

Snježana Božin
Sanja Milović
Anita Pašalić
Brigitte Schröder

Svatko uči na svoj način priručnik



Agencija za odgoj i obrazovanje
Education and Teacher Training Agency



özepe
Österreichisches Zentrum
für Persönlichkeitsbildung
und soziales Lernen

Svatko uči na svoj način
priručnik

NAKLADNIK
Agencija za odgoj i obrazovanje
Donje Svetice 38, 10 000 Zagreb
www.azoo.hr

ZA NAKLADNIKA
Vinko Filipović, prof.
© Agencija za odgoj i obrazovanje

PRIRUČNIK PRIREDILE
Snježana Božin, prof.
Sanja Milović, prof.
Mag.^a Anita Pašalić
Mag.^a Brigitte Schröder

PRIJEVOD
Snježana Božin, prof.

OBLIKOVANJE I SLOG
www.goldmaedchen.at

Pripremljeno u Agenciji za odgoj i obrazovanje
2011.
Tiskano u Austriji 2011.

Svatko uči na svoj način priručnik

Agencija za odgoj i obrazovanje
Zagreb, 2011.

Ovu publikaciju posvećujemo Matildi kao predstavnici sve djece koja još ne pohađaju školu.

Matilda je rođena nakon 2. modula našeg projekta. Da bi njezina majka i dalje mogla sudjelovati na seminarima, Matildin otac je pratio svoju suprugu i svoju kćer na ostale module. Tako smo – baveći se ovisno o tematskom težištu intenzivno posebnim aspektima učenja za stjecanje kompetencija – djelomično mogli pratiti Matildin proces učenja, bili smo svjedoci njezina napretka u učenju, njezina stjecanja kompetencija.

Doživjeli smo je usredotočenu na sebe, zadovoljnu, ali i ljutu kada njezine poruke nisu nailazile na razumijevanje. Doživjeli smo je opreznu i povučenu, ali i spremnu na uspostavljanje kontakta. Vidjeli smo je kako se nesigurno drži na nogama, ali i kako ubrzo hrabro i znatiželjno stupa. Matilda, padala si i dizala se, uvijek ispočetka – učila si iz pogrešaka. Nitko te nije morao ohrabrivati, nitko ti nije morao davati upute, jednostavno si nastavila isprobavati. Tvoja kreativnost začuđuje tvoje roditelje, pjevaš pjesmice, variraš ih, biraš koje knjige želiš da ti se pročitaju, radosna zbog prepoznavanja, radosna zbog nečeg novog. Trudiš se, pomažeš drugima, bilo u vrtiću, bilo kod kuće.

Draga Matilda, ti si – poput sve ostale djece – genij učenja i jedinstvena. Pokazuješ znatiželju i volju za učenjem, u kratko si vrijeme usvojila znanja, osobne i socijalne kompetencije, znaš komunicirati verbalno i neverbalno, kreativna si i znatiželjna. Tvoja pitanja iznenađuju.

Želimo ti da nastaviš tim uspješnim putem učenja. I želimo ti da, praćena pažnjom učitelja i učiteljica, nastavnika i nastavnica, doživiš pozitivna iskustva učenja u školi koja će ti omogućiti da otkriješ svoje brojne jake strane, da se sa svojom kreativnošću pozitivno suočiš sa svim promjenama na koje ćeš naići. Samopouzdana, s vjerom u tvoje sposobnosti i vjerom u zajedništvo, vidimo te kao osobu koja će učiti čitav život.

Kada te promatramo mislimo na Alberta Einsteina koji je na pitanje, kako objašnjava svoj rad i svoja velika otkrića, s humorom odgovorio: *Ostao sam vječno dijete.*

Sadržaj

Sadržaj	5
Predgovor	7
Uvod: Hrvatsko putovanje – otkrivanje učenja	8
1. UČENICI I UČITELJI KOJI UČE – „JA“	15
1.1. Učenici koji uče	15
Davorka Horvatek Modrić: Mudro je znati znaš li ili ne znaš	15
Ingrid Šlosar: Brain Gym – pokretom do čitanja i pisanja	19
Ksenija Ćosić, Katarina Franjčec: Učenje kroz igru	22
Ladislava Bunjački: Kultura rada s pogreškama	25
Sandra Vetma: E – učenje	30
Sanja Antoliš: Daroviti učenici i učenice u redovnoj nastavi	33
Sanja Jambrović Posedi: Njemački bez straha	37
Sanja Kovačević: Znanje + djelovanje = cjeloživotno učenje	40
1.2. Učitelji koji uče	45
Alma Zubović: Utvrđivanje značaja kompetencija nastavnika	45
Goranka Biškupić: Dnevnik učenja i poučavanja	48
Tomislav Seletković: Kreativnost – temelj novog učenja	52
2. UČENJE KROZ SURADNJU – „MI“	56
2.1. Učenici uče suradnjom	56
Kiti Jurica-Korda: Od detalja do znanja	56
Jasmina Silvaši Đumić: Metodička kompetencija i profesionalno zadovoljstvo nastavnika	60
Snježana Pavić: Promatranje nastave kao oblik stručnog usavršavanja	63
Ivan Miškulin: Kultura <i>feedbacka</i>	66
Željka Tomašec: Što za mene znači kolegijalnost?	69
Sanja Milović, Ela Veža: Naš PUT – naš PUK!	73
3. S KIME JOŠ UČIMO – „TKO JOŠ?“	77
Dinka Žulić: Pružimo si ruke	77
Dubravka Radaković: Roditelji – dio zajednice koja uči	80
Marija Stanković Avramović: Mobilnost i učenje	83
Suzana Delić: Franka: <i>Mi se nađemo i vidimo s prijateljima iz Francuske</i>	86
Pojmovnik	91
A. Učiti (individualno učiti, svatko uči drugačije)	91
A/1 Učenje je individualan i konstruktivan proces	91
A/2 Učenje je uspješno – nastava usmjerena na učenike	92
A/3 Učenici trebaju nastavnike	92
A/4 Organizacija učenja/postavljanje zadataka	94
B. Pokazati kompetencije	95
B/1 Objašnjenje pojma	95
B/2 Izvanpredmetne kompetencije – osobne kompetencije i socijalne kompetencije	95
B/3 Profesionalne kompetencije nastavnica i nastavnika	96

C. Razviti kulturu rada s pogreškama	97
C/1 Rad s pogreškama – stavovi osoba koje prate učenje	97
C/2 Očekivanje u odnosu na vlastito djelovanje	98
C/3 Feedback.....	98
D. Njegovanje komunikacije	99
D/1 Vođenje razgovora.....	99
D/2 Aktivno slušanje	100
E. Živjeti suradnju	100
E/1 Usmjerenost na resurse	100
E/2 Razumijevanje uloga	100
E/3 Suradnja u školskoj svakodnevici	101
E/4 Kultura dogovaranja.....	102
Bilješke o autoricama i autorima	103
Sudionici projekta Procesi učenja u kurikularnom pristupu (2009.–2011.)	106
Pogovor.....	108

Napomena:

Različitosti su jedna od središnjih tema ovoga projekta, pa tako i rodne. Budući da se one u hrvatskome pisanom jeziku ne mogu istovremeno prikazati na odgovarajući način, ovdje želimo napomenuti da se svi oblici u tekstu podjednako odnose na ženski i muški rod.

Predgovor

Ovaj priručnik nastao je kao rezultat projekta stručnog usavršavanja učitelja i nastavnika *Procesi učenja u kurikularnom pristupu*, koji se odvijao u sklopu bilateralne suradnje Republike Hrvatske i Republike Austrije u razdoblju od 2009. do 2011. godine.

Organizatori projekta su Agencija za odgoj i obrazovanje i k-education projektni ured Zagreb, koji djeluje po nalogu Saveznog ministarstva nastave, umjetnosti i kulture Republike Austrije i udruge KulturKontakt Austria. Sudionici projekta su učitelji, nastavnici i stručni suradnici, koji su ujedno i voditelji Županijskih stručnih vijeća različitih nastavnih predmetna iz cijele Hrvatske. Cilj projekta bio je ponuditi mnogobrojne i različite poticaje za profesionalni razvoj sudionika da bi uspješno nastavili razvijati osobne, socijalne i profesionalne kompetencije promišljajući suvremene teorije učenja i kompetencijski pristup cjeloživotnom učenju te ih primijenili u svakodnevnom odgojno-obrazovnom radu.

Polazište cjelokupnog projekta i ovog priručnika je uvjerenje da *svatko uči na svoj način* te da je učenje cjeloživotni, aktivni proces konstruiranja znanja i razvoja kompetencija. Ovo polazište u skladu je sa zacrtanim smjernicama razvoja odgojno-obrazovnog sustava u strateškom dokumentu obrazovne politike *Nacionalnom okvirnom kurikulumu*. Temeljno obilježje predviđenih promjena je prelazak s dosadašnje usmjerenosti na usvajanje sadržaja na kompetencijski sustav, usmjerenost na učenička postignuća te usmjerenost odgoja i obrazovanja na dijete i učenika.

Kompetencijski pristup primijenili smo u stručnom usavršavanju tijekom ovog projekta. Projektne aktivnosti izvođene su prema modelu socijalnog učenja i izvedbenom modelu iskustvenog učenja koji stavljaju nastavnika u središte njegova procesa učenja i potiču razvoj učiteljskih/nastavničkih kompetencija. Spomenuti modeli svoje teorijsko polazište imaju u socijalnom konstruktivizmu koji je naveden u strateškom dokumentu kao temelj razvoja kompetencijskog pristupa za učenike.

Autori radova u priručniku sudionici su projekta. U radovima otvaraju vrata svojih učionica i čine vidljivima vlastita promišljanja procesa učenja i poučavanja te procesa učenja učenika. Teme radova sami su odabrali prema osobnoj procjeni važnosti za njihov svakodnevni odgojno-obrazovni rad i/ili profesionalni razvoj. Pisanje stručnih radova također je snažan pokretač profesionalnog učenja. Budući da *svatko uči na svoj način*, radovi su različiti u odnosu na stil pisanja, iskustva poučavanja različitih nastavnih predmeta, odabir pojedinih segmenata procesa učenja, razine refleksivnosti profesionalnog promišljanja. Bez obzira na različitosti, svi radovi opisuju procese učenja koji potiču razvoj kompetencija samih učitelja i nastavnika kao i učenika.

Želja nam je ovim priručnikom podijeliti iskustva raznolikih procesa učenja sa svima koji uče i koje učenje iznova inspirira i obogaćuje tijekom cijeloga života!

Sanja Milović, prof.
voditeljica projekta u Agenciji za odgoj i obrazovanje

Uvod: Hrvatsko putovanje – otkrivanje učenja

Brigitte Schröder

*Ne raditi na sebi znači ne dati priliku drugima
da upoznaju bolju verziju nas – a to bi bila šteta.
Matthias Varga von Kibéd*

Uvodne napomene

Koliko god da su sadržaj i učenje (vidi pojmovnik, A/1 – A/4) sudionika/ca tijekom našeg projekta bili u prvom planu, a praćenje tog učenja moj primarni zadatak, na početku ipak treba napomenuti nekoliko činjenica o okvirnim uvjetima. I već sam zakoračila u temu. Na samom početku svakako treba napomenuti da je čitav ciklus modula bio promišljeno i brižljivo isplaniran (jasne informacije za sudionike/ce prije prvog modula i između svih ostalih modula, izbor mjesta, opremljenost prostorija za rad, priprema materijala...). Uspješno učenje nije moguće bez planiranja. Ono što se propusti učiniti tijekom planiranja, kasnije se vrlo teško može nadoknaditi zalaganjem tijekom realizacije projekta.

Prostor se smatra trećim pedagogom nakon prvog, a to su suučenic/ce, i drugog, a to je nastavnik/ca.

Organizacijski okvir itekako je pridonio tome da se svih osjećaju ugodno, a time je značajno pridonio i ostvarenju svih ciljeva. Ako su okvirni uvjeti u redu, onda osobe koje uče same sebe zadužuju da doprinesu uspjehu, i to aktivnim radom, spremnošću na komunikaciju, spremnošću na refleksiju, točnošću i pouzdanošću. Nikada neću zaboraviti putovanje na Bol na Braču gdje je održan peti modul, a koje mi je ostalo u sjećanju kao putovanje na „otok na kojem se uči s veseljem“. A sam put do njega već je bio dio ostvarivanja cilja.

Moduli po kronologiji – faze jednog procesa učenja

1. modul: 16. i 17. ožujka 2009. – Krapinske Toplice

Tema: „Proces učenja: razumjeti, omogućiti i pratiti učenje – spoznati smisao učenja“

Područja učenja:

- cjelovito učenje usmjereno na stjecanje iskustava
- razumjeti, pratiti procese učenja (bez obzira na dob)
- vrednovati i poboljšati procese učenja
- prepoznati heterogenost kao resurs i iskoristiti je
- interdisciplinarno učenje

Ciljevi 1. modula bili su: razjašnjenje uloga i pojmova¹, stvaranje arhitekture učenja za sve sudionike/ce koja će nositi sve ostale module.

Bitan element na početku zajedničkog rada bio je pisani sporazum, čiji je prijedlog prodiskutiran i oblikovan u malim grupama. Demokratskim postupkom došlo se do konačne verzije Dogovora². Taj je dogovor bio nosivi stup za daljnji rad i definirao je,

¹ Središnji pojam je *učenje*: učenje je s jedne strane individualno, a s druge zajedničko postignuće. Zajednički rad, zajedničko otkrivanje, zajedničko čuđenje, ostvarenje postignuća koja imaju smisla i koja se mogu mjeriti nadređenim standardima kao pretpostavku zahtijevanju dobro osračje za rad. Takvo se osračje može mjeriti količinom ravnopravnosti, međusobnog poštovanja i fer odnosa, suodlučivanja u nastavi/participacije, ozbiljnog shvaćanja problema.

Osobe koje uspješno uče stječu kompetencije, odnosno, proširuju ih. One su pretpostavka za aktivno sudjelovanje u procesu učenja i preuzimanje odgovornosti za vlastiti napredak u učenju.

² DOGOVOR između voditeljice i sudionika/ca seminara „Procesi učenja u kurikulumnom pristupu“. Svaki/a sudionik/ca seminara odgovoran/na je za svoj napredak u učenju, što podrazumijeva: dragovoljnost, osiguranje potrebnog vremena, razgovor o preprekama i smetnjama, oblikovanje želja i primjedbi.

između ostaloga, odnose među sudionicima/cama i mene kao glavne odgovorne osobe za oblikovanje procesa učenja.

Još jedan važan element procesa učenja bilo je osnivanje malih partnerskih zajednica za učenje (kritički prijatelji, vidi pojmovnik, E/3).

Tako je stvorena osnova za daljnju buduću suradnju sudionika/ca (za stabilnu arhitekturu učenja), ali i za buduću suradnju u njihovim područjima rada.

Ako su očekivanja sudionika/ca na početku više bila u smjeru tradicionalnog stjecanja znanja, sada im je bilo lakše promijeniti perspektivu, ponovno sebe shvaćati kao osobe koje uče, aktivno se uživjeti u ulogu osobe koja uči i reflektirati o njoj kako bi shvatili što čini samostalno, samoodgovorno, individualno učenje.

Za to je morala postojati i spremnost da do idućeg modula ispune određene zadatke³.

2. modul: 4. i 5. svibnja 2009. – Crikvenica

Tema: „Proces učenja – uloga učitelja/-ica i nastavnika/-ica u procesima učenja“

Područja učenja:

- o kvaliteti pitanja koja potiču učenje, o smislu obilaznih putova
- priprema nastave i upravljanje razrednim odjelom (*classroom management*)
- sumativno i formativno vrednovanje ishoda učenja i kultura davanja i primanja povratne informacija (*feedback*)
- razvoj profesionalne svijesti i kompetencija nastavnika/ca (vidi B/3)
- kako ja vidim sebe i kako me vide drugi, samoevaluacija i evaluacija
- primjena u praksi.

Učenje za nas znači:

a) trajan proces; b) otkrivanje novih spoznaja i sebe; c) stjecanje novih znanja i vještina/nadopuna starih; d) proces razvijanja osobe u svim njenim osnovnim dimenzijama; e) stimulacija mozga da postane pametniji; f) neprekidni proces primanja i davanja svih informacija i stimulansa za cjelokupno napredovanje; g) proces razvijanja o sobnih i socijalnih kompetencija; h) razvoj osobnih kompetencija; i) razvoj socijalnih kompetencija j) konkretna primjena; k) mogućnost za djelovanje na temelju razumijevanja naučenog.

Da bi se osigurao kontinuitet rada, sudionici su odgovorni za sudjelovanje na svim modulima za vrijeme trajanja seminara. Polaznici/ce seminara odgovorni su samostalno se informirati o sadržaju eventualno propuštenog modula te se pobrinuti za nadoknadu propuštenog i uključene u daljnji rad.

4. Voditeljica seminara je za vrijeme trajanja modula primarno odgovorna za osiguravanje prigoda i oblikovanje situacija za učenje. Ona se brine za redovno prikupljanje povratnih informacija i reagira na smetnje.

5. Između modula sudionici/ce se brinu za prenošenje naučenog u praksu te rezultate diseminacije predstavljaju na sljedećem modulu i na platformi za izmjenu informacija.

6. Samoevaluacija je dio procesa učenja; svaki/a sudionik/ca može, ukoliko želi, voditi dnevnik učenja s materijalima za završni rad, koji će u obliku portfelja (procesni portfelj) predočiti individualne napretke u učenju.

7. U zaštićenom okviru seminara vrijede pravila međusobnog povjerenja i brižnog ophođenja s osobnim informacijama.

³ Do idućeg su modula dogovoreni sljedeći zadaci:

Obavezni zadaci

1. Pročitati priručnik (osnova za seminar).

2. Pročitati katalog osobnih i socijalnih kompetencija koji smo obradili tijekom modula 1 i promatrati/ osvijestiti gdje/ kako/ kada se one pojavljuju u radu s učenicima/cama tijekom svakodnevnice nastave odnosno u radu s nastavnicima/cama u njihovu radu kao voditelji/ce županijskih stručnih vijeća (ili s kolegama/icama u vlastitoj školi).

3. Zabilježiti vlastita opažanja (razvoj osobnih kompetencija) i za 2. modul pripremiti kratak „izvještaj“ (minimalno 500, maksimalno 1000 riječi), u kojem bi trebala biti navedena samo najvažnija opažanja (Vježba za njihove socijalne kompetencije – Koliko ću svojih opažanja podijeliti s grupom?)

4. Tijekom tog procesa uspostaviti kontakt sa svojim „kritičkim prijateljem“ / svojom „kritičkom prijateljicom“ (ili s drugim sudionicima).

Neobvezni zadaci, ali srdačno preporučeni

1. Voditi „dnevnik učenja“ (potiče samorefleksiju i važan je alat za razvoj i poticanje osobnih kompetencija) – napomena: moj se dnevnik zove *The Journey and Joy of Learning*

2. Rado mogu primijeniti nešto (npr. neku metodu rada) iz 1. modula, ali naglasak nije na primjeni, nego na tome da osvijestite SVOJE osobne i socijalne kompetencije

3. Popis literature (literatura na hrvatskom i stranim jezicima) u kojem su djela koja smatraju korisnima za svoje kolege/ice i koja su relevantna za temu projekta

4. Donijeti zanimljivu knjigu, video i dr.

Osnovno je povjerenje već stečeno nakon 1. modula, tako da smo u ovom modulu već mogli početi s korištenjem elektroničkih medija u suradničkom učenju i zajedničkom radu.

U suradnji s programom „Suradnici u učenju“ (Microsoft Hrvatska) stvoreni su tehnički preduvjeti za organizaciju komunikacijske IKT-platfome. Ta je platforma sudionicima predstavljena u jednoj školi u Crikvenici. Partnerska zajednica sudionika/-ca, pod nazivom PUK, preuzela je održavanje te platforme, pomagala je kod tehničkih poteškoća, ohrabivala je i podržavala uključivanje svih sudionika/ca, a osobito onih kojima je taj medij bio nepoznat teritorij.

Mnoga su tematska područja bila već načeta, trebalo se usredotočiti. Slijedeći individualne interese, nastale su partnerske zajednice (u daljnjem tekstu: radne skupine), koje su se do idućeg modula posvetile svaka svojoj odabranoj središnjoj temi.

3. modul: 5. i 6. listopada 2009. – Zagreb

Tema: „Proces učenja iz perspektive učenika – diferencirano opažanje/doživljavanje“

Područja učenja:

- učenici/ce kao individue koje uče
- važnije je nadovezati se na predznanje učenika nego motivirati
- samoodgovorno učenje
- suradničko učenje
- samoprocjena i samoevaluacija
- primjena u praksu

Pripreme za ovaj modul za sve su sudionike bile označene nesigurnošću i problemima; tijekom ljeta promijenili su se okvirni uvjeti. Na izmijenjenu situaciju svi su reagirali potragom za rješenjem, čak i ako su ponekad bili potrebni (nekonvencionalni) zaobilazni putovi. Bilo je dojmljivo kakve su sve kreativne ideje dovele do rješenja. Postalo je jasno: učenje je odnos!

Promijenio se sastav grupe (15 starih i 5 novih sudionika/ca), a svjesno uključivanje pet novih sudionika/ca značilo je da u tom modulu posebnu pažnju moramo posvetiti socijalnom učenju i oblikovanju socijalnih procesa. Jedna je duža faza rada prvog dana bila posvećena davanju i primanju povratnih informacija radnih skupina. Predstavljani su mnogi različiti rezultati u provedbi zadataka. Postalo je vidljivo da se pritom mislilo i na vlastitu profesionalizaciju (razjašnjenje uloga, vlastito učenje, sposobnost diferenciranja, refleksija rada, suradnja kritičkih prijatelja...), i na rad u razredu i na rad u ulozi voditelja ŽSV-a. Novim sudionicima/cama su se otvorila područja u kojima su se na temelju individualnih interesa mogli naći.

Uključivanje novih sudionika/ca pružilo je priliku za sagledavanje različitost. Uvečer, prvog dana njihova je zbunjenost zbog količine novoga bila jednako velika kao i njihova znatiželja i volja za ulaskom u to područje učenja.

Refleksija u grupi je pokazala što je omogućilo uspješan nastavak projekta:

- dobro planiranje na početku projekta
- veliko zalaganje i fleksibilnost Sanje Milović i Anite Pašalić
- visoka razina obveznosti i pisani sporazumi i dogovori
- obveznost u odnosima, povjerenje „kritičkih prijatelja“, radne skupine (koje su djelovale i virtualno)
- jačanje osobnosti kao dio koncepcije učenja
- „pogreške su začim učenja.“
- uspješna mješavina teorije, primjene u praksi, refleksije i prije svega vlastitog procesa učenja
- iskustvo da u krizama leži i prilika: iskustvo da smo nešto uspjeli unatoč nepovoljnim okolnostima.

4. modul: 18. i 19. siječnja 2010. – Crikvenica

Tema: „Proces učenja učitelja i nastavnika – učiniti vlastite procese učenja vidljivima pri primjeni u praksi – pokazati kompetencije“

Područja učenja:

- profesionalni razvoj nastavnika/ca (vidi pojmovnik, B/3)
- hospitacije među kolegama/icama kao zadatak do idućeg modula (organizacija, težišta u promatranju, učiniti rezultate vidljivima)
- sudionici/ce razvijaju svoje sposobnosti refleksije i samorefleksije
- daljnji razvoj i korištenje platforme PUK
- predstavljanje programa za mobilnost COMENIUS

Financiranje je osigurano, svi sudionici su odahnuli: prvobitna skupina je opet u punom sastavu, a došli su i novi sudionici/ce s 3. modula. Od sada radimo u sastavu od 25 sudionika/ca. Razlike uskoro više neće biti vidljive.

Svi pasivno koriste platformu za učenje, polovica sudionika/ca je koristi aktivno. Grupa u velikoj mjeri radi i djeluje samoorganizirano.

Zadatak „hospitacije među kolegama/icama“ (vidi pojmovnik, E/3) je bio prihvaćen, a materijali za promatranje nastave dali su sudionicima/cama mnogo slobodnog prostora za stavljanje individualnih naglasaka u promatranju.

Zaključna refleksija jasno je pokazala da su mnogi sudionici/ce tak sada uvidjeli relevantnost sadržaja iz 1. i 2. modula za rad u praksi. Sada iz iskustva (dokumentacija, refleksija) vlastitog učenja znaju što doista znači pratiti proces učenja u heterogenim grupama i koristiti različitost kao resurs.

5. modul: 12.–14. svibnja 2010. – Bol

Tema: „Praćenje procesa učenja – učiniti vlastite procese učenja vidljivima tijekom primjene u praksi“

Područja učenja:

- zadatak između 4. i 5. modula bila je hospitacija među kolegama/icama (organizacija, težišta promatranja, učiniti rezultate vidljivima...). Usmjerena razmjena iskustava i razgovor o hospitacijama i njihovoj relevantnosti u praksi, best practice.
- učiniti vidljivima resurse koji su proizašli iz dosadašnje suradnje.
- sudionici/ce nastavljaju razvijati svoje sposobnosti refleksije i samorefleksije.
- razgovara se o zapisivanju bitnih spoznaja i iskustava u vlastitoj nastavnoj praksi – iz toga proizlazi sljedeći zadatak koji treba realizirati do 6. modula.
- daljnji razvoj i korištenje platforme PUK.

Sanja Milović je uvodno sudionicima/cama dala pregled o dosadašnjim događanjima (M 1 – M 4). To je bilo osobito poticajno, jer zbog mnogobrojnih aktivnosti na modulima i između modula te neizbježnih izostanaka nije svima bila vidljiva crvena nit. Evo nekoliko reakcija na Sanjin pregled:

Pitanje: Što ste primijetili, što Vas sada zaokuplja? (spontane izjave zapisane na kartice)

- *Marija: Slažem se s izloženim, jasnije opažam nego prije.*
- *Davorka: Sanja vidi dalje od mene, rado sam u ovom timu, koraci su stvarno dobri.*
- *Snježana: Ponosna sam na to što smo postigli, želim napraviti više u smjeru diseminacije.*

- *Sanja: Osjećam zadovoljstvo zbog onoga što smo postigli i iščekivanje u odnosu na ono što dolazi.*
- *Tomislav: Kao da smo jučer počeli. Zar smo stvarno već na modulu 5?*
- *Violeta: Napredak, zadovoljstvo, želja za daljnjim razvojem.*
- *Suzana: A kako je sve izgledalo na početku: imaginarno, apstraktno, nešto smo učinili.*
- *Ksenija: Ponos, zadovoljstvo, nemam osjećaj da smo dugo u projektu jer je vrijeme brzo prošlo.*
- *Suzana: Stvarno smo dobri 😊 wow*
- *Dinka: Ipak smo puno radili (i postigli).*
- *Dubravka: Sretna sam jer se spominje i dnevni boravak, jer sam dio ovog tima.*
- *Kiti: Stvarno smo postigli sve to što je navedeno i lijepo je čuti to ovako usustavljeno.*

Velik dio vremena posvećen je razgovoru o iskustvima s hospitacijama među kolegama/icama. Rezultati su bili dojmljivi i pojavilo se pitanje kako rezultate učenja učiniti vidljivima i za one nastavnike/ce koji nisu mogli sudjelovati u ovom projektu. To znači da ono što je postignuto treba učiniti vidljivim. Da, treba zapisati. Samo, kako?

Učiniti vidljivim ono što smo postigli

Meni je bilo jasno: pisati, učiniti napredak u učenju vidljivim, najveći je izazov. Svatko tko piše mora imati (samo)pouzdanje i potporu kolega jer sada vrlo individualne pristupe učenju treba predstaviti javnosti. Može li se napredak u učenju koji je relevantan za sudionike/ce tako opisati, da ono što je bitno bude jasno u nekoliko riječi? Može li se pronaći oblik prikaza koji je čitateljima/icama zanimljiv i koji ih potiče da iz njega nešto nauče? Svi su bili vrlo skeptični, mnogi već dugo nisu napisali opsežniji stručni tekst. Zajednički su pronađene teme, a tijekom ljeta je trebalo pronaći inspiraciju za realizaciju. Svatko tko piše treba vremena, (samo)pouzdanje i potporu kolega/ica. Sada se pokazalo koliko je bilo dobro što smo upravo na tome već jako puno radili. U ovom je modulu, premještanjem težišta u smjer *pisanja o tome što je naučeno i što je potrebno za ulogu voditelja/-ice županijskih stručnih vijeća*, stjecanje kompetencija ušlo u novu fazu.

Zapisivanje vlastitog napretka u učenju u dnevnik učenja uvedeno je već na 1. modulu i na svim je ostalim modulima bilo važan sastavni dio samorefleksije. Dnevnik učenja nikada nije bio namijenjen javnosti. Između modula su sudionici/ice stalno imale male pisane zadatke koji su bili za internu upotrebu. To su bile „vježbe za prste“.

Na 5. modulu zadan je zahtjevni pisani zadatak: tema je bilo učenje usmjereno na stjecanje kompetencija, učenik/ica kao središte nastavnog procesa. Tekstovi su trebali biti takvi da se čitatelji/ice koji nisu pohađali module (nastavnici/ice svih vrsta škola, ravnatelji/ice, zainteresirani roditelji) mogu snaći. Radovi trebaju imati teorijsku osnovu i biti usmjereni na praktičan rad.

Proces pisanja – koji prvobitno nije bio planiran, ali je bio logičan korak za ovu visoko motiviranu, zahtjevnu grupu – definiran je kao dio procesa učenja. Riječ je o znanju i djelovanju i pisanju o njima kako bi se potaknulo novo djelovanje. Stečeno znanje načelno treba dijeliti s drugima i s drugima dovesti na razinu postupanja. Tek tijekom pisanja postaje vidljivo odražava li se promjena paradigme prema nastavi usmjerenoj na učenika/icu (stručno usavršavanje pod vodstvom voditelja/ica ŽSV-a usmjereno na nastavnike/ice) i u djelovanju. Pisani jezik prisiljava na bolju strukturiranost, veću točnost, daje mogućnost postavljanja ciljanih pitanja.

6. modul: 8. i 9. studenoga 2010. – Jezerčica

*Ništa tako ne potiče učenje kao ponos zbog svladanog izazova, kaže neurobiolog **Gerald Hüther**.*

I ništa nije teže od poticajne povratne informacije (*feedback*) koji jasno ukazuje na to gdje su jake i slabe strane nekog rada. Sada je bilo osobito važno ne vrednovati, ne suditi prema kategorijama „položio“ ili „nije položio“. Iako su neki to očekivali (ili su se toga bojali), ja nisam htjela biti ta koja procjenjuje („davateljica ocjena“). Nisam htjela jačati negativno očekivanje u odnosu na vlastito djelovanje (vidi pojmovnik, C/2).

U ta sam dva dana, znajući što piše u napisanim radovima (Snježana i Anita su bile izvrsna pomoć u prevođenju), vodila proces (samo)refleksije. Davanje i primanje *feedbacka* (vidi C/3) bilo je izazov za svakoga od nas. Na kraju 6. modula svi sudionici/ice su znali gdje su slabe i jake strane njihova rada i kako se odnositi prema njima. Svi su uvidjeli da trebaju preraditi svoje radove.

U središtu su bili sljedeći aspekti: jeziku će biti posvećeno još više pozornosti. U prvom su planu razumljivost i čitljivost. Pojam „usmjerenost na stjecanje kompetencija“ (i drugi ključni pojmovi u kontekstu učenja u čijem je središtu učenik i praćenje procesa učenja) bit će dodatno izoštrjen i objašnjen. U srpnju 2010. u Hrvatskoj je donesen *Nacionalni okvirni kurikulum* – i sada treba potražiti konkretne poveznice i ukazati na njih.

Nacionalni okvirni kurikulum daje strateške smjernice i ubuduće će olakšati rad voditelja ŽSV-a u području stručnog usavršavanja i njihov rad u školama i razrednim odjelima. Da bi se osigurala strukturirana podrška procesima pisanja radova, osnovan je urednički tim (Sanja Milović, Anita Pašalić, Snježana Božin i Brigitte Schröder).

7. modul: 2.–4. veljače 2011. – Zagreb

Nakon *feedbacka* na 6. modulu svi su sudionici/ice preradili svoje radove. To za mnoge nije bilo lako, jer je okvir bio obvezujući: usredotočiti se na otprilike tri ključna pojma, jezik pun poštovanja, voditi se teorijom, biti usmjeren na praksu, učenje za stjecanje kompetencija i nastavu u čijem je središtu učenik/ica, poveznice s *Nacionalnim okvirnim kurikulumom*, kratak sažetak. Mnogi su se morali odreći svih tradicionalnih obilježja pisanja. Osobito manje uvježbanim autorima/icama bio je velik izazov *pisati o onome što je individualno naučeno (Što je moja jaka strana voditelja/ice ŽSV-a?) i što kao voditelji ŽSV-a rade, s naglaskom na stjecanje kompetencija i diseminaciju*.

Urednički tim pročitao je sve radove i dan prije M 7 do dugo u noć razgovarao o jakom i slabim stranama svakoga rada. Urednički tim je odlučio da će u ovoj fazi procesa učenja i pisanja svakom sudioniku/ici dati individualni *feedback*, iako je vrijeme potrebno za 23 rada itekako značajno.

Plan uredničkog tima bio je ograničiti svaki *feedback* na deset minuta, ali prvi su razgovori pokazali da to nije ostvarivo. Sudionicima/cama je sada trebao individualni *feedback*, tijekom razgovora su bili vrlo napeti, imali su brojne dvojbe (vidi pojmovnik D/2) o svom pisanju i svome radu. Sada je trebalo aktivno slušati (vidi pojmovnik, D/2) i pokazati empatiju. U većini slučajeva su sudionici/ice iskoristili taj razgovor i za refleksiju u svom individualnom procesu učenja na kraju ovog posljednjeg modula.

Rezultat individualnog *feedbacka*: svi su pozitivno ocijenili individualni napredak u učenju u modulima i tijekom pisanja. Mnogi su sada mogli izraziti u kolikoj ih je mjeri to novo učenje istodobno iritiralo i obogatilo. Mnogi su radovi još jedanput dani autorima/icama na korekturu/ dopunu/ skraćivanje. Planirano objavljivanje radova u publikaciji sada može krenuti u realizaciju.

Urednički tim je dobio suglasnost sudionika/ica da do kraja ožujka za prerađenu verziju poduzme uredničke korekture. Osmišljena je konferencija na kojoj će biti predstavljeni rezultati rada tijekom projekta; već su poduzeti prvi koraci u planiranju.

Dinamika 7. modula gotovo da se ne može opisati riječima: mnogi su donijeli prijenosna računala. Pisalo se, planiralo, razmjenjivale su se ideje. Radost, naraslo samopoštovanje, preuzimanje odgovornosti i dobar osjećaj da je svatko od nas na određen način dao doprinos zajedničkoj stvari, ispunili su prostorije za rad.

Postignuća

Sudionici/ice su u posljednje dvije godine jako puno postigli. Ova publikacija daje mali uvod u njihova postignuća.

Postignuće se u kontekstu učenja smatra nečim što se tiče čitavoga čovjeka i što treba naučiti: postignuće se danas shvaća kao rezultat kognitivnog, socijalnog i emocionalnog učenja. Postignuće se mora poticati u skladu s individualnim predispozicijama čovjeka i nije ograničeno na stručne/predmetne sadržaje; riječ je dakle i o postignućima i kompetencijama u području učenja, suradnje, komunikacija i samoorganizacije.

Značenje „postignuća“ određuju društvena očekivanja. Istovremeno su uspjeh i neuspjeh imanentni učenju, što znači da su nešto individualno i subjektivno. Primjećujemo što znamo i koliko dobro to znamo. Stoga se tijekom svakom procesa učenja individualno i kolektivno stvaraju i mjerila za dobar uspjeh i za neuspjeh. Značajna postignuća kao doprinosi ljudskoj kulturi oblikuju mjerila za sve – svejedno jesu li kao takva oblikovana svjesno ili su kao dio nečega samog po sebi razumljivog naučeni samostalno i usput. S odraslih koji uče vraćam se na djecu koja uče i zaključujem riječima pisca Dimitréa Dineva:⁴

O čemu ispitivati djecu čiji su učitelji bili siromaštvo i bijeda⁵, djecu koja su već položila najstrože ispite na svijetu. Čak i ako ih nije položilo, a moralo je, o čemu zapravo ispitivati djecu. Što mora znati i moći da bi se na osnovi toga moglo odlučiti hoće li ga neko društvo primiti ili ne? Nije li upravo obrnuto? Zapravo dijete ispituje društvo. O tome koliko je bogato, koliko je socijalno, razvijeno, suosjećajno, dobro. Jer po tome koliko su nekom društvu važna djeca, može se mjeriti koliko mu je važna budućnost.

A ja koja sam pratila proces? Mogu samo izraziti svoju zahvalnost svim hrvatskim partnerima, partnerima za poziv na sudjelovanje u ovom projektu i suradnju i sudionicima/icama projekta – što sam ste mi dopustili da vas pratim i radim s vama. Dani provedeni u Hrvatskoj osobno su me obogatili. Moja posebna zahvalnost ide Snježani Božin, bez čijeg prijateljstva, koje njegujemo već desetak godina, bez čijeg vrlo stručnog i senzibilnog prevođenja sve ovo ne bi bilo moguće. Zahvalna sam i Aniti Pašalić koja je pomagala u prevođenju i uvijek bila brižljiv i pouzdan oslonac.

⁴ Dimitré Dinev, rođen 1968. in Plovdivu u Bugarskoj, 1990. godine pobjegao u Austriju, živi u Beču gdje je studirao filozofiju i rusku filologiju, piše na njemačkom jeziku scenarije, pripovijetke, kazališne komade i romane. (Dinev, D.: Odozgo. – Djeca između življenja i preživljavanja. Beč, Bozen, 2009, stranica 50)

⁵ Prema *Statistik Austria* (2008): Oko 200 000 djece i mladih u Austriji na granici je siromaštva. Žive u vrlo skučenim uvjetima (nemaju prostor za sebe i nemaju mir za učenje i pisanje domaće zadaće); od toga 21 000 djece i mladih žive u stanovima koji se ne mogu primjereno zagrijati.

1. UČENICI I UČITELJI KOJI UČE – „JA“

1.1. Učenici koji uče

Davorka Horvatek Modrić: Mudro je znati znaš li ili ne znaš
Učenička samoprocjena pisanih provjera znanja iz književnosti i hrvatskoga jezika

*Teorija je kad se sve zna, a ništa ne funkcionira.
Praksa je kad sve funkcionira, a nitko ne zna zašto.*
Albert Einstein

Sažetak

U ovom članku prikazan je model primjene učeničke samoprocjene pisane provjere znanja kao poticaj za osvještavanje procesa vlastitog učenja i traganje za odgovorima na pitanja koja se pojavljuju kad netko ono što je naučio treba pokazati. Primjeri (ne)slaganja nastavničke i učeničke procjene ukazuju na dva iskustvena kuta gledanja u procesu učenja – što zapaža nastavnik, a što vidi učenik. Učenička i roditeljska anketa produbljuje razumijevanje i ističu značenje samoprocjene u odgoju i obrazovanju. Učenjem o sebi učenici i učenice spoznaju svoja znanja, vještine, sposobnosti, inteligencije i vlastite vrijednosti. Društvo očekuje mlade samopouzdanе osobe s razvijenim osobnim i socijalnim kompetencijama koje znaju biti odgovorne za sebe i druge, a praksa pokazuje i dokazuje da se vještina samoprocjene može uvježbavati u školama.

Ključne riječi

samoprocjena, proces učenja, učiti kako učiti

Učiti kako učiti, jedna od osam temeljnih kompetencija cjeloživotnog učenja navedenih u Nacionalnom okvirnom kurikulumu, obuhvaća osposobljenost za proces učenja i ustrajnost u učenju, organiziranje vlastitoga učenja uključujući učinkovito upravljanje vremenom i informacijama kako u samostalnom učenju, tako i pri učenju u skupini. (MZOS, 2010, str. 12). Kurikulum ističe samoprocjenu kao važnu sastavnicu za ostvarenje odgojno-obrazovnih vrijednosti i ciljeva obrazovanja. Uvježbavajući vještinu samoprocjene, učenici ulaze u sferu vlastitog procesa učenja u kojem uočavaju pogreške i mogu tražiti načine kako učiti da bi rezultati bili u skladu s njihovim očekivanjima i ciljevima. U traganju za smislom učenja, oni koji uče upravljaju svojim vremenom, nalaze svoje metode i načine pomoću kojih dolaze do kvalitete znanja. Učenicima je potrebna prilika za aktivno sudjelovanje u oblikovanju nastave i uvođenje njihova osobnog iskustvenoga svijeta i pretpostavki za učenje u nastavu. Jače nego ikada, na vidjelo dolazi promjenjivi vid nastave: nastavnici i učenici zajedno sudjeluju u događanjima u nastavi i svjesni su svojih (različitih) zadataka u razvoju i oblikovanju procesa učenja da bi nastava bila uspješna. (Salner-Gridling, 2010)

Činiti vidljivim naizgled nevidljivo

Potaknuta tom idejom tražim od učenika i učenica da na kraju svake pisane provjere znanja zapišu ocjenu kojom procjenjuju svoj rad i objasne zašto tako misle. Činim vidljivim probleme koje imenuju u procesu učenja, postavljam pitanje odgovornosti za vlastito učenje i pitam imaju li prijedloge za rješavanje problema koji su se pojavili. Koristim za tu priliku osmišljenu tablicu pomoću koje učenici i učenice pisanim putem osvješčuju svoj proces učenja. Pitanjima potičem učeničko propitivanje procesa učenja jer u trenucima kad napišu što vide da nije dobro, potrebno ih je voditi prema odgovorima zato što još uvijek ne znaju kako iskoristiti tu početnu spoznaju o svojim

pogreškama. Ovakva pitanja vraćaju ih njima samima i pomažu im u traganju za odgovorima.

Učeničko objašnjenje	Pitanja nastavnice
Nesiguran sam u svoje znanje.	Kako možeš postati siguran?
Svjesna sam svojih pogrešaka.	Kako ih ispraviti?
Brzopleta sam i nekoncentrirana.	Postoji li način na koji se može pobijediti nesigurnost i problem s koncentracijom?
Nedovoljno sam učio.	Koliko ti je zaista vremena potrebno za učenje da bi rezultati bili bolji?
Trojka je moja ocjena.	Je li tvoj cilj usklađen s tvojim mogućnostima?
Mogu više.	Kad ćeš mi to pokazati?
Ne zaslužujem više.	Što zaslužuješ?
Ne razumijem gradivo.	Što ti je potrebno da bi ga razumjela?

Učenička objašnjenja omogućuju mi da ih bolje upoznajem, učinkovitije reagiram ako uočim neki problem te na taj način gradim kvalitetniji odnos s njima jer im šaljem poruku da su mi važni i da im želim pomoći. Važnost objašnjenja vidim u mojem i njihovu razumijevanju procesa učenja. Želim uočiti i osvijestiti što rade dobro, što bi bilo potrebno mijenjati, koji su im ciljevi i očekivanja, u čemu griješe. Mogu pratiti razvoj svakog učenika i učenice i sudjelovati u procesu izgradnje njihove osobnosti u smjeru zadovoljstva zbog postignutih željenih rezultata. Objašnjenjima se mogu koristiti u individualnim razgovorima s učenicima i roditeljima.

Učeničke definicije samoprocjene su:

- postupak analiziranja i shvaćanje samoga sebe
- sposobnost objektivnog procjenjivanja uloženog truda i vremena
- svojih sposobnosti i vještina kako bi osvijestili svoje mogućnosti
- proces razvijanja i ulaganja u sebe
- subjektivni doživljaj vlastitih kvaliteta u odnosu na objektivnu stvarnost
- vještina kojom učenici razvijaju kritičko mišljenje o vlastitom uspjehu i tako jačaju samopouzdanje, vjeru u sebe i svoj uspjeh.

Primjeri učeničkih objašnjenja samoprocjene pisane provjere znanja

Primjer A: niska razina postignuća – nastavnička i učenička procjena se poklapaju

Procjena nastavnice – ocjena provjere znanja: 2 (dovoljan)	Procjena učenice: 2 (dovoljan)
<p>Obrazloženje učenice: <i>Dobila sam zasluženu ocjenu jer moje znanje nije bilo dovoljno za veću ocjenu. Nisam pročitala sva djela kako treba. Naučila sam procjenjivati sebe i svoje znanje.</i></p> <p>Nastavnica razmišlja: Dobro bi bilo učenicima dati poticaj za napredovanje.</p>	

Primjer B: niska razina postignuća – nastavnička i učenička procjena nisu usklađene

Procjena nastavnice – ocjena provjere znanja: 2 (dovoljan)	Procjena učenice: 4 (vrlo dobar)
<p>Obrazloženje učenice: <i>Moja samoprocjena ne slaže se s dobivenom ocjenom. Iako sam se mnogo trudila i učila, pogriješila sam u pitanjima s puno bodova. Gotovo svaki put svjesna sam svojeg znanja i točno napišem procjenu, ali sada to nije bilo tako. Mislila sam da više znam. Ispada da je ta ocjena moja želja, a ne iskazano znanje.</i></p> <p>Nastavnica razmišlja: U razgovoru s učenicom napraviti analizu njezina načina učenja i potaknuti promjenu stila učenja.</p>	

Primjer C: visoka razina postignuća – nastavnička i učenička procjena nisu usklađene

Procjena nastavnice – ocjena provjere znanja: 4 (vrlo dobar)	Procjena učenice: 3 (dobar)
Obrazloženje učenice: <i>Krivo sam procijenila svoje znanje. Bila sam prestroga prema sebi. Inače sam svjesna svojeg znanja i neznanja i samoprocjena odgovara ocjeni koju dobijem.</i> Nastavnica razmišlja: Potaknuti učenicu na stvaranje realne slike o sebi i razgovarati o njezinim očekivanjima.	

Primjer D: najviša razina postignuća – nastavnička i učenička procjena se poklapaju

Procjena nastavnice – ocjena provjere znanja: 5 (odličan)	Procjena učenice: 5 (odličan)
Obrazloženje učenice: <i>Otkrila sam formulu dobivanja petica. Čitam lektire, radim kvalitetne bilješke na satu i učim na vrijeme. Predviđam tipove zadataka koje ćete postaviti. Znam da će lektire zauzeti većinu testa, bit će psihološki portret, sličnosti i različitosti, izvlačenja misli i/ili problema iz književnih tekstova. Osmislila sam zadatke koje biste Vi mogli postaviti i tako vježbam.</i> Nastavnica razmišlja: Zadovoljstvo je raditi s učenicom koja otkriva tajnu svojeg uspjeha temeljenu na načinu provođenja nastave u razredu.	

Osim navedenih primjera koji govore o metodama kojima potičem učenike i učenice na samoprocjenu, na početku ovog procesa samovrednovanja u prvom razredu srednje škole potrebno je doznati više o njihovim i roditeljskim stavovima na temu samoprocjene.

Anketom do informacija

Osmislila sam *anketu na temu samoprocjene znanja* za učenike i roditelje. Na učeničkom listiću napisan je uvod u kojem objašnjavam da samoprocjenom, kao važnom životnom vještinom, uče o sebi, povećavaju svoje samopouzdanje i samopoštovanje i ja ih tako upoznajem. Upućujem ih na kriterije brojčanoga ocjenjivanja koje su dobili od mene na početku školske godine i postavljanje ciljeva. Iz ankete saznajem da je većina njih radila samoprocjenu jedanput ili nijedanput. Na pitanje je li im samoprocjena teška, odgovaraju da uopće nije teška (27%), da je malo teška (33%), djelomično teška (30%), teška (10%). Korist od samoprocjene za sebe vide u učenju procjenjivanja svojeg znanja, razvijaju samopouzdanje, uočavaju trebaju li još učiti, razmišljaju o ostvarivanju svojih ciljeva, samoprocjena im može pomoći u školovanju i životu, misle da je važno procijeniti svoje znanje jer tako znaš koliko vrijediš i za što si sposoban, uviđaju svoje pogreške.

Naveli ste me na razmišljanje

Anketom za roditelje željela sam proširiti svoje poznavanje stavova roditelja o temi samoprocjene jer znam koliko je učenicima potrebna roditeljska podrška i koliko je roditeljima važna uključenost u ono što njihova djeca rade. Većina roditelja misli da vještinu samoprocjene treba početi razvijati u osnovnoj školi. Jedan roditelj je zapisao: *Samoprocjenu vlastitog ponašanja i učenja treba početi razvijati u roditeljskom domu, a nastaviti u odgojno-obrazovnim ustanovama.* Moja ideja samoprocjene znanja čini im se korisnom, poticajnom, konstruktivnom, zanimljivom i obećavajućom. Gotovo svi roditelji vjeruju da je samoprocjena dobra za razvoj samopouzdanja i samokritičnosti, pomaže u uočavanju pogrešaka i motivacija je za učenje. Jedan roditelj misli da učenička samoprocjena znanja ne može biti iskrena ni mjerodavna.

Roditelji mi poručuju: *Vrata za suradnju su širom otvorena. Nastavite dalje s aktivnim uključivanjem roditelja. Podržavam Vaš način rada (učenje s razumijevanjem i izradu umnih mapa). Obratite pažnju da mnoga djeca imaju osjećaj manje vrijednosti. Naveli ste me na razmišljanje.*

Nakon obrade ovih anketa uvjeren sam da trebam tražiti učeničku samoprocjenu znanja. Naglasak stavljam na učenička razmišljanja o korisnosti razvijanja te vještine i roditeljsku podršku koje inače ne bih bila svjesna da im se nisam obratila. Tragam za stručnom literaturom u kojoj mogu pronaći nešto o temi samoprocjene. Thomas Armstrong u knjizi *Višestruke inteligencije u razredu* piše o intrapersonalnoj inteligenciji kao sposobnosti spoznavanja samog sebe koja uključuje stvaranje vjerne slike o sebi, svijest o vlastitim sposobnostima i ograničenjima, sposobnost samorazumijevanja i samopoštovanja, povezivanje s vlastitim potrebama, osjećajima i ciljevima. Smatra da će materijali za samoprocjenu razvijati intrapersonalnu inteligenciju koja je povezana s individualiziranom nastavom, samostalnim učenjem, mogućnošću izbora u učenju i izgradnji samopouzdanja (Armstrong, 2006).

Kad se učenici i učenice procjenjuju, razumiju sadržaje koje uče, onoga koji poučava i socijalnu okolinu. Mudro je imati na umu jedno od pitanja koje može unaprijediti učiteljev proces učenja: Koliko u svojoj nastavnoj praksi mogu pridonijeti razvijanju kompetencija učenika potrebnih za život? Onaj tko želi pratiti učenike u njihovu učenju, taj bi trebao znati što sve učenje čini uspješnim.

I učenici i učitelji imaju svoje strategije učenja i napredovanja, svoje procese učenja koji se isprepliću i nadopunjavaju, ali jedno je sigurno: bude li onaj koji poučava poticao one koji uče na neprestano samopromišljanje, pomoći će im u razvijanju životne vještine potrebne u svakom vremenu i na svakom mjestu.

Konfucijeve misli o znanju vječno žive i poticaj su za razmišljanje:

Tko ne zna, a ne zna da ne zna opasan je, izbjegavajte ga.

Tko ne zna, a zna da ne zna dijete je, naučite ga.

Tko zna, a ne zna da zna spava, probudite ga.

Tko zna i zna da zna mudar je, slijedite ga.

Literatura

Armstrong, Thomas: *Višestruke inteligencije u razredu*, Educa, Zagreb, 2006.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH: *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*, Zagreb, srpanj, 2010.

Salner-Gridling, Ingrid: *Drugim putem: individualno učenje – diferencirano poučavanje*, Austrijski centra za razvoj osobnosti i socijalno učenje (ÔZEPS), Beč, 2010.

Ingrid Šlosar: Brain Gym – pokretom do čitanja i pisanja

Sažetak

U članku sam predstavila sustav učenja utemeljen na pokretima, Brain Gym – gimnastika za mozak, i opisala iskustva njegove primjene u nastavi hrvatskoga jezika.

Ključne riječi

Brain Gym – gimnastika za mozak (mozgovna gimnastika)

Učiteljica sam hrvatskoga jezika u osnovnoj školi. U radu se neprekidno susrećem s učenicima različitih sposobnosti i sklonosti. Neki vole učiti jezike, a nekima su draži prirodni predmeti; neki imaju bogat rječnik i rado govore, a neki trebaju dodatni poticaj da bi se izrazili; nekima je iscrtavanje linija slova užitak, a nekima napor; neki mogu mirno sjediti, neki su radije u pokretu... Te su različitosti pokretač mojih stalnih i mnogobrojnih potraga za novim metodama i pristupima poučavanju kojima bih primjereno poticala sve učenike na uspješno razvijanje jedne od osam ključnih kompetencija cjeloživotnoga učenja – komunikacije na materinskom jeziku (MZOŠ, 2010).

Novi sam smjer u svojoj potrazi otvorila čitajući literaturu iz područja istraživanja funkcija mozga i učenja (npr. B. Meister Vitale *Jednorozu su stvarni*, C. Hannaford *Pametni pokreti*, T. McCarthy *Ostatak i sl.*), i tako naišla i na dr. P. Dennisona i njegovu knjigu *Brain Gym i ja, Povratak užitku učenja*. Pristup prikazan u toj knjizi primijenila sam s ciljem poticanja razvoja vještine čitanja i pisanja te oblikovanja slova kod učenika.

Što je Brain Gym – gimnastika za mozak?

Brain Gym (eng. gimnastika za mozak) program je edukacijske kineziologije – sustava učenja zasnovanoga na kretanju. Razvili su ga dr. Paul Dennison, i sam s poteškoćama u učenju, i njegova supruga Gail u drugoj polovici 20. stoljeća. Glavno je polazište *Brain Gym* sustava misao da je kretanje život. Sustav se sastoji od niza vježba koje omogućuju povezanost, spajanje uma i tijela s ciljem poticanja spoznaja i učenja.

U sustavu *Brain Gyma* definirane su tri dimenzije kretanja:

1. Područje lateralnosti upućuje na podjelu mozga i tijela na lijevu i desnu stranu. U svakoga od nas prevladava jedna strana, ali je moguće prelaziti preko „središnje linije tijela“ i raditi u „središnjem polju“. Ako nismo sposobni prelaziti preko „središnje linije tijela“, javljaju se teškoće u učenju.
2. Područje centriranja upućuje na podjelu tijela i mozga na gornji i donji dio, tj. podjelu mozga na gornji dio, sadržan u srednjem mozgu, koji je zadužen za rad na emocionalnim sadržajima i donji dio, sadržan u velikom mozgu, zadužen za rad s apstraktnim sadržajima. Bez emocija i osjećaja za smislenost gotovo je nemoguće učiti. Ako ne uspijevamo održavati stanje centriranosti, često dolazi do osjećaja iracionalnoga straha ili nesposobnosti doživljaja i izražavanja emocija.
3. Područje fokusiranja odnosi se na podjelu tijela i mozga na stražnju i prednju stranu, tj. upućuje na podjelu mozga na stražnje i prednje režnjeve. Nemogućnost fokusiranja otežava izražavanje i aktivno sudjelovanje u učenju.

Paul Dennison se, objašnjavajući načela *Brain Gyma*, poslužio književnim djelom L. Franka Bauma *Čarobnjak iz Oza* i njegovim likovima. Strašilo je u potrazi za mislećim mozgom. Dok govori i razmišlja, sav je u pokretu. Ruke, noge, glava kreću se u svim smjerovima. Iz njegovih je riječi jasno da ima misleći mozak, ali prema Dennisonu mora naučiti „integrirano koristiti cijeli mozak“ i prestati izbjegavati „središnje polje tijela“. Limeni drvosječa u potrazi je za srcem: „jer mozak nikoga ne usrećuje, a sreća je najbolja stvar na svijetu.“ On se drži svojih granica zbog osjećaja sigurnosti, ali time narušava stanje ravnoteže koje omogućava aktivno sudjelovanje u životu. Plašljivi lav u potrazi je za hrabrošću, iako prihvaća izazove i uspješno ih svladava.

Sva tri lika već posjeduju što traže. Zapreke svladavaju umom, srcem i tijelom, stoga životne izazove valja shvaćati kao „katalizatore promjena“: „Kad radimo na teškoći i prevladamo je, činimo kvantni skok u osobnom razvoju i kušamo savršen život koji postoji u ravnoteži tih raznolikih elemenata“ (Dennison, 2008). Znajući da djeca često brže pamte riječi uz pokret ili glazbu, zainteresirao me ovaj sustav učenja jer, prema prikazanim rezultatima, omogućuje razvoj osobnih i socijalnih kompetencija te jezično-komunikacijskih, osobito vještina čitanja i pisanja koje su podloga bilo kakvog učenja.

Može li se Brain Gym primijeniti u nastavi?

Odlučila sam sa svojim učenicima, prema knjizi *Brain Gym – priručnik za obitelj i edukatore*, izvesti nekoliko vježba i provjeriti zapažaju li se u njihovu ponašanju promjene.

Odabrala sam *lijene osmice*, *aktivaciju ruke*, *dvostruko šaranje* i *križno gibanje*, vježbe koje pomažu u koncentraciji, ravnoteži i koordinaciji te potiču vještine čitanja i pisanja: mehanizam čitanja, glasovnu analizu, slušanje, čitanje s razumijevanjem, praćenje uputa, rukopis i pisanje pisanim slovima.

Primjer 1. – primjena u radu s učenicima dvaju odjela 5. razreda

Da bih ustanovila početno stanje, učenici su po diktatu zapisali dvije rečenice. Nakon zapisa pokazala sam im pokrete: *lijene osmice*, *aktivaciju ruke*, *dvostruko šaranje* i *križno gibanje*.

Moje opažanje: Učenici su se radovali vježbama. Neki su s velikom ozbiljnošću izvodili zadane pokrete, neki su se smijali i jednostavno zabavljali, a neki su imali poteškoća u izvođenju vježba. *Lijene osmice* uspijevali su, slijedeći upute, izvesti bez većih teškoća, no nisu svi bili jednako usredotočeni. Bilo im je naporno držati ruku u zraku i povremeno su si pomagali drugom. *Aktivaciju ruke* svi su izveli. *Križno gibanje* bilo im je osobito zanimljivo i izvođenjem te vježbe djeca su se razigrala i u potpunosti opustila. Primijetila sam da sam najviše pojedinačnih ispravaka imala baš u ovoj vježbi. Ipak, većina ju je učenika uspijevala samostalno izvesti. Nekoliko je učenika po odjelu tek uz moju pomoć uspijevalo izvesti vježbu, a zanimljivo je da je sami nisu bili u stanju ponoviti. Vrlo su teško koordinirali pokrete. Dvostrukim šaranjem učenici su pokušavali uskladiti rad ruku i očiju. Nasmijavali su ih njihovi uraci.

Nakon izvedenih vježba ponovili smo zapisivanje rečenica. Zamolila sam učenike da sami usporede rečenice zapisane prije i poslije vježbe. U A odjelu učenici nisu primjećivali razlike u pisanju dok je većina učenika B odjela zaključila da su rečenice napisane nakon vježba urednije, preglednije, da su slova pravilnije oblikovana. Na pitanje kako su se osjećali pišući, je li bilo ugodnije pisati prije ili poslije vježba, većina je učenika u A odjelu odgovorila da je ugodnije bilo pisati poslije vježba, a u B odjelu su se svi složili u tome. Osjećali su se opuštenije, aktivnije. Evo nekoliko učeničkih odgovora: *Nekako sam bio mirniji, Činilo mi se da ruka sama piše*, a jedan je učenik odgovorio: *Usporedba je nemoguća. Jako se dobro osjećam. Nisam vjerovao da mogu uživati u pisanju*. Sve sam zapise pregledala i usporedila. Uistinu nema osobitih odstupanja u pisanju i oblikovanju slova prije i poslije vježba, osim što su slova u drugom zapisu nešto veća. Ono što bih istakla kao vrijednost jest učeničko oslobađanje i kod većine radost u izvršavanju zadatka.

U ovim početnim aktivnostima potrebno je dosta vremena da bi se učenicima objasnila, a potom s njima i izvela vježba, ali kada se pokreti svladaju, lako ih je ponavljati. Potrebno je praćenje i zapažanje izvođenja pokreta svakoga pojedinca što istodobno vježbanje velikoga broja učenika otežava.

Primjer 2. – primjena u radu s dvama učenicima (dopunska nastava)

Radila sam s dvoje učenika 5. razreda. Već sam znala da imaju poteškoća u čitanju, stoga me početno čitanje s mnoštvom pogrešaka kod obojice nije iznenadilo.

Moje opažanje: Počeli smo vježbati. Jedan je učenik sve pokrete nastojao izvesti usredotočeno i ispravno. Tražio je pomoć u izvođenju *lijenih osmica*. Drugi je učenik vježbe izvodio s lakoćom, ali je pogledavao uokolo. Mahao je rukama ne misleći na pokrete koje izvodi. Pri ponovnom čitanju prvi je učenik pogriješio nekoliko puta, dok je drugi zapinjao i griješio kao i prije izvođenja vježba.

Uspješni rezultat iznenadio je i učenika i mene te nas potakao na daljnje iskušavanje. Pokušali smo iznova na novom tekstu. Svaki put nakon izvođenja vježba čitanje je bilo uspješnije i gotovo bez pogrešaka.

Što je sada to?

Na satu hrvatskoga jezika učenici su imali zadatak tekst pisan tiskanim slovima točno prepisati pisanim slovima pazeći na uporabu velikoga početnog slova. Promatrani su učenici načinili mnoštvo pogrešaka u pisanju: ispuštanje slova u riječi, neispravno oblikovanje slova, pogrešno prepisana riječ, pogrešna uporaba velikoga i maloga početnog slova. Na dopunskoj nastavi učenici su dobili isti zadatak. Namjera je bila sa svakim posebno poraditi na pogreškama da bismo uvježbavali pisanje. Uslijedilo je pitanje: *Možemo li malo vježbati prije pisanja?* Pomislila sam da učenik misli na uvježbavanje pisanja, no on je želio izvesti već poznate mu pokrete: *lijene osmice, aktivaciju ruke, križno gibanje i dvostruko šaranje*. Podržala sam ga i ponudila i drugom učeniku isto. Obojica su vježbala: prvi vrlo aktivno, a drugi bez zanimanja. Rezultat je bio zapanjujući. Prvi je učenik napredovao, bitno je popravio pisanje i načinio nekoliko pogrešaka, dok kod drugoga nije bilo poboljšanja, ponovio je sve pogreške.

Metoda usmjerenih pokreta pokazala se vrlo uspješnom kod jednoga učenika. Bila sam zadivljena i oduševljena njegovim napretkom. Ima li što ljepše za učitelja/učiteljicu nego vidjeti i osjetiti napredak kod učenika ili, što je još važnije, njegovo zadovoljstvo sobom i spremnost na učenje?

Zaključak

Opisala sam iskustvo ulaska u svijet *Brain Gyma* – gimnastike za mozak. Ovaj prvi korak otvorio je nove mogućnosti za učenje kako za učenika, tako i za mene te nam pomogao u stvaranju uzajamnoga odnosa povjerenja. Moj je zadatak bio učeniku pružiti priliku, dati mu odgovarajući «alat», podržati ga i biti mu osloncem u procesu učenja. Sve ove aktivnosti i rezultate valja i dalje pratiti i propitivati. Možda bih u njih mogla uključiti i druge učitelje, osobito učitelja TZK-a.

Usmjereni pokreti omogućili su učeniku opuštanje, jačanje samopouzdanja, poticaj da bez straha pristupi čitanju i pisanju što je osnažilo njegove kompetencije na tom području u skladu s NOK-om (2010): «Kao sredstvo izražavanja i sporazumijevanja jezik je osnova za intelektualni, moralni, emocionalni, duhovni, društveni, estetski, kulturni i tjelesni razvoj pojedinca te njegovo snalaženje i napredovanje u osobnomu životu i široj zajednici te odgovorno djelovanje u društvu i prirodi. Jezikom se izražava kulturno nasljeđe i prenosi kultura življenja, što uključuje i vrijednosti, norme i običaje pojedine zajednice.»

Primjena *Brain Gyma* potakla je učenika na čitanje i pisanje, pokrenula u njemu volju za učenjem, a u meni, po tko zna koji put, osvijestila spoznaju da smo svi isti, a različiti. Trebamo prepoznavati potrebe drugih i iskoristiti različitosti. Samo učenjem, istraživanjem i međusobnim poštovanjem možemo ostvariti zajedničke ciljeve.

Literatura

Dennison, Paul E., *Brain Gym i ja, povratak užitku učenja, Ostvarenje*, Buševac, 2008.
Dennison, Paul E., Dennison Gail E., *Brain Gym, priručnik za obitelj i edukatore, Ostvarenje*, Buševac, 2008.
Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH: *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*, Zagreb, srpanj, 2010.

Ksenija Ćosić, Katarina Franjčec: Učenje kroz igru

Sažetak

Autorice ovim radom žele istaknuti važnost poučavanja kroz. Igra u nastavi potiče djetetov emocionalni razvoj, razvija kompetencije, potiče kreativnost i zabavan je oblik učenja. Autorice opisuju neke primjere iz svoje prakse korištenja igre u nastavi hrvatskog jezika i matematike u nižim razredima osnovne škole.

Ključne riječi

igra, jezično-komunikacijsko i matematičko područje

Djeca kreću u školu sa šest ili sedam godina i postaju učenici. Za njih počinje novo životno razdoblje. Velika je odgovornost svakog učitelja kako se približiti učenicima, kako pridobiti njihovu pažnju, kako postići da im bude ugodno i zanimljivo na nastavi u školi. Smatramo da je igra jedno od rješenja za takva pitanja.

„Između dječje igre i rada nema oštre granice. U igri dijete razvija razne sposobnosti i stiče radne navike, pa se prihvaća sve težih zadataka. Tako dijete sa igre postupno prelazi na razne oblike aktivnosti koje ubrajamo u njegove radne zadatke.” (Smiljanić-Čolanović, 1969, str. 145)

Iskustva iz prakse pokazuju da je korištenje igre moguće sve do završnih razreda srednje škole. Igra je aktivnost karakteristična za djetinjstvo, ali su joj skloni i odrasli. „Čovjek i u igri i u slobodnom radu bira aktivnost koja mu je ugodna i obavlja je dok mu pruža zadovoljstvo. I u radu i u igri postoje određena pravila kojih se čovjek mora držati.”(Bognar, 1986, str.13).

Igra u nastavi

Mnogi autori ističu važnost igre u nastavi (Komensky, Frobel i dr.), a i nama praktičarima je poznato da kod djece postoji snažna želja i sposobnost za razumijevanjem i učenjem. To obvezuje učitelje da osmišljavaju nastavne aktivnosti i situacije koje će poticati učenike na učenje, buditi interes za spoznavanje novoga s krajnjim ciljem stvaralaštva, kreativnosti i poduzetničke kompetencije. Učenje kroz igru jedan je od načina koji vodi tom cilju i potrebno ga je graditi na dječjem interesu te iskoristiti kao jedan od izvora motivacije.

U razrednoj nastavi igre možemo koristiti kao uvod u nastavno gradivo, pri usvajanju novih nastavnih sadržaja, njihovu ponavljanju, uvježbavanju ili provjeravanju. Možemo ih koristiti u individualnom radu s učenicima, radu u parovima ili grupnom radu. Igra u nastavi pobuđuje pažnju učenika, ali može biti efikasna samo pod vodstvom dobrih i stručnih učiteljica/učitelja. Furlan (Furlan, 1968) navodi i moguće prednosti igre kao oblika učenja:

- vrlo je lako postići najveću moguću koncentraciju pažnje (primijetile smo u svojim razredima da su učenici jako koncentrirani kada se nastavni sadržaji usvajaju, ponavljaju ili uvježbavaju pomoću igre u dramskim igrama potpuno se uživljavaju u uloge; u matematičkim igrama koncentracija je izravno povezana s uspjehom u igri; kretanjem po prostoru zadovoljavaju svoju potrebu za kretanjem)
- emocionalni stav djece prema igri pozitivniji je nego prema „ozbiljnom” učenju
- aktivnost djece u igri veća je nego u drugom obliku učenja (učenici se u igru uživljavaju, kreću se, govore, svi sudjeluju pa je i aktivnost veća)
- naučene sadržaje djeca bolje pamte ako ih nauče u igri (pratili smo kako učenici pamte sadržaje usvojene kroz igru i uvidjele da su rezultati učenja bolji kada u poučavanju koristimo igru)
- u igri se djeca manje umaraju (naši učenici kažu da im nastavni sat u kojemu se uči igrajući traje prekratko i da jako brzo prođe).

Igra pruža velike mogućnosti razvoja suradničkih odnosa među djecom. Učenici uče poštivati pravila, dijeliti međusobno uspjehe i poraze. Korištenje igara u nastavnom procesu zahtijeva i kreativnost učitelja/ica. Učitelj/ica mora znati zašto uvodi neku igru u nastavu i što želi tom igrom postići tj. koje kompetencije želi razviti kod učenika. Da bi se igre svrhovito koristile najvažnije je prvo upoznati učeničke potrebe. Nakon toga, igre treba prilagoditi dobi učenika i njihovim intelektualnim sposobnostima. Dobro osmišljena igra može potaknuti vrlo živu, dinamičnu i raznovrsnu aktivnost učenika. U ovom radu razmatramo igru iz pogleda korištenja u jezično-komunikacijskom i matematičkom području.

Igrom razvijamo i osobne (marljivost, samoodgovornost, kreativnost, komunikacija, strpljivost...) i socijalne (empatija, povjerenje, poštovanje, spremnost na pomoć, prihvaćanje...) kompetencije kod učenika...

Igra u nastavi hrvatskog jezika

Slušanjem i oponašanjem odraslih govornika dijete ulazi u jezičnu komunikaciju. Kasnije u taj proces uključuje ponavljanje i razumijevanje, a nakon toga samostalno govorenje. Posebno je bitno poticati razvoj četiriju jezičnih vještina: slušanja, govorenja, čitanja i pisanja (jezično-komunikacijsko područje) u ranojezičnoj fazi.

Velika je vrijednost primjene igara u procesu učenja novih riječi, usvajanju jezičnih pojmova, te posebice, uvježbavanju i primjeni naučenoga u komunikacijskim situacijama. Važno je učenike poticati na aktivnosti govorenja. U tome nam mogu pomoći lutke i igre s njima u nastavnim situacijama na satima književnosti, jezika, jezičnoga izražavanja i medijske kulture. Lutke mogu doprinijeti kvalitetnijoj komunikaciji među učenicima, na relaciji učenik – učitelj, mogu obogatiti tradicionalne metode, a lutkarska igra može pronaći kreativan put učenja u planu i programu razredne nastave.

Dječje učenje bit će snažnije motivirano i učinkovitije, ako lutke upotrijebimo kao nastavno pomagalo. Lutkarska igra omogućava djetetu razvijanje estetskog, kognitivnog, socijalnog i emocionalnog osjećaja i u tome je njezina vrijednost (umjetničko područje). Lutka je djetetov prijatelj uz pomoć kojega ono analizira svijet oko sebe i u sebi. Na dijete ostavlja velik utjecaj te mnogo puta lutkina riječ ima snažnije djelovanje nego riječ učitelja (Kreativne lutkarske igre u nastavi, sažetak, internet, 7. rujna 2010. – nema reference u literaturi?). Lutke mogu izraditi sami učenici, možemo animirati svakodnevne predmete i prenijeti ih u lutkarsku igru te obogatiti lutkarsku komunikaciju u okviru nastave. Primjećujemo da učenici tako izvode aktivnosti koje su im zabavne, ugodne, pružaju zadovoljstvo, a usput i uče.

Primjeri igara u nastavi hrvatskog jezika

Igre dosjećanja: Lutka uvodi učenike u priču. Priča svoj doživljaj s ljetnih/zimskih/proljetnih praznika, a učenici iznose svoj. Počinje igra dosjećanja. Lutka daje primjer, a učenici nastavljaju: Bila sam na ljetnim praznicima...

Kako izgledam, što sam radila, kako se osjećala, s kim sam se družila, koje igre sam se igrala...

Ja sam bila / bio na zimskim praznicima...

Ja sam tratinčica u travi...

Ja sam jagoda u šumi...

Ja sam pčela u košnici...

Nakon dosjećanja učenici mogu nastaviti igru riječima. Lutka izgovara riječ, a učenici riječ suprotnog značenja (malen – velik, toplo, hladno...), lutka imenicu, učenici umanjenicu (pčela – pčelica...). Na temelju niza riječi koje zadaje lutka učenici mogu

nastaviti pisati priču ili igrokaz, osmišljavati kostime, izrađivati lutke, dogovarati zvukove, rasvjetu i sl., te izvoditi igrokaz u učionici.

Igra u nastavi matematike

Smatramo da je igra vrlo važna i na satovima matematike (matematičko područje). Hrvatski matematičar Vladimir Devide rekao je: „Matematika nipošto nije suhoparna, dosadna i bez mašte, već naprotiv, poput plemenite djevojke uzvraća ljubav onome koji je razumije i voli.“

Matematika se uči rješavanjem zadataka, rješavanjem problema iz svakodnevnog života. Učenici kroz igru rješavaju mnogo zadataka, a nisu toga ni svjesni. Vesela lica naših učenika svakodnevno nam pokazuju njihovu pažnju, zainteresiranost i zadovoljstvo prilikom rješavanja zadataka uz igru. Nakon nastavnih sati na kojima koristimo igru kao metodu poučavanja riječi naših učenika su: „Učiteljice, pa samo smo se igrali!“ ili „Zar je već završio sat?“ ili „Nisam ni skužio kako sam mnogo zadataka riješio. Gle, ispunio sam dvije stranice zadacima.“

Roditelji su uočili veselje kojim djeca uče potaknuta primjenom igre u nastavi. Pri osmišljavanju igara za razvoj osobnih i socijalnih kompetencija u sklopu kompetencija cjeloživotnog učenja) često koristimo djeci već ranije poznate igre iz dječjeg svijeta, igre iz televizijskih emisija, igre iz društvenog okruženja te igre na računalu (tehničko i informatička područje).

Primjeri igara u nastavi matematike

a. Matematički memory

Učenike podijelimo u dvije skupine. Izrežemo 20 kartončića jednakih veličina u dvije boje (dvije ekipe). Na deset kartončića zapišemo jednakosti, a na deset rješenja jednakosti. Na stol poslažemo kartončiće sa zadacima okrenutima prema dolje. Prvi igrač okreće dvije kartice i stavlja ih na mjesta na kojima su i bile, samo sa zadacima okrenutima prema gore. Ukoliko je okrenuo zadatak s njegovim rješenjem, uzima obje kartice i okreće sljedeće dvije; ukoliko je okrenuo zadatak s nepripadajućim rješenjem, obje kartice okreće ponovo sa licima prema dolje i na redu je sljedeći igrač. Igra se nastavlja dok ne „nestanu“ sve kartice. Pobjednik je skupina koja prije otkrije sve parove kartica.

b. Matematički „Čovječe, ne ljuti se“

Učenike podijelimo u četiri skupine. Svakoj skupini dijelimo predložak za igru Čovječe, ne ljuti se! Dijelimo učenicima pijune i kockice. Učenicima je potrebno objasniti pravila igre: Kada igrač baci kocku i pomakne pijuna na odgovarajuće polje, naglas treba pročitati zadatak, zapisati ga u svoju bilježnicu, riješiti te naglas reći rezultat. Svi igrači rješavaju zadatak učenika koji je na redu da bi kontrolirali rješenje zadatka. Ukoliko je igrač na redu točno odgovorio, na redu je sljedeći igrač. Ukoliko je netočno odgovorio za kaznu se vraća jedno polje unazad, čita zadatak na tom polju (ako je zadan), rješava zadatak i igra teče dalje. Ako je na polju na koje se igrač vraća drugi pijun, on ga ne „ruši“ već ga preskače, tj. vraća se još jedno polje unatrag.

c. Pikado

Učenik s određene udaljenosti lopticom pokušava pogoditi pikado. Ovisno u koje polje pogodi na kartonu pričvršćenom na ploču traži svoj zadatak, rješava ga i glasno svojoj skupini priopćava rezultat. Ako je točno riješio zadatak osvaja bod. Pobjednik je onaj učenik u skupini koji je točno riješio najviše zadataka. Svi učenici u skupini rješavaju zadatak u svojim bilježnicama da bi mogli kontrolirati učenika koji rješava zadatak.

d. Matematički lanac

Potrebno je izraditi onoliko kartica koliko je učenika u razredu. Jedan učenik počinje igru čitajući zadatak sa svoje kartice, npr. *Moj broj je 6. Tko ima broj koji je pet puta veći od mog broja?* Učenik koji ima na svojoj kartici broj 30 javlja se i čita dalje svoj zadatak. Mogu se kombinirati različiti zadaci i različite računske radnje. Učenici se čitajući i

rješavajući zadatak slažu u krug, „lanac“. Igru završava učenik čiji je broj odgovor na jednakost zadnjeg sudionika lanca. Ako su svi učenici pratili igru i točno računali, lanac se zatvara zadnjim i prvim igračem.

<i>Moj broj je 3</i>	<i>Moj broj je 30</i>	<i>Moj broj je 10</i>	<i>Moj broj je 20</i>	<i>Moj broj je 2</i>
Tko ima broj koji je deset puta veći od mojeg broja?	Tko ima broj koji je 3 puta manji od mojeg broja?	Tko ima broj koji je 2 puta veći od mojeg broja?	Tko ima broj koji je deset puta manji od mojeg broja?	Tko ima broj koji je 6 puta veći od mojeg broja?

Zaključak

Igra je najprirodniji i učenicima zabavan oblik učenja. Kroz nju otkrivaju svoje mogućnosti, razvijaju sposobnosti i vještine, stječu iskustva, uče i stvaraju. Ona im potiče maštu i kreativnost. Putem nje lakše je postići veću koncentraciju pažnje, a naučene sadržaje učenici duže pamte i lakše primjenjuju u novim situacijama. Ovim člankom željele smo pokazati kako igra može pridonijeti razvijanju osobnih i socijalnih kompetencija učenika, a upravo njima Nacionalni okvirni kurikulum daje posebno mjesto. I mi učiteljice, osjećamo se radosno, ugodno i zadovoljno kad koristimo igru u nastavi jer su vidljivija i pohvalna odgojno-obrazovna postignuća naših učenika.

Literatura

Bognar, Ladislav: *Igra u nastavi na početku školovanja*, Školska knjiga, Zagreb, 1986.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH: *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*, Zagreb, srpanj, 2010.

Ladislava Bunjački: Kultura rada s pogreškama

Sažetak

U ovom se članku posebna pažnja posvećuje radu s pogreškama koje učine učenici u procesu učenja. Autorica navodi iskustva korištenja pogrešaka kao poticaja za bolje razumijevanje i uspješnije učenje. Primjeri se odnose na stvaranje sigurnog okruženja, izvođenje nastavnog sata vježbanja i ulogu domaćih zadaća. Članak ukazuje na važnost razvijanja sposobnosti konstruktivnog ophođenja s pogreškama te ističe prednosti razvoja "kulture rada s pogreškama".

Ključne riječi

kultura rada s pogreškama, sigurno okruženje, učenje

Kao učiteljica matematike nebrojno sam puta izašla zadovoljna iz razreda misleći da je nastavni sat bio uspješan. Učenici su bili pažljivi, sudjelovali u radu i zadovoljni izišli iz razreda. No, već na idućem satu uočila sam da veliki dio učenika ne razumije gradivo, to su oni tihi učenici koji se ne javljaju, ništa ne pitaju i žele sakriti svoje pogreške.

„Na pogreškama se uči.“ – dobro je znana izreka koje se često sjetim kada sama pogriješim.

Promišljala sam kako pronaći način da i moji učenici prihvate ovu izreku i da im nakon pogreške ne ostane „goraki okus u ustima“, već da pogreška bude „začin učenju“. Pročitavši članak objavljen u knjizi Samo onaj koji griješi, ide dalje. Putovi k novoj kulturi učenja. posebice me se dojmilo sljedeće autorovo pitanje koje me potaklo na dublje promišljanje o ovoj temi: Možda se neki od nas sjećaju djetinjstva, nervoznih roditelja za ručkom i večerom kada su se kontrolirale zadaće: 'Pa kako si to opet pogriješio/pogriješila?! (Reinhard Kahl, Ralf Caspari, Herder Freiburg, siječanj, 2008)

Pitala sam se glume li učenici u našim školama da „sve razumiju“ i ne usude se postavljati navodno "glupa" pitanja? Koja je uloga učitelja u poticanju učenika da nauče i primjenjuju strategije konstruktivnog ophođenja s pogreškama (kulturu rada s pogreškama)?

Za početak sam otpočela razgovor s učenicima o toj temi. Razgovor je pokazao je da uglavnom nemaju osjećaj da ne smiju pogriješiti, ali ipak, veliki dio njih kao uvredu i sramotu doživljava način na koji učitelji ili vršnjaci u nastavi komentiraju pogreške i zbog toga ne postavljaju pitanja. Ovakvi učenički stavovi potakli su me na promjene u mojim načinima poučavanja. Željela sam kod učenika/ca razvijati sposobnost konstruktivnog ophođenja s pogreškama (kulturu rada s pogreškama) i želju za učenjem iz pogrešaka. Stručnjaci za upravljanje ljudskim resursima naglašavaju važnost pitanja: Jesi li danas već pogriješio/pogriješila? Iza tog pitanja krije se posve nova pretpostavka: tko još nije pogriješio, taj možda još nije učinio ništa, ili se barem još nije pokrenuo. Upravo se po pokušajima i pogreškama u današnje vrijeme prepoznaju traženi ljudi koji se usude prijeći granicu. Tko stupa na novi teritorij, izlaže se riziku, ali otvara mogućnosti inovacija, razvoja i unapređenja.

Izdvojiti ću jednu od poznatijih metoda, ANA (analiza–nakon–akcije), koja omogućava učenje iz pogrešaka koje su se dogodile na terenu. Tu metodu je u 80-im. godinama uvela vojska SAD-a.

Proces "analiza–nakon–akcije", koji su u svakodnevnoj praksi primijenile i mnoge uspješne kompanije, strukturirana je diskusija. Bilo da je takva diskusija formalne ili neformalne prirode, uvijek pokušava odgovoriti na četiri ključna pitanja:

1. Što su naši ciljevi? Što smo željeli postići?
2. Što se dogodilo?
3. Zašto se to dogodilo?
4. Što možemo u skladu s time poduzeti?

Za uspješno uvođenje metode prijeko je potrebno da voditelji stvore "sigurno okruženje" za nesmetano odvijanje iskrenih razgovora u kojima se slobodno mogu postavljati sve vrste pitanja. Ključ uspjeha je postavljanje otvorenih pitanja i priče voditelja o vlastitim pogreškama. Ti voditelji su u slučaju škole upravo učitelji, stručni suradnici i ravnatelji.

Pristup pogreškama u procesu učenja i poučavanja

Sigurno okruženje

U svojem radu posebnu pozornost posvećujem kreiranju sigurnog okruženja kao temeljnog elementa „kulture rada s pogreškama“. Pri tome imam na umu da:

- Učenici će bolje učiti iz svojih pogrešaka ako im ne ukazujem izravno na rješenje, nego im pomažem u pronalaženju strategije za samostalno pronalaženje rješenja.
- Za samostalno pronalaženje rješenja potrebno je znatno više vremena, ali se time povećava vjerojatnost da će razumijevanje gradiva biti dublje.
- Ako želim kod učenika/ca potaknuti želju za učenjem iz pogrešaka, važno je jasno razgraničiti faze vježbanja – učenja (formativnog vrednovanja) i ispitivanja – ocjenjivanja (sumativnog vrednovanja).
- Stvoriti sigurno okruženje u kojem će se ublažiti strah od činjenja grešaka u fazi vježbanja.
- Učenicima trebaju pozitivna iskustva "griješnja" da bi se prepustili slobodi otkrivanja.
- Podršku svojim promišljanjima pronašla sam u radu dr. William Glaser koji detaljno opisuje kako stvoriti sigurno okruženje u *Kvalitetnoj školi*:
- *Moramo stvoriti uvjete u kojima se učenici osjećaju sigurnima da mogu riskirati neuspjeh.*

- *Strah je glavna zapreka učenju, strah od neuspjeha, strah od kritike, strah da ću ispasti glup.*
- *Nastavnik u kvalitetnoj školi omogućava učeniku da griješi bez kazne.*
- *Kada se ukloni strah, onda učenik iskušava svoje mogućnosti.*
- *Objaviti dobrodošlicu pogreškama znači ohrabriti dijete.*
- *Stvoriti povjerenje znači stvoriti osjećaj: ja sam ovdje da ti pomognem, a ne da te povrijedim. (Glaser, 2005)*

Za ostvarivanje sigurnog okruženja poželjno je da više od jednog učitelja ima ovakav pristup pogreškama. U školi u kojoj radim učeničke pogreške analiziraju se i na satovima hrvatskog i engleskog jezika, tako da je taj način rada učenicima postao uobičajen. Velik broj udžbenika koji su u uporabi predviđa zadatke u kojima učenici moraju pronaći pogreške, no pokazalo se korisnijim ako se to radi na stvarnim pogreškama konkretnih učenika, jer je tada očito što učenicima nije jasno i što zahtijeva dodatno objašnjenje. Razgovaramo s učenicima o njihovim pogreškama, potičemo ih da postavljaju pitanja. Postavljanje pitanja naziva se aktivnošću na satu. Učenikov proces formuliranja pitanja već je veliki korak naprijed. Pitanja o gradivu usmjeravaju pažnju i pokazuju kako i što su učenici/ce razumjeli. Nastavnici na taj način svoje učenike/ce mogu individualno podupirati u njihovim procesima učenja.

Satovi vježbanja i domaćih zadaća

S obzirom na tijek nastavnog procesa u ovom članku ću detaljnije opisati dvije etape u kojima posvećujem posebnu pažnju radu na pogreškama. To su satovi vježbanja i samostalni rad učenika kroz domaću zadaću.

1. Satovi vježbanja

Satovi vježbanja posebna su prilika da "krivo" postane "pravo" prije faze ocjenjivanja (formativnog vrednovanja) što dodatno motivira učenike.

Na *satovima vježbanja* važno je poticati ostvarivanje sigurnog okruženja. Naglašavati da za učinjenu grešku na tom satu nema ocjene, poticati i ohrabrivati učenike da postavljaju pitanja, osigurati da se učenici ne smiju jedni drugima ako i pogriješe i sl.

Nakon individualnog rada, u fazi analize rješenja, na ploču zapisujemo sva rješenja koja učenici ponude (i pogrešna), diskutiramo o njima i pronalazimo pogreške. Pogreška se u bilježnici i na ploči ne briše, učinimo je vidljivom (različite boje), kao i točna rješenja. Prisutnost oba rješenja pospješuje razumijevanja problema, a istodobno je jasan signal da se pogreška ne treba sramiti i skrivati ih već ih koristiti kao korak prema točnom rješenju. Dapače, ponekad "pogrešni odgovori" mogu biti korisniji od točnih. Najvažnije je učiniti vidljivim proces koji je učenika doveo do odgovora.

Mudro je voditi računa i o tome da ne favoriziramo učenike koji s lakoćom dolaze do točnih rješenja. Treba voditi računa da učenici kojima trebaju dodatni poticaji, dobiju što im je potrebno da ne bi zastajali i osjećali se neuspješnima. Te poticaje mogu dobiti od učitelja, ali i od učenika.

Uloga učitelja je da pažljivo promatra procese učenja jer opažanjem može saznati puno o svojim učenicima, o njihovu stavu prema učenju. Na primjer:

- *Kako učenik postupa ako tijekom procesa učenja nastanu poteškoće?*
- *Drži se prethodnog postupka, pokušava ponovo.*
- *Analizira pogreške i donosi zaključke.*
- *Poduzima mjere za promjenu postupka.*
- *Obrati se za pomoć druge učenike ili nastavnika.*
- *Ostavlja zadatak nedovršenim i započinje novi.*
- *Prepisuje rješenje (da bi ispunio dužnost).*

2. Domaća zadaća

"Domaća zadaća vrlo je ozbiljan obrazovni element. Cilj njezinog pisanja je utvrđivanje obrađenog gradiva i rješavanje eventualnih nejasnoća s jedne strane, a s druge strane ona igra ulogu određene motivacije." (Kurnik, 2010)

U svojem radu posvećujem veliku pažnju zadaćama i unijela sam neke promjene. Smatram da je samostalno rješavanje domaćih zadaća jedan je od uvjeta uspješnog učenja i želim da tu naviku moji učenici razvijaju.

Pri pripremi zadataka vodim brigu da su zadaci prilagođeni učenicima/ama. Previše zadataka ili preteški zadaci obeshrabruju.

Na početku nastavne godine u zajedničkom dogovoru s učenicima nastala su pravila o pisanju zadaće:

- Zadatak koji učenik ne zna riješiti prepíše u bilježnicu i ostavi mjesta za njegovo rješenje.
- Zadatak u zadaći možemo i krivo riješiti, to neće imati utjecaja na ocjenu.
- Zadaće ne ocjenjujemo, ali bilježimo izostanak napisane zadaće i originalna rješenja.

Učenici koji nisu ni pokušali pisati zadaću nemaju izgovor: „Nisam znao“.

Razmišljajući o analiziranju domaće zadaće, shvatila sam da se najčešće samostalno javljaju učenici koji znaju točno rješenje i prezentiraju ga na ploči. Na pitanje „Je li vam jasno?“ najčešće svi kažu :“Da, sve je jasno“. Da bih bila sigurna da su zadatak zaista svi razumjeli i napisali točno rješenje u bilježnici, malo sam promijenila način rada.

U uvodnom dijelu sata analiziram zadaću koju sam zadala (10 – 15 minuta):

- učenici u skupinama po četvero usuglase svoja rješenja (5 minuta)
- na klupi im je otvorena bilježnica i u ruci olovka u boji
- učitelj obilazi skupine, promatra i sluša
- ne brišu netočna rješenja, pored njih napišu točan odgovor ako su ga usuglasili
- zadatke koji su i nakon toga nejasni na ploči rješava učenik čije rješenje je drugačije, originalno ili pogrešno i ne vidi gdje je pogriješio.

Ovakav način pokazuje učenicima da je njihov rad važan. Svi učenici su aktivno uključeni, a ne samo oni koji s lakoćom rješavaju zadatke. Pogreška postaje nešto što se može dogoditi bilo kome, a važno ju je otkriti, označiti i razumjeti točan postupak. Ovakvim promijenjenim pristupom analizi zadaće došla sam do novih spoznaja. Na početku takvog pristupa analizi zadaća željela sam da učenici pogreške označe crvenom bojom i naišla sam na veliki otpor. Samo nekolicina učenika je to odmah učinila. Shvatila sam da crvena boja nije poželjna u bilježnici. Dogovorili smo da ubuduće pogreške učinimo vidljivima jednom bojom po njihovu izboru.

Neki učenici još uvijek ne žele da njihove greške budu vidljive usprkos stalnom naglašavanju da to neće utjecati na ocjenu. Shvatila sam da nekim učenicima treba više vremena, pozitivnih iskustava i ohrabriranja da bi se sami javili i zamolili za pomoć oko pronalaženja i ispravljanja pogreške.

Za opisani način rada, zadaća ne smije biti opsežna jer se ne stigne analizirati u predviđenom roku. Uočila sam da se smanjio broj učenika koji ne pišu zadaću. Oni koji samostalno ne znaju riješiti zadatak, prepíše ga u bilježnicu, znajući da će na satu dobiti pomoć a ne negativnu ocjenu. Još uvijek neki će učenici radije uzeti gumicu i obrisati pogrešku, nego je učiniti vidljivom. Budući da se radi o procesu i povjerenju, potrebno je neko vrijeme za prihvaćanje ovakvog pristupa.

Zaključak

Tolerancija prema pogreškama!? Da ili ne?

Ja nemam više tu dilemu, ne prelazim olako preko netočnih odgovora, ne mahnem rukom i kažem učeniku neka sjedne. To ne činim jer znam da propuštam šansu da učenik bude uspješan u matematici. Tko radi, taj i griješi; tko još nije pogriješio, taj možda još nije učinio ništa, ili se barem još nije pokrenuo, česte su riječi koje izgovaram na satu da bih potakla učenike na samostalnost i ustrajnost.

Naučila sam da će nekoliko, naizgled, sitnica omogućiti učenicima aktivno sudjelovanje u nastavi i češće izražavanje njihovih stavova. Kada prošećem razredom i pogledam bilježnice u kojima su greške vidljive, jasno mi je koliko moji učenici znaju, kome još treba pomoć, tko je što naučio i tko nije aktivno sudjelovao u radu. Ako moji učenici, uključujući one koji su do sad uvijek šutjeli, mole za pomoć i postavljaju pitanja, čini mi se da sam ostvarila neke od ciljeva koje od nastavnika zahtijeva novi kurikularni pristup poučavanju.

„Matematičko obrazovanje učenicima omogućuje postavljanje i rješavanje matematičkih problema, potičući ih pritom na istraživanje, sustavnost, kreativnost, korištenje informacijama iz različitih izvora, samostalnost i ustrajnost. Svi učenici mogu i trebaju iskusiti uspjeh u matematičkim aktivnostima. Učeći matematiku, steći će samopouzdanje i sigurnost u upotrebi brojeva i razviti vještine mjerenja, konstruiranja i prostornoga zora. Naučit će prikupljati, organizirati i tumačiti podatke, upotrebljavati matematički jezik i prikaze, generalizirati iz uočenih pravilnosti i veza te apstraktno misliti. Postat će aktivni sudionici u procesu učenja i tako se osposobiti za cjeloživotno učenje. (MZOŠ, 2010)

Sudjelovanje u projektu „Proces učenja u kurikularnom pristupu“ i zajednički rad na projektu iznjedrio je mnoštvo novih ideja, potaknuo me na razmišljanje i pokušaje njihove primjene u radu s učenicima/ama, ohrabrio me na iskušavanje novog i preispitivanje starog. Shvatila sam da je nastava uspješna ako učenicima/cama posvetimo individualnu pažnju i ako ih pratimo potičući u njima znatiželju i povjerenje.

Literatura

Caspary, R.: *Samo onaj tko griješi ide dalje*. Putovi k novoj kulturi, Herder Freiburg (2008)

Darling, M.: *Učenje na pogreškama*

Glaser, W (2005). *Kvalitetna škola, škola bez prisile*. Zagreb: Educa

Hofmann, F.: *Jačanje osobnosti i socijalno učenje u nastavi*, Austrijski centar za razvoj osobnosti i socijalno učenje, OZEPS, 2008.

Kurnik, Z.: *Diferencirana nastava*. Homogene grupe, Zagreb, Matematika i škola, 2010.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH: *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*, Zagreb, srpanj, 2010.

Sandra Vetma: E – učenje

*Vjerujemo da naš projekt e-učenja neće ostati samo suha grana
i uvenuti cvijet na stablu hrvatskog školstva,
nego da će naš trud doprinijeti rastu stabla hrvatskog e-učenja,
s tisuću rascvjetanih cvjetova koji simboliziraju rad novih e-škola.
Boris Vidović, ravnatelj OŠ Pujanki, Split*

Sažetak

U ovom radu opisano je korištenje e-učenja kod skupine učenika nižih razreda u OŠ Pujanki u Splitu. Opisan je pojam e-učenja i prikazani su načini njegova korištenja u nastavi.

Ključne riječi

e-učenje, obogaćivanje nastave, *MS Moodle*

OŠ Pujanki u Splitu sasvim je prosječno opremljena hrvatska škola. Iako na nekim mjestima curi krov, imamo problema s nedostatkom učionica i sa sigurnošću školske zgrade koja nije stabilna, to nas ne sprječava da budemo škola 21. stoljeća. Uvođenjem e-učenja u nastavu ostvarujem promjene u procesima poučavanja i učenja. Uvodim nove metode i tehnike koje otvaraju mogućnosti za ostvarivanje odgoja i obrazovanja usmjerenog na učenika utemeljenog na „socijalnom konstruktivizmu u kojem učenik, uz podršku učitelja i nastavnika, sam istražuje i konstruira svoje znanje.“ (MZOS, 2010)

Što je e-učenje?

Elektroničko učenje ili e-učenje (eng. *Electronic learning, E-learning*) je opći naziv za učenje potpomognuto računalom.

E-učenje je u širem smislu izvođenje obrazovnog procesa uz pomoć informacijsko-komunikacijske tehnologije. Takav obrazovni proces može biti nastava na daljinu u kojoj nastavnik i polaznici nisu fizički na istome mjestu (npr. *online* kolegiji ili videokonferencijsko predavanje na daljinu), ali može biti i obogaćivanje nastave u učionici (npr. korištenjem interneta, digitalnih prezentacija ili multimedijalnih materijala) o čemu govorim u ovom radu.

Na taj se način ostvaruje interaktivan ili dvosmjernan proces između nastavnika i učenika uz pomoć elektroničkih medija. Naglasak je na procesu učenja, dok su mediji samo pomoćno sredstvo koje podržava taj proces.

Važno je naglasiti da e-učenje nije *online* knjiga niti zamjena za nastavu u učionici.

Komu je namijenjeno e-učenje u našoj školi?

Učenici nižih razreda u OŠ Pujanki razigrana su djeca puna energije i interesa za sve što ih okružuje. Kao i njihovim vršnjacima u drugim hrvatskim školama, najdraži su im školski odmor i igra. Ipak, promatrajući učenike u mom odjelu zamjećujem da djeluju zrelije i čine se motiviranim za učenje. S vršnjacima, učiteljima i drugim odraslim osobama vole raspravljati o mnogim temama. Ponosna sam kad uočim da su informiraniji od drugih vršnjaka, a nekad i od odraslih.

Što ovu skupinu učenika čini posebnim u odnosu na druge učenike? Ovi učenici koriste obrazovnu platformu *Moodle* za e-učenje. Današnji obrazovni standard učiteljima daje slobodu uvođenja suvremenih teorija i metoda učenja i poučavanja. Kurikulumski pristup usmjeren na razvoj kompetencija traži promjene metoda i oblika rada. Predlažu se otvoreni didaktičko-metodički sustavi koji učenicima, ali i učiteljima i nastavnicima, pružaju mogućnosti izbora sadržaja, metoda, oblika i uvjeta za ostvarivanje programskih ciljeva. Radi se o interaktivnim sustavima, odnosno sustavima koji su otvoreni dijalogu, izboru i odlučivanju te omogućuju samostalno učenje i učenje na temelju suodlučivanja. Svoju punu potvrdu nalaze ove metode, oblici i načini rada: istraživačka nastava, nastava temeljena na učenikovom iskustvu, projektna nastava, multimedijaska nastava,

individualizirani pristup učeniku, interdisciplinarni pristup, tj. povezivanje programskih sadržaja prema načelima međupredmetne povezanosti, problemsko učenje, učenje u parovima, učenje u skupinama i slično. Prednost se daje socijalnomu konstruktivizmu u kojemu učenik, uz podršku učitelja i nastavnika, sam istražuje i konstruira.

Cilj je promijeniti naglasak s memoriranja i reprodukcije činjenica na nastavu u kojoj su učiteljice i učitelji mentori i koordinatori raznovrsnih oblika učenja. Učenik je u ovakvoj školi najvažnija aktivna karika u lancu učenja i spoznavanja. Primarni oblik rada u školi više nije frontalno predavanje, nego suradničko konstruiranje znanja (socijalni konstruktivizam) svih članova tima na zadanom projektu koji se ne odvija samo u školskoj zgradi i u redovnoj nastavi, nego i izvan nje u stvarnom životu.

Uvođenje e-učenja od najranije učeničke dobi pridonosi ostvarenju ciljeva definiranih u NOK-u i europskoj strategiji i viziji obrazovanja o stvaranju društva znanja kao motora gospodarskog razvoja Europe. U tim je dokumentima naglašena važnost osobnih i socijalnih kompetencija, koje znače više od znanja i vještina. Karakteriziraju ih fleksibilnost, poduzetnost i osobna odgovornost. Od pojedinca se ne očekuje samo dobra prilagodba, nego i inovativnost, kreativnost, samoregulativnost i unutrašnja motiviranost. Očekuje se i socijalna zrelost koja pomaže distanciranju od socijalnih pritisaka, zauzimanje drugačijih stavova, donošenje neovisnih procjena i preuzimanje odgovornosti za vlastito ponašanje.

Moodle koristim da bismo kvalitetnije radili. Djeca uče zajednički, misleći da je učenje igra. Često i vikendom uče i pronalaze potrebne podatke, a da to ne doživljavaju kao dodatno opterećenje.

Volim raditi domaće zadaće u PowerPoint prezentaciji, Ivan, 8 godina

Život današnjih osmogodišnjaka uvelike se razlikuje od života njihovih vršnjaka prije samo dvadesetak godina. Dok su prije učenici i učenice učili sami, racionalno apsorbirajući jednu informaciju za drugom, uglavnom čitanjem, strogo odvajajući vrijeme učenja od igre, današnji učenici i učenice imaju razvijeniju sposobnost primanja više informacija i mogu istodobno raditi različite poslove.. Dok pišu zadaću na računalu, slušaju glazbu preko *iPoda*, gledaju videoisječke i komuniciraju preko *Skypa*.

Rado vježbam tablicu množenja preko računala. Tina, 8 godina

Kad se spojim na našu stranicu, pozovem prijatelje na chat i dogovaramo se o nastavi. Marin, 8 godina

Učenici i učenice uče intuitivno, na preskoke, a ne linearno. Vole suradnički rad i aktivno sudjelovanje u timu kod rješavanja problemskih ili istraživačkih zadataka. Školu ne može ni zamisliti bez računala koje ga motivira, puni energijom zbog dinamičnosti i interaktivnosti, višeslojne komunikacije, različitih putova do pronalazanja informacija i suradničkim konstruiranjem znanja cijele skupine. Naravno sve to radi uz pomoć učitelja mentora.

Zašto smo uveli e-učenje za najmlađe učenike u našoj školi?

Ovakva vrsta učenja odgovara otvorenom pristupu mladih generacija koje bez straha i s lakoćom koriste digitalne tehnologije. Uvođenje e-učenja na konkretan način pridonosi stvaranju i razvijanju nove kulture učenja u školama koje postaju zajednice učenja i time središta za cjeloživotno učenje ne samo za učenike, nego i za učitelje i roditelje. E-učenje pridonosi poboljšanju obrazovnih ishoda uvježbavanjem različitih ključnih aktivnosti koje su konkretno opisane indikatorima kakvoće i koje su se odnedavna počele sustavno mjeriti vanjskim i unutarnjim praćenjem i ocjenjivanjem rada škole.

Sam čin uvođenja e-učenja je bio dosta kreativan i poduzetan. Zahvalni smo Hrvatskom telekomu koji nam je omogućio sredstva za kupnju profesionalne opreme, izradu strategije i vizije razvoja e-učenja u školi. Osigurali smo potporu učitelja, učenika i

roditelja te prionuli izradi elektroničkih sadržaja za učenje. Stručnu informatičku pomoć tražim od FESB-a i Sveučilišta u Splitu. Istodobno, trajni izazov su nedostavno poznavanje novih metodika korištenja pojedinih resursa i aktivnosti koje *Moodle* pruža za učinkovito e-učenje. Ipak, ja sam učiteljica razredne nastave, a ne informatike. I sama otkrivam što sve e-učenje pruža. Ponekad učim od djece jer oni otkriju brže i lakše putove koje platforma nudi.

Kako realiziramo e-učenje?

Učenice i učenici posjeduju računala u učionicama i na njima svakodnevno uče različite predmete. Nemaju poseban predmet informatiku, niti odlaze u informatičku učionicu. Digitalne kompetencije razvijaju intuitivno u svakodnevnom radu u školi i kod kuće. Na njih vrlo motivirajuće djeluje trenutno dobivanje povratne informacije o tome jesu li savladali određeni zadatak ili ga još trebaju uvježbavati.

Učenički rad i napredak mogu vidjeti i roditelji s radnog mjesta ili od kuće, ukoliko su *online*. Na taj način mogu pratiti koliko su im djeca provela u učenju ili koliko su puta pokušala riješiti određeni zadatak.

Učenici komuniciraju s ravnateljem i učiteljicom putem *chata*. Tada učiteljica ili ravnatelj, nakon razgovora o tome kako je teklo savladavanje sadržaja u proteklom tjednu, zadaju određeni zadatak. Npr. tko je bio Ivan Meštrović? Na mreži trebaju potražiti informacije o njegovu životu i djelu. Učiteljica posebno zadaje zadatke u resursu „Zadaci“ na koje učenici trebaju odgovoriti u određenom roku.

Miniistraživanja učenika putem tražilica i korištenja dječjih baza podataka upoznaje ih s istraživačkim radom koji se čini kao igra. Satima znaju biti *online*, sve dok ne pronađu određene informacije o kojima raspravljaju na forumu da bi utvrdili tko je što otkrio i čija je informacija najtočnija. Refleksija o miniistraživanju potiče misaone procese.

Učenici vole pisati svoje radove u *PowerPointu*. Neki umeću dinamične slike koje skidaju s određenih mrežnih stranica da bi uljepšali svoje uratke.

Ja sam s tatom skidao puno animacija. Potrošili smo barem četiri sata za to. Luka, 8 godina

Želja za estetski dotjeranim e-uratkom pokazuje da mozak mladih *digitalnih homozipiensa* (ne znam je li ovo pogreška ili namjerno piše ovako) radi istodobno s obje polutke, apstraktno-znanstvenom i jezično-umjetničkom. To je put kojim se otvara kreativnost.

E-učenje uključuje roditelje kao značajne odgojno-obrazovne čimbenike u procesu odgoja i obrazovanja.

Kad se uključio na rad preko platforme za e-učenje vidim da je jako napredovao. Sve ga zanima, zainteresiran je, samostalno uči. Preko brbljaonice mu je omogućena komunikacija sa učiteljicom i prijateljima. Često razmjenjuju razne adrese na netu potrebne za školu, ali i izvanškolske aktivnosti. Snježana Pivac, roditelj

Zaključak

Uvođenje e-učenja stvaranjem poticajnog *osobno okruženja za učenje* u kojem se potiče i omogućava aktivno, suradničko i interaktivno partnerstvo učitelja, učenika i njihovih roditelja korištenjem *Web 2.0* tehnologija pridonosi kvaliteti obrazovanja E-učenje potiče komunikaciju, suradničko i timsko učenje, razvija kritičko mišljenje, otvara prostor kreativnosti i inovacijama, zagovara problemsku nastavu i samostalan istraživački rad; Pogodno je za sve programe cjeloživotnog učenja. U obrazovnoj platformi *LMS Moodle* učitelj/ica odlučuje kada, što i gdje će se učiti, a PLE (osobno okruženje za učenje) gotovo je u potpunosti u kontroli učenika koji imaju veliki broj digitalnih instrumenta koje po osobnom nahođenju koriste za učenje. Kombinacija ovih dvaju pristupa stvara

slobodu učenja prema vlastitom tempu. Istodobno, povećava odgovornost za vlastito planiranje, vršnjačko vrednovanje i samovrednovanje naučenog.

Meni računalo pomaže u učenju. Interesantnije mi je učiti preko računala nego iz knjige jer više saznajem, zabavno je i lijepo. Marinela, 9 godina

Kada bi nama netko uzeo ova računala bilo bi nam ružno, teško i bez veze u školi. Tina, 9 godina

E-učenje pridonosi razvoju učeničkih sposobnosti samostalnoga učenja i suradnje s drugima te njihovim komunikacijskim sposobnostima. A meni kao učiteljici uvelike olakšava nastavni i nenastavni rad. Moja uloga učiteljice je pomagati i poticati u radu svoje učenike. Omogućena mi je suradnja – dijeljenje ideja i stvaranje novih znanja, stvaranje virtualnih zajednica, lakoća izrade i isporuke nastavnih sadržaja u kojima mogu sudjelovati i učenici i roditelji i kolege učitelji i učiteljice.

Literatura

<http://hr.wikipedia.org/wiki/E-u%C4%8Denje>

<http://hr.wikipedia.org/wiki/Moodle>

http://knjiznica.irb.hr/kolokviji/tingle/elearning_files/v3_document.htm

<http://moodle.srce.hr/mod/resource/view.php?id=8>

<http://webct.carnet.hr/wct/owebctu.html>

<http://www.carnet.hr/referalni/obrazovni/oca/definicija>

<http://www.edukacija.net/Default.aspx?tabindex=4&tabid=9>

<http://www.pujanke.hr/>

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH: *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezatno i srednjoškolsko obrazovanje*, Zagreb, srpanj, 2010.

Sanja Antoliš: Daroviti učenici i učenice u redovnoj nastavi

Sažetak

U radu se govori o izazovima definiranja, identifikacije i prepoznavanja karakteristika darovitih učenika/ca u školi. Ukazuje se na zakonska, strateška i znanstvena polazišta za rad s darovitim učenicima te predstavlja modele identifikacije. Rad se detaljnije bavi iskustvima mnogobrojnih metoda i oblika rada s darovitima u redovnoj nastavi.

Ključne riječi

darovitost, daroviti učenici i učenice, rad s darovitima u nastavi

Zašto se bavim darovitima?

Radeći s darovitim učenicima prepoznajem njihov veliki potencijal i želim im pružiti što više mogućnost za rast i razvoj u skladu s njihovim sposobnostima. Taj je potencijal za mene nepresušni izvor inspiracije, ali otvara i mnoga izazovna područja. Ponekad mi se čini da imam više pitanja nego odgovora. O nekim pitanjima progovorit ću u ovom članku.

Zakonsko polazište za rad s darovitima temelji se ponajprije na pravu sve djece na kvalitetno obrazovanje. Prema Ustavu Republike Hrvatske, obrazovanje je svakomu dostupno, pod jednakim uvjetima i u skladu s njegovim sposobnostima. Nadalje, u Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008) definira se kategorija učenika/ca s posebnim potrebama koju čine učenici/ce s poteškoćama i daroviti učenici/ce. Daroviti su „različiti među jednakim“.

Daroviti i kurikulum

Za darovite učenike/ce se Nacionalnom okvirnim kurikulumom (MZOŠ, 2010) predviđa izrada individualnoga kurikuluma, a razlikovnost se postiže programima u redovnoj nastavi i programima izvan redovne nastave. U redovnoj nastavi provodi se obogaćenje,

proširenje, ubrzanje, mentorstvo i natjecanje, a izvan redovne nastave izvannastavne aktivnosti, radionice, ljetne i zimske škole, klubovi i kampovi.

Obogaćenje programa znači dodavanje sadržaja koji su darovitim učenicima/ama izazov jer se dublje zalazi u pojedina područja, a osim toga mijenja se i način poučavanja.

Sadržaje treba birati tako da zadovoljavaju interese, a istodobno potiču razvoj složenih vještina i kreativnost. (Vizek Vidović i sur., 2003)

Kako definirati darovitost?

Za učenike/ce koji su iznadprosječni kažemo da su daroviti. Brojne su definicije darovitosti, a ovdje ću navesti jednu od njih. Renzulli (1986) kaže: "Darovito ponašanje pokazuje interakciju triju osnovnih skupina ljudskih osobina: nadprosječne opće i/ili specifične sposobnosti, visoke usmjerenosti na zadatak i visokog stupnja kreativnosti. Pojedinci koji pokazuju nadareno ponašanje su oni koji imaju ili mogu razviti ovu kombinaciju osobina i primijeniti je u nekom vrijednom području ljudske aktivnosti."

Koje su karakteristike darovitih?

Neke karakteristike darovitog učenik/ca: brzo i lako uči, uspješno rješava probleme i veseli se izazovnim zadacima, lako pronalazi skrivena načela, uočava suptilne odnose i pravilnosti, voli čitati i koristi napredan rječnik, razumije apstraktne ideje, traga za novim informacijama, pokazuje kreativnost i neovisnost u mišljenju, ima širok raspon interesa specijalno za izvanškolska znanja, traži razloge i objašnjenja, teži perfekcionizmu, pokazuje samokritičnost, postavlja si visoke ali realistične standarde, pokazuje inicijativu i originalnost u radu, zrelo komunicira s odraslima, osporava autoritet. (Whithmore, 1985)

MATHEU model identifikacije

Predstavit ću jedan od europskih modela identifikacije koji je nastao kao rezultat projekta MATHEU (Identification, Motivation and Support of Mathematical Talents in European Schools). Po tom modelu tri su faze u procesu identifikacije:

- odabir potencijalno darovitih koja se sastoji od izrade kontrolne liste i inicijalnih intervjua s učenicima i roditeljima
- vrednovanje kojim se provode testiranja i evaluacije rezultata
- potvrđivanje u kojem se provode intervjui s učenicima/ama, roditeljima i nastavnicima/ama i detaljnije ispituje područje specifične darovitosti.
- Svi relevantni podaci o učeniku evidentiraju se u osobnu mapu učenikovih postignuća – *portfolio* (Makrides ed., 2006).

Model rada s darovitima – XV. gimnazija

U školi u kojoj radim osnovali smo tim za darovite učenike/ce koji planira, organizira i prati provedbu rada s nadarenima. U procesu identifikacije sudjeluje pedagog, ili psiholog, i nastavnici/ce koji predaju nadarenom učeniku/ci, a uključeni su i roditelji. Poželjno je odrediti mentora koji ne mora nužno biti nastavnik/ca iz područja specifične darovitosti. Mentor prema NOK-u može biti nastavnik/ca, stručni suradnik/ca, stariji učenik/ca, gostujući stručnjak. Mentor vodi cjelovitu i kontinuiranu skrb o napretku darovitog učenika/ce u području darovitosti, ali pomaže i u stjecanju socijalnih kompetencija i pruža emocionalnu podršku. Na taj se način postiže cjeloviti pristup u kojem je uz podršku u području darovitosti, jednako važno i jačanje osobnosti učenika/ce i poticanje razvoja socijalnih kompetencija.

Rad s darovitima – iz nastavne svakodnevice

Raznolikost kao osnovno načelo

Uloga nastavnika u radu s darovitim učenicima je ponajprije u kreiranju stimulativne okoline za učenje. Daroviti učenici jesu sposobni učiti, ali uz odgovarajuću podršku nastavnika, škole i roditelja mogu postići još i više.

U praksi možemo uočiti darovite koji zaostaju čak i u redovnom programu, iako bi ga mogli savladavati bez poteškoća. Ti su učenici/ce posve nemotivirani i na nastavi se

dosađuju jer im je redovni program nije izazov. Programi kojima se postiže razlikovnost izvan redovne nastave (izvannastavne aktivnosti, radionice, ljetne i zimske škole, klubovi i kampovi) nedvojbeno su korisni za razvoj darovitih. Međutim, vrijeme koje učenik/ca provodi na redovnoj nastavi daleko premašuje vrijeme provedeno u izvannastavnim aktivnostima. Stoga je i redovnu nastavu potrebno organizirati tako da nadareni mogu napredovati primjerenim tempom u skladu sa svojim mogućnostima.

Daroviti ne vole rutinske zadatke pa ih treba izbjegavati i umjesto njih osigurati raznolikost sadržaja te složenije aktivnosti za razvijanje kreativnog i apstraktnog mišljenja i viših razina misaonih procesa. Daroviti učenik/ca redovne će zadatke riješiti brže od ostalih te je potrebno pripremiti dodatne sadržaje sukladno pokazanom interesu. Često ubrzano napreduju pa već znaju dijelove gradiva koje njihovi vršnjaci tek počinju učiti.

Praćenje različitost (od strane nastavnika i učenika)

Pisanje ispita ili provjere znanja planiraju se individualno. Ukoliko učenik/ca pokaže zadovoljavajuće znanje iz cjeline koju će ostali učenici tek obrađivati, neko vrijeme ne prati redovnu nastavu. Umjesto toga u suradnji s učenikom/com nastavnik/ca može odabrati dodatne sadržaje. Oni mogu biti iz područja predmeta, a izvan standardnog kurikulumu, mogu biti interdisciplinarni, a može se dogovoriti i da učenik/ca za vrijeme satova jednog predmeta samostalno proučava sadržaje iz nekoga drugog predmeta. Ukoliko se pokaže da neki dijelove standardnog kurikulumu nisu usvojeni na zadovoljavajući način, može samostalno, uz pomoć udžbenika ili iz drugih izvora, proučiti dijelove gradiva koji nisu u potpunosti savladani. Pri tome se učeniku/ci može omogućiti korištenje interneta, za vrijeme nastave, a za samostalno istraživanje.

Organizaciju učenja i odgovornost za vlastito učenje u obogaćenom programu treba dijelom ili u potpunosti prepustiti učeniku/ci. Važan je dogovor o načinu komuniciranja. Učenik/ca će razumjeti poziciju nastavnika/ce koji ponekad nije u mogućnosti odgovoriti odmah na sva pitanja. Praćenje napredovanja može se organizirati na razne načine. Pisane provjere znanja mogu se nadopuniti dodatnim zadacima kojima će provjeriti koliko je savladan obogaćeni program, ali ocjenu ne treba uvjetovati tim zadacima. Učeniku/ci se može prepustiti izbor nekog od oblika demonstracije: predavanje, esej, članak, prezentacija, internetska stranica, video...

Osobne i socijalne kompetencije darovitih

Daroviti različito funkcioniraju u grupnom radu. Neki od njih imaju razvijene socijalne vještine, mogu biti vrlo uspješni u grupi i pomoći učenicima koji imaju poteškoće i učenicima slabijeg postignuća. Takvi će daroviti i biti omiljeni u svojoj sredini i ostali će ih rado prihvaćati kao člana grupe. Neki daroviti imaju izražene poteškoće u komunikaciji s ostalima koji jednostavno ne razumiju o čemu daroviti učenik/ca govori. Daroviti često ne razumiju što je ostalima problem. Nastavnik/ca će poticati razvoj i socijalne kompetencije darovitih, ali uz uvažavanje njihove različitosti u sposobnostima i interesima.

Heterogenost kao „izvor“ poticaja za učenje

Daroviti učenici ponekad imaju vrlo malo zajedničkih interesa s vršnjacima. Stoga im treba omogućiti samostalni rad dok ostali rade u grupi. Povremeno se mogu organizirati grupe homogene po sposobnostima i uključiti darovitog u grupu uspješnijih učenika. Ta grupa će rješavati izazovne zadatke, različite od zadataka za ostale učenike. Poticajno je organizirati rad na nekom projektu s ostalim darovitim učenicima različitih uzrasta u školi. Može se organizirati rad na projektima s učenicima drugih škola korištenjem interneta, na primjer preko portala *eTwining*. Postoje grupna natjecanja organizirana preko interneta koja mogu biti zanimljiva i poticajna. Moja škola sudjeluje na natjecanju iz matematike koje organizira Princeton University. Na natjecanju sudjeluje ekipa od šest članova koji mogu biti različitog uzrasta. Zajednički tjedan dana rješavaju povezani niz zahtjevnih i kreativnih zadataka. Osim samog rješavanja zadataka izuzetno važnu komponentu natjecanja čini timski rad bez kojeg je nemoguće doći do rješenja u zadanom vremenu.

Istraživačka nastava

Jedan od mogućih oblika rada koji će omogućiti istraživačku nastavu i individualizirani pristup je rad uz primjenu računala. U školi u kojoj radim dio nastave matematike izvodimo uz pomoć računala. Učenici koriste program dinamične geometrije i proučavaju odnose među matematičkim objektima, uspostavljaju veze, traže pravilnosti, postavljaju i provjeravaju hipoteze. Zadaci su osmišljeni tako da uvažavaju različitosti učenika/ca. Jedan dio zadataka, osnovni, mogu savladati zaista svi. Neki će u tome trebati manje ili više pomoći i rješavanje osnovnih zadataka ispunit će čitavo vrijeme vježbe. Tako na primjer u prvom razredu svi učenici/ce proučavaju svojstva karakterističnih točaka trokuta. Nadareni u obogaćenom programu primjenjuju svojstva karakterističnih točaka trokuta, otkrivaju Eulerov pravac i Feuerbachovu kružnicu te u vođenom istraživanju sami dolaze do dokaza.

Učenje otkrivanjem

Satovi koje osobito volim su oni na kojima primjenjujem metodu učenja otkrivanjem. Računalo olakšava primjenu metode jer učenik/ca na jednostavan način dolazi do velikog niza primjera u kojima traži zajedničko svojstvo odnosno pravilnost. Prednost rada na računalu je i u tome što svaki učenik/ca radi svojom brzinom. Svi rade i trude se, a u učionici se osjeća pozitivna napetost: Tko će prvi otkriti svojstvo? Ukoliko pričekate s objavom traženog svojstva, veći broj učenika/ca moći će osjetiti radost otkrića. Na kraju takve vježbe ponosni istraživači dobiju poučak koji nosi njihovo ime, ostali ga mnogo bolje pamte, a nadareni obično imaju dovoljno vremena pronaći i dokaz. A ja sam silno ponosna na njihov uspjeh, ali i na proces u kojem uporno pokušavaju doći do rješenja i uživam u radosnom ushitu: „Profesorice, dođite, tako sam sretan, otkrio sam...”

Zaključak

Nadareni posjeduju veliki potencijal i jedna je od uloga škole pružiti im mogućnost za rast i razvoj u skladu s njihovim sposobnostima. Organizacija procesa učenja za nadarene velik je izazov za obrazovni sustav, školu i nastavnika. Učenici svakodnevno provode mnogo vremena na redovnoj nastavi pa je potrebno stvoriti uvjete u kojima će to vrijeme biti kvalitetno ispunjeno i poticajno za sve uz osobitu brigu o nadarenima. Za mene kao nastavnicu kurikulumski pristup „usmjerenosti na učenika” osnova je svakodnevnog rada. A „kompetencijski pristup” otvara nove mogućnosti, jer omogućava veću samostalnost u izboru sadržaja, metoda i oblika rada. Rad s nadarenima veliko mi je zadovoljstvo i snažan poticaj za moj profesionalni razvoj.

Literatura

Makrides Gregory ed. (2006) Manual Volume 1 MATH.EU project: Identification, Motivation and Support of Mathematical Talents in European Schools
Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH: *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezatno i srednjoškolsko obrazovanje*, Zagreb, srpanj, 2010.
Vizek Vidović Vlasta, Vlahović – Štetić Vesna, Rijavec Majda, Miljković Dubravka: *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-VERN, 2003.

Sanja Jambrović Posedi: Njemački bez straha

Sažetak

U tekstu je riječ o komunikacijskom pristupu učenju njemačkoga jezika i nekima od metoda i oblika rada kojima sam na satu njemačkoga jezika ostvarila pozitivno ozračje u kojem se učenici osjećaju ugodno, aktivno sudjeluju, imaju mogućnost odabira, zanimljivo im je, uvijek različito i intrigantno, a pritom i napreduju. Osim kompetencije na njemačkome jeziku, učenici tako razvijaju sposobnost timskoga rada, suradnje, empatije, kritike i samokritike, a autonomija učenika u učenju i kreiranju zadataka te učenje kroz vlastite pogreške otvaraju put ka cjeloživotnome učenju.

Ključne riječi

komunikacijski pristup učenju njemačkoga jezika, pozitivno ozračje kao preduvjet uspješnoga učenja i poučavanja

Vjerujem da ovakav naslov pobuđuje znatiželju kod svih onih (a iz iskustva znam da ih ima mnogo) koji su nekada učili ili se sada «bore» s njemačkim jezikom i koji gotovo u pravilu – čast i hvala iznimkama – na spomen toga jezika okreću očima, ljute se, odmahuju rukom ili pak rezignirano konstatiraju da nakon više godina učenja ne znaju gotovo ništa.

Moram priznati da na početku profesionalnog puta nisam razmišljala o svom predmetu kao neomiljenom među učenicima. Krenula sam puna pozitivne energije i želje da barem dio vlastitoga oduševljenja njemačkim jezikom prenesem drugima i da pritom svima bude korisno, zanimljivo i zabavno. Dočekali su me 14-godišnjaci s već jasno oblikovanim stavom: njemački uče već nekoliko godina, no ne znaju gotovo ništa, možda koje gramatičko pravilo ili konjugaciju nekih glagola u prezentu, hrpu izoliranih riječi koje se ne usuđuju upotrijebiti, a sposobnost komunikacije je minimalna i kreće se u okviru osnovnih podataka o samome sebi. Ne vole učiti taj jezik jer je jako težak, gramatika je komplicirana – ima puno pravila i svako ima iznimku, a budući da ima previše toga na što moraju paziti čak i u najjednostavnijoj rečenici, praktična korist je nikakva jer se tek rijetki usuđuju upustiti u nekakav razgovor. Našla sam se pred zidom. Naišla sam na strah, nesigurnost, rezignaciju, odbijanje. Uz toliko negativnih emocija svako je učenje osuđeno na neuspjeh. Znala sam da je preduvjet uspješnoga učenja a time i poučavanja stvaranje pozitivnoga ozračja, poticanje i jačanje pozitivnih emocija. Moj put kao nastavnika tog trenutka bio je zacrtan. Kako to postići, pitanje je na koje uvijek iznova pokušavam pronaći odgovor. Jesam li u tome, barem donekle, uspješna?

Odgovor daju evaluacijski listići na kraju školske godine. Sada moji učenici gotovo u pravilu pišu da im je najdraže što smo se puno smijali i igrali, što su mogli sami napisati pjesmu – naravno, na njemačkom – odsvirati je i snimiti, što ih nisam sa zgražanjem ispravljala kad su željeli nešto ispričati, što su im tekstovi koje smo radili bili zanimljivi i bliski, što su mogli sami kreirati vježbe jedni za druge, što nije bilo ispitivanja lekcija napamet, što su mogli sami odabrati riječi koje žele naučiti i zapamtiti, što se nismo previše bavili gramatikom (!?), što su na osobnoj razini primijetili napredak... Bilo im je zanimljivo i zabavno baviti se njemačkim jezikom i žele ga i dalje učiti. Onima, pak, među njima, koji su uspješno sudjelovali na državnim natjecanjima u znanju njemačkoga jezika, na književnim natjecanjima u Austriji ili različitim projektima Goethe-Instituta, njemački jezik zacrtao je budućnost.

Vidim sada poneki sumnjičavi pogled, nevjericu, čuđenje. Može li se, doista, postići sve – i zadovoljstvo učenika nastavom i ostvarena, dapače, premašena obrazovna postignuća? Može. Treba najprije zajedno s učenicima osvijestiti razlog zašto učiti njemački jezik i, što je još važnije, potaknuti pozitivne emocije i prepoznati i odabrati prave načine da se pobudi interes za njihov samostalan i uspješan napredak u stjecanju vještina ovoga jezika.

Razlog za učenje njemačkoga vrlo je opipljiv: okruženi smo zemljama njemačkoga govornog područja i mogućnost, dakle, da će naši učenici danas-sutra studirati ili raditi u Austriji, Njemačkoj ili Švicarskoj vrlo je realna. No, osvijestiti racionalne razloge za učenje njemačkoga jezika ne znači mnogo, ako se ne istraže emocionalni razlozi odbijanja učenja toga jezika koji i dovode do straha, frustracija i neuspjeha.

Koji su pravi načini da se potaknu i ojačaju pozitivne emocije učenika?

Positivan pristup. Suvremene metode. Različiti oblici rada. To je nešto što kao nastavnik neprekidno dorađujem, mijenjam, iskušavam, poboljšavam i prilagođavam svojim učenicima, uvažavajući raznolikost i interesa i tipova učenika. Uvažavanje je ključ uspješne suradnje, način na koji se pristupa učenicima (ti to možeš) vrlo je bitan za uspješno učenje. **Kako** je važnije nego **što**.

1. Novi vokabular

Učenje novih neupotrebljivih, dakle, dosadnih (iz učenikova kuta gledišta) riječi napamet nikuda ne vodi. Jedan od važnijih kriterija za određivanje važnijih novih riječi je *učenikov interes*. Zašto im onda ne dopustiti da sami odrede koje se riječi moraju upamtiti? Oni će ih, naravno, na različite načine i u različitim oblicima upotrijebiti u kontekstu koji ih zanima – vi ćete im ponuditi prikladne govorne situacije ili igre – a to je pravi put ka dugoročnom pamćenju.

2. Ta omražena gramatika!

Tko se ne bi uplašio pred beskrajnim nizom pravila i oblika koji se moraju upamtiti? Kao nastavnik znam da se od gramatike ne može i ne smije pobjeći, no treba je zakamuflirati u *zanimljive govorne situacije* ili u neku od brojnih igara, tako da nam umjesto cilja postane sredstvo kojim ćemo nešto reći ili napisati. I zato su mi najdraži komentari s početka ovoga teksta da «uopće nismo učili gramatiku». Jesmo, dakako, kako bismo inače bilo što korektno izrazili, samo nije bila u prvome planu.

3. Igre

Mnoštvo već gotovih igara kroz koje se vježba gramatika, vokabular ili pak neka od četiriju jezičnih vještina. Učenici ih vole, bore se za svoju skupinu, doista se trude ponuditi točno rješenje. A najdraže im je kad mogu sami osmisliti i izraditi osmosmjerku s novim riječima ili oblicima za drugu skupinu ili neki drugi tip zadatka, začinjjen, primjerice, točkalicom koja otkriva neki aktualan lik ako je zadatak točno riješen. Znae i sami da *samostalna izrada zadatka* podrazumijeva ponajprije vlastito znanje o toj materiji a učenici se uz to i mogu služiti svime što im može pomoći – rječnicima, udžbenikom, bilješkama sa sata, internetom. Samostalno, istraživački, kreativno, osviješteno, zabavno. I cilj je postignut.

4. Rad u skupinama ili paru

Mnogi odrasli ustraju u mišljenju da je to gubitak vremena, mogućnost skrivanja neznanja, nejednako sudjelovanje svih učenika. A zašto bi i svi učenici morali sve raditi? Prirodno je da su različitih interesa, sposobnosti i mogućnosti. Ali svatko od njih je u nečemu dobar i uspjehu skupine može doprinijeti upravo na svoj način. Istodobno *gleda, sluša i uči od drugih*. A rad u skupini i eventualni nerad svaka skupina najefikasnije rješava sama.

Netko će reći da nema koristi od rada u skupini jer učenici međusobno komuniciraju na materinskom jeziku. Zar to nije prirodno? Kombinacija materinskoga i stranoga jezika često je dobro rješenje. Osim toga, uvedite pravilo da se određenih pet minuta tijekom pripreme zadatka u skupini komunicira isključivo na njemačkom. Tko prekrši pravilo, gubi bodove za skupinu. A vrijeme predviđeno za zadatak ističe. Možda će na početku i šutjeti – teško je dogovarati rad na stranom jeziku. No, nakon kratkog vremena će se iz svake skupine čuti njemački. Svaki puta sve bolji. Provjerenost.

5. Projekti

Često upotrebljavana riječ posljednjih godina. Zvuči komplicirano, ali ne mora biti. Moji učenici vole miniprojekte koje mogu sami osmisliti i provesti. Kad odredimo temu i kriterije vrednovanja, uvijek imaju *slobodu izbora načina* na koji će provesti i prezentirati svoj uradak.

Na primjer, Rilkeova pjesma u modernoj verziji. Njihovoj. Sami uglazbe, sami odsviraju, sami snime audio- ili videomaterijal. Ili turistički prospekti nekoga područja na njihov način. Sami pronađu podatke, sami osmisle dizajn, sami izrade prospekte. Ili razgovor s nekim «gastarbajterom». Sami osmisle pitanja, sami provedu intervju, sami snime videomaterijal, sami naprave svoju reportažu. I pritom se druže i zabavljaju. I to često i u svoje slobodno vrijeme. Ili radio-emisija o nasilju među vršnjacima. Ili vlastiti časopis sa zanimljivim temama. Kakvo bogatstvo vokabulara! Koliko tek gramatike! I to usput, neprimjetno i neopterećujuće, kroz vrtlog ideja i dobre suradnje. Bez straha jer znaju da smiju griješiti.

6. Pogreške

U pozitivnom ozračju učenici nisu opterećeni strahom od pogrešaka što istodobno omogućuje svjesno učenje kroz pogreške: *učenici koji se ne boje pogriješiti* u pravilu često pronalaze kreativne ideje i nova rješenja. To mi je kao nastavniku izuzetno važno. Učenici i ja zajedno sakupljamo njihove najčešće pogreške, razvrstavamo ih i ispravljamo npr. kroz aukciju pogrešaka. Zanimljivo je vidjeti kako se zdušno trude otkriti ima li u kojoj rečenici pogreška ili je sve korektno pa je mogu licitirati. Otvaraju rječnike, međusobno se konzultiraju, traže po udžbeniku primjer. Ako, ipak, kupe pogrešnu rečenicu, itekako upamte pogrešku koju nisu uočili.

7. Dinamika sata

Različiti tipovi zadataka, različiti oblici rada, prožimanje svih vještina, obavezno malo igre i za kraj malo poezije. Njihove, naravno. Začudili biste se s kakvom *radošću i lakoćom* čak i početnici sažimlju novu temu u svoj vlastiti «jedanaestić». I kako su na to ponosni. Motivacija je, dakle, tu.

Zaključak

U svojoj ulozi nastavnika kao pratitelja u procesu učenja pažljivo osluškujem i pratim reakcije učenika, uvažavam njihove emocije, potičem njihove interese, ne štedim na pohvalama i cijenim svaki, pa i najmanji napredak. To nije uvijek jednostavno i lako i iziskuje stalnu spremnost na promjene i prilagođavanja, stalnu spremnost na empatiju. Nisam uvijek uspješna, ponekad mi teško pada. Povremeno imam svoje dvojbe i nezadovoljstva, no tada razgovaram o tome sa svojim kolegicama i kolegama (imam i svoje *kritičke prijateljice*) i učenicima.

Danas znam da sam na pravome putu jer mi to potvrđuju pozitivne reakcije i povratne informacije mojih učenika (*feedback* je izuzetno važna karika u procesu učenja). Njihova radost raduje mene i stalni mi je izvor nove energije. Neurobiolozi znaju da su radost i učenje u mozgu usko povezani. To treba iskoristiti i stvoriti *pozitivno ozračje*, bez straha i frustracija, koje vodi do uspješnoga učenja i poučavanja. Primijetili ste da cijelo vrijeme govorim o obrazovnim postignućima i načinima na koje se oni mogu postići. Savršen izgovor? Besprijeekorna gramatička točnost? Da, ali tako da učenicima bude intrigantno i zabavno. Da mogu griješiti i učiti ne samo od nastavnika, nego i jedan od drugoga. Da se oslobode straha i progovore. Komunikacija pak razvija osobne i socijalne kompetencije: uviđanje vlastitih slabosti i sposobnosti, sposobnost kritike i samokritike; međusobno razumijevanje, uvažavanje različitosti, pomaganje, dopunjavanje. A nastavnik stvara uvjete takvoga učenja stranoga jezika, *učenja u pozitivnom ozračju ispunjenom pozitivnim emocijama*.

Upravo to je bila i osnovna misao vodilja prošlogodišnje Međunarodne olimpijade njemačkoga jezika u Hamburgu, na kojoj sam bila pratiteljica triju najboljih učenica iz

Hrvatske. I olimpijada mi je potvrdila da sam na dobrome putu – učenici i ja zajedno pronalazimo *prave načine do uspješne komunikacije* na njemačkome jeziku i uvijek iznova otkrivamo bogatstvo i ljepotu njemačkoga jezika. *Bez straha*.

Sanja Kovačević: Znanje + djelovanje = cjeloživotno učenje

Sažetak

U ovom radu autorica govori o stjecanju znanja i vještina kroz aktivne metode poučavanja, s naglaskom na praktičnom radu učenika. Autorica opisuje primjere iz vlastite nastavne prakse te želi potaknuti učitelje ostalih nastavnih predmeta na primjenu te metode u nastavni rad.

Ključne riječi

praktični rad, tehničke i tehnološke kompetencije, učenje djelovanjem

Tehnička kultura kao nastavni predmet uveden je u osnovnu školu prije 50 godina s ciljem da učenici steknu opća tehničko-tehnološka znanja, razviju vještinu rada i djelatne sposobnosti, primjene stečena znanja, snalaze se u novonastalim situacijama, razvijaju kreativnost, inicijativnost, odgovornost, organiziraju svoj rad/učenje, pravilno se odnose prema alatima, priborima, strojevima i materijalima te uočavaju načine njihova djelovanja, primjenjuju mjere zaštite na radu te da se osposobe za život i rad u tehničkom okruženju u kojem žive.

Nacionalni okvirni kurikulum usmjerava nastavni proces prema kompetencijama te je jedna od osam ključnih kompetencija upravo tehnološka kompetencija. *„Tehnološka kompetencija shvaćena je kao osposobljenost za primjenu prirodoslovnoga znanja i metodologije kao odgovor na ljudske potrebe i želje. Osnovne kompetencije u prirodoslovlju i tehnologiji, također, uključuju razumijevanje promjena uzrokovanih ljudskom djelatnošću te odgovornost pojedinca kao građanina.“* (MZOS, 2010)

U tradicionalnim oblicima nastavnog rada (frontalna nastava, izlaganje učitelja) u većini se nastavnih predmeta aktivnost učenika svodi na pasivno sudjelovanje i učenje. Učenici sjede, slušaju, gledaju, pišu, odgovaraju na pitanja učitelja (pismeno ili usmeno), čitaju i/ili crtaju. Učitelji prenose znanje, diktiraju tempo rada i najčešće, usmjeravaju rad prema „prosječnom“ učeniku. Uspješnost procesa učenja i vrednovanje ishoda učenja tada ovise o provjeri stečenih znanja pismenim i usmenim provjeravanjima te često ne prikazuju stvarno stanje. Nadalje, primjena tradicionalnih nastavnih metoda često dovodi do situacije u kojoj se ishodi učenja uspoređuju s prosjekom. Svi učenici u razrednom odjelu trebaju zadovoljiti iste zahtjeve (pokazati razinu postignuća prema nekom prosjeku) te se time gubi na usmjerenosti prema svakom pojedincu. Nije rijetkost čuti učitelje da govore „Učenici ništa ne uče.“; podrazumijevajući pri tome da učenici nisu zadovoljili postavljene prosjeke bodova ili da nisu na pitanje odgovorili na način na koji je to učitelj očekivao. Pri tome se često zanemaruju individualne razlike između učenika te različitosti u načinima učenja.

Praktični rad učenike postavlja u drugačiju nastavnu situaciju. Oni obrađuju materijale, izrađuju predmet, oblikuju, mijenjaju, mjere, izvode pokus, rješavaju problem, konstruiraju, razgovaraju, uspoređuju rješenja te uče jedni od drugih. Rezultati učenja su jasni i odmah vidljivi. Olakšano je uočavanje pogrešaka i načina njihova ispravljanja, uočavanje različitih rješenja i ideja, iznošenje mišljenja i analiza. Tijekom nastave u kojoj učenici rješavaju praktični zadatak mogućnost iskazivanja sposobnosti i vještina je pojačana i poticajna jer ishodi učenja ne ovise samo o sposobnosti reproduciranja naučenog.

Ne treba zanemariti činjenicu da je takav oblik nastavnog rada učenicima zabavniji i dinamičniji, radna atmosfera doprinosi ukupnom napretku u učenju te je učiteljima olakšano uočavanje individualnih razlika, interesa i sposobnosti učenika.

Usmjeravanjem procesa učenja na učenika i na njegovo samostalno učenje i rad uvelike se pospješuje razvoj višestrukih inteligencija koje je teoretski razradio Howard Gardner u knjizi *Frames of Mind*. Prema Gardneru višestruke inteligencije su lingvistička, logičko-matematička, prostorna, tjelesno-kinestetička, glazbena, interpersonalna i intrapersonalna inteligencija. Proučavajući literaturu, autorica je uočila povezanost i primjenjivost ove teorije u nastavi tehničke kulture. Praktični zadatci postavljeni pred učenike doprinose individualnom razvoju višestrukih inteligencija kod učenika. U primjerima koji slijede naglašena je ta povezanost.

Praktični rad u nastavi tehničke kulture

Tehničko i informacijsko područje prema NOK-u učenicima „omogućuje stjecanje znanja, razvoj vještina rada i umijeća uporabe tehničkih proizvoda u svakodnevnom životu, radu i učenju te razvija spoznaje o gospodarskim i etičkim vrijednostima ljudskoga rada.“ (MZOS, 2010)

Postojeći nastavni plan i program predmeta tehnička kultura podijeljen je u pet nastavnih cjelina:

- tehničko crtanje,
- materijali,
- energetika,
- tehničke tvorevine
- informatička tehnologija.

Nastavni sadržaji ostvaruju se provedbom različitih nastavnih metoda no naglasak je na rješavanju praktičnih zadataka u kojima učenici stječu znanja, razvijaju vještine i stavove. Ostvarenje obrazovnih postignuća u jednoj cjelini nužno je za svladavanje drugih cjelina. Znanja i vještine koje učenici stječu u 5. razredu osnovne škole razvijaju se do kraja 8. razreda osnovne škole te se nadopunjuju i povezuju sa sadržajima ostalih nastavnih. Na primjer, tehničko crtanje nije samo vještina koju učenici trebaju uvježbati, već je važna mogućnost primjene stečenih vještina i znanja (pri izradbi predmeta od različitih materijala, čitanju tehničke dokumentacije pri sklapanju konstrukcija iz elektrotehnike, elektronike ili robotike). Učenjem tehničkog crtanja učenici će usavršiti motoričke vještine (tjelesno-kinetička inteligencija), uvježbati pretvaranje mjernih jedinica i koristiti se njima na pravilan način (matematičko-logička inteligencija), razvijati vještinu prostornog zora (prostorna inteligencija), pravilno koristiti tehničke nazive i terminologije (lingvistička inteligencija) i u svakom budućem susretanju s tehničkim crtežima biti u stanju razumjeti informaciju koja je u njemu dana (cjeloživotno učenje).

Povezivanje nastavnih sadržaja (korelacije) važan je segment uspješnosti u procesu cjeloživotnog učenja u kojem učenici dobivaju odgovor na pitanje „Zašto to učimo?“, tj. osvještavaju korisnost i važnost povezivanja i nadopunjavanja znanja i vještina te primjenu naučenog u konkretnim situacijama iz svakodnevnog života.

Proces učenja metodom praktičnog rada

Metoda praktičnog rada učenika usmjerena je na razumijevanje tehnike, tehnologije i važnosti proizvodnje, poduzetništva i rada kao uvjetu opstanka i održiva razvoja. Da bi se ti zahtjevi realizirali pri planiranju nastavnog rada učitelji posebnu pozornost trebaju obratiti na izbor i složenost praktičnih zadataka, ishode nastavnog rada, elemente praćenja i vrednovanja ishoda učenja. Osim metodičke pripreme učitelj treba planirati, ali i pripremiti sav potreban materijal, pribore, alate, strojeve, mjerne instrumente i ostalu nastavnu opremu.

Rješavanje praktičnog zadatka može biti individualno, rad u paru, u skupini ili timski rad. Kreativnost učitelja u pripremi nastavnog sata lako se nadopunjuje s kreativnošću učenika. Pri tome je važno da učitelj potiče ideje, postavlja problemska pitanja, potiče zaključivanje i samostalnost u radu, ukazuje na moguća rješenja i prati učenike do obrazovnog postignuća.

Promatrajući učenike i vodeći evidenciju o njihovom radu učitelj može planirati i/ili mijenjati strategije poučavanja. Zbog toga pripreme za provedbu praktične vježbe trebaju sadržavati elemente koji će biti poticajne. Različitosti među učenicima u praktičnim se vježbama lako se uočavaju. Učitelj dobiva uvid u brzinu usvajanja novih znanja i vještina, vještinu usmenog i pismenog izražavanja, spretnosti u rukovanju priborima, alatima i strojevima, preciznosti i organiziranosti u radu, brzini i lakoći povezivanja, sposobnost zaključivanja i primjenjivanja naučenih znanja. U procesu vrednovanja ishoda učenja uočljivi su elementi:

- vrednovanje stečenih znanja,
- vrednovanje uradaka/ vježbi/ praktičnog rada,
- vrednovanje radnih navika,
- vrednovanje napretka u razvijanju vještina,
- vrednovanje stavova i odnosa prema radu.

Prilagođavanjem praktičnog zadatka učenicima s posebnim potrebama, dodatno se pojačava utjecaj na njihov opći uspjeh. U nastavnoj praksi često se učenici s teškoćama u učenju, lako i brzo snalaze u praktičnim zadacima i napreduju u učenju. Nadarenima je ovakav oblik nastavnog rada poticaj za kreiranje vlastitih rješenja. Uspjeh u rješavanju praktičnog zadatka uvelike ovisi i o vještini učitelja da prati i potiče rad svakog pojedinog učenika te da se prilagodi i djeluje u svakoj situaciji.

Povratna informacija o izvedenoj praktičnoj vježbi učenicima je jasna i odmah vidljiva jer vide i uspoređuju uratke. Na primjer, vježba izrade uporabnog predmeta (tjelesno-kinestetička i prostorna inteligencija). Vježbom razvijaju vještinu mjerenja, uporabe pribora za mjerenje i ocrtavanje (matematičko-logička inteligencija), koriste vještine čitanja tehničkog crteža i primjenjuju znanja o svojstvima materijala. Po završetku rada učenici postavljaju izložbu radova i opažaju čiji uradak i zbog čega je najuspješniji.

Time se kod učenika razvijaju sposobnost opažanja, analiziranja i donošenja zaključaka o svojem radu i o radovima ostalih učenika (interpersonalna i intrapersonalna inteligencija). Razvijanjem kritičnog mišljenja u vrednovanju vršnjačkog postignuća potiče ih se na uočavanje te na promišljanje o postupcima rada. Vrednovanje je olakšano jer ocjenu ne izriče samo učitelj već ju svaki učenik može samostalno spoznati. Vještinu samoopažanja i vrednovanja vlastitog rada učenici mogu usavršiti korištenjem liste elemenata vrednovanja, tzv. ček-lista. Ovu listu može izraditi učitelj u okviru svoje pripreme za praktičnu vježbu, a mogu je formirati i učenici samostalnim radom i analizom rada. Poticajna je aktivnost dovesti učenike u situaciju da izlaganjem obrazlože svoja rješenja te da prate izlaganja ostalih (lingvistička inteligencija). Raspravama ili izlaganjima učenici postavljaju pitanja jedni drugima, ukazuju na pogreške, traže rješenja i daju ili primaju povratnu informaciju o radu. Na taj način razvijaju se socijalne kompetencije učenika kao što su: sposobnost praćenja, opažanja, analiziranja i zaključivanja.

Pripremanje za nastavni rad

Primjena metode praktičnog rada podrazumijeva osposobljenost i kreativnost učitelja za planiranje, pripremu i provedbu te o njegovim kompetencijama. Učitelj treba biti prilagodljiv te prateći rad učenika mijenjati planirano. To posebno dolazi do izražaja u praktičnim vježbama u kojima učenici sudjeluju u kreiranju zadatka i u situacijama u kojima zadatak može imati više različitih rješenja ili postupaka kojima se

dolazi do rješenja. Također učitelj treba biti vješt u organizaciji vremena kao i u organizaciji rada učenika.

Nastavna priprema za primjenu praktičnog rada u odgojno-obrazovnom radu trebala bi sadržavati elemente:

a. *Razvoj učeničkih kompetencija*

U zadatku treba planirati razine i vrste kompetencija koje će se zadatkom razvijati. Na primjer: komunikacijske vještine i znanja (uporaba točne tehničke terminologije, primjena pravopisa i gramatike u pismenom i usmenom izričaju), matematičko-prirodoslovne vještine (mjere, mjerne jedinice, pretvorba mjernih jedinica, računanje s razlomcima i decimalnim brojevima, crtanje geometrijskih likova i tijela), samostalnost, odgovornost, kreativnost, poduzetnost, digitalna kompetencija, organizacija rada i radnog mjesta, vještina grafičkog komuniciranja, vještina rukovanja priborima, alatima, strojevima, ekonomičnost, postupnost i drugo.

b. *Prilagođenost praktičnog zadatka učenicima s posebnim potrebama*

U kojem će se dijelu zadatak individualizirati te prilagoditi sposobnostima pojedinog učenika.

c. *Oblici rada*

Skupnim ili timskim radom, podjelom uloga unutar skupine ili tima, postavljanje zajedničkog cilja rada, podjela faza rada, mogućnosti samostalnog dogovaranja učenika, uvažavanje novih kreativnih ideja i rješenja.

d. *Učenje na pogreškama*

Učenici pri izvođenju praktičnog rada jasno i brzo mogu sami uočiti svoju ili tuđu pogrešku. Vođenjem rasprava, analiza i uspoređivanjem pogreška učitelj potiče učenike da uočavaju te predlažu način ispravljanja pogreške čime se razvija samokritičnost i samovrednovanje.

e. *Povratna informacija – feedback*

Upute za praktični rad i način vrednovanja praktičnog rada trebaju biti jasni i nedvosmisleni te s njima treba upoznati učenike na početku rada. Učitelj pri provedbi praktičnog rada učenika prati i potiče, no učenici međusobno sami daju i primaju povratne informacije. Vođenjem nastavnog rada, pogotovo završnog/ zaključnog dijela, učitelj više nije jedini koji daje povratnu informaciju i koji izriče ocjenu.

f. *Materijalna priprema*

Uspješnost učenja kroz praktični rad učenika uvelike ovisi o dobroj materijalnoj pripremi. Ukoliko nisu pripremljeni materijali, alati, pribori i druga oprema, učenje putem praktičnog rada neće polučiti očekivane rezultate. Na primjer: ako će se izvoditi vježba korištenjem računala, učitelj treba znati koliko radnih mjesta za računalima ima na raspolaganju, jesu li računala opremljena svim programima nužnim za realizaciju rada. Također je važno isplanirati radne zadatke, organizaciju rada i vremena, ako u učionici nema dovoljan broj računala.

g. *Struktura, vremenski okviri i organizacija nastavnog rada*

Praktični rad uspješniji je ukoliko učenici imaju više vremena. Rad u blok-satu (90 minuta) dobar je vremenski okvir unutar kojeg svi učenici mogu završiti postavljeni zadatak.

Struktura i organizacija nastavnih sati u kojima je planiran praktični rad učenika:

1. uvodni dio (zauzimanje radnih mjesta, priprema materijala, alata i pribora za rad)
2. priprema/ najava rada (najava teme, zadatka, postupaka rada, elemenata vrednovanja)
3. usvajanje novih znanja/ vještina (razrada ključnih pojmova, izlaganje novog nastavnog sadržaja ili ponavljanje prethodno naučenih znanja i vještina rada)
4. izvođenje praktičnog rada/ pokusa/ vježbe
5. analiza rada i vrednovanje (završni dio sata) te
6. pospremanje radnog mjesta/ učionice.

Za svaki od navedenih elemenata važno je dobro isplanirati vrijeme trajanja, no najviše vremena treba ostaviti za usvajanje novih sadržaja, praktični rad te analizu i vrednovanje.

Zaključak

Nacionalni okvirni kurikulum donio je pomak u pristupu odgojno-obrazovnom procesu u četiri ključna elementa: kompetencijski pristup, odgoj i obrazovanje usmjereni su na dijete (učenika), ciljevi odgoja i obrazovanja su dugoročni (odvijaju se u ciklusima) te proces učenja postaje cjeloživotan. Za ostvarenje navedenih elemenata odgojno-obrazovni proces treba temeljiti na primjeni aktivnih metoda poučavanja, razvijanju kompetencija i višestrukih inteligencija. Tradicionalni oblici rada u kojima učitelj ima jedinstvenu ulogu prenošenja znanja ne doprinose ostvarivanju postavljenih ciljeva NOK-a. Metodu izlaganja potrebno je kombinirati s drugim metodama odgojno-obrazovnog rada. Vrednovanje ishoda učenja ne bi trebalo temeljiti samo na onome što učenik ne zna ili koliko su njegovi odgovori odstupili od postavljenih prosjeka.

Uvođenjem praktičnog rada, kao nastavne metode u procesu učenja, u velikoj se mjeri mogu ostvariti elementi postavljeni NOK-om. Raznovrsnost zadataka, aktivno djelovanje/rad učenika, mogućnost da kroz praktični rad svaki učenik pokaže svoje sposobnosti, da ih dodatno razvija ili da ih unaprijedi. Praktični zadatci omogućuju da učenik dobije odgovore na pitanja što se od njega očekuje, što treba naučiti, što treba moći napraviti, kako se treba ponašati i kako će najučinkovitije postići najviše. Nakon svake praktične vježbe koju je ostvario u nastavnom procesu kod učenika ostaje sjećanje na iskustvo rada, a kroz to i na činjenice, znanja, vještine, probleme i načine njihovog rješavanja te emocije koje je doživio tijekom rada. Znanja, vještine i stavovi koje je učenik usvojio izvodeći neki praktični rad ostaju ugrađeni u učenikovu osobnost kao iskustvo rada, dulje se pamte, motiviraju i postaju dobar temelj za cjeloživotno učenje. Stjecanje velikih količina znanja bez primjene ili djelovanjem ali bez primjene znanja ne doprinose osobnom napretku niti napretku društva. No, djelovanje uz primjenu znanja omogućuje svakom pojedincu da živi i radi u suvremenom društvu, da se snalazi u novonastalim situacijama, da razvija samostalnost i sposobnost rješavanja životnih zadataka, da unaprjeđuje vlastite kompetencije i uspješno se nosi s izazovima budućnosti.

Literatura

- Agencija za odgoj i obrazovanje: Zbornik radova: *Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj*, Zagreb, 2010.
- Bognar, B.: *Višestruke inteligencije* – <http://mzu.sbnet.hr/clanak2202-0-1246.htm>, 30.3.2011.
- Bratanić, Marija: *Paradoks odgoja*, Hrvatska sveučilišna naklada, Zagreb, 2002.
- Hofmann, Franz: *Jačanje osobnosti i socijalno učenje u nastavi*, ÖZEPS, Austrijski centar za razvoj osobnosti i socijalno učenje, Beč, 2008.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanje i športa RH: *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezatno i srednjoškolsko obrazovanje*, Zagreb, srpanj, 2010.
- Purković, Damir: *Ishodi učenja kao okvir za vrednovanje razine postignuća u nastavi tehničke kulture*, predavanje, Opatija, siječanj 2011.
- Salner-Gridling, Ingrid: *Drugim putem: individualno učenje – diferencirano poučavanje*, ÖZEPS, Austrijski centar za razvoj osobnosti i socijalno učenje, Beč, 2011.

1.2. Učitelji koji uče

Alma Zubović: Utvrđivanje značaja kompetencija nastavnika

Sažetak

U članku će biti opisan pojam nastavničkih osobnih, socijalnih, stručnih i metodičkih kompetencija kao dinamičke kombinacije znanja, vještina i sposobnosti. Bit će prikazani rezultati radionice čiji cilj je bio spoznavanje i osvještavanje važnosti kompetencija nastavnika kao preduvjeta za njegov profesionalni razvoj i rast.

Ključne riječi

osobne, socijalne, stručne i metodičke kompetencije

Promjena sustava je obvezna, a razvoj pojedinca je dobrovoljan.

Michael Fullan

Pod pojmom kompetencije podrazumijeva se dinamička kombinacija znanja, razumijevanja, vještina i sposobnosti. Kao nastavnica glazbene umjetnosti i voditeljica Županijskog stručnog vijeća često razmišljam o tome što znače kompetencije za učenika, koje su kompetencije nastavnika i u kojem su one odnosu s ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje. Kroz suradnju s kolegama/icama spoznala sam da pitanje kompetencija nastavnika traži jedno zajedničko promišljanje i to me potaklo za istraživanje ovog problema.

Nastavnici kao glavni pokretači učenja u školama znaju puno o procesu učenja učenika, no koliko su svjesni svog procesa učenja i time profesionalnog razvoja veliko je pitanje. Putem raznovrsnih oblika stručnog usavršavanja (seminari i/ili konferencije na državnoj ili međuzupanijskoj razini, županijska stručna vijeća i stručni aktivisti u školi) utječe se na razvoj nastavničkih kompetencija. Za kvalitetno stručno usavršavanje koje potiče prije svega profesionalni razvoj svakog pojedinca potrebni su preduvjeti (Milović, 2010): nastavnici koji su svjesni odgovornosti za svoj profesionalni razvoj te škola koja ima jasan cilj, plan i sredstva za ostvarivanje takvog ciljanoga stručnog usavršavanja. Pri stručnom usavršavanju interes nastavnika je usmjeren više na užu struku, tj. na razvoj stručnih i metodičkih kompetencija, a manje na razvoj osobnih i socijalnih kompetencija.

Stručno usavršavanje usmjereno profesionalnom razvoju pojedinca prema Ambruš-Kiš (2010, str. 65) „ne zadovoljava se pružanjem novih informacija iz područja reforme obrazovnog sustava, novostima iz područja uže struke, upoznavanjem s novim metodama i tehnikama poučavanja, već poseže dublje u temelje nastavnikova sustava vrijednosti i istinske potrebe za osobnom promjenom.“ Jer razvoj nastavnika kao profesionalca potječe od njegovog razvoja kao osobe. Stoga je poticanje na osobni rast i razvoj neophodno za profesionalni razvoj.

„Nacionalni okvirni kurikulum upućuje učitelje i nastavnike na to da nadiđu predmetnu specijalizaciju i podjednako sudjeluju u razvijanju ključnih kompetencija učenika, primjenjujući načelo podijeljene odgovornosti, posebice u ostvarenju vrijednosti koje se prožimaju s međupredmetnim temama.“ (MZOS, 2010).

Budući da se Republika Hrvatska opredijelila za kompetencijski pristup i teži razvoju kompetencija učenika, vjerujem da će i nastavničke kompetencije doći na red za definiranje i promišljanje. Svjesna opsežnosti teme, odlučila sam se istražiti proces promatranja, prepoznavanja, osvještavanja i spoznavanja kompetencija s kolegama/icama Županijskog stručnog vijeća nastavnika glazbene umjetnosti srednjih škola Zagrebačke, Krapinsko-zagorske, Karlovačke županije i Grada Zagreba čija sam voditeljica. U nastavku slijedi prikaz rezultata radionice koja je ostvarena za potrebe projekta.

Utvrđivanje nastavničkih kompetencija

Radionica *Nastava glazbene umjetnosti usmjerena na nastavni proces i rezultat* osmišljena je i realizirana s kolegama Renatom Happom, prof. savjetnikom glazbene umjetnosti i Vesnom Krgović, prof. glazbene umjetnosti (25. siječnja 2010.). Cilj radionice bio je spoznavanje važnosti osobnih kompetencija nastavnika kao preduvjeta za razvijanje metodičke kreativnosti. Ovdje ćemo prezentirati rezultate radionice koji se odnosio na preispitivanje kompetencija nastavnika.

Nakon uvodne aktivnosti radionice, u kojoj su nastavnici senzibilizirani za pitanja kompetencija, a u okviru 1. zadatka, na papiriće u boji individualno su naveli po dvije stručne, metodičke, socijalne i osobne kompetencije sebe kao kreativnog nastavnika nakon čega je slijedilo rangiranje i vrednovanje zapisanih kompetencija. Naknadna analiza nastavničkih kompetencija, koja je nastala u suradnji s kolegicama Vesnom Krgović, prof. i Marijom Roth, prof. psihologije, pokazala je da su kolege uspješno osvijestile svoje kompetencije – tablica 1.

Nastavničke kompetencije			
Osobne	Socijalne	Stručne	Metodičke
<ul style="list-style-type: none"> - "metodičnost" - autoritet - dobra sam mama - duhovitost - iskrenost - konkretan - kreativnost - ljubav - maštovitost - motivacija - neprestani rad na stručnom i osobnom razvoju - obitelj - odlično kuham - oduševljenje prema vlastitoj struci - optimizam - opuštenost - pravednost - razumljiv - samopouzdanje - smisao za humor - strpljivost - suosjećajnost - tolerancija - znatiželja 	<ul style="list-style-type: none"> - autoritet - prihvaćanje razlika - druželjubivost - empatija - globalizacija – glazba kao zajednički jezik - interakcija - komunikativnost - otvorenost - poštivanje tuđe osobnosti - pristupačnost - pružanje pomoći - razumijevanje - senzibilnost - usvajanje iskustva starijih kolega - uvažavanje 	<ul style="list-style-type: none"> - poznavanje struke - dugogodišnje radno iskustvo - informiranost - kontinuirana, svakodnevna priprava za sat - kvalificiranost - obrazovanje - odabir profesije - odvajanje bitnog od sporednog materije - profesionalizam - razumijevanje glazbe - snalažljivost u literaturi - sposobnost reproduciranja - usavršavanje - usporedba - znanje 	<ul style="list-style-type: none"> - aktivno slušanje - animiranje učenika za temu i komunikacija - dobra priprema posebno odabir primjera - dobro izabrane metode rada s obzirom na temu nastavnog sata - interdisciplinarnost - jasnoća - kreativnost - organizacija sata - postupnost - prezentacija - prilagodba - raznolikost - sistematičnost - spremnost na „improvizaciju“ - vizualizacija - zornost

Malih odstupanja bilo je kod pojedinih kompetencija koje su se mogle svrstati i pod druge.

Navedene **osobne kompetencije** „metodičnost“, „razumljiv“, „sažet“ mogu biti i metodičke, ili „neprestani rad na stručnom a i osobnom razvoju“ i kao stručna, ili „pravednost“, „saslušati sva mišljenja učenika“ i kao socijalne kompetencije. Od **socijalnih kompetencija** se „empatija“, „otvorenost“, „pristupačnost“, „razumijevanje“, „senzibilnost“ mogu shvatiti i kao osobne, dok je „stvaranje zajedničkih zaključaka o glazbenom djelu u razredu“ i metodička kompetencija. **Stručne kompetencije** „kontinuirana, svakodnevna priprava za sat“, „kvalitetna priprema sata/ teme“,

„odvajanje bitnog od sporednog“, „poznavanje raznolikih izvedbi jedne skladbe (uočavanje razlika)“, „stilska razdoblja poznavati sa filozofskog i društvenog aspekta uz zanimljive anegdote o skladateljima“ jesu i metodičke kompetencije, a „odabir profesije“, „poznajem jezike i krasi me intelektualna znatiželja“, „snalažljivost u literaturi“ su i osobne kompetencije. Navedene **metodičke kompetencije** kao „aktivno slušanje“, „kreativnost“, „spremnost na „improvizaciju“ i „znam se usredotočiti na bitno i privući pažnju krećući od dopadljivog, zanimljivog prema učenicima manje zanimljivom“ mogu se svrstati i pod osobne, a „objašnjavanje teorijskih pojmova“ i „prezentacija“ i pod stručne kompetencije.

Za neke od kompetencija koje su nastavnici naveli trebalo je razmisliti pod koju kategoriju podpadaju. Tako su kompetencije navedene kao osobne npr. „osobni razvoj profesora u nastavi i uspoređivanje s drugima“ te „umjetnički i profesionalni razvoj profesora“ zapravo stručne kompetencije, dok je „otkrivanje novoga u programskim sadržajima“ stručna i metodička kompetencija.

Od navedenih socijalnih kompetencija odstupaju „brižnost“, „osjetljivost“ i „tolerantnost“ koje su osobne kompetencije, te „mogućnost vrednovanja i ocjenjivanja o mjestu određene glazbe u društvu onoga vremena i danas“ koja je stručna, dok se „interes za druga područja“ može svrstati pod stručnu i pod osobnu kompetenciju, a „primjena“ pod stručnu i metodičku kompetenciju. Kod stručnih kompetencija navedena je „ambicioznost“ koja je ustvari osobna kompetencija i „kreativnost“ koja je osobna i metodička kompetencija. Navedene metodičke kompetencije kao „dodatno obrazovanje“, „poznavanje literature“, „prepoznavanje teme u glazbenom primjeru“, „stručnost“, „uočiti nerazumijevanje kod učenika“, „usavršavanje“, „uvidjeti nerazumijevanje“ i „znati reprezentirati“ su stručne kompetencije, a kompetencija „sposobnost i želja za improviziranjem“ osobna je kompetencija.

Kao rezultat ove radionice pojedinci su istaknuli da je u njihovu daljnjem radu moguće „organizirati i primjere javnog sata“, „biti kreativnija, zadovoljnija, stručnija“, „proširiti i poboljšati komunikaciju s kolegama i učenicima“ te „poboljšati kvalitetu nastave“. No, najveća vrijednost opisanog stručnog usavršavanja bila je što je omogućila nazočnim kolegama ostvarivanje njihovih očekivanih profesionalnih ciljeva: „osvještavanje kompetencija“, „saznanje i sistematizacija kompetencija“, „suradnja“, „osvještavanje vlastitih ciljeva u odgojno-obrazovnom radu“, „upoznavanje novih metodičkih pristupa“, „razgovor o vrednovanju i poticanju kompetencija“, i sl.

Zaključak

Jedno od osnovnih obilježja nastavničke profesije jest izoliranost nastavnika u svakodnevnom radu (Bolitho, 1996), koja ne doprinosi profesionalnom razvoju pojedinca, već pogoduje petrificiranju postojeće prakse. Da bi se razvijali, nastavnici moraju komunicirati i surađivati s drugima (Milović, 2010) prije svega tijekom stručnog usavršavanja. Prikazana radionica, u kojoj je osviješten pojam kompetencije kao dinamičke kombinacije znanja, razumijevanja, vještina i sposobnosti, omogućila je kvalitetniju komunikaciju među kolegama, ili prema njihovim riječima „otvoreniji razgovor i diskusiju o kompetencijama“, „raspravu sa kolegama i razmjenu iskustava u nastavi glazbene umjetnosti kroz radionice koje su bile usmjerene na nastavni proces i rezultat“, „razgovor s kolegama“ i „druženje“. Prepoznavanjem svojih osobnih kompetencija kolege su pridonijele jačanju socijalnih kompetencija, sinergiji timskog rada Županijskog stručnog vijeća i zajedničkom rastu i razvoju. Zahvaljujući ovoj radionici, i projektu u cijelosti, započela sam proces osvještavanja svojih kompetencija i spoznala važnost razvoja osobnih kompetencija kao preduvjeta za razvijanje i metodičke kreativnosti.

Nadam da će ovaj rad doprinijeti zajedničkom promišljanju, prepoznavanju i osvještavanju prije svega osobnih i socijalnih kompetencija, a daljnjim promatranjem i spoznavanjem osigurati kontinuitet u razvoju nastavničkih kompetencija.

Prepoznavanjem i osvještavanjem svojih kompetencija svaki nastavnik si otvara put ka spoznaji i razvoju učeničkih kompetencija. Jer „temeljno obilježje Nacionalnoga okvirnoga kurikuluma je prelazak na kompetencijski sustav i učenička postignuća (ishode učenja) za razliku od (do)sadašnjega usmjerenoga na sadržaj.“ (MZOS, 2010, str. 9)

Mi osjećamo kako je sve što činimo samo kap u oceanu, ali bi ocean bio manji zbog te nepostojeće kapi.

Majka Tereza

Literatura

Ambruš Kiš, R.: „Načela učinkovitog usavršavanja usmjerenog prema profesionalnom razvoju“, *Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj* (Zbornik radova). Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb 2010, str. 65–69.

Bolitho, R. – Radai, P.: *Some key issues in INSETT*. ECML Workshop Report 7/96. European Centre for Modern Languages, Graz, 1996.

Milović, S.: „Razvoj koncepta stručnog usavršavanja prema profesionalnom razvoju“, *Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj* (Zbornik radova). Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb 2010, str. 27–34.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH: *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*, Zagreb, srpanj, 2010.

Goranka Biškupić: Dnevnik učenja i poučavanja Promišljanjem nastavne prakse do snažnijega profesionalnog identiteta

Sažetak

Osposobiti za procese trajnoga, neprekinutoga, cjeloživotnoga učenja jedan je od ciljeva našega Nacionalnoga okvirnoga kurikuluma.⁶

Dnevnik učenja prati učenje svih koji uče; učenika i nastavnika. Jednostavno je pomagalo za upravljanje procesima cjeloživotnoga učenja. Osim za trajno učenje nastavnika, uvjeren sam da je ideju i model dnevnika učenja moguće koristiti i pri osmišljavanju sastavnica školskih kurikuluma koji smjeraju izgradnji jedne od temeljnih kompetencija cjeloživotnog učenja – 'učiti kako učiti'.

Nakon što predstavim osobni dnevnik učenja i poučavanja, pokušat ću ukazati na njegov pridonos profesionalnome razvoju nastavnika. Na kraju ću ukazati na mogućnost osmišljavanja međupredmetne teme koja smjera razvoju kompetencije 'učiti kako učiti'.

Ključne riječi

dnevnik učenja i poučavanja, profesionalni razvoj nastavnika, kompetencija 'učiti kako učiti'.

Svima koji žele upoznati i upravljati procesima učenja predlaže se vođenje dnevnika učenja.⁷ Bez jasne predodžbe što bi dnevnik učenja bio, vođena tek njegovim nazivom, počela sam graditi zbirku bilježaka opažanja i promišljanja o učenju i svemu što je s tim procesima povezano. U njega nastojim bilježiti sve što doživljavam kao iskustvo učenja; sve što zamjećujem u svojim nastavničkim nastojanjima; sve što mi se javlja kao ideja ili pitanje... sve što me potiče na daljnje učenje i bolje poučavanje. Učenje nastavnika, osobito ako je pokrenuto konkretnim iskustvom i usmjeravano prema posve određenim interesima i potrebama, imat će izravan utjecaj na neposredan rad. U nastojanjima da se 'uči kako bi se bolje poučavalo', dnevnik učenja i poučavanja snažan je saveznik.

⁶ Riječ je o kompetenciji 'učiti kako učiti' kao preporuke za osmišljavanje međupredmetnih tema unutar školskih kurikuluma.

⁷ Riječ je o vrsti refleksivnoga dnevnika koji izrasta na dvjema teorijama: teoriji učenja odraslih i iskustvenoga učenja.

Što je dnevnik učenja i poučavanja?

Nastojanja da proniknemo u procese učenja, osobito kada je riječ o učenju odraslih, dovest će nas do pojma reflektivnog dnevnika. Riječ je o zbirci zapisa koje nastaju promatranjem i bilježenjem konkretnih iskustava iz prakse. Osoba koja uči na temelju tih će bilješki promišljati, uočavati i zaključivati te će joj biti olakšano planiranje poboljšanja kvalitete i učinkovitosti njenih profesionalnih nastojanja. U želji da upoznam proces vlastitoga učenja, ali i da naučim kako ću njime upravljati, osmislila sam vlastiti reflektivni dnevnik. Ponajprije mi je trebao poslužiti kao pomagalo koje će mi omogućiti da u središte svojega učenja postavim ciljeve koji će odgovarati mojim trenutnim interesima i profesionalnim potrebama.

Dnevnikom učenja i poučavanja nazivam zbirku bilježaka o svemu što doživljam kao iskustvo učenja; ujedno je to zbirka iskustava i promišljanja koji proizlaze iz moje neposredne nastavničke prakse. Dvojakost u njegovu nazivu naznačuje kako je riječ o promišljanju nad dvojakim procesima: *poučavanju*, odnosno neposrednom nastavničkom radu koje postaje temelj za postavljanje ciljeva kontinuiranoga učenja, te *učenju* – koje želi evidentirati sve što sam spoznala, usvojila i u praksi primijenila; ali sve što je još nedorečeno, nedovršeno, ili na putu svojega ostvarenja, što još treba (na)učiti. Analiza vlastitog dnevnika učenja i poučavanja otkrila mi je neke njegove dragocjene posebnosti i uloge. Premda je zamišljen kao mjesto organiziranja učenja, dnevničke su mi bilješke služile kao *temelj za promišljanje i planiranje* svih nastavničkih aktivnosti⁸; kao *evidencija* procesa učenja, postignuća, vrednovanja i primjene novostečenoga znanja ili vještina; te kao *izvor* za utvrđivanje stanovitih postignuća.

U mom se dnevniku učenja i poučavanja, primjerice, nalaze zapisi koji:

- donose iskustva iz neposrednoga nastavnoga rada ili učenja/usavršavanja⁹
- opisuju tijek i etape procesa učenja¹⁰
- donose dileme, pitanja, sumnje, emocije; čuvaju 'tajne', slabosti ili nedostatke koje pred drugima ne želim pokazati, a koje želim prevladati
- donose gotove strategije koje sam razvila noseći se s kojim izazovom /problemom¹¹
- izražavaju zadovoljstvo, radost zbog postignuća ili uspjeha¹²
- bilježe povratne informacije koje sam od drugih dobila; zapažanja o napretku učenika koje pratim, pitanja kojima od mene traže savjet ili sugestiju.

Dnevničke su me bilješke poticale na učenje. Ukazivale su mi na ono što trebam (na)učiti. Na taj sam način, osim sadržaja i cilja svojega učenja mogla oblikovati svoj put učenja; mogla organizirati učenje koje je odgovaralo mojim snagama i dnevnom ritmu. Sloboda koja je prisutna u planiranju, ostvarivanju i vrjednovanju učenja – sve mi je to osiguralo učenje po osobnoj mjeri. Mogućnost vraćanja svim bilješkama, promišljanje o prethodnim iskustvima, dovođenje svega zabilježenoga u svezu sa iskustvima (vlastitima i onima koje donosi literatura ili kritički prijatelj); pogled u bilješke kojima sam sama ustvrdila svoj uspjeh – neki su od argumenata zbog kojih svoj dnevnik učenja i poučavanja smatram jednostavnim i korisnim pomagalom samostalnoga upravljanja

⁸ Bilješke o neposrednom nastavnom i izvannastavnom radu; bilješke o sudjelovanju na predavanjima, radionicama ili one kojima pratim iščitavanje stručne literature; bilješke osobnoga promišljanja, zapažanja, dilema i slično.

⁹ Što sam uočila/spoznala? Kada, kako i gdje ću to primijeniti? Na koja pitanja želim odgovoriti? Koji problem želim riješiti? Koju ideju želim ispitati? Što želim isprobati, provjeriti, primijeniti? Kako ću odrediti 'isplati li se' što? Što drugi misle o tome? Što o tome donosi stručna literatura? Povratna informacija? Što je potrebno da nađem nelagodu?

¹⁰ Promišljanja koja pomažu osmisliti neko iskustvo; kako ću odrediti cilj i put svojega učenja; Što sam već učinila, a što još slijedi? Koliko sam zadovoljna postignutim? Što mi stoji na putu do punijeg zadovoljstva? Što moram učiniti da bih bila zadovoljna? Što sada znam? Što još ne razumijem? S čime se (ne)slažem? Što još treba ispitati? Gdje uočavam svoj napredak? Što mi treba? Kako ću to postići? Kako ću znati da sam postigla što sam planirala/htjela?

¹¹ Gotovi koraci kojima je moguće nadvladati ili izbjeći slične situacije u budućnosti; upozorenja na opasnosti ili područja na kojima još valja poraditi; što bi trebalo promijeniti ili za što treba pronaći koje drugo rješenje.

¹² Npr. dovršene rečenice: „Ja sada znam...” ili „Ja sam stručnjakinja za...”

vlastitim profesionalnim razvojem i temeljem jačanja svoga profesionalnoga nastavničkoga identiteta.

Vlastiti mi je dnevnik učenja i poučavanja omogućio da:

- uočim 'skrivena' sposobnosti i vještine; osvijestim svoje osobne, socijalne i stručne kompetencije te da otkrijem svoje razvojne potrebe
- promatram svoje uspjehe, a ne samo neuspjehe
- osiguram korake odnosno gotove strategije za izbjegavanje predvidljivih poteškoća
- se oslonim na iskustva koja mi koriste za razvoj scenarija za 'krizne situacije';
- preuzmem odgovornost za vlastiti profesionalan razvoj i upravljam procesom svoga učenja
- pronalazim izvore osobne motiviranosti; potiče me da budem aktivna nastavnica – istraživačica, promotorica svojih nastavničkih aktivnosti
- promatram i upoznajem različite stilove učenja učenika
- kroz određeni vremenski odmak pozitivno promatram sve čime se u praksi susrećem i tako trajno osnažujem svoje kompetencije.

Zašto voditi dnevnik učenja?

Ako bi se trebala izreći u jednoj rečenici, preporuka bi glasila: dnevnik učenja i poučavanja koristan je alat za njegovanje navika i vještina promišljanja o vlastitim nastavničkim nastojanjima i aktivnostima kojima nastojimo razvijati osobne i profesionalne kompetencije.

Pojave koje uočavamo u svojem radu možemo promatrati na dva načina: jedan je od njih akcijski usmjeren i na postavljena pitanja ne sliježe ramenima. Meni dnevnik učenja i poučavanja osigurava podlogu za promišljanja, planiranje, istraživanje i akciju. Pomoću njega osmišljam plan vlastitog učenja kojemu sam cilj odredila prema svojim trenutnim potrebama ili interesima. U njemu su sačuvane sve moje spoznaje, dileme, pitanja, pokušaji, uspjesi i neuspjesi... iskustva i dojmovi kojima se mogu vraćati i o kojima mogu promišljati.

Dnevnik učenja i poučavanja može ispunjavati višestruku ulogu. Preglednosti radi, donosim ih u tabličnom prikazu.¹³

¹³ Da se najbolje uči čineći, nastavnicima nije novost. Pa ni to da se umješnijim nastavnikom postaje radom nastavnica nije strano. Što više promjene i inovacije unosimo u svoja nastavnička nastojanja, to se više nadograđuju naše sposobnosti i vještine. Što nam je razvijenija kompetencija 'učiti kako učiti', spremniji smo za cjeloživotno učenje i upravljanje osobnim profesionalnim razvojem. Pozivam na raspravu o dva pitanja:

- Može li dnevnik učenja i poučavanja služiti kao podloga za trajno učenje nastavnika? Može li služiti kao podloga za samooblikovanje vlastita profesionalnoga razvoja?
- Može li, osmišljen kao dnevnik učenja učenika, služiti kao predložak za osmišljavanje međupredmetnih tema koje bi svoje mjesto promašile u školskim kurikulumima?

DUP	Bilješke koje mogu pronaći svoje mjesto:
Temelj za:	<ul style="list-style-type: none"> ✓ promišljanje o vlastitom radu ✓ planiranje i ostvarivanje osobnih ciljeva koji odgovaraju profesionalnim potrebama pojedinca¹⁴ ✓ praćenje kontinuiranoga učenja i stručnoga usavršavanja ✓ samorefleksiju i samovrednovanje ✓ istraživanje i poticanje inovativnosti
Evidencija:	<ul style="list-style-type: none"> ✓ primjene znanja i vještina ✓ postignuća (osobnih i učeničkih) ✓ susljednih etapa u napredovanju i uočenim postignućima ✓ dobivenih povratnih informacija
Izvor za:	<ul style="list-style-type: none"> ✓ osvještavanje jakih strana i kompetencija ✓ izradu godišnjeg izvještaja o individualnom stručnom usavršavanju ✓ izradu portfolia za napredovanje u struci

Vođenje dnevnika učenja i poučavanja omogućilo mi je da osvijestim svaku svoju nastavničku aktivnost: bilo da je riječ o stručnom usavršavanju ili o nastavničkoj praksi. Uz njegovu sam pomoć preispitivala svoja novostečena znanja, provjeravala ih u praksi te o njima promišljala. Time je potican moj istraživački duh, što je pozitivno utjecalo na moju motivaciju za nova učenja i trajan razvoj znanja i sposobnosti. Na koncu, dnevničke mi bilješke pružaju uvid u osobna postignuća.

DNEVNIK UČENJA – međupredmetna tema školskih kurikuluma

'Učiti kako učiti' jedna je od međupredmetnih tema koju NOK školama predlaže ugraditi u školske kurikulume (MZOS, 2010, str. 24–25). Mislim da bi, odgovarajuće osmišljena, ideja dnevnika učenja mogla poslužiti razvoju kompetencije 'učiti kako učiti' učenika. Upoznamo li učenike s načinom na koji mogu voditi dnevnik učenja, pružit ćemo im prigodu da sami odrede cilj i putove svoga učenja. Pokažemo li im kako organizirati svoje učenje, pomoći ćemo im da postanu i budu aktivni sudionici svojega učenja te da za njega preuzmu odgovornost. Potaknemo li ih potom da na kraju obrazovnoga razdoblja promisle i iznesu sve što su naučili vodeći dnevnik učenja, dat ćemo im priliku da uoče i uživaju u svojim postignućima, da navedu vještine koje su stekli i razvili. Tako ćemo im omogućiti da osvijeste što razumiju, znaju i umiju bolje i više u odnosu na početak obrazovnog razdoblja. Nedvojbeno će to biti prvi koraci razvijanja temeljnih kompetencija cjeloživotnoga učenja.

Zaključak

*Iskustvo mi govori da je krajnje teško učiti odrasle ljude bilo čemu.
Međutim, razmjerno je lagano stvoriti uvjete u kojima će ljudi poučavati sami sebe.
Sir John Harvey-Jones*

Dnevnik poučavanja i učenja omogućava nam da, polazeći od neposrednoga iskustva, planiramo i ostvarujemo učenje – stjecanje znanja, vještina i sposobnosti koje će odgovarati našim trenutnim potrebama ili interesima. Uz njegovu ćemo pomoć samostalno oblikovati put svoga profesionalnog učenja – učenja koje će upravo nama odgovarati i koje će imati neposredan utjecaj na naš rad.

Promišljanje o vlastitome radu i o svemu što sam doživljavala kao učenje, vodilo me ka napretku i razvoju osobnih i stručnih kompetencija a time i poboljšanju kvalitete rada.

¹⁴ To je osobito značajno zbog razlika u pojedinim etapama profesionalnoga života. Naime, potrebe nastavnika pripravnika i iskusnoga nastavnika uvelike se razlikuju.

Dnevnik učenja i poučavanja omogućio mi je iskorak u akcijsko planiranje vlastitih nastavnih aktivnosti: istraživanje, osmišljavanje i primjenjivanje novoga. Poticao me na pomicanje granica poznatoga i ustaljenoga i zahtijevao od mene da promatram, uočavam i promišljam. U konačnici, pomogao mi je razviti kompetenciju 'učiti kako učiti', koja je jedna od osam kompetencija za cjeloživotno učenje (MZOS, 2010, str. 12). Zbog toga mislim da, osim što može podupirati ciljano (usmjereno) i trajno učenje nastavnika, ugrađen kao međupredmetna tema u školske kurikulume, može podupirati razvoj te temeljne kompetencije cjeloživotnoga učenja i u učenika (MZOS, 2010, str. 24–25).

Liteatura

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH: *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*, Zagreb, srpanj, 2010.

Tomislav Seletković: Kreativnost – temelj novog učenja

*Ne vjerujem da je kreativnost dar dobiven od dobre vile.
Vjerujem da je kreativnost vještina koja se poput upravljanja
automobilom može vježbati i naučiti.
Kreativnost smatramo darom jer se nikada nismo potrudili uvježbati je.
Edward de Bono*

Sažetak

U svom se radu bavim kreativnošću koja ima golemo značenje za naš osobni i profesionalni razvoj, ali i za napredak čitavog društva. Kreativnost se može pridodati području osobnih kompetencija. Posebno aktualno pitanje kreativnosti u procesu učenja postaje stupanjem na snagu *Nacionalnog okvirnog kurikulumu* (u daljnjem tekstu NOK) kojim se redefiniraju svi aspekti institucionaliziranog odgoja i obrazovanja. Kreativni učitelj je nezaobilazan u koncepciji suvremene škole po NOK-u, u procesu usmjerenom na dijete, u okruženju aktivnog, suradničkog, individualiziranog, poticajnog i iskustvenog učenja. Kao prezentan primjer nastave izgrađene na suvremenim principima opisujem *otvoreni model nastave glazbene kulture* u osnovnim općeobrazovnim školama. Model krase visoki stupanj kreativne slobode učenika/ca i učitelja/ica, ali isključivo unutar granica odgovornog i svrhovitog oblikovanja procesa učenja. Otvoreni model primjenjiv je u svim odgojno-obrazovnim područjima NOK-a.

Ključne riječi

kreativnost, kompetencije, divergentno mišljenje, otvoreni model nastave glazbene kulture

Brojna istraživanja u proteklih 60 godina nisu nas približila preciznom određenju pojma kreativnosti. Sam izraz potječe od latinskog „creare“, a znači „stvoriti, roditi“ i upućuje na proces s određenom dinamikom (dakle, ima ishodište i cilj). Prvobitno se kreativnost povezivala sa stvaralačkim činom umjetnika. Suvremene teorije ne ograničavaju se na umjetničke i urođene sposobnosti. Edward de Bono, recimo, govori o kreativnosti ideja. Kreativnost naglašeno dolazi do izražaja u situacijama kada tražimo nove strategije ili ideje npr. u razvoju nekog proizvoda ili pri donošenju važnih (i onih manje važnih) životnih odluka. Drugim riječima, kreativnost nam pomaže pozitivno svladati životne zadatke. Istraživanja kreativnosti započela su 50-ih godina 20. stoljeća Guilfordovom teorijom o dvama oblicima ljudskog mišljenja, divergentnom i konvergentnom. Dok je konvergentno mišljenje usmjereno prema jednoznačnom rješenju nekog problema, divergentno utječe na produkciju većeg broja originalnih rješenja i osnovna je karakteristika kreativnosti. Istraživanja kreativnih procesa i ovladavanje njima odnedavno je sve više u središtu zanimanja znanosti, gospodarstva i ekonomije. Europski parlament je 2009. godinu proglasio godinom kreativnosti i inovativnosti prepoznajući iznimnu važnost navedenih osobina u svijetu. U kriznim vremenima kakvo je današnje,

društvo vapi za pojedincima koji će svojim svježim i neopterećenim pristupom svu svoju pozitivnu, stvaralačku energiju upotrijebiti za pokretanje posrnulog i tromog društva.

U dosadašnjoj školskoj praksi o kreativnosti se progovaralo uglavnom načelno. Pojednostavljeno rečeno problem leži u uvriježenom stavu kako prvenstveno treba poticati lijevu moždanu polutku odnosno racionalnu i analitičku razinu našeg mišljenja, dok se desna – kreativna i stvaralačka nedovoljno potiče. Danas, sve više učitelja/ica „otvara“ proces učenja dajući učenicima/cama prostor za stvaranje, pružajući im mogućnost za slobodan istraživački pristup i pripremajući ih za odgovorno preuzimanje i kreativno oblikovanje uloge u društvu budućnosti. Suvremena nagnuća prati i NOK te kreativnost podvlači kao načelo djelovanja u promjenjivom i nepredvidivom svijetu. Svjesni važnosti fleksibilnog i interaktivnog pristupa te holističke i istraživačke usmjerenosti za razvoj učeničke kreativnosti, veliki iskorak učinili su autori Nastavnog plana i programa za predmet glazbenu kulturu 2005. godine.

Otvoreni model učenja glazbene kulture nastao je kao reakcija na desetljećima primjenjivani integracijski model. Prema integracijskom modelu valjalo je u 45 minuta tjedno učenike/ice osposobiti za lijepo pjevanje, glazbeno ih opismeniti te da tako opismenjeni znaju otpjevati pjesmu po notama, svirati po notama. To nije bilo sve, trebalo je i usvojiti muzikološke sadržaje, slušati glazbu i stvarati glazbu. Takvo što bilo je neizvedivo u okolnostima s 45 min. glazbene kulture tjedno u razredima od 35 učenika.

Po otvorenom modelu učitelji/ce u dogovoru s učenicima/cama, a u skladu s njihovim interesima i svojim sklonostima, biraju velik dio sadržaja, ali i aktivnosti kojima će „popločiti“ put učenja. Otvoreni model razlikuje se od drugih oblika jer individualni predmetni i interdisciplinarni interes djece određuje najveći dio onoga što se događa u razredu. Učenike/ce se na otvorenu nastavu treba pripremati polako i postupno, kako naviknuti raditi u okviru čvrstih ustaljenih struktura ne bi izgubili orijentaciju.

Primjer prakse

Nastavno područje: Izvođenje tradicijske glazbe u V. razredu.

Sadržaj: pjevanje i sviranje – narodna pjesma *Grad se beli*.

Svi sadržaji prilagođeni radu 4 do 5 grupa od 6 učenika/ca. Grupe su nastale slučajnim odabirom. Ukupno šest zadataka s uputama dobivaju izabrani voditelji te ih samostalno prezentiraju. Grupe zadatke istovremeno izvršavaju točno utvrđenim redoslijedom.

Zadaci su često u formi zagonetki što nije jednostavno, ali stvara veće zadovoljstvo kada se shvati kojim putem do cilja.

Tijek nastavnog sata

Prvi zadatak: Jeka je ključ, prvo on pa...! – (rad po fazama) (doživljajno učenje) usmjerava učenike na činjenicu da je za uspješno izvršenje zadatka potrebno pjevanjem ponoviti fraze za učiteljem. Svrha zadatka je doživljajno osvijestiti melodijske i ritamske situacije koje će se kasnije pojaviti u obradi pjesme.

Drugi zadatak: Pjevati bez riječi nije fora, na stol ih istresite i po redu složite! – Razbacane riječi pjesme treba složiti po redoslijedu izvođenja. Na ovaj način učenici pažljivo slušaju i postupno uče pjesmu već pri prvom susretu.

Treći zadatak: Uz jeku si na brdu uspjeha! – Usmjerava na aktivnosti kao i kod prvog zadatka. Učenici pjevajući ponavljaju dijelove pjesme u nešto dužim frazama. Na kraju izvode pjesmu u cjelini

Četvrti zadatak: Uz začine su jela boljeg okusa, uz glazbene začine pjesma bolje zvuči. Glazbene začine (p, mf, cresc. decresc.) stavite na odgovarajuća mjesta u pjesmi! – Učenici percipiraju promjene glasnoće i pojedine oznake stavljaju poput začina u improvizirani kotao koji simbolizira pjesmu

Peti zadatak: Slušajte pažljivo! Čujete nešto poznato i nešto novo! Nabrojite pa zatim zapišite sve novo! – Izvedbu s CD-a ćemo usporediti, prepoznavanje različitosti u odnosu na našu izvedbu.

Šesti zadatak: svaka grupa dobiva paket s uputama:

- u kutiji je glazbeni alat
- svakom alatka jedna, i odmah gromoglasno kažem na stol ju bez buke odmah odloži
- kad svi alat dobiju, uzmi ga i zajedno sa svojim skladbu stvori
- pazi da pritom ne bučiš i ne ometaš druge
- kad ste gotovi svoju glazbu pokažite i pažljivo poslušajte druge, u tome je bit, i tad smo kvit!
- Pentatonsku ljestvica idealna je faktura za improvizaciju učenika „nema pogrešnih tonova“.

Posljednji zadatak – evaluacija rada u grupi: **Do kraja ste došli, pet zaslužili, jesu li svi kotačići do cilja ispravno radili.**

Sljedeći sat –svaka grupa prezentira svoj rad drugim grupama.

Primjer ukazuje na metodičko didaktičku raznolikost. Učenici/ce su stvorili vrlo poticajno ozračje, visok stupanj interakcije, bili su aktivni i imali prostor za kreativnost te su na kraju reflektirali vlastiti proces učenja.

Kako je problem tradicionalne škole prisutnost straha i dosade, što upozorava na nepovoljnu klimu (Bognar – Matijević, 2002), upravo u modelima u kojima se ogleda kreativnost svih čimbenika u procesu učenja, treba tražiti novi put djelovanja u svim odgojno obrazovnim područjima. Kao putokaz služe rečenice s evaluacijskih listića nakon satova glazbene kulture:

- „Nastava je zanimljiva jer radimo različite stvari, a ne samo jednu.“
- „Sviđa mi se način kako zajedno učimo i pjevamo, to mogu primijeniti u učenju.“
- „Satovi glazbene kulture nisu uvijek isti, kao kod nekih drugih predmeta.“
- „Neke stvari ću moći iskoristiti u svom životu, recimo raditi u grupi.“
- „Glazbeni je zanimljiv jer se često koristi računalo u nastavi“,
- „Naučili smo kako prihvaćati nove stvari bez da smo odmah protiv.“
- „Mislim da na glazbenom učimo kroz zabavu, što je super.“
- „Svi pjevamo i dobro se družimo i učimo.“

Zaključak

Kada se danas govori o kreativnosti u školi, većina se slaže kako u središtu nije konačan rezultat već proces. Drugim riječima, potrebno je odustati od fokusiranosti isključivo na krajnji produkt jer se time ograničava kreativan razvoj pojedinca. Djelo učenika/ca treba

razumjeti kao izraz njega samog te ga ne treba uspoređivati s djelima drugih. Otvorenim modelom učenik/ca više nije objekt poučavanja, on preuzima odgovornost u vlastitom procesu učenja. Učeci shvaća kako individualni postupci imaju određene posljedice na druge. Otvoreni model za učenike/ce je izazov.

Kao učitelj u otvorenom modelu vidim se u ulozi onoga koji potiče, koji pomaže učenicima/cama da uče, istražuju, promatraju, učine ono što ih zanima i da svjesno upravljaju tim procesom. Ohrabrujuće riječi brižno biram i koristim kao izraz individualne povratne informacije. Najveći ponos osjećam kada se na satu mirno mogu povući u ulogu nijemog promatrača i razred prepustiti samome sebi istodobno osjećajući da djeca u njemu žive u punini svojih bića kreativno oblikujući svoj individualni put.

Literatura

Bognar, Ladislav, Matijević, Milan (2002), *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

Dryden, G. i Vos, J. (2001), *Revolucija u učenju: kako promijeniti načina na koji svijet uči*. Zagreb: Educa.

Guilford, J. P. (1968), *Intelligence, creativity and their educational implications*. San Diego, California: Robert R. Knapp, Publisher.

Šulentić Begić, Jasna (2006), *Primjena otvorenog modela nastave glazbe, Život i škola 15-16 (1-2): 97-104*.

2. UČENJE KROZ SURADNJU – „MI“

2.1. Učenici uče suradnjom

Kiti Jurica-Korda: Od detalja do znanja Primjer terenske i istraživačke nastave u poučavanju zavičajne povijesti

Sažetak

Članak opisuje primjer projekta dodatne nastave povijesti, na temu zavičajne povijesti u kojem se isprepliće primjena istraživačke i terenske nastave. Prikazuju se projektni koraci i iskustva učenika koji aktivno sudjeluju u istraživačkom postupku i otkrivanju povijesne zanimljivosti svoga zavičaja. Ovakav kombinirani oblik nastave izvor je različitih poticaja za razvijanje kritičkih vještina i povijesnih interpretacija te osobnih i socijalnih kompetencija učenika.

Ključne riječi

zavičajna povijest, terenska i istraživačka nastava, kompetencije

Uvod

Učenici škole u kojoj radim svaki dan prolaze starom gradskom jezgrom Dubrovnika. Pitala sam se koliko su svjesni bogatstva i značenja povijesti svoga grada, svakog njegova detalja koji priča svoju priču. U želji da približim bogatstvo i ljepotu kulturne baštine Grada svojim učenicima, znala sam da ih moram izvući iz klupa i učiniti ih aktivnim promatračima i istraživačima.

Suvremena nastava povijesti naglasak stavlja na razvijanje učeničkih sposobnosti samostalne analize izvora, samostalnog zaključivanja i razvijanje različitih mehanizama kritičkog i kreativnog mišljenja. Ciljevi nastave nisu usvajanje činjenica i interpretacija povijesnih događaja i procesa, već razumijevanje prošlosti, vlastitih kulturnih korijena, raznovrsnih identiteta i poticanje interesa za povijest. (Koren, 2004)

Zavičajna povijest kroz istraživačku i terensku nastavu

Povijest kao nastavni predmet najbolje se može približiti učeniku kroz proučavanje *zavičajne povijesti* – prošlosti prostora iz kojeg je učenik izrastao, koji ga svakodnevno okružuje i koji mu je stoga posebno „blizak“.

O zavičaju i njegovoj povijesti može se i treba učiti neposrednim kontaktom s njim, bilo da je riječ o posjetu kulturno-povijesnim i drugim ustanovama, razgovoru sa stanovnicima ili aktivnoj šetnji sa zadatkom promatranja i proučavanja određenih objekata ili prirodnih i društvenih fenomena.

Prof. Ivo Rendić-Miočević za učenje zavičajne povijesti upotrebljava izraz *ambijetalni pristup* kojemu je smisao povezivanje učenika sa životnim kontekstom i osposobljavanje učenika za aktivno sudjelovanje u oblikovanju njegova okruženja. (Rendić-Miočević, 2000)

Istraživačka nastava je vrsta problemske nastave koja učenike uvodi u osnove znanstvene metodologije, u ovom slučaju, metodologije rada povjesničara. Kroz postupak samostalnog istraživanja učenici razvijaju kritičko mišljenje, oblikuju svoje stavove i bolje razumiju povijest. Istraživačka nastava naročito se uspješno može primijeniti u poučavanju zavičajne povijesti. (Jež, 2006)

Jedna od metoda upućivanja učenika u osnove povijesnog istraživanja je *terenska nastava* koja je ujedno i *conditio sine qua non* učenja prošlosti zavičaja. Izaći iz učionice, prošetati, promatrati i proučavati grad, mjesto, okoliš, ljude, stvari... definicija je i

smisao terenske nastave, kojom se objedinjuju samostalni rad, rad u grupi, individualno učenje, samostalno zaključivanje, uspoređivanje, egzemplarno učenje, kritičko mišljenje itd.

Terenskom se nastavom, osim toga, kroz vršnjačku suradnju na individualnim i zajedničkim zadacima, razne nepredviđene situacije potiče razvoj osobnih i socijalnih kompetencija učenika. Nekonvencionalno okruženje izvan učionice učenike dodatno motivira i potiče na istraživački pristup učenju. (Trškan, 2007) Sve ga to još više zbližava s mjestom u kojem živi i jača njegovu osobnost i identitet.

„Danas, u doba globalizacije, u kojemu je na djelu snažno miješanje različitih kultura, svjetonazora i religija, čovjek treba postati građaninom svijeta, a pritom sačuvati svoj nacionalni identitet, svoju kulturu, društvenu, moralnu i duhovnu baštinu.“ (MZOŠ, 2010)

„Od detalja do znanja“

Projekt koji sam nazvala „Od detalja do znanja“ svake godine provedem u svojoj školi na dodatnoj nastavi povijesti. To je kombinacija istraživačke i terenske nastave. Iako unaprijed isplaniram svaki projektni korak i poticaje za proces učenja, uvijek se dogode nepredviđene situacije i slučajna otkrića koja unose dodatnu dinamiku u rad, otvaraju nove prostore za istraživanja i, što je najvažnije, oduševljavaju i učenike i mene.

Prvi korak: priprema – upoznavanje osnovnih činjenica o povijesti svog zavičaja

Učenici se upoznaju s pregledom povijesti zavičaja (kronološki pregled, glavni pojmovi, važniji povijesni momenti i prekretnice u razvoju zavičaja). Upoznavanjem uspostavljaju polazišni odnos prema prostoru i vremenu kako bi se lakše snašli u kasnijim zadacima. Pokazalo se poticajnim izraditi lentu vremena i povijesni zemljovid koji učenicima omogućuju kvalitetnije praćenje procesa mijenjanja naselja, grada i zavičaja kroz prošlost. Učenici u ovom koraku razvijaju kompetencije (tj. znanja, vještine i stavove) koje su preduvjet za daljnji rad i samostalno istraživanje. Od znanja to su: povijesni kontekst i osnovne činjenice. Od vještina: snalaženje u vremenu i prostoru. Od stavova: učenici razvijaju samopouzdanje i stječu uvid u vlastite mogućnosti što je bitno za suočavanje s nepoznatim sadržajima i zadacima koje će uslijediti u daljnjim projektnim koracima.

Drugi korak: istraživanje na terenu

Moja uloga, u pripremi ovog koraka, osmisliti okolinu i poticaje za učenje izvan učionice. Pronalazim detalje određenih objekata koje će učenici proučavati i fotografiram ih. Učenici, u parovima, izabiru fotografiju jednog od snimljenih detalja. Učenici dobivaju plan grada na kojem se može naznačiti četvrt u kojoj se nalazi traženi objekt. Detalj može biti jedan specifičan kamen, vrata, prozor, balkon, grafit ili slično. Objekt kojem pripada detalj može biti crkva, palača, javna zgrada, utvrda itd. Učenicima je osnovni zadatak pronaći zadani detalj, fotografirati se pored njega, odrediti naziv i karakter objekta kojem detalj pripada i naznačiti ga na planu grada. U ovom koraku važno je osigurati učenicima dovoljno vremena kako bi šetnjom gradom što pažljivije promatrali, uočavali razne detalje u potrazi za rješenjem svoga zadatka. S obzirom na to da se radi o istraživačkom pristupu, učenici tražeći upravo „svoj“ (zadani) detalj, često nailaze na razne druge zanimljivosti te se vraćaju oduševljeni ne samo spoznajom da su uspjeli obaviti zadatak, već me obasipaju pitanjima o mnogim drugim detaljima koji su im privukli pozornost, za koje su se zainteresirali i žele ih istražiti. Tako se u ovoj fazi rada otvaraju mogućnosti za nove projekte.

Interesantno iskustvo imala sam kada su prilikom potrage za određenim detaljima pozornost učenika jedne grupe privukle devastacije u povijesnoj jezgri Dubrovnika. Učenici su samoinicijativno fotografirali te motive i pokušali ući u trag uzrocima tih zahvata. Bile su to razne nadogradnje, betonirane lođe i sakralni objekti preuređeni u stambene prostore. U ovom koraku učenici razvijaju osobne kompetencije kao što su samostalno planiranje rada, brižljivost, izdržljivost, samoodgovornost, upornost u

pronalaženju rješenja, samosvijest i socijalne kompetencije kao što su sposobnost rada u timu, suradnja radi usmjerenosti na rezultat zadatka, komunikacija sa sudionicima projekta i s nepoznatim ljudima kojima će se obratiti tijekom istraživanja.

Treći korak: priprema stručnog članka (izvještaja) o istraženom objektu

U ovom koraku učenici trebaju detaljnije samostalno istražiti sve dostupne informacije o objektu u sklopu kojeg se nalazi njihov zadani detalj. Trebaju, dakle, pronaći literaturu i izvore, običi knjižnice i arhive. Moja uloga postaje mentorska te pomažem učenicima tako da im preporučim stručnu literaturu i ustanove u kojima će pronaći sve potrebne informacije.

Tijekom slijedeća dva do tri tjedna učenici u parovima pišu članak na temelju literature, izvora ili usmenih iskaza svjedoka. U ovom koraku upoznajem učenike s pravilima pisanja stručnog teksta, uključujući bilješke, pravilan popis literature i izvore. Pomoć učenicima u pisanju obično dajem i potičući ih na postavljanje otvorenih pitanja koja ih vode zanimljivim saznanjima, potiču na razmišljanje i daljnja istraživanja (npr. Kakva je društveno-politička situacija vladala u vrijeme kada je izgrađena građevina? Zbog čega je izgrađena? Razlikuje li se od ostalih okolnih građevina? Tko se njome koristio? Gdje možemo pronaći dodatne informacije povezane s određenom građevinom? itd.). U ovom koraku učenici razvijaju osobne kompetencije kao što su samostalnost i inicijativa, spremnost na donošenje odluka, samoodgovornost, samostalno planiranje procesa učenja, i time jačaju samopouzdanje. Istodobno razvijaju i socijalne kompetencije, naročito sposobnost suradnje i rada u timu usmjerenog na zadani cilj, razvijaju komunikacijske vještine u komunikaciji s članovima učeničkog tima, sa stručnim osobljem u arhivima i knjižnicama ili komunikaciji s nastavnicom. Završetak ovog koraka je ocjenjivanje njihovih stručnih članaka. Nisu svi radovi jednako uspješni no proces učenja koji je doveo do njihova nastanka je od presudne važnosti.

Četvrti korak: priprema prezentacije uradaka

Cilj ovog koraka je pripremiti uratke za prezentacije drugima te učenici u parovima izrađuju *powerpoint* prezentacije. Moja je uloga da im ukažem na razlike između stručnog članka i prezentacije.

Dodatni projektni zadatak je osmisлити prijedlog obnove i revitalizacije određenog objekta ukoliko je devastiran, zapušten, neiskorišten. Ovdje dolaze do izražaja učenička domišljatost i kreativnost u punom smislu te riječi. Učenici obično imaju izrazito zanimljive ideje kako neki objekt obnoviti, prenamijeniti, iskoristiti... Zanimljivo rješenje za jednu potpuno devastiranu četvrt u Dubrovniku razradile su dvije učenice predloživši rekonstrukciju tog dijela grada u Muzej svakodnevnog života srednjovjekovnog Dubrovnika. U ovom koraku učenici razvijaju vještine i sposobnosti upotrebe informacijsko-komunikacijske tehnologije te inicijativnost i poduzetnost.¹⁵ Također razvijaju i sposobnosti izdvajanja bitnog u svrhu motiviranja i poticanja interesa publike za istraženu temu, te kompetencije kao što su samoodgovornost, samokontrola i spremnost na donošenje odluka, a osvješćuju i svoju društvenu odgovornost.

Peti korak: dijeljenje svojih „proizvoda“ učenja s drugima

Svrha je da učenici unutar jednog razrednog odjeljenja upoznaju jedni druge s različitim rezultatima svog učenja. A time i kulturnu baštinu svoga kraja (grada). Poslije svake prezentacije od 10 do 15 minuta razvija se diskusija, osobito o prijedlozima za obnovu i revitalizaciju predstavljenih objekata. Posebno pamtim rad učenica koje su svoj rad oblikovale u film i oduševile sve sudionike prezentacije. U jednom od ovakvih projekata učenici su izrazili želju da sa svojim radom upoznaju i ostale učenike naše škole. Stoga smo napravili izložbu njihovih radova u obliku plakata.

¹⁵ Hrvatski NOK prihvatio je osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno učenje koje je odredila EU, među kojima i digitalne kompetencije, inicijativnost i poduzetnost. NOK, str.12.

Svoje „proizvode učenja“ učenici dijele ponajprije s drugim učenicima u razredu, ali mogu to činiti i na razini škole ili u suradnji s lokalnom zajednicom, npr. s turističkom zajednicom ili nekom drugom organizacijom ili institucijom. U tom slučaju učenici bi bili dodatno osnaženi i motivirani važnošću svojih projekata i doživljajem sebe u ulozima aktivnih, osviještenih, kreativnih i odgovornih građana. „*Odgoj i obrazovanje potiču aktivno sudjelovanje djece i mladih u društvenom životu i promiču njihovu odgovornost prema općemu društvenom dobru, prirodi i radu te prema sebi samima i drugima.*“ (MZOS, 2010)

Kompetencije koje se naglašeno razvijaju u ovom koraku su: prezentacijske i komunikacijske vještine, osvješćivanje verbalne i neverbalne komunikacije te socijalne kompetencije kao što su iskazivanje poštovanja i (ne)prihvatanje mišljenja sudionika, sposobnost jasnog izricanja svojih znanja i stavova te preuzimanja odgovornosti za svoj stav. Sve ovo vodi jačanju samosvijesti, samokontroli i samoodgovornosti učenika.

Zaključak

Istraživačkom i terenskom nastavom učenici svih uzrasta na aktivan način stječu znanja o povijesti svoga zavičaja koja nadilaze samo faktografiju. Sve metode primijenjene u ovakvoj nastavi vode prema jednom od temeljnih ciljeva NOK-a: odgoju i obrazovanju usmjerenom na učenika.

Učenici razvijaju sposobnosti promatranja, uočavanja, istraživanja, zaključivanja, uočavanja uzročno-posljedičnih veza, multiperspektivnosti itd. Kroz grupne zadatke razvija se sposobnost suradničkog učenja, te time i niz već navedenih socijalnih i osobnih kompetencija. Sve ove kompetencije ključne su za buduće cjeloživotno učenje, jedan od osnovnih ciljeva suvremenog obrazovanja. Ovakvom nastavom učeniku se omogućuje autentičan doživljaj sredine u kojoj živi, a to jača njegovu osobnost i uči ga sudjelovanju u civilnom društvu.

Svaki ovakav projekt i i meni osobno omogućava razvoj u profesionalnom smislu. Ne samo stoga što gotovo uvijek saznam neke nove zanimljivosti o gradu u kojem živim, već i stoga što, više nego u ijednom drugom obliku nastave, mogu pratiti i razvoj učeničkih kompetencija. Upravo kroz njihovo razvijanje osjećam svu draž i smisao svoje profesije kao i vlastiti profesionalni rast.

Literatura

Jež, Ivančica: Tragovima stoljetne prošlosti, u: *Povijest u nastavi*, br. 2(8), god. IV. 2006, str. 177–185, Srednja Europa, Zagreb, 2006.

Koren, Snježana: Svrha i ciljevi suvremene nastave povijesti, u: *Povijest u nastavi*, br. 1(3), str. 142–157, Zagreb, 2004.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH: *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*, Zagreb, srpanj, 2010.

Rendić-Miočević, Ivo: *Učenik – istražitelj prošlosti: novi smjerovi u nastavi povijesti*, Školska knjiga, Zagreb, 2000.

Trškan, Danijela: Terenski rad u nastavi povijesti – učenje metodom otkrivanja, u: *Povijest u nastavi*, br. 2(10), str. 207–216, Zagreb, 2007.

Jasmina Silvaši Đumić: Metodička kompetencija i profesionalno zadovoljstvo nastavnika

Sažetak

Učenje koje je usmjereno prema učeniku zahtjeva od nastavnika ne samo promjenu stava već i povećanu pozornost. Planiranje nastave, postavljanje zadataka, vrednovanje postignuća i metodički doprinos moraju biti usklađeni s gore navedenim. Nastavnicima je potrebno ne samo stručno znanje već i metodička kompetencija, sposobnost prihvatanja različitosti i sposobnost reflektiranja.

Ključne riječi

nastava usmjerena prema učeniku, metodička kompetencija, sigurnost u učenju.

Nastava u kojoj ne dominira nastavnik/frontalna nastava i metodička kompetencija nisu jamstvo da će nastava biti usmjerena prema učeniku.

Nastava usmjerena prema učeniku za nastavnike znači da će:

- koristiti jezik koji će učenicima biti razumljiv i koji će pokazati poštovanje prema učeniku. To je od posebne važnosti za nastavnike jezika koji svojim govorom predstavljaju posebne uzore.
- s učenicima oblikovati odnos pun poštovanja, jer su nastavnici pratioci nastavnog procesa u kojem jačaju učenikov razvoj osobnosti.
- učenicima stvoriti mogućnost da oni aktivno sudjeluju u nastavi i zajedno s nastavnikom odlučuju i planiraju nastavu.
- podupirati učenike u rješavanju njihovih zadataka.
- odijeliti fazu vježbanja od faze vrednovanja.
- koristiti feedback koji služi za stvaranje svijesti i samoprocjene nastavnika.

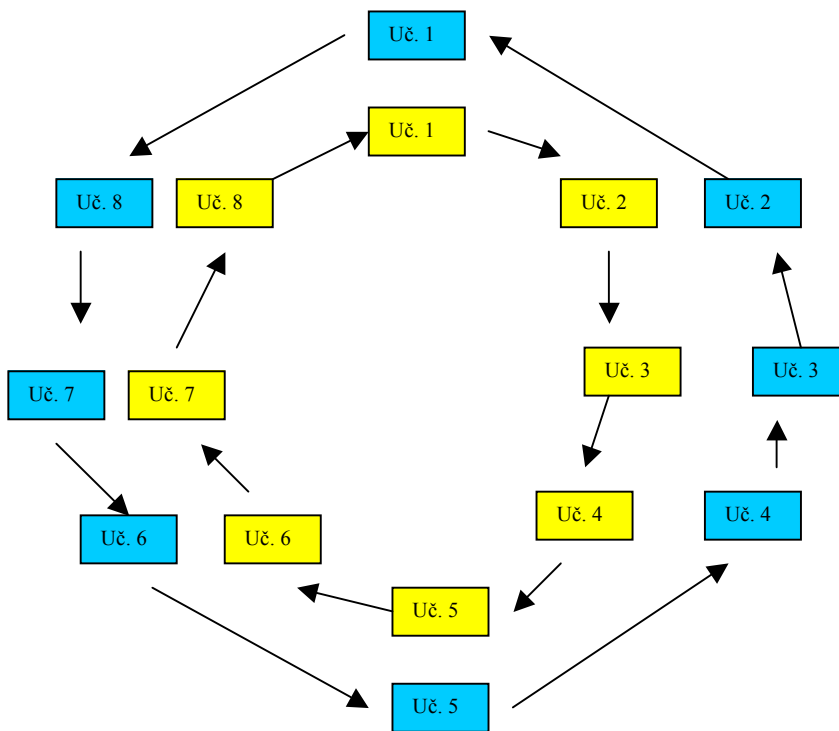
Nastavnicima i učenicima je potrebno vrijeme kako bi se snalazili u različitim nastavnim situacijama. Djeci i mladima je potrebna sigurnost da bi odrastali. To znači da nastavnik prilikom oblikovanja nastave mora stvoriti okruženje u kojoj će se učenici sami sa sobom i s drugima zblížiti sa sadržajem gradiva. Obilježje uspješne nastave je jasna struktura tj. dobro planiranje, jasna pravila, rituali i dobra vremenska organizacija. Učenici također moraju znati koji im je cilj učenja.

Metoda kugličnog ležaja (Klippert, 1995, str. 89)

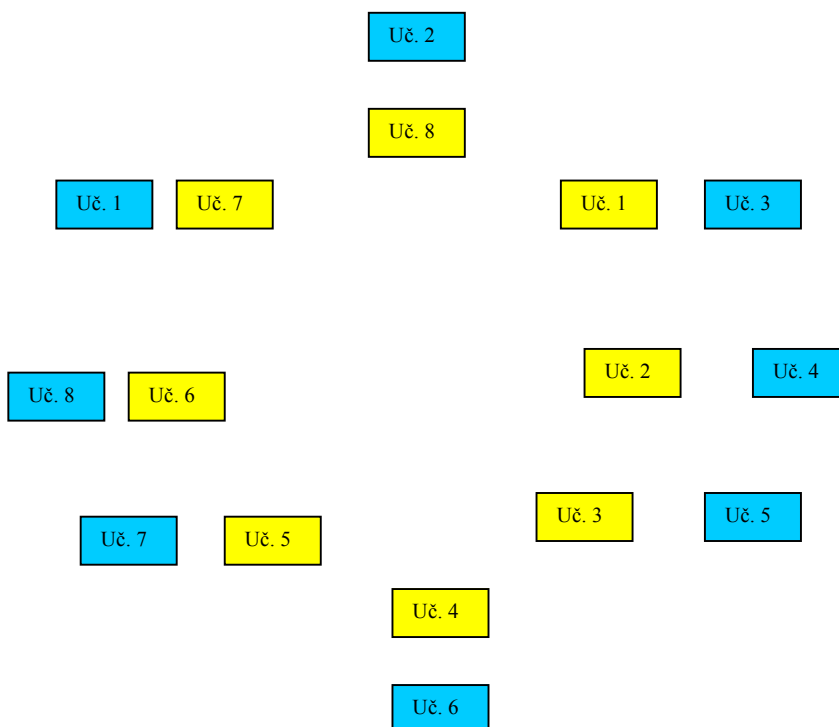
To je višestrano upotrebljiva metoda. Opis metode slijedi u nastavku. Osobno sam je već često primjenjivala i s njom se mogu ostvariti različiti ciljevi – ne samo u nastavi njemačkog jezika. Kuglični ležaj je jedna od mnogobrojnih metoda koja unapređuju komunikativnu kompetenciju. Nastava, kao što zahtjeva Nacionalni okvirni kurikulum, više ne dopušta pasivnog učenika koji će samo slušati i pisati/prepisivati s ploče. Ova metoda očito stavlja učenika u središte nastavnog procesa, što je vidljivo iz načina oblikovanja kugličnog ležaja.

Kao nastavnik imam mogućnost da me učenici ne doživljavaju kao nastavnika koji vrednuje. Učenici svjesno promatraju, mene doživljavaju kao pratioca. Nastavni satovi me čine zadovoljnom kada doživim da je moj plan, moja metodička ponuda prihvaćeno od strane učenika u obliku povratne informacije, a povratna informacija je njihovo veselje u učenju i pokazivanje osjećaja da su napredovali.

Kao nastavniku cilj mi je da učenici razvijaju govornu kompetenciju stranog jezika da bi se jednog dana u svakodnevnom i poslovnom životu mogli bolje snaći. Metoda se može primijeniti i u razredu s velikim brojem učenika koji imaju „samo“ dva sata tjedno njemačkog jezika. Tematski sadržaj, koji je alat za govorenje uvijek je orijentiran prema interesima učenika. Time se usklađujem s Nacionalnim okvirnim kurikulumom u kojem se navodi nužnost „fleksibilnijeg načina... odgojno-obrazovnog rada... usmjerenog prema učeniku“. (MZOS, 2010, str 5)



Osam učenika (broj nije određen) napravi jedan krug (unutarjnji) i gledaju prema osam učenika u vanjskom krugu. Svaki učenik ima svog para. Svaki par razgovara na neku zadanu temu: „Što si radio preko vikenda?“; „Intervju o džeparcu“ itd. Učenici razgovaraju otprilike tri minute. Nakon toga se svatko od njih pomakne za jedno mjesto u desno, tako da se dobije sljedeća slika.



Nakon sljedeće 3 minute, učenici se ponovno pomiču za jedno mjesto u desno. itd.

Metoda kugličnog ležaja kao metoda rada u skupini tj. u parovima nije „obična“ podjela razreda u grupe. Ova metoda je koncipirana na takav način da se sastav parova unutar jedne grupe neprestano mijenja. To omogućuje jednu dinamiku rada, stvara se ugodna i motivirajuća atmosfera rada. Učenici vole promijeniti mjesto rada, a kada je to povezano još i s nekim kretanjem, tada je atmosfera rada uvijek opuštajuća.

Kuglični ležaj omogućuje da svi učenici u razredu istodobno mogu komunicirati na stranom jeziku. Aktivno se vježbaju vještine slušanja i govorenja. Učenicima se nudi u izvršenju zadatka određena tema razgovora s nekoliko podtema. Učenici sami odlučuju što će reći (bez nadzora od strane nastavnika), koliko opširno će pričati o zadanoj temi, hoće li prekidati svog sugovornika, postavljati jedni drugima potpitanje. Učenici uče jedni od drugih: uvijek ćemo naići na učenika koji ne zna što bi rekao. Međutim tom učeniku se nudi prilika da nakon pomicanja k novom partneru može reći upravo ono što je čuo od svog 1. partnera. Znači 1. partner mu je dao inspiraciju za daljnji rad, a da pri tome nitko ne može primijetiti da je „ukrao“ ideju. Učenik tako doživljava uspjeh obavljenog zadatka što će mu zasigurno dati veće samopouzdanje za daljnji rad i ohrabrenje za nepredviđene situacije kojima će se sresti u stvarnom svijetu govoreći njemački jezik. (Neuner i Hunfeld, 1993, str. 83–106)

Kao nastavnik nikako neću utjecati na njihov proces govorenja niti ću ga prekinuti ukoliko čujem greške, jer znam i imam u učenike povjerenje da će se samostalno organizirati i potpomagati. Moj zadatak je planiranje i promatranje nastavnog procesa. Samo u slučaju da me netko od učenika pozove, napustit ću svoje mjesto promatrača.

Promatrajući učenika nakon odrađenih zadataka s kugličnim ležajem, vidim ozarena i zadovoljna lica. Često ih znam pitati, kako im se vježba svidjela. Uvijek dobivam pozitivne reakcije te želju za „još više“. Učenici se često užive u svoje uloge govornika, eksperimentiraju na stranom jeziku, hrabro koristeći različite fraze na njemačkom jeziku kako bi bili u komunikaciji uvjerljiviji svom sugovorniku. Hrabri su jer im je dana situaciju u kojoj ih slušaju njihovi vršnjaci. Zbog velikog broja istodobnih govornika često je u razredu velika buka, što prema „van“ izgleda da se u razredu ne radi, da se učenici zabavljaju. Naravno da se zabavljaju. Zabavljaju se radeći, učeći i pripremajući se za radni svijet koji ih jednog dana čeka. Na takvu „radnu buku“ sam se već odavno navikla.

Zaključak

Opisana metoda je samo jedna od niz drugih metoda koje potiču stjecanje socijalnih kompetencija. Oblikovanje nastave u kojoj je učenik stavljen u središte nastavnog procesa je postala moja svakodnevna primjena.

Nastava orijentirana prema učeniku me čini zadovoljnijom jer od učenika dobivam pozitivne povratne reakcije. Posebno me vesele njihova ozarena lica na kraju nastavnog sata i po koja fraza na njemačkom jeziku koju ponavljaju na hodnicima malih odmora.

Literatura

Klippert, H. (1995), Kugellager-Methode, u: *Kommunikations-Training, Übungsbausteine für den Unterricht*, Weinheim und Basel, str. 89

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH: *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*, Zagreb, srpanj, 2010.

Neuner, G., Hunfeld, H. (1993), *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Universität Kassel: Langenscheidt

Snježana Pavić: Promatranje nastave kao oblik stručnog usavršavanja

Sažetak

U ovom radu opisuje se oblik stručnog usavršavanja „promatranje nastave kolega/-ica“ (eng. *peer-observation*) u školi kao organizaciji koja uči. Navedena su iskustva primjene ove metode tijekom projekta „Proces učenja u kurikularnom pristupu“ te u svakodnevnom radu u školi. Iskustva upućuju na višestruke koristi za profesionalni razvoj nastavnika bilo da se radi o promatranju u istoj školi, različitim školama, istom ili različitim predmetima, ali i na zapreke u široj primjeni ovog oblika na razini škole.

Ključne riječi

Promatranje nastave kolega/-ica (*peer-observation*),refleksija, kritički prijatelj

Promatranje nastave kao oblik profesionalnog usavršavanja

Tijekom projekta stručnog usavršavanja *Proces učenja u kurikularnom pristupu* primjenjivani su različiti oblici i metode poticanja profesionalnog razvoja učitelja/ica i nastavnika/ica – sudionika/ca projekta.

Jedna od metoda je bila i „promatranje nastave kolega/-ica“ (*peer-observation*) s ciljem međusobnoga profesionalnog učenja nastavnika. Jasno mi je da unapređenje kvalitete nastave ovisi o unapređenju kvalitete učitelja. Premještanje usavršavanja nastavnika u razred je metoda koja je svima dostupna a ipak se kod nas u Hrvatskoj praksi ne provodi, stoga sam odlučila pisati o toj temi. U stručnom usavršavanju u Hrvatskoj uvriježen je pojam „hospitiranje“ pod kojim se podrazumijeva praćenje nastave studenta nastavnika ili pripravnika od strane mentora (i obrnuto), najčešće istoga nastavnog predmeta, a rezultira vrednovanjem nastave. Model „promatranja nastave kolega/-ica“ temelji se na dobrovoljnosti i ravnopravnosti (nisu u nadređenom-podređenom položaju) kolega/ica koji posjećuju i promatraju nastavu istih ili različitih predmeta, a s ciljem razmjene iskustava, prikupljanja novih ideja, uočavanja novih ili drugačijih pristupa istim problemima, sagledavanja istih ili sličnih situacija s jednim parom očiju više, uočavanja kako nešto stvarno djeluje u praksi.

Učitelji imaju mogućnost redovito promatrati satove jedni drugima, a ne samo tijekom studiranja kao praktikanti ili stažiranja kao pripravnici. Na taj način učenje postaje kontinuiran proces; oni uče i profesionalno se usavršavaju dok istodobno razmjenjuju i dijele ideje o učenju i poučavanju. Koristi pritom imaju obje strane: oni koji promatraju mogu vidjeti prednosti i nedostatke, što će kasnije doprinijeti unapređenju promišljanja o onome što se zbiva u njihovim vlastitim razredima. Oni koje se promatra imaju priliku pokazati neke od mikrosituacija u svojim razredima koje se jednostavno moraju doživjeti. Mogu to biti kvalitetni učitelji koji su provodili neformalno unapređenje svoje nastave tijekom svog radnog vijeka i tako postali profesionalni učitelji, ali i učitelji koji su tek na početku svojeg profesionalnog usavršavanja.

Kako smo peer-observation koristili u projektu

Za primjenu ove metode tijekom projekta pripremali smo se na jednom od modula (dvodnevni seminara). Zadaća za sve sudionike bila je promatranje nastave kolege/ice i dokumentiranje vlastitih opažanja. Posjetili smo jedni druge između modula i na sljedećem modulu izvijestili o onome što smo vidjeli. U dnevniku učenja trebali smo dokumentirati sve što smo tijekom promatranja naučili, dakle svoja opažanja vezana uz nastavu, ali i uz svoje učenje za vrijeme rada. Pritom smo trebali vježbati svoje kompetencije opisivanja, analiziranja i strukturiranja, bez interpretacije i vrednovanja. Naučiti sudjelovati i promatrati bio je metodički izazov radi uočavanja „pedagoških mikrosituacija“. Rezultate tih posjeta neki od sudionika prikazali su na posterima, prezentacijama i slikama; drugi su govorili o svojim iskustvima. Relativizirali smo tzv. Lortieov „obrazac autonomije“ koji govori: ono što se događa u učionici isključivo je stvar nastavnika koji u njoj drži nastavu; nitko drugi ne treba ulaziti u to ili se u to miješati.

Promatranje nastave u svakodnevnom radu u školi

Promatranje nastave istog predmeta: engleski – engleski

Za 'zadaću' sam promatrala nastavu učiteljica koje predaju engleski jezik u drugoj školi. U promatranju nastave vlastitog predmeta vrlo brzo me je ponijelo nastavno gradivo, no kao promatračica sam puno naučila o raznolikosti metoda upravljanja razredom i o ponašanju učenika.

Tijekom promatranja nastave kod kolegice mogla sam usporediti njezine i svoje pristupe istom nastavnom satu. Nakon sata smo, kao što smo prethodno dogovorile, porazgovarale o profesionalnim temama i o tome što je prema mojim opažanjima dobro uspjelo i što je manje dobro uspjelo na njezinu satu. Ja sam pritom bila u ulozi kritičkog prijatelja: to je termin koji označava osobu koja ne vrednuje, ne izražava kritike, nego iznosi svoja opažanja, ostaje na razini opisa situacije i ne daje 'recepte'. Kritički prijatelj je osoba koja „nudi razgovore nakon provedbe u kojima se s određenih stajališta reflektira o ostvarenom procesu.“ (F. Hofmann, 2008, str. 28). Moja kolegica je mogla provesti kritičku analizu svojeg sata, što nam je olakšalo zajedničku refleksiju. Navela sam što mi se sve svidjelo na njenom satu, između ostalog kako učenici pažljivo slušaju jedni druge i upotrebljavaju riječ *objection* (prigovor) kada primijete da nešto nije dobro rečeno. Isto tako, iznijela sam svoje zapažanje da neki učenici nisu niti jednom podigli ruku ili rekli nešto na engleskom jeziku. Suradivali su manje-više uvijek isti učenici. I sat i razgovor nakon sata doživjele smo kao poticajno iskustvo.

Promatranje nastave drugih predmeta

U promatranju drugih predmeta mogla sam se distancirati od nastavnog gradiva i promatrati što se točno događa – proces poučavanja događao se pred mojim očima isto kao i proces učenja, jer sam i ja učila zajedno s učenicima.

Prije nekoliko godina mojim satovima u jednom osmom razredu redovito je prisustvovala kolegica koja predaje matematiku jer je željela obnoviti znanje engleskog jezika, a ja sam kao kritički prijatelj promatrala nastavni sat kod kolege glazbene kulture koji je trebao biti unaprijeđen u zvanje mentora. Iskustvo je u oba slučaja bilo vrlo pozitivno i taj pozitivan učinak primarno se odnosi na mene jer učim od koleg/ic/a. Iznenadio me je i pozitivan učinak na učenike. Satovi engleskog postali su zanimljiviji, učenici su imali potrebu pokazati i drugoj učiteljici svoje sposobnosti i znanje. Postala sam i ja bolja, (ne)svjesno sam se više pripremala za te satove. Svi smo profitirali. Učenici su postali motiviraniji, ja sam bila pripremljenija, učiteljica je osim učenja engleskog vidjela a kasnije i komentirala poticajno ozračje za učenje u mojem razredu i jačanje samopouzdanja (pridajem važnost osjećaju vlastite vrijednosti kod učenika). U sklopu 'zadaće' pokrenula sam projekt u svojoj školi 'Učenje među učiteljima' i s vremenom okupila grupu zainteresiranih.

Na Učiteljskom vijeću objasnila sam da se radi o obliku stručnog usavršavanja koje nije kao uvijek do sada samo profesionalno informiranje. Mi imamo jedni drugima što pokazati, mi možemo jedni drugima pomoći u poboljšanju kvalitete poučavanja. Istodobno ostvarujemo učenje i kritičku analizu svog rada u društvu kolege/ice s kojim se dobro osjećamo i s kojim/om možemo otvoreno razgovarati. Krenula sam prva, zamolila sam da mi otvore vrata svojih učionica. Važno je bilo naglasiti da dolazim kao osoba koja uči. Još uvijek se radi o malom broju učitelja/ica. Što sam promatrajući nastavu kolegica i kolega naučila?

- Na matematici sam 'pokupila' ideju da mi učenici koji to žele, mogu poslati domaće zadaće elektroničkom poštom.
- Na drugoj matematici naučila sam od mlade kolegice da nemir razreda ne smije prijeći na mene, nego ja moram svojom mirnoćom umiriti razred. Mir, staloznost učiteljice kao da se prenio cijelim razredom i zbog ritmiziranja cijelog tijeka sata stvorilo se ozračje koje je najbolje pomagalo pri smirivanju inače glasnog razreda.

- Na satu vjeronauka uvjerila sam se koliko je humor dobro sredstvo za prevladavanje stresa prilikom ponavljanja za test.
- Na povijesti sam uvidjela važnost kratkih ponavljanja radi automatiziranja prethodno naučenog gradiva i povećanja kvalitete zapamćivanja
- Učionica prirode bila je primjer prostora koji omogućava stvaranje osjećaja zajedništva i pripadanja i potiče kreativnost kod učenika. Osjećala se pozitivna atmosfera u razredu: učiteljica ju je uspostavila slušanjem, uvažavanjem, pokazivanjem zanimanja, povjerenja i razumijevanja. Svaki papirić koji je podijelila učenicima imao je nacrtanog 'smajlića'.

Vidjela sam frontalnu nastavu, grupnu nastavu, klasičnu i otvorenu nastavu i spoznala ono o čemu Hilbert Meyer piše: „Kao što frontalna nastava sama po sebi nije loša, a grupna nastava sama po sebi nije dobra, tako ni konzervativnija nastava, usredotočena na nastavnika ne dovodi automatski do lošijih, niti otvorena nastava ne dovodi automatski do boljih rezultata. Uvijek sve ovisi o tome što se u praksi od toga napravi.“ (Meyer, 2005)

Koje su zapreke?

Ideju o promatranju nastave ne prihvaćaju svi učitelji jednako dobro. Nakon što sam u svojoj školi pokrenula projekt učenja među učiteljima, naišla sam na različite reakcije, od onih koji su jedva čekali da se pohvale svojim satovima i kojima sam mogla doći i nenajavljena, do onih koji su vrlo hladno reagirali ili izbjegavali i odgađali posjet/hospitaciju?. Pretpostavljam da za to postoji više razloga: učitelji nisu upoznati s ovim oblikom suradničkog učenja, takvom se učenju ne pridaje pozornost, tako nije propisano.

Zaključak

Peer-observation ili promatranje nastave kolegica i kolega prati smjernice Nacionalnog okvirnog kurikulumu i podržava ga. Prema NOK-u: „U ostvarivanju odgoja, obrazovanja i nastave potrebna je stalna suradnja i dogovor učitelja i nastavnika.“ (MZOŠ, 2010, str. 17)

Promatranje nastave kolegica i kolega radi profesionalnog usavršavanja samo je jedan od oblika rada nastavnika/učitelja kojim škola postaje organizacija koji uči. Takav rad potiče suradnju među učiteljima, potiče nova rješenja vezana uz probleme iz prakse, ne zahtjeva troškove. Radi se o procesu koji pomaže i koji je pozitivan, ohrabruje učitelje da jedni drugima daju povratnu informaciju, da se profesionalno razvijaju i jačaju. Cilj promatranja je poboljšanje kvalitete nastave, a ne ocjenjivanje kolege nastavnika ili učitelja. Treba poticati nastavnike da otvore vrata svojih učionica. Moja iskustva i kao promatrača i kao učiteljice čiji rad kolegica/kolega promatra svjedoče o višestrukoj koristi toga procesa.

Literatura

Hofmann, F.: *Jačanje osobnosti i socijalno učenje u nastavi*, Austrijski centar za razvoj osobnosti i socijalno učenje, Beč, 2008.

Meyer, H.: *Što je dobra nastava*, Erudita, Zagreb, 2005.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH: *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezatno i srednjoškolsko obrazovanje*, Zagreb, srpanj, 2010.

Ivan Miškulin: Kultura *feedbacka*

Sažetak

U ovom radu opisujem kulturu razgovora kao sastavni dio osobnog i profesionalnog razvoja nastavnika. Na temelju vlastitog iskustva u praksi dajem i pregled osnovnih načela komunikacije kroz davanje i primanje povratne informacije (*feedbacka*) te odgovaram na pitanja: na što staviti naglasak u procesu davanja i primanja *feedbacka*, na koje probleme računati i zašto se uopće valja truditi oko ove specifične kulture?

Ključne riječi

povratna informacija (*feedback*), razgovor, slušanje

Treba li uopće i zašto govoriti o kulturi davanja povratne informacije (u daljnjem tekstu sinonim: kulturi *feedbacka*)? Što označava sintagma kultura *feedbacka* i tko je sve u nju uključen? Prije nego što pokušam definirati *feedback*, mogu jednostavno reći da je to jedan vrlo važan kotačić složenog mehanizma kojeg nazivamo dijalog.

Filozof Martin Buber kaže da cijela ljudska egzistencija stoji u znaku dijaloga. Zadatak je čovjeka da taj dijalog učini zaista humanim i time stvaralačkim. Za to su potrebni volja, znanje i hrabrost, individualna i zajednička snaga.

*Tijek ljudske egzistencije
stoji u znaku razgovora, dijaloga.
Poziv na razgovor
čovjeku je njegova sudbina.
Sugovornika treba prihvatiti
takvog kakav je,
kao bitno drukčijeg,
kao jedinstvenog i posebnog,
neponovljivog.
Razgovor je
verbalizirana recipročnost
i dijaloško prihvaćanje sugovornika.*

Martin Buber, 19. st. (Brajša, 2010)

Tu sam činjenicu osvijestio i kroz vlastitu praksu: zajedničke razgovore na modulima projekta „Proces učenja u kurikularnom pristupu“ i razgovore s kritičkim prijateljem unutar tog projekta i u Gimnaziji Antuna Gustava Matoša u Zaboku (matičnoj školi u kojoj radim) te redovite susrete integrativne supervizije za stručne suradnike pedagoge u srednjim školama Krapinsko-zagorske županije. To je i razlog zašto sam odlučio napisati ovaj članak kao poticaj razvoju vještina, vježbanju kulture razgovora u našim zbornicama i kabinetima, učionicama i vježbaonicama, ali i osobnu obvezu da se i dalje praktično bavim ovom zanimljivom temom.

Pojam i svrha

Razmjena govora, razgovor, kultura razgovora, kultura *feedbacka* uključuje pošiljatelja i primatelja poruke. Osim toga podrazumijeva njihov obostrani napor, ali i obostranu svrhovitost procesa kroz razvijanje kompetencija, unapređivanje kvalitete rada i radnih odnosa temeljenih na podršci i povjerenju.

Škola u kojoj kolege/kolegice i kroz razgovor jedni drugima pomažu u osvješćivanju jačih i slabijih strana svoga rada, pružaju poštovanje i podršku jedni drugima prostor je kvalitetnog *feedbacka*. Iskustvo mi govori da u školi često nemamo vremena za ovakve oblike komunikacije, iako je kultura davanja i primanja *feedbacka* ključna sastavnica svakoga uspješnog oblika suradnje. Ona uključuje pomoć u sagledavanju uspješnosti provedbe nekog zadatka, razvijanju radnog samopouzdanja, novih vještina te kolegijalnosti i suradnje. Zbog svega navedenog kultura davanja i primanja *feedbacka*

dio je kulture škole, ali i procesa profesionalnog razvoja nastavnica i nastavnika (Agencija za odgoj i obrazovanje, 2009).

Feedback je oblik razgovora u kojem drugima govorim nešto o tome kako ih vidim, odnosno u kome učim kako drugi vide mene. Dobar *feedback* pretpostavlja da moraju biti zadovoljeni/ispunjeni određeni uvjeti.

Kako bi definicija *feedbacka* bila razumljivija, treba reći da kritika kao antipod *feedbacka*, često nepripremljena i 'pre-spontana', izaziva negativne osjećaje kod primatelja. Komunikacija je nezadovoljavajuća, a eventualni problemi se ne rješavaju.

Uvjeti

Zamislimo da želim porazgovarati s kolegom o jučerašnjem sastanku nastavničkog vijeća. Prvi od uvjeta koje moram osigurati su odgovarajuće mjesto i vrijeme. I naravno „provjeriti je li moj partner spreman i je li u stanju primiti *feedback*“ (Hofmann, 2008). Dobro je ne čekati da događaj o kojem želim razgovarati zastari i/ili ne čuvati 'sto' slučajeva za jedan razgovor. Neposredno rješavanje otvorenih pitanja stvara ozračje otvorenosti i podrške. No, neposredno ne znači 's nogu', površno. Poželjno je steći svakodnevnu naviku dogovaranja prikladnog vremena i prostora za ovakve razgovore. Ako dajem *feedback*, onda sugovorniku pružam informaciju o tome što vidim, što sam opazio, što mi se svidjelo, koja informacija mi treba, u što bih se volio uključiti itd. Govorim samo za sebe i o sebi („ja“ rečenice), izražavam da je riječ o mojem osobnom mišljenju, osjećajima i potrebama (npr. *primijetio sam, zapazio sam, puno bi mi pomoglo...*). Izražavam se razumljivim, sažetim i preciznim rečenicama, ne prosuđujem postupke, karakter ili motiv sugovornika.

Informacije koje dajem sugovorniku usmjeravam na konkretne stvari o kojima promišljamo i raspravljamo. Trudim se biti jasan i ne dovesti primatelja u situaciju u kojoj mora nagađati što želim reći i što očekujem od našeg razgovora da ne bih došao do pogrešnih zaključaka ili ostao u dvojbi.

Dati *feedback* znači opisati vlastito viđenje neke situacije, ali ne nuditi alternativu ili davati savjet ili prijedlog rješenja, pogotovo ne odmah. Svaku je povratnu informaciju moguće formulirati jasno i precizno i pri tome naglasiti pozitivne aspekte, koji se mogu pronaći u gotovo svakom događaju.

Kad bih sam sebi davao *feedback* na ovaj članak, mogao bih sebi kao autoru reći:

Svidio mi se tvoj članak o feedbacku. Zanimljivo je ponoviti kako se daje povratna informacija. Bilo bi mi jasnije da si dao malo više konkretnih primjera za vježbanje feedbacka.

Preopćenita izvedba navedene povratne informacije mogla bi glasiti:

Nisi dao dovoljno primjera u svom članku. Šteta, moglo je biti puno jasnije.

Osim toga, treba izbjegavati negativne formulacije. Onda je bolje reći:

Primijetio sam da u članku nema puno primjera, mislim da bi mi pomogli u razumijevanju.

Nakon što sam dao *feedback* i postavio dodatna pitanja, tijekom razgovora trebam aktivno slušati što mi sugovornik odgovara (o pojmu „aktivnog slušanja“ vidi glosar). Postavljam mu pitanja i tako provjeravam razumije li što sam htio reći, ali na jednak način provjeravam razumijem li njegove stavove.

Aktivno slušati znači obratiti pažnju na govor tijela sugovornika, zastati u davanju *feedbacka* ako se pojavi smetnja u komunikaciji, truditi se razumjeti stajalište, potrebe i

osjećaje primatelja, govoriti autentično i iskreno, uvažavajući sugovornika. Tek kad je postignuto i utvrđeno međusobno razumijevanje može se krenuti na pronalaženje rješenja. U ovoj fazi davanja *feedbacka* sugovorniku mogu izložiti svoje ideje za moguća rješenja situacije ili problema¹⁶, ali ne dajem mu upute ili savjete, nego ostavljam mogućnost i prostor da prosudi što će 'uzeti' i odabere rješenje za određenu situaciju. Na kraju zajedno sažimamo ono o čemu smo razgovarali i na taj način pokazujemo da razumijemo međusobna stajališta. Smatram da je ova faza vrlo važna. Ako, naime, na našim nastavnim satovima u različitim metodičkim sustavima imamo sintezu, ponavljanje i zaključak, zašto je ne bismo imali u našim razgovorima?

Na što moram paziti ako primam povratnu informaciju? Prvo i osnovno: isplati se pažljivo saslušati. *Feedback* je uvijek usmjeren na konkretan postupak ili događaj i ne daje općenitu ocjenu nečijih mogućnosti ili sposobnosti. Stoga nema potrebe razvijati obrambeni stav prema primljenom *feedbacku*. Kako znati kreće li razgovor u pravome smjeru? Ako se sugovornik počne opravdavati, odbacivati ili napadati rečeno, razgovor je sigurno krenuo u krivom smjeru. Ako primam *feedback*, dobro je pokušati uhvatiti glavnu, konkretnu misao povratne informacije, a ne generalni dojam „odličan sam“ ili „ništa ne valjam“.

Kod davanja i primanja *feedbacka* na koncu treba uzeti u obzir „ljudski faktor“ odnosno činjenicu da naša zapažanja, riječi i odnosi, koliko se god trudili biti profesionalni i objektivni, u sebi nose mogućnost krive interpretacije, etiketiranja i generaliziranja. Schulz von Thun zanimljivo primjećuje da je „u kemiji prisutan neobičan fenomen – kad se spoje dvije, po sebi bezazlene tvari, postaju vrlo eksplozivni spoj“ (Schulz von Thun, 2006). Kaže da se, analogno tome, slična reakcija može dogoditi i primatelju neke povratne informacije na naizgled bezopasnu poruku pošiljatelja.

Koja je, po meni, svrha *feedbacka*? *Feedback* mi pomaže u procesu vlastitog rada, učenja i razvoja (F. Hofman, 2008) lakše zaključiti što je dobro, a što se može popraviti, daje mi ideje, uspoređuje moj doživljaj vlastitog rada s načinom na koji ga doživljava okolina, 'katalizator' je za sagledavanje situacije na realističniji i uravnoteženiji način.

Zaključak

Kroz vlastitu praksu primjećujem da je rad na kulturi davanja i primanja *feedbacka* ili povratne informacije odnosno na kulturi razgovora nužno potreban kako za profesionalni, tako i za privatni život. To navodi i *Nacionalni okvirni kurikulum* kad spominje razvijanje socijalnih i građanskih kompetencija kao osposobljenosti za međuljudsku i međukulturnu suradnju koju će, po mojem mišljenju, učenici najbolje osjetiti i razvijati ako osjete kontinuiranu suradnju i dogovor nastavnika u školi. (MZOS, 2010)

Konkretno, u nastavnoj praksi vježbanje davanja i primanja *feedbacka* može nas osnažiti da krenemo u neke nove projekte. To, na primjer, može biti projekt kritičkog prijatelja koji može uključivati dobrovoljne hospitacije među kolegama u školi. Gledajući šire, kultura *feedbacka* zahvaća srž ljudske egzistencije koja, kao što to kaže Martin Buber, stoji u znaku dijaloga kroz kojeg se trajno 'očovječujemo' i ulazimo u dijalog sa sobom i drugim. Koju god razinu svoje (su)odgovornosti promatram, čini mi se da je njegovanje te kulture imperativ – kao vjeroučitelju, odgojno-obrazovnom djelatniku ili jednostavno – kao osobi.

I malo ponavljanja za kraj. Za mene kultura *feedbacka* znači:

- da se pripremam za razgovor, slušam, postavljam 'prava' pitanja, budem sustavan, da u vježbi *feedbacka* čak i bilježim svoje napore i zapažanja (Hofmann, 2008) da kroz pripremu razgovora uvijek iznova provjeravam svoju namjeru, svrhu razgovora

¹⁶ Na supervizijskim susretima pedagoga Krapinsko-zagorske županije to zovemo *puniti košaricu idejama*.

- da *feedback* bude početak dvosmjerne komunikacije, dijalog, a ne monolog, sposobnost razumijevanja drugoga, a ne davanja gotovih recepata za poboljšanje rada
- da se u radu i razgovoru usredotočim na činjenice uz uvažavanje mišljenja drugoga (i trećega)
- da ne očekujem trenutnu promjenu drugoga/njegova ponašanja
- da postanem vješti davatelj koji, i u nezgodnoj situaciji, stvara osjećaj podrške kolegama
- da mi riječi budu točne, iskrene i stvaralačke
- da kroz podršku dam drugome njegovu slobodu u odlukama i djelovanju
- da se veselim raz-govorom
- da čak budem spreman i na otpor drugoga, koji je uvijek drugačiji (da se opet vratim na Martina Bubera s početka članka)
- da se ti razgovori prenesu i u razred jer će to pomoći *procesu učenja*.

Literatura

Agencija za odgoj i obrazovanje: *Strategija razvoja stručnog usavršavanja u Agenciji za odgoj i obrazovanje*, Zagreb, 2009.

Brajša, Pavao: *Roditelji i djeca, Glas koncila*, Zagreb, 2010.

Hofmann, Franz: *Jačanje osobnosti i socijalno učenje u nastavi, Ideje/ poticaji za nastavnice, nastavnike i studente*, ÔZEP Izdanje Austrijskog centra za razvoj osobnosti i socijalno učenje (ÔZEPS), Beč, 2008.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH: *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezatno i srednjoškolsko obrazovanje*, Zagreb, srpanj, 2010.

Schulz von Thun, Friedemann: *Smetnje i razjašnjenja, Opća psihologija komunikacije*, Erudita, Zagreb, 2006.

Željka Tomašec: Što za mene znači kolegijalnost?

Sažetak

U ovom se radu razmatra pojam kolegijalnosti među učiteljicama i učiteljima, utemeljen na odgojno-obrazovnim vrijednostima. Prikazuju se iskustva i primjeri poticanja kolegijalnosti u svakodnevnom radu u školi, koji doprinose osobnom i profesionalnom razvoju. Ističe se važnost razvoja kolegijalnosti i kvalitetnih odnosa među učiteljicama i učiteljima, koji izravno i neizravno imaju pozitivan utjecaj na razvoj odnosa među učenicima.

Ključne riječi

kolegijalnost, vrijednosti, aktivno slušanje

*Jedan nas osjećaj objedinjuje: volimo djecu koju treba obrazovati da odrastu i sazriju, da žive.
Andreoli (2000)*

Ova misao snažan je poticaj mom svakodnevnom radu jer vjerujem da su kvalitetni odnosi među ljudima osnovno polazište za kvalitetan život i rad. U navedenom citatu inspirativna su mi dva elementa: "jedan osjećaj nas objedinjuje" ističe zajedničku (kolektivnu) odgovornost i profesionalnost s "djecom koju trebamo obrazovati", a to su svi naši učenici. Uloga nastavnika u razvoju takvih odnosa je vrlo važna stoga ću u ovom radu govoriti o tome što za mene znači živjeti, raditi, učiti i poučavati u školi koja njeguje kvalitetne odnose kao preduvjet kvalitetnog odgoja i obrazovanja.

Pod pojmom "kolegijalnost" podrazumijevam njegovanje i razvijanje kvalitetnih odnosa, bilo da se radi o odnosima učitelja i učenika, te učitelja i učitelja.

Pojam kolegijalnosti utemeljen je u vrijednostima koje prepoznajem i u Nacionalnom okvirnom kurikulumu (MZOS, 2010): solidarnost, identitet, odgovornost.

Solidarnost – obuhvaća osposobljavanje djece i mladih da budu osjetljivi za druge. Identitet – odgoj i obrazovanje trebaju buditi, poticati i razvijati osobni identitet istodobno ga povezujući s poštivanjem različitosti.

Odgovornost prema sebi samima i drugima – odgovorno djelovanje i odgovorno ponašanje pretpostavlja smislen i savjestan odnos između osobne slobode i osobne odgovornosti.

Premda te vrijednosti nisu razdvojene već isprepletene, važne su i vidljive u svakodnevnom radu u školi.

Što potiče kolegijalnost?

Kolegijalni odnosi među nastavnicima zasnivaju se na međusobnoj suradnji, uvažavanju, solidarnosti i uzajamnom pomaganju. To može ostvariti skupina nastavnika koja ima potrebu za davanjem i primanjem, stalnim učenjem, usavršavanjem i napredovanjem. U suradničkom ozračju je vrlo ugodno komunicirati i postižu se bolji radni rezultati, ugodnije se živi. Takvi odnosi čine poticajnu okolinu i za učenike i razvoj njihova kvalitetna odnosa s njihovim vršnjacima, učiteljima i drugim ljudima. U takvom pozitivnom kolegijalnom okružju svi se osjećamo jednako važnima i to nam predstavlja zadovoljstvo. Postajemo sigurniji u rješavanju brojnih problema, a svaki korak u dobro obavljenom zadatku predstavlja nam poticaj za daljnji rad. U tom okruženju lakše je harmonizirati stručni individualizam nastavnika i zajednički rad.

*Nitko nije imun na negativne osjećaje i stavove.
Važno ih je prepoznati onakvima kakvi doista jesu
i poduzeti pozitivne mjere kako bismo ih usmjerili na pravi put.
Maltz (1960)*

Što predstavlja izazove?

U svakodnevnom životu i radu susrećemo izazove jer se svi razlikujemo po svojoj osobnosti. Jedni su okrenuti sebi i ravnodušni prema svemu što se oko njih događa. Takvi učitelji ne surađuju i izolirani su u školskoj sredini.

Među učiteljima još uvijek vrijedi Lortieov takozvani *obrazac autonomije i pariteta* koji znači: sve ono što se događa u učionici isključivo je stvar nastavnika koji u njoj provodi nastavu. Pod paritetom se smatra da se ne bi trebala praviti razlika u odnosu na kompetencije u nastavi i stručno angažiranje svakog nastavnika. S takvim tendencijama učitelji se još uvijek susreću kada žele podijeliti svoja iskustva s kolegama i kolegicama. Da bismo to izbjegli važno je ne ograničiti se samo na uspjehe nego govoriti o onome što je manje dobro uspjelo ili uopće nije uspjelo i na kakva su ih razmišljanja dovela ta razočaranja. Različita iskustva su veliko bogatstvo u radu nas učitelja. U procesu donošenja zajedničkih odluka ne moramo svi isto misliti i složiti se s rješenjima. Upravo ta različitost mišljenja može poticati naš osobni i profesionalni razvoj.

U samim počecima svoga rada događalo se da sam, očekujući pozitivnu povratnu informaciju od kolege/kolegice, dobila onu koja mi nije odgovarala. Neopravdano i potajno sam se ljutila na kolegu/kolegicu. Mislila sam što ona meni ima pametovati o mom radu. Krivila sam i samu sebe te zbog toga postajala nervozna i tjeskobna što je loše utjecalo na moj rad i ozračje u radnom okruženju. Međutim s vremenom sam uvidjela kako moje ponašanje nije bilo opravdano, jer iz toga nije proizašlo ništa korisno za moj profesionalni razvoj. Dobro sam razmislila u kojoj mjeri mi takva informacija može pomoći i postavila si pitanje: „Jesam li spremna i jesam li u stanju primiti povratnu informaciju?“ U početku mi to nije bilo jednostavno jer sam bila uvjerenjena da samo ja znam pravo rješenje. Međutim, tijekom svakodnevne suradnje s kolegicama i kolegama, shvatila sam da je vrlo važno poslušati drugoga jer tako mogu puno novoga naučiti i to

može jačati mene kao učiteljicu. Time dajem do znanja kolegama da uvažavam njihovo mišljenje što pridonosi našoj daljnjoj uspješnoj suradnji.

Neke učiteljice na posao donose svoje kućne probleme, neke uzruja kolega koji uvijek vodi glavnu riječ, neki osjete da sugovornik govori jedno, misli drugo, a radi sasvim treće. To mogu biti razlozi za nesporazum i sukob što može narušiti komunikaciju a bez komunikacijskih kompetencija nezamisliv je uspjeh u odgoju i obrazovanju.

Konstruktivno rješavanje sukoba potiče nas na promjene i razvoj. Aktivno analizirajući problem i mogućnosti njegova rješavanja, otkrivamo i svoju nepoznatu stranu. Sukobi nas učine jačima i iskusnijima za neke buduće slične trenutke. Učimo dopuštanje različitosti. Neriješeni sukobi oduzimaju puno nastavničke energije potrebne za kvalitetno poučavanje učenika.

Navest ću nekoliko primjera njegovanja kolegijalnosti, a kroz komunikaciju na različitim razinama i među različitim sudionicima u školi:

Kolegijalnost među učiteljima

1. Planiranje otvorenog dana u mom razredu – primjer aktivnog slušanja (učiteljica – učiteljica)

Imala sam dileme: Hoće li kolegice misliti da ako ja to učinim da moraju i one? Što ako roditelji neće biti zainteresirani za takav dan u našem razredu?

Kritička prijateljica: Prvo je dobro saslušala u moju situaciju. Nije me kritizirala. Iznijela je svoja iskustva i razmišljanja i postavila mi pitanja: Je li ti jasan cilj koji želiš postići? Misliš da ćeš se zbog toga osjećati dobro? Što možeš napraviti da se pri zadatku osjećaš bolje? Ovo vidim kao odličnu priliku da napraviš nešto novo? Jesi li razgovarala s ravnateljicom? Imaš li njenu podršku? Zašto očekuješ ono najgore? Ohrabrujem te u tvojoj zamisli. Ne možeš uvijek zadovoljiti sve ljude. Osjećaš li da uživaš u ostvarenju svojih ciljeva?

Na takav način mi je dala potporu pri planiranju moje namjere i ponudila razgovor nakon održanoga otvorenog dana. Takav razgovor me ohrabrio i pridonio podizanju mog samopouzdanja. Na kraju svega roditelji su bili oduševljeni, došli su u velikom broju i uvidjela sam kako uživaju gledajući svoje dijete u svakoj aktivnosti. Pitali su: „Učiteljice, kada ćemo ovo ponoviti?“

U radu s kritičkim prijateljem najprije je važno formulirati neko opažanje iz nastave ili pitanje vezano uz nastavu koje zaokuplja učitelja. Poticaj mogu biti pitanja: Koju ste ideju već duže vrijeme htjeli iskušati? Koja Vam situacija stvara teškoće i želite se u njoj bolje snaći? Što biste htjeli poboljšati u svom radu? Kako iskustvo svog kolege/kollegice može pomoći meni? Kritički prijatelj ne daje savjete kao na primjer „Ako učiniš ovo, dogodit će se ovo ili ono“, jer nastava je složen proces da bi jednostavni recepti za djelovanje mogli savršeno funkcionirati u svim razredima. Kritički prijatelj ne traži nedostatke i pogreške već postavlja poticajna pitanja, pažljivo sluša s razumijevanjem, potiče razmišljanje i preispitivanje alternativnih mogućnosti i rješenja. Sugovornici stvaraju krug akcije i refleksije tj. daju potporu pri planiranju određene namjere, promatraju kolegicu/kolegu pri provedbi plana i nudi razgovore nakon provedbe u kojima se s određenih stajališta reflektira o ostvarenom procesu.

U razgovoru ne prekidamo sugovornika i ne branimo se već jednostavno slušamo. Na povratnu informaciju gledamo kao na pomoć u našem profesionalnom razvoju a ne kao na instrument kojim ćemo promijeniti kolegu/kollegicu. Važno je ne ostavljati dojam kako bismo u nekoj situaciji bolje učinili, pružiti podršku i sigurnost te objektivno sudjelovati u praćenju procesa učenja. Osnova je kolegijalna podrška, otvorena i poticajna rasprava, razmjena korisnih iskustava i povjerenje. Kritički prijatelj vidi na drugačiji način situaciju u razredu bez emocionalnog uključivanja.

2. Kolegijalan posjet nastavi

Prema prethodnom dogovoru i nakon dobre pripreme – nastavnici jedan drugoga promatraju u nastavi i nakon toga daju povratne informacije. Tijekom hospitacija bilježi se ponašanje učenika ili učitelja. Učitelj promatrač vodi pisane bilješke o opažanju u kojima pazi na to da opisuje ponašanje učenika ili učitelja, ali da se ono još ne vrednuje i ne komentira. I u razgovoru nakon hospitacija treba paziti da se ta dva postupka odvoje. Učitelju/učiteljici pomaže ako promatrač opiše što je u kojoj nastavnoj situaciji konkretno vidio i čuo (Reci mi što ti vidiš?) vrednovanje tih opažanja uslijedit će tek kasnije. Povratne informacije učitelju/učiteljici trebaju se odnositi na opažanja o njegovu/njezinu ponašanju a zatim se uzimajući u obzir određene modele, koncepte i teorije ti načini ponašanja mogli vrednovati. Ali ovdje je vrlo važno objasniti teorije koje su se koristile. Povratne informacije u smislu vrednovanja mogu biti na primjer: Dobro je što nisi kaznila Ivana za njegovo ponašanje. Ako je istinita tvoja pretpostavka da Ivan traži pažnju, tada kazna ne bi djelovala jer bi i dalje imao tvoju pažnju. Bilo je dobro što si stalno tražila njegov pogled, jer je on vjerojatno shvatio da mu želiš pokloniti toplinu i pažnju. U svojem si ponašanju pronašla dobru mješavinu pažnje i usmjeravanja. Kakvi bi mogli biti idući koraci u tvom odgajanju Ivana?

Takvo praćenje nastave pridonosi jačanju profesionalnih kompetencija. Iskustvo mi je pokazalo da od ovakvih načina rada profitiraju oba učitelja tako da se uloženo vrijeme i trud svakako isplati.

Zaključak

U svakodnevnom radu sa svojim kolegama/kolegicama pokazujem poštovanje, otvorenost, iskrenost i interes za ono što žele podijeliti sa mnom. Važno mi je znati kakvi su njihovi interesi i namjere jer mi to može pomoći razumjeti njihovo ponašanje i prilagoditi im se. Mogu se pohvaliti izvrsnom svakodnevnom suradnjom s velikim brojem kolega/kolegica u svojoj školi. Uvijek imam na umu kako kvalitetan međuljudski odnos otvara brojna rješenja i stvara mnoštvo dobrih ideja. Na taj način dijelimo svoja razmišljanja, iskustva i znanja koja pomažu mom osobnom razvoju. Nesebičnost, tolerancija, opraštanje, razvoj komunikacijskih vještina vrijednosti su koje me potiču na daljnji rad i vode ka ostvarenju našeg cilja još s početka naše priče, obrazovati učenike da odrastu, sazriju i žive i to u ugodnom školskom ozračju ispunjenom suradnjom, podrškom i međusobnim razumijevanjem a to možemo postići samo ako mi učitelji živimo i radimo u takvom kolegijalnom okružju.

Literatura

- Bezinović, P. (2010), *Samovrednovanje škola*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje
- Brajša, P. (1994), *Pedagoška komunikologija*. Zagreb: Školske novine.
- Covey, S. (1998), *7 navika uspješnih ljudi*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Hofmann, F. (2008), *Jačanje osobnosti i socijalno učenje u nastavi*. ÖZEPS
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH: *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*, Zagreb, srpanj, 2010.
- Poljak, V. (1984), *Didaktičke inovacije i pedagoška reforma škole*. Zagreb: Školske novine
- Sommer, B. (2003), *Psihokibernetika 2000*. Varaždin: Katarina Zrinski d.o.o.

Sanja Milović, Ela Veža: Naš PUT – naš PUK! E-učenje u funkciji profesionalnog razvoja učitelja/ica i nastavnika/ica

Sažetak

U ovom radu opisana su iskustva sudionika projekta stručnog usavršavanja „Proces učenja u kurikularnom pristupu“ (2009–2010) u korištenju mješovitog oblika e-učenja putem PUK platforme, a u svrhu profesionalnog razvoja i suradnje. Razmatraju se prednosti i nedostaci IKT podrške profesionalnom razvoju u odnosu na ciljeve Projekta i PUK platforme.

Ključne riječi

suradnja, proces profesionalnog učenja, mješoviti oblik e-učenja (*blended learning*)

Zašto i kako je nastao PUK?

Možete li zamisliti da vodite skupinu sastavljenu od dvadeset i pet izvrsnih polaznika? Upravo takva situacija bila je u projektu stručnog usavršavanja „Proces učenja u kurikularnom pristupu“ (2009–2010). Izvrsni/e učitelji/ce i nastavnici/e iz četrnaest različitih nastavnih predmeta kao kompetentne osobe, s različitim osobnim i profesionalnim karakteristikama, uče na različite načine. Moja uloga voditeljice je osiguravanje dovoljno različitih poticaja i prilika za profesionalni razvoj svakog od njih, ali i skupine u cjelini. To je veliki izazov!

Za ostvarivanje tako visoko postavljenih ciljeva potrebno je osigurati kvalitetna partnerstva s različitim institucijama i pojedincima, okupiti skupinu motiviranih sudionika/ca, osmisлити sadržaje i angažirati kvalitetne stručnjake, osigurati potrebne materijalne i tehničke uvjete i sve to povezati u cjelinu koja doprinosi razvoju svih uključenih u procese profesionalnog učenja. Iz ovakvog promišljanja svoje uloge i na temelju povjerenja u kompetentnost i motiviranost svih sudionika projekta, odlučila sam se upustiti u avanturu korištenja informacijsko-komunikacijskih tehnologija kao dijela projekta stručnog usavršavanja. Ovaj članak govori o tom iskustvu mješovitog oblika e-učenja koji se odvijao putem portala „Proces učenja u kurikularnom pristupu“ (u daljnjem tekstu: PUK), prvenstveno iz perspektive voditeljice projekta i administratorice PUK portala, dok smo iskustva sudionika/ca projekta prikupile upitnikom te ćemo ih ovdje prezentirati.

Spoznaje administratorice PUK-a: „Na početku projekta, prije dvije godine, očekivala sam da bi mi sudjelovanje moglo pomoći u profesionalnom razvoju, ali nisam naslućivala kakve će dimenzije poprimiti ovaj projekt u mom učenju. Osim novih poznanstva, nije odmah bilo lako vidjeti svoje mjesto. Otvaranjem PUK portala, shvatila sam da mogu biti korisna kapljica u našem slapu (projektu). U atmosferi nakon prve prezentacije portala, mogli su se osjetiti mnogi strahovi i sumnje na koje se inače nailazi prilikom informatičke izobrazbe različitih skupina odraslih. Mnogo toga što je informatičkim znalcima jednostavno, običnom korisniku to ponekad djeluje zastrašujuće. Želja mi je bila svima pokazati kako su (ne)realni strahovi uobičajeni, ali i poslati poruku da nisu sami u svom strahu. Voditeljica projekta mi je ukazala povjerenje i u ruke mi je dala čitav PUK, tj. njegovo administriranje. U međuvremenu, na zadovoljstvo svih nas, kao moderatorice foruma, pojavile i druge kolegice.“

Tijekom projekta odvijale su se mnogobrojne aktivnosti: sedam dvodnevnih modula (stručnih skupova), raznoliki međumodularni projektni zadaci, priprema stručnih radova za zbornik, završna konferencija i diseminacije (tijekom i nakon projekta). Osnovno načelo rada bilo je suradnja sustručnjaka u svrhu profesionalnog učenja i razvoja pojedinca i grupe u cjelini te smo smatrali izuzetno važnim osigurati dodatne mogućnosti suradnje i u vremenu između modula. Tražili smo rješenja u upotrebi informacijsko-komunikacijskih tehnologija (IKT). Trebali smo IKT partnera. Na naš poziv spremno se odazvao portal Ucitelj.hr, koji je dio programa Suradnici u učenju (*Partners in Learning – PIL*), a to su bili Darko Jureković – Microsoft Hrvatska, Željka Knezović, viša savjetnica za

informatiku u Agenciji za odgoj i obrazovanje i Lidija Kralj iz Osnovne škole Veliki Bukovec koja je glavna urednica portala. Oni su nam unutar portala Ucitelj.hr pružili svu potrebnu podršku i osigurali sigurno, virtualno mjesto za komunikaciju, učenje, osobnu i profesionalnu suradnju i razmjenu iskustava – kreirajući našu platformu PUK. Da bismo osigurali sigurno okruženje za učenje i otvorenu komunikaciju, pristup sadržajima na PUK-u imali su samo sudionici projekta.

PUK je osigurao prostorno-vremensku fleksibilnost, odgovorio na izazove regionalne raspršenosti sudionika/ca (14 županija), osigurao povezanost osnovnih i srednjih škola te različitih nastavnih predmeta (14 predmeta) i time stvorio pretpostavke za kontinuirani razvoj komunikacije i suradnje među sudionicima. PUK-om je omogućeno e-učenje, mješovitog oblika (*blended learning*) pod kojim podrazumijevamo "izvođenje obrazovnog procesa uz pomoć informacijsko-komunikacijskih tehnologija – IKT" (Hoić Božić, 2006), a u ovom slučaju se odnosi na IKT podršku profesionalnom razvoju i stručnom usavršavanju učitelja i nastavnika.

Sudionici/ce projekta, iako visoko kompetentni u svojim predmetnim područjima, imali su različito razvijenu digitalnu kompetenciju, bili su različito motivirani i spremni za korištenje IKT-a u osobnom i profesionalnom životu. Važno je naglasiti da velik većina sudionika nije imala iskustvo e-učenja kao dijela projekta stručnog usavršavanja. Kako nismo željeli ostaviti dojam da je korištenje IKT-a samom sebi svrha, niti da ju treba upotrebljavati bez uvažavanja individualne i kritičke procjene korisnosti za profesionalni razvoj, odlučili smo da će upotreba PUK portala biti dobrovoljna i u skladu s individualnim mogućnostima i potrebama. PUK smo smatrali potrebnim i korisnim te smo tijekom svakog modula osigurali dodatnu individualnu podršku pri registraciji, prijavi i korištenju sadržaja portala, poticali smo sudionike/ce da na portalu objavljuju svoje radove i primjere „dobre prakse“ te otvoreno razgovaraju o izazovima i raspoloživim rješenjima. U tom smisli uloga administratorice PUK-a je bila vrlo značajna jer je ona osigurala potrebnu ljudsku i stručnu podršku, ohrabivala sudionike da se uključe u rad PUK-a te uređivala sadržaje na portalu. Sudionici s visoko razvijenom digitalnom kompetencijom bili su ključni za razvoj PUK-a, ali i kao podrška ostalim sudionicima. Kvalitetna suradnja i povjerenje između voditeljice projekta i administratorice PUK-a od iznimne su važnosti.

Što se nalazi na PUK-u?

Na PUK-u se nalaze tematske stranice i podstranice za svaki pojedini modul i forumi za razmjenu mišljenja i iskustava. Ponuđena je i mogućnost održavanja *online* sastanaka što do sada nije realizirano.

Najčešće su korištene stranice na kojima su prezentirani međumodularni zadaci, radovi sudionika/ca i pozivi na module. Najpopularniji je bio forum na kojem su sudionici/ce izmjenjivali mišljenja o širokom spektru tema. Od prvih, pomalo stidljivih pozdrava i predstavljanja, praktičnih savjeta za bolju upotrebu foruma i traženja „kritičkih prijatelja“ pa do davanja i primanja povratnih informacija (*feedback*). Forum je služio i za traženje škola domaćina za praćenje nastave (*peer-observation*), razmjenu novosti, iskustva i doživljaja, preporuke relevantne literature i mogućnosti različitih dodatnih oblika suradnje i profesionalnog usavršavanja. Zanimljivo je da je od svih tema kojima smo se bavili na forumu najviše interesa pobudila tema *webinari* (56 odgovora i 439 pogleda). PUK je postao naš zajednički web dnevnik učenja.

Je li nam PUK bio koristan?

Ovdje ćemo prikazati kako su sudionici/ce procijenili korisnost PUK-a te što ih je poticalo ili ometalo u korištenju:

Što je korisno?	Što me poticalo na korištenje?	Što me ometalo?
<ul style="list-style-type: none"> - ostvarivanje suradnje i povezanosti među kolegama - dostupnost svih potrebnih informacija za rad na projektu na jednom mjestu - brza i aktualna komunikacija bez obzira na vremensko-prostorna ograničenja - neformalna razmjena iskustava, mišljenja, savjeta, primjera dobre prakse - mogućnost dogovaranja oko dolaska na različite lokacije održavanja modula (prijevoz) - mogućnost objavljivanja stručnih radova, primjera dobre prakse, fotografija, preporuka stručne literature - tehnički savjeti oko korištenja PUK portala - informacije o drugim stručnim zbivanjima, literaturi, webinarima - profesionalno - informacije o aktivnostima i uspjesima drugih sudionika nevezano uz projekt - mogućnost praćenja profesionalnog napretka sudionika i zajedničkog rada na jednom mjestu 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>moje kolegice i kolege</i> - <i>želja</i> za komunikacijom s ostalim sudionicima - <i>osjećaj povezanosti</i> s kolegama i između modula (prije/nakon), a ponajviše nakon modula kada su teme i doživljaji aktualni - <i>osjećaj pripadnosti</i> skupini visoko kompetentnih sustručnjaka - <i>znatiželja</i> (može li se doista ovako podići kvaliteta rada na projektu?) - <i>strah</i> da se ne propustim nešto važno za naš projekt - <i>povjerenje</i> i spoznaja da se uvijek mogu obratiti i dobiti pomoć - <i>mogućnost</i> praćenja komunikacije drugih i (ne)uključivanja - različiti poticaji na samim modulima (razgovori o korištenju PUKa, dogovori o javljanju na forumu, pomoć pri registraciji i dr.) - <i>iskreni interes</i> za profesionalne uspjehe drugih sudionika u različitim područjima rada - vlastiti <i>osjećaj visoko razvijene digitalne kompetencije</i> i lakoće korištenja foruma kao komunikacijskog alata - <i>svjesnost</i> o mnogim prednostima ovakvog načina komuniciranja - <i>shvaćanje</i> korištenja IKT-a kao nužnosti u profesionalnom razvoju svakog pojedinca u 21. stoljeću - otklanjanje tehničkih poteškoća i novo vizualno sučelje portala 	<ul style="list-style-type: none"> - osjećaj straha i nelagode pri susretu s novim i nepoznatim - nedostatak vremena (brojne druge obveze) - osjećaj nekompetentnosti u odnosu na druge s visoko razvojnog digitalnom kompetencijom - redovna aktivnost malog broja sudionika (voljeli bi da je bilo više sugovornika) - složenost registriranja i prijavljivanja - otežan pristup serveru - nedovoljna preglednost sučelja portala - nedovoljna preglednost i sistematiziranost materijala i dokumenata na PUK-u - nedovoljna preglednost tema i komunikacije u PUK podforumima - neredovitost objavljivanja svih poslanih radova sudionika - nedostatak „hrabrosti“ za objavljivanjem radova ili uključivanjem u diskusije - korištenje nadimaka, a ne punih imena i prezimena sudionika u raspravama na forumu - stanka u komunikaciji tijekom preuređenja portala

Iz prikaza je vidljivo da je PUK doista bio mjesto podrške, druženja, suradnje i profesionalnog učenja te je povezivao sudionike i između modula. PUK forum se najčešće koristio upravo u vrijeme prije i nakon modula što je jasan indikator povezanosti i pripadnosti skupini.

Jesmo li ostvarili ciljeve PUK-a?

Prvi je cilj bio osigurati koristan poticaj za profesionalnu suradnju sudionika projekta između modula. Većina sudionika je procijenila da je cilj potpuno i/ili djelomično ostvaren. Posebno nam je drago da su sudionici koristili i uobičajene načine komunikacije (telefon, elektronička pošta, susreti na drugim stručnim skupovima) što govori o razvoju kvalitetnih odnosa među sudionicima koji obuhvaćaju sve načine komunikacije i nadilaze projektne okvire.

Drugi je cilj bio potaknuti daljnji razvoj digitalne kompetencije sudionika. Velika većina sudionika smatra da je i ovaj cilj djelomično, odnosno potpuno ostvaren. Pomak u razvoju ove kompetencije procjenjuju značajnijim oni sudionici kojima je ovo prvi iskorak u e-učenje.

Što smo naučili na našem PUT-u i našem PUK-u?

Ovdje smo prezentirale iskustvo, naš put učenja i prve rezultate korištenja PUK-a. Za bolji uvid u dugoročnije učinke trebamo pričekati još barem godinu dana. Tijekom protekle dvije godine PUK je ispunio svoju osnovnu svrhu – povezivanje, bolja i raznolikija komunikacija i suradnja sudionika/ca Projekta. Projekt je i bez komponente e-učenja urodio mnogim vrijednim rezultatima, no PUK mu je dodao vrijednost u smislu omogućavanja intenzivnije suradnje i komunikacije te dinamičnijeg profesionalnog razvoja.

Naučili smo da pri poticanju učitelja/ica i nastavnika/ica na korištenje IKT-a treba voditi računa o njihovim individualnim potrebama, razini spremnosti te osigurati ciljanu i primjerenu podršku sudionicima/ma. Čini se iznimno značajnim da svoje prve korake ostvaruju u „zatvorenom“ prostoru, među poznatim kolegama i kolegicama i u odnosu međusobnog uvažavanja i povjerenja.

Administratorica PUK-a zaključuje: „U ovom projektu voditeljica projekta je prepoznala prednosti i nedostatke svoje grupe te je pripomogla svakom sudioniku projekta da nađe pravo mjesto unutar veoma šarenog mozaika. Ona je kao prava iskusna „učiteljica“ bila je spremna i na učenje od svojih „učenika“ što je meni kao učenicima veoma imponiralo. Nadam se da ću takav odnos učitelj – učenik uspjeti ostvariti i u svom radu kako s učenicima u razredu, tako i s učiteljima. Posebno je važno naglasiti uvažavanje načela dobrovoljnosti i postupnosti pri prvim koracima svladavanja e-učenja. Baš kao i učenici/ce, i sudionici/ce projekta bili su motivirani u svim situacijama u kojima su iskusili konkretnu osobnu dobrobit upotrebe IKT-a.

Spoznaje voditeljice projekta: „Za mene je ovaj projekt i suradnja s tolikim brojem entuzijastičnih, kompetentnih i različitih stručnjaka bila posebno izazovna i poticajna. Osjećam se obogaćenom. Moj doživljaj je istinski odraz dva ključna pojma iz naslova projekta: proces i učenje. Istodobno znam da su izazovi u području korištenja IKT-a u svrhu stručnog usavršavanja tek preda mnom!“

Naši učenici danas su e-učenici koji žive u e-svijetu koji poput života ima svojih prednosti i nedostataka. Da bi bili uspješni u svojim e-životima, potrebni su im kompetentni e-učitelji/ice i e-nastavnici/ce koji prepoznaju i primjenjuju najefikasnije oblike poticanja učenja. Sada učenike/ce pripremamo za život u multikulturalnom svijetu, za sigurnu i kritičku upotrebu informacijsko-komunikacijske tehnologije u osobnom, profesionalnom i društvenom životu te u komunikaciji. I u Nacionalnom okvirnom kurikulumu naznačena je potreba za razvojem digitalne kompetencije, kao jedne od osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje te se predlažu „otvoreni didaktički-metodički sustavi koji učenicima, ali i učiteljima i nastavnicima, pružaju mogućnosti izbora sadržaja, metoda, oblika i uvjeta za ostvarivanje programskih ciljeva“ (MZOŠ, 2010). Kako drukčije, nego početi od sebe?

Literatura

Hoić Božić, N. (2006). *Osnovni pojmovi o e-obrazovanju*. Priručnik za mentore KING ICT, Zagreb
Jureković, D. Portal „Suradnici u učenju“ <http://www.ucitelji.hr/>
Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH: *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezatno i srednjoškolsko obrazovanje*, Zagreb, srpanj, 2010.

3. S KIME JOŠ UČIMO – „TKO JOŠ?“

Dinka Žulić: Pružimo si ruke

Osobno usmjereno planiranje i MAPS tehnika

Sažetak

U radu će biti prikazan primjer osobno usmjerenog planiranja za učenike i učenice s teškoćama. Polazište su njihove sposobnosti i interesi na temelju kojih se utvrđuju odgojne i obrazovne potrebe. Opisuje se MAPS tehnika planiranja kao alat koji se koristi prvenstveno pri uključivanju djece s teškoćama u redovnu osnovnu školu. Pruža uvid u sposobnosti, interese, potrebe ali i strahove te upućuje na kompetencije koje treba razvijati kod učenika i učenica. U proces planiranja uključuje roditelje i druge osobe koje pružaju podršku učeniku i učenici. Takav inkluzivni¹⁷ pristup u postupku planiranja daje potpunije i kvalitetnije osnove za provođenje odgoja i obrazovanja.

Ključne riječi

učenici s teškoćama, osobno usmjereno planiranje, MAPS tehnika, suradnja

U redovne osnovne škole Međimurske županije uključen je velik broj učenika i učenica s teškoćama. Samo jedna od trideset škola ima podršku rehabilitatora/defektologa, što je razlog da učitelji i učiteljice redovnih škola traže pomoć u Centru za odgoj i obrazovanje. Rehabilitatori zaposleni u Centru spremno pružaju stručnu pomoć učiteljima i učiteljicama u redovnim školama. Primijećeno je da učitelji i učiteljice velike nedoumice imaju već u planiranju nastavnog rada.

Nacionalni okvirni kurikulum ističe i promiče odgoj i obrazovanje usmjereno na učenika i učenicu, pa tako treba pristupiti i procesu planiranja.

Osobno usmjereno planiranje je termin koji se koristi u planiranju podrške osobama s teškoćama. U skladu je sa socijalnim modelom društvenog pristupa osobama s teškoćama koji u središte interesa stavlja sposobnosti, interese, potrebe i prava djece/osoba s teškoćama.

MAPS tehnika planiranja

Polazište osobno usmjerenog planiranja su, dakle, „jake strane“ učenika i učenice. One se utvrđuju inicijalnom procjenom, u svrhu koje je moguće koristiti MAPS tehniku planiranja.

MAPS stil planiranja razvili su Judith Snow, Jack Pearpoint i Marsha Forest. Koristi se prvenstveno kao alat za pomoć djeci s teškoćama u cilju njihove integracije u redovne škole, ali i za osobno usmjereno planiranje djece i odraslih (Krampač-Grljušić, Mihanović, 2010).

Na naizgled neformalnom sastanku (sjedi se u krugu, jedu se grickalice i pije kava ili sok; prisutni su roditelji, vršnjaci, stručnjaci različitih profila i sam učenik) odgovara se na sedam pitanja koja čine MAPS proces i dovode do osmog koraka, akcijskog plana.

Pitanja u MAPS-u su sljedeća:

1. *Koja je povijest?* (što se s njim dosad događalo, gdje je bio – terapijski/ rehabilitacijski/ obrazovno; u kojim uvjetima živi i sl.)
2. *Koji je tvoj san za?* (što bi bilo najbolje za njega, bez ikakvih ograničenja)
3. *Koja je tvoja noćna mora za?* (što je najgore što mu se može dogoditi)

¹⁷ *Inkluzija* (u odgoju i obrazovanju) je proces uključivanja svih učenika i učenica u redovan sustav poštujući njihove potrebe i interese.

Integracija je uključivanje samo onih učenika i učenica s teškoćama koji/koje mogu usvajati prilagođeni program.

4. *Tko je?* (kakav je, po čemu ga se prepoznaje, koje su mu vrijednosti)
5. *Koje su jake strane, za što je nadaren i koje su mu sposobnosti?*
6. *Koje su njegove potrebe?*
7. *Kako bi izgledao idealan dan u školi i što možemo napraviti da se to ostvari?*
(prema Krampač-Grljušić, Marinić, 2007)

Prikaz primjene MAPS-a

N. N. se uključuje u prvi razred redovne škole. Povjerenstvo za upis u prvi razred je predložilo primjenu prilagođenog programa u skladu s člankom 4. Pravilnika o školovanju učenika s teškoćama u razredu¹⁸, prema točkama 3. i 5. Orijentacijske liste¹⁹.

Sastanak uz primjenu MAPS-a organizirala je Škola, uz stručnu pomoć i podršku članova mobilnog stručnog tima. Sastanku su prisustvovali: N. N., majka, otac i sestra, bratić (koji je ujedno i najbolji prijatelj), dvoje djece koja su išla u vrtić s N.N., a nastaviti će i školovanje zajedno, razredna učiteljica, obiteljska liječnica, socijalni radnik, psiholog i rehabilitator –voditelj mobilnoga stručnog tima. Voditelj mobilnog stručnog tima je vodio MAPS proces i bio zapisničar.

Sam proces se odvijao u školskoj knjižnici, svijetloj i zračnoj prostoriji. Pripremljeni su bili sokovi i kava, te slani štapići. Sudionici su sjedili u polukrugu, a voditelj je stajao uz *flipchart* s flomasterom u ruci. Uz kratak uvodni razgovor o tome što će ustvari raditi, što misle da je MAPS, došlo se do svrhe ovog susreta – odrediti smjer, put, željeni cilj i „prijevozno sredstvo“ do tog cilja za N. N.

Voditelj je postavljao pitanje za pitanjem. Svi su se uključivali. Djeca, a naročito N. N. su, barem ispočetka, bila jako suzdržana. Za sve njih je, ali i za odrasle, ovo bilo novo iskustvo. No i djeca su dala izraziti doprinos ovom procesu.

Primjeri odgovora:

Pitanje 1: *Koji je tvoj san za N. N.?*

- da nauči čitati
- da računa kao i svi đaci
- da dobijem sve petice; da se igram s drugom djecom; da učiteljica bude dobra (N. N.)
- da se osjeća dijelom razreda (učiteljica).

Pitanje 2: *Koja je tvoja noćna mora za N. N.?*

- da joj se druga djeca rugaju (prijatelj);

Pitanje 3: *Tko je...? (kakva je, po čemu ga se prepoznaje, koje su njene vrijednosti)*

- vesela djevojčica
- moja prijateljica
- vrlo tvrdoglava
- radoznala
- Ja sam ... (rekla je svoje ime).

Pitanje 4: *Koje su njezine jake strane, za što je nadarena i koje su joj sposobnosti?*

- uvijek je dobre volje
- vrlo uporna
- voli životinje
- obožava slušati priče.

Pitanje 5: *Koje su njezine potrebe?*

- treba joj usmjeravati pažnju
- netko mi mora čitati priče

¹⁸ Pravilnik o školovanju djece s teškoćama u razvoju, *Narodne novine*, 3/96

¹⁹ Točka 3. Orijentacijske liste – poremećaj govorno glasovne komunikacije; točka 5. – mentalna retardacija

- ne mogu dugo trčati
- trebat će joj bilježnica s širim crtama (prijateljica iz vrtića koja se sjeća da je bilo problema s predvježbama za pisanje!).

Pitanje 6: *Kako bi izgledao idealan dan u školi i što možemo napraviti da se to ostvari?*

- puno igre uz glazbu
- čitati barem jednu priču
- veliki sendvič (N. N.)
- ja ću sjediti pokraj nje i pomagati pronaći bilježnicu (djevojčica).

Nakon što je odgovoreno na svih sedam pitanja, voditelj je pročitao zabilježeno i pitao sudionike da li se svi slažu s onim što je izdvojeno kao bitno. Sljedeći korak je bila izrada akcijskog plana za prvi tjedan nastave. Određeno je gdje će N. N. sjediti (blizu učiteljice, a do svoje prijateljice). Učiteljica je u svoj plan dodala obaveznu svakodnevnu priču, a predložila je i pokušaj dramatizacije bajke *Vuk i sedam kozlića*. N. N. je prihvatila prijedlog da svoju upornost dokaže sudjelovanjem u nastavi i izradi domaćih zadaća. Majka je preuzela brigu oko organizacije slobodnog vremena u kojem će N. N. moći zadovoljiti svoju potrebu za istraživanjem i igrom s ljubimcem.

Za desetak dana je organiziran još jedan susret. Na sastanku su bili roditelji, učiteljica i rehabilitator. Svatko je iznio svoja zapažanja iz proteklog razdoblja. Još jedanput su, uz interese i sposobnosti, razmatrane odgojne i obrazovne potrebe N. N. Uvidjelo se da je nužna podrška pomoćnika u nastavi, prvenstveno zbog usmjeravanja pažnje. Majka i učiteljica su dogovorile izradu didaktičkog materijala za sadržaje iz matematike. Tijekom sljedećeg tjedna je učiteljica uz pomoć rehabilitatora izradila individualizirani odgojno-obrazovni program. Temeljen je na interesima i potrebama N. N., prati i potiče njene sposobnosti i usmjerava je u razvoju.

Primjer IOOP (prikaz planiranja usmjerenog na učenika – jedna nastavna jedinica)

Individualizirani odgojno-obrazovni program – hrvatski jezik

Sadržaj edukacije/ nastavne teme; ključni pojmovi	Obrazovna postignuća – ciljevi	Aktivnosti učenika	Strategije podrške
Obrada slova I	<ul style="list-style-type: none"> - prepoznati (razlikovati i imenovati) slovo I - prepoznati riječi koje počinju glasom I - pisati veliko tiskano slovo I 	<ul style="list-style-type: none"> - izgovaranje glasa i na poticaj (po modelu) - slušanje izgovora riječi koje počinju na i - pokazivanje slike riječi koje počinju sa glasom i - pronalaženje i zaokruživanje slova i među ponuđenim slovima - pisanje slova po uzorku (točkicama) i prema uzorku 	<ul style="list-style-type: none"> - jednostavna, kratka i poticajna pitanja - usmjeravanje u radu; - perceptivno potkrepljenje – slike igle, Indijanca, igračke - individualizirani nastavni listić – veće i podebljano crtovlje - usmjeravanje pažnje fizičkim vođenjem - osigurati više vremena za rješavanje listića

Zaključak

Osobno usmjereno planiranje temeljeno na primjeni MAPS tehnike višestruka je korist za sve sudionike odgojno-obrazovnog procesa:

- učitelji/ce mogu progovoriti o svojim strahovima, ali i nadama, dati i primiti podršku i roditeljima i stručnjacima, preuzeti i podijeliti odgovornost i osvijestiti jasnoću uloga;
- roditelji imaju priliku postavljati pitanja i davati odgovore, usmjeravati učitelje, ali i sebe, davati podršku i primiti je;
- učenicima se omogućuje da sam sudjeluje u planiranju vlastite budućnosti, da uistinu postane subjekt u odgojno-obrazovnom procesu. Već u samom planiranju razvija osobne i socijalne kompetencije (svijest o vlastitim snagama, asertivnost, znati se zauzeti za sebe, preuzeti odgovornost...) i postaje dio tima – svog tima.
- autorica ovog rada, *defektologinja/rehabilitatorica* u ovom i ovakvom načinu planiranja i primjene individualiziranih odgojno-obrazovnih programa, vidi priliku za razvoj svojih osobnih, socijalnih i profesionalnih/stručnih kompetencija. Kroz aktivnu suradnju s članovima tima u školi, učenicima, a naročito roditeljima i učenikom ili učenicom samim/samom, pripremaju se i ostvaruju najbolje prilike za učenje. I za učenika, i za sve ostale.

Pružimo si ruke, učimo zajedno!

Literatura

Krampač-Grljušić, A., Marinić: *Posebno dijete: priručnik za učitelje u radu s djecom s posebnim potrebama*. Grafika, Osijek, 2007.

Krampač-Grljušić, A., Mihanović, V. (2010). Teorijski i praktični prikaz primjene alata osobno usmjerenog planiranja. U: *Zbornik radova 8. Kongresa s međunarodnim sudjelovanjem*, Savez defektologa Hrvatske: Varaždin 2010, str. 35–42.

Dubravka Radaković: Roditelji – dio zajednice koja uči

Sažetak

U ovom radu opisujem važnost suradnje s roditeljima i prikazujem na koje se načine roditelji mogu potaknuti da se, u skladu sa svojim mogućnostima i raspoloživim vremenom, uključe u školske aktivnosti. Aktivno sudjelovanje roditelja ne samo da obogaćuje nastavni i nenastavni život njihove djece u školi, već ono roditeljima omogućuje jedinstven uvid u obrazovnu i školsku svakodnevicu i pruža im mogućnost sudjelovanja u njezinom oblikovanju.

Ključne riječi

suradnja s roditeljima, produženi boravak

Prema NOK-u, „Kvalitetno odgojno-obrazovno djelovanje predškolske ustanove i škole podrazumijeva redovitu i trajnu suradnju s roditeljima/skrbnicima u smislu jasno podijeljene odgovornosti glede ostvarivanja ciljeva odgoja i obrazovanja u školi.“ (*MZOŠ, 2010, str. 17*).

Tijekom prvih godina školovanja, učitelji/ce u produženom boravku spona su između učitelja u radnoj nastavi i roditelja. Za uspješnost te povezanosti i za kvalitetan odgojno obrazovni proces važna je kvalitetna suradnja s učiteljicama u radnoj nastavi te učinkovita suradnja s roditeljima u svim kompetencijama koje su obuhvaćene Nacionalnim okvirnim kurikulumom. Ona se ostvaruje kroz različite oblike komunikacije i aktivnosti kojima učitelj uspostavlja suradnju s roditeljima. Tu su važni svi čimbenici: i učitelji/ce i roditelji i učenici/ce kao krajnji korisnici te suradnje i odgovornosti. Osmjehnula sam se kada sam u priručniku za nastavu i produženi boravak Škola koja voli mene 1 pročitala: „Posebice kod učenika uključenih u program produženog boravka,

mnogi će se učitelji/ce složiti da se roditelji nakon nekog vremena rado drže gesla: djeca su naša, briga je vaša! Zato i njih od prvoga dana treba početi „odgajati“ da bi shvatili koliku važnost u školovanju svoje djece imaju i oni sami“. (Lovrentjev, 2005, str. 45)

Suradnja s roditeljima može biti u obliku:

- radionica za roditelje s prigodnim temama
- pismene komunikacije
- zajedničkih druženja roditelja, učenika i učitelja.

Stižu prvašići

Ove školske godine bila sam članica komisije za upis učenika u prvi razred osnovne škole i preuzimala sam prvi razred produženog boravka. U toj sam ulozi prvi put komunicirala s roditeljima mojih budućih učenika. Budući da prvi dojam utječe na uspješnost svake suradnje, bilo mi je jako važno da taj prvi kontakt prođe u pozitivnom ozračju i da su i roditelji, i učitelji/ce i učenici/ce opušteni i zadovoljni.

Sljedeća situacija koja mi je ponovno naglasila važnost dobrih odnosa s roditeljima vezana je uz obilježavanje Dana kruha i zahvalnosti za plodove zemlje. Za tu sam priliku provela radionicu s učenicima i njihovim roditeljima i primijetila sam kako su učenici/ce vrlo uzbuđeno očekivali svoje roditelje i da su se veselili mogućnosti druženja s roditeljima u školskom okruženju. Ovim veselim druženjem nastali su vrlo uspješni radovi od prirodnih materijala (kesteni – pitomi i divlji, orasi, lišće, kukuruz, šipak...) koje su učenici i roditelji pronašli u šumi, vrtu, parku – neposrednoj okolini koja ih okružuje. Pitome kestene skuhalo smo u našoj školskoj kuhinji i poslužili ih zajedno s jabukama i kruškama.

Zašto roditelji idu u školu?

Kad roditelji dođu u školu, svoje dijete doživljavaju u novom socijalnom kontekstu, u kojem do izražaja dolaze i neki aspekti djetetove osobnosti koji u svakodnevici roditeljskog doma nisu vidljivi: ponašanje u grupi vršnjaka, socijalne potrebe, prodornost, sposobnost rješavanja sukoba i izgladivanja nesporazuma. Tako roditelji dobivaju mogućnost bolje razumjeti određene obrasce ponašanja kod svog djeteta, doživjeti ga na drugačiji način te razviti vlastitu kompetenciju djelovanja.

Zašto učitelji/ce pozivaju roditelje u školu?

Kvalitetni odnosi s roditeljima učiteljima/cama daju dodatan uvid u psihosocijalno okruženje u kojem učenik odrasta, omogućuju bolje razumijevanje specifičnih obiteljskih situacija i drugih okolnosti. Učiteljice dobivaju mogućnost, roditeljima pokazati kako prate i potiču razvoj i učenje djeteta. Međugeneracijska suradnja, generacijski uvjetovano različito poimanje i interpretacija pojava i događaja proširuje vidike svim sudionicima ove komunikacije i omogućuje im direktan uvid u vrijedna iskustva kako starijih, tako i mlađih generacija.

I u ovom je odnosu, kao i u svim drugima, nužno unaprijed zajednički definirati granice i međusobne odgovornosti, uz maksimalno međusobno poštovanje i visok stupanj odgovornosti i samoodgovornosti.

Odnosi s roditeljima mogu se poticati i razvijati na različite načine a ja ovdje prikazujem neke koji su se u mom osobnom radu pokazali vrlo zanimljivima i korisnima za sve sudionike.

Roditelji pomagači

Roditelji pomagači vrlo su važan dio mog profesionalnog rada jer mi omogućavaju korištenje odgojnih načela međusobnog ohrabivanja i suradnje u kontekstu zajedničkog učenja u različitim situacijama. Pisanim obavijestima dajem roditeljima informacije o planiranim aktivnostima i pozivam ih na suradnju. U skladu sa svojim mogućnostima i raspoloživim vremenom, roditelji se rado odazivaju. Posebno su spremni sudjelovati u prikupljanju materijala potrebnih za rad učenika: nude nam tehnička pomagala, računala,

pribor za pisanje, knjige, a uz pomoć roditelja možemo imati i razrednog ljubimca – hrčka, a svojedobno smo imali i ribice! Naš razredni ljubimac siguran je i zbrinut za vrijeme školskih praznika, jer se uvijek netko od roditelja ponudi da o njemu brine. A koliko je tek učenika Ivina i Mateina mama naučila klizati dok smo išli na klizanje na Šalatu...

Roditelji predlažu...

Roditelji prepoznaju da vrlo rado prihvaćam njihove inicijative te često predlažu različite aktivnosti. Jeste li znali da u prometu ne smijete sudjelovati ako vam je vozilo neispravno jer ugrožavate svoj i tuđi život?

Jedan sumoran, kišovit i hladan petak postao je nezaboravna uspomena – Mateina mama, predsjednica uprave Centra za vozila Hrvatske, omogućila nam je posjet stanici za tehnički pregled vozila u Velikoj Gorici. Kako je to bilo poučno! Saznali smo kako se provjerava ispravnost vozila, učenici/ce su dobili i poklone – didaktičko-edukacijski komplet s videoigricom i slikovnicom o pravilima sigurnosti u prometu te reflektirajuće trake za bolju vidljivost.

Roditelji istraživači

U trećem razredu organizirala sam male istraživačke projekte. Roditelji su bili uključeni u sve projektne faze – od razrade ideje, preko realizacije do prezentacije. Istaknula bih jedan o jesenskim plodovima. Svaki učenik/ca trebao je odabrati jedan jesenski plod, o njemu pripremiti plakat s bitnim i interesantnim podacima, pronaći kulinarski recept i pripremiti neko jelo, napitak ili samo donijeti plod za degustaciju. Kakav je to švedski stol bio! Kuhari i kuharice koji su ispekli sve one divne kolače od oraha, kestena, jabuka – blistale su baš kao i njihova djeca.

Profesionalna svakodnevica roditelja

Ponekad nas neki od roditelja pozivaju da upoznamo njihovu profesionalnu svakodnevicu i pričaju nam o tome što rade. Dinkova nas je mama, stomatologinja, pozvala u posjet svojoj ordinaciji, gdje nam je govorila o zubnoj higijeni, a na kraju nam je i pregledala zube! Karlova mama, medicinska sestra, svima je izmjerila tlak i ispričala neke zanimljivosti o zdravlju našeg organizma.

Dan planeta Zemlja za jednu je generaciju bio veseo događaj jer je dolazila Martina mama, koja radi u Ministarstvu za zaštitu okoliša. Pričali smo o zagađenju i kako ga spriječiti, pogledali poučan crtani film o zaštiti ozonskog omotača, čitali časopis u kojem glavni junak Ozzy Ozone spašava planet i daje ideje kako da i mi to činimo. To nas je potaknulo na skupljanje plastične ambalaže. Smanjili smo količinu nerazgradivog otpada, a dobiveni novac smo čuvali u razrednoj blagajni za različite potrebe.

Roditelji u radionicama

U okviru roditeljskih sastanaka ponekad dodatno provodim i pedagoško psihološke radionice. Teme radionica mogu biti: „Komunikacija u obitelji“ „Kako se polazak u školu odražava na dijete, a kako na roditelje?“, „Što je uspjeh (za roditelja, za dijete)?“, „Što je igra?“

Jedna od radionica koju sam održala bila je na temu „Kako i za što pohvaliti dijete i kako djeca doživljavaju roditeljske pohvale?“. I roditelji i djeca su vrlo ozbiljno razmišljali i radili. Konačni je rezultat, usporedba izjava jedne i druge skupine, zbog različitog doživljavanja i tumačenja situacija, roditeljima izmamio osmijeh na lice. Tako je komentar jedne „velike seke“ bio je: „A kad to Mihaela posprema svoju sobu?“ ili „A kad ona to pere posuđe?“

Ova je radionica održana u opuštenoj i poticajnoj atmosferi i roditeljima je pokazala kako njihova djeca reagiraju u socijalnom kontekstu koji je različit od njihova doma. Istodobno, moji su učenici te njihova braća i sestre dobili uvid u različite percepcije istih događaja, u potrebu za pronalaženjem kompromisa i za stvaranje harmoničnih odnosa među različitim generacijama.

Prigodna druženja

Tijekom školske godine organiziramo prigodna druženja: pečemo kruh za Dane kruha i zahvalnosti za plodove zemlje, izrađujemo božićne ukrase, izrađujemo maske, ukrašavamo pisanice. Prvoškolci se tako lakše uklapaju u skupni rad, razvija se njihova samostalnost i samoodgovornost. Vrlo im je važno upoznati svoje školske prijateljice i prijatelje sa svojim roditeljima, braćom i sestrama, djedom i bakom. Na ovaj se način potiče kvalitetnija socijalizacija i potiče komunikacija između različitih generacija. Djeca pri tome razvijaju osobne i socijalne kompetencije.

Druženje roditelja i učenika na kraju školske godine nezaboravan je događaj i doživljaj. Cijeli svibanj smišljali smo i pripremali malu predstavu za roditelje koju smo održali u Gradu mladih. Dječaci su plesali *rock and roll*, Nathan je odlično svirao na klarinetu, djevojčice su plesale, glumile, recitirale. Na kraju smo odigrali i utakmicu – igru graničara – roditelji protiv djece. I što mislite tko je pobijedio? Bilo je neriješeno, ali riješeno je da je to odličan oblik suradnje s roditeljima!

Zaključak

Roditelji su spremni – iskoristimo to!

Kada sam počela raditi u OŠ Gračani, nisam ništa znala o Gračanima, Podgorcu, Miholju i različitim drugim običajima ovog kraja. Kroz suradnju s roditeljima i učenicima, postupno sam upoznala ovaj dio grada na način na koji je to moguće samo uz pomoć njegovih stanovnika. Drago mi je što mogu reći da ovaj oblik suradnje s roditeljima, osim što obogaćuje i oplemenjuje boravak djece u školi, i meni osobno pruža dodatne mogućnosti osobnog i profesionalnog razvoja i jedan sasvim poseban uvid u rast i razvoj mojih učenika.

Nastava u kojoj su roditelji aktivni sudionici uspješnija je i kvalitetnija. Njihova uloga vrlo je važna u razvoju različitih oblika komunikacije i poticanju cjeloživotnog učenja.

Svoju zahvalnost za dodatni angažman pojedinih roditelja iskazujemo sitnim znacima pažnje (medalje, pohvalnice...) i tako dodatno utječem na njihovu motivaciju i poboljšavam međusobnu suradnju.

Prema „Eksperimentalnom programu PB za učenike od 1. do 4. razreda OŠ, „Škola mora postati učenikov drugi dom, sa svim obilježjima ugodnog, obiteljskog i prijateljskog okružja.“ (AZOO, 2006, str. 5)

Literatura

Lovrentjev A. (2005), *Škola koja voli mene*, didaktički priručnik za rad u nastavi i produženom boravku, Zagreb, DiVič

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH: *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezatno i srednjoškolsko obrazovanje*, Zagreb, srpanj, 2010.

Urek S. (2006), *Prijedlog Eksperimentalnog programa produženog boravka za učenike od prvog do četvrtog razreda osnovne škole Agencije za odgoj i obrazovanje*

Marija Stanković Avramović: Mobilnost i učenje

Sažetak

U ovom se članku nalaze razmišljanja o mobilnosti nastavnika i učenika u srednjoj školi.

Ključne riječi

mobilnost, učenje

Dugo sam u srednjoškolskoj nastavi hrvatskoga jezika i u stalnoj sam potrazi za različitim i novim načinima poticanja učenika na učenje. Zapazila sam da su učenici zadovoljniji, slobodniji i kreativniji kada je učenje potaknuto nekom novom situacijom. Takva nova i poticajna situacija za učenje može se ostvariti primjenom različitih oblika i metoda poučavanja, ali i odlaskom izvan učionice, susretima s drugim vršnjacima, nastavnicima, stručnjacima i sl. S obzirom na da sam radila na više srednjih škola istodobno, bilo je situacija (uslijed različitih objektivnih okolnosti) da mojem nastavnom satu prisustvuju i učenici iz drugih razreda ili škola. Ponekad se to dogodilo da su drugi

učenici (kojima ne predajem) imali slobodan sat pa su to vrijeme htjeli provesti u učenju s vršnjacima. Događalo se da sam, zbog bolovanja kolegica, preuzela nastavu s dva generacijski različita razreda (drugi i četvrti razred) te sam osmišljavala njihov zajednički rad. Prepoznala sam da takve neočekivane i neuobičajene situacije snažno potiču na učenje i vesele većinu učenika. Mene je to iskustvo potaklo na razmišljanje i propitivanje može li se i kako učinkovitije i strukturiranije iskoristiti taj potencijal za učenje. Taj potencijal, tj. uočenu pokretljivost i živost u ovom radu nazivat ću mobilnošću.

Mobilnost u obrazovanju

Pojam mobilnosti jedan je od ključnih pojmova u promjenama na razini tercijalnog obrazovanja. Bolonjski proces traži akademsku mobilnost i za nju ima mogućnosti implementacije (ECTS, Dopunska isprava o studiju, zajednički studiji). Putem tih instrumenata povećava se mobilnost unutar nacionalnih i internacionalnih sveučilišnih ugovora i mreža, a time studenti mogu stjecati znanja, vještine i kompetencije na više visokoobrazovnih ustanova u Republici Hrvatskoj i u inozemstvu.

Sukladno tome mobilnost se studenata može ostvariti na više razina:

- 1) *unutarfakultetska mobilnost* podrazumijeva pokretljivost studenata među srodnim programima na matičnom fakultetu u izbornim sadržajima
- 2) *unutarsveučilišna mobilnost* omogućuje mobilnost studenata na sveučilištu u onim dijelovima studijskih programa koji dopuštaju interdisciplinarno prožimanje između različitih područja
- 3) *međusveučilišna mobilnost u Hrvatskoj* s partnerskim sveučilištima u Hrvatskoj omogućava studentima da dio studijskog programa (semestar/godina) ostvare na drugom sveučilištu.
- 4) *međusveučilišna mobilnost u inozemstvu* omogućava studentima da dio studijskog programa (semestar/godina) ostvare na drugom sveučilištu.

Prema navedenom, tu postavljam pitanja: Mogu li se neki elementi mobilnosti primijeniti i na razini srednje škole ili su planirani samo za studente? Kako već primjenjujem elemente mobilnosti u sadašnjoj praksi ?

Moja se primjena elemenata mobilnosti odvijala u dosadašnjem nastavnom radu ovako:

- mobilnost učenika unutar razreda jer tijekom izvođenja nastave mijenjam oblike rada (frontalni, samostalni, rad u paru te rad u raznim skupinama)
- mobilnost među razrednim odjelima – dolaze učenici iz različitih razreda istog uzrasta
- mobilnost među razredima – različiti razredi (na primjer 1. i 3. ili 2. i 4.)
- mobilnost među školama – različiti učenici dolaze iz različitih škola
- mobilnost prema drugim institucijama – odlazak u kazališta, na izložbe, kinopredstave...

Mogućnosti učenja

Razgovarajući s kolegicama o segmentima mogega iskustva, uočila sam da nisu navikle na fleksibilan rad. Ono što je učenicima zabavno i što vole, nastavnicima je neugodno i ugrožavajuće. Meni su te pojavnosti bile i ostale izazov. Primijetila sam da se događa mobilnost kada se učenici razmještaju, prema postojećim mogućnostima, i kada nastavnik iznalazi didaktički pristup za novonastalu skupinu. Zaključila sam da se kombinacijama postojećega može ostvariti drugačije učenje. Međurazredni rad, kada se u razredu nađu različite generacije učenika, artikuliram odabirom, svima bliske, tematske cjeline. Njihova različita predznanja usmjeravam prema ishodu zadataka iz poznate nastavne jedinice. Jedni tako ponavljaju gradivo i proširuju znanja, dok drugi istodobno usvajaju nove činjenice. Jedni su motivirani pokazati svoje znanje, drugi žele čuti što su stariji usvojili te i sami više naučiti. Mlađi se žele iskazati svojim razmišljanjima i tako doprinijeti zajedničkom učenju.

Moje iskustvo i promišljanje o nekom modelu mobilne nastave našlo je dodirnu točku s kurikulumskim usmjerenjem na razvoj kompetencija. Naime, predlažu se otvoreni

didaktičko-metodički sustavi koji učenicima, ali i učiteljima i nastavnicima pružaju mogućnost izbora sadržaja, metoda, oblika i uvjeta za ostvarivanje programskih ciljeva. "Radi se o interaktivnim sustavima, odnosno sustavima koji su otvoreni dijalogu, izboru i odlučivanju te omogućuju samostalno učenje i učenje na temelju suodlučivanja." (NOK, str. 17).

Moj nacrt mogućega modela mobilnosti za učenike srednje škole sadrži unutarškolsku mobilnost. Uporište mu se nalazi na razini matične škole u suradnji nastavnika na predmetnoj i međupredmetnoj korelaciji, nakon čega slijedi međuškolsko povezivanje/ mobilnost između bliskih škola.

Mobilna nastava hrvatskoga jezika mogla bi se organizirati na temelju potražnje učenika i učenica. Zainteresirani učenici/ce se povezuju prema načinu i tempu učenja. Unutar istoga područja (jezik/ književnost/ izražavanje) njima pomažu odgovarajući predmetni nastavnici. Učenici/ce preuzimaju odgovornost za vlastite postupke jer odabiru radne grupe i raspoložive nastavnike. Učenici i učenice tako su u središtu procesa učenja te zajedno s različitim nastavnicima stalno propituju izvedivost zacrtanih okvira plana i programa obrazovanja.

Redovna nastava imala bi mnoge dodirne točke s dinamikom izvanškolske nastave, stoga učenje i poučavanje koje takva prožimanja prihvaća i nazivam *mobilnom nastavom*. Smatram da je ovo moje promišljanje u skladu sa suvremenom obrazovnom politikom jer učenju pomaže decentralizacija i demokratizacija izvedbe. To je povezano s NOK-om kad se iznosi da: „Brze promjene u znanosti, tehnologiji, gospodarstvu i ostalim područjima društvenoga života postavljaju odgoju i obrazovanju stalno nove zahtjeve, što dovodi do potrebe za stalnim vrednovanjem i mijenjanjem nacionalnoga kurikuluma.“ (str. 11).

Prednosti i nedostaci mobilne nastave

Prednosti i nedostaci modela mobilne nastave povezani su s voljom pojedinca i zajednice prema ostvarivanju cjeloživotnog učenja. U sklopu cjeloživotnog učenja nalazi se institucionalizirano srednjoškolsko obrazovanje u kojem ne primjećujem mobilnost nastavnika u smislu odlaska na hospitiranje u druge prostore radi stjecanja izvornoga iskustva. Različiti oblici učenja mogu biti prepoznati kao dobri ako se predstave široj zajednici putem načela mobilnosti.

Model srednjoškolske mobilnosti omogućio bi nastavnicima neposrednije uspoređivanje uspješnosti učenja. Proces učenja obogatilo bi se nastavnim metodama nastalim pri promatranju i uočavanju dobre prakse. Izravniji uvid u mogućnosti poboljšanja učenja imali bi i nastavnici i učenici. Nastavnici bi brže dobivali povratne informacije te bi mogli promptnije obaviti moguće korekcije. Sve bi to osnažilo potrebu prema stjecanju i poštovanju znanja. (Za sada objektivne parametre uspoređivanja možemo naći u tablicama koje izrađuju stručnjaci za vanjsko vrednovanje obrazovanja). Smatram da profesionalna odrednica obrazovanja uključuje i humanistički pristup jer iskreno, fleksibilno djelovanje u nastavi i istinsko učenje za život školstvu daje moć. Nastavnici uspješno potiču učenike kada im aktualiziraju sadržaje iz područja koja i sami vole te za koja imaju saznanja da su zanimljiva. Mobilna nastava im to omogućava, uz to što stvara različite situacije za učenje i provjeru znanja. Rad u manjim razrednim odjeljenjima (mobilnim skupinama) nadasve pridonosi uspješnom učenju. Nastavni sadržaji manjeg opsega i ostvarena međupredmetna korelacija uz vrednovanje izvanškolskih postignuća čini učenike zadovoljnijima i otvara im viziju cjeloživotnoga učenja.

Djelovanjem mobilnih nastavnika i učenika škole bi se kao plutajuće institucije dodirivale i preklapale. Dijelili bi se resursi i potencijali i nastala bi nova kvaliteta povezana dijeljenjem dobre prakse. Cilj procesa učenja ostvarivao bi se u jasnom shvaćanju i nalaženju sebe. Interakcija mobilnih nastavnika i nastavnica, učenica i učenika ostvarila bi takvim učenjem novu kvalitetu u smislu shvaćanja drugačijih od sebe. Pokretljivost

nastave potakla bi zainteresiranost šire zajednice prema unaprjeđivanju znanja i sposobnosti sudionika učenja.

Nedostaci modela nalaze se u tome što svi učenici i svi nastavnici ne mogu u kratkom razdoblju ostvariti kompatibilan i koherentan sustav učenja.

Zaključak

Mišljenja sam da bi neki model mobilne nastave koji bi se temeljio na slobodnom povezivanju zainteresiranih učenika i učenica bio otvoreni didaktičko-metodički sustav koji spominje dokument *Nacionalni okvirni kurikulum*.

Ovo je za sada moje viđenje i radim na razradi modela. Zato sada pozivam čitatelje da mi se pridruže u ovim promišljanjima.

Što mobilnost znači u mojem profesionalnom razvoju?

Kao učenici i nastavnici su različiti. Zajedničko im je to da žele biti uspješni, kompetentni, autonomni, samopouzđani i priznati. U mojem iskustvu biti nastavnica koja je zatvorena u učionici s uvijek istim generacijama učenika, nije poticajno za moj razvoj. Pojam mobilnosti u mojem životu znači izlazak iz učionice i razgovor s jednom ili dvije kolegice, onda unutar stručnoga i nastavničkog vijeća, a kasnije odlazak na seminar gdje razmjenjujem iskustva. Sve su ove „mobilnosti“ poticajne i za moje učenje.

Literatura

Deklaracija Ministarske konferencije u Beču i Budimpešti, ožujak 2010. godine

[http:// public.mzos.hr/Default.aspx?sec=3304](http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=3304)

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH: *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezatno i srednjoškolsko obrazovanje*, Zagreb, srpanj, 2010.

Suzana Delić Franka: *Mi se nademo i vidimo s prijateljima iz Francuske...*

Videokonferencija u razrednoj nastavi

Sažetak

U ovom članku opisana su iskustva primjene videokonferencije kao metode razvoja kompetencija učenika. Prikazano je nekoliko primjera videokonferencija u razrednoj nastavi, a i istaknute su prednosti uvođenja ovakvog oblika komunikacije učenika u nastavnom procesu.

Ključne riječi

videokonferencija u razrednoj nastavi, razvoj kompetencija, suradnja, komunikacija

Učiteljica sam razredne nastave i informatike te sama volim informatičku tehnologiju pogotovo njenu primjenu na području obrazovanja. Kao učiteljica uvijek sam u potrazi za načinima obogaćivanja procesa učenja kako bi učenici dobili raznolike poticaje za razvoj kompetencija.

Primijetila sam da videokonferencije sve veću primjenu dobivaju području obrazovanja (fakulteti i srednje škole) i pitala sam se kako to primijeniti u svom radu – s učenicima u nižim razredima (dob: 6 do 9 godina)? Je li to nešto što je njima nedostupno, ili čak i neprimjereno dobi? Mogu li se učenici već u nižim razredima osnovne škole okoristiti svim prednostima koje može donijeti jedan kvalitetno pripremljen, edukacijski utemeljen, videokonferencijski prijenos? Svakako da mogu.

Uočivši veliku potrebu učenika za upoznavanjem prijatelja, ali i škola te gradova drugih zemalja odlučila sam se na primjenu videokonferencija u nastavi. Budući da su videokonferencije gotovo nezastupljene u osnovnoj školi, a poglavito u razrednoj nastavi prihvatila sam njihovo održavanje kao veliki izazov u svrhu razvoja niza učeničkih kompetencija.

Razvoj digitalnih kompetencija putem održavanja videokonferencija među učenicima osnovnih škola samo je jedna od prednosti koje donosi ovaj oblik rada kojim možemo nadići ograničenja bivanja u učionici, tj. nadići prostornu i vremensku barijeru te postići da nastavni proces današnjem učeniku suvremenog društva brzih promjena bio zanimljiv i inovativan. Uporabom videokonferencija u nastavi razumijemo i prepoznamo djelovanje u svrhu poticanja procesa učenja. Iznimno je važan i razvoj *multikulturalnih kompetencija*.

Što je videokonferencija?

Videokonferencija je komunikacija putem koje se zvuk i slika u pokretu (videoslika) izmjenjuju između dvije ili više lokacija.

Videokonferencije kao metoda u nastavi mogu se primijeniti u svakoj dobi učenika i u svakom predmetu. Jesu li učenici zainteresirani ne treba ni dvojiti. Čak i tehnika nije ono što nam je danas nedostupno jer videokonferenciju možemo organizirati pomoću jednog računala, internet pristupa i *Skype* programa koji je besplatan ili pak *Polycom* videokonferencijskog uređaja.

Videokonferencije kao nastavnu metodu vrlo je lako i korisno primijeniti u nastavi stranog jezika, prirode i društva, hrvatskog jezika, glazbene kulture, pa čak i tjelesne i zdravstvene kulture. Usudila bih se reći da nema predmeta u kojem je ova metoda neprimjenjiva. Nacionalni okvirni kurikulum napominje da informatička i komunikacijska tehnologija pridonosi razvoju učeničkih sposobnosti samostalnoga učenja i suradnje s drugima te njihovih komunikacijskih sposobnosti. Također pridonosi razvoju pozitivnog odnosa prema učenju, unaprjeđenju načina na koji učenici prikazuju svoj rad te njihovim pristupima rješavanju problema i istraživanju. Učenici se tom tehnologijom trebaju služiti u svim predmetima i tako dobiti mogućnost za istraživanje i komunikaciju u lokalnoj sredini, ali i šire, kako bi stekli vještine razmjene ideja i podjele rada sa suradnicima te pristupa stručnim sadržajima različitim načinima.

Videokonferencija u osnovnoj školi

U Osnovnoj školi Horvati iz Zagreba od kraja 2008. pa do početka 2011. godine ostvareno je oko trideset videokonferencija kojima su učenici već od prvog razreda osnovne škole saznali kako mogu interaktivno sudjelovati u nastavnom procesu primjenjujući informatičku tehnologiju u svakodnevnom radu te svim nastavnim predmetima.

Učenici su tijekom pripreve i provedbe videokonferencija s nizom europskih zemalja, ali i zemalja kao što su SAD, Kina i Kanada, razvijali komunikacijske i organizacijske vještine, sudjelovali u zajedničkim projektima s učenicima drugih zemalja i različitih odgojno-obrazovnih sustava, upoznali različite kulture, prezentirali Republiku Hrvatsku i njezine vrednote, predstavljali naš odgojno-obrazovni sustav, ali i stjecali niz novih prijateljstava. Prva videokonferencija Osnovne škole Horvati održana je sa školom Po Leung Kuk Laws Foundation College iz Hong Konga s kojom je kontakt uspostavljen preko jedne od popularnih društvenih mreža čiji je korisnik bila i učiteljica te škole, Catherine Johal. Nakon nekoliko *online* sastanaka datum i tema prve videokonferencije brzo su dogovoreni.

Nakon pojave prvih tehničkih poteškoća u pomoć je priskočio kolega Zlatan Soldo iz Geodetske tehničke škole u Zagrebu te svesrdno ponudio svoje savjete, ali ne samo to. Geodetska tehnička škola ugostila je desetak učenika sedmih razreda koji su prvi puta *online* razgovarali s kineskim učenicima, predstavili svoju zemlju, grad i školu. Ispričali su i kako se rade štrukle te otpjevali *Mamica su štrukle pekli...* Kineski učenici su naučili poneku hrvatsku riječ, a naši sedmaši su progovorili mandarinski. Prijateljstva su sklopljena. Prijateljstvo je djeci vrlo važno. Ono ih motivira.

Nakon prve videokonferencije s kojom su učenici bili oduševljeni bilo je samo pitanje vremena kada će ostvariti drugu te potražiti prijatelje u drugim zemljama. Tehničke

poteškoće su otklonjene, a osim sedmaša upoznati prijatelje ovim putem zaželjeli su i učenici 4.a Uslijedio je projekt *Videoconferences between classes* ostvaren sa školom Ecole se Saint Gaudent odjela.

Svaka ovakva videokonferencija bila je učenicima, ali i učiteljima, veliko veselje. Posebnost su bile i tzv. rođendanske videokonferencije. Kada bi netko od učenika imao rođendan taj dan bi se učenici prijateljske škole „prikopčali“ te slavljeniku otpjevali rođendansku pjesmu. Francuski učenici na hrvatskom, a hrvatski na francuskom. Sjajno! Zanimljiva je bila i sama priprema kada su učitelji putem MSN-a jedno drugog učili pjevati rođendansku pjesmu na francuskom (odnosno hrvatskom) da bi to mogli prenijeti na učenike. Tako su osim učenika i učitelji postali prijatelji... Razvoj već nabrojanih kompetencija nastavio se kroz niz projekata sa školama iz Los Angelesa i Bostona, Kanade te mnogih europskih zemalja.

Nakon videokonferencija sa školom iz West Hollywooda, Center for Early Education, maskota OŠ Horvati otputovala je na put u L. A. Američki učenici su zagrebačku maskotu povelu na putovanje po SAD-u (Las Vegas, New York...) te o putovanjima izvještavali na zajedničkom blogu američkih i hrvatskih učenika koji je otvorila učiteljica Lane Dussault. I na ovaj način zagrebački učenici su upoznavali SAD, a Maria i Frank su postali sjajni prijatelji! Kao i mnogi drugi.

Nastavljena je suradnja i s Hong Kongom te su učenici četvrtog razreda prikazali kako u Hrvatskoj slavimo Božić. Odglumili su igrokaz, otpjevali hrvatske tradicionalne božićne pjesme. Vršnjaci iz Hong Kong spremili su nekoliko kvizova i svirali tradicionalne kineske instrumente. Kakav prekrasan uvod u blagdane!

U proljeće 2010. godine OŠ Horvati se uključuje u *eTwinning* program projektom *Europe through Videoconferences*, a učenici škole pronalaze prijatelje diljem Europe u više od dvadeset zemalja. Francuska, Litva, Portugal... Motivacije ne nedostaje.

U videokonferencije se uključuju i najmlađi! Početkom 2011. zajedničkim snagama učenici prvih, trećih, petih i osmih razreda pripravili su *online* susret s Osnovnom školom Ludine

Nakon uvodnih razgovora učitelja te ravnateljica učenici su međusobno razgovarali o najdražim predmetima i o onima koji im zadaju najviše muke, ali i pohvalili se međunarodnom suradnjom koju ostvaruju. Naravno, ponovni susret se očekuje vrlo skoro. Jer, videokonferencije sa svojim prijateljima, učenici jednostavno vole!

Suradnja

Kako smo primijetili u prethodnom poglavlju, početak suradnje da bi se ostvarila videokonferencija započinje s pojedincem, učiteljem. Slijedi ostvarivanje kontakta s drugim učiteljima te zajedničko osmišljavanje pojedine videokonferencije vezane uz određeni predmet i sadržaje koje obrađujemo ili pak cijelog projekta. Povezati možemo pojedine odjele, no vrlo često se takvoj suradnji priključuju i ostali odjeli u školi. Moguće je čak i povezivanje cijele škole s nekom školom u inozemstvu na svim razinama. Vrlo često suradnja ostvarena na ovaj način vodi i do susreta u stvarnom svijetu. Učenici su izuzetno motivirani prvenstveno zbog stvaranja novih prijateljstava. Djeci u osnovnoj školi vrlo je važno imati prijatelje, stoga ovu komponentu u provedbi videokonferencija nikako ne treba zanemariti već je poticati i osnažiti. Motivacija učitelja je višestruka. Obogaćivanje nastavnog procesa novim metodama, uspješno razvijanje kompetencija učenika, suradnja s kolegama širom svijeta te upoznavanje s kurikulumima drugih zemalja izuzetno je važno.

Primjeri iz prakse

A. Priprema učenika i učitelja

Učenici i učitelji se za aktivnost moraju pripremiti. Pripreme započinju dogovorom učitelja o temi videokonferencije, kompetencijama koje njome žele razviti kod učenika i o nadnevku održavanja. Važno je i pripremiti detaljan plan tijeka aktivnosti, poglavito kod

učenika mlađe dobi. Zbog specifičnosti treba učenike pripremiti i na tehničke uvjete koje moramo ostvariti da bi susret protekao neometano (izolirati nepoželjne zvukove i sl.) Priprema može trajati nekoliko dana, ali i nekoliko tjedana, ovisno o temi i sadržaju. Sama aktivnost može trajati od 15 do 60 minuta. Iz dosadašnjeg iskustva pokazalo se da je trajanje od 30 do 40 minuta idealno.

B. Tijek aktivnosti

Primjer: Projekt *Videoconferences between classes* ostvaren sa školom Ecole de Saint Gaudent iz maloga francuskog mjesta Saint Gaudent s učenicima u dobi od 8 do 11 godina koje je u ovaj virtualni svijet uveo učitelj engleskog jezika Samuel Carre. Osnovni cilj našeg projekta bilo je razvijanje jezičnih kompetencija hrvatskih i francuskih učenika.

1. *Upoznavanje i predstavljanje voditelja konferencije* – svaki *online* susret vodila su po dva učenika s obje strane žice.

2. *Pjesma dobrodošlice* – nema li ljepšeg nego novim prijateljima otpjevati *Hello, how are you... Nice to see youuu...* u rano školsko jutro i tako započeti nastavni dan.

3. *Informacije* – učenici voditelji informirali bi svoje vršnjake u drugoj zemlji o broju učenika u odjelu, trenutnom vremenu i temperaturi u svome mjestu.

4. *Što danas jedemo?* – u ovom dijelu susreta obje škole bi donijele pred kameru ručak iz školske kuhinje koji bi toga dana bio na jelovniku. Svako jelo učenici bi predstavili, sve naravno na engleskom jeziku. Bilo je izuzetno zanimljivo upoznati francusku kuhinju pripremljenu po mjeri učenika.

5. *E-pals dijalozi* – u ovom dijelu e-prijatelji koji su već ranije stupili u kontakt putem elektroničke pošte razgovarali bi uživo te međusobno izmijenili nekoliko pitanja. Primjeri:

- Kako si?
- Koliko imaš godina?
- Imaš li brata ili sestru?
- Koji je tvoj omiljeni sport?

Pri svakom susretu razgovarala bi četiri para, a broj mogućih pitanja se sa svakom novom videokonferencijom povećavao.

6. *Pjesma za rastanak* – na kraju ponovo pjesma. Vrlo često pjesmu na engleskom pjevali su učenici obje škole u isto vrijeme što ih je sve posebno veselilo. Tih 1 550 kilometara udaljenosti tada bi potpuno nestalo!

7. *Pozdrav i sok* – uz pozdrav i obećanje da će se vrlo brzo opet uskoro vidjeti učenici bi nazdravili i čašom soka te se veselo mašući oprostili jedni od drugih. Za taj put... Tijekom svake videokonferencije učenici obje škole bi svojim prijateljima postavljali *Check questions* kojim bi provjerili jesu li sve pratili i razumjeli. Primjeri:

- Kako se zovu voditelji?
- Kakvo je vrijeme u Zagrebu?
- Što je danas desert u francuskoj školi?

Prednosti i izazovi

Učenici vole sudjelovati u raznim oblicima međunarodne suradnje. Upoznaju nove zemlje, običaje, gradove i ono najvažnije, upoznaju svoje vršnjake. Nije lako, a ni jeftino organizirati skupna putovanja učenika koja bi im svakako izuzetno dobro došla i bila bi sjajna nadogradnja sadržajima koje uče u školi. Može li se jeftinije i drugačije ipak upoznati s učenicima drugih zemalja? Može. Preko žice.

Videokonferencije čine mogućim sastanak ili predavanje na kojemu mogu istodobno sudjelovati sudionici međusobno udaljeni stotine kilometara. Oni se mogu i vidjeti i čuti te tako međusobno komunicirati u stvarnom vremenu, što se postiže upotrebom kamera, monitora ili projektor, mikrofona i zvučnika. Stoga su učenici izuzetno zainteresirani za održavanje videokonferencija u nastavi. No, ipak treba dobro odmjeriti u kojoj mjeri koristiti ovu metodu rada da bi bila u funkciji razvoja kompetencija učenika, a ne bila sama sebi svrha. Izuzetno je važno i postepeno uključivanje drugih u provedbu.

Zaključak

Kada ćemo opet imati videokonferenciju? Jesu li se javili naši prijatelji iz Los Angelesa? Možemo li upoznati naše vršnjake iz Portugala? Učiteljice, naučila sam nekoliko riječi češkog!!!

S ponosom mogu reći da smo tijekom posljednjih godina surađivali s Francuskom, Portugalom, Litvom, Sjedinjenim Američkim Državama, Kanadom, Kinom itd. Kada su učitelji otvoreni svijetu, onda možemo i našim učenicima trebaju biti učenici svijeta. Putem videokonferencija učenici naših škola mogu uporabom informatičke tehnologije unaprijediti svoje znanje, upoznati kulturu i običaje mnogih zemalja te upoznati prijatelje širom svijeta koji mogu postati jednog dana i njihovi poslovni partneri. Posebno valja zaključiti i veliku mogućnost suradnje između učitelja kako u samoj školi tako i između pojedinih škola koje ostvaruju videokonferencije. Praćenje izvođenja nastave i upoznavanje kurikuluma zemlje s kojom surađujemo važan je alat profesionalnog razvoja. Također razvoj kulture učenja od drugih nešto je što bi trebalo biti sastavni dio radnog dana učitelja, a sve u svrhu razvoja i unapređenja nastavnog procesa.

Ubrzo će naši učenici postati građani Europske Unije, a mi kao njihovi učitelji moramo biti oni koji će im pokazati prve korake na tom putu.

Literatura

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH: *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezatno i srednjoškolsko obrazovanje*, Zagreb, srpanj, 2010.
<http://carnet.hr>

Pojmovnik

A – Učiti (individualno učiti, svatko uči drugačije)

B – Pokazati kompetencije

C – Razvijati kulturu rada s pogreškama

D – Njegovati komunikaciju

E – Živjeti suradnju

A. Učiti (individualno učiti, svatko uči drugačije)

A/1 Učenje je individualan i konstruktivan proces

Učenje je aktivan (osoban i privatn, a to znači ne nužno transparentan) proces u kojem se primaju i obrađuju nove informacije i potom integriraju u raspoloživu bazu znanja kako bi se mogle fleksibilno koristiti.

Osobe koje uče moraju učiti same, moraju se usredotočiti na posao koji trebaju svladati. U školi im pritom pomažu nastavnice/nastavnici koji didaktički pripremaju informacije/gradivo da bi oni koji uče lakše mogli obuhvatiti bitno i inteligentno primijeniti naučeno.

Učenje je dijalog s onima koji prenose informacije i sa samim sobom. Razgovori sa samim sobom i s nastavnicima, roditeljima, vršnjacima, radnicima, umjetnicima... se povezuju. Tako se stvara pojedinac.

Nastava usmjerena na učenika više je od didaktičkog preoblikovanja nastave uvođenjem novih nastavnih metoda. Oblikovanje odnosa između učenika i nastavnika, između nastavnika i drugih nastavnika, između škole i roditeljskog doma sve više dobiva na važnosti, osobito u svjetlu činjenice da se učenje na različite načine sve više događa izvan škole.

Obilježja procesa učenja

- Učenje je u svakom slučaju konstruktivno: bez prethodnog individualnog iskustva i znanja i vlastite interpretacije u načelu se ne događaju kognitivni procesi. Novo se nastavlja na poznato. Maria Montessori je rekla: „Nešto o nečemu možeš naučiti samo ako o tome već nešto znaš.“ Isto govore i istraživanja mozga s napomenom da mozak dolazi na svijet s golemim blagom predznanja.
- Učenje je moguće samo aktivnim sudjelovanjem onoga tko uči (sudjelovanjem svih osjetila, učenje usmjereno na djelovanje).
- Oni koji uče u onome što uče moraju za sebe prepoznati smisao. To je važna pretpostavka za motiviranost učenika za učenje, za razvoj njihova zanimanja za ono što rade ili kako se to radi. Odrasli koji prate proces učenja dužni su poduprijeti proces učenja osobito u toj fazi i pobrinuti se za to da smisao i veze budu vidljivi.
- Učenje je socijalni proces: s jedne su strane onaj tko uči i sve njegove aktivnosti stalno izloženi sociokulturnim utjecajima, s druge je strane svako učenje interaktivno. Socijalni procesi u nastavi ne smiju biti prepušteni slučaju. Svjesno usmjeravanje tih socijalnih procesa učenja zahtijeva posebnu pažnju nastavnika, ali i posebne sposobnosti.
- Svatko tko uči tijekom učenja sam usmjerava učenje i nadzire ga. Čak i ako intenzitet vlastitog usmjeravanja i nadzora ovisno o situaciji u kojoj se uči varira, učenje bez vlastitog usmjeravanja nije zamislivo.
- Ozbiljno treba shvatiti i emocionalnost osoba koje učenje (koliko ih se što tiče, kako doživljavaju volju za učenje i njezin nedostatak, radost, ljutnju, strah...).

- Učenje se uvijek događa u specifičnom kontekstu, tako da se svaki proces učenja može shvatiti kao situacijski.
- Refleksija je bitan dio povećanja kvalitete procesa učenja.

A/2 Učenje je uspješno – nastava usmjerena na učenike

Podučiti nekoga uvelike se razlikuje od poučavanja kakvim ga danas shvaćamo: učenje nije kopiranje, ne postoji nirnberški lijevak.

Učenje je uspješno ako učenici znaju koji su ciljevi učenja, ako su im sadržaji bitni, ako mogu aktivno sudjelovati u nastavi, ako imaju vremena za vježbanje/produbljivanje, ako iskuse da se trud isplati – ne samo u smislu rezultata, nego i u smislu njihova zalaganja na putu do rezultata.

Uspješno učenje podrazumijeva i temeljitost, koncentraciju, izdržavanje opterećenja i prevladavanje otpora. I u tim su fazama važni nastavnici koji ih prate i podržavaju.

Usmjeravati učenike, aktivirati njihovu znatiželju i radost pri učenju znači i da učenici uče kako trebaju sami aktivno preuzeti odgovornost za svoj proces učenja i postati odgovorni.

Tko želi učiti, treba to i učiniti. Uspješno učenje dugoročno je moguće samo u ozračju bez straha.

Pitanja, otvorena pitanja/pitanja koja vode dalje od središnjeg su značenja i pokazuju kako se stvarima/temama/problemima pridaje značenje. Pitanja također pokazuju, što su učenici već razumjeli.

Priznanje i nagrada izvor su energije. Učenici grade samopoštovanje kada su stavljeni u središte – ne samo zbog postignuća, nego zato jer je dobro što su tu i što ih se shvaća ozbiljno.

Uspješno učenje odvija se kao mješavina individualnog i kolektivnog rada:

- U području individualnog kada se aktiviraju novi oblici pamćenja, kada se prepoznaju uzorci i kada se novo može povezati s poznatim, kada su sadržaji bitni/imaju smisla/kada su korisni, kada se bude znatiželja i zanimanje, kada se daje vrijeme za vježbanje/obradu, kada se koristi kreativnost, kada se trud isplati, kada se daje vrijeme za pitanja i vrijeme za refleksiju.
- U području socijalnog kada je ozračje opušteno i kada vlada povjerenje, kada učenici prihvaćaju jedni druge, kada svi mogu aktivno sudjelovati, kada se aktiviraju osjećaji, kada se dobro i s veseljem surađuje, kada su suradnja, komunikacija i korištene metode uspješni, kada se snosi zajednička odgovornost za rezultate, kada se naglasak stavlja na usmjerenost ka budućnosti i održivost, kada se zajedničkom refleksijom uspjeh čini vidljivim.
- „Jačati ljude i razjašnjavati činjenice“, to je ono što Hartmut von Hentig smatra zadacima dobre škole. Njezin je najvažniji zadatak jačati osobnost i socijalnu odgovornost učenika.

A/3 Učenici trebaju nastavnike

Istraživanja su pokazala da osobito u školama sa stručnim predmetima učenicima treba nastavnik kao osoba u koju imaju povjerenja, koja zna kako uspostaviti profesionalan odnos. Njihov govor ispunjen poštovanjem odraz je stava koji u svakom čovjeku pokušava potaknuti ono što je posebno/njegove potencijale.

Slika nastavnika trebala bi biti slika osobe koja se s poštovanjem odnosi prema djeci, roditeljima, kolegicama i kolegama, iako ne razumiju njihove postupke (što ne znači da ih moraju trpjeti ili prihvatiti). Dati nekome prostora za njegov razvoj jednako je važno kao i učiniti granice vidljivima.

Nastavnici oblikuju nastavu usmjerenu na stjecanje kompetencija (u skladu s Nacionalnim okvirnim kurikulumom), daju impulse za učenje i stvaraju zanimanje za nove sadržaje, stavljaju na raspolaganje materijale za učenje i vježbanje i prate procese učenja.

Pri planiranju nastave težište se s pitanja „Što učenici trebaju znati?“ premješta na pitanje „Što učenici trebaju moći?“.

Nastavnici koji poznaju Nacionalni okvirni kurikulum i stupaju u odnos sa osobama koje uče, važno mjesto ustupaju dijalogu i

- orijentiraju se prema interesu onih koji uče (nastava usmjerena na učenika) i zajedno s njima stvaraju plan za postizanje ciljeva
- u skladu s mogućnosti pružaju učenicima mogućnost suodlučivanja i sudjelovanja u oblikovanju nastave. Tako učenici vide da ih se shvaća ozbiljno i na koncu preuzimaju odgovornost za svoj proces učenja – to (dokazano) povećava spremnost na učenje!
- učenje organiziraju tako da ga povezuju s okruženjem onih koji uči i svijetom u kojem žive (usmjereno je na budućnost i održivo)
- u učionici stvaraju ozračje koje potiče učenje, dobro isplaniranom nastavom osiguravaju aktivnost i usredotočenost
- osmišljavaju vježbe za ponavljanje i variraju ih
- potiču i traže, omogućuju individualno različita postignuća i na odgovarajući ih način vrednuju (vidi C/2, Očekivanje u odnosu na vlastito djelovanje – povratna informacija o postignuću)
- ovisno o okolnostima stavljaju nastavni program i udžbenike na stranu i dopuštaju da ih vode vlastite ideje i učenici.

Učenici uče uvijek – ali ne uvijek ono čemu su se nastavnici nadali. Nastavnici moraju moći prihvatiti da su učenici došli do drugačijih zaključaka od onih koje su oni očekivali.

Djeca i mladi ne uče samo sadržaje koji se predaju i koji su pripremljeni, nego i ono što nastavnici iznose neizravno gestama, mimikom i ponašanjem. Oni promatranjem uče motoričko ponašanje, jezik, stavove, orijentacije, spremnost na pomaganje, autonomiju, agresiju, radost pri učenju i demokratsko sudjelovanje. Odrasli su uzori.

Cilj nastave usmjerene na stjecanje kompetencija (na temelju nastavnih programa za stjecanje kompetencija) je usvajanje inteligentnog, a ne tromog znanja.

Tromo znanje	Inteligentno znanje (orijentacijsko znanje, primjenjivo znanje)
• vezano uz situaciju	• prenosivo
• upravljano izvana (usmjereno na nastavnika)	• usmjerava ga onaj tko uči (usmjereno na učenika)
• kratkoročno usvajanje i korištenje (često samo za ispite i testove)	• ima dugoročnu perspektivu
• nema poveznice s drugim područjima i dimenzijama učenja ili je poveznica vrlo labava	• vertikalno i horizontalno povezivanje područja i dimenzija učenja

A/4 Organizacija učenja/postavljanje zadataka

Inteligentno znanje teško se usvaja bez posebno postavljenih zadataka. U učenju kojim učenici stječu kompetencije i u nastavi usmjerenoj na učenike organizacija učenja i zadaci za učenje moraju ispunjavati određene zahtjeve. O oblikovanju zadataka za vježbu ovisi hoće li učenici uspjeti razviti svoje sposobnosti i mogućnosti. Nastavnici si mogu pomoći tako da zajedno osmisle nova pitanja i nove zadatke (to mogu biti i nastavnici drugih predmeta – interdisciplinarno). Takvi zadaci traže nove oblike vrednovanja postignuća koji su više usmjereni na *feedback* (samoprocjenu i procjenu nastavnika) tijekom procesa učenja nego na sumativno vrednovanje po završetku nastavne jedinice.

Zadaci

- omogućuju dugoročnu izgradnju kompetencija (kako predmetnih kompetencija, tako i osobnih i socijalnih kompetencija)
- uzimaju u obzir različita iskustva i različito predznanje učenika diferenciranjem i po mogućnosti uključuju rodne aspekte, socijalne, kulturne, jezične razlike, tempo (Thomas je brži od Marije, ali ne svaki dan), razlike u razvoju među vršnjacima, poteškoće u razvoju i invaliditet, darovitost...
- omogućuju uklapanje teme u kontekst koji je povezan sa životom i za učenike ima smisla
- povezuju postojeće znanje s novim znanjem – uzimajući u obzir različite mogućnosti
- sadrže strategije učenja
- omogućuju suradnju (reflektivno se odnose prema rivalstvu)
- kombiniraju različite vrste materijala/metode kako bi potaknuli metodičke kompetencije učenika
- pokazuju kumulativno stjecanje kompetencija i znanja
- integriraju različita područja rada u predmetu
- orijentirani su problemski i na pronalaženje rješenja
- orijentirani su na proces
- čine vidljivim proces pronalaženja rješenja/učenja (također i ako se pri pronalaženju rješenja krenulo pogrešnim putem)
- kod učenika potiču donošenje odluka i (kreativne) ideje
- sadrže prenosivost sadržaja učenja na druge situacije
- omogućuju rješenje na različitim razinama
- sadrže i mogućnost refleksije procesa učenja.

Nastavnici znaju da u svojim zadacima uvijek mogu realizirati samo jedan dio ovdje navedenih mogućnosti. Također znaju i da ne postoji prosječni učenik. Ako surađuju s drugim nastavnicima i pri izradi zadataka/osmišljavanju nastave (ne samo u projektima) i tako razmjenjuju svoja iskustva, mogu samo profitirati.

B. Pokazati kompetencije

B/1 Objašnjenje pojma

OECD (Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj), po čijem se nalogu između ostalog provode studije PISA) orijentira se – na temelju svoga istraživačkog projekta DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) – prema Weinertovoj definiciji kompetencija: *Teorijski konstrukt akcijske kompetencije (kompetencije djelovanja) povezuje intelektualne sposobnosti, specifično znanje, kognitivne vještine, strategije specifične za određenu domenu, rutine i subrutine, motivativne tendencije, volitivne [voljno upravljanje namjerama i postupcima] sustave kontrole, osobne vrijednosne orijentacije i socijalno ponašanje u kompleksan sustav.* (Weinert 2001, str. 51).

Kompetencijama se nazivaju

„kognitivne sposobnosti i vještine kojima pojedinac raspolaže ili ih može usvojiti kako bi riješio određene probleme i s njima povezanu motivativnu, volitivnu i socijalnu spremnost koja omogućuje uspješno i odgovorno korištenje *rješenja problema u varijabilnim situacijama.*“ (Weinert 2001, str. 27).

Kada se govori o izgradnji kompetencija, misli se na „učenje“. Riječ je o učenju usmjerenom na stjecanje kompetencija, riječ je o procesima učenja: o stjecanju znanja (orijentacijskog znanja, raspoloživog znanja, reflektivnog znanja) za jačanje osobnosti, za proširenje socijalnih kompetencija i za preobrazbu u konkretno djelovanje.

Cilj nastave usmjerene na stjecanje kompetencija je da učenici steknu inteligentno znanje (vidi A/3) koje će rezultirati praktičnim djelovanjem/djelatnom kompetentnošću.

Razlikujemo predmetne kompetencije (znanja o činjenicama i teorijama i njihova primjena u skladu s predmetnim nastavnim programom) i izvanpredmetne kompetencije (osobne kompetencije/ samokompetentnost, socijalne kompetencije/socijalna kompetentnost).

Kompetencije su, dakle, kombinacija znanja, sposobnosti i stavova odnosno vrijednosti i postupaka koje iz njih proizlaze.

EU je ciljem daljnjeg poboljšanja razine obrazovanja mladih ljudi u Europi definirala slijedećih osam ključnih kompetencija: 1. komunikacija na materinskomu jeziku 2. komunikacija na stranim jezicima 3. matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju i tehnologiji 4. digitalna kompetencija 5. učiti kako učiti 6. socijalna i građanska kompetencija 7. inicijativnost i poduzetnost 8. kulturna svijest i izražavanje.

Cilj je da svaki građanin usvoji sposobnosti i vještine koje su potrebne za život i rad u informacijskom društvu i globaliziranom svijetu.

B/2 Izvanpredmetne kompetencije – osobne kompetencije i socijalne kompetencije

Osobne kompetencije

- Samoodgovornost (samosvijest i sposobnost refleksije, vlastita inicijativa, razumijevanje normi i vrijednosna orijentacija, pouzdanost, samokontrola, spremnost na donošenje odluka...)
- Način učenja i rada (spremnost na rad i izdržljivost, brižnost i pouzdanost, kreativnost, planiranje vlastitog učenja i upravljanje njima, transfer i umreženo razmišljanje)
- Organizacija života, briga za zdravlje, cjeloživotno učenje

„Učenje“ ima središnje značenje. Riječ je o sposobnosti stalnog, cjeloživotnog učenja, o kompetencijama za učenje. U svjetlu brojnih promjena u privatnom životu, na radnom mjestu, u obrazovanju i stjecanju zvanja, u gospodarstvu, znanosti, umjetnosti i društvu nužno je svjesno graditi na prijašnjim iskustvima u učenju, koristiti ih i primijeniti za nove razvojne smjerove.

Socijalne kompetencije

- Socijalna odgovornost (poštovanje i prihvaćanje, suosjećanje, spremnost na pomaganje, povjerljivost, sudjelovanje u oblikovanju društva)
- Komunikacija (vođenje razgovora u skladu sa situacijom, neverbalna komunikacija, pisana komunikacija i komunikacija uz korištenje medija...)
- Suradnja (usmjerenost na resurse, razumijevanje uloga, usmjerenost na postizanje konsenzusa, usmjerenost na rezultat...)
- Sposobnost rješavanja konflikta (razjašnjenje stajališta, upravljanje konfliktom, usmjerenost na pronalaženje rješenja...)
- Vođenje (preuzimanje i delegiranje odgovornosti, pronalaženje i donošenje odluka, usmjerenost ka postizanju cilja, sposobnost motiviranja...)
- Nastup primjeren situaciji (vanjski izgled i način ophođenja, sigurnost u ulozi).

B/3 Profesionalne kompetencije nastavnica i nastavnika

Brojnih i različiti zahtjeve koji se stavljaju pred škole od nastavnica i nastavnika traže da se razvijaju u shvaćanju svoga zanimanja. I profesionalno učenje nastavnica i nastavnika usmjereno je na stjecanje kompetencija. Slijedeća područja kompetencija glavne su sastavnice škole kao organizacije koja uči, a čini ih učenje svih koji sudjeluju u životu škole, prije svega nastavnica i nastavnika:

- Svijest o profesiji: vidjeti sebe kao stručnjaka za procese učenja. Nastavnice i nastavnici poznaju prostor svoga zanimanja i na temelju toga znanja mogu se razgraničiti u odnosu na druga (socijalna) zanimanja.
- *Personal Mastery* (pojam Petera Sengea): snaga individualnih sposobnosti. Za nastavnicu i nastavnika vrijedi jednako kao i za učenika da svoje znanje i svoje sposobnosti može koristiti u različitim situacijama (i u krizama) i primjerenom određenoj situaciji. Znanje bez primjene ostaje tromo, ostaje samo (re)akcija.
- Kolegijalnost: produktivnost suradnje. Nastavnici još uvijek vrlo često rade sami, ali zbog novih zahtjeva takav način rada vrlo često dovodi do nezadovoljstva u poslu, iscrpljenosti a ponekad i do burn outa. Nastavnice i nastavnici će sačuvati radost u poslu ako stvore saveznike u radu, poučavaju u timu, osnuju grupe za zajedničko učenje, zajedno oblikuju nastavu, uče jedni s drugima i jedni od drugih – uzimajući u obzir resurse i usmjereni na pronalaženje rješenja. (vidi E/3)
- Sposobnost diferenciranja: odnos prema malim i velikim različitostima. Sposobnost opažanja i suosjećanja bitni su preduvjeti za odnos prema različitostima. Biti sposoban za diferenciranje znači dopustiti različitost, iskoristiti prilike koje nudi heterogena skupina (svaki razred je jedna heterogena skupina), prihvaćati granice poželjnoga i prepoznati granice mogućeg – imajući na umu institucionalni okvir i vlastite potencijale. Ne mogu se uvijek uzeti u obzir sve različitosti, ali zato treba sve češće u nastavu ugraditi pojedine aspekte različitosti.
- Sposobnost refleksije i promjene diskursa: dijeljenje znanja i sposobnosti. Nastavnice i nastavnici razvijaju i sposobnost distanciranja od vlastitih postupaka, donošenja suda o vlastitoj nastavi i usvajanja novih spoznaja o svom budućem djelovanju (vidi npr. hospitacije među kolegicama i kolegama, supervizija).

C. Razviti kulturu rada s pogreškama

Ljudsko učenje je individualno i razlikuje se od kondicioniranja, od drila i svih vrsta običnog ponavljanja. Cijena toga su nesporazumi i pogreške, ali nesporazumi i pogreške omogućuju nastanak nečega novog.

Odnos prema pogreškama tiče se i svega izvan škole (npr. bolnica, istraživačkih institucija, proizvodnih pogona...) i bitno pridonosi stvaranju ozračja povjerenje i konstruktivne suradnje i suživotu u svim segmentima društva.

Nastavnice i nastavnici oblikuju nastavu uz konstruktivnu kulturu rada s pogreškama: kada djeca i mladi (ali i nastavnici) u školama smiju griješiti, uči se kreativnije, samostalnije, suradnički i s oduševljenjem. I prije svega otvorenije i iskrenije (mnogo se energije gubi na pronalaženje i ispravljanje pogrešaka, na „varanje“). Odlučujuće je kako se kultiviraju radoznalost i volja za učenje.

U pozitivnom ozračju za učenje s jedne strane ne postoji strah od pogreške (vidi: *Očekivanje u odnosu na vlastito djelovanje, C/2*), a s druge se događa svjesno učenje iz pogrešaka. Kada se učenici ne boje da će pogriješiti, lakše dolaze do kreativnih ideja i vlastitih putova za pronalaženje rješenja. Više od podcrtavanja pogrešaka učenicima pomaže ako im se ukaže na njihov napredak u učenju (vidi: *Rad s pogreškama C/1, Feedback, C/3*). Ponekad uopće nije jednostavno ukazati učeniku na njegov napredak u učenju, ali to je pretpostavka za razvoj kompetencija za rješavanje problema i djelovanje. Te su kompetencije ciljevi nastave usmjerene na razvoj kompetencija – ciljevi za čitav život.

C/1 Rad s pogreškama – stavovi osoba koje prate učenje

U pogreškama koje čine učenici i nastavnici (u širem smislu ljudi svih dobi) krije se velika prilika za učenje. Kako bi učenici tu priliku mogli iskoristiti što bolje i što učinkovitije, važno je da nastavnici svjesno prate njihov proces učenja. Uloga nastavnika se mijenja: oni nisu primarno prenositelji znanja. U središtu nastave su učenici (učenje usmjereno na učenika). Nastavnici ih prate i individualno ih potiču. Učenici će prije naučiti iz svojih pogrešaka ako ih nastavnici koje zamole za pomoć (to mogu biti i drugi učenici) ne upute izravno na rješenje, nego ih ohrabre u pronalaženju strategija uz pomoć kojih će sami/u grupi riješiti svoj problem. Aktivno slušanje (vidi D/2) i otvorena pitanja (vidi D/1) važni su elementi uspješnog praćenja učenika. Za to je, doduše, potrebno mnogo više vremena nego za davanje izravnih i konkretnih uputa (u smislu savjeta). Rezultat takvoga rada je veća vjerojatnost da su učenici dublje razumjeli gradivo. Umjesto tromog znanja (A/3) nastaje praktično znanje, orijentacijsko znanje, reflektirano znanje. Učenici postaju kompetentni za djelovanje.

Nastavnici opažanjem mogu steći uvid u to u kojoj je mjeri svaki učenik konstruktivno iskoristio uočenu pogrešku.

Kako se učenik ponaša ako su tijekom procesa učenja nastale poteškoće? Nisu svi nabrojani postupci koji slijede, koliko god se često pojavljivali, uspješni:

- a) učenik se drži prvobitnog postupka, pokušava još jednom;
- b) učenik analizira dosadašnji proces učenja i traži pogreške te izvlači zaključke iz pogreške odnosno pogrešaka;
- c) učenik poduzima mjere za promjenu postupka: traži alternativnu strategiju za pronalaženje rješenja;
- d) učenik traži pomoć drugi članova grupe ili nastavnika (razlikovati između: pomoć u pronalaženju puta do rješenja umjesto pomoć u rješenju problema);
- e) učenik ostavlja zadatak nedovršen i počinje rješavati drugi zadatak;

- f) učenik prepisuje (od listića s rješenjima ili od drugih učenika) rješenje nedovršenog zadatka (kako bi ispunio svoju dužnost; kako bi se držao zadanog vremena i sl.) i počinje rješavati drugi zadatak.

Postupci i ponašanja navedeni pod točkama a, e i f ne potiču proces uspješnog učenja.

Jednostavna ali djelotvorna intervencija je kada nastavnik umjesto ispravljanja učeničkih radova (i označavanja pogrešaka crvenom tintom) napiše povratnu informaciju na postignuća (zelenom tintom istakne napredak u učenju, zanimljiva rješenja...). Učenici u nastavi moraju moći jasno razlikovati fazu učenja i vježbanja (potraga za vlastitim putem do rješenja, pogreške su prilika za učenje) i faze provjere (pokaži što znaš i možeš).

Mnoga su istraživanja pokazala da *feedback* u procesima učenja u velikoj mjeri utječe na uspješnost učenja.

C/2 Očekivanje u odnosu na vlastito djelovanje

Učenice/i na temelju svojih prethodnih iskustava vezanih uz neki nastavni predmet imaju određenu (više ili manje pozitivnu) predodžbu o tome hoće li uz određeni trud uspjeti ostvariti određeni cilj u učenju. Ukoliko su u vezi s tim nastavnim predmetom tijekom duljeg vremena primijetili da njihov trud ne biva (ili biva, ali u skromnoj mjeri) nagrađen uspjehom, njihovo očekivanje u odnosu na vlastito djelovanje opada. Posljedica toga je često daljnje pogoršanje njihovih postignuća u školi. Takvim učenicama/ima treba:

- intenzivna skrb nastavnice/ka: nastavnica/k bi trebao intenzivno pojačavati (i vrlo mali) uspjeh, individualno priopćavati postignute rezultate (ne pred čitavim razredom)
- pri vrednovanju postignuća treba primijeniti takozvanu „normu individualnog odnosa“, tj. usporediti postignute rezultate s razinom ranijih postignuća. Za učenike/ce je vrlo nepovoljno ako nastavnik/ca primjenjuje „normu socijalnog odnosa“ (polazeći od fiktivnog prosječnog učenika), tj. kada pri vrednovanju testova ili školskih zadataka najprije pregleda sve radove i zatim sastavi rang-listu prema kojoj će ocjenjivati.

C/3 Feedback

Feedback je oblik razgovora u kojem drugima govorim o tome kako ih vidim odnosno u kojem učim kako me drugi vide i to u odnosu na ponašanje, postignuća, produkte.

Feedback se sastoji od dviju komponenti, i to davanja *feedbacka* i primanja *feedbacka*. Drugome želim skrenuti pažnju na to kako doživljavam njegovo ponašanje i što ono za mene znači (kako u pozitivnom, tako i u negativnom smislu).

Poticajna razmjena *feedbacka* je nešto što treba naučiti, a postupak bi se uvijek trebao dogovoriti i usuglasiti sa svima koji u njemu sudjeluju. Važeća pravila moraju se ponavljati, eventualno se moraju utvrditi zajednički dogovori. To osobito vrijedi kod djece i mladih koji prilično neopterećeno i bez „obzira“ na moguće posljedice iznose svoje mišljenje o drugima. Odraslima je pak teško kada treba izgovoriti priznanje, kada treba opisati konstelacije u nekom odnosu ili kada na primjeren način treba formulirati kritiku.

Feedback uvelike pridonosi poboljšanju odnosa među učenicima/cama i odnosa između učenika/ca i nastavnika/ca. To poboljšanje kod svih uključenih traži promjenu stava u zajedništvo puno poštovanja i suosjećanja, za što je prethodno potrebno izgraditi povjerenje tako da se svi mogu osjećati sigurno i zaštićeno. To je potrebno kada ljudi blisko surađuju i u tom radu se nadopunjuju, a osim toga djeluje i kao jako dobra profilaksa za konflikte.

D. Njegovanje komunikacije

Sposobnost komunikacije važna je socijalna kompetencija čiji preduvjet su osobne kompetencije (vidi B/2). Tek kada mi je jasno sve o meni, mogu se posvetiti drugome i uspješno učiti i raditi u grupama i timovima.

Komunikacijsko ponašanje djece oblikuje se po uzoru na odrasle.

Važna područja komunikacije su:

D/1 Vođenje razgovora

Je sposobnost jasnog i razumljivog izražavanja, prilagodbe svog načina razgovora osobama i situaciji, korištenje komunikacijskih tehnika kako bi se minimizirali ili razjasnili nesporazumi.

- Za uspješan razgovor potrebno je planiranje; mnogi nesporazumi nastaju jer se razgovor usput ili u žurbi.
- Važno je vlastita pitanja/vlastite zahtjeve izravno reći osobi koje se oni tiču. Nesporazum gotovo u pravilu nastaje kada se poruka prenosi preko nekog trećeg (ili kada dopustimo da sami postanemo glasnik ili nas netko iskoristi kao glasnika) odnosno kada podupiremo načelo „tihe pošte“. Tračanje se može prekinuti samo izravnom komunikacijom. Razlog za nastanak trača je kukavičluk, nečija nesposobnost da razjasni svoje odnose s drugim osobama.
- Razlikovanje razine činjenica i razine odnosa važna je u svim vrstama odnosa i razgovora. Dobro je ako zastupam jasno stajalište (ja-poruka): „ja-poruka“ ili „izjava o sebi“ sastoji se od dijela koji je osjećajan i dijela koji je činjeničan: vlastiti se osjećaji izražavaju u prvom licu, u obliku ja-poruke. Ono što je uzrokovalo te osjećaje pripisuje se u činjeničnom dijelu poruke. Tko o sebi govori u „ja-obliku“ izbjegava okrivljavanje druge osobe govoreći „ti“. To znači da u razgovor unosi vlastita opažanja, vlastite želje, potrebe i interese. Ja-poruke omogućuju otvoren i konkretan razgovor.
- Neverbalna komunikacija izravnija je i izražajnije od verbalne. Otkrivanje njezina značenja i njezino korištenje u vlastitom izražavanju dio je ophođenja među ljudima. Govor tijela ima osobito važnu ulogu u konfliktima i nasilju. Znanje o tome koji neverbalni oblici izražavanja potiču eskalaciju, a koji je više smiruju, od velike je važnosti za konstruktivne međuljudske odnose.
- Razgovorni oblik savjetovanja čest je u školskoj svakodnevici i cilj mu je da se onome tko traži savjet postave otvorena pitanja koja će mu pomoći u pronalaženju vlastitog rješenja, u preuzimanju odgovornosti za svoje postupke (vidi Kritički prijatelj, E/3). Savjeti naprotiv često mogu nanijeti više štete nego koristi i obično se izriču formulacijama kao što je: „Moraš više učiti, ne smiješ pisati tako neuredno!“ i sličnim imperativima. Djeca i mladi ne mogu steći samoodgovornost – kao osobnu kompetenciju – ako jezikom odrasli dominiraju moralni apeli (prikrivene prijetnje – vidi A/3) i imperativi. Otvorena pitanja (koja počinju upitnom riječi, iznimka su pitanja koja počinju sa „zašto“) pomažu učenicima/cama u pronalaženju njihova vlastitog puta do rješenja.
- Ako se u nekom razgovoru osjećate uplašeno, ljuto, neugodno, povrijeđeno ili tužno, prekinite raspravu o temi i priopćite sugovorniku kako se osjećate. Na taj ćete način izbjeći neizravno izricanje svojih osjećaja na razini sadržaja i moći ćete razjasniti kako su ti osjećaji nastali i kako biste mogli ukloniti tu smetnju u komunikaciji.
- Komunikacija uz korištenje medija uspijeva samo ako se mediji koriste odgovorno. Budući da često nema vidljivog sugovornika, ovdje je posebno važno razlikovati između razine činjenica i odnosa.

D/2 Aktivno slušanje

Pojam „aktivnog slušanja“ jasno ukazuje na to da i slušatelj mora nešto učiniti kako bi mogao dobro slušati. Riječ je o empatijskom slušanju kod koje „primatelj“ ponavlja ono što je „pošiljatelj“ poruke izrazio. On pritom pokušava obuhvatiti i vlastitim riječima „vratiti“ pošiljatelju poruke njegove izjave i poruke, dakle i neverbalne dijelove poruke i osjećaje (razina odnosa) kojima su „popraćene“ izrečene činjenice. Kod aktivnog je slušanja riječ u razumijevanju i obuhvaćanju cijele osobe. Takvo slušanje potiče i osobu koja govori da sama sa sobom razjasni svoje osjećaje i potrebe te da razvije opcije za djelovanje. Aktivno slušanje *ne znači* da sugovornik dijeli mišljenje koje je čuo! Vlastiti ciljevi, želje i mišljenja kod aktivnog su slušanja stavljeni u drugi plan.

Kako bih nekoga doživjela, moram mu se okrenuti, pogledati prema njemu i pogledati ga u oči. Upuštam se u kontakt s njima i sudjelujem u onome što on/ona radi i što ga/je zanima. Kako bih se okrenula nekome moram odvratiti pažnju od onoga što upravo radim ili namjeravam raditi – pa makar samo na trenutak. Pritom osobito pazim na emocije, na neverbalne poruke. Ali upravo taj trenutak pažnje djeluje tako da onaj drugi (dijete, odrasli) osjeća da je shvaćen ozbiljno i vidi da je sada u središtu pažnje.

Dobro slušati dijete ne znači, međutim, samo bolje ga razumjeti, nego znači i da se time jača njegov osjećaj vlastite vrijednosti, jer iskustvo „da ima pravo nešto reći“ djetetu prenosi pozitivne osjećaje. A tko je iskusio da ga se „čulo“, taj će i sam naučiti dobro slušati.

E. Živjeti suradnju

Učiti zajedno s drugima, razvijati nešto, moći nešto napraviti – to su razvijene socijalne kompetencije (također i profesionalne kompetencije nastavnika/ca) – i bez njih nije moguće zamisliti školu niti društveni život. Suradnja umjesto rivalstva bila bi put za izlazak iz gospodarske krize.

Odrasli (nastavnici/ce, ravnatelji/ce, roditelji/skrbnici) su odgovorni za stvaranje prostora i vremena za suradnju. To pomaže mladima koji se ne snalaze baš lako pronaći mjesto u socijalnom okruženju i pozitivno se razviti kao osobe. Važni aspekti suradnje su:

E/1 Usmjerenost na resurse

U ovom se kontekstu na osobnoj razini odnosi na korištenje vlastitih resursa u dogovoru s radnom grupom i spremnost na adekvatno korištenje vlastitih resursa za poboljšanje i daljnji razvoj čitave radne grupe.

E/2 Razumijevanje uloga

Prepoznavanje i adekvatna podjela uloga u grupi/timu, preuzimanje funkcija i odgovornosti i spremnost na refleksiju o grupnim procesima. Usmjerenost na postizanje konsenzusa, usmjerenost na pronalaženje rješenja i na postignuće važni su temeljni stavovi.

- Usmjerenost na postignuće pretpostavlja realno i precizno postavljanje ciljeva. Stalni dogovori, provjera podciljeva i to u odnosu na cilj, postojanje resursa, vremenski okvir,...
- Usmjerenost na postizanje konsenzusa/dogovori postignuti konsenzusom (vidi Kultura dogovaranja, E/4) stvaraju sigurnost za sve sudionike.
- Usmjerenost na pronalaženje rješenja sadrži spremnost da se konflikt vidi kao prilika (vidi Pogreška kao prilika, C/1, C/2). Ljudi u okruženjima koja se mijenja stalno se

iznova nađu pred izazovom konstruktivnog suočavanja s vlastitim i tuđim interesima i potrebama. Kompetencija savjetovanja može biti poticaj u potrazi za rješenjima.

E/3 Suradnja u školskoj svakodnevici

- Za **učenike/ce** u školi postoje brojne mogućnosti da u nastavi i izvan razreda razvijaju svoje osobne i socijalne kompetencije. Vrijedna nadopuna samostalnom radu u nastavi je suradnja u grupama različite veličine (suradničko, otvoreno učenje i druge metode pritom mogu biti od pomoći). Programi vršnjačkog učenja učenicima/cama nude mogućnost da jedni za druge preuzmu odgovornost, da jedni drugima pruže potporu u učenju (vršnjaci drugačije razumijevaju poteškoće u učenju i često mogu bolje objasniti veze i odnose), da olakšaju početak u novoj školi (stariji učenice/ce prate učenike/ce prvih razreda) ili da zajednički razviju interese kao što je interes za čitanje (dobri čitači i čitačice čitaju sa slabijima, ali i jezično nadareni učenici/ce dobivaju prostora za svoje više zahtjeve. Upravo kod poticanja čitanja škole mogu aktivno podupirati očevi i majke.).
- I **nastavnici/ce** su suočeni s brojnim novostima u školskoj svakodnevici. Takvi se izazovi mogu lakše savladati kroz suradnju s kolegama/icama. Nastavnici/ce koji prenose znanje iza zatvoreni vrata i rade sami, često su preopterećeni. Živjeti kolegijalnost znači znati da postoje i znati kako se ostvaruju produktivnost i suradnja (vidi Profesionaliziranje nastavnika/ca, vidi i B/3).

Kolegijalnost je stalna pojava u nastavničkom zvanju: događa se spontano i neformalno, prije svega u zbornici, uz fotokopirni uređaj, na odmorima... Kao samorazumljivu, profesionalnu instituciju, doduše, u mnogim školama tek treba uvesti planirane i strukturirane oblike *dijaloga* – i to ne samo u individualnoj svijesti nastavnica i nastavnika, nego i u shvaćanju nastavničke profesije općenito.

Novi izazovi pred kojima se našla škola, provedba novih nastavnih programa, taj oblik kolegijalnosti pretvaraju u ozbiljno pitanje „zadovoljstva zvanjem/poslom“. Dok su tradicionalno zbog strukture škole izolacija i rad iza zatvorenih vrata bili mogući – takav je „pojedinačni rad“ danas neproduktivan. Kolegijalnost i suradnja stoga za nastavnice i nastavnike nisu više samo vrlina koja se od njih traži, nego dijelom i pitanje (profesionalnog) preživljavanja. Kako bi mogli njegovati takvu *kulturu otvorenosti*, nastavnici/ce moraju imati prostora i vremena, moraju paziti na određenu razinu obveznosti i kontinuiteta svojih sastanaka/svoje suradnje.

Kritički prijatelj / kritička prijateljica

Pojam potječe iz akcijskog istraživanja i označava eksterne osobe koje ne sudjeluju neposredno u događaju (to može biti i kolega/ica iz vlastite škole), a koje nam pomažu osvijetliti „slijepe pjege“ u našem opažanju i doživljavanju i otvoriti alternative u razmišljanju i postupanju.

S kritičkim se prijateljem postiže dogovor koji točno određuje što kritički prijatelj jest i što nije i što treba činiti, a što ne.

Za kritičkog je prijatelja važna njegova kompetencija savjetovanja, kompetencija koja kod nastavnika/ca dolazi do izražaja kod praćenja učenika/ca i u razgovorima s roditeljima. Savjetovanje je oblik pomoći među ljudima kod koje se u otvorenom i suradničkom odnosu svjesno promatra neki zadatak ili neki problem i pritom se aktivira kompetencija samostalnog pronalaženja rješenja. Savjetovanjem se pokušava pokrenuti aktivan proces učenja koji potiče odnosno optimizira osobu koja traži savjet u njegovim kompetencijama pri rješavanju predstojećih zadataka ili nekog problema. Otvorena pitanja su pritom poticajna, a savjeti i gotova rješenja su zapreka. Odluku o tome „hoće

li" i „kako“ (riješiti problem) donosi osoba koja se obratila kritičkom prijatelju/kritičkoj prijateljici za savjet.

Kritički se prijatelji mogu pozvati u pomoć ako razmišljamo o poboljšanju vlastite nastave. Pritom mogu pomoći slijedeća impulsna pitanja (to su primjeri otvorenih pitanja):

- Koju ste ideju već odavno htjeli iskušati?
- Koje svoje jake strane želite dodatno razviti?
- U kojoj situaciji postoje brojne nejasnoće o kojima ste već odavno htjeli u miru razmisliti?
- Koja Vam situacija izaziva poteškoće i želite se bolje snalaziti u njoj?

Hospitiranje među kolegama/icama znači da nastavnici/ce promatraju jedni druge u nastavi – nakon prethodnog dogovora i dobre pripreme – i nakon toga jedni drugima daju povratne informacije. Rezultat takvih mjera uvelike ovisi o kvaliteti dogovora o hospitaciji: tako bih u prethodnom razgovoru trebalo upoznati kolegu/icu s nastavnim planom i dogovoriti konkretne zadatke za promatranje. U zapisniku o promatranju trebalo bi pripaziti da se ponašanje učenika/ca ili nastavnika/ce najprije samo opiše, ali (još) ne prosuđuje i ne komentira. I u razgovoru nakon hospitacije treba paziti da se odvoje opisivanje i vrednovanje. Nastavnicima/cama već uvelike pomaže ako osoba koja je promatrala samo opiše što je u kojoj nastavnoj situaciji konkretno vidjela, čula, opazila.

- Suradnja s **roditeljima i skrbnicima** važna je za razumijevanje učenika/ca, njihove posebne pristupe učenju, njihove poteškoće i njihovu darovitost kako bi se mogli stvoriti dobri uvjeti za poticanje učenika i zajedničkim snagama postigli određeni ciljevi (npr. partnerstvo u poticanju čitanja). Suradnja je preduvjet da bi roditelji razumjeli što znači školska svakodnevnica, što se podrazumijeva pod učenjem usmjerenim na stjecanje kompetencija, kako mogu na odgovarajući način pomoći svojoj djeci pri učenju (ohrabriti i ukloniti strahove).
- Suradnje su moguće i **među različitim školama** i ponekad su nužne za bolje korištenje resursa.

E/4 Kultura dogovaranja

Škola nije samo mjesto učenja, nego i prostor u kojem učenici/ce i nastavnici/ce žive i rade. Da bi se svi koji na tom prostoru žive osjećali dobro i da bi ozračje za učenje bilo dobro, od velikog je značenja kako se oblikuju i uređuju međusobni odnosi.

Tamo gdje se susreću različiti interesi i očekivanja neizbježno treba postignuti dogovore i učiniti ih transparentnim (zapisati). To osobito vrijedi i za suradnju između roditeljskog doma i škole: roditelji i skrbnici su partneri u uspjehu u školi. Oni moraju znati kakve se promjene događaju u školama (učenje usmjereno na stjecanje kompetencija, diferencirano vrednovanje postignuća...) i mogu biti velika potpora svojoj djeci u dogovoru s nastavnikom/com.

Zakonske odredbe zadani su okvir: dogovori preciziraju i reguliraju suživot. Oni čine vidljivim kako svi koji sudjeluju u životu škole žele da izgleda međusobna odgovornost nastavnika/ca, učenika/ca i roditelja i skrbnika, i to na način koji svi razumiju i s kojim se svi mogu identificirati. Oni daju jasnoću i temelj su međusobnog povjerenja.

Bilješke o autoricama i autorima

Antoliš, Sanja, mentorica studentima matematike na PMF-u. Autorica udžbenika iz matematike za srednju školu. Voditeljica niza radionica za nastavnike matematike. sanjaantolis@yahoo.com

Biškupić, Goranka, diplomirana katehetkinja, vjeroučiteljica u II. osnovnoj školi Bjelovar. Voditeljica ŽSV vjeroučitelja dijela Bjelovarsko-bilogorske županije. Često pratiteljica vjeroučiteljima/vjeroučiteljicama pripravnicima na njihovu putu do polaganja stručnog ispita. Zanima je sve vezano uz procese učenja i poučavanja. Ovim projektom produbila je interes za profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih djelatnika. goranka.biskupic@skole.hr

Božin, Snježana, profesorica hrvatskog i njemačkog jezika i književnosti i prevoditeljica. Tijekom realizacije projekta usmeno prevodi na seminarima i prevodi pisane materijale i priručnike za rad na seminarima. snjezanabozin@gmail.com

Bunjački, Ladislava, učiteljica i savjetnica matematike u Osnovnoj školi S. S. Kranjčevića, Zagreb. Mentorica studentima matematike na PMF-u. Autorica udžbenika iz matematike za osnovnu školu. Voditeljica ŽSV-a za nastavu matematike u Gradu Zagrebu. lbunjacki@xnet.hr

Ćosić, Ksenija, diplomirana učiteljica u Osnovnoj školi Davorina Trstenjaka, Zagreb. Mentorica studentima razredne nastave i predavačica na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu. Autorica udžbeničkih kompleta iz matematike za niže razrede osnovne škole. Voditeljica ŽSV-a za razrednu nastavu u Gradu Zagrebu. ksenija.cosic@skole.hr

Delić, Suzana, diplomirana učiteljica i mentorica u Osnovnoj školi Horvati, Zagreb. Instruktorica šaha s dugogodišnjim trenerskim iskustvom. Voditeljica niza međunarodnih videokonferencija te Comenius projekata. Autorica udžbenika iz hrvatskog jezika za niže razrede. suzana.delic@gmail.com

Franjčec, Katarina, diplomirana učiteljica, učiteljica savjetnica u Osnovnoj školi Tina Ujevića, Zagreb, vježbaonici Učiteljskog fakulteta. Mentorica studentima razredne nastave i predavačica na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu. Autorica čitanki iz hrvatskoga jezika za niže razrede osnovne škole. Voditeljica ŽSV-a za razrednu nastavu u Gradu Zagrebu. franjceck@gmail.com

Horvatek-Modrić, Davorka, profesorica i savjetnica hrvatskoga jezika i književnosti u Upravnoj i birotehničkoj školi, Zagreb, voditeljica ŽSV-a za strukovne škole, suautorica Čitanki za prvi i drugi razred četverogodišnjih strukovnih škola, autorica *Razredničkih didaskalija*, voditeljica seminara i radionica u okviru stručnog usavršavanja. d.h.modric@gmail.com

Jambrović Posedi, Sanja, profesorica i savjetnica njemačkoga jezika i književnosti u Gimnaziji Čakovec, Čakovec. Voditeljica ŽSV-a profesora njemačkoga jezika u srednjim školama; članica državnoga povjerenstva za Natjecanje iz njemačkoga jezika; završila Dopisni studij njemačkoga jezika pri Goethe-Institutu u Zagrebu; održala više radionica na Državnim seminarima za profesore njemačkoga jezika; vanjska suradnica AZOO-a. sanja_p1@net.hr

Jurica-Korda, Kiti, profesorica povijesti i mentorica u Gimnaziji Dubrovnik, Dubrovnik. Članica Hrvatske udruge nastavnika povijesti, te EUROCLIA (europske udruge nastavnika povijesti) u čijoj organizaciji je sudjelovala u međunarodnom projektu Povijest na djelu

kao jedna od autorica priručnika Obični ljudi u neobičnoj zemlji. Samostalno održala niz radionica na županijskoj, regionalnoj i državnoj razini za nastavnike povijesti.
kiti.korda@hi.t-com.hr

Kovačević, Sanja, profesorica PTO, učiteljica savjetnica tehničke kulture radi u OŠ Augusta Šenoje, Zagreb. Voditeljica ŽSV-a za učitelje tehničke kulture. Članica je državnog povjerenstva i sudjeluje u izradi zadataka za natjecanja iz tehničke kulture. Održala je niz predavanja i radionica za učitelje tehničke kulture u edukaciji učitelja na državnoj razini.
sanja.kovacevic@skole.hr

Milović, Sanja, profesorica pedagogije i viša savjetnica za međunarodnu suradnju u Agenciji za odgoj i obrazovanje, Zagreb. Njezina je zadaća pružanje potpore savjetnicima AZOO-a i hrvatskim učiteljima i nastavnicima u njihovu profesionalnom razvoju osmišljavanjem i provedbom programa usavršavanja, stručnih skupova i projekata, u suradnji s međunarodnim stručnjacima ili srodnim ustanovama.
sanja.milovic@azoo.hr

Miškuljin, Ivan, diplomirani kateheta, profesor mentor, radi kao vjeroučitelj i stručni suradnik pedagog u Gimnaziji Antuna Gustava Matoša, Zabok. Više godina mentor studenticama i studentima Katoličkog bogoslovnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
ivan.miskulin@skole.hr

Mag.^a Pašalić, Anita, diplomirana ekonomistica, koordinatorica za prosvjetnu suradnju Republike Austrije, voditeljica k-education projektnog ureda Zagreb, koji po nalogu Saveznog ministarstva nastave, umjetnosti i kulture Republike Austrije te Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske osmišljava i provodi višegodišnje modularne projekte stručnog usavršavanja učitelja, nastavnika i profesora.
anita.pasalic@kulturkontakt.or.at

Pavić, Snježana, profesorica engleskog i ruskog jezika i književnosti, učiteljica mentorica, predaje engleski jezik u Osnovnoj školi Popovača, Popovača. Voditeljica ŽSV-a za engleski jezik. Radi kao recenzentica, napisala nekoliko dnevnih, operativnih i izvedbenih planova uz udžbenike i radi na priručniku za učitelje. Autorica je stručnih članaka, drži samostalna predavanja i radionice na županijskoj i državnoj razini. Sudjelovala je u nekoliko državnih projekata u organizaciji AZOO. Trenutno sudionica *online* tečaja za profesore engleskog jezika (stipendija američkog veleposlanstva).
snjezana.pavic@sk.t-com.hr

Radaković, Dubravka, diplomirana učiteljica razredne nastave s pojačanim predmetom hrvatski jezik, zaposlena u produženom boravku u OŠ Gračani, Zagreb. U profesionalnom razvoju osmišljava i provodi predavanja, radionice te *webinare* na temu rada u produženom boravku za učitelje i učiteljice razredne nastave.
dubravka26@gmail.com

Mag.^a Schröder, Brigitte, profesorica njemačkog jezika i povijesti, supervizorica i akademska savjetnica za organizaciju u području obrazovanja. Od 2008 ravnateljica Austrijskog centra za jačanje osobnosti i socijalno učenje (ÖZEPS), kompetencijskog centra Saveznog ministarstva za nastavu, kulturu i umjetnost Republike Austrije.
brigitte.schroeder@oezeps.at

Seleković, Tomislav, profesor glazbene kulture, nastavnik glazbene umjetnosti u Privatnoj klasičnoj gimnaziji, Zagreb i učitelj glazbene kulture u Osnovnoj školi kralja Tomislava, Zagreb.
tseletko@yahoo.com

Silvaši Đumić, Jasmina, profesorica njemačkog jezika i književnosti u Gimnaziji Karlovac i voditeljica ŽSV-a za nastavnike njemačkog jezika za srednje škole Karlovačke županije. Mentorica pripravnicima. Profesorica u nastavi za stjecanje međunarodne priznate jezične diplome. Završila dvogodišnji dopisni studij u organizaciji Goethe-Instituta Kroatien, AZOO-a i Sveučilišta u Kasselu. Samostalno održala niz radionica na županijskoj i državnoj razini za nastavnike njemačkog jezika.
jsilvasi@email.t-com.hr

Šlosar, Ingrid, profesorica hrvatskoga jezika i književnosti. Učiteljica savjetnica u Osnovnoj školi Eugen Kumičić, Rijeka. Bila suautorica čitanaka iz hrvatskoga jezika za učenike viših razreda osnovne škole i priručnika za učitelje. Održala predavanja i radionice za učitelje hrvatskoga jezika na županijskoj i međužupanijskoj razini. Voditeljica ŽSV-a za učitelje hrvatskoga jezika Primorsko-goranske županije (zapad).
ingrid.slosar@skole.hr

Stanković Avramović, Marija, profesorica hrvatskoga jezika i književnosti u Srednjoj talijanskoj školi Rijeka, Rijeka. Voditeljica ŽSV-a za gimnazije u Primorsko-goranskoj županiji i profesorica mentor. Magistrirala u području humanističkih znanosti.
marija.st-av@inet.hr

Tomašec, Željka, diplomirana učiteljica razredne nastave u Osnovnoj školi Frana Galovića, Zagreb. Mentorica studentima razredne nastave i učiteljima pripravnicima za polaganje stručnih ispita. Samostalno održala niz radionica glazbene kulture na županijskoj razini.
zeljka.tomasec@gmail.com

Vetma, Sandra, diplomirana učiteljica i mentorica u Osnovnoj školi Pujanki, Split. Voditeljica projekta e-učenja na obrazovnoj platformi Moodle www.pujanke.hr/elearning/. Vanjska suradnica Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
sandravetma@gmail.com

Veža, Ela, profesorica matematike i informatike u Osnovnoj školi Trstenik, Dinka Šimunovića, Split i Osnovnoj školi Gradac, Gradac (na moru). Voditeljica ŽSV-a učitelja informatike Splitsko-dalmatinske županije, administratorica PUK-a, mentorica apsolvencijama informatike na PMF-u u Splitu, voditeljica regionalnih edukatora za Dalmaciju u projektu ICTedu.
ela.veza@skole.hr

Zubović, Alma, magistrica muzikologijske znanosti i profesorica savjetnica za glazbenu umjetnost u X. gimnaziji „Ivan Supek“, Zagreb. Voditeljica ŽSV-a nastavnika glazbene umjetnosti srednjih škola Zagrebačke, Krapinsko-zagorske, Karlovačke županije i Grada Zagreba. Voditeljica Stručne radne skupine za izradu ispitnih kataloga i banaka zadataka za državnu maturu iz glazbene umjetnosti. Mentorica je pripravnicima te učenicima na projektima i međunarodnim natjecanjima. Suautorica je monografije o Zagrebačkoj filharmoniji u povodu 125. obljetnice postojanja i autorica niza stručnih i znanstvenih članaka objavljenih u zemlji i inozemstvu.
alma.zubovic@skole.hr

Žulić, Dinka, diplomirana defektologinja u Centar za odgoj i obrazovanje Čakovec, Čakovec. Stručni suradnik mentor, voditeljica međužupanijskog stručnog vijeća učitelja defektologa, vanjski suradnik Učiteljskog fakulteta odsjek Čakovec, predavač kolegija Inkluzivna pedagogija. Autor brojnih stručnih članaka iz područja edukacijske rehabilitacije te izlagač na stručnim skupovima županijske, državne i međunarodne razine.
dinka.zulic@ck.t-com.hr

Sudionici projekta Procesi učenja u kurikularnom pristupu (2009.–2011.)

Voditelji/ce projekta

Milović, Sanja, prof., viša savjetnica za međunarodnu suradnju, Agencija za odgoj i obrazovanje

Mag.^a Pašalić, Anita, voditeljica, k-education projektni ured Zagreb

Vampula, Boris, viši savjetnik za međunarodnu suradnju, Agencija za odgoj i obrazovanje

Voditeljica programa

Mag.^a Schröder, Brigitte, ravnateljica, Austrijski centar za jačanje osobnosti i socijalno učenje (ÖZEPS), Austrija

Prevoditeljica

Božin, Snježana, prof.

Učitelji/-ce, nastavnici/-ce i stručni suradnici/-ce

Antoliš, Sanja, nastavnica matematike, XV. gimnazija, Zagreb

Biškupić, Goranka, vjeroučiteljica, II. osnovna škola Bjelovar, Bjelovar

Bunjački, Ladislava, učiteljica matematike, Osnovna škola Silvija Strahimira Kranjčevića, Zagreb

Ćosić, Ksenija, učiteljica razredne nastave, Osnovna škola Davorina Trstenjaka, Zagreb

Delić, Suzana, učiteljica razredne nastave, Osnovna škola Horvati, Zagreb

Franjčec, Katarina, učiteljica razredne nastave, Osnovna škola Tina Ujevića, Zagreb

Horvatek, Modrić Davorka, nastavnica hrvatskog jezika, Upravna i birotehnička škola, Zagreb

Jambrović-Posedi, Sanja, nastavnica njemačkog jezika, Gimnazija Čakovec, Čakovec

Jurica Korda, Kiti, nastavnica povijesti, Gimnazija Dubrovnik, Dubrovnik

Katušić, Violeta, nastavnica biologije, Gimnazija Požega, Požega

Kovačević, Sanja, učiteljica tehničke kulture, Osnovna škola Augusta Šenoje, Zagreb

Miškuljin, Ivan, vjeroučitelj i stručni suradnik pedagog, Gimnazija Augusta Gustava Matoša, Zabok

Pavić, Snježana, učiteljica engleskog jezika, Osnovna škola Popovača, Popovača

Radaković, Dubravka, učiteljica razredne nastave, Osnovna škola „Gračani“, Zagreb

Seletković, Tomislav, učitelj glazbene kulture, Osnovna škola kralja Tomislava, Zagreb

Silvaši Đumić, Jasmina, nastavnica njemačkog jezika, Gimnazija Karlovac, Karlovac

Slavica, Suzana, nastavnica povijesti, Ekonomska škola Šibenik, Šibenik

Stanković Avramović, Marija, nastavnica hrvatskog jezika, Srednja talijanska škola Rijeka, Rijeka

Steiskal, Daria, učiteljica biologije i kemije, Osnovna škola Frana Galovića, Zagreb
Šlosar, Ingrid, učiteljica hrvatskog jezika, Osnovna škola „Eugen Kumičić“, Rijeka
Tomašec, Željka, učiteljica razredne nastave, Osnovna škola Frana Galovića, Zagreb
Vetma, Sandra, učiteljica razredne nastave, Osnovna škola Pujanki, Split
Veža, Ela, učiteljica informatike, Osnovna škola „Trstenik“, Split
Zubović, Alma, nastavnica glazbene umjetnosti, X. gimnazija „Ivan Supek“, Zagreb
Žulić, Dinka, stručna suradnica pedagoginja, Centar za odgoj i obrazovanje Čakovec, Čakovec



Vidova Gora, Brač, svibanj 2010.

Pogovor

Ništa tako ne potiče učenje kao ponos zbog savladanog izazova.
Gerald Hüther, neurobiolog

Nakon intenzivnih priprema 16. ožujka 2009. u Krapinskim Toplicama, krenuli smo na zajedničko putovanje u projektu „Proces učenja u kurikularnom pristupu“. Naš je cilj bio, imajući u vidu Strategiju za izradbu i razvoj nacionalnog kurikuluma, zajednički istražiti uspješno učenje. Krenuli smo u potragu za kvalitetom učenja i našli smo je, unatoč različitim preduvjetima za učenje, prvo svatko za sebe u vlastitoj biografiji. Nепrestano smo razmjenjivali iskustva i spoznali smo: različitost nas obogaćuje.

Razvilo se zajedničko shvaćanje pojmova za zajedničko djelovanje. Isječak iz toga prikazuje ova publikacija; autori/ce daju uvid u svoju praksu i pokazuju „Ovako sam to ja učinio/la.“. Ukazuje se na mogućnosti, ohrabruje se nastavnike/ce da također krenu na put. Povjerenje u učenike/ce jako je dobar temelj: djeca i mladi često mogu mnogo više od onoga što odrasli pretpostavljaju da mogu. Još jedan izvor za daljnji razvoj je spoznaja da se mnogo toga može naučiti iz pogrešaka.

Neprestano smo se pitali: Odakle znamo da je ono što radimo ispravno i da je to ono pravo. Učenici nam daju odgovor na to – bez obzira koje dobi bili -, mi ih samo moramo moći čuti. (Samo)refleksija je bitan dio uspješnog procesa učenja.

Djelo uspijeva ako se živi suradnja, ako se pazi na kvalitetu odnosa: Dinka, Ivane, Željka, Davorka, Goranka, Ela, Boris, Sanja, Anita, Snježana... – zajedno smo uspjeli.

Samo iskustvom vlastitih kompetencija pri rješavanju problema, iskustvom da zajedno s drugima možemo oblikovati svijet, svoje okruženje i na taj način vlastito djelovanje doživjeti kao smisleno i značajno, ljudi mogu sazreti u jake, suverene osobe.

Svejedno uče li djeca ili odrasli, ako učenje treba biti uspješno, ono mora biti važno ili se ticati najdubljih unutarnjih potreba – želje za rastom i pripadanjem.

Posebno mjesto zauzima komunikacija. „Poštovanje“ je pojam koji se često koristi u školama, ali ostaje na razini pedagoškog *small talka* ukoliko se konkretno ne kaže i ne dogovori i na koncu i iskusi, što se pod tim pojmom podrazumijeva.

Komunikacija je za nas bila i jest od središnjeg značenja, ona je preduvjet za praktičnu primjenu. Nobelovac Konrad Lorenz, Austrijanac koji se bavio istraživanjem ponašanja, opisao je put od ideje do uspješnog i vidljivog djelovanja ovako:

*Misliti ne znači reći,
reći ne znači čuti,
čuti ne znači razumjeti,
razumjeti ne znači htjeti,
htjeti ne znači moći,
moći i htjeti ne znači učiniti,
učiniti ne znači zadržati.*

I dalje ćemo se angažirati u području obrazovanja – i nakon konferencije 1. srpnja 2011. ostat ćemo pojedinci koji individualno uče, ali i zajednica koja uči.

Želim da nam se mnogi priključe na našem putu.

Matilda, veselim se tvome prvom pismu.

Brigitte Schröder

Priručnik *Svatko uči na svoj način* rezultat je projekta stručnog usavršavanja učitelja, nastavnika i stručnih suradnika *Procesi učenja u kurikularnom pristupu (2009–2011)*, ostvarenog u suradnji Agencije za odgoj i obrazovanje, K-education projektnog ureda Zagreb, koji djeluje po nalogu Saveznog ministarstva nastave, umjetnosti i kulture Republike Austrije, i Austrijskog centra za razvoj osobnosti i socijalno učenje (ÖZEPS, www.oezeeps.at). Cilj priručnika je ohrabriti na bavljenje učenjem – ponajprije učenika, ali i vlastitim učenjem. Sada se više ne postavlja pitanje je li zadatak škole samo prenositi znanje ili/i omogućiti stjecanje kompetencija. *Nacionalni okvirni kurikulum* jasno naglašava usmjerenost na kompetencijski pristup. Škola kao institucija vrlo je važna za učenje suradničkih i komunikativnih načina ponašanja. Škola je prostor učenja i življenja koji učenicama i učenicima nudi priliku za stjecanje različitih i brojnih socijalnih iskustava. Stalna interakcija s vršnjacima, djeci i mladima otvara brojne mogućnosti za uspostavljanje kontakata, za oblikovanje odnosa, za rješavanje konflikata. To se u školi ne smije prepustiti slučaju. Učitelji/-ce i nastavnici/ice su uzori. U nastavi u čijem je središtu učenik/ica, oni oblikuju okvir za učenje usmjereno na stjecanje kompetencija i za socijalno učenje. Samostalnost, preuzimanje odgovornosti i demokratsko sudjelovanje imaju središnje značenje.



Agencija za odgoj i obrazovanje
Education and Teacher Training Agency



özepps