imati na umu da se jedan te isti cilj može postići različitim sadržajima kao što i jedan sadržaj omogućuje postizanje više raznolikih ciljeva.

Vjeronaučni sadržaji su načelno također određeni službenim vjeronaučnim programima. Kriterije za izbor sadržaja u tim programima određuje teologija kao prva odnosna znanost predmeta i pri tome se ima u vidu pluralnost teologijâ, zatim teologije drugih religija, potom religijske znanosti kao što su filozofija religije, psihologija religije, sociologija religije, povijest religija, fenomenologija religija itd., odgojne znanosti, osobito razvojna psihologija i psihologija učenja te odnos prema praksi vjerskog života kao pozadini razumijevanja vjeronaučnih sadržaja.

Iz ovoga je jasno da teološki sadržaji ne mogu ući u vjeronauk izravno iz pojedinih teoloških disciplina kao ni iz teoloških i katehetskih kompendija. Oni moraju proći tzv. didaktičku transpoziciju¹⁶ ili preradu, koja polazi od odgojno-obrazovne vrijednosti sadržaja i nastoji povezati reprezentativnost znanosti sa životnom važnošću sadržaja te znanosti u odnosu na konkretne učenike.¹⁷ Prvi stupanj didaktičke transpozicije već su načinili autori vjeronaučnih programa i udžbenika, a drugi stupanj prerade preostaje samom vjeroučitelju. On mora povezati ponuđene sadržaje s konkret-

S. Bloom za kognitivni, D. R. Krathwohl za afektivni te R. Dave i A. J. Harrow za psihomotorni sektor.

15 Usp. M. PELLERÉY - M. G. CAPUTO, *nav. dj.*, str. 57-59.

16 Usp. Y. CHEVALLARD, *La transposition didactique*, Grenoble 1985.

17 Podrobnu analizu njemačkih okvirnih vjeronaučnih planova koji su nastojali povezati reprezentativnost znanosti sa životnom važnošću sadržaja te znanosti za učenike, vidi u članku A. T. FILIPOVIĆ, *Načelo korelacije u školskom vjeronauku. Analiza njegove službene provedbe u Njemačkoj od "Zielfelderplana" 1973. do Temelnog plana 1984.*, u "Kateheza" 17(1995)2, str. 108-119 i 3, str. 202-210.

nim predispozicijama učenika i školskim kontekstom. Treba voditi računa o ritmovima učenja svojstvenim učenicima te dobi i povezivati vjeronaučne sadržaje s ostalim predmetima. Tu je potrebno naglasiti egzistencijalnu hijerarhiju vjerskih istina¹⁸, što znači da se u prvom planu nalazi ono što je najznačajnije za konkretne učenike i njihovu sadašnju egzistencijalnu situaciju, ono gdje je odgojna intervencija najhitnija.

Vjeroučitelj mora svratiti pozornost i na problem govora u vjeronauku te nastojati postupno uvoditi učenike u religiozni govor koji je uvijek čvrsto povezan s religioznim iskustvom koje se interpretira.

4. IZBOR NASTAVNIH METODA (I SREDSTAVA)¹⁹

Izbor nastavnih metoda u vjeronauku ovisi o više čimbenika: o nutarnjim predispozicijama učenika, o vremenu koje imamo na raspolaganju, o samom sadržaju i ciljevima koji se žele postići određenim učevnim iskustvom te o prostornim uvjetovanostima i didaktičkim sredstvima i pomagalima koja su nam dostupna.

Didaktička metoda olakšava²⁰ usvajanje sadržaja i postizanje postavljenih ciljeva. Da bismo postigli produktivno učenje, odnosno da bismo kod učenika promicali znakovito, a ne tek mehaničko učenje vjeronaučnih sadržaja, potrebno je da ti sadržaji budu potencijalno znakoviti, da učenik već ima temeljne pojmove od kojih se polazi kako bi mogao povezati nove sadržaje s onima koje je već usvojio te da učenik bude motiviran za učenje. Sadržaj mora biti dovoljno nov da bude izazovan, ali ne toliko nepoznat da se kod učenika nema na što nadovezati.²¹

Pri izboru metoda treba voditi računa o različitim spoznajnim stilovima učenika i zato treba izmjenjivati ne samo građu nego i nastavne metode kako bi se izišlo u susret svakom učeniku. Tako nije moguće privilegirati ni jednu posebnu metodu. Vjeroučitelj će se, stoga, u jednom slučaju voditi deduktivnim, a u drugom slučaju induktivnim postupkom. To znači da će, ovisno o drugim elementima koji odlučuju o izboru metode, jednom najprije izložiti ključni ele-

ment sadržaja, pojam, načelo ili prosljeđe, a zatim navesti seriju konkretnih primjera. Drugi put će krenuti od jednog ili više primjera ili problema, a zatim polako uvoditi pojam, načelo ili prosljeđe, odnosno poticati učenike da ga sami otkriju.²²

Nastavne metode se mogu razlikovati i rasporediti prema strukturama učenja kojima pogoduju. Prema toj podjeli imamo metode koje omogućuju *osnovne strukture* didaktičkih procesa i metode koje omogućuju *posebne strukture* didaktičkih procesa. Prva skupina metoda je prikladna za različite teme i ciljeve te se može primijeniti i u početnoj i u središnjoj i u završnoj fazi nastavnog procesa. Tu pripadaju: nastavnikovo tumačenje, pripovijedanje, izlaganje s poticajnim pitanjima, rad na tekstovima, pojedinačni rad, rad udvoje te rad u malim skupinama. Metode koje omogućuju posebne strukture didaktičkih procesa prikladne su za određene teme, ciljeve i zadatke. Tako su npr. za *poticanje interakcije* prikladne metode grupnog rada, za *motivaciju* iznošenje nekog primjera ili slučaja, iznošenje suprotstavljenih stavova, izazovna pitanja, odnosno za izvanjsku motivaciju uporaba nekog privlačnog sredstva kao što su film, karikatura, pjesma, dijapozitiv ili uporaba nekog oblika ugodnog rada kao što su igra i kviz. Za *analizu učeničkih predodžbi i iskustava* u svezi s određenim sadržajima mogu poslužiti: prikupljanje asocijacija, fotogovor, iznalaženje metafore, dovršavanje već započete rečenice, vrednovanje krat-

18 Usp. K. RAHNER, *Hierarchie der Wahrheiten*, u: ISTI, *Schriften zur Theologie*, sv. XV, Einsiedeln-Zürich-Köln 1983, str. 163-168.

19 Premda je izbor sredstava najčvršće povezan s izborom metoda, on ipak predstavlja zaseban korak u nastavnom planiranju. Mi smo ih ovdje spojili samo zato što pitanje sredstava stavljamo u zagradu, odnosno što zbog ograničenosti opsega ovog priloga moramo zaobići to pitanje, iako je ono veoma važno u vjeronaučnoj nastavi.

20 Usp. R. GIANNATELLI, *Gli elementi del curricolo: i contenuti e i metodi*, u: J. GEVAERT - R. GIANNATELLI (ur.), *Didattica dell'insegnamento della religione. Orientamenti generali*, Leumann (Torino) 1991, str. 124.

21 Usp. M. PELLEREY, *nav. dj.*, str. 168-170.

22 Usp. M. PELLEREY - M. G. CAPUTO, *nav. dj.*, str. 88.

kometražnog filma te izrada kolaža na određenju temu. *Za produbljivanje određenih pitanja te da olakša usvajanje novih shvaćanja, stavova i ponašanja* - osobito u središnjoj fazi didaktičkog procesa - vjeroučitelj može upotrijebiti sljedeće metode: izlaganje, vođeni razgovor, dokumentiranje, intervju, dramatizaciju, razmatranje teksta, slike ili crteža, glazbenu improvizaciju i tome slično. *Za utvrđivanje i provjeru usvojenih sadržaja* prikladne su sljedeće metode: načiniti sažetke te ih napisati na ploču ili u bilježnicu, usmena pitanja, pismeni testovi i kontrolni zadaci, izrada domaće zadaće itd.²³

U planiranju metode artikulacije didaktičkih jedinica vjeroučitelji se mogu poslužiti najrazličitijim oblicima metodskog prosljeđa. Ovdje ćemo navesti dva moguća primjera. Najprije ćemo opisati metodsko prosljeđe koje je tipično za istraživački oblik učenja.²⁴ Ono započinje *fazom problematizacije*. Tu se polazi bilo od svagdašnjeg iskustva bilo od povijesnog događaja, povijesnog iskustva ili vjerske činjenice koji se promatraju u njihovoj problematičnosti. Vjeroučitelj mora stvoriti problematičnu situaciju koja se nadovezuje na ono što učenici već sami uočavaju ili znaju, ali budući da se pojavio jedan novi, nepoznati, problematični aspekt, oni su zainteresirani da otkriju njegovo rješenje. Kao osobito korisno sredstvo da se započne proces motivacije, posvješćivanja i analize problema jesu audiovizualna pomagala. Vjeroučitelj mora postići efekt kontrasta između načina mišljenja i gledanja svojih učenika te dimenzije stvarnosti u koju ih želi uvesti. Otuda se rađa potreba za produbljivanjem problema. Problematizacija se također može postići raspravom s učenicima o određenom događaju, činjenici ili dokumentu. Druga faza jest *faza usredotočivanja pozornosti na srž problema*. Budući da se jedan te isti događaj ili činjenica može gledati s različitih aspekata, jer uključuje različite vidove problema (društveni, ekonomski, psihološki, moralni, biološki, pravni, religiozni itd.), u ovoj fazi vjeroučitelj kanalizira pozornost učenika prema religijskom i vjerskom aspektu

promatranja i unutar njega na sasvim određeni problem, sukladno cilju koji si je postavio. Potom slijedi treća faza, *faza traženja rješenja*. Identifikacija problema već usmjeruje na pribavljanje potrebnih materijala za njegovo rješavanje. Ta faza se može odvijati u različitim oblicima kao što su: nastavnikovo izlaganje, rasprava na temelju učeničkih interpretacija, rad u manjim skupinama prema različitim vidovima problema, pojedinačni ili grupni rad s dokumentima i tekstovima i tome slično. Tu je uvijek korisno da se različite tvrdnje zapišu, jer pisanje omogućuje jednoznačniju i precizniju komunikaciju. Nakon toga slijedi *faza kritičkog sučeljavanja i provjere*. Budući da se u vjeronauku upotrebljavaju raznovrsni dokumenti (povijesni, biblijski, crkveni, književni, umjetnički, teološki, filozofski, religiozni itd.) u ovoj će fazi kritičkog sučeljavanja doći do izražaja te razlike među dokumentima i njihovim pristupima. To omogućuje iznošenje elemenata koji govore u prilog ili protiv određenog rješenja. *Faza kodifikacije i priopćavanja rješenja* služi tome da se rješenja do kojih se došlo formuliraju usmeno ili pismeno te da se transkodificiraju, što znači da se prenesu iz jednog govornog oblika u drugi. Primjerice iz pismenoga u likovni, u dramski, u izradu audiovizualne montaže itd.

Jedan drugi oblik metodskog prosljeđa može se ukratko opisati ovako: vjeroučitelj ispituje učeničko predznanje o određenoj temi i stimulira pozornost učenika, potom priopćuje ciljeve nastavne jedinice, potiče učenike na prisjećanje već poznatoga, prezentira sadržaj, pitanjima i primjerima potpomaže učeničko usvajanje, zatim potiče učenike da kroz određeni zadatak izraze ono što su shvatili i usvojili, daje povratnu informaciju o ispravnosti usvojenoga, provjerava i korigira rezultate te osigurava učvršćivanje usvojenog sadržaja i njegov transfer na druge situacije.²⁵

23 Usp. B. GROM, *Metoda*, u: M. PRANJIC (ur.), *nav. dj.*, str. 449-450.

24 To je metoda koju predlaže M. PELLERREY. Usp. *ISTI, nav. dj.*, str. 229-239.

25 Ovo je metodsko prosljeđe koje sugeriraju R. M.

5. VREDNOVANJE ILI EVALUACIJA

Najprije treba napomenuti da vrednovanje u nastavnom procesu postoji u tri različite faze: na početku - to je tzv. *dijagnostičko* vrednovanje kod analize situacije, zatim u tijeku procesa - to je *formativno, korektivno ili longitudinalno* vrednovanje koje služi učeniku kao informacija, orijentir i pomoć te na kraju nastavnog procesa - *završno* vrednovanje koje uključuje vrednovanje procesa i vrednovanje rezultata. Ono se može provesti na kraju jedne didaktičke jedinice, na kraju određene tematske cjeline, na kraju tromjesečja, polugodišta i školske godine.

Međutim, vrednovanje se mora uključiti već u planiranje nastave kako bi se točno znalo *što, zašto i kako vrednovati* u svakoj pojedinoj fazi. Utoliko je odmah jasno da je vrednovanje čvrsto povezano sa svakim od navedenih elemenata planiranja.

Početno ili dijagnostičko vrednovanje postoji, kako rekosmo, najprije u procjeni situacije, gdje treba ustanoviti stupanj predznanja, nedostatke, očekivanja, uvjetovanosti itd. Vjeroučitelj se kod tog vrednovanja može poslužiti kako formalnim metodama i sredstvima, kao što su razni upitnici, testovi i tablice promatranja, tako i neformalnim koje se zasnivaju na subjektivnom promatranju, intuiciji i dojmovima koje vjeroučitelj stječe tijekom svoga rada.²⁶

Korektivno ili longitudinalno vrednovanje znači, primjerice, to da vjeroučitelj ne smije čekati kraj nastavne jedinice da bi tek onda ustanovio da učenici nisu razumjeli ili da su pogrešno shvatili ono što im je on htio priopćiti ili do čega ih je htio dovesti, nego da mora i unutar nastavne jedinice uključiti momente revizije i korekcije. Ta provjera se može učiniti pomoću otvorenih pitanja, pomoću zatvorenih pitanja s više mogućnosti odgovora, pomoću zadatka da se izradi odgovarajući sastavak, da se izvede neki komad i tome slično. To u svakom slučaju mora biti trenutak i učenikove i nastavnikove samoprovjere te mora motivirati učenika na ozbiljnost i poštenje prema samome sebi. Da bi vjeroučiteljeva povratna informacija učeniku bila što djelotvornija, on mora učeniku dati cjelovit odgovor, a ne tek in-

dikaciju da je odgovor točan ili netočan; treba mu kazati razlog zašto je odgovor točan ili nije; ne smije komentirati učeničke sastavke općenito i površno, nego taj komentar mora biti specifičan i konstruktivan. S povratnom informacijom mora pričekati, tj. mora je dati tek nakon određene stanke, pogotovo u slučaju kada je odgovor pogrešan.²⁷

U završnom vrednovanju vjeroučitelj vrednuje čitav proces ili tijek nastave, gdje najprije provjerava sam sebe, koliko je točno ocijenio polaznu situaciju, je li izveo ono što je isplanirao, je li i kako je vodio računa o nepredviđenim čimbenicima itd., a onda vrednuje i konačne rezultate s obzirom na učenički uspjeh. Oni se provjeravaju na temelju početno zacrtanih i opisanih ciljeva, i to na tri razine koje smo prije spomenuli: spoznajnoj, osjećajnoj i djelatnoj.²⁸ Uobičajena sredstva za provjeravanje rezultata jesu: usmeno ispitivanje (ono je ujedno i najdelikatnije sredstvo, jer podliježe subjektivnim dojmovima vjeroučitelja), zatim anketni listići za vrednovanje stavova koji se ne mogu mjeriti izravno, nego indirektno putem ljestvica za vrednovanje stavova, potom različiti testovi, koji se sastoje od niza pitanja, vježbi, malih ljestvica za vrednovanje stavova, kratkih sastavaka koji obuhvaćaju sve bitne sadržaje i ciljeve i tome slično.²⁹

Završno vrednovanje se događa kroz sučeljavanje onoga što opažamo na kraju s onim što smo očekivali na početku, kroz konfrontaciju mogućnosti koje smo predvidjeli i rezultata koje smo dobili. Vredno-

GAGNÉ - L. J. BRIGGS, *Fondamenti di progettazione didattica*, Torino 1990.

26 Usp. L. CALONGHI, *La valutazione scolastica oggi: problemi e indicazioni*, u: C. BISSOLI (ur.), *Saper valutare per saper insegnare nell'insegnamento della religione nella scuola elementare*, Leumann (Torino) 1993, str. 11-17.

27 Usp. M. PELLERREY - M. G. CAPUTO, *nav. dj.*, str. 176-207.

28 O odnosu između ciljeva i vrednovanja usp. također M. PRANJIC, *Problem ocjenjivanja u školskom vjeronauku*, u "Kateheza" 13 (1991) 3, str. 77-80.

29 Usp. B. ORT, *Erfolgskontrolle im Religionsunterricht*, u: F. WEIDMANN (ur.), *nav. dj.*, str. 326-336.

vanje se sastoji u preispitivanju svih momenta koje smo programirali i prosuđivanju njihove prikladnosti za situaciju koju smo uočili, odnosno za situaciju koja se stvarno pokazala. Na taj način vrednovanje služi za novo određivanje ciljeva i novo programiranje nastavnog procesa.

Čvrsto vezano uz vrednovanje rezultata jest numeričko ili brojčano ocjenjivanje. Znamo da je ocjenjivanje i inače vrlo osjetljivo pitanje, a u vjeronauku je ono pogotovo osjetljivo. Ovdje upozoravamo na to da vjeroučitelj mora posvijestiti i sebi i učenicima i roditeljima da se u ovom školskom predmetu ne ocjenjuju učenikova pobožnost i odlaženje ili neodlaženje u crkvu te da ocjena iz vjeronauka ne služi ni kao disciplinsko sredstvo ni kao privlačenje učenika da se angažira u župi.³⁰ Vjeroučitelj se kod ocjenjivanja mora ograničiti na ono što si je postavio kao zadatak ili cilj koji treba postići u okviru nastave svoga predmeta. Pritom treba nastojati da bude što objektivniji, to jest da vrednuje sva područja na kojima se očituje usvajanje vjeronaučnih sadržaja (kognitivno, afektivno i psihomotorno), te da primijeni različite tipove provjere, kako ne bi jednostrano ocijenio učenika koji se npr. slabije izražava usmeno ili pak onoga koji se slabije izražava pismeno. Uz to treba tzv. normativno ocjenjivanje, koje se ravna po odnosu učenikova uspjeha prema drugim učenicima u razredu, upotpuniti subjektivnim pristupom, tj. treba ocijeniti koliko je pojedini učenik napredovao u odnosu na vlastito polazno stanje.

Smatramo da je još jednom važno pripomenuti da vjeroučitelj u školskom vjeronauku nema pravo ni istraživati ni vrednovati učeničke vjerske stavove i osobna vjerska opredjeljenja. On ih nema pravo ispitiivati mole li osobno ili vjeruju li u određenu kršćansku vjersku istinu. Prema tom intimnom području učenikove osobnosti valja se odnositi s velikim poštovanjem. U okviru ovog predmeta vjeroučitelj, međutim, može vrednovati učenički rast s obzirom na usvajanje onih spoznaja i stavova koji su sastavni dio vjeronaučnih ciljeva, a to su na primjer: je li i koliko je učenik shvatio da je vjera ozbiljna i važna stvarnost u ljudskom

životu, koliko su napredovali njegovo razumijevanje i tolerancija prema osobama drugih vjerskih, religioznih i svjetonazorskih opredjeljenja, koliko je porasla njegova svijest o velikim pitanjima života i smrti, je li i koliko je uspio shvatiti da Evanđelje znači osobni poziv koji Bog upućuje čovjeku i tome slično. Iako je te datosti nužno vrednovati, njihovo je vrednovanje mnogo složenije negoli vrednovanje poznavanja objektivnih činjenica iz vjerskog i religijskog područja.³¹ U tu se svrhu preporučuju metode kvalitativnog vrednovanja kao što su npr. već spomenuti upitnici za vrednovanje stavova i poluprojektivne tehnike.

ZAKLJUČAK

Na kraju ovog letimičnog prikaza ključnih elemenata planiranja u vjeronaučnoj nastavi čitatelj će i sâm shvatiti da su mnoga pitanja više naznačena negoli razrađena. Svakome bi od navedenih elemenata trebalo posvetiti zaseban prilog i nadamo se da ćemo ih imati prilike detaljnije raščlaniti. Uz to odmah naglašavamo da u samom izvođenju vjeronaučne nastave posebnu pozornost zaslužuje njezina etičko-socijalna dimenzija koja se odnosi na uspostavljanje i kvalitetu međusobnih odnosa između vjeroučitelja i učenika te učenika među sobom. Vidimo, dakle, da nam sustavnija elaboracija vjeronaučne didaktike tek predstoji. Nadamo se da će ona ovim člankom biti ne samo započeta nego i potaknuta.

30 Usp. E. J. KORHERR, *Methodik des Religionsunterrichts*, Wien-München 1977, str. 81.

31 Usp. J. GEVAERT, *Si può valutare la religione?*, u: C. BISSOLI (ur.), *nav. dj.*, str. 57-61.