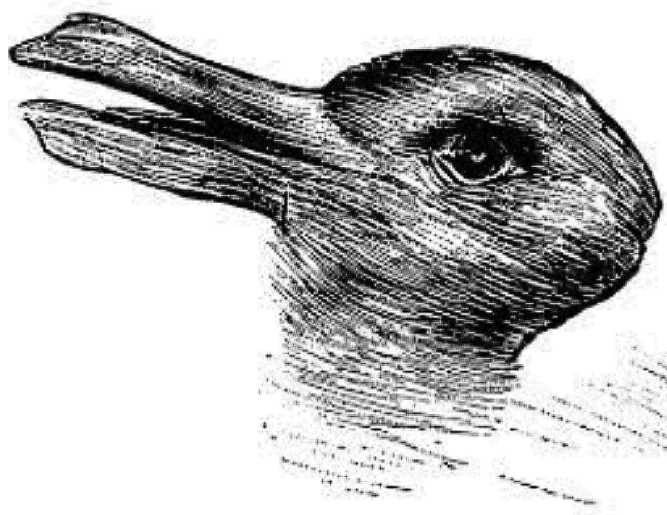


Gena-Sanja Handžar

ŠTA BI DANAS U ŠKOLI

Priručnik za učitelje,
nastavnike i roditelje



LEKTIRA
NARODU

ŠKOLEGIJUM
LEKTIRA

11

ŠKOLEGIJUM
LEKTIRA
11

Gena-Sanja Handžar
ŠTA BI DANAS U ŠKOLI
Priručnik za učitelje, nastavnike i roditelje

Izdavač:
Mas Media Sarajevo
Fond otvoreno društvo BiH

Za izdavača:
Emina Šukalo
Dobrila Govedarica

Urednik biblioteke:
Nenad Veličković

Predgovor:
Nenad Veličković

Ilustracija na naslovnoj strani:
Zec i patka,
crtež nepoznatog autora,
prvi put objavljen 23. oktobra 1892.
u njemačkom časopisu Fliegende Blätter

Korektura:
Srdan Arkoš

Dizajn-koncept:
Asim Delilović

DTP:
Boriša Gavrilović

Tiraž:
2000 primjeraka

Gena-Sanja Handžar

ŠTA BI DANAS U ŠKOLI

Priručnik za učitelje,
nastavnike i roditelje

Sarajevo, 2016.

Sadržaj

- 7 **Predgovor: Dosada je šamar znanju**
- 11 **Uvod – učenje ili mučenje?**
- 25 **Ono što mislimo da znamo o učenju i školi, a ustvari je pogrešno**
- 28 Kako su nastali mitovi o učenju i školi
- 31 Mit #1: Onaj koji sluša najpažljivije, najviše upamti i nauči; dakle – tiha učionica znači dobro učenje.
- 32 Mit #2: Ono što učitelj/nastavnik želi da kažem važnije je od onog što ja želim reći.
- 33 Mit #3: Brzina je sinonim za inteligenciju.
- 35 Mit #4: Ponosna sam na sebe samo ako dobijem dobru ocjenu.
- 36 Mit #5: Ako sam napravio grešku, moj posao je samo da pogrešan odgovor zamijenim ispravnim.
- 38 Mit #6: Ono što učim u školi nema mnogo veze s mojim životom, ali ne bi ni trebalo imati – ovo je škola.
- 39 Mit #7: Način na koji želim da me moji vršnjaci u razredu vide utiče na način na koji se ponašam i kada je riječ o učenju.
- 40 Mit #8: Ako sam previše zaostao s gradivom, nikad neću sustići ostale.
- 41 Mit #9: Poenta zadatka je da se što prije obavi i skine s liste obaveza.
- 42 Dosada – rezultat mitova o učenju u školi.
- 45 **Principi kvalitetnog pedagoškog procesa u području strategija podučavanja**
- 48 Princip #1: Aktivno uključivanje i razvoj sposobnosti za cjeloživotno učenje
- 66 Princip #2: Emocionalni i socijalni razvoj

- 81 Princip #3: Aktivnosti bazirane na iskustvu i kompetencijama
- 93 Princip #4: Demokratski procesi i procedure u razredu
- 105 Logički okvir za učenje i podučavanje**
- 105 Činjenice vs. konceptualno znanje?
- 106 Prikupljanje vs. upravljanje informacijama
- 110 Faze okvirnog sistema za učenje i podučavanje
- 113 Evokacija**
- 115 *Mreža za razmatranje i T-tabela*
- 122 *KWL-tabela*
- 125 *Analiza karakterističnih obilježja*
- 127 Razumijevanje značenja**
- 129 *INSERT-metoda*
- 133 *Slagalice*
- 138 Refleksija**
- 140 *Vennov dijagram*
- 143 *Činkvina*
- 146 *Formiranje grozdova*
- 149 *Mape uma*
- 159 *Tabela pojmova*
- 160 *Odabiranje bacanjem kocke*
- 167 Pitanja učitelja/nastavnika
- 172 Transformativni dijaloški proces**
- 191 Prilozi**
- 217 Literatura**
- 223 O autorici**

Predgovor
Nenad Veličković
DOSADA JE ŠAMAR ZNANJU

U jesen 2016. godine, kada ovaj priručnik izlazi u susret učiteljima, nastavnicima i roditeljima, sadašnjim i budućim, naše obrazovanje baulja ka još jednoj maglovitoj reformi. Pominju su neki ishodi i neki ciljevi, i neko dijete u središtu procesa, ali šta to tačno znači malo ko zna i razumije. A one koji o tome odlučuju to niti ne zanima; njima reforma ne treba, osim ako i ona neće biti kao i sve dosadašnje, kaobajagi.

U takvim su nepovoljnim okolnostima učiteljice i nastavnice uglavnom prepuštene same sebi i svojoj savjesti. Suočeni svakodnevno s finansijskom nesigurnošću, zatrpani činovničkim poslovima, sputani lošim zakonima sklepanim na njihovu štetu, bez sindikata kao zadnje linije odbrane svojih interesa i bez akademske zajednice kao avangarde društvenih promjena, prosvjetni radnici nose prevelik teret i sve češće klecaju pod njim.

Ovaj priručnik obraća im se svjestan teškoća, ne da im teret olakša, jer to priručnici ne mogu (to može samo odgovorna i stručna obrazovna vlast), nego da im korak učini čvršćim, osvjetljavajući put.

Ne ulazeći u raspravu s obrazovnom politikom, izbjegavajući vješto polemiku s nacionalizmom, autorica svjesno i strateški mudro ignoriše postojanje tzv. skrivenog kurikulumu i probleme ideološke indoktrinacije kojima obiluju važeći nastavni planovi i programi. Iako će kasnije priznati da je takav pristup nemoguć, ona na početku izjavljuje da se neće baviti sadržajima (*šta se uči*) nego metodama, strategijama, alatima (*kako da se uči*). Nju u takvom pristupu ne zanimaju ni udžbenici, ni norme, ni opterećenja djece, ni važeći normativi; ništa od onoga što duge iznad učionica prefarbava u sivo. Ona se obraća nastavnicama i učiteljicama (misleći i na muškarce) opisujući poučavanje kao aktivnost u kojoj djeca, vođena starijom osobom dobrih namjera i pouzdanog znanja, otkrivaju i kritički preispituju svijet oko sebe i upoznaju sebe u tom svijetu.

Kao najvećeg neprijatelja tom procesu ona vidi dosadu. Dosada je, to vrišti iz ovog priručnika, poraz nastavničkog poziva. Tamo gdje se djeca dosađuju, tj. gdje nisu aktivno uključena i podstaknuta da dublje razmišljaju o onom čemu ih poučavamo, nema učenja. Možda ima nasilja, možda ucjena, možda kompromisa, možda drila, ali učenja nema. Učenja ima tamo gdje ima smijeha i igre, gdje radoznala pitanja vrijede više od naštrebanih odgovora.

Na prvi pogled ovakva slika obrazovanja doživljava se kao jedna idealizacija, gotovo utopija. Čini se takvom u kontrastu sa realnošću. Zato autorica prvi dio knjige posvećuje dekonstrukciji te realnosti. I ona, ta realnost, stoji na glibavom tlu zabluda i mitova. Inertno zibanje, tako bi se moglo

opisati stanje našeg obrazovanja, uljuljkanog u davno prevaziđena i naukom osporena stajališta.

U drugom dijelu, možda konceptualno najvažnijem, nabrajaju se principi kvalitetnog pedagoškog procesa u području strategija poučavanja, i to njih ukupno četiri:

Aktivno uključivanje i razvoj sposobnosti za cjeloživotno učenje (1), Emocionalni i socijalni razvoj (2), Aktivnosti bazirane na iskustvu i kompetencijama (3), Demokratski procesi i procedure u razredu (4). To je, na nivou fraza, sve ono što se najavljenom reformom želi. Ali, kad se te fraze spuste na jezik svakodnevne nastavne prakse, onda postaje jasnije i zašto ta reforma nema svijetlu budućnost. Ukratko, zato što se uvođenjem tih principa obrazovanja *otima* iz ruku politike i prestaje biti državni (ovdje etnički) ideološki aparat. Ta četiri principa znače ukidanje indoktrinacije, uklanjanje ideoloških sadržaja, uvođenje koncepta višestrukih identiteta, kritičko i stalno preispitivanje kurikula, rad u manjim grupama, veću povezanost među predmetima i predmetnim oblastima, više primjera iz života a manje iz udžbenika, više saradnje a manje takmičenja, razvijanje zdrave zajednice, a ne zdrave konkurencije, ohrabrivanje djece da misle kritički, a ne poslušnički.

Koja će vlast ohrabrivati takvo školstvo?

Ali, s istom dozom cinizma, koji učitelj neće?

Zato priručnik *Šta bi danas u školi* (naslov je namjerno dvosmislen, i može se čitati na dva načina: šta je bilo danas u školi, odnosno šta bismo danas radili u školi), vjerujući da učitelji i učiteljice ipak mogu učiniti više dobra nego što vlast može napraviti štete, u tu relaciju poziva i roditelje. Kao predstavnici djece i zaštitnici njihovih najboljih interesa, a ujedno i kao građani koji svojim glasovima daju legitimitet vlasti, roditelji se ovdje upućuju u načine kako mogu i sami prepoznati kvalitet pedagoškog procesa u kojem njihovo dijete učestvuje.

Priručnik, međutim, nema prevratničke namjere i ne aludira nijednom svojom riječju na političke okolnosti u kojima su glavne njegove teze neostvarive. Zato je polovina njegovog obima posvećena praktičnim, dobro objašnjenim i ilustrovanim metodama koje nastavnici u školi, ali i roditelji kod kuće, mogu primijeniti u pedagoškom radu s djecom. Autorica tvrdi, oslanjajući se na niz teoretičara iz ove oblasti, da su nelinearne metode učenja bolje od linearnih, koje još uvijek dominiraju u školskoj praksi. Ona se, između ostalog, zalaže za povratak crtanja u procese učenja. Prazan list, postavljen horizontalno, medij je koji omogućava razumijevanje i sistematizaciju novih informacija na efikasniji način nego što to čine radne sveske i listovi. *Crtisanje* (tako se imenuje taj postupak) – prevođenje mišljenja u crteže i riječi – jedan je od načina koji zorno pokazuju prednosti *konceptualnog* nad *činjeničnim* učenjem i znanjem. Knjiga se završava tematiziranjem školskog čitanja i tumačenja književnih tekstova. Tu se tradicionalnom obrazovanju suprotstavlja transformativno – ono koje tekst čita kao umjetnički kodiran isječak stvarnosti. Razumijevanje teksta služi razumijevanju stvarnosti, razgovor o likovima treba voditi refleksiji o sebi, književno djelo važno je ne po svojoj kanonskoj vrijednosti nego po mogućnostima koje nudi djetetu da razumije vlastitu stvarnost i svoje mjesto u njoj. Ako cjelokupno obrazovanje treba da bude humanističko, onda takvo treba biti i čitanje literature u školi. I obrnuto. Iz škole moraju izlaziti sretna, a ne prestrašena djeca. To je pretpostavka od koje autorica polazi i oko koje za nju nema kompromisa sa depresivnom realnošću. Njenu knjigu, zato, treba čitati najprije kao izvor ideja i vrelo inspiracije učiteljima i nastavnicima, koje će oni prevoditi u nastavnu praksu na radost đaka i zadovoljstvo roditelja. Samo tom radošću i tim zadovoljstvom moći će se odmjeriti njena prava vrijednost.

Uvod
UČENJE ILI MUČENJE

*Nikako da počne
Teško se koncentriše
Nema motivacije
Brzo odustaje
Uči napamet
Ne razumije ono što čita
Nije u stanju prepričati svojim riječima
Ne može da uči samostalno
Brzo zaboravlja
Lako se zbuni i sve pomiješa*

Ako se nešto od ovog odnosi i na vaše dijete znajte da niste usamljeni i da vaše dijete nije jedino koje učenje poistovjećuje s mučenjem.

Školsko gradivo je obimno, ponekad teško razumljivo, a učiteljice/nastavnice nemaju dovoljno vremena ili sprem-

nosti da pored predavanja podučite vaše dijete i efikasnim metodama učenja i mišljenja. Često, posao organiziranja učenja i motiviranja djeteta za učenje postaje obaveza roditelja kod kuće, koji ni sami ne znaju kako najbolje pomoći djetetu da zadrži pažnju, upamti i upotrijebi naučeno.

Nagrada i kazna, nagovaranje i ucjenjivanje i druge metode koje roditelji kod kuće koriste za motivisanje djece da "zagriju stolicu" često su nedovoljne ili neefikasne i iako se čini da ponekad i djeluju, njihovi su efekti kratkog daha pa svaka nova lekcija i novo učenje predstavljaju i novo mučenje. Drugim riječima, stolica se možda i zagrijala, ali um nije, a nije ni srce. Dijete nije naučilo da koristi svoje sposobnosti za učenje na najefikasniji način.

S druge strane, učiteljice/nastavnice koje u školama nastoje pružiti kvalitetan odgoj i obrazovanje đaka jure da sustignu normu i "pokriju" programske sadržaje koji se uprkos svim nastojanjima u posljednjim decenijama ne rasterećuju. Đaci u škole odlaze s teškim torbama punim udžbenika i vježbanki i kako godine od prvog razreda odmiču čine to sa sve manje i manje radosti. Učenje postaje prisila koja je vezana samo uz školu i mnogi su se jednostavno pomirili s idejom da je škola ono što se događa negdje između drugih zanimljivih i važnih stvari u njihovom životu. Motivacija đaka za školske aktivnosti postaje jedan od najvećih izazova za učiteljice/nastavnice.

Ne, današnja djeca nisu lijena, ona nisu naučila da uče.

Neki ljudi uče bolje, lakše, drugi teže. Oni koji uče uspješnije, rade određene stvari drugačije, primjenjuju određene strategije, metode, tehnike i taktike. Do kraja ove knjige predstavimo određene strategije, puteve i načine podučavanja i učenja koji mogu biti djelotvorniji od drugih kada je riječ o aktivnom uključivanju đaka u proces učenja. Nadamo se da ćete se odvažiti na njihovu primjenu, bilo da ste učiteljica/nastavnica koja đacima u svom razredu

želi osigurati najbolje moguće okruženje i prilike za učenje i gradiva i učenja bilo da ste roditelji kojima je stalo do uspjeha, ali i uživanja i radosti koje učenje može proizvesti kod vašeg djeteta. No, kako je primarna odgovornost učiteljica/nastavnica i škola da na sistematičan i planski način pomognu djeci da nauče učiti, smatramo da je ova knjiga prvenstveno namijenjena njima, a onda i roditeljima njihovih đaka koji mogu saznati kako to učiteljice/nastavnice rade u školi da bi i kod kuće pružili podršku svom djetetu na najbolji način. Samo u partnerstvu obitelji djece i njihovih učiteljica/nastavnica ciljevi odgoja i obrazovanja i nade koje roditelji ulažu u uspjeh djeteta u školovanju i u životu mogu biti ostvarene.

Svjesni da će djeca koja žive danas u svijetu koji se mijenja nevjerojatnom brzinom morati učiti do kraja svog života, a ne samo u školi, odgovorni smo da im u tome pomognemo i na raspolaganje damo barem jednako toliko alata za učenje koliko i knjiga što smo im u školske torbe nakrcali. Prije nego što vam predložimo alate kojima možete obogatiti postojeći repertoar djelotvornih strategija učenja i podučavanja i opišemo školsku praksu koja na najbolji način uključuje djecu u aktivno usvajanje znanja, vještina i stavova, te tako postavlja temelje za cjeloživotno učenje, bilo bi važno osvijestiti neke mitove, zablude i druga pogrešna i često pogubna uvjerenja koja imamo o učenju. Ove davno usvojene i s koljena na koljeno generacijama prenošene zablude o tome kako djeca najbolje uče mogu nas osujetiti u našim namjerama da pomognemo djeci da uče bolje i pametnije. Zato je **prvo poglavlje** ove knjige upravo i prvi najvažniji korak koji smo morali napraviti u namjeri da rasvijetlimo šta nas to u nama samima sprječava da učimo s više motivacije, lakše, brže, efikasnije i tome podučimo i djecu koja su nam povjerena. Naša uvjerenja očituju se u našim postupcima. Na osnovu naših postupaka naša djeca

formiraju sliku o tome šta je učenje i šta se cijeni u školi. Ova njihova slika, opisana u devet mitova u prvom poglavlju, poziva na preispitivanje.

Bez dileme, najveći izazov u preispitivanju shvatanja procesa učenja i školovanja predstavlja upravo naše vlastito iskustvo u učenju i školovanju. To je ono što poznajemo a, kao roditeljima ili učiteljicama/nastavnicama, ono što već poznajemo ulijeva sigurnost da će biti korisno i za nas i za našu djecu. U najboljoj namjeri, slijedimo poznate modele, obrasce i pravila, postupke i metode, od kojih su mnogi već odavno zastarjeli ili prevaziđeni. Nepovjerljivi smo ili sumnjičavi prema novim pristupima, iako istraživanja nude iznenađujuće uvide i jednostavne, korisne strategije koje mogu olakšati učenje i učiniti ga efikasnijim. Uporno se rukovodimo izjavama kao što su: *Sjedi i zagrij stolicu i popravićeš ocjene.*, *Pročitaj lekciju nekoliko puta pa ćeš razumjeti.*, *Bez muke nema ni nauke.*

Ako ništa drugo, svi smo čuli za onu *potruđi se više* i priznajte da ste je i sami upotrijebili barem nekoliko puta u situacijama kada ste primijetili da djetetovo učenje ne vodi do očekivanih rezultata. Ali, kako da dijete razumije šta znači potruditi se više? Više vremena? Više sjedenja? Više od onog istog što ni u prvom mukotrpnom postupku nije dovelo do cilja? Gdje griješimo? Šta da odgovorimo našoj inače vrijednoj tinejdžerki kada "zaglavi" u rješavanju školskog problema, zadatka ili projekta i želi napraviti pauzu i provesti neko vrijeme na kompjuteru? Hoćemo li insistirati da nastavi učiti dok nekako ne dođe do rješenja, predložiti joj da pozove prijatelja i zatraži pomoć, uzdahnuti i glasno negodovati zbog tehnologije koja preuzima sve sfere života novih generacija ili joj dozvoliti da neko vrijeme provede na *facebooku*, izađe u kratku šetnju ili nešto slično? Naravno, odgovor ovisi o još mnogo faktora, ali pravljenje petnaestominutne pauze kako bi se otišlo u šet-

nju ili skoknulo na društvene mreže ne mora nužno značiti da je riječ o ozloglašenom izbjegavanju učenja i odugovlačenju. Pod uslovom da smo neko vrijeme zaista predano radili na problemu, ovakvi prekidi, kada se mudro upotrebljavaju, stvaraju uslove za mentalnu “inkubaciju” i iznenadne uvide. Slično insistiranju da se učenje odvija u neprekinutom vremenskom okviru, skloni smo vjerovati da su stalno mjesto za učenje, a obično je riječ o radnom stolu kod kuće i školskoj klupi u školi, kao i učenje u uvijek isto vrijeme u toku dana, najbolji saveznici u učenju. Da li je to baš tako? Šta ako želimo učiti u bašti, u parku, uz muziku, s prijateljima i prijateljicama u šoping-centru? I konačno, kada i zašto smo “protjerali” igru iz procesa učenja kada znamo da igra potiče cjelovit razvoj angažujući intelekt, emocije i unutrašnju motivaciju i predstavlja temelj našeg učenja dok smo djeca? U odrasloj dobi mi se također nastavljamo igrati, jedino što našim igrama dajemo drugačije nazive, poput muzike, književnosti, sporta, naučnih istraživanja.

Učenje je jedna od najprirodnijih stvari koju činimo. Svi smo rođeni spremni za učenje, sa željom i potrebom da učimo. Djeca uče većinu vremena, pokušavajući dati smisao svijetu oko sebe. Odrasli se mogu osloniti na prirodni proces dječjeg učenja jačajući iskustvo radosti učenja, ili učenje učiniti napornim, dosadnim iskustvom koje ne doprinosi razvoju sklonosti prema cjeloživotnom učenju.

Jednom kada shvatimo gdje griješimo, kao roditelji, kao učiteljice/nastavnice, kao škola, otvorićemo put ovladavanju djelotvornijim strategijama učenja i podučavanja. Zato ćemo u **drugom poglavlju** detaljnije opisati kvalitetnu pedagošku praksu s aspekta primjene djelotvornih strategija podučavanja, školsku praksu koja se bitno razlikuje od prakse koja kod đaka izaziva stres ili dosadu, a koja će upravo iz njihovog ugla biti opisana u prvom poglavlju. Naravno,

nije jednostavno izdvojiti strategije podučavanja iz cjelokupnog složenog odgojno-obrazovnog procesa koji se odvija u školi, ali budući da su učenje i nastava okosnica života i rada u školi, u ovoj knjizi fokus neće biti na sadržajima školskih programa, nego na akcijama učiteljica/nastavnica, na onom što one svakodnevno poduzimaju u području strategija kojima se đaci aktivno uključuju u procese učenja i kojima se đacima pomaže da razviju sposobnosti na kojima se temelji uspjeh u učenju, a koje će im biti potrebne cijeloga života, a ne samo u vrijeme školovanja. Jer, učenje nije aktivnost vezana samo uz djecu i mlade. Ono ne prestaje ni u odrasloj dobi. Sjetite se samo koliko ste novih izazova morali savladati od momenta kada ste završili školovanje do danas. Škola jeste važna, ali učenje koje ne prestaje s prestankom školovanja je još važnije. Iako učenje počinje rođenjem i ne prestaje do kraja života, najčešće se dovodi u vezu s periodom školovanja. Ovaj period zaista i predstavlja izvrsnu priliku da djeca i mladi razviju sposobnosti na kojima se temelji uspjeh u učenju i koje će im biti potrebne cijeloga života:

- sposobnost organizacije i upravljanja vlastitim učenjem,
- sposobnost efikasnog upravljanja vremenom posvećenom učenju,
- sposobnost rješavanja problema,
- sposobnost procjene i usvajanja novih znanja,
- sposobnost primjene znanja i vještina u različitim okruženjima,
- sposobnost određivanja vlastitih ciljeva učenja i upravljanja vlastitom obrazovnom i poslovnom karijerom.

Pokušajte i sami procijeniti u kojoj mjeri vaše dijete ili vaši đaci u razredu vladaju ovim sposobnostima i ima li prostora za unapređenje. Naprimjer, ako govorimo o efikasnom upravljanju vlastitim procesom učenja, ono uključuje prognoziranje (koliko je težak određeni zadatak, tj. odre-

đeno poglavlje u knjizi i sl.), planiranje (šta ćemo raditi za vrijeme učenja, tj. kojom strategijom, kojim alatom ćemo se služiti, a koji će nas dovesti do cilja), nadgledanje procesa učenja (šta mi znamo o materijalu koji izučavamo?, šta ne znamo, a trebamo znati kako bismo postigli ciljeve učenja?, koliko razumijemo materijal koji proučavamo?) i vrednovanje, procjenu rezultata učenja i postupaka koje smo poduzeli u toku učenja. Dobra vijest je da postoje metode i strategije kojima se svaka od ovih sposobnosti uspješno razvija do zadovoljavajuće razine, učenje postaje zanimljivije, brže i lakše, a znanje trajnije.

Mnoge učiteljice/nastavnice već primjenjuju velik broj strategija koje će biti spomenute u ovoj knjizi, i one će se samo još jednom moći podsjetiti zašto je važno postupati na ovaj način i kakva je dobrobit za djecu u razredu kada tako postupaju. Drugi, koji se prvi put susreću s nekim strategijama i metodama koje će biti opisane u ovoj knjizi otvoriće novo poglavlje vlastitog učenja i profesionalnog usavršavanja koje, nadamo se, neće završiti samo na ovoj knjizi ili samo na jednom pokušaju primjene. Za svaku novu vještinu, baš kao i đacima, i odraslima je potrebno vježbanje. Ako pojam "strategija" shvatimo kao široki okvir aktivnosti koji nas vodi do uspjeha, postavljaju se pitanja: Šta su to onda nastavne strategije? O kakvom okviru u nastavi možemo govoriti? O kojim je aktivnostima (metodama, tehnikama, postupcima) u nastavi riječ te kako ih odabrati? I konačno, kako definišemo uspjeh do kojeg nas trebaju dovesti? Postoje brojne podjele i klasifikacije nastavnih strategija koje se onda dijele na velik broj metoda i postupaka. Naprimjer, I. Reece i S. Walker (prema Matijević 1999.) klasificiraju nastavne strategije u tri grupe: strategije primjerene radu s velikim grupama, strategije primjerene radu s malim grupama te strategije za individualni rad. Bognar (2002.) ih dijeli na strategije odgoja i strategije obrazovanja te, vodeći

se kriterijem zadovoljavanja osnovnih ljudskih potreba, strategije odgoja dijeli na strategije egzistencije, strategije socijalizacije te strategije individualizacije. Isto tako, uzimajući u obzir zadovoljavanje spoznajnih, doživljajnih te djelatnih interesa pojedinca, strategije obrazovanja dijeli na strategije učenja i poučavanja, strategije doživljavanja i izražavanja doživljenog, strategije vježbanja te strategije stvaranja. Za strategiju podučavanja navodi metode problemskog, heurističkog te programiranog podučavanja; za strategiju učenja otkrivanjem navodi metode istraživanja, simulacije i projekta; strategija doživljavanja koristi metodu recepcije umjetničkog djela; izražavanje i stvaranje postiže se metodama interpretacije, evaluacije i kreacije; za strategiju vježbanja navodi metode učenja učenja, učenja jezika, praktičnih radova te tjelesnog vježbanja a kod strategije stvaranja razlikuje znanstveno, umjetničko te radno-tehničko stvaranje.

Ova knjiga neće pružiti sistematičan uvid u brojne i različite klasifikacije strategija i metoda jer bi to zahtijevalo i značajna dodatna pojmovna razgraničenja i objašnjenja. Polazimo od uvjerenja da učiteljice/nastavnice dobro poznaju ovu problematiku te da će razumjeti zašto u ovoj knjizi ne insistiramo na hijerarhijskom poretku i preciznim razgraničenjima. Razumijemo li da strategije učenja i podučavanja podrazumijevaju i odabir prikladnih metoda koje potom obuhvataju još više različitih tehnika i postupaka koje se u nastavnim situacijama poduzimaju, važno nam je još dodati da se one u nastavnim situacijama često prožimaju, kombinuju i preklapaju i zato nije uvijek jednostavno utvrditi da li je riječ o postupku, tehnici, metodi i o kojem je tačno postupku, tehnici, metodi, strategiji riječ. I pojam "alat" koji se u nastavi ponekad dovodi u vezu samo s materijalnim i tehničkim sredstvima koja učiteljicama/nastavnicama stoje na raspolaganju, u ovoj ćemo

knjizi upotrebljavati skupa s pojmovima “strategija”, “metoda”, “tehnika”, “postupak” kako bismo pojednostavljeno naglasili praktičnost i korisnost poduzimanja određene aktivnosti ili način njenog obavljanja u različitim situacijama učenja i podučavanja.

Iako ćemo u **trećem poglavlju** detaljnije opisati postupak primjene najmanje deset strategija učenja i podučavanja i dati nekoliko primjera njihove primjene u učenju i podučavanju različitih tema iz različitih predmetnih područja, važno nam je već sada napomenuti da je težište ove knjige sve vrijeme na pitanju KAKO podučavati i učiti, a ne ŠTA podučavati i učiti. Iako je neizmjerljivo važno podučavati kvalitetne sadržaje i izlagati djecu vrijednim informacijama, ova knjiga vam neće dati ni pregled ni prijedlog sadržaja, tema, lekcija itd., nego će tražiti od vas da slijedeći programske sadržaje koje vaše dijete uči u školi ili, ako ste učiteljica/nastavnica, koje podučavate u školi, opisane strategije posmatrate s posebnom osjetljivošću, kako za uzrast djeteta tako i u svjetlu obrazovnih ciljeva i odabira sadržaja koje dijete treba da uči.

Učenje i podučavanje su procesi koji se odvijaju određenom logikom. Kad poznamo ovu logiku, ovaj **“logički okvir za učenje i podučavanje”**, počinjemo razmišljati na jasniji način i kada je riječ o odabiru oblika, metoda i tehnika rada koje primjenjujemo. Strategijama, metodama, tehnikama tj. alatima koje primjenjujemo unutar logičkog okvira za učenje i podučavanje pospješujemo motivaciju đaka i njihovo aktivno uključivanje u učenje, pomažemo im da uče učiti, misliti o onom što uče, a ne samo pamtititi gradivo. Dakle, iako će upotreba alata za učenje rezultirati i boljim zapamćivanjem, krajnji cilj nam je njihovom upotrebom pospješiti razvoj kritičkog i kreativnog mišljenja. Ako želimo potaknuti đake da razmišljaju ne samo o sadržajima koje uče nego i o vlastitom procesu učenja i razmi-

šljanja, nećemo ih propitivati samo o naučenom gradivu. Pitanjima kao što su: "Šta te je danas iznenadilo i zašto?", "Šta je najvažnije što si naučio danas i zašto misliš da je to najvažnije?", "Šta bi još želio o tome naučiti i zašto?", "Kada si bio najkreativniji i šta misliš zašto?", "Šta je danas pobudilo tvoju radoznalost i kakav je osjećaj učiti sa zanimanjem?", "Kada si u toku učenja promijenio neko svoje ranije mišljenje i zašto?", "Šta možeš/trebaš učiniti s ovim što znaš?" možemo im pružiti priliku da se vrate u središte vlastitog procesa učenja i da reflektujući na taj proces iz njega izvuku najveću korist.

Strategije, metode i tehnike koje ćemo predstaviti u ovom poglavlju imaju neobične nazive: *oluja ideja*, *KWL*, *Vennov dijagram*, *mreža za razmatranje*, *INSERT*, *slagalica*, *činkovina*, *odabiranje bacanjem kocke* itd. Ovi alati pomažu đacima da upravljaju informacijama kojima su izloženi, odnosno da sadržajima učenja pristupe kritički razmišljajući te koristeći više razine vještina razmišljanja, jer znanje je višedimenzionalno i sastoji se od sljedećih razina:

- Znati nabrojati neke informacije
- Prepoznavati informacije
- Znati informacije povezati u cjelinu
- Znati odnose između tih informacija
- Znati prepoznati uzročno-posljedične veze
- Znati primijeniti naučeno znanje
- Znati to generalizirati u opće načelo i pravilno primjenjivati u različitim situacijama

Na kojoj se razini učenje vašeg djeteta ili đaka u vašem razredu najčešće zaustavlja? Zašto?

Kada znamo da neuspješni đaci nastoje jednostavno upamtiti što više podataka, napamet i najčešće bez razumijevanja, postavlja se pitanje postoji li drugačiji način – onaj koji će osigurati učenje s razumijevanjem, a ujedno osigurati i trajnije zapamćivanje, tj. kako to rade oni koji su uspješni u učenju.

Oni koji su uspješni u učenju ne doživljavaju gradivo kao veliku masu nepovezanih dijelova, već kao jednu veliku smislenu cjelinu koja je povezana i sa svakodnevnim životom. Oni posmatraju pojedine dijelove u svjetlu šire cjeline čiji su dio. To im olakšava razumijevanje i pamćenje pojedinih podataka. Uspješni đaci prvenstveno nastoje da dobro razumiju glavnu poruku teme koju proučavaju kao i opšte ideje i koncepte. Uspješni đaci u učenju povezuju novo gradivo sa širim kontekstom i drugim izvorima znanja. Zato oni znaju da razlikuju bitne od nebitnih informacija. Time je kvalitet njihovog znanja bolji. Uspješni đaci tokom učenja stvaraju žive, zanimljive slike pojedinih informacija ili opisanih događaja. Oni vizualiziraju informacije, tj. pokušavaju stvoriti sliku onoga što žele da zapamte. Te slike postaju znakovi koji im pomažu da se prisjete informacija. Kako bismo đacima olakšali stvaranje i korištenje ovih slika, predstavimo tehnike učenja koje se nazivaju *formiranje grozdova* i *mape uma*, koje su ustvari svojevrsni grafički organizatori za vizuelno povezivanje pojedinih dijelova ili aspekata informacije. Ove tehnike pomažu đacima da vizuelno strukturiraju pojmove o kojima uče i njihove karakteristike u hijerarhijsku organizaciju ili da ih putem slobodnih asocijacija strukturiraju oko centralne ključne riječi, teksta ili ideje kojoj se dodaju ideje, riječi i pojmovi s kojima je povezana.

Osim što đacima želimo pružiti više uživanja u školskim aktivnostima, lakše, brže i bolje učenje, više aktivnog uključivanja u procese razmišljanja i učenja, a manje pasivnog "predavanja i primanja" informacija, željeli bismo ih potaknuti i na razmišljanje o važnim konceptima, rješavanje stvarnih problema, donošenje odgovornih odluka te razmišljanje o vlastitom postupku razmišljanja, a manje nekritičkog prihvatanja svega što vide i čuju. Iako se vještine kritičkog razmišljanja ne razvijaju u cijelosti sve do adole-

scencije, temelji se postavljaju u ranom djetinjstvu, a da bi djeca bila dobra u razmišljanju, moraju vjerovati da je razmišljanje zabavno i željeti da budu bolji u tome. Moćno sredstvo za poticanje i za stimulaciju kritičkog mišljenja su **pitanja učiteljica/nastavnica**. Pitanjima koja učiteljice/nastavnice postavljaju uspostavlja se određena atmosfera u razredu. Ovim se pitanjima pokazuje šta je važno (pamćenje činjenica ili mišljenje, ideje, analiza), potiču se procesi i smjer mišljenja, stvara atmosfera u kojoj "nema glupog pitanja ili odgovora". Kada u pitanjima dominiraju doslovna, faktografska, činjenična pitanja na koja postoji samo jedan mogući i ispravan odgovor, đacima je potrebno samo površno poznavati sadržaj, te riječi i fraze posuđene iz udžbenika, teksta ili iz predavanja učiteljice/nastavnice.

Mnogi su đaci razvili sposobnost pamćenja činjenica a da uopšte ne razumiju osnovnu zamisao iz koje činjenice potiču. Sposobni su pamtit i a da ih to što su naučili nimalo ne promijeni ili potakne na razmišljanje. Zato ćemo na samom kraju ove knjige predstaviti još jedan alat koji učiteljice/nastavnice mogu koristiti prvenstveno u nastavi čitanja. Riječ je o **transformativnom dijaloškom procesu**, koji djeci pomaže da tekstovima koje čitaju pristupaju kritički, ne prihvataju zdravo za gotovo sve što je napisano, nego svoj odnos prema primljenim informacijama grade na osnovu misli i osjećanja proizašlih nakon čitanja. Podstičući procese kritičke analize štiva koje čitaju, nije nam cilj da razvijamo kritičku svijest kod djece u svrhu intelektualne vježbe, već želimo da djeca počnu spoznavati vlastitu sposobnost da donose odluke i da utiču na svoj život i odnose s drugima i svijetom koji ih okružuje, odluke koje će obogatiti njihov vlastiti život i učiniti svijet oko njih boljim.

Napomena:

Kako bismo osigurali rodnu ravnopravnost u korištenju jezika u ovoj knjizi, a pritom što manje opteretili tekst, odlučili smo koristiti imenice u muškom rodu *učitelj/nastavnik* u prvom i trećem poglavlju knjige, a imenice u ženskom rodu *učiteljica/nastavnica* u uvodu i drugom poglavlju. Imenicu *roditelji* korist ćemo uvijek u množini muškog roda (i dodatno podrazumijevati sve one koji u obiteljskom okruženju brinu o djetetu bilo da je riječ o starateljima ili drugim članovima obitelji koji nisu nužno i biološki roditelji djeteta) dok ćemo umjesto imenica *učenik* i *učenica* uglavnom koristiti imenicu *đaci*, koja se podjednako može odnositi na oba spola.

I na kraju ovog kratkog uvoda, a baš prigodno za početak prvog poglavlja, evo i jednog izazova za vas.

Pet kutija znanja

1. Ono što ZNAMO DA ZNAMO je u prvoj.
2. Ono što ZNAMO DA NE ZNAMO je u drugoj.
3. Ono što NE ZNAMO DA ZNAMO je u trećoj.
4. Ono što NE ZNAMO DA NE ZNAMO je u četvrtoj
5. Gdje se nalazi peta kutija i šta je u njoj?

1. znamo da znamo			
2. znamo da ne znamo			
3. ne znamo da znamo			
4. ne znamo da ne znamo			

I. poglavlje
ONO ŠTO MISLIMO DA ZNAMO
O UČENJU I ŠKOLI
(a ustvari je pogrešno)

Kako znaš?

Znam iz vlastitog iskustva.

Svi smo išli u školu, zar ne? Ili gotovo svi. Prije ili kasnije, završili smo svoje školovanje, s manje ili više uspjeha, mjereno ocjenama koje su upisane u naše knjižice, svjedočanstva, diplome. Bez obzira što su nekima od nas sjećanja na školske dane draga i ugodna, dok su drugima mučna i stresna, period školovanja bez sumnje predstavlja jedno od najznačajnijih iskustava u životu svakog čovjeka. Iz tog iskustva naučili smo mnogo o sebi, o ljudima, o svijetu... Imali smo svoje omiljene i svoje omražene učitelje i nastavnike, one "strome, ali pravedne", one koje smo cijenili uprkos lošoj ocjeni i one koje smo prezirali uprkos dobroj. Grubo govoreći, na vlastitoj koži naučili smo ponešto i o samom učenju i školovanju. Ili samo mislimo da smo naučili?

Danas smo roditelji ili edukatori, učitelji/nastavnici, i imamo svoju djecu ili svoj razred i daćemo sve od sebe da djeci koja su nam povjerena pružimo najbolje smjernice, savjete, poticaje kako bi bila uspješna u učenju. Čini se da za roditelje obrazovanje djece nikad nije zauzimalo važnije mjesto. Želimo našem potomstvu budućnost sa što boljim izgledima, zato je uspjeh u školi tako važan. Nije nimalo čudno što u toj plemenitoj namjeri često najprije posežemo za vlastitim iskustvom i razumijevanjem koje smo sami stekli u toku školovanja i koje je duboko urezano u našu svijest da ponekad čak ni ne znamo otkud znamo nešto što mislimo da znamo ili kada smo tačno formirali određeni stav o tome kako djeca uče i šta je najbolje za njih. Zanimljivo je da su i učitelji/nastavnici, koji su stekli profesionalna znanja i kvalifikacije, jednako podložni uticaju koji je na njih ostavilo njihovo vlastito školovanje te da su mnogi njihovi "profesionalni" postupci, često i nesvjesno, rukovođeni ovim iskustvom.

Bez dileme, najveći izazov u preispitivanju shvatanja procesa učenja i školovanja predstavlja upravo naše vlastito iskustvo u učenju i školovanju. To je ono što poznajemo, a kao roditeljima ili edukatorima ono što već poznajemo ulijeva sigurnost da će biti korisno i za nas i za našu djecu. U najboljoj namjeri, slijedimo poznate modele, obrasce i pravila, postupke i metode, od kojih su mnogi već odavno zastarjeli ili prevaziđeni. Nepovjerljivi smo ili sumnjičavi prema novim pristupima, iako istraživanja nude iznenađujuće uvide i jednostavne, korisne strategije koje mogu olakšati učenje i učiniti ga efikasnijim.

Nerijetko čujemo onu staru: *Sjedi i zagrij stolicu i popravi-ćeš ocjene.* ili *Pročitaj lekciju nekoliko puta pa ćeš razumjeti.* Ono što je djelovalo kao dobar put nekad, danas možda više nije. Možda je određeni put, način učenja i podučavanja bio dobar za doba u kojem je nastao i za društveno-

-ekonomski sistem kojem je služio. Naprimjer, u doba industrijske revolucije i potrebe za što masovnijim obrazovanjem stanovništva za rad u tvornicama primjenjivan je tzv. univerzalni pristup za sve koji je naglašavao važnost memorisanja, a uspjeh đaka procjenjivao se sposobnošću reprodukcije zapamćenih činjenica, ali ne i sposobnosti mišljenja. Nakon završenog školovanja slijedilo je zapošljavanje i eventualna dodatna obuka uz rad, samo ukoliko poslodavac utvrdi nedostatke u znanju, i tako sve do penzije bez potrebe za kontinuiranim obrazovanjem. Život je u industrijskom dobu posmatran kao niz izolovanih segmenata: školovanje, posao, penzija. Danas, u informacijskom dobu, u eri cjeloživotnog učenja u koju smo zakoračili, ovakvo razmišljanje više nije održivo. Puko podučavanje činjenicama u današnjoj školi je zastarjelo, a konkurentnost na tržištu rada postiže se kontinuiranim upotpunjavanjem vlastitog skupa vještina i znanja, što podrazumijeva stalno učenje do kraja života. Zar ne bi onda bilo važno naučiti kako učiti, učiti bolje i uspješnije i konačno – uživati u učenju, uživati u ovoj aktivnosti koja nesumnjivo ima ogroman značaj za čovjeka tokom cijelog njegovog života, a ne samo u toku školovanja.

Svijet je značajno promijenjeno mjesto u odnosu na samo par desetljeća unatrag i shvatajući implikacije ovih stalnih promjena u društvu, nauci, tehnologiji, ekonomiji, mnogi roditelji i edukatori počinju aktivno tragati za boljim putevima učenja i školovanja za svoju djecu. Nastoje stvoriti takvo okruženje, u školi ili kod kuće, koje će pospješiti njihovo učenje i razvijati ih kao znatiželjne, kreativne, strastvene đake koji neće prestati učiti do kraja života.

Ipak, starih zabluda o učenju se teško riješiti. Svijet se promijenio, prevaziđen je velik broj pogrešnih, nepotpunih ili iskrivljenih uvjerenja o učenju, ali promjene u pristupima u učenju i podučavanju jedva da su primjetne. Još je uvijek,

naprimjer, široko rasprostranjena izreka *Bez muke nema nauke*. Ona predstavlja duboko ukorijenjenu predstavu o učenju kao o mučnom, asketskom činu, koji zahtijeva visok stepen samodiscipline i požrtvovanosti. Obično se odvija u izolaciji, kao u zatvorskoj ćeliji, i podrazumijeva monotono i iscrpljujuće ponavljanje gradiva. Za mnoge đake, učenje je zato veoma stresna aktivnost i velik teret. Često, čak i uz pridržavanje strogih, tradicionalnih pravila učenja, uprkos provedenom vremenu i uloženoj energiji, rezultati izostaju. Tada možemo čuti staru dobru *Potruđi se više*. Ali, kako da dijete razumije šta znači potruditi se više? Više vremena? Više sjedenja? Više od onog istog što ni u prvom mukotrpnom postupku nije dovelo do cilja? Gdje griješimo? Prije svega, griješimo u tome što brojna prevaziđena, neefikasna i često pogubna uvjerenja o učenju i školovanju uzimamo *zdravo za gotovo*, ne propitujući ih. Jednom, kada se odvažimo skinuti jaram ovih zabluda o učenju bićemo slobodni da naučimo efikasnije pristupe učenju, podučavanju i školovanju. Pritom je važno ostati otvoren kako se ne bismo zarobili novim modernim zabludama, o kojima će također biti riječi u ovoj knjizi.

Kako su nastali mitovi o učenju i školi?

Svak od nas je rođen u ovom svijetu punom čuda, radoznalosti, kreativnosti i snova. Od prvih dana života, djeca počinju razvijati svoje kapacitete za istraživanje i shvatanje svog okruženja, povezivanje s onima koji se brinu za njih i za doživljavanje radosti življenja. Način na koji doživljavaju svijet postaje njihovo "originalno istraživanje" i osnova za zaključke koje će sami donijeti. Kada započne njihovo formalno školovanje, njihove prirodne tendencije za učenjem u velikoj mjeri se zamjenjuju školskim rutinama razvijenim da organizuju njihovu igru i razviju bazične vještine kao što su čitanje, pisanje, računanje. Ove rutine treniraju đake da

slijede uputstva, budu uljudni prema vršnjacima i vršnjakinjama, predviđaju i akumuliraju znanja. Ove rutine, međutim, također, šalju poruku da je učenje predvidljiv proces kojim upravlja učitelj/nastavnik. Đaci brzo shvate da u učionici postoje pravila, da postoje tačni i pogrešni odgovori, te da postoje načini na koje mogu učitelja/nastavnika učiniti sretnim. Ovakve rane generalizacije postaju uvjerljivi mitovi koji odvlače đake od njihovog prirodnog kapaciteta za učenje. Neuspjeh postaje nešto što treba izbjegavati pod svaku cijenu. Pružiti učitelju/nastavniku ono što on traži je od kritične važnosti ako želite dobiti dobre ocjene. Pitanja su dobra samo ako su u vezi s temom. Razvijanje dobrih ideja mora biti učinjeno u skladu s datim uputstvima. Đacima uskoro postaje lakše odgovaranje na pitanja koja imaju jedan mogući odgovor, rješavanje problema koji zahtijevaju predvidljiv put do rješenja, pisanje radova prema zadatom predlošku ili u skladu s propisanom formom i prikupljanje podataka za istraživanje određene teme koju je, naravno, zadao učitelj/nastavnik. Unutrašnju motivaciju, radost i smisao zamijenit će apatija, fiksacija na ocjene i predanost da se *uradi ono što je potrebno* kako bi učitelji/nastavnici i roditelji bili sretni.

Mnogi đaci počinju vjerovati da je škola svojevrsni zamorni posao koji treba izdržati, podnijeti i žive za one trenutke kada se ovi parametri uklanjaju i oni ponovo postaju gospodar i gospodarice svog života. Rezultat – dosada i mlak uspjeh – ne iznenađuje, ali da li je ovakav način školovanja u ranim godinama neophodan kako bi đaci usvojili potrebna znanja koja će im omogućiti uspješan nastavak školovanja, upis na fakultet, posao?

Đaci u sve nižim razredima i učitelji/nastavnici u sve ranijim fazama svoje profesionalne karijere gube radost u svom radu. Postaju iznureni ograničenjima koja uništavaju njihovu imaginaciju i potišteni nezainteresovanošću iskusni-

jih kolega i kolegica za njihove ideje. Negdje usput, mi – edukatori, roditelji i djeca odlučili smo da školovanje treba ovako izgledati, da škola mora biti dosadna i naporna da bi se učenje dogodilo. Svi smo odgovorni za ponavljanje ovakve realnosti.

U nastavku ćemo opisati 9 mitova koji upravo nastaju tokom školovanja:

Mit #1: Onaj koji sluša najpažljivije, najviše upamti i nauči; dakle – tiha učionica znači dobro učenje.

Mit #2: Ono što učitelj/nastavnik želi da kažem važnije je od onog što ja želim reći.

Mit #3: Brzina je sinonim za inteligenciju.

Mit #4: Ponosna sam na sebe samo ako dobijem dobru ocjenu.

Mit #5: Ako sam napravio grešku, moj posao je samo da pogrešan odgovor zamijenim ispravnim.

Mit #6: Ono što učim u školi nema mnogo veze s mojim životom, ali ne bi ni trebalo imati – ovo je škola.

Mit #7: Način na koji želim da me moji vršnjaci i vršnjakinje u razredu vide utiče na način na koji se ponašam i kada je riječ o učenju.

Mit #8: Ako sam previše zaostao s gradivom, nikad neću sustići ostale.

Mit #9: Poenta zadatka je da se što prije obavi i skine s liste obaveza.

Bez obzira da li ova uvjerenja dolaze iz vlastitog iskustva, od komentara drugih đaka, pogrešnih poređenja đaka jednih s drugima ili iz povratnih informacija koje đaci dobijaju od učitelja/nastavnika i roditelja, ostajanje pri ovim uvjerenjima umanjuje njihov nivo angažovanosti u učenju i utiče na pogrešnu procjenu vlastitih sposobnosti.

Mit #1: Onaj koji sluša najpažljivije, najviše upamti i nauči; dakle – tiha učionica znači dobro učenje

Vjerovanje da je *dobro dijete mirno dijete* svoj vrhunac doživljava u periodu školovanja. Tradicionalni savjeti o učenju nas upućuju da učenje treba da se odvija na mirnom mjestu i ustaljenom rutinom. Zato većina nas kada nas neko pita da opišemo kako se najbolje uči odgovara: pažljivim slušanjem i čitanjem, a prva slika koju zamišljamo su đaci koji sjede u tišini u klupama i slušaju učitelja/nastavnika koji predaje. Nastava u školi se uglavnom poistovjećuje s predavanjem, a kao najbolji način predavanja se podrazumijeva izlaganje informacija pomoću unaprijed dobro utvrđenog plana. To ne treba da nas čudi, jer većina nas je imala predavanja tokom cijele osnovne/srednje škole i na fakultetu.

Dodatno, ovo uvjerenje se gradi i kod djece najmlađeg uzrasta u svakoj prilici kada im odrasli upućuju poruke tipa: *Samo se ti izigrav. Uskoro ćeš u školu, a onda nema više igre., Smirićeš se ti kada dođeš u školu.* Zanimljivo je, također, kako djeca najmlađeg uzrasta, koja još uvijek nisu krenula u školu, crtaju učionicu – tri reda klupa, đaci koji mirno sjede s knjigom na urednom stolu i učitelj/nastavnik ispred table, nerijetko sa štapom u ruci!? Ovakva predstava škole već je formirana u glavama djece i, nažalost, u mnogim školama će biti i potkrijepljena.

Ali, činjenica je da većina ljudi najbolje uči kroz aktivan rad s novim konceptima i idejama – rješavanjem stvarnih problema, postavljanjem pitanja i odgovaranjem na pitanja, raspravljajući, praveći mape uma, prezentacije, istraživanjem i objašnjavanjem. Glasna učionica, ako se pravilno kontroliše, uključuje glasove mnogih đaka koji aktivno učestvuju. Uspješni učitelji/nastavnici, zato, ne zaziru od glasne učionice, nego pružaju đacima mogućnosti da se uključe u sve vrste ovakvih aktivnosti.

Mit #2: Ono što učitelj/nastavnik želi da kažem važnije je od onog što ja želim reći

Đaci počinju vjerovati da će ako uspiju otkriti šta učitelj/nastavnik želi, voli, ili misli biti uspješniji. Mnogi su naučili kako da uguše vlastita gledišta, ideje, kreativne impulse i pristupe u rješavanju problema procjenjujući da nije vrijedno da na njima insistiraju, jer ako i pokušaju, učitelj/nastavnik pronađe način da ih "vrati" na pravi put kako ne bi pogriješili. Đaci koji usvoje ovaj način razmišljanja često sami počinju tražiti od učitelja/nastavnika direktne smjernice kako bi osigurali da njihov rad "odgovara" onome što učitelj/nastavnik želi:

"Šta vi mislite koja bi boja najbolje odgovarala na ovom crtežu?"

"Šta vi mislite koji je najbolji način da se pristupi rješavanju ovog zadatka?"

"Šta je po vama najvažnije da se zapamti u ovoj lekciji?"

"Šta vi mislite da je pisac htio reći u ovom poglavlju?"

Ovakav "klijent – poslužitelj" mentalitet bitno se razlikuje od rada koji bi trebao dovesti do kvalitetnog rezultata. "Posao" đaka nije da udovolji učitelju/nastavniku kako bi tako zaradio svoju "platu" (kroz pohvale, dobre ocjene, diplomu), nego da razvija vlastite sposobnosti.

Kada đaci počnu odustajati od vlastitih ideja ili stajališta zbog intelektualnog pritiska ili kontrole od strane autoriteta, oni uče da se nekritički priklanjaju ekspertima i autoritetima (i, što je možda još i gore, prestaju da razvijaju vlastite argumente uopšte).

Godine iskustva u školovanju u kojem se očekuje da đaci prepisuju zaključke s table, ključne tvrdnje i definicije, slijede postupke koje je učitelj/nastavnik jasno zacrtao, učestvuju u razrednim diskusijama vođenim unaprijed dizajniranim pitanjima niskog kvaliteta i koja služe tek za pregled sadržaja poučavanja, pišu literarne radove prema za-

datom obrascu, izvrsno održavaju ideju kako je za uspjeh u učenju i školovanju potrebno biti *miran i poslušan*, slušati učitelja/nastavnika, postupati prema uputstvima i biti u stanju ponoviti ono što je učitelj/nastavnik govorio.

Jedna je učenica opisala svoj učenički posao kao “loše karaoke” – “pjevanje” onoga što učitelj/nastavnik već misli¹. Drugi učenik je opisao učenje kao “hodanje tuđim stopama po već ugaženoj stazi”. Treći je izjavio: “Kad bi učenici više govorili ono što oni misle, nastavnici bi mogli naučiti više o njihovom načinu razmišljanja umjesto da samo govore da li je nešto ispravno ili pogrešno. Kada bismo u diskusijama imali više od jednog mišljenja, nastavnici bi mogli saznati kako mi razmišljamo o određenim stvarima i mogli bi svoje lekcije učiniti zanimljivijim i tako imati veći broj zainteresovanih učenika.”

Ovakva pasivnost tokom vremena nagriza učenički angažman i postignuća i otežava mnogim đacima da probude svoje umove i razviju dublje razumijevanje onoga što uče, razviju značajne ideje, inovativne pristupe i da se kreativno izraze kada im se za to ukaže prilika. Iako je podučavanje đaka strukturi i odgovarajućim procedurama važno, mora postojati ravnoteža između naglašavanja pravila i naglasaka na razvoju ideja.

Mit #3: Brzina je sinonim za inteligenciju

Đaci koji vjeruju u ovaj mit postaju zavidni posmatrajući druge koji uvijek prvi završe zadatak. “Zašto ja ne mogu završiti brzo kao i drugi?”, pitaju se oni. Ovi đaci često pokušavaju raditi tempom koji za njih nije prirodan – suviše

¹ Prilagođeno iz Yazzie-Mintz, E. (2009). *Engaging the voices of students: A report on the 2007 and 2008 high school survey of student engagement*. Bloomington, IN: Center for Evaluation and Education Policy, Indiana University.

brzo da bi se mogli fokusirati na detalje, fine nijanse, strukturu i dinamiku zadatka – ili rade svojim tempom, ali se pritom ljute na sebe zato što ispadaju spori ili glupi. Ova se generalizacija dodatno povećava kada đaci ne osjećaju nikakvu povezanost sa zadatkom koji obavljaju, kada ne vide nikakvu dodirnu tačku između onoga što uče i njihovog vlastitog života. Učenje vrlo brzo postaje zamorno kada se iz njega otrgne razigranost i strast i đaci počinju raditi vještačkom brzinom, kao da su na autopilotu.

Đaci nisu sami u ovoj trci: njihovi učitelji/nastavnici, također, nemilosrdno hrane uvjerenja koja favorizuju brzinu. Školski kalendar, kruti planovi i programi te pritisci da đake pripreme za provjeru znanja na učestalim klasifikacijama, za testove i završne ispite primoravaju učitelje/nastavnike na forsiranje visokog tempa. Gotovo da ne postoji učitelj/nastavnik koji vam neće potvrditi svoju stalnu žurbu da “pokrije” dug spisak tema koje se moraju “pokriti” do određenog roka ili do kraja školske godine. Nerijetko možete čuti učitelje/nastavnike koji se žale da su u zaostatku s gradivom te da moraju “zgnusnuti” lekcije kako bi nadoknadili izgubljeno. Ovakav mitski vremenski pritisak nikako nije zdrav i uzrokuje stres kako za učitelje/nastavnike tako i za djecu. Ovaj pritisak uzrokuje i svojevrstu rigidnost u razmišljanju, jer su učitelji/nastavnici koji pod pritiskom jure za nastavnim programom manje skloni prihvatiti alternativne pristupe u podučavanju i drugačije poglede na učenje. U želji da budu brži, učitelji/nastavnici su previše obuzeti propisanom normom i nemaju vremena da u slučaju neefikasnog učenja đaka sami pronalaze efikasnije puteve i odgovarajući tempo za njih. Đaci koji brzo dolaze do odgovora, brzo obavljaju zadatke postaju uzor, model, primjer za ostatak razreda; oni učitelju/nastavniku pružaju olakšanje i osjećaj zadovoljstva jer tako izgleda da je pokrivanje programa u zadatom vremenskom okviru možda ipak moguće, barem za neke đake.

Vremenski pritisak uzrokuje nespremnost učitelja/nastavnika da se profesionalno razvijaju u pravcu novih ideja i pristupa. Oni su toliko usredsređeni na kalendar i šta sve moraju učiniti da nove ideje i inovativna nadahnuća postaju "još jedna stvar" koja se mora uraditi u već pretrpanom rasporedu.

Mit #4: Ponosna sam na sebe samo ako dobijem dobru ocjenu

Đaci se često identificiraju sa svojim ocjenama i dijele se prema njima: biti odlikaš ili odlikašica postaje identitet, ne samo prosječna ocjena. Đaci, također, koriste ocjene kako bi razaznali svoje sadašnje i buduće kapacitete u nekom predmetnom području: "Imam dvojku iz matematike, ali nema veze jer znam da svakako nisam dobar u matematici." "Dobila sam četvorku iz pismene vježbe, ali ja uvijek dobijam četvorke, ma koliko se trudila." Đaci obično samo površno obrate pažnju na komentare učitelja/nastavnika koji dolaze uz ocjenu (ako ih uopšte i pročitaju), iako ovakva eksplicitna povratna informacija zahtijeva najviše učiteljevog/nastavnikovog vremena i predstavlja najmoćnije sredstvo koje može pomoći đacima da unaprijede svoj rad na sličnim zadacima. Đaci znaju reći: "Kad dobijemo lošu ocjenu za nešto, automatski zaključujemo da nismo u stanju uraditi dobro to nešto. Ne razmišljamo, 'Uredu, dobio sam takvu ocjenu, dakle moram se popraviti.' Jednostavno zaključimo da to ne znamo i osjećamo se ispod ostalih učenika koji su dobili bolje ocjene."

Učitelji/nastavnici čak tvrde da đaci ne vide ocjene kao opis njihovih postignuća, nego kao cilj po sebi, te da se doima da su đaci više zainteresovani za maksimiziranje bodova koje su prikupili nego za učenje, ideje, logiku, vještine ili informacije koje su od suštinske važnosti za rješavanje zadatka. Ocjene, na izvjestan način, postaju roba koju đaci dobijaju u zamjenu za svoj rad.

Vrlo brzo nakon početka školske godine đaci prestaju gledati na ocjene kao na povratnu informaciju i sredstvo koje može usmjeriti poboljšanja u učenju. Umjesto toga, oni gledaju na ocjene kao na glavnu robu koju učitelji/nastavnici i škole nude u zamjenu za izvršenje posla koji đaci obavljaju u školi. Ovakvo uvjerenje koje đaci vrlo brzo usvoje doprinosi da se fokus pomiče daleko od učenja prema onome što moraju učiniti kako bi se zaradila ocjena – roba. Zato je, naprimjer, prvo pitanje koje đaci postavljaju kada učitelj/nastavnik najavi novi zadatak ili projekat “Je li za ocjenu?” i “Koliko bodova nosi?” Učitelji/nastavnici odgovori na ova pitanja daju đacima jasnu ideju o tome koliko će truda i važnosti pridati datom zadatku.

Način na koji đaci koriste ocjene je disfunkcionalan: ili ih vide kao pokazatelj svoje inteligencije ili kao mjerilo svoje sposobnosti da igraju ovu školsku igru razmjene robe. Ocjene moraju postati transparentnije mjerilo istinskih postignuća koje đacima i roditeljima pruža kvalitetnu informaciju o trenutnim sposobnostima i snagama s ciljem njihovog unapređenja u budućnosti.

Mit #5: Ako sam napravio grešku, moj posao je samo da pogrešan odgovor zamijenim ispravnim

Đaci koji razmišljaju na ovaj način rutinski brišu netačne odgovore u toku školskog rada ili pregleda domaćih zadataka i zamijene ih ispravnim odgovorima. Ovi đaci ne pokušavaju naučiti šta je krenulo krivo u njihovom prvobitnom pokušaju ili možda čak pokazati da je njihov prvobitni odgovor ustvari bio legitimni, valjani alternativni pristup. Ova rutina koju možemo nazvati “obriši i zamijeni” ograničava ne samo vrijednost, npr., domaće zadaće, nego i vrijednost mnogo složenijih i sadržajnijih zadataka. Naprimjer, kada učenica ili učenik napravi prvi nacrt nekog pismenog zadatka, on ili ona očekuje od učitelja/nastavnika

da zaokruži “mehaničke” greške koje je potrebno ispraviti i obično je sretan, odnosno sretna da ih ispravi, ali malo komplikovanije opaske (valovito podvučena rečenica koja je nejasna, naprimjer) učenik ili učenica obično ignoriše jer nije identificirana vidljiva greška ili način za popravku nije očigledan. Učenik ili učenica koja postupa u skladu s ovim uvjerenjem očekuje da joj učitelj/nastavnik pomogne u ispravljaju ovakvih grešaka.

Iako su mnogi učitelji/nastavnici frustrirani nespremnošću đaka da razmotre svoje greške i rastu zahvaljujući povratnoj informaciji koju dobiju, oni sami omogućavaju ovakvo ponašanje popravljajući mnoge pogreške za đake i umjesto njih. Neki učitelji/nastavnici to rade iz straha da će djelovati kao da im nije stalo do đaka ako im ne pomognu na ovaj način. Drugi to nastavljaju raditi jednostavno jer je tako brže. Istraživanje prirode nastanka greške može zahtijevati dosta vremena. Izgleda da učitelji/nastavnici mnogo više rade na unapređenju uratka, krajnjeg produkta (naprimjer pismene vježbe) nego na unapređenju sposobnosti autora i autorica koji rade na tom djelu; popravljaju strukturu rečenice i bave se formom umjesto ponovnog podučavanja samog pisanja. U konačnici, ovaj mit će se održati u glavama đaka sve dok je brza popravka i davanje ispravnog odgovora brža za učitelje/nastavnike.

Kreiranje kvalitetnih prilika da đaci unapređuju svoj rad je samo pola problema; druga polovica ovisi o tome koliko su đaci zbilja angažovani i zainteresovani za rad na zadatku. Ako je zadatak koji je dat đacima neinspirativan, zahtijeva izvršenje prema strogo zadatim koracima, pretpostavlja samo jedan mogući ispravan način ili jedinstven tačan odgovor, nerazumno je očekivati od đaka da budu živo zainteresovani za cijeli poduhvat. Kada posao nema smisla na samom početku, ispravka postaje samo još jedna stavka posla koji je potrebno obaviti. Đaci se moraju više povezati

sa svojim školskim poslovima održivim fokusom na odabranom broju smislenih zadataka.

Mit #6: Ono što učim u školi nema mnogo veze s mojim životom, ali ne bi ni trebalo imati – ovo je škola

Đaci koji razmišljaju na ovaj način jednostavno su se pomirili s idejom da je škola dosadna. Škola je ono što se događa negdje između zanimljivih i smislenih iskustava učenja, kao što su komunikacija s prijateljima i prijateljicama, istraživanje tema koje ih lično zanimaju i rješavanja autentičnih problema u vlastitom životu. Jedna učenica to objašnjava ovako: "Ponekad osjećam da naprosto moram uraditi zadaću ili projekat koji sam dobila. Teško je istinski udubiti se u ono što radim zato što me većina zadataka ili projekata na kojima radim ne zanima, ali znam da ih moram uraditi jer će mi trebati kasnije u životu." Odlikaši i odlikašice i oni đaci koji to nisu podjednako vam mogu ispričati istu priču; njihov učinak ovisi o tome u kojoj mjeri su se pomirili s ovim uvjerenjem.

Učitelji/nastavnici i roditelji prečesto "odgađaju" relevantnost onog čemu podučavaju djecu za *nekad u životu* – *kada krenete na fakultet, kada budete i sami plaćali račune, kada budete birali zaposlenje, na poslu, kada pokrenete vlastitu firmu, kada vi budete pisali knjigu, ovo što danas učimo će biti važno*. Ali, kakva je vjerovatnoća da će za onim što danas uče u školi posegnuti ako se nikada stvarno nisu ni posvetili učenju te materije. Ako đaci ne stvaraju spoznajnu strukturu kako bi fleksibilno pohranjivali znanje i posezali za njim, imaće malo koristi od godina i godina školovanja kada *jednog dana* konačno i nastupi.

Mit #7: Način na koji želim da me moji vršnjaci i vršnjakinje u razredu vide, utiče na način na koji se ponašam i kada je riječ o učenju

Đaci koji razmišljaju na ovaj način projiciraju određenu sliku koja govori šta je za njih učenje, ali ta slika ne mora odražavati njihov istinski doživljaj učenja. Đaci i njihovi učitelji/nastavnici podjednako su navikli na imidž đaka, lik, ulogu koju igra, bez mnogo razmišljanja o tome koliko je taj učenikov lik autentičan. Fascinantno je međutim kako đaci mijenjaju svoju ulogu u različitim učionicama ovisno o predmetu ili učitelju/nastavniku. Na jednom času učenik ili učenica je zavaljen(a) u stolici i djeluje nezainteresovano dok se već na sljedećem času entuzijastično i energično uključuje u aktivnosti. Mnogi učitelji/nastavnici jednostavno prihvataju đaka ispred sebe kao "pravog đaka", umjesto da se zapitaju šta motivira ovog đaka te da li je ponašanje koje su uočili izuzetak ili pravilo. Učitelji/nastavnici, također, mogu zaboraviti kako učionica često postaje pozornica na kojoj scene koje se odigravaju imaju više veze s dinamikom međuljudskih odnosa nego sa sadržajem same radnje.

Izgled može zavarati. Ležeran stav koji učenik demonstrira može zamaskirati stvarni trud koji je uložen u izvršavanje zadatka ili pripremanje za kontrolni. Odsutnost tokom razredne diskusije ili rada u malim grupama može maskirati stvarnu nesigurnost o tome da li učenica vjeruje da ima nešto pametno da kaže ili zanimljivo da doda i tako doprine. S druge strane, agresivni pokušaj da se preuzme kontrola u diskusiji ili u maloj grupi može sakriti stvarni strah od loše ocjene ili zabrinutost da će je vidjeti kao manje inteligentnu od drugih. Bez obzira šta se od navedenog događa s đacima na površini ili ispod nje, učiteljev/nastavnikov posao je izvući, probuditi onakve đake koji će se maksimalno uključiti kako bi učenje bilo moguće. Vrlo je vje-

rojatno da se uvjeti i stepen uključenosti razlikuju od đaka do đaka, ali uključenost u učenje najdirektnije utiče na kvalitet i potencijalni doživljaj radosti u učenju.

Mit #8: Ako sam previše zaostao s gradivom, nikad neću sustići ostale

Đaci koji vjeruju u ovaj mit pretpostavljaju da ih učitelji/nastavnici i ostali đaci etiketiraju kao "sporije", "On se veoma trudi, ali džaba.", "Ona jednostavno ne može da shvati." Oni, također, vjeruju da ih učitelji/nastavnici izdvajaju u posebne grupe i daju im drugačije zadatke nego drugoj djeci. Oni misle da im učitelji/nastavnici daju lakše zadatke, koji jedino produbljuju jaz između njih i njihovih vršnjaka i vršnjakinja. Ako u planovima i programima i samom dizajnu lekcija nema dovoljno prostora, čak i koje rade sporijim tempom postaje teško podučavati. Dok njihova borba sa savladavanjem gradiva može biti potpuno normalna s obzirom na kompleksnost određene materije, nedostatak prethodnog znanja ili nepovezanost gradiva sa životom đaka, povećavanje zaostatka izaziva sve veće frustracije i sve je teže podučavati takvog đaka. Ovo nije ništa osobno; jednostavno je toliko toga što je potrebno uraditi u toku školske godine da posao saniranja zaostatka kod nekih đaka postaje gotovo nemoguć. Neki učitelji/nastavnici se otvoreno pitaju da li đaci koji su mnogo zaostali u savladavanju gradiva trebaju biti u istom razredu s ostalima: "Kako se može očekivati od mene da ih podučavam matematiku za četvrti razred ako nisu naučili ono što je bilo potrebno naučiti još prošle godine?" Drugi učitelji/nastavnici se pitaju da li je uopšte fer pred đake koji se muče da sustignu gradivo postavljati ista očekivanja kao i pred ostatak razreda: "Nije li nepravedno da očekujemo od njih ono što oni i one ne mogu pružiti?" Kada je vremenski okvir tako tijesno utegnut, svaki i najmanji propust ili loš period za đaka

može se vrlo brzo, kao grudva snijega, otkotrljati i pretvoriti u snježnu lavinu akademskih problema. Još jednom, potrebno je dovoljno prostora u razredu da se đaci smiju pomučiti s gradivom, ne shvatiti odmah ili čak pomalo zaostati a da se to mučenje automatski ne pretvori u krizu.

Mit #9: Poenta zadatka je da se što prije obavi i skine s liste obaveza

Đaci koji vjeruju u ovu zakonitost obično imaju osjećaj kao da se dave u gomili posla – uvijek postoji više zadataka, više tekstova za čitanje, više lekcija, više domaće zadaće. Oni postaju ophrvani obimom posla koji je potrebno uraditi i nedostatkom vremena i doživljavaju značajan stres u nastojanju da izvrše sve što je zadano. Jedan učenik objašnjava kako ovaj nedostatak vremena utiče da u učenju određenog sadržaja prestaje osjećati bilo kakvu povezanost s temom: “Većina đaka obavi samo ono što je zadato, minimum traženog, zato što nema dovoljno vremena za ikakvo dublje proučavanje. Mi ustvari ne dobijamo šansu da temu istražujemo dublje, proučavamo njene dijelove, pa čak i one koji nisu u programu zato što smo u školi već prešli na novu temu.” Potpuno je razumljivo što su đaci razvili ovakav mehanizam preživljavanja – brzo radi, brzo završi i nadaj se da će učitelj/nastavnik biti zadovoljan.

Zasićenost gradivom i domaćim zadacima nema namjeru kazniti one koji uče nego predstavlja tipičnu školsku praksu kojom se “pokriva” propisani plan i program. Ipak, ako se efikasnost školske prakse određuje njenim uticajem na učenička postignuća u učenju, trebalo bi bolje razmotriti korist koju đaci imaju od manjeg broja zadataka u koje su zbilja uključeni i udubljeni nasuprot kvantitetu zadataka koje đaci obavljaju brzo i, najčešće, površno.

U proljeće 2009. godine, Kanadsko vijeće za učenje (Canadian Council on Learning – CCL) pregledalo je 18 studija o

domaćoj zadaći koje su načinjene u periodu od 2003. do 2007. godine. Ova dva njihova zaključka govore u prilog potrebi za ponovnim preispitivanjem uticaja domaće zadaće na postignuća đaka u učenju:

- Domaća zadaća ima različite uticaje na različite grupe đaka. Oni koji imaju najviše koristi od domaće zadaće su stariji đaci (8. razred i stariji) i đaci koji imaju slabiji uspjeh.
- Domaća zadaća ima najviše uticaja na rezultate u učenju kada su đaci aktivno uključeni u učenje. To podrazumijeva učenje u kojem đaci samostalno donose odluke o tome kako pristupiti rješavanju problema ili obavljanju zadatka.

Iako su istraživanja o povezanosti domaće zadaće i učeničkih postignuća uvijek bila složena, ovi nalazi potvrđuju ono što bi mnogi đaci i njihovi učitelji/nastavnici opisali kao "zdrav razum". Kada se đaci intenzivno fokusiraju na zadatak i posvete vrijeme razmišljanju i refleksiji na vlastiti proces razmišljanja, njihova će se postignuća najvjerojatnije povećati. Kada se đacima daje više posla nego što mogu realno obaviti, koristiće prečice da ga završe ili ugroziti druga područja svog fizičkog i emocionalnog zdravlja (nedostatak sna, upotreba stimulansa, povećana razina stresa), što će možda samo neznatno unaprijediti postignuća – a zasigurno će potkopati njihov entuzijazam za učenje.

Dosada – rezultat mitova o učenju u školi

Kada je đacima dosadno ono što se od njih očekuje da rade, oni površno čitaju tekstove, ležerno izvršavaju naloge i površno objašnjavaju svoja razmišljanja. Bez izazova, entuzijazma i uključenosti, đaci se navikavaju na dosadu, koja proizlazi iz ovih devet opisanih mitova.

Zanimljivo je pogledati isječak iz opsežnog istraživanja više od 134 000 odgovora đaka javnih srednjih škola iz Sjedi-

njenih Američkih Država, koje je provedeno 2007. i 2008. godine.

Svakodnevno prisustvo dosade u školi

- Dva od tri đaka (67 %) se dosađuju u razredu ili u školi skoro svakog dana.
- Približno polovica đaka (51 %) se dosađuje svakodnevno.
- Približno jedan od šest đaka (16 %) se dosađuje na svakom času.
- Samo 2 % đaka se nikad ne dosađuje.

Razlozi zašto je škola dosadna

- Više od četiri od pet đaka (83 %) navelo je sljedeći razlog za dosadu: "Sadržaj nije zanimljiv."
- Oko dva od pet đaka (41 %) tvrdi da je nedostatak relevantnosti sadržaja uzrokovao njihovu dosadu.
- Otprilike jednoj trećini đaka (33 %) je bilo dosadno jer "rad nije bio dovoljno izazovan".
- Nešto više od jedne četvrtine đaka (27 %) izjavilo je da im je bilo dosadno jer je "bilo preteško".
- Više od trećine đaka (35 %) dosađivalo se jer "nije bilo interakcije s nastavnikom".

Kako đaci vide uticaj škole na uspjeh u budućnosti

Ne više od jedne trećine đaka izjavilo je da je njihova škola doprinijela "veoma mnogo" njihovom rastu i razvoju u sljedećim područjima:

- Sticanje vještina vezanih za rad nakon srednje škole – 23 %
- Efikasno pisanje – 31 %
- Efikasno govorenje – 27 %
- Kritičko razmišljanje – 32 %
- Čitanje i razumijevanje izazovnih materijala i sadržaja – 28 %
- Samostalno učenje – 28 %
- Rješavanje stvarnih problema – 20 %

Sigurno je da ovim poglavljem nismo “pokrili” sve moguće mitove koji postoje o tome kako djeca doživljavaju školu, učitelje/nastavnike i kakva uvjerenja stižu o samom učenju. Cilj nam je bio pokazati kako i sama škola kod đaka utiče na formiranje stavova o učenju, već od najranije dobi. Proces “odučavanja” od pogrešno naučenog pristupa učenju mnogo je teži put, za razliku od građenja pristupa učenju koji je postavljen na temeljima kvalitetnih iskustava u razredima onih učitelja/nastavnika koji već od samog početka i na dosljedan način primjenjuju kvalitetan pedagoški proces u području strategija podučavanja.

II. poglavlje
KVALITETAN
PEDAGOŠKI PROCES
U PODRUČJU STRATEGIJA
PODUČAVANJA

Opis kvalitetne prakse učiteljice/nastavnice, kada je riječ o strategijama podučavanja koje poduzima u razredu, preuzet je iz publikacije *Teorija u praksi*², Međunarodne Step by Step asocijacije (2011.), koja predstavlja sveobuhvatan priručnik za profesionalni razvoj učiteljica/nastavnica. U priručniku se pojašnjava skup principa koji definišu kvalitetnu praksu u odgoju i obrazovanju u ranom djetinjstvu u sedam područja rada učiteljice/nastavnice (Interakcije; Obitelj i zajednica; Inkluzija, različitosti i demokratske vrijednosti; Praćenje, procjenjivanje i planiranje; Strategije podučavanja; Okruženje za učenje; Profesionalni razvoj). Ovi principi se odnose na ulogu učiteljica/nastavnica koje se oslanjaju na ono što teorija i istraživanja govore o učenju i

² Putting Knowledge Into Practice; A Guidebook for Educators on ISSA's Principles of Quality Pedagogy, International Step by Step Association (2011.)

razvoju. Uz navođenje svakog principa, a uskoro ćete imati priliku upoznati se s principima u području strategija podučavanja, data su objašnjenja “zašto je važno?” ... poštovati ovaj princip i inkorporirati ga u nastavnu praksu, uključujući filozofiju i rezultate istraživanja koji podržavaju taj princip.

Ukratko, slijedi opis onoga što kvalitetne učiteljice/nastavnice rade, zašto to rade ili bi trebale da rade i kakve efekte njihovi đaci imaju kada učiteljice/nastavnice djeluju u skladu s principima kvalitetne pedagoške prakse u području strategija podučavanja.

Kvalitetan pedagoški proces temelji se na uvjerenju da skrb, odgoj i obrazovanje čine povezanu cjelinu te da su dobrobit i uključenost svakog djeteta preduvjeti uspješnog učenja. Iako se učenje događa na različite načine i u različitim situacijama, krajnji cilj pedagoškog procesa jeste postavljanje visokih, ali dostižnih očekivanja za svako dijete, poticanje znatiželje, istraživanja, kritičkog mišljenja i saradnje, kako bi svako dijete razvilo preduvjete za cjeloživotno učenje.

Različitim strategijama kod djece treba razvijati vještine koje im omogućuju da postanu odgovorni članovi društva, kao i osjećaj empatije i brige za druge, otvorenost i poštovanje različitosti. Također, strategijama treba stvoriti prilike za formiranje, izražavanje i promjenu vlastitog mišljenja, za stvaranje izbora, donošenje odgovornih odluka, te za postizanje konsenzusa. Učiteljica/nastavnica je odgovorna za izbor strategija podučavanja koje svakom djetetu daju najbolju podršku za ostvarenje osobnih razvojnih i obrazovnih ciljeva, kao i ciljeva definiranih nacionalnim kurikulumom, te ih osposobljava za cjeloživotno učenje.

Preduslovi za cjeloživotno učenje se mogu i trebaju razvijati od najranijeg djetinjstva, pri čemu je cilj razviti djetetovu unutarnju (intrinzičnu) motivaciju za učenje. Ukoliko

djeca od najranije dobi imaju iskustva koja im pokazuju da su sposobna učiti, ona će biti i dalje motivirana za učenje. Ukoliko djeca imaju iskustvo da je učenje preteško, dosadno ili nešto što čine samo kako bi udovoljili drugima, onda ona neće biti toliko motivirana za učenje. Djetetova motivacija za učenje može se jednim dijelom poboljšati boljim razumijevanjem procesa učenja djece, uvažavanjem njihovih ograničenja i snaga te primjenom razvojno primjerenih pristupa i strategija poučavanja.

Jeste li vi učiteljica/nastavnica koja:

- 1. primjenjuje raznovrsne strategije poučavanja kojima djecu aktivno uključuje u usvajanje znanja, vještina i dispozicija definiranih nacionalnim kurikulumom i time stvara podlogu za cjeloživotno učenje;**
- 2. koristi strategije poučavanja koje podržavaju emocionalni i socijalni razvoj djeteta;**
- 3. osmišljava aktivnosti za djecu, uzimajući u obzir njihova iskustva i kompetencije, kako bi podržala daljnji razvoj i učenje;**
- 4. koristi strategije kojima promovira demokratske procese i procedure?**

Ako jeste, onda ćete u nastavku još jednom imati priliku podsjetiti se na koji je način to što radite utemeljeno na istraživanjima o tome kako djeca najbolje uče i kakve efekte vaši postupci u razredu, metode i strategije koje birate imaju na djecu.

Ako su vam ovi principi poznati i slažete se s njima, ali vam nije baš u cijelosti jasno kako se oni u praksi vide, provode, primjenjuju, inkorporiraju, kako se to postupa u skladu s ovim principima i šta to konkretno znači, za vas će ovo poglavlje predstavljati početak potrage za načinima da se ove vrijedne, teorijski zasnovane i važne spoznaje o djeci, učenju i poučavanju pretoče u svakodnevne aktivnosti u razredu.

Ako ste roditelji, saznaćete čime se rukovode kvalitetne učiteljice/nastavnice i s koliko pažnje, odgovornosti, znanja i truda obavljaju posao u razredu. Učiteljice/nastavnice svakodnevno u razredima donose stotine odluka o najadekvatnijim pristupima u svakom pojedinom trenutku rada s djecom. To nimalo nije jednostavno, ali za one koje se rukovode principima kvalitetne pedagoške prakse put do odgovora kako postupiti u različitim situacijama tokom podučavanja i učenja je mnogo jasniji. Možda nećete odmah primijetiti sve elemente kvalitetne prakse u školi koju pohađa vaše dijete, ali morate znati da je učiteljska/nastavnička profesija složen posao na koji utiču brojni faktori koji često nisu u dometu učiteljice/nastavnice. U dijalogu s nastavnicama i školom vi možete zagovarati kvalitet koji želite za svoje dijete, a ovo poglavlje vam može dati ideju o tome kako kvalitetno podučavanje izgleda kada je riječ o strategijama podučavanja.

Svaki od četiri gore navedena principa mogu se razložiti na određene indikatore, pokazatelje koji nam jasnije ukazuju šta sve dati princip podrazumijeva. Tako će i ovo naše poglavlje biti organizovano. Prvo ćemo ponoviti *princip* (npr., Princip 1) potom izlistati sve indikatore (1.1, 1.2, 1.3...), zatim opisati *zašto je važno* da učiteljica/nastavnica... inkorporira ovaj princip u svoju praksu podučavanja, a onda unutar svakog nabrojenog indikatora opisati *kvalitetnu praksu* učiteljice/nastavnice pa čak i *korak dalje* koji mogu poduzeti.

PRINCIP 1

Učiteljica/nastavnica primjenjuje raznovrsne strategije poučavanja kojima djecu aktivno uključuje u usvajanje znanja, vještina i dispozicija definiranih nacionalnim kurikulumom i time stvara podlogu za cjeloživotno učenje.

Indikatori:

- 1.1 Učiteljica/nastavnica koristi širok raspon strategija aktivnog učenja koje obuhvaćaju sva razvojna područja djeteta.
- 1.2 Učiteljica/nastavnica djeci nudi aktivnosti koje potiču istraživanje, eksperimentiranje, samostalno otkrivanje i kreativnost.
- 1.3 Učiteljica/nastavnica koristi strategije kojima potiče više misaone procese i rješavanje problema.
- 1.4 Učiteljica/nastavnica prepoznaje, cijeni i kreira raznovrsne prilike za neformalno učenje izvan vremena predviđenog za izravno podučavanje.
- 1.5 Učiteljica/nastavnica upoznaje djecu s ciljevima poučavanja i potiče ih na promišljanje o procesu i rezultatima vlastitog učenja.
- 1.6 Učiteljica/nastavnica potiče djecu na korištenje dostupnih razvojno primjerenih tehnologija kako bi djeca podržala svoje učenje i razvila vještine potrebne za aktivno sudjelovanje u informatičkom društvu.

Zašto je važno?

Zašto je važno da učiteljica/nastavnica primjenjuje raznovrsne strategije poučavanja kojima djecu aktivno uključuje u usvajanje znanja, vještina i dispozicija definiranih nacionalnim kurikulumom i time stvara podlogu za cjeloživotno učenje?

Učenje je jedna od najprirodnijih stvari koju činimo. Svi smo rođeni spremni za učenje, sa željom i potrebom da učimo. Djeca uče većinu vremena, pokušavajući dati smisao svijetu oko sebe. Učiteljice/nastavnice se mogu ili osloniti na prirodni proces dječjeg učenja jačajući iskustvo radosti učenja, ili učenje učiniti napornim, dosadnim iskustvom koje ne pridonosi razvoju sklonosti prema cjeloživotnom učenju. Dječja iskustva, znanja, prirodna znatiže-

lja i čuđenje su ono na čemu učiteljice/nastavnice trebaju razvijati strategije poučavanja. Pa ipak, usprkos dugoj tradiciji školskih ustanova, velik broj učiteljica/nastavnica još uvijek koristi neprimjerene strategije poučavanja djece koje nisu utemeljene na načelima učenja: 1) preduvjet učenja je aktivno sudjelovanje onoga tko uči; 2) svatko uči na različit način i različitom brzinom; i 3) učenje je istovremeno i individualan i društveni proces.

Važno je prepoznati potrebu za različitim pristupima poučavanju kako bismo zadovoljili različite stilove učenja, temperamente i osobnosti djece. To znači da učitelji/nastavnici, kako bi postigli svaki od predviđenih ciljeva kurikuluma i pri tome poštovali potrebe i osobine učenika i učenica u razredu, trebaju donositi svjesne odluke, temeljene na informacijama o tome koje su najbolje strategije kojima se đaci uključuju u proces učenja. Mnoge studije ističu važnost aktivnog sudjelovanja (Pianta, LaParo i Hamre 2006.; Laevers 2005.; Finn i Rock 1997.; NICHD Early Child Care Research Network 2003., 2005.), a neuključenost u proces učenja se dovodi u vezu s poremećajima u ponašanju, čestim izostancima ili odustajanjem od školovanja. Ispitivanja mozga djece u ranom djetinjstvu idu u prilog ovim tvrdnjama. Ona pokazuju da je aktivna interakcija s ljudima, mjestima, događajima i predmetima u okruženju neophodna za učenje djece (Shore 1997.; Gopnik, Meltzoff i Kuhl 1999.).

Mlađa djeca uče na konkretan način: dodiranjem, kušanjem/okusom, slušanjem, mirisanjem i pokretom tijela. Da bi se razvile sinapse između moždanih stanica, ali i da bi djeca naučila na koji način stvari funkcioniraju i kako se koristiti predmetima, potreban im je čitav niz senzornih iskustava. Kad se jezik pridruži akciji – ona su spremna za više, simboličke načine interakcija sa svijetom.

I najmlađa djeca su aktivni đaci. Zainteresirana su za eksperimentiranje, istraživanje, stvaranje i prikazivanje onoga

što uče kroz građenje i igru. Prema Epsteinu (2007.), učenje je “interaktivan proces koji se odvija između onoga tko uči i okruženja. Učenje koje rezultira stvarnom promjenom u načinu razmišljanja ne događa se kad se djeci nešto samo govori. Ona to moraju sama vidjeti i činiti, a odrasli trebaju biti prisutni samo kako bi ih potaknuli na razmišljanje i pružili im podršku”.

Piaget (1967., 1985.) govori kako djeca od najranijih dana uče “konstruirajući” vlastita znanja i značenja, a učenje se odvija kroz tri različita procesa: asimilaciju, akomodaciju i adaptaciju. Vjerovao je da djeca najefikasnije uče kad nova znanja integriraju u već postojeća znanja i iskustva, izgrađujući tako aktivno i svakodnevno novu bazu znanja. Piaget je također smatrao da djeca prolaze kroz različite stadije koje karakteriziraju način na koji ona uče, te kroz stadije mišljenja po kojima se razlikuju od starije djece i odraslih osoba. Sve do druge godine djeca su u senzomotornom stadiju – otkrivaju vezu između senzacija i motoričkog ponašanja. Kad počnu govoriti, razvijaju sposobnost da akciju zamijene govorom. To je faza preoperacionalnog mišljenja tokom koje djeca nisu ograničena na neposredno prisutne poticaje, na konkretno “ovdje i sada”, već akciju mogu prikazati riječima ili čak crtežom. Pa ipak, kako kaže Epstein (2007.), djeca su i u toj fazi pretežno vezana za ono što opažaju, a ne za pojam koji stoji iza onoga što vide. Čak i u fazi konkretnih operacija, nakon što su u stanju više logički razmišljati, djeca ostaju vezana za konkretno, za ono što mogu vidjeti i učiniti, i nisu sposobna za apstraktno mišljenje.

Djeca su također socijalni učenici. Vygotsky (1934./1962.) ističe kako sve kognitivne funkcije potječu iz socijalnih interakcija i moraju se tumačiti kao njihov rezultat. Jezik i kultura igraju presudnu ulogu u čovjekovom intelektualnom razvoju, tako da je učenje suradnički proces. Stoga je važno

strategije poučavanja usmjeriti na dječji socio-emocionalni razvoj i na jezičnu razmjenu u formi dijaloga.

Među stručnjacima je općeprihvaćeno stajalište da je igra prirodan proces učenja djece. Zbog svoje unutarnje potrebe da istražuju, eksperimentiraju i otkrivaju, djeca su intrinzično motivirana za igru i za učenje kroz igru. Igra potiče cjelovit razvoj djeteta jer angažira njegov intelekt, emocije i unutrašnju motivaciju. Kroz igru djeca stupaju u interakciju s predmetima i materijalima, ljudima, tuđim mislima i idejama. Informacija dobivena igrom je istražena, isprobana, promišljena i predstavljena na različite načine. Odrasla osoba koja se uključuje u igru pomaže djetetu u sukonstruiranju znanja, posebno proširivanjem dječjeg mišljenja. Mišljenje je također prirodan proces za djecu, ali se može dodatno razvijati uključivanjem djece u smislene aktivnosti koje će im zaokupiti pozornost i maštu i u kojima se visoko vrednuju uzajamno uvažavanje i suradnja, preuzimanje rizika i individualne razlike. Sva djeca trebaju prilike za istraživanje načina na koji se odvija njihov proces mišljenja i proces mišljenja drugih ljudi kako bi proširila repertoar strategija mišljenja.

Indikatori kvalitete

1.1 Učiteljica/nastavnica koristi širok raspon strategija aktivnog učenja koje obuhvaćaju sva razvojna područja djeteta

Kvaliteta u praksi

Ovaj indikator sadrži dva ključna koncepta: **aktivno učenje** i **usmjerenost na sva područja razvoja**. Budući da su razvojna područja međusobno povezana i jednako važna te da razvoj u jednom području utječe i na sva druga razvojna područja, djeci trebamo pristupiti na holistički način. Djeca trebaju biti aktivno uključena u sukonstruiranje znanja

tako da im učiteljce/nastavnice ponude praktične aktivnosti u kojima primjenjuju i povezuju vještine iz različitih oblasti.

Učiteljicama/nastavnicama često predstavlja izazov "prevođenje" znanja i vještina navedenih u nacionalnom kurikulumu u aktivnosti učenja koje obuhvaćaju različita razvojna područja. Naprimjer, kako osmisliti aktivnosti kojima se potiče usvajanje određenih matematičkih pojmova ili usvajanje čitanja i pisanja a da to nije samo rutinsko upamćivanje matematičkih činjenica ili odnosa slovo-glas?

Važno je iskoristiti prirodan proces učenja djece i ponuditi im prilike da sami konstruiraju znanje ili da ga sukonstruiraju uz podršku druge djece i odraslih. Djeca najbolje uče kad imaju mogućnost izbora i kad mogu raditi samostalno ili u malim grupama. Što manje vremena provode radeći u velikoj grupi, njihova kognitivna postignuća su bolja (Montie, Xiang i Schweinhart 2006.).

Djeci je potrebno nuditi aktivnosti koje povezuju sadržaje iz različitih područja: jezik i pismenost, matematiku, znanost i tehnologiju, kreativno umjetničko stvaranje, društvene znanosti, tjelesni razvoj, zdravlje i opću dobrobit i zadovoljstvo. Niti jedno od ovih područja nije važnije od ostalih, niti vještine koje ta područja podrazumijevaju trebaju biti podučavane zasebno. Umjesto toga, djeca trebaju razvijati vještine koje su primjenjive u više područja i koje su istovremeno integrirane s ostalim vještinama karakterističnima za određeno područje.

Naprimjer, vještine pismenosti se moraju uvoditi na cjelovit način, a ne samo kroz podučavanje glasova i odnosa slovo-glas. Razvoj jezika i pismenosti kod djece isprepleten je proces koji obuhvaća slušanje, govor, čitanje i pisanje, a ne samo izolirane sadržaje. Jezik se razvija smislenom konverzacijom s drugom djecom i odraslima, slušanjem i izmišljanjem pjesama i priča, igrom riječima i stihovima. Djeca

uče čitati pišući i pisati čitajući. Ona također uče čitati i pisati govoreći i slušajući.

Pisanje se kod djece razvija kroz različite faze: šaranje, pravljenje oblika poput slova, pravljenje slova, upotreba izmišljenih načina sricanja s elementima fonetike i uobičajeno pisanje. To je proces koji započinje oko druge godine i traje tokom prvog razreda, a svaku fazu moramo podržati i pohvaliti. I čitanje je proces koji započinje rođenjem i razvija se sve dok dijete jednog dana ne bude u stanju samostalno čitati. Čitanje obuhvaća razumijevanje funkcioniranja knjiga, tiska, prepoznavanje slova u okruženju i upamćivanje omiljenih knjiga. Čitanje se potiče različitim strategijama, od kojih su neke upotreba slika, predviđanje i zajednička interakcija.

Matematički koncepti se obrađuju na sličan način. Uz to što uče brojati, matematička pismenost ili matematička kompetencija znači da djeca trebaju razumjeti koncept pridruživanja, uspoređivanja, ponavljanja i grupiranja, trebaju prepoznavati obrasce i snalaziti se u prostoru. Razvoj matematičkih koncepata može se postići upotrebom elemenata za slaganje, igrom kockama, kuhanjem, glazbom, likovnošću itd.

Tjelesni razvoj kod djece potičemo kad im omogućujemo stjecanje kompetencija u ovladavanju kretnjama svoga tijela (gruba i fina motorika), u korištenju različitih predmeta, u izražavanju kreativnosti pokretom, te u izražavanju ritma. Tjelesni razvoj je istovremeno povezan s umjetničkim izražavanjem, kao i sa sposobnošću manipuliranja predmetima. Učiteljice/nastavnice mogu iskoristiti različite sadržaje i područja rada kako bi kod djece razvijali brigu i poštovanje za svoje tijelo, razvijali svijest o zdravoj prehrani ili poticali učenje socijalnih vještina tjelesnim aktivnostima.

Tjelesnim aktivnostima, aktivnostima koje uključuju kretanje, učiteljice/nastavnice također promiču razvoj sposob-

nosti opažanja, klasificiranja, istraživanja materijala, dedukcije i razmjene ideja, te osjetljivosti na emocije, interese i potrebe drugih. Razvoj ovih vještina može se postići sudjelovanjem u grupnim rutinama i igrama, aktivnostima vezanim uz kuhanje, vrtlarjenje i sl.

Djeca stječu tehnološke kompetencije putem integrirane upotrebe računala, interneta, kamera, kalkulatora, mobilnih telefona, televizora, DVD/CD i drugih uređaja – u svim područjima rada.

Pored svega toga, ukoliko na raspolaganju imaju različite materijale, predmete i modele za istraživanje, jača njihova umješnost u vizualnoj, dramskoj i glazbenoj umjetnosti. Aktivnosti koje razvijaju poštovanje i entuzijazam za umjetnost, sposobnost vizualizacije, predstavljanja, komuniciranja, kreiranja i inovativnog razmišljanja putem umjetnosti, također pomažu djeci razviti kompetencije u tjelesnom, emocionalnom, socijalnom i drugim područjima razvoja.

Korak dalje

Učiteljice/nastavnice idu korak dalje u svojoj praksi kad propituju određenu postupke, strategije ili aktivnosti koje djeci ne omogućuju da postanu sukonstruktori³ znanja (na primjer, kad djeca uče slušajući učiteljice/nastavnice, kad ih se poučava vještinama kroz pojedinačne sadržaje poput rukopisa, upamćivanja podataka i imena ili odgovaranjem na uvijek ista pitanja) te kad o tome govore na stručnim skupovima u školi i druge poučavaju načinima na koje mogu koristiti na dijete usmjerene materijale i strategije. Materijale i strategije predložene u priručnicima prilagođavaju tako da zadovoljavaju holistički i aktivan pristup.

³ Sukonstruktija – kada se novo *znanje* povezuje s postojećim *znanjem*, što za posljedicu ima ispravljanje ili proširivanje vlastitog *znanja* (*sukonstruktija*).

Kad učiteljica/nastavnica koristi širok raspon strategija aktivnog učenja koje obuhvaćaju sva razvojna područja djeteta, onda su djeca:

- više uključena u proces učenja,
- uživaju u aktivnostima učenja,
- razvijaju samopouzdanje u sebe kao đake,
- razvijaju se cjelovito (emocionalno, tjelesno, socijalno i kognitivno),
- vide vezu između različitih razvojnih i sadržajnih područja te stečena znanja i vještine isprepliću kroz različita područja,
- razvijaju vještine potrebne za cjeloživotno učenje.

1.2 Učiteljica/nastavnica djeci nudi aktivnosti koje potiču istraživanje, eksperimentiranje, samostalno otkrivanje i kreativnost

Kvalitetna praksa

Velik dio dječjeg kognitivnog razvoja temelji se na održavanju i proširivanju dječje prirodne znatiželje. Tu znatiželju učiteljice/nastavnice potiču nuđenjem otvorenih aktivnosti koje omogućuju istraživanje i izražavanje na različite načine (poput istraživanja materijala, eksperimentiranja s idejama ili hipotezama, postavljanja pitanja, zamišljanja, vizualizacije, reagiranja i kreativnog izražavanja).

Učiteljice/nastavnice trebaju djeci pružati prilike da prikupljaju informacije i stječu znanja na različite načine i iz različitih izvora (drugi ljudi, internet, knjige i dr.). Djecu mogu poticati da sama postavljaju pitanja o sebi, o djeci u razredu, o učiteljicama/nastavnicama i drugim odraslim osobama. I onda kad već znaju odgovor, mogu ih poticati da ispitaju druge moguće odgovore ili nove načine odgovaranja na pitanja. Kad ohrabrujemo djecu da postavljaju pitanja umjesto da od njih očekujemo da na pitanja samo od-

govaraju, porast će njihov interes, ali i odgovornost za vlastito učenje. Poticanje na istraživanje i eksperimentiranje podrazumijeva da djeca preuzimaju rizike i da eventualne pogreške doživljavaju kao prirodan dio učenja. Kod eksperimentiranja, istraživanja i kreativnih pokušaja nema točnih i pogrešnih odgovora. Učiteljice/nastavnice trebaju biti zainteresirane za proces dječjeg učenja, a ne samo za rezultate tog procesa. Od djece se ne bi trebalo očekivati da samo kopiraju ono što su stvorili odrasli.

Ključno je razumjeti da se dječja kreativnost ne može poticati ukoliko smo usmjereni samo na krajnji rezultat. Djeca razvijaju samostalnost, samomotivaciju i samoizražavanje kroz konkretna, praktična, individualizirana iskustva učenja koja potiču njihovu kreativnost i kojima je u središtu pozornosti sam proces. Njega potičemo nudeći materijale i vrijeme potrebno za istraživanje, eksperimentiranje i pronalaženje vlastitog puta i načina. No, to što je djetetu pružena sloboda kreiranja ne znači da je učiteljica/nastavnica odustala od odgovornosti za poticanje i usmjeravanje dječjeg učenja opisivanjem, modeliranjem, davanjem povratnih informacija i proširivanjem mišljenja putem dijaloga.

Korak dalje

Učiteljice/nastavnice idu korak dalje u svojoj praksi kad razumiju na koji način određene strategije, kurikulum ili materijali mogu inhibirati dječju prirodnu znatiželju i kreativnost te se aktivno zalažu da se takva praksa kritički preispita (npr., praksa koja se većim dijelom oslanja na ispunjavanje radnih listića). Na stručnim forumima kritički razmatraju razloge za ukorijenjenost ovakvih primjera u praksi i traže načine da ih se izmijeni.

Kad učiteljica/nastavnica djeci nudi aktivnosti koje potiču istraživanje, eksperimentiranje, samostalno otkrivanje i kreativnost, onda su djeca:

- više uključena u proces učenja,
- razvijaju kreativnost,
- preuzimaju rizike u učenju,
- jačaju samopouzdanje u sebe kao đake,
- razvijaju kritičko mišljenje i vještine rješavanja problema.

1.3 Učiteljica/nastavnica koristi strategije kojima potiče više misaone procese i rješavanje problema

Kvalitetna praksa

Znati nešto imenovati ne znači da o tome nešto i znamo niti da smo u stanju služiti se tim znanjem. Znati nešto imenovati ne znači da smo u stanju riješiti neki problem. Međutim, u našoj je obrazovnoj praksi znati imenovati stvari i dalje važan obrazovni cilj. Naprimjer, kad se radi s manjom djecom cilj je da nauče imenovati boje, oblike, slova i brojeve. U osnovnoj školi moraju znati vrste riječi i dijelove biljaka. Korak dalje od ovakvih zadataka možemo učiniti postavljanjem otvorenih pitanja. Da bi na njih odgovorila, djeca će morati koristiti nazive, ali ne kao konačan odgovor, već da bi objasnila svoje zamisli i pokazala znanje o određenoj temi. Premda je važno da djeca znaju osnovne podatke, potrebno je otići korak dalje od jednostavnog upamćivanja. Bloom, a kasnije i Anderson (2000.) u reviziji Bloomove taksonomije, stavljaju upamćivanje na dno skale vještina učenja. Temeljitiije učenje znači da onaj tko uči naučeno prvo razumije, a zatim da krene na analizu, sintezu i evaluaciju tog znanja. Kako bi bile sigurne da će se te naredne faze uopće dogoditi, učiteljice/nastavnice moraju unaprijed planirati pitanja kojima će djeci pomoći da započnu s analizom, sintezom i evaluacijom.

Da bi djeca mogla rješavati probleme, moramo ih poticati da koriste sve procese učenja i mišljenja. Neki od njih su

uspoređivanje, povezivanje, određivanje slijeda, klasificiranje, procjenjivanje, predviđanje, prosuđivanje, opravdavanje, zaključivanje, zamišljanje i kreiranje/stvaranje. Učiteljice/nastavnice kod djece razvijaju ove vještine strategijama poput postavljanja pitanja koja produbljuju način razmišljanja. Isti se učinak kod djece postiže nuđenjem materijala i aktivnosti koji potiču na rješavanje problema (zagonetke, *puzzle*, misaone igre, neoblikovani materijal i aktivnosti koje imaju više odgovora). Djecu treba poticati na primjenu novih znanja u različitim situacijama, kao i na tumačenje i organiziranje naučenoga pomoću rubrika, tablica, grafikona, dijagrama i sl.

Korak dalje

Učiteljice/nastavnice idu korak dalje u svojoj praksi kad drugim stručnim osobama i članovima obitelji pokazuju primjere iz vlastite prakse koji razbijaju pogrešno shvaćanje djeteta kao nesposobnoga za više razine mišljenja i rješavanje problema.

Kad učiteljica/nastavnica koristi strategije kojima potiče više misaone procese i rješavanje problema, onda su djeca:

- aktivnija u učenju,
- samopouzdanija u učenju,
- samostalnija u učenju,
- razvijaju vještine kritičkog mišljenja,
- razvijaju sposobnosti rješavanja problema.

1.4 Učiteljica/nastavnica prepoznaje, cijeni i kreira raznovrsne prilike za neformalno učenje izvan vremena predviđenog za izravno podučavanje

Kvalitetna praksa

Kad govorimo o prilikama za neformalno učenje, ne mislimo na roditelje koji kod kuće djecu poučavaju akadem-

skim sadržajima niti na to da djeca dobivaju zadatke koje trebaju rješavati kod kuće. Iako su neka djeca sretna da kod kuće imaju nekoga tko im može pomoći riješiti domaću zadaću/može ih poučiti nekim osnovnim akademskim vještinama, realnost je da mnoga djeca nisu te sreće pa se često obitelj okrivljuje jer dijete nije "spremno" za školu ili zato što kod kuće nije naučilo nešto što bi se moglo i trebalo naučiti u školi.

U ovom indikatoru govori se o tome da učiteljice/nastavnice trebaju iskoristiti sve situacije u kojima djeca uče, bilo to u roditeljskom domu ili u zajednici. Naprimjer, kako se svakodnevno u obiteljskom domu primjenjuju matematičke vještine ili pismenost? Mogu li se ta iskustva iskoristiti kako bi djeca svladala neke nove matematičke koncepte ili naučila neke nove riječi? Također, u okviru projektne nastave, učiteljice/nastavnice mogu djeci dati zaduženje da kod kuće razgovaraju s članovima obitelji ili susjedima, da istražuju, pišu ili crtaju o obiteljskim događanjima ili događajima u zajednici. Preduvjet za ovakav pristup jest da se članove obitelji i zajednice također vidi kao učitelje. Kako bismo proces učenja djeci učinili smislenijim i povezali iskustva učenja koja se događaju izvan škole s onim u školi, moramo izgrađivati partnerske odnose s članovima obitelji i zajednicom.

Ovaj indikator naglašava činjenicu da djeca neprestano uče i da posao učiteljice/nastavnice nije ograničen samo na razdoblje kad se djecu poučava propisanom akademskom sadržaju ili nekim vještinama. Vrijeme kad djeca uzimaju obrok, kad se pripremaju za izlazak i kad pospremaju, također su odlične prilike za uključivanje djece u razgovor, proširivanje njihova razmišljanja i učenja, poticanje socijalnog i emocionalnog razvoja i modeliranje učenja kao cjeloživotnog procesa. Učiteljice/nastavnice se mogu obraćati djeci tokom uzimanja obroka i poticati njihovu međusobnu

komunikaciju, mogu ih poticati na pjevanje pjesama i igranje igara dok se presvlače i pripremaju za izlazak i na taj način pronalaziti načine povezivanja djece i tokom odmora.

Korak dalje

Učiteljice/nastavnice idu korak dalje u svojoj praksi kad kolegice iz struke, ostale u školi i zajednici upozoravaju na vrijednost i važnost učenja koje se odvija izvan škole ili u neformalnim situacijama te kad tragaju za načinima za poticanje takvog neformalnog učenja izvan škole. Naprimjer, mogu osmisliti aktivnosti tokom odmora za djecu iz različitih razreda kako bi se bolje upoznala. Mogu obiteljima i članovima zajednice pomoći otkriti neke nove načine interakcije izvan škole ili u zajedničkim prostorima poput parkova.

Kad učiteljica/nastavnica prepozna, cijeni i kreira raznovrsne prilike za neformalno učenje izvan vremena predviđenog za izravno podučavanje, onda djeca:

- usvajaju vještine cjeloživotnog učenja,
- bolje povezuju ono što su naučila kod kuće i u školi,
- više uče,
- razvijaju se socijalno i emocionalno,
- bolje napreduju jer su obitelj i zajednica više uključeni u njihov odgoj i obrazovanje,
- razvijaju poštovanje prema drugim članovima obitelji i zajednice jer uočavaju da i od njih mogu učiti.

1.5 Učiteljica/nastavnica upoznaje djecu s ciljevima poučavanja i potiče ih na promišljanje o procesu i rezultatima vlastitog učenja

Kvaliteta u praksi

Metakognicija⁴ je promišljanje o vlastitom procesu mišljenja. To je važna cjeloživotna vještina kojom ljudi prate svoj proces mišljenja, evaluiraju ga i rade promjene kako bi ga unaprijedili. Takav proces se onda može primijeniti i u drugim situacijama, posebno prilikom rješavanja realnih životnih problema. Metakognicija se razvija kad učiteljice/nastavnice djecu uključuju u proces zajedničkog razmišljanja postavljajući im pitanja poput: *Što već otprije znate o ovoj temi? Kako ste ranije riješili sličan problem? Što sljedeće možete učiniti? Što bi se dogodilo ako bi...?* Ovakvim postupkom zajedničkog promišljanja učiteljice/nastavnice djeci pokazuju kako i same sebi mogu postavljati slična pitanja. Djecu mogu poticati da naprave osvrt na vlastiti proces mišljenja i tako što će im pomoći da grafički ilustriraju svoja znanja; npr., pojmovnim mapama, dijagramima i semantičkim mrežama misli i znanja.

Učinkovit način razvijanja metakognicije jest upoznavanje djece s ciljevima aktivnosti i zatim poticanje da s vremena na vrijeme reflektiraju o vlastitom učenju i mišljenju tokom tih aktivnosti. Razumijevanje svrhe i ciljeva neke aktivnosti, a zatim razgovor o toj aktivnosti djeci pomažu u rasvjetljavanju procesa mišljenja, razmatranju ideja i povezivanju sadržaja i informacija. Učiteljice/nastavnice bi trebale djecu uključiti u kreiranje obrazovnih ciljeva, kao i u defi-

⁴ Metakognicija, tehnički govoreći: meta-kognicija, znači "mišljenje o mišljenju". Metakognicija omogućava đacima da "sami sebe posmatraju" tokom angažovanja u aktivnostima učenja, da nadgledaju svoje učenje i da ga po potrebi regulišu da bi više ili bolje učili.

niranje kriterija za njihovo vrednovanje (npr., kako će znati da su postigla ono što su željela ili da su završila aktivnost). Mogu s djecom razgovarati o učinkovitosti strategija koje su primijenili tokom učenja i kako ih mogu unaprijediti. Naprimjer, ukoliko dijete pokušava nešto izgraditi ili ukoliko učenik rješava matematički zadatak, učiteljica/nastavnica ga može pitati: "Jesi li uspio i zašto?" Ili ako djeca osmišljavaju igru, učiteljica/nastavnica može pitati o čemu likovi razgovaraju i jesu li uspješno dovršili priču.

Kako bi i učiteljica/nastavnica i djeca razvijali bolje razumijevanje djetetovog procesa mišljenja, naglasak je na *procesu* kojim se došlo do *rezultata*, a ne na procjeni uspješnosti same aktivnosti; odnosno, naglasak je na razmišljanju, a ne na odgovoru ili rezultatu. Naprimjer, ukoliko se prijatelji nisu smijali dijalogima u priči, a priča je trebala biti smiješna, treba li prepraviti tekst ili je problem bio u izvedbi? Što bi se drugi put moglo učiniti drukčije?

Korak dalje

Učiteljice/nastavnice idu korak dalje u svojoj praksi kad s drugima (roditeljima i kolegicama u školi i zajednici) rade na podizanju razine svijesti o važnosti razvoja metakognitivnih vještina kod djece. Oni drugima modeliraju načine razvoja tih vještina i pomažu im razumjeti prednosti koje djeca od njih imaju.

Kad učiteljica/nastavnica upoznaje djecu s ciljevima poučavanja i potiče ih na promišljanje o procesu i rezultatima vlastitog učenja, onda djeca:

- razvijaju vještine koje im trebaju za cjeloživotno učenje,
- aktivnija su u učenju,
- razvijaju vještine kritičkog mišljenja,
- bolje razumiju zašto je važno usvojiti određene vještine,
- preuzimaju odgovornost za svoje postupke.

1.6 Učiteljica/nastavnica potiče djecu na korištenje dostupnih razvojno-primjerenih tehnologija kako bi podržali svoje učenje i razvili vještine potrebne za aktivno sudjelovanje u informatičkom društvu

Kvalitetna praksa

S obzirom na brz razvoj tehnologije, svima je jasno da mnogi poslovi koje će današnja djeca obavljati kao odrasle osobe tek trebaju biti kreirani. Europska komisija (2004.) jako naglašava potrebu usvajanja znanja, vještina i stavova potrebnih za korištenje informatičke tehnologije te digitalne kompetencije smatra ključnima za razvoj kompetencija za cjeloživotno učenje, što uključuje "korištenje multi-medijske tehnologije u svrhu pronalaženja, pristupa, spremanja, stvaranja, prezentacije i razmjene informacija, te komunikaciju i sudjelovanje u različitim društvenim mrežama putem interneta". Prema Europskoj komisiji, "ove kompetencije su povezane s logičkim i kritičkim mišljenjem, visokom razinom upravljanja informacijama i dobro razvijenim komunikacijskim vještinama". Kompetencije u korištenju informacijske tehnologije su ono što čini pojedince i cijelu naciju konkurentnima u današnjem svijetu. One također pomažu ljudima i u njihovom privatnom životu nudeći im alternativne načine komunikacije i učenja. Za razvoj tehnoloških kompetencija nije neophodno da se u svakoj učionici nalazi računalo, no važno je da djeca imaju stvarnu priliku koristiti ga. Mogu se organizirati posjeti internet-kafićima, knjižnicama ili školama koje imaju informatičke kabinete. Također, može se pozivati članove obitelji da govore o različitim načinima na koje oni koriste tehnologiju u svakodnevnom životu.

Imperativ je 21. stoljeća da djeca znaju pisati na tipkovnici, da znaju poslati tekstualnu poruku mobitelom te da imaju usvojene druge manipulativne vještine vezane uz infor-

matičku tehnologiju. Učiteljice/nastavnice trebaju uz računala u razred uvoditi i druge vrste tehnologija. Tehnologija se tako brzo mijenja da mnogi imaju stare modele mobitela, kamera, laptopa i sl. koje više ne koriste, a odlično mogu poslužiti za vježbu u razredu.

No, samo izlaganje djece tehnologiji nije dovoljno. Učiteljice/nastavnice moraju biti vješte u korištenju tehnologije kako bi djelotvorno modelirali način na koji se ona učinkovito primjenjuje i kako bi djeci pomogli da kritički sagledaju njezine mogućnosti. Naprimjer, računalni programi i igre mogu biti zabavni, no učiteljice/nastavnice trebaju osigurati da njihova upotreba bude povezana s ciljevima učenja. Također, kompjuterski programi koji se koriste u razredu trebaju nuditi otvorene aktivnosti koje promiču istraživanje, rješavanje problema i kreativnost. Aktivnosti na računalu se ne bi trebale svesti na još jedan oblik "driljanja" djece da zapamte određene informacije, već bi trebale biti sredstvo koje djeci pomaže u ostvarivanju vlastitih ciljeva, uključujući i društveno povezivanje.

Istovremeno, važno je s djecom razgovarati o načinima zloupotrebe tehnologije, kao što su, naprimjer, internetske stranice koje promiču nasilje, kao i o drugim stvarima koje im mogu naštetiti.

Korak dalje

Učiteljice/nastavnice idu korak dalje u svojoj praksi kad kritički promišljaju upotrebu tehnologije u razredu, školi i kod kuće u smislu ometanja ili poticanja cjelovitog razvoja djeteta. Učiteljice/nastavnice se trebaju zalagati za dostupnost tehnologije u školi, ali tek nakon kritičkog propitivanja o mogućim načinima njezinog korištenja, tako da sva djeca mogu imati koristi kako u učenju tako i u cjelokupnom razvoju.

Kad učiteljica/nastavnica potiče djecu na korištenje dostupnih razvojno-primjerenih tehnologija kako bi podržala svoje učenje i razvila vještine potrebne za aktivno sudjelovanje u informatičkom društvu, onda djeca:

- razvijaju kompetencije potrebne za konkurentnost u 21. stoljeću, koje će im također pomoći u slobodnim i zabavnim aktivnostima,
- jačaju komunikacijske vještine,
- kritički misle o ponuđenim informacijama,
- postaju kreativnija,
- rješavaju probleme.

PRINCIP 2

Učiteljica/nastavnica koristi strategije poučavanja koje podržavaju emocionalni i socijalni razvoj djeteta.

Indikatori:

- 2.1 Učiteljica/nastavnica nudi aktivnosti koje kod djece njeguju osjećaj vlastite osobnosti i identiteta.
- 2.2 Učiteljica/nastavnica koristi strategije kojima potiče dječju samostalnost i inicijativu.
- 2.3 Učiteljica/nastavnica koristi strategije kojima djecu potiče na samoregulirajuće ponašanje.
- 2.4 Učiteljica/nastavnica koristi strategije kojima djeci pomaže izgrađivati pozitivne odnose i suradnju s drugima.
- 2.5 Učiteljica/nastavnica kod djece razvija vještine rješavanja sukoba.

Zašto je važno da učiteljica/nastavnica koristi strategije poučavanja koje podržavaju emocionalni i socijalni razvoj djeteta?

Socijalni i emocionalni razvoj ključni su za kvalitetu života. Socio-emocionalni razvoj ovisi o dva naoko različita, ali vrlo važna i isprepletana faktora: *Uči li se dijete samostalnosti,*

preuzimanju inicijative i samoregulaciji? i Uči li dijete razvijati značajne odnose s drugima? Svijest o vlastitom identitetu i samokontrola temelj su uspješnih odnosa s drugima.

Prema Knitzer i Lefkowitz (2005.), socijalni i emocionalni razvoj djeteta usko je povezan s načinom na koji *dijete doživljava sebe* (ima li osjećaj individualnosti i identiteta?, osjeća li samopouzdanje?, preuzima li inicijativu?); *kako se odnosi prema drugima* (može li izgraditi pozitivne odnose s bliskim osobama?); *kako se ponaša* (može li na prikladan način izražavati osjećaje?, upravlja li svojim ponašanjem?, kako se nosi s konfliktima?).

Učiteljice/nastavnice upravo strategijama za razvijanje snažne svijesti o sebi i “dobrog osjećaja” u vezi sa sobom omogućuju djeci da se osjećaju prihvaćena i cijenjena od strane vršnjaka i od njima bitnih odraslih osoba. Djeca se osjećaju osnažena kad mogu zadovoljiti svoje potrebe, ali i potrebe drugih (Epstein 2007.). Program *Early Years Foundation Stage* (2007.) u Velikoj Britaniji ukazuje da je to ostvarivo ukoliko svako dijete od rođenja vidimo kao “kompetentno, sposobno, sigurno i samouvjereno”. Snažna svijest o sebi pokreće djecu na akciju, potiče ih da budu protagonisti i da se pouzdaju u svoje sposobnosti rješavanja problema.

Brooker i Woodhead (2008.) naglašavaju da je “razvoj pozitivnog identiteta neophodan za ostvarenje svih dječjih prava”. Nadalje kažu: “Danas znamo da djeca (kao i odrasli) razvijaju višestruke, promjenjive i ponekad suprotstavljene identitete, posebno unutar složenog, multietničkog i multikulturalnog konteksta.” Također dodaju: “Razvoj osobnog identiteta dinamičan je proces temeljen na djetetovim različitim aktivnostima i odnosima u svakodnevnim situacijama kod kuće, u zajednici i u vrtiću/školi. Dijete svoj identitet konstruira, sukonstruira i rekonstruira kroz svoje interakcije s roditeljima, učiteljima/nastavnicima, vršnjacima i drugima.” (Brooker i Woodhead 2008.)

Važno je znati da dok dijete “konstruira, sukonstruira i rekonstruira” svoj identitet učiteljice/nastavnice mu, svjesno i nesvjesno, šalju poruke da su određeni aspekti njegovog identiteta dobri i poželjni, dok su drugi manje prihvatljivi ili inferiorni, osobito kad su u pitanju djeca iz marginaliziranih kultura. Time djetetu pomažu ili mu onemogućuju razviti otpornost potrebnu da bi se suočilo s izazovima odrastanja i dostiglo emocionalnu ravnotežu (Brooker 2008.). Škole moraju uvažavati višestrukost djetetovog identiteta i ne prisiljavati ga na izbor. Identitet nije “ili-ili”, već je prije inkluzivan “i-i” koncept (Vandenbroeck 2008.). Djeca su složena ljudska bića koje odlikuje mnogo povezanih osobina što se međusobno isprepliću. Prema teoriji socijalnog konstruktivizma (Vygotsky 1934.-1962.), učenje je socijalna, suradnička aktivnost u kojoj socijalna interakcija igra ključnu ulogu u procesu kognitivnog razvoja. Istraživanja⁵ pokazuju da je djetetovo tjelesno, emocionalno i socijalno zdravlje ključno za njegovu dobrobit i da igra važnu ulogu u njegovom kognitivnom razvoju. Djetetov socijalni i emocionalni razvoj utječu na njegovu sposobnost da se uključuje u one vidove interakcija koje promiču učenje. Također se smatraju ključnim pokazateljima spremnosti djeteta za polazak u školu te njegovog kasnijeg uspjeha tokom školovanja.

Način na koji se djeca ponašaju i kako se odnose prema drugima utječe na njihovo samopouzdanje, samopoštovanje i na sliku o sebi. Dijete internalizira sliku o sebi kao uspješnom ili neuspješnom na temelju interakcija koje ima s drugima. Različiti faktori utječu na djetetovu sposobnost da stupa u odnose s drugima, između ostaloga temperament, koji je biološki determiniran (iako se i na njega razli-

⁵ Kagan, Moore i Bredekamp 1995.; Blair 2002.; Raver, Izard i Kopp 2002.; Denhamand Weissberg 2004.; Raver 2004.; Pianta, LaParo i Hamre 2006.

čitim strategijama može djelovati), te sposobnost samoregulacije.

Znamo da se djeca, kao i odrasli, razlikuju po temperamentu, što utječe na njihovu sposobnost dobrog funkcioniranja u različitim sredinama, kao i na sudjelovanje u aktivnostima učenja. Djeca se razlikuju po razini emocionalne reakcije i po potrebi da tu reakciju izraze. Razlike u temperamentu uključuju razlike u reakcijama na različite razine ritma i pravilnosti u aktivnostima, u prilagodljivosti novim situacijama (pristupanju ili povlačenju), u senzornom pragu, kvaliteti raspoloženja, intenzitetu reakcije ili odgovora, rastresenosti, upornosti ili rasponu pažnje (Thomas i Chess 1977.). Iako se većina ovih osobina može održati do odrasle dobi, okruženje i strategije koje učiteljice/nastavnice koriste igraju značajnu ulogu u tome izražavaju li se one na konstruktivan ili na destruktivan način (Epstein 2007.). Učiteljice/nastavnice trebaju biti osjetljive na razlike u temperamentu djece i trebaju koristiti različite strategije koje potiču razvoj socijalnih i emocionalnih vještina važnih u procesu učenja. Shanker (2009.) ističe da djeci osjetljivoj na različite vrste podražaja moramo pristupiti umirujućim dodirima i zvukovima. Manje osjetljivu djecu ćemo možda morati privući s više energije, većim pokretima i gestama ili s više vokalizacije.

Također znamo da samoregulacija igra važnu ulogu u dječjem socijalnom i emocionalnom razvoju i učenju. Samoregulacija (često se naziva i samokontrola, samorukovođenje ili samousmjeravanje) podrazumijeva djetetovu sposobnost kontroliranja emocija, inhibicije impulsa, održavanja pažnje, pozitivne interakcije s drugima, izbjegavanja neprikladnih ili agresivnih postupaka, autonomije u učenju i samorefleksije (Bronson 2000.; Shanker 2009.). Često citirana studija *Marshmallow test* pokazuje kako djetetova sposobnost samokontrole utječe na njegovu uspješnost kao

odrasle osobe. Walter Mischel sa Sveučilišta Stanford (Shoda, Mischel i Peake 1990.; De Posada 2009.) je 1960-ih proveo istraživanje skupine četverogodišnjaka kako bi ispitao njihovu samokontrolu. Svako dijete je dobilo *marshmallow*⁶ uz obećanje da će, ukoliko ga ne pojede sljedećih 20 minuta, dobiti još jedan. Napredak i razvoj ove djece pratio se do adolescencije. Djeca koja su čekala i tako zaslužila još jedan *marshmallow* kolačić, pokazala su se kasnije kao bolje prilagođena i pouzdanija (procijenjeno od strane njihovih roditelja i učitelja), te uspješnija na školskim testovima sposobnosti (Goleman 1996.). Također je ustanovljeno da se djecu može poučiti da razviju samokontrolu modeliranjem strategija koje im pokazuju kako da čekaju.

Djeci mlađoj od sedam godina odgajateljice mogu pomoći u razvoju samokontrole upotrebom različitih strategija poput prepoznatljivih obrazaca u interakcijama, signalima koji se vezuju uz osnovne dnevne rutine i pružanjem prilika da djeca testiraju svoju sposobnost utjecaja na okruženje (Driscoll i Nagel 2008.). Starijoj djeci učiteljice trebaju ponuditi prilike da slijede složenije upute, dodijeliti im zaduženja koja su primjerena njihovim vještinama i situacije u kojima mogu razumjeti posljedice vlastitih postupaka i vlastitog izbora. Druge strategije kojima učiteljice/nastavnice mogu poticati dječji socio-emocionalni razvoj mogu biti:

- prepoznavanje vlastitih emocija i emocija drugih. Djeca koja to ne mogu, neprestano pogrešno tumače socijalne situacije i obično procjenjuju motivaciju drugih kao neprijateljsku (Knitzer i Lefkowitz 2005),
- briga o vlastitim tjelesnim i emocionalnim potrebama,
- izgrađivanje odnosa s učiteljicama/nastavnicama i vršnjacima,

⁶ vrsta popularnog kolačića

- uključivanje u suradničke igre i aktivnosti,
- upravljanje emocijama poput bijesa, frustracije ili žalosti kad su u teškim situacijama ili dok pokušavaju riješiti sukob.

Indikatori kvalitete

2.1 Učiteljica/nastavnica nudi aktivnosti koje kod djece njeguju osjećaj vlastite osobnosti i identiteta

Kvalitetna praksa

Djetetov identitet nastaje kroz poruke drugih ljudi, a osobito kao posljedica načina na koji se s djetetom postupa. Djeca rane dobi čije su potrebe zadovoljene, koja se osjećaju prihvaćeno, koja uživaju u toplim, bliskim odnosima, koja dobivaju pozitivnu povratnu informaciju o tome ko su i koje su njihove sposobnosti – obično imaju veće samopoštovanje. S druge strane, dijete u čijem su okruženju odrasli obično negativni ili kažnjavaju njegove pokušaje da uspije te redovito ignoriraju i obezvređuju njegova postignuća ili ga stalno pokušavaju “popraviti”, ima lošu sliku o sebi.

Strategije poučavanja kojima djeci dopuštamo da biraju, odlučuju, stupaju u interakcije s drugima i preuzimaju rizike mogu odrediti kako će ta djeca u budućnosti, kao odrasli ljudi, pristupiti učenju i međuljudskim odnosima. Učiteljice/nastavnice trebaju ohrabrivati djecu da istražuju vlastite interese i da ih izražavaju. Kroz različite aktivnosti trebaju djeci pokazivati da postoje različiti načini da se nešto napravi te ih ohrabrivati da te načine iskušaju kako bi iskazali vlastitu individualnost.

Aktivnostima poučavanja kojima se djeci dopušta razvoj višestrukih identiteta, kojima se ne fokusira samo na jedan način na koji se nešto može napraviti i kojima se naglašava različitost pristupa učenju, činjenju i postojanju, dajemo djeci do znanja da istinski poštujemo i cijenimo njihovu in-

dividualnost. Učiteljice/nastavnice mogu ponuditi aktivnosti kojima se istražuje djetetov identitet, poput istraživanja o podrijetlu njihovog imena, što se dogodilo kad su se rodila ili kojim jezikom govore kod kuće. S djecom možemo razgovarati o identitetu, višestrukim identitetima, individualnosti i različitosti, istražiti kako se nešto radi u obitelji i zajednici i na tome graditi aktivnosti u razredu.

Učiteljice/nastavnice moraju izbjegavati stereotipne ilustracije u razredu kojima se na bilo koji način ograničava djetetova percepcija onoga što ono može biti ili raditi (na primjer, da su samo muškarci policajci, da su samo žene odgajateljice i učiteljice, da su siromašni ljudi nezaposleni, da ljudi koji žive u gradovima rade u uredima). Umjesto da djeci nudimo oponašanje već poznatih modela, trebamo im dopustiti da pokažu vlastito razumijevanje i viđenje nekog pojma ili situacije.

Učiteljice/nastavnice trebaju o djeci saznati više iz njihovih izbora i reakcija i ta saznanja trebaju uklopiti u svoj svakodnevni rad. Važno je da djeci ponude aktivnosti u kojima će uvažiti njihove različite temperamente, stilove učenja i interese, višestruke inteligencije i jake strane.

Korak dalje

Učiteljice/nastavnice idu korak dalje u svojoj praksi kad kritički preispituju kurikulum i stavove koji ne uvažavaju i ne promiču višestrukost dječjeg identiteta. O tome razgovaraju s djecom u razredu i pružaju im priliku da govore o stereotipima iz vlastitih primjera kad su bili krivo shvaćeni. O tome razgovaraju i s drugim stručnim osobama, roditeljima i članovima zajednice.

Kad učiteljica/nastavnica nudi aktivnosti koje kod djece njeguju osjećaj vlastite osobnosti i identiteta, onda djeca:

- razvijaju samopouzdanje, samopoštovanje i osjećaj učinkovitosti,

- imaju osjećaj pripadnosti u različitim situacijama,
- postaju fleksibilnija i otpornija,
- preuzimaju rizike u učenju,
- više sudjeluju u učenju pa tako više i nauče.

2.2 Učiteljica/nastavnica koristi strategije kojima potiče dječju samostalnost i inicijativu

Kvalitetna praksa

Iskazivanje inicijative je, prema mnogima, važna osobina koju kod djece treba njegovati. Pa ipak, učiteljice/nastavnice čine mnoge stvari kojima onemogućuju razvoj inicijative kod djece: aktivnostima koje su namijenjene cijeloj grupi djece usmjeravaju njihovo ponašanje, procjenjuju njihova postignuća prema kriterijima koje su postavili odrasli, ne pružaju im odgovarajuću količinu vremena, prostora ili materijala kojima bi potaknule kreativnost, različitost, istraživanje i rješavanje problema. S druge strane, dispozicija za preuzimanje inicijative razvija se kroz otvorene aktivnosti kojima se djecu potiče da prave izbore, da dođu do vlastitog rješenja problema, da planiraju i razmišljaju o svom učenju. Pri tome je također važno ohrabrivati djecu da izražavaju svoja iskustva i da postavljaju pitanja.

Djeca su aktivnija i imaju više inicijative tokom rada ukoliko im učiteljice/nastavnice daju više vremena za razmišljanje prije nego što odgovore na pitanje. Više vremena za pripremu promišljenog odgovora je dobar način da se i kolebljivoj djeci omogući sudjelovanje. Djeca trebaju vrijeme kako bi samostalno došla do rješenja problema pa učiteljice/nastavnice, iako je, naravno, poželjno pomoći djeci koja su frustrirana, ne bi trebale stalno uskakati sa svojim savjetima.

Učiteljice/nastavnice kod djece trebaju poticati samostalnost i suradnju s vršnjacima te brigu za vlastite fizičke i emocionalne potrebe, no, kad je to potrebno, djeci trebaju

ponuditi odgovarajuću pomoć i podršku kako bi im omogućile da postanu kompetentni. Ne bi trebale očekivati perfekciju, već cijeniti dječje postignuće tokom procesa učenja. Mogu ohrabrivati djecu na preuzimanje odgovornosti davanjem ostvarivih zadataka i uključivanjem u donošenje pravila, procedura i rutina koje će im koristiti u radu. Također, uvijek je važno imati visoka očekivanja od djece.

Korak dalje

Učiteljice/nastavnice idu korak dalje u svojoj praksi kad istražuju i procjenjuju mehanizme u školi, zajednici i kurikulumu koji onemogućuju dječju inicijativu. To mogu činiti promatranjem djece, akcijskim istraživanjima i razmjernom pažnjom s drugim stručnjacima i s ostalim važnim osobama u djetetovom životu.

Kad učiteljica/nastavnica koristi strategije kojima potiče dječju samostalnost i inicijativu, onda djeca:

- razvijaju samopouzdanje i sigurnost,
- postaju sposobna rješavati probleme,
- postaju kreativnija,
- uživaju u učenju,
- motiviranija su i produktivnija,
- razvijaju kompetencije potrebne za cjeloživotno učenje.

2.3 Učiteljica/nastavnica koristi strategije kojima djecu potiče na samoregulirajuće ponašanje

Kvalitetna praksa

Važno je razumjeti da je djetetovo ponašanje dio njegovog razvojnog procesa te da u skladu s tim imamo realistična očekivanja o tome što djeca mogu, a što ne mogu. Učiteljice/nastavnice trebaju izbjegavati kreiranje situacija koje za djecu mogu biti frustrirajuće ili konfliktne, a djeci trebaju pomagati da emocije izraze na primjeren način.

Djeca trebaju razviti samokontrolu i učvrstiti pozitivne oblike ponašanja. Učiteljice/nastavnice ih u tome podupiru tako da im pomažu razumjeti važnost poželjnog ponašanja, a ne tako da im prijete kaznama. U tradicionalnom razredu nagrade i kazne su vrlo važna i često prisutna strategija discipliniranja, no učiteljice/nastavnice trebaju razumjeti da one predstavljaju vanjsku kontrolu. Ukoliko dijete nešto radi da bi bilo nagrađeno ili da bi izbjeglo kaznu, moglo bi razviti nisko samopoštovanje jer ne vjeruje da "zaslužuje" bezuvjetnu ljubav. Ova se djeca uvijek suočavaju s nekim "uvjetima" koje trebaju zadovoljiti kako bi zaslužila ljubav, poštovanje i prihvaćanje. Naprimjer, učiteljica/nastavnica će te voljeti ako pospremiš svoj stol. Samopoštovanje i samodisciplina su u izravnoj vezi jer samodisciplinu prati uvažavanje, prihvaćanje i povjerenje učiteljica/nastavnica i druge djece. Jedan od ciljeva rada u razredu usmjerenom na dijete jest razviti kod djece unutarnju kontrolu i osjećaj odgovornosti za sebe i za druge.

Učiteljice/nastavnice bi trebale imati na umu da je samokontrolu mnogo lakše postići kad znamo što se od nas očekuje, gdje su granice i koja su pravila i ograničenja. Zato u razredu trebaju uvoditi predvidive rutine i procedure. Djeca bolje razumiju pravila i lakše ih se pridržavaju ako su uključena u njihovo definiranje. U boljem razumijevanju i slijeđenju razrednih pravila pomaže razgovor s djecom i članovima njihovih obitelji o granicama, pravilima i ograničenjima koja imaju kod kuće.

Kao što to pokazuje primjer *Marshmallow testa*, djeca mogu razviti mehanizme i strategije nošenja s odgađanjem nagrade, što općenito ojačava njihovu sposobnost samoregulacije. Jedan od načina je da učiteljice/nastavnice modeliraju takvo ponašanje. Druga strategija koja je dovela do pozitivnih rezultata jest ona da djeca uvježbavaju "upravljanje drugima" (Leong i Bodrova 2006.). Djeca dobro razu-

miju ponašanje drugih. Pa ipak, njihov egocentrizam im onemogućuje da opaze vlastite neprihvatljive oblike ponašanja, čak i onda kad ih prepoznaju kod drugih. Kada djeci omogućimo da imenuju tuđe prekršaje, pomažemo im u stjecanju samokontrole.

Složena socio-dramska igra također pomaže djeci u razvoju kritičke kognitivne vještine poznate kao *izvršna funkcija* (Elias i Berk 2002.). *Izvršna funkcija* u sebi sadrži više elemenata, a središnji je sposobnost samoregulacije. Djeca koja imaju razvijenu sposobnost samoregulacije u stanju su kontrolirati svoje osjećaje i ponašanje, odoljeti impulsima, samokontrolirati se i disciplinirati sama sebe. Složena socio-dramska igra kod djece izgrađuje samodisciplinu jer tokom igre koriste unutarnji govor dok planiraju što će i na koji način učiniti. Istom vrstom unutarnjeg govora služe se i odrasli kada žele nadvladati prepreke ili kontrolirati emocije. Nažalost, odgojno-obrazovni programi su često više usmjereni na strukturiranu igru i ne pružaju dovoljno prilika u kojima bi djeca mogla vježbati unutarnji govor.

Nadalje, aktivnosti koje zahtijevaju planiranje su također strategije za promicanje samoregulacije. Djelotvornim se pokazalo i čitanje knjiga s djecom o likovima koji modeliraju strategije samoregulacije. Naizmjenično čitanje i pričanje priča s djecom, tokom kojeg djeca drugima pričaju priče, pomaže u uvježbavanju čekanja na svoj red. Poticanje djece da sama sebi govore dok rješavaju zahtjevnije zadatke također jača koncentraciju i trud i pridonosi rješavanju problema i uspješnosti na zadatku (Spiegel 2008.).

Korak dalje

Učiteljice/nastavnice idu korak dalje u svojoj praksi kad sa sustručnjacima i s drugim važnim odraslim osobama iz života djece rade na učenju novih vještina kojima se pospje-

šuje samoregulacija kako bi kod djece razvijali sliku o sebi i samopoštovanje.

Kad učiteljica/nastavnica koristi strategije kojima djecu potiče na samoregulirajuće ponašanje, onda djeca:

- bolje reguliraju vlastito ponašanje,
- razvijaju samopoštovanje i samopouzdanje,
- razvijaju emocionalnu inteligenciju,
- razvijaju prosocijalne oblike ponašanja,
- razvijaju osjećaj odgovornosti za sebe i druge,
- razvijaju kognitivne izvršne funkcije, poput održavanja pažnje i potiskivanja impulsa,
- poboljšavaju sposobnost planiranja, praćenja i vrednovanja vlastitog napretka,
- doživljavaju osjećaj pripadnosti.

2.4 Učiteljica/nastavnica koristi strategije kojima djeci pomaže izgrađivati pozitivne odnose i suradnju s drugima

Kvalitetna praksa

Dječja prijateljstva treba cijeniti i promicati. Važno je djeci osigurati prilike za igru i rad i s onom djecom koju inače ne bi sama izabrala. Naprimjer, učiteljica/nastavnica može nekom djetetu predložiti da provjeri što drugo dijete radi i da ga pita treba li mu pomoć. Djecu treba upoznati s vještinama koje su im potrebne za rad u grupi, poput vodstva, odlučivanja, povjerenja, komunikacije, vještine rješavanja konflikata i aktivnog slušanja.

Velik dio posla učiteljica/nastavnica odnosi se na osmišljavanje aktivnosti koje će djeci pomoći u uspostavljanju odnosa s drugima. Biti sposoban za rad s drugima znak je socijalne kompetencije i zdravog socio-emocionalnog razvoja. Učiteljice/nastavnice bi djeci/đacima trebale nuditi aktivnosti koje će im pomoći da nauče kako se postaje dio zajednice

koja uči. To su aktivnosti poput zajedničkog planiranja, razgovora i međusobnog pomaganja tokom rješavanja problema. Važno je da djeca nakon aktivnosti koju su planirali i proveli reflektiraju o tome kako je teкао zajednički rad.

Najmlađa djeca mogu biti uključena u paralelnu igru. Djeca predškolske dobi sudjeluju u zajedničkoj igri koja promovira suradnju tako što im je dopušteno da jedna od drugih uče, da grade na mislima i postupcima onog drugog. Tokom takve vrste igre djeca uče kako "izraziti svoje namjere, slušati i zamišljati ideje druge djece i dopustiti da *mi* nadvlada *ja*" (Epstein 2007.). Djeca od pete godine života mogu sudjelovati u suradničkom učenju usmjerenom ka zajedničkom, grupnom cilju.

Suradničko učenje ima pet karakteristika: pozitivna međuviznost, odgovornost pojedinca prema grupi, interakcija licem u lice, izravno podučavanje interpersonalnim vještinama i vještinama rada u malim grupama i razgovor/refleksija o grupnim procesima. Jednostavna aktivnost poput one da djeca o nečemu razmisle, a zatim da u paru o tome razgovaraju, zadovoljava spomenute kriterije. Kako rastu, djeca mogu sudjelovati u složenijim aktivnostima poput grupnog dolaženja do odgovora, grupnim projektima i međusobnom poučavanju. Učiteljice/nastavnice mogu poticati djecu da jedni drugima dodjeljuju različite uloge tokom suradničkog učenja i da se u tim ulogama izmjenjuju.

Korak dalje

Učiteljice/nastavnice idu korak dalje u svojoj praksi kad podstiču prijateljstva i suradničke odnose djece različitih dobnih skupina, uključujući i odnose s drugom djecom u školi i zajednici. Djeca mogu imati posebne prijatelje iz nekog drugog razreda koji će im pomagati ili ih mentorirati. Ti posebni prijatelji mogu biti i odrasle osobe iz zajednice ili pripadnici drugih društvenih grupa. Naprimjer, dje-

tetu se može dodijeliti prijatelj za čitanje iz istog ili nekog drugog razreda.

Kad učiteljica/nastavnica koristi strategije kojima djeci pomaže izgrađivati pozitivne odnose i suradnju s drugima, onda djeca:

- usvajaju socijalne vještine,
- uključeni su u učenje pa više i nauče,
- uče jedna od drugih,
- imaju veću unutarnju/intrinzičnu motivaciju za učenje,
- jačaju samopouzdanje jer se njihov stil učenja, višestruke inteligencije i jake strane daju na znanje drugoj djeci,
- postaju više empatična.

2.5 Učiteljica/nastavnica kod djece razvija vještine rješavanja sukoba

Kvalitetna praksa

Učenje rješavanja sukoba je razvojni proces koji se odvija u razdoblju u kojem se djeca s egocentričnog mišljenja pomiču k stadiju u kojem postaju sposobna “staviti se u tuđe cipele”. Epstein (2007.) ovo opisuje kao korak dalje od faze u kojoj se odvija “nadmetanje između *ja* i *mi*”, odnosno između individualne i ponekad egocentrične perspektive i identifikacije s grupom. Djeca taj prijelaz ne prolaze nekim čudom. On je dio učenja kroz socijalizaciju i podršku koju im pružaju odrasli. To ne znači da odrasli “rješavaju” njihove probleme, već im pomažu da nauče opisati konfliktnu situaciju koja se dogodila i kako se svako pritom osjećao. Dok djeci pružamo podršku u rješavanju sukoba, važno je voditi računa o tome da sva djeca koja su sudjelovala u sukobu imaju priliku izraziti svoje osjećaje, stajališta i potrebe te svoje viđenje konačnog rješenja.

Epstein preporučuje pristup u šest koraka:

1. Konfliktnoj situaciji pristupiti smireno; zaustaviti sve štetne radnje.
2. Uvažiti dječje osjećaje bez osuđivanja.
3. Prikupiti informacije tako što će se svakom djetetu uključenom u konflikt dopustiti da iskaže svoje stajalište.
4. Preformulirati problem.
5. Prikupiti prijedloge za rješenje konflikta i zajednički odabrati jedno. Ukoliko djeca ne mogu sama doći do ideja za rješenje konflikta, dati im nekoliko primjera, ponuditi alternativna rješenja, predložiti kompromisna rješenja i primijeniti pravila.
6. Pratiti odnose i nakon nekog vremena, ukoliko je potrebno, ponuditi pomoć ili dati podršku za konačno pomirenje.

Djecu treba poučiti primjenjivati "ja-poruke"⁷ umjesto "ti-poruka" pomoću kojih će drugom djetetu biti u stanju reći "Kad se to dogodi, ja se osjećam... zato što..." Učiteljice/nastavnice mogu modelirati način korištenja "ja-poruka", kao i pomoći djeci da identificiraju, verbalno izraze i pokažu svoje osjećaje. Također mogu osmisliti situacije igranja uloga kako bi djeca vježbala rješavanje sukoba ili im pričati i čitati priče u kojima ona mogu pronaći rješenja svojih sukoba.

Korak dalje

Učiteljice/nastavnice idu korak dalje u svojoj praksi kad sukob vide kao prirodan dio procesa učenja. Važno je da nauče djecu da ne izbjegavaju sukobe, već da ih vide kao

⁷ Komunikacijska tehnika koja doprinosi da nas se bolje "čuje" i razumije te smanjuje mogućnost sukoba je tzv. "ja-poruka" /Osjećam se... (treba prepoznati kako se osjećamo); Kada ti... (dati konkretan opis ponašanja, bez etiketa); Zato što... (zbog čega nam to ponašanje izaziva taj osjećaj); Stoga želim (hoću, ne želim)... (ne TI TREBAŠ, već JA želim, trebam, hoću, neću...)/. "Ti-poruke" su usmjerene na drugu osobu, govore o drugoj osobi, često etiketiraju drugu osobu po nekim njenim osobinama.

prilike za učenje. Mnogi ljudi će se povući iz sukoba, pogotovo ako su žrtve zlostavljanja. Zato učiteljice/nastavnice trebaju djecu poučiti da budu samopouzdana, a onu koja su naglašeno takva trebaju naučiti da uvijek paze kako će njihovi postupci utjecati na druge. Moguće je naučiti uravnotežiti vlastite potrebe i potrebe drugih.

Kad učiteljica/nastavnica kod djece razvija vještine rješavanja sukoba, onda djeca:

- uče prikladno se izraziti,
- uče opisati situaciju i imenovati osjećaje,
- uče upravljati svojim osjećajima,
- uče cijeliti tuđe potrebe i više o njima brinuti,
- uče o poštovanju.

PRINCIP 3

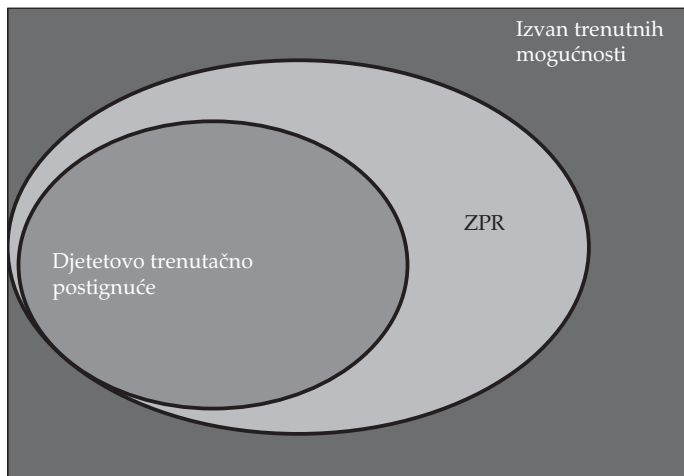
Učiteljica/nastavnica osmišljava aktivnosti za djecu, uzimajući u obzir njihova iskustva i kompetencije kako bi podržala njihov daljnji razvoj i učenje.

Indikatori:

- 3.1 Učiteljica/nastavnica povezuje učenje novih koncepata i vještina s dječjim prethodnim znanjima i iskustvima.
- 3.2 Učiteljica/nastavnica pruža djeci odgovarajuću podršku u skladu s njihovim potrebama i napretkom.
- 3.3 Učiteljica/nastavnica potiče djecu na postavljanje ciljeva i očekivanja za svoj rad i na promišljanje o postignutim rezultatima učenja.
- 3.4 Učiteljica/nastavnica integrira različite sadržaje kako bi djeca mogla uvidjeti povezanost odgojno-obrazovnih sadržaja i aktivnosti sa svakodnevnim iskustvima i kako bi ih mogla primijeniti u realnim situacijama.

Zašto je važno da učiteljica/nastavnica osmišljava aktivnosti za djecu uzimajući u obzir njihova iskustva i kompetencije kako bi podržala njihov daljnji razvoj i učenje?

Ovi su pedagoški principi temeljeni na postavkama konstruktivizma, koje naglašavaju aktivnu ulogu djece u “konstruiranju” znanja aktivnim sudjelovanjem, istraživanjem, otkrivanjem i zaključivanjem. Najpoznatiji konstruktivisti bili su Piaget i Vygotsky. Piaget je tvrdio da djeca najbolje uče aktivno konstruirajući nova znanja kroz praktična iskustva. On je smatrao da je uloga odraslih da osiguraju odgovarajuće materijale pomoću kojih će djeca konstruirati nova znanja. Vygotsky dodaje da socio-kulturološki kontekst također utječe na djetetov razvoj i da pravodobna i odmjerena intervencija odraslog u trenutku kad se dijete nalazi na pragu neke nove spoznaje (tzv. zona proksimalnog/narednog razvoja) najbolje pomaže djetetu u svladavanju novih zadataka. Zona proksimalnog razvoja je područje između onoga što dijete može samostalno učiniti i onoga što može učiniti uz pomoć odrasle osobe (ili vršnjaka koji već može obaviti taj zadatak).



Rad u zoni proksimalnog razvoja naziva se još i “postavljanje skele”⁸ zato što se na znanje koje dijete već ima nadograđuje novo znanje u čijem mu usvajanju odrasli ili naprednija djeca mogu pomoći. “Postavljanje skele” ili davanje odgovarajuće podrške djeci je podržavajuća interakcija u kojoj odrasla osoba ili naprednije dijete omogućuje djetetu napraviti nešto što samostalno ne bi moglo. “Skela” je privremena i smislena, a uklanja se u trenutku kad dijete ima kontrolu nad zadatkom i kad ga može uspješno samostalno izvršiti.

Kako bi nadograđivali dječja znanja, učiteljice/nastavnice moraju imati informaciju o onome što su djeca već usvojila i što razumiju. One to trebaju cijeliti i trebaju pomoći djeci da postojeće znanje ili prošire ili povežu s novim informacijama i tako prijeđu na sljedeću razinu. Zašto je to važno? Prije svega, to je način na koji djeci pokazujemo da ih uvažavamo. Kad djecu pokušavamo poučiti nečemu što ona već znaju, pokazujemo da ne uvažavamo znanje i razumijevanje koje su stekli kroz iskustva u obitelji i zajednici i dajemo im poruku da je jedino znanje koje vrijedi ono iz naših knjiga i priručnika.

Znanje se može prezentirati u obliku malih cjelina/informacija koje dobivamo tokom školovanja (*Koji su to geometrijski oblici? Što je fotosinteza?*). Ti mali djelići informacija nam se motaju mozgom, ali su nepristupačni jer nisu povezani s podacima koje češće koristimo. Kad su ta znanja međusobno povezana ili povezana s drugim znanjima, tvoreći “dugački lanac” znanja i informacija, lakše su dostupna pa je veća vjerojatnost da ćemo se njima koristiti.

Najbolji način za uključivanje djece u proces učenja jest taj da im pomognemo uvidjeti vezu između različitih znanja i vještina, da ih motiviramo za proširivanje novih znanja i

⁸ engl. *scaffolding*

za njihovu primjenu, tako da budu u stanju koristiti ih u svakodnevnom životu.

Kad djeci predstavljamo nova znanja, možemo ih “uvući” u lekciju tako da ih pitamo da predvide zašto je ono važno. Jedna od metoda (Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje, 2004.-2005.) predlaže sljedeće korake:

- Otkrivanje onoga što djeca već znaju o određenoj temi i/ili za to pobuditi njihov interes ili znatiželju.
- Usvajanje novih znanja o temi.
- Utvrđivanje novih znanja kroz praktičnu primjenu, u novim situacijama ili kroz refleksiju o naučenom.
- Ovo se pokazalo uspješnom strategijom za usvajanje novih sadržaja ne samo kod djece već i kod odraslih. To je također cjeloživotna strategija koja se može naučiti u najranijoj dobi i potom koristiti u najrazličitijim situacijama.

3.1 Učiteljica/nastavnica povezuje učenje novih koncepata i vještina s dječjim prethodnim znanjima i iskustvima

Kvalitetna praksa

Kao što je prije rečeno, djeca, poput odraslih, najlakše uče kad se novi pojmovi povezuju s onima koji su im već poznati. Najbolji način da nova znanja premjestimo iz kratkoročnog u dugoročno pamćenje jest da ih povežemo s nečim što već znamo. Tako ona postaju dostupnija i lakše upotrebljiva. Proces ZŽN⁹ – *Što već znaš o tome? Što još želiš znati? Što si naučio/la?* djeci olakšava povezivanje postojećih s novim znanjima i iskustvima. Pored toga, dopuštajući djeci da kroz neku aktivnost pokažu što već znaju o određenoj temi potičemo kod njih znatiželju i iščekivanje što će

⁹ engl. KWL: *know, want, learn*

im novoga učiteljica/nastavnica ponuditi. Nakon što se novi sadržaj predstavi, djeci treba osigurati priliku i vrijeme za njegovu primjenu.

Jedan od najboljih načina kako djeci pomoći u usvajanju novih znanja jest raditi s njima u njihovoj zoni narednog razvoja. Jedini razlog kad je opravdano djecu poučavati nečemu što im je već od prije poznato jest kad ih želimo dovesti na sljedeću razinu razumijevanja tog znanja ili na sljedeću razinu usvojenosti vještine. Ta sljedeća razina mora biti razvojno primjerena. Nakon što se djeci više puta pruži odgovarajuća podrška i pomoć, ona bi trebala biti spremna djelovati sama ili uz minimalnu pomoć. Naprimjer, kad dijete uči vezati vezice na cipelama, odrasla osoba će mu pomoći tako što će pridržavati čvor. Zatim, nakon što su nekoliko puta uvježbavali taj postupak, odrasla osoba pušta dijete da vezice zaveže samostalno.

Promatranje je jedan od najboljih načina da saznamo što djeca već znaju ili mogu. Slušanjem onoga što djeca govore sebi i drugima, načina na koji opisuju predmete, događaje i odnose, učiteljice/nastavnice, na nenametljiv način, prikupljaju mnoštvo informacija. Također, razgovorom, često neformalnim, možemo mnogo saznati o dječjem (do)sadašnjem znanju i iskustvu.

Beskrajno traženje od djece da ponavljaju neke nazive, poput naziva boja i oblika, je nepotrebno. U početku su djeca rane dobi sretna kad nas mogu obradovati točnim odgovorima, ali nakon izvjesnog vremena početak će se pitati zašto odrasli stalno postavljaju ista pitanja. Zar ne znaju odgovor? Jesu li to prava pitanja ili se od nas (djece) očekuje nekakav "nastup"? Važno je da učiteljice/nastavnice uvažavaju djecu kao misleća, djelujuća bića, a ne kao izvođače. Razgovor s djecom nam pomaže razumjeti njihov proces razmišljanja i prepoznati razvojnu razinu na kojoj se, prema Piagetu, nalaze. Učiteljica/nastavnica treba prema

tome odrediti koje vrste iskustva treba djetetu ponuditi kako bi na prirodan način prolazilo kroz te faze. Treba uočiti djetetova pogrešna razumijevanja i ponuditi mu dodatne informacije kako bi unaprijedila djetetovo razumijevanje neke teme.

Korak dalje

Učiteljice/nastavnice idu korak dalje u svojoj praksi kad na stručnim skupovima kritički razmatraju kurikulum i materijale iz kojih se jasno vidi neuvažavanje činjenice da djeca već o mnogim stvarima imaju znanja i vještine. U nekim udžbenicima i/ili kurikulumima podcjenjuje se prethodno znanje djece. Naprimjer, ako djecu upitamo da imenuju određeni dio tijela, a ona već posjeduju to znanje, onda učiteljice/nastavnice u suradnji s drugim stručnim osobama trebaju tražiti za naprednijim, zahtjevnijim, zanimljivijim i sadržajno bogatijim aktivnostima s istim fokusom na dijelove tijela.

Kad učiteljica/nastavnica povezuje učenje novih koncepata i vještina s dječjim prethodnim znanjima i iskustvima, onda djeca:

- nova znanja brže prebacuju iz kratkoročnog u dugoročno pamćenje,
- u stanju su primijeniti znanja koja usvoje u vrtiću/školi u novim situacijama,
- otkrivaju da im je učenje zanimljivo,
- osjećaju da ih se poštuje,
- više nauče.

3.2 Učiteljica/nastavnica pruža djeci odgovarajuću podršku u skladu s njihovim potrebama i napretkom

Kvalitetna praksa

Na odgovarajuću podršku možemo gledati kao na skelu kojom se služe građevinari kako bi radili na visini zgrade

koju inače ne mogu dosegnuti. Na sličan način odgovarajuću podršku, odnosno “skelu” u odgojno-obrazovnom procesu treba shvatiti kao onu podršku koja je djeci potrebna da bi prešla na sljedeću razinu i koja se može “ukloniti” kad svladaju novi pojam ili vještinu. Još jednom naglašavamo, imperativ je da učiteljica/nastavnica o djetetovoj zoni narednog/proksimalnog razvoja zna sljedeće: Koja je to razina s koje će, uz malu pomoć, dijete napredovati do sljedeće? Što sljedeće učiteljica/nastavnica može učiniti kako bi dijete vodila k novoj razini razumijevanja i znanja? Na koji način mu može pomoći da dođe do te razine?

Najjednostavniji primjer za objašnjenje koncepta “odgovarajuća podrška” je usvajanje govora. Dok dijete uči govoriti, roditelji prilagođavaju svoj govor razini djetetovog govora. Naprimjer, jako malo dijete želi svoju bočicu i kaže “bo”, a roditelj tada može pitati: “Bočicu? Želiš li svoju bočicu?” Na ovaj ga način vodi do sljedeće razine usvajanja jezika. Slično, kad učimo strani jezik, izvorni govornici će svoj govor pojednostaviti da bi nam pomogli dostići sljedeću razinu. *Odgovarajuća podrška* je dakle koncept koji roditelji i učiteljice/nastavnice neprestano koriste, čak i ako ne znaju da se tako zove. To se, naprimjer, događa kad roditelj djetetu pokazuje kako može izgraditi zid od kocaka, ili kad pjevuši jednostavnu pjesmicu koju dijete već zna, ali joj dodaje nove riječi koje se rimuju. Odgajateljica u obzir uzima činjenicu što djeca već znaju o posluživanju hrane i pomaže im napraviti jelovnik. Učiteljica/nastavnica pomaže djeci ispričati/napisati priču tako što s njima prvo razgovara o tome. Roditelji i učiteljice/nastavnice daju *odgovarajuću podršku* djeci kad se koriste manipulativnim predmetima kako bi ih podučili osnovnim matematičkim pojmovima. Kasnije, tokom daljnjeg učenja i proširivanja svojeg znanja, djeca neće uvijek morati pred sobom imati stvarne objekte koji ilustriraju informaciju.

Učiteljice/nastavnice pružaju *odgovarajuću podršku* kad uključuju djecu u *zajedničko poticajno razmišljanje* tokom kojeg postavljaju pitanja otvorenog tipa i od djece traže da obrazlože ili pojasne ideje. Pri tome nude djeci alternativna stajališta i pretpostavke i modeliraju načine razmišljanja. Učiteljice/nastavnice se djeci pridružuju tokom igre ili rada, nude ideje, materijale, pribor ili informacije kojima će produbiti proces dječjeg razmišljanja ili povećati razinu njihove sposobnosti. Naprimjer, ukoliko je dijete zainteresirano za glazbu, ponudit će mu nove instrumente ili materijale kojima može proizvoditi zvukove. Ukoliko se dijete želi igrati “u uredu”, ponudit će mu materijale koji bi se mogli nalaziti u pravom uredu. Ukoliko su djeca zainteresirana za dinosauruse, donijet će knjige o dinosaurusima.

Učiteljice/nastavnice mogu djeci ponuditi problemske situacije za čije će rješavanje morati koristiti već postojeća znanja i iskustva. Mogu, također, dograđivati znanja i iskustva koja su djeca stekla kod kuće. Naprimjer, mogu donijeti ambalažu nekih prehrambenih proizvoda koje djeca vole jesti i koristiti je za uvježbavanje čitanja, ili koristiti tekstove koje već znaju pročitati kako bi uvježbavali odnos slovo – glas. Ukoliko neko dijete ima kućnog ljubimca, razgovor o načinu na koji o njemu brine može biti osnova za učenje o načinima na koje možemo brinuti o svim drugim životinjama.

Učiteljice/nastavnice mogu poticati djecu da svoje ideje izraze na nov, drukčiji način koji zahtijeva stjecanje nove vještine (naprimjer, tako da nacrtaju dijagram, prepričaju ili napišu svoj tijek razmišljanja, crtanjem ili dramatizacijom). Učiteljice/nastavnice mogu iskoristiti pomoć djece koja su već ovladala nekom vještinom kako bi pomogla onima koji ne posjeduju tu vještinu. Na ovaj način ta djeca postaju “skela” odnosno oni koji daju odgovarajuću podršku. Djecu koja bi najradije odustala od postavljenog zadatka druga djeca mogu motivirati za nastavak rada.

Korak dalje

Učiteljice/nastavnice idu korak dalje u svojoj praksi kad s drugim ključnim osobama iz djetetova života razgovaraju o onome što su zapazili kao zonu proksimalnog razvoja i pomažu im da u toj zoni rade s djetetom te na taj način osiguravaju kontinuitet rada i pristupa.

Kad učiteljica/nastavnica pruža djeci odgovarajuću podršku u skladu s njihovim potrebama i napretkom, onda djeca:

- lakše usvajaju nove vještine i znanja,
- bolje kognitivno funkcioniraju,
- više su uključena u proces učenja jer je ono u skladu s njihovom razvojnom razinom,
- uspješnija su u rješavanju problema i kritičkom mišljenju.

3.3 Učiteljica/nastavnica potiče djecu na postavljanje ciljeva i očekivanja za svoj rad i na promišljanje o postignutim rezultatima učenja

Kvalitetna praksa

Djeca lakše uče i aktivnija su ako ona sama iniciraju učenje i ako osjete da se u obzir uzima ono što njih zanima. Jedan od načina da se na tome s djecom radi je kroz proces “planiranje – akcija – osvrt” u kojem djeca prvo odlučuju što će, gdje i s kim raditi, zatim provode aktivnost s planiranim ciljem i na kraju razgovaraju o tome jesu li bila uspješna i što su naučila. Jako mala djeca također mogu sudjelovati u fazi *planiranja* tako da pokažu prostor u kojem bi se željela igrati, a zatim ih se vodi pitanjima koja ne zahtijevaju veće jezične vještine. U fazi *osvrta*, odgajateljica bi mogla pitati dijete da joj, naprimjer, pokaže koliko je bila visoka zgrada koju je sagradilo.

Sa starijim predškolicima, odgajateljice mogu tokom planiranja djecu poticati da odaberu između alternativnih ak-

tivnosti kako bi zadovoljila različite interese ili razvijala vještine koje žele usvojiti. Učiteljice/nastavnice također djecu trebaju pitati po čemu znaju da su došla do željenog cilja, odnosno da su usvojila neko znanje ili vještinu. S djecom trebaju razgovarati i o načinu na koji će nešto naučiti, ili su već naučila.

Učiteljice/nastavnice djecu mogu potaknuti da svoje rezultate prezentiraju na različite načine. Djeci mogu osigurati mogućnost izbora načina rada i s kim žele raditi (prema dječjem izboru; prema uputi učiteljice/nastavnice; u parovima, malim grupama ili individualno). U fazi osvrta djeca mogu izvijestiti kako su radila u grupama ili mogu predstaviti svoj rad sjedeći na "autorskom stolcu".

S djecom osnovnoškolskog uzrasta, koja rade po razrađenom kurikulumu, planiranje se može olakšati uz pomoć ZŽN/KWL strategije. Ona djeci pruža mogućnost da zajedno s učiteljicom/nastavnicom kontroliraju proces učenja pa je veća vjerojatnost da će ustrajati u rješavanju zadatka i uložiti dodatni napor kako bi ga proširili.

Djeca bi povremeno trebala planirati vlastite ciljeve rada i učenja i za to treba predvidjeti termine. To može biti na početku godine, tokom godine i prije individualnih informacija za roditelje. Osim u ovim redovitim, unaprijed planiranim terminima, učiteljice/nastavnice mogu povremeno neformalno pitati djecu o ciljevima aktivnosti koje su sama odabrala, a zatim poslije aktivnosti s djecom razgovarati o njihovom tijeku i ishodu.

Korak dalje

Učiteljice/nastavnice idu korak dalje u svojoj praksi kad roditelje i stručne osobe informiraju o važnosti koju za djecu ima postavljanje ciljeva vlastitog razvoja i učenja, kao i osvrta na postignute rezultate, potkrepljujući to primjerima iz prakse.

Kad učiteljica/nastavnica potiče djecu na postavljanje ciljeva i očekivanja za svoj rad i na promišljanje o postignutim rezultatima učenja, onda djeca:

- uče s namjerom,
- više su zainteresirana i uključena u učenje,
- uče o procesu mišljenja, uključujući proces prisjećanja činjenica, postupaka i događaja,
- razvijaju jezične sposobnosti,
- uče rješavati probleme.

3.4 Učiteljica/nastavnica integrira različite sadržaje kako bi djeca mogla uvidjeti povezanost odgojno-obrazovnih sadržaja i aktivnosti sa svakodnevnim iskustvima i kako bi ih mogla primijeniti u realnim situacijama

Kvalitetna praksa

Da bi učenje imalo smisla, ono treba biti utemeljeno na dječjim iskustvima, idejama, interesima i potrebama, a ne bi trebalo biti usmjereno samo ka realizaciji kurikulumskih ciljeva vezanih za različita razvojna područja/predmetna područja. Naprimjer, kad djeci predstavljamo neki novi matematički pojam, trebamo im pokazati na koji način će im on pomoći da rade stvari koje ih zanimaju i kako ga mogu koristiti u svakodnevnim životnim situacijama. Uz to, učiteljice/nastavnice mogu djecu odvesti u zajednicu i pokazati im kako novo znanje funkcionira u praksi. Iskustva koja su djeca već stekla kod kuće, u parku ili u kupovini možemo koristiti kao početne točke učenja. Djeca mogu dobiti zadatak da kod kuće primijene naučeno, a zatim da o tome izvijeste u razredu. Mogu razmotriti načine na koje se matematika, pismenost, geografija, povijest ili pitanja civilnog društva već koriste kod kuće i o tome razgovarati u razredu. U cilju prikupljanja informacija potrebnih za rad na projektu djeca mogu intervjuirati članove svojih obitelji i ljude iz zajednice.

Ukoliko se novo znanje ne primjenjuje, ono ne prelazi iz kratkoročnog u dugoročno pamćenje. Svodi se na puko imenovanje stvari, a ne na praktičnu primjenu, vrednovanje i sintezu informacija kako je to navedeno u Bloomovoj taksonomiji obrazovnih ciljeva (Anderson 2000.). Kad djeca vide povezanost između pojmova koje uče u školi i svakodnevnog iskustva, njihove intelektualne vještine se dalje razvijaju te počinju stjecati kompetencije potrebne za cjeloživotno učenje.

Učiteljice/nastavnice bi trebale ponuditi aktivnosti i nastavne jedinice u kojima se od djece traži integrirana primjena jezika, matematike, promatranja, prikupljanje podataka, umjetničkog izražavanja i različitih vještina. Učiteljice/nastavnice bi trebale planirati tematske cjeline i/ili projekte povezane sa svakodnevnim situacijama i iskustvima djece (npr., ukoliko se u nekoliko obitelji očekuje prinova, učiteljice/nastavnice mogu ponuditi temu o bebama). Teme mogu biti jednostavne kako bi učitelji/nastavnici mogle planirati ciljeve učenja u kratkom vremenskom razdoblju, npr., u jednom danu ili tjednu. To, naprimjer, mogu biti jednodnevne aktivnosti osmišljene povodom priče koju su djeca čitala ujutro, prinove u nečijoj obitelji ili odlaska na izlet/terensku nastavu. Druge teme mogu biti dijelovi većih tematskih cjelina koje će se obrađivati jedan mjesec, polugodište ili godinu (npr., značenje prijateljstva, pravednosti i pravde, moć, rad, promjene ili zajednica). Ove veće teme mogu sadržavati cijeli niz manjih podtema.

U svakom slučaju, učiteljice/nastavnice moraju voditi računa o tome da njihovo planiranje bude otvoreno i fleksibilno, prilagodljivo promjenama zbog novih dječjih interesa i ideja ili događaja u lokalnoj i široj zajednici koji pobude dječji interes (npr., potres, cunami ili osvajanje medalje na nekom važnom natjecanju). Učiteljice/nastavnice trebaju biti otvorene i za individualne razlike među djecom te im omogućiti pril-

godbu unutar rada na nekoj temi kroz individualni rad ili rad u maloj grupi. Ne moraju sva djeca raditi isto.

Korak dalje

Učiteljice/nastavnice idu korak dalje u svojoj praksi kad s obiteljima i članovima zajednice rade na razumijevanju načina na koji djeca uče i vrijednosti integriranog učenja. Drugim odraslima objašnjavaju kako mogu pomoći djeci da uče iz svakodnevnih situacija te da primjenjuju naučena znanja i vještine.

Kad učiteljica/nastavnica integrira različite sadržaje kako bi djeca mogla uvidjeti povezanost odgojno-obrazovnih sadržaja i aktivnosti sa svakodnevnim iskustvima i kako bi ih mogla primijeniti u realnim situacijama, onda djeca:

- lakše prenose naučeno iz kratkoročnog u dugoročno pamćenje,
- bolje koriste nova znanja,
- uče vještine potrebne za cjeloživotno učenje,
- razumiju zašto nešto uče pa učenje ima više smisla.

PRINCIP 4

Učiteljica/nastavnica koristi strategije kojima promovira demokratske procese i procedure.

Indikatori:

- 4.1 Učiteljica/nastavnica primjenjuje procese i procedure kojima djecu potiče na smislenu suradnju i međusobnu podršku.
- 4.2 Učiteljica/nastavnica koristi strategije kojima djecu potiče na sudjelovanje i na razumijevanje odgovornosti i posljedica.
- 4.3 Učiteljica/nastavnica koristi strategije koje djeci pomažu u učenju o pravilima, granicama i o poštovanju prava drugih u demokratskom društvu.

4.4 Učiteljica/nastavnica nudi djeci mogućnosti izbora kako tokom procesa učenja tako i u drugim situacijama i pomaže im razviti razumijevanje za posljedice svojih izbora.

Zašto je važno da učiteljica/nastavnica koristi strategije kojima promovira demokratske procese i procedure?

Nema sumnje da učiteljice/nastavnice žele da njihovi đaci uče, da postignu najbolje moguće rezultate i da realiziraju sve svoje potencijale. No, načini na koji postižu te ciljeve mogu se jako razlikovati. Ovaj standard je usko povezan s vrstom autoriteta koji učiteljica/nastavnica želi uspostaviti u razredu i koji može biti autoritaran ili demokratski. Autoritarni pristup temelji se na strahu, kažnjavanju, moći i kontroli. Demokratski pristup, s druge strane, temelji se na uvažavanju, osobnoj odgovornosti, sudjelovanju i osnaživanju. Singer i De Haan (2007.) ističu da učiteljice/nastavnice promiču razvoj demokratskih vještina u razredu trima ulogama:

- zaštitnice, one koja brine da se sva djeca osjećaju sigurno i da zadrže dobre, pozitivne međusobne odnose,
- osobe od autoriteta, koja brine o vrijednostima i normama, uspostavlja pravila i dogovore s djecom, a po potrebi ih na njih podsjeća,
- medijatora, osobe koja djeci pomaže u zajedničkom dolazanju do rješenja, koja povezuje i pomiruje i, općenito, potiče razvoj socijalnih vještina.

Uloga učiteljice/nastavnice je, također, da pomognu djeci razumjeti njihova prava prema Konvenciji o pravima djeteta (UN 1990.), univerzalne vrijednosti tih prava, kao i odgovornosti koje uz njih idu. Čak i djeca rane dobi mogu razumjeti pojmove poput *potreba* i *želja*, *uvažavanje drugih*, *autoritet*, *pravila* i *pravda*, i mogu razgovarati o njima.

“Demokratska” učiteljica/nastavnica koristi strategije kojima djeci pomaže da se osjećaju vrijedna; potiče njihovu neovisnost u donošenju odluka, uvažava njihova uvjere-

nja i vrijednosti i pruža im slobodu da razmišljaju, budu kreativna i vode otvorenu raspravu s vršnjacima (Seals 2006.; Erwin 2003.). To je važno jer istraživanja (Glasser 1996.; Erwin 2003.; Hardin 2004.) pokazuju da zadovoljenje dječjih potreba za pripadanjem, moći, slobodom i zabavom pridonosi njihovom školskom uspjehu i jača njihovu intrinzičnu potrebu za učenjem. Leavers (2005.) kaže da učiteljice/nastavnice pridonose dječjoj dobrobiti i uključenosti pružajući djeci od najranijih dana slobodu izbora, pravo glasa u donošenju pravila u skupini/razredu, priliku za sudjelovanje u donošenje odluka i u brizi za okruženje. Promičući demokratske procese i procedure pomažemo djeci u izgrađivanju produktivnih socijalnih odnosa. Stjecanje osnovnih socijalnih vještina poput slušanja i suradnje jačamo etikom i kulturom ustanove u kojoj se uvažavaju prava.

Učiteljice/nastavnice također promiču demokratske procese zalažući se za suradnju umjesto za natjecanje. Sapon i Shevin (1999.) navode kako natjecanje nije dobro za djecu. Kad pobjeđuje samo jedno dijete, ili nekoliko njih, ostali ne vide sebe dovoljno dobrima, dovoljno pametnima i dovoljno vrijednima. Osjećaj sigurnosti kod djece je poljuljan kad znaju da im je status ugrožen zbog natjecanja. Zbog želje da pobijede pod svaku cijenu mogu varati ili lagati kako bi održali svoj status. Također, djeca neće biti sklona riskiranju zbog straha od pogreške. Mnoge situacije potencijalnog sudjelovanja i učenja su izgubljene jer djeca ne žele da ih drugi vide kao gubitnike. Kad djeca druge uče vidjeti kao konkurenciju i prepreku na svom putu prema uspjehu, nisu im u stanju pružati podršku pa je sinergija timskog rada zauvijek izgubljena.

Stvaranje demokratske razredne kulture zahtijeva promjenu percepcije učiteljica/nastavnica kao jedinih koje su odgovorne za cjelokupno učenje i kreiranje okruženja u kojem učiteljice/nastavnice i djeca zajedno razvijaju zajed-

ničke ciljeve za svoju zajednicu koja uči. U tradicionalnom razredu učiteljica/nastavnica je aktivna, a djeca uglavnom slušaju. Većinu vremena se među njima odvija jednosmjerna komunikacija. Učiteljica/nastavnica ne dobiva kontinuiranu povratnu informaciju od djece pa ne uspijeva pratiti njihove potrebe, stajališta i razine razumijevanja. U razredu usmjerenom na dijete, u kojem se rad temelji na demokratskim vrijednostima, učiteljice/nastavnice koriste strategije kojima potiču jednako sudjelovanje sve djece. One razvijaju demokratski razred tako da svojim ponašanjem modeliraju pravedan odnos prema djeci, da proširuju njihove osobne slobode i da im pružaju jednake mogućnosti (Kesici 2008.).

Indikatori kvalitete

4.1 Učiteljica/nastavnica primjenjuje procese i procedure kojima djecu potiče na smislenu suradnju i međusobnu podršku

Kvalitetna praksa

Djeca treba dati priliku da međusobno surađuju; kad djeca rade zajedno, veća je vjerojatnost da će postići nešto što svako dijete samo za sebe vjerojatno ne bi. Uz to će naučiti oslanjati se na druge i pomagati drugima kako bi postigla cilj. Kako bi se to ostvarilo, potrebno je osigurati suradničku atmosferu, a ne natjecateljsku. Za mlađu djecu to može biti zajednički rad na građevini od kocaka, na nekoj dramatizaciji, na pjesmi ili plesu. Za stariju djecu to mogu biti složeniji projekti. Ove vrste aktivnosti zahtijevaju izravnu međuljudsku razmjenu tokom koje djeca imaju priliku međusobno si pomagati i pružati si podršku, jedni druge ohrabrivati ili si postavljati izazove.

Suradnja je dobra jer djeca uče stupati u interakcije s onima koje inače ne bi izabrali za igru ili rad. Kad rade u

grupi, djeca postaju svjesna međuovisnosti s drugom djecom i potrebe za pozitivnim, podražavajućim interakcijama. Rad u grupi djeci pomaže da nauče cijeniti različite stilove učenja i višestruke inteligencije drugih. Takav rad svakom djetetu pomaže u postizanju vlastitih i zajedničkih ciljeva.

Vještine rada u suradničkom okruženju ne mogu biti prepuštene slučaju. Učiteljice/nastavnice djecu moraju poučiti aktivnom slušanju, čekanju na red, nošenju s drukčijim mišljenjem i načinima na koje se određuju zaduženja i odgovornosti. One djeci moraju pokazati kako te vještine izgledaju i kako zvuče, a zatim im pružiti priliku za njihovo uvježbavanje. Naprimjer, aktivno slušanje izgleda tako što onaj koji sluša gleda osobu koja govori i izrazom svoga lica pokazuje da prati sadržaj. Zvuči tako što jedna osoba govori, a druge osobe postavljaju pitanja radi pojašnjenja ili parafraziranja onog što su čuli. Učiteljice/nastavnice također trebaju djeci pokazati načine rješavanja sukoba izražavanjem prikladnim riječima, slušanjem tuđih stajališta i traženjem za mogućim rješenjima problema.

Djeca mogu pomoći u raščlanjivanju suradničkih projekata tako što će ih uputiti da odluče o pravilima interakcije u grupi i o podjeli uloga. Prije početka suradničkih projekata djeci treba osigurati dovoljno vremena za zajedničko planiranje načina na koji će doći do cilja. Tokom rada na projektu, djeca bi trebala razgovarati o suradnji u timu, o tome kako su pridonijela uspjehu svoje grupe i ima li stvari koje se mogu poboljšati kako bi došla do željenog rezultata.

Korak dalje

Učiteljice/nastavnice idu korak dalje u svojoj praksi kad aktivno tragaju za načinima i aktivnostima u školi i zajednici u kojima djeca mogu surađivati uz podršku drugih umjesto da ih se uvijek uključuje u natjecateljske situacije.

Kad učiteljica/nastavnica primjenjuje procese i procedure kojima djecu potiče na smislenu suradnju i međusobnu podršku, onda djeca:

- uče socijalne vještine,
- uče biti članovi tima i zajednice koja uči,
- uče da mogu postići više kad rade u timu,
- jače su kognitivno stimulirana dok uče od drugih,
- doživljavaju veće zadovoljstvo tokom učenja,
- uče se samokontroli,
- uče vještine samoregulacije.

4.2 Učiteljica/nastavnica koristi strategije kojima djecu potiče na sudjelovanje i na razumijevanje odgovornosti i posljedica

Kvalitetna praksa

Učiteljice/nastavnice trebaju aktivno pomagati djeci da razumiju što je odgovornost i odgovorno ponašanje, kao i posljedice neodgovornog ponašanja. To mogu činiti tako da djeci omoguće da raspravljaju o stvarnim životnim problemima koji se javljaju u razredu ili o situacijama iz medija i knjiga. Uz to, djeci treba pomoći razumjeti njihove obveze u izgradnji zajednice i u brizi za druge.

Učiteljice/nastavnice trebaju s djecom razgovarati o odgovornostima u razredu i o načinima i ulogama u preuzimanju tih odgovornosti. Također trebaju djeci pomoći u pronalaženju pravih riječi kojima će definirati odgovornosti, zaduženja i aktivnosti tako da svako dijete dobro razumije svoju ulogu i što se od njega očekuje.

Važno je ne držati djeci predavanja o odgovornosti, već ih uključiti u razgovore u kojima će moći izraziti svoje mišljenje o različitim situacijama, događajima i razlozima. Djeca koja su dostigla razinu konkretnog operacionalnog mišljenja mogu sudjelovati u definiranju vlastite odgovornosti u

razredu i u preuzimanju odgovornosti za određena zaduženja. Ona mogu čak potpisati male razredne ugovore u kojima stoje njihove uloge i aktivnosti za koje se obvezuju da će ih ispunjavati.

Korak dalje

Učiteljice/nastavnice idu korak dalje u svojoj praksi kad sudjeluju u stručnim raspravama i u skupovima organiziranim u zajednici na temu razine sudjelovanja i odgovornosti koju djeca mogu i trebaju preuzeti. Zauzimaju se za to da se djeci daju odgovornosti koje su razvojno primjerene, a istovremeno imaju od njih visoka očekivanja. Djeca žele da ih se uvažava kao dio zajednice te im treba pružiti priliku da daju svoj doprinos.

Kad učiteljica/nastavnica koristi strategije kojima djecu potiče na sudjelovanje i na razumijevanje odgovornosti i posljedica, onda djeca:

- uče biti članom demokratskog društva,
- uče se ponašati na način koji drugima ne šteti i ne dovodi ih u opasnost,
- uče o pravdi i poštenju,
- uče izraziti svoja očekivanja,
- jačaju sposobnost kreiranja povjerenja i sigurnosti.

4.3 Učiteljica/nastavnica koristi strategije koje djeci pomažu u učenju o pravilima, granicama i o poštovanju prava drugih u demokratskom društvu

Kvalitetna praksa

Pravila su važna jer djeci pružaju sigurnost i strukturu te promiču grupnu koheziju (“Ovo su *naša* pravila.”). Pravila su sredstva kojima djeca kontroliraju i samoreguliraju vlastita ponašanja i koja im pružaju kontekst za razvoj osjećaja društvene odgovornosti (Singer i De Haan 2008.).

Uključivanjem djece u kreiranje pravila, kad god je to moguće, učiteljice/nastavnice im pomažu razumjeti i slijediti ta pravila. Dobro poznate strategije koje učiteljice/nastavnice mogu primijeniti kako bi djecu podučile o granicama, pravilima i ograničenjima su: “učini” pravila umjesto “nemoj” pravila, što manji broj pravila, nastojanje da djeca sama riješe konflikte, interveniranje samo onda kad stvari izmaknu kontroli ili postanu preopasne i davanje jasnih uputa kojima djeci pomažemo slijediti pravila.

Singer i De Haan također govore o pravilima koja djeca moraju slijediti. To su osnovna pravila kao što je “međusobno se ne ozljeđujemo”. Postoje i pravila o reciprocitetu (izmjenjivanju), jednakosti (sva djeca imaju jednaka prava), o osobnim pravima, solidarnosti (pravila za jačanje zajedništva i međusobne odgovornosti). Ponekad djeca sama otkriju neko pravilo bez potrebe za većom raspravom, a ponekad učiteljica/nastavnica mora biti odlučna u davanju smjernica.

Učiteljice/nastavnice trebaju djeci pomoći razumjeti razliku između moći i autoriteta te kad i zašto moraju slijediti autoritet. Moć bez autoriteta se može osporavati. S druge strane, autoritet je moć koju sustav daje nekim ljudima kako bi osigurao sigurnost drugih ljudi (poput policije) ili kako bi se obavio neki posao (poput učiteljica/nastavnica). Učiteljice/nastavnice pomažu djeci razumjeti da autoritet proizlazi iz pravila i zakona i ljudima pomaže u rješavanju problema. Učiteljice/nastavnice trebaju voditi brigu o tome da se pravila primjenjuju pravedno na svu djecu. Kad neko dijete prekrši pravilo, učiteljica/nastavnica ga prvo treba pitati za objašnjenje, a tek onda donijeti odluku što učiniti. Pored toga, posljedice kršenja pravila moraju biti svima jasne, tako da djeca tačno znaju što slijedi ako krše pravila.

Čak i kad su odlučne i direktivne, učiteljice/nastavnice trebaju imati razvojno primjerena očekivanja, trebaju raditi

na izbjegavanju sukoba, stvarati sigurno okruženje i dosljedno primjenjivati pravila. Kad djeca krše pravila, umjesto da ih kažnjavaju mogu rješavati situaciju tako što će:

- uvažavati njihove osjećaje i/ili želje,
- odlučno im reći da je to što rade neprihvatljivo i da moraju prestati,
- pružiti im alternativno, prihvatljivo ponašanje.

Djetetovo neprihvatljivo ponašanje se uvijek može preusmjeriti tako da mu se ponudi neka prihvatljiva, poželjna aktivnost. Naprimjer, ukoliko se dijete ponaša neprihvatljivo zato što želi pažnju, može mu se ponuditi zajedničko čitanje. Ukoliko je djetetu potrebno više kontrole, može mu se dati neko zaduženje. Ukoliko mu je dosadno, može mu se pomoći osmisliti drugu aktivnost. Djeci kojoj je potrebna dodatna podrška u pridržavanju pravila može se pomoći upotrebom tablica, slika i ilustracija tih pravila.

Korak dalje

Učiteljice/nastavnice idu korak dalje u svojoj praksi kad u profesionalnim krugovima i zajednici raspravljaju o autoritetu i moći bez autoriteta te o primjerima zloupotrebe autoriteta u radu s djecom. Naprimjer, neka djeca bivaju isključena iz grupe ili aktivnosti zbog svoje različitosti ili teškoća u razvoju. Imaju li oni koji donose takve odluke ovlasti za to?

Kad učiteljica/nastavnica koristi strategije koje djeci pomažu u učenju o pravilima, granicama i o poštovanju prava drugih u demokratskom društvu, onda se djeca:

- osjećaju sigurnije,
- uče o demokratskim procesima,
- uče samokontrolu,
- uče verbalizirati svoje potrebe.

4.4 Učiteljica/nastavnica nudi djeci mogućnosti izbora, kako tokom procesa učenja tako i u drugim situacijama, i pomaže im razviti razumijevanje za posljedice svojih izbora

Kvalitetna praksa

Demokracija podrazumijeva slobodu odlučivanja o vlastitoj sudbini. Ovo pravo nosi sa sobom i veliku odgovornost. Svaki učinjeni izbor znači da je velik broj mogućnosti ostao nerealiziran i mnogo putova neistraženo. Sve što čovjek čini nosi posljedice (neke dobre, a neke loše) i sve ima svoju cijenu. Ukoliko dijete odluči da će slikati, onda se u isto vrijeme ne može igrati sa svojim prijateljem ili prijateljicom. Djeci treba pomoći da postanu svjesna drugih mogućih izbora koji im stoje na raspolaganju, kao i posljedica njihovih odabira. Ponekad im je dovoljno pomoći u planiranju kako bi učinili dobar izbor.

Tokom procesa "planiraj – učini – osvrni se", kad djeca planiraju što će raditi sa svojim vremenom, a kasnije daju osvrt na ono što su radili, učiteljice/nastavnice mogu s njima razgovarati o drugim mogućnostima koje su imali na raspolaganju i o onome što se moglo dogoditi da su drukčije odabrali. Važno je da učiteljice/nastavnice uvažavaju dječji izbor i dopuste im da uče na greškama.

Postoje situacije u kojima djeca ne mogu imati konačnu riječ. Neke odluke su preteške, a neke su iznad njihovih mogućnosti. U tim situacijama učiteljica/nastavnica može s djetetom razgovarati o različitim mogućnostima te s njim postići dogovor o najboljem rješenju, imajući na umu interese ostale djece u razredu.

Vrlo djelotvorna može biti rasprava s djecom o odlukama koje su donosili likovi iz knjiga, predstava, filmova ili televizijskih emisija. Djeca često mnogo bolje prepoznaju kad drugi griješe ili se ne pridržavaju pravila, nego što to mogu

primijetiti kod sebe. Razgovor o tuđim postupcima i posljedicama tuđih izbora pomaže djeci razumjeti da ista načela i pravila vrijede i za njih.

Korak dalje

Učiteljice/nastavnice idu korak dalje u svojoj praksi kad i izvan škole pronalaze situacije u kojima djeca mogu činiti izbore. Ključnim odraslim osobama u dječjem životu pomažu razumjeti zašto je važno da djeca znaju činiti izbore. Oni im pomažu otkriti načine na koje mogu potaknuti dječji razvoj ne samo tako da djecu potiču da unaprijed planiraju svoje aktivnosti već i da kasnije razmišljaju i razgovaraju o tome što su i zašto činili.

Kad učiteljica/nastavnica nudi djeci mogućnosti izbora kako tokom procesa učenja tako i u drugim situacijama i pomaže im razviti razumijevanje za posljedice svojih izbora, onda djeca:

- uče o odgovornosti,
- uče o samoregulaciji,
- uče uočiti alternativna rješenja,
- razvijaju samopoštovanje.

III. poglavlje

LOGIČKI OKVIR ZA UČENJE I PODUČAVANJE

Okvir za učenje i podučavanje koji će biti opisan u ovom poglavlju, kao i određeni alati – strategije, metode, tehnike i postupci učitelja/nastavnika koji primjenjuju ovaj okvir kako bi pospješili učenje i mišljenje svojih đaka, preuzeti su i adaptirani iz *Priručnika za nastavnike u Programu obuke: "Čitanjem i pisanjem do kritičkog mišljenja"* (II dopunjeno izdanje Centra za obrazovne inicijative Step by Step, Sarajevo, 2006.).

Činjenice vs. konceptualno znanje?

Prosvjetni radnici već dugo raspravljaju o značaju učenja činjeničnog znanja nasuprot učenju praktičnog i konceptualnog znanja. Oni koji tvrde da je činjenično znanje najvažnije obično smatraju da postoji određeni skup činjenica koje, ako se adekvatno usvoje, pripremaju đake da postanu funkcionalni sudionici u društvu. Oni koji tvrde da su konceptualno znanje i praktično iskustvo najvažniji tvrde da

znanje samo po sebi nije dovoljno. Smatraju da je znanje jedino vrijedno kada je korisno, a korisno je samo onda kada se ostvaruje spoznavanjem pojmova, važnih koncepata i kada se može praktično, kreativno i kritički primijeniti.

Činjenično znanje je, bez sumnje, važno. Mnogo je toga što ljudi moraju znati da bi se uspješno svakodnevno sporazumijevali. Međutim, postavka da postoji skup znanja koja, na odgovarajući način, pripremaju čak i za njihovu budućnost postaje sve manje i manje održiva što se društva brže mijenjaju. Ova osnova znanja, osim što se mijenja nevjerojatnom brzinom, u današnje se vrijeme još brže širi i postaje dostupnija svima zahvaljujući elektronskoj komunikaciji.

Ono što bi trebalo tražiti od đaka danas da bi bili uspješni u svijetu koji se mijenja je sposobnost pomnog ispitivanja informacija i zaključivanja o tome šta jeste a šta nije važno. Đaci će morati biti sposobni shvatiti kako se različiti dijelovi informacije uklapaju ili mogu uklopiti u postojeće razumijevanje. Biće potrebno da znaju staviti u kontekst nove ideje i saznanja, daju značenje novim problemima, odbace nevažne ili netačne informacije. Onom dijelu informacijskog univerzuma s kojim dođu u dodir, đaci će morati davati smisao na kritički, kreativan i produktivan način.

Prikupljanje vs. upravljanje informacijama

Za osobe koje kritički razmišljaju, osnovno razumijevanje je početak, a ne cilj učenja. Kritičko mišljenje podrazumijeva polazne ideje, razmatranje implikacija koje te ideje nose, njihovo izlaganje pozitivnoj sumnji, poređenje sa suprotnim mišljenjima, izgrađivanje suportivnog sistema uvjerenja da bi ih potvrdili i zauzimanje stava na osnovu tih struktura.

Koliko smo puta i sami bili zatečeni količinom informacija koje su nam u svakom momentu dostupne kada poželim

dobiti odgovor na neko pitanje. Problem se javlja kada je potrebno donijeti utemeljenu odluku o tome koje su nam informacije korisne i valjane, a koje ne, naročito ako su neke od njih, u mnoštvu koje nam je na raspolaganju, suprotstavljene jedna drugoj. Također, u potrazi za informacijom, često je potrebno biti u stanju odoljeti "navali" nevažnih, ali zanimljivih činjenica koje odvlače naš prvobitni fokus u sasvim drugom smjeru. Koliko smo se samo puta zatekli pretražujući internet, satima nakon što smo se već davno udaljili od teme koja nas je prvobitno zanimala. Dakle, sposobnost prikupljanja informacija mora biti dopunjena sposobnošću upravljanja informacijama tj. sposobnostima njihovog razvrstavanja u smislene ideje koje se zatim mogu transformirati u praktično djelovanje. Ovo podrazumijeva da đaci u školi moraju ovladati nizom umijeća mišljenja ili, ukratko, postati osobe koje kritički misle i uče. Međutim, oni neće početi kritički misliti automatski. Da bi se to dogodilo moraće već u razrednom okruženju iskusiti sučeljevanje, obradu tuđih i stvaranje vlastitih korisnih informacija i ideja.

Da bi djelotvorno kritički mislili, đaci moraju:

- **Razviti samopouzdanje i svijest o vrijednosti sopstvenog mišljenja i ideja**
Potrebno je da đaci vjeruju da su njihova mišljenja vrijedna, da shvate da su njihove misli jedinstvene i važne i da predstavljaju doprinos boljem razumijevanju koncepata i pitanja o kojima se raspravlja.
- **Aktivno se uključiti u proces učenja**
Đaci, koji ostvare potpunu uključenost, shvataju da, kada ulože dovoljno energije i truda u svoje učenje i uspješno se uključe u proces učenja, taj proces predstavlja zadovoljstvo i pobuđuje dubok osjećaj postignuća. Spoznaja je jednaka osjećaju postignuća.
- **S uvažavanjem slušati različita mišljenja**

Kada đaci nauče razmjenjivati ideje, izlagati vlastite ideje i s pažnjom slušati ideje drugih time daju velik doprinos svojoj đачkoj zajednici, razredu, školi.

- **Biti spremni da izraze svoj sud i da se suzdrže od njega**
Razmjenom ideja među vršnjacima u razredu, od đaka se traži da slušaju, uzdržavaju se od suda ili potrebe nametanja vlastitog reda u ono o čemu se govori. Uzdržavanje od izricanja suda omogućuje da čujemo i glasove drugih.

Podučavanje kritičkom mišljenju nije jednostavan zadatak. Ne postoji pouzdan niz koraka koji će đake dovesti do kritičkog mišljenja, ali postoji skup uslova u kojima se održava nastava tj. uslova koje je nužno obezbijediti u školi, u razredu ili kod kuće, kojima se poboljšava razvoj kritičkog mišljenja.

Učitelji/nastavnici i drugi ključni odrasli u djetetovom životu koji potiču kritičko mišljenje:

- osiguravaju vrijeme i prilike za uvježbavanje kritičkog mišljenja,
- dopuštaju đacima da teoretiziraju i prave apstraktne spekulacije,
- prihvataju raznovrsne ideje i mišljenja,
- pospešuju aktivnu uključenost đaka u proces učenja,
- osiguravaju đacima okruženje u razredu u kojem nema opasnosti od izrugivanja,
- izražavaju uvjerenje u sposobnost svakog đaka za donošenje kritičkih sudova.

Korištenjem raznovrsnih oblika, metoda, tehnika i strategija podučavanja, učitelji/nastavnici koji vrlo dobro znaju da djeca nisu “prazna kutija” u koju treba ubaciti nepovezane činjenice poboljšavaju obrazovne efekte u cjelini i svakom djetetu daju šansu da se u školi bavi životno važnim pitanjima i sadržajima na način koji uključuje njegov aktivni doprinos, istraživanje, kreiranje, odlučivanje, iznoše-

nje mišljenja, mogućnost da gradivo shvati na njemu naj-prihvatljiviji način, i primijeni ga u stvarnom životu.

Ali, kako to učitelji/nastavnici pomažu đacima da postanu osobe koje kritički misle i uče? Tako što đacima omogućavaju da prilikom samog učenja prolaze kroz sistematski proces kritičke analize sadržaja i procesa učenja, a zatim i refleksije, kritičkog osvrtanja kako na naučeno gradivo i njegovo značenje tako i na sam proces učenja koji ih je do toga doveo.

Ovaj proces kroz koji učitelji/nastavnici vode čak je ustvari proces koji, osim što pomaže đacima oko školskog gradiva i informacija dok pohađaju školu, služi i kao okvir za njihovo kasnije kritičko mišljenje, učenje i refleksiju. Da bi se to dogodilo u razredu, učitelji/nastavnici moraju sistematično i jasno pripremiti plan, način, sistem koji će pomoći đacima da uspješno prođu kroz ovaj okvir za mišljenje i učenje. Ovaj okvirni sistem mora biti sistematičan kako bi đaci razumjeli i konzistentno primjenjivali taj proces. Također, mora biti jasan kako bi đaci mogli znati gdje su u svom mišljenju da bi pratili i upravljali svojim procesima mišljenja dok uče samostalno. Kada je podučavanje i učenje zasnovano na okvirnom sistemu, učitelji/nastavnici ustvari kreiraju najbolje moguće okruženje za čak da uče na način kako ljudi najbolje uče i misle.

Okvirni sistem predstavlja konceptualnu osnovu za podučavanje koje se može sistematski ostvarivati u nastavi u svim razredima, svim uzrastima i svim predmetima. Okvirni sistem predstavlja način razmišljanja o podučavanju kojim se kod učenika poboljšava kritička analiza, davanje smisla i značenja sadržajima koji se uče i kritička refleksija. Kada đaci primijene taj sistem na vlastito mišljenje i učenje u situacijama samostalnog učenja, mogu odrediti kontekst svog znanja dodajući nove informacije onome što već znaju, aktivno se angažovati u novim iskustvima i promišljati kako

takva nova iskustva mijenjaju njihovo znanje. Najjednostavnije možemo predstaviti okvirni sistem kao model podučavanja zasnovan na tome kako ljudi najbolje uče. Ovim modelom se u osnovi opisuje način razmišljanja o kognitivnom procesu u koji se đaci uključuju prije, u toku i nakon učenja kako bi uistinu iz njega izvukli najveću korist.

Faze okvirnog sistema za učenje i podučavanje

Okvirni sistem se grubo može podijeliti u tri faze kroz koje đaci prilikom učenja prolaze i za koje učitelji/nastavnici osmišljavaju najadekvatnije oblike, metode, tehnike i strategije kojima se đaci prilikom učenja služe. Za svaku od tri faze okvirnog sistema mogu se upotrijebiti različiti alati (oblici, metode, tehnike, strategije), jedan ili više alata u kombinaciji, odabrani u skladu s karakteristikama uzrasta, teme, sadržaja i ciljeva učenja ili nekih specifičnih okolnosti u razredu (broj đaka, sredstva koja su na raspolaganju, dostupni izvori znanja i sl.), ali ono što ostaje nepromijenjeno jesu faze kroz koje đaci prolaze, odnosno nastojanje učitelja/nastavnika da ih kroz ove faze vode, bez obzira koji su alat, kao najprimjereniji, odabrali. Ponekad, isti alat može dobro poslužiti i u, npr., prvoj i u trećoj fazi, s tim da će svrha upotrebe pojedinog alata u različitim fazama okvirnog sistema za učenje i podučavanje biti drugačija, kao i dojeti i efekti njegove upotrebe. Sada ćemo ukratko opisati ove tri faze i njihovu svrhu, a potom ćemo ih malo podrobnije objasniti pomoću zamišljenog primjera iz nastavne prakse.

1. faza

Evokacija (E) – prisjećanje, interesovanje, motivacija za učenje

U fazi evokacije đaci se potiču da na površinu izvuku svoja predznanja o određenoj temi, predviđaju u opštim crtama, određuju svrhu proučavanja gradiva, čitanja tekstova,

istraživanja materijala, gledanja videosnimaka, eksperimentisanja ili nekog drugog načina dolaska do informacija. Ovo je veoma važna faza utemeljena na saznanjima da najbolje učimo kada nova znanja povezujemo s prethodnim, odnosno kada gradimo na postojećim iskustvima. U ovoj fazi đaci prepoznaju vlastitu motivaciju za aktivno uključivanje u učenje, proučavanje teme i interesovanje za temu ili za njene pojedine aspekte. Na ovu fazu se nadovezuje

2. faza

Razumijevanje značenja (Rz) – nove informacije i nove spoznaje

U ovoj fazi se đacima predstavlja novi sadržaj tekstovima, predavanjima ili nekim drugim oblikom (novinski članak, video, knjige, priče, slike i sl.) u okviru kojeg se od njih očekuje da te sadržaje ili ideje integrišu u vlastito znanje. U ovoj fazi đaci ne samo da dopunjavaju postojeće predznanje i ideje koje su imali prije učenja nego i aktivno restrukturiraju, mijenjaju početno razumijevanje suštine, smisla, značenja sadržaja, ideja i koncepata kojima su izloženi u ovoj fazi učenja. "ERR" sistem kulminira u

3. fazi

Refleksija (R) – restrukturiranje spoznajne sheme, promjena, primjena – u kojoj đaci razmišljaju o tome šta su naučili u kontekstu svog postojećeg mišljenja, kako bi preuredili svoja znanja i uklopili nova saznanja u već postojeća, stvarajući vezu i značenje među njima, što predstavlja novi kvalitet. U fazi refleksije, đaci prepoznaju primjenu naučenog i novo znanje stavljaju u funkciju. Također, u stanju su izraziti vlastitim riječima i na različite načine razumijevanje naučenog, a ne samo zapamtiti i reprodukovati određeni broj informacija.

Kao što smo već rekli, faze okvirnog sistema su obogaćene širokim repertoarom strategija, a ograničene su jedino maštom i kreativnošću učitelja/nastavnika i đaka. Najvažnije je da su u svakoj fazi učitelji/nastavnici i đaci uvjereni da to što rade ima smisla.

Primjer prolaska učitelja/nastavnika i đaka kroz ove tri faze okvirnog sistema koji slijedi uključivaće i predstavljanje određenog repertoara strategija koje se mogu poduzeti u svakoj fazi. Ovo nisu i jedine strategije koje se mogu poduzeti, tako da vjerujemo da će učitelji/nastavnici koji već vladaju velikim brojem strategija razmišljati i o drugim strategijama koje se mogu upotrijebiti unutar predstavljenog okvirnog sistema. Učitelji/nastavnici kontinuirano proširuju svoj repertoar alata – oblika, metoda, tehnika, strategija i postupaka u nastavi i posežu za novim alatima onda kada su sigurni da će oni pomoći đacima da uče na najbolji način.

U ovom primjeru riječ je o zamišljenom procesu podučavanja na temu *Zlatna ribica* ili širu temu *Kućni ljubimci*, koji bi učitelj/nastavnik mogao provesti u razredu đaka mlađeg uzrasta (npr. 8 do 10 godina). Namjerno vam ne dajemo više detalja o školi, razredu, predmetu i sl., jer bismo željeli da o okvirnom sistemu ne razmišljate kao o “novoj formi” držanja časova, nego o drugačijem načinu razmišljanja o učenju i podučavanju. Paralelno s opisivanjem faza okvirnog sistema, predstavimo i desetak strategija. Ako primijetite da u istoj fazi predstavljamo više različitih strategija, to nikako ne mora značiti da se sve one primjenjuju istovremeno za svaku lekciju. Dobar odabir strategija ili njihovu kombinaciju, učitelji/nastavnici najbolje prave sami kada znaju i ostale specifičnosti svog razreda i školskog programa.

EVOKACIJA (E)

Zamislite ovu situaciju: učitelj/nastavnik u razred donosi kovertu u kojoj se nalazi pismo naslovljeno na njega i objašnjava đacima da je pismo zatekao ispred vrata svog stana tog jutra kada je krenuo u školu. "Pored koverta zatekao sam i veliku kartonsku kutiju koju sam također donio da vam pokažem. Veoma sam se iznenadio i volio bih da i vama pokažem šta je u kutiji, ali prije toga bih volio da vam pročitam ovo pismo."

Pismo (1):

Dragi (ime učitelja/nastavnika),

Ti znaš da sam oduvijek željela da imam kućnog ljubimca. Juče sam otišla u prodavnicu kućnih ljubimaca i kupila sebi jednog, ili jednu. Nisam sigurna da li je muško ili žensko, a ni ime nisam smislila. Već danas sam morala hitno otputovati i neću se vratiti bar sedam dana. Da li bi tvoj razred mogao da se brine o mom ljubimcu dok se ne vratim? Ništa o njemu, tj. o njoj ne znam, ali sam sigurna će tvoji đaci nešto znati.

Voli te tvoja tetka Ana.

Nakon što učitelj/nastavnik pročita ovo pismo, šta mislite kakve će biti reakcije đaka? Riječ je o stvarnom problemu i moguće je da se nekim đacima neće dopasti što je učitelj/nastavnikova tetka Ana zaposlila čak da o njenom ljubimcu brinu sedam dana. Drugima bi se ideja o razrednom ljubimcu na sedam dana mogla veoma dopasti. U svakom slučaju, đaci bi osjetili emociju, bilo ugodnu ili neugodnu, i jedva čekali da saznaju šta se nalazi u kesi, tj. koju je životinju tetka Ana ostavila na čuvanje. Učitelj/nastavnik bi mogao dopustiti neko vrijeme da đaci pogađaju kako bi njihovo zanimanje još više poraslo i tek nakon nekog vremena iz kutije izvaditi manju zavezanu providnu plastičnu kesu u kojoj se nalazi živa zlatna ribica. Uzbudjenje u razredu u ovom momentu je veoma veliko jer đaci rijetko u školi rje-

šavaju stvarne probleme, tj. "imaju posla" sa stvarnim predmetima ili, u ovom slučaju, sa stvarnim živim bićima. Upravo ovo uzbuđenje i emocija koja se javlja kod đaka može osigurati njihovo aktivno uključivanje u učenje. Emocija je udica za motivaciju, a problemska situacija u kojoj se ovaj razred našao direktno će uticati na njihove živote i život zlatne ribice u plastičnoj kesi. Stoga će i rješavanje date situacije dati svrhu za čitanje i učenje o zlatnim ribicama i upotrebu znanja. Kad god podučavanje uključuje rješavanje stvarnih problema, motivacija za učenje je veća.

U nekoj drugoj verziji, ako nismo u mogućnosti u učionicu donijeti stvarni predmet koji će izazvati uzbuđenje i emociju, učitelji/nastavnici se mogu odlučiti da koriste druge "udice" za motivaciju. Mogu, naprimjer, postaviti problemsko pitanje ili izazov koji đaci trebaju riješiti. Učenje se u tom slučaju javlja kao logičan i svrsishodan čin koji će im pomoći da kvalitetno riješe problemsku situaciju ili pitanje, ili odgovore na dati izazov. Naravno, isprva đaci imaju brza i laka rješenja zasnovana na njihovom prethodnom znanju i iskustvu, pa bi i njihova prva reakcija na tetkino pismo i ribicu mogla uključivati odgovore tipa "Daćemo je nekom ko već ima ribice i tako riješiti problem." Drugačija verzija pisma mogla bi glasiti ovako:

Pismo (2)

Dragi đaci,

Svake godine jedan razred može dobiti razrednog ljubimca, jednu malu životinju, na čuvanje. Potrebno je da donesete odluku o kojoj životinji biste voljeli preuzeti brigu – papagaj, hrčak ili zlatna ribica. Životinju ćemo udomiti u vaš razred nakon što nas uvjerite da ste kao razred donijeli za vas i za životinju najbolju odluku i imate sve potrebne uslove, znanje i spremnost da se o njoj brinete.

Uprava škole

Mogućnost da đaci sami odaberu koju životinju će udomiti pruža dodatne prilike za raspravu, razmjenu osjećanja i mišljenja, argumentovanje, izricanje razloga “za” i “protiv”, posezanje za prethodnim iskustvima koja đaci imaju, i konačno, za zauzimanje stava i donošenje odluke – što je i krajnji cilj kritičkog mišljenja.

I u slučaju prvog i u slučaju drugog pisma, đaci spontano počinju izražavati svoje emocije, preferencije i počinju dijeliti svoja iskustva i znanja s drugima. Neki đaci u ovoj fazi imaju čak i ulogu “eksperata” jer imaju više iskustva ili znanja nego drugi. Međutim, i oni đaci koji nemaju mnogo predznanja o ovoj temi rado se uključuju u diskusiju jer imaju svoje preferencije, a i konačna razredna odluka će uticati i na njihov život.

Mreža za razmatranje i T-tabela

Ako razred može birati između tri male životinje, đaci bi mogli biti podijeljeni u manje grupe (3-5 đaka) koje bi dobile zadatak da naprave listu svih razloga “za” i svih razloga koje imaju “protiv” udomljavanja određene životinje. Tako bi i “eksperti” koji imaju bogato predznanje o ovim životinjama radeći u manjim grupama već imali priliku podijeliti svoja znanja s drugima i tako ostati motivisani za dalji rad. Oni koji u ovoj fazi oskudijevaju u predznanju rado će raditi u manjim grupama gdje će njihova nesigurnost biti manje vidljiva, ali istovremeno će i njihovo predznanje porasti u razmjeni s “ekspertima”. U svakom slučaju, preglasavanje kao način odlučivanja o razrednom ljubimcu treba izbjeći, iako će đaci predložiti i to. Temu je potrebno istraživati dublje kako bi konačna razredna odluka bila utemeljena na bogatom znanju i razumijevanju koje tek treba steći.

Strategija – alat za učenje i mišljenje – koju je učitelj/nastavnik predložio đacima kada je tražio da u manjim grupama izlistaju razloge “za” i “protiv” udomljavanja odre-

đene životinje zove se **mreža za razmatranje**. Razmatranje neke teme uz korištenje pomenute mreže iziskuje da učitelji/nastavnici osmisle jedno binarno pitanje (ono na koje se može odgovoriti pozitivno ili negativno, "Slažem se zato što...", "Ne slažem se zato što...", "Za", "Protiv", "Bilo bi dobro udomiti papagaja zato što...", "Ne bi bilo dobro udomiti papagaja zato što...") kojim se odražava srž problema koji se proučava. S jedne strane mreže treba odrediti prostor za listu razloga kojima se podržava pozitivan odgovor na pitanja, a s druge strane treba ostaviti prostor za navođenje razloga kojima se podržava negativan odgovor. Kada se mreža za razmatranje koristi u fazi evokacije, bilo da je đaci rade individualno, u paru, manjim grupama ili kao cijeli razred, razlozi koje đaci navode često se oslanjaju na emocije, oskudne ili neprovjerene informacije, a ponekad i na iskrivljene ili netačne informacije. Ovo je razumljivo jer đaci ustvari tek prizivaju u sjećanje svoja predznanja i to je dobra prilika za učitelja/nastavnika da ih prepozna i uvaži kako bi se na postojećim predznanjima moglo graditi novo razumijevanje. Mreža za razmatranje se može upotrijebiti i u posljednjoj fazi okvirnog sistema, u refleksiji, kada đaci izražavaju šta su iz lekcije ili teksta naučili i razumjeli pa je i njihova argumentacija zasnovana na novom znanju. Ponekad se đacima može učiniti da nemaju argumentaciju za jednu od strana na mreži za razmatranje pa je važno da im učitelji/nastavnici u tim slučajevima pomognu da se "odglave". Razmatranje obje strane, i dobre i loše, neizmjereno je važno jer se, npr., razlozi "protiv" udomljavanja papagaja u razredu neće obrisati ukoliko razred procijeni da želi udomiti papagaja jer ima mnogo više razloga "za". Razred će se morati nositi i sa činjenicama koje su bile "protiv", a njih sigurno ima. Još bi bilo zanimljivo vidjeti iz kojeg ugla će đaci pristupiti razmatranju, iz vlastitog ili iz ugla papagaja, ribice i hrčka.

Mreža za razmatranje

Razlozi "za" Zašto bi bilo dobro udomiti PAPAGAJA u razredu?	Razlozi "protiv" Zašto ne bi bilo dobro udomiti PAPAGAJA u razredu?

Primjer Mreže za razmatranje Biologija, 5. razred

-ZNAKJ INSEKATA U PRIRODI-	
RAZLOZI ZA DĀVANJE INSEKATA	RAZLOZI PROTIV DĀVANJA INSEKATA
<ul style="list-style-type: none"> - Mnogi insekti donose čovjeku velike koristi. - Takva je medonosna pčela. - Mnoga čovjeku daje med i vosak, insekti proizvode vjetrove voćnjaka i drugih biljaka. - Bez takozvanih meda bi bilo gubitak i ukusnog uljevitka. - Čipkarići molci biće imedaju kotoreći od molcah ude iz kojih se dobiva paraulna mlakica. - Mnoge vrste insekata koriste se drugima insektama (ujakovim kornama). - Takvi su ova potajusa i maha gijgim čarba. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mnogi insekti pričinjavaju štete ljudima i životinjama. - To su najz mega insekti paraziti i prenosioci bolesti. - Krušički se pojedinih insekta (krušički, štravci, masoni, platonima) koriste i ohradi, masoni pričinjavaju štete se potajusa i štravci, masoni, kruzavci, korupravci, stonice, kuzi, kuzavci, naruni, vasi, štrici, molci). - Parazitički insekti mogu biti prenosioci razasnih bolesti: vasi (prijavi kifer), korupravci (malenja), maha u- se (boliti spavica), kuzi (kuzi), ali insekti mogu se stajati i najziti se naruni (kuzavci) kao nekteri (prenosioci) razasnih bolesti.

T-tabela je vrlo slična mreži za razmatranje i predstavlja višenamjensko vizualno pomagalo za bilježenje binarnih odgovora (da/ne, za/protiv) ili poređenje/kontrastiranje u toku diskusije.

Primjer T-tabele¹⁰

Moja okolina, 2. razred

Moj odnos prema životnoj sredini	
+	-
- BACAM ODPATKE NA ZA TO PREDVIĐENA MJESTA	- PONEKAD UBEREM PLODOVE BILJAKA PA IH BACIM
- ČISTIM DVORIŠTE	- ZELENE POVRŠINE NEKAD GAZIM
- HRANIM ŽIVOTINJE	- NE SORTIRAM OTPAD
- JEDNOM SAM POSADIO BILJKU	- ODVIJEM ČESMU I VODA TEČE BEZ RAZLOGA
- NE PALIM VATRU U ŠUMI	- POTPISAO SAM SE NA KLUPI U PARKU

¹⁰ Primjer je preuzet iz Priručnika za nastavnike u Programu obuke: "Čitanjem i pisanjem do kritičkog mišljenja" (II dopunjeno izdanje Centra za obrazovne inicijative Step by Step, Sarajevo, 2006.).

Primjer T-tabele
Društvo, 5. razred

TURIZAM U BIH UJETI	
+	-
1. BiH ima more	1. Samo 27km obale
2. Imamo rijeke, jezera, planine...	2. Rijeke su zagađene, na planinama ima smeca. ljudi
3. Imamo lijepa etno sela. U Medjugorju, u Bjeljini, u Vitezu... (seoski turizam)	bacaju veš-mašine i drugi otpad pored puta.
4. Najviše turista smo imali kad je u Sarajevu bila olimpijada. (Planinski t.)	3. 4. Olimpijska borilišta su uništena i malo ljudi ide na planine.
5. Puno turista dolezi u Medjugorje (ljetnski t.)	5.
6. Imamo dobru hranu (ćevapi, pite...)	6. Svudje je prljavo i puno smeca.

Povratak na zlatnu ribicu koju je ostavila tetka Ana

Nakon što se prvobitno uzbuđenje malo smiri, učitelj/nastavnik zamoli đake da individualno razmisle o tome šta znaju i čega se sve mogu prisjetiti u vezi sa zlatnim ribicama te da to zapišu. Nakon što svoja razmišljanja zapišu, učitelj/nastavnik uputi đake da odaberu partnera (ili rade s prijateljem/prijateljicom do sebe) i da zajednički dopune svoje liste, zapisujući slobodno sve što im padne na pamet vezano za zlatne ribice. Nije važno da li je zapisano tačno ili nije, važno je da đaci pokušaju da se prisjete i zapišu što više informacija. Kada partneri završe rad, učitelj/nastavnik može zamoliti da se sada parovi udruže s drugim parovima i dopune svoje liste, a na kraju, zamoli svaku grupu da podijele svoje zabilješke s ostatkom razreda. Dok se

odvija razmjenjivanje ideja, učitelj/nastavnik zapisuje ideje na tablu. Ukoliko će proučavanje teme trajati više dana učitelj/nastavnik ove ideje može zapisivati na veliki papir i tako osigurati da se đaci ovoj (i drugim listama koje će nastati u toku proučavanja teme) mogu kasnije vraćati. Grupe koje referišu nastoje da ne ponavljaju informacije koje je već neka druga grupa podijelila, ali je istovremeno sasvim uredu da izraze neslaganje s prethodnom grupom ukoliko oni imaju drugačiju informaciju ili ideju. Dobro je da učitelji/nastavnici potiču ovakvu diskusiju, prijateljska neslaganja i zauzimanje stava u odnosu na jednu ili drugu napomenu. Međutim, potrebno je da učitelj/nastavnik zauzme neutralan stav, stav nekoga ko i sam uči, a ne stav "eksperta" koji ima odgovor na postavljena pitanja. Kada je riječ o zlatnim ribicama, đaci bi mogli imati različite informacije i ideje o tome koliko dugo zlatne ribice žive, koliko vode je potrebno za akvarijum, kolika temperatura vode mora biti itd. S obzirom na sadržaj tekstova koje će đaci čitati u narednoj fazi okvirnog sistema, potrebno je postavljati pitanja kojima bi se mišljenje usmjeravalo na oblast koju đaci eventualno nisu spomenuli, razmnožavanje, oprema za akvarijum, porijeklo zlatnih ribica, od kojih bolesti najčešće oboljevaju i slično.

U ovom dijelu faze evokacije naš učitelj/nastavnik je koristio metodu **oluja ideja** ili *brainstorming* (engl. *brain* mozak, *storm* oluja), koja je dobro poznata i izvan ERR okvira. To je tehnika kreativnog generiranja velikog broja ideja u kratkom vremenu. Učitelj/nastavnik stvara radnu atmosferu koja potiče učenike da slobodno iznose ideje za rješavanje nekog problema, pri čemu se ničija ideja u početku ne smije kritizirati. Ova tehnika može se primjenjivati s cijelim razredom, grupno ili u paru. Ideje se obično zapisuju, nakon čega slijedi njihovo vrednovanje.

U drugoj verziji, u kojoj razred bira između tri male životinje, nakon što su đaci dovršili **mrežu za razmatranje**, učitelj/nastavnik na sličan način može objediniti listu šta đaci u razredu znaju o ovim životinjama ili jednostavno objediniti grupne mreže za razmatranje u jednu za cijeli razred i zapisati je na tabli.

Važno je napomenuti da u ovoj fazi učitelj/nastavnik ne odgovara na pitanja koja đaci eventualno imaju i uzdržava se od pružanja novih informacija. Mnogim učiteljima/nastavnicima je teško uzdržati se ili čak pokazati da ni sami ne znaju odgovore na neka pitanja. Kada to uspiju, đaci imaju mnogo više koristi u fazi evokacije. Mnogo je važnije da učitelj/nastavnik i sam učestvuje u postavljanju pitanja i pokazuje iskreno zanimanje da skupa s đacima dođe do odgovora. Njegov cilj je pripremiti đake da samostalno dođu do informacija u narednoj fazi, ali tek nakon što utvrde koliko već znaju i šta sve ne znaju ili nisu sigurni da znaju.

Đacima će se u ovoj prvoj fazi prirodno javiti i brojna pitanja i specifična interesovanja o temi o kojoj razmišljaju i dobro je da im učitelj/nastavnik pruži priliku da svoja pitanja nekako zabilježe. Ako je učitelj/nastavnik na prvu listu na tabli zabilježio sve što su đaci već znali o temi (nakon individualne liste, razmjene u parovima i u malim grupama), na drugu listu može zabilježiti i sve što bi đaci željeli saznati o temi. Jednostavno je potrebno otvoriti diskusiju o tome na koja pitanja bi đaci željeli dobiti odgovore i ne samo pitanja na koja bi željeli odgovore nego i sva pitanja od čijih će odgovora ovisiti da li će razred obezbijediti adekvatne uslove za život zlatne ribice, a u drugom slučaju da li će razred moći donijeti najodgovorniju odluku o kojoj će maloje životinji preuzeti brigu.

Svaki đak bi mogao na *post-it* ljepljive papiriće zabilježiti svoja pitanja i slobodno ih zalijepiti na ovu listu na tabli.

Važno je da učitelj/nastavnik ohrabri đake za postavljanje sopstvenih pitanja, jer motivacija za čitanje teksta koji slijeđi ili slušanje predavanja ili gledanje videomaterijala i sl. raste ukoliko postoji mogućnost da će materijal pružiti odgovore na njihova vlastita pitanja, potvrditi ili opovrgnuti ideje koje su đaci izrekli u fazi evokacije.

KWL-tabela

Prve dvije liste koje je učitelj/nastavnik ispisao na tabli nakon diskusija i razmjene objedinile su dvije ključne etape u razmišljanju đaka: *“Šta znamo (ili mislimo da znamo) o temi?”* i *“Šta bismo željeli znati o temi?”* Učitelj/nastavnik je vodio đake kroz ove etape koristeći neke alate, strategije koje su pospješile njihovu unutrašnju motivaciju i sistematičnost u utvrđivanju polaznih osnova za učenje (problem-ska situacija, individualna lista, lista u paru, mreža za razmatranje, zajednička lista na tabli, lista pitanja...).

Alat koji je učitelj/nastavnik mogao upotrijebiti umjesto pisanja zajedničke objedinjene liste na tabli zove se **KWL-tabela**. Naziv KWL potiče iz engleskog jezika: *Know; Want to know* i *Learned* (‘Znam’; ‘Želim znati’; ‘Naučio/la sam’) i objedinjuje postupke koje je naš zamišljeni učitelj/nastavnik primijenio, istina na malo drugačiji način.

Đaci lako mogu ovladati samostalnim korištenjem KWL-tabele jednom kada skupa s učiteljem/nastavnikom prođu postupak koji smo opisali, ali već u učenju naredne lekcije, proučavanju teme, čitanju teksta, đaci mogu individualno koristiti KWL-tabelu tako što će prve dvije kolone tabele popunjavati u fazi evokacije, a posljednju kolonu u fazi refleksije. KWL-tabela na najdirektniji način odražava prirodu okvirnog sistema za učenje i podučavanje i postaje važna strategija za učenje koju đaci mogu koristiti cijelog života.

KWL-tabela

Znam o... (tema)	Želio/željela bih saznati o... (tema)	Naučio/naučila sam o... (tema)

Primjer primjene KWL-tabele¹¹

Historija, 5. razred

GRČKA RELIGIJA I MITOLOGIJA		
ZNAM	ŽELIM DA ZNAM	UČIM
<ul style="list-style-type: none"> - JUG BALKANSKOG POLUOTOKA - DBALE RAZUBENE <i>Teuta, Seleporc</i> - POLISI - KOLONIJE - PELAZGI (majstari narod) - PLEMENA <i>Abasi, Ganci, Edeci</i> - PUNO BOGOVA - MIT (priča) - HELENI - HOMER (epovi) - 776. g. pr. n. e. - I OI (računaju vrijeme) 	<ul style="list-style-type: none"> - KAKVA JE RELIGIJA SA PUNO BOGOVA? - O ČEMU GOVORE EPOVI? - ŠTA JE MITOLOGIJA? - DA LI JE POSTOJAO GLAVNI BOG I KAKO SE ZVAO? - GDJE SU IM ŽINJELI BOGOVI - ŠTA SU JELI I PILI? - KOJA SU IMENA BOGOVA? 	<ul style="list-style-type: none"> - GLAVNI HISTORIJSKI IZVORI ZA BUDUĆE OD 800 - 600 g. pr. n. e. - EPOVI "ILIJADA I ODISEJA" - Homer - SKUP MITOVA (MITOLOGIJA) - VJERA POLITEISTIČKA (vjerovanje u različite bogove, polubogove i duhove) - VJEROVANJE DA SU BOGOVI ŽIVJELI NA PLANINI OLYMP - HERNILI SE AMBROZIJOM (božansko jelo) PILI NEKTAR (božansko piće) - O ŽRTI BOGOVA SVAKE 4 god. ODRŽAVANE OLIMPIJSKE IGRE - ZEUS (velikom božanstvo, bog neba) - HERA (Zeusova žena) - HAD (gospodar podzemlja) - POSEJDON (gospodar mora) - AFRODITA (božica ljubavi i plodnosti) - APOLON (bog sunca, muzike i poezije) - ATENA (božica mudrosti) - ARES (bog rata) - TOZNATI JUNACI: <i>Ahilej, Tejsi, Heraklo</i>

¹¹ Primjer je preuzet iz Priručnika za nastavnike u Programu obuke: "Čitanjem i pisanjem do kritičkog mišljenja" (II dopunjeno izdanje Centra za obrazovne inicijative Step by Step, Sarajevo, 2006.).

Primjer primjene KWL-tabele¹²

Geografija, 6. razred

GEOGRAFSKI POLOŽAJ EVROPE		
ŠTA ZNAM	ŠTA NE ZNAM	ŠTA MI JE VAŽNO
<ul style="list-style-type: none"> - naš kontinent - Stari svijet - sjeverna, zapadna, srednja, južna rasteća (regije) - Germani, slavni, - hernani - ugro-šinci - obučena morima i oceanima - povezana kopnom sa Azijom 	<ul style="list-style-type: none"> - naziv Evrope? - kome? ? - koje stanovnici? ? - opširnu naravnost? - koja mora i okeani? ? - kako se zove najveća rijeka? 	<ul style="list-style-type: none"> - EUROPA - femka riječ ETEB, što znači zapad, zapadni (smb), zalazak sunca - na Azijom čini EVRAZIJU - P. što kmul knz: 730 mil st. i 70st. po km - Okružuju je vode: Sjevernog ledenog okeana, Atlantskog okeana, Indijskog, Pacifskog, i Crnog mora - granici po čine planinski masivi i rijeka Ural - planina KAVKAZ, kaspijsko jezero - geografski položaj: rečoma poveljan - Volga - najduža evropska rijeka (d = 3.600 km)

Primjer primjene KWL-tabele¹³

Biologija i ekologija, 7. razred

ZAGADIVAČI ŽIVOTNE SREDINE		
ZNAM	ŠTA NE ZNAM	ŠTA MI JE VAŽNO
<ul style="list-style-type: none"> - Problemi zagađivanja 1. neproizna gvođa žuma (redovna pražnja žumara,...) 2. dezertifikacija (propadanje tla) i degradacija 3. upotreba hemikalija (porednaji u ekostem) 4. čvornice bez filtera 5. gradnja stambenih; drugih objekata na plodnom tlu 6. velike količine smoga; dr. hemijskih zagađivača 	<ul style="list-style-type: none"> - kako me interesuje šta se u ovoj državi poduzima da bi se spriječilo štetno zagađivanje životne sredine? - šta se posebno okrećemo kada o nam život podari?? - koji zagađivači razaraju ozonski omotač? - šta utiče na povećanje temperature na zemlji? - postoje li mere kojima bi se spriječilo širenje ozonske rupe?? 	<ul style="list-style-type: none"> - POLUCIJA - otko zagađivanje životne sredine otpadnim i štetnim tvarima - AERAZAGADENOST - promjene u sastavu i osobinama zraka nastale polucijom - EFEKAT STAKLENE BARIJE - nagrijavanje CO₂ koji zadržava sunčevu toplotu i utiče na povećanje temp. na zemlji - KISELE KIŠE - kopljuje kiše + amonijakni gasovi - FOTOKEMIJSKI OMOG - nitrogovni oksidi + voga + sunčeva svjetlost - AMONIJAK, ARSEN, ŽIVINE OBOJE I OLOVO - zagađuju zrak - FREDONSKI GASOVI - razaraju ozonsku kopu

¹² Primjer je preuzet iz Priručnika za nastavnike u Programu obuke: "Čitanjem i pisanjem do kritičkog mišljenja" (II dopunjeno izdanje Centra za obrazovne inicijative Step by Step, Sarajevo, 2006.).

¹³ Isto.

Primjer primjene KWL-tabele

Tema: Pčele, 9 godina

ZNAM	ŽELIM ZNATI	NAUČIO SAM / NAUČILA SAM
- Vrše opravljanje - Sakupljaju nektar - Prave med - žive u kosnicij - Kraljica Matice-2000M - Med je jako zdrav - opis - kraljica-medonice-tru - eov - Ne ujedaju bez raz- - loga - zaprašuju - pesticid	- Kako se rađaju? - Kako prave med? - Koliko dugo žive? - Umre li pčela kada - ubod ljude i životinje? - Dali čuje? - Kako vidi? - zašto zuji? - Da li postoje pčele - mazi i sci - Da li pčele imaju usit - Da li piju?	- Dali pčele su stariji - konja - Je li se isplati za držanje - Dali pčele žive u kosnicij - su žive u kosnicij i mazi - Pčele jako ubode ljude - Sebe su pčele - Trubiti ljude kojom žila - Najveća pčela je Megachile - Svaka pčela u kosnicij - ima jedinstven miris - Bumbari muškarci se - mazi i sci - Bumbor je znak - pčelara

Analiza karakterističnih obilježja

Još jedna strategija za aktiviranje i razvoj predznanja je *analiza karakterističnih obilježja*. Ova je strategija korisna kad đaci proučavaju temu o kojoj malo znaju. Bit ove strategije jeste uporediti obilježja nove i manje poznate teme s obilježjima poznatijih tema.

Učitelj/nastavnik pripremi tabelu kao pomoć za ovu aktivnost i pokaže je na projektoru ili na velikom komadu papira. Tri se stavke zapišu jedna ispod druge na lijevoj strani tabele, a niz obilježja s kojima će se te stavke upoređivati upišu se u red na vrhu tabele.

Životinja	Živi?		Kreće se?		Jede?		Vrsta?			Veličina?				
	u okeanu	na kopnu	leti	pliva	trči	meso	ribe	biljke	riba	sisar	pitica	mačka	krava	slon
Deva	-	+	-	-	+	-	-	+	-	+	-	-	+	-
Orao	-	+	+	-		+	+	-	-	-	+	+	-	-
Kit	+	-	-	+	-	-	+	?	+	?	-	-	?	?

Ako je učitelj/nastavnik odabrao ovu aktivnost kao uvodnu, u fazi evokacije, đaci raspravljaju o dvije poznate stavke i predlažu odgovarajuće oznake (+ za "da" i – za "ne") za svaku stavku pod svakim semantičkim obilježjem. Prije čitanja, slušanja, predavanja ili nekog drugog oblika proučavanja nove teme, đaci predlažu oznake za semantička obilježja teme (+ za "da", – za "ne" i ? kao znak da đak nije siguran u vezi s nekim obilježjem). Učitelj/nastavnik od đaka u toj fazi traži da iznesu svoja nagađanja o temi, čak i kad nisu sigurni. Đaci potom pročitaju tekst ili neki drugi materijal o toj novoj temi (faza razumijevanja značenja). Poslije toga slijedi diskusija o naučenom.

Zatim se, kao u pratećoj aktivnosti (koja se smatra dijelom faze refleksije), đaci vraćaju tabeli i potvrđuju ili ispravljaju oznake koje su unijeli u toku uvodne aktivnosti. Analiza karakterističnih obilježja omogućuje da se ostvare uspjesi u temama koje se ne zasnivaju na tekstu.

Sumiranje faze evokacije

Ono što je čovjek u stanju naučiti obično je određeno onim što već zna ili misli da zna. Jednom kada đaci postanu svjesni nedoumica i praznina u vlastitom znanju, spremni su prihvatiti nove informacije. Zato o trajanju faze evokacije ne treba pretjerano brinuti. Ona treba da traje onoliko dugo koliko je potrebno da đaci postanu spremni za nove informacije. Nekada je to 5 minuta, a nekada i 30 i više, ovisno o složenosti teme.

U ovoj prvoj fazi vrši se nekoliko značajnih kognitivnih aktivnosti. Prvo, đaci su aktivno angažovani oko prisjećanja svega što znaju o temi. To je izuzetno važno jer se trajno znanje razumije u okviru konteksta onoga što je poznato i što se shvata. Informacija predstavljena bez konteksta ili informacija koju đaci nisu u stanju povezati s predznanjem je informacija koja uskoro može biti zaboravljena. Proces uče-

nja je proces povezivanja novog s poznatim. Đaci grade novo znanje na osnovu prethodnih znanja i uvjerenja. Druga svrha faze evokacije je aktiviranje učenika. Učenje je aktivan, a ne pasivan proces i aktiviranje đaka na samom početku omogućava uspješan prelazak u ostale faze i postizanje optimalnih efekata učenja. Pored toga, u ovoj se fazi utvrđuju interesovanje i svrhovitost istraživanja teme. Interesovanje i svrha su neophodni za održavanje aktivnog sudjelovanja đaka. Učenje sa svrhom je djelotvornije od nesvrhovitog. Međutim, postoje dva tipa svrhe: svrha koju određuje školski program, udžbenik ili koja je određena tekstom nasuprot samoodređene svrhe. Samoodređene su svrhe djelotvornije od onih koje nameću vanjski izvori, a interesovanjem neke osobe najčešće se i određuje svrha njenog učenja. Bez trajnijeg interesovanja smanjuje se motivacija za rekonstrukciju shema ili prihvatanje novih informacija. Učenje sa svrhom zapravo znači tragati i "dobiti odgovor na vlastita pitanja".

RAZUMIJEVANJE ZNAČENJA

Ovo je faza u kojoj će đaci biti izloženi novim informacijama. Kao što smo već ranije rekli, nove informacije mogu biti predočene na različite načine. Predavanje učitelja/nastavnika je samo jedan od načina, kao što je i udžbenik samo jedan od izvora znanja. Gledanje videa, čitanje tekstova koje smo pronašli u knjigama, na internetu, u novinama, razgovori sa stručnim osobama... sve su to načini koje koristimo da bismo došli do informacija koje su nam potrebne. Dobro bi bilo da učitelji/nastavnici skupa s đacima porazgovaraju o tome gdje i na koji način možemo doći do odgovora na pitanja koja smo imali u fazi evokacije. Ovo će ih osposobiti da za znanjem tragaju aktivno, koristeći različite resurse i izvore koji su im na raspolaganju, a ne samo školske udžbenike, i tako upotpunjavaju i proširuju svoje ra-

zumijevanje. U ovoj aktivnoj potrazi za informacijama neminovno je da će se susresti s informacijama koje su zanimljive, ali nevažne, korisne, ali neprovjerene ili različite u različitim tekstovima. Uloga učitelja/nastavnika je da đacima pomogne da se samostalno snalaze u šumi informacija koje su na raspolaganju, pronalaze poveznice između različitih dijelova i daju vlastiti smisao i značenje informacija koje su usvojili. Ova vještina će im dugoročno biti od veće koristi nego vještina zapamćivanja lekcije iz udžbenika. Naravno, učitelj/nastavnik vodi računa o razvojnoj primjerenosti tekstova koje će pripremiti za đake različitog uzrasta, ali se ne plaši koristiti raznolike izvore informacija do kojih đaci samostalno dolaze i koji kod njih mogu pobuditi različite reakcije. U posljednjoj fazi, u fazi refleksije, učitelj/nastavnik može planirati vrijeme i neki od načina da đacima, u skladu s uzrastom, pomogne u razumijevanju kriterija koji neku informaciju čine objektivnom, vjerodostojnom. Ovo je posebno važno u vrijeme kada znamo da djeca u sve ranijoj dobi počinju koristiti internet kao izvor informacija. Učitelj/nastavnik bi mogao započeti diskusiju tvrdnjama kao što su, npr., "Svako može objavljivati na internetu, dijeliti informacije kakve želi i o čemu želi.", "Iako su mnogi podaci objavljeni na internetu istiniti i zanimljivi, ne mora nužno značiti da je sve objavljeno na internetu istinito.", "Svi koji pišu nisu stručnjaci za teme o kojima pišu.", "Budući da ne znamo uvijek ko je informaciju objavio i je li kvalificiran za pisanje o toj temi, moramo biti oprezni i moramo provjeriti informacije prije nego što u njih povjerujemo ili ih upotrijebimo." Kao što želimo da djeca kritički promatraju svijet oko sebe, potrebno je podučiti ih da budu kritični i prema informacijama objavljenim na internetu. Biti kritičan ne znači negirati nešto. Biti kritičan znači provjeriti informaciju koju smo dobili. Pitati se: Koja je svrha/cilj objavljene informacije? Šta autori žele da se po-

vjeruje? Koje misli i činjenice nedostaju, a bitne su za predmet o kojem se piše? Treba istražiti i izvor: Ko je objavio informaciju? Je li to pouzdan izvor (univerzitet, istraživački centar) ili je izvor informacije nepoznat? Jesmo li uporedili više izvora o istoj informaciji i tek onda donijeli zaključke?

INSERT-metoda¹⁴

U slučaju proučavanja tekstova o zlatnoj ribici naš učitelj/nastavnik je, primjereno situaciji u kojoj se iznenada zatekao, donio u razred različite tekstove koje je tog jutra uspio prikupiti u knjigama iz vlastite kućne biblioteke, pronašao je nešto i u školskoj biblioteci i na internetu. Neki tekstovi su kratki, neki su dugi. U nekim tekstovima riječ je samo o bolestima riba dok je u drugim tekstovima mnoštvo detalja o opremi za akvarijum. Nijedan tekst ne daje odgovore na sva pitanja koja su đaci postavili tako da će biti potrebno proučiti više tekstova kako bi se došlo do svih odgovora. Neki će tekstovi čak oduševiti zanimljivostima, ali neće pružiti korisne informacije. Mnogo je razloga zašto se učitelj/nastavnik odlučio baš za ovaj pristup, ali to ne znači da u nekom drugom slučaju neće koristiti isključivo tekst iz udžbenika ili samo jedan određeni članak o temi o kojoj đaci uče. Među izvorima informacija o zlatnim ribicama mogli su se naći ne samo raznovrsni tekstovi već i drugi ljudi, profesionalci ili stručnjaci iz zajednice, zoolozi, komšije koje imaju akvarijum, tj. osobe koje se tipično ne nalaze u ulozi edukatora, a kao što smo vidjeli i određeni đaci su se pojavili u ulozi "stručnjaka" za ovu temu. Ovo bitno utiče na dinamiku i vjerodostojnost učenja, a samo raznovrsnost izvora informacija o zlatnoj ribici koje je ovaj učitelj/nastavnik unio u nastavu omogućila je njegovim đacima

¹⁴ INSERT (Interactive Noting System for Effective Reading and Thinking) Interaktivni sistem označavanja za efikasno čitanje i mišljenje

cima priliku da uoče i određena neslaganja između pojedinih izvora. Ovakve situacije izvrsna su prilika za učenje i kritičko razmišljanje jer svijet je upravo takvo mjesto, puno kontradiktornosti i razloga za analiziranje, poređenje, preispitivanje, zaključivanje, zauzimanje stava i djelovanje u skladu s novim znanjima.

Prije nego što podijeli đacima različite tekstove, učitelj/nastavnik daje kratko uputstvo o načinu čitanja. Objasnjava đacima da će, uz čitanje teksta, biti potrebno da nešto zabilježe. Ovaj alat se zove **INSERT-metoda**. Riječ je o postupku korištenja određenih oznaka na tekstu. Važno je da đaci oznake stavljaju individualno jer je cilj da svi nauče nešto novo gradeći na sopstvenom predznanju i iskustvima. Isto tako, nije nužno da označavaju svaki red ili svaki pojam u tekstu koji čitaju, nego da oznaka bude odraz opšteg odnosa prema datim informacijama.

- Stavite oznaku “✓” (provjereno, uredu) na marginu (ili pored ili ispod datog dijela teksta) ukoliko nešto što ste pročitali potvrđuje nešto što ste znali ili mislili da znate.
- Stavite oznaku “+” (plus) na marginu (ili pored ili ispod datog dijela teksta) ako je informacija s kojom ste se susreli nova za vas, odnosno predstavlja odgovor na neko od pitanja koje ste imali.
- Stavite oznaku “-” (minus) na marginu (ili pored ili ispod datog dijela teksta) ako se neka informacija koju ste pročitali razlikuje od onoga što ste znali ili mislili da znate ili se s njom ne slažete.
- Upišite “?” (znak pitanja) na marginu (ili pored ili ispod datog dijela teksta) ako se radi o informaciji koja vas zbunjuje ili ukoliko postoji nešto o čemu biste željeli saznati više.

INSERT je efikasno sredstvo jer omogućuje đacima da aktivno prate svoje razumijevanje dok čitaju. Za djecu mlađeg uzrasta ili za situaciju u kojoj se đaci prvi put susreću s ovom metodom, sistem obilježavanja teksta može se po-

jednostaviti tako da uključuje samo dvije oznake, npr. "✓" i "+", dok se sljedeće dvije oznake mogu đacima predstaviti u čitanju narednog teksta. Stariji uzrast može odmah početi sa sve četiri oznake.

Pojava da se dovrši stranica teksta a da nije upamćeno ništa od onoga što je pročitano je česta. To je najbolji primjer čitanja bez razumijevanja, čitanja bez aktivnog kognitivnog sudjelovanja u procesu čitanja, te čitanja bez praćenja razumijevanja. Đaci previše često pristupaju čitanju ili drugim oblicima učenja s jednakim nedostatkom kognitivne angažovanosti. Faza razumijevanja značenja je krucijalna u procesu učenja, no prilika za učenje može proći bez ikakvog uticaja ukoliko đak nije aktivno uključen. INSERT je alat koji će đacima omogućiti čitanje, razmišljanje o pročitanoj i razumijevanje kako se informacije u tekstu uklapaju u njihovu shemu i dobijaju smisao, značenje.

Kada đaci pročitaju (i obilježe) prvi tekst koji su dobili, mogu tražiti sljedeći tekst ukoliko procijene da u prvom tekstu nisu dobili dovoljno vrijednih informacija. Također, neki đaci će poželjeti da čitaju više tekstova ili da čitaju određene tekstove ukoliko ih upravo taj aspekt teme naročito zanima. Mogućnost da sami biraju i količinu i vrstu teksta, kao i da čitaju i obilježavaju informacije u tekstu vlastitim tempom, aktivnost je u kojoj đaci uživaju i mnogi učitelj/nastavnici će se iznenaditi i količinom i kvalitetom posla koji će đaci u ovoj fazi samostalno i samoinicijativno obavljati.

Nakon čitanja tekstova, učitelj/nastavnik može predložiti đacima da zastanu na trenutak i razmisle o svemu što su pročitali. Mogu se okrenuti partneru i razgovarati o tome što su pročitali. Učitelj/nastavnik može povesti razgovor o znanjima koja su potvrđena prateći na tabli listu "Šta znamo o...", o informacijama i ubjeđenjima koja su pobijena, o novim informacijama i odgovorima na pitanja s liste

“Šta bismo željeli saznati o...” koje su dobili, šta je ostalo nejasno i nakon čitanja tekstova tj. koja su se nova pitanja pojavila.

Ono što bi đacima još bolje pomoglo da sumiraju informacije i prepoznaju koliko su naučili je da nakon ovog razgovora individualno popune **INSERT-tabelu** tako što će pregledati sve oznake koje su ubilježili u pročitane tekstove te u kratkim crtama unijeti u svoju tabelu.

INSERT-tabela

To sam znao/la	Nove informacije	Suprotno od onog što sam mislio/la	Imam pitanje

interpersonalne¹⁷ vještine, preuzimanje pojedinačne odgovornost i procesiranje uspješnosti rada u grupi. Međutim, ni ova umijeća se ne podrazumijevaju, niti će se ove vještine automatski razviti samim grupisanjem đaka i zahtjevom da rade skupa. Učitelji/nastavnici zato pažljivo vode računa o ovih pet elemenata kooperativnog učenja:

1. Pozitivna međuovisnost

Đaci uviđaju da su potrebni jedni drugima kako bi dovršili neki grupni zadatak. Učitelji/nastavnici mogu strukturirati pozitivnu međuovisnost uspostavljanjem međusobnih ciljeva učenja (učiti i pobrinuti se da svi članovi grupe uče), zajedničkim nagradama (dodatni bodovi za grupno postignuće), zajedničkim resursima (jedan papir za svaku grupu ili za dio potrebnih informacija koji svaki član dobija) te dodijeljenim ulogama (onaj koji sažima, onaj koji potiče, onaj koji razrađuje, onaj koji postavlja teška pitanja i sl.).

2. Podržavajuća interakcija licem u lice

Đaci poboljšavaju učenje tako što jedni drugima pomažu, razmjenjuju i potiču iskustva učenja. Đaci objašnjavaju, raspravljaju i prenose ono što znaju svojim vršnjacima iz razreda. Učitelji/nastavnici strukturiraju grupe tako da đaci sjede zajedno i razgovaraju o svakom aspektu zadatka.

3. Pojedinačna odgovornost

Izvedba svakog đaka često se ocjenjuje i rezultati se daju grupi i pojedincu. Učitelji/nastavnici mogu uspostaviti

¹⁷ Interpersonalne vještine predstavljaju skup vještina potrebnih i neizbježnih skoro u svim oblastima rada koje uključuju upućenost na druge ljude i saradnju s njima. Posjedovanje interpersonalnih vještina olakšava komunikaciju i saradnju s drugima, omogućava bolje razumijevanje sopstvenih i potreba drugih ljudi, ciljeva i načina za njihovo postizanje. U interpersonalne vještine ubrajamo komunikacijske vještine, vještine za rad u timu, vještine rješavanja konflikata, savjetovanje, pomaganje drugima itd.

pojedinačnu odgovornost dajući pojedinačni test svakom drugom đaku ili nasumično odabirući jednog člana grupe da odgovori na pitanje. To se mora pažljivo uraditi i u pozitivnom kontekstu – da bi se pokazao napredak, a ne da se uhvati neko ko manje doprinosi zajedničkom radu.

4. Interpersonalna i umijeća male grupe

Grupe ne mogu djelotvorno funkcionisati ukoliko đaci ne raspolažu i ne koriste socijalne vještine za saradnički rad. Potrebno je da ih učitelji/nastavnici podučavaju tim vještinama jednako planski i namjerno kako ih podučavaju umijećima sticanja znanja. Saradničke vještine obuhvataju vodstvo, donošenje odluka, izgradnju povjerenja, komunikaciju i upravljanje konfliktom.

5. Grupno procesiranje

Grupama je potrebno određeno vrijeme za diskusiju o tome koliko uspješno ostvaruju svoje ciljeve i uspostavljaju djelotvorne radne odnose između članova. Učitelji/nastavnici strukturiraju grupno procesiranje raspodjelom zadataka kao što su (a) navedite najmanje tri postupka članova grupe koji su pomogli da grupa bude uspješna i (b) navedite jedan postupak koji bi se mogao pridodati da se poveća uspješnost grupe. Učitelji/nastavnici, također, prate grupu i daju povratne informacije i grupama i cijelom razredu o tome koliko dobro grupe rade zajedno.

Učitelji/nastavnici koji u svojim razredima organizuju saradničko učenje, prema Johnson i Johnson (1989.) mogu očekivati sljedeće rezultate u razredu:

- viši nivo postignuća i produženo upamćivanje,
- češće razmišljanje višeg reda, dublje razumijevanje i kritičko mišljenje,
- veću motivisanost za postizanje rezultata i unutrašnju motivisanost za učenje,

- veću sposobnost da se situacija posmatra iz tuđe perspektive,
- pozitivniji, tolerantniji odnosi s vršnjacima u kojima ima više uzajamnog podržavanja, bez obzira na etničku, rasnu, vjersku ili spolnu pripadnost, sposobnosti ili društveni sloj,
- veću socijalnu podršku,
- bolje psihološko zdravlje, usklađenost i zadovoljstvo,
- pozitivniji osjećaj samopouzdanja na osnovu samoprihvatanja,
- veće društvene kompetencije,
- pozitivnije stavove prema nastavnim predmetima, učenju i školi i
- pozitivniji odnos prema učiteljima/nastavnicima i drugom školskom osoblju.

Shemu slagalice za suradničko učenje u osnovi karakteriše to da svaki član grupe za suradničko učenje (matične grupe) postane "stručnjak" ("ekspert") za različite aspekte teme koju proučava. Naprimjer, ako naš razred proučava zlatne ribice, đaci podijeljeni u četveročlane grupe za suradničko učenje mogli bi podijeliti uloge tako da jedan član grupe proučava tekstove o ishrani zlatne ribice, drugi član o održavanju akvarijuma i opremi koja je potrebna za akvarijum, treći o porijeklu i vrstama zlatnih ribica, četvrti o građi i bolestima. Nakon što postanu "eksperti" za zadanu podtemu, članovi grupa naizmjenično podučavaju jedni druge. Cilj grupe za suradničko učenje je da svi članovi savladaju sve aspekte glavne teme.

Shema slagalice

Grupe za suradničko učenje

(matične grupe)
(dodijeljeni materijali)

Ekspertne grupe

(proučiti i pripremiti)

Grupe za suradničko učenje

(matične grupe)
(podučiti i provjeriti)



Prije prezentiranja i podučavanja ostalih članova grupe za suradničko učenje (matične grupe), đaci iz ekspertnih grupa, sastavljeni od pojedinaca iz različitih grupa za suradničko učenje koji su dobili istu podtemu (npr. tri đaka iz različitih grupa koji proučavaju građu i bolesti zlatnih ribica), okupiće se kao "ekspertni partneri" za tu podtemu. Ekspertni partneri zajedno proučavaju svoju podtemu i planiraju djelotvorne načine za podučavanje važnih informacija svojim grupama za suradničko učenje, kad se vrate u njih. Nakon povratka u matične grupe, grupe za suradničko učenje i uzajamnog podučavanja, diskusija u razredu se vodi o dvije važne stvari: o tome kako su đaci savladali cjelokupno gradivo te kako im je uzajamno podučavanje u tome pomoglo. Nakon toga, kako bi objedinili sve važne informacije iz svih dijelova o kojima su učili i podučavali druge, đaci bi u fazi refleksije koja slijedi mogli organizirati ono što su naučili praveći, npr., individualne grozdove ili mape uma, koje ćemo objasniti skupa s drugim alatima koji đacima pomažu u fazi refleksije.

REFLEKSIJA

Kada su đaci nakon grupne diskusije pregledali i sumirali svoje zabilješke, učitelj/nastavnik može postaviti pitanje, npr., "Kako su te informacije povezane?", "Kako se neke od informacija koje ste prikupili mogu objediniti i povezati s nekom opštijom postavkom?" Drugim riječima, učitelj/nastavnik traži da đaci prepoznaju kako se različite informacije mogu svrstati u neke opšte kategorije (npr., porijeklo i prirodno stanište zlatnih ribica; ishrana; akvarijum i oprema za akvarijum; bolesti zlatnih ribica). U lekcijama u udžbenicima, ove kategorije su najčešće unaprijed definirane, a lekcije organizovane u poglavlja čiji naslovi i podnaslovi imenuju ove kategorije. Međutim, vrijednost učenja raste kada se đaci osposobljavaju da i sami uviđaju poveznice između različitih informacija do kojih su došli te kada su u stanju pronaći vlastiti sistem strukturiranja i organizovanja znanja u cjeline koje za njih imaju smisla.

Važno je imati na umu da ne postoji samo jedan ispravan način kategorizacije prikupljenih informacija, a kategorizacija će varirati od razreda do razreda (ako učitelj/nastavnik vodi diskusiju s cijelim razredom), od grupe do grupe (ako manje grupe đaka rade zajedno), od jednog do drugog đaka (ukoliko đaci individualno rade, npr., na popunjavanju INSERT ili KWL-tabele).

INSERT-tabela s kategorijama bi mogla izgledati ovako:

Tema: Zlatna ribica	To sam znao/la	Nove informacije	Suprotno od onog što sam mislio/la	Imam pitanje
Porijeklo i prirodno stanište				
Vrste i grada zlatnih ribica				
Akvarijum i oprema				
Bolesti zlatnih ribica				

Ako je učitelj/nastavnik u fazi evokacije koristio analizu karakterističnih obilježja, neophodno je da se sada đaci vrte na nju i i potvrde ili isprave oznake koje su unijeli u toku uvodne aktivnosti. Kada se u fazi evokacije pravi analiza karakterističnih obilježja vrlo je vjerovatno da su đaci pojedine karakteristike pogrešno označili zbog nedovoljno znanja ili pogrešnih informacija i uvjerenja koje su imali. Zato je, nakon detaljnog proučavanja materijala, potrebno da đaci naprave uvid o tome kako su se njihove prvobitne pretpostavke i zamisli promijenile zahvaljujući učenju.

Naš učitelj/nastavnik bi na kraju podučavanja mogao organizovati još neke zanimljive aktivnosti. Naprimjer, zamoliti đake da se još jednom vrte na tekstove koje su čitali i obilježavali te da markerima u tri različite boje istaknu di-

jelove teksta, informacije koje su im bile a) plavi marker – zanimljive i korisne, b) crveni marker – zanimljive, ali nekorisne i c) žuti marker – nezanimljive, ali korisne. Ili, zamoliti čak da tetki Ani napišu lično pismo u kojem će joj objasniti šta misle o njenom postupku, opisati uslove u kojima je ostavila ribicu i objasniti joj gdje je pogriješila te kako može postupiti ispravno kada se vrati s puta i preuzme svoju ribicu. Pisanje pisma tetki Ani prilika je da izraze svoj stav, pokažu kakav su odnos zauzeli prema temi koju su proučavali te da li je i na koji način rješavanje ove problemske situacije dovelo do trajne promjene u njihovom mišljenju i ponašanju.

Vennov dijagram

Vennov dijagram se koristi za poređenje dvaju ili više pojmova, pri čemu se izdvajaju sličnosti i razlike. To je grafički alat koji se sastoji od dva (ili više) velika kruga koji se djelimično preklapaju prostorom u sredini. Sličnosti između elemenata zapisuju se u presjek, a razlike u preostale dijelove kruga.

Svaki pojedini element u Vennov dijagram može biti upisan samo jednom. Dio kruga u koji je element upisan određuje da li je riječ o elementu specifičnom samo za jedan određeni pojam ili ga oba pojma dijele kao zajedničku karakteristiku.

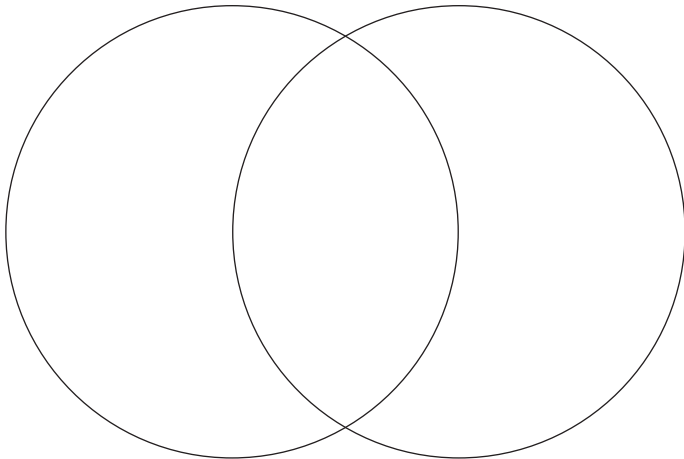
Kada se đaci prvo fokusiraju na razlike i počnu zapisivati u krug sve što znaju o prvom pojmu, dešava se da tek s prelaskom na razmatranje drugog pojma počinju primjećivati da se neki elementi ponavljaju tj. da su zajednički za oba pojma te da im je mjesto u presjeku krugova. Jedno od mogućih rješenja je da u početku primjene Vennovog dijagrama đaci prvo naprave liste elemenata za svaki pojam odvojeno na posebnom listu papira, potom uporede dvije liste, zaokruže elemente koji se ponavljaju na obje liste i u

presjek Vennovog dijagrama prvo prepisu one elemente koji vrijede za oba pojma, a tek onda dopune krugove elementima koji su na listama preostali i koji predstavljaju različitosti. Već u pravljenju narednog Vennovog dijagrama đaci će s većom pažnjom razmišljati o sličnostima i razlikama i prije zapisivanja bilo kojeg elementa provjeriti da li je određeni element karakteristika obaju pojmova ili samo jednog i u skladu s tim znati u koji dio kruga da ga zabilježe.

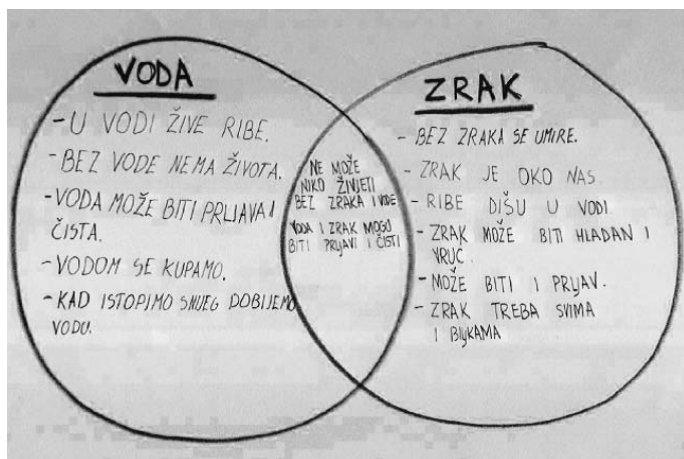
Učitelj/nastavnik može predložiti ovu strategiju i u fazi evokacije i u fazi refleksije, kao što ste možda već primijetili da je slučaj i s primjenom drugih strategija. Naravno, Vennov dijagram će biti mnogo bogatiji u fazi refleksije jer tada đaci imaju novo razumijevanje i bogatije spoznaje o temi.

Zlatna ribica

Papagaj



Primjer primjene Vennovog dijagrama¹⁸
Moja okolina, 2. razred



¹⁸ Primjer je preuzet iz Priručnika za nastavnike u Programu obuke: "Čitanjem i pisanjem do kritičkog mišljenja" (II dopunjeno izdanje Centra za obrazovne inicijative Step by Step, Sarajevo, 2006.).

Primjer primjene Vennovog dijagrama Društvo, 5. razred



Činkvina

Još jedna strategija može poslužiti đacima da na samom kraju učenja neke teme urade sumiranje, i to na poetski način. Naziv *činkvina* potiče od talijanske riječi pet, što znači da je činkvina pjesma od pet stihova. Naime, radi se o pjesmi od pet nerimovanih stihova koja služi kao metoda poticanja đaka na razmišljanje o nekoj temi.

Važno umijeće je sposobnost sažimanja informacija ili poimanja složenih misli, osjećaja i uvjerenja u nekoliko riječi. Pjesma od pet stihova zahtijeva sažimanje informacija i materijala u iskaze koji opisuju ili asociraju na temu.

Upute za pisanje pjesme od pet stihova:

- Prvi stih je opis teme u jednoj riječi (najčešće je to imenica)
- Drugi stih je opis teme u dvije riječi (dva pridjeva)

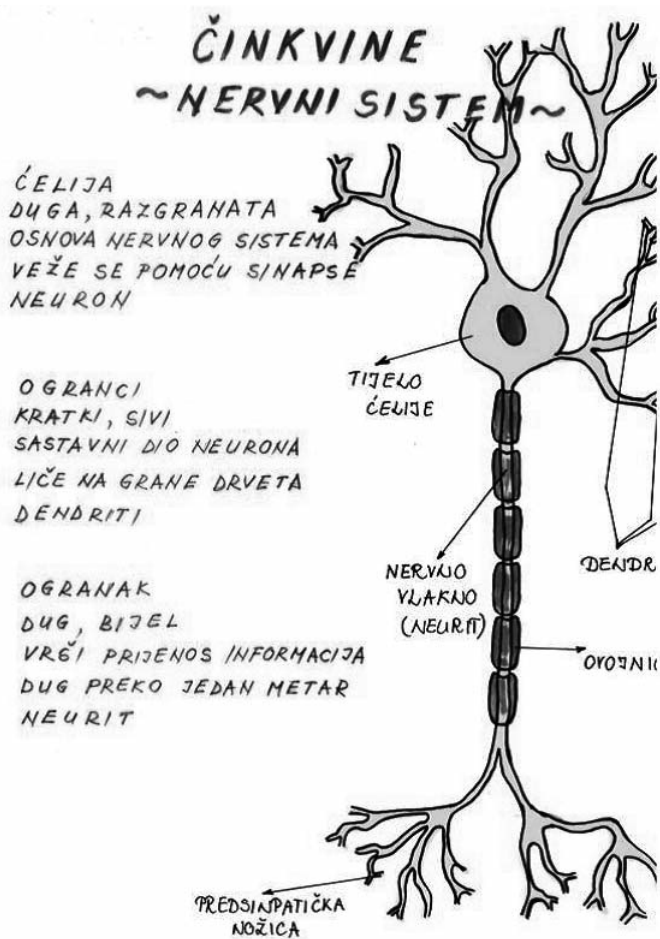
- Treći stih sadrži tri riječi koje opisuju radnju (najčešće tri glagolske imenice)
- Četvrti stih je fraza od četiri riječi koje izražavaju osjećaje u vezi s temom
- Peti stih je sinonim kojim se u jednoj riječi ponovo sažima bit teme

Kako napisati činkvinu popunjavanjem praznih mjesta?

- Naslov (najčešće imenica) _____
- Opis (najčešće pridjev) _____
- Radnja (najčešće glagolska imenica) _____
- Osjećaji (faza) _____
- Ponavljanje suštine _____

Kada đaci nauče pravila činkvine, ova se strategija, također, može upotrijebiti i u fazi evokacije u kojoj je potrebno da đaci u sjećanje prizovu ono što već znaju o nekoj temi koju će proučavati i tako izraze svoje početne ideje, ali i u fazi refleksije kada su đaci ovladali širim znanjima o temi, sažimanje suštine svega što su naučili u pjesmu od samo pet stihova predstavljaće nešto zahtjevniji izazov za razmišljanje.

Primjer činkvine na temu: Nervni sistem¹⁹



¹⁹ Primjer je preuzet iz Priručnika za nastavnike u Programu obuke: "Čitanjem i pisanjem do kritičkog mišljenja" (II dopunjeno izdanje Centra za obrazovne inicijative Step by Step, Sarajevo, 2006.).

Formiranje grozdova

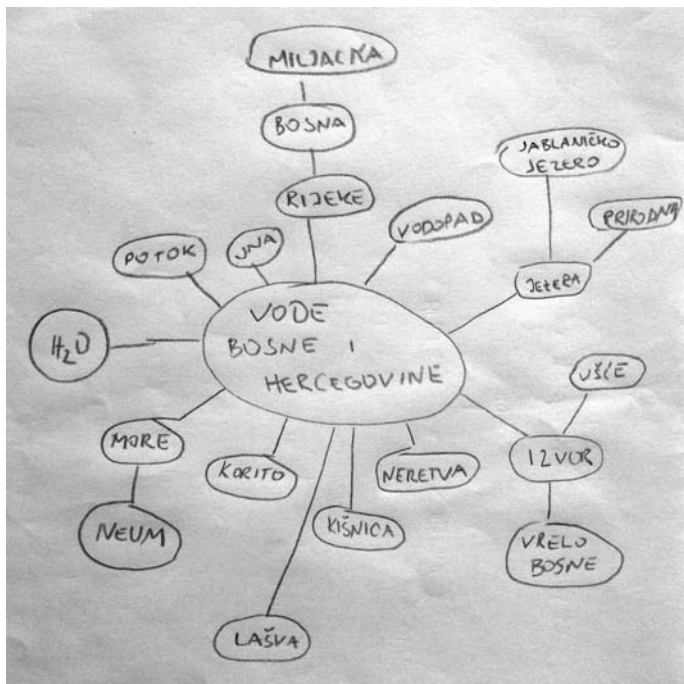
Osim INSERT-tabele s kategorijama, dopunjavanja posljednje kolone KWL-tabele, povratka na analizu karakterističnih obilježja, pisanja činkvine ili crtanja Vennovog dijagrama postoje i drugi alati koji đacima u fazi refleksije mogu pomoći da strukturiraju informacije o kojima uče, organiziraju vlastito razumijevanje cjeline i dijelova te razumiju kako se različiti dijelovi informacija uklapaju u širu sliku. Jedan od takvih alata je i **formiranje grozdova** – metoda kojom se đaci potiču da slobodno i otvoreno razmišljaju o nekoj temi odnosno metoda za prikazivanje odnosa između dijelova teme.

To je nelinearna metoda asociranja čija je svrha sistematizirati znanje o nekom zadanom pojmu, povezati ga, sljedeći vlastiti tok misli, s drugim pojmovima iz područja koje se proučava, iz nekog drugog nastavnog predmeta ili iz realnog svijeta koji nas okružuje. Pritom ne postoji nikakvo strogo pravilo ili ključ po kojemu se grozd izrađuje osim što se na papir zapisuju asocijacije koje u tom trenutku naviru u misli đaka. Postupak izrade grozdova provodi se sljedećim koracima:

- napisati ključnu riječ, pojam ili frazu na sredinu papira ili table,
- đaci oko zadanog pojma zapisuju riječi ili fraze koje ih asociraju na zadanu temu,
- pritom povezuju sve pojmove koji su u bilo kakvoj vezi,
- novi se pojmovi dopisuju sve dok ne istekne vrijeme ili ponestane ideja,
- korisno je nakon individualnih radova napraviti analizu ili zajednički grozd na tabli.

Đacima se savjetuje da zapisuju sve što im padne na um, bez razmišljanja o tačnosti, pravopisu i ostalim ograničenjima u vezi s pisanjem. Također, preporučuje im se da, ako im ideje presuše na momenat, šaraju po papiru dok se ideje

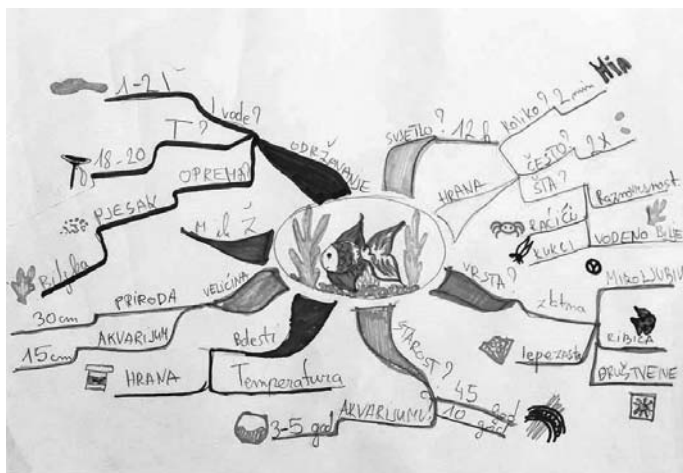
Primjer formiranja grozda u fazi evokacije
Društvo, 5. razred



vačkih zadataka, planiranja aktivnosti učenja pa sve do izgrađivanja boljih životnih navika.

Kako se pravi mapa uma?

Primjer mape uma na temu Zlatna ribica, 9 godina



Mape uma najbolje je raditi na listu bez linija. List je potrebno položiti ispred sebe tj. okrenuti dužom stranicom vodoravno.

1. Mapu uma započinjemo tako što u centru stranice nacrtamo crtež koji predstavlja našu glavnu ideju ili temu. Ova slika se naziva centralnim likom. (Obratite pažnju na to kako zlatna ribica, dno akvarijuma i biljke čine centralni lik koji predstavlja glavnu temu ove mape uma o zlatnoj ribici.)
2. Potom, nacrtamo grane koje polaze iz našeg centralnog lika. Na tim granama postavljamo glavne pojmove (ili ključne ideje) bilo pišući riječ, crtajući sliku ili koristeći i

riječ i sliku zajedno, jedno pored drugog. Grane koje se šire od centralnog lika trebalo bi da budu dosta debele, tako da glavni pojmovi budu jasni i istaknuti. Glavne pojmove treba postaviti **na** grane. (Glavni pojmovi vezani za zlatnu ribicu mogu biti VRSTA, HRANA, ODRŽAVANJE, BOLESTI, a na mapi ovog devetogodišnjaka pridodani su još neki glavni pojmovi koje je ovaj đak smatrao važnim: STAROST?, SVJETLO?, VELIČINA.)

3. Od glavnih pojmova razgranavamo pojmove drugog reda. Ovi pojmovi drugog reda prikazuju više detalja, a unosimo ih na mapu jednostavno kao grane koje polaze od glavnih pojmova. (Posmatrajući granu na kojoj piše VELIČINA, vidjećete da je đak kao pojmove drugog reda dodao dvije grane: PRIRODA i AKVARIJUM i potom zabilježio dužinu zlatnih ribica kada žive u prirodi i kada žive u akvarijumu.)
4. Od pojmova drugog reda razgranavamo još detalja. I ovi pojmovi mogu biti nacrtani, napisani ili i jedno i drugo. (Đak je svoju glavnu granu HRANA razgranao na pojmove drugog reda KOLIKO?, ČESTO? i ŠTA?, a potom je granu ŠTA? razgranao dalje na detalje RAČIĆI, KUKCI, VODENO BILJE.)
5. Mapu nastavljamo dotjerivati dodavanjem još detalja. Također, slobodno možemo kad god želimo dodati još glavnih pojmova, pojmova drugog reda ili bilo kojih drugih detalja. (Obratite pažnju kako je đak svaku granu s glavnim pojmovima koji se granaju iz centralnog lika obojio drugom bojom i potom istom bojom nastavio crtati grane koje su tanje i na kojima su pojmovi drugog reda i detalji.)

Prilikom stvaranja mape uma važno je voditi računa da na svakoj grani bude samo po jedna, ključna, riječ koja nas lako može asociirati na druge riječi koje su u vezi s njom. Riječ je samo jedan termin koji predstavlja različita znače-

nja. Stavljanjem samo jedne riječi na svaku granu dajemo sebi veću slobodu da razradimo svaku riječ i da budemo kreativni. Pisanje štampanim slovima omogućava lako preslišavanje na osnovu mape uma, što je vrlo korisno pri učenju. Pisanje VELIKIM SLOVIMA također može pomoći da se ubrza proces. Đacima nije lako odrediti ključne riječi i skloni su prepisivati iz teksta i cijele rečenice plašeći se da će propustiti nešto važno ako baš sve ne zapišu.

Ključna riječ je bilo koja riječ koja nam pomaže da razumijemo glavnu ideju ili zamisao. Ključne riječi su obično imenice – ljudi, mjesta i stvari, kao i glagoli – “riječi od akcije”. Ponekad su riječi koje stoje uz druge ključne riječi, naprimjer, pridjevi i prilozi, također veoma značajne. Kada biramo riječi za svoju mapu uma bilo bi dobro zapitati se da li je ta riječ neophodna za razumijevanje teme kojom se bavimo.

Kod metode linearnog vođenja tekstualnih zabilješki u vidu rečenica, 90 % zapisanih riječi nisu ključne riječi i nisu značajne za razumijevanje smisla. Rezultat je to što 90 % svog vremena trošimo i na pisanje i na iščitavanje tih nepotrebnih riječi. Ne samo što bilježenje ključnih riječi štedi vrijeme već je na mapi uma lako povezati sve ključne informacije. Ovo je odlično za preslišavanje, jer naš mozak zaista radi povezivanjem ključnih riječi, a ne nizanjem rečenica.

Učitelji/nastavnici trebaju pomoći đacima u vježbanju prepoznavanja u tekstu ključnih riječi koje za sobom u mišljenju povlače i cijele dijelove teksta. Kada mapa uma sadrži samo ključne riječi, a ne fraze i pune rečenice (za koje svakako na mapi uma nema ni mjesta), đaci moraju mentalno rekonstruisati sadržaj i izraziti se svojim riječima i rečenicama.

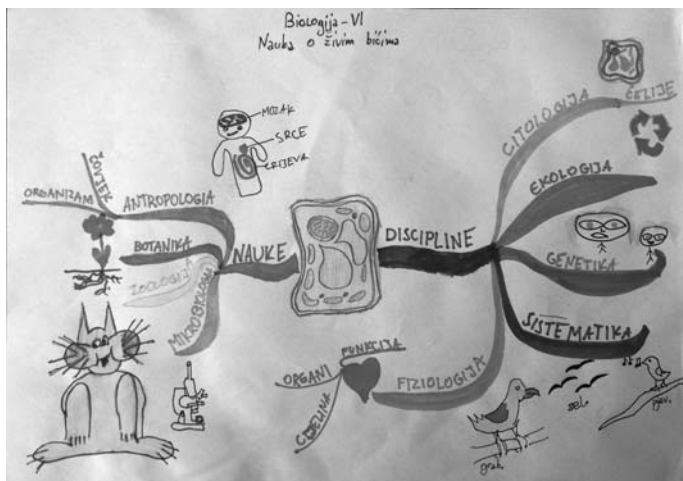
Simboli, slike i crteži poboljšavaju pamćenje i, da tako kažemo, slika na mapi uma “vrijedi hiljadu riječi”. Jedna slika može zamijeniti mnogo riječi, a sa sobom nosi duhovitost i

originalnost. Đaci starijeg uzrasta počinju brinuti da njihovi crteži nisu "lijepi", dovoljno dobri i izbjegavaju crtanje jer "ne znaju crtati". Nažalost, kada se likovno izražavanje odvija samo na časovima likovnog, đaci prestaju vjerovati da im likovno izražavanje može pomoći u učenju. Ovdje je važno da učitelji/nastavnici stalno ohrabruju svaki pokušaj đaka da nacrtaju pojam, a za to u početku mogu poslužiti i jednostavni crteži ili figure u obliku "Čiča Gliše". Što više crtaju i vježbaju crtati na mapama uma postaju zadovoljniji svojim crtežima. Mentalne slike koje crteži prizivaju mnogo su snažije od samih riječi s mape uma. I konačno, boje ne samo što unose živopisnost u mape uma i dodaju malo zabave i "začina" školskom radu već stvarno pomažu da bolje pamtimo. Boje se mogu koristiti i za šifrovanje, a time će mape uma biti jasnije i lakše za praćenje.

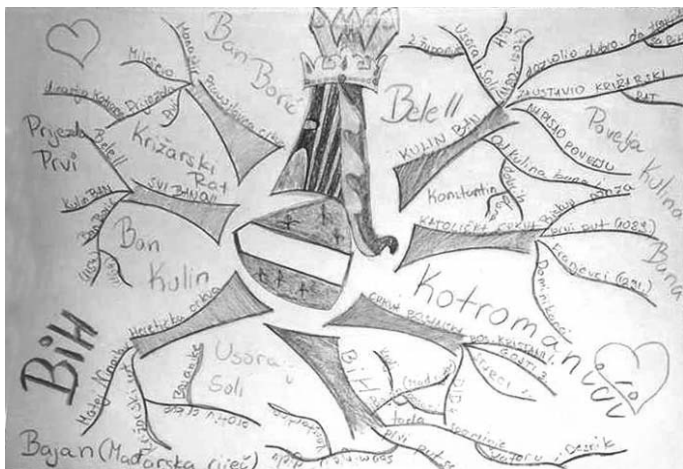
L. Israel i T. Buzan (1999.) predlažu korištenje i novog termina kada pravimo mapu uma, budući da ne možemo baš reći da pišemo mapu uma, jer također i crtamo, a ne bi baš trebalo ni da kažemo da crtamo mapu uma, jer je takođe i pišemo. Izraz koji predlažu je: **CRTISANJE** – *crtisati*, *crtišem*, *crtišeš*, *crtiše*, *crtišemo*, *crtišete*, *crtišu* = *pisati* i *crtati* (Od glagola *pisati* i glagola *crtati*, drugim riječima, od riječi "CRTati" i "pISATI").

se pojedini dijelovi mnogobrojnih informacija čak i iz veoma dugih lekcija objedinjuju, uklapaju u širu sliku i/ili povezuju s drugim oblastima, temama iz udžbenika.

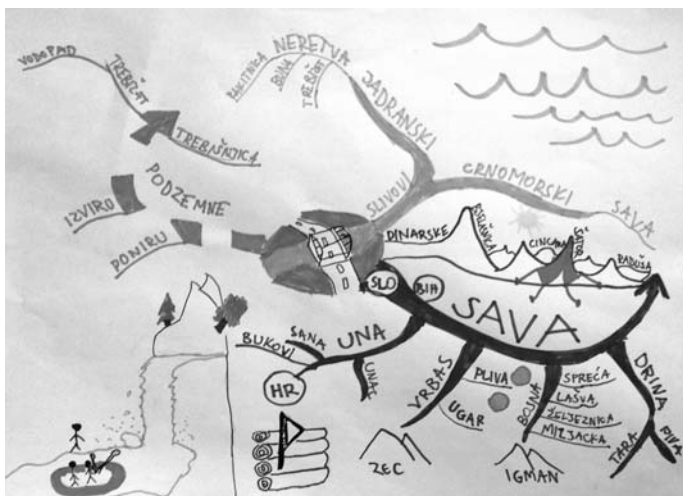
Primjer mape uma Biologija, 6. razred



Primjer mape uma
Historija, 7. razred

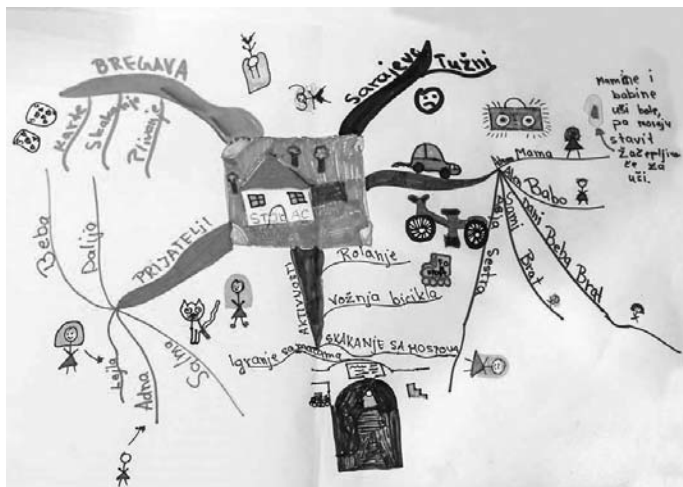


Primjer mape uma
Društvo, 5. razred



Mape uma su koristan alat u fazi refleksije kada đaci sumiraju naučeno, ali mogu biti veoma korisne i u fazi evokacije kada je potrebno da se “zagriju” za zadatke koji slijede. Ako je zadatak, naprimjer, kreativno pisanje nekog sastava, mapa uma može pomoći đacima u smišljanju ideja i njihovom razrađivanju do zanimljivih detalja. Pisanje mnogim đacima stvara probleme. Ili im je potrebno previše vremena da bi napisali neki rad, jer imaju problema sa smišljanjem ideja, ili samo pišu i pišu bez mnogo smisla. U slučajevima kada je potrebno smisliti neku temu ne možemo očekivati od đaka da samo “sjednu i pišu” – zbog toga što neće imati o čemu da pišu. Međutim, čak i kada imaju temu i počnu pisati, mnogo puta će se desiti da ne odgovore na pitanje, skrenu s teme, ponavljaju stvari, ne unose mnogo smisla ili ne mogu da smisle ništa o čemu bi pisali. Ako đaci prvo urade mapu uma, što obično oduzima pet do petnaest minuta, pisanje će ići brže i vrijeme se u konačnici uštedi – jer je sve već mapirano. Radeći od sredine prema spolja, glavne ideje, teme, podteme, i detalji će biti poredani po određenom redu i biće ih lako pronaći. Prilikom prenošenja ideja s mape uma u linearnu formu đaci mogu unaprijed odrediti redosljed dijelova o kojima su odlučili pisati (obilježiti glavne grane rednim brojevima), a ako njihova mapa sadrži i jednu posebnu granu na koju će postaviti nešto za privlačenje pažnje ili zanimljiv zaključak, svoju mapu uma će još lakše pretočiti u sastav.

Primjer mape uma na temu Moje idealno ljetovanje, 8 godina



Mapu uma đaci mogu raditi i u manjim grupama. Naprimjer, kada đaci rade na nekom istraživačkom zadatku, glavne grane mogu predstavljati oblasti povezane s temom za koje đaci misle da mogu biti od značaja ili u vezi s nastavnim planom ili zadatkom. Obično, učitelji/nastavnici zadaju specifične teme istraživanja. Svaka tema ili zadatak treba da predstavlja posebnu granu na mapi uma, a đaci se unutar grupe mogu "specijalizirati" za pojedine teme (grane na mapi). Slično kao u postupku *slagalice*, grupna mapa uma nastaje nakon što su "stručnjaci" za pojedine teme prikupili informacije koje odgovaraju pojedinim granama i predstavlja rezultat uzajamne razmjene i podučavanja u matičnoj, saradničkoj grupi. Koristeći mape uma, đaci mogu vrlo brzo sagledati da li su pokrili sve neophodne tačke.

Primjer mape uma na temu Skenderpašina ulica u Sarajevu, 13 godina

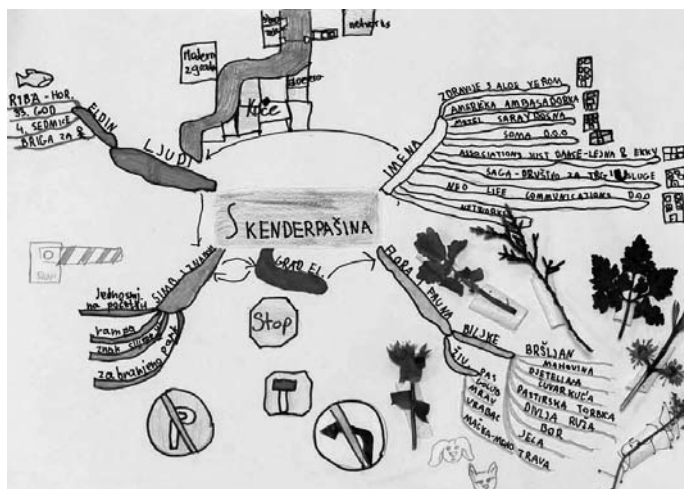


Tabela pojmova

Još jedan koristan način vizuelne organizacije informacija nakon proučavanja materijala i diskusije je korištenje *tabele pojmova*, naročito za poređenje triju ili više aspekata teme, stavki ili problema. Tabela se načini tako da se vodoravno upišu stavke koje se porede, a uspravno neko obilježje prema kojem se vrši poređenje.

**Primjer primjene tabele pojмова
Biologija, 6. razred**

RIBE	ŽIVOTNI PROSTOR	OPIS GRADE TIJELA	ISHRANA
Peš	BISTRE VODE ŠLJUNKOVITO DNO	TAMNO SIVE KRUŠTI, IZDUŽENO TIJELO, IGLICE PO PERAJIMA	CRVOLIKI BESKIČMENJACI LARVE INSEKATA SITNA RIBA
Pastrmka	HLADNE, BRZE VODE BOGATE KISEONIKOM BEZ VELIKIH RAZLIKA U TEMPERATURI	IZDUŽENO VRETNASTO TIJELO, SNAŽNA PERAJA, CRVENE PJEVICE	LARVE INSEKATA, INSEKTI, GLISTE, SVOJA MLAD
Lipljen	SLIČNO PASTRMKI ALI NE ZALAZI U BRZE VODE	TIJELO UŽE I DUŽE OD PASTRMKINOG, RELATIVNO MALA USTA, LEBA ZELENKASTA, BOKOVI ŽUČKASTI.	LARVE VODENIH INSEKATA, CRVI, RIBLJA IKRA SITNA RIBA
Mladica (Glawatica)	VELIKE DUBINE ŽIVI U ČISTIM RIJEKAMA DUNAJSKOG SLIVA	DO 1,5 m DUŽINE, MASA DO 90 kg. ZAŠIŠENA GLAVA, JAKA BOČNA PERAJA	INSEKTI, RIBA CRVOLIKI BESKIČMENJACI

Odabiranje bacanjem kocke

Strategija učenja koju su Cowan i Cowan (1980.) nazvali *odabiranje bacanjem kocke* je strategija koja olakšava obradu neke teme iz raznih perspektiva. Podrazumijeva služenje kockom na čijim su stranama napisane natuknice (glagoli kojima se potiče) za mišljenje i pisanje. Kocka se napravi tako što se papirom obloži mala kutija, ivice 15-20 cm.

Na stranicama kocke ispisane su natuknice: opiši, uporedi, poveži, raščlani, primijeni i za/protiv.

Učitelj/nastavnik zada temu, a potom zamoli đake da o njoj razmisle, opišu je, uporede, povežu, raščlane, primijene i zauzmu svoj stav (za/protiv).

Radi lakšeg izvršavanja postavljenog zadatka, đacima se mogu ponuditi dodatna obrazloženja koja se odnose na spomenutih šest ploha kocke:

Opiši. Pažljivo se zagledajte u predmet (možda samo u mi-slima) i opišite šta vidite, uključujući boje, oblike ili veličine.

Uporedi. Čemu je slično? Od čega se razlikuje?

Poveži. Na šta vas podsjeća? Šta vam pada na um? To može biti nešto slično ili različito, stvari, mjesta ili ljudi. Samo pustite mislima na volju da vidite kakve će vam se asocijacije javiti.

Raščlani. Recite kako se proizvodi. Ne morate znati, možete izmisliti.

Primijeni. Kako se može upotrijebiti?

Za/protiv. Zauzmite stav. Služite se dokazima po volji, logičnim, "luckastim" ili onima između.

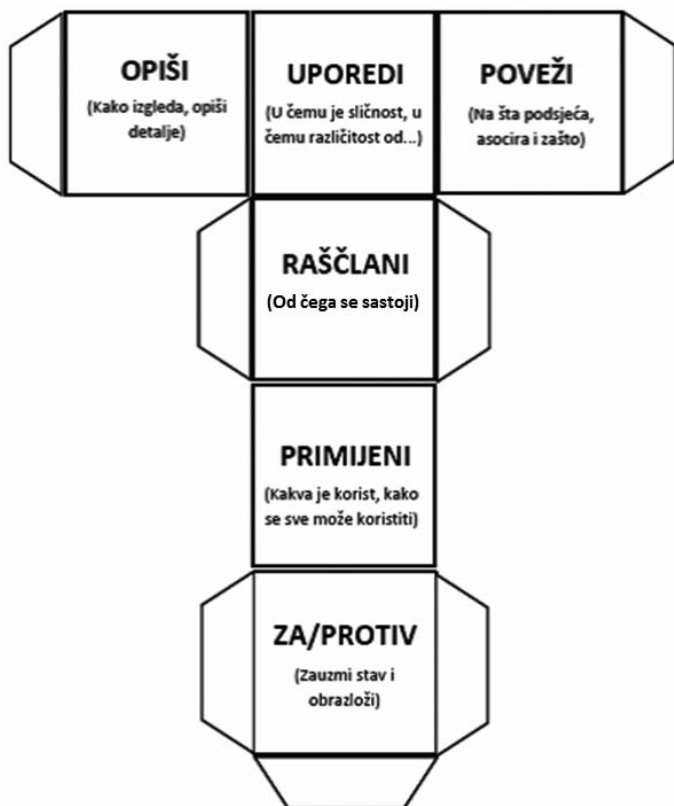
Mišljenje koje se odvija prilikom odabiranja bacanjem kocke slijedi vrste mišljenja u Bloomovoj taksonomiji.²¹ Gore navedene natuknice nisu obavezujuće, što znači da se u radu s djecom mlađeg uzrasta (razredna nastava) mogu koristiti samo one koje smatramo primjerenim datom uzrastu, ili, npr., stranice kocke iskoristiti za likove iz drame, bajke, priče i sl.

Odabiranje kockom može jako dobro poslužiti ili u fazi evokacije ili u fazi refleksije.

Đaci mogu svoje odgovore upisivati ispod pitanja na kocki ili napraviti kocku s opštim pitanjima i koristiti za učenje različitih tema. Đaci mogu bacati kocku i, ovisno na koju stranu je kocka "pala", odgovarati na dato pitanje.

²¹ Taksonomija (*taxis* red, raspored i *nomos* zakon) nauka o osnovama reda, raspoređivanja, sistematizacije u nekoj struci (Bratoljub Klaić, Rječnik stranih riječi, Zora, Zagreb, 1962, str. 1452). Bloomova taksonomija predstavlja kategorisanje intelektualnih funkcija prema stepenu složenosti: znanje, razumijevanje, primjena, analiza, sinteza i evaluacija.

Shema za pravljenje kocke



Primjer odabiranja bacanjem kocke²² Biologija, Sistem organa za izlučivanje

	<p><u>Opis</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - frakcija - molekularni - molekularna težina - molekularni ishodnik - kromat - bubregi formiraju se - broj, dužina, širina, težina 	
<p><u>Uporedi</u></p> <p>- možemo ih uporediti sa bazom i plućima za određene funkcije. Ovisno o tome kako su organizirani, odabiraju se preko tih organa, a najvećim dijelom preko bubrega.</p>	<p><u>Pravci</u></p> <p>- svi organi su povezani sa drugimima u pravcu još nekih funkcija putem krvotoka. Događa se i bubregima, tj. kroz njih, gdje postoji primarna mreža.</p>	<p><u>Boježani</u></p> <p>bubregi se nalaze od bubregine kore, što i bubregine mreže (kapilari).</p> <p>- bubregina kora (bubregina tijela)</p>
	<p><u>Pravci</u></p> <p>- bubregi su važni organi i predstavljaju mišićnu, vodu i metaboličkim aktivnostima u krvi nastaju smetnje.</p>	
	<p><u>Za i protiv</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - plusima i minusima - medula kromat - ishodnik i aktivnost - bubregi - plusima i minusima - bubregi, težina, dužina 	

²² Primjer je preuzet iz Priručnika za nastavnike u Programu obuke: "Čitanjem i pisanjem do kritičkog mišljenja" (II dopunjeno izdanje Centra za obrazovne inicijative Step by Step, Sarajevo, 2006.).

Primjer odabiranja bacanjem kocke
Geografija, 6. razred

TEMA: NEBESKA TIJELA
ODABIRANJE BACANJEM KOCKE

ZADATAK: MJESEC

OPIŠI: Nebesko tijelo bliže Zemlji.
Loptastog je oblika.
Manji je od Zemlje.
Mjesec je zemljin prirodni satelit koji putuje oko Zemlje.
Bijele je boje.

UPOREDI: Prema obliku sličan je Zemlji i Suncu.
Društvo je kao na Zemlji, jer na mjesecu nema gravitacije.
Na Zemlji žive ljudi i druga živa bića, na mjesecu niko ne živi.
Mjesec nema svoju svjetlost nego je dobija od sunca.

POVEŽI: Podsjeća me na loptu
Podsjeća me na mjesec i zvijezdu
Sjetim se kalendara koji ima 12 meseci
Znam da ima i lunarni kalendar
Podsjeća me na rakete i putovanja

RAŠČLANI: Postoje 4 mjeseca koje se zovu MJESECI
1. Mladi mjesec MLADAK
2. Prva četvrt
3. Puni mjesec UŠTAP
4. Zadnja četvrt

PRIMJENI: 2) pog uticaja mjeseca more se povlači i to se zove oseka
Plima je kada more nadolazi

ZA PROTIV: Amstrong je raketa. Ovo je mali korak za čovjeka, a
veliki za čovječanstvo.
Slazem se sa ovom rečenicom jer ljudima je važno da
istražuju.

Sumiranje faze refleksije

Treća faza okvirnog sistema je faza refleksije. Ta se faza često zanemaruje u podučavanju, no podjednako je značajna. Upravo u fazi refleksije đaci utvrđuju novo znanje i aktivno restrukturiraju svoje sheme kako bi uklopili nove pojmove. U ovoj fazi đaci stvarno usvajaju novo znanje i upravo u njoj dolazi do trajnog učenja. Učenje je čin promjene, postati na određen način drugačiji. Bez obzira na to da li ta razlika ima oblik novih spoznaja ili novih ponašanja ili nekog novog uvjerenja, učenje je uvijek obilježeno dubinskom i trajnom promjenom. Ta se promjena događa samo kada đaci aktivno sudjeluju u preuređenju svojih shema da bi uklopili nove.

U fazi refleksije potrebno je postići nekoliko bitnih ciljeva. Prije svega, od đaka se očekuje da svojim riječima počnu izražavati ideje i informacije s kojima se susreću. To je neophodno da bi se konstruisala nova shema. Dugoročno učenje i dubinsko razumijevanje je lično. Đaci najbolje pamte ono što razumiju u vlastitom kontekstu, izraženo vlastitim riječima. Razumijevanje traje kada je informacija uklopljena u smisleni kontekstualni okvir. Aktivnim preformulisanjem saznanja u poznati, lični vokabular, stvara se osobni, smisleni kontekst.

Drugi cilj ove faze je poticanje žive razmjene ideja među đacima i time širenja njihovog vokabulara kao i omogućavanje da iskuse razne sheme dok grade vlastitu. Angažovanjem u diskusijama u fazi refleksije đaci su suočeni s raznim konstrukcijama koje razmatraju. Ovo je vrijeme promjene i rekonceptualizacije u procesu učenja.

Poslužili smo se primjerom učenja o zlatnoj ribici u kojem se učitelj/nastavnik rukovodi okvirnim sistemom kako bi svojim đacima omogućio iskustvo učenja koje vodi ka dubinskoj promjeni, a ne samo zapamćivanju. Alati koje je ovaj učitelj/nastavnik odabrao koristiti kako bi vodio đake

do spoznaje ostaju u trajnom vlasništvu njegovih đaka kao alati za učenje i mišljenje, za kojima mogu uvijek i samostalno posegnuti. Zanimljivo je primijetiti da učitelj/nastavnik u toku opisanog podučavanja nije svojim đacima rekao nijednu informaciju o zlatnim ribicama, ali to nije spriječilo da se učenje u njegovom razredu dogodi. Naprotiv, proces učenja koji se odvijao, a koji je ovaj učitelj/nastavnik omogućio, osposobio je đake da uče aktivno i samostalno i pritom razmišljaju o vlastitom procesu učenja, što je jednako vrijedno, a slobodni smo reći i dugoročno više vrijedno učenja od onog što su đaci naučili o samim zlatnim ribicama. Kada učitelji/nastavnici i roditelji razumiju logiku okvirnog sistema i obogaćuju repertoar alata kojima se prolazak kroz tri faze okvirnog sistema pospješuje, postaću najbolji saveznici u učenju svojoj djeci i đacima u razredu.

Sumiranje okvirnog sistema za učenje i podučavanje

Evokacija (prisjećanje)

- Pitanja: Šta je tema?, Šta znamo o temi?, Šta bih želio/željela da saznam?, Zašto?
- Faza nastave u kojoj se od đaka traži da razmisle o tome šta već znaju o nekoj temi, da postavljaju pitanja u vezi s tom temom te da odrede svrhu učenja
- Proces povezivanja novog s poznatim i sa stvarnim životom
- Aktivno uključivanje đaka u proces učenja
- Potiče se motivacija đaka da saznaju i “dobiju odgovor na sopstvena pitanja”
- Faza evokacije nije “uvodni dio časa” jer nije uvijek jasno vremenski određena (5 minuta i sl.): ova faza traje u zavisnosti od složenosti oblasti kojom se bavi, predznanja đaka, postavljenih zadataka i dr.

Razumijevanje značenja

- Pitanja: Kako ću to saznati?, Koji su sve izvori znanja?, Kako i da li razumijem ono što učim?, Imam li pitanja, dilema?
- Faza nastave u kojoj đaci istražuju i preispituju spoznaje, a rezultat te aktivnosti je zaključivanje ili shvatanje značenja
- Đaci dolaze u kontakt s novim informacijama
- Omogućava se održavanje pažnje i interesovanja đaka
- Podržava se nastojanje đaka da prate sopstveno razumijevanje
- Đaci grade veze između poznatih i novih sadržaja kako bi uspostavili novo razumijevanje

Refleksija

- Pitanja: Šta sam naučio/naučila?, Šta to znači?, Zašto je to važno?, Gdje to mogu primijeniti?, Kako to utiče na moje znanje i stavove u odnosu na druga znanja?, Kako mi to može pomoći u drugim oblastima?
- Faza nastave u kojoj đaci ponavljaju ideje s kojima su se susretali i značenja koja su shvatili te propituju, interpretiraju, primjenjuju, raspravljaju, provjeravaju i proširuju ta značenja na nova područja djelovanja
- Đaci utvrđuju novo znanje stavljajući ga u funkciju unutar sopstvenog razumijevanja
- Đacima se pruža prilika da razumiju nove informacije u vlastitom kontekstu i da ih izraze vlastitim riječima
- Omogućava poticanje žive razmjene ideja između đaka
- Đaci stiču trajna znanja, postaju drugačiji

Pitanja učitelja/nastavnika

Moćno sredstvo i za poticanje i za stimulaciju kritičkog mišljenja su pitanja učitelja/nastavnika. Pitanjima koja učitelji/nastavnici postavljaju uspostavlja se određena atmosfera u razredu. Ovim se pitanjima pokazuje šta je važno (pam-

ćenje činjenica ili mišljenje, ideje, analiza), potiču se procesi i smjer mišljenja, stvara se atmosfera u kojoj "nema glupog pitanja ili odgovora", već je znanje proces promišljanja i istraživanja. Pitanjima kojima se mišljenje đaka svodi na puku recitaciju ili se ograničava, đacima se poručuje da je njihovo mišljenje suvišno. Pitanjima kojima se od đaka traži da pomno razmišljaju, nagađaju, zamišljaju, rekonstruišu, stvaraju ili odvaguju ideje podiže se nivo mišljenja đaka i poručuje im se da se njihovo mišljenje cijeni i da mogu pridonijeti ukupnom znanju i uvjerenjima. Ovisno o tipu postavljenih pitanja, đaci mogu shvatiti da znanje nije fiksno i da su ideje prilagodljive.

Učitelji/nastavnici su uticajni uzori i modeli. Od najranijih iskustava u školi, djeca pažljivo prate ne samo šta njihov učitelj/nastavnik kaže nego i šta radi. Tako đaci uče šta se smatra najvažnijim, šta se od njih očekuje i kakve su vrste informacija potrebne i poželjne. Stoga, osim što prenose informacije i ideje, učitelji/nastavnici svojim odabirom pitanja otkrivaju šta najviše cijene. Ponavljanjem situacija u kojima učitelji/nastavnici pokazuju šta cijene određuje se i šta će djeca najviše cijeniti i čemu će posvetiti najviše pažnje.

Znanje golih činjenica samo po sebi je apsolutno bezvrijedno ukoliko đaci nemaju sposobnost da izvrše sintezu, integrišu i rekonstruišu informacije u one oblike u kojima su te informacije iskoristive, praktične, primjenjive. Odgovor na doslovna pitanja zahtijeva minimalnu upotrebu jezika i ne uključuje smisleni razgovor. Da bi se odgovorilo na doslovno pitanje, potrebno je samo površno poznavati sadržaj, te riječi i fraze posuđene iz teksta. Mnogi su đaci razvili sposobnost pamćenja činjenica a da uopšte ne razumiju osnovnu zamisao iz koje činjenice potiču. Sposobni su pamtiiti a da ih to što su naučili nimalo ne promijeni ili potakne na razmišljanje. Ako se učenje smatra trajnom promjenom ponašanja, pamćenje može tek minimalno pridonijeti učenju učenika.

Da bi đaci razmišljali o novim informacijama i uklopili ih u prethodna znanja i uvjerenja, moraju sudjelovati u smislenom razgovoru, izraziti svoje ideje svojim riječima, usvojiti novi vokabular. Tek će usvajanjem tih novih spoznaja i novog rječnika njihova nova iskustva postati trajna.

Mnogo je različitih načina na koje se mogu razvrstati i konceptualizirati tipovi pitanja. U nastavku donosimo tipove pitanja adaptiranih prema Sandersovoj (1969.) reviziji Bloomove taksonomije pitanja. Prema Sandersu, različiti tipovi pitanja formiraju hijerarhijski slijed tako da memorijska ili doslovna pitanja predstavljaju najniži oblik pitanja i mišljenja.

Izvjesno je da su sva pitanja važna, budući da sva vode do raznih načina mišljenja u širokom rasponu konceptualnih sistema, procesa mišljenja i iskustava učenja. Važno je shvatiti da svaki tip pitanja predstavlja način mišljenja koji omogućuje pristup različitim vizijama koje, zauzvrat, mogu pridonijeti elegantnijem, složenije uređenom razumijevanju. Međutim, cilj podučavanja trebao bi se sastojati u tome da se đaci pomaknu od mišljenja nižeg reda do mišljenja višeg reda. Đaci će tako koristiti svoje znanje i ideje. Kad pitanja i mišljenje ostanu na nivou doslovnog ili memorijskog, znanje đaka je slično informacijama u enciklopediji odloženoj na nekoj prašnjavoj polici.

Doslovna pitanja su ona kojima se traže činjenice. Uglavnom se njima traži mehaničko zapamćivanje i prisjećanje i da bi đaci uspješno odgovorili moraju posjedovati samo kratkotrajno znanje o fragmentima određenog gradiva. Odgovori na doslovna pitanja se obično nalaze u tekstu. Njima se od đaka traži da "izrecituju" ono što je već rečeno. Često se smatra da đaci kojima škola teško ide najviše vole odgovarati na memorijska ili doslovna pitanja. Međutim, đaci obično strepe od takvih pitanja i smatraju ih najtežim jer su odgovori na takva pitanja ili ispravni ili pogrešni.

Translacijskim pitanjima²³ se od đaka koji na njih odgovaraju traži da informacije preoblikuju u neki drugi oblik. Translacijskim bi se pitanjem od đaka tražilo, naprimjer, da zamisle situaciju, prizor ili događaj o kojem uče i da opišu šta vide. Translacijska pitanja potiču đake da preurede ili preobrazu informacije u različite slike. Đaci koji odgovaraju na translacijska pitanja diskutuju o slici koju su zamislili ili zvukovima koje čuju dok čitaju. Moraju stvoriti čulno iskustvo, a potom se poslužiti riječima da drugima opišu svoju viziju. To je aktivan, kreativan proces uključenosti.

Interpretacijskim pitanjima se od đaka traži da otkrivaju veze između ideja, činjenica, definicija ili vrijednosti. Đaci se moraju dosjetiti kako se ideje ili koncepcije mogu smisljeno povezati. Moraju razumjeti veze između ideja i stvoriti kontekste u koje se ideje uklapaju. Interpretacijsko bi pitanje moglo glasniti: "Zašto mislite da je glavna junakinja čekala da joj se otac vrati kući?" ili: "Šta mislite, šta je bio razlog da se taj tragični događaj sad dogodio?" Ovakva pitanja potiču prilično zanimljivo spekulativno razmišljanje. Interpretacijska pitanja Sanders smatra ključnim pitanjima na višem nivou mišljenja.

Aplikacijskim pitanjima²⁴ se đacima pruža prilika da riješe probleme ili da dublje istražuju probleme logike ili smisla na koje nailaze dok čitaju ili uče.

Analitička pitanja se odnose na to da li je neki događaj dovoljno objašnjen ili ga drugi odgovori ili okolnosti bolje objašnjavaju. Nekog bismo đaka mogli upitati o motivaciji određenog lika iz priče ili o istraživačkom planu nekog naučnika, ili tražiti da dovede u sumnju razložnost raspleta priče.

Sintetičkim pitanjima potiče se kreativno rješavanje problema pomoću originalnog mišljenja. I dok se aplikacijskim

²³ translacija (engl. *translation*, prevođenje)

²⁴ aplikacija (engl. *application*, primjena)

pitanjima od đaka traži da rješavaju probleme na osnovu raspoloživih informacija, sintetička pitanja omogućavaju đacima da iskoriste puni raspon svog znanja i iskustava u kreativnom rješavanju problema. Sintetičkim bi se pitanjima od đaka tražilo da stvore alternativne scenarije, npr: "Šta mislite, šta su ova dva lika mogla učiniti da bi izbjegla sumnju?" ili: "Koji je drugi pristup toj situaciji kojim bi se mogli izbjeći problemi koje sada imamo?"

Evaluacijskim pitanjima se od đaka traži da zaključuju o dobru/zlu ili ispravnom/pogrešnom u skladu sa standardima koje đaci odrede. Evaluacijskim se pitanjima traži da đaci razumiju nove informacije i da ih ugrade u lični sistem uvjerenja na osnovu kojih se može prosuđivati. To iziskuje složenu integraciju i razumijevanje koji čine proces učenja ličnim i omogućuju đacima da ovladaju novim idejama i koncepcijama. Ovim se pitanjima traži od đaka da ocijene kvalitet naučenih informacija ili, u nekim slučajevima, svog ponašanja u svjetlu novih informacija. Naprimjer, zbog čega ne peru zube naveče s obzirom na to što su naučili o kvarenju zuba. Možda će se od njih tražiti i da ocijene ponašanje nekog lika u priči, npr., da li je lik uradio dobro ili loše što se ponašao na određen način te da li je lik bio pošten ili nepošten prema drugim likovima u priči.

Važno je da učitelji/nastavnici posmatraju šta se događa kad pitanja prevaziđu memorijska ili doslovna pitanja. Primijetiće da se đaci počinju uključivati u aktivnu konstrukciju smislenih postavki. Oni osmisle te konstrukcije služeći se vlastitim riječima i izrazima na osnovu svojih jedinstvenih iskustava. Dijalog koji se razvije iz takvih pitanja izlaže đake širokom rasponu ideja kroz mišljenja njihovih vršnjaka. Time se proširuje i rječnik cijelog razreda i konceptualni okvir kao i njihove mogućnosti artikulacije novih i kreativnih ideja.

Ne zadržavajući se samo na doslovnim pitanjima, učitelji/nastavnici pokazuju da cijene mišljenja svojih đaka. Đaci

postaju svjesni da je učenje činjenica samo jedna vrsta učenja i da moraju integrirati, analizirati i svrshodno koristiti znanje da bi ono postalo vrijedno.

Đaci također shvate da znanje nije samo ono što je na odštampanoj stranici ili sadržano u učiteljevim/nastavnikovim riječima. Shvataju da ono što se nalazi u njihovim glavama predstavlja vrijedno znanje. Shvataju da je znanje konstrukcija značenja koju je đak stvorio integracijom novih ideja i pojmova s prethodno stečenim znanjem.

Ono što je značajno shvatiti je da sva djeca svih uzrasta mogu odgovarati na pitanja iz svih Sandersovih kategorija. Mnogi će učitelji/nastavnici možda pomisliti da su takva pitanja primjerena jedino za najstarije ili najbolje đake. Ipak, to nije tako. Takva pitanja ne pokazuju razvojni slijed. Jedino su odgovori đaka odraz razvojnih obilježja. Djeca vrćićkog uzrasta, baš kao i gimnazijalci, mogu i znaju odgovoriti na svaki tip opisanih pitanja. Njihovi će se odgovori razlikovati u složenosti, ali će i jedni i drugi, svaki na vlastitom nivou razvoja, znati dati primjerene odgovore na svaki tip pitanja. Zapravo, djeca svih uzrasta rutinski postavljaju takva pitanja jedni drugima u društvenom okruženju. Željni su postavljati i takva pitanja i odgovarati na njih, samo što nemaju dovoljno prilika to činiti u razredu.

TRANSFORMATIVNI DIJALOŠKI PROCES

Pred sam kraj ove knjige, zadovoljstvo nam je predstaviti još jedan alat koji učitelji/nastavnici mogu koristiti u nastavi čitanja. Riječ je o transformativnom dijaloškom procesu koji opisuju autorice Alma Flor Ada i F. Isabel Campoy.²⁵

Čitanje se ni izbliza ne sastoji samo od primanja informacija iz teksta. Pažljiv čitalac nikada ne pristupa tekstu nekriti-

²⁵ Preuzeto i adaptirano iz: "Comprehensive Language Arts", Del Sol Publishing (1998.).

čki, prihvatajući zdravo za gotovo sve što je napisano, nego svoj odnos prema primljenim informacijama gradi na osnovu misli i osjećanja proizašlih nakon čitanja. Čitalac će te informacije uporediti sa svojim prethodnim znanjem i iskustvima, kritički će ga analizirati i donijeti adekvatne odluke na osnovu pročitanog. Neke od ovih odluka će imati trenutno dejstvo, kao recimo odluka da li da se nastavi sa čitanjem ili ne, a neke druge odluke će biti provedene kasnije.

Pogrešan je pristup u nastavi, ili konkretno u nastavi čitanja, po kome se jedine relevantne informacije nalaze u samom tekstu ili će biti izgovorene iz usta učitelja/nastavnika i po kojem se od djece, da bi dokazala svoj uspjeh u učenju, traži da jednostavno ponove tu istu informaciju. Veoma je važno da djeca s razumijevanjem čitaju tekst i da su kasnije u stanju da ga prizovu pamćenju i prepričaju. Pomaganje djeci da shvate sve bogatstvo čitalačkog procesa i poticaj interakcije između đaka i teksta doprinosi razumijevanju i pamćenju teksta, a razvija i mnoge druge osobine. Transformativni dijaloški proces je pristup razvoju pismenih sposobnosti. Ovaj pristup nazivamo kreativnim shodno našem shvatanju ljudi kao bića koja oblikuju vlastiti život, ali i sredinu u kojoj žive. Zapravo, ovaj pristup se samo oslanja na ono što dobri čitaoci rade dok čitaju. Unutrašnji dijalog u koji se upuštaju čitaoci nije uvek očigledan, ali je stalno prisutan. Ako djeca uspješno savladaju sposobnost čitanja, ona će prije ili kasnije dospjeti i na ovaj interaktivni nivo, makar na tom putu bila prepuštena sama sebi. Međutim, ukoliko se u školi djeca upoznaju sa čitalačkim procesom tek u ograničenom obimu i ukoliko im se čitanje predstavlja stalno na isti način, ona mogu da dobiju iskrivljenu predstavu o tome šta je ustvari čitanje. Ovakav pristup nastavi čitanja može i sam da bude osnovni razlog neuspjeha u razvijanju čitalačkih sposobnosti kod djece.

Tradicionalno obrazovanje često izaziva i proces domestikacije²⁶ tj. navikavanja na poslušnost te kao takvo doprinosi očuvanju postojećeg stanja i društvenog poretka. S druge strane, transformativno obrazovanje ima za cilj da podrži potpun razvoj ljudske ličnosti i vrijednosti kao što su saosjećanje, velikodušnost prema sebi i drugima te želju za izgradnjom miroljubivog i pravednog svijeta zasnovanog na jednakosti. U ovom kontekstu proces čitanja postaje mnogo življi i uzbudljiviji.

U tekstu koji slijedi transformativni dijalog se opisuje kao proces od četiri faze. Ipak, ove četiri faze se u stvarnom životu ne odigravaju uvijek linearnim redoslijedom, niti se mogu striktno odvojiti jedna od druge. Kod nezavisnog čitaoca se ove četiri faze događaju gotovo istovremeno. Mi ćemo ovdje predstaviti ove četiri faze pojedinačno da bi učitelji/nastavnici stekli svijest o prirodi i značaju svake od njih. Pored toga, skrećemo pažnju na one faze koje se često zanemaruju. U tradicionalnom obrazovanju posljednje dvije faze se odlažu za nekoliko godina, što je po našem mišljenju nepotrebno, pa i štetno. Nadamo se da ćete kroz dijalog sa đacima biti u stanju da utvrdite kojoj je fazi potrebno posvetiti koliko pažnje.

Deskriptivna faza

U ovoj početnoj fazi, čitalac ispituje informacije prikazane u tekstu. Glavni izazov za učitelja/nastavnika se ovdje sastoji u tome kako da osmisli deskriptivna pitanja koja od čitaoca traže da naprave osvrt na tekst, što se razlikuje od postavljanja jednostavnih, memorijskih pitanja, za koja je dovoljno tek upamtiti sadržaj teksta. Dok su obje vrste pi-

²⁶ domestikacija (lat. *domesticus*, domaći), udomaćivanje, pripitomljavanje životinja, proces mijenjanja divljih životinja u pitome – izvori: Proleksis enciklopedija online <http://proleksis.lzmk.hr/18216/>

tanja fokusirane na sadržaj teksta, ipak postoji bitna razlika između njih.

Memorijska pitanja su pitanja kao što su: Šta se dogodilo? Ko je to uradio? Gdje se to zbilo? Ovo su najčešća pitanja kojima se ispituje nivo razumijevanja teksta i, nažalost, uglavnom jedina vrsta pitanja koja se postavljaju čitaocima početnicima. Glavna svrha ovih pitanja je da učitelji/nastavnici utvrde da li su đaci shvatili pročitani tekst i to tako što od njih traže da prizovu i ponove informacije sa kojima su se susreli u tekstu. Ova pitanja po svojoj prirodi ne potiču dijalog. Ovakva pitanja nisu prava pitanja jer se odgovori mogu pronaći u tekstu, a učitelji/nastavnici već znaju odgovore na ta pitanja. Kao rezultat toga, učitelji/nastavnici navode djecu da sumnjaju u svrsishodnost cijelog dijaloga te će se pametna djeca, a sva djeca su pametna, zapitati: "Zar to nismo upravo pročitali? Zašto me ovo pita? Misli li da sam glup(a)?" Ili će čak pomisliti: "Dosađno mi je..."

Postoje efikasniji načini da se ispita nivo razumijevanja teksta od posezanja za memorijskim pitanjima. Reflektivna pitanja pak navode djecu da razmišljaju o priči i da zauzmu poziciju prema njoj. Najjednostavnija pitanja ove vrste su ona kojima se saznaje šta se u priči djeci dopalo, a šta ne. Naravno, postoje i neka kompleksnija pitanja od ovih.

Naprimjer, mogli bismo djeci da postavimo pitanje šta je po njihovom mišljenju centralni problem u priči. Ovo je pravo pitanje, jer čitaoci imaju međusobno različite načine opažanja i opisivanja problema. Pored toga, mogli bismo od đaka tražiti da nam opišu svoje viđenje nekog od likova iz priča ili da nam ponude svoje tumačenje nečijih osjećanja i akcija u priči. U bilo kom slučaju, od đaka se traži da svoje viđenje potkrijepe izvodima iz teksta.

Kad se na času obrađuju priče u kojima lik prolazi kroz promjene ili transformacije, adekvatno pitanje za djecu bi bilo

u čemu se sastoji ta transformacija, kakav je njegov život bio prije transformacije, a kakav je poslije, te kako se lik snalazi u novoj ulozi i novom okruženju. Kako god bilo, reflektivna deskriptivna pitanja su ujedno prava i otvorena pitanja. Prava su pitanja stoga što odgovor nije poznat prije nego što je dat, a otvorena su zato što dopuštaju mogućnost razlike u odgovorima. Reflektivna pitanja se fokusiraju na opis tako što od đaka traže da ispituju likove, motivaciju i teme prisutne u priči.

- *Šta ti se u priči sviđa, a šta ne?*
- *Kako bi ti opisao/la _____? (jednog od glavnih likova u priči)*
- *Šta misliš zašto je _____ (glavni lik) donio takvu odluku?*
- *Šta misliš koja je najveća teškoća sa kojom se _____ (glavni lik) susreće? Zašto to za njega predstavlja toliku teškoću?*
- *Zašto misliš da se _____ (glavni lik) promijenio tokom priče?*
- *Šta misliš o čemu zapravo govori ova priča i zašto tako misliš?*
- *Šta mislite koja je pouka ove priče?*

Faza individualnog ispitivanja

Čak i djeca ranog uzrasta imaju dovoljno iskustva i kapaciteta da pomoću vlastitog poimanja i osjećanja reaguju na nove informacije. Veoma je važno da razgovor o priči dopušta djeci da prikažu odnos između priče i njihovih vlastitih iskustava, misli i osjećanja, čime se postiže da se stvori veza između procesa čitanja i stvarnog života đaka, čime ovo prvo dobija na značaju u dječijim očima. To opet pomaže djeci u izgradnji samopoštovanja kroz proces otkrivanja svoje ličnosti pred učiteljima/nastavnicima i drugim đacima. Stvaranje veze između čitanja i nečijeg ličnog iskustva pomaže đacima da shvate da je učenje proces formiranja odnosa prema stečenim informacijama.

Iako se, kada je riječ o obrazovanju djece iz manjinskih grupa, mnogo govori o afektivnoj nastavi, afektivna komponenta se u praksi tretira kao ne odviše važna za proces učenja. Transformativno obrazovanje pak priznaje dječiju individualnost kao integralni dio procesa učenja. Naravno, uključivanje dječijeg iskustva ide ruku pod ruku s uzimanjem u obzir i porodica i lokalnih zajednica iz kojih djeca vode porijeklo. Kada uvidimo da je identitet đaka usko povezan s njihovim porodicama i lokalnim zajednicama, postaje nam jasno da priznavanje njihove kulture nije sporedan koncept, nego, naprotiv, čini samu srž pristupa nastavi u kojem je đak kao individua u centru pažnje a kojem je osnova ono što đak sa sobom donosi od kuće u školu.

Djeca su na časovima često veoma povučena i čitljiva i teško je zainteresovati ih za rad. U velikom broju slučajeva, ova povučenost je odraz zabrinutosti zbog događaja koji se odigravaju izvan škole, a tiču se njih lično. Kad učitelj/nastavnik potakne đake da naprave vezu između priča koje se čitaju na času i njihovih vlastitih iskustava i osjećanja, to stvara priliku da djeca naglas progovore o stvarima koje zaokupljaju njihovu pažnju, kao i da učitelji/nastavnici saznaju nove pojedinosti iz života njihovih đaka. Pitanja pogodna za ovu fazu bi mogla da izgledaju otprilike ovako:

- *Da li ste u vašem životu do sada vidjeli, osjetili ili iskusili nešto poput ovoga?*
- *Da li ste ikada uradili, planirali ili htjeli da uradite nešto slično ovome?*
- *Po čemu se ono što ste vi vidjeli (uradili, osjetili, planirali, htjeli) razlikuje od onoga što je prikazano u priči?*
- *Šta biste vi uradili (rekli, mislili) da ste na mjestu lika iz priče?*
- *Kako bi neko u vašoj porodici mogao da reaguje na to?*

Faza kritičkog razumijevanja

Nakon što uporede priču s vlastitim životnim iskustvima, djeca su spremna da pređu na nivo kritičkog razumijevanja. U ovoj fazi se vraćamo na samu priču, ali sada pristupamo dubljoj analizi i istraživanju alternativa s ciljem da donesemo sud baziran na našim vlastitim vrijednostima.

Na kom nivou ćemo provesti ovakvu analizu zavisi prije svega od nivoa zrelosti đaka i od toga koliko su često oni prije toga bili suočeni s potrebom da kritički misle. Ipak, ne treba da potcjenjujemo dječije sposobnosti samo zbog njihovih godina. S druge strane, za djecu je korisno ako ih rano dovedemo u situaciju da kritički razmišljaju, pri čemu se podrazumijeva da su djeca sposobna za kritičko mišljenje samo ako tema razgovora spada u domen njihovog prethodnog iskustva te ovo predstavlja još jedan razlog zbog čega su dječije knjige sjajno oruđe pri poticanju dijaloga.

Kada razgovaramo o ponašanju likova iz priče, ovako bi mogla da izgledaju neka od pitanja upućenih djeci:

- *Zašto mislite da (ni)je ova odluka korektna?*
- *Zašto mislite da je ovo bila dobra (loša) odluka?*
- *Zašto bi ovo u svim okolnostima bila dobra odluka?*
- *U kojim okolnostima ovo možda ne bi bila dobra odluka?*
- *Ko ima koristi od ove odluke?*
- *Šta mislite da će proisteći iz ovakve odluke?*
- *Koja su druga rješenja moguća?*
- *Kakve su mogle biti posljedice da je lik iz priče donio drugačiju odluku?*

Kreativna/transformativna faza

(Faza refleksije/transformacije)

Od suštinske važnosti je da prosvjetni radnici budu u stanju da uvide vanredne intelektualne sposobnosti kod djece (a da bi ovo ostvarili, veoma je važno posjedovati predstavu o vlastitoj inteligenciji). Ipak, osnovni cilj transfor-

mativnog dijaloga nije da razvijemo dječiju kritičku svijest u svrhu intelektualne vježbe, već da razvijemo njihovu kritičku svijest kako bi djeca jednog dana mogla donositi odluke koje će obogatiti njihov vlastiti život i učiniti svijet oko njih boljim.

Nakon što djeca istraže priču i naprave poređenje sa sopstvenim iskustvom i doživljajima te nakon što provedu kritičku analizu, ona postaju spremna da se pozabave sljedećom fazom u procesu odlučivanja. U ovoj posljednjoj fazi cilj je razgovorom pomoći djeci da razmisle o tome koje aspekte svog života mogu poboljšati i da ih se potakne da odluke donose imajući ovaj cilj u vidu.

Djeca iz predškolskih ustanova i ona starija su i te kako sposobna da posmatraju stvarnost oko sebe i da sebi postavljaju pitanja poput: Šta bih ja volio/la da se promijeni? Šta bi moglo da bude bolje? Šta je to što bih ja mogao/la učiniti boljim? U nižim razredima osnovne škole javljaju se i konkretnija pitanja kao što su: Kako mogu da steknem nove prijatelje? Kako da dam do znanja mojim prijateljima da ne želim da mi se podsmijevaju? Kako mogu da ih navedem da me poštuju? Šta mogu da uradim da ispravim stvari nakon što se posvađamo? Šta mogu da uradim da bih bio/la sretniji/a? Šta je to što mogu da uradim, a što će mi pomoći da naučim više?

Mi ne želimo da djeca prihvataju ono što spada pod odgovornost odraslih, ali želimo da počnu spoznavati vlastitu sposobnost da donose odluke i utiču na svoj život i odnose s drugima i svijetom koji ih okružuje.

Pitanja koja bismo im pritom mogli uputiti mogla bi izgledati ovako:

- *Koje biste probleme u svom životu htjeli da riješite kao što je to uradio (glavni lik)?*
- *Šta možete uraditi da ostvarite svoje želje i snove, kao što je to u priči uradio (glavni lik)?*

- Na koji način želite surađivati s drugima da biste ostvarili svoje ciljeve, kao što su u priči surađivali (glavni likovi)?
- Kakvu ste vrstu pomoći spremni da tražite, kao što je (glavni lik) to uradio?
- Šta želite da uradite u životu kad se osjećate kao što se (glavni lik) osjećao?
- Na koji način želite pomoći drugima, kao što je to u priči uradio (glavni lik)?

Busunsul i Paskvalina

Autorica: Olesya Tavadze

Dva psa, veliki i mali, živjeli su u jednoj kući. Veliki pas je bio crn. Zvao se Busunsul. Mali pas je bio bijel. Zvala se Paskvalina. Busunsul je imao čupavi crni rep i veliku bijelu tačku na njemu. Paskvalina je imala kratki bijeli rep i malu crnu tačku na njemu. Busunsul je imao velike klempave uši, dok je Paskvalina imala male uši. Ovi psi nisu nalikovali ostalim psima. Možda su zato imali tako neobična imena.

Kada su se igrali, Busunsul bi preskakao preko Paskvaline, a Paskvalina bi trčala ispod Busunsula. Kada su šetali kroz šumu, Busunsul bi se sakrio iza drveća, a Paskvalina bi se sakrila u travu. Kada bi u šumi naišli na medvjeda, Busunsul bi ga otjerao. Kada bi u šumi naišli na lisičiju rupu, Paskvalina bi se ugurala kroz rupu i istjerala lisicu napolje.

Noću, Busunsul je spavao na velikom šarenom tepihu, a Paskvalina je spavala pored njega na malom šarenom jastuku. Kada je bilo hladno, oni bi se priljubili jedno uz drugo i grijali se vlastitim dahom. Svakoga dana, Busunsul je glodao veliku kost iz svoje velike činije, a Paskvalina je jela male komadiće mesa iz svog malog tanjira.

Dva psa su bili veoma dobri prijatelji. Ali, jednoga dana, dogodilo se nešto strašno: Paskvalina je ukrala sočnu kost iz Busunsulove činije! Busunsul je bio iznenađen. Ali je bio i ljut. Ugrizao je Paskvalinu za uho. Paskvalina je plakala i plakala. Iz cijele kuće se

mogla čuti galama. Busunsulu je bilo žao Paskvaline, ali je i dalje bio ljut.

Te noći je otišao da spava daleko od Paskvaline. Sljedećeg dana, Busunsul i Paskvalina se nisu igrali u travi. Nisu išli u šumu. Paskvalina nije trčala ispod Busunsula, a Busunsul nije preskakao preko Paskvaline. Kako su samo bili tužni!

Iznenada, Busunsul je gurnuo svoju veliku činiju s velikom kosti prema Paskvalini. Ona je veselo mahnula repom. Busunsul je preskočio preko Paskvaline i mahnuo svojim repom. A zašto? Zato što svakom psu na svijetu: velikom ili malom, crnom ili bijelom, s dugim ili kratkim repom treba prijatelj. I tako su veliki crni Busunsul i mala bijela Paskvalina odjurili natrag u šumu i igrali se cijeli dan.

Transformativna dijaloška pitanja uz priču *Busunsul i Paskvalina* autorice Olesyje Tavazde

Deskriptivna faza

- Sviđa li vam se ova priča? Zašto vam se sviđa/ne sviđa?
- Šta mislite, zašto su Busunsul i Paskvalina postali dobri prijatelji?
- Šta mislite, šta je potaklo Busunsula da svoju činiju gurne prema Paskvalini?
- Šta mislite, o čemu govori ova priča? Zašto tako mislite?

Faza individualnog ispitivanja

- Imate li vi nekog/u prijatelja/icu s kojim/kojom rado provodite vrijeme? Šta najčešće radite, u čemu najviše uživajte kada ste skupa?
- A da li ste nekada bili ljuti na prijatelja, kao Busunsul na Paskvalinu? Ili vas je možda neugodno iznenadilo nešto što je vaš/a prijatelj/ica uradio/la?
- Da li se vaš prijatelj/ica nekada naljutio/la na vas? Zašto? Kako ste se tada osjećali? Šta ste uradili?
- Šta biste vi uradili da ste na mjestu Paskvaline/Busunsula?

Faza kritičkog razumijevanja

- Šta mislite, da li je Bunsulsova ljutnja bila opravdana? Zašto?
- A šta mislite o njegovoj odluci da gurne činiju ka Paskvalini? Da li postoji neka situacija u kojoj ovakva odluka ne bi bila dobra/loša?
- Šta se sve moglo dogoditi da Busunsul nije gurnuo činiju ka Paskvalini?

Faza refleksije/transformacije

- Šta sve možete uraditi kada se prijatelj naljuti na vas kako biste ponovo uspostavili dobre odnose? A kada se vi naljutite na prijatelja?
- Na koje sve načine možemo dokazivati svoje prijateljstvo?

12 ideja za aktivnosti koje možete poduzeti s najmlađim kritičkim misliocima nakon čitanja priče *Busunsul i Paskvalina*

TEMA: Prijateljstvo

Šta radim sa svojim prijateljima

Postoji mnoštvo aktivnosti koje možemo organizirati oko teme prijateljstva, a neizostavne su: Šta radimo skupa? U čemu uživamo dok smo s prijateljima? Zašto?

Započnite razgovor u krugu. Pitajte djecu da li su primijetila šta su sve Busunsul i Paskvalina radili u svoje slobodno vrijeme. Zamolite ih da razmisle o tome kako su međusobne razlike doprinosile njihovoj igri i aktivnostima (za djecu mlađeg uzrasta prvo fokusirajte razgovor na to da su Busunsul i Paskvalina bili fizički vrlo različiti). Pustite djecu da razmisle o tome kako različitosti između njih i njihovih prijatelja mogu doprinijeti igri i radu.

Djeca mlađeg uzrasta:

S mlađom djecom možete raditi na razumijevanju dva koncepta: suprotnosti i odnosi prijatelja.

Aktivnost 1 – Knjiga suprotnosti

Napravite crno-bijelu knjigu suprotnosti. Neka djeca rade u parovima na svakoj stranici. Jedno dijete neka nacрта neki predmet/životinju/oblik/cvijet..., a drugo neka nacрта suprotnost po nekoliko karakteristika: crno/bijelo; malo/veliko; visoko/nisko/ okruglo/kvadratno... Npr., jedno dijete može nacrtati veliku kuću, a drugo dijete će nacrtati malu. Možete na naslovnici nacrtati Busunsula i Paskvalinu. Naravno, možete koristiti različite likovne tehnike.

Aktivnost 2 – Nacrtaj prijatelja (umjetnost)

Uzmite veliki papir i dajte ga svakoj grupi od po četvero djece. Neka jedno dijete legne na papir u pozi kao da radi neku aktivnosti (sport, umjetnost, ples, igra...). Ostatak grupe neka oprta oko djeteta koje leži. Nakon toga mogu koristiti različite tehnike (kolaž, otisci prstiju, otisci spužvom i sl.) da dovrše crtež. Sve radove izložite na zid.

Starija djeca:

Slične aktivnosti možete raditi i sa starijom djecom, ali temu prijateljstva možete obraditi s ciljem razumijevanja složenijih koncepta.

Aktivnost 3 – Šta sam naučio/la od prijatelja/ice?

Razgovarajte o prijateljstvu, kako prijatelji rade puno stvari zajedno i mogu puno naučiti jedno od drugog. To što naši prijatelji umiju/znaju nešto bolje nego mi može nam puno koristiti. Možemo biti ponosni na prijatelje i naučiti puno od njih.

Možemo razgovarati u krugu o tome na šta su djeca ponosna kada je riječ o njihovim prijateljima. Tražite što određenije odgovore. Ukoliko su odgovori suviše uopšteni i/ili se ponavljaju, zamolite ih da vam daju konkretan primjer (Šta si mislila pod tim? Kad si postao toga svjestan? i sl.). Možda je dobro ako vi započnete razgovor kako biste demonstrirali poželjnu formu odgovora. Provjerite i to da li su djeca razumjela pitanje.

Aktivnost 4 – Nešto novo znam/umijem!

Podijelite djecu u parove (s najbližom osobom, ne mora biti najbolji prijatelj) i dajte im 10-15 minuta da poduče jedno drugo neku jednostavnu vještinu (pjesmicu, igricu, kako napraviti nešto, strategiju za rješavanje matematičkog problema i sl.). Nakon toga neka djeca sjednu u krug i neka volonteri demonstriraju grupi šta su naučili i kako su se osjećali tokom aktivnosti.

Aktivnost 5 – Prijatelji za učenje i podučavanje

Zamolite djecu da razmisle kratko o tome šta su naučila od svojih prijatelja u razredu, ali i kod kuće, tokom raspusta, na ljetovanju i sl. Istovremeno, neka se prisjete kada su oni nekoga podučavali. To mogu biti jednostavne aktivnosti: vezanje pertli, vožnja bicikla, kako riješiti neki problem... Sve je važno.

Od _____ sam naučio/la _____

Od _____ sam naučio/la _____

Podučio/la sam _____ kako se _____

Podučio/la sam _____ kako se _____

Aktivnost 6 – Pismo prijatelju

Možda se odlučite zamoliti djecu da svak napiše pismo stvarnom prijatelju o tome zašto ga cijeni, šta voli da rade zajedno, zašto, šta su naučili od njega i čega će se sjećati cijelog života.

Aktivnost 7 – Slavni prijatelji

Razmislite o nekim slavnim osobama, naučnicima, piscima, sportistima, istraživačima, umjetnicima. Koga biste od njih željeli za prijatelja? Zašto? Šta biste mogli raditi skupa? Šta bi ti mogao/la podučiti tu osobu? Kako bi mu/joj mogao/la pomoći?

Napiši mu/joj pismo o tome (prisjeti se pravila o pisanju pisma – kako se počinje, kako završava... Ali ne brini previše, ovo je tek prvi nacrt pisma!).

Aktivnost 8 – Koga bih poveo/la sa sobom?

Naši prijatelji znaju puno vještina koje su jako korisne u različitim situacijama. Zamisli da si ti u jednoj od tih situacija i odluči koga bi poveo/la sa sobom i zašto.

Ukoliko treba da....	Poveo/la bih	jer on/ona je... ili on/ona zna, umije...
idem na pusto ostrvo		
letim na Mjesec		
putujem u inostranstvo		
sagradim kuću		
se popnem na planinu		
predstavim nešto javno		
nađem dobru knjigu		
upravljam ZOO vrtom		

Aktivnost 9 – Konstruktivno rješavanje konflikata

Ponekad imamo problema u vezi s prijateljstvom. Naljutimo se ili razočaramo zbog nečega. Zašto se to dešava?

Nakon kraćeg razgovora s djecom, možete napraviti zajedničku listu razloga zbog kojih se svađamo, ljutimo ili razočaramo u naše prijatelje. Kasnije vam ta lista može koristiti za mnoštvo aktivnosti – igru uloga, traženje rješenja, razumijevanje uzroka za različita ponašanja...

Zamolite djecu da se odluče samo za jedan od problema s liste. Šta bi oni uradili u odabranoj situaciji. Pitajte ih šta obično rade kada se svađaju ili ljute na prijatelje? Kako uspiju riješiti problem? Da li bi neka od tih strategija odgovarala za rješavanje ovog problema? Zapišite sve prijedloge bez komentiranja.

Zatim podijelite djecu u dvije grupe. Prva grupa će predstavljati prijatelja, a druga grupa će nuditi različite prijedloge. Neka djeca nađu partnera iz druge grupe i neka odaberu strategiju koju će koristiti. Pomozite im da demonstriraju dijalog u okviru odabrane strategije. Nakon toga, neka svaki par opiše kako su se osjećali nakon demonstrirane strategije (sretno, olakšanje, ljutnja, frustriranost...) Odlučite koja je strategija najuspješnija, koja dovodi do toga da se obje strane osjećaju dobro.

Ukoliko vjerujete da je ovo suviše komplicirano za vašu djecu, možete vježbati na samo jednom primjeru – neko se igra igračkom koju neko drugi želi: ako je uzme silom, prvi će se osjećati loše. Ukoliko prvo odustane od igračke, isto će se osjećati loše. Ukoliko se zamijenimo za igračke ili dogovorimo redosljed igranja tom igračkom, možemo se oboje osjećati dobro. Rješavanje konflikta je složeno pitanje i možda ćete se odlučiti da podijelite aktivnost na nekoliko dana kako bi djeca imala dovoljno vremena da razmišljaju i dođu do novih ideja.

Aktivnost 10 – Ja govor

U ovoj fazi možda se odlučite da djeci predstavite i “Ja govor” koji će im pomoći da izraze svoja osjećanja pri rješavanju konflikta.

Ukoliko ste zaboravili pravila, evo kratkog podsjetnika:

Kada ti _____ ja se osjećam _____ jer _____, a ja bih volio/voljela da _____

Prvo vi demonstrirajte na vlastitom primjeru i dajte djeci vremena da uvježbaju ovu vještinu kako bi je mogli koristiti u svakodnevnim situacijama.

Aktivnost 11 – Igra uloga

Razgovor između Busunsula i Paskvaline:

- odmah nakon što je Paskvalina uzela kost
- sutradan
- nakon što su ponovo postali prijatelji

Šta možemo naučiti iz ovoga? Šta bi se moglo desiti nakon svakog od razgovora? Možete u aktivnost uključiti svu djecu tako što ćete ih podijeliti u parove i dati im da urade samo neki ili sva tri dijaloga.

Aktivnost 12 – Nesvakidašnja imena

Busunsul i Paskvalina imaju interesantna imena. Možemo li smisliti još izmišljenih imena koja završavaju na -sul, -lina ili -ul, -ina?

Zapišite sva predložena imena i neka djeca napišu priču koristeći što više imena s liste.

Odlučite se za jedno, najinteresantnije ime i nacrtajte portret te osobe. Možete uraditi i karikaturu, ukoliko pokažete nekoliko primjera i pojasnite djeci taj pojam.

Odabir u skladu sa svrhom

Strategija, metoda i tehnika u radu s đacima ima bezbroj. Kada se tu dodaju oblici rada, načini organizovanja u parove, male i velike grupe i drugi sadržaji, materijali i elementi nastavnog procesa, podučavanje najviše liči na žongliranje s mnoštvom kuglica. Ipak, ni žongleri svoju vještinu nisu stekli preko noći. Sve se, pa i primjena naizgled najjednostavnijih tehnika, mora uvježbavati i stalno modifikovati.

Tehnika nikada ne bi smjela zamagliti stvarni cilj podučavanja đaka. Ako ne postizemo cilj, treba razmisliti šta promijeniti. Nije važno KOLIKO i KOJE tehnike koristimo, nego KAKO ih koristimo. U korištenju strategija, metoda, tehnika, alata, nema strogih pravila. Biramo ih, adaptiramo i koristimo kako bi najbolje poslužile svrsi.

Njihovo korištenje zavisi od:

- postavljenih zadataka (zadatak nije koristiti INSERT već omogućiti da đaci steknu neko znanje i savladaju vještinu uz pomoć ove tehnike)
- karakteristika grupe i svakog đaka pojedinačno – uzrasta, njihovog prethodnog znanja i mogućnosti (ne radi se uvijek o tome da mlađim đacima treba olakšavati nego i da treba dati dovoljan izazov onim čije su mogućnosti veće)
- vremena i materijala kojima raspolažemo (dobra organizacija, uključivanje đaka u pripremu, prikupljanje resursa tokom vremena, korištenje svakog vremena za učenje, uključujući grupisanje i vrijeme koje đaci provode kod kuće)
- da li tehniku koristimo u fazi evokacije, razumijevanja značenja ili refleksije. Svaka od ovih faza ima svoju svrhu i smisao pa i tehnike i metode trebaju biti tome prilagođene. Naprimjer, grozd u evokaciji može da bude "haotičan" i nesređen jer je rezultat nasumičnog

prisjećanja. U fazi refleksije trebamo očekivati da đaci naprave grozd koji je organizovan po određenim kategorijama i koji je nastao kao rezultat razumijevanja naučenih činjenica.

Kod korištenja okvirnog sistema za učenje i podučavanje i alata koje smo predstavili u ovoj knjizi potrebno je da učitelji/nastavnici vode računa da izdvoje vrijeme za njihovo demonstriranje i vježbanje s đacima. To se ponekad čini kao trošenje ionako ograničenog vremena za rad. Međutim, to dugoročno štedi mnogo više vremena.

Prostor je, također, potrebno organizovati tako da omogući efikasan rad. Sjedenje u tri reda klupa najčešće onemogućava efikasno korištenje različitih metoda i tehnika i umanjuje efekte. Prema potrebi, s đacima se može napraviti krug, polukrug, stanice za rad u malim grupama, kombinovani prostor s mjestom za krug i za male grupe.

Kako bi učionica funkcionisala kao prava mala "laboratorija za učenje", na samom početku školske godine s đacima je dobro donijeti pravila ponašanja koja će se odnositi i na rad u grupama, načine izvještavanja, kretanje po učionici i sl.

I na kraju, bilo bi dobro razmisliti s koliko entuzijazma i interesovanja i sami učimo i kakav primjer dajemo svojoj djeci i đacima u razredu. Prenosimo li im samo informacije ili im prenosimo i s njima dijelimo iskrenu radoznalost i radost što svakog dana otkrivamo i učimo nešto novo.

Rješenje zadatka sa str. 23

Otkrijte šta je u petoj kutiji

1. Ono što ZNAMO DA ZNAMO je u prvoj.
2. Ono što ZNAMO DA NE ZNAMO je u drugoj.
3. Ono što NE ZNAMO DA ZNAMO je u trećoj.
4. Ono što NE ZNAMO DA NE ZNAMO je u četvrtoj
5. **Ono što MISLIMO DA ZNAMO, ALI JE POGREŠNO je u petoj.**

5. mislimo da znamo, ali je pogrešno	1. znamo da znamo	2. znamo da ne znamo	3. ne znamo da znamo
4. ne znamo da ne znamo			

PRILOZI

-ZNAČAJ INSEKATA U PRIBOJ-	
RAZLOZI ZA OČUVANJE INSEKATA	RAZLOZI PRAŽNJEN OČUVANJA INSEKATA
<ul style="list-style-type: none"> - Mnogi insekti donose čovjeku velike koristi. - Tatra je medonosna pčela. - Črna čovjeku daje med i vosak, insekti opredijele izgledu voćnjaka i drugih biljaka. - Bez biljanstva malo bi bilo djelatnih i ukusnog voća. - Gvozdica svilene kuge isplodjuje kotouč od svilenek vrti iz kojih se dobiva pirakna nit (Kina). - Mnoge vrste insekata imaju se drugom namjenom (ujikom ili komercijal). - Tatra su ova potajnica i muha gvozdice čarba. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mnogi insekti pričinjavu štete povrću i zadržuju ga. - To se najviše događa insektni paraziti i puževci bobila. - Travnici se pojedini su doplovača bobila (lišnjaci, puževci, mušice, plodovnici). - Larve i odrasli, insektni puževci štete se potajnicama i komercijalnim (kukuruz, kumpir, krumpir, kupus, rajčica, tikve, meljica). - Parazitski insekti imaju veliki značaj u povećanju zaradaka bobila: voće (pogotno kumpir), komercijal (malanga), muha u-cc (bobila gvozdice), muha (kuga). Črni insekti imaju se slabo potajnicama u rativim kulturama kao voćnjaci (puževci) zaradaka bobila.

Str. 117 – Primjer Mreže za razmatranje
Biologija, 5. razred

Moj odnos prema životnoj sredini

+	-
- BACAM ODPATKE NA ZA TO PREDVIĐENA MJESTA	- PONEKAD UBEREM PLODOVE BILJAKA PA IH BACIM
- ČISTIM DVORIŠTE	- ZELENE POVRŠINE NEKAD GAZIM
- HRANIM ŽIVOTINJE	- NE SORTIRAM OTPAD
- JEDNOM SAM POSADIO BILJKU	- ODVIJEM ČESMU I VODA TEČE BEZ RAZLOGA
- NE PALIM VATRU U ŠUMI	- POTPISAO SAM SE NA KLUPI U PARKU

Str. 118 – Primjer T-tabele
Moja okolina, 2. razred

TURIZAM U BIH UVJETI

+

1. BiH ima more
2. Imamo rijeke, jezera, planine...
3. Imamo lijepa etno sela.
U Medugorju, u Bijeljini, u Vitezu... (seoski turizam)
4. Najviše turista smo imali kad je u Sarajevu bila olimpijada. (Planinski t.)
5. Puno turista dolazi u Medugorje (vješki t.)
6. Imamo dobru hranu (ćevapi, pite...)

—

1. Samo 27km obale
2. Rijeke su zagađene, na planinama ima smeća. Ljudi bacaju veš-mašine i drugi otpad pored puta.
- 3.
4. Olimpijska borilišta su uništena i malo ljudi ide na planine.
- 5.
6. Sudije je prijava i puno smeća.

GRČKA RELIGIJA I MITOLOGIJA

ZNAM	ŽELIM DA ZNAM	UČIM
<ul style="list-style-type: none"> - JUG BALKANSKOG POLUOTOKA - DBALE RAZUĐENE ^{Karta} Slavonci - POLISI - KOLONIJE - PELAZGI (majntavni narod) - PLEMENA ^{Atridji} ^{Doria} ^{Jonci} ^{Egeji} - PUNO BOGOVA - MIT (muča) - HELENI - HOMER (epovi) - 776. g. pr. n. e. - I 01 (računaju vrijeme) 	<ul style="list-style-type: none"> - KAKVA JE RELIGIJA SA TUNO BOGOVA? - O ČEMU GOVORE EPOVI? - ŠTA JE MITOLOGIJA? - DA LI JE POSTOJAO GLAVNI BOG I KAKO SE ZVAO? - GDJE SU IM ŽINJELI BOGOVI - ŠTA SU JELI I PILI? - KOJA SU IMENA BOGOVA? 	<ul style="list-style-type: none"> - GLAVNI HISTORIJSKI IZVORI ZA BRZDOBLE OKO 800 - 9. pr. n. e. - EPOVI "ILIJADA I ODISEJA" - HOMER - SKUP MITOVA (MITOLOGIJA) - VIERA POLITEISTIČKA (vjerovanje u različite bogove, polubogove i duhove) - VJEROVANJE DA SU BOGOVI ŽINJELI NA PLANINI OLIMP - HRANILI SE AMBROZIJOM (božansko jelo) - PILI NEKTAR (božansko piće) - U ČAST BOGOVA SVAKE 4. god. ODRŽAVANE OLIMPIJSKE IGRE - ZEUS (uključivo božansko bog neba) - HERA (Zeusova žena) - HAD (geopodan podzemlja) - POSEJDON (geopodan mora) - AFRODITA (božica ljubavi i pladnosti) - APOLON (bog sunca, muzike i poezije) - ATENA (božica mudrosti) - ARES (bog rata) - TOZNATI JUNACI: ^{Ahilej} ^{Jovi} ^{Heraklo}

Str. 123 – Primjer primjene KWL-tabele
Historija, 5. razred

GEOGRAFSKI POLOŽAJ EVROPE		
KONTINENT	NAJVEĆIJI ZIMATI	UČITELJ
<ul style="list-style-type: none"> - naj kontinent - stari svijet - sjeverna, zapadna, srednja, južna i istočna (regije) - germanski, slavenski - hrvatski - ugroz-finci - slavenska jezika i običaja - poznata kopnom - na sjeveru 	<ul style="list-style-type: none"> - najveć Europa? - površina? - broj stanovnika i gustoća naseljenosti - broj mora i otoka - ekvivalencija? - kako se zove najveća rijeka? 	<ul style="list-style-type: none"> - EUROPA - fenička riječ EREB, što znači zapad, zapadne (benji, zalazak sunca) - na sjeveru, čini EUROPA 2/3 - P. oko 10 mil. km² - 730 mil. st. i 4. st. po km² - Upravni je vodi: Sjevernog ledenog oceana, Atlantskog oceana, Indijskog, Tihog, i Crnog mora - granicu čine sjeverna i sjeverozapadna planina Kavka, kopriko jezera - geografski položaj prema površini - Volga - najduža europska rijeka (d ≈ 3.600 km)

Str. 124 – Primjer primjene KWL-tabele
Geografija, 6. razred

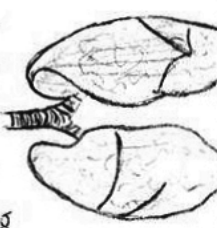
ZAGADIVAČI ŽIVOTNE SREDINE

ZNAM	ZELIM DA ZNAM	VOJIM
<p>- Problemi zagadivanja životne sredine</p> <p>1. nepplanetska sjeća šteta (nedovoljna pažnja šteta, šteta, ...)</p> <p>2. dezertifikacija (propadanje tla); degradacija</p> <p>3. upotreba hemikalija (poremećaji u ekosistemu)</p> <p>4. tvornice bez filtera</p> <p>5. gradnja atomcenti; drugih objekata na prostoru tla</p> <p>6. velike količine energije dr. hemijskih zagadivača</p>	<p>- lako me interesuje šta se u ovoj državi poduzima da bi se spriječilo svjesno zagadivanje životne sredine</p> <p>Želimo svesno okretimo leđa onom ko nam život podari??</p> <p>- koji zagadivači razaraju ozonski omotač?</p> <p>- šta utiče na povećanje temperature na zemlji?</p> <p>- postoje li mere kojima bi se spriječilo širenje ozonske rupe?</p>	<p>- POLUCIJA - snako zagadjenje životne sredine otpadnim i štetnim tvarima</p> <p>- AERAZAGADIVANOST - promjene u sastavu i osobinama zraka nastale polucijom</p> <p>- EFEKT STAKLENE BAŠČE - nagriavanje CO₂ koji zadržava sunčevu toplotu i utiče na povećanje temp. na zemlji</p> <p>- KUŠELE KIŠE - kopljice kiše + amonijak, arsen, zlat, ...</p> <p>- TOXEMENJSKI smog - nitrogeni oksidi + vlagu + oštećuju snjetku</p> <p>- AMONIJAK, ARSEN, ZLATNE ČIČKE I OUVOD - zagaduju zrak</p> <p>- FLEONSKI GIBONI - razaraju ozonsku korpu</p>

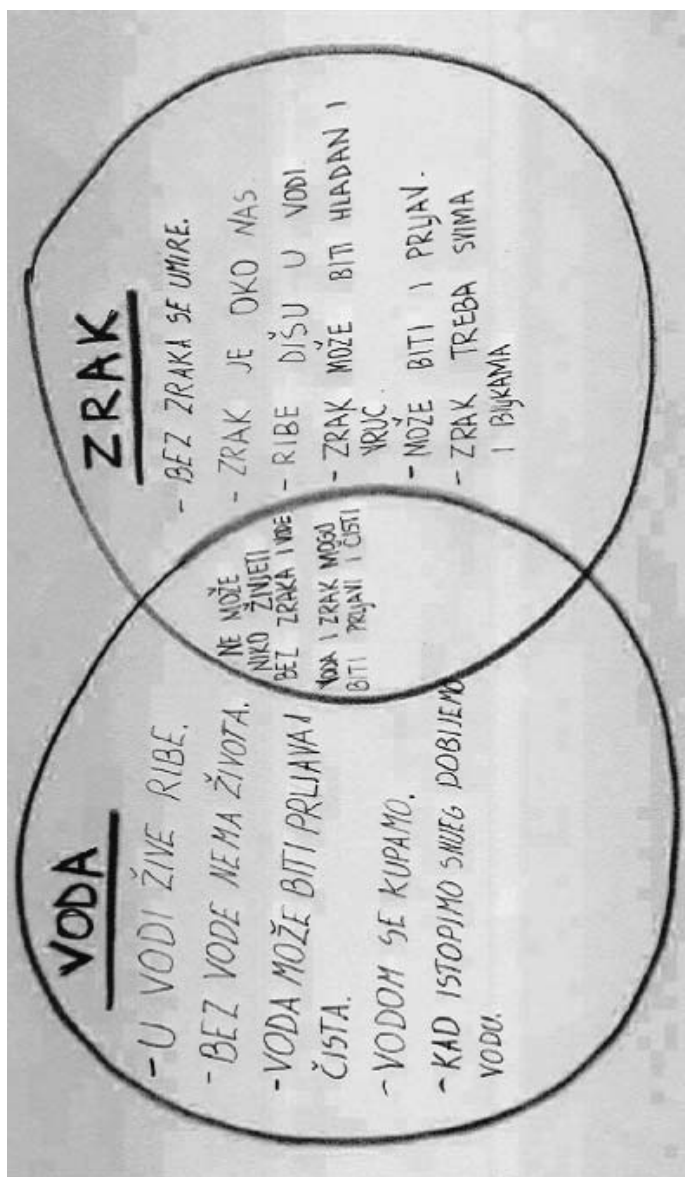
Str. 124 – Primjer primjene KWL-tabele
 Biologija i ekologija, 7. razred

ZNAM	ŽELIM ZNATI	NAUČIO SAM / NAUČILA SAM
<ul style="list-style-type: none"> - Više opraviđanje - Sakupljaju nektar - Prave med - žive u kolonijama - Kraljica Matičica - 20000 - Med je jako zdrav - Redilice - medanice - trutovi - Ne ujedaju bez razloga - zaprašivaju - pestiči 	<ul style="list-style-type: none"> - Kako se rodaju? - Kako prave med? - Koliko dugo žive? - Umre li pčela kada ubod ljude i životinje? - Da li čuje? - Kako vidi? - Zašto zuji? - Da li postoje pčele muzičari? - Da li pčele imaju usi? - Da li piju? 	<ul style="list-style-type: none"> - Pčele pčele su starije - Pčele se izlegu za 21 dan - Radilice žive 4-6 tjedni do 5 tjedni - Svele jako dobro svoje - Svele su jako. - Trutovi imaju kožnu žila - Kraljica pčela je nepokretna - Svaka pčela u koloniji ima jedinstven miris - Bumbari muškarci se ne zaprašuju - Bumbari se ženju

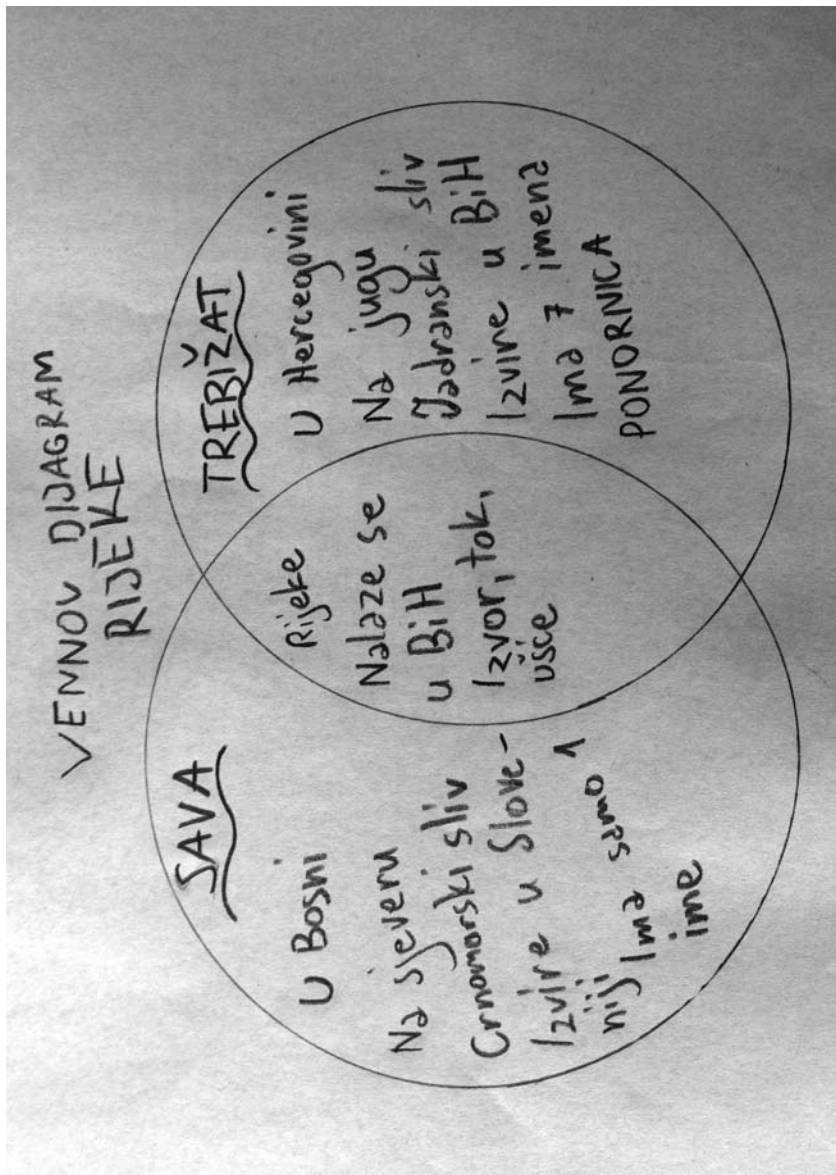
Str. 125 – Primjer primjene KWL-tabele
Tema: Pčele, 9 godina

ONO ŠTO NAM JE POZNATO ✓	NEŠTO NOVO SMO SAZNALI +	SUPROTNO OD ONOGA ŠTO SMO MISLILI -	ZBUNJUJE ME DODATNO OBJAŠNJENJE ?
<ul style="list-style-type: none"> - Zna lija ovim vrstama u timanju - Otopni so dišanje - manje dišanje - Zubići pluća je u dišanje i - dišanje trachea - Gleda nastaje u grlojavu - U grlojavu se mala te - glavine žice - U puštetu glas se mijenja - muštranim - Zuhomski dim štetan po - zdravlje - Defekti: tuberkuloza i upala - pluća 	<ul style="list-style-type: none"> - Utoga: meane duplje trachea - mekog meca u dišanje - Grada: strasta i plućnih - larva - Populacija - Pericaga i li dišanje - Plućne dišanje - Graba - Vrtni bagacitet pluća - Tracanje plućima, gu- - ruge - stapovanje - Prva pomoć: bed guštera - Defekti 	<ul style="list-style-type: none"> - u litre trachea u plućima - u udišanjem i udišanjem - se zamjenjuje pola litra - trachea - Definicija: utičnog bagaci- - tetra 	<ul style="list-style-type: none"> - Vrsta: dišanje udišanje - površina plućnih mjehurica - 100 m² i drugi plućnim - mjehurica 200-400 mikroma - Dvoj pasivnih pušiću

Str. 133 – Primjer primjene INSERT-tabele
 Biologija, Sistem organa za disanje



Str. 142 – Primjer primjene Vennovog dijagrama
Moja okolina, 2. razred



Str. 143 – Primjer primjene Vennovog dijagrama
Društvo, 5. razred

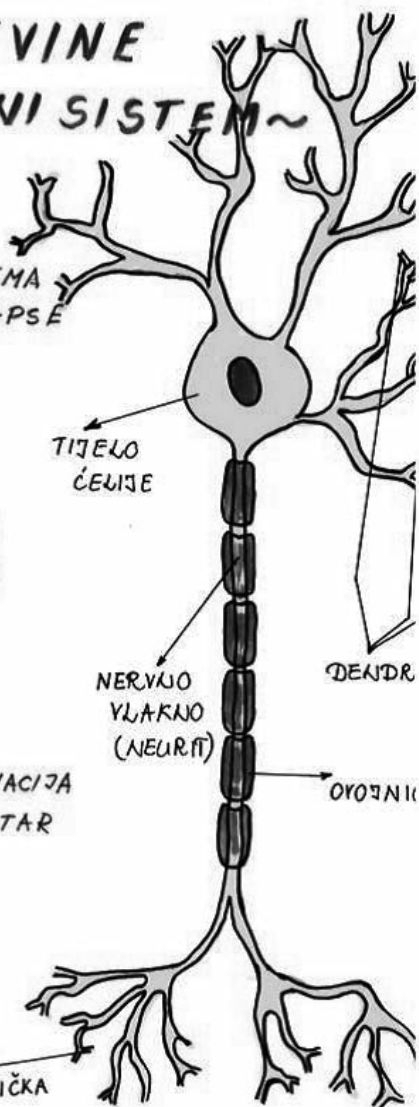
ČINKVINE ~ NERVNI SISTEM ~

ČELIJA
DUGA, RAZGRANATA
OSNOVA NERVNOG SISTEMA
VEŽE SE POMOĆU SINAPSE
NEURON

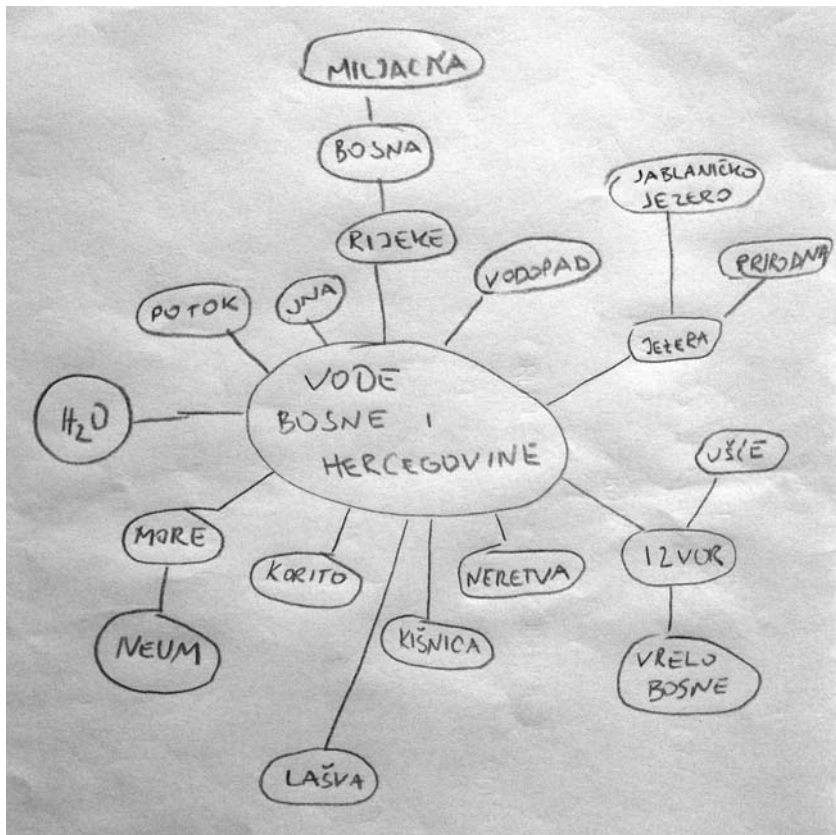
OGRANCI
KRATKI, SIVI
SASTAVNI DIO NEURONA
LIČE NA GRANE DRVETA
DENDRITI

OGRANAK
DUG, BIJEL
VRĀI PRIJENOS INFORMACIJA
DUG PREKO JEDAN METAR
NEURIT

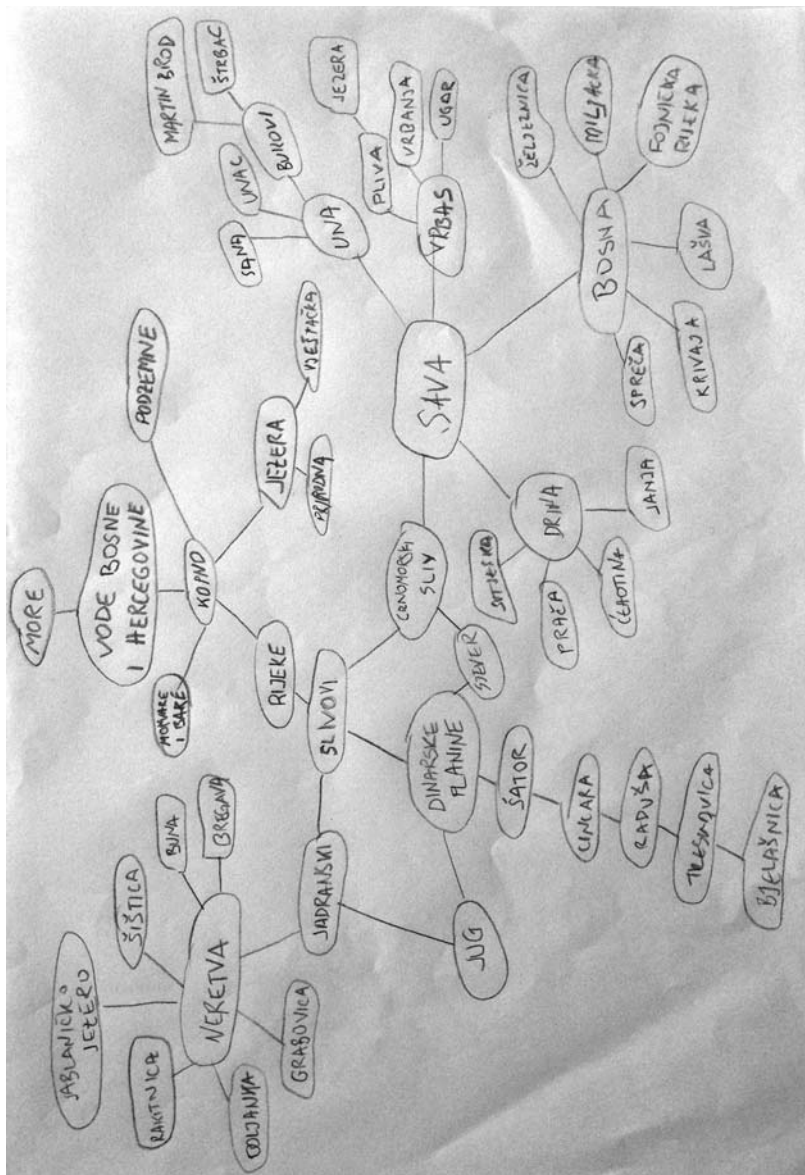
PREDSINAPTIČKA
NOŽICA



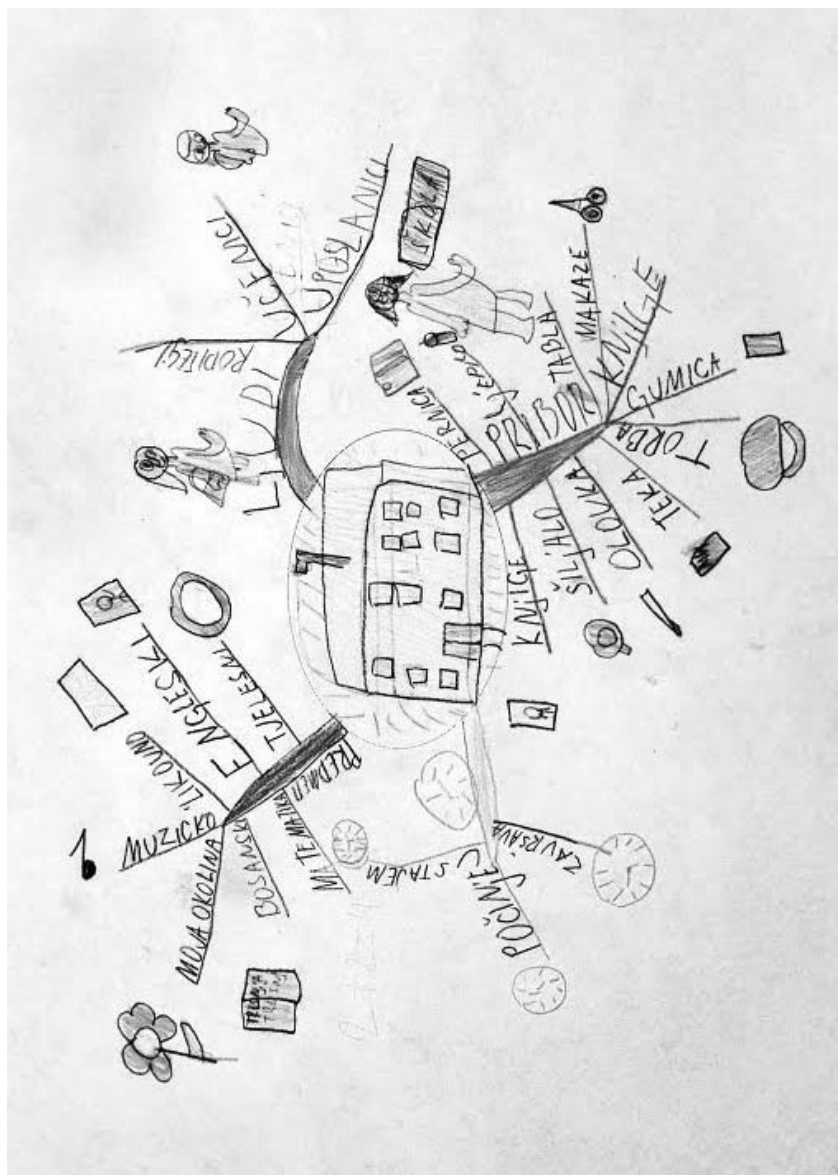
Str. 145 – Primjer činkvine na temu: Nervni sistem



Str. 148 – Primjer formiranja grozda u fazi evokacije
Društvo, 5. razred

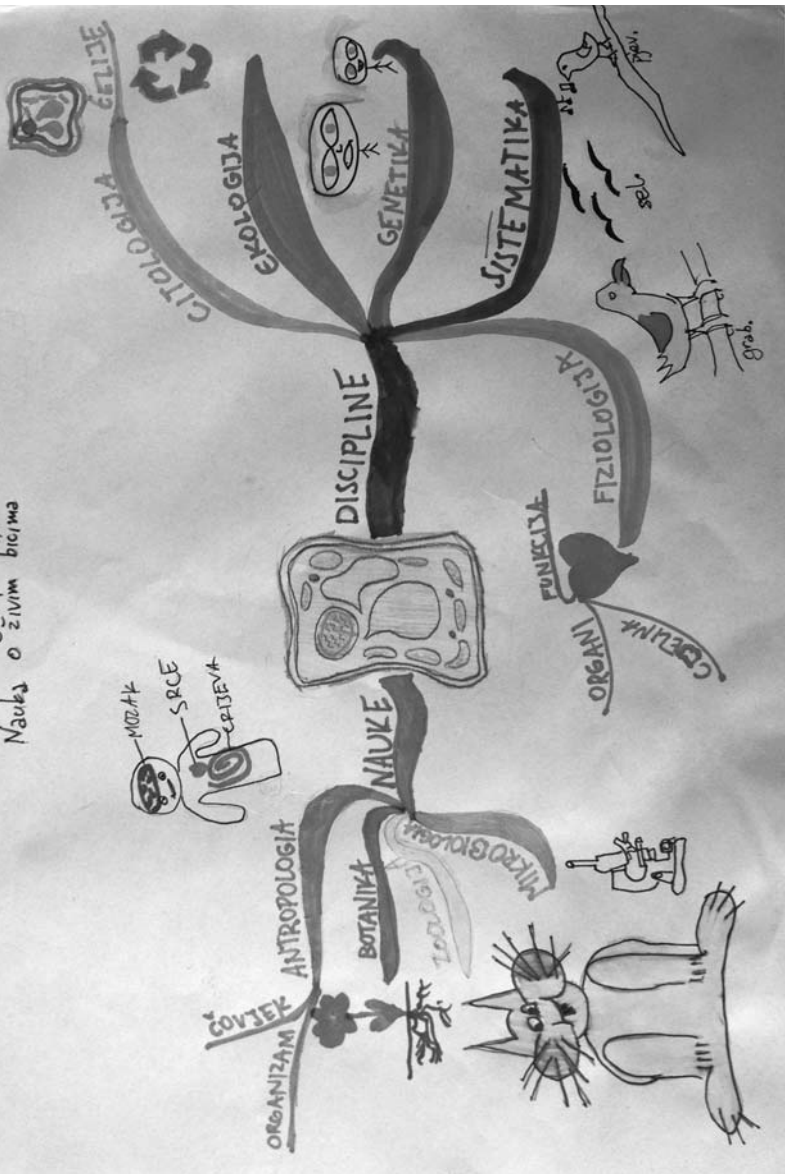


Str. 149 – Primjer formiranja grozda u fazi refleksije
Društvo, 5. razred

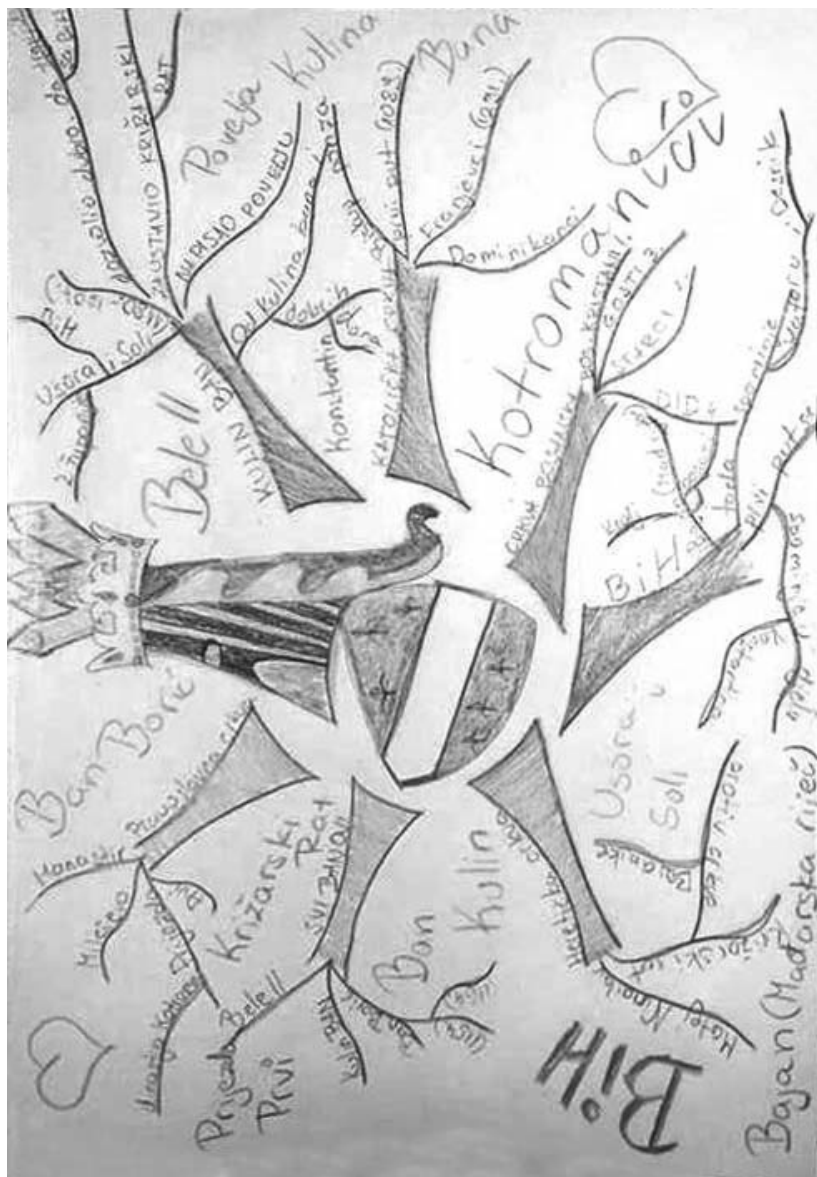


Str. 154 – Primjer mape uma na temu Škola, 9 godina

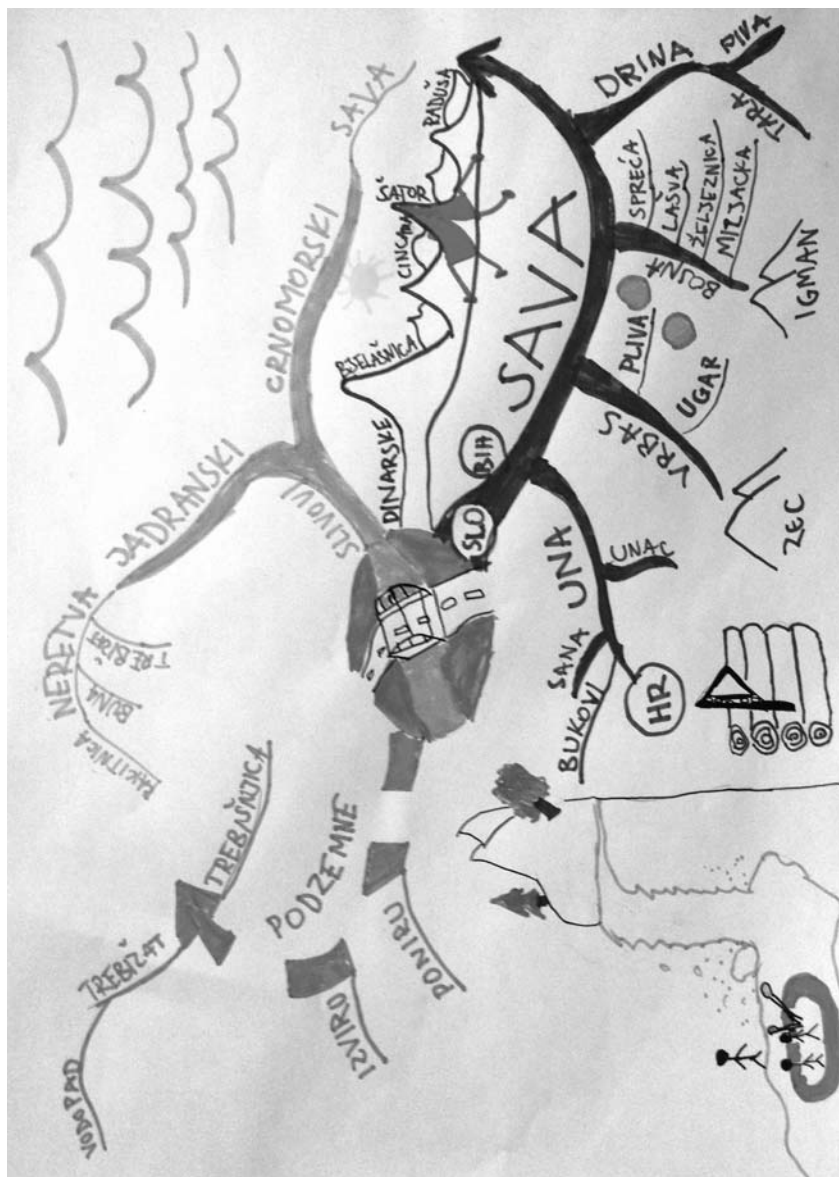
Biologija - VI
Nauka o živim bićima



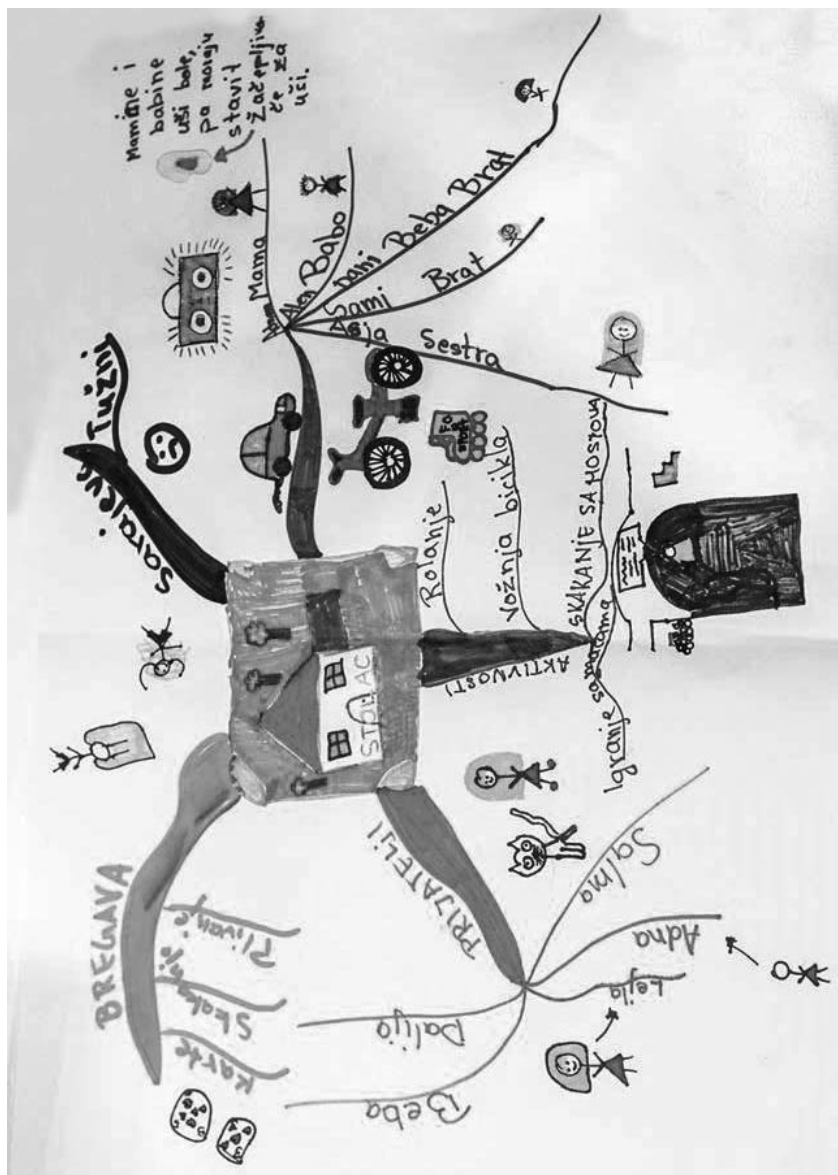
Str. 155 – Primjer mape uma
Biologija, 6. razred



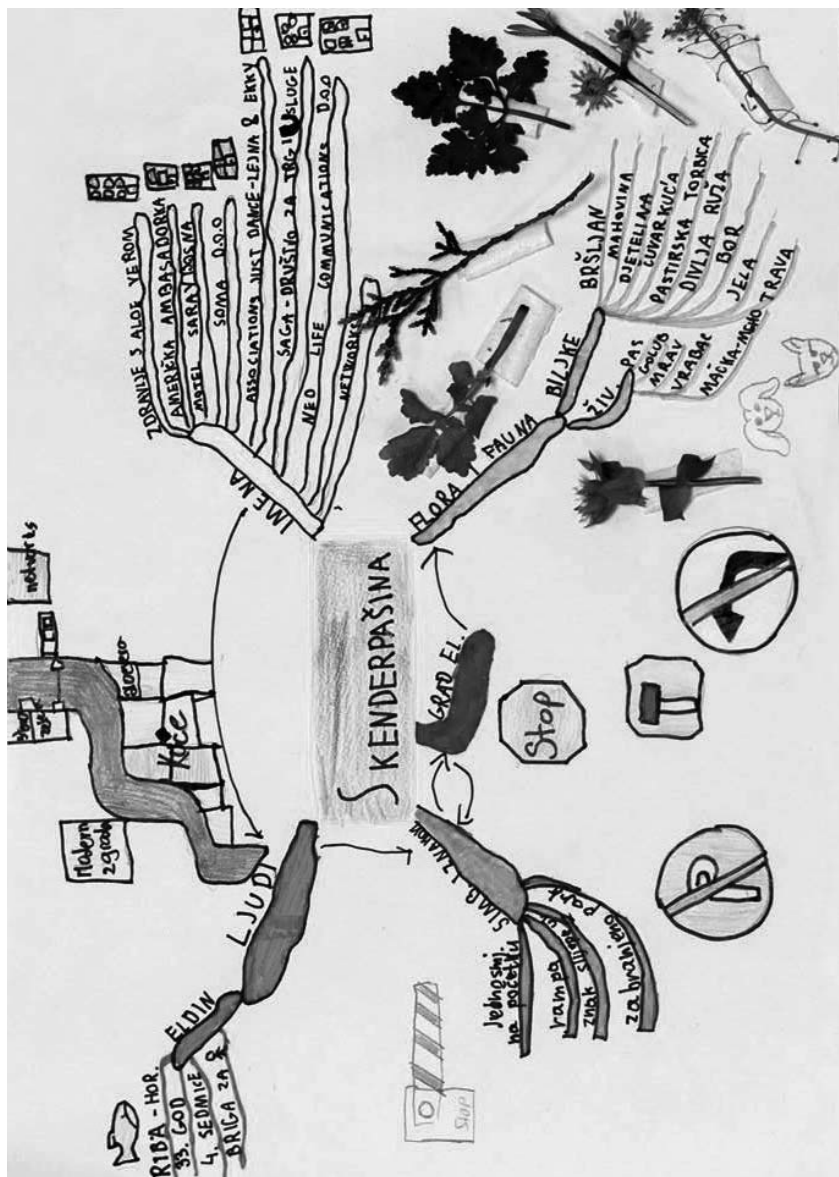
Str. 156 – Primjer mape uma
Historija, 7. razred



Str. 156 – Primjer mape uma
Društvo, 5. razred



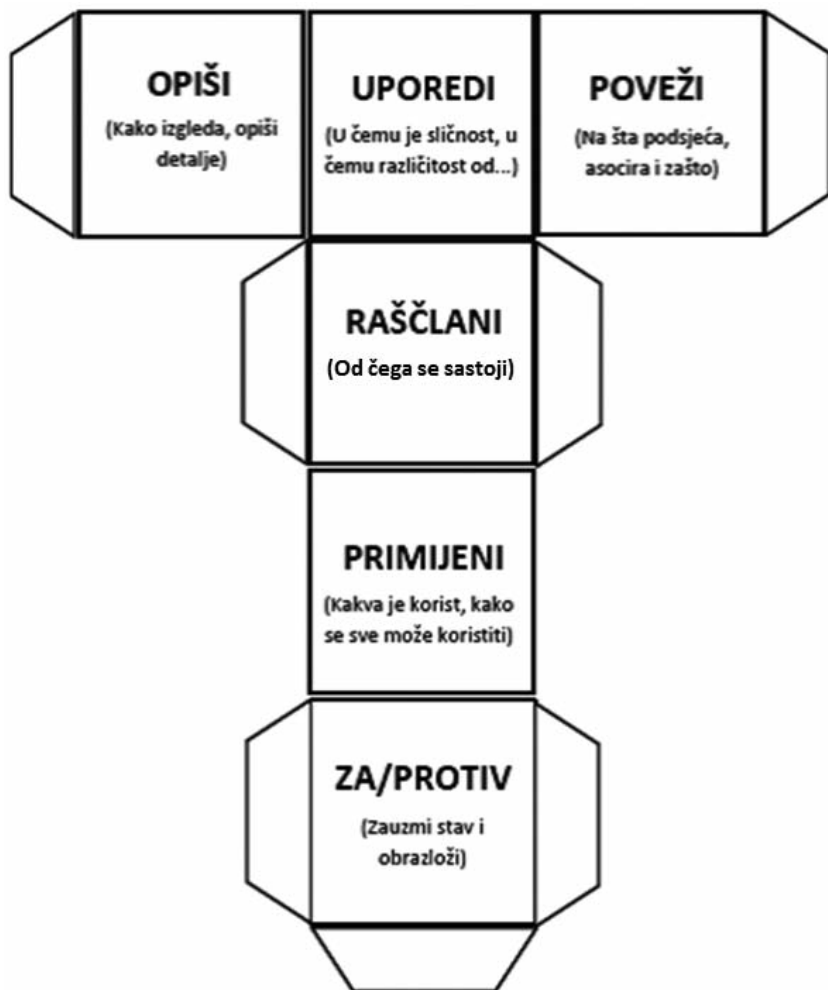
Str. 158 – Primjer mape uma na temu Moje idealno ljetovanje, 8 godina



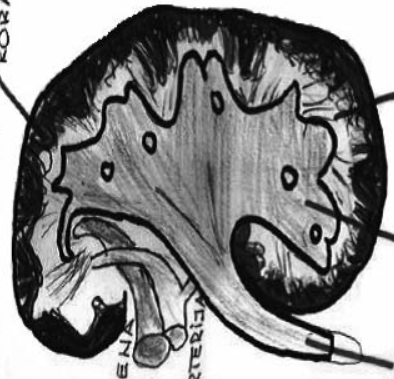
Str. 159 – Primjer mape uma na temu Skenderpašina ulica u Sarajevu, 13 godina

RIBE	ŽIVOTNI PROSTOR	OPIS GRABE TIJELA	ISHRANA
<i>Perca</i>	BISTRE VODE ŠLJUNKOVITO DNO	TAMNO SINE KRUŠTI, IZDUŽENO TIJELO, IGLICE PO PERAJIMA	CRVOLIKI BESKIČMENJACI LARVE INSEKATA SITNA RIBA
<i>Pastorka</i>	HILADNE "BRZE VODE" BOGATE "KISEONIKOM" BEZ VELIKIH RAZLIKA U TEMPERATURI	IZDUŽENO VRETNASTO TIJELO, SNAŽNA PERAJA, CRVENE PJEVICE	LARVE INSEKATA, INSEKTI, GLISTE, SVOJA MLAD
<i>Lepjeh</i>	SLIČNO PASTRMIKI ALI NE ZALAZI U BRZE VODE	TIJELO UŽE I DUŽE OD PASTRMIKINOG, RELATIVNO MALA USTA, LEBA ZELENKASTA, BOKOVI ŽUČKASTI.	LARVE VODENIH INSEKATA CRVI, RIBIJA IKRA SITNA RIBA
<i>Mladica (Glavatica)</i>	VELIKE DUBINE ŽIVI U ČISTIM RIJEKAMA DUNAVSKOG SLIVA	DO 4,5m DUŽINE, MASA DO 30 kg. ZAŠIJEŃA GLAVA, JAKA BOČNA PERAJA	INSEKTI, RIBA CRVOLIKI BESKIČMENJACI

Str. 160 – Primjer primjene tabele pojmova
Biologija, 6. razred



Str. 162 – Shema za pravljenje kocke

<p><u>Opis:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - bubrezi - motačasti - motačima boje - motačimi izvodni kanal - bubrezi tonuocakome boje, dugi 10 cm, široki 5 cm 	<p><u>Povrli:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - svi organi su povezani sa drugimima sa buktor iz šelne tuom pulom buktora dolazi do bubrežnog tyakisa, gde nastaje pumakna motačala 	<p><u>Puševani:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - bubrezi se nastoje od bubrežne kome, raki i bubrežne buktice i buktice - bubrežna koma (bubrežna tyakisa) 	
<p><u>Upovedi:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - možemo ih upovediti sa katom i puševima iz šelne tuom iz onogimama, ostavljajmo preko tih onogama, a možemo dijelom preko bubrežog 	<p><u>Puševani:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - bubrezi su ukidni organi i puševaniom njihovog voda i materijom šelnih tuom u tuom nastaje smut 	<p><u>Za Pušiv</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - pušivna i pušivna - meduna komuta - upumak i buktice - pušiv, albačala, buktina, pušivnih gta 	<p><u>MOKRAVOZ</u></p>

Str. 163 – Primjer odabiranja bacanjem kocke
 Biologija, Sistem organa za izlučivanje

TEMA: NEBESKA TIJELA
ODABIRANJE BACANJEM KOCKE

ZADATAK: MJESEC

OPIŠI: Nebesko tijelo bliže Zemlji.
Loptastog je oblika.
Manji je od Zemlje.
Mjesec je zemljin prirodni satelit koji putuje oko Zemlje.
Bijele je boje.

UPOREDI: Prema obliku sličan je Zemlji i Suncu.
Drugačije je od Zemlje jer na mjesecu nema gravitacije.
Na Zemlji žive ljudi i druga živa bića, na mjesecu niko ne živi.
Mjesec nema svoju svjetlost nego je dobija od sunca.

POVEŽI: Podsjeća me na loptu
Podsjeća me na mjesec i zvijezdu
Sjetim se kalendara koji ima 12 meseci
Znam da ima i lunarni kalendar
Podsjeća me na rakete i putovanja

RAŠČLANI: Postoje 4 mjesecne faze koje se zovu MJESENE
1. Mlađi mjesec MLADAK
2. Prva četvrt
3. Puni mjesec UŠTAP
4. Zadnja četvrt

PRIMIJENI: Zbog uticaja mjeseca more se povlači i to se zove osaka
Plima je kada more nadolazi

ZA/PROTIV: Armstrong je rekao: „Ovo je mali korak za čovjeka, a
veliki za čovječanstvo.“
Slazem se sa ovom rečenicom jer ljudima je važno da
istražuju.

LITERATURA:

- Anderson, L. 2000. *Taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Blair, C. 2002. School readiness: Integrating cognition and emotion in neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist* 57(2): 111-27.
- Bognar, L. i Matijević, M. 2002. *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bronson, M. 2000. *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York: Guilford Press.
- Brooker, L. 2008. The right to identity and the development of identity. In *Developing Positive Identities – Early Childhood in Focus 3*: 1-14. Milton Keynes, UK: The Open University.
- Brooker, L., and M. Woodhead. 2008. *Developing Positive Identities – Early Childhood in Focus 3*. Milton Keynes, UK: The Open University.
- Denham, S. and R. Weissberg. 2004. Social and emotional learning in early childhood: What we know and where to go from here. In *A blueprint for the promotion of prosocial behavior in early childhood*, edited by E. Chessebrough, P. King, T. Gullota and M. Bloom. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- De Posada, J. 2009. Don't eat the marshmallows yet. TED (Technology, Entertainment, Design): Ideas Worth Spreading. Talk and video. http://www.ted.com/talks/joachim_de_posada_says_don_t_eat_marshmallow_yet.html.
- Driscoll, A. And N. Nagel. 2008. *Early childhood education: Birth-8: The world of children, families and educators*. New York. Allyn & Bacon.
- Early Years Foundation Stage (EYFS). 2007. *The National Strategies. Setting the standards for learning, development and care for children from birth to five*. United Kingdom: Department for Education and Skills.
- Ellias, C. and L. Berk. 2002. Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly* 17(2): 216-38.
- Epstein, A. 2007. *Essentials of active learning in preschool: Getting to know the High/Scope curriculum*. Ypsilanti, Mich.: High Scope Press.
- Erwin, J. 2003. Giving students what they need. *Education Leadership* 61(1): 19-23.
- European Commission. 2004. *Key competences for lifelong learning: A European reference framework*. Implementation of "Education and Training 2010" Work Programme. <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf>.
- Finn, J. And D. Rock. 1997. Academic success among students at risk. *Journal of Applied Psychology* 82: 221-34.
- Glasser, W. 1996. The theory of choice. *Learning* 25: 20-22.
- Goleman, D. 1996. *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.

- Gopnik, A., A. Meltzoff, and P. Kuhl. 1999. *The scientist in the crib*. New York: William Morrow.
- Hardin, C. 2004. *Effective classroom management models and strategies for today's classroom*. Upper Saddle River, N. J.: Prentice Hall.
- Israel, L. i Buzan, T. 1999. *Moć dečijeg uma*. Beograd: Finesa
- Jeannie, L. Steele, K. S. Meredith i C. Temple. 2006. *Okvirni sistem kritičkog mišljenja u cjelokupnom nastavnom programu i metode poboljšavanja kritičkog mišljenja – Priručnik za nastavnike I i II: Program obuke Čitanjem i pisanjem do kritičkog mišljenja*. Sarajevo: Centar za obrazovne inicijative Step by Step.
- Kagan, S., Moore E. and Bredekamp, S., eds. 1995. *Reconsidering children's early development and learning: Toward common views and vocabulary*. Goal 1 Technical Planning Group Report 95-03. Washington D.C.: National Education Goals Panel.
- Kesici, S. 2008. Teachers' opinions about building a democratic classroom. *Journal of Instructional Psychology* 35(2): 192-203.
- Knitzer, J. and Lefkowitz, J. 2005. *Resource to promote social and emotional health and school readiness in young children and families: A community guide*. New York: National Center for Children in Poverty.
- Laevers, F. 2005. *Well-being and involvement in care settings. A process-oriented self-evaluation instrument*. Leuven, Belgium: Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education. www.kuleuven.be/researchdatabase/researchteam/50000387.htm.
- Leon, D. and E. Bodrova. 2006. *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. 2nd ed. Upper Saddle River, N. J.: Prentice Hall.
- Matijević, M. 1999. Didaktika i obrazovna tehnologija u: Mijatović, Antun (ur.), *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 487–510.
- Montie, J., Xiang, Z. and Schweinhart, L. 2006. Preschool experiences in 10 countries: Cognitive and language performance at age 7. *Early Childhood Research Quarterly* 21: 313-31.
- NICHD Early Child Care Research Network. 2003. Social functioning in first grade: Associations with earlier home and child care predictors and with current classroom experiences. *Child Development* 74: 1639-62.
- NICHD Early Child Care Research Network. 2005. A day in third grade: A large scale study of classroom quality and teacher and student behaviors. *Elementary School Journal* 105: 305-23.
- Piaget, J. 1967. Logique et connaissance scientifique. *Encyclopedie de la pleiade*. Paris: Gallimard.
- . 1985. *The equilibration of cognitive structures: The central problem of intellectual development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Pianta, R. C., LaParo, K. M. and Hamre, B. K. 2006. *CLASS: Classroom assessment scoring system manual for preschool (Pre-K) version*. Charlottesville, Va.: Center for Advanced Study of Teaching and Learning. www.virginia.edu/vprgs/CASTL/.

- Raver, C. 2004. Placing emotional self-regulation in sociosultural and socioeconomic contexts. *Child Development* 75 (2): 346-53.
- Raver C., Izard, C. and Kopp, C. 2002. Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Society for Research in Child Development Social Policy Report* 16(3) 1-19.
- Reading and Writing for Critical Thinking International Consortium (RWCT). 2004-2005- New York: Open Society Institute and Newark, Del.: International Teading Association. http://ct-net.net/ct_about.
- Sapon-Shevin, M. 1999. *Because we can change the world: A practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities*. New York: Allyn & Bacon.
- Seals, G. 2006. Mechanisms of student participation: Theoretical description of a Freirian Ideal. *Educational Studies* 39(3): 283-95.
- Shanker, S. 2009. *Developing pathways: Scaffolding for early learners*. Presented at British Columbia School Superintendents Association (BCSSA) conference, Tomorrow's Early Learning: Access and Equity for All Children, Vancouver, Canada. <http://www.bcssa.org/prod/conf-present.html>.
- Shoda, Y., Mischel, W., Peake, P. 1990. Predicting adolescent cognitive and self-regulatory competencies from preschool delay of gratification: Identifying diagnostic conditions. *Developmental Psychology* 26(6): 978-86.
- Shonkoff, J. and Phillips, D. 2000. *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, D. C.: National Academy Press.
- Shore, R. 1997. *Rethinking the brain: New insights into early development*. New York: Families and Work Institute.
- Singer, E. and D. de Haan. 2007. *The social lives of young children: Play, conflict and moral learning in day-care groups*. Amsterdam: SWP Publishers/B.V.Uitgeverij.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. and Bell, D. 2002. *Researching effective pedagogy in the early years*. Research report RR356. United Kingdom: Department for Education and Skills.
- Spiegel, A. 2008. *Old fashioned play builds serious skills*. NPR. www.npr.org/templates/story/story.php?storyId=19212514.
- Tankersley, D., Brajković, S., Handžar, G. S., Rimkiene, R., Sabaliauskienė, R., Trikić, Z. i Vonta, T. 2011. *Teorija u praksi – Priručnik za profesionalni razvoj učitelja*. International Step by Step Association. Sarajevo: Centar za obrazovne inicijative Step by Step.
- Temple, C., Steele, J. L. i Meredith, K. S. 2006. *Čitanje, pisanje i diskusija u svakom predmetu i šire metode za poboljšavanje kritičkog mišljenja – Priručnik za nastavnike III i IV: Program obuke Čitanjem i pisanjem do kritičkog mišljenja*. Sarajevo: Centar za obrazovne inicijative Step by Step.

- Temple, C., Steele, J. L. i Meredith, K. S. 2006. *Kooperativno učenje i planiranje nastavne jedinice i ocjenjivanje – Priručnik za nastavnike V i VI: Program obuke Čitanjem i pisanjem do kritičkog mišljenja*. Sarajevo: Centar za obrazovne inicijative Step by Step.
- Thomas, A. and Chess, S. 1977. *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel.
- United Nations. General Assembly. 1990. *UN Convention on the Rights of the Child* (UNCRC).
- Vandenbroeck, M. 2008. The challenge for early childhood education and care. In *Developing Positive Identities – Early Childhood in Focus 3: 26*. Milton Keynes, UK: The Open University.
- Vygotsky, L. 1934/1962. *Thought and language*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Zmuda, A. 2010. *Breaking Free from Myths About Teaching and Learning: Innovation as an Engine for Student Success*. <http://www.ascd.org/publications/books/109041.aspx>

ZAHVALNOST

Najveći broj materijala i primjera koji su korišteni u ovoj knjizi potječu iz publikacija “Kompetentni učitelji 21. stoljeća, Teorija u praksi – Priručnik za profesionalni razvoj učitelja” te priručnika za obuku nastavnika u programu “Čitanjem i pisanjem do kritičkog mišljenja”. Ovi su priručnici nastali u okrilju Međunarodne Step by Step asocijacije, inovativne mreže profesionalaca iz oblasti ranog razvoja s područja centralne/istočne Evrope i centralne Azije, koja djeluje kako bi osigurala kvalitetno rano obrazovanje dostupno svakom djetetu. U 14 godina aktivnog članstva u Centru za obrazovne inicijative Step by Step, Sarajevo, organizacije koja je dio ove međunarodne mreže od njenog samog osnivanja, imala sam priliku ne samo da učestvujem u izradi spomenutih publikacija nego i privilegiju da blisko saradujući s velikim brojem edukatora i edukatorica iz naše zemlje i cijelog svijeta doprinesem u razvoju i implementaciji programa stručnog usavršavanja učitelja/nastavnika temeljenih na ovim publikacijama. Ogromnu zahvalnost dugujem Radmili Rangelov-Jusović, izvršnoj direktorici Centra za obrazovne inicijative Step by Step, Sarajevo, čiji su me neiscrpna energija, znanje i upornost naučili najviše.

O AUTORICI

U procese unapređenja odgoja i obrazovanja u ranom djetinjstvu Gena-Sanja Handžar aktivno je uključena od 1998. godine do danas. U programima za osnovne škole Centra za obrazovne inicijative Step by Step, Sarajevo i Međunarodne Step by Step asocijacije (International Step by Step Association – ISSA): *Čitanjem i pisanjem do kritičkog mišljenja*, *Obrazovanje za društvenu pravdu*, *Učionica usmjerena na dijete*, *Priprema za školu* i *Unapređenje djelotvornosti škola* u svojstvu trenerice i mentorice realizirala je niz edukacija za učiteljice i učitelje, nastavnike i nastavnice u Bosni i Hercegovini i u drugim zemljama te učestvovala u izradi priručnika za nastavnike *ISSA Definicija kvalitetne pedagoške prakse – Kompetentni učitelji 21. stoljeća*, *Teorija u praksi*, *Škola koja odgaja* i *U susret inkluziji*. Do 2012. učestvovala je i u izradi pratećih materijala za primjenu standarda kvaliteta Međunarodne Step by Step asocijacije i uspostavljanju sistema certifikacije odgajatelj(ic)a i učitelj(ic)a u primjeni ISSA standarda kvaliteta u zemljama članicama ISSA mreže, u Crnoj Gori s Pedagoškim centrom Crne Gore, sa organizacijom Mongolian Education Alliance u Mongoliji i Qendra Hap pas Hapi u Albaniji. Od 2012. surađivala je s brojnim domaćim i međunarodnim organizacijama kao što su Civitas, Fondacija Mozaik, Caritas Švicarske, DVV International, Education for Change itd. najčešće u izradi i implementaciji programa obuke na principima aktivnog učenja. Jedna je od pokretačica *Škole životnih vještina*, a uskoro i Udruženja *Zona bez zvona* čiji je cilj podrška u učenju i razvoju kritičkog i kreativnog mišljenja kod djece svih uzrasta i odraslih.

CIP - Katalogizacija u publikaciji
Nacionalna i univerzitetska biblioteka
Bosne i Hercegovine, Sarajevo

37.01(035)

HANDŽAR, Gena-Sanja

Šta bi danas u školi : priručnik za učitelje, nastavnike i roditelje /
Gena-Sanja Handžar ; [predgovor Nenad Veličković]. - Sarajevo : Mas
Media : Fond otvoreno društvo BiH, 2016. - 223 str. : ilustr. ; 20 cm. -
(Školegijum. Lektira ; 11)

Dosada je šamar znanju: str. 7-10. - Uvod u stvarnost: str. 7-20. -
Bibliografija: str. 217-220.

ISBN 978-9926-414-04-7 (Mas Media)

ISBN 978-9958-749-17-9 (Fond otvoreno društvo BiH)

COBISS.BH-ID 23361286

Iz škole moraju izlaziti sretna, a ne prestrašena djeca. To je pretpostavka od koje autorica polazi i oko koje za nju nema kompromisa sa depresivnom realnošću. Ovu knjigu, zato, treba čitati najprije kao izvor ideja i vrelo inspiracije učiteljima i učiteljicama, nastavnicima i nastavnicama, koje će oni prevoditi u nastavnu praksu na radost đaka i zadovoljstvo roditelja. Tek tom radošću i tim zadovoljstvom odmjeriće se njena puna vrijednost.

