

PRIPREMANJE UČITELJA ZA NASTAVU: DILEME I PRISTUPI

Diana Radovanović¹ i Milan Matijević²

Prva osnovna škola u Bjelovaru, Hrvatska¹
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu²

diana.radovanovic@bj.t-com.hr milan.matijevic@ufzg.hr

Sažetak – Nastava predstavlja zajednički rad učitelja i učenika. Za taj rad se pripremaju učitelji i učenici. Nastava kao dinamičan proces podrazumijeva dogovor i plan rada, zatim ostvarivanje planiranih aktivnosti te (zajedničko) vrednovanje ostvarenih aktivnosti i postignutih rezultata. Smatra se da dobar plan i temeljita priprema predstavljaju polovinu uspjeha svakog radnog projekta.

U hrvatskim državnim školama još uvijek se vode rasprave o tome trebaju li učitelji za svaki nastavni sat imati napisan plan svog rada s učenicima. Mnogi učitelji to godinama rade, ali ne vide u tome neki smisao. Negoduju, ali školski nadzornici i školski ravnatelji zahtijevaju napisane pripreme. Koliko je to stvarna potreba i garancija kvalitetnog nastavnog procesa? Koliko se nastavu kao živi proces može i smije do u detalje predvidjeti?

U školama koje slijede neke alternativne pedagogije (npr. Montessori, Waldorfska škola, Celestin Freinet) odnos prema tom pitanju, odnosno uopće odnos prema pripremanju nastave je bitno različit od onog koji je godinama na sceni u hrvatskim školama. Učitelji se mnogo pripremaju, ali ne pišu metodičke scenarije za svaki nastavi sat odnosno aktivnost. Iz tih pedagogija možemo mnogo naučiti te promijeniti praksu i pristup tom važnom pedagoškom poslu u državnim školama.

Ključne riječi: učitelji, pripremanje za nastavu, osnovna škola, obvezno školovanje, alternativne škole, Montessori pedagogija, Celestin Freinet.

Uvod

Svaki složeniji ljudski rad podrazumijeva planiranje i pripremu, realizaciju i vrednovanje. Nastava, odnosno organiziranje nastavnih aktivnosti, podrazumijeva također te važne aktivnosti. U tom procesu aktivni su (rade) učenici i učitelji. Ovom prigodom razmatrat ćemo samo važnost, svrhu i oblike planiranja i pripremanja učitelja za organiziranje nastavnih aktivnosti.

Treba istaknuti da razmatranje bilo kojeg didaktičkog aspekta nastavnog procesa zahtijeva dovođenje u vezu i svih drugih varijabli i segmenata toga procesa. Tako je i u ovom slučaju – analiza prirode, svrhe i oblika planiranja i pripremanja učitelja¹ za nastavne aktivnosti traži uvažavanje svih ostalih događanja i očekivanja od nastavnog procesa.

Dalje, *plan* nastavnih aktivnosti za određeni nastavni predmet i stupanj školovanja ovisi o prirodi ciljeva i kompetencija koji konkretiziraju očekivane ishode učenja. Dakle, sve psihologijske i didaktičke spoznaje o učenju i poučavanju treba imati u vidu prilikom izbora strategije planiranja.

Na početku trećeg milenija pred školu se postavljaju ciljevi i očekivanja različiti od onih u proteklom stoljeću. Kompetencije koje treba razvijati suvremena škola traže metodičke scenarije i događanja u školi koji su bitno različiti od onih koji su dominirali u proteklih pedesetak godina. Danas nije dovoljno napraviti samo plan nastavnih jedinica za svaki nastavni predmet tijekom jedne školske godine, već treba planirati i raznovrsne druge aktivnosti i scenarije koji će djelotvornije od klasičnog nastavnog sata pridonijeti stjecanju tih kompetencija (npr. Europska Unija je definirala osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje među kojima su i kulturna svijest i izražavanje, inicijativnost i poduzetnost, društvene i građanske kompetencije, učiti kako učiti, digitalna kompetencija i dr.).² Te će se kompetencije moći djelotvorno stjecati učenici sudjelovanjem u raznim nastavnim projektima, istraživanjima, pedagoškim radionicama, terenskoj nastavi, ali i na nastavnim satima koji imaju bitno drukčiju mikrostrukturu i uloge subjekata koji u tome sudjeluju od onih koje su bile planirane i poželje prije trideset ili pedeset godina. To je i razlog da se u novije vrijeme od škola u Hrvatskoj traži i sustavan rad na razvoju školskih kurikuluma.

Kako bi trebali izgledati planovi i metodički scenariji za školu u ovom vremenu, kako bi se za takvu nastavu trebali pripremati učiteljice i učitelji te njihovi učenici, glavna su pitanja kojima se bavimo u ovom prilogu.

1 U ovom tekstu pojam „učitelj“ označava stručnjake koji poučavaju učenike u primarnom i sekundarnom obrazovanju, bez obzira na spol, iako na nekim mjestima, zbog važnosti ravnopravnosti spolova, pišemo „učitelji i učiteljice“.

2 Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for lifelong learning, 2006/962/EC

Temeljni pojmovi

U ovom tekstu važni pojmovi su *planiranje*, *priprema* i *pripremanje*. U hrvatskom jeziku ti pojmovi imaju jasno i jednoznačno značenje. *Pripremiti* znači učiniti što je potrebno za neki posao, prirediti, prigotoviti, unaprijed spremi ti koga na što (Prema: Hrvatski enciklopedijski rječnik Pes-Pro, sv. 8, Zagreb: Novi Liber, str. 44). *Priprema* znači prethodni rad, pribiranje misli itd. što se obavlja radi poduzimanja čega ili osposobljavanja za što (Ibid.). Izraz *plan* označava unaprijed utvrđen skup mjera kojima se predviđa ostvarenje određenih zadataka i vrijeme u kojem ih treba izvršiti. Također znači i zamisao o onome što treba izvršiti da se postigne željeni cilj, odnosno utvrđeni red i tok ostvarivanja čega (ibid., str. 45).

Sve napisano o značenju izraza *plan*, *planiranje*, te *priprema* i *pripremanje* odnosi se i na aktivnosti učitelja i učenika u nastavnom procesu. Dakle, ako taj proces promatramo kao zajednički rad više različitih subjekata koji individualno ili suradnjom trebaju postići određeni cilj (ili ciljeve) onda taj složen posao treba planirati i za izvršavanje planiranih zadataka temeljito se pripremiti. Kako se taj proces (nastavni proces) znanstveno objašnjava u vidu različitih teorija, klasifikacija, principa i metoda, onda prilikom planiranja i pripremanja treba sve te spoznaje temeljito upoznati i uvažavati.

U nastavnom procesu uobičajeno osnovne aktivnosti učitelja nazivamo *poučavanje*, a osnovnu aktivnost učenika *učenje*. Mnoge didaktičke teorije razlikuju se u objašnjavanju tih pojmova i odnosa između tih aktivnosti u nastavnom procesu, odnosno između aktivnosti glavnih subjekata nastavnog procesa – učenika/učenica i učitelja/učiteljica. Cjelokupno školovanje može se, tako promatrati kao put od učiteljeva poučavanja do učenikova samostalnog (cjelovitog) učenja. Taj proces (put) treba temeljito planirati, a za svaku etapu u tom planu temeljito se pripremiti. Takav plan podrazumijeva zamisao o aktivnostima i metodičkim scenarijima, te zadacima koje subjekti koji uče trebaju izvršavati, ali i različite organizacijske aktivnosti na pripremi prostora za učenje i poučavanje te pripremu materijala, alata i oruđa za izvršavanje planiranih zadataka. I, nikad ne treba ispustiti iz vida da se za taj posao pripremaju učenici i učitelji te da je jedan od važnih zadataka škole pripremati učenika za te važne aktivnosti (planiranje i pripremanje).

U svezi opisanih pojmova i s njima povezanih aktivnosti postoje različite dileme o kojima raspravljamo u ovom tekstu.

Ostale ključne pojmove koji su važni za ovu temu nema potrebe ovdje definirati ili objašnjavati jer su objašnjeni u svakom udžbeniku didaktike ili pedagoške psihologije (npr. učenje, poučavanje, nastava, ciljevi, kompetencije, metode i didaktičke strategije i sl.; vidjeti npr. kod Bognar i Matijević, 2003).

Didaktička i metodička polazišta

Poznato je da se priroda nastavnih aktivnosti i očekivani ishodi mogu odnositi na kognitivno, afektivno ili motoričko područje razvoja ličnosti. Ovom prilikom posvetit ćemo pozornost planiranju i pripremanju učitelja i učenika za učenje u kognitivnom i afektivnom području. Stjecanje motoričkih kompetencija prate druge zakonitosti i didaktička pravila (koja se odnose na treniranje i vježbanje!), pa su za to potrebna i druga didaktička rješenja u svim nastavnim etapama.

Uobičajeno je da kreatori predmetnih nastavnih kurikuluma jasno iskažu ciljeve učenja i očekivane ishode te planirane metodičke i didaktičke strategije za njihovo ostvarivanje kao i uvjete u kojima će se odvijati nastavne aktivnosti.

Dugo godina iza Drugog svjetskog rata učitelji na prostorima bivše Jugoslavije su radili prema učenju (prema pedagoškoj literaturi) ruskih pedagoga. Prevedeno je nekoliko udžbenika pedagogije i didaktike (npr. Jesipov, 1946; Jesipov i Gončarov, 1947) koji su znatno utjecali na terminologiju, školsku dokumentaciju i praksu. Tako je iz toga vremena ostala i navika da se od učitelja traži da odrede i tip nastavnog sata za svaki nastavni sat. Ti su *tipovi* (tipologija) polazili od teorije nastave usmjerene na učitelja (npr. „sat izlaganja novog gradiva“ – Jesipov i Gončarov, 1947, str. 206), pa sat utvrđivanja znanja, sat ponavljanja, sat provjeravanja znanja i mješoviti sat (Ibid.). Tu se dakle, pogrešno, polazi od pretpostavke da je glavna zadaća svakog nastavnog sata stjecanje znanja, pa ta znanja treba prvo učitelj ili učiteljica objasniti, a onda slijedi ponavljanje i često provjeravanje da bi se ustanovilo koliko je znanja naučeno (upamćeno). Didaktička i metodička literatura koja je slijedila ta teorijska polazišta ruskih autora dugo je imala snažan utjecaj na nastavnu praksu i s njom povezanu pedagošku dokumentaciju (godišnje planove, izvedbene planove, nastavne pisane pripreme itd.)³. Uz najnovije didaktičke i psihologijske teorije i spoznaje to više nema smisla. Literatura koju krajem 20. i početkom 21. stoljeća čitaju učitelji i učiteljice na ovim prostorima donosi nove spoznaje i novu terminologiju, pa bi bilo korisno da te prevladane i zastarjele terminologije nema više niti u priručnicima niti u pedagoškoj dokumentaciji (a nažalost može se naći i u mnogim novijim metodičkim priručnicima!).

V. Poljak (1974) je pregledno prikazao mjesto i pristup planiranju u nastavi tijekom razvoja didaktičke znanosti i školske prakse (povijest). Njegovi prikazi predstavljaju stanovit otklon od spomenute ruske literature. Posebnu je pozornost posvetio planiranju sadržaja i aktivnosti učenika i učitelja u prvoj polovini 20. stoljeća. Ovaj autor prikazuje didaktičko značenje i moguće pristupe za godišnje, mjesečno, tjedno i dnevno planiranje nastavnog procesa i aktivno-

3 U ovom tekstu razlikujemo izraz „priprema“ u smislu aktivnosti osobe koja treba raditi neki složen posao (npr. organizirati nastavni sat i aktivnosti učenika) i izraz „priprema“ i smislu napisanog projekta, opisanih aktivnosti i plana koji treba izvršiti na konkretnom nastavnom satu.

sti. Najmanja mikrojedinica u nastavnom planu je nastavna jedinica za koju je potrebno planirati (mikroplaniranje) vremenske sekvence u trajanju od 45 minuta. Za jedan nastavni sat treba planirati opseg i dubinu sadržaja koje učenici trebaju upoznati, zatim mikrostrukturu ove vremenske jedinice, predvidjeti materijalnu opremu za rad učenika i učitelja te planirati metodički scenarij događanja u tom vremenskom periodu (Poljak, 1964, str. 63-74).

Bognar i Matijević (2003) zagovaraju kurikularni pristup nastavnom planiranju. To podrazumijeva konkretizaciju pojmova i vrijednosti koje učenici trebaju upoznati i naučiti, konkretizaciju ciljeva i kompetencija te planiranje modela vrednovanja procesa i postignuća (vidjeti: Bognar i Matijević, 2003, poglavlja 7 i 8). Ovdje se nastava promatra holistički te kao zajednički rad učitelja i učenika, pa se očekuje da se ti subjekti na početku svake nastavne epizode *dogovore* što i kako će se raditi, da to urade uz uvažavanje svih pravila za suradničke aktivnosti te da se na kraju procijeni tijek aktivnosti i ishodi. To znači da se mikroplan svakog nastavnog sata ili neke druge nastavne epizode mora promatrati kao dio cjeline koja predstavlja nastavni kurikulum jednog nastavnog predmeta ili godišnjeg plana za određeni razred.

Vrijedna iskustva u svezi pristupa planiranju nastave i aktivnosti učenika i učitelja nalazimo u waldorfskim školama koje već 90 godina njeguju holistički, globalni, kompleksni pristup planiranju nastavnih aktivnosti u vidu nastavnih epoha te vrednota i kompetencija koje učenici mogu steći uz aktivnosti i metodičke scenarije koji se pojavljuju u okviru neke epohe.

Učiteljima na svim stupnjevima školovanja predstavlja veliki problem dovesti u vezu očekivane ishode učenja i odgojnih aktivnosti, te metodičkih scenarija (metode i tehnologija) i modela unutarnje evaluacije. Posebno je teško kontrolirati odgojne rezultate (ishode učenja u afektivnom području) koji trebaju biti vidljivi u novom sustavu vrednota, stavova, socijalnih vještina i repertoara ponašanja. Ciljeve koji se odnose na te ishode odgoja i obrazovanja teško je konkretizirati, a onda teško je i procjenjivati njihovu ostvarenost.

Također, od poznatih pedagoških projekata reformne pedagogije korisno je proučiti iskustva odnosno praksu pristaša pedagogije Celestina Freineta koju neki nazivaju i suradnička pedagogija pa se to odražava u svim vidovima školskih aktivnosti (dogovaranje, suradnja, zajedničko planiranje i zajedničko vrednovanje, suradničko učenje itd.). Iz ove pedagoške orijentacije, u svezi ove teme, podsjetimo da se učenici uključuju u planiranje vlastitog napredovanja već od prve godine obveznoga školovanja. Učenici sudjeluju pri izradi osobnih planova aktivnosti te u procjeni ostvarenosti tih planova. Možemo pretpostaviti s kakvim kompetencijama odlaze u život učenici koji su prošli takav sustavan proces tijekom obveznoga školovanja (Dietrich, 2009).

Engleski stručnjaci Reece i Walker (1994) dosta pozornosti posvećuju pitanjima konkretizacije ciljeva i ishoda učenja te uvažavanja takvih ciljeva pri izboru didaktičkih strategija i uređenju uvjeta za odgojne scenarije. Već uvodno

poglavlje u opsežnom udžbeniku za buduće učitelje posvećeno je planiranju i pripremanju nastavnih epizoda (Reece and Walker, 1994, str. 16-30). Autori za svaku nastavnu epizodu predviđaju uvodne aktivnosti, razvoj metodičkog scenarija (nastavnih aktivnosti) i zaključne aktivnosti. U obrascima koje nude učiteljima traži se konkretizacija aktivnosti učitelja i učenika, te mikroartikulacija (Tabela 1). Preporuča se uvažavanje prirode ishoda učenja s obzirom na područje razvoja ličnosti (kognitivno, psihomotorno ili efektivno).

Tablica 1 Planiranje nastavnog sata prema Reece i Walker (1994, str. str. 23)

Vrijeme u minutama	Sadržaj	Aktivnosti učitelja	Aktivnosti učenika	Sredstava, mediji
	Uvod Razvoj, događanja zaključak	Koja pitanja, što će objasniti, Individualno poučavanje	Odgovaranje, slušanje, Kazivanje primjera	Prozirnice Nastavni listovi i sl.

Tablica 2 Mikroartikulaciju nastavnog sata prema Meyeru (izvor: Kiper i Mischke, 2008, str. 106)

Ciljevi nastave	Sadržaji nastave	Temeljni model učenja (proces učenja)	Aranžman poučavanja i učenja uz naznaku površinske i dubinske strukture	Kontrola učenja (monitoring)	Vrijeme (trajanje aktivnosti u minutama)
... npr. opisati postaviti pitanja	...	... npr. planiranje radnje ili objašnjenje nekog sadržaja	... npr. Popis što i tko radi?	... npr. opisivanje, nabranje, rad u grupama	...

Njemački autor Meyer (prema Kiper i Mischke, 2008, str. 106) za mikroplan neke nastavne jedinice preporučuju konkretiziranje ciljeva, popis sadržaja nastave, izbor modela učenja, izbor aktivnosti učenika te način praćenja aktivnosti i vremensko trajanje.

U dvije prikazane skice za izradu mikroplana za konkretan nastavni sat vidimo neke zajedničke elemente (npr. konkretizacija aktivnosti učitelja i aktivnosti učenika, popis sadržaja rada), ali i razlike (npr. kontrola učenja, odnosno planirani monitoring kod Kipera i Mischke).

Ciljevi poučavanja i učenja u kontekstu pripremanja za nastavu

U tradicionalnoj nastavi, odnosno u nastavi usmjerenoj na učitelja, ciljevi su u pravilu iskazivani kao namjera ili obveza učitelja da nešto uradi u nastavi. Dakle, u ciljevima koji su ispisivani u operativnim nastavnim planovima ili pismenim pripremama učitelja i učiteljica bilo je potrebno napisati što će učitelji raditi na određenom nastavnom satu. Formulacije tih iskaza su obično izgledale ovako: ponoviti ranije naučene pojmove, najaviti cilj sata, objasniti pojmove, obraditi temu (tekst), vježbati rješavanje zadataka, provjeriti koliko su učenici usvojili ili razumjeli, zadati domaću zadaću itd. Pritom se podrazumijevalo da će učenici izvršavati zadatke koje im zadaju učitelji ili će odgovarati na pitanja koja učitelji postavljaju kako bi ih vodili prema razumijevanju nekih pojmova, definicija ili procesa (heuristička nastava).

Pod utjecajem konstruktivističke teorije i teorije kurikuluma u novije se vrijeme sve više uz pisane pripreme za nastavni sat iskazuju očekivani ishodi učenja u vidu operativnih ciljeva, odnosno u vidu ciljeva koji ukazuju na operacije koje će učenici uspješno izvršavati nakon neke nastavne epizode, nakon određenog metodičkog scenarija, odnosno nakon konkretnog nastavnog sata. Takvi iskazi o očekivanim ishodima učenja obično naglašavaju koje će pojmove ili definicije učenici upoznati ili moći nakon određene nastavne epizode objasniti, koje će radnje ili operacije (intelektualne, izražajne, praktične) moći izvoditi uz zadovoljavajuću učinkovitost, točnost, brzinu itd. Dakle, nastoji se opisati ishod u vidu određenih normi, gdje god je to moguće, a moguće je za većinu operacija koje se odnose na kognitivno i motoričko područje razvoja učenika.

U skladu s novijim teorijama nastave i učenja čini se dovoljno opravdanim preporučiti konkretiziranje i/ili opisivanje ishoda učenja za svaki segment nastavnog kurikuluma koji su obično iskazani u vidu tema, nastavih jedinica, nastavnih epizoda ili napisati to u vidu konkretnih nastavnih ciljeva (npr. naučiti pisati pisana ili tiskana slova, naučiti množiti troznamenkaste brojeve jednoznamenkastim brojem, razumjeti i moći objasniti pojmove X, Y itd.). Taj pristup se njeguje i u finskim školskim dokumentima (vidi: National Core Curriculum for Basic Education, 2004).

Znatno teže od operacionalizacije ciljeva koji se odnose na učenje u kognitivnom i motoričkom području predstavlja konkretizacija ciljeva koji se odnose na afektivno područje učenja i razvoja. Obično se tu radi o usvajanju određenih vrednota (istina, ljubav, ljepota, nenasilje, poštenje, tolerancija, kooperativnost i sl.) koje je teško konkretizirati, a također i procijeniti u kojoj su mjeri ostvareni nakon jedne ili više nastavnih epizoda.

Konkretizirani ili operacionalizirani ishodi učenja upućuju na izbor odgovarajućih didaktičkih strategija te dokimoloških rješenja za evaluaciju, a koje bi učitelj ili učiteljica trebao imati naznačene uz svoj plan nastavnih aktivnosti.

I ne samo to: što češće s učenicima od samog početka školovanja treba o tim očekivanim ishodima učenja razgovarati i upoznavati ih s njima kako bi i oni mogli sudjelovati u procjenjivanju učinkovitosti zajedničkih aktivnosti, odnosno kako bi u vidu kritičkog i stvaralačkog mišljenja mogli sudjelovati u određenim nastavnim scenarijima (pedagoške radionice, razredni ili grupni projekti, međurazredna ili međuškolska suradnja, rješavanje problema, kreativno izražavanje i sl.).

Jedan od velikih problema masovnog školovanja predstavlja orijentacija na odjeljenje (na grupu učenika), a ne na pojedinog učenika. Pritom se to odjeljenje promatra kao skupina osoba približno istih iskustava, znanja i sposobnosti. Zapravo učitelj ili učiteljica je usmjeren/a na nekog zamišljenog prosječnog učenika kakav najčešće u odjeljenju ne postoji. Svaki učenik je jedinka za sebe i ima neke posebne razvojne potrebe i želje. Mogućnost da te želje uvaži ovise ponajviše o broju učenika s kojima učitelj ili učiteljica izvršavaju svoje radne obveze. Tako, učitelji razredne nastave (primarno obrazovanje) izvršavaju svoju radnu obvezu s 20 do 30 učenika, učitelji materinskog jezika ili matematike sa 100 učenika, a učitelji fizike ili kemije sa 200 učenika. U srednjim školama postoje stručni nastavnici koji rade i s 300 učenika. Takvi (predmetni) učitelji su više orijentirani na program i odjeljenje negoli na neke konkretne učenike.

Imajući u vidu tu činjenicu (broj učenika na jednog nastavnika) ostaje mogućnost traženja metodičkih i tehničkih rješenja za upoznavanje i praćenje učenika na temelju postignutih rezultata na kontrolnim ispitima. Očekuje se, dakle, da učitelji i učiteljice povremeno organiziraju kontrolnu provjeru znanja i kompetencija te na temelju toga organiziraju planirane nastavne aktivnosti. To znači da će učitelji i učiteljice povremeno individualizirati ciljeve učenja i instruktivnu pomoć koju će usmjeriti prema određenim učenicima.

Podsjetimo da je u proteklih pedesetak godina na prostorima bivše Jugoslavije bilo uobičajeno uz nastavne programe za potrebe učitelja naznačiti samo globalne, često nejasne i neodređene ciljeve, na temelju kojih su učitelji trebali sami za svaki nastavni sat konkretizirati te ciljeve. Naravno da su rezultati mnogo varirali od učitelja do učitelja, a u mnogim slučajevima ti su ciljevi bili „neupotrebljivi“ odnosno bezvrijedni. Teško ih je, naime, bilo dovesti u vezu s onim što se stvarno radilo i s onim što je na kraju nastavnog sata provjeravano i ocjenjivano. Pod utjecajem teorije kurikuluma i iskustava koja se unose na ove prostore iz SAD, Kanade, Engleske ili Finske sve češće se učiteljima dostavljaju nastavni kurikulumi s popisom ključnih pojmova, konkretiziranim ciljevima koje treba nastojati postići kao dio zajedničkog nacionalnog obrazovnog standarda, te opis dokimoloških modela za praćenje i vrednovanje ishoda učenja. Može se pretpostaviti da će to u dužem vremenskom periodu rezultirati boljim uspjehom budućih generacija te da će to smanjiti stres kod učitelja i učiteljica od kojih se očekivalo da konkretiziraju ciljeve učenja, iako se oko toga posla teško slože i mnogo visokoškolorani poznati i priznati eksperti.

Metodički scenariji

Kada je izrađen raspored (plan) metodičkih jedinica (za neki razred ili nastavni predmet), te planirano vrijeme za njihovo ostvarivanje (jedan ili više nastavnih sati), učiteljima ostaje planirati metodički scenarij za aktivnosti učenika. To podrazumijeva plan prostora, opreme i aktivnosti za cijelo odjeljenje ili pojedine učenike (ako su planirani neki individualizirani zadaci). Tu se očekuje maksimalna stručnost i kreativnost svakog učitelja.

U školskoj svakodnevici susrećemo učitelje koji rado koriste 'konfekcijske' planove koje su izradili drugi autori ili tvrtke koje pružaju potporu svakodnevnom učiteljskom radu, ali postoje također i brojni učitelji i učiteljice koji radije samostalno, ovisno o uvjetima u kojima rade i subjektima s kojima rade, planiraju metodička događanja odnosno aktivnosti.

Među stručnjacima prevladava gledanje da je nemoguće izraditi univerzalno valjane scenarije koji se mogu događati u svim odjeljenjima (u nekoj državi) u kojima je planirano ostvarivanje kurikuluma određenog nastavnog predmeta⁴. Takav univerzalan metodički scenarij nije moguće izraditi jer, niti svaki učitelj može raditi na isti način prema zamislima nekog drugog stručnjaka, niti je sa svakom skupinom učenika moguće odraditi neki univerzalni scenarij. Teoretski je to moguće ukoliko učitelji ili učiteljice više brinu za konkretan metodički scenarij ili za planiranu kurikulumsku epizodu negoli za pojedine učenike ili odjeljenje kao skupinu s brojnim posebnostima. Tu se dakle radi o izboru između *nastave orijentirane na kurikulum* i *nastave orijentirane na učenika*. U skladu sa spominjanim teorijama prednost bi trebalo dati nastavi u kojoj su učenici glavni subjekti, odnosno koja polazi od učenikovih predznajanja, iskustava, mogućnosti i razvojnih potreba. Prednost bi trebalo dati kreativnim učiteljima i učiteljicama koji uvažavaju subjekte s kojima će raditi na nekom nastavnom projektu odnosno sudjelovati u nekom zajednički pripremljenom i dogovorenim metodičkom scenariju. U tom slučaju može se očekivati veća i odgovarajuća motivacija i ozbiljnost u radu svakog učenika.

Zaključak

Prikazali smo neka teorijska polazišta i ukazali na moguća praktična rješenja u svezi planiranja nastavnih aktivnosti u Hrvatskoj, engleskoj i njemačkoj. Pitanja su zajednička, a i rješenja slična (Bognar i Matijević, 2003; Poljak, 1964; Reece and Walker, 1994; Kiper, i Mischke, 2008). Plan nastavnih aktivnosti

⁴ I američkim učiteljima razne udruge nude ideje za rad u razredu, ali su to stvarno samo ideje s naznačenim ciljevima i sinopsisima aktivnosti, bez mikroartikulacije i sl. (vidjeti npr. Hotchalk LessonPlansPage ili Mathematics Lesson Plans). Ciljevi su, u pravilu, formulirani s naznačenom kompetencija koje će učenici vjerojatno steći ako sudjeluju u određenoj aktivnosti.

obuhvaća konkretizaciju ishoda učenja, opis uvjeta za metodičke scenarije, opis obrazovne sredine za događanje tih scenarija (vidi: Matijević i Radovanović, 2008) te dokimološke modele za evaluaciju procesa i postignuća.

Između pitanja koja se javljaju u svezi naznačenih problema ističu se sljedeća:

- U kojem obliku trebaju učitelji/ce imati napisane planove i sinopsise za nastavne aktivnosti?
- Trebaju li učitelji/ce imati napisan mikroplan (scenarij) za svaki nastavni sat?
- Koliko didaktičke teorije uvjetuju odgovore na prethodna pitanja?
- U najkrećem obliku odgovori na ta pitanja bi mogli biti:

Globalna pedagoška koncepcija škole i didaktičke teorije znatno uvjetuju odgovore na prethodna pitanja. Teorija kurikulumu upućuje na nužnost konkretizacije ciljeva i ishoda učenja za svaki stupanj školovanja i nastavni sat. Svi učitelji i učiteljice trebaju za svaki razred izraditi godišnji, mjesečni i tjedni plan događanja iz kojeg će biti vidljivi metodički scenariji koji će omogućiti ostvarivanje glavnih ciljeva odgoja odnosno glavne ishode učenja. Metodički scenarij podrazumijeva konkretizirane i operacioalizirane ciljeve, popis ili opis aktivnosti učenika i učitelja, opis uvjeta i popis potrebne opreme te planirani način vrednovanja ishoda učenja. U početnim godinama rada u školi poželjno je da svaki učitelj / učiteljica ima napisan mikroartikulaciju za svaki nastavni sat, a onima koji steknu trajnu učiteljsku licencu može se ta obveza prepustiti na volju, odnosno slobodan izbor, ovisno o stupnju školovanja, očekivanim ishodima učenja, prirodi nastavnog metodičkog scenarija itd.

Oblik i struktura takva mikroplana treba biti prepuštena kreativnosti svakog učitelja i učiteljice, odnosno osobnim tehnikama planiranja i intelektualnog rada. Svaka ponuda gotovih konfekcijskih planova od strane proizvođača školske opreme koje bi trebao ostvarivati svaki učitelj ili učiteljica znatno smanjuje kreativnost učitelja, a upitna je i pedagoška utemeljenost i opravdanost izrade takvih konfekcijskih planova ili scenarija. Ako se to ipak događa kao rješenje učenik ostaje u drugom planu, a proizilazi da je službeni nastavni kurikulum važniji od onog koji se može prilagoditi i ostvariti s određenom grupom učenika. *Nastava usmjerena na kurikulum* ne može imati danas prednost u odnosu na *nastavu usmjerenu na učenika*.

Literatura

1. Bognar, L. i Matijević, M. (2003), Didaktika. Zagreb: Školska knjiga.
2. Carlgren, F. (1990), Odgoj ka slobodi: Pedagogija Rudolfa Steinera. Zagreb: Društvo za waldorfsku pedagogiju, 263 str.
3. Dietrich, I. (Hrsg.) (2009), Handbuch Freinet-Pädagogik – Eine praxisbezogene Einführung. Weinheim: Beltz Verlag.
4. Hellmich, F. und Kiper, H. (2006), Einführung in die Grundschuldidaktik. Weinheim und basel: Beltz Verlag, 176 S.
5. Jesipov (Esipov) , B. P. (1946), Elementarna didaktika. Beograd: Prosveta., 112 str.
6. Jesipov (Esipov), B. P. i Gončarov, N. K. (1947), Pedagogika. Beograd: Prosveta, 675 str.
7. Kiper, H. i Mische, W. (2008), Uvod u opću didaktiku. Zagreb: Educa, 193 str.
8. Langer, A u.a. (2002), Ich übernehme eine 1. Klasse. München: Oldenburg Schulbuchverlag, 264 S.
9. Matijević, M. and Radovanović, D. (2008), Communication Technologies and the Classroom Teaching Environment. In: Conference Proceedings of the 1th Special Focus Symposium on the Pedagogy in the Context of Knowledge Society (Zadar 2008). Zagreb: ECNSI – The European Advanced and Systematic Research Centre, pp. 45-49.
10. *** National Core Curriculum for Basic Education (2004). Helsinki: Finnish National Board of Education.
11. Poljak, V. (1974), Planiranje u nastavi. Zagreb: Pedagoško-književni zbor, 109 str.
12. Prodanović, T. i Ničković, R. (1974), Didaktika. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 456 str.
13. Reece, I. And Walker, S. (1994), Teaching, Training and Learning: A practical Guide. Durham: Business Education Publishers Limited, 510 p.
14. Richter, T. (1994), Pädagogischer Auftrag, Unterrichtsziele und Lehrinhalte der Waldorfschule. Stuttgart: Der Bund der Freien Waldorfschulen, 262 S.
15. Hotchalk LessonPlansPage (15. 09. 2009.)
<http://www.lessonplanspage.com/MathSubtraction35AreaCodes.htm>
16. Mathematics Lesson Plans (15. 09. 2009.) <http://www.col-ed.org/cur/math.html>

TEACHER PREPARATION FOR TEACHING: DILEMMAS AND APPROACHES

Diana Radovanović and Milan Matijević

Summary – Teaching requires the joint effort of teachers and students. Both teachers and students prepare for this work. Teaching, as a dynamic process, implies an agreement and a working plan, followed by the implementation of the planned activities and the (joint) evaluation of the conducted activities and achieved outcomes. It is considered that a sound plan and thorough preparation are half the success of any work project.

Discussions are still going on in Croatian schools about whether teachers need to have a written plan of work with students for every class. Many teachers have been doing this for years, but they do not see what the real sense of it is. They complain, but school supervisors and principals request written preparations. To what extent does this represent a real need and how far does it guarantee a quality teaching process? To what extent can and should teaching, as a living process, be foreseen in the most minute detail?

Schools that follow some of the alternative pedagogies (e.g. Montessori, Waldorf, or Celestin Freinet schools) have a significantly different attitude to these questions, as well as a different general attitude to teaching preparation from the views that have been present for years in regular Croatian schools. Teachers prepare very thoroughly for classes, but they do not have to write methodological scenarios for each class or activity. We can learn a lot from these pedagogies and change the practice and approach to this important pedagogical activity in state schools.

Key words: teachers, teaching preparation, plan of teaching activities, elementary school, compulsory education, alternative schools, Montessori pedagogy, Celestin Freinet.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.