

Marko Pranjić

**NASTAVNA METODIKA
U RIJEČI I SLICI**

Zagreb 2013.

Sadržaj

PREDGOVOR.....	5
TEORIJSKA UPORIŠTA	10
TEORIJSKE OSNOVE NASTAVNE METODIKE.....	11
<i>Metoda i metodika</i>	12
<i>Bitne odrednice nastave</i>	14
<i>Nastava uopće i nastavna metodika</i>	18
<i>Metodičko osposobljavanje nastavnika</i>	21
<i>Suvremeni koncept nastavničke naobrazbe</i>	26
BITNI ELEMENTI U PLANIRANJU NASTAVE	33
<i>Nastavni ciljevi</i>	33
<i>Nastavni sadržaji</i>	37
<i>Nastavne metode</i>	41
<i>Ključni elementi metodike</i>	50
<i>Pravila primjene metoda u nastavi</i>	54
<i>Nastavni mediji</i>	60
<i>Rutinsko planiranje nastave</i>	70
INTERAKCIJSKI NASTAVI OBLICI	74
AKCIJSKI NASTAVNI OBLICI.....	75
<i>Pokazivati kako nešto načiniti</i>	76
<i>Izgraditi pojam ili misaoni postupak</i>	78
<i>Zadati da se nešto obradi ili izradi</i>	81
KOMUNIKACIJSKI NASTAVNI OBLICI.....	84
<i>Nastavnikovo izlaganje</i>	85
<i>Impulsi ili poticaji za razmišljanje</i>	86
<i>Nastavno pitanje</i>	87
<i>Nastavni razgovor</i>	89
ARTIKULACIJSKI NASTAVNI OBLICI	91
<i>Nastavna jedinica usredotočena na postupak poučavanja</i>	92
<i>Struktura nastave usredotočene na vještine</i>	93
<i>Otvorena nastavna struktura</i>	95
DRUŠTVENI NASTAVNI OBLICI.....	97
<i>Kratka povijest nastavnih oblika</i>	97
<i>Klasifikacija društvenih nastavnih oblika</i>	99
<i>Pojedinačno (individualno) učenje</i>	101
<i>Učenje u parovima (partnersko učenje)</i>	104
<i>Razredno učenje (čelna/frontalna nastava)</i>	107
<i>Zaključak</i>	109
<i>Učenje u grupi (grupno učenje)</i>	112
<i>Funkcija vođenja radne grupe</i>	132
VERBALNI I AUDIOVIZUALNI NASTAVNI OBLICI.....	138
RAZGOVORNI OBLICI.....	139
<i>Razgovor u nastavi</i>	139
<i>Oblici nastavnoga razgovora</i>	141
<i>Razgovor među učenicima</i>	146
PRIPOVIJEDANJE.....	150
<i>Pripovijedanje kao nastavna metoda</i>	153
<i>Razvijajuće pripovijedanje</i>	157
<i>Konkretno o pripovijedanju u nastavnom procesu</i>	161
DISKUSIJA	162
<i>Način pokretanja diskusije</i>	163
<i>Uloga voditelja diskusije i pravila njenog odvijanja</i>	163
<i>Nastavnikova uloga</i>	164

<i>Zaključak</i>	165
AUDIOVIZUALNI MEDIJI U NASTAVI.....	167
<i>Audiovizualni mediji kao komunikacijska sredstva</i>	167
<i>Audiovizualni mediji kao faktori socijalizacije</i>	168
<i>Audiovizualni mediji kao nastavno i odgojno sredstvo</i>	169
<i>Audiovizualni mediji kao obrazovna sredstva</i>	170
<i>Audiovizualni mediji kao nastavna sredstva</i>	172
UMJETNIČKO STVARALAŠTVO U NASTAVI.....	177
LIKOVNO OBLIKOVANJE	178
<i>Likovno stvaralaštvo u nastavnoj teoriji</i>	179
<i>Učenikov kreativni odnos prema građivu</i>	180
<i>Učenik i likovnooblikovni materijal</i>	181
<i>Likovno stvaralaštvo kao instrument komunikacije</i>	182
<i>Višedimenzionalno učenje</i>	182
<i>Likovni zadaci kao način motiviranja učenika</i>	183
<i>Slikovna mašta i pojmovna refleksija</i>	183
<i>Crtanje kao alternativa receptivnom načinu učenja</i>	184
<i>Stvaralački radni oblici konsolidiraju sadržaje</i>	184
<i>Izražajni oblici u sklopu nastave</i>	185
<i>Metodički okviri</i>	190
<i>Faze likovne nastave</i>	194
POPRAVNI CRTEŽI U NASTAVI	201
<i>Nastanak metode</i>	201
<i>Interpretacijska sredstva</i>	204
LIKOVNA UMJETNIČKA DJELA U NASTAVI	206
<i>Slika ima svoj govor</i>	206
<i>Eduardo Zamacois Zabala: Pouka malog princa</i>	208
<i>Umjetničko djelo</i>	209
<i>Likovni izražajni govor i strukturalna analiza slike</i>	214
<i>Suvremena umjetnost</i>	216
<i>Metodičke faze</i>	218
KARIKATURA U NASTAVI	221
<i>Sadržaj karikature</i>	222
<i>Karikatura u službi promjene</i>	225
<i>Karikature u nastavi</i>	227
FOTOGRAFIJE, FOLJE I STRIPOVI U NASTAVI	231
<i>Fotografija kao nastavno sredstvo</i>	231
<i>Vrste fotografija</i>	232
<i>Metodičko svojstvo fotografije</i>	233
<i>Fotogovor</i>	234
<i>Drugi metodički postupci</i>	236
UPORABA FOLJA U NASTAVI.....	241
<i>Vrste folija</i>	242
<i>Tehnike izrade folija</i>	242
STRIPOVI U NASTAVI	245
<i>Stripovi i angažiranje djece</i>	245
SCENSKO STVARALAŠTVO U NASTAVI.....	249
GLAZBA I PJESMA U NASTAVI.....	250
<i>Glazba u funkciji odgoja</i>	251
<i>Kriteriji metodičkog postupka sa glazbom</i>	252
<i>Vrednovanje pjesme i glazbe</i>	253
<i>Odnos prema pjesmi i glazbi u nastavi</i>	254
<i>Učenje glazbe</i>	255
<i>Suvremena pjesma</i>	260
<i>Glazbeno oblikovanje, meditiranje, slušanje</i>	262
IGRA ULOGA U NASTAVI.....	268
<i>Pristupi igri</i>	269
MEDITACIJA U NASTAVI	272

<i>Pitanja koja se nameću.....</i>	272
<i>Pedagoški učinci meditacije</i>	277
<i>Koncentracija na ono sada.....</i>	277
NEPOSREDNA PRIPREMA I PROSTOR.....	280
METODIČKI POSTUPAK	281
<i>Planiranje nastave je planiranje učenja</i>	282
<i>Sustavno planiranje nastave</i>	285
<i>Nastavna načela</i>	287
<i>Uvjeti održavanja nastave</i>	290
IZVOĐENJE NASTAVE KAO METODIČKI ČIN	299
NEPOSREDNA PRIPREMA NASTAVNE JEDINICE	307
MJESTO IZVOĐENJA NASTAVE	319
<i>Ambijent.....</i>	324
<i>Ljubaznost</i>	324
<i>Prostorija.....</i>	324
VJEŽBANJE I VREDNOVANJE U NASTAVI.....	330
VJEŽBANJE I PONAVLJANJE	331
<i>Njihova povijest.....</i>	331
<i>Mjesto u nastavi.....</i>	331
<i>Učenje napamet (memoriranje)</i>	333
<i>Domaće zadaće.....</i>	334
<i>Radna pomagala i tehnike</i>	340
VREDNOVANJE – OCJENJIVANJE U NASTAVI	343
<i>Vrednovanje okolnosti</i>	344
<i>Vrednovanje i prosudba prakse poučavanja</i>	345
<i>Mjerenje učeničkog uspjeha</i>	350
<i>Povratak učeniku</i>	357
<i>Izbor metoda</i>	359
<i>Područja motrenja.....</i>	361
<i>Razine motrenja.....</i>	362
LITERATURA	379
TEACHING METHODOLOGY – THEORETICAL FOUNDATIONS	424
<i>Introduction.....</i>	424
<i>Method and methodology</i>	424
<i>What determines teaching?</i>	426
<i>Teaching methodology and didactics</i>	428
<i>Methodological teacher training</i>	431
<i>Conclusion.....</i>	433
KAZALA	436
AUTORSKO KAZALO.....	437
POJMOVNO KAZALO	450
<i>Osnovni pojmovi.....</i>	457
<i>Bilješka o piscu.....</i>	467

Stotinama studenata koji su svoja profesionalna znanja i vještine stjecali u sklopu ovdje izloženog koncepta nastaničke naobrazbe te pomogli njegovu profiliranju svojim kreativnim zalaganjem, posvećujem ovo djelo s osjećajem dragog sjećanja i iskrene zahvalnosti,

Autor

Predgovor



www.shutterstock.com · 84634813

Nastavnički, odnosno učiteljski poziv je znatno složeniji nego što bi to mogao izgledati na prvi pogled. O njemu se kod nas premalo sustavno promišlja, a još manje piše¹ pa se šalje poruka kao da bi se tako nešto moglo i trebalo shvaćati i razumijevati samo po sebi. Pa ipak, kad se čovjek počn

e njim intenzivno i osobno baviti, kad se upusti u tu životnu avanturu, najednom shvati da osim lijepih predodžbi, pokojeg dragog iskustva s učiteljima iz mladosti, odnosno „prirođenih“ sklonosti i sustavnog znanja pojedine struke kojeg se stjecalo tijekom studiranja na sveučilištu, za obnašanje te profesije treba puno više. Tek nastavnik s iskustvom zna da rad u školi, u učionici, s kolegama, ovakvim i onakvim učenicima i njihovim roditeljima, odnosno sredinom u kojoj se organizira i izvodi odgojno-obrazovni proces, pretpostavlja puno više nego što to omogućavaju stručna znanja koja se stjecalo na sveučilišnoj razini. Toga je konačno postao svjestan i novi hrvatski *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* čiji je propis (čl. 105,6), potaknut zapadnoeuropskim iskustvom ali i insistiranjem vlastitog učiteljstva, prihvatio činjenicu da nije dovoljno samo „željeti“ biti učitelj, odnosno nastavnik te uz to položiti nekoliko kolegija (opću pedagogiju, didaktiku, predmetnu metodiku, eventualno: razvojnu psihologiju i sociologiju obrazovanja, oko 3 održana sata i isto toliko ili nešto malo više odslušanih, sve u svemu maksimalno 4% cijelog stručnog kurikula!) pa da bi se postalo kvalificiranim obrazovnim djelatnikom. Uбудuće naši nastavnici će morati skupiti 60 ECTS prije nego što se odluče okušati kao odgojno-obrazovni djelatnici, što će reći da će za to trebati rezervirati, ne više 4, nego 20% vlastitog kurikula, odnosno, u najmanju ruku pet puta ili 500% više od prethodne nastavničke naobrazbe. Tako je dobro i to je trebalo već davno biti.

¹ Tek smo prije par godina (2008!) iz pera prof. Mire Čudine-Obradović dobili slično djelo pod naslovom *Da sam ja učitelj-ica*, Zagreb: Učiteljski fakultet, u kojem se čak najavila i mogućnost intenzivnijeg i sustavnijeg bavljenja ovim pitanjem. No, više se ništa ne čuje i ne objavljuje ni s te adrese. Nije valjda da su i za to krive sitne državne financije?!



Što je to što je hrvatskog zakonodavca potaklo na tako nešto, čime je, naime, bio uvjetovan promijeniti svoju dugogodišnju praksu nastavničke naobrazbe? Ozbiljnije sagledavanje nastavničkog poziva, odnosno očekivanja kojima je izložen u svojoj djelatnoj sredini. Mi ovdje ne ćemo govoriti o onome što sve treba i mora znati nastavnik vezano za nastavnu metodiku jer će to biti izlagano na stranicama cijele ove knjige, ali ćemo zato reći par riječi o nastavnikovu okruženju u kojem bi on morao biti krajnje učinkovit, ne, dakle, samo i isključivo vezano za struku. Pritom i odmah treba razlikovati bliže i daljnje okruženje. Ono bliže sačinjavaju ravnatelj, eventualno njegov zamjenik, kolege nastavnici vlastite ali i različitih struka, školsko vijeće, učenici pojedinih uzrasta i različitih razreda, ostali školski personal: od stručnih službi (pravnik, psiholog, defektolog, liječnik...) do tehničkog osoblja. U sklopu svoje stručne naobrazbe, budući nastavnik je rijetko što mogao o tome čuti, a ono je ipak za njega sudbonosno. Omogući li mu novi koncept nastavničke naobrazbe da se u njemu dobro snalazi i funkcionira, bit će sretan i zadovoljan. Ne bude li to slučaj, navući će si na vrat muke i nevolje zbog čega će mu stradavati i zdravlje, a možda, kao posljedica i povlačenje iz same službe. Sve ovo skupa u prethodnoj nastavničkoj naobrazbi bilo je uglavnom prepušteno „rješavanju u hodu“, kad bi se ušlo u radnu sredinu. No, svi oni koji su kroz nju prošli znaju da ona nije bila jedinstvena i jednobojna, tako da je, ovisno o njoj, netko odmah postao uštavljen, krut, prijeteći, „strog“, što bi dobrom psihologu odavalo tek sliku nespremnosti i neadekvatnosti nastavnika, a drugima, za to manje upućenima, eventualnu „nužnu strogoću“ koja bi osiguravala puko „preživljavanje“ u sredini gdje se igraju uloge „vukova“ i „janjaca“. Jasno, prvi su učenici, a drugi njihovi nastavnici, gledano s nastavničke strane dok je, s učeničkog stajališta, to posve obrnuto. I godinama se na to gledalo nekako tako prije nego što se shvatilo da nastavnički poziv nisu samo stručna znanja, nego i učenje o školi kao društvenom sustavu, njihovim vrstama, njihovu funkcioniranju kroz pojedine djelatnike i njihove funkcije, kroz učenje zakonom zajamčenih vlastitih prava i dužnosti, mogućnosti napredovanja u struci itd. i tom slično. Novi koncepti nastavničkih naobrazbi to omogućavaju i o tome unaprijed uče i obavještavaju nastavnika² koji to jednostavno mora naučiti i znati

² Primjerice, koncept nastavničke naobrazbe na Hrvatskim studijima Sveučilišta u Zagrebu uz obvezatne kolegije (Opća pedagogija, Didaktika, Nastavna metodika, Pravna uporišta i pedagoška dokumentacija te Praktične vježbe I i II) za što se dobiva 45 ECTS, nudi i mnoštvo izbornih kolegija razvrstanih po skupinama (psihološka,

kako ne bi dolazilo do iznenađenja ako ne i šokova. To moraju znati i oni koji ga očekuju da bi atmosfera bila ugodna i usprkos tome radna i učinkovita. Od „pripuštanja situaciji“ može biti male koristi ali zato velike štete. I onda kad čovjek zna unaprijed, kad je o puno toga informiran i na što je pripreman, uvijek ostane dovoljno prostora za „udare“. Njih nikako ne treba „ugrađivati“ u sustav školovanja nego ih maksimalno eliminirati da bi se podigla razina života nastavnika ali i kvaliteta njihova djelovanja.



www.shutterstock.com · 34533367

Bliže okruženje je tek jedan dio, onaj neposredni, nastavnikova prostora djelovanja. Na žalost, ili možda ipak na sreću, postoji i onaj širi o kojem budući nastavnik mora biti obaviješten i za kojeg mora biti spreman. Primjerice, odnosi prema roditeljima djece, vrsta njihova angažmana i postotak prostora koji je rezerviran za njihovo djelovanje. Uz to nije svejedno je li škola u kojoj će raditi pripada mjestu ili gradu, koje sve nastavne, kulturne ili športske udruge postoje u njoj, kakvo je njeno privredno, političko pa i vjersko okruženje, kakvo je u njoj raspoloženje prema znanstvenim i stručnim udrugama, kako se odnosi prema sveučilištu ili sveučilištima odakle dolazi njihov nastavnički kadar, koji i kakvi sindikati djeluju u njoj,

tko je vlasnik škole (je li privatna ili javna) itd. Na žalost, ni ovo se ne uči kroz stručnu naobrazbu nastavnika, a ipak je tako važno za uspješno nastavnikovo djelovanje i njegovo zadovoljstvo u profesiji. Pred tim zatvoriti oči značilo bi u najmanju ruku biti neosjetljiv kako prema budućim nastavnicima tako i prema njihovoj djelatnoj sredini. Nešto slično ne će prihvatiti ozbiljan koncept suvremene nastavničke naobrazbe. On mora biti ne samo dobro koncipiran u sebi samome, nego i otvoren prema svim studijima u čijoj se blizini izvodi pa i prema studijima drugih sveučilišnih sastavnica i sveučilišta, naime, prema svemu onome što će nastavničku naobrazbu kvalificirati kao suvislu, suvremenu, otvorenu, spremnu kompetentno rješavati probleme i vrlo važna pitanja koja se stavljaju pred nastavnike kao

pedagoška, interdisciplinarna) koji dodatno kompletiraju nastavničku naobrazbu i čine ih spremnim za to zvanje. Tako budući nastavnici uče i polažu izborne kolegije: Razvoj u djetinjstvu i adolescenciji, Psihologija učenja i pamćenja, Dijete, obitelj i škola, Školska pedagogija, Medijska pedagogija, Pedagoška psihologija, Odgojno-obrazovna integracija učenika s teškoćama u razvoju, Starogrčki odgoj i obrazovanje, Povijest odgoja, Pedagozi pojedinih povijesnih razdoblja, Emocije i moralni odgoj, Nasilje u obitelji, Filozofija odgoja, Mediji u nastavi itd. Više od dvadeset izbornih kolegija kroz koje se maksimalno sužava prostor nepotrebnog i neželjenog „iznenađenja“ za buduće nastavnike.

specifičnu profesiju koja ne može i ne smije zatvarati oči pred pitanjima i izazovima svojih učenika ali i sredine u kojoj djeluju i jedni i drugi.



Upravo jednom takvom konceptu nastavničke naobrazbe želi poslužiti i ova knjiga koja problematizira ne samo dosadašnju našu nastavničku praksu, nego i njenu teoriju, odnosno razložnost da i dalje u svojoj stručnoj i znanstvenoj nomenklaturi ostanemo vezani za prošlost iako svjesni novih

izazova i informirani o onome što se na tom području događa u svijetu. Kako bismo se odvažili za novo i nešto drukčije to i jest razlog navođenja mnoštva strane literature vezane za pojedina područja, pojedinačne predmete u njima, one koji se tiču najrazličitijih praksi u nastavnom djelovanju ali i onih koji stalno imaju u vidu i teorijske pomake unutar pojedinih segmenata. Za znanost i na njoj zasnovanu praksu nikad nije bilo perspektivno ostati zatvorenim unutar pojedinih nacionalnih granica i njihovih zasebnih tradicija. To pak posebno ne smije biti preporučljivo sada kada se svijet sve više otvara i globalizira pa i unutar same nastavničke naobrazbe. Autor bi htio tome pripomoći i biti će sretan ako ovim djelom koje nastoji osluškivati svjetsku stručnu i znanstvenu produkciju tamo gdje je u izobilju ima, otvori prostore za slična razmišljanja i kod nas te barem nešto odvažnije potakne hod u tom smjeru u krajevima koji bi o sebi, više laskajući nego stvarno, rado govorili kao o „društvu znanja“.

TEORIJSKA UPORIŠTA

Teorijske osnove nastavne metodike



www.shutterstock.com · 72457072

Kod nas se posve udomaćilo govoriti o *metodici nastave* pojedinog predmeta (*hrvatskoga jezika i književnosti, povijesti, filozofije, psihologije, sociologije, latinskog, odnosno grčkoga jezika, engleskog ili nekog drugog svjetskoga jezika, matematike, fizike, glazbenog, odnosno tjelesnog odgoja* itd., pa i pojedinih predmetnih područja³, dok se zazire govoriti o *nastavnoj metodici* kao da tako nešto ne bi moglo postojati ili bi u krajnjem slučaju po sebi bilo posve neprecizno budući da dotična sintagma odmah ne indicira i svoj objekt. Je li ili nije, onda, uz *predmetnu* ili *metodiku pojedine struke*⁴ opravdano govoriti i o *nastavnoj metodici*? Prihvatimo li i posljednje, hoćemo li se izložiti opravdanoj, a onda i nesmiljenoj kritici? Isključuju

li se ove djelatnosti međusobno ili, još gore, zatiru li one jedna drugu? Ni u kojem slučaju! Postoji mnoštvo stručne i znanstvene literature koja ide u smjeru *predmetnih metodika*⁵, odnosno, u dijelu njemačkog govornog područja, *predmetnih didaktika*⁶ kad je govor o pojedinoj struci, odnosno predmetu i to ima svoju povijest, svoje uporište i svoju razložnost. Zacijelo, svaki školski predmet posjeduje nešto specifično što treba čuvati, njegovati i promicati i u samom nastavnom procesu, a što se uči ili bi se trebalo naučiti dok student stječe

³ Primjerice u nas: Matijević, Milan – Radovanović Diana (2011), *Nastava usmjerena na učenika*, Zagreb: Školske novine

⁴ Primjerice u nas: Rosandić, Dragutin (2003), *Kurikulski metodički obzori*, Zagreb: Školska knjiga; Rosandić, Dragutin (2005), *Metodika književnog odgoja*, Zagreb: Školska knjiga.

⁵ Marinković, Josip (2008), *Metodika nastave filozofije*, Zagreb: Školska knjiga; Bežen, Ante (2008), *Metodika – znanost o poučavanju nastavnog predmeta* (Zagreb: Profil); Moračić, Damijan (1972), *Metodika nastave materinjeg jezika i književnosti*, Beograd; Matas, Mate (1996), *Metodika nastave geografije*, Zagreb: Hrvatsko geografsko društvo; Filipović, Franjo (1968), *Metodika nastave fizike u osnovnoj školi*, Zagreb: Pedagoško-književni zbor; Sikirica, Milan (2003), *Metodika nastave kemije*, Zagreb: Školska knjiga; NN (2009), *Metodika nastave matematike*, Zagreb: Element; De Zan, Ivan (2005), *Metodika nastave prirode i društva*, Zagreb: Školska knjiga i sl.

⁶ Gehring, Wolfgang (2004), *Englische Fachdidaktik*, Berlin: Schmidt; Ecker, Alois (2005), *Fachdidaktik im Aufbruch*, Frankfurt am Main: Lang; Keip, Marina (2010), *Interaktive Fachdidaktik Latein*, Goettingen: Vandenhoeck/Ruprecht; Bonz, Bernhard (1998), *Fachdidaktik des beruflichen Lernens*, Stuttgart: Steiner; Arnold, Karl-Heing (Hersg.) (2010), *Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik*, Wiesbaden: VS; Aselmeier, Ulrich – Adams, Anthony (1985), *Fachdidaktik am Scheideweg; der Zusammenhang von Fachunterricht und Persönlichkeitsentwicklung*, München: Reinhardt i sl.

svoja strukovna znanja na sveučilišnoj razini. No, to sigurno ne može posve zadovoljiti sve ono što će se od njega tražiti kao budućeg nastavnika koji će osim predavanja i posredovanja znanja iz područja svoje struke imati i puno drugih dužnosti i obveza.

Metoda i metodika



www.shutterstock.com · 71154418

Ako svaki pojedini školski predmet može imati svoju predmetnu metodiku, može li *nastava* u cijelosti kao specifični odgojno-obrazovni proces koji se, među ostalim, sastoji od mnoštva različitih predmeta pa tako i njihovih pratećih metodika, imati svoju vlastitu metodiku? Je li uopće moguće zamisliti jedan takav složeni postupak, a još više očekivati od njega tako važne rezultate kao što

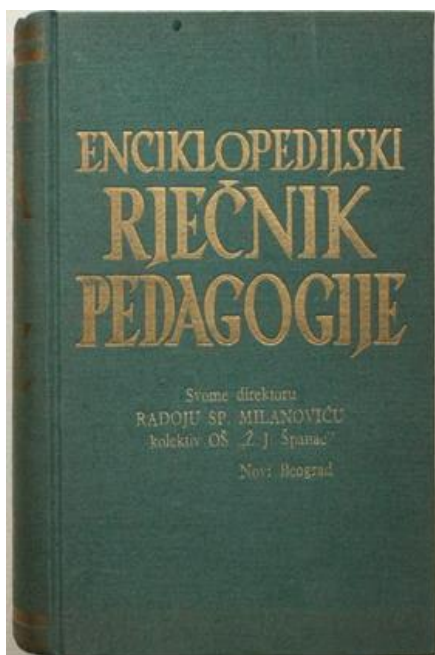
su stjecanje znanja, usvajanje vještina, rasvjetljavanje i zauzimanje stavova, pomoć u integralnom rastu ljudske osobe itd., a da nema svoju metodu i svoju metodiku? Prije nego što odgovorimo na to pitanje, moramo najprije definirati metodu, odnosno metodiku i u kojem se sve kontekstu može govoriti o njima. Etimološki gledano, metoda je grčka kovanica sastavljena od dviju riječi: μετά (*metá*) i ódós, (*hodós*), što bi doslovce značilo „prema putu, stazi“, a u slobodnom prijevodu: slijedeći pravi put, iznalaziti pravi put, stazu. U *Grčko-hrvatskom rječniku* Stjepana Senca pojam μέθοδος (*méthodos*) prevodi se sa „put istraživanja, način istraživanja, prikazivanja“⁷. Izvedenica tog pojma je pridjev μεθοδικός, (*methodikós*) od čijeg se oblika za ženski rod μεθοδική (*methodiké*) izvodi pojam „metodika“. Za *metodu* Pieretti kaže da ona „općenito označava skup načela, pravila, postupaka koje upravljaju djelatnostima u provođenju istraživanja, kako bi se riješio neki problem, da bi se postigao određeni cilj“⁸, a za *metodiku* Volpicelli veli da ona „općenito označava način primjene neke metode ili više njih u znanstvenom istraživanju“⁹. Već s obzirom na značenje i navedene definicije prema prestižnoj suvremenoj pedagoškoj enciklopediji evidentno je da se i jedan i drugi termin mogu pojaviti i izvan odgojno-obrazovnog područja i sadržaja pa ih ne bi bilo

⁷ Senc, Stjepan (1988 reprint), *Grčko-hrvatski rječnik*, Zagreb: Kr. hrv.-slav.-dalm.- zem. vlada str., 591

⁸ Pieretti, A. (1990:7633), *Metodo*, u: Enciclopedia pedagogica IV, Brescia: Editrice La Scuola

⁹ Volpicelli, I.(1990:7469), *Metodica*, u: Enciclopedia pedagogica IV, Brescia: Editrice La Scuola

objektivno smatrati kao isključivo njegov „technicus“¹⁰. No, oni svakako postoje i na tom području i tu su nama najzanimljiviji, naročito *metodika*.



Hrvatski pedagoški izvori metodiku smatraju znanost o nastavnim metodama¹¹, znanost koja proučava zakonitosti nastave pojedinog nastavnog predmeta¹², teorijom nastave¹³, uvođenjem u neko predmetno područje¹⁴, a s obzirom na područnu pripadnost, tretiraju je kao pedagošku znanost, odnosno disciplinu¹⁵ što nije toliko sporno kad je govor o odgojno-obrazovnom sustavu, a on nas posebno i zanima. Međutim, ni jedan od navedenih izvora, ni enciklopedije, rječnici ni individualni autori, ne spominju *nastavnu metodiku* očito i zbog toga jer se već sama metodika smatra toliko sljubljenom s nastavom da se to nekako razumije samo po sebi i da bi u tom kontekstu govor o nastavnoj metodici bio puki pleonazam. No, uzme li se u obzir da metodike postoje i izvan i nastave i pedagogije¹⁶, što je sasvim razvidno i iz upravo navedene Volpicellijeve definicije, odnosno da ju se općenito može smatrati načinom primjene metoda unutar bilo koje discipline pa i vještine, onda pojam *nastavna metodika* ne izgleda više suvišan niti nedorečen, a uz to ni ne ostavlja dvojbe o kojoj ili čijoj metodici se radi. Nastavna metodika, dakle, ima eksplicitno u vidu *nastavu* kako sa stajališta teorije o čemu postoji

¹⁰ Stoga se teško složiti s Vukasovićem koji metodiku isključivo vidi kao pedagošku znanost: Vukasović, Ante (1986:46-57), *Utemeljenje metodike u pedagogiji*, u: Bežen, Ante ur. Metodika u sustavu znanosti i obrazovanja: Zbornik radova, Zagreb: Institut za pedagojska istraživanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i NIRO „Školske novine“

¹¹ *Pedagogijski leksikon* (1939:204), Zagreb: Minerva

¹² *Enciklopedijski rječnik pedagogije* (1963:488), Zagreb: Matica hrvatska, odnosno *Opća enciklopedija Jugoslavenskog leksikografskog zavoda*, sv. 5 (1979:451), Pataki, Stjepan ur. (1963:30), *Opća pedagogija*, Zagreb: PKZ

¹³ Vukasović, Ante (1986:53), *Utemeljenje metodike u pedagogiji*, u: Bežen, Ante ur. Metodika u sustavu znanosti i obrazovanja: Zbornik radova, Zagreb: Institut za pedagojska istraživanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i NIRO „Školske novine“

¹⁴ Kalin, Boris (1986:38), *Metodika i metodologija*, u: Bežen, Ante ur. Metodika u sustavu znanosti i obrazovanja: Zbornik radova, Zagreb: Institut za pedagojska istraživanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i NIRO „Školske novine“

¹⁵ Pataki, Stjepan ur. (1963:30), *Opća pedagogija*, Zagreb: PKZ; *Opća enciklopedija Jugoslavenskog leksikografskog zavoda*, sv. 5 (1979:451); *Enciklopedijski rječnik pedagogije* (1963:488); Klaić, Bratoljub (1982:877), *Rječnik stranih riječi*, Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske

¹⁶ I Aničev *Rječnik stranih riječi* (1999:842) metodiku definira kao „način svrsishodnog rješavanja praktičnih problema“, dakle vrlo male ili nikakve veze ni s nastavom a ni s pedagogijom.

ogromna literatura¹⁷, tako i sa stajališta prakse¹⁸. Kako bi se onda moglo definirati nastavu zbog koje bi trebala postojati i nastavna metodika? Evo jednog primjera: „nastava je interakcijsko događanje u kojem učenici pod vodstvom profesionalno osposobljenih nastavnika, planski, u za to posebno stvorenim ustanovama (školama), usvajaju i dalje razvijaju odabrane kulturne sadržaje sa svrhom što boljeg socijaliziranja, kvalificiranja i personaliziranja.“¹⁹

Bitne odrednice nastave



Gore spomenuta definicija nastave po sebi je suvremen i vrlo širok te složen koncept shvaćanja nastave koji je zasnovan na pratećoj znanstvenoj i stručnoj literaturi. Izdvojit ćemo još jednom bitne elemente. Prije svega definicija nastave stavlja u prvi plan dva njena glavna stupa ili oslonca. S jedne strane to je kvalificirani *nastavnik*²⁰ koji osim stručnih znanja mora raspolagati i visokim umijećem posredovanja naučenih znanja na niže razine što pretpostavlja dodatnu specijalizaciju. S

¹⁷ Bruer, John (1993), *Schools for thought : a science of learning in the classroom*, Cambridge: MIT Press; Gruschka, Andreas (2005), *Auf dem Weg zu einer Theorie des Unterrichtens : die widersprüchliche Einheit von Erziehung, Didaktik und Bildung in der allgemeinbildenden Schule*, Frankfurt am Main: Fachbereich Erziehungswiss. der Johann-Wolfgang-Goethe-Univ.; Maskus, Rudi (1976), *Unterricht als Process: dynamisch-integratives Strukturmodell*, Bad Heilbrunn: Kleinkhardt; Bruer, John (1993), Aschersleben, Karl (1979), *Einführung in die Unterrichtsmethodik*, Stuttgart: Kohlhammer; Schroeder, Hartwig (2002), *Lernen - lehren - Unterricht*, München: Oldenbourg; Neuenschwander, Markus (2005), *Unterrichtssystem und Unterrichtsqualität : Konturen einer Unterrichtstheorie für die Sekundarstufe und ihre empirische Bewährung*, Bern: Haupt; Hare, William (1985), *Controversies in teaching*, Brighton: Wheatsheaf Books; Stettner, Marko (1980), *Didactica minima : Wirklichkeitsnahe Unterrichtstheorie*, Graz: Leykam i sl

¹⁸ Buschmann, Renate ur.(2010), *Lernkompetenz fördern - damit Lernen gelingt : Leitfaden und Beispiele aus der Praxis*, Köln, Link; Petersen, Jörg – Priesemann, Gerhard (1988), *Unterricht als regelgeleiteter Handlungszusammenhang*, Frankfurt am Main: Lang; Nauck, Joachim - Blaschke, Hans (1993), *Offener Unterricht : Ziele, Praxis, Wirkungen*, Breuer, Angela Carmen (2009), *Das Portfolio im Unterricht : Theorie und Praxis im Spiegel des Konstruktivismus*, München: Waxmann; Petersen, Jörg - Sommer, Hartmut (1999), *Die Lehrerfrage im Unterricht : ein praxisorientiertes Studien- und Arbeitsbuch mit Lernsoftware*, Donauwörth: Auer

¹⁹ Pranjić, Marko (2005:184), *Didaktika : povijest, osnove, profiliranje, postupak*, Zagreb: Goldenmarketing Tehnička knjiga-Hrvatski studiji; Wiater Werner (1980:86), *Unterrichten und lernen in der Schule : eine Einführung in die Didaktik*, Donauwörth: Auer.

²⁰ Dubs, Rolf (2009), *Lehrerverhalten : ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*, Stuttgart: Steiner; Altrichter, Herbert (2007), *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht : Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt; Döbert, Hans (1995), *Lehrerberuf - Schule - Unterricht : Einstellungen, Meinungen und Urteile ostdeutscher Lehrerinnen und Lehrer ; Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in Berlin-Ost, Brandenburg und Sachsen*, Frankfurt am Main: Dt. Inst. für Internat. Pädag. Forschung

druge strane nalazi se *učenik*²¹ koji sudjeluje u nastavi iz barem tri razloga: socijalizacije, kvalifikacije i personalizacije²². Sve bi to nastava morala osigurati učeniku, a što po sebi znatno nadilazi znanja i umijeća stečena u sklopu predmetne metodike pa si postavlja pitanje odakle će to crpsti budući nastavnik. Zacijelo ne sve iz svoje struke, nego iz onoga što se zove nastavnička naobrazba²³, a čega je nastavna metodika integralni dio.



Nastava, dakle, ima po sebi vrlo naglašen *društveni aspekt*²⁴ kad učenika uči funkcioniranju unutar društvenih struktura. Ovdje ni u kojem slučaju nije samo riječ o pasivnom socijaliziranju, nego i o učenikovu kritičkom odnosu prema društvenim ponudama, što će reći da učenik dok usvaja društvene stečevine, on njihove obzore i širi svojom vlastitom inovativnošću budući da taj aspekt promicanja ljudske osobe u rastu nužno pretpostavlja individualan i kritičan odnos prema nuđenim tekovinama. Drugi cilj nastave, vezano za učenika, a što proistječe iz ove definicije, jest omogućavanje njegove buduće *kvalifikacije*²⁵. U nastavi, dakle, učenik, student, stječe stručna znanja i vještine po

²¹ Lehberger, Reiner (2008), *Schüler fallen auf : heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht*, Bad Heilbrunn : Klinkhardt; Gruehn, Sabine (2000), *Unterricht und schulisches Lernen : Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung*, München : Waxmann; Koblitz, Joachim (1981), *Leistungserwartungen von Lehrern und die Lehrer-Schüler-Interaktion : eine empirische Untersuchung aus der Sicht sozial-kognitiver Lerntheorien*, Frankfurt am Main, Haag u. Herchen; Girg Ralf (1984), *Die Bedeutung des Vorverständnisses der Schüler für den Unterricht*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt;

²² Wellenhofer, Walter (2002), *Unterricht heute : Aufgaben, Möglichkeiten, Probleme*, Ainsring: Gruenstein; Geissler, Erich (2006), *Die Erziehung : ihre Bedeutung, ihre Grundlagen und ihre Mittel*, Würzburg: Ergon-Verl.; Bäuerle, Siegfried (1999), *Gewalt in der Schule*, Donauwörth; Auer; Heissenberger, Margit (1987), *Erziehung und Identität : zur Identitätsfindung im pädagogischen Handlungsfeld*, Frankfurt am Main: Lang

²³ Allemann-Ghionda, Cristina (2006), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern : Ausbildung und Beruf*, Weinheim: Beltz; Blömeke, Sigrid (2008), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer*, München: Waxmann; Stratmann, Hildegard (2006), *Lehrer werden*, München: Waxmann; Seebauer, Renate (2008), *Lehrer, -innenbildung in Europa*, Wien: Lit-Verl.

²⁴ Pazzini, Karl-Josef (1983), *Die gegenständliche Umwelt als Erziehungsmoment : zur Funktion alltäglicher Gebrauchsgegenstände in Erziehung und Sozialisation*, Weinheim : Beltz; Matthes, Anneliese (1991), *Schulische Sozialisation als fachspezifische Sozialisation : der Zusammenhang von kognitiver und moralischer Sozialisation im Hinblick auf die Identitätsbildung der Schüler*, Bochum : Brockmeyer

²⁵ Mahnke, Ursula (2002), *Qualifikation ist mehr als Fortbildung : Erwerb integrationspädagogischer Kompetenzen im Prozess*, St. Ingbert: Röhrig; Jenzen, Uwe (1988), *Arbeitsplätze im Wandel : Auswirkungen der technischen Entwicklung auf Arbeitsplätze und berufliche Qualifikation*, Bremen; Institut für Schulpraxis. Kraft-Lochter, Claudia (1999), *Integrationspädagogische Qualifikation : eine empirische Untersuchung zur integrationspädagogischen Neuorientierung der Lehrerbildung*, Köln, Univ., Diss.

kojima će on u budućnosti biti ovo ili ono i na taj način osiguravati sebi egzistenciju. Treći pak nastavni cilj jest *personalizacija*²⁶ jednog od glavnih nastavnih stupova. U ovom slučaju, a u nastavi u prvi plan više dolazi do izražaja odgojni²⁷ nego obrazovni aspekt kojega nastava ni u kojem slučaju ne može i ne smije zaboraviti ako želi ostati vjerna vlastitome poslanju. Na osnovu ponuđenih nastavnih sadržaja, druženja s nastavnikom i sebi sličnima učenik ne raste samo kao struka, nego i kao neponovljiva, izvorna osoba što se promiče tzv. individualiziranjem nastave²⁸.



Drugim riječima to znači da svaki učenik ima pravo očekivati kako će se u nastavni proces ugrađivati i respekt njegove posebnosti. To zacijelo pretpostavlja velika znanja, poznavanje vrlo složenih procesa ali i mnoštva najrazličitijih metoda koje se uče i usvajaju kroz nastavnu metodiku, odnosno sve ono što omogućava uspješno funkcioniranje nastavnog procesa. Jasno da to pretpostavlja i dobro osmišljen *plan*²⁹ i program koji će to sve uprisutniti kao i njegovu konstantnu provjeru kako bi se moglo pratiti i vrednovati postizanje ili nepostizanje postavljenih

ciljeva. Kvalitetnoj nastavi, a onda i nastavnoj metodici su vrlo važne *škole* kao ustanove gdje se organizira, izvodi i promišlja nastava³⁰. U tom slučaju škola nije samo suhi, zagrijani i

²⁶ Weber, Erich (1979), *Das Schulleben und seine erzieherische Bedeutung*, Donauwörth: Auer; Hammel, Walter (1987), *Natur-Erfahrungen, Natur-Einstellungen*, Frankfurt am Main: Lang; Bünemann, Gerd (1977), *Erziehung als Attitudendynamik : Entwurf einer Psychodynamik der Erziehungsvorgänge auf der Basis neuerer Modelle der Haltungsänderung*, Bern: Lang.

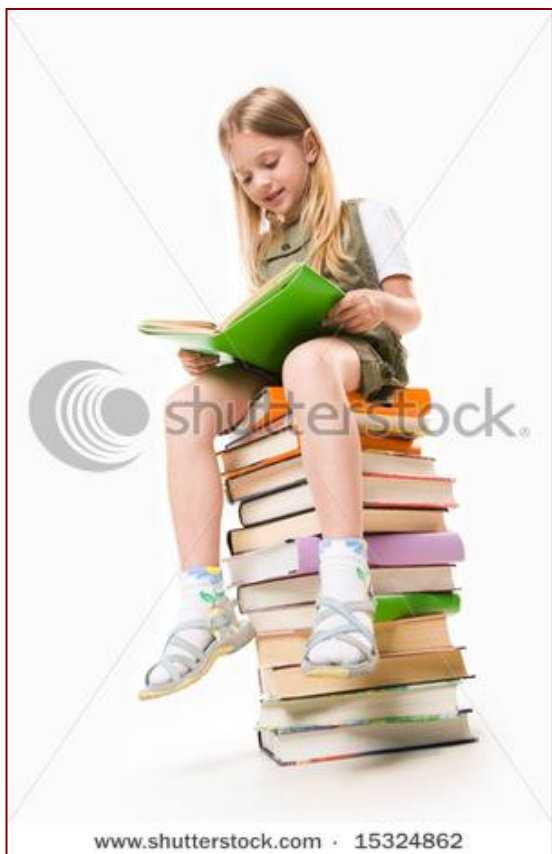
²⁷ Krämer, Hildegard (2009), *Moralität und die Einheit von Erziehung und Unterricht : ein transzendental-kritischer Beitrag zur Theorie der Bildung*, Frankfurt am Main: Lang; Fees, Konrad (2009), *Werte und Bildung : Wertorientierung im Pluralismus als Problem für Erziehung und Unterricht*, Opladen: Leske + Budrich

²⁸ Rumpf, Horst (1986), *Unterricht und Identität : Perspektiven für ein humanes Lernen*, Weinheim: Juventa-Verlag; Heissenberger, Margit (1987), *Erziehung und Identität : zur Identitätsfindung im pädagogischen Handlungsfeld*, Frankfurt am Main: Lang; Arnot, Madeleine (2009), *Educating the gendered citizen*, London: Routledge;

²⁹ Gessler, Michael (2010), *Projektmanagement macht Schule : (PMS) ; selbstorganisiertes Lernen und Arbeiten mit Plan ; ein handlungsorientierter Leitfaden für den Unterricht in der Sekundarstufe II*, Nürnberg: GPM; Walther, Martina (2006), *Der Marchtaler Plan : Beispiel einer Reform von unten*, Berlin: Lit.

³⁰ Hubrig, Christa (2005), *Lösungen in der Schule : systemisches Denken in Unterricht, Beratung und Schulentwicklung*, Heidelberg: Carl-Auer-Verlag; Gruntz-Stoll, Johannes (2002), *Lachen macht Schule: Humor in Erziehung und Unterricht*, Heilbrunn/Obb.: Kleinkhardt; Bühren, Claus (2007), *Selbstevaluation in Schule und Unterricht : ein Leitfaden für Lehrkräfte und Schulleitungen*, Köln: LinkLuchterhand;

provjetreni prostor. Ona je struktura koja odgovorno na sebe preuzima zadatak udovoljavanja svim zahtjevima kvalitetne nastave, u kojoj će se ugodno osjećati i nastavnici i učenici, koja će i jednima i drugima omogućavati osobni i profesionalni rast, koja će raspolagati potrebnim metodičkim sredstvima i pomagalicama, biti prilagođena najrazličitijim društvenim oblicima rada itd.



U definiranju nastave govor je i o „kulturnim sadržajima“³¹, a zapravo je riječ o odgojno-obrazovnim ponudama kao ponudi kulturnoga okruženja koje apostrofira više jedne od drugih sadržaja smatrajući ih presudnim za cjelovit rast učenika-odgajanika čiji odabir slijedi kriterije „teorije sadržaja“ kao jedne od vizija didaktičke teorije imajući pritom na pameti trostruki nastavni cilj: socijalizaciju, profesionalizaciju i personalizaciju.

Ovo su nešto pobliže literaturom potkrijepljene odrednice definicije nastave, no ne i sve i ne do u detalje rečeno o nastavnom procesu. Pa ipak sasvim dovoljno za sagledavanje složenosti nastave kao djelatnosti. Da sažmemo: interakcijsko događanje u nastavi ima svoje

subjekte i ima svoje relacije pa bez metodičke obrade ne će moći biti ostvareno; kod učenika i učitelja kao subjekata nastavnog postupka toliko se toga pretpostavlja ili bi trebali imati kako bi funkcionirao odgojno-obrazovni proces; organiziranje i opremanje škole, mjesta izvođenja nastave, isto je nezamislivo bez metoda i metodike; selekcioniranje nastavnih sadržaja po pojedinim predmetima pretpostavlja i metode i metodiku, a tek socijaliziranje, kvalificiranje i personalizacija učenika, kako je to uopće moguće bez mnoštva metoda i adekvatne

Gonschorek, Gernot (2009), *Einführung in die Schulpädagogik und die Unterrichtsplanung*; Donauwörth: Auer;

³¹ Giest, Hartmut (2006), *Lerntätigkeit - Lernen aus kultur-historischer Perspektive : ein Beitrag zur Entwicklung einer neuen Lernkultur im Unterricht*, Berlin: Lehmanns Media; Grell, Petra ur. (2010), *Neue digitale Kultur- und Bildungsräume*, Wiesbaden: VS; Glöckner, Heidemarie (1995), *Umwelterziehung und Kultur : Analysen und unterrichtspraktische Vorschläge zum Spannungsfeld Natur - Kultur*; Bad Heilbrunn: Kleinkherdt;

metodike?! Sasvim dovoljno sadržaja zbog kojeg se mora misliti o metodama i metodici i to baš za tu prigodu i tu vrst djelatnosti.

Nastava uopće i nastavna metodika



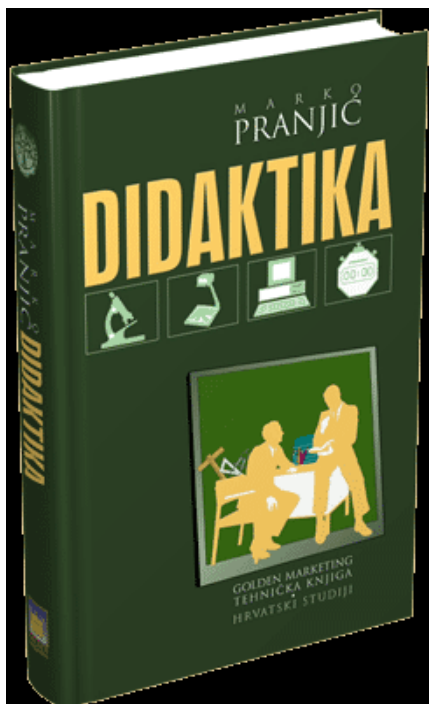
Srećom da u tom promišljanju nismo jedini. Danas postoji ogromna literatura koja za svoj predmet istraživanja uzima *nastavu uopće*³² kao posebnu pa i privilegiranu djelatnost posvećenu odgoju i obrazovanju unutar specifičnog procesa, među inim satkanog od mnoštva različitih školskih predmeta gdje se osim pojedinih strukovnih metodičkih znanja traži i puno više od toga. To zacijelo ne može pokriti niti iscrpsti predmetna metodika, nego ona koju stručna literatura naziva nastavnom metodikom. Riječ je o ozbiljnom, dobro strukturiranom pa i znanstvenom pristupu koji ukazuje na važnost ali i složenost nastave. Pritom se posebno insistira na zakonitostima *poučavanja i učenje*³³ što je zapravo srce same nastave

ali ne i cijela nastava jer uz to dolaze i mnoga druga područja koja taj vrlo složeni i možda nikad do kraja ovladani odgojno-obrazovni proces čine kvalitetnim i funkcionalnim. U nastavnoj metodici se neizbježno govori o nastavnim metodama, društvenim oblicima nastave, nastavnim sredstvima i pomagalicama, nastavnim postupcima, važnosti nastavnika u nastavnom procesu, mjestu i ulozi učenika u nastavi, nastavnim programima i planovima, nastavnim udžbenicima, priručnicima, koncipiranju, oblikovanju i izvođenju nastavnih tema,

³² Gudjons, Herbert (2006), *Methodik zum Anfassen : Unterrichten jenseits von Routinen*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt; Kiel, Ewald (2008), *Unterricht sehen, analysieren, gestalten*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt; Badr Goetz, Nadja (2007), *Das Dialogische Lernmodell : Grundlagen und Erfahrungen zur Einführung einer komplexen didaktischen Innovation in den gymnasialen Unterricht*, München: m press; Thal Jürgen (2004), *Methodenvielfalt im Unterricht : mit Lust stressarm und effektiv lernen*, München: Luchterhand; Wellenhofer, Walter (2002), *Unterricht heute : Aufgaben, Möglichkeiten, Probleme ; ein Studien- und Lehrbuch in Schaubildern*, Auring: Gruenstein; Bönsch, Manfred (2000), *Variable Lernwege : ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden*, München: Schöningh; Greiner, Felix (2011), *Methoden, Tricks und Kniffe für den täglichen Unterricht : Klassenführung, Rituale, Aktivierung, Rhythmisierung und Disziplin ; Anregungen für alle Schularten und Klassenstufen ; Ideen für die Praxis*, Augsburg: Brigg Pädagogik

³³ Schröder, Hartwig (2000), *Lernen - Lehren - Unterricht : lernpsychologische und didaktische Grundlagen*, München: Oldenbourg; Sacher, Werner (2003), *Elemente einer pädagogischen Theorie des Lernens und Lehrens*, Nürnberg, Lehrstuhl für Schulpädagogik, Friedrich-Alexander-Univ. Erlangen-Nürnberg; Macke, Gerd (1978), *Lernen als Prozeß : Überlegungen zur Konzeption einer operativen Lehr-Lern-Theorie*, Weinheim: Beltz Pazzini, Karl-Josef, ur. (2010), *Lehren bildet? vom Rätsel unserer Lehranstalten*, Bielefeld: Transcript.

organiziranju i izvođenju pojedinih nastavnih jedinica, postavljanju i ostvarivanju nastavnih ciljeva, visoko organiziranim školama koje mogu jamčiti kvalitetnu nastavu, uzornom školskom ozračju pod vidom nastave, očekivanju okruženja od školskog osoblja koje je nastavno kvalificirano itd. i tome slično³⁴. Sve te, i još puno drugih sadržaja i vještina sigurno ne može apsolvirati predmetna metodika, nego se njima mora baviti disciplina koja je na svoj način nadređena nastavi pojedinog predmeta, naime, *nastavna metodika*. No, tu se ne zaustavlja logika nadređenosti i podređenosti unutar ovog kruga znanosti.



Stoga ne možemo izbjeći, a da se bar malo ne dotaknemo didaktike premda ona nije izravni predmet našeg razmišljanja. Ovdje je spominjemo samo onoliko koliko je to nužno da što cjelovitije obradimo zadanu temu. Didaktika kao najkompletniji pristup nastavi (što, zašto, čemu, kako) mora biti na visini s obzirom na pedagoške zahtjeve koji se postavljaju nastavi. Na taj način, a kad je riječ o odgovoru na posljednje pitanje, ono „kako“, izbjegava olako ignoriranje potreba za znanstvenim pristupom upotrebi metoda. U tom kontekstu suvremena istraživanja nastavne metodike ukazuju na kompleksnost, pa katkad i na konfuznost, a da bi se moglo govoriti o homogenosti na tome području. Mi ćemo ipak pokušati

koncentrirati svoju metodičku misao oko pet točaka³⁵:

1) nastavna metodika je područje didaktike koja objektom svoga razmišljanja smatra što, zašto, čemu nuditi i kako posredovati spoznaje i sadržaje učenicima određene dobi da bi se postigli unaprijed zadani ciljevi;

2) nastavna metodika kao dio didaktike rješava prvenstveno problem *kako* i posredstvom kojih postupaka je moguće postići zadane ciljeve služeći se određenim sadržajima³⁶;

³⁴ Pranjić, Marko (1999), *Nastavna metodika : teorija, oblici, metode, sredstva, pomagala*, Zagreb: Editio; Maier, Hans (1976), *Grundlagen der Unterrichtstheorie und Unterrichtspraxis : Beobachtungsformen, Strukturen, Systeme*, Heidelberg: Quelle & Meyer; Koskeniemi, Matti (1971), *Elemente der Unterrichtstheorie*, München: Ehrenwirth; Bruner, Jerome (1974), *Entwurf einer Unterrichtstheorie*, Berlin, Berlin-Verlag; Loser Fritz (1979), *Konzepte und Verfahren der Unterrichtsforschung*, München, Juventa-Verlag; Baumgart, Franzjörg (2005), *Theorien des Unterrichts : Erläuterungen - Texte - Arbeitsaufgaben*, Bad Heilbrunn/Obb. : Klinkhardt; Hinrichs, Wolfgang (2000), *Zur Konzeption des Sachunterrichts : mit einem systematischen Exkurs zur Lehrgangs- und Unterrichtsmethodik*, Donauwörth, Auer.

³⁵ U ovom slučaju slijedimo misao G. Adama i R. Lachmanna izloženu u njihovom djelu *Religionspädagogisches Kompendium*, Göttingen 1993.

- 3) bez dobra poznavanja metodike nemoguće je promicati solidnu nastavu;
- 4) nastavne metode participiraju u međuovisnosti svih nastavnih faktora te ih pretpostavljaju, uvjetuju, omogućuju ili priječe;
- 5) didaktika je na svoj način nadređena metodici; ona je njena referentna znanost već i stoga što je metodika dio didaktike³⁷.



Iako neke od upravo navedenih sadržaja tretira i didaktika, naročito ona koja za sebe kaže da je „teorija nastave“³⁸, ipak su maločas neki od navedenih sadržaja u najmanju ruku „granični“ ako ne i po sebi mnogo bliži onome što se sve više u stručnoj i znanstvenoj literaturi udomaćuje kao nastavna metodika. Doduše ova posljednja još uvijek balansira između znanosti i vještine, ili možda još bolje, ozbiljnom refleksijom nad uspješnom vještinom³⁹. Ništa posebno u procesu profiliranja pojedinih znanosti. Tako je bilo u početku i s pedagogijom, sociologijom, medicinom, pravom, psihologijom, matematikom, fizikom i da dalje ne nabrajam. Sve su one, sada znanosti, krenule od konkretnoga, prakse, a onda je došlo do sustavne refleksije nad njom i svega onoga što tu refleksiju čini uvjerljivom, provjerljivom, mjerljivom (ovisno o vrsti!) dok svako od tih područja nije postalo „specifičnim predmetom istraživanja“ za to kvalificirane znanosti ili skupa znanosti. Nastavna metodika hitrim koracima ide u tom smjeru pa iako je za neke još uvijek samo vrlo kvalitetna vještina onda valjda zato jer iza sebe ima sve kvalitetniju teoriju koja se postupno etablira u

³⁶Lachmann, Reiner (2003:17-36), *Verständnis und Aufgaben religionsunterrichtlicher Fachdidaktik*, u: Adam, Gottfried - Lachmann, Reiner ur. *Religionspädagogisches Kompendium*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

³⁷ Lachmann, Reiner (2003:222-242), *Wege der Unterrichtsvorbereitung*, u: Adam, Gottfried -Lachmann, Reiner, nav. dj.

³⁸ Suvremeno definiranje didaktike ide manje-više u pet smjerova. Jedni je shvaćaju kao „teoriju poučavanja i učenja“ (Dolch, Hausmann). Drugi gledaju na nju kao „teoriju obrazovnih sadržaja“ (Weniger, Klafki, Derbolov, Fischer) , treći kao „teoriju upravljanja procesima učenja“ (Cube, Ruprecht, Wilhelm), četvrti kao „teoriju primjene psiholoških spoznaja u poučavanju i učenju“ (Riedel, Feige, Flechsig, Fromm) i peti kao „teoriju nastave“ (Heimann, Schulz, Weber, Schwerdt, Becker, Klein). Usp. Pranjić, Marko (2005), *Didaktika : povijest, osnove, profiliranje, postupak*, Zagreb: Golden marketing) U ovom zadnjem slučaju didaktika bi bila vrlo bliska onom što se zove nastavnom metodikom. Riječ je zapravo o interdisciplinarnom promišljanju gdje su doticanja i preklapanja realnost pred kojom se ne zatvara oči niti se zato smatra manje znanstveno utemeljenim sam objekt promatranja i istraživanja. Naprotiv! Vrlo ozbiljno se uzima u razmatranje iznašašće svakog od pojedinih pristupa.

³⁹ Apel, Hans Jürgen (1982), *Unterrichtsformen, Unterrichtsverfahren : Elemente einer Theorie des Unterrichts*, Kuhlmbach, Baumann; Guhl Erhard (1985), *Unterrichtsmethodisches Denken und Handeln*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft; Höckmair, Brigitte (2009), *Mit den Händen fühlen - denken - lernen*, Regensburg, Roderer; Messner Helmut (1978), *Wissen und Anwenden : zur Problematik des Transfers im Unterricht ; eine psychologisch-didaktische Analyse*, Stuttgart: Klett-Cotta.

pravu znanost⁴⁰. Bez obzira s kojeg je se stajališta promatra ili prihvaća, za nastavnike i sve one koji rade u nastavnom procesu, nije zbog toga manje važna. Štoviše u stručnoj i znanstvenoj literaturi elaboriraju se metodički sustavi kao zajednički okviri nastavnim predmetima⁴¹.

Metodičko osposobljavanje nastavnika



www.shutterstock.com · 50697922

Kad je govor o metodičkom osposobljavanju budućih nastavnika⁴² treba praviti razliku između njihove metodološke i njihove nastavno-metodičke kvalifikacije. Metodologiju struke student usvaja unutar metodoloških kolegija svoje struke i s njom dolazi na nastavničku naobrazbu dok nastavnu metodiku uči u samoj nastavničkoj naobrazbi⁴³. Ona se prvenstveno koncentrira na rad u nastavi, a kad je riječ o diseminiranju znanja, zapravo na poseban oblik *transmisije* znanstvenih spoznaja što je bit obrazovanja u osnovnim i srednjim školama, a manje (iako nije posve isključeno barem na primarnim razinama i u nekim elitnijim školama), na metodologiju *stjecanja novih spoznaja* (znanstveno istraživanje i više razine

⁴⁰ Lehmhaus, Friedrich-Wilhelm (1984), *Verständigung über Unterricht im Kontext von Theorie und Praxis*, Kiel: Univ. Diss.; Park, Gloria, ur. (2010), *Observation of teaching : bridging theory and practice through research on teaching*, Muenchen: LINCOM EUROPA; Seebauer, Renate (2005), *Lernen - von der Praxis zur Theorie und zurück zur Praxis*, Donauwörth: Auer; Guhl, Erhard (1985), *Unterrichtsmethodisches Denken und Handeln*, Darmstadt, Wiss. Buchges

⁴¹ Riječ je o sljedećim metodičkim sustavima: dogmatsko-reproduktivni, eksplikacijski, komunikacijski, otvoreni, problemski, interpretativno-analitički, korelacijsko-integracijski, multimedijski, problemski, stvaralački, itd.

⁴² Već se i u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu strukturiranom prema bolonjskom konceptu ovome posvećuje znatno veća pozornost nego što je to prije bio slučaj (2-4% kurikula!). Zakon propisuje da u tom smislu opterećenje studenata bude 60 ECTS naspram 300 ECTS koliko je opterećenje cijelog kurikula (1/5 ili 20% kurikula!) prije nego što se stekne akademski stupanj magistra (Zakon o obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi RH, čl. 105,6)

⁴³ Kod nas nastavničku naobrazbu na nastavnim fakultetima obično izvodi posebni (vlastiti ili od drugdje angažirani odjel ili centar) unutar kojega se mogu nuditi i predmetne metode iako mnogi studiji radije sebi pridržavaju taj kolegij. U svijetu je praksa da se ne miješaju stručna i nastavna izobrazba premda i jedna i druga mogu pripadati istoj ustanovi, ali se organiziraju u različita vremena. Najprije kompletno završen stručni studij, a onda se nastavni upisuju kao neka vrsta specijalističkog studija. I jedno i drugo ima svojih prednosti i nedostataka. Prednost je eventualno maksimalna koncentracija na konkretni zadatak dok nedostatak može biti to što se pritom ne vodi računa o sinkroniziranju teorije i prakse u nastavničkoj naobrazbi, odnosno ukazivanju na uvjetovanje, doticanje, prožimanje, nadograđivanje jedne i druge kvalifikacije pa se nerijetko dva puta radi isti posao.

usvajanja znanstvenih i stručnih vještina i spoznaja što je specifičnije sveučilišnom studiju i nastavi. Ovu posljednju moraju posjedovati ne samo budući nastavnici, nego svi oni koji stječu kvalifikaciju na sveučilišnoj razini unutar pojedinog područja (polja, odnosno grane). Ona se nudi studentima, kao što rekoh, kroz tzv. metodološku skupinu predmeta stručnog kurikula, odnosno metodologiju same struke gdje budući stručnjak uči metodološke postupke i obrasce otkrivanja novih spoznaja svojstvenih predmetnoj grani ili polju određene(ih) znanosti.



www.shutterstock.com · 11033293

U nastavnoj metodici se uči ono što će studentu omogućiti da maksimalno funkcionira kao *nastavnik* (a manje kao znanstvenik!)⁴⁴ pa je u tom smislu njegova naobrazba maksimalno ujednačena unutar koje, prethodno ili u samoj nastavničkoj naobrazbi stečena stručna metodička znanja,

pokrivaju tek manji dio, a sve drugo se odnosi na njegovo osposobljavanje kao nastavnika u cijelosti. Stoga u sklopu obrazovanja budućeg nastavnika, konkretno, njegove nastavničke naobrazbe, ima, dakle, rezona govoriti i o *nastavnoj metodici* nadasve zato što je ovdje u fokusu transmisija znanstvenih spoznaja na jednu drugu razinu i za neki drugi uzrast za što budući nastavnici trebaju biti osposobljeni, a što bi teško bilo očekivati od same struke. U nastavnoj metodici, za razliku od struke, naglasak se stavlja na nastavu kao posebnu i vrlo slojevitu djelatnost i njeno besprijeorno funkcioniranje⁴⁵. Studenta se mora naučiti svim umijećima osmišljavanja, planiranja, organiziranja i izvođenja nastave ali i svemu onome što

⁴⁴ Bežen, Ante ur. (1986), *Metodika u sustavu znanosti i obrazovanja*: Zbornik radova, Zagreb: Institut za pedagoška istraživanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i NIRO „Školske novine“.

Brosche, Heidemarie (2010), *Warum Lehrer gar nicht so blöd sind: und was kluge Eltern tun können, wenn die Verständigung nicht klappt; Tipps aus der Praxis*, München: Kösel; Óhidy, Andrea, ur. (2007), *Lehrerbild und Lehrerbildung : Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss; Ernst Hans (1992), *Theorie und Praxis in der Lehrerbildung*, München: Arndt

⁴⁵ Hinrichs, Wolfgang (2000), *Zur Konzeption des Sachunterrichts : mit einem systematischen Exkurs zur Lehrgangs- und Unterrichtsmethodik*, Donauwörth: Auer; Terhart Ewald (2005), *Lehr-Lern-Methoden : eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen*, München: Juventa-Verlag; Brunner, Jerome (1974), *Entwurf einer Unterrichtstheorie*, Berlin, Berlin-Verl.; Martial Ingebert (2002), *Einführung in didaktische Modelle*, Baltmannsweiler, Schneider-Verl. Hohengehren Blankertz, Herwig (1991), *Theorien und Modelle der Didaktik*, München, Juventa-Verlag.

omogućava njeno cjelovito funkcioniranje. Nastavna metodika, stoga, ide više u smjeru kvalificiranja rada u nastavi općenito što je puno šire nego rada na pojedinom školskom predmetu. Pritom treba maksimalno čuvati načelo nemiješanja, a još manje poistovjećivanja *metodologije struke s nastavnom metodikom* kao ni potiranje ove posljednje na račun prethodne. Metodologija i predmetna metodika u nastavi su, ako je razumno govoriti o nadređenosti i podređenosti, tek dio nastavne metodike čije su dužnosti i u nastavnom procesu čuvati i promicati specifičnost pojedinih predmetnih sadržaja ili metodologijskih oblika stjecanja znanja unutar tih područja onoliko koliko je to važno za predmetni sadržaj u nastavnom procesu.



www.shutterstock.com · 71166673

Nastavna metodika ima u vidu i računa sa svim predmetima koji omogućavaju šire i dublje sagledavanje odgojno-obrazovnih problema, odnosno s disciplinama iz kojih se uzimaju sadržaji, tj. nastavni program određenog predmeta. Ako predmetna metodika pokriva tek segment

nastavničke naobrazbe, onda nema razloga ne govoriti unutar toga i o *područnoj metodici*, jer će mnogi nastavnici biti nositelji po više predmeta iz istog područja (npr. matematika i fizika, grčki i latinski, engleski i njemački, španjolski i talijanski itd.)⁴⁶ koji između sebe, a s metodičkog stajališta imaju puno toga sličnog pa i istog. Ovdje pretjerano insistiranje na specifičnostima pojedinog predmetnog sadržaja, a s metodičkog stajališta, može više štetiti nego koristiti, a s ekonomičnog, ne bi imalo razloga dodatno opterećivati studenta s nečim što je isto ili vrlo slično već naučio u jednoj predmetnoj metodici. Ono što takve predmete međusobno razlikuje, prvenstveno su njihovi sadržaji i prateće znanstvene metodologije za koje nastavna metodika kao takva nije nadležna premda je veoma svjesna važnosti predmetnog sadržaja kad je u pitanju postizanje nastavnog cilja⁴⁷. Prvenstveni zadatak

⁴⁶ Bausch, Karl-Richard, ur. (2008), *Fremdsprachenlernen erforschen: sprachspezifisch oder sprachenübergreifend?*, Tübingen, Narr;

⁴⁷ Jedno od bitnih načela nastavne metodike jest sinhroniziranje nastavnih ciljeva s nastavnim sadržajima, odnosno nastavnim pomagalicama. Naime, ne može se postići svaki nastavni cilj s bilo kojim nastavnim

nastavne metodike ipak je rješavanje problema načina predavanja, prenošenja i usvajanja sadržaja, tretiranje odgajanika u nastavi, odnosa između odgajanika i odgajatelja (učenika - nastavnika), stvaranja učinkovita nastavnog okruženja, upotreba adekvatnih nastavnih sredstava i pomagala itd., a logika toga postupka veoma je slična kod mnogih predmeta, osobito kad oni pripadaju istom području. To i jest razlog zbog kojega nastavna metodika ima više u vidu faktore objedinjavanja, a manje cjepljanja nastave na pojedine školske predmete, odnosno sinteze vrlo različitih spoznaja i djelatnosti relevantnih u procesu odgoja i izobrazbe koja imaju svoju nutarnju logiku bez obzira na konkretne sadržaje određenog školskog predmeta⁴⁸.



www.shutterstock.com · 52258216

Prosvjetni djelatnici i svi oni koji su na bilo koji način nositelji odgojno-obrazovnog procesa (odgajatelji, učitelji, nastavnici, profesori), trebaju biti osposobljeni za načine predavanja, praćenja i usvajanja pojedinih znanstvenih, stručnih, umjetničkih i ostalih sadržaja, drugim riječima za nastavnu

metodiku⁴⁹. Metodička dovitljivost nije nešto s čim se čovjek rađa pa se kao takvu podrazumijeva, nego je to kvaliteta koja se može i mora stjecati. Ona ima svoje zakonitosti do kojih se dolazi putem informacija i sustavnog vježbanja. Ako to nedostaje, treba ozbiljno sumnjati da će se stečeni sadržaji moći posredovati, prenositi i na dobrobit sviju multiplicirati. Nedovoljno iskristalizirana svijest o tome stvara mnogobrojne glavobolje nastavnicima, a pogotovo njihovim učenicima, roditeljima tih učenika, pa i šire društvene javnosti. Nije rijedak slučaj, primjerice, da se cijeli razredi "ruše" iz pojedinog školskog predmeta samo zato

sadržajem, tj. nastavnim pomagalom. U tom slučaju student, budući nastavnik uči se tijekom svoje nastavničke naobrazbe sinhronizaciji ovih bitnih odrednica nastavne metodike.

⁴⁸ Osim već spomenutoga Ascherslebena vidi također Klafki, W., *Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik*, u: Klafki, W. Otto, G. Schulz, W. (ur.), *Didaktik und Praxis*, Weinheim 1977, str. 1339.

⁴⁹ Stratmann, Hildegard (2006), *Lehrer werden*, München: Waxmann; Schreckenberger, Wilhelm (1984), *Der Irrweg der Lehrerausbildung : über die Möglichkeit und die Unmöglichkeit, ein "guter" Lehrer zu werden und zu bleiben*, Düsseldorf: Schwann; Blömeke, Sigrid (2008), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer : Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare ; erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*, München: Waxmann; .

što neki učitelj, nastavnik, odgajatelj ne zna motivirati, oduševiti, zainteresirati i prilagoditi sadržaj određenoj dobi i konkretnoj društvenoj situaciji⁵⁰.

Oni koji su dostatno upoznati s promicanjem rasta cjelovita čovjeka i društva, svjesni su da osim usvajanja znanstvenih i stručnih sadržaja, i metodika njihova posredovanja čini integralni dio kako nastave tako i civilizacijsko-kulturnog uzdizanja društva, pa stoga ni u kojem slučaju metodika ne smije biti minimalizirana, a kamoli prezirana i odbacivana. Nastavna metodika, ima li se u vidu posredovanje predmetnih sadržaja, osposobljava budućeg nastavnika za kvalitetno korištenje izvora znanja (programi, priručnici, udžbenici, znanstvena i stručna literatura itd.), uči ga planirati odgojno-obrazovni proces, organizirati, nadzirati i vrednovati njegov tijek, koristiti se društvenim oblicima rada, ovladati specifičnostima primjene pojedinih metoda, znati koristiti najsuvremenija metodička pomagala kako bi se išlo ususret suverenom rješavanju odgojno-obrazovno problema na teorijskoj i praktičnoj razini.



www.shutterstock.com · 59468401

Stoga kvalitetno odgojno-obrazovno djelovanje, osim svršenog studija određenog predmeta ili više njih, pretpostavlja, dakle, i metodičku spremu budućeg nastavnika. U tom smislu nastavna metodika uz ostalo i kao službenica poučavanja i učenja odgovara na pitanje kako multiplicirati

spoznaju, kako promicati ljudsku osobnost kako školsku djelatnost učiniti zanimljivom i motivirajućom, a da to bude na razini suvremenih metodičkih iznašaća. Već se dugo zna da nije dostatno da nastavnik bude samo u struci obrazovana osoba, da ima pristanak školskih vlasti, da je stariji ili mlađi pa da bude dobar nastavnik⁵¹. Otuda hitna potreba i za oblikom

⁵⁰Abendroth-Timmer, Dagmar (2007), *Akzeptanz und Motivation : empirische Ansätze zur Erforschung des unterrichtlichen Einsatzes von bilingualen und mehrsprachigen Modulen*, Frankfurt am Main: Lang; Süßenbacher, Gottfried (1979), *Motivation im Unterricht*, München: Ehrenwirth; Urhahne, Detlef (2002), *Motivation und Verstehen : Studien zum computergestützten Lernen in den Naturwissenschaften*, München: Waxmann; Pommer, Mona (2003), *Informatives Feedback: Wirkung auf Lernerfolg und Motivation bei computergestütztem Training sprachrezeptiver Fähigkeiten*, München : Waxmann; Meyer, Hilebert (2005), *Unterrichtsmethoden II*, Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor.

⁵¹ Poznavanje predmetnih sadržaja zacijelo je vrlo važno za rad nastavnika, moglo bi se čak reći najvažnije, ali ipak to nije jamstvo da će nastavni sadržaji moći biti prosljeđeni bez poznavanja nastavnih postupaka, metodičkih vještina, medija i “tehnika” koji predmetni sadržaj čine razumljivim i zanimljivim.

usustavljenog ljudskog razmišljanja i umijeća koje nastavniku širom otvara školska vrata te ne odgovara samo na pitanja „što“ i „zašto“, nego i na ono „kako“, dakle samoj *nastavnoj metodici*, još preciznije oblicima nastave, nastavnim metodama, nastavnim pomagalicama, nastavnim sredstvima itd. Na koncu, a na osnovu prethodno razlaganoga, kako bismo onda mogli definirati nastavnu metodiku? *Ona je sustavno promišljanje teorije i prakse nastave u svrhu poboljšanja odgojno-obrazovnog procesa i kao takva je središnji postulat nastavničke naobrazbe.*

Suvremeni koncept nastavničke naobrazbe



Nakon prethodno rečenog, na mjestu je da se sada pokuša oblikovati i neki koncept nastavničke naobrazbe koji bi odgovarao unaprijed iznesenim propozicijama. S jedne strane, a kad je riječ o našem prostoru, taj će morati imati u vidu zakonsku regulativu, a s

druge, sve ono što je namrlo suvremeno promišljanje nastave, njenih bližih i daljih aktera kao i nastavnih medija. Najnoviji hrvatski *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (NN 87/08), a kad je riječ o angažiranju u nastavi, razlikuje nekoliko vrsta zaposlenika. Prvi su *učitelji razredne nastave* koji su kvalificirani osobno izvoditi najveći broj predmeta od 1. do 4. razreda osnovne škole⁵². Što se tiče njihove spreme i mogućnosti angažiranja u nastavi zakon predviđa „integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni studij za učitelje“, odnosno „sveučilišni studij za učitelje“ (čl. 105,5). Prvi je nekako na tragu tzv. učiteljskih akademija koje su obavljale donedavnu pripremu učiteljskog kadra u osnovnim školama, dok drug ima u vidu noviji koncept izobrazbe tih istih ljudi i to u sklopu učiteljskih fakulteta koji su odnedavno zaživjeli i u Hrvatskoj⁵³. Drugi su *učitelji predmetne nastave u osnovnoj školi*,

⁵² Nekada su zapravo izvodili sve školske predmete u tom vremenskom razdoblju. To danas pak nije slučaj. Za predmete poput stranog jezika i neke izborne (npr. vjeronauk, informatika) angažira se ljude čija je to bliža struka.

⁵³ Svojevremeno se kod nas vodila poprilična rasprava o tome moraju li učitelji osnovne škole stjecati svoju naobrazbu na fakultetima ili i dalje trebaju biti vezani za učiteljske akademije. Pomak prema prvotnoj opciji

tj. osobe koje izvide po jedan ili par predmeta⁵⁴. Na tom radnom mjestu zakon predviđa zaposlenike s dvojakim kvalifikacijama. S jedne strane poslove učitelja predmetne nastave „može obavljati osoba koja je završila diplomski sveučilišni studij odgovarajuće vrste“ ali u iznimnim slučajevima⁵⁵ i osoba koja je završila „preddiplomski sveučilišni studij ili stručni studij“ (105,6). U posljednjem slučaju učitelj na tom studiju mora steći najmanje 180 ECTS⁵⁶ bodova i nikako ne smije biti bez tzv. *pedagoške kompetencije* pod čim se predviđa „pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičko obrazovanje“ u visini od 60 ECTS studentskog opterećenja (čl. 105,6). Treći su *učitelji predmetne nastave u srednjoj školi*. Za njih zakonodavac kaže: „poslove nastavnika predmetne nastave u srednjoj školi može obavljati osoba koja je završila diplomski sveučilišni studij odgovarajuće vrste i ima potrebne pedagoške kompetencije“ (članak 105,7).



www.shutterstock.com · 19967905

Kod sviju ovih tri vrsta učitelja ostaje samo jedna konstanta, a to su pedagoške kompetencije. Bez njih se ne smije angažirati u školi ni mnoštvo drugih vrsta učitelja koje zakon navodi i koji po sebi nemaju istu razinu obrazovanja ali svi do

jednoga moraju imati pedagoške kompetencije. Tako strukovni učitelj u srednjoj školi (čl. 105,8), učitelj stručnih predmeta u osnovnom i srednjem glazbenom i plesnom školovanju (čl. 105,9) pa čak i stručni suradnici (čl. 105,12), odnosno obični suradnik u nastavi (čl. 105,9).

omogućila je europska tradicija pa i neke zemlje u našem neposrednom okruženju tako da kod nas odnedavno djeluju i tzv. učiteljski fakulteti na način da su se prethodne akademije pretvorile u njih ili su se pojedine integrirale u učiteljske fakultete.

⁵⁴ Uglavnom angažirani od 5. do 8. razreda osnovne škole.

⁵⁵ U slučaju „ako se na natječaj ne javi osoba koja je završila diplomski sveučilišni studij odgovarajuće vrste“ (čl. 105,6)

⁵⁶ Bolonjski način studiranja i tretiranja studentskog opterećenja unutar kojega 1 ECTS (European credit transfer and accumulation system) znači opterećenje od otprilike 30 sati.

Zakon ne predviđa regulirati da čak i odgajatelj⁵⁷ koji je završio diplomski sveučilišni studij odgovarajuće vrste mora imati pedagoške kompetencije ako želi raditi u odgojno-obrazovnoj ustanovi (čl. 105,13).



www.shutterstock.com · 83270059

Zakon po sebi određuje samo bitne sadržaje pedagoške kompetencije i njihovu vrijednost u ECTS bodovima. Poimence to su pedagoški, psihološki, didaktički i metodički sadržaji⁵⁸ ali se ne bavi pitanjem dodjeljivanja i visine svakom od njih, nego tek iskazuje zajedničko opterećenje za studenta - 60 ECTS. Samu organizaciju nastavničke naobrazbe i visinu opterećenja pojedinim sadržajem pripušta ustanovi koja je nadležna za to i struci koja će osmisliti takvu vrstu kvalifikacije. Stoga, držeći se ovih temeljnih odrednica, a maksimalno vrednujući stručne sadržaje koji se tiču suvremene nastavničke profesije, koncept bi se morao pridržavati kriterija organizacije sveučilišnog studija organiziranog kroz module. Pritom treba imati u vidu propisane,

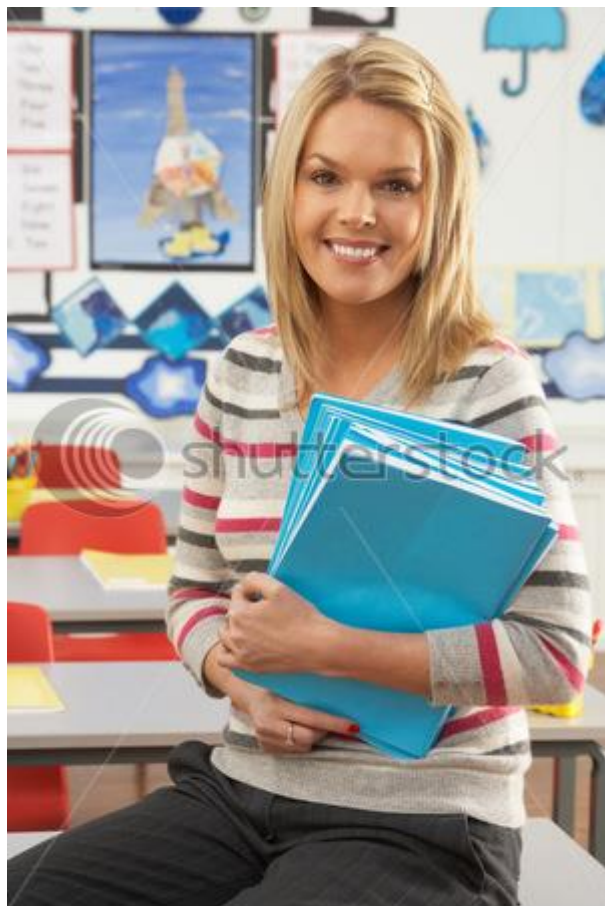
temeljne, nezaobilazne sadržaje i puno onih koji nadograđuju dotični konstrukt, a mogu biti raspoređeni u zasebne module. Temeljni sadržaji bi bili dio obvezatnog modula što ga moraju apsolvirati svi studenti nastavničke naobrazbe, dok bi za druge module vrijedio kriterij odabira pojedinih kolegija od najmanje jednoga pa naviše. Bitno je da nastavnička naobrazba ne smije biti završena i da student ne može dobiti naslov *magistra edukacije* (pojedine struke)⁵⁹, a da na njoj nije stekao najmanje 60 ECTS, odnosno najmanje 20% cjelokupnog kurikula preddiplomskog i diplomskog sveučilišnog studija dotične struke. Držeći se tih

⁵⁷ Studij koji kvalificira odgajatelja zacijelo u svom kurikulu ima dijelom sadržaje koje zakon predviđa unutar pedagoških kompetencija. No, i usprkos tome i ti učitelji moraju usvojiti cijelu paletu znanja i vještina koja kvalificira pedagošku kompetenciju.

⁵⁸ Na taj način ostaje se na tragu stare nastavničke naobrazbe koja je isto tako insistirala na tim sadržajima. Dosadašnja praksa je pokazala da su oni uistinu presudni kad je riječ o nastavničkoj profesiji pa stoga nije ni trebalo mijenjati pozitivno iskustvo ali mu je trebalo dodatno odrediti težinu unutar kurikula stručnog studija, što je i učinjeno.

⁵⁹ Takav naslov dobivaju oni koji su kvalificirani za rad u odgojno-obrazovnim ustanovama za razliku od *magistra* (struke) koji završavaju tzv. znanstvene smjerove na pojedinim studijima.

kriterija stvarana je nastavnička naobrazba Hrvatskih studija Sveučilišta u Zagrebu za sve studente različitih studijskih smjerova⁶⁰, a koji su izrazili želju za rad u odgojno-obrazovnim ustanovama. Taj se studij nastavničke naobrazbe sastoji od 5 modula iz kojih studenti trebaju skupiti 45 ECTS i završnog (diplomskog) rada (15 ECTS), sveukupno 60 ECTS⁶¹.



www.shutterstock.com · 59277931

Obvezatni modul (svi studenti moraju odslušati i položiti sve naredne kolegije):

- 1) Pedagogija (6 ECTS),
- 2) Didaktika (6 ECTS),
- 3) Nastavna metodika (6 ECTS)
- 4) Pravna uporišta i pedagoška dokumentacija (3 ECTS) = 21 ECTS

1) **Psihološki modul** (od svih predmeta student je obvezatan izabrati barem jedan)⁶²

- a. Razvoj u djetinjstvu i adolescenciji (5 CTS)⁶³
- b. Psihologija učenja i pamćenja (5 ECTS)
- c. Dijete, obitelj i škola (5 ECTS)

2) **Pedagoški modul** (od svih predmeta student je obvezatan izabrati barem

jedan)⁶⁴

⁶⁰ Tako filozofi, sociolozi, psiholozi, povjesničari, kroatisti, latinisti i religiolozi.

⁶¹ Informatička, odnosno znanja kvalitetnog verbalnog i pismenog izražavanja svi studenti pa tako i studenti nastavničke naobrazbe stječu unutar skupine tzv. temeljnih zajednički predmeta Hrvatskih studija (TZP), za koja su, primjerice na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, organizirani posebni moduli u sklopu nastavničke naobrazbe. To i jest razlog što ih se u nastavničkoj naobrazbi ne predviđa.

⁶² Studentima studija psihologije HS priznaju se kao ekvivalenti za „Razvoj u djetinjstvu i adolescenciji“ kolegij sa studija psihologije „Psihologija djetinjstva i adolescencije“, a za kolegij „Psihologija učenja i pamćenja“ zasebni kolegiji na studiju psihologije: „Psihologija učenja“ i „Psihologija pamćenja“.

⁶³ Budući da zakon nije specificirao psihološki sadržaj, ovaj oblik nastavničke naobrazbe daje mogućnost njegova odabira između onoga što je nekad bilo dijelom nastavničke naobrazbe (koncipirano nešto suvremenije), sadržano je u kolegiju „Razvoj u djetinjstvu i adolescenciji“. Studenti koji bi pak više željeli staviti naglasak na učenja i pamćenja dobili su svoj kolegij kao i oni koje bi više zanimala psihološka problematika vezana za odnose djeteta, obitelji i škole.

⁶⁴ Iako je dobrim dijelom obvezatni modul ovog koncepta nastavničke naobrazbe satkan od pedagoško-didaktičko-metodičkih sadržaja, drugim riječima sadržaja vezanih uz skupinu odgojnih znanosti, ipak smo smatrali važnim ponuditi studentima još neke sadržaje koji bi mogli znatno podići kvalitetu rada s učenicima. No, tu smo nastojali dotične kolegije nešto manje opteretiti studentskim obvezama pa smo im dodijelili 4 ECTS za razliku od kolegija drugih modula kojima je dodijeljeno 5 ECTS-a.

- a. Školska pedagogija (4 ECTS)
- b. Medijska pedagogija (4 ECTS)
- c. Pedagoška psihologija (4 ECTS)⁶⁵
- d. Starogrčki odgoj i obrazovanje (4 ECTS)⁶⁶
- e. Hrvatski pedagozi renesanse (4 ECTS)
- f. Hrvatski pedagozi prosvjetiteljstva (4 ECTS)⁶⁷
- g. Suvremeni svjetski i hrvatski pedagozi (4 ECTS)⁶⁸



www.shutterstock.com · 72489328

- ❖ Rad s maloljetnom djecom i nasilnicima (5 ECTS)
- ❖ Odgojno-obrazovna integracija učenika s teškoćama u razvoj (5 ECTS)⁷⁰

2) **Interdisciplinarni modul** (od svih predmeta student je obvezatan izabrati barem jedan)⁶⁹:

- ❖ Filozofija odgoja (5 ECTS)
- ❖ Emocije i moralni odgoj (5 ECTS)
- ❖ Nasilje u obitelji (5 ECTS)

3) **Predmetne metodike: praktične vježbe i korelacijske vježbe** (10 ECTS)⁷¹.

⁶⁵ Za studente studija psihologije na HS kao ekvivalent za ovaj kolegij je „Psihologija obrazovanja“.

⁶⁶ Program predviđa da se nude pojedini kolegiji iz povijesti odgoja. Tako: Odgoj u vrijeme antike, Odgoj u srednjem vijeku, Odgoj u vrijeme renesanse, Odgoj u vrijeme prosvjetiteljstva te Suvremeno shvaćanje odgoja.

⁶⁷ Oba kolegija kojima je svrha iznošenje na svjetlo dana hrvatske pedagoške produkcije kroz povijest vezano za pojedina pedagoška imena imat će u vidu i ono što se u tom smislu radilo u drugim krajevima i kod drugih naroda. Do pred II. svjetski rat naša pedagoška produkcija oslanjala se uglavnom na zapadnoeuropske izvore. Nakon II. svjetskog rata to je bilo sve manje tako da je došlo do neke vrste gubljenja vlastite tradicije, a ideološki naboj je bio sve očitiji ne samo u predmetnim sadržajima nego i u odgojno-obrazovnom kurikulumu nastavnika

⁶⁸ Vezano za ovaj kolegij ne će se iznositi samo bio-bibliografije pojedinih pedagoga i njihove markatne pedagoške ideje, nego će se imati u vidu cjelokupna panorama suvremenog promišljanja odgoja gdje će se iščitavati kako tradicijom usvojeno, tako i ono što se pokazuje poželjnim, a identificirano je kroz suvremena pedagoška istraživanja.

⁶⁹ Zasad ovaj modul sadrži samo 5 kolegija. No, nije isključeno da u skoroj budućnosti to bude i znatno više. Naime, unutar ovog modula pružan će dodatna znanja budućim nastavnicima s vrlo različitih strukovnih područja. Ona, jasno, mogu biti i puno drukčija, šira, viša, nego što su zahvaćena s ovdje 5 naznačenih predmeta. Za dobra poznavatelja pojedinih znanstvenih područja vidi se da su ovdje tek predstavljena ona filozofije, sociologije te jedan s edukacijsko-rehabilitacijskoga područja.

⁷⁰ Predviđeno je da se ponude i neki drugi kolegiji koji se tiču djece s poteškoćama u razvoju kao i one posebno nadarene.



Nakon odslušanih i položenih svih kolegija predviđenih u sklopu obvezatnog modula student stječe 21 ECTS. Iz izbornih kolegija moguće je dobiti najmanje 14 ECTS. Sve skupa doвле je 35 ECTS. Za praktične vježbe je rezervirano još 10 ECTS, a za završni (diplomski rad) 15 ECTS⁷².

Tako se došlo do najmanje 60

ECTS studentskoga opterećenja i na taj način zadovoljilo zakonski propis „pedagoških kompetencija“. No, ne samo to. Unutar ovako osmišljene i organizirane nastavničke naobrazbe, studentima se osiguralo puno novih i vrlo primjenjivih znanja te nadasve važnih praktičnih vježbi. No, ponuđeni koncept nastavničke naobrazbe nije jedini niti jedini mogući, ali je zasigurno puno drukčiji i vjerujemo znatno kvalitetniji od onog dosadašnjeg koji se pokazao nedostatnim kako sa stajališta teorije tako i prakse zbog čega su trpjeli nastavnici ali i njihovi učenici. Studenti koji se maksimalno trude i uspješno završavaju ovaj oblik

⁷¹ Izvodi ih se nakon barem dijelom odslušanih i položenih kolegija iz područja teorijskog aspekta nastavničke naobrazbe (didaktika, pedagogija, nastavna metodika). Vježbe se rade u grupama unutar pojedinih struka od maksimalno 10 studenata. Detektiraju se specifičnosti pojedinih predmetnih metodika (sadržaji, ciljevi, vještine, izvori, pomagala, metodologije!), a onda i neke nastavne specifičnosti vezane za pojedine struke. Pritom svaki student će imati obavezu samostalno održati u sklopu svoje grupe (struke!) najmanje 3 nastavne jedinice u trajanju od jednog školskog sata (45min), te najmanje 2 nastavne jedinice u suradnji sa studentom neke druge studijske grupe kako bi se praktično uvjerali u mogućnosti i nužnost korelacije u nastavi. Za svaki održani nastavni sat studenti će morati priložiti unaprijed napravljene pripreme 2 ECTS-a; studenti će morati osmisliti i izraditi nastavni plan i program svog predmeta – 0.5 ECTS-a; obaveza studenta biti će i osmisliti izbornu i fakultativnu nastavu iz svog predmeta, osmisliti naziv, kako zainteresirati učenike, izraditi nastavni plan i program – 0.5 ECTS-a; svaki student biti će obavezan organizirati jednu radionicu (tema radionice mora biti u skladu s nastavnim planom i programom) – 0.5 ECTS; studenti će imati obavezu osmisliti vlastiti sustav uspostave discipline, vježbanja, ponavljanja, provjeravanja i ocjenjivanja te prezentirati (pismeno ili usmeno) iste – 0.5 ECTS-a; studenti su obavezni osmisliti dnevnik praćenja rada učenika – 0.5 ECTS-a; studenti će imati obavezu izrade više oblika pismenih provjera znanja – 0.5 ECTS-a; studenti će trebati raditi sa suvremenim nastavnim pomagalicama (Internet, računalno- Power Point) te osmisliti kako ih inkorporirati u nastavu (Internet stranice, kvizovi, križaljke itd.) – 0.5 ECTS-a; studenti će biti obavezni izraditi plan i program sata razredne zajednice, plan rada razrednika te osmisliti kako održati barem jedan roditeljski sastanak – 0.5 ECTS-a; obaveza studenta biti će i izrada plana stručnog usavršavanja – 0.5 ECTS-a; svaki student morati će pokazati da zna organizirati jedan jednodnevni, dvodnevni izlet i maturalac – 0.5 ECTS-a; obaveza studenta biti će proučiti i prezentirati kako se izvodi nastava njegovog predmeta u ostalim zemljama Europe – 1 ECTS; studenti će morati ići na hospitacije – 2 ECTS-a. Kako se ne bi dovelo u pitanje izvođenje nastave u srednjoj i osnovnoj školi gdje studenti hospitiraju, trebat će kod mentora slušati 2 sata te održati 5 sati. Ostale obveze striktno vezane za pripremanje nastavnih jedinica slušanje i komentiranje njihova izvođenja, organizirane su na Hrvatskim studijima.

⁷² Završni diplomski rad se ne mora nužno pisati iz predmeta striktno vezanih za nastavničku naobrazbu kao i iz nastavničke naobrazbe kao takve. Ono što student stječe kroz diplomski rad, a što je vrlo važno za obnašanje nastavničke uloge pa stoga i visoko vrednovano unutar nje jest način izražavanja, oblikovanja misli, primjene istraživačkih i drugih metoda, argumentiranja kako verbalne naravi tako i ostalih, prezentacija načinjenog itd.

nastavničke naobrazbe odlaze puno mirniji u škole, među učenike te prema iskazima mnogih ravnatelja, kolega nastavnika ali nadasve učenika, postaju tako potrebno osvježanje u našim odgojno-obrazovnim ustanovama.

Bitni elementi u planiranju nastave

Osim upravo spominjanog, *nastavna metodika* je nastavniku važna i da može sustavno planirati pojedine nastavne jedinice i unutar toga suvereno odlučivati o izboru bitnih elemenata u planiranju nastave:

- 1) ciljeva,
- 2) sadržaja,
- 3) metoda,
- 4) medija⁷³.

Premda je ove elemente teorijski i logično moguće dijeliti i rastavljati, u nastavnoj praksi su oni međusobno vrlo povezani, uvjetuju jedan drugog, prizivaju i nadopunjavaju. Evo prilike da se i o njima kaže nešto pobliže.

Nastavni ciljevi



Da bi se omogućilo rast učenikove osobnosti te usvajanje kulturnih *sadržaja*, potrebni su precizni nastavni ciljevi⁷⁴. Što bi se moglo kazati konkretnije o njima? *Oni su sredstva za izgrađivanje učenicke osobnosti i posredovanja kulturoloških sadržaja*. Kurikularna promišljanja⁷⁵ su nastojala tematizirati najvažnije aspekte pitanja i problema koji su vezani uz ciljeve poučavanja i učenja⁷⁶. Dotična

teorija tvrdi:

⁷³ Tänzer, Sandra ur. (2010), *Sachunterricht begründet planen: Bedingungen, Entscheidungen, Modelle*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt; Grunder, Hans-Ulrich (2007), *Unterricht: verstehen - planen - gestalten - auswerten*, Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren; Horster Leonhardt (2004), *Unterricht analysieren, beurteilen, planen*, Bönen: Verl. für Schule und Weiterbildung, Kettler.

⁷⁴ Götz, Thomas (2006), *Selbstreguliertes Lernen: Förderung metakognitiver Kompetenzen im Unterricht der Sekundarstufe*, Donauwörth: Auer; Hofmann, Jan (2007), *Neue Formen des Lehrens und Lernens: Leistungsbewertung ohne Zensuren und jahrgangsübergreifender Unterricht in der Montessori-Gesamtschule Potsdam*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt

⁷⁵ Buschmann, Renate (2008), *Schulinternes Curriculum: Ziele, Inhalte, Struktur und Erarbeitungsverfahren*, München: Oldenbourg; Milner, H. Richard (2020), *Culture, curriculum, and identity in education*, New York: Palgrave Macmillan; Slattery, Patrick (2006), *Curriculum development in the postmodern era*, New York: Routledge.

⁷⁶ Schröder, Hartwig (2002), *Lernen - lehren - Unterricht: lernpsychologische und didaktische Grundlagen*, München: Oldenbourg; Diener, Isabel (2009), *Lehren und Lernen in offenen Arbeitsformen: eine Diskussion über die Verwendung von offenen Arbeitsformen im Unterricht am Beispiel einer Pädagogik der Menschenrechte*, Stuttgart: ibidem-Verlag.

1. da nije dovoljno da nastavnici razmišljaju o ciljevima svoje nastave i da o tome informiraju svoje učenike. Nastavni ciljevi postaju djelotvorni tek onda kada ih učenici *prihvate* kao svoje, kad ih toliko *motiviraju* da u njima pobude želju da se i sami angažiraju kako bi ih postigli. Postoji, naime, razlika između *cilja poučavanja* i *cilja učenja* i zato je vrlo važno da dođe do sporazuma između nastavnika i učenika⁷⁷;
2. da se nastavni ciljevi sastoje od *dva dijela*: jednog koji se odnosi na sadržaj i drugog koji se tiče učenikova ponašanja. Sadržajna komponenta ukazuje na gradivo koje će omogućiti ukoliko ga se osobno usvoji, željeno ponašanje kod učenika: znati pisati, mjeriti, uspoređivati, identificirati, sudjelovati, priznavati, zaključivati itd.⁷⁸;
3. ciljevi se razlikuju po svojoj vrsti na: a) *kognitivne* ili spoznajne, b) *osjećajne* ili odgojne i c) *pragmatične* ili djelatne⁷⁹, a po vremenu trajanja na: a) *dugoročne* koji se nalaze na najvišoj razini apstrakcije, a tiču se same škole kao obrazovne ustanove (npr.: omogućiti cjelovito dozrijevanje učenicima), odnosno cjelokupnog programa pojedinog školskog predmeta koji se provlači kroz više školskih godina (zemljopisa, matematike, povijesti...), b) *srednjoročne* koji se odnose na pojedine nastavne cjeline, a nalaze se na srednjoj razini apstrakcije, i c) *kratkoročne* koji se tiču pojedine nastavne jedinice, nastavnog sata, konkretni koliko je to moguće i potrebno⁸⁰;
4. da formuliranje ciljeva za pojedini nastavni sat mora biti krajnje *precizno* i vrlo konkretno. Treba točno naznačiti *stupanj očekivanja*: da učenik zna precizno *reproducirati* ponuđeno mu znanje, da ga je *razumio*, da ga zna *primijeniti*, da uz njegovu pomoć može *rješavati* neke svoje *probleme*; naznačiti usvajanje *radnji* ili *vještina* koje se može egzaktno motriti kako bi se nesmetano moglo provjeravati je li ili nije postignut nastavni cilj. Treba spomenuti i uvjete, nastavna sredstva i pomagala te kriterije koji su predviđeni za izvođenje, odnosno vrednovanje postizanja ciljeva. To

⁷⁷ Beck, Etwin (2008), *Adaptive Lehrkompetenz: Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens*, München: Waxmann.

⁷⁸ Christiani, Reinhold (2005), *Jahrgangsübergreifend unterrichten: Ziele, Erfahrungen, organisieren, informieren, differenzieren, beurteilen*, Berlin: Cornelsen Scriptor; Kunster, Mareike (2005), *Multiple Ziele im Mathematikunterricht*, München: Waxmann; Dubs, Rolf (2009), *Lehrerverhalten: ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*, Stuttgart: Steiner; Brosig, Klemens (2007), *Verändertes Sozialverhalten im Unterricht*, Göttingen: Cuvillier;

⁷⁹ Hofmann, Jan (2007), *Neue Formen des Lehrens und Lernens: Leistungsbewertung ohne Zensuren und jahrgangsübergreifender Unterricht in der Montessori-Gesamtschule Potsdam*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt; Grunder, Hans-Ulrich (2007), *Unterricht: verstehen - planen - gestalten - auswerten*, Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

⁸⁰ Wuttke, Eveline (2005), *Unterrichtskommunikation und Wissenserwerb: zum Einfluss von Kommunikation auf den Prozess der Wissensgenerierung*, Frankfurt am Main. Lang; Stieren, Bruno- Berentz, Karin (1993), *Offener Unterricht im 5. - 6. Schuljahr: freies Arbeiten, handelnder, individualisierender Unterricht, Projektunterricht*, München: Oldenbourg; Pranjić, M., 1997; Pranjić, u: Kateheza 13(1991)3,77-80; Pranjić, M., u: Kateheza 14(1992)1,24-35.

su glavna obilježja cilja kojega je moguće operacionalizirati ili barem djelomično operacionalizirati⁸¹;

5. da se nastavni ciljevi po mogućnosti tiču svih razina ljudskog življenja: *kognitivne*, *odgojne* i *pragmatičke* kako bi se kod učenika osiguralo *cjelokupno* prihvatanje i obradu ponuđenog mu sadržaja⁸²;
6. da nastavni postupak ni u kojem slučaju ne obilježavaju samo unaprijed planirani, intencionalni, namjerni ciljevi, nego da na njega utječe i sama *situacija* u kojoj se događa proces učenja, *okolina* u kojoj živi razred, odnosno djeluje cijela škola ("tajni plan i program")⁸³.

Da bi nastavnik mogao odabrati nastavne ciljeve te ih adekvatno formulirati, potrebno je:

1. dobro izučiti smjernice, odnosno *program svoga predmeta*, naročito njegov uvodni dio gdje se izriču nakana, namjera, cilj; poznavati opće ciljeve *škole* u kojoj radi; ciljeve pojedinih školskih *godišta*⁸⁴;
2. podijeliti predviđene nastavne sadržaje i prateće ciljeve pojedine godine na *mjesece* i *tjedne*. Pri tome se mora imati u vidu dugoročne i srednjoročne ciljeve. Kod odabira i formuliranja ciljeva treba imati u vidu udžbenike i priručnike, stručnu literaturu, metodička sredstva i pomagala. Određivanje dugoročnih ciljeva treba načiniti uz dogovor i sudjelovanje učenika na koje se oni odnose, eventualno njihovih roditelja. U najmanju ruku nastavnik bi im morao pokazati svoj plan u grubo kako bi kasnije u njegovu definiranju uvažio pristigle primjedbe⁸⁵;
3. planirati za pojedine *školske satove* kratkoročne ciljeve. Pri tome nastavnik mora imati u vidu sve tri vrste ciljeva: kognitivne, emocionalne i pragmatičke. *Kognitivni* su usredotočeni na misao, znanje, razumijevanje, rješavanje problema i njegovu praktičnu primjenu. *Emocionalni* se tiču promjene stanja osjećaja, tiču se interesa, stavova i vrednovanja te su usmjereni na osposobljavanje učenika da bi samostalno i

⁸¹ Isto.

⁸² Isto.

⁸³ Dörig, Roman (2003), *Handlungsorientierter Unterricht: Ansätze, Kritik und Neuorientierung aus bildungstheoretischer, curricularer und instruktionspsychologischer Perspektive*, Stuttgart: WiKu-Verlag; Beyen, Wolfgang (2007), *Handlungsorientierter Unterricht in Warenverkaufskunde*, Essen: Dt. Stiftung für Warenlehre.

⁸⁴ Petersen, Jörg (2009), *Unterricht vorbereiten und planen können : ein Lehrbuch zur Unterrichtsvorbereitung und Stundenplanung ; mit interaktiver Lern-DVD*, Augsburg: Brigg; Strubewnoll, Matthias (2008), *Musiklernen am Computer: zur Qualität von Musik-Lernsoftware und ihrer empirischen Überprüfung*, Essen: Die Blaue Eule; Schön, Stefan (1993), *Programmierung von Tabellen: ein Programm für den naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterricht ; Benutzeranleitung*, Bad Kreuznach: PZ.

⁸⁵ Tänzer, Sandra (2010), *Sachunterricht begründet planen: Bedingungen, Entscheidungen, Modelle*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt; Horster, Leonhard (2004), *Unterricht analysieren, beurteilen, planen*, Bönen: Verl. für Schule und Weiterbildung, Kettler

odgovorno mislio i djelovao. *Pragmatični* ciljevi se tiču manualno tehničkih, motoričkih i manipulativnih sposobnosti učenika⁸⁶.

Koliko god je moguće nastavnik treba operacionalizirati ili barem djelomično operacionalizirati kratkoročne nastavne ciljeve te ih razvrstavati prema kriterijima taksonomije⁸⁷. Kod *kognitivnih* ciljeva riječ je o kategorijama znanja, razumijevanja/primjene, rješavanja problema/prosuđivanja/vrednovanja; kod *pragmatičnih* ciljeva govor je o imitiranju, nasljedovanju, neovisnom, vlastitom, samostalnom izvođenju, sigurnim mehaničkim vještinama; kod *odgojnih* ciljeva riječ je o prijemljivosti, reagiranju, vrednovanju, organizaciji i karakterizaciji. Stručno sadržajni vid te posebno antropološko psihološke okolnosti razreda, odnosno radne grupe povezani sa dugoročnim ciljevima kao što su, recimo, *potpuna zrelost, maksimalna tolerancija, poštenje, sposobnost besprijekornog komuniciranja* itd. osnova su za odabir i formuliranje kratkoročnih ciljeva⁸⁸.

Na kraju sata, nastavnik uz pomoć učenika, utvrđuje stupanj postignutosti zadanog cilja ali i provjerava cjelokupni nastavni postupak te svoje iskustvo i spoznaju ugrađuje u sustav daljnjeg planiranja i programiranja nastave.

⁸⁶ Wahl, Deithelm (1983), *Naive Verhaltenstheorie von Lehrern: Abschlußbericht eines Forschungsvorhabens zur Rekonstruktion und Validierung subjektiver psychologischer Theorien*, Oldenburg: Univ. Oldenburg, Zentrum für Pädagog. Berufspraxis; Wallenhofer, Walter (2002), *Unterricht heute: Aufgaben, Möglichkeiten, Probleme ; ein Studien- und Lehrbuch in Schaubildern*, Ainsring: Gruenstein.

⁸⁷ Pranjić, M., 1999; Pranjić, M., 1997.

⁸⁸ Isto.

Nastavni sadržaji



Nastavni sadržaji sačinjavaju materijalnu osnovu za proces učenja koji su usredotočeni na konkretni cilj, a nije ih moguće sasvim i uvijek funkcionalizirati. Oni su zapravo sama os odgojno-obrazovnoga postupka u nastavi. Za neke je samo to nastava, a sve drugo je u njihovoj funkciji. Pritom ipak treba biti vrlo oprezan. I sadržaji i nastava, i nastavni ciljevi i nastavne metode, i metodička pomagala su prvenstveno u funkciji cjelovita rasta odgajnika, odnosno učenika⁸⁹. To svakako nikad ne bi trebalo gubiti iz vida. Pa ipak samim tim nastavni sadržaji ne gube na svojoj snazi i svome značenju. Naprotiv!

Kada su u pitanju sadržaji, a vezano za nastavnika, njegova je dužnost: a) *odabir* gradiva, odnosno, aspekta gradiva (didaktička analiza), b) njegovo *reduciranje*, svođenje na razinu shvaćanja i doživljavanja učenika (didaktička redukcija), c) *raspored* elemenata gradiva ili problema prema redoslijedu učenja (didaktičko sekvenciranje)⁹⁰.

Pri planiranju nastave treba imati u vidu:

1. da sadržaj ili nastavno gradivo zahtijeva samo po sebi da se prema njemu odnosi *stručno* i *kvalificirano* (povijest, gramatika stranog jezika, eksperiment u prirodnim znanostima, pravila nastave športa itd.); drugo, da ga je nemoguće *priopćavati* bez korištenja riječi ili medija, treće, da mu se može pristupiti sa *više strana* tako da je opasno govoriti o jednoznačnom pristupu, četvrto, budući da je nastavni sadržaj

⁸⁹ Mueller, Thomas (2007), *Integralpädagogik: Wahrnehmungen im lernenden Leben*, Regensburg: Roderer; Girg, Ralf (2007), *Die integrale Schule des Menschen: Praxis und Horizonte der Integralpädagogik*, Regensburg: Roderer; Steidl, Petra (2009), *Musik und Bildung: die Verknüpfung musik- und bildungsphilosophischer Konzepte bei A. Augustinus, J. J. Rousseau und Th. W. Adorno*, Würzburg: Ergon-Verlag; Harnakova, Marta (2004), *Integrale Heilpädagogik*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt; Axer, Jürgen (1983), *Integrale Erziehung: ein pädagogisches Konzept auf der Grundlage der Philosophie Sri Aurobindos*, Köln: Verlag Wissenschaft u. Politik.

⁹⁰ Aschersleben, Karl (1993), *Welche Bildung brauchen Schüler? Vom Umgang mit dem Unterrichtsstoff*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt; Lang; Altrichter, Herbert - Posch, Peter (2007), *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt;

obilježen ljudskim znanjem, iskustvom, može ga se razotkriti ako mu se otkrije smisao što mu ga je čovjek dao⁹¹;

2. da je svaki nastavni sadržaj plod *ljudskog djelovanja, ponašanja*, odnosno da su to apstrakcije prijašnjeg ljudskog djelovanja. Te ljudske fiksirane spoznaje, ideje, nakane i iznašašća prošlosti i sadašnjosti, učenici moraju za sebe *rekonstruirati* te na njima ili pomoću njih graditi svoju osobnost. Zato programski sadržaji moraju postati učeničkim sadržajima⁹²;
3. da nije nastavni sadržaj samo ono što propisuju školski planovi i programi, nego da to u biti mogu biti svi prirodni i društveni sadržaji. Uvjet za odabir nastavnog sadržaja je *didaktička kvalificiranost*: da sadržaj mora poticati primjeren razvoj strukture misli, osjećaja i moći učenika; da doprinosi razumijevanju svijeta; da omogućava odgovorno djelovanje; da bude na službu savladavanja društvenih problema; da mora biti prilagođen reprezentativnošću, tipom, simboličkim karakterom snalaženju u kulturi – inkulturaciji⁹³;
4. da je rastavljanje nastavnih sadržaja na *pojedine dijelove* usredotočeno na postojeće veze unutar nastavnog gradiva: logične, uzročne, međuovisne, sredstvo-cilj i da je ono stoga vrlo kompleksan spoj; da rastavljanje ima u vidu specifičan način učenja *svakog učenika* ukazujući na zajedničke aspekte pojedinog sadržaja te istovremeno nudi fleksibilne alternative kada je riječ o poteškoćama u učenju, odnosno inteligentnim učeničkim upadicama⁹⁴.

Kod planiranja nastavnih sadržaja za pretpostaviti je da je onaj koji to čini vrlo dobro o njima i informiran držeći ih u dosluhu sa znanstvenim istraživanjima; on mora poznavati sve njihove aspekte i perspektive te njihovo značenje za ljude u prošlosti i sadašnjosti; mora poznavati i za razumijevanje značajne pojmove⁹⁵, misaone oblike, postupke; treba im znati smisao i mogućnost primjene. Stručno i znanstveno bavljenje nastavnika nastavnim

⁹¹ Grunder, Hans-Ulrich (2007), *Unterricht: verstehen - planen - gestalten - auswerten*, Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren; Klafki, W., u: Adl-Amini, B. – Künzli, R. (ur.), 1980:11-48.

⁹² Horster, Leonhard (2004), *Unterricht analysieren, beurteilen, planen*, Bönen: Verl. für Schule und Weiterbildung, Kettler; Klafki, W., 1991.

⁹³ Kahlert, Joachim (2009), *Der Sachunterricht und seine Didaktik*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt; Kunert, Kristian (1977), *Lernorganisation: Planung, Integration, Öffnung des Unterrichts ; ein Arbeitsbuch*, München: Kösel; Otto, G. – Schulz, W., 1966; Mijatović, A. – Previšić, V., 1999.

⁹⁴ Belling, Andrea (2006), *In Gruppen und Teams zusammenarbeiten: Themenbereich 12: Analyse und Vorschläge für den Unterricht*, München: Elsevier, Urban & Fischer; Zirker, H., u: Katechetische Blätter 103(1978)6,439-448; Fischer, D., u: Katechetische Blätter 113(1988)6,402-408; Lučina, B. – Previšić, V. – Vučak, S. (prired.), 1992.

⁹⁵ Bašić, S., 1987

sadržajima u sklopu didaktičke teorije naziva se *analizom sadržaja*. Snagom *didaktičke analize* koja slijedi poslije toga, nastavnik dovodi u vezu gradivo s grupom koja ga treba usvojiti⁹⁶.

Kako se ne bi podcijenilo ili obezvrijedilo učeničko *predznanje*, odnosno njihove interese, preporuča se od početka planiranja ugrađivati u program učenja sve to. Isto tako treba njihove misli i mogućnosti zaokupiti programom kao i njihova specifična iščekivanja od nastave te ostaviti dovoljno prostora u sklopu pojedinih satova njihovoj mogućnosti vlastitog interpretiranja. Na taj način učenici postaju vrlo aktivni u sklopu nastavnog procesa⁹⁷. Kao didaktički terminus technicus *didaktička analiza* prema Klafkiu ne označava sveukupnost didaktičkog promišljanja u svrhu oblikovanja nastavnih satova, nego se njome ukazuje na drugi didaktički smisao. Pritom Klafki savjetuje da se najprije postavi pitanje *trenutnog značenja* nastavnog sadržaja za učenike; da se postavi pitanje njihovih predrasuda, briga, interesa, smisla, sreće, straha kad je isti u pitanju. Tek potom se može razmišljati o njegovu eventualnom značenju za njihove *buduće* profesionalne ili privatne živote u sklopu društvene zajednice, odnosno njegovo značenja za njihove emancipacijske potrebe⁹⁸. Stoga didaktička analiza kao vrlo važan postupak u odabiru i planiranju nastavnog sadržaja se bavi pitanjem kako nastavni sadržaj potiče i razvija obrazovanje kod pojedinih učenika⁹⁹.

Imajući u vidu ogromno mnoštvo onoga što bi se moglo znati i naučiti, sadržaji usredotočeni na konkretni cilj, posebno su važni jer imaju *egzemplarno* značenje¹⁰⁰. Ako se uz njihovu pomoć mogu uviđati odnosi, veze, zakonitosti, strukture, protivljenja, mogućnost djelovanja i tome slično, te ako oni dopuštaju ostvarivanje kvalifikacijskih ciljeva i njihova stručno-praktičnog konkretiziranja, onda je njihova razložnost više nego opravdana. Potražnja za takvim sadržajima učenja koji omogućavaju razumijevanje svijeta obilježena tehnicizmom i znanstvenošću te posebnim društvenim i političkim opcijama zapravo je prvi stupanj

⁹⁶ Koch-Priewe, Barbara (2007), *Das Potenzial der Allgemeinen Didaktik: Stellungnahmen aus der Perspektive der Bildungstheorie von Wolfgang Klafki*, Weinheim: Beltz; Bauer, Hinrich (1999), *Handlungsorientiert unterrichten - aber wie ? ein Leitfaden zur Einführung des handlungsorientierten Unterrichts*, Neusäß: Koeser.

⁹⁷ Seifried, Jürgen (2009), *Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern*, Frankfurt am Main: Lang; Langfeldt, Hans-Peter (2006), *Psychologie für die Schule*, Weinheim: Beltz.

⁹⁸ Klafki, W., u: Hopmann, S. (izd.), Tematski broj časopisa Zeitschrift für Pädagogik (1995)33,9-317.

⁹⁹ Sobisiak, Günter (1990), *Die didaktische Analyse: Untersuchungen über ihre Prinzipien und Funktionen in der Relation von Schule und Erwachsenenbildung*, Rheinfelden: Schäuble; Klafki, Wolfgang (1969), *Didaktische Analyse*, Hannover: Schroedel

¹⁰⁰ Jank, Werner - Meyer Hilbert (2002), *Didaktische Modelle*, Berlin: Cornelsen Scriptor; Gerner, Volker (2007), *Das Eigene und das Andere eine Theorie der Deutschdidaktik am Beispiel des identitätsorientierten Literaturunterrichts*, Marburg: Tectum-Verlag; Bachmann, Winfried (1989), *Konzepte der didaktischen Reduktion aus handlungsorientierter Sicht: eine berufspädagogische Bestandsaufnahme und Neuinterpretation*, Bergisch-Gladbach: Hobein

*didaktische Reduktionen*¹⁰¹ za koju se može reći da je pojednostavljivanje opsežnog i teškog gradiva kako bi ga učenici mogli razumjeti i usvojiti. Da bi došao do toga cilja, nastavnik ima dvije mogućnosti. Može primijeniti vertikalnu ili horizontalnu redukciju. *Vertikalna* znači odabir iz mnoštva primjera samo onih koji su reprezentativni, tipični, klasični dok *horizontalna* znači da će nastavni sadržaj izreći jednostavnim riječima, odnosno vizualizirati ga ili ponazoriti. Osim toga pod *didaktičku analizu* spadaju i razmišljanja kako i na kojim spoznajama, vještinama ili radnjama, na kojim učeničkim stečevinama uopće treba pokazivati i prosuđivati jesu li procesi učenja bili dovoljno učinkoviti. Pristupi su mogući kroz akciju, igru, informiranje, konstrukciju, rekonstrukciju kao i kroz slikovno, modelarsko ili filmsko predočavanje, odnosno kolaž¹⁰².

Vezano za nastavne sadržaje treba kazati par riječi i o jednom važnom pojmu, tzv. *didaktičkom sekvencioniranju*¹⁰³ koje se s jedne strane zasniva na tematskoj strukturi određenog sadržaja kojeg treba naučiti, a s druge na načinu učenja što ga prakticira pojedini učenik. Sekvencioniranje je zapravo redoslijed procesa poučavanja ili učenja pri usvajanju nastavnog sadržaja ili cilja¹⁰⁴. Treba ipak znati da svi učenici ne uče jednako brzo. Učenici koji su manje nadareni brže uče ako im se gradivo nudi postupno i vezući ga sa prethodnim ili na osnovi asocijacija, dok nadareniji učenici brže usvajaju nove sadržaje sagledavajući ih u cjelini, a potom ih analizirajući. Zbog toga i jest važno načelo diferencijacije u nastavi.¹⁰⁵

¹⁰¹Wolff, Karl (1994), *Umgang mit Komplexität in Lernsituationen: Reduktion und Transformation als integrale Bestandteile eines auf Ganzheitlichkeit angelegten Konzeptes zur Komplexitätsbewältigung*, Köln: Univ., Diss.; Schönbach, Rudolf - Wieczorek, Ulrich (1998), *Vereinfachung geographischer und geographisch bedeutsamer Sachverhalte im Unterricht*, Augsburg: Lehrstuhl für Didaktik der Geographie an der Univ. Augsburg; Kahlke, J. – Kath. F. M., 1984.

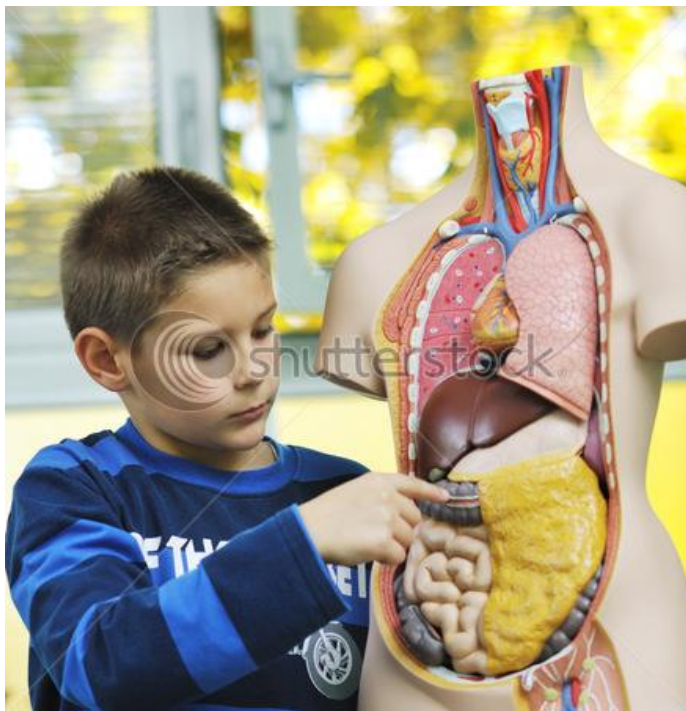
¹⁰²Zellerhoff, Riga (2009), *Didaktik der Mehrsprachigkeit: didaktische Konzepte zur Förderung der Mehrsprachigkeit bei Kindern und Jugendlichen ; schulformübergreifende Konzepte unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunktes Sprache*, Frankfurt am Main: Lang; Halbfas, Brigitte (2006), *Entrepreneurship education an Hochschulen: eine wirtschaftspädagogische und -didaktische Analyse*, Paderborn: Eusl-Verl.-Ges..

¹⁰³Maiwald, Klaus (2005), *Wahrnehmung - Sprache - Beobachtung: eine Deutschdidaktik bilddominierter Medienangebote*, München: kopaed; Maskus, Rudi (1976), *Unterricht als Prozeß: dynamisch-integratives Strukturmodell*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt

¹⁰⁴Rinschede, Gisbert (2007), *Geographiedidaktik*, München: Schöningh; Maskus, Rudi (1976), *Unterricht als Prozeß: dynamisch-integratives Strukturmodell*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt

¹⁰⁵Blum-Brunner, Angelika (2001), *Lesen & Unterricht: eine Frage des Geschlechts?* Zürich: Univ. Diss.; Lehberger, Reiner (2008), *Schüler fallen auf: heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt; Swann, Joan (1992), *Girls, boys, and language*, Oxford: Blackwell

Nastavne metode



www.shutterstock.com · 64931230

U sklopu nastavne metodike nužno se otvara i pitanje nastavnih metoda. Koji put neki misle da je nastavna metodika zapravo i isključivo samo način korištenja različitih metoda poučavanja i učenja u nastavi i da bi se na tome i u tome iscrpio cijeli njen sadržaj. Mi smo je ipak drukčije definirali u prethodnom poglavlju pa ćemo ostati pri tome. Po sebi su nastavne metode oblici zajedničkog rada nastavnika i učenika s ciljem da se ostvare nastavni zadaci, odnosno smišljeni postupak kojim se nastavnik

služi kako bi učenicima omogućio dolazak do nastavnih ciljeva uz pomoć nastavnih sadržaja¹⁰⁶. Unutar nastavne metodike postoji više istoznačnica vezanih za samu pojam metode. Tako npr.: tehnika poučavanja/učenja, postupak poučavanja/učenja, oblikovanje nastave, organiziranje procesa poučavanja/učenja, tijekom nastave itd.¹⁰⁷ Nijansiranje upućuje na mogućnost različitih perspektiva tog temeljnog pojma u nastavnoj metodici. Ako se o *metodama* govori u svezi poučavanja i učenja, onda se misli na djelovanje prema određenoj metodi kao i na metodički postupak nastavnika pri oblikovanju nastave te učenika pri obavljanju postavljenih mu zadataka. To nužno upućuje na različite koncepcije metoda i njihovu primjenu u oblikovanju nastavnog procesa. U svakom slučaju pomoću nastavnih metoda učenici stječu znanja i vještine, razvijaju sposobnosti, formiraju svjetonazor i zauzimaju osobne stavove s obzirom na vrlo različita životna pitanja. Kao takve ne podliježu samo logičkim zahtjevima što ih pred njih stavljaju nastavni ciljevi i sadržaji, nego respektiraju i psihološki razvoj učenika te svojstva i specifičnosti pojedinih predmeta.

¹⁰⁶ Pranjić, Marko (2005), *Didaktika: povijest, osnove, profiliranje, postupak*, Zagreb: Goldenmarketing-Tehnička knjiga; Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu, str. 288.

¹⁰⁷ Roth, L., 1971; Meyer, H., 1990; Ort, B., u: Weidmann, F. (izd.), 1988.

Vrsni poznavalac dobrog funkcioniranja nastave Manfred Bönsch će reći da su “nastavne metode opet postale zanimljive”¹⁰⁸. O tome svjedoče i učestale publikacije o nastavnoj metodici¹⁰⁹ čemu treba posvetiti dužnu pozornost. No, ipak se naše razmišljanje ne smije ograničiti samo i isključivo na metode, a izgubiti iz vida složenost nastave kao vrlo slojevita odgojno-obrazovnoga procesa budući da se nastava ne iscrpljuje u pukoj primjeni metoda, pa bile one i najsuvremenije. Stoga naše daljnje razmišljanje na ovu temu mora zadovoljiti trostruki cilj:

(1) upoznavanje širokog spektra nastavnih metoda i metodičkih postupaka¹¹⁰, otklanjajući svako posezanje za monometodizmom, a dajući prednost pluralizmu metoda;

(2) osvješćivanje problema vezanih uz nastavne metode, naročito kad je riječ o pedagoškim, predmetnometodičkim i praktičnim pitanjima, kako bi se izbjegla napast poimanja metoda kao “recepta” u nastavi¹¹¹;

(3) razvijanje sposobnosti prosudbe i zdrave kritike s obzirom na primjerenost metode u sklopu nastave¹¹².

Podjela nastavnih metoda

Kad je riječ o metodama uopće, onda je zapravo govor o mnoštvu postupaka koji međusobno imaju većih ili manjih veza, doticanja ili nedoticanja. Evo jednog, samo za ilustraciju¹¹³, grafičkog primjera za to kojeg je 2006. osmislio J.W. Erdmann:

¹⁰⁸ Bönsch, Manfred (1991:11), *Variable Lernwege: ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden*, Paderborn: Schöningh.

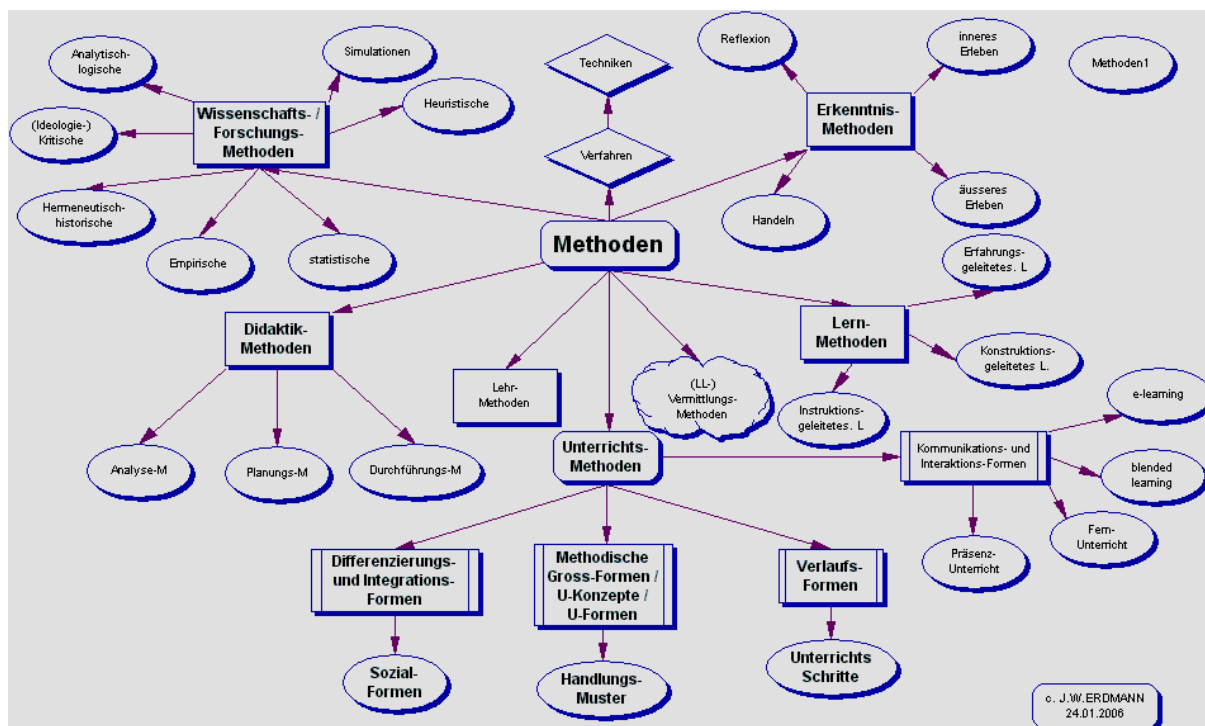
¹⁰⁹ Decker, Fraunz (1999), *Die neuen Methoden des Lernens : spielerisch, kreativ, effektiv lehren und lernen*, Würzburg: exika-Verl.; Meyer, Hilbert - Demuth, Reinhard (2009), *Unterricht weiterentwickeln und beurteilen: allgemeine Didaktik für Schulleitungen*, München: Oldenbourg; Becker, Gerold (2007), *Guter Unterricht : Maßstäbe & Merkmale, Wege & Werkzeuge*, Seelze: Friedrich; Meyer, Hilbert (2004), *Merkmale guten Unterrichts : empirische Befunde und didaktische Ratschläge*, Oldenburg: Universitäts- und Landesbibliothek; Bach, Gerhard (2008), *Bilingualer Unterricht : Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*, Frankfurt am Main: Lang; Wenzel, Birgit (2010), *Kreative und innovative Methoden: Geschichtsunterricht einmal anders*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

¹¹⁰ Slično je i sa znanstvenim istraživanjem gdje se koji put primjenjuju isti metodički postupci s višim ili manjim, širim ili užim intenzitetom.

¹¹¹ Neki nastavnici uz sve to daju i apsolutnu važnost metodi, dok drugi drže da je ona irelevantna u samom postupku prenošenja znanja i stjecanja vještina pa se u slučaju ovih zadnjih i ne trudi oko informiranja i ovladavanja različitim metodičkim postupcima zbog čega im i nastava postaje nekreativna.

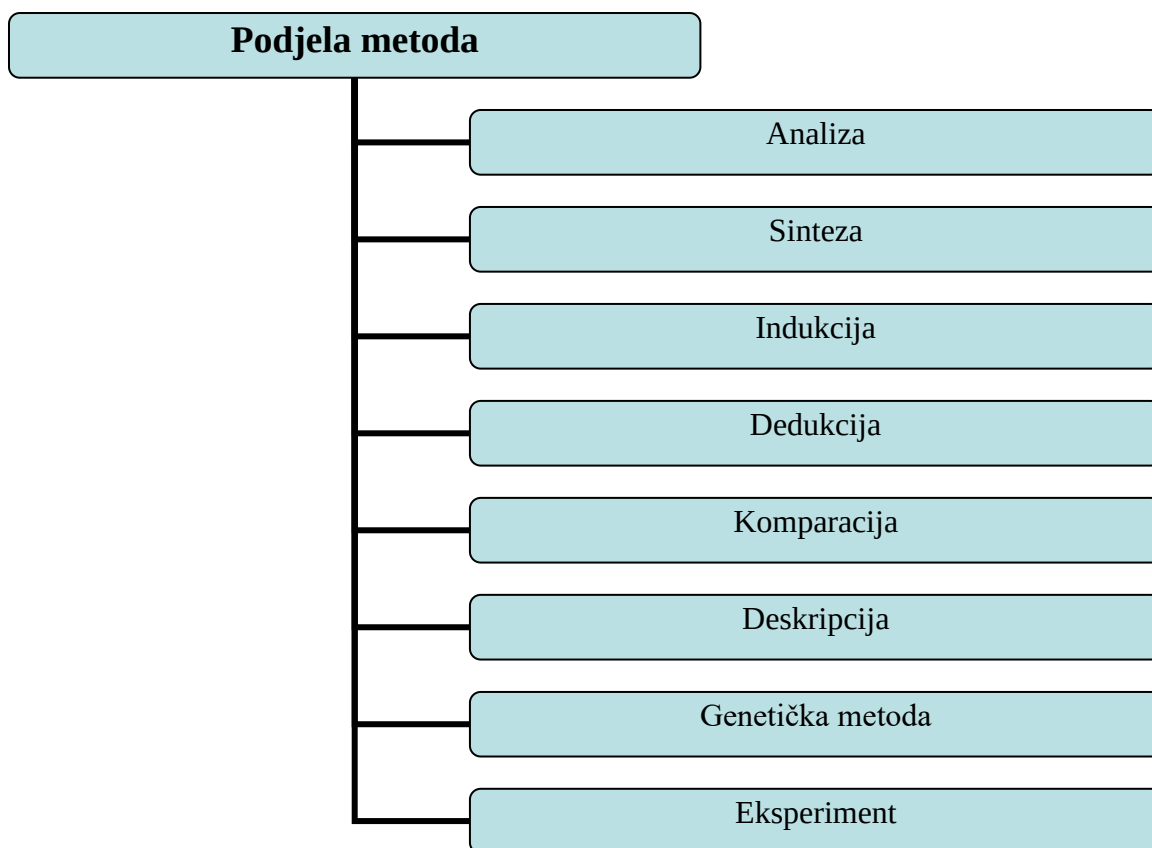
¹¹² Ovo načelo relativizira nastavnu metodu, odnosno stavlja je na pravo mjesto. Dok joj s jedne strane oduzima atribut „učinkovita recepta“ dotle, s druge strane, želi reći da bilo koja metoda nije upotrebljiva za bilo koji sadržaj ali ni za postizanje bilo kojeg nastavnoga cilja. (Geißler, Georg (1994), *Das Problem der Unterrichtsmethode in der pädagogischen Bewegung*, Weinheim: Beltz; Terhart, Ewald (1983), *Unterrichtsmethode als Problem*, Weinheim: Beltz; Geißler, Harald (1977), *Modelle der Unterrichtsmethode*, Stuttgart: Klett-Cotta).

¹¹³ Bez potrebe za prevodenjem pojedinih pojmova iz grafikona je sasvim razvidna razgranatost metoda koje se dijele na znanstveno-istraživačke, spoznajne, didaktičke, poučavajuće, nastavne itd.



U središtu se nalazi sam pojam (metode) koji se pak može zvati i postupci, odnosno tehnike (naznačeno vertikalno iznad pojma metode). Prema ovom grafikonu glavna podjela metoda je na znanstveno istraživačke (lijevo gore), spoznajne (desno gore), didaktičke (lijevo dolje), metode učenja (desno dolje), odnosno nastavne (ravno dolje) koje se pak dalje dijele na nastavne forme: diferencirajuće i integrirajuće, velike metodičke forme, forme ponašanja, odnosno komunikacijske i interakcijske forme. Sve naznačene metode, odnosno forme imaju svoju daljnju podjelu kao što je razvidno iz dijagrama. Uz to, postoje i druge podjele istraživačkih, odnosno nastavnih metoda, ovisno o samom predmetu istraživanja. Tako, primjerice¹¹⁴:

¹¹⁴Veljak, L (1989:29), *Metoda*, u: Pedagoška enciklopedija 2, Zagreb: Školska knjiga



Analizom se nastoji doći do pojedinih sastavnica određene pojavnosti koje svojim međusobnim odnosima i složenim relacijama stvaraju cjelinu¹¹⁵. Tek raščlanjivanjem cjeline na njene dijelove moguće je uočiti karakterističnosti koje izmiču pogledu dok ih se promatra u cjelini. *Sinteza* je pak obrnuti proces. Ona omogućuje proučavanje predmeta u njegovoj cjelini kroz prizmu jedinstva i međusobne veze njegovih pojedinih dijelova¹¹⁶. Slično je i s indukcijom, odnosno dedukcijom. Metodom *indukcije* kroz spoznaju pojedinačnih slučajeva i pojavnosti dolazi se do onih općih, od pojedinačnih fakata na one opće¹¹⁷. Kao takva primjerenija je nižem uzrastu. *Dedukcija* ima obrnuti smjer. Njom se na bazi općih sudova dolazi do pojedinačnih zaključaka ili na druge opće, odnosno od uopćivanja do pojedinosti ili

¹¹⁵ Franzosi, Roberto (2004), *From words to numbers: narrative, data, and social science*, Cambridge: Cambridge Univ. Press; Turán, Paul (1984), *On a new method of analysis and its applications*, New York: Wiley

¹¹⁶ Major, Claire Howell – Savin-Baden, Maggi (2010), *An introduction to qualitative research synthesis: managing the information explosion in social science research*, London: Routledge

¹¹⁷ Glatfeld, Martin (1987), *Überlegungen zum Induktionsbegriff - unter fachdidaktischer Hinsicht*, Frankfurt am Main: Lang; Rescher, Nicholas (1987), *Induktion - zur Rechtfertigung induktiven Schließens*, München: Philosophia-Verlag; Dilworth, Craig (2008), *Scientific progress: a study concerning the nature of the relation between successive scientific theories*, Dordrecht: Springer

drugih uopćivanja¹¹⁸. Metodom *komparacije* uspoređuju se pojedine pojavnosti ili činjenice kako bi se vidjelo ono što ih veže odnosno razdvaja, što im je zajedničko ali i specifično¹¹⁹. *Deskripcija* je metodički postupak koji opisuje pojedine pojavnosti, ali se ne upušta u tumačenje, a još manje propisivanje, jednostavno, evidentiranje na bazi ljudskih čula, osjetila¹²⁰. *Genetička metoda* omogućava shvaćanje i razumijevanje neke pojave kroz prizmu njena postupnog nastanka i po tome se razlikuje od deskriptivne metode koja opisuje stvar kao puku činjenicu¹²¹. *Eksperiment* je organiziran pokus koji pruža priliku motrenja pojave pod točno određenim uvjetima, ali i izazivanje iste kadgod se to zaželi primjenjujući iste postupke¹²².

Osim ovog popisa metoda ne bi se smjelo gubiti iz vida i još neke druge ništa manje važne, ništa manje prisutne u suvremenoj didaktičko-metodičkoj literaturi i ništa manje učinkovite u nastavi kao što su:

- 1) projekta metoda,
- 2) slobodni angažman,
- 3) igra,
- 4) postupci karakteristični za pojedine predmete,
- 5) tehnike učenja i aktiviranja učenika,
- 6) i metodički učinci nekih pedagoških koncepcija¹²³.

Motivaciju učenika, njihov uspjeh i njihovo duže pamćenje naučenih sadržaja moguće je poboljšati *projektom metodom*¹²⁴. Pri upotrebi ove metode, nastavnici na trenutak

¹¹⁸ Christoffer, Uwe (1989), *Erfahrung und Induktion : zur Methodenlehre philosophischer und theologischer Ethik*, Freiburg: Herder; Gerten, Michael (2001), *Wahrheit und Methode bei Descartes: eine systematische Einführung in die cartesische Philosophie*, Hamburg: Meiner

¹¹⁹ Trommsdorff, Gisela (2007), *Theorien und Methoden der kulturvergleichenden Psychologie*, Göttingen: Hogrefe, Verl. für Psychologie; Schmidt, Sarah (2005), *Die Konstruktion des Endlichen: Schleiermachers Philosophie der Wechselwirkung*, Berlin: de Gruyter

¹²⁰ Kromrey, Helmut (1998), *Empirische Sozialforschung : Modelle und Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung*, Opladen: Leske + Budrich Burchert, Heiko – Sohr, Sven (2008), *Praxis des wissenschaftlichen Arbeitens: eine anwendungsorientierte Einführung*, München: Oldenbourg; Rahlf, Thomas (1998), *Deskription und Inferenz : methodologische Konzepte in der Statistik und Ökonometrie*, Köln: Zentrum für Historische Sozialforschung; Gülker, Silke (2008), *Evaluation und politisches Lernen: diskursive Zukunftsforschung als Methode der Politikevaluation*, Baden-Baden: Nomos

¹²¹ Bredenkamp, Jürgen (1983), *Hypothesenprüfung*, Göttingen: Verl. für Psychologie, Hogrefe; Meinel Christoph (2000), *Instrument - Experiment: historische Studien*, Berlin: Verl. für Geschichte der Naturwiss. und der Technik; Jansohn, Monika (2007), *Gentechnische Methoden: eine Sammlung von Arbeitsanleitungen für das molekularbiologische Labor*, München: Elsevier, Spektrum, Akad. Verl.

¹²² Bardsley, Nicholas (2010), *Experimental economics: rethinking the rules*, Princeton: Princeton Univ. Press

¹²³ Pranjić, Marko (2005), *Didaktika: povijest, osnove, profiliranje, postupak*, Zagreb: Goldenmarketing-Tehnička knjiga; Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu, str. 289-290.

¹²⁴ Bieberbach, Monika (200), *Effizienz von Projektunterricht: empirische Untersuchungen über den langfristigen Lernerfolg von Projektunterricht hinsichtlich Wissen, Interesse und Einstellung am Beispiel des Themas "Lebensraum Bach" in der 3. Jahrgangsstufe der Grundschule*, Herdecke: GCA-Verl.; Frey, Karl (1982), *Die Projektmethode*, Weinheim: Beltz..

ostavljaju svoj predmet kako bi se s učenicima posvetili problemu kojega su sami odabrali i koji je pomalo nadpredmetan ili interdisciplinaran, a koji je posebno učenicima interesantan. Oni zajedno i odgovorno planiraju koje ciljeve žele postići te rade u grupama ili pojedinačno primjenjujući različite oblike učenja kako bi postigli zadane ciljeve. Na koncu svaka grupa predstavi produkt svoga rada. Za razliku od nastave koja je centrirana na nastavnika ili je striktno vezana za određene nastavne sadržaje i njima prateće ciljeve, *slobodni angažman* znači da su slobodne aktivnosti u prvom planu¹²⁵. Svako dijete, ili svaka grupa traži slobodno iz mnoštva ponuđenih radnih, motivacijskih ili informacijskih sredstava, odnosno mnoštva nastavnih sadržaja i ciljeva, kojim će se baviti, na koje će se usredotočiti i tako zadovoljiti potrebu za novim znanjem. Uz faze slobodnog angažmana, može postojati i regularna nastava, odnosno tjedno planiranje za cjelokupni raspon jednog radnog tjedna.

U nastavi se često upotrebljavaju i poučne metode koje omogućavaju visoki stupanj interakcije (npr. šport), zatim poticajne igre (npr. igra uloga), scenske igre (npr. kazalište, skečevi, slobodne predstave naročito na materinjem i stranom jeziku). Kod svih *igara* je naglašena radost zbog slobodno oblikovane aktivnosti. Interakcijske igre imaju još jedan dodatak, a to je učenje razmišljanja, odnosno učenje pojedinih pravila. Simulacijske igre, naprotiv, služe samoiskustvu i vježbanju odlučivanja, dok scenske igre imaju pred očima kreativno tjelesno izražavanje ideja, problema i tvrdnji¹²⁶. Kad je riječ o *postupcima za pojedine predmet*, govor je o metodama koje su svojstvenije jednim nego drugim predmetima, odnosno sadržajima, tako, npr. metode koje se primjenjuju pri učenju čitanja, pisanja, računanja, metode koje služe za uvježbavanje konverzacije stranog jezika, eksperiment kod prirodnih znanosti itd.¹²⁷ Svrha *tehnika učenja i aktiviranja učenika* je što bolje usvajanje, obrada i pohranjivanje informacija (npr.: priprema referata, izvođenje eksperimenata, analiziranje tekstova, ponavljanje uz pomoć prikladnih karti za učenje, različite mnemotehnike) koje kroz riječ, sliku omogućavaju misaone asocijacije¹²⁸. I *neke pedagoške*

¹²⁵Herde, Renate - Schmidt, Edeltraut (1993), *Techniken für freie Texte*, Oldenburg: ZpB; Knoll, Carla (1995), *Mir ist nie langweilig: Freiarbeit im fächerübergreifenden Unterricht ; 3./4. Jahrgangsstufe*, Donauwörth: Auer; Grunder, Hans-Ulrich (1996), *Utopia: ie Bedeutung von Schule, Unterricht und Lernen in utopischen Konzepten*, Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

¹²⁶Dauvillier, Christa - Lévy-Hillierich, Dorothea (2007), *Spiele im Deutschunterricht*, München: Langenscheidt; Becker, Christian (2006), *Spielerisch lernen mit Textilien: 125 Spiele für einen ganzheitlichen Textil-/Unterricht*, Oldenburg: Didakt. Zentrum; Schwander, Michael - Andersen, Katja Natalie (2005), *Spiel in der Grundschule: multiple Funktionen - maßgebliche Aufgaben*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

¹²⁷Könneke, Heike (1992), *Methodologische Aspekte der Unterrichtsforschung im Schulfach Musik*, Essen: Verl. Die Blaue Eule; Gehring, Wolfgang (2004), *Englische Fachdidaktik: eine Einführung*, Berlin: Schmidt;

¹²⁸Hitzler, WSilhelm - Keller, Gustav (1999), *So lerne ich richtig: Lerntechniken für Grundschüler ; eine Hilfe für den Übertritt*, Donauwörth: Auer; Rampillon, Ute (1996), *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht:*

konceptije poput Montessori-metode, Freinet-metode, Waldorf-metode itd.¹²⁹ Kriju u sebi posebne metodičke učinke koje ne treba ni kriti niti negirati.

Ima li se u vidu ono odakle se crpi znanje, dakle sami izvori znanja, nastavne metode mogu se podijeliti u tri skupine:

- 1) verbalne,
- 2) zorne i
- 3) praktične.

Kod prvih ili zornih izvor znanja je riječ, misao pretočena u razumljivi govor¹³⁰. Drugi izvor znanja jest slika, crtež, fotografija, ono, naime što jako pobuđuje ljudsko osjetilo vida¹³¹. Treći izvor znanja se zasniva na čovjekovoj praksi¹³² i taj izvor znatno više osigurava usvajanje novih spoznaja i vještina nego prethodna dva.

Druga klasifikacija nastavnih metoda jest ona koja počiva na dva važna nastavna faktora: *nastavniku* i *učeniku*. Sa jedne strane, te se nastavne metode usredotočuju na načine izlaganja nastavnika, a sa druge na načine učenja učenika. Prva se odnosi na moduse predavanja i druge postupke kroz koje se očituje nastavnikovo djelovanje, a druga na učenikovo usvajanje nastavnog sadržaja uz pomoć prihvatanja logike nastavnikova izlaganja, shvaćanja biti gradiva, njegova usvajanja i reproduciranja¹³³.

Sljedeća klasifikacija nastavnih metoda obuhvaća *vježbanje*, ponavljanje, laboratorijske, praktične i druge radove učenika. Težište je stavljeno na samoučenje¹³⁴. Nastavnikova je dužnost u ovom slučaju organizirati i usmjeravati proces učenja.

Handbuch, Ismaning: Hueber; Kleiner, Birgit (1996), *Lernen lernen: gut sein durch richtige Lerntechniken* ; *ein Handbuch*, Neuried: Care Line.

¹²⁹ Protner, Edvard (2009), *Pädagogische Konzeptionen zwischen Vergangenheit und Zukunft: Ambivalenzen, Begriffsverwirrungen und Reformeifer*, Frankfurt am Main: Lang; Petersen, Jörg (1992), *Pädagogische Konzeptionen: eine Orientierungshilfe für Studium und Beruf*, Donauwörth: Auer; Meyer, Claudia (2000), *Musikdidaktik bei Maria Montessori und Rudolf Steiner: Darstellung und Vergleich vor dem Hintergrund der anthropologisch-pädagogischen Konzeptionen*, Berlin: Mensch-und-Buch-Verlag.

¹³⁰ Huber, Günter (1982), *Verbale Daten : eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung*, Weinheim: Beltz; Dahl, Monika (2004), *Verbale Indikatoren von Veränderung: Ergebnisse der Anwendung dreier Untersuchungsmethoden auf das sprachliche Material einer 45-stündigen Musiktherapie*, Berlin: Logos-Verlag

¹³¹ Schnoor, Detlev (1992), *Sehen lernen in der Fernsehgesellschaft: das pädagogische Prinzip Anschaulichkeit im Zeitalter technischer Bilder*, Opladen: Leske und Budrich

¹³² Seebauer, Renate (2005), *Lernen - von der Praxis zur Theorie und zurück zur Praxis*, Donauwörth: Auer; Orthey, Fraunk Michael (2004), *Zwielichtiges Lernen: Gegenstimmen in der Weiterbildungsdiskussion*, Bielefeld: Bertelsmann

¹³³ Hermann, Ulrich ur. (2009), *Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*, Weinheim: Beltz; Sternhard, Heinrich (2004), *Gehirnmanagement: Lehren und Lernen aus der Sicht der modernen Gehirnforschung*, Berlin: Pro Business

¹³⁴ Bönsch, Manfred (1988), *Üben und Wiederholen im Unterricht*, München: Ehrenwirth; Ardila-Mantilla, Natalia ur. (2009), *Vom wilden Lernen: Musizieren lernen - auch außerhalb von Schule und Unterricht*, Mainz: Schott; Solms, Andrea (2009), *Das große Buch der Konzentrationstechniken : Motivation steigern, Prüfungen vorbereiten, Konzentration trainieren, Entspannung lernen*, München: Compact-Verlag

Daljnja podjela nastavnih metoda tiče se informacijskih procesa, socijalne interpretacije, osobnosti učenika i promjene ponašanja. Kod prve riječ je o metodama kojima je cilj intelektualni razvoj učenika, a rabe induktivne i deduktivne postupke¹³⁵. Kod drugih je pozornost usmjerena na unapređivanje interpersonalnih odnosa i demokratskih procesa¹³⁶. Treća je zaokupljena zadovoljavanjem individualnih razvojnih potreba¹³⁷, a četvrta se tiče učeničkih međusobnih odnosa te odnosa nastavnika i učenika¹³⁸.

Sve prethodno možda bi se moglo sintetizirati kazavši da bi najkompletnija podjela nastavnih metoda bila ona koja ih svrstava u tri skupine:

- (1) nastavne metode zasnovane na motrenju i pokazivanju¹³⁹,
- (2) nastavne metode zasnovane na riječima, i to monološke: opis, pripovijedanje; dijaloške: razgovor, diskusija i rad sa knjigom¹⁴⁰,
- (3) nastavne metode zasnovane na praktičnim aktivnostima učenika¹⁴¹. Ova podjela ostaje vjerna putu spoznaje koji se kreće od motrenja ka apstraktnom zaključivanju, a potom se vraća živoj praksi¹⁴².

¹³⁵ Seel, Norbert (2003), *Psychologie des Lernens: Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen ; mit 12 Tabellen und zahlreichen Übungsaufgaben*, München: Reinhardt; Zöllner, Detlef (2006), *Lernen und Leistung : zur Intentionalitätsstruktur von Schule und Unterricht*, Leipzig: Leipziger Univ.-Verl.; Haubrich, Hartwig (2006), *Geographie unterrichten lernen: die neue Didaktik der Geographie konkret*, München: Oldenbourg

¹³⁶ Antos, Gerd (2008), *Handbook of interpersonal communication*, Berlin: Mouton de Gruyter

¹³⁷ Bönsch, Manfred (2000). *Intelligente Unterrichtsstruktur: Eine Einführung in die Differenzierung*. Baltmannsweiler: Schneider;

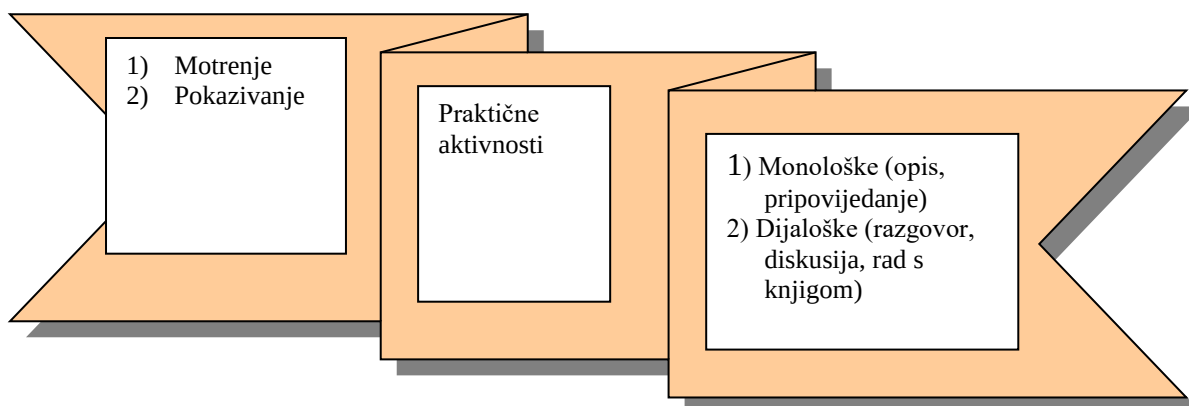
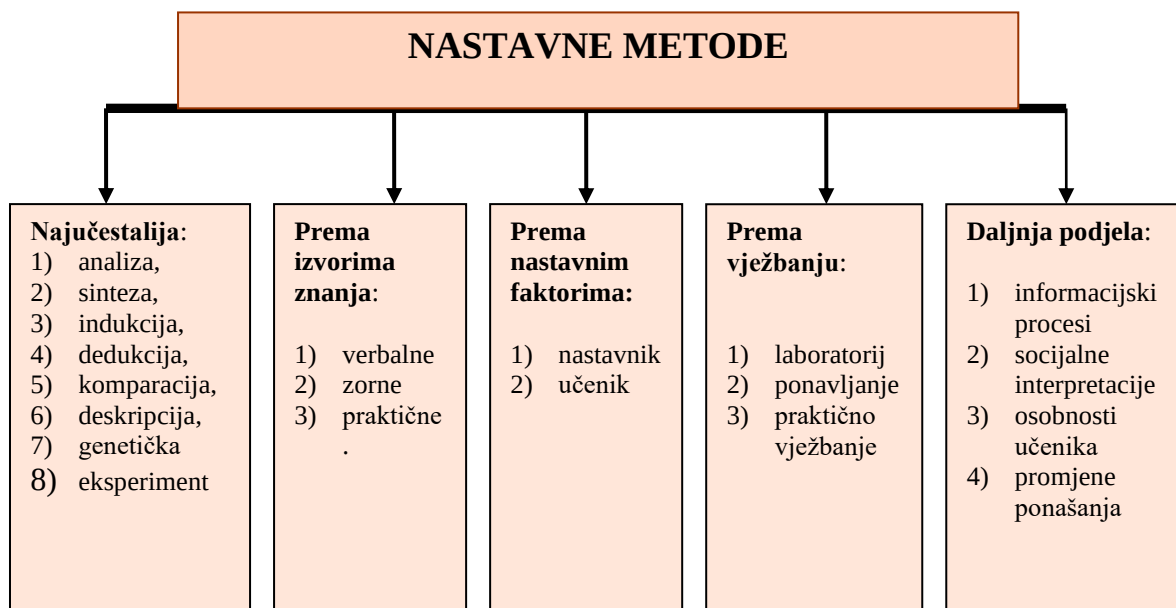
¹³⁸ Klingberg, Lothar (1990), *Lehrende und Lernende im Unterricht : zu didaktischen Aspekten ihrer Positionen im Unterrichtsprozess*, Berlin: Volk und Wissen

¹³⁹ Ovaj oblik nastavnih metoda najprimjereniji je prirodoslovnim sadržajima iako ga se u zadnje vrijeme sve više upotrebljava i za one društvene pa i humanističke (Bönsch, Manfred (1976), *Differenzierung des Unterrichts: methodische Aspekte*, München: Ehrenwirth; Glöcke, Hans (2003), *Vom Unterricht: Lehrbuch der allgemeinen Didaktik*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt).

¹⁴⁰ Wellenhofer, Walter (2002), *Unterricht heute: Aufgaben, Möglichkeiten, Probleme ; ein Studien- und Lehrbuch in Schaubildern*, Airing: Gruenstein

¹⁴¹ Bohl, Thorsten (2000), *Unterrichts-Methoden in der Realschule*, Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

¹⁴² Na ovaj način vide podjelu nastavnih metoda i Kljajić, Slavko - Đorđević, Jovan (1989:96-98), *Nastavne metode*, u: Pedagoška enciklopedija 2, Školska knjiga, Zagreb: IRO "Školska knjiga"



Ključni elementi metodike

Metodika kao vještina primjene metoda u pojedinim postupcima ili djelatnostima nije tek puka proizvoljnost. Zato ćemo morati odmah pojasniti ključne elemente koji se susreću na svakom koraku kad je riječ o tome. To su: shvaćanje, medijacija, međuovisnost i prioritet.

Shvaćanje

Premda smo na prethodnim stranicama pokušali govoriti o metodi kao ishodišta svake metodike, ipak se sa sigurnošću može ustvrditi da taj pojam u svjetskoj literaturi i dalje ostaje poprilično nedefiniran. Mnogolikost, nepreciznost, difuznost poimanja metode je tako velika¹⁴³ da se neki teoretičari ozbiljno bave mišlju da ovaj izraz jednostavno izbacе iz uporabe kako bi se omogućilo što preciznije izražavanje. Neki namjesto starog termina (metoda, odnosno metode) savjetuju nove kao što su npr.: “oblici nastave”¹⁴⁴ ili “oblici djelovanja”¹⁴⁵. Taj pokušaj teško uspijeva jer nije jednostavno zamijeniti nešto što se vjekovima upotrebljavalo i uvriježilo kao način izražavanja određene misli i određenog sadržaja. Stoga će “klasično” pojmovlje vjerojatno i nadalje ostati barem kao okvirno, radno pojmovlje koje će okupljati sve “kako” poučavanja i učenja. Time nije rečeno da ponekad i tamo neće trebati biti konkretnije definirano kada to bude zahtijevala situacija. Otud i naše razumijevanje za raspravom koja već desetljećima traje oko uobličivanja ovih pojmova i njihova značenja u sklopu nastave.

Ne prihvaćajući posvema Meyerov “uzorak djelovanja” kao nadomjestak za metodu, ipak se možemo složiti sa njim da su nastavne metode oblici učenja i poučavanja, postupci i radni načini koji se primjenjuju u nastavi sa nakanom da se postigne cilj učenja. Oni imaju “definiran početak, nutarnju ciljevitа opravdanost /.../ jasno definiran kraj” te se mogu sastojati od mnogo međusobno povezanih elemenata¹⁴⁶. Međusobno povezani metodički elementi djelovanja učenika i nastavnika kao što su pitanje-odgovor, javljanje-prozivanje, predstavljaju najmanje oblike interpersonalnog djelovanja. Postoje, međutim, mnogo kompleksniji oblici nastavnih metoda, kao što su, recimo, pripovijedanje ili razgovor. Od njih se pak razlikuju tzv. društveni oblici nastave koji predstavljaju način organiziranja i usustavlјivanja ponašanja i interakcije učenika i nastavnika, odnosno učenika međusobno u sklopu nastave. Nastavni društveni oblici ravnaju “strukturom odnosa i komunikacije u

¹⁴³ Meyer, Hilbert (1988), *nav. dj.*, str. 45s; Terhart, Ewald (1989), *nav. dj.*, str. 23 i d.

¹⁴⁴ Glöckel, Hans (1990:57), *Vom Unterricht : Lehrbuch der allgemeinen Didaktik*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt

¹⁴⁵ Lämmermann, Godwin (1991:209), *Grundriß der Religionsdidaktik*, Stuttgart: Kohlhammer.

¹⁴⁶ Meyer, H., *Unterrichtsmethoden I*. str. 124.

nastavi” te se očituju sad kao pojedinačni rad, sad kao partnerski oblik rada, jednom kao grupna nastava, drugi put kao čelna (frontalna) nastava.¹⁴⁷

Posredovanje (medijacija)

Didaktika, kao uostalom i nastavna metodika, vide svoju svrhu u posredovanju spoznaja i sadržaja određenim naslovnici. Stoga je posredovanje središnja didaktička odnosno metodička kategorija. To posredovanje nije jednosmjerno od sadržaja k učeniku, nego dvosmjerno. Pri nuđenju sadržaja treba imati u vidu i samog učenika. Drugim riječima, kod nastavnog posredovanja nije riječ isključivo o prenošenju, tradiciji, priopćavanju. Kada bi to bio slučaj, nastavna bi metodika bila svedena na “transportmetodiku”¹⁴⁸ i na taj bi način izgubila svoje glavno obilježje: dvosmjernost.

Kod sadržaja u sklopu nastave ne radi se o jednom zauvijek, besprijekorno i za sva vremena jasnim jezikom definiranim istinama¹⁴⁹ koje se samo uz pomoć metoda kao “sredstava” trebaju dalje predavati, odnosno transportirati. Naprotiv! Njihovo daljnje predavanje bezuvjetno je vezano za međusobnu komunikaciju, otvoren proces bez kojega nema učinkovitog prenošenja činjenica. Na taj su način u nastavi “sadržaj” i “metoda” međusobno uvjetovani i životno vezani¹⁵⁰. To isključuje izoliranje, tehničko shvaćanje metode, te zahtijeva metodičke načine i postupke posredovanja što će omogućiti učenicima i svima onima koji su u potrazi sasvim drukčiji odnos prema sadržaju i drukčije poimanje učenja, shvaćanja i razumijevanja predmetnih činjenica.

Međuovisnost i prioritet

Otklanjajući posve tehničko shvaćanje metode kao neučinkovito, a vjerojatno i za sâm sadržaj štetno poimanje, opredijelili smo se za međuovisnost (interdipendentnost) različitih nastavnih faktora, odnosno za njihovo međusobno prožimanje. U našem slučaju to znači odlučno ne svim onim metodičarima koji misle da se nastavni sadržaji i nastavni ciljevi ne daju uvjetovati nastavnim metodama. Sa druge pak strane, ni nastavne metode ne mogu biti neovisne o nastavnim ciljevima odnosno nastavnim sadržajima. Naprotiv! One u sebi nose “normativne implikacije” i sadržajne nakane¹⁵¹ te tako uvjetuju izbor i način metodičkog

¹⁴⁷ Isto, str. 136 i d.

¹⁴⁸ Bönsch, M., *nav. dj.*, str. 40.

¹⁴⁹ Ort, Barbara, (1988:217-227), *Unterrichtsmethoden*, u: Feifel, Erich - Weidmann, Fritz ur., *Didaktik des Religionsunterrichts: ein Leitfaden*, Donauwörth: Auer

¹⁵⁰ Bönsch, M., *nav. dj.*, str. 13.

¹⁵¹ Terhart, Ewald (1989:76), *Lehr-Lern-Methoden: eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen*, München: Juventa-Verlag.

oblikovanja koji se odražava i na sadržaje i na sam uspjeh nastave. Iluzija je da se bilo kakva metoda može primijeniti za posredovanje bilo kakvog sadržaja. Takvo bi načelo bilo izravno u suprotnosti sa spoznajom logike funkcioniranja sadržaja i metoda¹⁵².

Spoznaja da svaka nastavna metoda uključuje i sadržajne i intencionalne aspekte još više naglašava vrijednost metoda sa didaktičkog, odnosno metodičkog stajališta. Pitanje metodičke prezentacije određenog sadržaja nije više usputno pitanje. Sasvim suprotno. Kada se razmišlja o cilju i o sadržaju koji omogućuje njegovo postizanje, odmah treba iznaći i adekvatnu metodu. To je ono što metodičari nazivaju “implikacijskom međuovisnošću”, odnosno “interdipendencijom” nastavnih faktora¹⁵³ kao što su metode, učenici, nastavnici, te škola kao prostor didaktičko-metodičkog događanja¹⁵⁴. Prenaglašavanje bilo kojeg od nastavnih faktora nauštrb drugog može samo škoditi cjelokupnom procesu. “Sadržaji i metode se nalaze u veoma kompliciranom, o puno faktora ovisnom međusobnom djelovanju”, što ne dopušta nikakvu apsolutnu nadređenost sadržajnih faktora nad onima metodičke naravi¹⁵⁵. I unatoč tome može se govoriti o jednoj vrsti prioriteta unutar ovoga konteksta. Nije tu riječ o prioritetu sadržaja nad metodičkom opcijom, nego o prioritetu na cilj usredotočenih sadržaja pred metodama. Suvremeni se didaktičari skoro bez iznimke priklanjaju Klafkijevoj tvrdnji o prednosti didaktike u sklopu nastavnog procesa te to shvaćaju kao primarno opredjeljivanje za cilj naspram sadržaja, odnosno metodičkih postupaka¹⁵⁶. Bez jasne usredotočenosti na cilj svih nastavnih faktora nemoguće je zamisliti školsku nastavu.

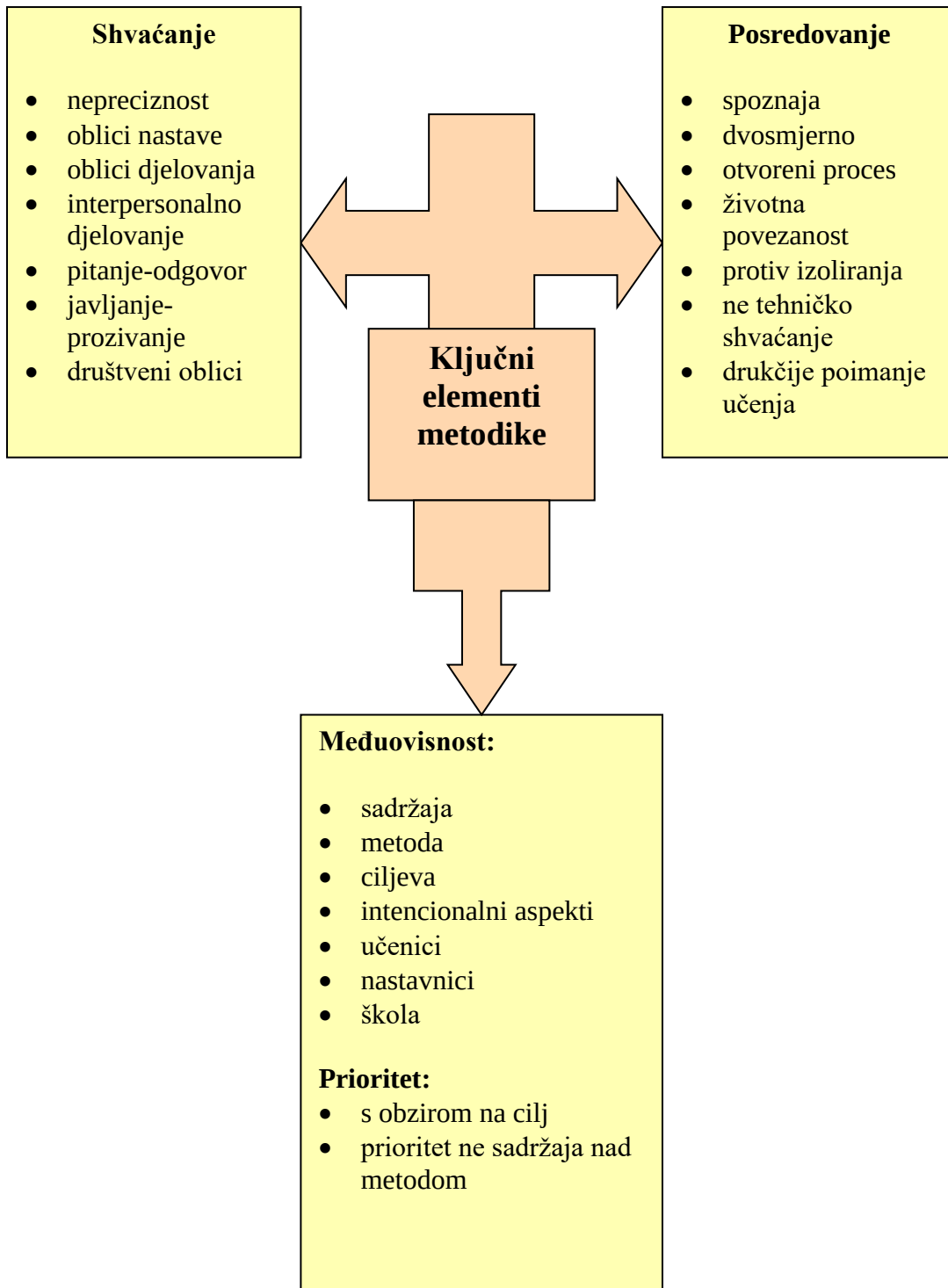
¹⁵² Meyer, Hilbert (1988) *Unterrichtsmethoden I*, Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor, str. 76.

¹⁵³ Terhart, E. (1989:44).

¹⁵⁴ Isto, str. 26.

¹⁵⁵ Meyer, H., *nav. dj.*, str. 77.

¹⁵⁶ Klafki, Wolfgang (1977:13-39), *Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik*, u: Klafki, Wolfgang i dr. ur., *Didaktik und Praxis*, Weinheim: Beltz



Pravila primjene metoda u nastavi

Nema razloga za fiksiranje na jednu određenu nastavnu metodu, nema metodičkog monizma, metodičkog dogmatizma,¹⁵⁷ niti skepticizma. Naprotiv, primjena raznolikih nastavnih metoda donijela je mnogo pozitivnoga i nastavnicima i učenicima¹⁵⁸. Otvorila je vrata fleksibilnosti i nedoktrinarnosti što se zacijelo ne smije ni u kojem slučaju poistovjećivati sa nerazboritošću i nekritičnošću¹⁵⁹ pri uporabi nastavnih metoda. Eksperiment samo radi eksperimenta nije dobrodošao ni na području metodičke primjene. Da bi se to spriječilo, treba jasno utvrditi kriterije na osnovi kojih se uistinu može prosuđivati dobrodošlost, suvišnost ili štetnost neke metode u nastavi. Tko želi suvremeno organizirati nastavu, ispravno poučavati, a kroz to i kvalitetno odgajati, mora znati kako poučavati, zbog čega nekome nešto i pod kojim uvjetima posredovati. Osnovni kriteriji primjene metoda u svakoj nastavi su: prilagođenost cilju, prilagođenost sadržaju, prilagođenost odgajaniku, prilagođenost odgajatelju, prilagođenost situaciji.

Aдекватna nastavna metoda mora se držati ovih kriterija koji ne smiju biti niti međusobno izolirani, niti apsolutizirani. Zato je davanje prednosti metodama usredotočenim na naslovnika pred metodama koncentriranim na sadržaje u ovom kontekstu neproduktivno¹⁶⁰. Multimetodičko opredjeljenje je jedini jamac ispravnosti, pa stoga i vjernosti kreativnog nastavnog djelovanja.

Prilagođenost cilju i sadržaju

Zbog spomenutog kriterija primarne usredotočenosti nastavnih sadržaja na nastavne ciljeve potrebno je nešto pobliže reći o tome¹⁶¹. Kriterij podržavanja kompatibilnosti cilja i sadržaja trebat će imati u vidu pri izboru nastavnih metoda. U tom kontekstu iznalaziti će se i primjenjivati takve nastavne metode koje će, sa jedne strane, maksimalno poštivati sadržaj, a sa druge, uz njegovu pomoć jamčiti postizanje zacrtanog nastavnog cilja¹⁶². Po tom istom kriteriju će se prosuđivati metodičke odluke koje se tiču tematskih i nastavnih cjelina kao i

¹⁵⁷ Gromm, B., *Methodendefizit oder Methodeninflation im Religionsunterricht*, u: Katechetische Blätter 101(1976)5, 333-341.

¹⁵⁸ Janson-Michl, C., *"Integratives Drama" als Methode der Bibelinterpretation in der Jugendarbeit. Anregungen am Beispiel von Lk 10,2537*, u: Katechetische Blätter 103(1978)9, 708713.

¹⁵⁹ Jendorff, B., *Methodenprobleme auch ein Problem der Spiritualität des Religionslehrers*, u: Katechetische Blätter 106(1981)11, 849859.

¹⁶⁰ Bönsch, M., *Variable Lernwege*, str. 23 i d.

¹⁶¹ Zirker, H., *Etwas wird "behandelt" Inhalt und Interaktion im Unterrichtsgespräch*, u: Katechetische Blätter 103(1978)6, 439448.

¹⁶² Gottfried, Adam - Lachmann, Rainer (1987:13-54)., *Was ist Gemeindepädagogik?* u: Isti (ur.), *Gemeindepädagogisches Kompendium*, Göttingen: V&R unipress

pojedinačnih nastavnih postupaka. Na taj će se način omogućiti posredovanje osnovnih teorijskih spoznaja ali i sustavno oblikovanje metodičkog postupka. Bez jasno utvrđenih ciljeva i njima prilagođenih, ili u njihovu funkciju stavljenih sadržaja, nije moguće nastavu učiniti ni privlačnom, ni djelotvornom¹⁶³. Upravo unutar toga konteksta metode igraju veliku i nezaobilaznu ulogu¹⁶⁴.

Izbor adekvatnih metoda za kvalitetno usvajanje sadržaja¹⁶⁵ i pravilno postavljanje ciljeva kako bi odgojni učinak bio što bolji, od nezaobilazne je važnosti u odgojno-obrazovnom procesu¹⁶⁶. Ako metodički postupak nema stalno u vidu čvrstu povezanost sadržaja i ciljeva, gubi pravo pretendiranja na bilo kakvo, a najmanje na prioritarno mjesto u sklopu nastave¹⁶⁷. U protivnom može samo smetati i opterećivati nastavni proces. Isforsiranoj primjeni neadekvatne metode više je stalo do forme nego do sadržaja, pa joj stoga ne bi trebalo biti mjesta u suvremenoj nastavi¹⁶⁸.

Prilagođenost učeniku i nastavniku

Adekvatnost metoda ovisi i o njihovoj prilagođenosti ne samo ciljevima i sadržajima nego i učeniku i nastavniku¹⁶⁹. Neosporno je da metode moraju imati u vidu učenika: njegov psihofizički razvoj¹⁷⁰, prirođene sposobnosti¹⁷¹, sklonosti, interese¹⁷², društveni okoliš¹⁷³, ali i njegovo predznanje o metodama¹⁷⁴. Propedeutički efekti uvelike ovise o učenikovoju poučljivosti s obzirom na ponuđenu odnosno primijenjenu metodu¹⁷⁵. Ukoliko ona trenutno ne postoji, treba je motivirati.

¹⁶³ Gromm, B. (1982), *Metodi per l'insegnamento della religione, la pastorale giovanile e la formazione degli adulti*, Torino: LDC

¹⁶⁴ Stock, A., *Zehn Thesen zur strukturalen Methode in der neueren religionspädagogischen Diskussion*, u: *Katechetische Blätter* 101(1976)1, 4547.

¹⁶⁵ Hartlich, Ch., *Ist die historischkritische Methode überholt?*, u: *Concilium* 16(1980)10, 534-538.

¹⁶⁶ Paul E., *Methoden*, u: Feifel, E., i drugi (ur.), *Handbuch der Religionspädagogik*, sv. 2, Köln 1974, str. 145-171.

¹⁶⁷ Jendorff, Bernhard (1979), *Leistungsmessung im Religionsunterricht : Methoden und Beispiele*, München: Kösel

¹⁶⁸ Menck, Peter (1972), *Unterrichtsmethode*, München. Kösel

¹⁶⁹ Gromm, B., *Zwischen Berufsfreude und "teacher burnout"*, u: *Katechetische Blätter* 117(1992)1, 26-34.

¹⁷⁰ Stengelin, W., *Der 9. und 10. Schülerjahrgang Lernort des Glaubens?*, u: *Katechetische Blätter* 112(1987)10, 746-753.

¹⁷¹ Fischer, D., *Gleiche Inhalte für behinderte und nichtbehinderte Schüler?*, u: *Katechetische Blätter* 113(1988)6, 402-408.

¹⁷² Mense, J., *Weihnachten: Schüler schreiben ihre Geschichte*, u: *Katechetische Blätter* 113(1988)11, 823-832.

¹⁷³ Zeheter, F.J., *Zum Problem der in der Schule erzeugten Verhaltensdeformationen*, u: *Katechetische Blätter* 112(1987)12, 942-949.

¹⁷⁴ Eidenschink, K., *"Methoden" bei Schülerbesinnungstagen? Ein Plädoyer für eine prozeßorientierte Religionspädagogik*, u: *Katechetische Blätter* 114(1989)7/8, 604-609.

¹⁷⁵ Ebner, R., *Einstellungen der Berufsschüler zu Glaube, Kirche und Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung in Unterfranken im Jahre 1989* u: *Religionspädagogik an berufsbildenden Schulen* 22(1990)1, 16-19.

Ako su razredi međusobno slični, moguća je i približno jednaka primjena nastavne metode¹⁷⁶. Ukoliko postoji velika razlika među učenicima, pa stoga i među njihovim razredima, apsurdno je inzistirati na nekoj sveopće važećoj, a zapravo fiksnoj metodi¹⁷⁷. Različitost učenika uvjetuje različitost metoda. Kada je to u pitanju, na scenu stupa oblik individualnog rada, koji je po sebi barem što se tiče vremena, ali i metodičke spremne nastavnika dosta zahtjevan, no u takvoj situaciji najprimjereniji je ako ne i jedino opravdan¹⁷⁸.

Metodički postupak koji ima u vidu različitost i specifičnost učenika zahtijeva brzu izmjenu metoda već prema tome koji je učenik u pitanju ili koji je sadržaj na redu. Prilagodljiva (adaptivna)¹⁷⁹, a ne uopćena nastava promiče izvorno bogatstvo učenika i čini da se on u nastavi doživljava kao subjekt, a ne kao objekt na koji se mora sručiti mnoštvo sadržaja sa kojim on ne zna što bi učinio. Metode koje omogućuju prilagođenost nastave učeniku stvorit će kod njega predispoziciju za svjesno i voljno prihvaćanje odgajateljevih intervenata te će kod njega pobuditi ne samo svijest o dužnosti i obvezi, nego zahvalnost i ljubav¹⁸⁰. To je zapravo vrhunac svakog odgojnog čina.

Kao što svaka metoda primijenjena na učenika ima zacijelo svoje pozitivne ali i svoje negativne učinke, što u konačnici uvjetuje i kriterij adekvatnosti metode, slično se događa kada je u pitanju i nastavnik¹⁸¹. Ne može svaki nastavnik svaku nastavnu metodu prihvatiti, voljeti i primjenjivati na jednako učinkovit način. Neki više vole jednu, neki drugu, neki su djelotvorniji s ovom, a drugi s onom¹⁸². Ipak, taj odnos prema metodama ne smije ostati samo na razini instinkta nego i promišljanja. Nastavnik treba da zna zbog čega više voli jednu metodu od druge, zbog čega ima više uspjeha s ovom, a ne s onom. Samosvijest i samokritičnost mogu biti i poticaj da se neke stvari promijene nabolje ukoliko za to postoji snaga i razloga¹⁸³. Doduše, i dalje ostaje nesporno da svaki nastavnik ne će moći jednako učinkovito primjenjivati svaku metodu, ali usvajanje i primjenjivanje metode nije tek stvar prirođenosti, nego se to do određenog stupnja može i naučiti ukoliko se uoče njene

¹⁷⁶ Thalheimer, B., *Intensivwoche mit Hauptschülern und Hauptschülerinnen*, u: *Katechetische Blätter* 117(1992)3, 204-209.

¹⁷⁷ Riester, E.M., *Methoden nicht unreflektiert übernehmen!* u: *Christlichpädagogische Blätter* 105(1992)4, 205.

¹⁷⁸ Bleistein, R., *Individualisierung und Identität*, u: *Stimmender Zeit* 117(1992)10, 664-672.

¹⁷⁹ Bönsch, M., *Variable Lernwege*, str. 29 i d.

¹⁸⁰ Adam, G. Lachmann, R., *Was ist Gemeindepädagogik?*, str. 50; Bönsch, M (1991:40ss).

¹⁸¹ Ort, B., *Der Laie als Religionslehrer. Anmerkungen zur Entwicklung eines Berufsbildes*, u: *Katechetische Blätter* 112(1987)56, 357380.

¹⁸² Winkel, R. (1987:11-23), *Die sieben Unterrichtsmethoden*, u: Gudjons, Herbert i dr. ur., *Unterrichtsmethoden: Grundlegung und Beispiele*, Braunschweig: Westermann

¹⁸³ Schmidt-Kortenbusch, M., *Gibt es verbindliche Qualitätskriterien für eine Religionsstunde?*, u: *Katechetische Blätter* 116(1991)3, 206-214.

kvalitete¹⁸⁴. Svakako, primjena metode pretpostavlja i teorijsko znanje o njenom funkcioniranju, njenim prednostima i nedostacima, njenim mogućnostima i granicama. Za to je, uz suradnju kolega, optimalno rješenje motriti, osobno kušati da se stekne primjereno iskustvo kako bi se metodički repertoar ne samo poznavao, nego i provjeravao kroz praksu. Prilagođenost metoda nastavniku stoga pretpostavlja dva pola. Sa jedne su strane vlastite sklonosti za određene metode, a sa druge iskrena želja i spremnost da se motri, uči, kritički osvrće, vježba i eksperimentira te tako stječe novo znanje i novo iskustvo¹⁸⁵.

Prilagođenost situaciji

Funkcioniranje metoda ne ovisi samo o njihovoj primjerenosti cilju i sadržaju, odnosno učeniku i učitelju, nego dobrim dijelom i o institucionalno-strukturalnim i tehničko-organizacijskim okolnostima koje bez daljnjega utječu na ostvarivanje nastave te ih se stoga mora ozbiljno imati u vidu kada je u pitanju odabir nastavne metode. Kada npr. Terhart naslovljuje svoje razmišljanje sa: "Škola ima metodu", želi posebno istaknuti da treba imati u vidu strukturalni problem škole koji zna pogodovati odabiru metode, ali isto tako biti i veoma nepogodan ako je škola koncipirana tako da ne želi novina, pokušaja, kreacije, inovacija i eksperimentiranja¹⁸⁶. Školskometodički gledano to znači da će škola biti sagledavana uistinu kao posebna institucionalno-strukturalna, odnosno tehničko-organizacijska ustanova u mnogome slična drugim odgojno-obrazovnim ustanovama ali i različita od njih¹⁸⁷. Različita po nečemu ili po mnogočemu od odgoja u krugu vjerskih prostora, obiteljskog ambijenta, različitih udruga itd.

I u jednom i u drugom slučaju očita je stanovita nebriga za strukturalno-institucionalni, odnosno tehničko-organizacijski vid, koji je i karakterističan za dotičnu ustanovu te ga kao takva treba poštivati kako bi ustanova uistinu funkcionirala i sačuvala razlog zasebnog postojanja. To je samo bogatstvo za sveopći ljudski rast, a nikako oblik nezdrave konkurencije¹⁸⁸.

Pa ipak bilo bi nerealno i metodičkoj primjeni tuđe kada ove pomalo različite situacije ne bi na ovaj ili onaj način i pozitivno utjecale jedna na drugu. Naime, među njima ne postoji takva razlika da ne bi uključivala i sličnost. Problem je samo u tome što razlike ne bi trebale

¹⁸⁴ Eggers, Teodor (1980), *Religionspädagogik studieren: Materialien zur Einführung*, München: Kösel

¹⁸⁵ Walgrave, J., *Beitrag zu Aufgabe, Methode und Aufgabenbereich einer zeitgenössischen Fundamentaltheologie*, u: *Concilium* 5(1969)6/7, 452-457.

¹⁸⁶ Terhart, Ewald (1989:57), *Lehr-Lern-Methoden*, Weinheim-München: Juventa-Verlag

¹⁸⁷ Lehmann, K., *Glauben lernen, wo der Glaube lebt*, u: *Katechetische Blätter* 112(1987)9, 681-692.

¹⁸⁸ Hartlich, C., *Ist die historischkritische Methode überholt?*, u: *Concilium* 16(1980)10, 534-538

prestati postojati, nego bi ih valjalo njegovati i promicati samo utoliko ukoliko jamče novu kvalitetu odgoja¹⁸⁹.

Situacijska uvjetovanost nastavnih metoda nije vezana samo za strukturalno-institucijska obilježja škole kao odgojne ustanove, nego nadilazi i školske razrede i školske objekte te ima ishodište u samom školskom sustavu. Pojedini predmet je u kontekstu drugih školskih predmeta, ograničen na 45 minuta. Ne bira niti predmet koji mu prethodi niti onaj koji mu slijedi; nema utjecaja na odabir nastavnika koji je prije, niti onoga koji dolazi poslije¹⁹⁰. Za nekoga to može biti izvor novih briga i novih muka, no drugi to može doživjeti kao jedinstvenu priliku za inovacije i novine.

Situaciji prilagođena upotreba metoda drži uistinu važnim faktorom uređenost i opremljenost prostora. Pokretni namještaj, različite ploče (klasična i svjetleća), projektor, video, grafoskop, Power Point, mogućnost zamračenja, platna za projekciju, da spomenemo samo neke, jesu pomagala bez kojih nema suvremene nastave niti se bez njih mogu očekivati njeni posebni učinci¹⁹¹.

Osim ovih skoro općenito prihvaćenih i situaciji prilagođenih institucionalno-strukturalnih i prostorno-tehničkih metodičkih pomagala treba imati u vidu i aktualna situacijska događanja pored kojih suvremena nastava ne može prolaziti kao da je se ne tiču¹⁹². U našem konkretnom slučaju riječ je npr. o Domovinskom ratu, ratnim stradanjima, patnji, nepravdi, siromaštvu, koji mogu na učenike vršiti takav pritisak da, neovisno o nastavniku, i ne znam kako metodički dobro strukturirana tema nema nikakva učinka. Što valja činiti u takvoj situaciji? Prilagodljivost konkretnoj situaciji, fleksibilnost u izboru i tema i metodičkih postupaka mora biti takva da se učeniku pomogne kako bi dao odgovor na životna pitanja. U drugim sredinama doduše nema rata, ali mogućnost aktualnog događanja ostaje i dalje na snazi. U takvom okruženju, primjerice, satu materinjeg jezika može prethoditi vrlo napeta nogometna utakmica ili nakon njega može slijediti kontrolna zadaća iz matematike, što učenike neće ostaviti ravnodušnima. Nastavnik s osjećajem za situaciju brzo će prilagoditi svoj metodički postupak kako ne bi bilo rada bez učinka¹⁹³.

Takve i slične situacije ukazuju ne samo na moguća iznenađenja koja se postavljaju pred sustavno planiranje nastavnih metoda i nastavne pripreme, nego i na kvalitete nastavnika kao

¹⁸⁹ Stock, A., *Zehn Thesen zur strukturalen Methode in der neueren religionspädagogischen Diskussion*, u: *Katechetische Blätter* 101 (1976)1,45-47.

¹⁹⁰ Pranjić, Marko (1996:265-313), *Religijska pedagogija. Narav, epistemologija, predmet i omeđenje*, Zagreb: KSC

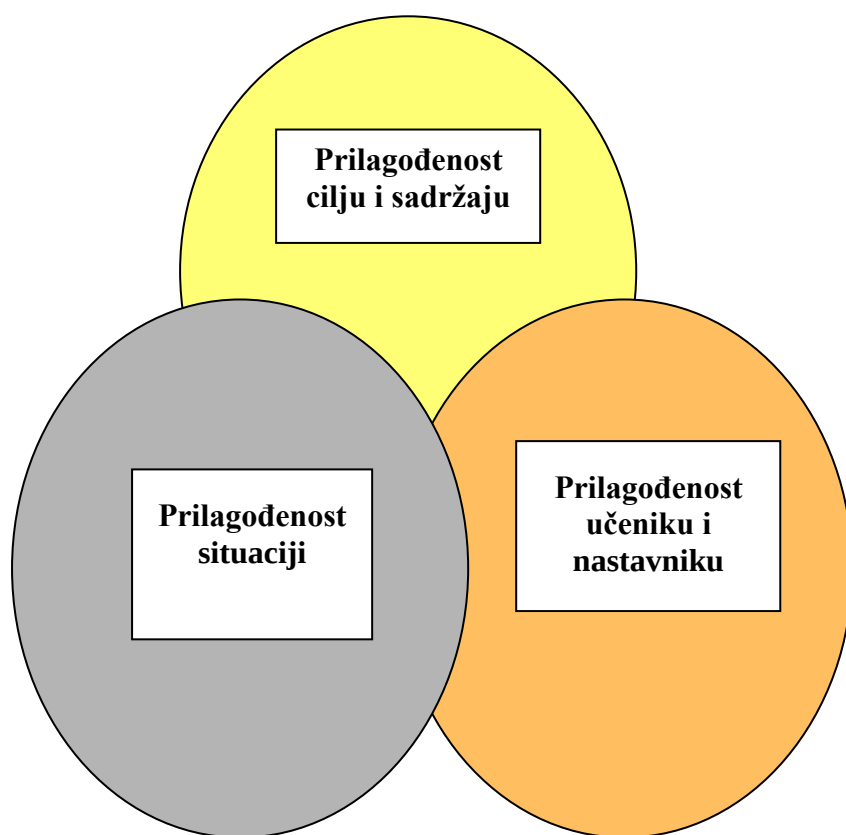
¹⁹¹ Isto.

¹⁹² Schmitt, K.H., *Zur gegenwärtigen Situation der Gemeindegottesdienste in den Deutschen Bistümern*, u: *Katechetische Blätter* 105 (1980)10,750-760.

¹⁹³ Pranjić, M., *Suvremeno strukturiranje katehetske metodike*, u: *Kateheza* 14(1992)1,24-35.

pravog metodičkog majstora¹⁹⁴ koji iz riznice svoje metodologijske spoznaje i metodičke prakse u pravi trenutak na svjetlo dana izvlači ono najprimjerenije te na taj način pokazuje posvemašnju slobodu u primjeni pravih nastavnih metoda¹⁹⁵. I da zaključimo. Prava metoda je ona koja unutar konkretne situacije omogućuje postizanje zacrtanog cilja uz pomoć za to izabranih sadržaja te je istovremeno prilagođena i učeniku i učitelju.

Pravila primjene metoda u nastavi



Vrsni američki eksperimentalni psiholog i pedagog Robert Gagné (1916-2002) je pokušao riješiti enigmnu kvalitetnog metodičkog postupka u medijaciji novih znanja i vještina razradivši ga na bazi 9 suvislih načela:

- 1) najprije *pobuditi* kod učenika *zanimanje* za novi sadržaj (gain attention)
- 2) potom naznačiti učeniku razlog ili *ciljeve učenja* (inform learner of objectives)

¹⁹⁴ Jendorff, B., *Methodenprobleme auch ein Problem der Spiritualität des Religionslehrers*, u: Katechetische Blätter 106(1981)11, 849-859.

¹⁹⁵ Grom, B., *Methodendefizit oder Methodeninflation im Religionsunterricht*, u: Katechetische Blätter 101(1976)5, 333-341.

- 3) onda prizvati ono što već zna (stimulate recall of prior learning)
- 4) ponuditi novi sadržaj koji vodi k cilju (present stimulus materijal)
- 5) osigurati učeniku praćenje (provide learner guidance)
- 6) potaknuti ga na izvršenje (elicit performance)
- 7) omogućiti mu povratne informacije (provide feedback)
- 8) vrednovati izvršeno (assess performance)
- 9) intenzivirati zadržavanje prenesenog (enhance retention transfer)¹⁹⁶.

Sve je ovo pomalo na tragu onoga što već odavno znamo iz povijesti razvoja didaktičke misli posebno „formalnih stupnjeva“ čije naznake nalazimo već kod Komenskog (1592-1670)¹⁹⁷, a posebno su ih i eksplicitno razrađivali Herbart, Ziller i Rein¹⁹⁸ pa nema smisla na ovom mjestu dodatno ulaziti u teoriju dotične materije, ali ćemo zato temeljitije tretirati metodički postupak pa i kroz viziru onoga što Gagné nije rekao ili nije dovoljno istaknuo.

Nastavni mediji



www.shutterstock.com · 65599669

Stručna literatura govori o *medijima* na različite načine. Dijeli ih na *osobne* i *neosobne* medije. *Osobni* su vezani uz ljudsku osobu, primjerice, pokreti, geste, mimika, govor, dok *neosobnima* pripadaju *realitet* (izvorni, preparirani, odnosno živi i neživi); *reprodukcija* (slušna, vizualna, audiovizualna); *kopiranje* (eksperiment, model) i *simbol* (grafičko crtanje, boje)¹⁹⁹. Oni su tzv.

¹⁹⁶ Gagné, Robert Mills (1965), *The Conditions of Learning*, New York: Holt, Rinehart & Winston .

¹⁹⁷ Ne može se oteti dojmu pri čitanju *Velike didaktike* vodeće figure „obnovitelja svijeta“ iz 17. stoljeća, Komenskog, naime, u kojoj on razlaže načela o „izvanrednom umijeću kako sve ljude svemu poučiti“, kako učiti „brzo, ugodno i temeljito“ itd. (Pranjić, Marko (2005:27), *Didaktika: povijest, osnove, profiliranje, postupak*, Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga, Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu.

¹⁹⁸ Isto str. 61-65.

¹⁹⁹ Prenzel, Manfred (2003), *Leitfaden zum didaktischen Einsatz von Computeranwendungen: neue Medien im naturwissenschaftlichen Unterricht*, Kiel: Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwiss.; Baeyer, Alexander (1983), *Medienplanung für Unterricht und Ausbildung*, Grafenau/Württ.: Expert-Verl.; Seitz, Ingeborg (2007), *Heterogenität als Chance: Lehrerprofessionalität im Wandel*, Frankfurt am Main: Lang; Wagner, Ulrike (2008), *Medienhandeln in*

software kad je u pitanju učenje. Ponajvećma pojam medija se upotrebljava za *tehničke aparate* koji služe za projiciranje slika, tekstova, crteža, tonova, pohranjivanje informacija itd., a zove ih se hardware²⁰⁰. Didaktički relevantan medij je onaj koji se spominje u prvom slučaju jer upotreba medija u nastavi nije samo metodički problem. *Mediji* različito predstavljaju stvarnost. Oni omogućavaju izvatke, povećavanja, smanjivanja, naglašavanja, katkad i iskrivljivanja stvarnosti²⁰¹. Kao nečiji produkt oni su nosioci pogleda, poruka, interesa, sadržaja, vjerovanja, a koji ne moraju uvijek i dobro pristajati sadržaju konkretnog nastavnog sata²⁰². Osim toga, oblik medija može imati emocionalno-kognitivno djelovanje na učenje i postavljati zahtjeve na učenike koji mogu biti posve različiti od sadržaja (upotreba videa, analiza nekog teksta, rad s udžbenikom ili upotreba kompjutorskog programa)²⁰³. Nadalje, mediji služe boljoj obradi sadržaja sa različitih stajališta i trajnom osiguravanju pamćenja sadržaja. Aktivira li se kod njih verbalni ili simboličko-digitalni sustav lijeve strane moždane polutke, onda je došlo do govorno-apstraktnog priključenja u mozgu koje je po sebi apstraktno. Kod slike, naprotiv, naime kod aktiviranja slikovno-analognog sustava desne moždane polutke, uz ono slikovno dolazi i do govornog kodiranja što pojačava intenzitet pamćenja i daljnjeg čuvanja usvojene informacije²⁰⁴. Stoga slike, zvukovi, vizualne percepcije i rješenja znatno utječu na prihvaćanje informacija, njihovu obradu ali i uskladištenje. Potenciranje čuvanja informacija je moguće samo onda ako se učenici:

- ❖ ozbiljno i *pozorno* bave medijem, a ne da ga tretiraju kao lagodu,
- ❖ ako učenici znaju *dekodirati* simbolički sustav medija. Primjerice kad je riječ o tekstu, on mora biti razumljiv, u izboru riječi i rečeničnog sklopa jednostavan, podijeljen u stavke i naslovljen, znakovit i poticajan. Je li govor o slici, mora pobuditi radoznalost

Hauptschulmilieus: mediale Interaktion und Produktion als Bildungsressource, München: kopaed; Wermke, Jutta (1997), *Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht: Schwerpunkt Deutsch*, München: KoPäd-Verlag

²⁰⁰ Lohoff, Günter - Abel, Jürgen (1990), *Bildungsmedien gestern und heute: Beiträge zur Geschichte, zum aktuellen Stand und zur Anwendung ; Dokumentation der 20. Jahrestagung des Fachverbandes Medien und Technik im Bildungsbereich*, Ehningen bei Böblingen: expert-Verlag; Schwarzbach, Willi (2008), *Multimedia-Technologien in Schule und Unterricht: Hardware, Software, Formate, Verfahren, Standards*, Halle (Saale) LISA.

²⁰¹ Rolke, Lothar (1999), *Wie die Medien die Wirklichkeit steuern und selber gesteuert werden*, Opladen: Westdt. Verlag; Jörissen, Benjamin (2007), *Beobachtungen der Realität: die Frage nach der Wirklichkeit im Zeitalter der Neuen Medien*, Bielefeld: transcript.

²⁰² Merten, Klaus (1994), *Die Wirklichkeit der Medien: eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft*, Opladen: Westdeutscher Verlag; Jörissen, Benjamin (2006), *Bild - Medium - Realität: die Wirklichkeit des Sozialen und die Neuen Medien*, Berlin: Freie Univ., Diss.

²⁰³ Völker, Clara (2010), *Mobile Medien: zur Genealogie des Mobilfunks und zur Ideengeschichte von Virtualität*, Bielefeld: transcript; Vattimo, Gianni (1998), *Medien-Welten, Wirklichkeiten*, München: Fink.

²⁰⁴ Uhl, Matthias (2009), *Medien - Gehirn - Evolution: Mensch und Medienkultur verstehen ; eine transdisziplinäre Medienanthropologie*, Bielefeld: transcript; Gerke, Peter (1987), *Wie denkt der Mensch? Informationstechnik u. Gehirn*, München: Bergmann

te da ju se može interpretirati misaonim uzorcima, odnosno onima koji su vezani uz sferu osjećaja,

- ❖ ako informacije ne obrađuju i prorađuju samo globalno, nego *detaljno*²⁰⁵.

Nastavni mediji u službi učenja



Nastavni mediji u sklopu nastavne jedinice nisu tek puki dekor, razonoda, razbibriga, način za traćenje vremena. Naprotiv, oni su pomagala koja omogućavaju bolje, učinkovitije i trajnije usvajanje nastavnih sadržaja te postizanje pratećih ciljeva. Neka didaktička, odnosno metodička literatura nastavne medije

dijeli na *nastavna sredstva* i *nastavna pomagala*²⁰⁶. *Nastavna sredstva* bi bila izvori nastavnih sadržaja kao što su, primjerice, *programi*, *udžbenici*, *priručnici*, dok bi *nastavna pomagala* više bila *tehnička sredstva* u nastavi kao što su grafoskopi, videorekorderi, ploče, krede itd. Neki od njih mogu jednom biti jedno, a drugi puta drugo, tako, recimo, prozirnice ili folije, magnetoskopske vrpce, videokasete, radni listovi itd. Zato je možda bolje da ih sve skupa tretiramo pod zajedničkim naslovom i to kao *nastavne medije*.

U sklopu nastavnog procesa, nastavni mediji imaju sljedeće funkcije:

- ❖ *vizualiziranje* (ponazorenjenje) složenih, apstraktnih, kompliciranih nastavnih sadržaja. Ovdje je riječ o nastavnim medijima kao sredstvima vizualizacije. Ona

²⁰⁵ Bertow, Andreas (2008), *Lehrer und Neue Medien in der Grundschule: Mediennutzung im Kontext von Entwicklungstendenzen sowie technischer Voraussetzungen*, Hamburg: Kovač; Bofinger, Jürgen (2001), *Schüler - Freizeit - Medien: eine empirische Studie zum Freizeit- und Medienverhalten 10- bis 17-jähriger Schülerinnen und Schüler*, München: Kopäd-Verlag.

²⁰⁶ Poljak, Vladimir (1991), *Didaktika*, Zagreb: Školska knjiga.

pomažu da si učenici percipirajući ili motreći stvari, osobe, prirodu, stvaraju o tome predodžbe i pojmove²⁰⁷;

- ❖ širenje geografskih, povijesnih, osobno-društvenih iskustvenih obzorja učenika te posredovanje iskustava na indirektan način²⁰⁸;
- ❖ pomažu pri didaktičkoj *redukciji* (kronološke tablice, povećavanje, umanjivanje, izdvajanje detalja itd.) te podupiru orijentacijsko učenje, odnosno sam transfer²⁰⁹;
- ❖ olakšavaju obrat nastave koja je usredotočena na nastavnika prema nastavi kojoj je stalo do *samostalnosti*, diferencijacije, odnosno individualizacije učenika, odnosno do multiperspektivnih pristupa nastavnim sadržajima i ciljevima (usp. diferenciranje medija, mediji usredotočeni na akciju, odnosno komunikaciju, mediji namijenjeni samostalnom usvajanju i obradi informacija)²¹⁰;
- ❖ u načelu nastavne je medije moguće koristiti u svim nastavnim fazama i to kao *motivacijsku* pripomoć na početku sata dok se uvodi u gradivo, kao pripomoć u stjecanju novih spoznaja unutar razredbenog dijela nastavne jedinice te kao pomoć kod provjere, odnosno primjene onoga što se naučilo u fazi evaluacije²¹¹;
- ❖ pružaju mogućnost za *kritički* odnos prema medijskom odgoju te posvješćivanje opasnosti koje su vezane uz medije (strojevski fetišizam, konzumizam, fideizam...) ²¹².

Kod planiranja nastave još jedno treba imati u vidu kad je riječ o nastavnim medijima, naime to da mediji trebaju biti *primjereni* operaciji, da su po mogućnosti audiovizualni, da

²⁰⁷ Franck, Norbert - Stry, Joachim (2006), *Gekonnt visualisieren: Medien wirksam einsetzen*, Paderborn: Schöningh; Bingel, Claudia (2010), *Visualisieren*, Freiburg, Br.: Haufe.

²⁰⁸ Götz, Norbert (2006), *Die Ordnung des Raums: mentale Landkarten in der Ostseeregion*, Berlin: Berliner Wiss.-Verlag; Kaulfuß, Ralf (2004), *Arbeit mit Karten im Geschichtsunterricht am Gymnasium: eine Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer*, Donauwörth: Auer.

²⁰⁹ Wolff, Karl (1994), *Umgang mit Komplexität in Lernsituationen: Reduktion und Transformation als integrale Bestandteile eines auf Ganzheitlichkeit angelegten Konzeptes zur Komplexitätsbewältigung*, Köln: Univ., Diss.; Koch, Peter (1997), *Schrift, Medien, Kognition: über die Exteriorität des Geistes*, Tübingen: Stauffenburg-Verlag

²¹⁰ Dittler, Ullrich (2008), *Aufwachsen in virtuellen Medienwelten: Chancen und Gefahren digitaler Medien aus medienpsychologischer und medienpädagogischer Perspektive*, München: kopaed; Bohrer, Clemens (2009), *Babel oder Pfingsten? elektronische Medien in der Perspektive von Marshall McLuhan*, Ostfildern: Schwabenverlag; Frederking, Volker - Abraham, Ulf (2004), *Lesen und Symbolverstehen*, München:kopaed; Puchta, Herbert i dr. (2009), *Multiple Intelligenzen im DAF-Unterricht: Aktivitäten für die Sekundarstufe und den Erwachsenenunterricht*, Ismaning: Hueber

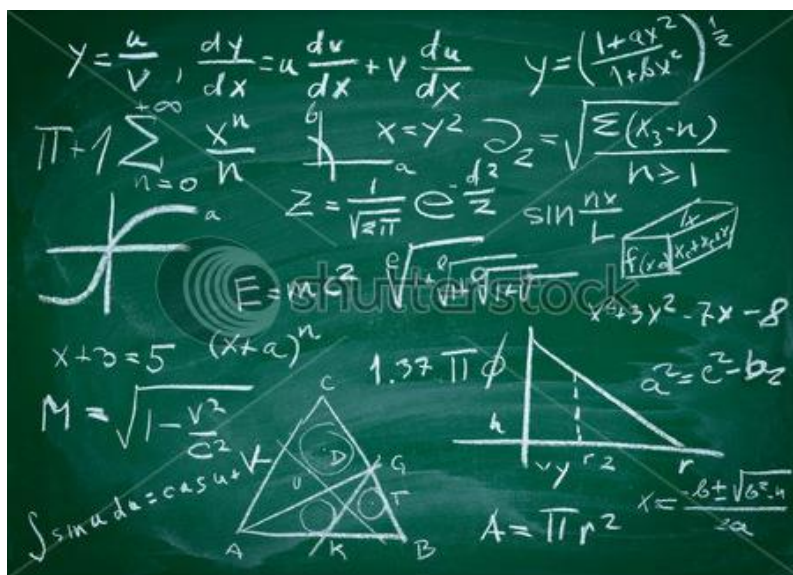
²¹¹ Domagk, Steffi (2008), *Pädagogische Agenten in multimedialen Lernumgebungen: empirische Studien zum Einfluss der Sympathie auf Motivation und Lernerfolg*, Berlin: Logos-Verlag; Schmalt, Heinz-Dieter - Langens, Thomas (2009), *Motivation*, Stuttgart: Kohlhammer.

²¹² Drerup, Heiner (1999), *Popularisierung wissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Feldern*, Weinheim: Dt. Studien-Verlag; Seelinger, Anette (2003), *Ästhetische Konstellationen: neue Medien, Kunst und Bildung*, München: kopaed; Griese, Hartmut - Brumlik, Micha (1984), *Der gläserne Fremde: Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und Ausländerpädagogik*, Leverkusen: Leske + Budrich

su prilagođeni tipu učenja pojedinog đaka. Samo tako može se očekivati njihov optimalan učinak²¹³. Kao opća načela važe:

- ❖ samoangažiranje treba imati prednost,
- ❖ original se više vrednuje od kopije,
- ❖ medij mora odgovarati nastavnom sadržaju i cilju. Tako su, primjerice, filmovi dobri za uvod, kompjutorski programi kao misaoni modeli, ploče za strukturiranje nastavnog postupka²¹⁴.

Naravno, zna se da svaki nastavni medij ima svojih prednosti, ali i svojih nedostataka. Pa u toom smislu kažimo ponešto o svakom od njih:



www.shutterstock.com · 76826134

PLOČA

Ploča²¹⁵ je osnovni nastavni medij, naročito kad je u pitanju čelna nastava. Postoji zidna ploča, ploča od pluta ili preklopna ploča.

Prednosti su:

- ❖ prikupljanje *informacije* o pojedinom predmetu,
- ❖ sakupljalište *ključnih riječi* i mjesto gdje se

pojašnjavaju teški pojmovi,

- ❖ vizualiziranje *procesa* učenja,
- ❖ bilježenje *domaćih zadataka* i ispisivanje njihovih rezultata,

²¹³ Grunder, Hans-Ulrich (2007), *Unterricht: verstehen - planen - gestalten - auswerten*, Baltmannsweiler, Schneider-Verl. Hohengehren;

²¹⁴ Schümer, Gundel (1991), *Medieneinsatz im Unterricht: Bericht über Ziel, Anlage und Durchführung einer Umfrage in allgemeinbildenden Schulen*, Berlin: Max-Planck-Inst. für Bildungsforschung; Schulte, Herbert (1995), *Zwischen Bildschirm und Bildung: Lernen und Lehren in der "Informationsgesellschaft"*, Münster: Lit.; Schill, Wolfgang (2008), *Integrative Medienerziehung in der Grundschule: Konzeption am Beispiel medienpädagogischen Handelns mit auditiven Medien*, München: kopaed.

²¹⁵ Donnert, Rudolf (1990), *Am Anfang war die Tafel ...; praktischer Leitfaden für Vortrag, Lehrgespräch, Moderation, Seminar und Unterweisung*, München: Lexika-Verlag; Bartl, Almuth (2002), *Viele klitzekleine Tafelspiele für die Grundschule*, Donauwörth: Auer.

- ❖ *disciplinska funkcija* - pozivanjem učenika da slijede ono što se ispisuje na ploči, drži ih se na okupu a i njihova se misao usredotočuje na jedinstveni cilj,
- ❖ *provjera učenickog znanja* kad pojedinci trebaju pred cijelim razredom referirati što su shvatili i naučili,
- ❖ *nanošenje crteža* koji vizualiziraju nastavni proces.

Nedostaci su:

- ❖ nemoguće je na njoj predstaviti razvoj i dinamičke procese,
- ❖ kod velikog gradiva zbog brisanja prethodnoga nemoguć je cjelovit uvid u njegov sadržaj i međusobne odnose.



GRAFOSKOP SA FOLIJAMA

Grafoskop²¹⁶ je tehničko pomagalo koje koristeći se folijama istovremeno omogućava svim učenicima vizualno motrenje odvijanje nastavnog procesa.

Prednosti su:

- ❖ istovremeno pisanje, crtanje po foliji i držanje na oku svih učenika tako da i oni budu subjekt nastavnog procesa,
- ❖ korištenje unaprijed spremljenih folija ili folija na kojima se izrađuje sadržaj pred očima učenika,
- ❖ otkrivanjem u fazama sadržaja sa folije kako se ne bi najednom opteretilo učenike,
- ❖ prekrivanjem prozirnica jedne preko druge omogućava se analitičko-sintetički postupak i razrada kompleksnosti nekog sadržaja,
- ❖ matematički, biološki, fizikalni, tehnički postupci mogu se kod kuće pripremiti sasvim egzaktno, čisto, estetski i njihovim prikladnim ubacivanjem omogućiti motrenje i samog fizikalnog ili nekog drugog pokreta, ako je to potrebno,

²¹⁶ Schlagbauer, Georg - Stachel, Melannie (1999), *Daten- und Videoprojektionsgeräte für den Schuleinsatz*, Augsburg: Zentralstelle für Computer im Unterricht; Bauer, Ingrid - Fischer, Dieter (1978), *Wir lernen mit dem Overhead-Projektor*, Würzburg: Vogel-Verlag; Döring, Klaus - Ritter-Mamczek, Bettina (1998), *Medien in der Weiterbildung*, Weinheim: Dt. Studien-Verlag

- ❖ omogućavaju u narednim satima ponovnu upotrebu iste folije
- ❖ učenici samo radeći individualno, u parovima ili grupama sami mogu ispisivati ili iscrtavati folije i drugim kolegama ih pokazivati, odnosno unositi svoje izmjene na folije što ih je pripremio nastavnik.

Nedostaci

- ❖ unaprijed pripremljene folije vežu nastavu isključivo za nastavnika, gradivo, cilj, a učenike pomalo ostavljaju po strani,
- ❖ upotreba folija često priječi zajednički nastanak strukture nastavnog sadržaja čemu bi učenici mogli doprinijeti u sklopu drukčije organiziranog nastavnog sata.



KASETE, CD, gramofonske ploče, školski radio programi su istovremeno suvremena nastavna sredstva i pomagala, koja se zasnivaju na zvuku, odnosno slušanju²¹⁷.

Prednosti su:

- ❖ igre, scene reportaže, intervjui snimljeni na te medije omogućavaju da uz fizičku odsutnost živih bića ona ipak budu virtualno nazočna svojim govorom, zvukovima, glazbom, tišinom u svrhu informiranja,
- ❖ omogućavaju nazočnost u nastavi teško dostupnih zvučnih signala (glasovanje životinja), zvučnih umjetničkih djela (kompozicija, izvođenje koncerata),
- ❖ kod prirodno-znanstvene nastave neposredna opažanja mogu biti odmah prokomentirana kako bi ih se kasnije, eventualno i pribilježilo,
- ❖ kod učenja stranih jezika moguće je čuti glas osobe kojoj je to materinji jezik da bi se potom u laboratoriju vježbalo približavanje učeničkog izgovora izvornom,

²¹⁷ Ankerstein, Hilmar - Schubert, Ursula (1982), *Die Kassette im Fremdsprachenunterricht*; Köln: Greven; Esslinger-Hinz, Ilona (2007), *Guter Unterricht als Planungsaufgabe: ein Studien- und Arbeitsbuch zur Grundlegung unterrichtlicher Basiskompetenzen ; mit CD-ROM*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt; Bounin, Ingrid (2000), *Faszination digitales Radio: Beispiele multimedialer Radioproduktion im Unterricht*, Donauwörth. Auer..

- ❖ učenici sami mogu doprinijeti nastavi kroz ispitivanja javnog mišljenja o pojedinim nastavnim temama, ozvučiti nizove od dijasa, kratkometražnih filmova, snimiti vlastite kompozicije itd.

Nedostaci su:

- ❖ drugdje načinjeni ne odgovaraju uvijek nastavnim sadržajima, učenicima, razredima,
- ❖ zabrana javne izvedbe (ako tako stoji na mediju), premda se u mnogim sredinama događaju propusti što se toga tiče.



VIDEO, FILMOVI, školski televizijski programi²¹⁸ su suvremena nastavna sredstva i pomagala koja omogućavaju akcijsko pokazivanje nedostupnog.

Prednosti su:

- ❖ što u nastavi omogućavaju neizvedive, opasne, nedopustive eksperimente,
- ❖ što nude prisutnost realnih djelovanja, načina ponašanja, životnih prostora, mišljenja
- ❖ što omogućavaju nadomjestak ili nadopunu rada na tekstovima,
- ❖ što daju specifične efekte (aktualnosti, životnosti, objektivnosti, identifikacije, vizualizacije, dramatizacije), a što je velik doprinos višestrukoj mogućnosti pristupa nekom sadržaju,
- ❖ sami učenici mogu sudjelovati u stvaranju ili prilagodbi nastavnih medija.

Nedostaci su:

- ❖ insceniranje uvijek u sebi krije mogućnost i opasnost manipuliranja mišljenjem i osjećajima,
- ❖ opasnost prevelikog podražaja koji odvlači pozornost od nastavnog sadržaja te priječi učenike da ih dožive kao nešto što bi ih trebalo potaknuti na vlastito razmišljanje,

²¹⁸ Mahler, Mathias (2001), *Bewegte Bilder zaubern: Video und Computer im Unterricht*, Donauwörth. Auer; Hasselbach, Hans-Peter (2003), *Screening American Dreams: ten American Cult Films in the foreign language classroom*, Wiesbaden: Hessisches Landesinst. für Pädagogik; Lippert, Gerhard (1985), *Fortbildung von Lehrern aller Schularten: Fernsehen als Unterrichtsgegenstand und medienpädagogische Aufgabe*, Donauwörth. Auer.

- ❖ kao uostalom i svaka druga jednosmjerna komunikacija, motrenje i slušanje audiovizualnih medija je jednostrano te ih se bez daljnega treba prodiskutirati u sklopu pojedine nastavne jedinice,
- ❖ trebaju se poštivati autorska prava te zaštita javnog izvođenja što obično stoji na svakom mediju kao zaštićeno pravo nakladnika.



DIJAPOZITIVI, ozvučene dijamontaže, epidijaskopi²¹⁹ su statička nastavna sredstva i pomagala koja omogućavaju ono što je inače nedostupno u nastavi

Prednosti su:

- ❖ duže držanje pred očima učenika folije, odnosno ozvučene

vrpce i točno promatranje pojedinosti kako auditivnog tako i onog vizualnoga,

- ❖ kod motrenja pojedine slike nastavnici i učenici mogu razgovarati i raspravljati o nastavnim sadržajima i ciljevima bez opterećenja da će im što promaći,
- ❖ epidijaskop kao nastavno pomagalo omogućava istovremeno gledanje izvornih tekstova i slika u nastavi.

Nedostaci su:

- ❖ posebno su prikladni samo za motrenje statičkih nastavnih sadržaja,
- ❖ dijazpozitiv i dijamontaže zbog mogućnosti detaljne predodžbe mogu kod učenika proizvesti osjećaj opterećenosti mnoštvom informacija i detalja,
- ❖ za upotrebu tih medija potrebne su posebne pripreme kod nastavnika.

²¹⁹ Killermann, Wilhelm i dr. (2008), *Biologieunterricht heute: eine moderne Fachdidaktik*, Donauwörth: Auer; Göhlich, Sonja – Schröer, Wolfgang (1985), *Unterrichtshilfen zum Rahmenplan Biologie. Sek. I, Klasse 7 ; Unterrichtseinheiten, Lehrwerke, Bücher, Diapositive, Filme*, Berlin: Pädag. Zentrum; Becker, Hans-Jürgen (1994), *Chemiedidaktische Entwicklungen in der Bundesrepublik Deutschland: Situationsanalyse und Bilanz*, Frankfurt am Main: Lang



KOMPJUTORSKI PROGRAMI²²⁰ su “meki” nastavni mediji koji olakšavaju ovladavanje kompleksnim operacijama.

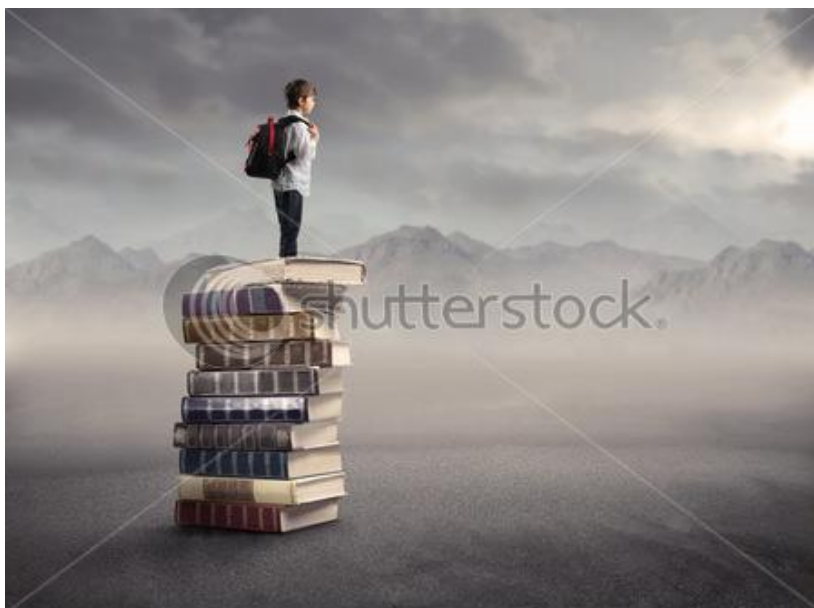
Prednosti su:

- ❖ što omogućavaju vizualiziranje složenih sustavnih problema fizike, kemije, biologije, tehnike, sociologije, politike te korištenje mogućnosti promjene parametara sustava sa učeničke strane,
- ❖ što snagom simulacije omogućavaju u nastavi vizualno sagledavanje sadržajnih varijacija postupaka, modela, konstrukcija,
- ❖ jer je interaktivno učenje uz kompjutor oblik individualizacije koji se zasniva na sigurnoj dijagnozi spoznajnog stanja učenika što si niti jedan nastavnik uz najbolju volju ne može priuštiti,
- ❖ jer programi učenja zasnovani na takvom spoznajno-teorijskom konceptu (bihevizorizam) potiču konstantno učenikov angažman.

Nedostaci su:

- ❖ to što postoji mogućnost da se učenici priviknu da stroj misli mjesto njih,
- ❖ problemska rješenja što ih nude kompjutorski programi nisu uvijek u praksi i etički, odnosno moralno opravdana,
- ❖ kompjutorsku simulaciju učenici vrlo često doživljavaju ili zamjenjuju sa kompjutorskom igrom,
- ❖ učenje uz kompjutor katkad donosi probleme motiviranja učenika koji uče uz stroj, program, odnosno čini ih društveno izoliranim.

²²⁰ Mandl, Heinz (1985), *Lernen im Dialog mit dem Computer*, München. Urban & Schwarzenberg; Kranz, Dieter (1997), *Multimedia - Internet - Lernsoftware: Fremdsprachenunterricht vor neuen Herausforderungen?* Münster: Agenda-Verl.



UDŽBENIK, PRIRUČNIK²²¹ su nastavna sredstva koja riječju ili slikom nude nastavne ciljeve i sadržaje što ih propisuju službeni programi pojedinog školskog predmeta.

Prednosti su:

❖ što omogućavaju pregled cjelokupnog gradiva jednog školskog godišta,

- ❖ što ih se u svakom trenutku može u sklopu nastave koristiti bez obzira na društvene, komunikacijske ili interakcijske oblike,
- ❖ što su koncipirani primjereno učeničkoj dobi, njihovu stanju informiranosti kao i znanstvenoj situaciji,
- ❖ što nude mogućnosti pripremnog ili naknadnog rada učenicima i nastavnicima,
- ❖ što omogućavaju gledanje unaprijed, unatrag, jer nude objašnjenja pojedinih problema,
- ❖ što povezuju tekstove i slike, nude zadatke različite težine te podržavaju diferencirano učenje

Nedostaci su:

- ❖ tiču se unaprijed ponuđenih sadržaja i ciljeva što ih predviđa program, njih naglašavajući koncentriraju se samo oko njih,
- ❖ relativno brzo zastarijevaju jer se zasnivaju na aktualnom stanju znanosti.

Rutinsko planiranje nastave

²²¹ Arnold, Karl-Heinz (2009), *Handbuch Unterricht*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt; Müller, Harald (2006), *Mit Schülerinnen und Schülern im Dialog: bendiges Lernen durch Teilnehmeraktivierung und Moderation ; ein Handbuch für Unterricht und Lehrerfortbildung*, Donauwörth: Auer.



www.shutterstock.com · 65738695

Za razliku od sustavnog planiranja nastave o čemu je bilo uglavnom govora do sada i čiji se koncept obično stavlja na papir kako bi se manje iskusnim i mladim nastavnicima olakšalo snalaženje u zahtjevnom poslu sustavnog izvođenja odgojno-obrazovanoga procesa, *rutinsko* planiranje nastave²²² ima svoju logiku koja se u najviše slučajeva odvija prema *individualnom konceptu* pojedinog i već poprilično iskusnoga nastavnika. Njegove su karakteristike sljedeće:

- ❖ nastavnik mora biti dobro upoznat sa *stručnom didaktičko-metodičkom literaturom*, metodičkim modelima tako da ono na što naiđe kao korisno za nastavu može odmah operacionalizirati i time se okoristiti²²³;
- ❖ *dostatno korištenje nastavnim programom svoga predmeta*. U nekim zemljama na nastavnim programima se ne insistira toliko kao kod nas. To pak znači da su nastavnici visoko stručno i znanstveno osposobljeni kako bi sami mogli nuditi sadržaje i ciljeve sa područja svoga predmeta te im zato nisu potrebne posebne dodatne službe²²⁴;
- ❖ velika ponuda *udžbenika* i *priručnika* tako da nastavnik može zajedno s učenicima birati kojima se od njih služiti i kada, prihvaćajući od svakog po nešto ili ništa²²⁵;

²²² Schreckling, Jürgen (1985), *Routine und Problembewältigung beim Unterrichten: explorative Analysen handlungsbegleitender Kognitionen und Emotionen von Lehrern*, München: Profil-Verlag; Heyden, Joachim (1988), *Rekonstruktion und Analyse subjektiver pädagogischer Theorien von berufserfahrenen Haupt- und Realschullehrern unter Berücksichtigung der Routinedimension*, Hamburg: Univ. Diss.;

²²³ Gudjons, Herbert (2003), *Didaktik zum Anfassen: Lehrer/in-Persönlichkeit und lebendiger Unterricht*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt; Haller, Hans-Dieter - Kayser, Bodo (1980), *Lehrer, werde Lerner: über die Qualifikation für didaktisches Handeln*, München: Kösel.

²²⁴ Mahnke, Ursula (2002), *Qualifikation ist mehr als Fortbildung: Erwerb integrationspädagogischer Kompetenzen im Prozess*, St. Ingbert: Röhrig; Canestrari, Alan - Marlowe, Bruce (2004), *Educational foundations: an anthology of critical readings*, Thousand Oaks: Sage Publications

²²⁵ Schröder, Hartwig (2002), *Lernen - lehren - Unterricht: lernpsychologische und didaktische Grundlagen*, München: Oldenbourg;

- ❖ *stručna literatura* koja pruža nastavniku mogućnost da drži prst na pulsu znanstvenih događanja i učenike drži u tijeku suvremenih zbivanja sa tog područja²²⁶;
- ❖ *stručni razgovori* sa kolegama koji predaju isti predmet, pohađanje stručnih seminara, simpozija, konferencija zbog osobnog usavršavanja²²⁷;
- ❖ korištenje *starim* i prokušanim nastavnim iskustvom koje je urodilo plodom u više prethodnih situacija²²⁸;
- ❖ postupak planiranja nastave se ne svodi na ustaljeni i *standardizirani redosljed*: ciljevi, sadržaji, metode, mediji, nego može biti vrlo *varijabilan*. Često kreće od slike na koju se slučajno naletjelo, priloga iz časopisa koji je zanimljiv i poticajan, provokativnog učeničkog ponašanja, aktualnih događanja, odnosno spontanih nastavnikovih ideja²²⁹;
- ❖ vrlo *oskudno preciziranje* kod pripreme. To znači da se nastavni proces, nastavna jedinica, ne razrađuje unaprijed do u detalje, nego se mentalno predstavi tijekom nastavnog sata. Često se kao podsjetnik za pojedine faze koristi papirić sa naznačenim ključnim elementima, skicom, koncepcijom domaćih zadataka²³⁰;
- ❖ pretvaranje programskih sadržaja i ciljeva u nastavne slijedi logiku *dobre navike*. Didaktička transformacija²³¹ je manje refleksivni čin, a više stvar vještine primjene do tada uspješno prakticiranih *socijalnih tehnika*: pohvale, podrške, kuđenja, discipliniranja, odnosno *tehnika poučavanja*: uključivanje učenika, aktiviranje

²²⁶ Maisch, Brigitte (1990), *Fachliteratur für Lehrer: (5. - 13. Klasse)* ; *Auswahlverzeichnis*, Coburg: Stadtbücherei Coburg; Plath, Ingrid - Mertens, Andrea (1992), *Scientific knowledge for teachers: criteria for selecting usable literature ; theoretical derivation*, Frankfurt am Main: Dt. Inst. für Internat. Pädag. Forschung; Plath, Ingrid - Mertens, Andrea (1995), *Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse an Lehrkräfte: Pilotstudie zur Überprüfung eines Kriterienkatalogs zur Selektion empfehlenswerter pädagogisch-psychologischer Literatur*, Frankfurt am Main: Dt. Inst. für Internat. Pädag. Forschung; Laveau, Inge (1985), *Sach- und Fachtexte im Unterricht: methodisch-didaktische Vorschläge für den Lehrer*, München: Goethe-Inst.

²²⁷ Müller, Florian - Aich, Gernot (2010), *Lehrerinnen und Lehrer lernen: Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*, München: Waxmann; Koch-Priewe, Barbara - Latta-Büscher, Sigrid (1997), *Methoden, Modelle, Mut: Herausforderungen und Qualitätsmerkmale einer Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer*, Hildesheim: Niedersächsisches Landesinst. für Fortbildung und Weiterbildung im Schulwesen und Medienpädagogik.

²²⁸ Vierlinger, Rupert (1990), *Das Schulkreuz der Lehrer: Disziplinstörungen und Unterricht*, München: Jugend & Volk; Knapp, Winfried (1984), *Lehrerverhalten im Spiegel praktischer Erfahrung*, Zürich: Univ., Diss.; Altrichter, Herbert - Posch, Peter (2007), *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

²²⁹ Hüsten, Hisela i dr. (2007), *Hilfreiche Rituale im Grundschulalltag: erprobte Ideen und praktische Tipps, Klasse 1 - 4*, München: Oldenbourg; Ziesmer, Heiner - Bungardt, Christiane (1998), *Selbst gesteuertes Lernen in der Grundschule*: München: Oldenbourg.

²³⁰ Becker, Gerold (2007), *Guter Unterricht: Maßstäbe & Merkmale, Wege & Werkzeuge*, Seelze: Friedrich; Meyer, Hilbert - Demuth, Reinhard (200), *Unterricht weiterentwickeln und beurteilen: allgemeine Didaktik für Schulleitungen*, München: Oldenbourg

²³¹ Konrad, Klaus - Traub, Silke (1999), *Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis*, München : Oldenbourg; Baum Jost (1985), *Computer und, oder Pädagogik? ein Arbeits- und Materialbuch zu den neuen Techniken und Medien*, Mülheim a. d. Ruhr: Verl. Die Schulpraxis;

nastavnih razgovora, grupnog odnosno partnerskog rada, mjere nutarnje diferencijacije, unošenje u bilježnice, faze rada u tišini, kontrole domaćih zadaća, ispitivanje učenika itd.,

- ❖ netipična mjera ili vrijeme planiranja nastave. Pripremanje i planiranje nastave nije vezano ni za kakvo precizno vrijeme, niti za neko određeno mjesto. Nastavnik jednostavno razmišlja o sljedećem satu, u slobodno vrijeme, na putu od ili do škole, za svojim radnim stolom ili bilo gdje drugdje i bilo kada, kad god mu padne nešto zgodno na pamet, kad naiđe na nešto zanimljivo što bi moglo biti od koristi²³².

Rutinsko planiranje nastave ne mora uvijek biti povezano sa površnošću, neodgovornošću, nesavjesnošću, nemarom, lijenošću, kao što to neki misle. U nekim slučajevima uistinu može degenerirati i degenerira, ali tamo gdje je po srijedi savjesnost i odgovornost, obično je riječ o visokom stupnju profesionalnosti nastavnika. Kako bi se pak izbjegle mogućnosti devijacija, potrebno je da i takvi nastavnici sa vremena na vrijeme, bolje rečeno, u redovitim vremenskim razmacima, precizno i poštujući sve metodičke zakonitosti, planiraju pojedine nastavne jedinice te to stave na papir kako bi mogli postupak prokomentirati sa kolegama svoje struke u koje imaju veliko povjerenje.

²³² Grunder, Hans-Ulrich (2007), Unterricht: verstehen - planen - gestalten - auswerten, Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren; Kahlert, Joachim (2009), Der Sachunterricht und seine Didaktik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt; Kröll, Martin (1989), Lehr-Lernplanung: Grenzen und Möglichkeiten, Köln: Müller Botermann.

INTERAKCIJSKI NASTAVI OBLICI

Akcijski nastavni oblici



www.shutterstock.com · 64871485

U najširem smislu riječi akcijski nastavni oblici²³³ su nastavnikove ili učeničke djelatnosti, njihova ponašanja, odnosno akcije za vrijeme nastave. Ako se uzme u užem smislu riječi, onda je akcijski nastavni oblik metodički planirana nastavnikova djelatnost za postizanje specifičnog nastavnog cilja. Za vrijeme održavanja sata nastavnik je aktivan na više načina: on predaje, pokazuje nešto, čini, objašnjava nove pojmove, motivira novo razmišljanje, pobuđuje interese, potiče, zahtijeva, bodri, hvali, kudi, disciplinira, savjetuje, prosuđuje, govori, sluša, kreće se, stoji, čeka, piše po ploči ili foliji, poslužuje video rekorder ili kazetofon, svira, propitkuje učenike, daje upute, korigira zadaće, brani, napada itd.

Te su djelatnosti, primjerice, pričanje, izlaganje, čitanje, pisanje, pokazivanje kako nešto napraviti, stvaranje nekog pojma ili misaonog postupka, motrenje, ispunjavanje itd. Budući da djelatnosti zapravo nema bez riječi, pa makar one bile i popratne, akcijske nastavne oblike je moguće svesti i pod *komunikacijske* nastavne oblike ili barem mogu biti promatrane sa tog stajališta²³⁴.

Ovdje ćemo nešto više kazati o akcijskim oblicima u užem smislu riječi *pokazivanja* kako se nešto čini ili treba činiti, stvaranja nekog misaonog postupka, obrade problema. Svemu onome što nastavnik čini, odgovara neki oblik učeničkog djelovanja. Primjerice, pri akciji nastavnikovog *pokazivanja* što treba činiti (eksperiment), učenik se ponaša receptivno, usvajajući ono što nastavnik govori te nasljeđujući ono što čini; pri stvaranju misaonog

²³³Müller, Harald (2006), *Mit Schülerinnen und Schülern im Dialog: lebendiges Lernen durch Teilnehmeraktivierung und Moderation ; ein Handbuch für Unterricht und Lehrerfortbildung*, Donauwörth: Auer; Wellenhofer, Walter (2002), *Unterricht heute: Aufgaben, Möglichkeiten, Probleme ; ein Studien- und Lehrbuch in Schaubildern*: Ainsring: Gruenstein

²³⁴Köck, Peter (1991), *Praxis der Unterrichtsgestaltung und des Schullebens*, Donauwörth: Auer; Seifried, Jürgen (2009), *Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern*, Frankfurt am Main: Lang; Gattermaier, Klaus (2003), *Literaturunterricht und Lesesozialisation: eine empirische Untersuchung zum Lese- und Medienverhalten von Schülern und zur lesesozialisatorischen Wirkung ihrer Deutschlehrer*, Regensburg: Ed. Vulpes.

postupka, on je uvučen u nastavnikovu akciju zato što manje-više sudjeluje u samom oblikovanju nastavnoga sadržaja. Onog trenutka kad prestaje nastavnikovo akcijsko djelovanje koje je namijenjeno učeniku kao poticaj i rasvjetljenje, učenik bi sam morao rješavati, odnosno izvoditi zadane mu akcije zasnovane na prethodnom nastavnikovu djelovanju.²³⁵

Pokazivati kako nešto načiniti



www.shutterstock.com · 82087741

Za one djelatnosti ili radnje koje učenici nisu sami u stanju izvoditi, potrebna im je pomoć, odnosno uvođenje koje nudi nastavnik. On im, naime, mora pokazati kako se nešto radi, kako se do nečeg dolazi²³⁶. Učenici pri tom trebaju budno motriti, zapamtiti ili pounutrašnjiti cijeli postupak te se njim koristiti kao modelom u rješavanju ili obavljanju sličnih operacija²³⁷. To se učenje zove *imitacijsko*, odnosno *učenje nasljedovanjem*. Pokazivanje ili činjenje nečega kako bi netko naučio isto, u školi je vrlo važan postupak, ako se za cilj imaju *radne tehnike*, *vještine*, ili *motorička osposobljenost* poput pisanja, crtanja, pjevanja, sviranja, trčanja, ručnog rada, izgovora nekih

vokala u stranim jezicima itd.²³⁸

Da bi pak učenici kroz *pokazivanje* došli do svog osobnog znanja, treba pri planiranju nastavnog sata imati dvoje u vidu:

²³⁵ Schmidt-Brunner, Wolfgang - Abel-Struth, Sigrid (1982), *Methoden des Musikunterrichts: eine Bestandsaufnahme*; Mainz; Rinschede, Gisbert (2007), *Geographiedidaktik*, München: Schöningh; Mikat, Claudia (1992), *Dramaturgie und Didaktik: die Vorgaben für pädagogische Filme und Fernsehsendungen*, Weinheim: Dt. Studien-Verl..

²³⁶ Spreckels, Janet (2009), *Erklären im Kontext: neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung*, Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren; Funk, Hermann - Koenig, Michael (2008), *Grammatik lehren und lernen*, München: Langenscheidt

²³⁷ Krenn, Rotraut - Kowarik, Othmar (?), *Horchen, zeigen, lesen: eine Lehrgang zur Überwindung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten*, München: Jugend und Volk; Töpelmann, Rosemarie i dr. (2009), *Gefühle zeigen - Gewalt vermeiden: Unterrichtsmaterialien für die Grundschule: soziales Lernen und konstruktive Konfliktbearbeitung*, Donauwörth: Auer;

²³⁸ Schöfer, Christoph (2009), *Didaktik der Erinnerung: Bildung als kritische Vermittlung zwischen individuellem und kollektivem Gedächtnis*, Münster: Waxmann; Lutzker, Peter (2007), *The art of foreign language teaching*; Tübingen: Francke; Butzkamm, Wolfgang (2002), *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts: von der Muttersprache zur Fremdsprache*, Tübingen: Francke;

- ❖ učenici, dok motre ono što nastavnik pred njima čini, što praktično pokazuje, moraju “u duhu” moći obavljati pojedine korake ili dijelove te iste operacije te ih slikovito upijati u sebe, tj. otvoriti proces “nutarnjeg nasljedovanja”. Drugim riječima, trebaju si omogućiti nutarnje obavljanje neke djelatnosti. Zato je vrlo važno da se ono što nastavnik demonstrira odvija u jasno razrađenim i postupnim fazama (*sekvenciranje*);
- ❖ ono što nastavnik čini pred učenicima, što pokazuje, mora mu uistinu *uspjeti* jer učenici ponajviše uče iz *rezultata* onoga što im se pokazuje. Nastavnikov učinak im pomaže u vlastitom pokušaju, pri vježbanju i primjenjivanju onoga što su vidjeli i doživjeli²³⁹.

Pri planiranju nastavne jedinice treba se paziti što i kako učiniti da se kod učenika pobudi *interes, pozornost, radoznalost* s obzirom na ono što nastavnik čini ili bi htio postići.²⁴⁰ Nadasve je važno da svi učenici mogu:

- ❖ *dobro vidjeti* demonstraciju te imati jasnu predodžbu što bi trebao biti njen rezultat,
- ❖ misleći na to, kompleksnu djelatnost treba razdrobiti u *pojedine dijelove* odnosno postupke te,
- ❖ lagano, interesantno, ponavljajući više puta ono što se čini ići sve do konačnog rezultata, a onda,
- ❖ još jednom ponoviti cijeli postupak,
- ❖ uz to pri pojedinim radnjama kazati ono bitno ili komentirati riječju te učenike upozoravati na moguće promašaje koji bi se mogli dogoditi kad se oni prihvate posla²⁴¹.

Kako bi se osiguralo da to učenici sve zapamte, morali bi:

²³⁹ Börner, Wolfgang (2002), *Grammatik und Fremdsprachenerwerb: kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*, Tübingen: Narr; Lampert, Friederike (2007), *Tanzimprovisation: Geschichte, Theorie, Verfahren, Vermittlung*, Bielefeld: Transcript-Verl.; Butzkamm, Wolfgang (1977), *Imitation und Kognition im fremdsprachlichen Anfangsunterricht*, Stuttgart: Klett; Lefrançois, Guy (2006), *Psychologie des Lernens: ... mit 23 Tabellen*, Heidelberg: Springer.

²⁴⁰ Abendroth-Timmer, Dagmar (2007), *Akzeptanz und Motivation: empirische Ansätze zur Erforschung des unterrichtlichen Einsatzes von bilingualen und mehrsprachigen Modulen*, Frankfurt am Main: Lang; Urhahne, Detlef (2002), *Motivation und Verstehen: Studien zum computergestützten Lernen in den Naturwissenschaften*, München: Waxmann.

²⁴¹ Memminger, Josef (2007), *Schüler schreiben Geschichte: kreatives Schreiben im Geschichtsunterricht zwischen Fiktionalität und Faktizität*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag; Eckensberger, Lutz (1974), *Gruppendynamik und soziale Kognitionen*, Göttingen: Hogrefe.

- ❖ cijeli postupak kroz pojedine dijelove *predočiti* si u mislima,
- ❖ na pamet ga *izreći*, kratko komentirajući pojedinu dionicu,
- ❖ sami pristupiti *izvođenju* iste radnje ili operacije,
- ❖ sami moći *provjeriti* je li ili nije uspjela i zašto je, odnosno nije pokazala željeni učinak²⁴².

Ako učenici moraju izvoditi radnju, njome “mehanički” ovladati, onda ju trebaju više puta ponoviti po mogućnosti uz pomoć različitih sadržaja. Pritom su najvažniji uvođenje i dodatna pomoć. Ako se pojave greške kod više učenika, cjelokupnu operaciju treba prekinuti, svratiti pozornost na ono u čemu griješe, prodiskutirati greške te tražiti njihovo mišljenje o mogućnosti izbjegavanja ili ispravljanja istih²⁴³.

Izgraditi pojam ili misaoni postupak



I kad je riječ o izgradnji *misaonih operacija* ili *postupaka*²⁴⁴, u svrhu stjecanja novih spoznaja, nastavnik mora krenuti od nečeg *praktičnog*, od učenikove konkretne *stvarnosti*. Misaoni postupak, primjerice, matematičke operacije, nisu ništa drugo doli djelatnosti koje se u duhu učenika postale apstraktne,

rastavljene od konkretnih radnji. Snagom misli postale su nutarnje ili *pounutrašnjene strukture* stvarnih radnji. Pri postupku pounutrašnjavanja od velike pomoći mogu biti tzv. *znakovni sustavi*, npr. *jezični simboli* ili oni *matematički*. Nastajanje misaonog postupka kod

²⁴² Grunder, Hans-Ulrich (2007), *Unterricht: verstehen - planen - gestalten - auswerten*, Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren; Schirmer, Brita (2010), *Schulratgeber Autismus-Spektrum-Störungen: ein Leitfaden für LehrerInnen*, München: Reinhardt; Land, Kristin - Pandel, Hans-Jürgen (2009), *Bildinterpretation praktisch: Bildgeschichten und verfilmte Bilder*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag; .

²⁴³ Huber, Anne (2007), *Wechselseitiges Lehren und Lernen (WELL) als spezielle Form kooperativen Lernens*, Berlin: Logos-Verlag; Beichel-Kaczinski, Gabriele (1997), *Lernen durch erlebte Einsicht: Verbesserung der Lehre im Fach Psychologie durch die gezielte Verbindung von theoretischer Reflexion und praktisch-methodischer Kompetenz*, Giessen: Psychosozial-Verlag.

²⁴⁴ Esslinger-Hinz, Ilona (2007), *Guter Unterricht als Planungsaufgabe: ein Studien- und Arbeitsbuch zur Grundlegung unterrichtlicher Basiskompetenzen*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Uhle, Reinhard (1989), *Verstehen und Pädagogik: eine historisch-systematische Studie über die Begründung von Bildung und Erziehung durch den Gedanken des Verstehens*, Weinheim: Dt. Studien-Verlag;

učenika događa se uz pomoć *projektiranja* čija načela treba poštivati pri pripremanju nastavne jedinice.²⁴⁵ Riječ je o sljedećem:

učenici uče operacije međusobno povezujući pojedine *elemente* koje već poznaju te razmišljajući o načinu međusobnog povezivanja. Stoga se njihove nove operacije zasnivaju na onima koje su im već poznate. Novi je samo *redoslijed, način povezivanja* već znanih činjenica. Odlučujući duhovni napor je zapravo sinteza kako bi se poznato povezalos u novi operacioni sustav.

Kod misaonih rekonstrukcija stvarnih radnji nije uvijek nužno sjećati se svih pojedinosti konkretnog djelovanja i biti toga stalno svjestan. Nevažno se može apstrahirati.



Operacija mora potom i neovisno od konkretnih datosti, biti izvedena u mislima, čisto, automatski, sigurno i tečno. Za pounutrašnjenje važno ju je pretvoriti u znakovni sustav, kodirati je kroz brojke, note, tonove, slova itd.²⁴⁶;

Kod pounutrašnjenja operacija, postupaka, djelovanja, prakse, pragme učenik si mora uprisutniti datosti kao sliku stvarnosti, konkretno, iskonski, zorno ili uz pomoć znakova, simbola koji to nadomještaju, a po sebi nisu zorni²⁴⁷.

Automatiziranje operacija prema postupku *podražaj* – *akcija* ili uz pomoć asocijacija, rasterećuje misao i mozak te ostavlja slobodnom pozornost, budnost za kompleksnije radnje. Ono je, dakle, nužni preduvjet za više, zahtjevnije

²⁴⁵ Hückmair, Brigitte (2009), *Mit den Händen fühlen - denken - lernen: konkrete Arbeitsmittel im Unterricht ; ein Beitrag zur allgemeinen Didaktik sowie eine empirische Untersuchung der Affinität von Lehrpersonen zu konkreten Arbeitsmitteln im Primarstufenunterricht Mathematik*, Regensburg: Roderer; Merzyn, Gottfried (2008), *Naturwissenschaften, Mathematik, Technik - immer unbeliebter? die Konkurrenz von Schulfächern um das Interesse der Jugend im Spiegel vielfältiger Untersuchungen*, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren; Schneider, Edith (2002), *Computeralgebrasysteme in einem allgemeinbildenden Mathematikunterricht: didaktische Orientierungen, praktische Erfahrungen*, München: Profil; Frederking, Volker - Abraham, Ulf (2004), *Lesen und Symbolverstehen*, München: Kopaed; Berg, Sigrid (2000), *Biblische Bilder und Symbole erfahren: ein Material- und Arbeitsbuch*, München: Kösel; Maiwald, Klaus (2005), *Wahrnehmung - Sprache - Beobachtung: eine Deutschdidaktik bilddominierter Medienangebote*, München: Koaped.

²⁴⁶ Kieler-Winter, Jutta - Häußler, Gertrud (2010), *Wahrnehmung und Wirklichkeit: Ethik für die Sekundarstufe ; Kopiervorlagen mit Lösungen*, Augsburg: Brigg Pädagogik;

²⁴⁷ Kubli, Fritz (1983), *Erkenntnis und Didaktik: Piaget und die Schule*, München: Reinhardt; Vom Hofe, Rudolf (1995), *Grundvorstellungen mathematischer Inhalte*, Heidelberg: Spektrum, Akad. Verlag;

misaone operacije. No, upotrebljivo je samo onda kad učenik, u svako vrijeme, može u sebi rekonstruirati njegovo značenje.²⁴⁸

Iz toga proistječe nekoliko važnih činjenica za metodički postupak. Ako se kod učenika želi izgraditi misaone operacije, to pretpostavlja da se onda mora krenuti od njihovih *praktičnih*, životnih situacija: socijalnog konteksta, obrta, privrede, industrije... Pritom su od velike važnosti pomoćna sredstva, predmeti ili predmetni simboli, slikovne ili grafičke predodžbe na ploči²⁴⁹. Kad je riječ o definitivnom konstruiranju operacije moguća su dva pristupa: 1) građenje misaonog postupka rasvjetljavanjem postojećih, nutarnjih odnosa (matematičkih) i 2) slijedom konkretnih radnji i matematičke refleksije koja je rekonstruktivne naravi²⁵⁰.



U oba slučaju na početku je sasvim jasno definiran problem na koji nastavna jedinica želi dati odgovor, odnosno pronaći rješenje. Što je kompleksnija operacija koja se uvodi, tim prije mora uslijediti njeno uvježbavanje u razrednoj nastavi. Što je pak jednostavnija, tim brže učenici mogu pronaći rješenje služeći se pojedinačnim, odnosno partnerskim nastavnim oblikom. Kako bi bitno što prije postalo jasno, operacija mora biti uvježbavana korak po korak²⁵¹. To se postiže vježbanjem kome je cilj automatiziranje. Pojedinačni, ili rad u tišini, u ovom slučaju je vrlo dobro rješenje. Uz to je potrebna i kontrola

uspjeha unutar koje nastavnik, a možda i neki učenici, mogu igrati ulogu tutora. Treba li operacije *pounutrašnjiti*, morat će se računati sa poteškoćama koje izaziva postupak pretakanja u apstrakciju, u simbol. Ipak je tu riječ o jednoj vrsti “otuđenja”. U tom slučaju

²⁴⁸ Neber, H., u: Unterrichtswissenschaft 11(1983)350-360; Oppolzer, S. (ur.), 1966; Piaget, J. – Inhelder, B., 1971; Polya, G., 1967.

²⁴⁹ Ammereller, Erich (2005), *Rationale Motivation*, Paderborn: mentis-Verl.; Martin, Leonard (1996), *Striving and feeling: interactions among goals, affect, and self-regulation*, Mahwah, NJ: Erlbaum; Schick, Frederic (1991), *Understanding action: an essay on reasons*, Cambridge: Cambridge Univ. Press.

²⁵⁰ Krauthausen, Günter (2004), *Mit Kindern auf dem Weg zur Mathematik: ein Arbeitsbuch zur Lehrerbildung*, Donauwörth: Auer; Picher, Franz (2008), *Sozialreflexion im Mathematikunterricht: Kooperation oder Verweigerung*, München: Profil-Verlag.

²⁵¹ Adam, Bern-Ulrich (1992), *Schritt für Schritt: von der Handarbeit zur computerunterstützten Fertigung*, Frankfurt am Main: Diesterweg

od pomoći može biti *postupno apstrahiranje*. Ono kreće od stvarnih, manipulativnih objekata, a završava njihovim slikama, znakovima, govorom. Imajući u vidu određenu životnu dob, onu odrasliju, moguće je ispustiti korištenje stvarnošću, no, ipak sredstva predočavanja mogu uvijek biti od velike pomoći. Stalnim vježbanjem određene operacije ona postaje automatska²⁵². Na koncu predstoji primjena kada se operacija aktivira kako bi se protumačilo i objasnilo neku novonastalu situaciju.

Zadati da se nešto obradi ili izradi



www.shutterstock.com · 77123377

Taj akcijski oblik nastave omogućava da nastavnik djeluje *indirektno* postavljajući zadatak ili pripremajući *metodički materijal*²⁵³. Njegov je cilj samostalno oblikovanje ili samomotivirajuće angažiranje učenika oko nastavnih sadržaja. Trenutak aktiviranja tog nastavnog oblika može biti

uvod u temu, njenu razradu ili evaluaciju. Funkcioniranje postupka uvelike ovisi o načinima učenja svakog pojedinog učenika, posebno o njihovoj volji za samoorganizirano i samostalno učenje²⁵⁴. Stoga pri pripremi nastavne jedinice koja će se odvijati na ovim načelima, treba imati u vidu sljedeće:

- ❖ Raspoložu li učenici *misaonim mogućnostima, osjećajima i htijenjem* da bi se samostalno nosili sa nastavnim sadržajem? Kako ih se može na to potaknuti, primjerice, kroz učenja motrenja, sastavljanjem i pisanjem vlastitih tekstova, pronalaskom vlastitih interesa i sklonosti?

²⁵² Siebert, Birger (2006), *Begriffliches Lernen und entwickelnder Unterricht: Grundzüge einer kulturhistorischen Didaktik für den integrativen Unterricht*, Berlin: Lehmanns Media LOB.de; Kötter, Ludwig (1991), *Zur Optimierung unterrichtlicher Begriffsvermittlung*, Regensburg: Roderer.

²⁵³ Schmit, Stefan (2009), *Kooperative Aufgaben für den Physikunterricht*, Oldenburg: Didaktisches Zentrum; Schwander, Michael - Andersen, Katja Natalie (2005), *Spiel in der Grundschule: multiple Funktionen - maßgebliche Aufgaben*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt

²⁵⁴ Witthaus, Udo (2003), *Selbst gesteuertes Lernen: theoretische und praktische Zugänge*, Bielefeld: Bertelsmann; Germ, Melanie (2008), *Einsatz von Lernstrategien beim selbst gesteuerten Lernen im virtuellen Hochschulseminar*, Berlin: Logos Berlin.

- ❖ Jesu li učenicima poznate najvažnije *kategorije motrenja*: oblik, funkcija, razvoj/nastajanje, sastav? Znaju li da si kroz aktivni kontakt, primjerice, doticanjem, prelazeći rukom rubovima itd., moraju snagom misli stvoriti nutarnju sliku predmeta, osoba, bića, slika, operacija, postupaka da bi ih mogli zapamtiti i što duže držati u sjećanju?²⁵⁵
- ❖ Mogu li učenici ponuđeni tekst smjestiti u svoj svijet i način djelovanja kako bi pročitano koristili za aktiviranje vlastitog znanja, da bi ga dopunjavali, sučeljavali se sa novim i sebi ga uprisutnjivali? Je li uopće potrebno pripremati učenike, primjerice, za čitanje teksta?
- ❖ Postoji li *realni povod* da učenici *napišu* neki tekst u svezi svoga života, *realna* ili *fiktivna* komunikacijska situacija za djelovanje iz koje učenici pismeno oblikuju svoju misao kako bi se postiglo određeni učinak (pismo prijatelju, pitanja ili ponude novinama, dogovor učenika i nastavnika oko nastave, upute o korištenju sprava i aparata, itd.) ili je cilj pisanja prvenstveno *refleksija* i spoznavanje vlastite učeničke slike svijeta?²⁵⁶
- ❖ Je li *praktična vještina* koju učenici trebaju pokazati kroz neku operaciju pounutrašnjena kao predodžba, tako i toliko promišljena i više puta uprisutnjena da je učenici snagom čiste *predodžbe* mogu pretvoriti u praksu, da su se dokazali kao misleći praktičari, ili su oni samo imitatori koji su u stanju poslagati detalje koji međusobno pripadaju zato što su to od nekoga vidjeli?²⁵⁷
- ❖ Odgovaraju li *radni materijali* (knjige, karte, igre za učenje, slike, modeli, preparati, instrumenti, olovke itd.) *razvojnog uzrastu* učenika da bi obavljali slobodne aktivnosti, planirali nastavu na tjedan dana, radu u radionici itd.? Motiviraju li više one koji su nadareniji ili manje nadarene? Potiču li ih na daljnje učenje?²⁵⁸

²⁵⁵ Auer, Wolfgang (2010), *Sinnes-Welten: die Sinne entwickeln, Wahrnehmung schulen, mit Freude lernen*, München. Kösel; Heinzmann, Katrin (2003), *Von der Bildungskrise zu einer Kultur der Sinne*, Dortmund: Udeis; Bender, Walter (2004), *Lernen und Handeln*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag;

²⁵⁶ Heinrich, Martin (2005), *Schriftdidaktik versus Bilddidaktik: Bild und Wort im Unterricht*, Münster: Verl.-Haus Monsenstein und Vannerdat; Paechter, Manuela (1996), *Auditive und visuelle Texte in Lernsoftware: Herleitung und empirische Prüfung eines didaktischen Konzepts zum Einsatz auditiver und visueller Texte in Lernsoftware*, Münster: Waxmann; Bausch, Karl-Richard (2007), *Textkompetenzen*, Tübingen: Narr.

²⁵⁷ Scheuerl, Hans (1992), *Lust an der Erkenntnis: Die Pädagogik der Moderne*, München: Piper; Pazzini, Karl-Josef (1983), *Die gegenständliche Umwelt als Erziehungsmoment: zur Funktion alltäglicher Gebrauchsgegenstände in Erziehung und Sozialisation*, Weinheim: Beltz; Weyer-Menkhoff, Stephan (1999), *Wozu wird christliche Religion unterrichtet? ein Diskurs zur Notwendigkeit ästhetischer Vermittlung*, Münster: Lit

²⁵⁸ Winter, Martin (2003), *Mit Montessori-Material Mathematik entdecken: eine Antwort auf die Botschaft von PISA?* Oldenburg: Didaktisches Zentrum; Demantowsky, Marko (2006), *Philosophieren auf dem zweiten Bildungsweg: Material für den Unterricht*, Dortmund: Westfalen-Kolleg; Lange, Imke - Gogolin, Ingrid (2010), *Durchgängige Sprachbildung: eine Handreichung*, Münster. Waxmann

Komunikacijski nastavni oblici



Komunikacijski nastavni oblici jesu forme poučavanja ili učenja uz pomoć izmjene informacija između nastavnika i učenika te učenika međusobno. Riječ je o pismenoj, usmenoj, vizualnoj, akustičnoj, mimičkoj, gestikularnoj izmjeni spoznaja među sudionicima nastavnog procesa²⁵⁹. Komunikacija se oslanja na *recipročnost* pa je kao takva zapravo oblik *interakcije*. No, ne može ju se sasvim poistovjetiti sa

interakcijom koja osim izmjene informacija podrazumijeva i ostale oblike djelovanja (lat. inter-agere) među ljudima kao što su kooperativni postupci, vježbe, igre tehnike itd.²⁶⁰ Pri planiranju nastave u sklopu komunikacijskih formi, nastavnici imaju u vidu spoznaje što im nudi komunikacijska teorija, naročito onu o nužnosti sustavne komunikacije, o potrebi empatije²⁶¹ te željom za obostranim učenjem nastavnika i učenika kao i o razgradnji nedopustiva kvantiteta nastavnikova govora u sklopu nastave. Prema nekim istraživanjima, u sklopu nastave 2/3 vremena potrošeno je na govorenje, od toga 2/3 pripada nastavniku od čega je 1/3 izlaganje, a 2/3 vođeni razgovor²⁶². Stoga pri planiranju nastave ovoga oblika nastavnici trebaju imati u vidu da se ona može odvijati pod četiri vida:

- ❖ nastavnikovo izlaganje,
- ❖ poticaji na razmišljanje ili impulsi,

²⁵⁹ Neumann, Gerd - Stiehl, Hans (1976), *Unterricht als kommunikatives Handeln: Entwicklung einer themenzentrierten interaktionellen Beobachtungssystems zur Bestimmung der sozialen Relevanz von Unterrichtsarrangements*, Hannover: Schroedel; Heckt-Albrecht, Dietlinde i dr. (2006), *Kommunizieren - kooperieren - Konflikte lösen*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt; Heilmann, Christa - Brunner, Andrea (2008), *Rhetorische Prozesse: vom Konzept zur Handlung*, München: Reinhardt

²⁶⁰ Schelle, Carla i dr. (2010), *Unterricht als Interaktion: ein Fallbuch für die Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt; Schütte, Marcus (2009), *Sprache und Interaktion im Mathematikunterricht der Grundschule: zur Problematik einer Impliziten Pädagogik für schulisches Lernen im Kontext sprachlich-kultureller Pluralität*; Koblitz, Joachim (1981), *Leistungserwartungen von Lehrern und die Lehrer-Schüler-Interaktion: eine empirische Untersuchung aus der Sicht sozial-kognitiver Lerntheorien*, Frankfurt am Main: Haag u. Herchen.

²⁶¹ Wuttke, Eveline (2005), *Unterrichtskommunikation und Wissenserwerb: zum Einfluss von Kommunikation auf den Prozess der Wissensgenerierung*, Frankfurt am Main: Lang; Peterßen, Wilhelm (2001), *Lehrbuch allgemeine Didaktik*, München: Oldenbourg,

²⁶² Pranjić, Marko (1999), *Nastavna metodika: teorija, oblici, metode, sredstva*, Zagreb: Editio..

- ❖ nastavna pitanja,
- ❖ nastavni razgovor²⁶³

Što znači jedan, drugi, treći i četvrti oblik? Tome ćemo posvetiti naredne stranice ove knjige.

Nastavnikovo izlaganje



Nastavnikovo izlaganje je nastavni postupak koji se može sastojati od pripovijedanja, predavanja ili čitanja nekog teksta²⁶⁴. Da bi sadržaj kojega nastavnik izlaže došao do uha i srca učenika, pri planiranju tog nastavnog oblika treba imati u vidu da predavač snagom svoje riječi kod učenika proizvodi konkretna značenja pa stoga on sam mora u sebi izgraditi osobni odnos prema tim sadržajima kako bi mogao manifestirati

učenicima i ono što oni za njega znače²⁶⁵. Za sebe treba naučiti što znači *djelovati* kako bi to posredovao učenicima, što pak *shvaćati*, *doživljavati*, *predočavati* si kako bi to i učenici znali i naučili. On o svemu tome treba imati neku vrst nutarnje slike, doživljavanja, vrednovanja da bi to onda i učenici imali. Uz to sadržaj treba posredovati odgovarajućom riječju, vrstom govorne melodije, mimikom, gestom, tjelesnim izražavanjem, pokretima itd., te na taj način i uz njihovu pomoć “prevesti” učenicima svoje predodžbe na njima shvatljiv način, tako da ih i

²⁶³ Dubs, Rolf (2009), *Lehrerverhalten: ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*, Stuttgart: Steiner; Becker-Mrotzek, Kolenda, Sandy (2010), *Unterricht als bildendes Gespräch: Richard Rorty und die Entstehung des Neuen im sprachlichen Prozess*, Opladen: Budrich; Lüscho, Frank - Michel, Gerhard (1996), *Das Gespräch - ein Weg zum mündigen Lernen: Anleitung für Schule und Erwachsenenbildung*, München: Ehrenwirth; Ritz-Fröhlich, Gertrud (1992), *Kinderfragen im Unterricht*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt

²⁶⁴ Terhart, Ewald (2005), *Lehr-Lern-Methoden: eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen*, München: Juventa-Verlag; Pazzini, Karl-Josef (2010), *Lehren bildet? vom Rätsel unserer Lehranstalten*, Bielefeld: Transcript;

²⁶⁵ Sende, Kurt (1993), *Von der Pflicht zu Erziehung und Bildung und von der Stellung und den Aufgaben des Lehrers und Erziehers*, Hamburg: Kovač; Faltin, Inge - Faltin, Daniel (2011), *Schule versagt: warum Bildung ein Glücksspiel ist und wie sich das ändern kann*, München: Dt. Taschenbuch-Verl.;

oni mogu doživjeti i za njih se zainteresirati²⁶⁶. Za shvaćanje i razumijevanje sadržaja, učenicima je jednako važan način priopćavanja, govor kao i sam govornik²⁶⁷. Upravo je ta spoznaja dovela do kristaliziranja nekih *metodičkih kriterija*:

- ❖ da je potrebno način izlaganja *prilagoditi* učeničkoj razvojnoj dobi, njihovoj individualnosti, načinu doživljavanja,
- ❖ nastavne forme *oblikovati* prema ciljevima i strukturi nastavnog sadržaja i to logično, vizualno, emocionalno, napeto, umjetnički, doživljajno,
- ❖ pri predavanju ostati u vizualnom kontaktu sa cijelim razredom, *uživjeti* se kako bi se bilo sigurnim jesu li oni slušajući razumjeli nastavni sadržaj,
- ❖ omogućiti *participaciju* razreda u predavanju tj. unaprijed planirati da učenici mogu u izlaganje unositi svoje misli, osjećaje, vrijednosti, kritički se osvrćući na tijek nastave ili komentirajući njen cilj,
- ❖ pri *programiranju* nastave paziti da teme budu jasno formulirane, pregledne, izbor rječnika prilagođen dobi, pomagala prikladna sadržaju i cilju, iznošenje živahno²⁶⁸.

Impulsi ili poticaji za razmišljanje



Usko poimanje pojma “impulsa” ili poticaja²⁶⁹ za razmišljanje podrazumijeva govorni izazov koji ima za cilj proširivanje učenikova područja mišljenja i govorenja. Šire pak poimanje smatra ga sredstvom za *aktiviranje* učenika. Razlikuju se

verbalni i *neverbalni* impulsi. Pod *verbalne* spadaju: pitanja, izazovi, iskazi, zadaci, upute za rad, dok su *neverbalni*: gestikulacija, mimika, šutnja, čekanje, predmeti, slike, skice, napisi na

²⁶⁶Fitzner, Thilo (1984), *Expressives nichtverbales Lehrerverhalten: eine Untersuchung zur Wirksamkeit von minimalen und maximalen Trainingsformen bei der Ausbildung von Lehrerstudenten in expressivem nichtverbalem Verhalten*, Frankfurt am Main: Lang; Meyer, Hilbert - Paradies, Liane (1994), *Körpersprache im Unterricht*, Oldenburg: ZpB; Hammer, Wolfgang (1995), *Körpersprache des Lehrers*, Rostock: LISA;

²⁶⁷Arnhardt, Gerhard i dr. (2000), *Der Lehrer: Bilder und Vorbilder ; Studienbuch*, Donauwörth: Auer; Hambsch, Björn (2007), *"... ganz andre Beredsamkeit": Transformationen antiker und moderner Rhetorik bei Johann Gottfried Herder*, Tübingen: Niemeyer.

²⁶⁸Banholzer, Agnes – Feige, Bernd (2008), *Die Auffassung physikalischer Sachverhalte im Schulalter*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt; Wicke, Reiner (2004), *Aktiv und kreativ lernen: projektorientierte Spracharbeit im Unterricht*, Ismaning: Hueber.

²⁶⁹Kommescher, Gottfried (1987), *Grundlagen der Lernorganisation: Handlungsschritte als Anregung zur Beschreibung, Ordnung, Auswahl u. zum Einsatz von Lehrmethoden in der Grund- und Weiterbildung*, Frankfurt am Main: Lang; Wellenhofer, Walter (2002), *Unterricht heute: Aufgaben, Möglichkeiten, Probleme ; ein Studien- und Lehrbuch in Schaubildern*, Ainring: Gruenstein

ploči. I jedni i drugi mogu biti priopćavani izravno ili neizravno. Pitanja i zahtjevi padaju u sferu izravnih poticaja pa ih se stoga naziva verbalnim impulsima. Indirektni impulsi dolaze preko situacija, gesta, materijala i medija, primjerice: skica na ploči. Služeći se tim impulsom, nastavnik bez ijedne riječi čeka na učeničke reakcije. Ti se impulsi zovu neverbalnim ili *stvarnim*. Bez daljnjega funkcioniranja impulsa u nastavi je da potiče, pomaže, upravlja, a za učenike je to izvanredna prilika da dođu do vlastitog mišljenja i vlastite akcije.

Nastavno pitanje



Nastavno pitanje je komunikacijski postupak čija je svrha potaknuti učenika na reakciju²⁷⁰. Gramatički gledano ono može biti formulirano kao zasebno pitanje, kao upitna rečenica, odnosno kao zahtjev. U sklopu nastave postoje različita pitanja, kao što su:

❖ *kognitivna pitanja* su praktični poticaj učenicima kako bi se provjerilo naučeno

ili podsjetilo na njega, odnosno kako bi se staro integriralo u novo, primjerice: Kad je završio Domovinski rat i kako su se njegove posljedice odrazile na suvremene društvene odnose u Hrvatskoj?

- ❖ *emocionalna pitanja* služe izražavanju učeničkih doživljaja, osjećaja, emocija, stavova, vrijednosnih sudova, primjerice kakav je tvoj odnos prema problemu rasizma u svijetu?
- ❖ *praktična pitanja* omogućavaju iznošenje na svjetlo dana operativnih kvaliteta učenika, primjerice, Kako je najlakše načiniti kocku?

²⁷⁰ Ritz-Fröhlich, Gertrud (1992), *Kinderfragen im Unterricht*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt; Postman, Neil - Weingartner, Charles (1972), *Fragen und Lernen: die Schule als kritische Anstalt*, Frankfurt am Main: März Verlag; Ringel, Erwin (1977), *Situationsbewältigung durch Fragen: das dialogische Prinzip im Lernprozeß*, Freiburg i. Br.: Herder; Huber, Anne (2007), *Wechselseitiges Lehren und Lernen (WELL) als spezielle Form kooperativen Lernens*, Berlin: Logos-Verlag; Pranjić, M., 1999; Pranjić, M., 1997.

- ❖ *misaona pitanja* potiču na vlastita razmišljanja o događajima ili stvarima, odnosno na analiziranje naučenog, primjerice: Zašto se, po tvom mišljenju, nakon društvenih i političkih promjena u Europi koncem devedesetih godina, morala raspasti bivša Jugoslavija?
- ❖ *konvergentna pitanja* potiču na osobni doprinos vlastitim idejama, kreativnošću novim rješenjima problema, primjerice: Što bi bilo kada bismo pod drugim kutom pustili svjetlo na objekt? U kakvom odnosu stoje predmet, leća i slika?
- ❖ *divergentna pitanja* služe posvješćivanju različitih osjećaja, stavova, sadržaja, situacija, primjerice: Što bi trebalo učiniti da se integrira romsku djecu u hrvatsko školstvo?
- ❖ *funkcionalna pitanja* služe za provjeru nesmetanoga izvođenja radnji i zadataka, primjerice: Jeste li spremni? Možemo li sad krenuti?
- ❖ *obratna pitanja* služe obrtanju smjera ideja u sklopu nastavnog procesa, primjerice Hitler je pravdao svoje posezanje za tuđim teritorijima dobrobiti njemačkog naroda. Je li to opravdanje za sve ono što je činio?
- ❖ *provjeravajuća pitanja* imaju funkciju provjeravanja nastavnog postupka te općenito neke radnje ili djelovanja, primjerice Mislite li da je ovo najbolji način kojim se dolazi do ovakvih rezultata?

Kod planiranja nastavne jedinice uvijek treba imati u vidu koja pitanja aktivirati, koji će oblici koristiti sadržaju, cilju, razvoju spoznajnog, doživljajnog i pragmatičkog aspekta kod učenika. U nastavnoj praksi se često griješi u svezi sa pitanjima. Prema nekim istraživanjima, tijekom jednog školskog sata padne otprilike 50 zapovijedi, 50 do 75 nastavnikovih pitanja koja su većinom usmjerena svim učenicima, 15 do 20 nastavnikovih zahtjeva da učenici dovrše rečenice koje je on započeo. Što se pak tiče nastavnih pitanja, u prosjeku 60% su kognitivna pitanja, 20% misaona, 20% funkcionalna. Jedno promatranje je pokazalo da 68% nastavnika koristi pitanja za provjeru uspjeha učenika, 54% za dijagnosticiranje postupka učenja, 47% za provjeravanje pamćenja određenih činjenica, a samo 1% pitanja se koristi za informaciju o učeničkim interesima što je vrlo važan faktor uspjeha ili neuspjeha nastave.²⁷¹

Ipak, jedno treba imati u vidu, teško je spojiti *uspjeh nastave* koja se obično vrednuje načelima učinkovitosti usvajanja sadržaja i postizanja nastavnih ciljeva sa zadatkom odgajanja učenika. Zato je vrlo važno dati prednost onim nastavnim pitanjima koja potječu razmišljanje, osjećanje, doživljavanje, djelovanje učenika. Trebalo bi se zapitati i to kako i na

²⁷¹ Mauthe, J., u: Katechetische Blätter 102(1977)10, 830-84.

koji način i je li uopće moguće da se nastavnik odrekne svoga monopola na pitanja. Primjerice kod iznošenja novih mišljenja, kod ponavljanja starog gradiva je li baš potrebno da on uvijek pita? Svakako je vrlo uputno i preporučljivo da nastavnik dobro i precizno razmisli te ako je potrebno stavi na papir pitanja koja se tiču razvijanja sadržajne strukture gradiva. U tim situacijama znaju se praviti nesmotrenosti koje znatno više opterećuju nastavni postupak nego što ga čine lakšim i učinkovitijim.

Nastavni razgovor



Nastavni razgovor je komunikacijski oblik nastave koji učenicima omogućava što samostalnije sučeljavanje sa nekim nastavnim sadržajem²⁷². Poticaji, odnosno impulsi te nastavna pitanja su integralni dio *komunikacijskog* oblika nastave kojeg nazivamo *nastavni razgovor*. U sklopu nastave razgovor se pojavljuje na puno mjesta. On se tiče ili ne tiče nastave, nastavnog

sadržaja; koristi se u sklopu cijelog razreda, radnih grupa pa i partnerskoga rada. Razlikuju se *vezani* i *nevezani* nastavni razgovori. Kod *vezanog* ili planiranog nastavnog razgovora, njegov proces je pod jakim nastavnikovim utjecajem i nadzorom jer ga on unaprijed planira i provodi. Često se primjenjuje kao postupak koji se razvija pomoću pitanja. Riječ je zapravo o majeutičkom, odnosno sokratovskom metodičkom postupku unutar kojega nastavnik kroz dijalog s učenicima, a uz pomoć dobro osmišljenih pitanja iznosi na svjetlo dana spoznaje koje su bile zapretane negdje u učenicima²⁷³. Od 17. stoljeća pa na ovamo silno ga se branilo kao nadomjestaj tzv. metodi *katehiziranja*: napamet naučeni odgovor koji bi uslijedio na postavljeno pitanje, a ticao se konkretnog sadržaja kojega je trebalo reproducirati u doslovno

²⁷² Kolenda, Sandy (2010), *Unterricht als bildendes Gespräch: Richard Rorty und die Entstehung des Neuen im sprachlichen Prozess*, Opladen: Budrich; Loska, Reiner - Krohn, Dieter (2000), *Das Sokratische Gespräch im Unterricht*, Frankfurt am Main: dipa-Verlag; Lüscho, Frank - Michel, Gerhard (1996), *Das Gespräch - ein Weg zum mündigen Lernen: Anleitung für Schule und Erwachsenenbildung*, München: Ehrenwirth.

²⁷³ Pranjić, M., 1999; Pranjić, M., 1997.

oblikovanom obrascu. Kod nastavnog postupka koji se odvija kroz unaprijed i ciljano postavljena pitanja, uspjeh je skoro sigurno zajamčio sam nastavnik. Isto se odnosi i na *poučni razgovor* do kojeg se dolazi na osnovu impulsa, izlaganja, motiviranja te pomoću vizualnog sredstva.

Nastavnikova je dužnost da razgovorom tako upravlja kako bi učenici što samostalnije došli do najvažnijih aspekata nastavnog sadržaja. I kod *vezanog nastavnog razgovora* samostalno sučeljavanje učenika sa nastavnim sadržajem nalazi se u prvom planu. Pri eventualnom odstupanju od teme, neiscrpnim učeničkim diskusijama, nastavnik će morati intervenirati kako bi to spriječio. Slično će učiniti i kad osjeti opadanje učeničkog interesa, odnosno onda kada će trebati sažimati ili učiniti da drugi sažmu pojedine aspekte neke teme kako bi se moglo dalje učinkovito raditi²⁷⁴.

Kod *nevezanog* ili slobodnog nastavnog razgovora učenici se mogu kreativno izražavati o nekom problemu ili nastavnom sadržaju. Ovdje nije riječ o unaprijed postavljenom cilju, nego se učenicima, odnosno njihovim interesima u dobrom dijelu pripušta da se sami bave određenom temom te da je dalje razrađuju. Nastavnikovi govorni interventi su u ovom slučaju značajno reducirani. Nije kao kod vezanog nastavnog razgovora da je njegova uloga premoćna, da je on “sveznajući”, nego se on u sklopu nevezanog nastavnog razgovora ponaša kao sudionik, partner. Za vrijeme slobodnog nastavnog razgovora mišljenja se oblikuju, zastupaju i brane, ako je netko povrijeđen to otvoreno kaže, objašnjavaju se stvari, ili ih se tek posvješćuje, pa i sam razgovor među učenicima može postati temom razgovora (metakomunikacija)²⁷⁵.

Slobodni nastavni razgovor često poprima oblik *diskusije* ili se pretvara u *debatu* kad je riječ o oprečnim stavovima. Za nastavnika on u najvećem dijelu proizvodi neplanirani učinak te u najviše slučajeva služi zajedničkom planiranju nastavnika i učenika pojedinih nastavnih cjelina. Osim toga prikladan je posebno odgojnim ciljevima kao i proširivanju komunikacijske kompetencije učenika te vježbanju njihova tolerantnog vođenja razgovora.²⁷⁶

²⁷⁴Thiele, Hartmut (1981), *Lehren und Lernen im Gespräch: Gesprächsführung im Unterricht*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

²⁷⁵Härle, Gerhard (2004), *Kein endgültiges Wort: die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*, Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren

²⁷⁶Bittner, Stefan (2006), *Das Unterrichtsgespräch: Formen und Verfahren des dialogischen Lehrens und Lernens*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt Loska, Rainer (1995), *Lehren ohne Belehrung: Leonard Nelsons neosokratische Methode der Gesprächsführung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt; Höwekamp, Ger Arthur (1999), *Sokratische Gespräche als Lehr- und Forschungsmethode im Fach Mathematik*, Wermelskirchen: Hackenberg; Beck, Martin (1994), *Unterrichtsgespräche: zwischen Lehrerdominanz und Schülerbeteiligung :eine sprechwissenschaftliche Untersuchung didaktischer Ansätze zur Unterrichtskommunikation*, St. Ingbert: Röhrig.

Artikulacijski nastavni oblici



www.shutterstock.com · 52486663

Artikulirajući nastavni oblici²⁷⁷ jesu forme nastavnih jedinica kojima se nastavnici služe da bi učenicima što bolje približili nastavne sadržaje i ciljeve. Pod artikulacijom se podrazumijeva opća struktura nastavnog postupka. Tako se u sklopu nastavne metodike govori o “strukтури vremena”, “strukтури učenja”, “stupnjevima poučavanja/učenja”, o

“strukturiranju i sekvenciranju nastave”, “stupnjevanju nastave”, “formalnim stupnjevima” itd. Artikulacijski nastavni oblici idu za takvim oblikovanjem procesa poučavanja i učenja kako bi učenicima bilo omogućeno usvajanje nastavnih sadržaja i njima pratećih ciljeva²⁷⁸. Pritom je ponajprije riječ o podjeli sadržaja na vrijeme od 45 minuta, odnosno 90 ako je dvostruki sat, na njihovo metodičko oblikovanje. Riječ je, naime, o *načinu učenja* pojedinog učenika koji se mora sučeliti sa sadržajem i njegovim posredovanjem kako bi postupno izgrađivao svoju misao, osjećaj, htijenje, moć, djelovanje. Osnovni elementi ritma jednog nastavnog sata su:

- 1) uvod,
- 2) razrada,
- 3) valorizacija²⁷⁹.

U *uvodu* učenici moraju biti upoznati sa ciljem i sadržajem nastavnog sata kako bi osjetili potrebu za učenjem. Treba biti stvoren prostor za njihovo predznanje, interese, a potom se aktivno koncentrirati na sadržaj, odnosno temu. Za vrijeme *razrade* učenici trebaju raditi što zauzetije i to osobno na povećavanju sadržajne, govorne, oblikovne, socijalne kompetencije koristeći se materijalima koje su prikupili ili odabirući iz mnoštva što im ih je

²⁷⁷Keck, Rudolf (1983), *Unterricht gliedern, zielorientiert lehren: Zielorientierung, Artikulation und Zielverständigung im Unterricht*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt; Wallenhof, Walter (2002), *Unterricht heute: Aufgaben, Möglichkeiten, Probleme ; ein Studien- und Lehrbuch in Schaubildern*, Ainsring: Gruenstein; Glöckel, Hans (1996), *Vom Unterricht: Lehrbuch der allgemeinen Didaktik*, Bad Heilbrunn/Obb., Klinkhardt

²⁷⁸Schröder, Hartwig (2002), *Lernen - lehren - Unterricht: lernpsychologische und didaktische Grundlagen*, München: Oldenbourg; Seibert, Norbert - Apel, Hans Jürgen (1992), *Prinzipien guten Unterrichts: Kriterien einer zeitgemässen Unterrichtsgestaltung*, München: PimS-Verlag

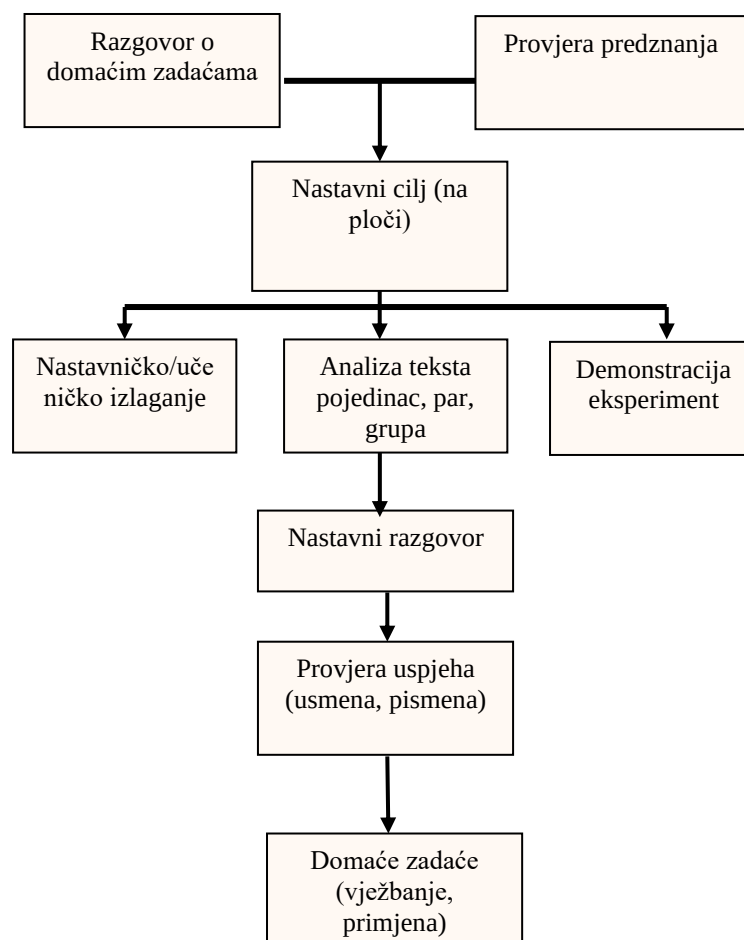
²⁷⁹Kell, A., u: Lenzen, D. (ur.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, 584-593; Svajcer, V., *Strategie der Gruppenbildung*, u: Forsberg, B. - Meyer, E. (1973.), *Einführung in die Praxis der schulischen Gruppenarbeit*, str. 35-37.

na raspolaganje stavio nastavnik²⁸⁰. *Valorizacija* se odnosi na konstataciju onoga što učenik novo zna, osjeća, može. S obzirom na sadržaj, cilj, te tri faze, gledajući sa metodičkog stajališta, može se realizirati na različite načine. Sa stajališta nastavnika koji planira nastavnu jedinicu razlikuju se četiri oblika:

- 1) struktura nastavne jedinice usredotočena na *postupak* poučavanja,
- 2) struktura nastave usredotočena na stjecanje *vještina*,
- 3) struktura nastave usredotočene na *doživljaj/iskustvo*,
- 4) *otvoreni* nastavni oblik.

Gledano teorijski te razine je moguće tretirati zasebno. Ipak se one u nastavničkoj praksi međusobno isprepleću, prožimaju i nadopunjavaju. Ta nas tvrdnja ne treba priječiti da ih pokušamo predložiti u njihovu “izvornom”, zasebnom, samostojnom obliku. Poslužit ćemo se rješenjem nama već poznatog autora W. Wiatera.²⁸¹

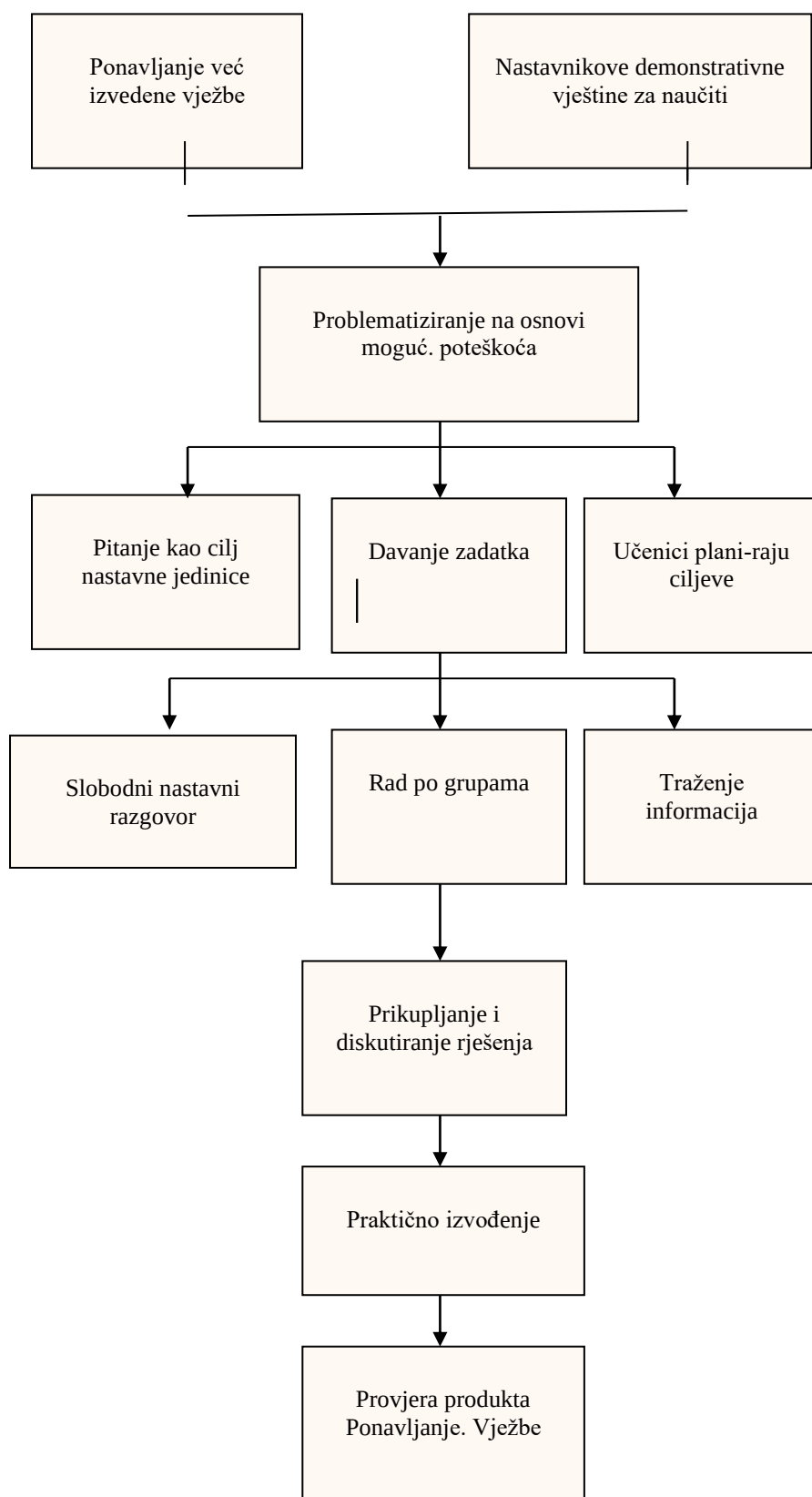
Nastavna jedinica usredotočena na postupak poučavanja



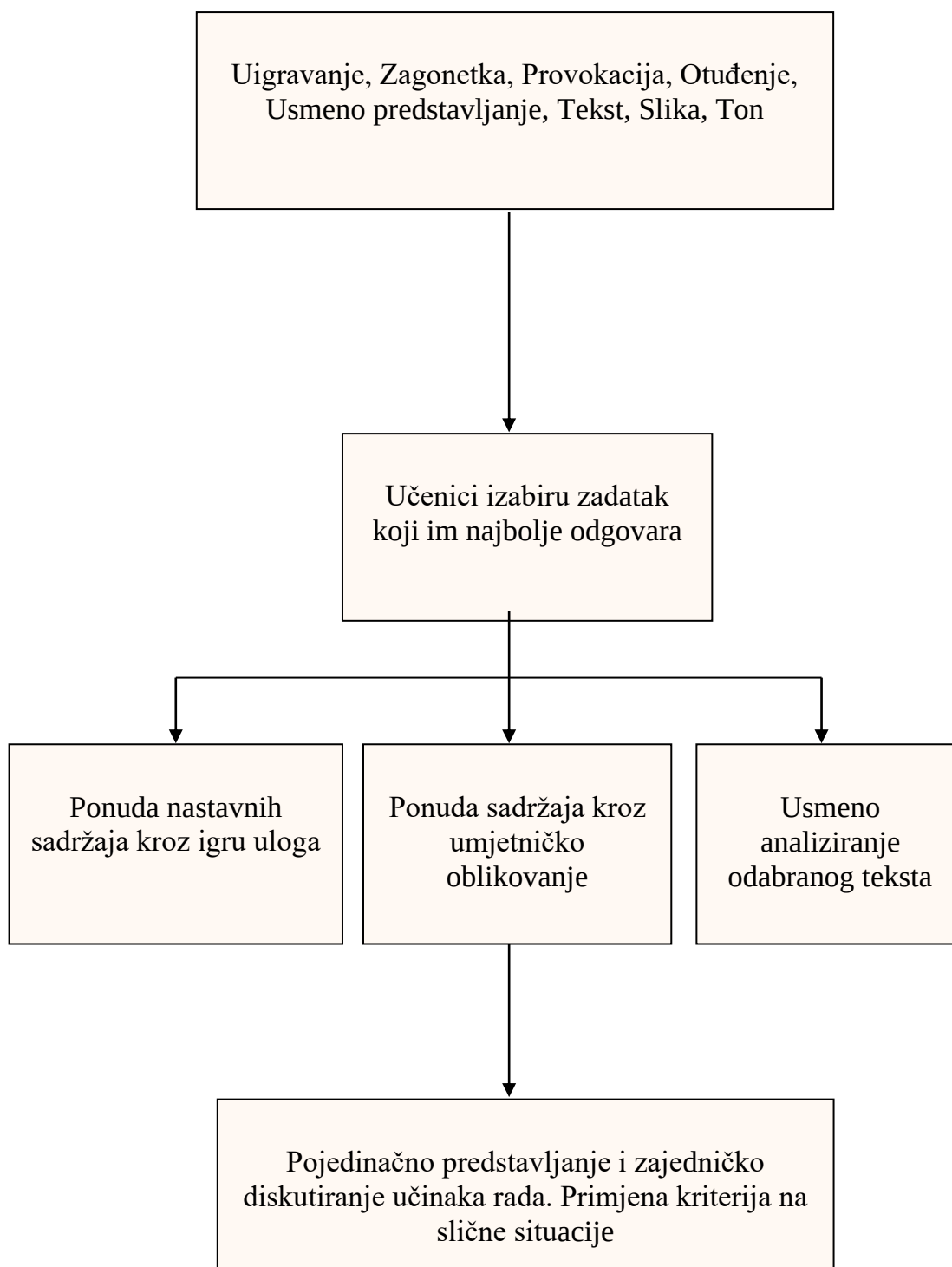
²⁸⁰ Pranjić, Marko (2005), *Didaktika: povijest, osnove, profiliranje, postupak*, Zagreb: Golden marketing-Hrvatski studiji.

²⁸¹ Wiater, Wiater, (1993), *Unterrichten und lernen in der Schule: eine Einführung in die Didaktik*, Donauwörth: Auer, str. 245-246

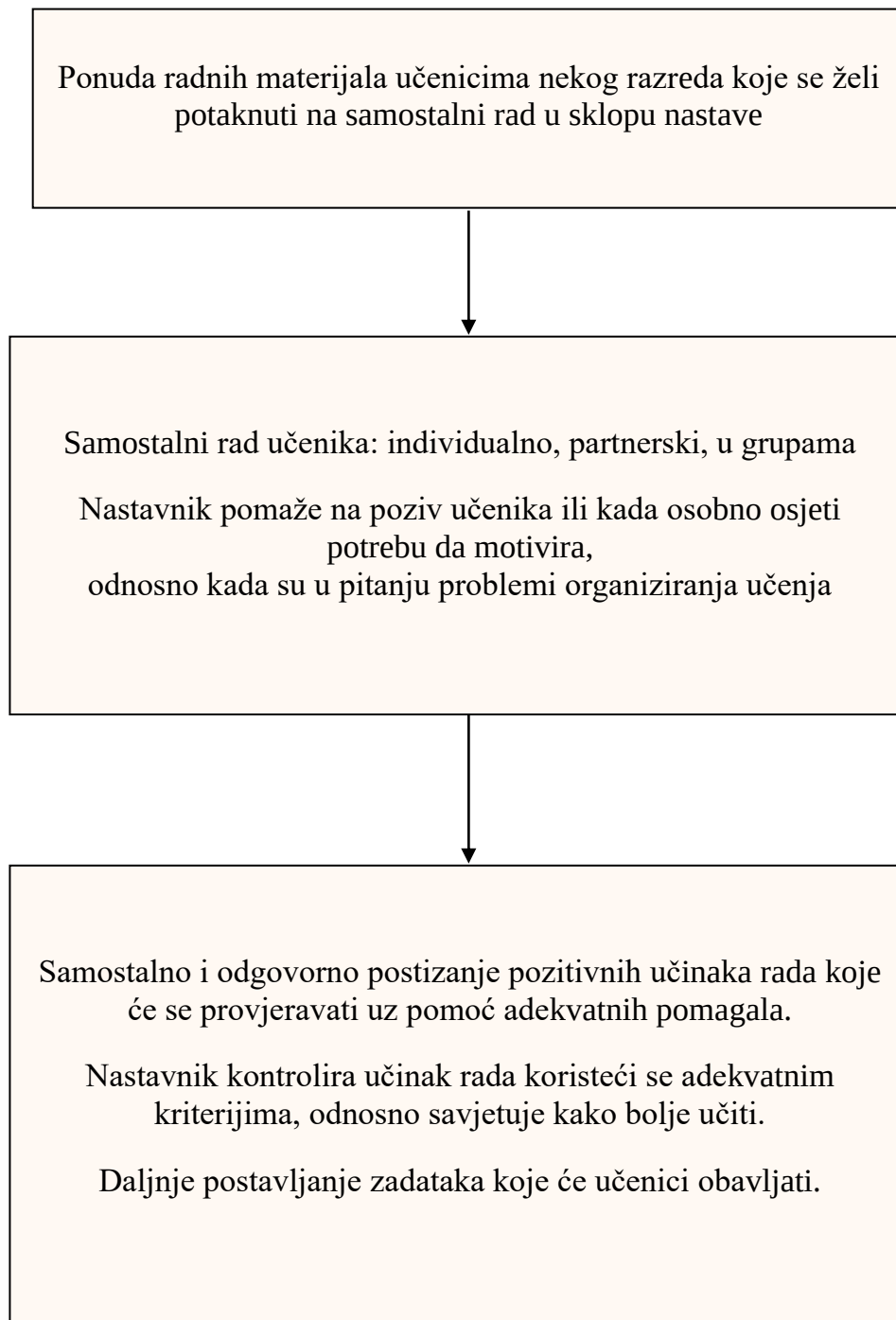
Struktura nastave usredotočene na vještine



Struktura nastave usredotočene na doživljaj



Otvorena nastavna struktura



Kod *strukturiranja nastavnog sata* treba imati dvoje u vidu:

1. Postoji specifično školsko stupnjevanje koje je u svezi sa posebnom strukturom sadržaja čime se bave predmetne metodike (npr. u metodici nastave književnosti: sučeljavanje sa tekstom, analiziranje teksta, oblikovanje teksta).
2. Dok se planira tijek nastave trebaju biti planirani zglobovi za povezivanje, mjesta za priključivanje, premoštenja, novi počeci, brušenje, spojnice kako bi učenici uopće mogli realizirati svoje mogućnosti metodičkog djelovanja²⁸².

²⁸²Rohlfes, Joachim (2005), *Geschichte und ihre Didaktik*: Göttingen; Vandenhoeck & Ruprecht; Gruhn, Wilfried - Wittenbruch, Wilhelm (1983), *Wege des Lehrens im Fach Musik: ein Arbeitsbuch zum Erwerb eines Methodenrepertoires*, Düsseldorf: Schwann; Zellerhoff, Rita (2009), *Didaktik der Mehrsprachigkeit: didaktische Konzepte zur Förderung der Mehrsprachigkeit bei Kindern und Jugendlichen ; schulformübergreifende Konzepte unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunktes Sprache*, Frankfurt am Main: Lang; Schultze, Arnold (1966), *40 Texte zur Didaktik der Geographie*, Gotha: Perthes; Dörfler, Willibald (1987), *Wirtschaftsmathematik in Beruf und Ausbildung: Beiträge zum 5. Internationalen Symposium für "Didaktik der Mathematik" in Klagenfurt*, Wien: Hölder-Pichler-Tempsky; Gruhn, Wilfried - Wittenbruch, Wilhelm (1983), *Wege des Lehrens im Fach Musik: ein Arbeitsbuch zum Erwerb eines Methodenrepertoires*, Düsseldorf: Schwann; Dartsch, Michael (2010), *Mensch, Musik und Bildung: Grundlagen einer Didaktik der Musikalischen Früherziehung*, Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.

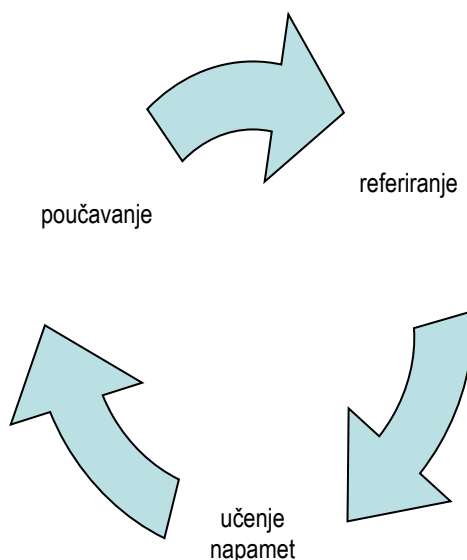
Društveni nastavni oblici

Društveni nastavni oblici su organizacijske forme odnosa između nastavnika i učenika te učenika međusobno za vrijeme poučavanja i učenja. Oni govore o tome kako su za vrijeme izvođenja nastave podijeljene društvene aktivnosti među sudionicima²⁸³.

Kratka povijest nastavnih oblika

Najčešći društveni oblik nastave jest čelni, odnosno frontalni. Povijesno gledano, ipak je najstariji nastavni oblik onaj kad se izravno obraćalo pojedincu, ne dakle rad po skupinama, niti u parovima. Pa i tamo gdje bi se mogao dobiti dojam frontalne nastave odnosno nastave po razredima, ipak je to u prvom redu bila nastava sa svakom pojedinom osobom, nastava koja je omogućavala izravnu interakciju učitelja i učenika²⁸⁴. Već prve nama poznate škole, one u Egiptu i Babilonu nadasve su se obraćale pojedincu, a nastavu su shvaćale kao:

- 1) poučavanje,
- 2) učenje napamet i
- 3) referiranje (recitiranje).



²⁸³ Scholz, Gšnter (2005), *Die Unterrichtsformen: eine problemgeschichtliche Studie*, Frankfurt am Main: Lang; Gudjons, Herbert (2007), *Frontalunterricht - neu entdeckt: Integration in offene Unterrichtsformen*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt; Jšrgens, Eiko (2003), *Schüleraktive Unterrichtsformen: Modelle und Praxisbeispiele für erfolgreiches Lehren und Lernen*, München: Oldenbourg.

²⁸⁴ Pranjić, Marko (1994:12-30), *Uloga Katoličke crkve u stvaranju zapadnoeuropskog školstva*, u: Pranjić, Marko - Kujundžić, Nedjeljko - Biondić, Ivan ur. *Uloga Katoličke crkve u razvoju hrvatskog školstva*, Zagreb: Hrvatska akademija odgojnih znanosti

Učitelj bi izložio “gradivo”, učenik ga je u tišini trebao memorirajući usvojiti, a potom glasno referirati²⁸⁵.

Čelna nastava pojavljuje se tek u vrijeme baroka kada se uvode školska godišta. Za to su posebno zaslužni vrsni didaktičari W. Ratke (1571-1635) i J.A. Komenský-Komensky (1592-1670), a J.F. Herbart i njegovi učenici su je učinili najrasprostranjenijim oblikom funkcioniranja škole te joj na taj način omogućili širenje kao odgojno-obrazovnoj ustanovi²⁸⁶. Herbartovska koncepcija nastave potaknula je i stvaranje nastavne metodike, naročito onoga aspekta koji se odnosi na nastavnika; usvojila je zasade psihologije učenja, stvorila prostor za izdiferencirano planiranje nastave, ukazala na načela poboljšanja školske discipline te tako omogućila prijelaz od nastave usredotočene na pojedinca k nastavi namijenjenoj cijelom razredu²⁸⁷.

Ovaj oblik nastave ipak nije mimoišla kritika, naročito ne ona vezana uz reformsku pedagogiju. Posebice je kritizirano njeno opredjeljenje za spekulativnu psihologiju kao i neki aspekti psihologije učenja. Nadalje joj je predbacivano da je uvelike zapustila odgojne i društvenoodgojne ciljeve škole, da je zanemarila samostojnost učenika i da je potisnula ili nije dovoljno sagledala njihove specifičnosti te da je usustavljenje školskog plana i programa pretvorila u lekcionizam. Takav oblik nastave bio je čest u vrijeme totalitarizma, a poslijeratno razdoblje (1945.) bilo je obilježeno isključivo autoritetom i ulogom nastavnika dok je društvena interakcija svih sudionika nastave jedva nailazila na bilo kakav odgovor²⁸⁸.

Ipak je mnogim nastavnicima i odgajateljima sa vremenom postalo jasno da će škola uz odgoj i obrazovanje morati preuzeti na sebe i zadaću demokratiziranja i humaniziranja društva. To je značilo da se nastava ne će moći svesti samo na informiranje, daljnje prenošenje ili samo slušanje određenih ideja, nego da će ona biti mjesto novih događanja. Drugim riječima, nastava ne će moći više inzistirati samo i isključivo na prenošenju sadržaja, nego će morati stvoriti prostor i za osobnu interkomunikaciju²⁸⁹.

Gledajući sa tog stajališta, E. Meyer i mnogi drugi vrsni pedagozi, didaktičari i metodičari su se sa pravom okomili na metodički monizam kako bi se stvorio što veći prostor

²⁸⁵ Aschersleben, Karl (1985:10), *Moderner Frontalunterricht*, Frankfurt am Main: Lang

²⁸⁶ Scholz, Günther (2005), *Die Unterrichtsformen: eine problemgeschichtliche Studie*, Frankfurt am Main: Lang; Gudjons, Herbert (2007), *Frontalunterricht – neu entdeckt: Integration in offene Unterrichtsformen*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt

²⁸⁷ Herbart, Johann Friedrich (2003), *Umriss pädagogischer Vorlesungen*, Darmstadt: Wiss. Buchges.; Bolle, Rainer (2007), *Johann Friedrich Herbart 1806 - 2006: 200 Jahre allgemeine Pädagogik ; wirkungsgeschichtliche Impulse*, Münster: Waxmann

²⁸⁸ Petersen, Jörg ur. (1991: 178-190), *Pädagogische Positionen: ein Leitfaden für Lehrer aller Schularten*, Donauwörth: Auer

²⁸⁹ Isto, str. 179.

za metodički pluralizam, mogućnost metodičkih varijacija ne samo unutar jedne tematske cjeline, nego čak i jedne nastavne jedinice²⁹⁰. Budući da ne postoji samo jedna metoda za sve situacije i za sve sadržaje, normalno je da će pojedine metode bolje odgovarati jednim, a druge drugim sadržajima, jedne ovoj a druge drugoj situaciji. Zapravo, izbor društvenog metodičkog oblika u mnogim slučajevima će ovisiti ne samo o sadržajima i situaciji, nego i o postavljenom cilju te njegovoj prilagođenosti nastavniku, odnosno učeniku²⁹¹.

Klasifikacija društvenih nastavnih oblika

S obzirom na klasifikaciju društvenih nastavnih oblika postoji među stručnjacima dosta veliki pedagoški konsenzus. Pod društvenim nastavnim oblicima razumijeva se "umijeće i način organiziranja i strukturiranja interakcije između učenika i nastavnika te učenika međusobno"²⁹², a kao popratni oblici pojavljuju se: individualni rad, rad u parovima, rad po grupama i frontalni (čelni) rad.

Društveni nastavni oblici u praksi te umijeće ophođenja nastavnika i učenika zajedno stvaraju slojevitú sliku nastavne stvarnosti. Tako, recimo, gledano sa nastavnikove strane, čelna (frontalna) nastava znači nastavnikovo predavanje, demonstraciju, nastavnikova pitanja, a s učenikove strane, to odgovara društvenom obliku nastave koja je usredotočena na cijeli razred a ne na pojedince.

U grupnoj nastavi riječ je o poticajima koji dolaze od nastavnika, o istraživanju i izlaganju učenika samih, te zajedničkoj diskusiji. Pojam "društvena nastava" relativno je novijeg datuma. Prije se govorilo o "nastavnim oblicima", "nastavnim postupcima" i "nastavnim tehnikama", a da se nije izravno spominjala njihova društvena komponenta²⁹³.

Tri upravo spomenuta društvena oblika: čelna nastava, rad u parovima, grupni rad i pojedinačni rad, s obzirom na interakciju učenik/učitelj i učenici međusobno²⁹⁴, grafički se mogu prikazati na sljedeći način:

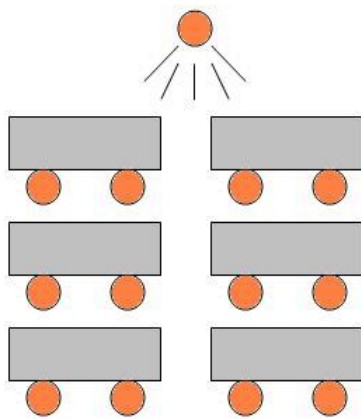
²⁹⁰ Hinz, Andreas (1993), *Heterogenität in der Schule: Integration - interkulturelle Erziehung - Koedukation*, Hamburg: Curio-Verl. Erziehung und Wiss.; Seifried, Jürgen (2009), *Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern*, Frankfurt am Main: Lang; Werner, Jank (2002), *Didaktische Modelle*, Berlin: Cornelsen Scriptor

²⁹¹ Roschitsch, Ursula - Müller, Alois (2004), *Praxisbuch Methodentraining: für einen schüler- und erfahrungsorientierten Unterricht in den Klassen 3 - 6*, Donauwörth: Auer; Feuerstein, Ralf (2008), *Strukturmerkmale des Lernens computerinteressierter und begabter Schüler*, Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.; Seibert, Norbert (2000), *Unterrichtsmethoden kontrovers*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt;

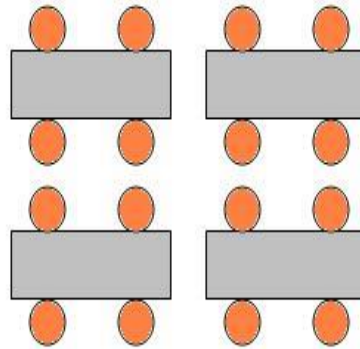
²⁹² Lachmann, Reiner. (1993:19), *Methodische Grundfragen*, u: Adam, Gottfried - Lachmann, Reiner. (ur.), *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

²⁹³ Aschersleben, Karl (1979:91), *Einführung in die Unterrichtsmethodik*, Stuttgart: Kohlhammer

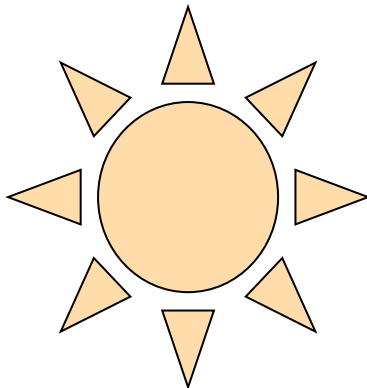
²⁹⁴ Kösel, Edmund (1976:11-18), *Sozialformen des Unterrichts*, Ravensburg: Ravensburger Buchverlag



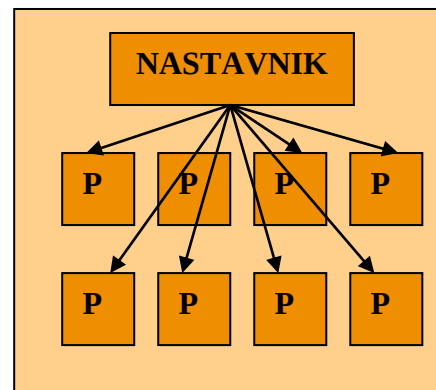
ČELNA NASTAVA



RAD U PAROVIMA



GRUPNI RAD



POJEDINAČNI RAD

Već prema tome radi li učenik sam za sebe, s učenikom iz iste klupe ili nekim učenikom iz razreda, u sklopu grupe, ili je cijeli razred istodobno aktiviran, može se govoriti o:

- *pojedinačnom* učenju
- *partnerskom* učenju (učenju u parovima)
- *razrednom* učenju (čelna/frontalna nastava)
- *grupnom* učenju

Svaki od pojedinih navedenih oblika ima svoje specifične mogućnosti ali i ograničenja kad je u pitanju nastava koja je usredotočena na učenika, sadržaj, praksu. Zato je nemoguće govoriti

o “najboljem” ili “jedino ispravnom”, nastavnom obliku, budući da oblici ovise o nastavnim sadržajima, ciljevima, sudionicima, situaciji, sredstvima i pomagalima, antropogeno-socikulturalnim okolnostima skupine koja uči. Stoga je nužno diferencirano pristupati, motriti i vrednovati nastavne oblike kako se ne bi događali neželjeni propusti i učinci.

Pojedinačno (individualno) učenje



www.shutterstock.com · 70912855

Pod *pojedinačnim učenjem* podrazumijevaju se oni radni oblici unutar kojih učenik obavlja zadatak bez izravnog vodstva nastavnika ili pomoći drugih učenika. Takvi su zadaci u načelu vremenski ograničeni, a radi se obično o primjeni naučenog znanja, vježbanju, izradi vlastitog doprinosa rješavanju nekog pitanja ili problema²⁹⁵. Kod ovog nastavnog oblika pojedini učenik je nosilac nastavnog događanja. Ovaj se oblik ponajčešće koristi tamo gdje ima malo učenika ili gdje su učenici takvi da nužno pretpostavljaju pojedinačni rad kao najdjelotvorniji način njihova funkcioniranja. Katkada se upotrebljava i u čelnoj nastavi kao njena posebna faza. Pojedinačni rad omogućuje individualiziranje nastave.

S obzirom na ovaj oblik nastave u svom razmišljanju je najdalje otišla Amerikanka Helen Parkhurst, koja je sa Daltonplanom sasvim razbila podjelu učenika po razredima. Prema toj koncepciji učenici rade pojedinačno, neovisno i samoodgovorno. Zadatak škole se sastoji u tome da pomogne učeniku kako bi razvio vlastitu misao, pa time motiviran uložio svu svoju snagu u stjecanje novih spoznaja i vještina. Nastavnik postaje savjetnik. O vremenu učenja i izboru gradiva odlučuju učenici.

Alois Roth govori o dva oblika pojedinačnog rada: radu u tišini i produktivnom samostalnom radu²⁹⁶. Kod rada u tišini riječ je o tome da se koristi za sastave, prepisivanje,

²⁹⁵ Petillon, Hanns (2002), *Individuelles und soziales Lernen in der Grundschule: indperspektive und pädagogische Konzepte*, Opladen: Leske + Budrich; Straka, Gerald (2001), *Selbstgesteuertes Lernen und individuelles Wissensmanagement*, Bremen: Univ.-Buchh.; Moskaliuk, Johannes (2010), *Individuelles Lernen und kollaborative Wissenskstruktion mit Wikis*, München: Meidenbauer;

²⁹⁶ Usp. Roth, Alois (1973), *Die Elemente der Unterrichtsmethode*, München 1973, str. 134.

vježbanje, utvrđivanje naučenog i iskušenog. Produktivni samostalni rad za razliku od običnog vježbanja ima za cilj da se učenik sučeljava sa predmetom tako da sâm stječe spoznaju i da sâm dolazi do znanja. Njegov cilj jest omogućavanje učenikove samostalnosti, a predstavlja dobru priliku za omekšavanje čelne nastave, diferenciranje nastavnog procesa kako bi se što bolje približio mogućnostima i sklonostima učenika.

Ovaj nastavni društveni oblik ima mjesta u svim dobnim skupinama, u svim odjeljenjima i u svim vrstama škola²⁹⁷ kada je u pitanju individualiziranje nastave, a postoji želja za aktivnošću učenika i njihovim doprinosom učinkovitosti same nastave. Učinkovitost ovog oblika nastave moguće je evidentirati uz pomoć autokontrole, partnerske kontrole i kontrole koju provodi nastavnik.

Pojedinačni rad ima smisla i u samoj pripremi nastave, a posebno u njenom odvijanju i naknadnom djelovanju. Pripremni rad privikava na samostalnost te potiče osobno razmišljanje. Pojedinačno angažiranje u odvijanju nastave je posebno važno jer nastavnom procesu daje pečat izvornosti, neponovljivosti, budući da je svaki učenik kao pojedinac neponovljiv. Naknadni rad se nadovezuje na ono što se činilo u nastavi te se to proširuje i produbljuje u svakidašnjem životu.

Uloga nastavnika



www.shutterstock.com · 72372193

Za pojedinačni rad je veoma važno da konkretni zadaci budu precizno postavljeni, a ako je potrebno učinit će se to i napismeno²⁹⁸. Nastavnik se u tome kontekstu treba zapitati:

- U kojoj je mjeri obrada postavljene teme prilagođena samom učeniku, bez velikog uplitanja nastavnika?
- Koja su radna pomagala, radna sredstva, radni materijali potrebni za samostalan rad učenika?
- Koje metodičke postavke nosi sa sobom samostalni rad?
- Koje bi se poteškoće mogle pojaviti tijekom

²⁹⁷ Isto, str. 134.

²⁹⁸ Grünfeld, W., Allein, Partner (1976), *Gruppenarbeit: Arbeitsformen im indirekten Unterricht*, u: Zilleßen, D. (ur.), *Religionspädagogisches Praktikum*, München: Kösel, str. 119-123. Usp. također: Krammer, Kathrin (2009), *Individuelle Lernunterstützung in Schülerarbeitsphasen: eine videobasierte Analyse des Unterstützungsverhaltens von Lehrpersonen im Mathematikunterricht*, Münster: Waxmann; Dubs, Rolf (2009), *Lehrerverhalten: ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*, Stuttgart: Steiner.

učenickog rada te koja bi se posebna pripomoć u tom slučaju mogla ponuditi?

Prednosti:

- ❖ učenik je aktivan, radi samostalno, uči sam otkrivajući,
- ❖ oslobađa od osjećaja stroge organiziranosti i ima u vidu razlike radnog i stila učenja pojedinih učenika (individualiziranje),
- ❖ moguće je slijediti i provjeravati napredak u učenju pojedinog učenika,
- ❖ u službi je variranja nastavnih metoda i vremenski rasterećuje nastavnika.

Nedostatci::

- ❖ manjak, nedostatak socijalnih odnosa pri učenju.

Učenje u parovima (partnersko učenje)



www.shutterstock.com · 62563159

Rad u parovima²⁹⁹ sastoji se u tome da dvoje učenika kao par obavljaju ili obave isti zadatak što im ga je sasvim precizno naznačio nastavnik³⁰⁰. Obično se radi o učenicima koji sjede u istoj klupi kako se ne bi dodatno remetio red i mir u razredu. Po sebi je taj društveni oblik nastave lako naučiti.

Ne stvara nikakve posebne

poteškoće i gotovo ga je uvijek moguće primijeniti kada to zahtijevaju nastavni sadržaji ili osobnost učenika kao subjekata nastave. Može biti alternativa, odnosno predah čelnoj nastavi ili drugim oblicima nastave koji su prvenstveno usredotočeni na nastavnika³⁰¹.

Obično se rad u parovima pojavljuje u dva oblika. Jednom kao predrad po grupama što znači da će se kroz njega riješiti neki zadaci koji će poboljšati efikasnost i ubrzati postizanje cilja rada u grupama, a drugi put kao samostalni društveni oblik nastave kada nastavnik uvidi da na taj način brže dolazi do cilja pojedine nastavne jedinice, odnosno nastavne cjeline te kad uvidi da treba izići ususret nekim potrebama svojih učenika i odgajnika. Rad u grupi, stoga, obično započinje najmanjim oblikom grupnog rada, onim udvoje, potom prerasta u rad u malim grupama sa 3-5 članova, te najzad u rad u velikim grupama.

Pa ipak bi bilo krivo ako bi se rad u parovima smatrao isključivo početnim oblikom grupnog rada³⁰². Pokušat ćemo pokazati razliku između jednoga i drugoga.

²⁹⁹ Müller, Harald (2006), *Mit Schülerinnen und Schülern im Dialog : lebendiges Lernen durch Teilnehmeraktivierung und Moderation ; ein Handbuch für Unterricht und Lehrerfortbildung*, Donauwörth: Auer; Spieß, Gesine (1982), *Zum Rollenspieleinsatz in der Grundschule: eine Untersuchung über die Funktion des lauten Selbstdialogs in Handlungssituationen mit und ohne Partner*, Frankfurt am Main: Lang; Bochmann, Reinhard - Kirchmann, Ruth (2008), *Kooperativer Unterricht in der Grundschule: Teamarbeit als Motor für individuelles Lernen*, Essen: Neue Deutsche Schule; Dechert, Hans-Wilhelm (1972), *Team teaching in der Schule*: München: Piper.

³⁰⁰ Aschersleben, Karl (1974), *Einführung in die Unterrichtsmethodik*, Stuttgart: Kohlhammer, str. 143i dr.; Kurz, Helmut (1989), *Methoden des Religionsunterrichts*, München: Kösel, str. 36s.

³⁰¹ Stebler, Rita (1999), *Eigenständiges Problemlösen: zum Umgang mit Schwierigkeiten beim individuellen und paarweisen Lösen mathematischer Problemgeschichten - theoretische Analysen und empirische Erkundungen*, Bern: Lang; Portmann, Rosemarie (2010), *3 Minuten Konzentration*, München : Don Bosco; Künzle, Beda (1990), *Sprachen lernen im Tandem: Beiträge und Materialien zum interkulturellen Lernen*, Freiburg: Univ.-Verl.; Gonbsolin, Sylvie (2000), *Vivre à deux*, München: Hueber;

³⁰² Kurz, H. nav. dj. str. 145.

Odnos između rada u parovima i grupnog rada

Kriterij	Rad u parovima	Grupni rad
Vrijeme trajanja	Kratkoročno	Duže trajanje
Grupna dinamika	Bez problema	Složenija
Oblici	Ovisno o zadatku	Ovisno o zadatku
Sastav	Po volji, simpatijama	Po zalaganju, interesu, sklonosti
Kontrola	Kontrolira nastavnik	Pomoću grupnog izvještaja
Funkcija	samostojna, nadmjestak za pojedinačni rad, početni oblik grupnog rada	samostojan
Tijek	Rad u tišini	Brižno isplaniran Kao treća faza čelne nastave

U svom istraživanju društvenih oblika nastave Aschersleben dolazi do zaključka da rad u parovima ima prednost pred pojedinačnim radom, posebno kada je u pitanju uspjeh u učenju. Društvena zrelost partnera, naime, pozitivno utječe na zalaganje u učenju. Kod lakših zadataka teško je uočiti prednost rada u parovima pred pojedinačnim radom, dok je kod osrednjih i teških ona očita. Po svemu sudeći, rad u parovima kao društveni oblik sa metodičkog stajališta ne iscrpljuje toliko učenika. Gledano pak s učeničke strane, ovaj društveni oblik omogućuje veću aktivnost. I odrasliji učenici ga prihvaćaju kao primjeren oblik nastave, a nadasve je primjeren učenicima osnovne škole, pa ga se upravo u tom razdoblju smatra najprikladnijim društvenim oblikom nastave.³⁰³

Rad u parovima rado se primjenjuje u vrijeme treninga i na tom se području pokazao veoma učinkovitim. Ipak je on najdjelotvorniji tamo gdje je riječ o senzibiliziranju radi prihvaćanja sebe i svog partnera.

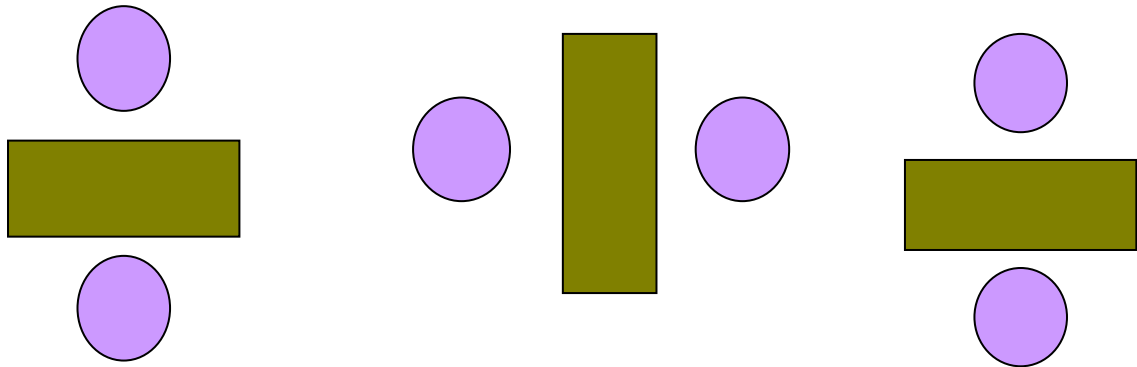
Odvijanje rada u parovima

Evo kako se po prilici odvija rad u parovima:

- Nastavnik verbalno ili pismeno postavlja zadatak dvojici učenika te ih moli da odmah krenu sa njim.
- Partneri razmisle o zadatku. Ukoliko zadatak nije sasvim jasan ili je sporan, idu za tim da točno utvrde što se od njih traži.

³⁰³ Isto, str. 144.

- Razgovarajući partneri traže zajedničko rješenje. Ako se ne mogu posve sporazumjeti, svaki argumentira svoje stajalište.
- Na papir se pribilježe rezultati njihova rada.
- Nakon isteka vremena, nastavnik traži da se posao privede kraju i da se o njemu izvijesti. Bude li potrebno, može se malo i produžiti vrijeme partnerskog rada.
- Jedan od partnera iznosi rezultate pred cijeli razred³⁰⁴.



Kojiput mogu nastati i poteškoće ako među učenicima postoje oni koji više vole raditi sami nego u parovima. U tom slučaju može biti vrlo koristan osobni razgovor sa pojedincima kako bi im se objasnio razlog takvog pristupa zadatku. Za vrijeme rada, nastavnik obilazi pojedine parove da im dade informacije ukoliko su im potrebne, da podrži njihovo traženje rješenja, da im pomogne u trenutcima dvojbe. Pri vrednovanju treba pohvaliti one koji su dobro načinili svoj zadatak te zajednički otkloniti greške tamo gdje su one očite, odnosno otkloniti probleme tamo gdje nastanu.

Prednosti su:

- ❖ učenici su aktivni,
- ❖ učenici su oslobođeni pritiska organiziranog učenja,
- ❖ postoji odnos ja-ti koji omogućava postizanje socijalnih ciljeva učenja.

Nedostatci su:

- ❖ mogućnost da dominira jedan učenik,
- ❖ mogućnost tipiziranja uloga obaju partnera.

³⁰⁴ Jendorff, Bernhard (1992), *Religionsunterrichten aber wie?*, München: Kösel, str. 72. Usp. također: Thumaier, Franz i dr. (2000), *Auffrischkurs zum EPL*, München: Inst. für Forschung und Ausbildung in Kommunikationstherapie; Kassner, Dieter (2002), *Humor im Unterricht: Bedeutung - Einfluss - Wirkungen ; können schulische Leistungen und berufliche Qualifikationen durch pädagogischen Humor verbessert werden?* Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren; Spohn, Stefan (2009), *Excel exzellent für Lehrer: mit automatischen Tabellen den Schulalltag steuern und verwalten*, Augsburg: Brigg.

Razredno učenje (čelna/frontalna nastava)



www.shutterstock.com · 25724452

*Čelna ili frontalna nastava*³⁰⁵ je društveni oblik organiziranja nastavnog procesa u kojemu glavnu ulogu ima nastavnik dok su učenici prvenstveno primaoci nastavnih sadržaja i ciljeva. Kod frontalne ili čelne nastave na cijeli se razred gleda kao kolektivnu osobu, kao homogenu grupu učenika kojoj je na čelu

nastavnik. Nastavni postupak je dirigiran iz jednog centra.³⁰⁶ Oblici čelne nastave mogu biti: verbalno predavanje, izlaganje nastavnih sadržaja uz pomoć pomagala, demonstracija što je izvodi nastavnik, nastava uz pomoć mnoštva pitanja, igra uloga gdje u suvremenoj čelnoj nastavi i učenici mogu na momente preuzimati ulogu nastavnika.

Prednosti su:

- ❖ čelna nastava je ekonomična jer se njome štedi puno vremena. Ovaj društveni oblik nastave omogućava da se nastavnik istodobno obraća svim učenicima, a ne svakom ponaosob. Pritom je prenošenje informacija brzo i jednostavno,
- ❖ sa metodičkog stajališta čelna je nastava vrlo jednostavan društveni oblik nastave. Nastavnik se za ovaj oblik nastave mnogo lakše priprema nego za razgovornu (dijalošku) nastavu,
- ❖ čelna nastava olakšava disciplinske mjere. Za vrijeme predavanja nastavnik može veoma lako i samim pogledom kontrolirati sve učenike najednom,
- ❖ čelna nastava je prikladna tamo gdje nema dovoljno vremena, a određenu temu treba sažeto i uz poštivanje kakva-takva tijeka nastave učinkovito obraditi,

³⁰⁵ Gudjons, Herbert (2007), *Frontalunterricht - neu entdeckt: Integration in offene Unterrichtsformen*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt; Meyer, Hilbert - Paradies, Liane (1994), *Frontalunterricht lebendiger machen*, Oldenburg: ZpB; Gunther, Dietmar (2008), *Der Frontalunterricht*, Donauwörth: Günther; .

³⁰⁶ Schwerdtfeger, Inge Christine (2008), *Gruppenarbeit und innere Differenzierung*, München: Langenscheidt; Gudjons, Herbert (2006), *Neue Unterrichtskultur - veränderte Lehrerrolle*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt

- ❖ ona dobro dođe i tamo gdje treba vrednovati rad pojedinaca, rad parova i rad skupina pred cijelim razredom kao prosudbenim kriterijem zalaganja i učinkovitosti sudionika nastave,
- ❖ Čelna nastava je veoma prikladna tamo gdje treba posredovati nastavne sadržaje koji nisu komplicirani i gdje je moguće pretpostaviti manje-više slično predznanje i manje-više sličnu situaciju učenika³⁰⁷.

Nedostaci su:

- ❖ čelna nastava zapostavlja društveno-odgojni vid nastavnog procesa,
- ❖ ne respektira se heterogenost s obzirom na tempo, stil, učinak, sposobnost, kapacitet učenika,
- ❖ čelna nastava vodi ka vezanosti na nastavnika (demokratski oblici ophođenja se potiskuju; onemogućava se učenikov odgoj za samostojnost i osobno dozrijevanje),
- ❖ čelna nastava ne motivira individualni rad niti ima u vidu sklonosti i nadarenost pojedinih učenika tako da je za neke nastava prezahtjevna dok za druge to nije niti izdaleka,
- ❖ premalo mjesta za učeničku toleranciju, suradnju, aktivnost, produktivnost, kreativnost, samostalnost, odlučivanje, kritičnost itd.
- ❖ u čelnoj nastavi učenik je gotovo isključivo primalac, a interakcija se događa tek kroz povremene upite ili odgovore,
- ❖ gotovo ne postoji nikakva mogućnost kritike ovog oblika nastave. Tek u vrijeme konflikta ili poslije njega saznaje se zapravo što učenici misle o nastavi i djelovanju nastavnika³⁰⁸.

Iz do sada rečenoga očiti su stanoviti nedostaci čelne nastave. Pa ipak, kao što rekosmo, nije to jedino što je karakterizira. Ima situacija kada je ona neizbježan, dapače najbolji i možda jedini mogući oblik nastave. Zato Hilbert Meyer sa pravom kaže: “Što je moguće manje čelne nastave ali ako već mora biti, tada, molim, bez grižnje savjesti i sa didaktičko-metodičkom maštom!”³⁰⁹ Isti autor će kazati za ovaj oblik nastave: “Nastavnik treba priznati

³⁰⁷Gudjons Herbert (2007), *Frontalunterricht - neu entdeckt: Integration in offene Unterrichtsformen*, Bad Heilbrunnf: Klinkhardt; Günther, Dietmar (2008), *Der Frontalunterricht*, Donauwörth: Günther

³⁰⁸Isto, str. 182s.

³⁰⁹Meyer, H. (1990:193), *Unterrichtsmethoden II*, Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor

svoj monopol u čelnoj nastavi, ali se njime mora vrlo razborito služiti.”³¹⁰ Stoga čelnu nastavu kao kolektivno informiranje riječju ili uz pomoć pomagala usredotočenu prvenstveno na nastavnika teško je ili nemoguće uvijek zamijeniti drugim društvenim oblicima. U tom slučaju kvaliteta nastave u najvećem dijelu ovisi od toga kako će je nastavnik pripremiti. Tako će, prije nego što se odluči držati za ovaj nastavni oblik morati promisliti o tome:

postoji li mogućnost da se izlaganje gradiva obavi uz pomoć pomagala druge vrste ili drugih društvenih oblika,
nije li moguće da neki učenik izloži dotično gradivo,
hoće li pri izlaganju staviti naglasak na osobni ili predmetni vid i hoće li taj naglasak odgovarati samom sadržaju,
hoće li kako i kada dotično predavanje pretvarati u nastavni razgovor, odnosno razgovor među učenicima³¹¹.

Zaključak

Može se dakle zaključiti da čelna nastava nije toliko loša i nesuvremena da bi bila po svaku cijenu zaboravljena ili odbačena. Ona, doduše, ima nedostataka, ali i prednosti. To mišljenje zastupa i Karl Aschersleben, koji smatra kako čelnu nastavu treba ponovno i argumentirano razmotriti ukazujući na sve njene prednosti. Ernst Meyer i Wincenty Okon³¹² traže sredinu između čelne i grupne nastave kako niti jedan element odgoja i obrazovanja ne bi bio zapostavljen ili potisnut. Mnogi istraživači su došli do zaključka da umjesto zasebne čelne nastave mora biti pojačan osjećaj za integriranje pojedinih elemenata čelne nastave sa drugim nastavnim oblicima kako bi se prevladali neki problemi i zadaće u nastavi.³¹³ Time se želi kazati da čelna nastava nije postala suvišnom, nego se, kao i svakoj drugoj nastavi, mora ponešto promijeniti.

Svaka paušalna i neutemeljena prosudba bilo kojeg nastavnog oblika ne bi koristila kvalitetnom poboljšanju cjelokupnog nastavnog procesa, pa tako niti apriorni negativistički stav prema čelnoj nastavi. Stoga bi bilo pogrešno ako bi početnici u nastavi stekli dojam da treba zapostaviti čelnu nastavu kako bi se apsolutno posvetili radu u parovima ili radu s

³¹⁰Meyer, H. (1990:193).

³¹¹ Hopperdietzel, Hartmut (2005), *Kognitive Leistungsdimensionen nach frontal und gruppenorientierten Unterrichtssequenzen*, Erlangen-Nürnberg: Univ., Diss.; Aschersleben, Karl (1985), *Moderner Frontalunterricht: Neubegründung einer umstrittenen Unterrichtsmethode*, Frankfurt am Main: Lang; Meyer, Hilbert - Paradies, Liane (2003), *Frontalunterricht lebendiger machen*, Oldenburg: ZpB

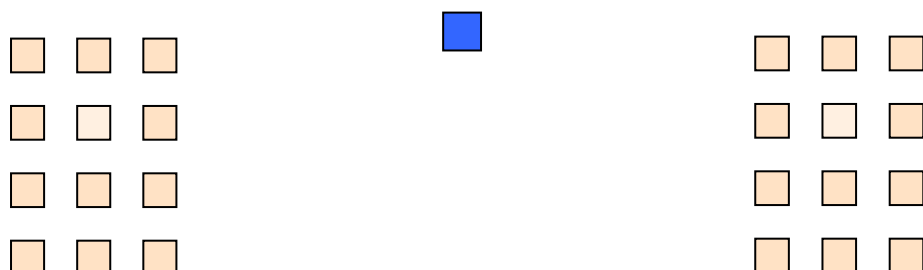
³¹²Meyer, Ernst - Okon, Wincenty (1984), *Frontalunterricht*, Königstein: Scriptor.

³¹³Korherr, E.J., nav. dj., str. 56.

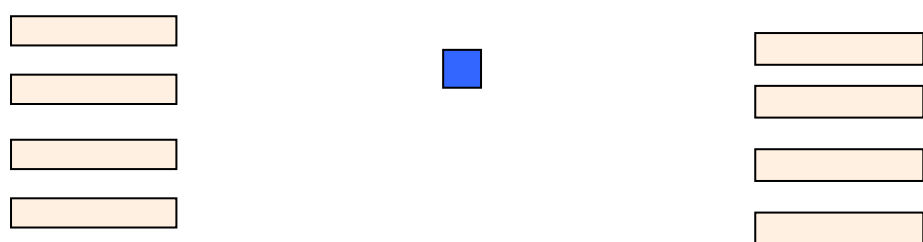
pojedincem. Najbolje jamstvo, primjerice, za uspjeh u radu s parovima jest dobro poznavanje i korektno primjenjivanje pojedinih elemenata čelne nastave³¹⁴.

Način sjedenja učenika u jednom razredu:

a) Učenici usredotočeni prema nastavniku



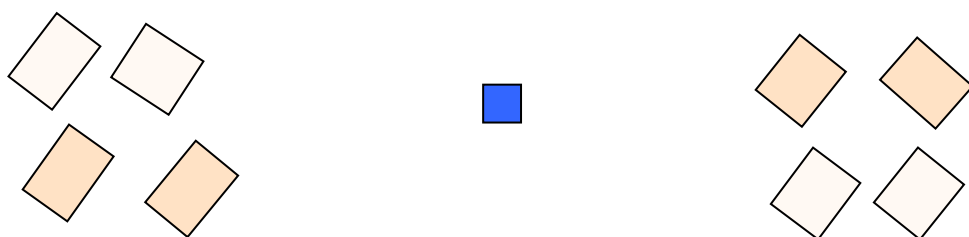
b) Učenici u radnim grupama



c) U – pozicija

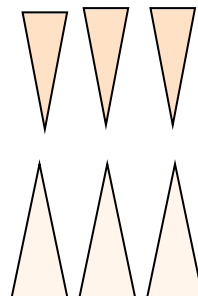
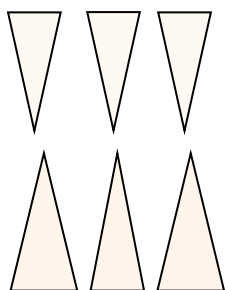


d) pojedinačni rad

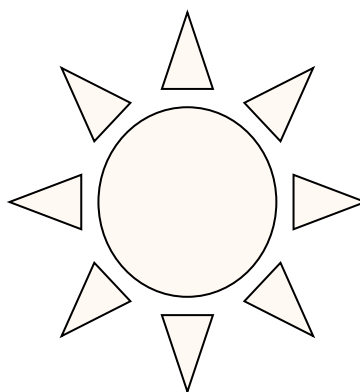
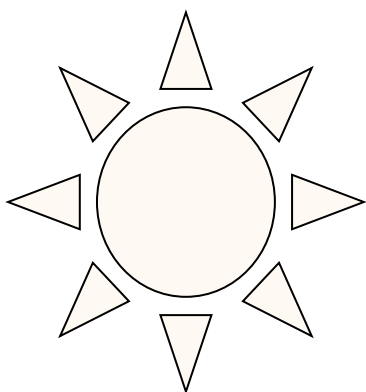


³¹⁴Meyer, H. (1990: 193)

d) Učenici jedni protiv drugih



e) Učenici sjede u krugu



Učenje u grupi (grupno učenje)



Rad u grupama je jedan od četiri društvena oblika nastave. Tu, kao što rekosmo, spadaju osim čelne nastave, individualni rad, partnerski rad te rad u grupama³¹⁵. Grupom u sklopu nastave se naziva „biti i raditi zajedno od tri do pet osoba“³¹⁶. U svakodnevnom životu to pak znači:

- ❖ da se osobe međusobno *integriraju i upravljaju*,
- ❖ da obično žele ostati u *trajnom kontaktu* i komunikaciji,
- ❖ da imaju *zajedničke ciljeve* do kojih se došlo putem kompromisa, individualne ili kolektivne preporuke,
- ❖ *stalnost prihvaćenih normi* s obzirom na odnos, komunikacije, potrebe, osjećaje, sankcije koje obilježavaju područje djelovanja članova grupe,
- ❖ da konstantno razgrađuju međusobne *distance*, a povećavaju one vanjske,
- ❖ da obično *diferenciraju uloge* u grupi što bi moglo dovesti do problematičnog tipiziranja uloga (agresor, sramežljivac, osvjetnik, hvalisavac, propali, dominantni, interesdžija, ugroženi itd.),
- ❖ da iskazuje najmanju moguću *mjeru* radnog, odnosno socijalnog organiziranja

³¹⁵ Dann, Hanns-Dietrich i dr. ur. (1999), *Gruppenunterricht im Schulalltag : Realität und Chancen*, Erlangen: Univ.-Bund Erlangen-Nürnberg ; Vettiger, Heinz (1977), *Gruppenunterricht*, Düsseldorf: Schwann; Meyer, Ernst (1996), *Gruppenunterricht: Grundlegung und Beispiel*, Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren Greving, Johannes (2001), *Gruppenunterricht*, Oldenburg: Carl-von-Ossietzky-Univ., Zentrum für Pädag. Berufspraxis; .

³¹⁶ Belling, Andrea (2006), *In Gruppen und Teams zusammenarbeiten: Themenbereich 12: Analyse und Vorschläge für den Unterricht*, München: Elsevier, Urban & Fischer; Brettschneider, Volker (2000), *Entscheidungsprozesse in Gruppen: theoretische und empirische Grundlagen der Fallstudienarbeit*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt; Joller-Graf, Klaus (2006), *Lernen und Lehren in heterogenen Gruppen: zur Didaktik des integrativen Unterrichts*, Donauwörth: Auer.



www.shutterstock.com · 80757529

Rad u grupi³¹⁷ se obično zasniva na tri faze: 1) priprema, 2) obavljanje zadatka, 3) sažimanje rezultata. Prva faza podrazumijeva *uvođenje* u problem te *pitanja učenika* ako nešto nije jasno u svezi toga, te postavljanje krajnje jasnog *cilja*, a potom *organiziranje grupa* i međusobna *podjela rada*. Druga faza se tiče, kao što

smo rekli, obavljanja konkretnog zadatka, bolje rečeno rješavanja *dijela* većeg zadatka koji je kao cjelina podijeljen između svih grupa, te pripremanje *izvještaja* o tome za cijeli razred. Treća se pak faza sastoji od *grupnih izvještaja* te zaključne *diskusije*, pojašnjavanja pojedinih *aspekta*, zajedničkog konstatiranja da se došlo do *konkretnih rezultata*.

- ❖ Kako bi se sve to obavilo, potrebni su konkretni *metodički postupci*.³¹⁸ Prije svega grupa uz suradnju sa nastavnikom mora odlučiti hoće li se raditi na *istom* zadatku, na *dijelu* kompleksnijeg identičnog zadatka ili na *različitim* zadacima.
- ❖ Učenici se mogu podijeliti po kriteriju *učinkovitosti*, odnosno, prema raspoloživim tehničkim *sredstvima* i pomagalicama.
- ❖ Grupe se mogu formirati prema vlastitom odabiru sudionika (simpatija, interes) ili da ih nastavnik podijeli prema radnom tempu, prema zalaganju, učinkovitosti, odnosno međusobnim društvenim relacijama.
- ❖ Nastavnikova je dužnost savjetovati, pomagati, podržavati tamo gdje se pojave poteškoće ili gdje ga na to ponukaju uenički međusobni odnosi.
- ❖ Nastavnik ciljano motri radno i društveno ponašanje učenika.
- ❖ On pomaže da izvještaj o radu grupe bude što informativniji i što zanimljiviji na bazi usmenog/pismenog izvješća, projektor, kasete, skice, slike, sheme, statistike itd.

³¹⁷ Behr, Ursula (2004), *In Gruppen lernen: Anregungen für die Beobachtung und Bewertung von Schülerleistungen*, Bad Berka: Thillm; Blendinger, Dorothea - Diehnelt, Marlene (2003), *Kooperation zwischen Klassen: voneinander lernen in heterogenen Gruppen*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt; Traub, Silke (2004), *Unterricht kooperativ gestalten: Hinweise und Anregungen zum kooperativen Lernen in Schule, Hochschule und Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn/Obb.: KlinkhardtStotz, Daniel (1991), *Verbal interaction in small group activities: a process study of an English language learning classroom*, Tübingen: Narr

³¹⁸ Vettiger, Heinz (1977), *Gruppenunterricht*, Düsseldorf: Schwann; Babington Smith, Bernard (1979), *Training in small groups: A study of 5 methods*, Oxford: Pergamon Pr.; Wolff, Erich (1984), *Gruppenarbeit als Unterrichtsmethode im Unternehmen*, München: Siemens-Aktienges., Hauptbereich Bildungspolitik.

- ❖ Odluka o načinu prezentacije učinaka. To se čini tako da se da svakom članu mogućnost za prezentaciju rezultata zajedničkog rada (što nije najpreporučljivije) ili tako da je delegiran samo jedan član koji će govoriti u ime cijele grupe uz mogućnost nadopune drugih članova, odnosno tako da se u svaku grupu ubaci član druge koji će ih informirati o tome do kakvih su rezultata došli u svojim grupama.
- ❖ Na koncu zajednička provjera, kontrola, vrednovanje, evaluacija rezultata rada cijelog razreda.

Korijeni grupne nastave

Grupna nastava počiva na odgojno-znanstvenim, društveno-psihološkim i političkim teorijama³¹⁹. Od svih njenih teorijskih polazišta ovdje ćemo navesti samo četiri:

Grupnopedagoško polazište

U prvoj trećini prošlog stoljeća razvijeno je i ostvareno grupnopedagoško polazište. Zastupnici su mu bili njemački reformski pedagog i kućni učitelj Berthold Otto (1859-1933)³²⁰, Georg Kerschensteiner (1854-1932), pedagog i osnivač radne škole u Njemačkoj³²¹, Hugo Gaudig (1860-1923), reformski pedagog i ravnatelj škole u Leipzigu³²² te Peter Petersen (1884-1952), ništa manje od prethodnih znameniti njemački reformski pedagog te profesor na sveučilištu Jena³²³. Interes tih pedagoga bio je okrenut prema novom obliku odgoja u zajednici unutar koje će se svatko slobodno razvijati, učiti jedan od drugoga i zajedno biti odgovorni. Grupa koja samostalno planira i radi, razvija i timski osjećaj pripadnosti te stječe razne djelatne navike. Otuda i potreba da se i kod odgajanika razvija osjećaj samostalnosti i

³¹⁹ Belling, Andrea (2006), *In Gruppen und Teams zusammenarbeiten: Themenbereich 12: Analyse und Vorschläge für den Unterricht*, München: Elsevier, Urban & Fischer; Joller-Graf, Klaus (2006), *Lernen und Lehren in heterogenen Gruppen: zur Didaktik des integrativen Unterrichts*, Donauwörth: Auer; Graumann, Olga (2002), *Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen: von lernbehindert bis hochbegabt*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

³²⁰ Mcitarjan, Irina (2002), *Die Rezeption des deutschen Reformpädagogen Berthold Otto im vorsozialistischen Rußland : (1900 - 1917)*, Dresden: SFPS; Bergner, Reinhard (1999), *Die Berthold-Otto-Schulen in Magdeburg: ein vergessenes Kapitel reformpädagogischer Schulgeschichte von 1920 bis 1950*, Frankfurt am Main: Lang

³²¹ Kerschensteiner, Georg (2010), *Begriff der Arbeitsschule*, Bremen: Europ. Hochsch.-Verl.; Krebs, Markus (2004), *Georg Kerschensteiner im internationalen pädagogischen Diskurs zu Beginn des 20. Jahrhunderts*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt

³²² Kratochwil, Leopold (1992), *Pädagogisches Handeln bei Hugo Gaudig, Maria Montessori und Peter Petersen*, Donauwörth: Auer.

³²³ Petersen, Peter (2008), *Peter Petersens Schriften und Artikel in der NS-Zeit*, Frankfurt am Main: Fachbereich Erziehungswiss., Goethe-Univ.

zauzetosti. Tome je puno pridonijela tzv. radna škola i didaktika aktivnosti³²⁴. Na te ideje nadovezali su se poslije Drugoga svjetskog rata teoretičari i praktičari grupne nastave.

Učiti čineći



Američki pedagog i psiholog John Dewey (1859-1952) promatrao je reakcije djece izvan nastave i zaključio da ona jednostavno imaju potrebu za učenjem i djelatnošću. Njegove su odgojne postavke počivale na dječjoj radoznalosti. U školi koja je bila smještena u motivirajućoj okolini, sami su đaci odabirali radne ciljeve (learning by doing). Nastavniku je povjerena uloga moderatora. Cilj je bio autonomni razvoj čovjeka unutar demokratskog društva gdje je visoko kotirao osjećaj za suradnju, toleranciju i društveni suživot ali isto tako i osjećaj za napredak i

osobno zalaganje³²⁵.

Grupna dinamika



Kurt Lewin (1890-1947)³²⁶ izučavao je ponašanje u društvenim organizacijama, interakcije koje su se događale u njima, psihološke procese i zakonitosti. U Americi je otkriće grupne dinamike dovelo do vrlo različitih varijanti grupno-dinamičkog pokreta. I u samoj Europi je u školskom³²⁷ i izvanškolskom³²⁸ okruženju grupna dinamika naišla na veoma topao prijem. Vrlo je važno da čovjek nađe put do sebe ali i do drugoga, da se sučeli sa svojim emocionalnim svijetom, sa pitanjem rješavanja konflikata i društvenih napetosti, strahova i bojazni koje kakve naravi. Doduše ni poznavanje dinamike grupe neće uvijek polučiti željene rezultate, ali će ipak omogućiti barem kakav-takav uvid u

³²⁴ Meyer, Ernst (1993:32).

³²⁵ Simpson, Douglas J. i dr. (2005), *John Dewey and the art of teaching: toward reflective and imaginative practice*, Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications; Hickman, Larry A. (2009), *John Dewey between pragmatism and constructivism*, New York: Fordham Univ. Press

³²⁶ Slovi kao jedan od najutjecajnijih pionira psihologije, posebno one socijalne. Utemeljitelj je društveno-znanstvenog teorema grupne dinamike te je jedan od najprominentnijih zastupnika geštaltne psihologije, odnosno geštaltne teorije.

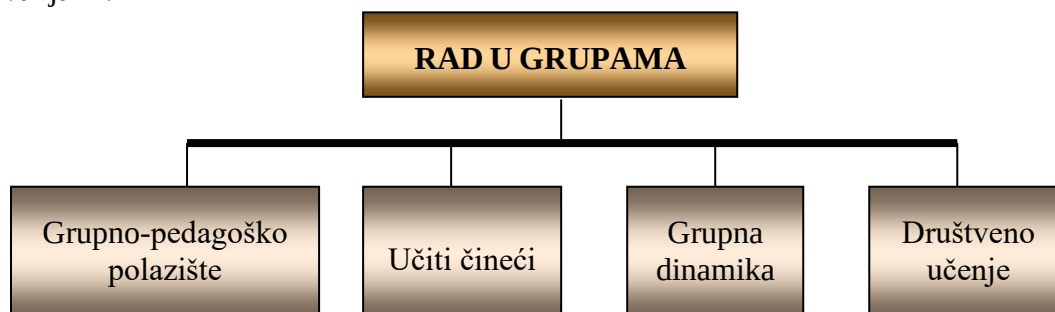
³²⁷ Brocher, Tobias (1976), *Gruppendynamik und Erwachsenenbildung*, Braunschweig: Westermann.

³²⁸ Meyer, Ernst ur. (1977), *Handbuch Gruppenpädagogik, Gruppendynamik*, Heidelberg: Quelle & Meyer; Freudenreich, Dorothea (1986), *Gruppendynamik und Schule*, Darmstadt: Wiss. Buchges.

nešto što svakako treba rješavati. Motrenje grupno-dinamičkih procesa vrlo je važno za uspjeh grupne nastave³²⁹. Tako je, recimo, od presudnog značenja da se zna tko je lider u grupi, kakav je njegov odnos prema nastavnom sadržaju i kakav je afinitet suučenika prema njemu. I povratna informacija je od presudnog značenja: radi li se o informalnoj (npr. obitelj) ili formalnoj grupi, sekundarnoj (npr. razred) ili primarnoj grupi³³⁰.

Društveno učenje

Konac šezdesetih godina bilježi povratak na grupnu nastavu kao prigodu da se posredstvom kritičko-komunikativnog društvenog učenja³³¹ omogući otklanjanje opasnosti od prekomjernog nadziranja. Svrha je toga nastojanja da se učenicima omogući “borba” protiv prekomjerne dominacije onih kojih ih poučavaju; da se oni toliko zalažu ili povlače koliko je potrebno da učenici nađu put k vlastitoj emancipaciji kao “komunikaciji oslobođenoj bilo kakve dominacije”³³². Polako se usvaja mišljenje da se interes učenika u nastavi najbolje i najefikasnije ostvaruje kroz rad u malim grupama budući da unutar njih ne postoji klasična podjela uloga i budući da se uz njihovu pomoć organiziranje nastave jače nego inače usredotočuje na potrebe i interese učenika. Osim toga, cilj je grupne nastave da što više pojača timske sposobnosti sudionika kako bi na vidjelo došli zajednički oblici mišljenja i djelovanja³³³.



³²⁹Ulich, Dieter (1971), *Gruppendynamik in der Schulklasse: Möglichkeiten und Grenzen sozialwissenschaftlicher Analysen*, München: Ehrenwirth; Eckstein, Brigitte (1974), *Gruppenzentrierter Unterricht: ein Werkstattseminar : ein Versuch zur Sozialtherapie des Unterrichts*, Heidelberg: Quelle & Meyer; Brunner, Reinhard (1975), *Training des Lehrerverhaltens: Eine systematische Darst. u. Analyse d. Verfahren Schulpraktikum, Microteaching, Unterrichtsmitschau u. Gruppendynamik*, München: Univ., Diss.; Babington Smith, Bernard (1979), *Training in small groups: A study of 5 methods*, Oxford: Pergamon Pr.

³³⁰Köhl, Karl (1987), *Seminar für Trainer: das situative Lehrtraining: Trainer lernen lehren*, Hamburg, Windmühle GmbH.; Grieshaber, Christine (2000), *Pas à pas: développement des groupes ; manuel de formation*, Bonn: Centre de la documentation de la DSE

³³¹Vettinger, Heinz (1977: 240-242), *Gruppenunterricht*, Düsseldorf: Schwann.; Meyer, Hilbert (1987), *Unterrichtsmethoden*, II, Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor; Gutte, Rolf (1976), *Gruppenarbeit: Theorie und Praxis des sozialen Lernens*, Frankfurt am Main: Diesterweg.

³³²Vettinger, H., nav. dj., str. 94.

³³³Ulich, Dieter (1975), *Gruppendynamik in der Schulklasse*, München: Ehrenwirth; Zörner, Reinhard - Langefeld, Jürgen (1975), *Gruppendynamik, Prozesse in und zwischen Gruppen*, Düsseldorf: Pädagog. Inst. d. Landeshauptstadt Düsseldorf; Dambach, Karl (2005), *Zivilcourage lernen in der Schule*, München: Reinhardt

Šanse i poteškoće grupnog rada kao nastavnog oblika



Gledano sa stajališta metodičke teorije, grupni rad je već odavno prihvaćeni i usvojeni društveni oblik nastave³³⁴. Odgojna praksa ipak izgleda nešto drukčije. Čelna nastava niti izdaleka nije toliko potisnuta koliko se misli ili koliko bi se željelo³³⁵.

Rad u malim grupama zacijelo pripomaže ostvarivanju kontakata, vođenju razgovora, prihvaćanju i postizanja određenog uspjeha. Zbog velikog stupnja slobode u radu u maloj

grupi postoji i mogućnost neodgovornosti, nediscipline, nezanimanja, jednostavno otklanjanja učenja³³⁶. To ipak nije dovoljan razlog da se unaprijed odrekne bilo kojeg pokušaja. Naprotiv, treba strpljivo, ustrajno i uporno izgrađivati i ovaj oblik nastave, točno identificirajući zadatke, ograničavajući vrijeme, služeći se pomagalicama. Onaj tko već ima iskustva u radu s malim grupama ima i pozitivan odnos prema ovom pitanju³³⁷.

Rad po malim grupama može biti od velike integracijske pomoći među učenicima. Osobna blizina, veća vremenska mogućnost razmjene iskustava, ideja i stavova, rješavanje zajedničkih zadataka i vrednovanje uspjeha sigurno pomažu međusobnom zbližavanju osoba.

Manja grupa omogućuje bržu i jednostavniju izmjenu društvenih nastavnih oblika, a i oblika samog rada. Na taj se način lakše izlazi u susret učenicima sa različitim radnim navikama i afinitetima te različitog socijalnog porijekla. I zbog toga se može preporučiti rad u malim grupama³³⁸.

Preduvjeti kod nastavnika i učenika

³³⁴ Betz, Otto - Kaspar, Franz (1973), *Die Gruppe als Weg : Einführung in Gruppendynamik und Religionspädagogik*, München: Pfeiffer.

³³⁵ Meyer, H (1990:62)

³³⁶ Bürger Wolfgang (1978), *Teamfähigkeit im Gruppenunterricht : zur Konkretisierung, Realisierung und Begründung eines Erziehungszieles*, Weinheim: Beltz; Greving, Johannes ur. (1993), *Gruppenunterricht*; Oldenburg: ZpB.

³³⁷ Geissler, Erich E. (2006), *Die Erziehung: ihre Bedeutung, ihre Grundlagen und ihre Mittel ; ein Lehrbuch*, Würzburg: Ergon-Verl.

³³⁸ Danner, Stefan (2001), *Erziehung als reflektierte Improvisation*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt; Heitkömper, Peter (2000), *Die Kunst erfolgreichen Lernens: Handbuch kreativer Lehr- und Lernformen*, Paderborn: Junfermann



www.shutterstock.com · 2892966

Nastavnici često u sklopu svoje izobrazbe nemaju dovoljno prilike za rad u malim grupama kako bi se na nj navikli, niti mogućnost vanjskog promatranja toga oblika nastave. Osim toga, neki su od njih u životu navikli na monologe, pa se dosta nevoljko lišavaju svojih navika. Kada se tome još pridoda da rad u malim grupama zahtijeva i pomnu pripremu, mnogi se nastavnici žale da za to nemaju vremena. Ima li se u vidu i osobno nepoznavanje učenika i nastavnika, može se očekivati da će biti i problema sa radom u malim grupama.

Kod mnogih učenika jednostavno nedostaju osnovni sadržajni preduvjeti da samostalno obavljaju određeni zadatak, možda zbog prethodne izobrazbe ili okoline unutar koje se nalaze³³⁹. Uz to mnogi su učenici jednostavno navikli raditi po nalogu i zato im teško pada samoinicijativa.

Prostorni i vremenski preduvjeti mogu biti vrlo korisni, a njihov nedostatak vrlo štetan za rad u malim grupama. Za rad u malim grupama važni su odgovarajući stolovi i prikladan prostor. Bilo bi dobro kad bi se imao na raspolaganju i dvosat. Treba pripaziti i na količinu buke ukoliko sve grupe rade u istom prostoru. Svakako će od velike koristi biti radno ozračje i prostor opremljen najadekvatnijim pomagalicama.

Može se ukratko reći da rad u malim grupama, ukoliko ga se dobro poznaje i sa teorijske i sa praktične strane, može biti vrlo koristan svakoj osobi željenoj rasta. Kreativni nastavni oblici umanjit će mogućnosti konflikata, otkloniti ozračje mučne šutnje, te će omogućiti nove pristupe i drukčiji način razmišljanja. Kao i kod svakog drugog nastavnog oblika, ni kod ovoga ne treba zatvarati oči pred problemima. Ukoliko se oni pojave, treba ih

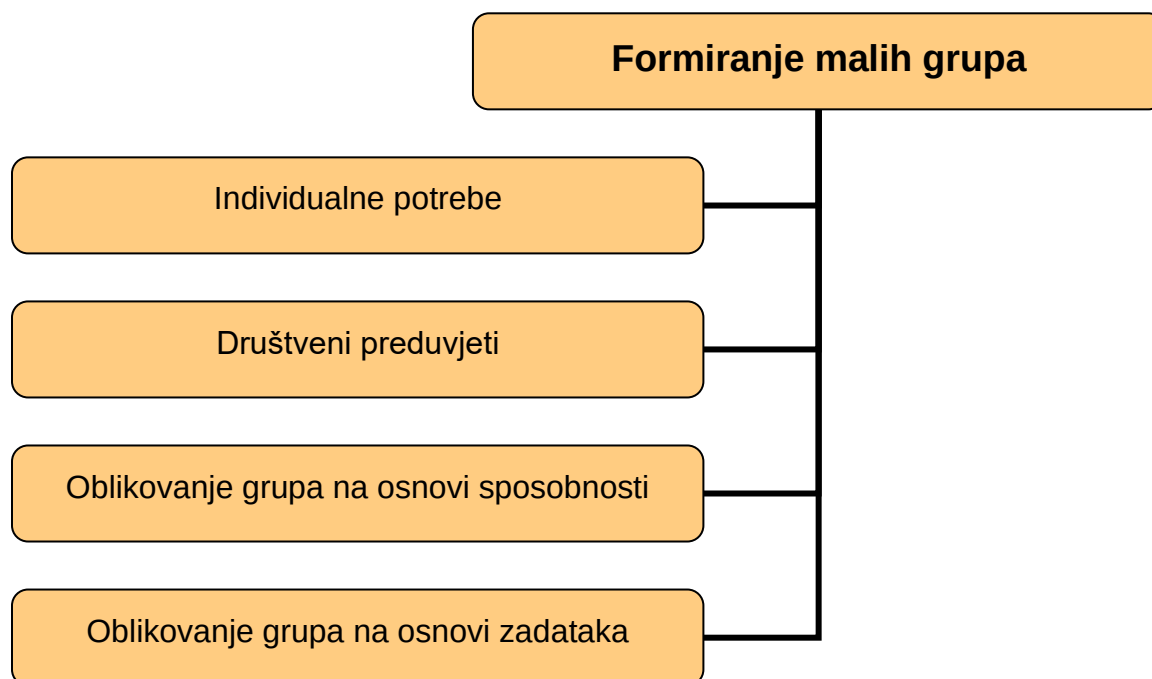
³³⁹ Kaspar, Franz (1971), *Gruppenpädagogische Unterrichtsverfahren für den Religionsunterricht: Eine schulpraktische Arbeitshilfe für Information, Kommunikation, Kooperation*, München: Kösel Verlag.

izuzetno odgovorno i stručno sagledavati da bi se mogao maksimalno reducirati njihov negativni učinak.

Faze planiranje

Ne postoji samo jedan i jedinstveni način formiranja malih grupa³⁴⁰. To ovisi o puno razloga:

- a) individualne potrebe i preduvjeti kao što su, primjerice, prijateljstvo, integriranje isključenih osoba, simpatija i antipatija, prethodno poznanstvo, spol itd.;
- b) društveni preduvjeti: integriranje mladih iz različitih razreda zbog sličnih afiniteta;
- c) oblikovanje grupa na osnovi sposobnosti, nadarenosti, zalaganja, interesa, radnog tempa itd.;
- d) oblikovanje grupa na osnovi zadataka, radno-tehničkih preduvjeta.



³⁴⁰ Belling, Andrea (2006), *In Gruppen und Teams zusammenarbeiten: Themenbereich 12: Analyse und Vorschläge für den Unterricht*, München: Elsevier, Urban & Fischer; Joller-Graf, Klaus (2006), *Lernen und Lehren in heterogenen Gruppen: zur Didaktik des integrativen Unterrichts*, Donauwörth: Auer; Schröder, Hartwig (2002), *Lernen - lehren - Unterricht: lernpsychologische und didaktische Grundlagen*, München: Oldenbourg; Graumann, Olga (2002), *Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen : von lernbehindert bis hochbegabt*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt; Brettschneider, Volker (2000), *Entscheidungsprozesse in Gruppen: theoretische und empirische Grundlagen der Fallstudienarbeit*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Koraci u oblikovanju radnih grupa

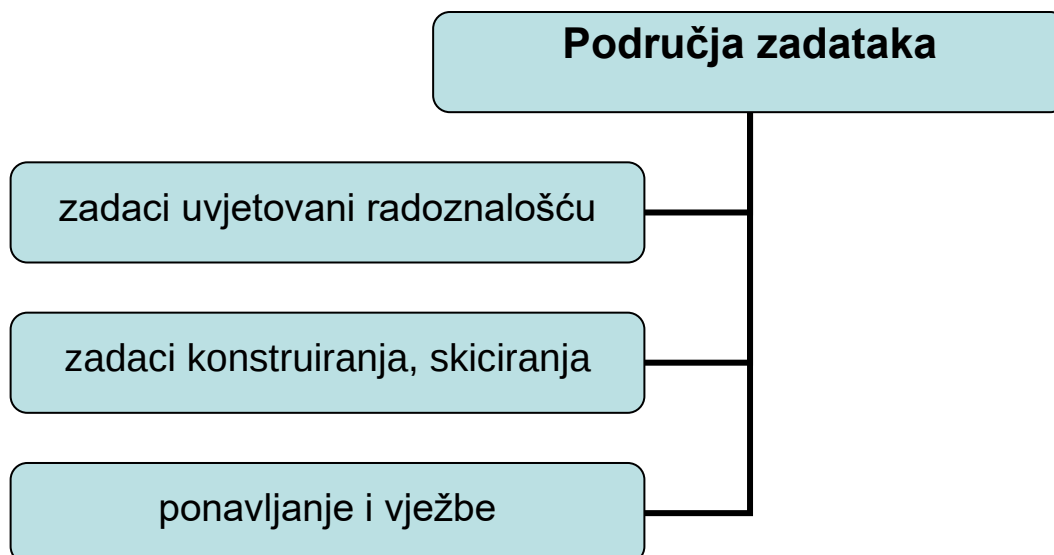
- ❖ Prvi korak u oblikovanju grupe jest davanje učenicima mogućnosti da se opredijele za grupu koju hoće. Manje primjereno je oblikovanje na temelju izvlačenja štapića, podjele na par-nepar i sl.
- ❖ Drugi korak jest točno provođenje usvojenih načela oblikovanja grupe te eventualna korekcija. Pri tome bi se moralo odgovoriti na sljedeća pitanja: Je li grupa radno sposobna? Je li prevelika ili premalena? Tko je višak? Tko se pred kim srami? Tko kome pomaže? Jesu li mogući ispravci?
- ❖ Sistem rotacije može pomoći da učenici uče jedni od drugih i da nauče jedni sa drugima surađivati, ali može izazvati i određeni nemir. Oblikovanje grupa uz pomoć sociograma isto tako može pomoći, ali se ne smije gubiti iz vida da sociometrija pokazuje željene, a ne i stvarne odnose³⁴¹.
- ❖ Brojnost grupe ovisi o zadacima, radnim pomagalicama, sposobnosti za suradnju, prostoru, a koji put i o samim pomagačima. Nadasve je važno da je grupa transparentna, komunikativna, radno sposobna. U tom smislu mala grupa se sastoji od tri do maksimalno sedam članova. Sustavno motrenje učenika dok rade u grupi može biti vrlo korisno za njeno što bolje funkcioniranje.

Područja zadataka

Izbor društvenog oblika nastave uvelike ovisi o tipu zadatka. Male grupe su, prema E. Meyeru, vrlo prikladne za tri područja zadataka:

- a) zadatke koji su uvjetovani radoznalošću, potrebom za učenjem i potrebom za istraživanjem,
- b) zadatke koji pretpostavljaju oblikovanje, konstruiranje, skiciranje,
- c) zadatke koji imaju za cilj ponavljanje i vježbe.

³⁴¹ Meyer, H. (1983:84-91).



Uloga učenika i nastavnika

H. Meyer³⁴² kaže da bi nastavnici s obzirom na radnu grupu trebali: promatrati, slušati, čekati, savjetovati, bodriti, hvaliti, tolerirati male propuste, pripremati materijale, predlagati oblik rada, sakupljati rezultate i omogućiti njihovo iznošenje pred plenum. Drugim riječima nastavnici trebaju razvijati svoju ulogu u duhu timskog rada. Oni su moderatori, organizatori i promatrači.

Učenici trebaju biti spremni dalje učiti, samostalno razmišljati, doživljavati i djelovati, razvijati kreativnu maštu, planirati konkretne radne postupke, izjašnjavati se, dati se poučiti, truditi se oko rezultata, ne isticati se bespotrebno, njegovati solidarnost sa grupom.

Grupni rad pretpostavlja i kod nastavnika i kod učenika visok stupanj samodiscipline, sposobnost timskog rada i spremnost da se intenzivno bave konkretnim problemom.

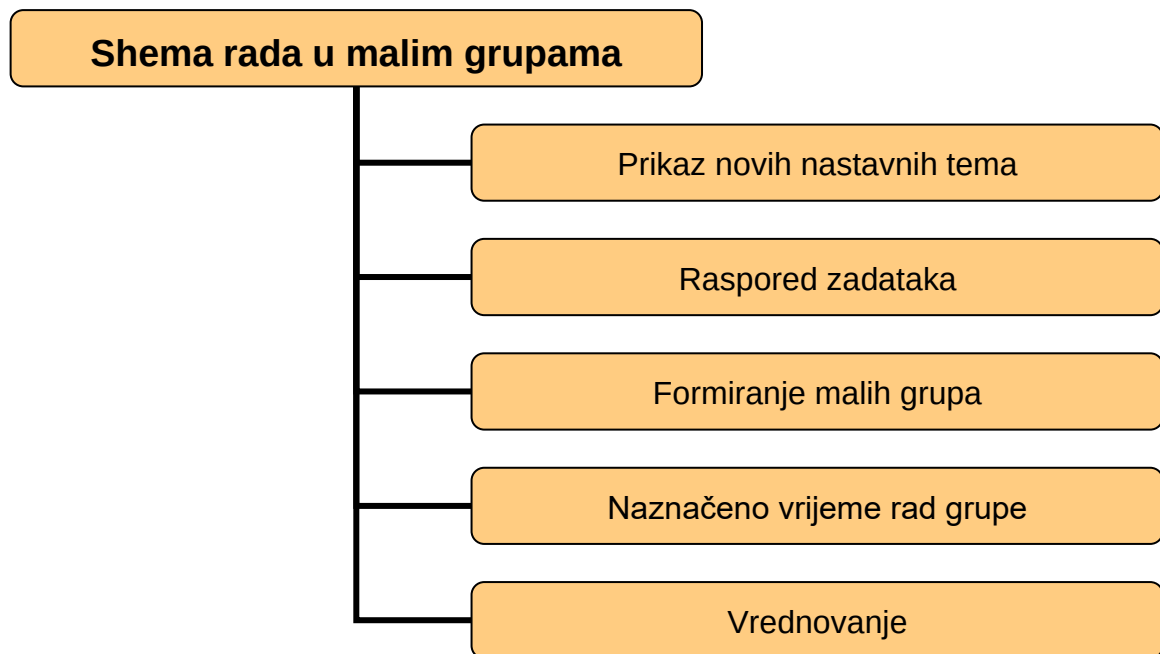
Organizacijska shema

Rad u malim grupama funkcionira otprilike ovako:

- Prikaz novih nastavnih tema, kratki uvod i objašnjenje.
- Raspored zadataka tako da je svakom jasno što treba da čini. To pripremaju pojedini učenici ili cijela grupa. Radni zadatak mora biti primjeren interesu i sposobnosti sudionika. Vrlo korisno može biti da se već od početka ima u vidu i ono što treba vrednovati.
- Formiranje malih grupa koje će imati iste ili različite zadatke.

³⁴² Meyer, H. (1990:248s).

- Vrijeme rada male grupe treba da bude vremenski ograničeno.
- Vrednovanje. Važno je da učenici vrednuju svoj rad, da budu svjesni rezultata koje su postigli vlastitim zalaganjem te da se o tome međusobno informiraju.



Konačna faza može biti i nešto kompliciranija zato što učenici teže slušaju jedni druge i zato što svatko želi što prije i što iscrpnije iznijeti svoje spoznaje i svoj doživljaj. U tom postupku treba imati dovoljno mašte kako se ne bi gubilo dragocjeno vrijeme te kako bi se istovremeno učenicima omogućilo da pokažu plodove svoga osobnog rada.

S obzirom na zadatak koji je postavljen maloj grupi u vrednovanju konačnih rezultata pokazala su se učinkovitim sljedeći postupci: razgovora za i protiv, dionica eksperata, intervju, zidne novine, grafički prikaz, pantomima, skulptura, skeč, polemika, zapis na ploči, izložba, razmjena pismenih protokola itd.

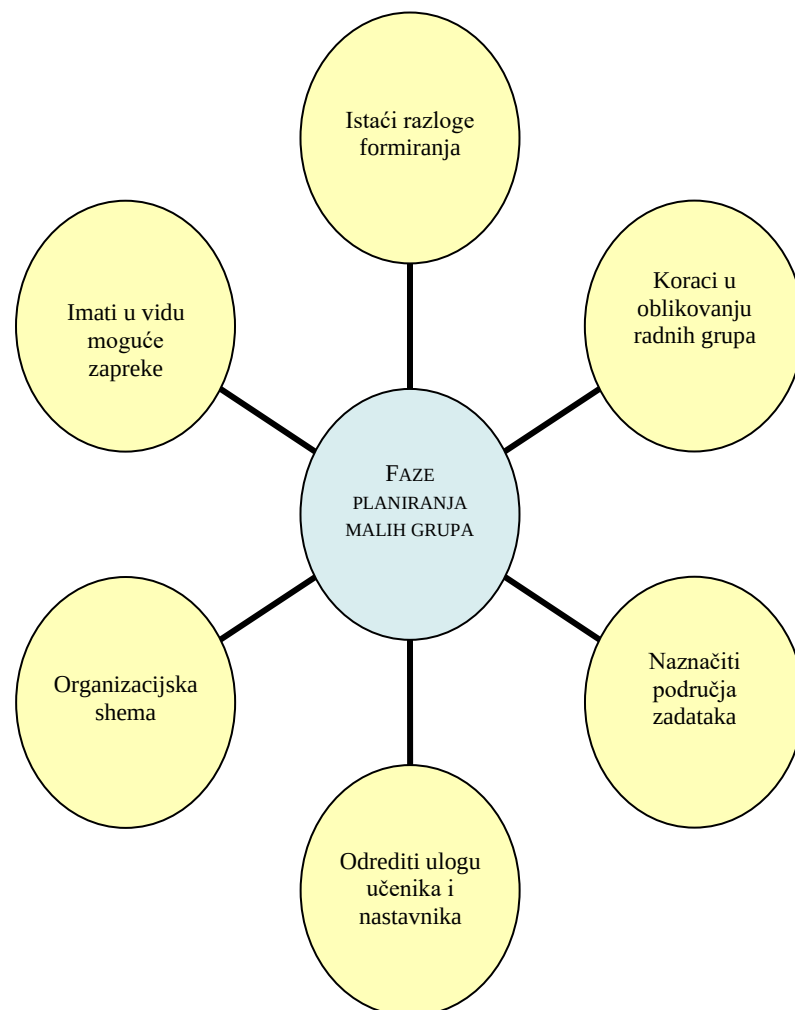
Zapreke

U maloj grupi ne mora uvijek sve teći besprijekorno³⁴³. Mogu se pojaviti i neke zapreke:

- ❖ konformizam: slaganje sa grupom može za nekoga biti važnije od vlastitih ideja i uvjerenja

³⁴³ Frey, Karl (1991), *Die Projektmethode*, Weinheim: Beltz, str. 117-119.

- ❖ selektivni odabir: prihvaća se samo ono što pristaje u vlastite, unaprijed stvorene okvire
- ❖ narcizam: potreba za neprestanim dokazivanjem vlastite kvalitete i prava
- ❖ konkurentski odnos: osiguravanje prednosti, stvaranje lijepog dojma, želja za vlastitom pobjedom
- ❖ ovisnost o autoritetu: podržavanje gledišta lidera grupe, nastavnika, “ideologa”
- ❖ potiskivanje: ne dati neugodnostima da iziđu na površinu, izmotavanje
- ❖ perfekcionizam: otklanjanje bilo kakve osobne slabosti, radije napraviti glupost nego drugoga moliti za savjet
- ❖ zatvorenost: moji osjećaji, strahovi, nemiri, ranjivosti ne tiču se nikoga drugoga doli mene
- ❖ “ziheraštvo”: otklanjanje svake promjene kako bi se sačuvalo već poznato i uhodano
- ❖ lijenost: čini se samo ono što se mora, a sve ostalo se prepušta drugima.



Praktična pitanja vezana uz grupnu nastavu

Koliko god se govorilo o grupnoj nastavi i koliko god se iskustva sa njom imalo, uvijek postoji nešto novoga što valja naučiti. Iskustvo drugoga može biti prilika za osobno obogaćenje ako se prihvati barem kao mogućnost. Traži se poučljivost koja i za nastavnika vrijedi kao krepost³⁴⁴. Dati se poučiti nije znak gubljenja autoriteta, nego predznak životnog pristajanja na stalnu otvorenost prema višem i boljem. Mnogi nastavnici pripadaju naraštajima za koje učiti znači prije svega naprezati moždane vijuge. Učiti se može i djelujući. Akcija omogućuje da se istovremeno uči glavom, srcem i rukama.³⁴⁵ Da odraslija osoba počne tako učiti, nužni su neki preduvjeti koje Gerald J. Pine nabraja ovim redoslijedom:

- ❖ stvoriti atmosferu koja promiče sudjelovanje
- ❖ prihvatiti postupak koje dopušta ljudima da otkriju i izraze stvarne, vlastite potrebe
- ❖ znati vrednovati ideje i osjećaje, različiti stil gledanja na stvarnost
- ❖ prihvatiti pluralizam mišljenja ne kao nužnost, nego kao potrebu i za vlastito obogaćivanje
- ❖ stvoriti postupak koji ljudima priznaje pravo na mogućnost greške
- ❖ organizirati itinerarij koji predviđa vrijeme učenja
- ❖ strukturirati slijed uz pomoć kojega grupa ili pojedinac sami mogu vrednovati prijedeni put
- ❖ stvoriti ozračje u kojemu se sudionik doživljava prihvaćenim.³⁴⁶

Ništa od ovoga nije unaprijed zadano, nego je plod prepletanja više funkcija: funkcije nastavnika-eksperta, funkcije učenika, funkcije pripreme, funkcije vođenja grupe i funkcije ambijenta u kojem se događa nastavni proces³⁴⁷. Pogledajmo funkcioniranje grupne nastave kroz ovu prizmu.

³⁴⁴ Godin, André (1975), *Skupine u Crkv: kršćanski uvod u dinamiku skupina*, Split: Crkva u svijetu, str. 10; Conquet, André (1969), *Lavorare in gruppo*, Torino: Gribaudi 1969; Coqueret, André (1967), *Discutere e costruire. Metodo pratico per il lavoro di gruppo*, Torino: Gribaudi, str. 43; Bianco, Enzo (1978), *Migliorate le vostre riunioni: guida pratica per le comunità e i gruppi*, Torino: LDC, str. 16; De Vanna, Umberto (1978), *Un gruppo targato futuro: manuale per giovani animatori e "ragazzileaders"*, Torino: LDC, str. 88.

³⁴⁵ Beauchamp, André i dr. (1977), *Come animare un gruppo*, Torino: LDC, str. 12.

³⁴⁶ Isto, str. 13-14.

³⁴⁷ Manje-više sva istraživanja koja se bave ovom problematikom imaju u vidu njenu trodimenzionalnost. Meyer, Ernst (1996), *Gruppenunterricht : Grundlegung und Beispiel*, Baltmannsweiler : Schneider-Verl. Hohengehren; Dann, Hanns-Dietrich i dr. (1999), *Gruppenunterricht im Schulalltag: Realität und Chancen*, Erlangen: Univ.-Bund Erlangen-Nürnberg; Greving, Johannes i dr. (2001), *Gruppenunterricht*, Oldenburg: Carl-von-Ossietzky-Univ., Zentrum für Pädag. Berufspraxis;

Funkcija nastavnika

Nastavnik je u grupi neprimjetljiv i nenametljiv "tehničar"³⁴⁸ koji iznalazi sve moguće načine da grupa što uspješnije obavi svoj posao, pa je stoga nužan ako se uistinu želi stvoriti dobra radna atmosfera. Bez njegove prisutnosti postoji opasnost da se radna grupa vrti u krugu, da se radi sve i ništa i da na koncu svima postane vrlo dosadno. Stoga je neizbježno da nastavnika kao osobu i kao ulogu prihvate svi članovi grupe.

Njegova bi uloga bila, osim onoga što smo prije već spomenuli, nenametljivo i neupadljivo poticati rad grupe³⁴⁹, a to bi konkretno značilo:

- ❖ pomoći grupi da identificira vlastite potrebe, da si postavi cilj, da ostvari ono što se odlučilo
- ❖ ne razbacivati snage nekorisno
- ❖ motivirati sve članove kako bi dali svoj doprinos zajedničkom istraživanju
- ❖ čuvati jedinstvo među članovima grupe
- ❖ pomagati razmjenu mišljenja
- ❖ znati vrednovati različite priloge i tako osigurati pluralizam
- ❖ razjašnjavati nejasna mjesta u intervencijama
- ❖ na koncu uz pomoć sudionika provesti vrednovanje.



www.shutterstock.com · 75083263

Da bi zadovoljio taj vrlo slojeviti zadatak, od nastavnika se zahtijevaju određene sposobnosti³⁵⁰. On bi morao:

- ❖ poznavati svoju ulogu u grupi,
 - ❖ poznavati osnovne zakone animacije grupe,
 - ❖ imati barem kakvu-takvu informaciju o članovima grupe,
 - ❖ imati jasne ciljeve grupnog rada,
- ❖ imati izravno iskustvo animiranja grupe.

³⁴⁸ Beauchamp, A., *nav. dj.*, str. 15; De Vanna, U., *nav. dj.*, str. 55-57; Conquet, A., *nav. dj.*, str. 61-76.

³⁴⁹ Beauchamp, *nav. dj.*, str. 15.

³⁵⁰ Dann, Hanns-Dietrich i dr. (1999), *Gruppenunterricht im Schulalltag: Realität und Chancen*, Erlangen : Univ.-Bund Erlangen-Nürnberg; Hanffstengel, Ulrike (1998), *Innere Konflikte bei Lehrkräften im Gruppenunterricht*, Erlangen-Nürnberg: Univ., Diss.; Becker-Mrotzek, Michael - Vogt, Rüdiger (2009), *Unterrichtskommunikation: linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*, Tübingen: Niemeyer;

Kao osoba pak morao bi imati neke osobine koje su već razvijene ili za to postoji mogućnost. Dobar nastavnik u grupi treba:

- ❖ biti duboko uvjeren u vrijednost cilja koji grupa stavlja pred se te znati podržavati oduševljenje u drugima,
- ❖ imati sposobnost da strukturira rad u grupi,
- ❖ biti sposoban sučeliti se sa različitim komunikacijskim situacijama unutar svoje grupe: agresijom, pasivnošću...
- ❖ biti sposoban slušati i prihvaćati druge,
- ❖ biti sposoban potisnuti svoje osobne ideje da bi drugi došli do izražaja³⁵¹.

Nakon nabrojanja osobina koje bi morale resiti nastavnika, možda će se u nekome javiti osjećaj nemogućnosti prihvaćanja obnašanja takve uloge jer ona izgleda primjerena posebno nadarenim osobama. Mora li nastavnik sve i sam znati? Ne, ne mora sve sam znati jer njegova uloga nije u tome da daje odgovore na sva pitanja, nego da animira, potiče šarolikost i pluralizam, slobodu izražavanja i toplo ozračje.

Ekspert



Onaj koji treba biti bolje upućen od nastavnika u nekim temama jest ekspert³⁵². Kažemo bolje upućen i to ističemo, što ne znači da onaj tko više zna, zna bolje i primijeniti. Stručnjak može biti član grupe ili neka osoba pozvana izvana. Stručnjak je onaj tko ima iskustvo, pa bi prema tome trebao da bude čovjek iskustva, a ne samo teorijske spoznaje.

Te dvije uloge, dakle nastavnika i eksperta, mogle bi se ujediniti u jednoj osobi. Ako bi takva postojala u grupi, onda bi to

³⁵¹ Dann, Hanns-Dietrich (1995), *Analyse von Gruppenprozessen im Unterricht: theoretische Grundlagen, empirische Umsetzung und erste Zwischenergebnisse zum interaktiven Handeln von Lehrkräften und SchülerInnen im Gruppenunterricht*, Nürnberg: Sozialwiss. Forschungszentrum, Bamberg: Otto-Friedrich-Univ., Fak. für Pädag., Philos., Psychologie; Fürst, Carl (1996), *Arbeitsaufträge und Lehrerinterventionen im Gruppenunterricht: Erprobung eines prozeßorientierten und sprechhandlungstheoretischen empirischen Ansatzes*, Erlangen-Nürnberg: Univ., Diss.

³⁵² Bimazubute, Raymond (2005), *Die Nachbereitung von Experteninterviews im expertenzentrierten Wissensmanagement*, Erlangen-Nürnberg: Univ., Diss.; Papenberg, helmut (2008), *Industrialisierung: Materialien zur selbstständigen Themenerarbeitung in der Sekundarstufe I*, Donauwörth: Auer; Hunt, Andrew (2009), *Pragmatisches Denken und Lernen*, München: Hanser;

nastavnik morao jasno reći da se grupa ne bi osjetila manipuliranom. Na određeni način grupa time mnogo dobiva: neposredno nalazi odgovor na vlastite potrebe, a da ne mora činiti bezbroj pokušaja. Gledano pak sa drugog stajališta, postoji opasnost da se grupa potpuno podloži nastavniku-ekspertu i time postane posve pasivna³⁵³.

Članovi radne grupe

Jedno od vrlo važnih načela rada u grupi jest ograničiti broj njenih članova. Ne smije ih biti ni previše, ni premalo. Teško je zapravo reći koji je idealan broj. Izgleda da se nalazi između 5 i 10.

Važne grupne komponente



Navest ćemo neke komponente koje mogu utjecati na rad u grupi, a odnose se na njene članove. To su:

- ❖ *Dob.* Nije svejedno jesu li članovi grupe mladi, ili su srednje, ili pak poodmakle dobi³⁵⁴. O sastavu grupe ovisi postupak, pa i sami zaključci rada u grupi.
- ❖ *Spol.* On je također izvor

interakcija. Grupa koja je sva muška ili sva ženska, neće reagirati na isti način kao mješovita grupa. Veliku ulogu igraju komunikacijske reakcije (npr. simpatija, antipatija), koje su katkad kudikamo važnije nego slaganje ili neslaganje u idejama³⁵⁵.

³⁵³ Bräuer, Christoph Reinhard (2010), *Könnerschaft und Kompetenz in der Leseausbildung: theoretische und empirische Perspektiven*, Weinheim: Juventa Verlag; Papenberg, Helmut (2006), *Die Steinzeit: Materialien zur selbstständigen Themenerarbeitung in der Sekundarstufe I*, Donauwörth: Auer

³⁵⁴ Wicke, Reiner (2004), *Aktiv und kreativ lernen: projektorientierte Spracharbeit im Unterricht*, Ismaning: Hueber; Grosse, Thomas (2010), *Instrumentaler Gruppenunterricht an Musikschulen: eine Untersuchung am Beispiel des Landes Niedersachsen*, Augsburg: Wißner; Birkenbihl, Vera (1997), *Stichwort: Schule: trotz Schule lernen!* München: mvg-Verlag.

³⁵⁵ Scheltwort, Petra (2007), *Lehrerhandeln wahrnehmen, erfassen, bewerten: theoretische und empirische Analysen zum systemanalytischen Beobachtungsverfahren "Lehrerhandeln im Unterricht"*, Berlin: Dissertation; Avci-Werning, meltem (2004), *Prävention ethnischer Konflikte in der Schule: ein Unterrichtsprogramm zur Verbesserung interkultureller Beziehungen*, München: Waxmann.

- ❖ *Položaj*. Nije svejedno kakav je raspored u grupi, kako sjede ili kako stoje njeni članovi. Različiti razmjestaj nosi u sebi različite, manje ili više pozitivne kvalitete: od "svi jednaki" do "ja sam sve"³⁵⁶.
- ❖ *Karakter*. Svaki član grupe ima svoju vlastitu duševnu i duhovnu fizionomiju. Prihvatiti i poštovati njegov način bivstvovanja i djelovanja, prvo je načelo stvaranja prijateljskog ozračja u grupi³⁵⁷.
- ❖ *Prirodni vođa u grupi*. To su prirodne sposobnosti koje svaki pojedini član grupe nosi u sebi, a vezane su uz različite kvalitete, aktivnosti, dob te energiju kojom raspolazu pojedini članovi³⁵⁸. Prirodno vodstvo je razdijeljeno među članove i oni ga imaju na različite načine te se aktivira onoga trenutka kada je stvorena podloga za njegovo djelovanje. Pojedini su članovi bez ikakve posebne zasluge obdareni nekim vrijednostima koje su vezane uz njihov karakter, sklonosti i sposobnosti. Zbog njih, u pojedinim fazama rada, dobivaju posebnu važnost za druge članove. To su zapravo vođe ili kako ih se jednostavno naziva prirodni vođe.

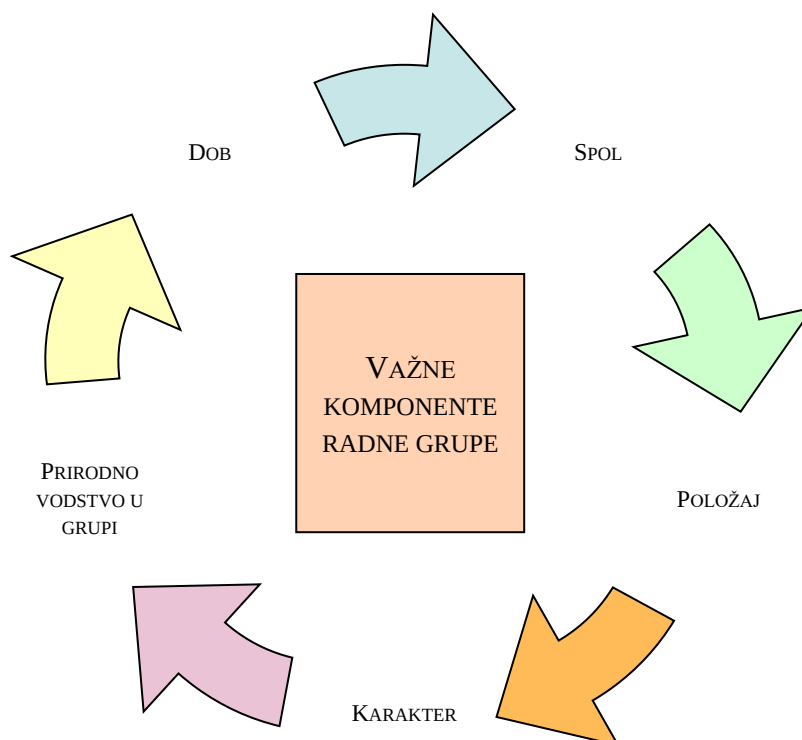
I druge komponente radne grupe imaju određeni utjecaj na članove skupine kroz njima vlastite funkcije. Primjerice stručnjak zbog svoga znanja i svojih kvalifikacija; autoritetna osoba zbog strukture unutar koje se živi i djeluje (ravnatelj, pedagog, psiholog...); nastavnik zbog funkcije, a i karizme koju nosi. Potonji utječe na radnu grupu kroz povjerenje koje mu grupa poklanja.

Ne bi trebalo strahovati pred prirodnim vođama, ekspertima i autoritetnim osobama koje se nalaze u grupi. Dužnost je grupe da se okoristi potencijalom koji joj je na raspolaganju, budno pazeći da te osobe ne odvuču cijelu grupu u "svoje" vode.

³⁵⁶ Hesse, Horst (1992), *Kommunikation und Kooperation im Unterricht: Erfahrungen aus Ost und West ; Positionen, Praxisberichte, Aufgabenfelder*, Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren; Bausch, Karl-Richard (2003), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke.

³⁵⁷ Steindorf, Gerhard (1995), *Grundbegriffe des Lehrens und Lernens*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt; Wessner, Martin (2005), *Kontextuelle Kooperation in virtuellen Lernumgebungen*, Köln: Eul; Weber, Wolfgang (1997), *Analyse von Gruppenarbeit: kollektive Handlungsregulation in soziotechnischen Systemen*, Bern: Huber; Wessner, Martin (2005), *Kontextuelle Kooperation in virtuellen Lernumgebungen*, Köln: Eul.; Krause, Ulrike-Marie (2007), *Feedback und kooperatives Lernen*, München: Waxmann.

³⁵⁸ Wheelan, Susan (2005), *Faculty groups: from frustration to collaboration*, Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press; Rolff, Hans-Günter (2009), *Unterrichtsentwicklung: Unterrichtsentwicklung*, Köln: Link Luchterhand; Hara, Noriko (2009), *Communities of practice: fostering peer-to-peer learning and informal knowledge sharing in the work place*, Berlin: Springer.



Funkcije pripreme

Puno je onih koji svaki sastanak smatraju gubljenjem vremena, najvjerojatnije zbog prijašnjih loših iskustva. Sudjelovali su, a nisu vidjeli nikakve koristi. Veoma važan čimbenik uspjeha grupnog rada jest temeljita i solidna priprema. Ona se ne smije svesti na nekoliko minuta. Ako je priprema neozbiljna, postupak će biti još neozbiljniji. Posvetiti jedan, dva, tri sata pripremi, znači spasiti deset, dvadeset, trideset radnih sati sudionicima u grupi. Da bi priprema bila ozbiljna³⁵⁹, treba se pridržavati sljedećih uputa:

1. Dati životnu važnost sastanku

Zašto smo se sastali? Ne zato što nam je to netko propisao i naredio, nego zato što to zahtijeva naš sadašnji život, konkretna situacija. Cilj susreta, kao što je već rečeno, treba biti jasan, stvaran, konkretan, proizišao iz situacije grupe, iz života onih koji su se sastali³⁶⁰.

³⁵⁹ Block, Carl Hans (2000), *Von der Gruppe zum Team : wie Sie die Zusammenarbeit in zukunftsorientierten Unternehmen verbessern*, München: Beck; Decker, Franz (1994), *Teamworking: Gruppen erfolgreich führen und moderieren ; mit Übungen zur geistigen Fitness und Entspannung*, München: Lexika-Verlag; Schreyögg, Georg (2008), *Gruppen und Teamorganisation*, Wiesbaden: Gabler; Schwerdtfeger, Inge Christine (2001), *Gruppenarbeit und innere Differenzierung*, München: Langenscheidt; Zink Klaus (1995), *Erfolgreiche Konzepte zur Gruppenarbeit: aus Erfahrungen lernen*, Neuwied: Luchterhand;

³⁶⁰ Krüger, Wolfgang (2009), *Teams führen*, München: Haufe; Byham, William i dr. (1992), *Power-Teams: Spitzenleistungen mit autonomen Arbeitsgruppen*, Landsberg/Lech: Verl. Moderne Industrie; Knauf, Helen

2. Opređijeliti se samo za konkretan problem

Da se radna grupa ne bi izgubila u beskonačnom lutanju i skakanju sa jedne na drugu temu, trebat će vrlo dobro precizirati argumente³⁶¹, ono što tišti ili zaokuplja manje-više sve članove grupe izbjegavajući preveliko individualiziranje.

3. Predvidjeti različite faze susreta

Riječ je, naime, o dnevnom redu: otvorenje, argumentacija, programiranje, diskusija, sugestije, tok, zaključak, vrednovanje. Nužno je koji put “minutirati”³⁶² sastanak, inače se on razvodni i postane neučinkovit.

4. Na vrijeme obavijestiti sudionike

Nitko se rado ne prihvaća zadatka kada je o njemu obaviješten u posljednji trenutak. Zbog takvog pristupa često nastavni susreti odlaze uprazno. Idealno bi bilo da se svakome uruči pismeni predložak dnevnog reda:

- narav sastanka: razgovor, diskusija, polemika...
- argument i eventualna dokumentacija da se sudionici mogu pripremiti (pogledati literaturu, ponijeti određene materijale)
- glavni govornik (naznačiti tko je ako sudionicima nije poznat)³⁶³.

5. Izabrati prikladno vrijeme

Nije svejedno sastaje li se grupa ujutro ili popodne. Izgleda da je idealno vrijeme 9 sati ujutro. Tada su članovi svježiji i odmorniji te sposobniji da se kreativno sučele s izazovom koji se pred njih postavlja³⁶⁴.

6. Prekontrolirati je li sve spremno

(2003), *Schlüsselqualifikationen praktisch: Veranstaltungen zur Förderung überfachlicher Qualifikationen an deutschen Hochschulen*, Bielefeld: Bertelsmann.

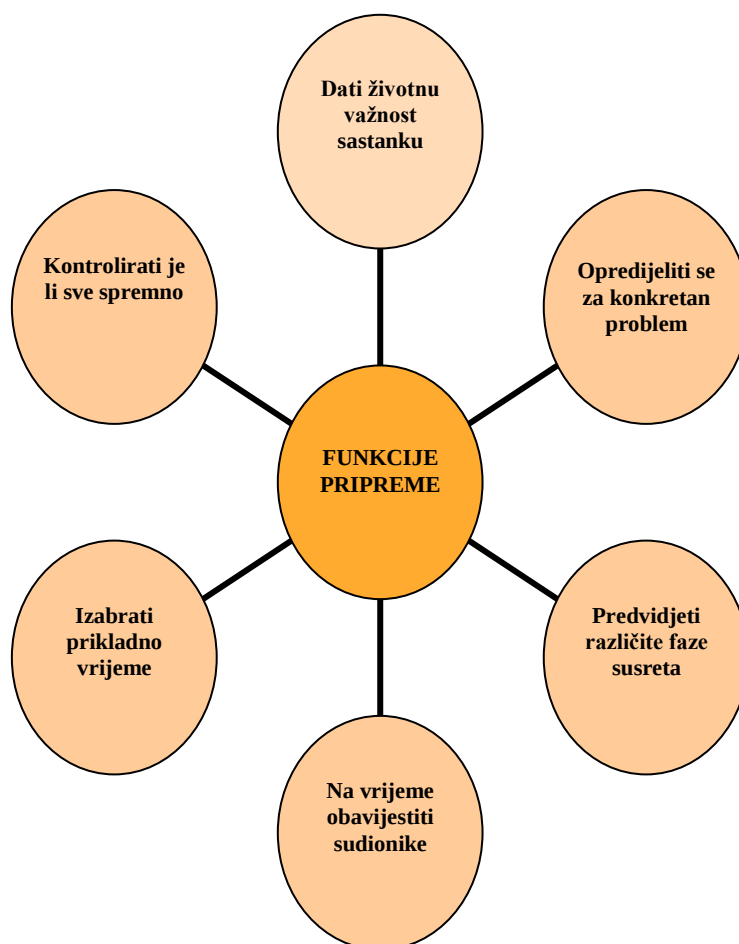
³⁶¹ Dyrda, Klaus (2008), *Zusammen geht es besser: Teamarbeit in Schulen*, Köln: LinkLuchterhand; Klingenberger, Hubert - Zintl, Viola (2001), *Ichstark: mich und andere verstehen ; Entscheidungen treffen ; Konflikte wagen und bestehen*, München: Don Bosco; Roller, Georg (2002), *Teamsitzungen leiten und moderieren*, München: Don Bosco; Wunder Klaus (1999), *Teamentwicklung und Feedback: über den Einsatz von SYMLOG- und Video-Feedback in der Teamsupervision*, Zürich: Univ., Diss.

³⁶² Wellhöfer, Peter (2001), *Gruppendynamik und soziales Lernen: Theorie und Praxis der Arbeit mit Gruppen*, Stuttgart: Lucius & Lucius.

³⁶³ Schwabe, Gerhard (1995), *Objekte der Gruppenarbeit: ein Konzept für das Computer Aided Team*, Wiesbaden: Dt. Univ.-Verl.

³⁶⁴ Barent, Volker (1997), *Werkzeuge für die moderatorlose Gruppenarbeit: Konzeption - Realisierung - Einsatzpotentiale*, Wiesbaden: Dt. Univ.-Verlag;

Uvjeriti se je li dvorana pripremljena, prozračena, čista, stolice dobro raspoređene, temperatura ugodna. Provjeriti materijal koji valja da dobije svaki sudionik papire za bilješke, dijapozitive, vrpce, fotografije, projektore, osobe koje moraju intervenirati³⁶⁵...



Osobna priprema za sudjelovanje u radnoj grupi

Učinkovitost radne grupe uvelike ovisi i o osobnoj pripremi svakog pojedinog člana. Stoga je potrebno:

1. Pripremiti se za susret

❖ obavijestiti se o predmetu koji će biti tretiran

³⁶⁵ Ladage, Nicole (2002), *Führung in Gruppen: ökonomische und soziale Effektivität von Produktionsgruppen unter besonderer Berücksichtigung des Führungsverhaltens bei industrieller Gruppenarbeit ; empirische Untersuchung in einem Automobilkonzern*, Essen, Univ., Diss.

- ❖ obavijestiti se o svrsi, sudionicima, mogućnosti ili nemogućnosti osobnog priloga
- ❖ po mogućnosti anticipirati ono što bi na susretu moglo biti rečeno ili učinjeno; to stimulira osobno iščekivanje i interes³⁶⁶.

2. Bez bojazni uči u komunikaciju sa drugima



Mnogi se problemi rješavaju kroz osobno sučeljavanje s iskustvima sugovornika. Doznati njegovo mišljenje, njegova uvjerenja, znači mnogo za rješavanje osobnog problema. Nužno je na umu imati sljedeće:

- ❖ prihvatiti da sugovornik, sudionik, član grupe može i treba

biti drukčiji od mene,

- ❖ osloboditi se vlastitih predrasuda o predmetu i osobama,
- ❖ nadvladati svoj egocentrizam,
- ❖ naučiti slušati drugoga,
- ❖ prilagoditi se za prihvaćanje drugog i drukčijeg,
- ❖ osloboditi se kompleksa stalne obrane,
- ❖ biti spreman promijeniti vlastitu ideju i vlastiti stav ako za to postoje opravdani razlozi³⁶⁷.

Funkcija vođenja radne grupe

Neka su načela neophodna i neizbježna ako se želi učinkovito raditi u radnoj grupi³⁶⁸.

1. Znati započeti

³⁶⁶ Decker, Franz (1994), *Teamworking: Gruppen erfolgreich führen und moderieren ; mit Übungen zur geistigen Fitness und Entspannung*, München: Lexika-Verlag

³⁶⁷ Bay, Rolf (1994), *Zielorientiert führen: Grundlagen des Zielmanagements für Führungskräfte*, Würzburg: Vogel; Beck, Reinhilde - Schwarz, Gotthart (1997), *Personalentwicklung*: Alling: Sandmann; Höller, Ernst (1973), *Wirksame Impulse in der aktivierten Schulklasse: ein Beitrag zur inneren Schulreform*, München: Jugend und Volk.

³⁶⁸ Lancioni, Patrick (2008), *Mein Traum-Team oder die Kunst, Menschen zu idealer Zusammenarbeit zu führen*, Frankfurt am Main: Campus-Verlag; sperling, Jan Bodo i dr. (2004), *Teams professionell führen mit den besten Methoden und Instrumenten*, Freiburg im Breisgau: Haufe; Grap, Rolf (1996), *Gruppenarbeit in der Praxis: neue Arbeitsstrukturen zwischen Anspruch und Realität*, Herzogenrath: Verl. der GOM; Kellner, Hedwig (1996), *Projekte konfliktfrei führen: wie Sie ein erfolgreiches Team aufbauen*, München: Hanser;

Ovo je neobično važan, dapače odlučujući faktor. U prvim minutama se stabilizira opći ton cijelog sastanka. Prema tome, trebat će:

- ❖ početi na vrijeme
- ❖ dati prednost prijateljskom ozračju izbjegavajući svečane i rigidne sheme, stvarajući ozračje i otvorenost
- ❖ učiniti da sudionici shvate i prihvate kako je sastanak i za njih osobno važan i koristan.

2. Kontrolirati vrijeme sastanka



www.shutterstock.com · 20153452

Ako trajanje sastanka nije predviđeno, zna se dogoditi da se sve vrijeme svede na pogledavanje na sat te se stekne osjećaj prevarenosti. Ako se unaprijed odluči da susret traje pola sata ili 45 minuta, onda u tim granicama treba i ostati. Zato je važno:

- ❖ imati sat pred očima
- ❖ imati u vidu kronogram faza odvijanja susreta. (Ako netko diskutira predugo, treba ga upozoriti. Bolje je jednoga malo prikratiti, nego cijelu grupu maltretirati.)
- ❖ odložiti raspravu o nekim argumentima koji se ukažu tijekom rada grupe za drugi put kada će se moći bolje pripremiti i obraditi
- ❖ tražiti suglasnost svih članova ako se nenadano osjeti potreba za produžetkom susreta.

3. Sve učiniti da članovi grupe budu što pozorniji

Pozornost je znak da čovjek asimilira, a tko asimilira taj se i sjeća i znat će u prikladno vrijeme stvar primijeniti. Zato je potrebno ukloniti sve ono što bi moglo rastresti i odvlačiti drugamo pozornost (glasovi izvana, blizina obroka, previsoka ili preniska temperatura, kretanje, škripanje...).

4. Promicati aktivno sudjelovanje

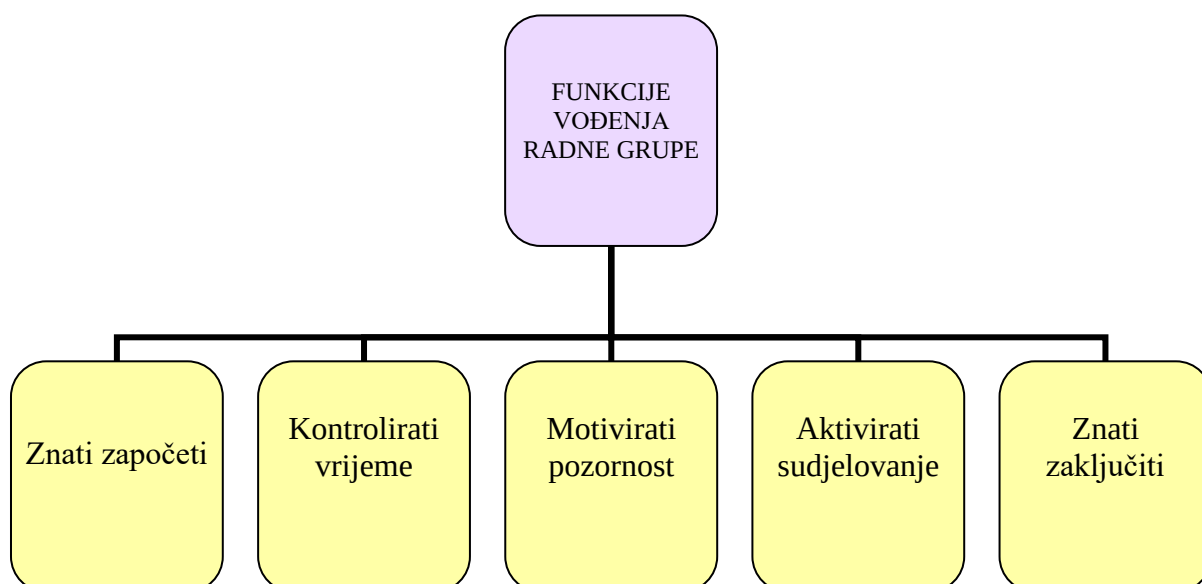
"Sudjelovao sam, govorio sam, dao sam svoj osobni doprinos. Bilo je lijepo, uistinu korisno, isplatilo se doći." Tako nekako rezoniraju oni koji su bili zadovoljni i kojima se dala

moгуćnost da "kažu" i "izreknu" i na taj naćin svojim sudioništvom obogate i druge ćlanove grupe.

5. Znati zaključiti

Na kraju se obićno svima žuri. No u takvoj situaciji treba imati strpljenja. Nekoliko minuta puno znaći za zaključak. U zaključku će trebati ućiniti barem ćetiri stvari:

- ❖ napraviti sažetak rezultata
- ❖ pridati najveću vrijednost središnjem predmetu koji je bio svrha susreta
- ❖ pohvaliti one koji su dali dobar doprinos
- ❖ zahvaliti svima za njihovo osobno sudjelovanje i mećusobno obogaćivanje.



Uvoćenje u tehnike komuniciranja u radnoj grupi

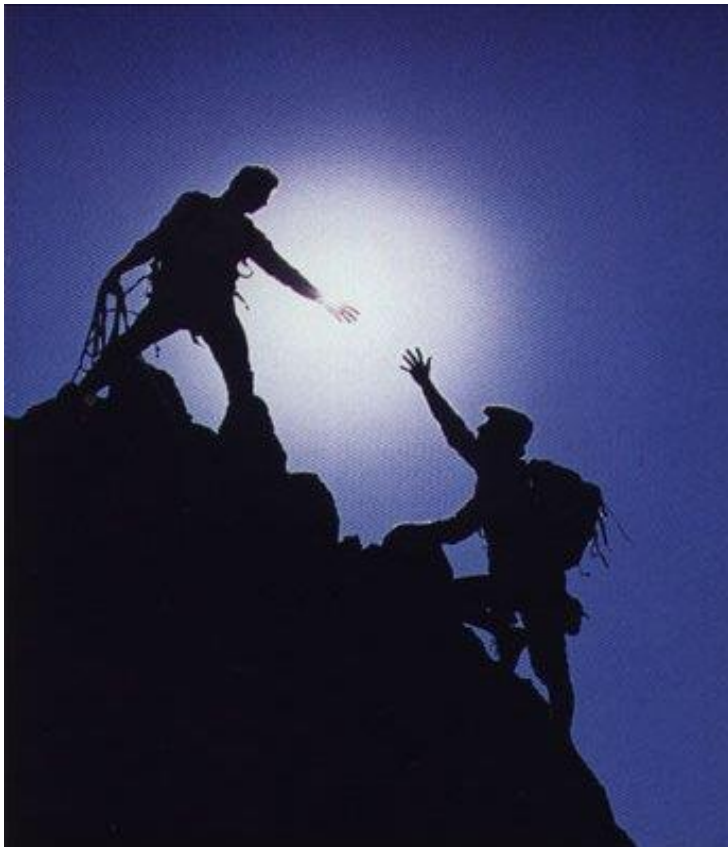
A) Orijentacije za onoga tko animira diskusiju radne grupe³⁶⁹

- ❖ osjećati se odgovornim za tok diskusije
- ❖ započeti sa malim uvodom u stilu "otvorenog pitanja"
- ❖ ne kočiti vlastito mišljenje kako se ne bi prijećilo i druge da ćine isto
- ❖ bodriti one koji su skloni zatvorenosti i dati rijeć onima koji su je tražili

³⁶⁹ Krüger, Wolfgang (2002), *Teams führen*, Planegg: Haufe, Niederlassung München; Niermeyer, Rainer (2001), *Teamarbeit: führen und Erfolge sichern*, München: Haufe.

- ❖ ravnati cjelokupnu diskusiju diskretno i taktički
- ❖ ne podržavati međusobnu diskusiju i nedosljednost
- ❖ nastojati da svi sudjeluju, da svi budu vrednovani i da doprinos svakoga bude važan

B) Orijentacije za onoga tko sudjeluje u radu grupe³⁷⁰



- ❖ ne govoriti predugo
- ❖ govoriti smireno i sa stankama
- ❖ kontrolirati eventualnu agresivnost vlastitog temperamenta
- ❖ pretjerano mirnom temperamentu dati određenu živahnost
- ❖ pozivati se na sve pozitivno što je ranije rečeno ili učinjeno, a potom iznijeti vlastito mišljenje ili iskustvo
- ❖ pri neslaganju s određenim

mišljenjem ne iznositi imena

- ❖ ne pričati dok drugi govori, ne gledati samo u onoga tko animira grupu
- ❖ ne prekidati druge, praviti bilješke dok netko govori
- ❖ znakom najaviti vlastitu intervenciju i po mogućnosti je završiti riječima:
 - jer ćemo tako vidjeti što misle drugi
 - jer tako nećemo nauditi jedni drugima
 - jer ćemo tako najbolje sačuvati kvalitetu našeg rada

...

C) Animiranje diskusije uz tehnike pitanja³⁷¹

³⁷⁰Wendel, Thomas (1996), *Computerunterstützte Teamarbeit: Konzeption und Realisierung eines Teamarbeitssystems*, Wiesbaden: Dt. Univ.-Verl.; Decker, Franz (1998), *Teamworking: Gruppen erfolgreich führen und moderieren ; mit Übungen zur geistigen Fitness und Entspannung*, München: Lexika-Verl., Krick Fachmedien.



www.shutterstock.com - 47500402

a) Početna pitanja

- ❖ Kakvo je tvoje iskustvo?
- ❖ Što bi ti napravio u ovoj situaciji?
- ❖ Koje mogućnosti postoje?

b) Pitanja koja se odnose na predmet rada

- ❖ Hoćemo li se ozbiljno zadržati na ovom pitanju?
- ❖ Nije li bolje da se ipak koncentriramo na ovaj aspekt?

- ❖ Bi li se mogao pojasniti cilj našeg razgovora?

c) Sugestivna pitanja

- ❖ Ti se, dakle, slažeš sa mnom tvrdeći da...
- ❖ Ipak nećeš moći negirati da...
- ❖ Tko ne bi posumnjao da...

d) Alternativna pitanja

- ❖ Na čemu ćemo se više zadržati, na prvom ili drugom aspektu?
- ❖ Protiviš li se ili se slažeš?
- ❖ Da to razmotrimo sada ili sljedeći put?

e) Provokativna pitanja

- ❖ Jesi li uistinu vjerovao da...?
- ❖ Jesi li ikada iskusio da...?
- ❖ Poričeš li da...?

³⁷¹Brunner, Anne (2007), *Die Kunst des Fragens*, München: Hanser; Kröll, Martin - Hoben, Reinald (1997), *Lernen der Organisation durch Gruppen- und Teamarbeit: Wettbewerbsvorteile durch umfassende Unternehmensplanung*, Berlin: Springer; Bennis, Warren - Biederman, Patricia Ward (1998), *Geniale Teams: das Geheimnis kreativer Zusammenarbeit*, Frankfurt am Main: Campus-Verlag; Rosenstiel, Lutz (2009), *Führung von Mitarbeitern : Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement*, Stuttgart : Schäffer-Poeschel; Mohrlök, Marion (1993), *Let's organize! Gemeinwesenarbeit und community organization im Vergleich*, München: AG SPAK, Wegge, Jürgen (2004), *Führung von Arbeitsgruppen*, Göttingen: Hogrefe; Krüger, Wolfgang (2009), *Teams führen*, München: Haufe; Niermeyer, Rainer (2008), *Teams führen*, München: Haufe Verlag



Čini se da su radne grupe u nastavi prilika da se učenici međusobno susretnu, da se prepoznaju kao prijatelji te zajedničkim snagama pronalaze mogućnosti preobrazbe sebe i svega oko sebe. Radne grupe će pružiti članovima:

1. dragocjeni osjećaj da su se ujedinili sa drugim ljudima sa kojima je moguć istinski dijalog i razmjena, jer nitko od njih ne ide za tim da se drugim služi kao predmetom ili sredstvom u službi vlastitih probitaka,

2. bezuvjetno prihvaćanje prije

svega sa strane grupe, koja u svakome nalazi izvor sigurnosti,

3. nezaboravno iskustvo da se sudjeluje u zajedničkom životu, uistinu odraslom, gdje se predrasude, sumnjičenja i nesporazumi svode na najmanju mjeru.

Kao i o svim prethodnim oblicima društvenoga rada i ovdje moramo donijeti par bitnih odrednica koje se tiču prednosti, odnosno nedostataka rada u grupama. Evo ih,

Prednosti su:

- ❖ kooperativna, slobodna i produktivna angažiranost učeničkih grupa,
- ❖ mogućnost poticanja učeničkog ponašanja: suradnje, tolerancije, održavanja pravila, komunikativne kompetencije, simpatije itd.,
- ❖ sagledavanje razlika s obzirom na učenje i radni stil učenika (diferencijacija).

Nedostatci su:

- ❖ mogućnost da se društvene ciljevi okrenu u njihovu suprotnost: predrasude, otklanjanje drugih, njihovo isključivanje itd.,
- ❖ mogućnost da se podjela uloga pretvori u prihvaćanje najdraže funkcije.

VERBALNI I AUDIOVIZUALNI NASTAVNI OBLICI

Razgovorni oblici

Ako se ima u vidu da se 58% nastave odvija pomoću govornih nastavnih metoda, od čega samo nastavni razgovor čini 49%, onda je očito da nastave nema bez govora i razgovora³⁷². Premda ovaj oblik nastave ima punu podršku mnogih nastavnika, ipak se ne može tvrditi da on ne krije i neke zamke i poteškoće, te je to zapravo "najteža i najzahtjevnija nastavna metoda"³⁷³, koja će od nastavnika zahtijevati konstantan rad, planiranje, programiranje, vrednovanje, stalno preispitivanje vlastitih nastavnih postupaka te iskrenu otvorenost prema poboljšanju kvalitete nastave. Vrijeme osposobljavanja za izvođenje nastave srećom nije ograničeno.

Razgovor u nastavi



Bez želje da se razgovor smatra jedinom nastavnom metodom, postoje ozbiljni razlozi za tvrdnju da je nastava nezamisliva bez razgovora te da bi se bez njega teško mogla metodički pravdati.³⁷⁴ To na određeni način daje zaključiti kako je kod nastave prevladao poučavajući oblik³⁷⁵ i da razgovorne metode imaju prednost pred drugima.

Gledano s antropološke strane, to je opravdano stoga što je čovjek biće dijaloga te ne može normalno postojati bez stalnog razmjenjivanja mišljenja i iskustava, što će reći bez govora i razgovora.

Gledano teorijsko-metodički, to odgovara osnovnoj

³⁷² Meyer, H., *Unterrichtsmethoden II.*, Frankfurt a.M. 1987, str. 60i dr., u: Glöckel, Hans (1990), *Vom Unterricht: Lehrbuch der allgemeinen Didaktik*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, str. 61s.

³⁷³ Isto, str. 290.

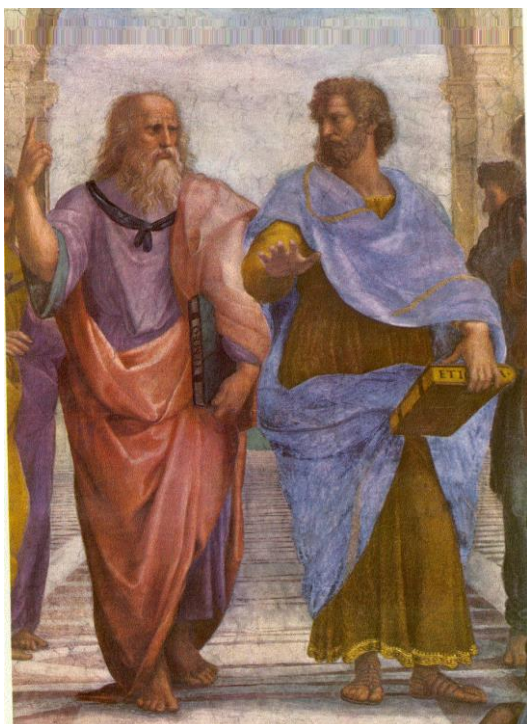
³⁷⁴ Jurić, Vladimir (1979), *Metoda razgovora u nastavi*, Zagreb: Zavod za pedagogiju, Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.

³⁷⁵ Terhart, Ewald (2005), *Lehr-Lern-Methoden: eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen*, München: Juventa-Verlag; Blendinger, Wilfried (2000), *Vom Lehren und Lernen: erfahrungsbezogenes Lehren und Lernen in der Aus- und Weiterbildung von Pflegekräften*, Erlangen: W. Blendinger; Schröder, Hartwig (2002), *Lernen - lehren - Unterricht: lernpsychologische und didaktische Grundlagen*, München: Oldenbourg

strukturi nastave kojoj je cilj komuniciranje. Komuniciranje ima uglavnom dijaloški karakter, a svrha mu je shvatiti i biti shvaćen, međusobno slušati, govoriti, priopćavati. Ukratko, ljudi komuniciranjem nalaze put jedni do drugih³⁷⁶.

Na taj način promiče se i pedagoški duh nastave kojemu je cilj pozitivan "stav prema učeniku, omogućavanje njegova samostalnog mišljenja, iskreno prihvaćanje učenika kao partnera i osobe dostojne slušanja, promicanje njegove izražajne sposobnosti kao vlastitog cilja i na taj način omogućavanje humanijeg zajedničkog suživota"³⁷⁷.

Povijesni razvoj



Nije zgorega da se malo osvrnemo i na povijesni razvoj te nastavne metode. Razgovor je jedan od najstarijih oblika ljudskog komuniciranja. Pomoću njega ljudi su usvajali nove ideje i prenosili ih drugima, razmjenjivali mišljenja, sučeljavali opredjeljenja, izricali stavove. Sustavnije razmišljanje o razgovoru kao obliku učenja i poučavanja sačuvano je kod Sokrata (469-399 pr. Kr.) i Platona (427-348 pr. Kr.). Od Sokrata ušla je u svijest europskog čovjeka tzv. majeutika, oblik govora i razgovora koji omogućuje izlazak na svjetlo onoga što čovjek možda i nesvjesno nosi u sebi³⁷⁸. Vrlo umješno postavljanje pitanja i vođenje razgovora omogućuju čovjeku sustavnije saznanje vlastitih spoznaja. Sve do 19. stoljeća u nastavi je gotovo premoćno vladala Sokratova metoda, a zatim su se počele javljati metodičke inovacije koje će dotadašnju općevažecu i posvuda prihvaćenu metodu polako potiskivati i više se okretati razgovornim nastavnim metodama. Ove pak nisu bile toliko izvorne da ne bi imale ništa zajedničkog sa do tada važećom metodom³⁷⁹.

³⁷⁶ Wuttke, Eveline (2005), *Unterrichtskommunikation und Wissenserwerb: zum Einfluss von Kommunikation auf den Prozess der Wissensgenerierung*, Frankfurt am Main: Lang; Schröder Hartwig (1975), *Kommunikation und Information im Unterricht*, München: Ehrenwirth; Allhoff, Dieter (2001), *Förderung mündlicher Kommunikation durch Therapie, Unterricht und Kunst*, München: E. Reinhardt

³⁷⁷ Glöckel H., nav. dj. str. 70.

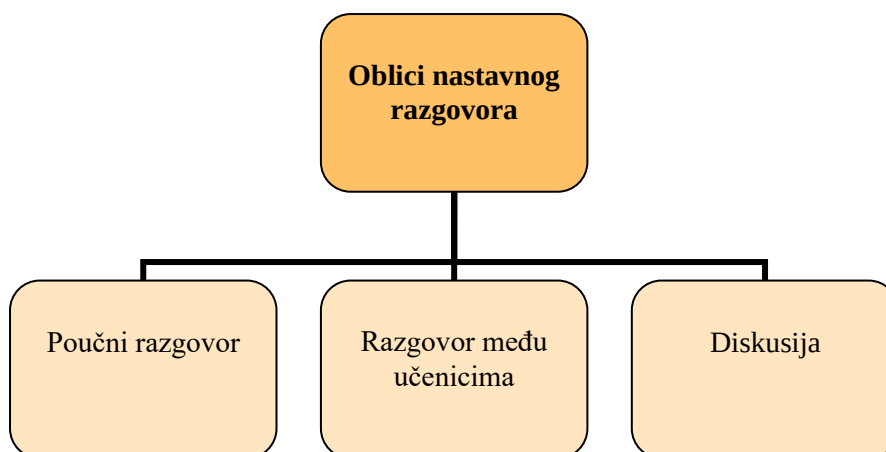
³⁷⁸ Raupach-Strey, Gisela (2002), *Sokratische Didaktik: die didaktische Bedeutung der Sokratischen Methode in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann*, Münster: Lit; Loska, Rainer - Krohn, Dieter (2000), *Das Sokratische Gespräch im Unterricht*, Frankfurt am Main: dipa-Verlag;

³⁷⁹ Bittner, Stefan (2006), *Das Unterrichtsgespräch: Formen und Verfahren des dialogischen Lehrens und Lernens*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.; Holmberg, Börje (1980), *Methoden des gelenkten didaktischen Gespräches: Ergebnisse einer Voruntersuchung*, Hagen: Zentrales Inst. für Fernstudienforschung; Böhm,

Oblici nastavnoga razgovora

Postoji mnoštvo razgovornih metoda. Radi boljeg sagledavanja njihove funkcije u nastavi, svrstat ćemo ih u tri skupine:

- 1) poučni razgovor
- 2) razgovor među učenicima
- 3) diskusija



Ne treba posebno naglašavati da se razgovorni nastavni oblici gotovo nikad ne pojavljuju u čistom obliku, nego se međusobno isprepleću, nadopunjavaju, miješaju, što je uostalom vrlo dobro i može biti vrlo korisno za učenike, a i za samo gradivo. Tamo gdje postoji metodička fleksibilnost, inventivnost, kreacija, nema mjesta metodičkoj "uravnilovci" a još manje nastavnoj manipulaciji³⁸⁰.

Recimo nešto o tim različitim oblicima nastavnog razgovora.

Johann (1984), *Das Unterrichtsgespräch: Erläuterungen und methodische Hinweise an literarischen Werken*, Frankfurt am Main: Lang

³⁸⁰Heinemann, Ursula - Heinrich, Brigitte (1985), *Reden, zuhören, antworten: Methoden des richtigen Gesprächs für Gruppe und Schule*, München: Pfeiffer; Nürnberg, Gabriele (1998), *Das Unterrichtsgespräch als Textsorte und Methode: Klärung des Begriffs, Entwicklung und Erprobung eines kommunikationstheoretisch-didaktischen Modells zur Analyse von Unterrichtsgesprächen*, Berlin: Freie Univ., Diss.

Poučni razgovor

Krenut ćemo od jednog predoblika koji bismo mogli nazvati "čavrljanje"³⁸¹. To je opuštena komunikacija između nastavnika i učenika te nije posebno određena ni ciljem ni planom³⁸², nego nastaje iz spontanog razgovora nastavnika i učenika, koji se tiče konkretne situacije i konkretnog života jednih i drugih. Često povezano sa kratkim pripovijedanjem učenika, može se lako i brzo prijeći sa jednog predmeta na drugi, sa jedne situacije na drugu. U razgovoru je uvijek riječ o svakodnevnim problemima i doživljajima, a pitanja i odgovori su veoma spontani.



www.shutterstock.com · 71826988

Nastavnik se, što se tiče njegova predmeta, u toj situaciji manje-više drži po strani, omogućuje slobodan prostor za komunikaciju, potiče bojažljive na sudjelovanje te i sâm ugodno čavrlja kad ga učenici prozovu ili na to potaknu.

Za nastavu ovaj će oblik biti posebno važan kada se bude

radilo o zbližavanju nastavnika i učenika, gdje će jedni drugima omogućiti pogled ne samo na "školski predmet" nego i u privatni život, u život izvan škole. Tamo gdje nastavnicima to pođe za rukom, ne će samo doći do boljeg upoznavanja vlastitih učenika, nego će ova vrsta komunikacije omogućiti i bolje razredno ozračje i tako stvoriti osnovu za povjerenje bez kojega nema učinkovite nastave.

Naprotiv, poučni razgovor³⁸³ jest upravljani ili vezani nastavni razgovor. On je vrlo čest u nastavi. SA jedne strane njeguje ograničenu komunikaciju koja se sastoji od ispitivanja i raščlanjivanja nastavnog gradiva, a sa druge ostavlja određeni prostor za slobodno vođenje razgovora. Ne može se točno odrediti kad prestaje jedan, a počinje drugi oblik. Oni se zapravo

³⁸¹U njemačkom govornom području poznat je pod nazivom "die Plauderei". Kilian, Jörg (2002), *Lehrgespräch und Sprachgeschichte: Untersuchungen zur historischen Dialogforschung*, Tübingen: Niemeyer

³⁸²Meyer, H., nav. dj., str. 280.

³⁸³Beck, Martin (1994), *Unterrichtsgespräche: zwischen Lehrerdominanz und Schülerbeteiligung: eine sprechwissenschaftliche Untersuchung didaktischer Ansätze zur Unterrichtskommunikation*, St. Ingbert: Röhrig; Becker-Mrotzek, Michael - Vogt, Rüdiger (2009), *Unterrichtskommunikation: linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*, Tübingen: Niemeyer; Petersen, Jörg - Sommer, Hartmut (1999), *Die Lehrerfrage im Unterricht: ein praxisorientiertes Studien- und Arbeitsbuch mit Lernsoftware*, Donauwörth: Auer

međusobno isprepleću i prožimaju. Srž poučnog razgovora jest propitkivanje i razvijanje predznanja, pa ga stoga neki nazivaju razvijajući razgovor³⁸⁴, a usredotočen je skoro isključivo na nastavnika, što će reći da ga on organizira i njime upravlja.

Nastavnik potiče razgovor i usredotočuje ga na unaprijed zadani cilj kako bi razred polučio ono što nastavnik želi. To pretpostavlja linearno sukcesivnu strukturu ove nastavne metode te nastavničko-učeničku interakciju gdje se obraćanja, pitanja, odgovori i tvrdnje učenika događaju isključivo preko nastavnika³⁸⁵.

Komunikacija među učenicima svedena je na minimum. Ipak joj se mora zajamčiti određeni prostor da bi učenici mogli između sebe koliko-toliko vrednovati nastavni proces kako se nastava ne bi svela na logiku stolnog tenisa između nastavnika i učenika³⁸⁶. Bilo bi to potpuno u suprotnosti s ovim oblikom nastave koja nije isključivo ispitne naravi i u službi ustanovljivanja količine i kvalitete učeničkog znanja. Naprotiv, svrha razvijajućeg poučnog razgovora, u skladu sa njegovom sokratovskom tradicijom, sastoji se u pomaganju učenicima da kroz propitkivanje i daljnje razvijanje svojih dotadašnjih saznanja i iskustava što dublje uđu u predmet, smisao i problem gradiva koje im se upravo nudi³⁸⁷. Ako je tako, onda će se morati vrlo dobro pripaziti i na sam razgovor, način komuniciranja, argumentiranja, pitanja i ispitivanja, da bi sve bilo primjereno učeniku.

Uloga nastavnika

SA nastavnikove strane to pretpostavlja dobro poznavanje učenika, njihova psihičkog razvoja, funkcioniranja društvenih mehanizama³⁸⁸. Nije dostatno ovladati tehnikama poticanja i ispitivanja, nego valja imati komunikacijsku kompetenciju koja će omogućiti da se sačuva mir i fleksibilnost i onda kada budu dolazila neugodna i možda neumjesna pitanja koja će trebati

³⁸⁴Lachmann, Reiner, *Gesprächsmethoden im Religionsunterricht*, u: Adam, Gottfried - Lachmann, Reiner (1993), *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, str. 123.

³⁸⁵Ritz-Fröhlich, Gertrud (1982), *Das Gespräch im Unterricht: Anleitung, Phasen, Verlaufsformen*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt; Thiele, Hartmut (1983), *Trainingsprogramm Gesprächsführung im Unterricht: kognitives Lehrtraining zum Selbststudium*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt

³⁸⁶Pfaff, Harald (1983), *Dialogregeln im Unterricht*, Frankfurt am Main: Lang; Vogt Rüdiger (2009), *Erklären: gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven*, Tübingen: Stauffenburg-Verlag

³⁸⁷Höwekamp, Gerd Arthur (1999), *Sokratische Gespräche als Lehr- und Forschungsmethode im Fach Mathematik*, Wermelskirchen: Hackenberg; Härle, Gerhard (2004), *Kein endgültiges Wort: die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*, Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren

³⁸⁸Loska, Rainer (1995), *Lehren ohne Belehrung: Leonard Nelsons neosokratische Methode der Gesprächsführung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt; Wuttke, Eveline (2005), *Unterrichtskommunikation und Wissenserwerb, zum Einfluss von Kommunikation auf den Prozess der Wissensgenerierung*, Frankfurt am Main: Lang

pametno ugrađivati u nastavni proces kako bi se postigao unaprijed zadani cilj³⁸⁹. U ovom metodičkom postupku učenik svakako neće moći biti sveden na osobu koja jedva čeka nastavnikov odgovor i sa njim se bespogovorno slaže³⁹⁰.



Kao kod svakog razgovora, tako i kod poučnog, strane se ne svode na automate koji pitaju i odgovaraju, nego se tretiraju kao subjekti sa svim njima specifičnim svojstvima. U idealnom slučaju, prema Meyeru³⁹¹, to za nastavnika znači da će "koristiti prirodnu radoznalost učenika, njihovo

predznanje i njihovu sposobnost kombiniranja kako bi ih što bolje i što dublje uveo u pitanja i probleme obrađivanog predmeta. Nastavnik se prilagođuje načinu razmišljanja učenika, sučeljava se sa njihovim zastranjivanjima, dopušta i krive iskaze i tvrdnje, dapače od toga stvara kapital za analizu problema, ali se ni u kojem slučaju ne odriče ravnjanja procesom učenja svojih učenika".

Ostvarenje ideala pretpostavlja i kod nastavnika i kod učenika veliku spremnost i otvorenost za suradnju. No ideali su važni da bi uvjerali i jednu i drugu stranu kako se metoda međusobnog komuniciranja i težnja ka zajedničkom cilju nikada ne mogu dovoljno usavršiti. Fleksibilnost u pristupu, otvorenost problemima, izmjenjivanje otvorenih i zatvorenih nastavnih oblika samo su znak kreativnosti i inventivnosti kada je u pitanju rast ljudske osobe³⁹². To može biti jamstvo da upravljani razgovor u nastavi neće završiti u nepromišljenim, monotonim i rutinskim, uvijek istim metodičkim pristupima.

Poluotvorena i otvorena pitanja mogu pomoći da se poučni razgovor ne svede na natezanje između nastavnikovih pitanja i učeničkih odgovora, nego da omogući prostor za

³⁸⁹Buchalik, Uwe (2008), *Fachgespräche: Lehrer-Schüler-Kommunikation in komplexen Lehr-Lern-Umgebungen*, bez. god. i mjesta.

³⁹⁰Sacher, Werner (1995), *Meldungen und Aufrufe im Unterrichtsgespräch: theoretische Grundlagen, Forschungsergebnisse, Trainingselemente und Diagnoseverfahren*, Augsburg: Wißner.

³⁹¹Meyer, H., nav. dj., str. 288.

³⁹²Nürnberg, Gabriele (1998), *Das Unterrichtsgespräch als Textsorte und Methode: Klärung des Begriffs, Entwicklung und Erprobung eines kommunikationstheoretisch-didaktischen Modells zur Analyse von Unterrichtsgesprächen*, Berlin: Freie Univ., Diss..

samostalno razmišljanja i kritičko preispitivanje³⁹³. Ovdje se radi o tome da je nastavniku jasna metodička funkcija njegovih pitanja i da zna kada će uz pomoć njih ravnati, kada izazvati polariziranje, kada aktivirati učenike, kada ih propitivati.

Vrste pitanja



Pitanja kao oblik motiviranja, animiranja, pokretanja multiprocesnih događanja u učenicima, pa i same evaluacije kako njihovih mišljenja, tako i njihovih stavova, veoma su dobro došla u nastavnom procesu. Kako bi ona uistinu bila učinkovita treba pretpostaviti poznavanje funkcionalnih pitanja i tehnike samog

propitivanja. Otuda i nastojanje za poznavanjem vrste pitanja i umijeća njihova postavljanja u metodi poučnog razgovora. Lachmann³⁹⁴ navodi sedam vrsta takvih pitanja:

- ❖ Odredbena pitanja koja počinju sa upitima tko, kako, gdje, zašto, koliko...
- ❖ Definirajuća pitanja (Što je to filozofija?) podrazumijevaju dosta visok stupanj apstraktnog mišljenja kod učenika te ih je bolje izbjegavati ili zamjenjivati jednostavnijima.
- ❖ Utvrdbena pitanja (Je li tako?) ili alternativna pitanja (Je li tako ili ovako?) treba rabiti vrlo rijetko jer su veoma sugestivna.
- ❖ Sugestivna pitanja (Ne sumnjaš valjda da...) treba posve izbaciti iz uporabe jer su manipulativna i nepedagoška te se na taj način nastava može pretvoriti u indoktriniranje i manipulaciju.
- ❖ Izborna pitanja (Je li domovina isto što i država?), budući da ostavljaju mogućnost samo dvaju odgovora (da ili ne), nisu najpogodnija za razvijanje razgovora.
- ❖ Konfesionalna pitanja (Vjeruješ li u Boga?) nisu ni pedagoški niti teološki legitimna i ne treba ih postavljati u sklopu nastave jer lako mogu polučiti neiskrene odgovore.

³⁹³ Nowak, Johann - Macht Konrad (1996), *Die Kunst des Fragens: Theorie und Praxis der Frage als didaktisches Steuerungsinstrument*, Augsburg: Univ..

³⁹⁴ Lachmann, R., nav. dj., str. 127-128.

- ❖ Dopunska pitanja (Nakon što je Njemačka krenula u Drugi svjetski rat, nju je vodio, tko?) na momente su vrlo laka i mogu izgledati prenaivna za određenu dob učenika.
- ❖ Lančana pitanja često se rabe u nastavi, naročito kada polazište nije sasvim jasno definirano, pa učenici ne shvaćaju o čemu je zapravo riječ, ali zbog toga mogu polučiti sasvim suprotne učinke od željenih³⁹⁵.

Onaj tko poznaje logiku funkcioniranja pitanja, zna kako se ravna pitanjem, zna da između pitanja i odgovora treba postojati određena stanka za razmišljanje i da se prema učeničkim odgovorima valja odnositi sasvim odgovorno. Nastavnik ne smije olako okvalificirati odgovor kao "nevaljao" (premda ima takvih), nego mora koristiti svaku iskru istine kako bi učenika motivirao, potaknuo, pobudio na daljnje razmišljanje i usvajanje novih spoznaja i iskustava.

Razgovor među učenicima



www.shutterstock.com · 73214011

Za razliku od poučnog razgovora, razgovor među učenicima je slobodan i otvoren nastavni razgovor koji se još naziva "iskustveni razgovor"³⁹⁶, "radni razgovor"³⁹⁷ ili jednostavno "nastavni razgovor"³⁹⁸. Njegov tijek određuju sami učenici razgovarajući a ne sučeljavajući se, što bi bilo karakteristično za

diskusiju. U razgovoru učenici pokušavaju dosegnuti smisao, riješiti problem, ući dublje u bit predmeta. Pritom je odlučujuće da učenici "svoja vlastita iskustva i razmišljanja", svoje predodžbe i poteškoće unose u zajednički razgovor i o tome razmjenjuju mišljenja³⁹⁹.

³⁹⁵ Meyer, H., *nav. dj.*, str. 205-209.

³⁹⁶ Esser, W.G., *Gesprächsführung und Diskussionsleitung*, u: Zillesen, D. (ur.), *Religionspädagogisches Praktikum*, Frankfurt a.M. Berlin/München 1976, str. 89-95.

³⁹⁷ Müller, Peter (1982), *Methoden in der kirchlichen Erwachsenenbildung*, München: Pöggeler, str. 116.

³⁹⁸ Bittner, Sterfan (2006), *Das Unterrichtsgespräch: Formen und Verfahren des dialogischen Lehrens und Lernens*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

³⁹⁹ Meyer, H., *nav. dj.*, str. 291.

Odlučujuće je da učenici postanu što svjesniji vlastitih iskustava, da ih verbaliziraju, iznesu pred druge i da se, tamo gdje je moguće, međusobno usuglase.

Ova vrsta razgovora nije linearno sukcesivne naravi kao poučavajući razgovor, nego koncentrične. On kruži oko određene teme ili problema iz iskustvenog svijeta učenika. Najvažnije je da učenicima tema nešto znači, da je ona relevantna za njihov život i da je u stanju pokrenuti njihovu međusobnu komunikaciju. Može se preporučiti da učenici ponajprije stvore osnovu za razmjenu iskustava i informacija, a potom služeći se prikladnim tekstovima, pomagalicama i obavijestima zapodjenu učenički razgovor koji je usredotočen na njihove probleme i iskustva.

Nastavnikova uloga



www.shutterstock.com · 41035372

Nastavnikovi zahvati u ovoj vrsti razgovora svedeni su na minimum, ali nikada do te mjere da njegova funkcija poučavatelja i odgojitelja bude posve marginalizirana⁴⁰⁰. U ovom slučaju on ima ulogu sugovornika koji, već prema dobi i sposobnosti vođenja razgovora među učenicima, nudi svoju pomoć i pomaže u hodu ka zajedničkom

cilju⁴⁰¹. Nastavnik redovito organizira razgovor i pazi da se poštuju pravila, ali se drži posve po strani ne dajući nikakve moralne ni ine pouke. Tamo gdje je potrebna njegova pomoć, naročito kad je riječ o učenicima koji se tek uvježbavaju u ovoj vrsti nastavnog razgovora, njegove primjedbe će biti isključivo poticajne i motivirajuće naravi⁴⁰², posebno kada je riječ o bojažljivim učenicima.

S obzirom na sâm sadržaj razgovora nastavnik mora biti vrlo oprezan u svojim primjedbama kako ne bi previše utjecao na razgovor. Pa ipak, uvijek ostaje mjesta za njegovu

⁴⁰⁰Sacher, Werner (1995), *Meldungen und Aufrufe im Unterrichtsgespräch: theoretische Grundlagen, Forschungsergebnisse, Trainingselemente und Diagnoseverfahren*, Augsburg: Wißner

⁴⁰¹Beck, Martin (1994), *Unterrichtsgespräche: zwischen Lehrerdominanz und Schülerbeteiligung: eine sprechwissenschaftliche Untersuchung didaktischer Ansätze zur Unterrichtskommunikation*, St. Ingbert: Röhrig

⁴⁰²Hajek, Erwin (2007), *Erste Schritte in den Lehrerberuf : die Lehrer-Schüler-Interaktion im Schnittfeld von Professionalisierung und Biografie*, Hamburg : Kovač; Pabst-Weinschenk, Marita - Berthold, Siegwart (1997), *Sprecherziehung im Unterricht*, München: Reinhardt.

odgojno-poučavajuću funkciju⁴⁰³, posebno kad uoči da bi određene "pogreške" u vođenju razgovora i argumentiranju mogle dovesti do zaključka koji bi bio štetan za pojedine učenike, pa i za cijelu skupinu⁴⁰⁴. Ukazivanje na "pogreške", kada su one iz područja znanja i poznavanja predmeta razgovora, neće biti previše teško za nastavnika niti previše rizično za same učenike, no kad budu u pitanju iskustva i stavovi, bit će to veoma delikatan posao.⁴⁰⁵



www.shutterstock.com · 61302319

Pritom nastavniku može biti od velike koristi zadani cilj čije postignuće određuje i kvantum "vrijednosti" učeničkih iskustava te mu otvara prostor za određene zahvate. Možda će biti svrsishodno "ubacivati" elemente diskusije u pojedinim momentima učeničkog razgovora, što će od nastavnika zahtijevati

veliku okretnost u upotrebi različitih metoda⁴⁰⁶, smisao za konkretno i odgovornost za postizanje zacrtanog cilja te svijest da ga i unatoč tome učenici mogu proglasiti "saboterom".

Niti jedna druga vrst nastavnog razgovora nije toliko delikatna, niti jedna druga ne pretpostavlja toliku dozu povjerenja i ozračje otvorenosti kao razgovor među učenicima! Sve ovisi o tome kako nastavnik umije igrati dvostruku ulogu: sa jedne strane korektnog, otvorenog i posve iskrenog sugovornika, a sa druge osobu koja je ipak u konačnici zadužena da dovede do zadanog cilja i otkloni bilo kakvu nedisciplinu koja vodi u neučinkovitost⁴⁰⁷.

⁴⁰³Becker-Mrotzek, Michael - Vogt, Rüdiger (2009), *Unterrichtskommunikation: linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*, Tübingen: Niemeyer.

⁴⁰⁴Dubs, Rolf (1978), *Aspekte des Lehrerverhaltens: Theorie, Praxis, Beobachtung ; ein Beitrag zum Unterrichtsgespräch*, Aarau: Sauerländer.

⁴⁰⁵Härle, Gerhard (2004), *Kein endgültiges Wort: die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*, Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

⁴⁰⁶Ddiener, Isabel (2009), *Lehren und Lernen in offenen Arbeitsformen: eine Diskussion über die Verwendung von offenen Arbeitsformen im Unterricht am Beispiel einer Pädagogik der Menschenrechte*, Stuttgart: ibidem-Verlag; Van ments, Morry (1992), *Diskussion(en) - aktiv: eifaden für den effektiven Einsatz von Diskussionen in Unterricht, Ausbildung, Fort- und Weiterbildung*; München: Ehrenwirth

⁴⁰⁷Heinemann, Ursula - Heinrich, Brigitte (1985), *Reden, zuhören, antworten: Methoden des richtigen Gesprächs für Gruppe und Schule*, München: Pfeiffer.

Struktura učeničkog razgovora



www.shutterstock.com · 75178363

Što se tiče strukture učeničkog razgovora i njegova vanjskog izgleda, upravo zato jer mu je specifična međusobna i zajednička komunikacija, ni u kojem slučaju neće se moći zaobići tzv. kružno vođenje razgovora, odnosno vođenje razgovora u krugu svih sudionika.⁴⁰⁸ Tamo gdje je broj učenika prevelik, preporuča se

njihovo organiziranje u veće ili manje skupine tako da je moguć razgovor svakoga sa svakim⁴⁰⁹. Da to nije uvijek lak i učinkovit posao, dobro znaju oni koji animiraju rad u manjim ili većim radnim skupinama. No to ne znači da se u nastavi treba odreći ove nastavne metode. Naprotiv, treba joj se tim intenzivnije posvetiti kako bi uistinu polučila konkretne učinke jer su oni veoma važni za cjelovit razvoj učenika i kao osobe i kao đaka⁴¹⁰.

Zaključak

Nakon svega što je do sada rečeno o učeničkom razgovoru ili razgovoru među učenicima, očito je koliko važan može biti ovaj metodički pristup kada se ima u vidu konačni cilj suvremene nastave: maksimalna komunikacija⁴¹¹. Nastava nije samo iznošenje povijesnih činjenica, pa makar one bile krajnje znanstveno provjerene, nego i pripremanje “terena” da te

⁴⁰⁸Lüschow, Frank - Michel, Gerhard (1996), *Das Gespräch - ein Weg zum mündigen Lernen: Anleitung für Schule und Erwachsenenbildung*, München: Ehrenwirth; Sainsbury, Marian (1992), *Meaning, communication and understanding in the classroom*, Aldershot: Avebury.

⁴⁰⁹Pranjić, M., *Primjena mehanizama dinamike grupe u katehezi*, u: *Kateheza* 2(1980)2,43-61; Edards, Derek - Mercer, Neil (1987), *Common knowledge: the development of understanding in the classroom*, London: Methuen.

⁴¹⁰Wagner, Roland (2006), *Mündliche Kommunikation in der Schule*, München: Schöningh; Nowak, Johann - Macht, Konrad (1996), *Die Kunst des Fragens: Theorie und Praxis der Frage als didaktisches Steuerungsinstrument*, Augsburg: Univ.; Thiele, Hartmut (1981), *Lehren und Lernen im Gespräch: Gesprächsführung im Unterricht*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt; Bartsch, Elmar (1982), *Mündliche Kommunikation in der Schule*, Königstein/Ts.: Scriptor

⁴¹¹Saxalber-Tetter, Annemarie (2009), *Mündlichkeit im Unterricht*, Innsbruck : StudienVerl; Lenzen, Dietger (1973), *Didaktik und Kommunikation: zur strukturalen Begründung der Didaktik und zur didaktischen Struktur sprachlicher Interaktion*, Frankfurt am Main, Athenäum Fischer; Gutenberg, Norbert - Anders, Lutz Christian (2004), *Sprechwissenschaft und Schule: Sprecherziehung - Lehrerbildung - Unterricht*, München: Reinhardt; Forytta, Claus - Linke, Jürgen (1978), *Ist Unterricht "gestörte" Kommunikation?: eine Untersuchung zum sprachlichen Handeln im Unterricht der Primarstufe*, München: Minerva-Publ.; Wagner, Roland (2006), *Mündliche Kommunikation in der Schule*, München: Schöningh.

činjenice mogu uroditi osobnim plodom. Hoće li one kod učenika naići na trnovit, kamenit ili plodan terem, dobrim dijelom ovisi i o tome koliko će učenici biti osobno angažirani u procesu vlastitog dozrijevanja. Ako im se omogući iznošenje vlastitih iskustava, njihovih pogleda na stvarnost, razmatranje osobnih problema i o svemu tome razgovor u krugu vršnjaka uz nenametljivu nazočnost nastavnika koji zna pametno dozirati svoje “korektivne” upadice, zacijelo teren i neće biti tako tvrd i kamenit kako to može izgledati na prvi pogled.

Pripovijedanje

Pripovijedanje je jedna od najstarijih metoda odgajanja, a potom i školske nastave⁴¹². To je ujedno najredovitiji oblik komuniciranja među ljudima uz pomoć kojega se iznose dojmovi, zapažanja i stavovi. Uz pripovijedanje upotrebljavaju se i drugi oblici nastavnog postupka kao što su: izvještaj, posredovanje, prenošenje, opisivanje, ocrtavanje. U svakom slučaju ne bi se smjelo poistovjećivati pripovijedanje, pričanje i prepričavanje. Svako od njih je zasebni metodički postupak sa pratećim specifičnostima.

Svrha pripovijedanja



www.shutterstock.com · 19799743

Pripovijedanje služi da se neočekivano priopći, a nepoznato prenese dalje. Neki istraživači ovog oblika ljudskog komuniciranja tvrde da u daljnjem prenošenju neočekivanog upravo leži razlog ljudskog pripovijedanja⁴¹³.

"Psst! Djed će opet pričati kako je nekad bilo, kako su ljudi lijepo živjeli

premda nije bilo ni radija ni televizije."

⁴¹² Huber, Ludowika i dr. (2006), *Erzähl uns eine Geschichte ! Anregungen zum Erzählen und Zuhören für Grundschule und Sekundarstufe*, Dillingen: Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung; Gruschka, Helga - Englert, Sylvia (2008), *Geschichten-Erfinder: Werkstatt mit Geschichtenbauplan ; Mit Kindern freies Erzählen üben*, München: Don Bosco Verlag; Stork, Ilse - Kroll-Gabriel, Sandra (2010), *Methodentraining: Erzählen und Zuhören: freies Sprechen Schritt für Schritt fördern*, Donauwörth: Auer; .

⁴¹³ Ehlich, Konrad, (1984), *Erzählen in der Schule*, Tübingen: Narr; Claussen, Claus (2000), *Erzähl' mal was! Materialien für das mündliche Erzählen in der Grundschule*, Donauwörth: Auer.

I ova tvrdnja naznačuje osnovnu funkciju pripovijedanja. Riječ je, naime, o ponavljanju.⁴¹⁴ Po ne znam koji put priča se o istom, koje unatoč tome pobuđuje pozornost.

Važnost pripovijedanja u svakodnevnom životu

Već ovaj kratki navod govori nam o tome koliko je pripovijedanje⁴¹⁵ važno u svakodnevnom životu. Ljudi se pri tome služe različitim oblicima. To mogu biti: šala, dosjetka, anegdota, bajka, doživljaj, primjer, negativno iskustvo... Jednom je riječ o nečem trenutnom, prolaznom, drugi put o nečem što se čovjeka duboko dojmilo. Često je pripovjedač i sâm bio sudionik pripovijedanoga, pa je njegovo pripovijedanje i osobno iznošenje pogleda na svijet, problem, događaj koji posreduje drugima da bi ih učinio sudionicima svoga svijeta viđenja i doživljavanja.

Ivana je nakon godišnjeg odmora skoknula do svoje prijateljice da joj ispriča kako je bilo divno uživati u prirodi napuštenih otoka Jadranskoga mora.

Nakon što su se djeca vratila iz škole otac i majka žele doznati što se tamo događalo, pa će reći Mariji: "Ispričaj nam, kćeri, kako je danas bilo u školi!"

Osobni doživljaj



www.shutterstock.com · 60267556

Pripovijedanje je dobrim dijelom vezano uz osobni doživljaj ili je ono govor o nečemu što je netko osobno doživio. Kroz to čovjek iznosi smisao svoga života, svoje patnje, svoga nadanja, pa se stoga mnogim istraživačima čini da pripovijedanje stoji u čvrstoj vezi s osobnim doživljavanjem i proživljavanjem stvarnosti što kod slušatelja izaziva, zbog novog i neočekivanog, divljenje koje opet potiče na daljnje pripovijedanje⁴¹⁶. Wilhelm Schapp je već davno upozorio na to kako smo mi ljudi neprestano zaokupljeni kojekakvim pričama.

"Ovim pričama smo mi, naši susjedi, naši prijatelji i poznanici, svaki pojedinac stalno zaokupljeni. Sa pričama liježemo u krevet, one nas prate u

⁴¹⁴Meier, Richard (2000), *Üben & Wiederholen: Sinn schaffen - Können entwickeln*, Seelze: Friedrich.

⁴¹⁵Oberbeil, Marlis, (2008), *Pleasure and joy in learning through storytelling: interaktives Erzählen im Englischunterricht*, Neuried: ars et unitas; Apfelbaum, Birgit (1993), *Erzählen im Tandem: Sprachlernaktivitäten und die Konstruktion eines Diskursmusters in der Fremdsprache*, Tübingen: Narr.

⁴¹⁶Krebs, Andreas (2008), *Jungen erleben Schule: personenzentrierte Jungenforschung*; Methodik, Ergebnisse und Perspektiven für schulische Jungenarbeit, München: M-Press; Keller, Barbara (1996), *Rekonstruktion von Vergangenheit: vom Umgang der "Kriegsgeneration" mit Lebenserinnerungen*, Opladen: Westdt. Verl.

snu, a pored nas su i kad se budimo. U pričama koje smo čuli ili koje smo sami proživjeli postoje lica koja su središte samog pripovijedanja. To je zajednička crta svih priča premda one međusobno mogu biti veoma različite."⁴¹⁷

Ponovno otkriveno



Premda je ovaj oblik komuniciranja šezdesetih godina došao u unakrsnu vatru u nastavi zbog toga što "uljuljava" učenike umjesto da ih osamostaljuje, u isto vrijeme pedagogija⁴¹⁸, teologija⁴¹⁹, pa i jezikoslovne znanosti ponovo otkrivaju vrijednost pripovijedanja⁴²⁰, koje omogućuje poniranje u smisao života, interpretaciju vlastitog življenja i iznalaženje snage za novi početak tamo gdje je on potreban⁴²¹. Nizozemski mislilac Kornelius H. Miskotte je rekao: "Dobro pripovijedati znači tako pripovijedati da sredina, početak i kraj svih stvari budu vidljivi izdaleka."⁴²²

Peti Luumi će u svezi sa pripovijedanjem u nastavi ustvrditi kako ono nije samo metodičko, nego egzistencijalno pitanje. Riječ je o tome kakve osobnosti će razvijati djeca i mladež, kakav pogled na svijet će steći, u kojem smjeru će ići razvoj njihovih osjećaja, kreativnosti, znanja i htijenja. "Pripovijedanjem se /.../ pruža mogućnost da se ne ograničava samo na školsku nastavu, nego da se ima u vidu sva područja osobnosti učenika. Primjena ove mogućnosti pretpostavlja zalaganje sviju koji se pouzdaju u snagu imaginacije i kreativnosti.

⁴¹⁷ Schapp, Wilhelm (1985)., *In Geschichten verstrickt: zum Sein von Mensch und Ding*, Hamburg: Meiner, str. 1.

⁴¹⁸ Hansen-Schaberg, Inge - Gsconig, Bruno (1997), *"Etwas erzählen": die lebensgeschichtliche Dimension in der Pädagogik*, Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren; Müller-Thurau, Claus Peter (1986), *"Jetzt werde ich Dir eine Geschichte erzählen ..."* unbefugte Bemerkungen zur Erziehung, Berlin: Ullstein

⁴¹⁹ Šarčević, Ivan., *Naracija i povijest. Razmišljanje uz Dantoa, Baumgartnera i Benjamina*, u: Bosna franciscana 4(1996)5,53-66; Laubi, Werner (1995), *Die Himmel erzählen. Narrative Theologie und Erzählpraxis*, Lehr: Verlag Ernst Kaufmann.

⁴²⁰ Schelle, Carla i dr. (2010), *Unterricht als Interaktion : ein Fallbuch für die Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt; Dinges, Ottilie (1986), *Märchen in Erziehung und Unterricht*, Kassel: Röth; .

⁴²¹ Maurer, Friedmann (1990)., *Lebenssinn und Lernen*, LangenauUlm: Vaas, str. 135.144.; Weber, Albrecht (2000), *Lebensstoff und Lebenssinn: Geschichte eines Lebens*, Hamburg. Kovač

⁴²² Prema Steinwede, D., *Erzählen*, u: Langer, Wolfgang (1987), *Handbuch der Bibelarbeit*, München: Kösel, str. 262.

‘Odlučujuće je’, kao što kaže K. Schilling, ‘da se cio čovjek osjeća pogođenim. Upravo to želi polučiti narativno usmjerena nastava.’⁴²³

Pripovijedanje kao nastavna metoda

Pripovijedanje kao svjesno odabrana nastavna metoda u povijesti se relativno kasno javlja. Prvi put ga spominje Christian Gotthilf Salzmann⁴²⁴ te uz to razvija i samu teoriju narativnog poučavanja.

Salzmann je uvjeren da nema primjerenijeg sredstva za poučavanje istine. Upozorava na to da pripovijedanje stvara radoznalost kod djece, da ga oni rado slušaju i da stoga omogućuje veoma djelotvornu nastavu. Zanimanje za pripovijedanje kod djece je "snažan glas naravi".



Salzmannovo razmišljanje o pripovijedanju kao nastavnoj metodi Lachmann sažima u šest točaka:

- ❖ pripovjedač mora izbjegavati apstraktne pojmove i uopćavajuće izraze
- ❖ treba služiti djeci razumljivim govorom
- ❖ preporuča mu se da

snažnim izrazima tijela proširuje i sâmo pripovijedanje

- ❖ pripovjedač se mora služiti izravnim govorom kako bi osobe iz pripovijesti uprisutnio
- ❖ pripovjedač se mora tonom, mimikom, držanjem tijela uživjeti u ulogu kako bi što bolje uprisutnio pripovjedački sadržaj
- ❖ vrijeme pripovijedanja mora biti kratko i točno odmjereno da ne bi previše iscrpljivalo učenike.

Načela pripovijedanja

H. Scharelmann i Fr. Gansberg⁴²⁵ će prvi u povijesti sustavno razraditi načela po kojima se odvija pripovijedanje kao nastavna metoda. To su sljedeća:

⁴²³Luumi, P., *Möglichkeiten und Grenzen des Erzählens*, u: *Wege zum Menschen* 42(1990), str. 290.

⁴²⁴Lachmann, Rainer (1974), *Der Religionsunterricht Christian Gotthilf Salzmanns*, Bern: Lang str. 149 i d.

⁴²⁵Klafki, Wolfgang, *Erzählen*, u: Groothoff, Hans-Hermann - Stallmann, Martin (1971), *Neues Pädagogisches Lexikon*, Berlin: Kreuz-Verlag, str. 299.

- a) "detaljiziraj" (naznačuj što jasnije karakteristične pojedinosti)
- b) "lokaliziraj" (neka se pripovijedani događaj zbiva na konkretno opisanim mjestima)
- c) "analogiziraj" (pripovijedaj o velikim povijesnim ličnostima u analogiji sa pojedinim doživljajima i iskustvima učenika, njegovim jednostavnim i časnim svijetom)
- d) "dinamiziraj" (tumači tako povijesni događaj da on može biti poticajna snaga za rješavanje suvremenih problema)
- e) "moderniziraj" (približi daleki povijesni događaj upućujući na okolnosti njegova nastanka koje mogu biti slične suvremenima)
- f) "personificiraj" (poosobi sve što može dobiti obličje osobe).



Nije moguće a ni potrebno sva ova načela upotrijebiti u svakom pojedinom pripovijedanju. Upotrijebit će se ona koja daju najviše izgleda za uspjeh. Tako su detaljiziranje, moderniziranje i motiviranje našli velikog odjeka u nastavnoj teoriji i praksi. Kad se točnije analiziraju dubinske funkcije pripovijedanja kod

Scharrelmanna⁴²⁶, uviđa se da on inzistira na sljedećem:

- ❖ " aktivirati nutarnje moći zornosti,
- ❖ omogućiti aktiviranje predznanja,
- ❖ nastavu priključiti na svakodnevnicu,
- ❖ zavičajno gradivo ugraditi u opće,
- ❖ pojašnjavati pojedine stvari,
- ❖ opisati određene sadržaje,
- ❖ mrtvo oživiti,
- ❖ uvesti u cjelokupno gradivo,
- ❖ omogućiti učenicima sudjelovanje,
- ❖ razvijati izražajnu moć učenika,
- ❖ pojačavati povjerenje u vlastitu moć predočavanja,
- ❖ omogućiti verbaliziranje doživljaja,
- ❖ djelovati etički, primjenjivati norme,
- ❖ razmišljati, promišljeno aktivirati,
- ❖ nuditi spoznaje o stvarima."

⁴²⁶Kod Kolb, Bettina (1987), *Narrative Sprachintervention*, München: Univ., Diss., str. 227.

Oblici pripovijedanja izvornih tekstova u nastavi

Kad je riječ o prenošenju sadržaja izvornih tekstova u nastavi (kao što su literarni, filozofski, pedagoški, biblijski...), od nezaobilazne je važnosti pripovijedanje kao nastavna metoda⁴²⁷.

Vrlo česta i raširena uporaba ove metode omogućila je i razvoj različitih oblika kao što su:

- 1) prepričavanje
- 2) pripovijedanje o sredini u kojoj nastaje tekst
- 3) pripovijedanje o okolnostima nastanka teksta⁴²⁸
- 4) pripovijedanje o razlozima transpozicije teksta
- 5) problemsko pripovijedanje⁴²⁹
- 6) biografsko pripovijedanje.

Kazat ćemo par riječi o svakom pojedinom obliku.



www.shutterstock.com · 41152654

1) Prepričavanje je jedan od najučestalijih, zapravo klasičan oblik podastiranja sadržaja teksta. Imajući u vidu mogućnosti shvaćanja učenika, nastavnik pripovijeda jedan događaj vezan uz tekst.

2) Pripovijedanje o sredini u kojoj nastaje tekst⁴³⁰ (zove se još stvarno ili pozadinsko) je pripovijedanje o mnogim

faktorima sredine u kojemu je nastao takav tekst. Može biti govora o kulturnoj, povijesnoj, političkoj i geografskoj pozadini.

3) Pripovijedanje o okolnostima nastanka teksta veže se obično uz uvjete i razloge nastanka takvog teksta, a može biti veoma korisno učenicima za njegovo cjelovito shvaćanje.

4) Pripovijedanje o razlozima transpozicije teksta nastoji ukazati na važnost sadržaja dotičnog teksta u konkretnom životu učenika.

⁴²⁷Adam, G., *Erzählen eine notwendige Sprachform des Glaubens*, u: Bekker, Ulrich, Goßmann, Klaus, *Aneignung und Vermittlung*, Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus 1995, str. 231-238.

⁴²⁸Nijemci ga nazivaju *Rahmenerzählung*.

⁴²⁹Zocher, Ute (2000), *Entdeckendes Lernen lernen: zur praktischen Umsetzung eines pädagogischen Konzepts in Unterricht und Lehrerfortbildung*, Donauwörth: Auer.

⁴³⁰Nijemci ga nazivaju *Umwelterzählung* ili *Sach* odnosno *Hintergrunderzählung*.

5) Problemsko pripovijedanje sastoji se u tome da ponuđeni tekst bude pomoć u rješavanju pojedinih problema unutar kojih se nalaze i žive učenici.

6) Biografsko pripovijedanje odnosi se na konkretne ljude koji su u svom vremenu i svom prostoru osmišljavali svoj život i svoje djelovanje i stoga postaju nadahnuće za suvremena čovjeka.

Opasnosti koje se mogu javiti kod pripovijedanja



www.shutterstock.com · 54851086

Pripovijedanje ima svoju logiku i svoj postupak⁴³¹, pa ćemo nešto reći i o tome. Kod pripovijedanja kao načina posredovanja određenih sadržaja djeci i mladima treba imati na umu četiri opasnosti koje se mogu pojaviti u primjeni ove metode.

Opasnosti

- ❖ Prva opasnost je u tome da se pojedini tekstualni iskazi previše historiziraju, što bi kod slušatelja moglo stvoriti osjećaj da se to davno u povijesti nekome dogodilo i nas se to danas ne tiče. Nije svejedno koje glagolske oblike pritom pripovjedač upotrebljava, je li to pluskvamperfekt, perfekt ili prezent.
- ❖ Druga opasnost dolazi od prevelikog psihologiziranja. Ne smije se o osobama iz teksta više pripovijedati nego što o njima stvarno stoji u samom tekstu. Osobito se treba čuvati od toga da se autoru teksta ne stavlja u usta ono što pripovjedač ima u glavi.
- ❖ Treća opasnost je u tome da se rječnik dotičnog teksta potpuno ne pretvori u suvremeni žargon, tj. opasnost je od krivog načina moderniziranja⁴³².
- ❖ Četvrta opasnost sastoji se od prevelikog moraliziranja⁴³³. Neki pripovjedači su vrlo skloni prenaglašavati moralizatorski aspekt teksta pronalazeći u njemu "savjete za život" kojih tu zapravo nema.

⁴³¹Sheffel, Michael (1997), *Formen selbstreflexiven Erzählens: eine Typologie und sechs exemplarische Analysen*, Tübingen: Niemeyer; Müller, Corina (2007), *Mediale Ordnungen: Erzählen, Archivieren, Beschreiben*, Marburg: Schüren-Verlag.

⁴³²Schmidt, Tanja (2008), *Die Bibel als Medium religiöser Bildung: kulturwissenschaftliche und religionspädagogische Perspektiven*, Göttingen: V&R unipress.

Pravila za oblikovanje pripovijedanja



Da bi se pripovijedalo razumljivo, treba se držati sljedećih pravila:

- ❖ Rečenice moraju biti kratke.
- ❖ Svaka rečenica treba sadržavati samo jednu tvrdnju.
- ❖ Svako pripovijedanje ne smije sadržavati mnogo novih pojmova, nego naprotiv veoma malo, i oni moraju biti objašnjeni.
- ❖ Važne iskaze treba u pripovijedanju nekoliko puta ponoviti.
- ❖ Nove pojmove treba učenicima objasniti razumljivim jezikom.
- ❖ Indirektni govor treba svakako izbjegavati. Pripovijedanje treba biti što neposrednije.
- ❖ Pridjeve također treba oprezno upotrebljavati jer njima govornik vrlo često izriče svoje sudove.
- ❖ Što se tiče vremenskog oblika, bolje je da se upotrebljava sadašnje nego prošlo vrijeme. Na taj način prošlost postaje prezentnijom.
- ❖ Govor mora biti zoran, iskazi plastični, tako da ih slušatelj osjeća bliskima. Pritom od velike pomoći može biti i crtanje po ploči⁴³⁴.

Razvijajuće pripovijedanje

"Razvijati znači izvući bitne crte teksta, upozoriti na njegove glavne sadržaje, ukazati na njegove osnovne predodžbe."⁴³⁵ Već je ovom definicijom rečeno da se pripovijedanje ne

⁴³³ Stehr, Johannes (1998), *Sagenhafter Alltag: über die private Aneignung herrschender Moral*, Frankfurt am Main: Campus-Verl.; Krautter, A., *Biblische Texte transformieren*, u: Katechetische Blätter 120(1995)7/8, 549-551.

⁴³⁴ Mentzer, Alf (2007), *Die Welt der Geschichten : Kunst und Technik des Erzählens*, Frankfurt am Main: Fischer; Stork, Ilse - Kroll-Bariel, Sandra (2010), *Methodentraining: Erzählen und Zuhören: freies Sprechen Schritt für Schritt fördern*, Donauwörth: Auer;

⁴³⁵ Steinwede, D., *Werkstatt Erzählen*, nav. dj., str. 52.

ograničuje na doslovno iznošenje teksta, nego se proširuje i izvan toga. To može biti uvjetovano kojekakvim razlozima⁴³⁶.



www.shutterstock.com · 68642128

U pripovijedanje se unose informacije o samom predmetu pripovijedanja kojih zapravo nema u tekstu, ali su suvremenom slušatelju važne za razumijevanje. Tako se nešto može pobliže reći o suvremenici, mjestu gdje se događaj zbija, obilježjima tadašnjeg življenja i sl.

Može se dogoditi da tekst sadrži nerazumljive pojmove, koji zahtijevaju pojašnjenje.

Tekst može, zbog sadržajnih razloga, biti vrlo važan, pa će ga stoga trebati ponavljati, varirati kako bi ga učenici bolje zapamtili. Može se dogoditi i da je veoma zbijen, kratak, pa je i zbog toga nerazumljiv, što će opet tražiti daljnje razvijanje teksta kako bi ga učenici mogli usvojiti.

Svako razvijanje teksta nužno uključuje načelo čuvanja vjernosti izvornom tekstu. Može li se to jednostavno prepustiti mašti ili i tu postoje granice? Ako postoje, što učiniti da se one ne prijeđu? U svakom slučaju treba razlikovati vjernost tekstu od doslovne vjernosti riječi.

Vjernost riječi u užem smislu znači da pripovjedač doslovno ponavlja riječi teksta ili one teže zamjenjuje lakšima koje su razumljivije djeci i mladeži. Naprotiv, vjernost tekstu znači da se pripovjedač ne treba ropski pridržavati pojedinih riječi, nego da biti vjeran nutarnjem sadržaju što ga želi posredovati tekst. U pravilu, pripovjedač pritom ne mijenja niti strukturu niti slijed teksta, ali kod govornog razvijanja varira temeljni tekst, ponavlja pojedine iskaze, unosi dodatna pojašnjenja i na taj način razvija sam tekst⁴³⁷.

⁴³⁶Betz, Felicitas (1996), *Märchen als Schlüssel zur Welt: eine Auswahl für Kinder im Vorschulalter ; Handreichung für Erzieher*, Lahr: Kaufmann; Möller, Kornelia (2007), *Qualität von Grundschulunterricht: entwickeln, erfassen und bewerten*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss..

⁴³⁷Heilmann, Klaus (2010), *Kikis geheimer Kinderratgeber: worüber Erwachsene echt mal nachdenken sollten*, München: Knaur; Stiefenhofer, Martin (2008), *Die besten Erziehungstipps*, Augsburg: Weltbild.

Razrada pripovjedačkog modela

Veoma je korisno da se pojedini pripovjedački oblik na početku, dok se nastavnik priprema za sat, od riječi do riječi pribilježi na papir. Naravno, pripovijest se u tome slučaju neće čitati pred učenicima, nego će se slobodno izlagati, ali će za pripovjedača biti vrlo korisno da pred sobom ima ili u svojoj mapi drži precizno razrađenu pripovijest. Kasnije će biti dovoljno da od riječi do riječi stavi na papir tek početak i kraj svoga pripovijedanja, a raščlambu samo precizira i naznači središnju poruku. Sve drugo je dovoljno držati u natuknicama.



www.shutterstock.com · 25601638

Faze razrade pripovjedačkog modela

Osnovni koraci u razradi pripovjedačkog modela su:

- ❖ Asimiliranje teksta (odnosno teme) i njegova sadržaja. Tu mogu biti vrlo korisni prijevodi i komentari tekstova.
- ❖ Nastavnik mora dobro razmisliti o tome tko su

slušatelji. Što se odnosi na njih? Što tekst može kazati o njihovom prošlom i za njihov budući život? Što otežava razumijevanje teksta? Što je u tekstu egzemplarno, a što normativno? U čemu se mogu očekivati slaganja, a u čemu neslaganja sa tekstom? Očito je da trenutno u prvi plan dolazi metodički postupak.

- ❖ Konačna razrada. Tekst još jednom valja prijeći nutarnjim očima; odrediti susljednost faza; ostaviti mjesta za kreaciju; fiksirati osobe, mjesto događanja te predvidjeti vrstu i intenzitet doživljaja kod učenika; formulirati početak i kraj pripovijedanja.⁴³⁸

Slobodno pripovijedati ili čitati? Nije svakome dano da bude dobar pripovjedač, pa se stoga i opravdano postavlja pitanje: ne bi li bilo bolje pročitati savjesno pripremljeno pripovijedanje nego li ga olako pripovijedati? Za pripovijedanje je bez sumnje najprilagođeniji oblik slobodni govor, ali i samo čitanje je svojstveno pripovijestima.

⁴³⁸Faze razrade pripovijedanja mogu se pronaći i kod Dietrich E., *Erzähl doch wieder! Ein Lese und Arbeitsbuch zum Erzählen biblischer Geschichten*, Stuttgart 1988, str. 70i dr.; Urbach, G. (ur.), *Biblische Geschichte Kindern erzählen*, Gütersloh 1982, str. 35 i d.

Nemoguće je sve lako pripovijedati, pa se ovdje i ne radi o alternativni čitati ili slobodno pripovijedati, nego o skladnom spajanju ovih dvaju komunikacijskih oblika.

Kod posredovanja sadržaja ne treba se držati ropski izvornog teksta. Treba sačuvati vizualni kontakt sa slušateljima, za što mogu poslužiti pojedini odlomci. Sam izgovor čitanoga teksta mora biti takav da što više sliči na slobodno pripovijedanje, da sačuva napetost koja je svojstvena neposrednoj komunikaciji. Ne smije se čitati ni prebrzo ni presporo. Treba paziti na jasnoću, pravilno naglašavanje, primjerenu jačinu glasa kako bi se što više angažirali i osjećaji učenika⁴³⁹.



Vrlo korisno može biti i promatranje drugih dok to čine, pa i dok sasvim slobodno, nevezano komuniciraju. Brzo će se uočiti koliko je važna mimika, gestikuliranje i vizualni kontakt, držanje tijela, izmjena brzine i sporosti priopćavanja kao i jačina glasa. Važne su i ruke.

Ponekad su dostatne sasvim lagane geste koje nadopunjuju tekst ili ističu određenu poruku⁴⁴⁰.

Za djecu mlađe dobi bit će vrlo korisno da se pripovjedač uživi u ulogu glavne osobe te da njene tjelesne reakcije i njene misli pretvori u govor vlastitoga tijela, ali sa mjerom, kako se sve skupa ne bi pretvorilo u parodiju. Može se, recimo, sjesti, ustati, lagano ili naglo kretati, upotrebljavati predmete koji su važni u samoj pripovijesti, npr. naočale, pokrivač...

Treba pripaziti i na glas jer je on uz mimiku i gestikulaciju vrlo važan faktor pripovijedanja ili čitanja. Može se govoriti glasno ili tiho sve do šaptanja, visoko ili duboko, brzo ili sporo. Treba dobro pripaziti na količinu i mjesto stanki, što će znatno utjecati na usvajanje sadržaja teksta. Tekst se ne smije ispriopovijedati ili iščitati u komadu. Treba ostaviti mjesta za dječja pitanja. Na taj način ih se izravno uključuje u igru i daje im se vremena za osobno razmišljanje, za postavljanje pitanja ili davanje odgovora.

⁴³⁹Deutsche Lesegesellschaft e.V., *Vorlesen und Erzählen*, Mainz 1984.

⁴⁴⁰Bilgin, B., *Religiöse Erzählungen als Grundlage der Bildung ethischer Werte in der Schule*, u: Lähnermann, J. (ur.), "Das Projekt Weltethos" in der Erziehung, Hamburg 1995, str. 280-285.

I čitanje se može isto tako naučiti kao i pripovijedanje. Dobro je imati nekoga tko će vas slušati dok čitate kako bi vas upozorio na nedostatke ili propuste. Za to može biti diktafon koji će vjerno zabilježiti sve što se događa s vašim glasom:

- ❖ naglašavanje pojedinih riječi
- ❖ stanke između riječi i rečenica
- ❖ podizanje ili spuštanje glasa, njegovo ubrzavanje ili usporavanje
- ❖ izgovor u jednom dahu
- ❖ ponavljanje pojedinih riječi i cijelih rečenica itd.

Na taj se način može eksperimentirati, kontrolirati i poboljšavati vlastiti govor te pojačati sugestivnost kako bi pripovijedanje odnosno čitanje bilo što učinkovitije.

Konkretno o pripovijedanju u nastavnom procesu

Pripovijedanje je oblik djelovanja koji se najčešće događa u razredu, a nastavnici se njime uvelike služe u svojoj odgojno-obrazovnoj djelatnosti⁴⁴¹. To u isto vrijeme ne znači i pasiviziranje učenika. Naprotiv, ako je pripovijedanje dobro osmišljeno i sustavno provođeno, ono može biti idealna prilika za učenički angažman.

- ❖ Prema tipu i vrsti pripovijedanja,⁴⁴² moguće je ispuniti sljedeće didaktičko-metodičke funkcije:
- ❖ Predmetne informacije. Pripovijedanje kao nastavna metoda može idealno poslužiti za davanje obavijesti, pouka, objašnjenja, znanja o pojedinom sadržaju odnosno predmetu, i to sa različitih stajališta.
- ❖ Pripovijedanje može dobro poslužiti i za posredovanje normi, vrijednosti, doživljaja, držanja i stavova.
- ❖ Pripovijedanje može biti vrlo korisno i za svladavanje problema koji se odnose na verbaliziranje emocija, konflikata, stvaranje životnih planova, promicanje društvenog življenja itd.

Pripovijedanje može poslužiti i za razvijanje kvalitetnih međuljudskih odnosa u razredu. U tom kontekstu H. Meyer govori o pripovijedanju kao disciplinskom sredstvu: "U

⁴⁴¹ Forster, Regula (2010), *Didaktisches Erzählen: Formen literarischer Belehrung in Orient und Okzident*, Frankfurt am Main: Lang

⁴⁴² Meyer, H., *16 Lektionen zur Vorbereitung auf das Allgemeine Schulpraktikum*, Oldenburg 1992, str. 66i dr.; Kolb, B., *Narrative Sprachintervention*, München 1987, str. 230 i d.

svojoj 23 godišnjoj praksi još nikad nisam doživio da učenici prave smetnje dok nastavnik pripovijeda neku priču ili neki događaj."⁴⁴³

Diskusija



Ovdje se pod pojmom diskusija ne razumijeva razmjena mišljenja nakon nekog predavanja, nego oblik razgovora unutar kojega ljudi sučeljavaju različita mišljenja o pojedinim problemima. Za razliku od dva prije spomenuta oblika razgovora, poučavajućeg i međuučeničkog, gdje se maksimalno ide za integracijom

ideja i osoba, diskusija više nudi sučeljavanje koje može dezintegrativno djelovati na cijeli razred ili na skupinu učenika⁴⁴⁴. Izriču se mišljenja kako bi ih se sučelilo, iznose se i razmjenjuju argumenti kako bi se drugoga uvjerilo u ispravnost vlastitog stava. Stoga je za diskusiju veoma važno da njen predmet uistinu nudi oprečna mišljenja i omogućuje oprečne stavove⁴⁴⁵. Tamo gdje je sve jasno i gdje nema ničega spornoga, nema niti mogućnosti za diskusiju.

Ako se ovaj oblik razgovora želi unijeti i među učenike, u razred, onda treba iznaći i takvu temu koja će omogućiti diskusiju, dakle različita i pomalo oprečna polazišta i stavove kako bi se učenicima dala prilika da svoje provjeravaju, važu, da kod drugoga argumentirano uočavaju nedostatke te brane vlastite pozicije sve dotle dok im stoje na raspolaganju uvjerljivi argumenti⁴⁴⁶.

⁴⁴³Meyer, H., nav. dj., str. 96.

⁴⁴⁴Diener, Isabel (2009), *Lehren und Lernen in offenen Arbeitsformen: eine Diskussion über die Verwendung von offenen Arbeitsformen im Unterricht am Beispiel einer Pädagogik der Menschenrechte*, Stuttgart; ibidem-Verlag; Gehrmann, Axel (2010), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle: Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht*, Bad Heilbrunn: Klinkhard.

⁴⁴⁵Schmitz, Klaus (1977), *Wissenschaftsorientierter Unterricht: didaktische Konzepte, Projekte, Konsequenzen*, München: Kösel; Wichterich, Heiner (1977), *Pädagogische Atmosphäre und menschliche Kommunikation: zur Verwendbarkeit der Begriffe in der schulpädagogischen Diskussion*, Rheinstetten: Schindele

⁴⁴⁶Balhorn, Heiko (1980), *Zum Handlungsverstehen im Unterricht*, Paderborn: Schöningh; Aregger, Kurt (2008), *Entwicklung der Person durch Offenen Unterricht: das Kind im Mittelpunkt: Nachhaltiges Lernen durch Persönlichkeitserziehung*, Augsburg: Brigg Pädagogik.

Način pokretanja diskusije



Tamo gdje im to pođe za rukom, učenici će biti motivirani da iznalaze sve više motiva za obranu vlastite pozicije⁴⁴⁷. Diskusiju među učenicima može pokrenuti sâm nastavnik svojim predavanjem, odnosno ona se može upotrijebiti kao oblik rada malih skupina ili

rada u parovima, ili pak može spontano nastati iz poučavajućeg odnosno međuučeničkog razgovora. Diskusija može biti i prekinuta ako se vidi da nema dosta argumenata i da se sučeljavanje razvodnjava te da se stvaraju neargumentirane pozicije⁴⁴⁸. Postoje za to različiti načini i različiti putovi. Bitno je da ni u kojem slučaju ne smiju izostati argumenti, uvjerljivi sadržaji, iskrenost i nastojanje da se kritički razmotre vlastiti stavovi. Izostane li to, diskusija će se brzo pretvoriti u nesuvislo brbljanje te tvrdoglavu i upornu obranu nečega što je neobranjivo i što u konačnici ne služi nikomu i ničemu doli pukom pothranjivanju vlastitih kompleksa ove ili one naravi⁴⁴⁹.

Uloga voditelja diskusije i pravila njenog odvijanja



Da bi se to izbjeglo, treba se dosljedno pridržavati određenih pravila nad kojima bdije

und die Lehrer-Schüler-Interaktion: eine en, Frankfurt am Main: Haag u. Herchen; h für die Lehrerbildung, Bad Heilbrunn:

nterricht: eine fachdidaktische Analyse, kte der sozialen Interaktion in Erziehung

it: Wiss. Buchges.; Fetzer, Marei (2006), ernens, entwickelt am Beispiel von ilbrunn: Klinkhardt.

voditelj diskusije, a njegova je uloga sljedeća:

- ❖ otvara i zatvara diskusiju
- ❖ uredno bilježi one koji se javljaju za riječ
- ❖ daje odnosno oduzima riječ sudionicima
- ❖ brine se o dužini intervencije
- ❖ potiče diskusiju, traži da se ponešto naknadno pojaśni, posvijesti
- ❖ izvlači zaključke⁴⁵⁰.

S obzirom na dva prije spomenuta oblika nastavnog razgovora, diskusija je znatno bolje regulirana. Stoga treba učenike privikavati da prihvaćaju pravila diskusije i da ih u danom momentu primjenjuju. To konkretno znači:

- ❖ da mogu govoriti tek kad se jave i kada im je dana riječ
- ❖ da omogućavaju drugima da govore i da iznose i suprotna mišljenja od onoga što je do tada rečeno
- ❖ da se trebaju striktno pridržavati teme diskusije
- ❖ da izbjegavaju iskaze koji vrijeđaju i prihvaćaju kritiku koja im je upućena
- ❖ da se identificiraju sa svojom ulogom branioca određene pozicije, protivnika, promatrača ili voditelja diskusije⁴⁵¹.

Nastavnikova uloga



www.shutterstock.com · 10494874

Što se pak tiče nastavnikove uloge u diskusiji, mišljenja su veoma različita. Obično je dužnost nastavnika da vodi diskusiju, što bi mu trebalo i biti najprimjerenije zbog pretpostavljenog znanja i iskustva. Međutim, tu postoji i stanovita opasnost da nastavnik

⁴⁵⁰Brophy, Jere Edward i dr. (1976), *Die Lehrer-Schüler-Interaktion*, München Urban & Schwarzenberg; Koblitz, Joachim (1981), *Leistungserwartungen von Lehrern und die Lehrer-Schüler-Interaktion: eine empirische Untersuchung aus der Sicht sozial-kognitiver Lerntheorien*, Frankfurt am Main: Haag u. Herchen; Minsel Beate - Fenner, Hans-Jörg ((1978), *Soziale Interaktion in der Schule*, München: Urban & Schwarzenberg .

⁴⁵¹Maxeiner, Jürgen (1979), *Lehrer-Schüler-Interaktion und Schulerfolg*, Weinheim: Beltz; Ittel, Angela - Raufelder, Diana Tatjana (2008), *Lehrer und Schüler als Bildungspartner: theoretische Ansätze zwischen Tradition und Moderne ; mit 8 Tabellen*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht;.

"ispadne iz uloge", pa da diskusiju pretvori u poučavajući razgovor. Da se to ne bi dogodilo, mora se striktno pridržavati pravila vođenja diskusije, o čemu je bilo prije riječi, kako bi na njegovu primjeru učili i sami učenici te se učinkovito služili ovom razgovornom metodom i u nastavi i u konkretnom životu⁴⁵².

Zaključak

Nema nikakvog uporišta razmišljanje da su razgovorne metode isključivo namijenjene samo nekim školskim predmetima. One se primjenjuju na pojedine momente metodičkog postupka, pa za taj trenutak može biti jedna specifičnija od druge, ali se ni u kojem slučaju ne može tvrditi kako su one isključivo "rezervirane" za ovaj, a ne za onaj predmet⁴⁵³. Upotrebljavaju se za sve predmete i u različitim situacijama. Od toga ne treba biti izuzet niti jedan školski predmet.

Uloga i način upotrebe razgovornih metoda ovise o dobi, potrebi, zahtjevima i interesima učenika te njihovoj učinkovitosti s obzirom na prenošenje i življenje sadržaja koji se uče.

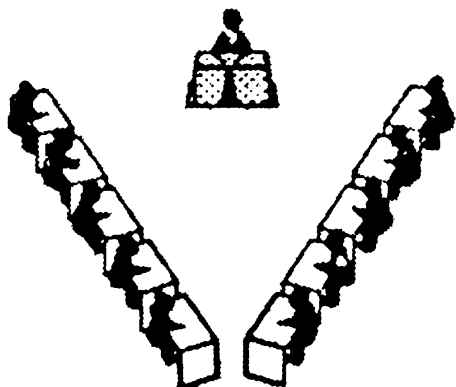
SA tri navedena oblika razgovornih metoda nisu iscrpljeni svi oblici. Ostaju još neki koji se više upotrebljavaju izvan nastavnih prostora. To su npr. terapijski razgovori koji nisu najprilagođeniji nastavi premda je njihovi pojedini elementi mogu veoma obogatiti. Time se još jednom pokazuje da nema vječne metode koja vrijedi za sva vremena i za sve prostore, nego da postoji mnoštvo metoda koje se po potrebi izmjenjuju, isprepleću i nadopunjuju kako bi nastavni proces, te općenito proces ljudskog dozrijevanja bio što učinkovitiji. O spremi i mašti nastavnika te otvorenosti učenika uvelike ovisi kada, kako, u kojem obliku i koliko učinkovito će zaživjeti pojedina nastavna metoda.

⁴⁵²Otto, Britta (1978), *Der Lehrer als Kollege: zur Struktur der Interaktion*, Weinheim: Beltz; Dubs, Rolf ((2009), *Lehrerverhalten: ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*, Stuttgart: Steiner; Wertenbroch, Wolfgang (2009), *Handbuch für den Schulalltag: ein Praxisleitfaden für Lehrkräfte*, Augsburg: Brigg; Roth Jürgen (1980), *Lehrer und Schüler: Interaktion und Kommunikation in der Schule*, München: Kösel;

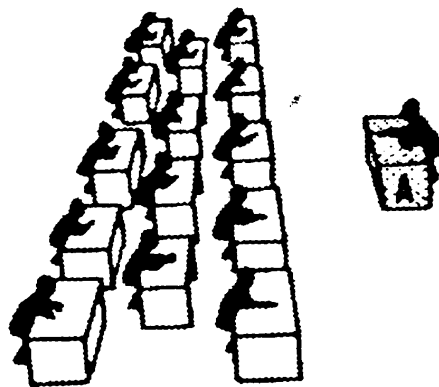
⁴⁵³Derner Norbert (1984), *Interaktionsstrukturen im Unterricht: Untersuchungen zur Darstellung und Analyse der Lehrer-Schüler-Interaktion*, München: Angerer; Faufelder, Diana Tatjana (2007), *Von Machtspielen zu Sympathiegesten: das Verhältnis von Lehrern und Schülern im Bildungsprozess*, Marburg: Tectum

Raspored mjesta u grupi i tip diskusije

Nastavnik
"Suradivat ćemo pod
mojim vodstvom"



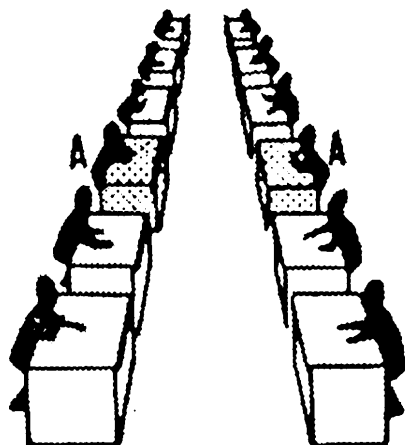
Nastavnik
"Ja sam sve"



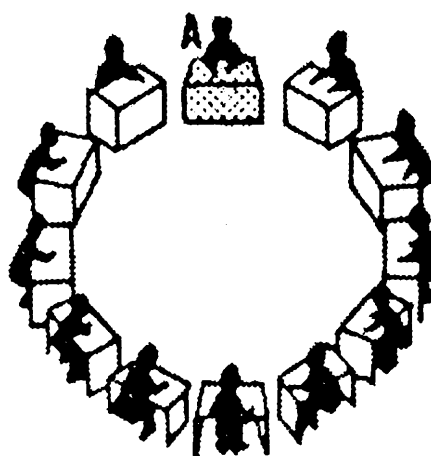
Direktna diskusija
Mjesta u obliku slova "V"

Direktna diskusija
Frontalna

"Jedni protiv drugih"



"Svi jednaki"



Diskusija suprotnih interesa
Mjesta u pravokutniku

Slobodna diskusija
Mjesta u krugu

Audiovizualni mediji u nastavi



Audiovizualni mediji su jedno od najmoćnijih sredstava kojima se služi suvremeno čovječanstvo radi informiranja, obrazovanja i zabave. U posljednjih nekoliko desetljeća doživjeli su neslućeni razvoj. Po sebi je pojam medija višeslojan i otvoren vrlo različitim tumačenjima. U tradicionalnom smislu, a sa pedagoškog stajališta, taj pojam označava sredstva učenja i poučavanja te druga radna sredstva koja služe za izvođenje nastave. Drugim riječima, to su "nastavna sredstva"⁴⁵⁴. Danas se pojam medija više odnosi na suvremene tehnike komuniciranja i

priopćavanja putem radija, televizije, novina, kompjutorskih sustava, glazbenih pomagala, kinoprojektora itd. Neposredno sredstvo su i dalje riječ, ton, slika.

Suvremeni pak nastavni mediji, što se tiče njihova porijekla, raširenosti, oblikovanja i upotrebe, u čvrstoj su vezi sa sveopćim medijima te su o njima i u mnogočemu ovisni. Postoje različiti teorijski pristupi uporabi tih medija u nastavi⁴⁵⁵.

Audiovizualni mediji kao komunikacijska sredstva

⁴⁵⁴ Luder, Reto (2003), *Neue Medien im heil- und sonderpädagogischen Unterricht: ein didaktisches Rahmenkonzept zum Einsatz digitaler Informations- und Kommunikationstechnologien*, Bern: Haupt; Toman, Hans (2006), *Historische Belange und Funktionen von Medien im Unterricht: Grundlagen und Erfahrungen*, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren; Gottwald, E., *Audiovisuelle Medien in Religionsunterricht und Gemeindearbeit*, u: Adam, G. Lachmann, R. (ur.), *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht*, Göttingen 1993, str. 284-296.

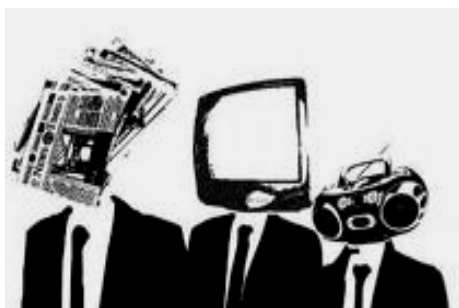
⁴⁵⁵ Arich-Gerz, Bruno (2009), *Theorie und Geschichte der Medien(kultur) von "um 1900" bis Nine-Eleven*, Aachen: Shaker; Heinevetter, Nele - Sanchez, Nadine (2008), *Was mit Medien ... Theorie in 15 Sachgeschichten*, Paderborn: Fink; Prokop, Dieter (2002), *Die Unzufriedenheit mit den Medien: das Theorie-Erzählbuch der neuen kritischen Medienforschung*, Hamburg: VSA



Gledano sa stajališta komunikacije odnosno komunikacijskih znanosti, audiovizualni mediji su sredstva odnosno posrednici koji omogućavaju priopćavanje. Veoma su prikladni za pamćenje i prenošenje optičko-akustičnih informacija⁴⁵⁶. Oni su istovremeno izraz društvene komunikacijske prakse. Svaki pojedini audiovizualni medij je "oblikovana građa",⁴⁵⁷

dakle tekst koji posreduje izjave, iskaze, odnosno sam je izjava i iskaz. Značenje medija bit će formulirano i tumačeno u kontekstu ekonomskih i kulturnih okolnosti njihove proizvodnje, distribucije i prihvatanja. Ništa manje značenje u tom kontekstu nema niti njihovo formalno-estetsko i likovno, tonsko i govorno oblikovanje. Društvena praksa na svoj način uvjetuje i njihovu ulogu u procesu obrazovanja⁴⁵⁸. Kvalitetan rad s audiovizualnim medijima pretpostavlja određenu govorno-komunikacijsku kompetenciju i odašiljača i primaoca informacije.

Audiovizualni mediji kao faktori socijalizacije



Kroz cijeli ljudski vijek audiovizualni mediji funkcioniraju i kao faktori socijalizacije⁴⁵⁹. Prije svega masovni komunikacijski mediji, kao što su televizija, radio i novine, ali i oni manje masovni, kao što su mediji slobodnog vremena: glazba, videokasete, CD, video i kompjutorske igre⁴⁶⁰, stalno i često nekontrolirano

⁴⁵⁶ Tulodziecki, G., *Medien als technische Mittler im Unterricht*, u: Twellmann, W. (ur.), *Handbuch Schule und Unterricht*, sv. 4.1. Schule und Unterricht unter dem Aspekt der Didaktik unterrichtlicher Prozesse, Düsseldorf 1981, str. 468-485.

⁴⁵⁷ Albrecht, G., *Aufgaben (Ziele) der Filmanalyse*, u: Albrecht, G. (ur.), *Handbuch Medienarbeit. Medienanalyse, Medieneinordnung, Medienwirkung*, Opladen 1981, str. 30.

⁴⁵⁸ Bachmair, Ben (1979), *Medienverwendung in der Schule: Analyse- und Planungsbeispiele für den Unterricht mit audiovisuellen Medien*, Berlin: Spiess, str. 33s.

⁴⁵⁹ Baacke, D., *Massenmedien und Sozialisation*, u: Lenzen, D. (ur.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, sv. 8, Stuttgart 1983, str. 90-102; Schorb, B. Mohn, E. Theunert, H., *Sozialisation durch Massenmedien*, u: Hurrelmann, K. Ulich, D. (ur.), *Handbuch der Sozialisationsforschung*, Weinheim/Basel 1980, str. 603-627.

⁴⁶⁰ Sander, Uwe - Vollbrecht, Rolf (1987), *Kinder und Jugendliche im Medienzeitalter: Annahmen, Daten und Ergebnisse der Forschung*, Opladen: Leske u. Budrich.

djeluju na djecu, mlade i odrasle⁴⁶¹. Ni mediji koji su usredotočeni na profesiju i zvanje, uz klasične faktore socijalizacije: obitelj, školu, nisu bez socijalizacijskih utjecaja. Mediji popunjavaju velik dio dana i oblikuju važan dio svakodnevnog života. Doduše, oni ne oblikuju "suvisle slike stvarnosti" niti pružaju "sveobuhvatne identifikacijske ponude", ali svakako nude djeci i mladima "mnoštvo fragmenata, djelića smisla i intrigantnih utisaka"⁴⁶². Teško je predvidjeti njihovo konačno djelovanje koje je u sebi ambivalentno te ovisno o sveopćim i individualnim potrebama. Njihov utjecaj na vladanje, predodžbe i identificiranje djece i mladih bez daljnjega je veoma relevantan. To treba imati u vidu pri korištenju audiovizualnih medija u procesu obrazovanja. Odnos prema audiovizualnim medijima u obitelji i u slobodnom vremenu odrazit će se i na njihovu uporabu u nastavi.

Audiovizualni mediji kao nastavno i odgojno sredstvo



Didaktičko-metodička uporaba audiovizualnih medija u mnogočemu ovisi o njihovoj društvenoj funkciji i značenju. Nastava kao "poseban komunikacijski slučaj"⁴⁶³ događa se manje-više uz pomoć istih komunikacijskih oblika i istih komunikacijskih medija kojima se inače služi u društvu. Opća

didaktika svakako razmišlja i o odnosu medija i drugih nastavnih faktora⁴⁶⁴. Medijska pak metodika razmišlja o tome kako na njoj svojstven način što učinkovitije doprinijeti spoznajnom, doživljajnom i djelatnom učenju⁴⁶⁵. Kao vrlo utjecajni odgojni faktori unutar određenog kulturnog okruženja audiovizualni mediji bit će i predmetom kritičkog odgoja

⁴⁶¹ Schorb, B., *Sozialisation*, u: Hüther, Jürgen i dr. (1990), *Grundbegriffe der Medienpädagogik: Wörterbuch für Studium und Praxis*, Ehningen bei Böblingen, str. 227-232.

⁴⁶² Hengst, H., *Kinderkultur in der Mediengesellschaft*, u: Haen de, Imme (1984.), *Medienpädagogik und Kommunikationskultur*, Frankfurt am Main: Küchler, str. 15-35.

⁴⁶³ Baacke, D., *Kommunikation und Handeln*, u: Popp, Walter. (1976), *Kommunikative Didaktik: soziale Dimensionen des didaktischen Feldes*, Weinheim: Beltz, str. 2354.

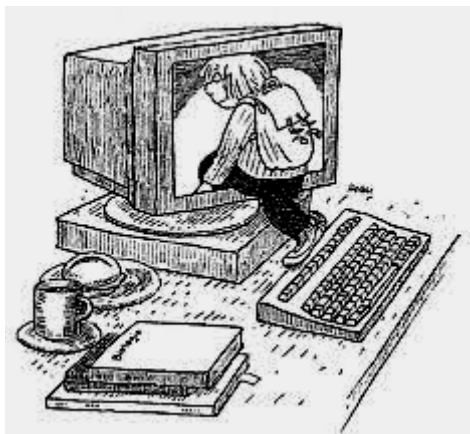
⁴⁶⁴ Meyer, H., nav. dj., str. 148 i d.

⁴⁶⁵ Stadtfeld, Peter (2004), *Allgemeine Didaktik und Neue Medien : der Einfluss der Neuen Medien auf didaktische Theorie und Praxis*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt; Pitton, Anja (2006), *Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik: Lehren und Lernen mit neuen Medien*, Berlin: LIT Verlag; Rinn, Ulrike (2004), *Didaktik und neue Medien: Konzepte und Anwendungen in der Hochschule*, München: Waxmann; Hüther, J., *Mediendidaktik*, u: Hüther, J. Schorb, B. BrehmKlotz, Chr., nav. dj., str. 141-143.

prema njima samima. Njihova će metodička uporaba zacijelo pretpostavljati određenu razinu medijskog odgoja.

Audiovizualni mediji kao obrazovna sredstva

Slike kao posrednici zornosti



Od najstarijih vremena služilo se slikama u nastavi kako bi se pojedini sadržaji učinili zornima. Već se u 17. stoljeću slavni didaktičar J.A. Komensky⁴⁶⁶ u svom djelu "Orbis sensualium pictus" (1658) bavio slikom kao najprikladnijim sredstvom za ponazorenje teorijskih sadržaja jer je bio uvjeren da sve ono što dolazi do ljudske svijesti, do ljudskog uma, nužno prolazi kroz čovječja osjetila. Komensky je zapravo

prvi tvorac koncepcije slikovne didaktike. Vlastita zornost (*autopsia*) ne dovodi učenika samo do poimanja naravne stvarnosti, nego mu omogućuje da stvari doživljava kao uređenje svijeta, što će slika predstavljati na simboličan način⁴⁶⁷. Kasnija će stoljeća učiniti da se nauk o zornosti još više produbi i proširi tako da će zornost postati temeljem razumijevanja kompleksne stvarnosti i da će uz njenu pomoć "moći svi sve na isti način poučavati"⁴⁶⁸. U tom smislu pisani su i izdavani brojni udžbenici i druga nastavna pomagala.

Mediji kao sredstva učenja i kao radna sredstva

Već početkom 20. stoljeća pedagogija razlikuje zorna sredstva koja služe poučavanju od radnih sredstava i sredstava učenja kojima se učenici služe u stjecanju znanja i vještina⁴⁶⁹. Potonjima je cilj podupirati djelatnosti učenja te omogućiti učenicima samoizobrazbu. Tipična

⁴⁶⁶ Komensky Jan Amos (1592-1670) rođen je u Uherskom Brodu, Moravska. Pisac je mnogobrojnih didaktičkih i pedagoških djela te vrsni promicatelj školstva. Udario je temelje razrednopredmetnosatnom sustavu suvremenog školstva.

⁴⁶⁷ Schaller, K., *Anschauung*, u: Groothoff, Hans-Hermann - Stalman, Martin. (1968.), *Pädagogisches Lexikon*, Stuttgart: Kreuz-Verlag, str. 19s.

⁴⁶⁸ Blättner, Fritz (1961), *Geschichte der Pädagogik*, Heidelberg: Quelle & Meyer, str. 61.

⁴⁶⁹ NN (1903), *Katalog der Ausstellung neuerer Lehr- u. Anschauungsmittel für der Unterricht an Mittelschulen*, Wien: C. Froman; Zimmerer, H. (1900), *Projektionsbilder als Anschauungsmittel für Schulen*, Berlin: Wilhelm Greve; Schmidt, Walther (1921), *Das Bild als Anschauungsmittel im erdkundlichen Unterricht: theoretische und praktische Grundlagen zu einer Methodik der Behandlung geographischer Unterrichtsbilder*, München: Oldenbourg; Krones, Josef (1931), *Die neuzeitlichen Anschauungsmittel und ihr didaktischer Wert für den Religionsunterricht*, München: Appel

sredstva poučavanja postale su zidne slike, zidne karte, fizikalne sprave, dok su radna pomagala i pomagala za učenje, ovisno o dobi, početnice, tablice, računice, radne bilježnice, čitanke, udžbenici itd⁴⁷⁰. I na području nastave nastali su priručnici i udžbenici, zidne slike, zemljovid i itd. Ovi posljednji su naročito služili kao pomagala za povijesna, kulturna, geografska i ina proučavanja⁴⁷¹.

Tehnički mediji kao sredstva priopćavanja



www.shutterstock.com · 16157200

Pedesetih godina prošloga stoljeća prodrle su i na područje obrazovanja suvremene tehnike zapisivanja i reproduciranja tona, slike i filma, te se o njima i danas diskutira kao o "nastavnim" i "obrazovnim tehnologijama"⁴⁷². Sedamdesetih godina taj je razvoj doveo do booma audiovizualnih medija i medijima potpomognute nastave sve do programirane informacije pomoću

programa učenja i strojeva za učenje. Zbog njihove stabilne strukture i primjene prema volji i potrebi, na audiovizualne medije se počelo gledati kao na osnovu objektivizirajućih procesa obavješćivanja i učenja. Tom preuveličanom vrednovanju audiovizualnih medija i strukturalno-funkcionalno koncipiranoj nastavi⁴⁷³ suprotstavljen je koncept kritičko-

⁴⁷⁰ Hofinger, Karl (1912), *Ältere Originalkarten und Bilder als gelegentliche Lehr- und Anschauungsmittel beim geographisch-historischen Unterricht in den oberen Klassen der Mittelschulen*, Salzburg Collegium Borromäum; Fischer, Paul (1913), *Anschauungsmittel im mathematischen Unterricht: Eine Zusammenstellung der vorhandenen Lehrmittel im Rechnen, in der reinen u. angewandten Mathematik*, Berlin: Schwochow, Hermann (1913), *Methodik des Volksschulunterrichts in übersichtlicher Darstellung: Ein Lehr-, Lern- und Wiederholungsbuch zur Vorbereitung auf pädagogische Prüfungen*. Hrsg. von H. Schwochow. Mit einem Bilderanhang, enthaltend Schulgeräte, Lehr- und Anschauungsmittel, Leipzig-Berlin: B. B. Teubner; Freyhoff, U., *Lehr, Lern und Arbeitsmittel*, u: Groothoff, H.H. Stalmann, M. (ur.), nav. dj., str. 567-570.

⁴⁷¹ Schröder, Hartmut (2008), *Lehr- und Lernmittel in historischer Perspektive: Erscheinungs- und Darstellungsformen anhand des Bildbestands der Pictura Paedagogica Online*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt; Trunder, Hans-Ulrich (2007), *Unterricht: verstehen - planen - gestalten - auswerten*, Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren; Berg, H.K., *Lehr und Arbeitsmittel im christlichen Unterricht*, u: Berg, H.K. (1968), *Handbuch der Lehr, Lern und Arbeitsmittel im christlichen Unterricht*, Berlin 1968, str. 17-28.

⁴⁷² Issding, Ludwig (1976), *Unterrichtstechnologie und Mediendidaktik: Grundfragen und Perspektiven*, Weinheim: Beltz; Bertram, Hans (1972), *Moderne Unterrichtstechnologie: situationsanalyse und Basisinformationen zur Forschung und Anwendung in der BRD*, München-Pullach: Verl. Dokumentation; Stotz, Günther (1986), *Kommunikations- und Medienpädagogik: die Entwicklung der pädagogischen Mediendisziplinen, eine meta-theoretische Analyse*, Alsbach: Leuchtturm-Verlag

⁴⁷³ Rück, B.H., *Medien und Mediendidaktik*, u: Feifel, Erich (1974), *Handbuch der Religionspädagogik*, sv. 2, Gütersloh-Zürich: Mohn, str. 173-196.

emancipatorske medijalne didaktike koja je, zbog svoje naravi, oslonjena na komunikacijsku didaktiku kao sveopću didaktičku teoriju⁴⁷⁴.

Audiovizualnomedijska euforija s otvaranjem nastave prema problemima učenika (problemska nastava!) potaknula je ogromnu proizvodnju dijapozitiva, njihova ozvučenja i kratkometražnih filmova te specijalnih programa učenja isključivo namijenjenih nastavi⁴⁷⁵. U suvremenoj pedagogiji više se ne diskutira o tome da li ili ne uključiti audiovizualne medije u nastavu, nego je puno više govora o načinima njihove uporabe, metodičkom značenju medija i njihovoj nastavnoj ulozi. Svemu tome znatno je pridonijela i simbolska didaktika⁴⁷⁶. Prihvatanje i razumijevanje audiovizualnih medija i odnos prema njima kao sredstvima i posrednicima komunikacije također su u središtu nastavnog razmišljanja simbolske didaktike.

Audiovizualni mediji kao nastavna sredstva

Prihvatanje – senzibilizirati za medijske oblike komunikacije



www.shutterstock.com · 61941175

Svekolika učinkovita prisutnost najrazličitijih medija te masovno kompjutoriziranje suvremenog života uz pomoć novih tehnika pamćenja, emitiranja i sugestije sve do audiovizualne komunikacije; mnoštvo mogućnosti da i pojedinac raspolaže jednostavnim medijima te promijenjeni odnos prema njima u svakidašnjem životu, zahtijevaju novu metodičku svijest u vezi sa njihovom uporabom u nastavi⁴⁷⁷. Nije ovdje riječ samo o teoriji, nego i o praksi, diferenciranom prihvatanju audiovizualnih medija, njihovu kompetentnom

⁴⁷⁴ Issig, Ludwig (1976), *Unterrichtstechnologie und Mediendidaktik*, Weinheim: Beltz; Popp, Walter (1976), *Kommunikative Didaktik: soziale Dimensionen des didaktischen Feldes*, Weinheim: Beltz; Lenzen, Dieter (1973), *Didaktik und Kommunikation: zur strukturalen Begründung der Didaktik und zur didaktischen Struktur sprachlicher Interaktion*, Frankfurt am Main: Athenäum Fischer; Peters, Wolfram (1990), *Didaktik der Informationsverarbeitung: eine sprachdidaktisch-semiotische Analyse der Mensch-Maschine-Kommunikation*, Tübingen: Niemeyer.

⁴⁷⁵ Hoffmann, Bernward (2007), *Medienpädagogik: eine Einführung in Theorie und Praxis*, München: Schöningh.

⁴⁷⁶ Meyer-Blanck, Michael (2002), *Vom Symbol zum Zeichen: Symboldidaktik und Semiotik*, Rheinbach: CMZ-Verlag; Bucher, Anton (1990), *Symbol, Symbolbildung, Symbolerziehung: philosophische und entwicklungspsychologische Grundlagen*, St. Ottilien: EOS-Verlag; Oelkers, Jürgen - Lorenzer, Alfred (1991), *Das Symbol - Brücke des Verstehens*, Stuttgart: Kohlhammer; Pongs, Hermann (1978), *Symbol als Mitte*: Marburg: Elwert.

⁴⁷⁷ Gebhardt, Julian (2008), *Telekommunikatives Handeln im Alltag: eine sozialphänomenologische Analyse interpersonalen Medienkommunikation*, Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwiss.; Kleinberger Günther, Ulla (2010), *Sprach- und Kulturkontakt in den Neuen Medien*, Bern: Lang; Krotz, Friedrich (2007), *Mediatisierung: Fallstudien zum Wandel von Kommunikation*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

poznavanju, sve do usvajanja medijskokomunikacijskih vještina sa ciljem da se uz njihovu pomoć što bolje upozna drugoga i sebe samoga te na taj način dođe i do metodičkog značenja medijskog priopćavanja. "Mi se susrećemo sa svijetom i sa ljudima preko njihovih oblika izražavanja, preko njihovih slika", reći će Zielleßen⁴⁷⁸. Pritom nisu relevantna samo umjetnička djela ili dokumentarne fotografije, nego i trivijalni svakodnevni mediji kao što su propaganda ili televizijski zabavni programi koji, svaki na svoj način, kriju u sebi životna pitanja, te ih štoviše treba čitati kao "parabole trenutnog ljudskog osjećanja"⁴⁷⁹. Ako ih se prihvati takvima, sa metodičkog stajališta će postati vrlo znakovitima. Otvoreni su najrazličitijim interpretacijama sa raznovrsnim perspektivama te pridonose izgradnji svakidašnjice i osmišljavanju dnevnog ljudskog života. Gledano sa metodičkog stajališta, i u nastavi se ide na senzibiliziranje za različite postupke i različite oblike medijske komunikacije⁴⁸⁰.

Analiziranje - kritičnost prema mediju kao i prema tekstu



www.shutterstock.com · 15566437

Slike, filmove, televizijske emisije kao audiovizualno oblikovani izričaj treba isto tako analizirati i interpretirati kao literarni tekst. Po tome je metodički odnos prema njima sličan tekstualnim metodičkim odnosima u nastavi. Sličnost još uvijek ne znači istovjetnost. Otuda i potreba da se nastavnici kao i učenici upoznaju sa specifičnim govorom likovnih i

tonskih medija te se pridržavaju pravila koja se odnose na analizu slike, filma, televizije⁴⁸¹. Ponekad nam se čini da za to ne treba posebno predznanje. Ipak, kad se pristupi slici odnosno tonu, nije dovoljno identificirati samo ono što je nama vidljivo i znano, nego valja otkriti i ono što je autor htio time reći i senzibilizirati se za njegov način gledanja na stvarnost. To pak

⁴⁷⁸ Zielleßen, D., *Religionspädagogische Lernwege der Wahrnehmung*, u: Isti (ur.), *Praktischtheologische Hermeneutik*, RheinbachMerzbach 1991, str. 59-85, ovdje 59.

⁴⁷⁹ Albrecht, G., *Film*, u: *Theologische Realenzyklopädie*, sv. 11, Berlin-New York, 1983, str. 175.

⁴⁸⁰ Hartmann, Frank (2008), *Medien und Kommunikation*, Wien: Facultas wuv; Krah, Hans (2006), *Medien und Kommunikation: eine interdisziplinäre Einführung*, Passau: Stutz; Fohrmann, Jürgen (2004), *Die Kommunikation der Medien*, Tübingen: Niemeyer; Raabe, Johannes (2008), *Medien und Kommunikation in der Wissensgesellschaft*, Konstanz: UVK Verl.-Ges.

⁴⁸¹ Paus-Hasebrink, Ingrid (2006), *Einführung in die audiovisuelle Kommunikation*, München: Oldenbourg; Institut für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt (2005), *Hören und Sehen - Musik audiovisuell: Wahrnehmung im Wandel ; Produktion - Rezeption - Analyse - Vermittlung*, Mainz: Schott; Brösel, Gerrit (2002), *Medienrechtsbewertung: der Wert audiovisueller Medienrechte im dualen Rundfunksystem*, Wiesbaden: Dt. Univ.-Verl.

nije prirođeno, nego treba i učiti. Još je kompliciranije prodrijeti u strukturu značenja filma, odnosno televizijske emisije, djelomično zbog medijskotehničkih, a djelomično zbog umjetničkih elemenata koje kriju i nose u sebi.

Medijski, odnosno tekstualnoanalitički postupak odgovara "strukturnoj" analizi slike i filma⁴⁸². Učitelji moraju imati osnovna znanja o strukturiranju crteža i elementima slike, akustičnim oblicima (semantika), nastajanju slika i filmskih sekvenca i njihovoj montaži (sintaksa) te njihovom društvenom i kulturnom značenju (pragmatika). Detaljni opis "egzemplarnih slika"⁴⁸³ ili jednostavni zapis o kratkim sekvencama dokumentarnih, igranih ili trik filmova⁴⁸⁴ omogućit će im spoznaju osnovne strukture slike i filmskog govora, tj. sami će uočiti elemente slike, način oblikovanja tona i montaže⁴⁸⁵. To će im pomoći da već u prvim razredima mogu raditi sa tim medijima. Analitičko iščitavanje audiovizualnih medija ne stvara samo osnovu da ih se može interpretirati diferencirano i "poput teksta" kako bi se uočili njihovi pedagoški relevantni aspekti, nego će spriječiti nastavnike da pedagoški instrumentaliziraju pojedine medije s obzirom na njihovo porijeklo, nakanu ili poruku, što nije rijedak slučaj sa slikama i filmovima u pojedinim nastavnim udžbenicima⁴⁸⁶, samo zato što se nekome činilo kako sadržaj određene slike ili filma upravo odgovara njegovoj temi. Da bi se mogao odgovorno analizirati određeni medij, treba imati stručnu kompetenciju.

Rasvjetljavanje – stručne informacije o medijima

Proizvodnja i distribucija audiovizualnih medija vrlo su često u sprezi s ekonomskim i političkim interesima, a ne s odgojno-obrazovnim⁴⁸⁷. Otuda i potreba da se nastavnici i učenici, prije nego što se opredijele za ovaj ili onaj medij, dobro informiraju o njegovom porijeklu, sadržaju, namjeri i eventualnoj alternativni, ako je to potrebno. Različite institucije različito gledaju na pojedine probleme i njihova rješenja. Dokument o kontroverznoj problematici zna na skriveni način, "ne htijući", proturiti nešto što je u najmanju ruku sporno.

⁴⁸² Stock, A., *Strukturelle Bildanalyse*, u: Wichelhaus, Manfred - Stock, Alex (1981), *Bildtheologie und Bilddidaktik: Studien zur religiösen Bildwelt*, Düsseldorf: Patmos-Verlag, str. 36-43; Faulstich, Werner (1988), *Die Filminterpretation*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, str. 16 i d.

⁴⁸³ Dietrich, W., *Religion visuell. Ansätze einer Phänomenologie des Bildes im Religionsunterricht*, u: Johannsen, Friedrich (1981), *Religion im Bild: visuelle Medien im Religionsunterricht*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, str. 32-52.

⁴⁸⁴ Gottwald, E., *Analyse eines Zeichentrickfilms am Beispiel des Films "Unser Garten"*, u: Medien praktisch (1986)1,14-18.

⁴⁸⁵ Albrecht, Gerd., *Aufgaben (Ziele) der Filmanalyse*, u: Albrecht, Gerd (1981), *Handbuch Medienarbeit* Opladen: Leske + Budrich, str. 54-60.

⁴⁸⁶ Bastian, H.D., *nav. dj.*, str. 339s.

⁴⁸⁷ Howe, Falk (2008), *Ausbildungskonzepte und Neue Medien in der überbetrieblichen Ausbildung*, Bielefeld: Bertelsmann; Baeyer, Alexander (1983), *Medienplanung für Unterricht und Ausbildung*, Grafenau/Württ.: Expert-Verl..

Otuda i potreba da se analizira, raspravlja, rasvjetljuje tekst i kontekst bilo medija, bilo njegove konkretne poruke⁴⁸⁸.



www.shutterstock.com · 24415375

Uz pomoć snimanja radio ili televizijskih emisija te kopiranja vlastitih materijala, svaki nastavnik može sačuvati svoju slobodu i svoje vlastito mišljenje. SA druge strane to omogućuje i raznolikost u izboru medija, ali pretpostavlja i veliku odgovornost, pa i određenu medijsku kompetenciju nastavnika. I sami

učenici će morati biti dobro informirani ne samo od medija nego i o medijima, ne će se isključivo posvetiti sadržaju koji mediji nude, nego će trebati razmišljati i o tome tko ga i zašto nudi⁴⁸⁹.

Djelovanje – kreativno oblikovati vlastite medije



www.shutterstock.com · 21839170

Stručnost i iskustvo o medijima nastavnici i učenici postižu kroz vlastitu medijsku produkciju. Kreativno oblikovanje folija, dijasa, glazbenih kaseta uz pomoć magnetofona, videokamera, te u najnovije vrijeme kompjutorskih animacija osposobit će nastavnike i učenike da "ispisuju" audiovizualne "tekstove" u obliku

slikovnih priča, zvukovnih kolaža, malih istraživanja, dokumentiranja; da ih znaju interpretirati te koristiti kao vlastita komunikacijska sredstva u ophođenju s učenicima, nastavnicima, roditeljima⁴⁹⁰. Kao i druge kreativne metode u nastavi, aktivni rad sa medijima zahtijeva ne samo znanje i vještinu u ophođenju s audiovizualnim medijima, nego da uz

⁴⁸⁸ Fleckenstein, W., *Seh(n)süchte des Kindes. Medienwelt und Kinderwelt*, u: Religionspädagogische Beiträge (1995)35,77-85.

⁴⁸⁹ Küng, H., *A Global Ethic and Education*, u: British Journal of Religious Education 18(1995)1, 621.

⁴⁹⁰ Kwiran, M., *Mädchen, Frauen, Medien*, u: Grundschule 27(1995)2, 32-40.

njihovu pomoć znaju artikulirati svoju poruku i da budu kritični prema svemu onome što se nudi, a ne pripada kodeksu njihovih uvjerenja i ponašanja.

Stručno i odgojno korištenje medijima trebalo bi kod djece i mladih izazvati potrebu za učenjem. Učenici očekuju od filma i televizijskih emisija prije svega razonodu, potom što jeftiniju informaciju, ali rijetko ili skoro nikada ne gledaju u njima nešto oko čega bi se trebalo posebno truditi i zalagati, što bi zasebno trebalo premišljati i razmatrati⁴⁹¹. Nije rijedak slučaj da i filmovi i dijamontaže koji su isključivo načinjeni za nastava kod mladih izazivaju nezainteresiranost ili čak dosadu; dokumentarni filmovi, djelomično zbog svoje prenatrpanosti informacijama, a djelomično zbog produbljivanja određenog problema, izgledaju učenicima preteški.

"Crtići" ili trik filmovi svode se na nekoliko scena koje su šaljive i zanimljive⁴⁹². Dok učenici od medija očekuju razonodu, dotle ih kod nas neki odgajatelji smatraju neozbiljnima. Na žalost, ne postoji dovoljno stručnih napisa koji bi sustavno izučavali pedagoški, odnosno didaktičko-metodički vid medija kao sredstava za razonodu i zabavu. Pa ipak nije teško uočiti kako i djeca i mladi koriste inventivnost, teme i sadržaje pojedinih medija pri stjecanju novih iskustava, pri poduzimanju novih pothvata, pa i onda kada je u pitanju njihova identifikacija⁴⁹³. U tome se odražava njihova, pa i simbolička potreba za nadvladavanjem svakodnevnih egzistencijalnih problema⁴⁹⁴.

⁴⁹¹ Heymann, D., *Glutzen kann jeder, fernsehen muß man lernen*, u: Mitteilungen Baden (1995)1, 35.

⁴⁹² Howoldt, S. Schwendemann, W., *Film Wirklichkeit Glaube*, u: Medien praktisch 19(1995), 5869.

⁴⁹³ Cahrlton, Michael (1986), *Medienkonsum und Lebensbewältigung in der Familie. Methode und Ergebnisse der strukturanalytischen Rezeptionsforschung mit fünf Falldarstellungen*, München: Psychologie-Verl.-Union.

⁴⁹⁴ Zilleßen, D., *Religionspädagogische Lernwege der Wahrnehmung*, u: Zelleßen, Dietrich (1991), *Praktisch-theologische Hermeneutik: Ansätze - Anregungen - Aufgaben*, Rheinbach-Merzbach: CMZ-Verlag, str. 82.

UMJETNIČKO STVARALAŠTVO U NASTAVI

Likovno oblikovanje



Likovno oblikovanje u nastavi pripada području stvaralačkog organiziranja nastave koja se kao takva ne da zatvoriti u petrificirane oblike i stereotipe, nego insistira na inventivnosti nastavnika i učenika. Ovakav pristup nastavi omogućava sudionicima da iskuse mnogolikost ljudske osobnosti te kreativno razvijanje individualnih

sklonosti i sposobnosti. Premda i na prvi pogled može izgledati čudno, ona iza sebe ima dugu povijest. Već se od najranijih početaka u odgojno-obrazovnom procesu upotrebljavaju crtež, slika, skulptura, reljef i sl. kao pomagala u promicanju pojedinih vrijednosti⁴⁹⁵, tako da je govor o metodici zapravo nezamisliv bez umjetničkog stvaralaštva⁴⁹⁶. Upravo su umjetnici svojom umjetnošću pokušali dati odgovor na životne izazove, pa su tako uz pomoć svojih djela postali paradigmom primjene umjetnosti i u nastavi⁴⁹⁷. Otuda i potreba da nastavnik u umjetničkom djelu prepozna tu kvalitetu, da je zna dobro iščitavati i njom se dobro služiti kako bi i svoje učenike zainteresirao za takav pristup, a potom i u njima njegovao i razvijao umjetničke kvalitete kao sredstva priopćavanja⁴⁹⁸. Stoga slikanje i oblikovanje kao bitni elementi ljudskog izražavanja predodžbi, osjećaja i razmišljanja trebaju biti njegovani u

⁴⁹⁵Heinrich, Martin (2005), *Schriftdidaktik versus Bilddidaktik: Bild und Wort im Unterricht*, Münster: Verl.-Haus Monsenstein und Vannerdat; Weindl, Eleonore, (2003), *Zeichnen als roter Faden im kindgemäßen Unterricht der Grundschule*, Schondorf: Gestalt-Archiv Hans Herrmann; Maar, Michael (1988), *Bild und Text: literarische Texte im Unterricht*, München: Goethe-Inst. München; Burkhardt, Sara (2007), *Netz Kunst Unterricht: Künstlerische Strategien im Netz und kunstpädagogisches Handeln* München: kopaed.

⁴⁹⁶Alhoff, Dieter - Allhoff, Waltraud (2001), *Förderung mündlicher Kommunikation durch Therapie, Unterricht und Kunst*, München: Reinhardt

⁴⁹⁷Burkhardt, Sara (2007), *Netz Kunst Unterricht: Künstlerische Strategien im Netz und kunstpädagogisches Handeln*, München: kopaed; Mertin, Andreas - Wendt, Karin (2004), *Mit zeitgenössischer Kunst unterrichten*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

⁴⁹⁸Dubs, Rolf (2009), *Lehrerverhalten: ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*, Stuttgart: Steiner; Börmann, Jörg (1997), *Wege zu verändertem Unterricht: Gestaltpädagogik und Lehrerpersönlichkeit*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt; Haupt, Stefan (2006), *Urheberrecht in der Schule: was Lehrer, Eltern, Schüler, Medienzentren und Schulbehörden vom Urheberrecht wissen sollten*, München: Verl. Medien und Recht.

nastavnom procesu od najranije dobi kako bi se djeci i mladima pripomoglo u kristaliziranju nutarnje zornosti i "postvarivanju" osobne predodžbe vrijednosti i odgovora na njih⁴⁹⁹.

Likovno stvaralaštvo u nastavnoj teoriji

Pokušat ćemo ovdje predočiti nekoliko pristupa likovnom stvaralaštvu u sklopu teorije nastave iznoseći njegova glavna obilježja.



Kurt Frör jedan je od začetnika sustavne primjene likovnog i drugih umjetničkih stvaralaštava u sklopu nastave. Kao pripadnik "nürnberškog kruga" 1950. godine izdao je priručnik⁵⁰⁰ kojemu je svrha promicanje učeničke "zornosti i samorada"⁵⁰¹ zasnovanih na didaktičko-metodičkim načelima. Frör, naime, polazi od toga da je sasvim moguće i da u nastavi treba prepletati dječje likovno izražavanje sa verbalnom komunikacijom nastavnih sadržaja. On inzistira na "prednosti motrenja pred slušanjem", što je uostalom u skladu s antičkom filozofijom⁵⁰². Njegova je ideja da je moguće i da treba "likovno stvaralaštvo objediniti s odnosom prema umjetničkim djelima"⁵⁰³. Uvjeren je da svaku sliku treba interpretirati uz pomoć riječi, ali i sama slika interpretira predočenu vrednotu snagom svojega umjetničkog izraza. Likovno stvaralaštvo smatra "otvorenim dijalogom"⁵⁰⁴ te vrednuje "motrenje kao spasonosnu protutežu čistom verbaliziranju nastave", koja bi ukoliko se ne bi primijenilo ovo načelo bila uistinu pravo otuđenje. Dijete uz pomoć "bojenja, crtanja i umjetničkog stvaralaštva"⁵⁰⁵ angažira sve svoje sposobnosti i javno ih iznosi na vidjelo.

Frör i pedagoški utemeljuje svoje opredjeljenje i to četverostruko: zornošću, samoradom, stvaralaštvom i cjelovitošću⁵⁰⁶. Da bi uveo likovno stvaralaštvo u nastavu, ovaj autor dopušta mnogolikost radnih oblika i vrlo veliku slobodu samom nastavniku, nudi i

⁴⁹⁹Isto.

⁵⁰⁰Frör, Kurt (1950), *Das Zeichnen im kirchlichen Unterricht*, München: Kaiser. Usp. također: Weindl, Eleonore (2003), *Zeichnen als roter Faden im kindgemäßen Unterricht der Grundschule*, Schondorf: Gestalt-Archiv Hans Herrmann; DAndl, Georg (2006), *TZ-CAD-Leitfaden für DesignCAD (Aufbau): Arbeits- und Übungsunterlagen für den TZ-CAD-Grundlagen-Unterricht (Perspektivisches Zeichnen) ; Lehrprogramm gemäß § 14 JuSchG*, Rosenheim: coTec-Verl.;

⁵⁰¹Frör nav. dj. str. 7.

⁵⁰²Isto, str. 16.

⁵⁰³Isto, str. 19.

⁵⁰⁴Isto, str. 22.

⁵⁰⁵Isto, str. 24.

⁵⁰⁶Isto, str. 23s.

određene poticaje, ali ipak ne stvara i dostatne prateće kriterije tako da njegovi prijedlozi, na žalost, ne će biti dosljedno integrirani u nastavu, barem onu religijsko-pedagošku kojoj se posebno posvećivao.

Suradnja sa likovnim odgojem



Problemom primjene likovnog stvaralaštva u nastavi, naročito onoj vjeronaučnoj bavio se i G. Stachel⁵⁰⁷ te njegovi suradnici, naročito Theodor Eggen. Njihova razmišljanja dobrim dijelom su oslonjena na predmet likovnog odgoja i obrazovanja čija se pozitivna dostignuća reflektiraju i na druge školske predmete. U tom kontekstu učitelj igra veliku ulogu, posebno kad je u pitanju planiranje, izbor nastavnih i oblikovnih pomagala te kontrola stvaralačkog procesa. Veoma uspjeta umjetnička djela ne bi smjela zbog kvalitete svoga izričaja sputavati učenike da se i oni ne oprobaju u umijeću spontanog izražavanja vlastitih kreativnih sposobnosti. Učeniku treba omogućiti da na slikovit način "reproducira" nastavne sadržaje koje je usvojio te da ne brine zbog kvalitete naslikanog ili oblikovanog, nego da u prvom planu bude nova mogućnost, način izražavanja usvojenog, što uostalom za neke učenike koji su tome skloniji nego verbaliziranju može biti najprimjereniji način priopćavanja njihove spoznaje i iskustva.

Učenikov kreativni odnos prema gradivu

Nastava koja je usredotočena na učenika⁵⁰⁸ individualno motivira te omogućuje zajedničko planiranje nastave i što osobnije usvajanje nastavnih sadržaja. F. Weidmann smatra da je kreativan, nekonformistički, slobodan, spontan, neovisan odnos učenika prema nastavi nešto što odlučno treba podržavati. Za njega je otvoreni razgovor nešto što najneposrednije pripada nastavi. Samo se u tom slučaju učenici mogu tako razvijati da su u stanju zauzeti osobni stav prema gradivu i da to isto gradivo sačuva svoju "emancipatorsku i

⁵⁰⁷Stachel, Günter (1971), *Das Bild im Religionsunterricht*, Zürich: Benzinger. Usp. također: Schlimm, Wolfgang (1979), *Bildende Kunst im Unterricht: Didaktik und Methodik*: Donauwörth: Auer; Freitag Christiane (1994), *Altsprachlicher Unterricht und Moderne Kunst*, Bamberg: Buchner; Schweiger, Terese (2009), *Geschlecht, Bildung und Kunst: Chancengleichheit in Unterricht und Schule*, Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.

⁵⁰⁸Weidmann, Fritz (1974), *Kreative Schüler*, Zürich: Benzinger.

terapeutsku dimenziju"⁵⁰⁹ s obzirom na učenike. Weidmann nudi i "područja realiziranja", koja omogućuju učenicima stvaralaštvo i duboki doživljaj njih samih. On smatra da slikanje i druga umjetnička stvaralaštva na najbolji mogući način promiču "kreativni potencijal i stvaralaštvo svakog pojedinog učenika u pogledu izvornosti, novog i spontanog"⁵¹⁰. On zastupa i potrebu kolaža u nastavi, a meditaciju drži osnovnom dječjom potrebom koja u njima budi skrivene sustvarateljske sposobnosti⁵¹¹. Uloga nastavnika u svemu tome jest da bude "inicijator kreativnog procesa"⁵¹².

Učenik i likovnooblikovni materijal



Kreativna nastava kojoj je svrha angažiranje "djeca uče radeći"⁵¹³ osigurava prostor i za likovno stvaralaštvo. Halbfas smatra da je cjelokupna školska kultura sa razrednim okruženjem koje potiče na rad, igru i zajednički život, pretpostavka za spontano i stvaralačko djelovanje učenika. Po njemu, dužnost je nastavnika da tako koordinira nastavne sadržaje i nastavna pomagala kako bi omogućio što spontaniji pristup učenika gradivu. Pritom "glina ima magično djelovanje na ruku i duh"⁵¹⁴. Autor preporučuje da se u prvim razredima osnovne škole "počne sa slobodnim oblikovanjem kuća, životinja, ljudi /.../ Noinom korabljom, jaslicama sa mnogobrojnim figurama..."⁵¹⁵. S jedne

strane, on daje prednost sadržaju iz čije se spoznaje onda izvlači metodički postupak, a sa druge pledira za pravo djeteta na ostvarenje njegovih potreba i promicanje njegovih sposobnosti. Ovaj teoretičar u nastavi priželjkuje puno "aktivnosti za slobodno

⁵⁰⁹ Isto, str. 79.

⁵¹⁰ Isto, str. 138.

⁵¹¹ Isto, str. 181: "Dijete teži za onim što utemeljuje smisao i bitak same stvari."

⁵¹² Isto, str. 212.

⁵¹³ Halbfas, Hubertus (1982)., *Religionsunterricht in der Grundschule. Lehrerhandbuch, Bd. 1*, Düsseldorf: Patmos, str. 188. Usp. također: Wenzel, Birgit (2010), *Kreative und innovative Methoden: Geschichtsunterricht einmal anders*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.; Räckener, Andreas (2010), *Lernspaß mit den Muntermachern: kreative Ideen zum Lesen, Schreiben und Rechnen*, Garching b. München: Hase und Igel

⁵¹⁴ Halbfas, nav.dj., str. 59.

⁵¹⁵ Halbfas, Hubertus (1982), *Das dritte Auge: religionsdidaktische Anstöße*, Düsseldorf: Patmos, str. 188. Usp. također: Knieriemen, Heinz - Krampfer, Martin (2010), *Kinderwerkstatt Naturfarben und Lehm: spielen, werken und bauen mit natürlichen Materialien*, Aarau: AT-Verl.

stvaralaštvo"⁵¹⁶ ne samo na likovnom nego i na glazbenom području, a nastavniku pripisuje "hermeneutičku odgovornost"⁵¹⁷.

Likovno stvaralaštvo kao instrument komunikacije



U svom razmišljanju o nastavnim metodama Klaus Wegenast razlikuje didaktički zasnovan proces učenja od pedagoško-međuljudskog saobraćanja. Prvi ima u vidu "motrenje, iskustvo, činjenje i motiviranje"⁵¹⁸, a drugi tome još pridodaje "stvaralaštvo" i jedan "novi moći-međusobno-saobraćati"⁵¹⁹. Likovno stvaralaštvo u nastavi se rabi radi postizanja zadanog cilja. Radni oblici koje Wegenast pojedinačno nabroja, odabiru se slobodno imajući u vidu nastavno gradivo i iskustvo učenika. Likovno stvaralaštvo, kao "izvanredan instrument komunikacije sa sobom i drugima"⁵²⁰ te kao protuteža "opterećivanju glave" čak i u osnovnoj školi, može prema Wegenastu omogućiti i jedinstveno iskustvo nekih nastavnih sadržaja⁵²¹.

Višedimenzionalno učenje

Ovim problemom posebno se bavi Bernhard Grom⁵²². Mnoštvom metoda koje on probirajući nudi učenicima, Grom namjerava pokazati kako je moguće u nastavi i u radu sa mladima i odraslima povezivati čuvstveni doživljaj, kritičko razmišljanje i praktični rad "uspinjaći se stazama do višedimenzionalnog, cjelovitog učenja".⁵²³ Umjetničko stvaralaštvo (igra uloga, pantomima, slikanje, kolaži, kreiranje tekstova, glazbene inovacije...), koje potiče i istovremeno iskazuje osjećaje, zauzima prije svega u nastavnim radnim grupama te općenito

⁵¹⁶ Halfas, *nav.dj.*, str. 209.

⁵¹⁷ Isto, str. 29.

⁵¹⁸ Wegenast, Klaus (1983), *Religionsdidaktik Grundschule*, Stuttgart: Kohlhammer, str. 69.

⁵¹⁹ Isto, str. 45.

⁵²⁰ Isto, str. 123.

⁵²¹ U priručnicima *"Religionsunterricht in der Grundschule"*, sv. 14, K. Wegenast zajedno sa svojim suradnicima navodi mnoštvo primjera likovnog oblikovanja za osnovnoškolsku dob, a u sklopu školske nastave. Usp. također: Burkhardt, Sara (2007), *Netz Kunst Unterricht: künstlerische Strategien im Netz und kunstpädagogisches Handeln*, München: kopaed

⁵²² Grom, Bernhard (1992), *Methoden für Religionsunterricht, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung*, Düsseldorf: Patmos-Verlag. Usp. također: Jansen, Anna (2008), *Mein Körper, meine Sinne: kreative Ideen für die ... Klasse*, Garching b. München: Hase und Igel

⁵²³ Grom, *nav. dj.*, str. 13.

u odgoju i obrazovanju posebno mjesto. Izbjegavajući metodičku euforiju⁵²⁴, Grom nudi mnoštvo poticaja i metodičkih primjera. Dužnost nastavnika odnosno voditelja skupine jest da iz mnoštva metoda izabere onu koja je najprimjerenija učenicima i nastavnom sadržaju koji se želi posredovati. Njegove "smjernice"⁵²⁵ za stvaralačko oblikovanje sadrže poticaje i upute kako primjenjivati i vrednovati određenu metodu. Ipak ostaje činjenica, što ne krije ni sam Grom, da izbor pravilne metode još uvijek nije jamstvo cjelovita učenja.

Likovni zadaci kao način motiviranja učenika



www.shutterstock.com · 59152066

Po Guidu Martiniju⁵²⁶ slikanje kao stvaralački proces može biti od velikog značenja i za odraslije učenike kad je u pitanju iskustvo. Promišljajući nastavni program za više razrede osnovne škole, Martini kaže: "Doživljajne /.../ ciljeve učenja moguće je postići kroz kreativni rad u skupini"⁵²⁷. Njegovi likovni zadaci

odnose se na osobno motiviranje učenika. U višim razredima osnovne škole kreativni proces mu služi prvenstveno kao "priprema za razumijevanje simbolike"⁵²⁸. Bojenje ima ulogu oblikovanja osobnosti, a treba poticati aktivnost, individualnost i cjeloviti odgoj i obrazovanje učenika. Za njega je slikanje oblik meditacije koja omogućuje učenicima smirivanje i sabranost za vrijeme nastave.

Slikovna mašta i pojmovna refleksija

Hans Günter Heimbrock⁵²⁹ nije prvi koji je upozorio na opasnost sužavanja nastave isključivo na sadržaje i svođenja njene metodike na postupke koji nisu najprimjereniji pojedinoj situaciji. Prenaglašenost težnje u svakodnevnom životu ka što bržem i što učinkovitijem postizanju zadanoga cilja prenijela se i na nastavu. Zato naš autor, didaktički i antropološki argumentirajući svoju koncepciju, inzistira na "spontanom, ne toliko ciljem

⁵²⁴ Isto, str. 14.

⁵²⁵ Isto, str. 243.

⁵²⁶ Martini, Guido (1977), *Malen als Erfahrung. Kreative Prozesse in Religionsunterricht. Gruppenarbeit und Freizeiten*, Stuttgart: Calwer Verlag 1977.

⁵²⁷ Isto, str. 53.

⁵²⁸ Isto, str. 79. Usp. također: Tschakert, Michael (2009), *Zeichnen an der Tafel - so geht's: eine Schritt-für-Schritt-Anleitung für Lehrerinnen und Lehrer*, Augsburg: Brigg Pädagogik

⁵²⁹ Heimbrock, Hans-Günter (1984), *Lern-Wege religiöser Erziehung*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

vezanom i igrom prožetom djelovanju"⁵³⁰. Prema Heimbrocku, "cjeloviti proces učenja" sastoji se od "neprestane izmjene slikovite mašte i pojmovne refleksije, aktivnog insceniranja i pasivne participacije" te samo tako cjelovito učenje može u nastavu unijeti "dijalektičku napetost kritičnog i produktivnog momenta /.../ metaforike".⁵³¹ Ovdje ipak nedostaju upute i uzorci likovnog stvaralaštva u sklopu nastavnog procesa. Doduše, Heimbrockova glavna preokupacija jest "religiozno učenje zasnovano na razumijevanju, tumačenju i djelovanju", što samo po sebi zasigurno uključuje i momente "djelatne igre".⁵³²

Crtanje kao alternativa receptivnom načinu učenja



www.shutterstock.com · 83407198

Kao alternativu receptivnom načinu učenja u nastavi Ruth Oberthür vidi crtanje čija je funkcija simboličko-metodičke naravi. Ono treba pomoći u poniranju i svladavanju stvarnosti⁵³³ te istovremeno omogućiti procese kreativnog stvaralaštva učenika. U svom razmišljanju Oberthür uvelike ovisi o Weidmannu i Martiniju, pa je ovdje teško govoriti o nekom izvornom i teorijski dostatno utemeljenom zasebnom modelu.

Stvaralački radni oblici konsolidiraju sadržaje

Bernhard Jendorff⁵³⁴ kaže: "Metode ovise o mjestu i cilju. One su vezane za situaciju." Tako će vizualne metode, kao što su crtanje, kolaž, montaža, ali i igra uloga, pantomima i ples, te glazbene biti prilagođene situaciji učenika⁵³⁵. Sloboda učenika i tolerancija nastavnika trebaju pomoći učenicima razvijati svoju samostojnost i cjelovitost i uz vizualno-stvaralačku aktivnost⁵³⁶. Stvaralački radni oblici mogu dobro poslužiti "konsolidiranju"⁵³⁷ nastavnih

⁵³⁰ Isto, str. 102.

⁵³¹ Isto, str. 201.

⁵³² Isto, str. 202s.

⁵³³ Oberthür, Ruth (1988), *Malen im Religionsunterricht*, Essen. Die Balve Eule, str. 56s. Usp. također: Usp. također: Bembé, Silja (2010), *Frühling aktiv : jahreszeitliches Basteln, Malen, Singen und Kochen*, Garching b. München: Hase und Igel; Hauck-Thurn. Uta (2010), *Sommer aktiv: jahreszeitliches Malen, Basteln, Spielen und Tanzen*, Garching b. München: Hase und Igel

⁵³⁴ Jendorff, Bernhard (1992), *Religion unterrichten aber wie? Vorschläge für die Praxis*, München: Kösel. Usp. također: Glöckel, Hans (2003), *Vom Unterricht: Lehrbuch der allgemeinen Didaktik*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt; Wellenhofer, Walter (2002), *Unterricht heute: Aufgaben, Möglichkeiten, Probleme ; ein Studien- und Lehrbuch in Schaubildern*, Airing: Gruenstein.

⁵³⁵ Jendorff, nav. dj.. 13.

⁵³⁶ Isto, str. 175.

⁵³⁷ Isto, str. 186.

sadržaja i samoj kontroli usvojena znanja⁵³⁸. Osim toga, autor preporučuje otvorene stvaralačke zadatke kako bi se učenicima omogućio što slobodniji razvoj⁵³⁹ te na taj način ostvarilo povezivanje nastavne organizacije i stvaralačke slobode.



www.shutterstock.com · 83407192

Mnogi nastavnici još uvijek smatraju likovno stvaralaštvo fakultativnim radnim oblikom u sklopu nastave, te se tek tu i tamo nastavne metode likovnog odgoja i obrazovanja primjenjuju i u nastavi kako bi se omogućio umjetnički izričaj određenih tema. Otuda i nadalje dojam kako zapravo ne postoji specifična likovna

stvaralačka metoda. Međutim, radni oblici likovno-stvaralačke provenijencije postaju sve zanimljiviji učenicima, ali možda ne toliko nastavnicima⁵⁴⁰, pa otuda i određena inkompatibilnost između metode i sadržaja, cilja i situacije. To ne bi smjelo biti razlogom daljnjeg premišljanja i pokušaja što šire zastupljenosti likovnih stvaralačkih metoda i u sklopu nastave⁵⁴¹.

Izražajni oblici u sklopu nastave

U prethodnom poglavlju bilo je više riječi o teorijskoj osnovi likovnog izražavanja, a sada ćemo tu istu stvarnost promotriti u sklopu nastave kao mjesta primjene metodičke teorije. Neki izražajni oblici pokazali su se posebno praktičnima u nastavi jer omogućuju sučeljavanje sa nastavnim sadržajima na nov i učenicima privlačniji način⁵⁴².

⁵³⁸ Isto, str. 220.

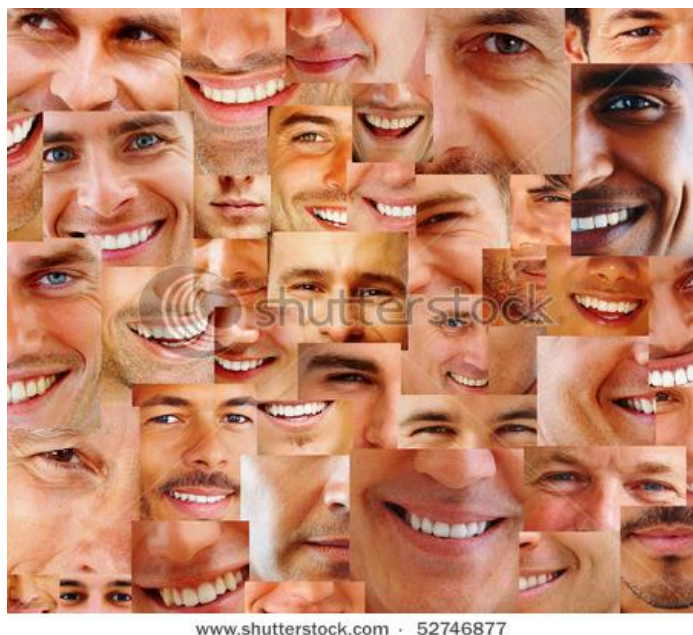
⁵³⁹ Isto, str. 242.

⁵⁴⁰ Rehm, Gertrud i dr. (2002), *Unterrichtssequenzen Kunsterziehung: kreative Konzepte im integrativen Kunstunterricht der Hauptschule, Jahrgangsstufen 7 - 9*, Donauwörth: Auer; Hönisch, Irene (1996), *Kunsterziehung leicht gemacht: Zeichnen und Malen ; praktische Ratschläge für Lehrer und Schüler*, Donauwörth: Auer;

⁵⁴¹ Bareis, Alfred (2000), *Praxis der Kunsterziehung: 1. - 6. Jahrgangsstufe ; Zeichnen, Drucken, Malen, Collagieren, plastisches Gestalten ; Unterrichtsplanung, -gestaltung, therapeutische Aspekte, Kreativität, Kreativitätserziehung*, Donauwörth: Auer; Abbs, Peter (1994), *The educational imperative: a defence of Socratic and aesthetic learning*, London: Falmer; Wienecke, Günter (1976), *Einführung in kunstpädagogische Methodenlehren*, München: Kosel; Aissen-Crewett, Meike (1985), *Schülerzentrierte Kunstpädagogik: Erwin Heckmanns Kunstpädagogik zwischen Reformpädagogik und moderner Didaktik*, Frankfurt am Main: Lang

⁵⁴² Filipović, A.T., *Likovno izražavanje u nastavi*, u: Kateheza 18(1996)2, 105-111. Usp. također: Rehm Gertrud i dr. (2002), *Unterrichtssequenzen Kunsterziehung: kreative Konzepte im integrativen Kunstunterricht der*

Kolaž



Kolaž nastaje kombiniranjem dijelova slika i vlastitih crteža od najrazličitijeg materijala⁵⁴³. Djeca ga veoma rado prihvataju jer im omogućuje izražavanje najrazličitijih ideja te ostavlja prostora za stalna iznenađenja⁵⁴⁴. Kao zajednički produkt (moguće je i kao individualni rad) može izvanredno koristiti za igranje mislima ili neku vrstu "brainstorminga" prije nego što otpočne faza konkretne realizacije uz

pomoć škara, ljepila i papira. Budući da velik dio vremena pri izradi kolaža odlazi na prikupljanje predmeta, slika, fotografija itd., on može izvanredno poslužiti i kao domaća zadaća. Možda nije najsretnija metoda za niže razrede osnovne škole jer je to dob kada djecu fasciniraju pojedini materijali, pa teže kombiniraju boje, ideje i materijale. Zato će u višim razredima biti vrlo učinkovito sredstvo⁵⁴⁵.

Rad sa glinom

Hauptschule, Jahrgangsstufen 7 - 9, Donauwörth: Auer; Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (1992), *Kunsterziehung in Grund- und Hauptschule: Anregungen zum fächerübergreifenden Unterricht*, München: Staatsinst. für Schulpädagogik und Bildungsforschung, Abt. Grund- und Hauptschule

⁵⁴³ Eid, Klaus - Ruprecht, Hakon (2001), *Papiercollage für Einsteiger: Papiercollage für Einsteiger*, München: Augustus-Verl.; Müller, Harald (2006), *Mit Schülerinnen und Schülern im Dialog: lebendiges Lernen durch Teilnehmeraktivierung und Moderation ; ein Handbuch für Unterricht und Lehrerfortbildung*, Donauwörth: Auer

⁵⁴⁴ Jakubin, Marijan (1989), *Osnove likovnog jezika i likovne tehnike. Priručnik za likovnu kulturu*, Zagreb: Institut za pedagojska istraživanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu; Hell, Simone - Kippes, Renate (2009), *Mit Kindern künstlerisch arbeiten: Kunst fachfremd unterrichten*, München: Oldenbourg-Schulbuchverl.; Müller, Otto-Walter (1993), *Denkmuster und Handlungssteuerung in der Schule: schwierige Situationen neu sehen lernen*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt

⁵⁴⁵ Müller, E., *Bildnerisches Gestalten*, u: Adam, G. Lachmann, R. (ur.), *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht*, Göttingen 1993, str. 220-221; Bannasch, Bettin (2007), *Zwischen Jakobsleiter und Eselsbrücke: das "bildende Bild" im Emblem- und Kinderbilderbuch des 17. und 18. Jahrhunderts*, Göttingen: V&R unipress; Kritzenberger, Huberta (2005), *Multimediale und interaktive Lernräume*, München: Oldenbourg; Steincke, Dietrich (2007), *Bildgestaltendes Verstehen von Musik: Entwurf eines Modells einer nonverbal-verbalen Zugangsweise zur Musik als Beitrag zur didaktischen Interpretation*, Würzburg: Königshausen & Neumann



www.shutterstock.com · 1619316

Djeca svih dobnih skupina, nakon što su uvedena u rad sa glinom⁵⁴⁶, rado posežu za tim materijalom koji im omogućuje relativno brzo izražavanje vlastitih ideja i doživljaja⁵⁴⁷. U početku se osjeća stanovita suzdržanost i nesnalaženje: glina je teška, vlažna, ostavlja tragove na rukama i odjeći. Nakon toga brzo počinje "putovati" od ruke do ruke i poprimati veoma različite oblike u kojima uživaju i oči i ruke. Ruke počinju oblikovati, nastaje nešto novo. Opredmećuje se ideja, predodžba. Učenici brzo dolaze do uvjerenja da postoje vrijednosti koje je veoma teško ili uopće nemoguće opredmetiti. Tako dolazi do sučeljavanja unutarnjeg svijeta i vanjske materije.

Osim potpuno nevezanog rada sa glinom, učenici mogu oblikovati konkretne figure. Pritom, što je veoma važno, učenici u figure ugrađuju svoj osobni doživljaj pojedine osobe i zgode vezane uz nju⁵⁴⁸. Tako nastaje zajedničko djelo koje ni u kojem slučaju nije lišeno osobnoga. Slobodno i osobno zalaganje daje nov poticaj cjelokupnoj nastavi⁵⁴⁹. Učitelj treba dobro organizirati školski sat od 45 minuta kako bi bilo dovoljno vremena ne samo za manualni rad, nego prvenstveno za nutarnji doživljaj iz kojega onda polagano nastaje vanjska forma.

Slikanje - crtanje

Ova tehnika zaokuplja cijeloga čovjeka. Slikanje povezuje osjećaj i intelekt te zajedno sa motorikom stvara zasebni govor. To je jedan od najstarijih oblika ljudskog izražavanja koji dovodi u suodnos vanjske dojmove i nutarnje doživljaje. Već od najranijeg djetinjstva crtanje i slikanje su za čovjeka vrlo važni u otkrivanju i manifestiranju osobnih doživljaja⁵⁵⁰. Već od

⁵⁴⁶ Knieriemen, Heinz - Krampfer, Martin (2010), *Kinderwerkstatt Naturfarben und Lehm: spielen, werken und bauen mit natürlichen Materialien*, Aarau: AT-Verl.; Neumüller, Bebbard - Bierhals, Karin (2000), *Basteln im Religionsunterricht: ein Praxisbuch für die Grundschule*, München: Kösel.

⁵⁴⁷ Jakubin, M., nav. dj., str. 116-119.

⁵⁴⁸ Noa, Sandra (2010), *Winter aktiv : basteln und backen in der kalten Jahreszeit*, Garching b. München, Hase und Igel; Noa, Sandra (2010), *Der Winter und seine Feste: basteln, rätseln und singen von Weihnachten bis Fasching*, Garching b. München: Hase und Igel; Schmidt, Hans (2009), *Wir basteln geometrische Körper: Modelle für den Mathematikunterricht*, Hallbergmoos, Aulis-Verl.

⁵⁴⁹ Holtermann, B., *Lebensbezüge gestaltbar machen. Arbeiten mit Ton im Zusammenhang mit dem Religionsunterricht*, u: Katechetische Blätter 108(1983)4, 283-286.

⁵⁵⁰ Seitz, Rudolf (1990), *Zeichnen und Malen mit Kindern: Zeichnen und Malen mit Kindern*, München: Don Bosco Verlag; Gollan, Otto - Mandzel, Waldemar (2000), *Biblische Geschichten malen: 56 Malvorlagen für den Religionsunterricht in der Grund- und Sonderschule*, München: Kösel.

druge, a najkasnije od četvrte godine dijete se počinje izražavati kroz crtež i sliku. U toj dobi teško je razlikovati crtanje od slikanja. Dijete crta ili slika po pijesku, urezuje znakove u kamen i drvo, stavlja ih na papir i na taj način izražava svoj doživljaj vanjskog svijeta.



Uz pomoć slike i crteža djeca će se i u nastavi sučeljavati sa sadržajima koji su za njih specifični. Na taj način će im se olakšavati pristup doživljaju drugih ljudi, ali i otvoriti put vlastitom doživljaju⁵⁵¹. Do spoznaja i iskustava djeca dolaze uz pomoć onoga što je za njih specifično: njihova

razumijevanja, njihova ponazorenja, njihove sposobnosti prericanja u sliku ili crtež. Slikovne predodžbe su u tom slučaju uistinu plod njihove sposobnosti preradbe, njihove mogućnosti poimanja. U nastavi nije kao u likovnom odgoju i obrazovanju toliko naglasak na samoj likovnoj tehnici koliko na tome da ta tehnika omogući predodžbu određenog nastavnog sadržaja.

Slika je nešto što nastaje na osnovi nutarnjeg, duševnog doživljaja⁵⁵². To se događa i u nastavi kada se učenici pozovu da oslikaju svoj doživljaj umjetničkog teksta, pripovijesti, određene teme ili nekog doživljaja⁵⁵³. Likovni postupak kao oblik učenja u nastavi jest samostojno, individualno ophođenje učenika prema nastavnom predmetu: tekst, tema, učenikov doživljaj, samostojni pothvat koji ima za cilj razjašnjenje, ponazorenje nastavnog sadržaja.

Ovaj oblik učenja pretpostavlja komunikaciju i interakciju u sklopu same nastave⁵⁵⁴. Ponekad je puno učinkovitije primijeniti likovni postupak u nastavi, nego samo verbaliziranje

⁵⁵¹ Martini, Guido (1977), *Malen als Erfahrung. Kreative Prozesse in Religionsunterricht, Gruppenarbeit und Freizeiten*, München: Calwer Verlag; Bachmann, Helen (1985), *Malen als Lebensspur: die Entwicklung kreativer bildlicher Darstellung: ein Vergleich mit den frühkindlichen Loslösungs- und Individuationsprozessen*, Stuttgart: Klett-Cotta;

⁵⁵² Bürgermeister, K., *Zugänge zu Bildern im Religionsunterricht*, u: Informationen für Religionslehrer, München (1995)41,22-38.

⁵⁵³ Brown, A., *Language, symbol and image in religious education*, u: Bekker, U. (ur.), *Aneignung und Vermittlung*, Gütersloh 1995, str. 183-189.

⁵⁵⁴ Schelle, Carla i dr. (2010), *Unterricht als Interaktion: ein Fallbuch für die Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt; Schütte, Marcus (2009), *Sprache und Interaktion im Mathematikunterricht der Grundschule: zur*

nastavnih sadržaja. Slobodni, ničim uvjetovani govor slike jest postupak koji omogućuje vanjsko manifestiranje nutarnjeg doživljaja te duševno sučeljavanje sa nastavnim sadržajima.⁵⁵⁵ Na taj način se objedinjuju glava, srce i ruka te se postiže najbolji način cjelovita učenja.

Likovni postupak je jedan od načina da učenik što bolje usvoji nastavne sadržaje, i to ne samo na intelektualnoj nego i na doživljajnoj razini⁵⁵⁶. U skladu sa njegovim duševnim i tjelesnim razvojem, učenik će ovaj medij primjenjivati kao vlastiti, a on će mu omogućavati ne samo verbalno izricanje nastavnih sadržaja nego i njihovo slikovno predočavanje na njemu svojstven način⁵⁵⁷.

Transpozicija poruke



Likovni postupak je zacijelo jedan od načina da se učenik što više udubi u poruku teksta, da o njoj može suvislo i argumentirano razmišljati i tako pripremiti put transpoziciji tradicijskog u konkretni, osobni i društveni život⁵⁵⁸. Upravo na području transpozicije događaju se kojiput nepremostivi problemi, naime takvi da je nekim učenicima teško ili skoro nemoguće

verbalno izreći ili adekvatno argumentirati ono što osjećaju i doživljavaju na poticaj određenog teksta⁵⁵⁹. To za jedan profil učenika može biti velik nedostatak, jer će u sklopu verbalne nastave biti pasivizirani. Neće im, naime, biti omogućeno da komuniciraju na njima svojstven način. Tek kada im se dopusti da uz pomoć slike odnosno crteža kažu svoje "mišljenje" o onome što su naučili, bit će jasno koliko su i kako shvatili određenu poruku.⁵⁶⁰

Problematik einer Impliziten Pädagogik für schulisches Lernen im Kontext sprachlich-kultureller Pluralität, München: Waxmann

⁵⁵⁵ Platz, M., *Sehschulen Bilderspeicher Sprechimpulse. Bilderbücher als Unterrichtsmedium in der Grundschule*, u: Ökumenische Zeitschrift für den Religionsunterricht (1995)4, 139-141.

⁵⁵⁶ Brown, A., nav. dj.

⁵⁵⁷ Bucher, A., *Kindbilder: Spiegel der Erwachsenen*, u: Religionspädagogische Beiträge (1995)5, 57-68.

⁵⁵⁸ Travers, Robert W. W. (1975), *Grundlagen des Lernens*, München: Oldenbourg; Zorate, Geneviève (2008), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris: Éd. des Archives Contemporaines;

⁵⁵⁹ Hirblinger, Heiner (1999), *Erfahrungsbildung im Unterricht: die Dynamik unbewusster Prozesse im unterrichtlichen Beziehungsfeld*, München: Juventa-Verlag;

⁵⁶⁰ Diener, Isabel (2009), *Lehren und Lernen in offenen Arbeitsformen: eine Diskussion über die Verwendung von offenen Arbeitsformen im Unterricht am Beispiel einer Pädagogik der Menschenrechte*, Stuttgart:

Takvi učenici više komuniciraju rukom nego riječju. Uz pomoć likovnog oblikovanja, koje je očito bliže i svojstvenije nekim krugovima učenika, bit će omogućeno verbalno manje nadarenima da ravnopravno sudjeluju u izvođenju nastave, pa na taj način čak i poboljšaju svoju verbalnu komunikaciju⁵⁶¹. Slika sama po sebi inicira određene misaone procese te aktivira učenike da i verbalno razmjenjuju mišljenja i doživljaje. Dijete rado govori o onome što vidi, o onome što čini izriče svoja mišljenja i svoja zapažanja, te treba partnera koji će biti od pomoći pri odgovaranju na neka pitanja na koja ono samo ne može naći odgovora⁵⁶². Kad učeniku bude omogućen aktivniji pristup nastavnom gradivu, zajamčena je i veća vjerojatnost da će ono biti usvojeno te svakodnevno življeno.

Metodički okviri

Nastavni koncept koji ide ususret individualnom angažiranju uz pomoć likovnog može biti zajamčen tek otvorenim kurikulumom⁵⁶³. Za razliku od zatvorenog kurikuluma, koji posreduje znanje isključivo na hijerarhijski način, otvoreni kurikulum ostavlja veliku slobodu izbora nastavnih sadržaja i ciljeva. Taj slobodni prostor je otvorena nastavna situacija i zato jamči učenicima veću mogućnost individualnog razvoja i napredovanja, osobnog sučeljavanja i izvornijeg načina rješavanja postavljenih zadataka⁵⁶⁴. U takvom ozračju bolje će se osjećati i učenici i nastavnici. Prvi jer im je zagaranirana kreativna sloboda, drugi zato što će im biti omogućen pristup u drukčiji svijet doživljavanja i viđenja stvarnosti svojstven mlađim naraštajima. Tako se dolazi do slobode koja svojom kreativnošću otopljuje i oplemenjuje cjelokupni nastavni proces, te je istovremeno ozračje u kojem rastu i učenik i nastavnik jer je prilagođena i jednome i drugome.

ibidem-Verl.; Wicke, Reiner E. (2004), *Aktiv und kreativ lernen: projektorientierte Spracharbeit im Unterricht*, Ismaning: Hueber

⁵⁶¹ Fees, Konrad (2000), *Werte und Bildung: Wertorientierung im Pluralismus als Problem für Erziehung und Unterricht*, Opladen: Leske + Budrich; Kliewer, Annette (2005), *Unterricht entgrenzen: interregionale Ansätze in Pfalz und Elsass*, Landau: Knecht; Reinert, Gerd-Bodo - Wehr, Helmut (2004), *Selbstbestimmtes Lernen lernen*, Donauwörth: Auer; .

⁵⁶² Bürmanni, Jörg (1997), *Wege zu verändertem Unterricht: Gestaltpädagogik und Lehrerpersönlichkeit*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt; Tetzleaff, Dominique - Albert, Sigrid (1988), *An die Verstummen: Expressionismus im Unterricht*, Frankfurt am Main: Athenäum; Wicke, Reiner E. (2000), *Grenzüberschreitungen: der Einsatz von Musik, Fotos und Kunstbildern im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Schule und Fortbildung*, München: Iudicum; Schlimm, Wolfgang (1979), *Bildende Kunst im Unterricht: Didaktik und Methodik*, Donauwörth: Auer.

⁵⁶³ Audet, Richard H. (2005), *Integrating inquiry across the curriculum*, Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press; Blake, Robert W. (2002), *An enactment of science: a dynamic balance among curriculum, context, and teacher beliefs*, New York: Lang; Mikelskis-Seifert, Silke (2008), *Four decades of research in science education - from curriculum development to quality improvement*, München: Waxmann

⁵⁶⁴ Hopmann, Stefan- Riquarts, Kurt (1995), *Didaktik und / oder Curriculum: Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik*, Weinheim: Beltz; Schmack, Ernst (1978), *Offenes Curriculum - offener Unterricht*, Kastellaun: Henn; Goodson, Ivor (1987), *School subjects and curriculum change*, London: Palmer Press; .

Podršku ovakvom pristupu nastavi daje teorija kritičko-komunikativne didaktike koja predviđa otvoreno planiranje nastave i maksimalno angažiranje učenika⁵⁶⁵ sa svim postojećim i mogućim potencijalom koji oni kriju i nose u sebi. Stalni dijalog između učenika, nastavnika i programera glavno je obilježje ove didaktičke teorije.⁵⁶⁶

Likovno izražavanje u nastavi usredotočenoj na učenika



Samo nastava koja učenika smatra središtem cijeloga nastavnog procesa, od njenog programiranja do definitivnog izvođenja, predviđa vrijeme i prostor za likovno izražavanje⁵⁶⁷. U sklopu tako koncipirane nastave nastavnik nije jedini koji motivira i potiče, nego su to i sami učenici⁵⁶⁸. Likovno angažiranje učenika stavlja nove akcente te omogućava, kao što smo rekli, za neke učenike lakši i primjereniji način usvajanja nastavnih sadržaja⁵⁶⁹.

Nastava usredotočena na učenike ne može ni u kojem slučaju zaobići njihova likovna nagnuća kao oblik osobnog sučeljavanja sa nastavnim sadržajima, niti će moći ignorirati ovu zasebnu, individualnu radnu fazu kao integralni dio komunikacijskog događanja u

kojemu će sudjelovati cijela radna skupina. S jedne strane likovno izražavanje, a sa druge verbalna artikulacija usavršit će nastavni proces tako da će u njemu biti mjesta i za klasični i

⁵⁶⁵ Schäfer, Karl-Hermann (1971), *Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik*, Heidelberg: Quelle & Meyer; Koch-Priewe, Barbara (2007), *Das Potenzial der Allgemeinen Didaktik, Stellungnahmen aus der Perspektive der Bildungstheorie von Wolfgang Klafki*, Weinheim: Beltz; Schäfer, Christoph (2009), *Didaktik der Erinnerung: Bildung als kritische Vermittlung zwischen individuellem und kollektivem Gedächtnis*, Münster: Waxmann.

⁵⁶⁶ Beck, Martin (1994), *Unterrichtsgespräche: zwischen Lehrerdominanz und Schülerbeteiligung ; eine sprechwissenschaftliche Untersuchung didaktischer Ansätze zur Unterrichtskommunikation*, St. Ingbert: Röhrig; Weise, Bernhard - Werr, Hans (1976), *Emanzipation und Entfremdung in gegenwärtiger Unterrichtspraxis: eine empirische Untersuchung und kritische Analyse des Schüler-Lehrer-Verhältnisses*, Frankfurt am Main: Univ., Diss.

⁵⁶⁷ Wicke, Rainer (2004), *Aktiv und kreativ lernen: projektorientierte Spracharbeit im Unterricht*, Ismaning: Hueber; Reinert, Gerd-Bodo - Wehr, Helmut (2004), *Selbstbestimmtes Lernen lernen*, Donauwörth: Auer.

⁵⁶⁸ Nowak, Johann - Macht Konrad (1996), *Die Kunst des Fragens: Theorie und Praxis der Frage als didaktisches Steuerungsinstrument*, Augsburg: Universität; Spreckels, Janet (2009), *Erklären im Kontext: neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung*, Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren

⁵⁶⁹ Thiel, Bernhard (2007), *Führung zur Selbstführung durch Selbstmanagement: das Gegenwartsphänomen offener Unterricht als subtile Form der Disziplinierung*, Wien: Lit-Verlag; Bonnet, Andreas (2004), *Didaktiken im Dialog: Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*, Frankfurt am Main: Lang

za suvremeni pristup učeniku. Slika i riječ će tako postati nerazdvojivim medijem učeniku prilagođenog nastavnog procesa⁵⁷⁰ te će olakšati bržu i jednostavniju komunikaciju. Djeca i mladi najlakše uče iz vlastita iskustva i iskustva drugih koje im je posredovano na primjeren način. Osobno slikane slike ili slike koje su neki drugi ljudi načinili postat će središnjim pomagalima u sklopu nastavnog procesa.

Uz pomoć likovnog oblikovanja učenici će se motivirano i učinkovito sučeljavati sa najrazličitijim nastavnim sadržajima te će se znatno olakšati njihov pristup izrazima i prihvata sadržaja kao dijela osobnog pogleda na svijet, što će zacijelo uvelike pomoći njihovu dozrijevanju kao ljudskih bića⁵⁷¹.

Cjelovito učenje



Svrha nastave jest da se pomogne učeniku kako bi cjelovito rastao i dozrijevao usvajajući najrazličitiji spektar nastavnih sadržaja⁵⁷². Sučeljavanje sa tradicijom i njena transpozicija u suvremeni život bit će nezaobilazni u tom procesu jer određeni sadržaj može postati osobno koristan tek onda kada to postane za konkretna čovjeka u konkretnoj situaciji⁵⁷³. Na

životnu stvarnost naše djece i naših mladih umnogome utječe nesnalaženje, pa možda i razočaranje odraslih u životu, pluralizam ideja, opredjeljenja i svjetonazora, smisao ili

⁵⁷⁰ Heinrich, Martin (2005), *Schriftdidaktik versus Bilddidaktik: Bild und Wort im Unterricht*, Münster: Verl.-Haus Monsenstein und Vannerdat; Sjölin, Amelie (1996), *Schrift als Geste: Wort und Bild in Kinderarbeiten*, Neuried: Ars Una; Gribl, Simone Julia - Jakob, Andrea (2001), *Bild - Wort - Karten: fördern spielerisch phonologische Bewusstheit und segmentierendes Lesen für Vorschule, 1. Klasse, 2. Klasse*, Germering: Wildegger.

⁵⁷¹ Regel, Günther (2008), *Das Künstlerische vermitteln: Aufsätze, Vorträge, Statements und Gespräche zur Kunst, Kunstlehre und Kunstpädagogik*, München: Kopaed; Seufert, Karl Konrad (1993), *Der Einfluß der ästhetischen Erziehung auf den Unterricht der Grundschule, im Fach Kunsterziehung*, Regensburg: Univ., Diss.

⁵⁷² Gien Gabriele (1996), *Ganzheitliches Lernen mit Kunstbildern - heute: ie Bedeutung von Kunstbildern in der kindlichen Lebenswelt - heute als Impuls für einen ganzheitlich - mehrdimensionalen Umgang mit Bildern im Grundschulalter*, Regensburg: Roderer; Müller-Commichau, Wolfgang (2005), *Fühlen lernen oder emotionale Kompetenz als Schlüsselqualifikation*, Mainz: Matthias-Grünwald-Verl.; Komarek, Iris (2010), *Ich lern einfach!: das NLP-Programm für effektive Lerntechniken*, München: Südwest.

⁵⁷³ Frommer, Helmut - Körsgen, Siegfried (1989), *Über das Fach hinaus: fachübergreifender Unterricht, praktisches Lernen, pädagogische Tradition*, Düsseldorf: Schwann; Kobler, Hans Peter (1998), *Der Schlüssel zum neuen Lehren: Wege zum perfekten Unterricht ; angewandtes NLP*, Paderborn: Junfermann.

besmisao života, vrlo različite i ponekad dubiozne društvene ljestvice vrednota⁵⁷⁴. Kao uvod u cjelovito učenje nastava preuzima povezivanje spoznajnih, doživljajnih i pragmatičkih razina⁵⁷⁵. To objedinjavanje glave, srca i ruku nužno uključuje i likovno stvaralaštvo. Posljedice cjelovitog učenja pozitivno se odražavaju na međuljudske odnose, međusobnu snošljivost, mirno rješavanje konfliktnih situacija, spremnost na pomoć te želju za još većim zajedništvom⁵⁷⁶.

Komunikacijska nastava



Otvoreno planiranje nastave uvijek ima u vidu dijalog kao najbolji i najbrži način dolaženja do zajedničkog interesa onih koji planiraju, onih koji izvode i onih kojima je cijeli proces namijenjen⁵⁷⁷. Kritičko-komunikacijska didaktika osigurava prostor za osobni rast učenika, rast ka samostojnosti⁵⁷⁸, te je stoga dobrodošla u nastavi. Usto ona predviđa

određenu slobodu u ophođenju prema nastavnim sadržajima, učeniku nudi individualni rast u spoznaji budno pazeći na njegov osobni razvoj⁵⁷⁹.

⁵⁷⁴ Fees, Konrad (2000), *Werte und Bildung: Wertorientierung im Pluralismus als Problem für Erziehung und Unterricht*, Opladen: Leske + Budrich; Juul, Jesper (2007), *Was Familien trägt: Werte in Erziehung und Partnerschaft ; ein Orientierungsbuch*, München: Kösel; Pöggeler, Franz i dr. (1976), *Werte in der Erziehung: eine menschenfreundliche Pädagogik*, Bensberg: Thomas-Morus-Akademie.

⁵⁷⁵ Simon, Peter (1978), *Werte, Normen und erzieherische Entscheidungsbegründung*, Frankfurt am Main: Lang; Schalk, Hans (2008), *Jugend und Werte*, Oberpfaffenhofen: Verl. Neue Stadt; Mayes, Clifford (2007), *Understanding the whole student: holistic multicultural education*, Lanham: Rowman & Littlefield Education.

⁵⁷⁶ Geilen, Hedwig - Bahnen, Heinrich (2004), *Kreativ mit allen Sinnen: ganzheitliche Methoden für die Gruppenarbeit mit Kindern und Erwachsenen*, München: Kösel; Kleibl, Otto (1976), *Ganzheitliche Entfaltung des Kindes: Ausweg aus der Bildungskrise*, München: Uni-Dr..

⁵⁷⁷ Becker, Gerold (2007), *Guter Unterricht: Maßstäbe & Merkmale, Wege & Werkzeuge*, Seelze: Friedrich; Rosenbusch, Heinz (1986), *Körpersprache in der schulischen Erziehung: pädagogische und fachdidaktische Aspekte non-verbaler Kommunikation*, Baltmannsweiler: Pädag. Verl. Burgbücherei Schneider; Redlich, Alexander (2000), *Die kooperative Methode im Unterricht: 14 Fallbeispiele zur Lösung von Konflikten und zur Verbesserung der Kommunikation und Kooperation in Schulklassen*, Hamburg: Arbeitsgruppe Beratung und Training, Fachbereich Psychologie,.

⁵⁷⁸ Hansen, Gerd (2010), *Unterstützende Didaktik: ein Konzept zur Planung und Durchführung von Unterricht an allgemeinen Schulen und Förderschulen*, München: Oldenbourg; Kron, Friedrich (2004), *Grundwissen Didaktik*, München: Reinhardt; Bönsch, Manfred (2006), *Allgemeine Didaktik: ein Handbuch zur Wissenschaft vom Unterricht*, Stuttgart: Kohlhammer.

⁵⁷⁹ Bönsch, Manfred (1975), *Beiträge zu einer kritischen und instrumentellen Didaktik*, München: Verl. Dokumentation.

Kad se zna da se naročito u nižim razredima nastavni sadržaji teško mogu posredovati bez vlastitog, osobnog angažmana, uvjerenja i svjedočenja, onda je takav postupak dobrodošao u nastavi. Otvorenost sa kojom nastavnik pristupa svom predmetu, djeluje na učenike te nastaje ozračje povjerenja, iskrenog međusobnog ophođenja, što je nužni preduvjet za komunikacijski nastavni koncept⁵⁸⁰.

Likovno izražavanje u nastavi je stoga radni oblik u samom središtu komunikacijskog procesa bez kojega on zapravo ne bi bio ono što stvarno jest. Tako će komunikacija i interakcija postati bitnim sastavnicama ovog oblika učenja, a likovno stvaralaštvo integrativnim elementom komunikacijske nastavne koncepcije otvorenog planiranja učenja⁵⁸¹.

Faze likovne nastave



U ovaj oblik nastave uvodi sam nastavnik pripovijedajući, odnosno razgovarajući sa skupinom učenika. Nastavni sadržaj polako postaje predmet interesa učenika i njihova individualnog sučeljavanja s izazovom koji se krije u dotičnom sadržaju⁵⁸², i to putem likovnog izražavanja ili prelaska iz sfere unutrašnjeg doživljavanja ka prostorima vanjske vizualizacije. Ta individualna prerada nastavnog sadržaja uz pomoć likovne kreacije događa se na pozadini osobne biografije učenika i njegove osjetljivosti za sam predmet, kroz što se onda manifestira njegova sposobnost preradbe. Tako se dolazi do sasvim osobnih i individualnih rješenja likovne naravi.

Međutim, tu se nastavni proces ne zaustavlja. Sliku potom treba verbalizirati, izraziti uz pomoć riječi. O tome će kasnije biti više govora. Likovno i verbalno rješenje zajedno čine cjelovit doživljaj nastavnog sadržaja sa strane učenika maksimalno obilježen njegovom

⁵⁸⁰ Heckt-Albrecht, Dietlinde i dr. ((2006), *Kommunizieren - kooperieren - Konflikte lösen*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt; Becker-Mrotzek, Michael - Vogt, Rüdiger (2001), *Unterrichtskommunikation: linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*, Tübingen: Niemeyer.

⁵⁸¹ Uhlig, Bettina (2005), *Kunstrezeption in der Grundschule: zu einer grundschulspezifischen Rezeptionsmethodik*, München: kopaed; Dreyer, Andrea (2005), *Kunstpädagogische Professionalität und Kunstdidaktik: eine qualitativ-empirische Studie im kunstpädagogischen Kontext*, München: kopaed.

⁵⁸² Franke, Annette (2007), *Aktuelle Konzeptionen der ästhetischen Erziehung*, München: m-pess; Otto, Gunter - Criegern, Axel (1975), *Grundfragen der Kunstpädagogik: Materialien und Relationen ; Basis- und Bezugsdisziplinen*, Berlin: Rembrandt-Verlag.

osobnošću⁵⁸³. U posljednjoj komunikacijskoj fazi učenik se otvara prema skupini. Međusobnom razmjenom mišljenja, postavljanjem pitanja i odgovaranjem na njih u vrijeme razgovora o likovnim rješenjima skupina sebi pojašnjava problem i učvršćuje spoznaje o određenom nastavnom sadržaju.

Mnoštvo likovnih rješenja i verbalnih priopćavanja o njima zacijelo može puno više pridonijeti usvajanju i pounutrašnjenju nastavnih sadržaja nego obično frontalno poučavanje⁵⁸⁴. Pritom svaki učenik sudjeluje na njemu svojstven način, nudi i provjerava svoje spoznaje i svoja iskustva. Dinamična izmjena radnih oblika od grupnih ka pojedinačnima karakterizira ovaj oblik nastave. Prilika za međusobno razmjenjivanje slike i riječi kao osobnog doprinosa nastavnom procesu čini ovaj proces cjelovitim. Ovdje ima dovoljno prostora za individualnost i za zajedništvo gdje će svaki pojedinac biti uočen i potvrđen u onome što je njemu svojstveno, dok će zalaganje pojedinca biti na korist cijele skupine.



Nakon komunikacijske faze, verbalnog uvođenja i upoznavanja sa nastavnim sadržajem te njegova prihvaćanja sa strane učenika putem razgovora, razmjene pitanja i odgovora u plenumu, slijedi faza osobnog sučeljavanja i promišljanja u tišini. Ovdje učenik postaje svjestan svoje predodžbe te prorađuje dojmove iz prethodnog verbalnog razmjenjivanja misli sa drugima, a potom kao odgovor na to donosi svoju osobnu sliku o stvarima koja je nastala u njegovoj nutrini i koju je on

u stanju predložiti drugima⁵⁸⁵.

⁵⁸³ Wanzenried, Peter (2004), *Unterrichten als Kunst: Bausteine zu einer ästhetisch-konstruktivistischen Didaktik*, Zürich: Verl. Pestalozzianum.

⁵⁸⁴ Berg, Hans Christoph (1995), *Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik*, Neuwied: Luchterhand.

⁵⁸⁵ Rehm, Gertrud i dr. (2002), *Unterrichtssequenzen Kunsterziehung: kreative Konzepte im integrativen Kunstunterricht der Hauptschule, Jahrgangsstufen 7 - 9*, Donauwörth :Auer; Dinkelmann, Kai (2008), *Kreativitätsförderung im Kunstunterricht*, München: Utz; Schlamp, Jürgen (2005), *Handreichung für den Kunstunterricht in der Jahrgangsstufe 10: Erfahrungsberichte zu den Lernbereichen Bildnerische Praxis*,

Da bi učenici mogli brzo i u likovnom obliku predložiti jedan drugome svoje viđenje i svoj doživljaj nastavnog sadržaja, moraju im stajati na raspolaganju adekvatna pomagala kao što su bojice, flomasteri, krede u boji i tome slično. Priprema ne smije trajati predugo jer to može odvesti učenike od onoga iskonskoga, njima svojstvenoga koje se nameće svijesti kao prvo i najizvornije.



www.shutterstock.com · 55328017

Neki učenici pritom daju prednost posve samostalnu radu za zasebnim stolom kako ne bi bili ometani u "postvarenju" svoga nutarnjeg doživljaja ili bili pod bilo čijim drugim utjecajem. Dojmljivo je gledati koliko su učenici koncentrirani na ono što rade čak i onda kad je nastava na kraju školske

satnice. Pritom djeca ne osjećaju veliku potrebu za međusobnim razgovorom jer su svjesna da bi ih svaki razgovor udaljio od njihova doživljaja, a konačno mogao i potisnuti⁵⁸⁶. Druga je stvar kada se zajednički, u skupini, radi na istoj slici. Tada je razmjena mišljenja i doživljaja neophodna. Kako bi učenici ostali pri svome, nastavnik je tu da im bude od pomoći i brzo odgovori na eventualne nejasnoće. Obično se to događa na samom početku te posebno kod djece mlađe dobi. Jedni pritom pjevuše, drugi razgovaraju sa likovima koje slikaju. Na taj način vidi se očita veza između učenika i onoga što nastaje pod njihovom rukom.

Budući da školski sat traje tek 45minuta, od čega skoro polovica otpada na uvođenje u nastavnu temu, ne će se moći očekivati da likovno rješenje bude u detalje riješeno na jednom školskom satu premda će se ono u najgrubljim crtama već nazrijeti. Njegova dorada može biti i domaća zadaća, što će učenicima omogućiti da i dalje razmišljaju o zadanoj temi, nastavnom sadržaju i njegovu eventualnom značenju u njihovu životu.

Bildende Kunst, Gestaltete Umwelt, Visuelle Medien, Repräsentation und Inszenierung aus dem Unterricht der Mittelstufe des Gymnasiums, Donauwörth: Auer, .

⁵⁸⁶Nowack- Göttinger, Natascha (2002), *Kommunikation innerhalb eines interessendifferenzierten projektorientierten Kunstunterrichts : eine Studie über Kommunikationsprozesse der so genannten problematischen Schüler innerhalb eines interessendifferenzierten projektorientierten Kunstunterrichts in einer dritten Jahrgangsstufe der Regel-Grundschule*, Würzburg: Univ., Diss.; Schönemann, Axel (1981), *Lernprozesse bei der praktisch-künstlerischen Tätigkeit im Unterricht : eine empirische Untersuchung über die Funktion praktisch-künstlerischer Tätigkeit für die Veränderung von Einstellungen*, Weinheim: Beltz;

Nakon što je završen posao slikanja, pri kraju sata ili na početku drugoga, može se otpočeti nova faza koja je ponovo prožeta komunikacijom. U dvostrukom smislu riječi ovdje se govori o komunikaciji: jednom zbog same poruke koju svaka slika na njoj svojstven način emitira prema promatraču, a drugi put onda kada učenici otpočnu verbalizaciju, sučeljavanje ili diskusiju na osnovi naslikanih nastavnih sadržaja⁵⁸⁷. Osobno naslikana slika je ovaj put u središtu pozornosti, pa kao dokaz duševnog i likovnog sučeljavanja može zaintrigirati sad pojedinca, sad opet cijelu skupinu.



Svakom se učeniku daje mogućnost da pokaže svoju sliku, da je objasni, da odgovori na eventualna pitanja suučenika, da kolegama kaže iz kojih je pobuda odabrao ovaj, odnosno onaj likovni oblik.⁵⁸⁸ Uvijek ima djece koja su voljna, čak štoviše čeznu za tim da drugima pokazuju svoje slike. Takvi su pokretač za one koji su u početku stidljivi. Potonjima

pohvala njihove slike dolazi kao melem na ranu, pa im i to omogućuje da se otvore, da počnu intenzivnije komunicirati i verbalno priopćavati sadržaj koji su prenijeli na crtež ili sliku. Svakom djetetu je potrebno priznanje i pohvala, što nastavnik ne smije ni u kojem slučaju zaboraviti. Pohvaliti njegov likovni rad znači prihvatiti dijete u njegovoj posebnosti i osobnosti. To pojačava njegovo samopouzdanje i tako nastava preuzima funkciju poticanja slobodnog, kreativnog, izvornog, a potom i cjelovitog odgoja. Takav postupak zacijelo motivira još veće zalaganje učenika, ne samo za trenutačno učenje određenih sadržaja nego i za stalno sučeljavanje sa njima.

⁵⁸⁷ Brülls, Susanne (2003), *Farbe als fächerübergreifendes Thema im Sachunterricht*, Oldenburg: Univ., Fachbereich Pädagogik; Rotte, Ursula - streidl, Birgit (2004), *Erfolgreiche Elternarbeit: 168 Praxistipps für die Grundschule*, München: Oldenbourg.

⁵⁸⁸ Zaddach, Karin (2001), *Die Multimediawerkstatt: schreiben, sprechen, malen, präsentieren ; Handbuch*, München: Staatsinst. für Schulpädagogik und Bildungsforschung; Partoll, Heinz - Wagner, Irmgard (2010), *Mathe macchiato: Cartoonkurs Mathematik für Schüler und Studenten*, München: Pearson Studium;

Ako u jednom nastavnom satu ili jednom danu nije moguće završiti ovu fazu, ili ako je popustila koncentracija učenika, ona se može nastaviti sljedeći sat, odnosno dan. Vrlo je važno da se likovni radovi poredaju po temama tako da se sa više strana obogati nastavni sadržaj koji je motivirao dječju likovnu kreaciju i na taj način još više proširi poruka. Svaki učenik opisuje svoju sliku i odgovara na eventualna pitanja, kao što je prije bilo rečeno. To je idealna prilika da se pokrenu ili otvore oni koji su u početku imali problema u komunikaciji bilo sa sadržajem bilo sa suučenicima.



Moguće je da pojedine slike izgledaju kao da su detaljno dovršene i zatvorena poruka, dok druge izgledaju kao tek otvoreni list predstojeće priče. To i jest bogatstvo ove nastavne metode, naime mogućnost da se prilagodi svakom nastavnom subjektu, odnosno da svaki učenik na njemu svojstven način doživljava i proživljava nastavni sadržaj⁵⁸⁹. Posljedica toga jest da djeca ponajprije "zabilježe" ono najvažnije, ono što ona smatraju bitnim, a potom, ukoliko ima

vremena i prilike, unose u svoju sliku i sporedno. Glavni elementi bit će prvi i u sljedećoj fazi, fazi međusobnog priopćavanja, što će uvidjeti i oni kojima se to priopćuje. Slike koje se sastoje od bitnih elemenata obično u skupini izazivaju živahnu diskusiju, te u sebi nose veliku poticajnu moć.

Verbaliziranje sadržaja takve slike pomoći će učeniku da iznese svoje mišljenje i svoja zapažanja koja nadilaze njegovu moć ili njegov trenutačni odraz likovnog izražavanja.

⁵⁸⁹ Bücher, Rainer (1989), *Sie sagen, das ist Zeitgeist: Gedichte, Bilder und Lieder von Jugendlichen ; Ergebnisse der 3. Ausschreibung des Hessischen Kultusministers "Schüler schreiben - Schüler malen und zeichnen - Schüler machen Lieder"*, Wiesbaden: Inst. für Bildungsplanung u. Schulentwicklung; Hönsch, Irene (2005), *Kunsterziehung leicht gemacht: Zeichnen und Malen ; praktische Ratschläge für Lehrer und Schüler*, Donauwörth: Auer.

Umjereno slikanje otvara veću mogućnost verbaliziranja te djeluje na učenike tako da pri sljedećem slikanju budu još iscrpniji i još temeljitiji, bolje rečeno još kreativniji⁵⁹⁰. Likovno stvaralaštvo te faza verbaliziranja koja potom slijedi zajedno pokazuju koliko je i kako učenik usvojio određeni sadržaj. Svaki likovni pokušaj kao stvaralački postupak povezan je sa dječjom maštom i nutarnjim ponazorenjem te je kao takav doprinos usvajanju nastavnog sadržaja. Otuda i potreba da mu se prizna odgojno-obrazovna funkcija.



Budući da slika odražava ono što dijete zna i kako doživljava određeni sadržaj, na osnovi nje može se provjeravati i sam učinak nastave, njena prilagođenost naslovnicima. Slikanje kao spontani izraz dječjeg razumijevanja i doživljavanja može biti i u funkciji stvaranja što opuštenijeg ozračja u razredu. Tu nije riječ o prilagodbi djece određenoj metodi, nego metode djeci. Na taj način postiže se ono što je cilj svake ozbiljne nastave, naime cjelovito učenje: spoznajno, doživljajno, djelatno, društveno. Ti

elementi se ne rangiraju, nego jedan drugom prethode ili jedan iza drugog slijede već prema tome što u određenom momentu zahtijeva učenik, odnosno nastavni sadržaj.

Treća faza ovog metodičkog postupka nije prosudba "najljepšega", "najuspjelijega", nego to da djeca shvate i dožive kako je osobno, individualno sučeljavanje s određenim školskonastavnim sadržajem nešto čemu iskreno teži svaka ozbiljna kreativna nastava koja ni u kojem slučaju ne može biti svrha samoj sebi niti u funkciji bilo čega drugoga doli samog odgajanja⁵⁹¹.

Unatoč tome ostaje prostora i za kritičko sučeljavanje onda kad se kroz verbalizaciju vidi da slika ne pokazuje ono što učenik kaže ili je želio reći ili kada pak slika kaže više nego što je dijete u stanju pretvoriti u riječ. I taj moment omogućava daljnje i još dublje poniranje u

⁵⁹⁰ Schäfer, Lutz (2006), *Der Zirkel des Schaffens: neue Deutungen von Kreativität und ihre Relevanz für den Kunstunterricht*, Oberhausen: Athena-Verlag; Wenrich, Rainer (2003), *Kunst und Mode im 20. Jahrhundert: Studien zur Vermittlung im Kunstunterricht*, Weimar: VDG

⁵⁹¹ Bessoth, R., *Alarmierende Nachrichten zur Schülermotivation*, u: Pädagogische Führung 6(1995)3, 137-141; Lehberger, Reiner (2008), *Schüler fallen auf: heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

sam nastavni sadržaj, njegovo proširivanje i posvješćenje. Moguće je da slike potaknu i nove vidove neke tematike što može biti samo obogaćenje, korist, a nikako šteta. Nastala pitanja rješavaju se kroz diskusiju, a uz pomoć transpozicije predaja će postati živi i živahni dio dječje stvarnosti.⁵⁹²

Zaključak

Likovno stvaralaštvo je po svojoj naravi i u svojoj biti slobodno, individualno, osobno sučeljavanje s određenim nastavnim sadržajem. Ono se obraća djetetu, djevojci ili mladiću kao polivalentnom, višeslojnom, izvornom, samostojnom biću, te istovremeno nudi cjelovit postupak njegova odgoja i obrazovanja. Likovno stvaralaštvo inicira i podržava procese učenja, potiče i promiče komunikaciju i interakciju među učenicima, u službi je različitih sklonosti i zahtjeva određene skupine koja uči te istovremeno snizuje na minimum bolesno suparništvo među učenicima. Od velike je pomoći onim učenicima koji zbog najrazličitijih razloga imaju problema sa verbalnom komunikacijom zato što omogućuje drukčiji način priopćavanja, ali ne napuštajući ni onaj manje konkurentan; zasnovan je na zdravom odnosu nastavnika i učenika te uvelike motivira učeničko stvaralaštvo.

Otuda i središnja uloga likovnog stvaralaštva u krugu nastave. Dužnost je nastavnika kao inicijatora procesa učenja da na najbolji mogući način usvoji ovu metodu poučavanja i učenja jer ona ima jak pedagoški naboj: vrednuje osobu, njenu izvornost i neponovljivost, stvara prostore za pluralizam i toleranciju te je maksimalno otvorena prema odgojnim i nastavnim inovacijama. Osobno zanimanje nastavnika za umjetnost prenosit će se i na učenike. Učenici koji su se udomaćili u ovoj nastavnoj metodi neusiljeni su u interakciji, prihvaćaju tuđa i stavljaju na raspolaganje vlastita iskustva; u stanju su ne samo verbalno nego i slikovno interpretirati različite tekstove. U skladu sa njihovim nutarnjim doživljajem i duševno-duhovnim razvojem bez okolišanja artikuliraju i priopćavaju ono što ih pokreće i ono što njima nešto znači.

⁵⁹² Pohlmann, M., *Jesus ist die Antwort wie war doch gleich die Frage?*, u: Religion heute (1995)23, 212218.

Popratni crteži u nastavi

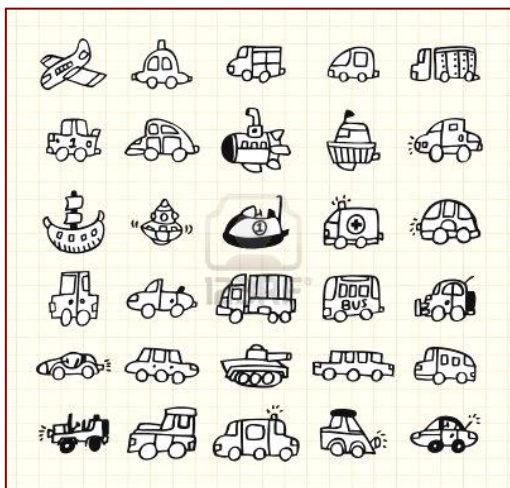
Nastanak metode



Ova je metoda svoje posebno nadahnuće i svoju veliku primjenu našla na području posredovanja duhovnih sadržaja u sklopu vjeronauka kao školskoga predmeta, a manje vezano za ostale školske predmete. Smatra se da ju je razradio umjetnik Helmuth Uhrig⁵⁹³ početkom pedesetih godina 20. stoljeća. Uvidjelo se, naime, da se određeni sadržaji mnogo bolje uočavaju i pamte kada su popraćeni crtežom i da se bolje uči tamo gdje je uz uho angažirano i

oko. Dvadeset godina nakon primjene metode u praksi nastale su i teorijske odrednice koje će uskoro naći praktični odjek i u obrazovanju odraslih⁵⁹⁴.

Popratni crteži i dječja mašta



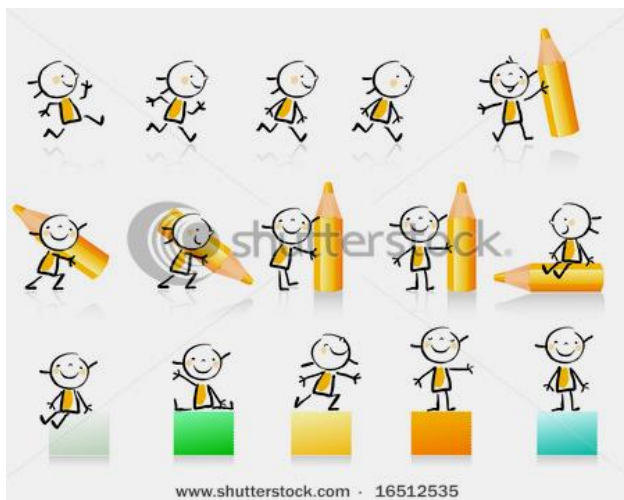
Oni pak koji se bave teorijskim pitanjima mjesta i uloge umjetnosti u odgoju i obrazovanju znaju primijetiti da popratni crteži ograničavaju dječju maštu i blokiraju njihovu kreativnost. Ta primjedba bi uistinu bila na mjestu kada bi se ova metoda, ovaj pristup, uzdigao na razinu zakona. No ona to nije niti želi biti. Kao uostalom i sve druge metode, ona je tek sredstvo, svojevrsno pomagalo da se učenicima omogući što brži, što jednostavniji i što

učinkovitiji pristup određenim sadržajima⁵⁹⁵. Iskustvo nekih nastavnika svjedoči da je ona

⁵⁹³ Uhrig Helmuth (1906-1979) bio je vrsni umjetnik i poznavalac mnogih likovnih smjerova i tehnika kao i Jungove psihoanalize. Bavio se oslikavanjem sakralnih prostora ali i drugih koji to nisu bili. Okušao se i na području skulptura. Njegovo neposredno iskustvo njemačkog totalitarnog režima mu je bilo povodom vrlo zapaženih umjetničkih djela. No, ipak je najviše traga ostavio na duhovnom području u kojem je nalazio svoje nadahnuće (Rudolf Bultmann). Bavio se i pisanjem (*Sprechzeinen: ein Weg zur biblischen Geschichte*, Kassel 1970: Born-Verlag).

⁵⁹⁴ Gerlach, Heinz (1989). *Sprechzeichnungen zur Bibel*, Hamburg: Agentur des Rauhen Hauses. Osim kratkog teorijskog uvoda u ovu metodu, knjiga sadrži dvjestotinjak konkretnih primjera. Usp. također: Frutiger, Adrian (2005), *Nachdenken über Zeichen und Schrift*, Bern: Haupt-Verlag. Kozdon, Baldur (1984), *Didaktik als Lehrkunst: Idee und Begründung*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt

veoma dobrodošla tamo gdje kod nekih učenika postoji određena blokada, tamo gdje, recimo, učenici nemaju nekih umjetničkih sklonosti, pa ih ti vrlo jednostavni crteži mogu motivirati da se ipak okušaju i na tome području. Pri tom bi nastavnik morao biti vrlo kritičan prema vlastitom crtežu kako ne bi blokirao rast svojih talentiranijih učenika na tom području.



Kao što smo rekli, nije uho jedino osjetilo kojim čovjek stječe nove spoznaje, premda je vrlo važno i u nekim slučajevima nezaobilazno. Oko u pojedinim situacijama može biti još djelotvornije. U konačnici, riječi su zapravo slike jer svaka izgovorena riječ jest verbalna predodžba dijela stvarnosti. Ipak, njihovom dugotrajnom i jednoličnom uporabom riskira se

intelektualiziranje koje nije i ne može biti najbolje rješenje u svakoj prilici i za svaku dob⁵⁹⁶. Slikama se dosežu i očituju najskrovitije dubine ljudske svijesti koje racionalnoj riječi često ostaju posve zatvorene.

Što se pak želi postići popratnim crtanjem? Uhrig to kaže na sljedeći način: "Dok se govori, istovremeno se crta, točnije rečeno znači da se izgovorena riječ ističe pratećim crtežom."⁵⁹⁷ No budući da dijete, u ovom slučaju učenik, sebe i one oko sebe ne doživljava poput skeleta, nego kao u punini oblikovana ljudska tijela, kod nekih mogu popratni crteži, zbog svoje prevelike jednostavnosti, naići na nerazumijevanje. Zbog toga što na njima nedostaju markantne crte ovog ili onog lika, pojedini nastavnici znaju ih smatrati razosobljenjem.

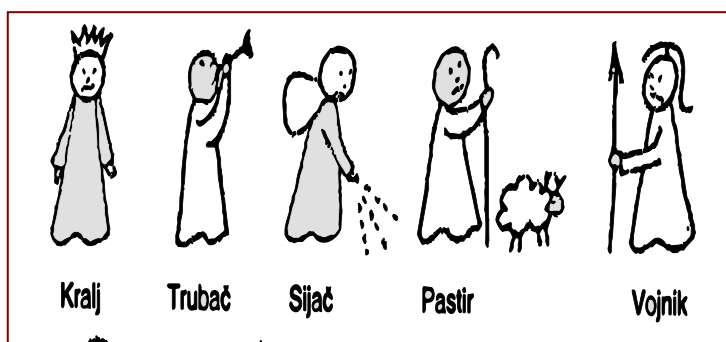
S druge strane i upravo zbog toga, u nekim situacijama takvi crteži mogu biti vrlo učinkovito metodičko sredstvo. Na popratnom crtežu, primjerice, nacrtana brada mogla bi

⁵⁹⁵ Jost, Werner (2003), *Karikaturen im Unterricht: Mensch & Energie*, München: Goethe-Institut. Inter Nationes; Uppendahl, Herbert (1978), *Die Karikatur im historisch-politischen Unterricht: eine Einführung mit Unterrichtsbeispielen*, Freiburg: Ploetz.

⁵⁹⁶ Wong, Bernice (2008), *Lernstörungen verstehen: ein Praxishandbuch für Psychologen und Pädagogen*, Heidelberg: Spektrum Akad. Verlag; Roggendorf, Gisela (2003), *Kann Bildung schaden? ein Plädoyer für bessere Schulen und mehr Chancengleichheit für Kinder*, Paderborn: Junfermann; Ghenghea, Voichita Alexandra (2000), *Sprache und Bild in Fachtexten: Leseverstehen im Unterricht für Deutsch als Fremdsprache*, Frankfurt am Main: Lang; Heinig Peter (1982), *Repetitorium Fachdidaktik Kunst*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt

⁵⁹⁷ Uhrig, nav. dj., str. 9.

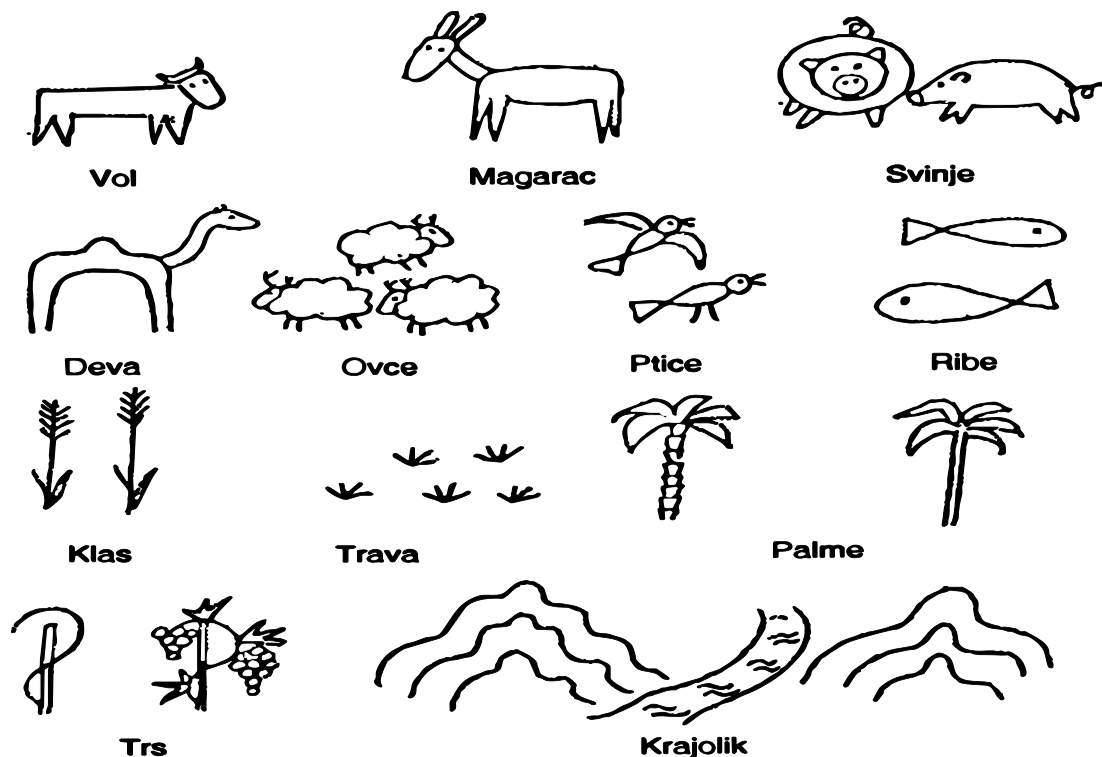
odmah kod učenika izazvati reakciju: to nisam ja, tu se ne radi o meni, to je netko stariji, netko iz daleke prošlosti.



No kad popratni crtež toga nema, onda može biti nešto ili netko što nadilazi prostor, vrijeme, dob, okolnost. Crtež u najjednostavnijim crtama zapravo predoduje poruku koja ne mora biti striktno i isključivo vezana za ovu ili onu

osobu poimence, za ovo ili ono vrijeme, za ovu ili onu dob. Ona je sveopća i svevažeća. Jednostavnost i raspoviješćenost popratnih crteža apelira na dječju maštu da se prepozna ili ne prepozna u crtežu, da se sa njim poistovjeti ili da ga odbaci. Ne može više reći: "Taj tu, budući da ima bradu, nisam ja!" Prazne figure pozivaju na aktiviranje, dozrijevanje. Svi se detalji koji stoje na putu sprečavanju identifikacije ispuštaju.

Budući da je ova metoda po sebi vrlo jednostavna, može se brzo naučiti i usvojiti. Omogućuje sasvim kratak nastavnikov vizualni prekid sa razredom trenutak dok se crta na ploči ili foliji te tako ne narušava ni disciplinsku ulogu koju može imati učitelj.





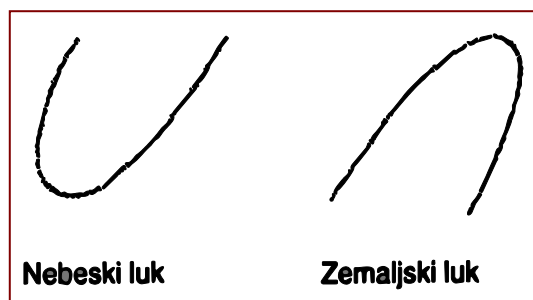
Popratni crteži samo oslikavaju. Oslikavanje odražava vanjske, individualne bitne pojavnosti. Dezindividualizira i tipizira poruku samu te priopćuje samo ono što je za nju bitno⁵⁹⁸. Ne radi se, primjerice o ovakvom ili onakvom kruhu, povrću ove ili one boje, ovoj ili onoj količini hrane, ovom ili onom porijeklu

proizvoda, ovoj ili onoj kaloričnosti, nego o hrani kao takvoj, nečemu što osigurava život, egzistenciju, ugodu ili možda neugodu itd.

Interpretacijska sredstva

Za vrednovanje i pounutrašnjivanje određenih stavova od velike su koristi pojedinačna interpretacijska sredstva u sklopu popratnih crteža⁵⁹⁹.

Lukovi



Od velike koristi mogu biti tzv. „nebeski“ i „zemaljski lukovi“. Pritom nije riječ o naznaci mjesta i prostora, nego kvalitete i načina. Gledajući posve sa govorne strane "gore" ima pozitivno značenje: uspravan, dosljedan,

nepokolebljiv, ili glagolski izraženo: uspraviti, osokoliti, podržati, motivirati, izgraditi,

⁵⁹⁸ Hacke, Axel (2002), *Der kleine Erziehungsberater*, München: Piper; Rauschenbach, Erich (1994), *Erziehung ist echt Glückssache!* München: Heyne; Fritz, Jürgen (1980), *Satire und Karikatur*, Braunschweig: Westermann.

⁵⁹⁹ Ovdje preuzimamo crteže iz: Gerlach, H., *Sprechzeichen im Religionsunterricht*, u: Adam, G. Lachmann, R. (ur.), *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht*, Göttingen 1993, koje je djelomično preuredio gosp. Zvonko Lenner.

podržati, oduševiti. "Dolje" je više vezano uz negativna značenja kao što su: objesiti glavu, biti na podu, kapitulirati, napustiti, otpasti, porobiti, potrgati, poniziti, podjarmiti itd. "Nebeski luk" izražava kvalitetu "gore", zaokuplja cjelokupna čovjeka i upućuje ga na njegovo središte, mjesto, prostor, snagu, nadahnuće koje mu omogućuje da mirnije hodi kroz život. "Zemaljski luk" veže čovjeka uz niske sfere, uz čisto zemaljsku stvarnost. Ovi su lukovi zapravo interpretacijska sredstva koja na slikovit način kažu "svjetlo i tamu" ili "duh" i "tijelo".

Nadalje, smjerove kao što su "lijevo", "desno", odnose veličina "veliko" i "malo", deformacije, slijed scena koji može biti i drukčiji od uhodanog, npr. "od lijeva na desno", i "odozdo prema gore", "kružno kretanje", može se vizualizirati na sličan način.

Sažetak

Popratni su crteži, kao što smo rekli, jedna od mnogih nastavnih metoda, koja u pojedinim situacijama može biti izvanredna, a u drugima manje učinkovita. Pokušat ćemo sintetizirati njene prednosti:

- ❖ vrlo je lako naučiti popratne crteže,
- ❖ djeca će prihvatiti ovo "posebno pismo" kad ih se u nj uvede i kad vide da ni nastavniku nije stalo do "lijepog crtanja", nego do osnovne poruke,
- ❖ od popratnih crteža može se načiniti i sažetak da bi se učenicima omogućilo još lakše pamćenje,
- ❖ kao pomagala mogu biti upotrebljavani zidna ploča, grafolija, oveći komad papira, kreda, flomaster ili olovka,
- ❖ tko savlada crtanje osnovnih figura može ih lako upotrebljavati i u drugim radnim metodama; uz njihovu pomoć može stvarati druge od flanela, tapeta, skaja itd.
- ❖ popratni crteži idu na ruku i dječjoj koncentraciji jer su pritom angažirane i oči i uši,
- ❖ kod djece koja imaju oštećen sluh ili teškoća u razvoju, ova metoda može biti vrlo učinkovita jer na vidjelo iznosi ono što se događa u njima i do čega je vrlo teško doći putem izricanja pojmova,
- ❖ i za one koji poučavaju ova metoda može biti vrlo korisna; pretvaranje jednog pojma u sliku često vodi k novim saznanjima.

Likovna umjetnička djela u nastavi

Iako je na ovu temu već bilo nešto rečeno, ostalo je još puno toga što treba kazati, a odnosi se na mjesto i ulogu likovnih umjetničkih djela u nastavi. Bit će ovdje govora o komunikacijskoj razlici između riječi i slike, o potrebi pribranog i discipliniranog gledanja likovnog umjetničkog djela, o slici kao sredstvu inovacije poimanja i doživljavanja, transpozicije i "utjelovljenja" tekstualnih i drugih sadržaja te o nekim metodičkim kriterijima koji su nastali na osnovi iskustva u radu sa likovnim umjetničkim djelima u sklopu nastave⁶⁰⁰.

Za neke nastavnike slika je tek "prilog", "nadopuna", a ni u kojem slučaju zamjena za riječ. Preuzela je ulogu nijemog pomagala koje središnju ideju, događaj, cjelovitu poruku drži pred očima učenika idući za tim da je naglasi, ponazoči, vizualizira onima koji se teško snalaze u tehnici čitanja⁶⁰¹.

Davanje prednosti riječi dovelo je do toga da se podcjenjivao umjetnički vid slike i njena estetičnost, a maksimalno se instrumentaliziralo umjetničko djelo jer se stavljalo isključivo u službu riječi. Otuda poimanje slike kao "nijeme", "zapečaćene", "zaključane" riječi, a konačni cilj otključavanja ili otpečaćivanja bio je prevođenje njenog vizualnog govora u verbalni.⁶⁰² Slike su zaživjele tek kada su bile "pretvorene" u riječi.

Slika ima svoj govor

SA vremenom se ipak uvidjelo da slika ima svoj zasebni govor. Teško je boje i oblike adekvatno pretvarati u riječi. Oni su govor po sebi⁶⁰³. Kada bi se slikovni elementi mogli

⁶⁰⁰ Schlimm, Wolfgang (1979), *Bildende Kunst im Unterricht: Didaktik und Methodik*, Donauwörth: Auer; Burkardt, Sara (2007), *Netz Kunst Unterricht: Künstlerische Strategien im Netz und kunstpädagogisches Handeln*, München: kopaed; Wicke, Rainer (2000), *Grenzüberschreitungen: der Einsatz von Musik, Fotos und Kunstbildern im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Schule und Fortbildung*, München: Iudicum;

⁶⁰¹ Anderl, A., *Der bildnerische Gestaltungsprozeß als Konsequenz oder Ausgangspunkt der Bildbetrachtung*, u: Katechetische Blätter 111(1986)1,60-65; Stiff, Ursula (1985), *Das Kunstwerk als historische Quelle*, Münster: Landesbildstelle Westfalen,

⁶⁰² Busse, Klaus-Peter (2008), *(Un)Vorhersehbares lernen: Kunst, Kultur, Bild*, Dortmund: Dortmunder Schriften zur Kunst; Schneider, Gerhard (2002), *Die visuelle Dimension des Historischen*, Schwalbach: Wochenschau-Verl.; Göllner, R., *Die Kraft der Bilder. Kunst als Zeichen der Zeit*, u: Lebendige Seelsorge 41(1990) 1/2,40-48.

⁶⁰³ Billmeyer, Franz (2008), *Angeboten: was die Kunstpädagogik leisten kann*, München: kopaed; Blohm, Manfred - Kämpf-Jansen, Helga (2006), *Über ästhetische Forschung*, München, kopaed; Dreyer, Andrea (2005), *Kunstpädagogische Professionalität und Kunstdidaktik: eine qualitativ-empirische Studie im kunstpädagogischen Kontext*, München: kopaed; Berg, H.K., *Kunst erkennen und verstehen*, u: ru 20(1990)4, 148-149.

savršeno pretvarati u riječi, oni bi samim tim bili suvišni i nepotrebni.⁶⁰⁴ Upravo ta nemogućnost ili bolje rečeno specifikum čini sliku novinom ne samo u nastavi, nego općenito u komunikaciji.



Nastava za dječake (oko 1750.) (Povijesni muzej grada Beča)

Unutar nastave trebala su stoljeća da slika izbori autonomiju, pravo, adekvatno i samostalno mjesto. U suvremenoj umjetnosti slika se sve više emancipirala i našla svoje mjesto u prostoru komuniciranja. Odgojenim i školovanim okom sve se bolje uviđa kako likovna umjetnost nije puka "nijema riječ" koja čeka da bude protumačena i prevedena u "razumljiv govor", da bi bila shvaćena⁶⁰⁵. Kada je pak slika izborila svoju autonomiju, svoj samosvojni status s obzirom na riječ, došla je na vidjelo i sva njena specifičnost, širina i dobrodošlost u prenošenju nastavnih sadržaja. Je li u ovom slučaju samo riječ o sadržaju, o brzom

⁶⁰⁴ Kettel, Joachim (2001), *SelbstFREMDheit: Elemente einer anderen Kunstpädagogik*: Oberhausen: Athena; Mennekes, F. *Das Christusbild im Wandel. Theologie in Bildern*, u: *Theologie der Gegenwart* 33(1990)3, 227-235.

⁶⁰⁵ Skladny, Helene (2009), *Ästhetische Bildung und Erziehung in der Schule: eine ideengeschichtliche Untersuchung von Pestalozzi bis zur Kunsterziehungsbewegung*. München: kopaed; Heil, Christine (2007), *Kartierende Auseinandersetzung mit aktueller Kunst: Erfinden und Erforschen von Vermittlungssituationen*, München: kopaed; Schwebel, H., *Die Macht der Bilder und die Kirche*, u: *Theologischpraktische Quartalschrift* 138 (1990)3, 228-236.

prepoznavanju teme, ukratko, o "funkcionaliziranju" slike? Kada bi bilo tako, onda pomak ne bi bio bogzna kakav⁶⁰⁶. Sustavnim i temeljnim izučavanjem ovog medija došlo se do zaključka da je on nešto drukčije, pa ako se smije tako kazati, i nešto više od same riječi. Pri pokušaju što vjernijeg i što iscrpnijeg prericanja slike u riječi pokazalo se da neki njeni elementi, uz najbolju volju, ne mogu biti prerečeni, nego ostaju izvan dometa riječi kao zlatni višak koji je tu, drag, uzvišen i lijep ali nepretvorljiv. Pokazalo se, naime da je slika "novo vino" koje je nemoguće staviti u "stare mješine" a da one ne popucaju⁶⁰⁷.



Eduardo Zamacois Zabala: Pouka malog princa

Svaka, pa i estetska posebnost slike uvijek je izazivala različita mišljenja: jedna su stopostotno pristajala uz nju, a druga su je zbog jednog ili drugog razloga osporavala. Ipak se uvriježilo mišljenje da slika ima svoju upotrebnu vrijednost u prenošenju nastavnih

⁶⁰⁶ Niehoff, Rolf (2007, *Denken und Lernen mit Bildern: interdisziplinäre Zugänge zur ästhetischen Bildung*, München: kopaed; Harrassowitz, G., *Mit Kindern Glauben in der Kunst entdecken*, u: *Das Baugerüst* 47(1995)2, 79-81.

⁶⁰⁷ Kavanagh, A., *Symbol und Kunst in der Liturgie unter "politischem" Gesichtspunkt*, u: *Concilium* 16(1980)2, 97-105; Lieber, Gabriele (2005), *Menschenbilder und Menschenbildung in der Kunstpädagogik: eine Spurensuche*, Norderstedt: Books on Demand GmbH; Kirschenmann, Johannes (2005), *Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung*, München: kopaed.

sadržaja⁶⁰⁸, koja se očituje kroz ilustriranje napisanog teksta i svijest da nije uvijek moguće i jednostavno pojedine slikovne elemente pretvarati u riječi.

Umjetničko djelo

Treba nešto kazati i o specifičnim obilježjima umjetničkog djela. Po čemu se prepoznaje jedno umjetničko djelo? Po tome je li višedimenzionalno, polivalentno, znakovito, tj. potiče li na stalno nova promišljanja tako da ga je stvarno teško ili skoro nemoguće "iščitati" do kraja i kao takvo svakom promatraču ima nešto kazati⁶⁰⁹. Ovaj kriterij ne pretpostavlja nužno iskustvo praktičnog eksperta koji bi na prvi pogled uočio kvalitetu, nego ide na ruku svakom promatraču time što u njemu izaziva stanja i osjećaje koji su istovremeno izazov, poticaj i podrška na individualnoj i na sveopćoj razini.



Vlaho Bukovac: „Pustite malene da dođu k meni“

⁶⁰⁸ Kirchner, Constanze (2009), *Kunstpädagogik für die Grundschule*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt; Peez, Geort i dr. (2004), *Kunst - Kunstpädagogik: eiträge zur ästhetischen Erziehung*, Norderstedt, Books on Demand

⁶⁰⁹ Billmayer, Franz (2009), *Nachgefragt: was die Kunstpädagogik leisten soll*, München: kopaed; Regel, Güntgher - Schulz, Frank (2008), *Das Künstlerische vermitteln ...: Aufsätze, Vorträge, Statements und Gespräche zur Kunst, Kunstlehre und Kunstpädagogik*, München: kopaed

Pri uporabi umjetničkih djela u nastavi dobro je imati u vidu i različite komentare što su ih pisali ljudi od znanja i struke. Takvi mogu biti vrlo ilustrativni, inspirativni i nadasve orijentacioni. Međutim, od svega skupa najvažnije je to da li slika pogađa individuu i skupinu u njihovoj situaciji⁶¹⁰. Zaokuplja li ih, podržava, potvrđuje, iritira, kritizira; proširuje li horizonte njihove spoznaje i doživljavanja; nudi li im novi, drukčiji pogled na stvarnost?

Ovdje ne treba glavu razbijati time postoji li umjetnost koja je primjerena djetetu, nego koje sve pristupe omogućuje višedimenzionalno umjetničko djelo. Djelo je tim kvalitetnije što više omogućava produbljivanje ideje koju predložuje, što znači da u sebi već sadrži kriterij "rasta".⁶¹¹ Budući, pak, da slika poput svakog drugog umjetničkog djela ima nešto po čemu je ona kao ljudsko umijeće specifična (ne samo zbog svog sadržaja) i budući da govor slike nije uvijek i sam po sebi razumljiv, može se pretpostaviti da tu ima i nečega što se može naučiti, naročito kad je u pitanju njen estetski dio. Ono što su kod tekstualnog sastava riječi, interpunkcija, rečenice, stil, kod slike su boje, oblici, sjene, planovi... Nešto od toga što izravno pripada slici (ne stručnom komentaru ili komentaru nastavnika) snažno će djelovati na promatrača⁶¹².

Kompozicija

Slika je prije svega dvodimenzionalna, ograničena ploha koja ima svoje gore, dolje, lijevo, desno i sredinu. Na takvoj plohi slika mora organizirati svoj sadržaj. Vrsta i način na koji je slika na plohi organizirana obično se naziva kompozicijom⁶¹³. Pri promatranju slike ljudsko oko obično ide od lijeva na desno i to iz gornjeg lijevog kuta ka donjem desnom. Naprotiv, pri slikanju, recimo, uskrsnuća, mnogi umjetnici su se držali tzv. dijagonalne logike i to od lijevog donjeg kuta prema desnom gornjem i tako su slikovno dočarali promatraču bit

⁶¹⁰Brög, Hans (2006), *Korallenstock: Kunsttherapie und Kunstpädagogik im Dialog*, München: kopaed; Menzer, Fritz (1985), *Forum Kunstpädagogik*, Baltmannsweiler: Schneider; Buschkühle, Carl-Peter (1997), *Wärmezeit: zur Kunst als Kunstpädagogik bei Joseph Beuys*, Frankfurt am Main: Lang;

⁶¹¹Selle, Gert (1998), *Kunstpädagogik und ihr Subjekt: Entwurf einer Praxistheorie*, Oldenburg: Isensee; Schiementz, Walter - Barth, m Walter (1995), *Ins Bild gesetzt: Facetten der Kunstpädagogik*, Weinheim, Dt. Studien-Verl.; Kirschenmann, Johannes (2006), *Bilder, die die Welt bedeuten: "Ikonen" des Bildgedächtnisses und ihre Vermittlung über Datenbanken*, München, kopaed;

⁶¹²Stehr, Werner (1997), *"Du mußt auf den Mond zielen, wenn du über den nächsten Zaun willst ...": Möglichkeiten und Restriktionen bei der Entwicklung neuer Unterrichtsinhalte im Fach Kunst (1965 - 1996)*, Fuldata: Hessisches Inst. für Lehrerfortbildung; Schütz, Helmut Georg (1998), *Die Kunstpädagogik öffnen: erste Schritte zwischen Kunst und Medien, zwischen Sinnlichkeit und Unterricht*, Baltmannsweiler, Schneider-Verl. Hohengehren; Göllner, R., *Die Kraft der Bilder: Kunst als Zeichen der Zeit*, u: Lebendige Seelsorge 41(1990)1/2,40-48.

⁶¹³Eid, Klaus i dr. (2002), *Grundlagen des Kunstunterrichts: eine Einführung in die kunstdidaktische Theorie und Praxis*, Paderborn: Schöningh; Klasel, Manfred (2008), *Bildende Kunst in der 7. und 8. Klasse: Materialien - Kopiervorlagen - Unterrichtsideen*, Donauwörth: Auer.

samog uskrsnuća: uskrsnuće je nešto što se otima, što ne pripada kategoriji svakidašnjeg, zemaljskog⁶¹⁴. To linijsko vođenje oka vizualno "naviješta", a emocionalno ističe poruku: On je uskrsnuo.



Spranger Bartholomäus: Kristovo uskrsnuće

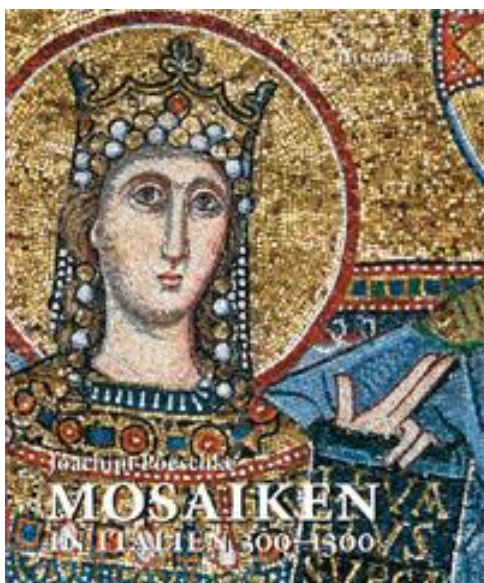
Isto tako, vertikalne i horizontalne linije na slici nisu tek sporedne pojave. One imaju svoju funkciju i poruku. Pozicioniranje figura na slici: prvi plan, sredina, pozadina; odnos među figurama: veća, manja sve su to načini kako umjetnik komunicira s onim tko promatra njegovo djelo. Prvi plan naznačuje važnost lika, a preko njega i poruke, horizontalne crte imaju u biti poruku smirivanja, vertikalne uzvišenosti, vijugave živahnosti; trokut daje

⁶¹⁴ Cordemann, F., *Tod und Auferstehung nach Mathias Grünewald (um 1470/1528)*, u: *Katechetische Blätter* 111(1986)1,72-76.

kompoziciji čvrstinu, kružnica zatvorenost. Otklon od tih crta znatno upada u oči i kroz to umjetnik poručuje, upozorava, uozbiljuje, svraća pozornost. Sve to treba imati u vidu pri korištenju umjetničkog djela u nastavi⁶¹⁵.

Da i djeca mogu naučiti ovaj govor slike, dokaz su mnoga djela kojima su opremljeni različiti muzeji i galerije, a stavljaju ih na raspolaganje svojim posjetiocima koji nisu uvijek odrasli ljudi.⁶¹⁶ Za osnovnoškolsku djecu je najprilagođenija literatura o likovnim umjetničkim djelima ona koja njeguje narativni stil⁶¹⁷.

Stilovi umjetnosti



I samo poznavanje stilova umjetnosti može uvelike pomoći pri njenom razumijevanju. Primjerice, zlatna pozadina kod sakralnih umjetničkih djela koja od četvrtog stoljeća zamjenjuje posve prirodnu, nema cilj da umjetničkom djelu podigne materijalnu vrijednost ili mu omogući svečani izgled, da mu osigura izvanvremenost i izvanprostornost. Onome tko poznaje teološku pozadinu, jasno je nešto drugo da epifaniju, Božju pojavu, uvijek prati bljesak, svjetlost, sjaj. Zato takva blještava, svijetla, sjajna pozadina ukazuje na vezu s božanstvom, božansku slavu⁶¹⁸.

Kad postoji zlatna pozadina, može se učenicima postaviti pitanje koliko uistinu takva

⁶¹⁵ Regel, Günther (2008), *Das Künstlerische vermitteln ...: Aufsätze, Vorträge, Statements und Gespräche zur Kunst, Kunstlehre und Kunstpädagogik*, München: kopaed; Pfeuffer, Barbara (2007), *Malerei*, Freising: Stark; Reuter, Oliver (2007), *Experimentieren: ästhetisches Verhalten von Grundschulkindern*, München: kopaed

⁶¹⁶ Peez, Georg - Bütikofer, Katharina (2004), *Kind - Kunst - Kunstpädagogik: Beiträge zur ästhetischen Erziehung*, Norderstedt: Books on Demand; Kirchner, Constanze (2010), *Kinderzeichnung und jugendkultureller Ausdruck: Forschungsstand, Forschungsperspektiven*, München: Kopaed; Kirschenmann, Johannes (2004), *Kunstpädagogisches Generationengespräch: Zukunft braucht Herkunft*, München: kopaed

⁶¹⁷ Loo, Otto - Heindl, Heribert (2010), *Kinder - Kunst - Werk : künstlerisches Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen ; ein Handbuch*, München: Kösel; Pertler, Cordula (2006), *Kinder erleben grosse Maler: Modelle für Erzieher, Lehrer und Eltern*, München: Don-Bosco-Verlag; Uhlig, Bettina (2005), *Kunstrezeption in der Grundschule: zu einer grundschulspezifischen Rezeptionsmethodik*, München: kopaed; Seitz, Rudolf (2009), *Kreative Kinder: das Praxisbuch für Eltern und Pädagogen*, München: Kösel

⁶¹⁸ Neuheuser, Hanns Peter (2001), *Zugänge zur Sakralkunst: narratio und institutio des mittelalterlichen Christgeburtbildes*, Köln: Böhlau; Giannoulis, Markos (2010), *Die Moiren: Tradition und Wandel des Motivs der Schicksalsgöttinnen in der antiken und byzantinischen Kunst*, Münster: Aschendorff; Poeschel, Sabine (2005), *Handbuch der Ikonographie: sakrale und profane Themen der bildenden Kunst*, Darmstadt: Wiss. Buchges.;

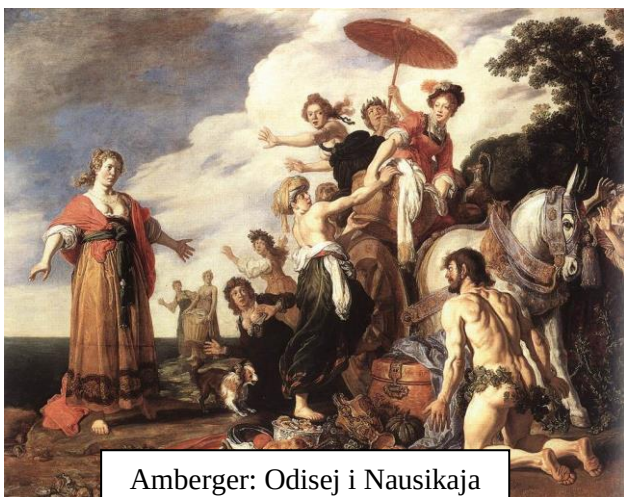
predodžba odražava božansku slavu, što u toj slici, poruci ima božanskoga. To će biti razlogom da nastavnik objasni učenicima i značenje aureole kojom je obično ovijena glava Kristova i glave svetaca. Znak proslavljenosti, uzvišenosti, izdvojenosti, drugosti, nadnaravnosti.



Srednjovjekovni sakralni umjetnik se naveliko služi i različitim veličinama figura. Veća znači prednost, nadmoć. Bogorodica je, primjerice, veća od anđela, od svega onoga što je okružuje. Tome, dakle, nije razlog anatomija, nego teološka pozadina. Kada znamo za ideju nosilju toga slikanja, onda nam te slike neće izgledati primitivne, slike koje se nisu znale smjestiti u prostor, nego nešto sasvim drugo. Srednjovjekovne slike i ikone nisu žrtve prostorne iluzije, nego je njihova karakteristika to što tako organiziraju svoje slikovne objekte

da istovremeno omogućavaju maksimalni pregled i dubinsko teološko značenje sadržaja što ga kriju u sebi⁶¹⁹.

Povijesni atributi



Amberger: Odisej i Nausikaja

Povijesni atributi umjetničke slike kolikogod na prvi pogled mogu ostaviti lijepi osjećaj zbog izbora i sklada boja, zbog samog motiva koje predstavlja, često otežavaju njeno precizno razumijevanje jer pretpostavljaju da promatrač uz sve to treba poznavati i njenu povijesnu pozadinu. Pravilno razumijevanje i iščitavanje takve slike, osim poznavanja likovne umjetnosti kao medija, različitih umjetničkih stilova,

⁶¹⁹ Steinen, Wolfram, (b.g.), *Homo caelestis: das Wort der Kunst im Mittelalter*, Bern: Francke; Bock, Nicolas (2000), *Kunst und Liturgie im Mittelalter*, München: Hirmer; Hamburger, Jeffrey F. (2007), *Frauen - Kloster - Kunst: neue Forschungen zur Kulturgeschichte des Mittelalters*, Turnhout: Brepols; Aussermair, J., *Zum theologischen Verständnis der Ikone*, u: *Theologischpraktische Quartalschrift* 139(1991)1, 58-66.

pojednog umjetnika i njegova umjetničkog opusa, pretpostavlja i vrsno snalaženje u činjenicama što ih umjetnik nastoji interpretirati i predočiti u svom umjetničkom djelu na njemu svojstven način. Povijesna likovna umjetnička djela, tako, npr. mogu prikazivati kako su ljudi u različitim dijelovima svijeta, pod različitim režimima i sa različitim navikama živjeli i djelovali, što su smatrali životnim prioritetima, što su voljeli, a što prezirali, za čim su težili a što su izbjegavali. Sve je to i sam slikar na svoj način osjetio, doživio, a onda pokušao staviti na sliku. To je njegovo osobno viđenje koje je zacijelo zasnovano na nekim spoznajama do kojih je i sam došao čitajući, istražujući, slušajući ili već kako. Tako i sam promatrač (učitelj, učenik, već tko) očima svoje spoznaje treba iščitavati oslikani motiv u njegovoj poruci i biti siguran da pritom ne griješi, nego sasvim suvereno otkriva ono što je i sam umjetnik htio pokazati. Ovdje se prelamaju dva komunikacijska medija: likovni i verbalni, ali ne na način da se njihove poruke udvostručuju, „dupliciraju“, doslovno ponavljanju, nego međusobno nadograđuju pritom čuvajući svaki svoj identitet koji će uvelike obogaćivati ljudski doživljaj i njegovu spoznaju i doživljaj⁶²⁰.

Likovni izražajni govor i strukturalna analiza slike



Jan van Eyck:
Arnolfini i njegova žena

Da bi se moglo pravilno razumjeti likovnu umjetnost, nadasve treba pripaziti na likovni izražajni govor protagonista takvog načina slikanja. Mora se imati u vidu da je izražajni govor ovisan o povijesnom, društvenom, regionalnom i drugim kontekstima⁶²¹. Pokazalo se da poznavanje likovnog izražajnog govora uvelike pomaže i razumijevanju smisla i poruke slike. Slika neverbalno komunicira preko gesta i izraza svojih likova⁶²².

Pri strukturalnoj analizi slike, osim tjelesnih izraza, i drugi kodeksi izražavanja imaju svoje mjesto i svoju ulogu, npr. tematski kôd, kompozicijski kôd, geometrijsko-

⁶²⁰Raphael, Max - Heinrichs, Hans-Jürgen (1987), *Bild-Beschreibung: Natur, Raum und Geschichte in der Kunst*, Frankfurt am Main: Ed. Qumran; Brötje, Michael (1990), *Der Spiegel der Kunst: zur Grundlegung einer existential-hermeneutischen Kunstwissenschaft* Stuttgart: Urachhaus; Lüthy, Michael (2003), *Bild und Blick in Manets Malerei*, Berlin: Mann; Zeri, Federico (1989), *Hinter den Bildern: die Kunst, Kunstwerke zu sehen*, Salzburg: Residenz-Verlag.

⁶²¹ Heinrichs, Hans-Jürgen (1996), *Erzählte Welt: Lesarten der Wirklichkeit in Geschichte, Kunst und Wissenschaft*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt; Albrecht, Stephan (2008), *Kunst - Geschichte - Wahrnehmung: Strukturen und Mechanismen von Wahrnehmungsstrategien*, München: Dt. Kunstverl.

⁶²² Spielmann, Yvonne (1999), *Bild - Medium - Kunst*, München: Fink

aritmetički kôd, kôd boje, kôd krajobraza, prostornih planova, arhitekture, namještaja, općenito opreme⁶²³. Za slike i sam kôd odijevanja je vrlo znakovit. Kad je odijelo na likovima suvremeno, to znači da autor slike nastoji "utjeloviti" pojedini sadržaj u konkretnu situaciju, odnosno da daje prednost suvremenom izrazu pred povijesnom informacijom.

Ikonografija



Platzer: Alegorija četiriju godišnjih doba

Osim izražajnog govora važna je i sama ikonografija. Ona je vjesnica slikovnih tema te pomaže da se identificira predmet slike i pravilno pročitaju pojedinačni atributi i simboli.⁶²⁴ Pri promatranju ikonografskih promjena na slikama, u njihovim temama tijekom određenog vremena, vidljive su inovacije, promjene u

viđenju, mišljenju, doživljavanju i vjerovanju jednog vremena. Dok nastavnik promatra likovna umjetnička djela, jasno je da ga zanima ikonografija kao središnji medij prenošenja poruke⁶²⁵. Ikonografija je osnova za vrlo motivirajuća pitanja⁶²⁶. Zašto je, primjerice, neki sadržaj vrlo omiljena likovna tema u vrijeme renesanse, prosvjetiteljstva itd.? Zašto se srednjovjekovnom liku na slici stavlja u ruke pušku, a ne mač ili luk? Koja je simbolična vrijednost boja? Zašto disproporcije na pojedinom liku? Čemu služi kombinacija čovječjeg i životinjskog u predočivanju mitoloških bića? Koji simboli predočavaju godišnja doba na Platzerovoj slici itd.? Što predstavljaju pojedina oruđa u rukama božanstava na slici Ivana iz Ahena (Hans von Aachen)? Što simbolizira ptica, na djelima vezanim za Ilijadu i Odiseju?

⁶²³ Usp. Stock, A., *Strukturelle Bildanalyse*, u: Wichelhaus M. Stock, A., *Bildtheologie und Bilddidaktik*, Düsseldorf 1981, str. 36-43.; Eykman, Christoph (2003), *Über Bilder schreiben: zum Umgang der Schriftsteller mit Werken der bildenden Kunst*, Heidelberg: Winter

⁶²⁴ Büttner, Frank - Gott dang, Andrea (2009), *Einführung in die Ikonographie: Wege zur Deutung von Bildinhalten*, München: Beck; Koop-Schmidt, Gabriele (2004), *Ikonographie und Ikonologie: eine Einführung*, Köln. Deubner

⁶²⁵ Glasser, Sabine (2003) *Il Cataio: die Ikonographie einer Villa im Veneto*, München: Dt. Kunstverlag

⁶²⁶ Glanz, Katharina A. (2005), *De arte honeste amandi: Studien zur Ikonographie der höfischen Liebe*, Frankfurt am Main: Lang;

Koje boje i kakav njihov raspored simbolizira pojedine europske narode? Pitanja se mogu postavljati unedogled. Postoje klasična djela ikonografije⁶²⁷ koja mogu uvelike pomoći pri odgovaranju na ova i slična pitanja. Budući da se sa slike ne može sve odčitati bez predznanja, potrebno je da nastavnici pouče učenike osnovama ikonografije.

Suvremena umjetnost

Ako je klasična umjetnost išla za tim da pojedine poruke pretvori u razumljivi govor određenih povijesnih epoha, ne vidi se razloga da i suvremena likovna umjetnost ne bi činila isto. Valja, naime, tražiti adekvatne načine pretakanja sadržaja tako da postanu što bliži suvremenu čovjeku⁶²⁸. Umjetnost ovog stoljeća već se davno odrekla da bude "službenica" bilo koga. Likovna umjetnost je postala autonomna, te se emancipirala od svega onoga što bi je moglo uvjetovati u slobodi izražavanja. Upravo u toj estetskoj autonomiji našla je, ako se tako može reći, svoju "duhovnost" i svoju "transcendenciju".

Umjetnici su, kako neki kažu, postali seizmografi svoga vremena. Uz njihovu pomoć i nastavnici mogu postati djeca svoga vremena, pa makar se morali baviti i slikama koje govore o apsurdnosti i neshvaćanju života. Nema umjetničkog djela koje bi bilo apsolutna negacija. "Svaka slika, svaka skulptura, svaki zvuk jest pokušaj da bi se kaosu suprotstavio red. U trenutku dok umjetnik stvara, on govori svoj ja, čak i onda kada u konkretnoj slici djelomične stvarnosti izriče svoj ne."⁶²⁹ "Umjetnost je prihvaćanje svijeta uz pomoć oblika."⁶³⁰ I zbog toga je likovna umjetnost predmet posebne pozornosti nastavnika i onda kada neizravno govori o vrijednostima, kada zapostavlja tradicionalnu ikonografiju te iznalazi i otkriva nove i individualne simbole⁶³¹. Pred njom se trebaju zamisliti oni koji odgajaju i obrazuju, vidjeti je kao nesvakidašnja i čudna proroka. Svakog pojedinog čovjeka, a nadasve nastavnika, suvremena likovna umjetnost se "bezuvjetno tiče" čak i onda kada namjerno ne želi imati

⁶²⁷ Büttner, Frank - Gottang, Andrea (2009), *Einführung in die Ikonographie: Wege zur Deutung von Bildinhalten*, München: Beck; Steymans, Hans Ulrich (2010), *Gilgamesch: Ikonographie eines Helden*, Fribourg: Acad. Press Fribourg; Ostwaldt, Lars (2009), *Aequitas und Justitia: ihre Ikonographie in Antike und Früher Neuzeit*, Halle an der Saale: Junkermann; Poeschel, Sabine (2005), *Handbuch der Ikonographie: sakrale und profane Themen der bildenden Kunst*, Darmstadt: Wiss. Buchges.

⁶²⁸ Klotz, Heinrich (1999), *Kunst im 20. Jahrhundert: Moderne - Postmoderne - zweite Moderne*, München: Beck; Damus, Martin (2000), *Kunst im 20. Jahrhundert: von der transzendierenden zur affirmativen Moderne*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt; Roh, Franz (1962), *Streit um die moderne Kunst: Auseinandersetzung mit Gegnern der neuen Malerei*, München: List.

⁶²⁹ Rombold, G., *Leben mit Kunst*, u: Katechetische Blätter 116 (1991), 91s.

⁶³⁰ Rombold, G, *Transzendenz in der modernen Kunst*, u: Schmied, W. (ur.). *Zeichen des Glaubens Geist der Avantgarde*, Stuttgart 1980, str. 14.

⁶³¹ Wilhelmi, Christoph (1980), *Handbuch der Symbole in der bildenden Kunst des 20. Jahrhunderts*, Frankfurt am Main: Safari bei Ullstein.

ništa sa specifičnim vrijednostima⁶³². Unatoč velikom protivljenju da se izravno bave etabliranom tematikom, suvremeni likovni umjetnici se vraćaju temama koje su nadasve egzistencijalne: patnja, nepravda, nasilje, sloboda, oslobođenje itd. Glavna karakteristika likovne umjetnosti 20. stoljeća jest njena nevezanost, sloboda od svega, nejednoglasnost, drugim riječima otvorenost⁶³³. Zahvaljujući njenoj formi, poruka suvremenog umjetničkog djela postala je višeznačna, stjecište komplementarnih mogućnosti kako bi reproducirala višeznačnost ljudske prisutnosti u svijetu.⁶³⁴

Hoće li suvremena likovna umjetnost biti izazovna i za proces učenja, ovisi o tome koliko su učenici uvedeni u logiku njenog funkcioniranja. Prema iskustvu nastavnika, učenici su, vezano za nju, manje skeptični nego sami nastavnici. Određena odbojnost prema toj umjetnosti više je tradicijske nego neke druge naravi, logično i argumentirano utemeljene. Vjerojatno će i na ovom području vrijeme učiniti svoje.



Pablo Picasso: Guernica

Ovo Picassovo djelo koje predstavlja nacističko razaranje svetoga grada Baska – Guerniche, pruža idealnu priliku za njegovo korištenje u nastavi kako bi se učenicima, kroz suvremeni pristup likovne umjetnosti jednoj povijesnoj temi, posredovale ratne strahote onako

⁶³² Gebbers, Anna-Catharina - Beer, Tjorg Douglas (2010), *Wert-Schätzung: Positionen zeitgenössischer Kunst zu kulturellen, sozialen, symbolischen und ökonomischen Werten*, Nürnberg: Verl. für Moderne Kunst; Steinkamp, Meike (2010), *Werke und Werte: über das Handeln und Sammeln von Kunst im Nationalsozialismus*, Berlin: Akad.-Verl.

⁶³³ Eco, Umberto (1977), *Das offene Kunstwerk*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp; Elberfeld, Jens (2009), *Das schöne Selbst: zur Genealogie des modernen Subjekts zwischen Ethik und Ästhetik*, Bielefeld: transcript.

⁶³⁴ Winzer, Fritz (1981), *Malerei sehen und verstehen*, München: Humboldt-Taschenbuchverl.; Regel Günther - Schulz, Frank (2008), *Das Künstlerische vermitteln*, München: kopaed.

kako ih je vidio i doživio veliki španjolski umjetnik. One se mogu, uz nužno poznavanje značenja i simbolike pojedinih figura kojima se Picasso inače služi u svojim likovnim djelima ali i njihova značenja kod drugih umjetnika pa i znanstvenika, iščitati njegovo viđenje povijesne činjenice i još puno toga vezano za brutalna stradanja što ih je čovjek priuštio čovjeku ali i cjelokupnom okruženju. U tom smislu na ovoj su slici vrlo znakovite paradigmatičke figure konja, bika, svjetlonošice i ratnika, ali i one realne: majke sa mrtvim djetetom (pietà), žene u bijegu, žene u plamenu, stropne žarulje, maslinove grančice, bodeža, ptice i još puno drugih figura. Jasno ovdje je i boja presudna, umjetnički stil kao i nadahnuća koja je Picasso upio iz sakralne umjetnosti.

Metodičke faze

Pokušajmo sada sakupiti sve pojedinosti o kojima je do sada bilo riječi kako bismo stvorili standardnu shemu idealnog susreta sa djelima likovne umjetnosti. Shema se sastoji od pet faza⁶³⁵ i što se više one interioriziraju, tim će se suverenije moći vladati zadatkom. Redoslijed faza nije posve proizvoljan, ali nije ni posve obvezatan. Situacija će u mnogo slučajeva zahtijevati drukčiji raspored postupka, naime, onaj koji će za nju biti prikladniji.

1. Spontano opažanje

Što vidim?

Mirno motrenje i "iščitavanje" slike; spontano, necenzurirano izjašnjavanje; "hodati" slikom tamo-amo bez grčevita hvatanja za jedan ili drugi detalj.

2. Analiza govornih oblika

Od čega se sastoji slika?

Sustavno motrenje i iznalaženje "sintakse" slike, njenih oblika, boja, strukture i ritma, pojedinih dijelova i njihova međusobnog odnosa. Posvješćivanje cjelovitosti slike. Potpuna vanjska koncentracija.

3. Nutarnja koncentracija

⁶³⁵ Lange, G., *Umgang mit Kunst*, u: Adam, G. Lachmann, R., nav. dj., str. 259-260.

Što slika pobuđuje u meni?

Osjećaji i asocijacije. Na što zapravo cilja slika? Na što me podsjeća? Privlači li me ili odbija?

4. Analiza sadržaja slike

Koje je značenje slike?

Tematika slike; njen odnos prema izvornom tekstu. Njeno mjesto unutar ikonografije. Njena inovacija ili potvrđivanje postojeće tradicije. Vizije i životna iskustva što ih donosi slika, individualna ili pripadajuća određenom povijesnom razdoblju; duhovno pretvoreno u vizualno. Posebni sadržaj što ga slika pridaje određenoj temi.

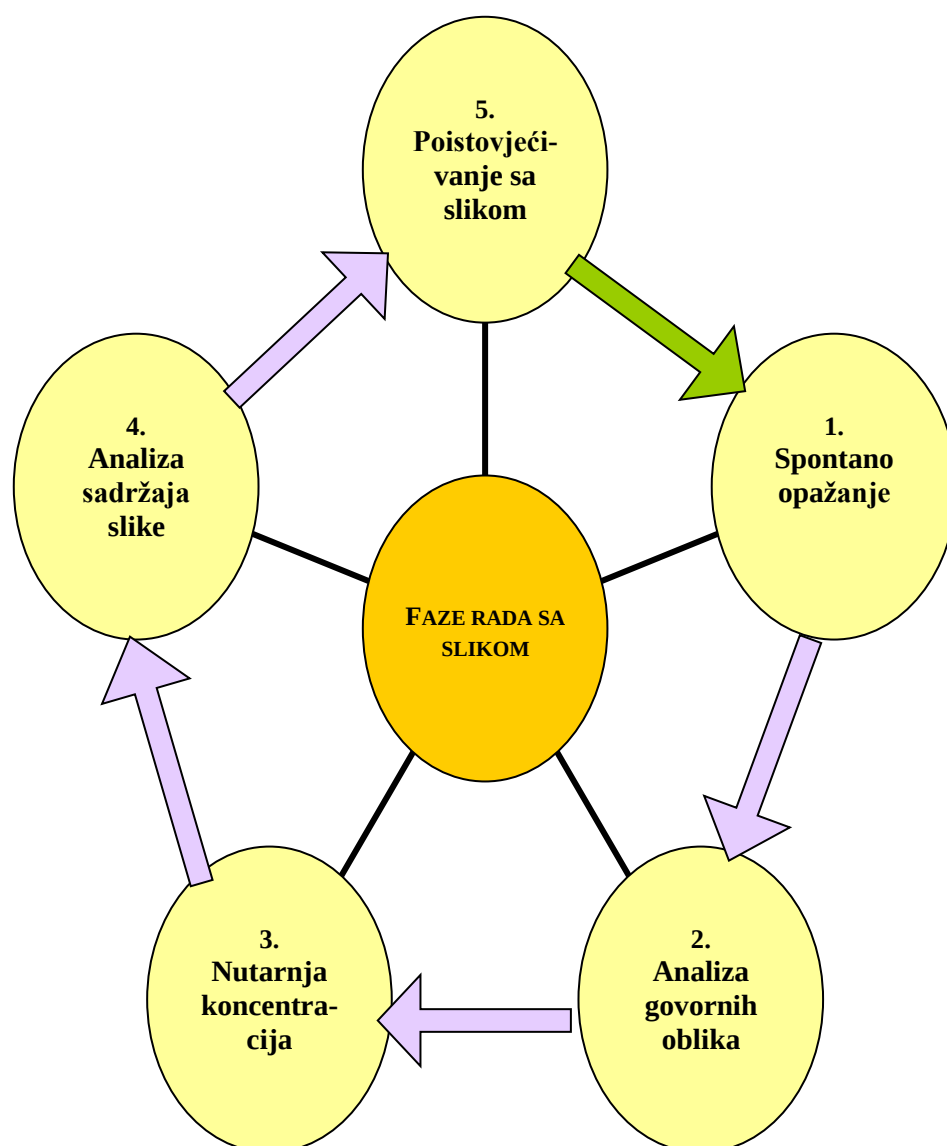
5. Poistovjećivanje sa slikom

U čemu se prepoznajem na ovoj slici?

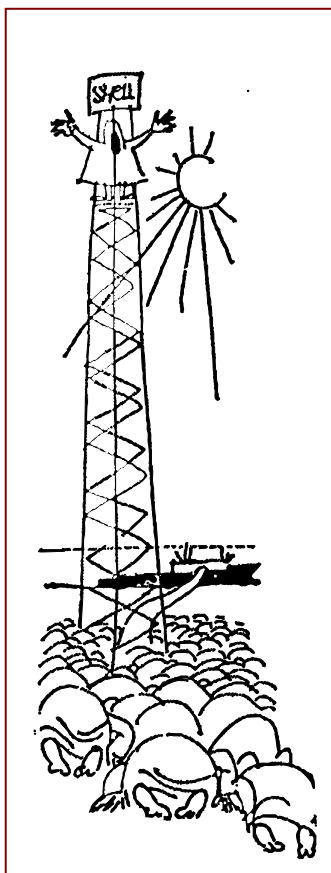
Unijeti se u sliku, dati se uvući u njeno događanje. U kojoj se figuri ponajbolje prepoznajem? Kako se slika odnosi prema meni kao promatraču? Što očekuje od mene? Pobuđuje li kod mene odobravanje ili me iritira? Mijenja li me, možda, neprimjetno? Vuče li me na svoje? Prepuštam li joj se ili se borim protiv nje? Jesam li joj dorastao ili me ona znatno nadilazi?

Kod ovih faza riječ je u biti o usporenom motrenju, discipliniranom istraživanju, otvorenosti prema sadržaju što ga nudi slika sa uvjerenjem da se to isplati, da to zaslužuje umjetničko djelo za razliku od gledanja televizije gdje se teže može zaustaviti i studiozno promatrati. Prvu, treću i petu fazu nije moguće unaprijed pripremiti. One su ponekad uvjetovane trenutnim raspoloženjem i osjećanjem, ozračjem učenja, nutarnjom naklonošću promatrača i njegovom senzibilnošću. Teško je očekivati apsolutnu primjenu pete faze. Ona će više biti plod slučaja nego redovitog učinka.

Druga i četvrta faza jesu nešto što je moguće unaprijed pripremiti, verbalizirati i argumentirati te tako imati u ruci nešto konkretno prije nego što se otpočne rad u nastavi s umjetničkim djelom. Shema u konačnici ima cilj sačuvati ravnotežu između distance i blizine, racionalnog i intuitivnog, ali istovremeno ukazati i na određene mogućnosti koje više pripadaju svijetu inovativnog nego tradicionalnog.



Karikatura u nastavi



I karikatura kao oblik komuniciranja može biti dobro sredstvo za posredovanje mišljenja i stavova u sklopu nastave⁶³⁶. Ovamo je prenesena iz tiska⁶³⁷. Njome su vrlo često praćeni članci u novinama, komentiraju se dnevna zbivanja, ismijavaju određena politička opredjeljenja, "uzimaju se na zub" i neka društvena događanja, ljudi, praksa itd. Nije svako ismijavanje ujedno i karikatura. Premda karikatura i "vic" imaju istu svrhu, ipak među njima postoji razlika. Svrha vica jest nasmejati i zabaviti, dok karikatura ide za tim da razotkrije, kritizira, promijeni⁶³⁸. Drugim riječima, ona je vizualni oblik satire. Jedan od najčešćih propusta karikature jest njeno prebrzo tumačenje, što može onemogućiti uočavanje cilja koji si je zadao karikaturist.

Stoga je vrlo važno da se pažljivo pogledaju i prouče svi elementi što ih je autor unio u svoje djelo, da se analiziraju sadržajne i formalne sastavnice kako bi se što temeljitije ušlo u poruku autora⁶³⁹.

⁶³⁶ Jost, Werner (2003), *Karikaturen im Unterricht: Mensch & Energie*, München: Goethe-Inst. Inter Nationes; Grünewald, Dietrich (1976), *Studien zur Literaturdidaktik als Wissenschaft literarischer Vermittlungsprozesse in Theorie und Praxis : (zur didakt. Relevanz von Satire u. Karikatur ; verdeutlicht am Beisp. d. satir. Zeitschrift Eulenspiegel/Roter Pfeffer, 1928-33)*, Gießen: Univ., Diss.; Full, Bettina (2005), *Karikatur und Poiesis: die Ästhetik Charles Baudelaires*, Heidelberg: Winter; Oberstebrink, Christina (2005), *Karikatur und Poetik: James Gillray 1756 - 1815*, Berlin: Reimer; Thelwell, Norman - Mulagk-Karl-Heinz (1988), *Die lieben Kleinen: Cartoons*, München: Dt. Taschenbuch-Verl.; Berg, Horst Klaus (1988), *Die Karikatur*, u: Berg, Horst Klaus - Berg, Sigrid, *Mit Liedern, Bildern und Szenen im Religionsunterricht arbeiten* (LiederBilderSzenen, sv. 2,5,8,10.), München: Kösel;

⁶³⁷ Dammer, Karl-Heinz (1994), *Pressezeichnung und Öffentlichkeit im Frankreich der Fünften Republik: Untersuchungen zur Theorie und gesellschaftlichen Funktion der Karikatur*, Münster: Lit

⁶³⁸ Melot, Michel - Beyer, Roswitha (1975), *Die Karikatur (L'oeil qui rit, dt.) Das Komische in der Kunst* Stuttgart: Kohlhammer.

⁶³⁹ Neyer, Hans Joachim (2006), *Herzenspein und Nasenschmerz: Karikaturen und Comics im Wilhelm-Busch-Museum Hannover, Deutsches Museum für Karikatur und kritische Grafik*, Hannover: Wilhelm-Busch-Ges.; Fischer, Hubertus (2010), *Politik, Porträt, Physiologie*: Bielefeld: Aisthesis-Verl.; Collenberg-Plotnikov, Bernadette (1998), *Klassizismus und Karikatur: eine Konstellation der Kunst am Beginn der Moderne*, Berlin: Gebr. Mann; Hofmann, Werner (2007), *Die Karikatur: von Leonardo bis Picasso*, Hamburg: Philo & Philo Fine Arts

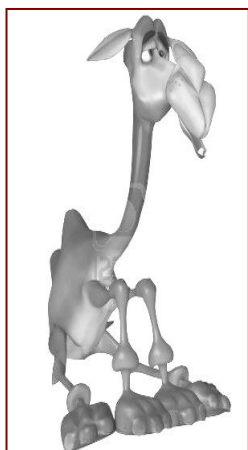
Sadržaj karikature

U našem slučaju karikatura se sastoji od relativno malo elemenata: visoki naftni toranj na kojemu stoluje Shell, bezglavi poklonici, tanker s ogromnim crijevom, veliko sunce na nebu. Sada ćemo kazati par riječi o svakom od tih strukturnih elemenata:

a) Kôd

Da bi karikatura bila djelotvorna, mora se sastojati od jednostavnih i vrlo razumljivih elemenata⁶⁴⁰. U našem slučaju veliko sunce vjerojatno obilježava pustinju, ali simbolički gledano ono označava životnu radost, optimizam, slavu. Na njegovoj razini (i nešto malo više!) nalazi se naftni magnat gosp. Shell, koji stoluje na "pijedestalu" osam puta višem od sebe, ispod (na svojoj zemlji!) mnoštva beduina poklonika čije su stražnjice, a ne glave (da se zna što ima prednost!) u prvom planu. Otraga, na moru tanker s ogromnim crijevom spojen sa kopnom.

b) Tehnike karikiranja



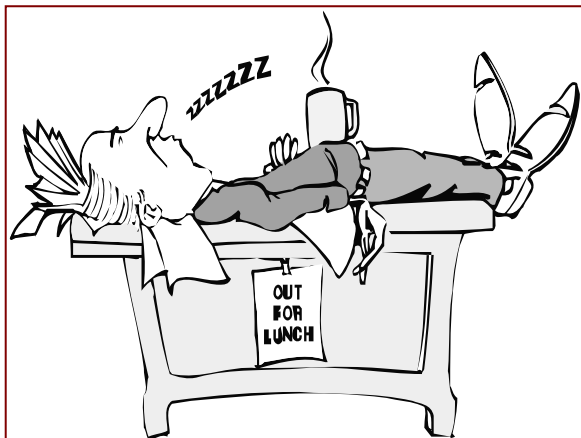
1. Montaža suprotavljenih elemenata (*disjunkcija*). Karikatura ponajvećma djeluje na promatrača kontradikcijom koju u sebi nosi. Kad bi u našem slučaju bili prikazani beduini koji klanjaju u pustinji, ne bi izazvali nikakvu posebnu pozornost doli konstataciju da se radi o moliteljima. Međutim, ako u njihovoj sredini umjesto vjerskog simbola stoji naftni toranj, znak je da autor dovodi u suodnos nešto što po sebi nema ili ne bi smjelo imati nikakve veze. A to je upravo ono što intrigira, potiče na razmišljanje, pristajanje ili protivljenje. Disjunkcija kao spoj oprečnih elemenata izoštrava pogled na kontradikciju: u našem svijetu događa se nešto čudno; ljudi se umjesto Bogu klanjaju magnatu

koji plasira naftu što će im donijeti novac, a on je jamac životne radosti, blagostanja, slave (sunce na nebu!). Za vjernika jedini jamac životne radosti i slave jest Bog, a umjesto Bogu poklonici se klanjaju novcu. Došlo je do obrata teza. Na disjunkciji se zapravo temelje i sve druge tehnike koje sada slijede.

c) Pretjerivanje

⁶⁴⁰ Ganz, Günter (1993), *Die Schule im Spiegel der Karikatur*, Hamburg:Kovač; Hecker, Rolf (2008), *Grüss Gott! Da bin ich wieder! Karl Marx in der Karikatur*, Berlin: Eulenspiegel-Verl.; Mank, Dieter - Ebert, Nik (1992), *Das offizielle endgültige Handbuch für den Comic-Freak*, München: Tomus; Kramer, Thomas (2002), *Micky, Marx und Manitu: Zeit- und Kulturgeschichte im Spiegel eines DDR-Comics 1955 - 1990 ; "Mosaik" als Fokus von Medienerlebnissen im NS und in der DDR*, Berlin: Weidler; .

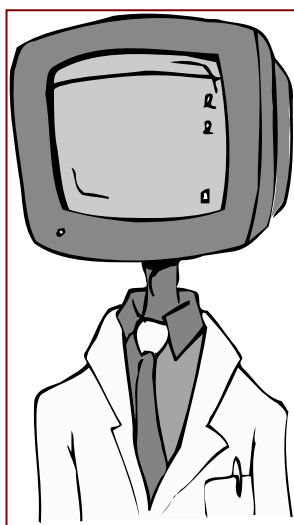
To je prastara tehnika karikiranja. Ogromno sunce (proporcionalno težnji za slavom i blagostanjem!), visoki toranj (potreba za moći, izdvojenošću, prestižem), stajanje umjesto sjedenja na pijedestalu (nedostatak vremena, stres, žurba, korištenje svake prilike), raširene ruke i razjapljena usta (nezasitnost, nikada dosta), ogromno crijevo (što više i što brže, najbolje bi bilo kad bi se moglo sve i najednom!)



U drugom slučaju disjunkcija se sastoji u tome da se za počinak koristi ono što je inače namijenjeno za rad. Naime, umjesto kreveta ili naslonjača, lijepi uredski stol na kojem bi trebalo stajati računalo, knjige, papir, uredski pribor itd. Naglavačke je postavljena namjena predmeta. Već je to po sebi pretjerivanje, ali pretjerivanje je i u tome što se važnim papirima poslužilo kao uzglavljem i posteljinom, a topli napitak drži na

stomaku dok se spava i hrče. Pretjerivanje je i što se na stol objesila informacija: „pauza za ručak“ kao da to nije samo po sebi razvidno dok se je u takvom položaju. Po sebi na pretjerivanje pripada i redukcija, svođenje na minimum, na najbitnije. Nalazimo je kod svih karikatura koje izolirane stoje negdje u prostoru, a oko njih se ništa ne događa.

d) Usporedba



Karikaturisti znaju toliko inzistirati, odnosno pretjerivati na pojedinoj ideji, sudu ili percepciji, na svom žigosanju stvarnosti i unutra nje pojedinog problema tako da su u stanju cijelu ljudsku osobu svesti na njenu puku opsesiju. Recimo, biće koje je zanemarilo svoju dužnost, poslove i obveze, izgubilo vlastitu ljestvicu vrednota i tako postalo ovisnim o televiziji danima sjedeći pred blještavim ekranom zbog sapunica, športa, mode, vijesti ... karikaturisti mu u tiskovinama ne stavljaju više glavu na ramena, nego televizor, pritom pazeći da ostali dijelovi tijela izgledaju sasvim uljuđeno i na „visokoj intelektualnoj razini“, ne zaboravljajući kravatu, nalivpero, skupo odijelo. Slično se

događa i sa drugim opsesivcima, primjerice, kad se pravnicima umjesto glave stavlja na ramena zakonik, šupljoglavim piskaralima dobro zaoštrena olovka, vojnicima Ujedinjenih

naroda, globus, fanatičnim ljubiteljima travnjaka, nogometna lopta, pohlepnima za novcem, apoeni novčanica.

e) Navod (citat)



Albert Einstein kao pacifist

Karikature vrlo često prate i određeni citati znamenitih ljudi uzetih iz njihovih govora, napisa, pjesama, iskaza. Na taj način moguće je karikirati i sadržaje svetih tekstova (Biblija, Kuran, Vede). Oni koji poznaju živote slavnih ljudi, odnosno riječi i navode iz svetih tekstova, znat će na što se misli. Tako je, osvrćući se na politička zbivanja u Njemačkoj četrdesetih godina prošloga stoljeća, slavni fizičar i istovremeno mirotvorac Albert Einstein kazao za sebe: „Ja nisam puki pacifist, nego borbeni pacifist. Spreman sam boriti se za mir /.../

Nije li bolje da čovje umre za nešto u što vjeruje, recimo, mir, nego da trpi zbog nečega u što ne vjeruje, kao što je, recimo, rat?“

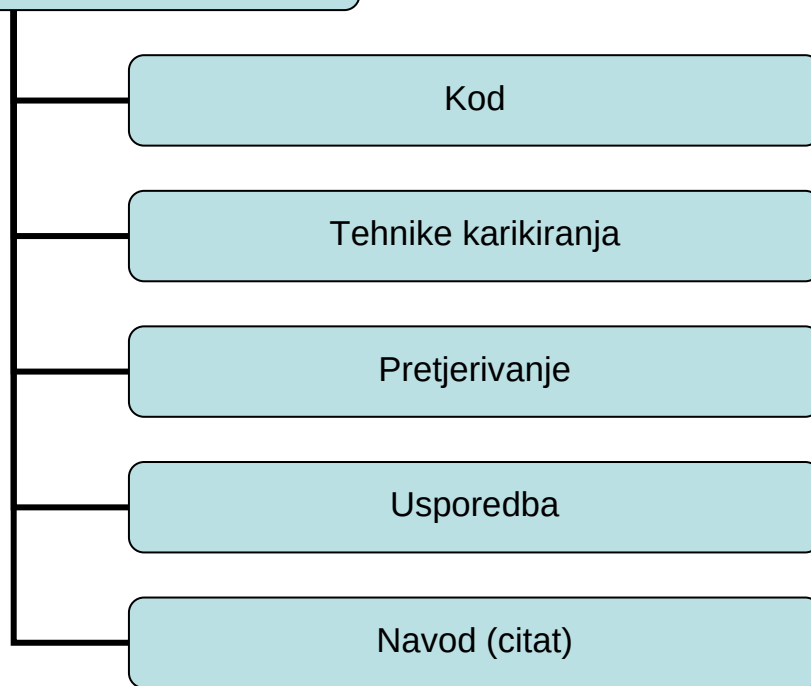
Nije rijetkost da se u pojedinoj nastavi služi i karikaturama inspiriranim biblijskim tekstom. Tim se ne želi ni u kojem slučaju dovesti u pitanje vrijednost teksta i njegova sadržaja, nego žigosati određenu praksu pojedinih vjernika koja, gledana kroz prizmu biblijskog teksta izgleda krajnje nesvjedočanskom. Evo jednog primjera. Prosjak se zahvaljuje što nije kao ostali ljudi iako je u Bibliji govor o farizeju, čovjeku koji je osjetio potrebu pred Jahvom istaći svoje vrline i kreposti kao vlastite zasluge, a samim tim i „korektna očekivanja“ od njega kad sam „dođe na red“. Ovdje se pak aludira na isplativost življenja od prošnje, a ne „rada vlastitih ruku“, što je biblijski savjet i preporuka kako bi se barem dijelom, onoliko, naime, koliko je to u ljudskoj nadležnosti, upravlja svojom sudbinom. Drugim riječima, želi se poručiti kršćanima koji se uzdaju u lagani dolazak do probitka, bez



Bože, hvala ti, Bože, što nisam kao ostali ljudi (Lk 18.11)

vlastitog truda i znoja, da to nije i ne bi smio biti njihov put i način osiguravanja vlastite egzistencije. Slično se može kazati i o porukama drugih svetih tekstova (Tora, Kuran itd.).

Strukturni elementi karikature



Karikatura u službi promjene



Karikaturist svojim djelom napada odnose koji mu se čine problematičnim ili opasnim. Promatrač će brzo uvidjeti njegova mjerila i kriterij njegove kritike. Naša prva karikatura stavlja na znanje neproporcionalan odnos između "biti" i "imati". Ovdje je "biti" zacijelo podređeno onome "imati" i to u jednom vrlo neprikladnom obliku. Sredstvo je postalo

idolom, božanstvom. Čovjek se "profanirao" umjesto da je ostao gospodar, on je postao slugom. Karikaturist nije izrekao samo oštru kritiku određene koncepcije života i svijeta, nego je upozorio i na posljedice procesa bogaćenja i kod onih koji se drže vjernicima.

Naša druga karikatura predstavlja čovjeka koji je izgubio smisao za pravilan odnos prema stvarima i obvezama. U prvom planu je njegov nekorektan odnos prema prostoru, a

vjerojatno i prema radnom vremenu. Čovjek je u uredu, a ne u spavaćoj sobi. Očito da karikatura ismijava njegov trenutačni stav i opredjeljenje, nazor, odnos prema obvezi. Pretjerujući, ova karikatura ima cilj upozoriti, ismijati, u konačnici promijeniti. Ona ne samo da napada, nego negdje u dubini stvara protusliku, možda utopiju ili pak alternativu postojećoj stvarnosti.



Općenito govoreći, odnosi što ih kritizira karikatura, koji put su toliko okamenjeni da ih samo čekić bezobzirne provokacije može razbiti. Pa zato postoje i puno radikalnije, pa i bezočnije karikature od ove pa zato ne mogu računati na blagonaklonost onih kojih se to tiče. Istini za volju, pojedinci vrlo teško prihvaćaju karikaturu koja kritizira njihovo ponašanje ili stavlja pod znak pitanja

njihove osjećaje. Oni to vide kao “bezobrazluk”, pa se javnost, ako im to pođe za rukom, poziva da se od nje distancira ili da primijeni “protumjere”. Slične reakcije izazivaju karikature koje se tiču vjerskih mišljenja i uvjerenja⁶⁴¹. U novije vrijeme smo svjedoci reagiranja pojedinih muslimanskih skupina koja nerijetko završavaju pozivom na likvidaciju karikaturista, a kod drugih neslaganje sa tim⁶⁴².

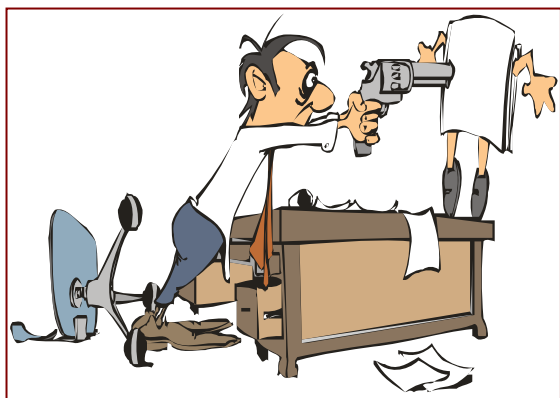
Nekome bi moglo pasti na pamet da i naša prva karikatura ide u tome smjeru. Međutim, kad se dublje sagleda sadržaj i poruka karikature, doći će se do posve suprotna zaključka. To je "napad" na profaniranje molitve, vjerskog stava i čovjekova vjerskog držanja, a nikako ismijavanje molitve ili vjernika. Svrha ovdje objavljene karikature jest potaknuti na promjenu, poboljšanje iskonskog vjerskog ispovijedanja i življenja kroz poticanje argumentirano uvjerljivih i oslobađajućih procesa.

⁶⁴¹ Dvadesetih godina prošlog stoljeća bio je dosta dugo vođen proces protiv slikara *Georga Groza* jer je svojom karikaturom "Krist s gasmaskom" vrijeđao vjerske osjećaje Nijemaca. Po sebi nije bilo nikakvog napada ni na Krista ni na kršćanstvo, nego se radilo o zlorabljenju Krista i njegova nauka u vojne svrhe.

⁶⁴² Kuschel, Karl-Josef (1998), *Vom Streit zum Wettstreit der Religionen: Lessing und die Herausforderung des Islam*, Düsseldorf: Patmos-Verl.; Konkel, Michael (2000), *Provokation Jerusalem: eine Stadt im Schnittpunkt von Religion und Politik*, Münster: Aschendorff; Heimböckel, Dieter (2010), *Zwischen Provokation und Usurpation: Interkulturalität als (un)vollendetes Projekt der Literatur- und Sprachwissenschaften*, München: Fink;

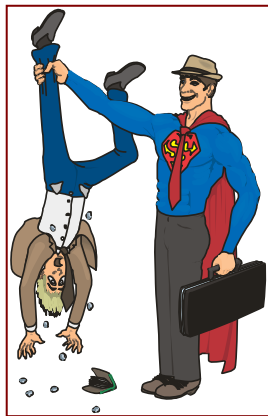
Karikature u nastavi

Uz to što su karikature motivirajući medij, medij koji izaziva i potiče sučeljavanja, one mogu potaknuti i neke relevantne pedagoške procese učenja⁶⁴³. Primjerice:



1. Učiti gledati, promatrati. Ako se želi dobro shvatiti poruka karikature, treba je dobro promotriti i sagledati⁶⁴⁴. Tek pažljivo gledanje senzibilizira i osposobljava za svjesno prihvaćanje okoline. Nadalje, bavljenje karikaturama potiče posvješćivanje višedimenzionalne stvarnosti i postupno stvara sposobnost razmatranja i usvajanja najrazličitijih

nastavnih sadržaja. Posebno crteži koji su simbolički vrlo bremeniti pomažu učenicima da argumentirano razmišljaju i o manje praktičkim sadržajima. U našem slučaju, a s obzirom na prvu karikaturu, upitajmo se: Otkud ljudima potreba da klanjaju? Što se izražava gestom klanjanja? Zašto čovjek misli da će biti sretan i slavan kad bude bogat? itd.

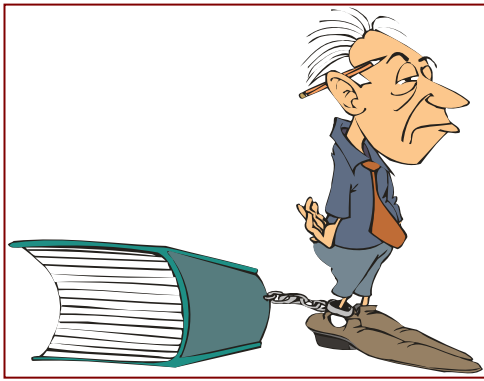


2. Iskusiti pozitivnu nesigurnost. Predmet karikature je nešto što na prvi pogled izgleda u redu, neproblematično, pa čak na svoj način i pod određenom zaštitom. U našem slučaju beduini koji se mole, činovnik koji se odmara. Satirički crtež predstavlja pak njihov sadržaj tako da svlači veo sa njihove besprijekornosti upozoravajući na njihovu problematičnost u danoj situaciji. Takav pristup omogućuje učenicima da budu još svjesniji i još kritičkiji s obzirom na ono što se događa u njihovoj okolini⁶⁴⁵.

⁶⁴³Bruns, Wera (1985), *Karikatur in Deutschland: 1848/49 ; mit didakt. Anregungen u. Unterrichtsvorschlägen ; Geschichte Sozialkunde, Sekundarstufe I u. II*, Aurich; NN (2005), *Das Zeitalter Bismarcks in der Karikatur* (Elektronische Ressource), Rosenheim: coTec-Verl.; Frech, Siegfried (2004), *Methodentraining für den Politikunterricht: Mikromethoden, Lehrervortrag, Karikatur, Textanalyse, Unterrichtsgespräch, Internet, Makromethoden, Fallanalyse, Talkshow, Pro-Contra-Debatte, Plan- und Entscheidungsspiel, Erkundung, Expertenbefragung* Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.

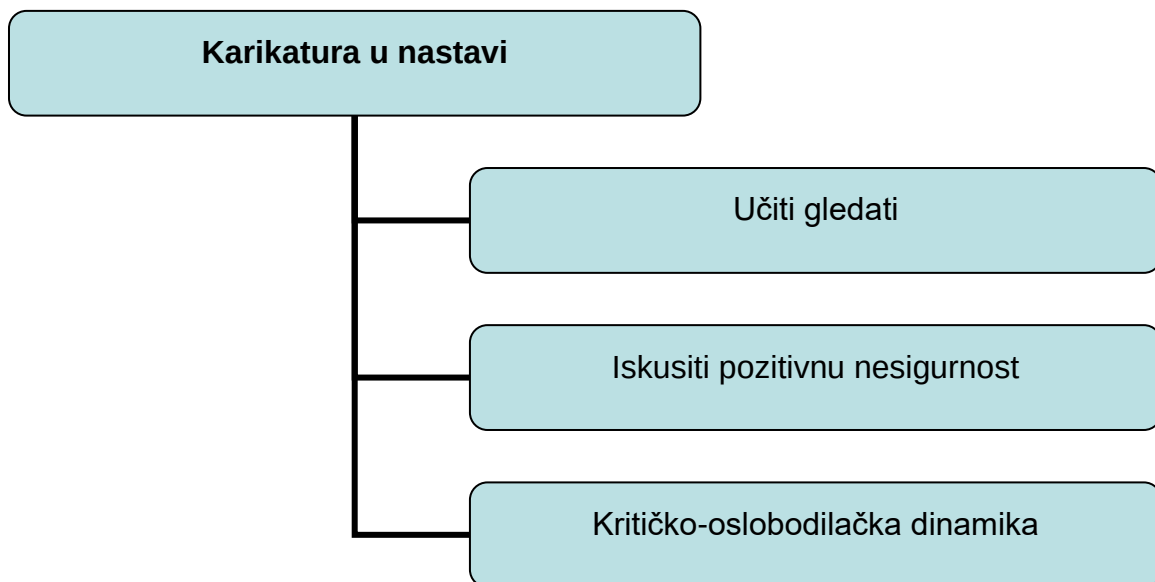
⁶⁴⁴Burkamp, Gisela – Wolf, Fritz (2008), Fritz Wolf - *Die Kunst der Karikatur*, Bramsche: Rasch; Martin, Anne (2005), *Unterm Strich: Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland*, Leipzig: Leipzig

⁶⁴⁵Real, Hermann Josef (1992), *Teaching satire: Dryden to Pope*, Heidelberg: Winter; Uppendahl, Herbert (1978), *Die Karikatur im historisch-politischen Unterricht: eine Einführung mit Unterrichtsbeispielen*, Freiburg: Ploetz



3. Kritičko-oslobodilačka dinamika. Rad sa karikaturama može biti jedinstvena prilika za otkrivanje kritičkog potencijala.⁶⁴⁶ Čestito živjeti ne znači kimati glavom svemu i svakome, nego kritički vrednovati svaku ponudu i svaku pojavu. Kroz takav oblik života svaki je čovjek pozvan na slobodu i na pravednost. Živeći svoju slobodu, drugoga u njoj ne

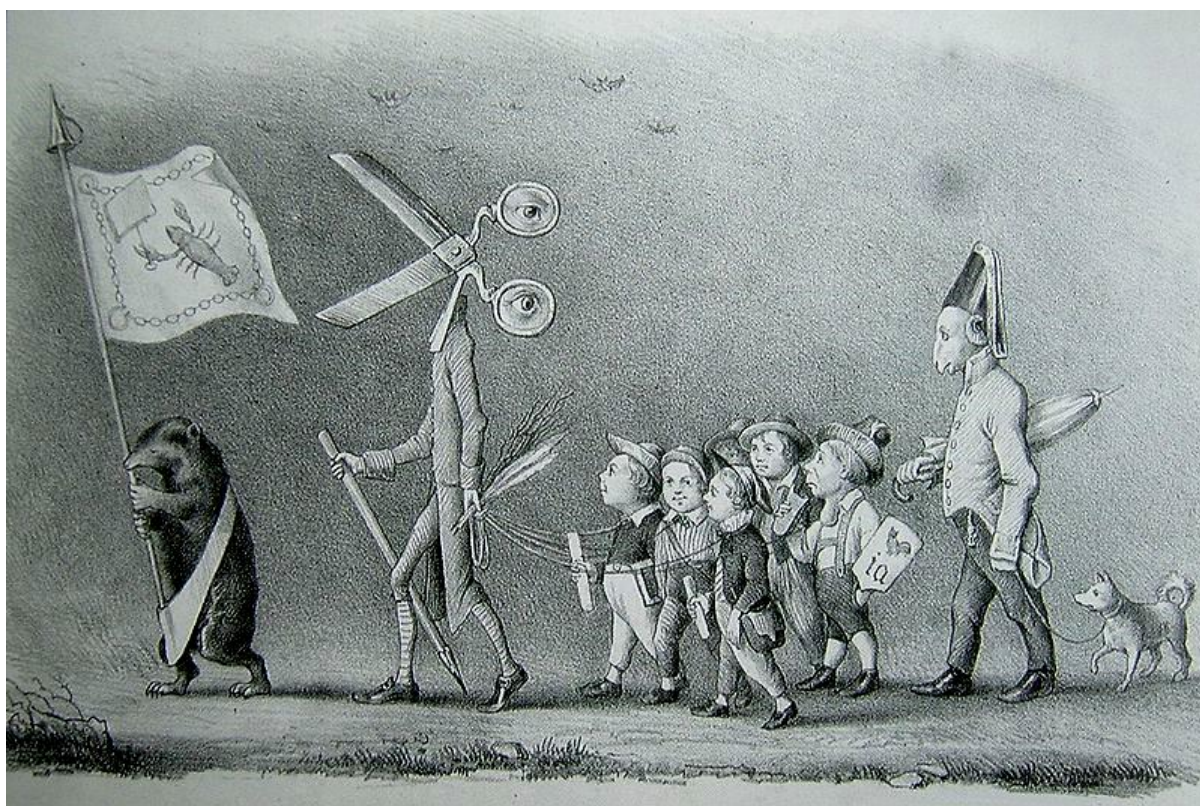
smije prikraćivati. Stoga se sloboda i pravednost međusobno ne isključuju. Naprotiv! Samo njihovo međusobno uvažavanje jamči puninu života. Onaj tko je kritičan prema sebi i svome načinu življenja vlastite slobode zacijelo se neće ogriješiti o slobodu drugoga. Tek takav pristup osobnom životu daje mogućnost drugome da se rodi, da raste i da se razvija sve do svoje punine.



Preporučuje se da se karikatura u nastavi nudi preko grafoskopske folije kako bi bila istodobno dostupna svim učenicima. Vrlo je prikladna za analizu, uočavanje strukturalnih elemenata itd. Osim toga, taj oblik rada pruža nove mogućnosti za vrlo različite i veoma kreativne pothvate: ispisivanje novih tekstova u oblačiće, dodavanje novih elemenata, novo naslovljavanje karikature, kombiniranje sa drugim medijima itd.

⁶⁴⁶ Gerken, Rosemarie (1997), "Transformation" und "Embellissement" von Paris in der Karikatur: zur Umwandlung der französischen Hauptstadt im Zweiten Kaiserreich durch den Baron, Hildesheim: Olms; Schleicher, Regina (2009), Antisemitismus in der Karikatur: zur Bildpublizistik in der französischen Dritten Republik und im deutschen Kaiserreich (1871 - 1914), Frankfurt: Lang; Gulińska- Jurgiel, Paulina (2010), Die Presse des Sozialismus ist schlimmer als der Sozialismus: Europa in der Publizistik der Volksrepublik Polen, der ČSSR und der DDR, Bochum: Winkler.

I na koncu, evo još jedne zanimljive karikature koju bi se zacijelo moglo vrlo učinkovito iskoristiti u nastavi povijesti i to ne samo kao razonodu ili popratni slikovni materijal za određeno povijesno razdoblje Njemačke i sličnih društvenih događanja drugdje i u drukčija vremena, nego kao „izvor znanja“ za stjecanje novih spoznaja i kritičke svijesti o tom i takvom razdoblju. U novinama „Die gute Presse“ karikaturist već davne 1847. predstavlja svoje viđenje društvenih događanja te ulogu cenzure u društvu. Ispod crteža je dodao tekst: „Slatka sveta cenzuro, daj nam hoditi tvojim stopama, vodi nas svojom rukom kao djecu na remenu za učenje hodanja“.



Ukratko ćemo opisati tu karikaturu. Putovanje družine, predstavlja mučni hod kroz prostor i vrijeme. Na čelu kolone je slijepa krtica koja zacijelo predstavlja neku političku figuru, stranku, ideologiju (uvjerljiva li vodiča!) kojoj nije mjesto na suncu nego se puno bolje snalazi u podzemnim hodnicima. Ta ista u rukama drži štap za gašenje svijeća (ne voli svjetlo koje pokazuje sve jasno!) što predstavlja društvenu tamu i nemogućnost bilo kakva kritičkog sagledavanja. Na njemu je zastava sa rakom i ogledalom koji simboliziraju hod unatrag, odnosno, okrenutost prema prošlosti. Središnja izdužena figura (kako bi se mogla svugdje provući!), predstavlja zabranu kojoj umjesto glave (mozga!) na vratu stoje ogromne i

nemilosrdne škarje (rubac je na njima za brisanje krvi!) sa široko otvorenim očima (ništa ne smije promaći što bi moglo zasmetati vlastodršca!). Djeca na konopcima i u različitoj nošnji predstavljaju zatočen cjelokupni narod. Njih prati policajac s ovčjom njuškom i kišobranom pod rukom. Njuška znači tupavost kojoj nije svojstveno misliti vlastitom glavom ali je zato uz narod i kad je lijepo i kad je ružno (kišobran!). Kolona završava živahnim psetom (njuškalom) kojemu se ništa ne može sakriti i svakom je u stanju ući u trag. Karikatura simbolizira sliku društvenih događanja u to vrijeme u njemačkim zemljama, a primjenjiva je na slična druga povijesna razdoblja i druge slične države i društva. Teško da bi je i najvrsniji tekstopisac - povjesničar mogao bolje opisati riječima i nabrojanjem pukih činjenica. Zato nastavni metodičari znaju da slika ni u kojem slučaju u nastavi ne smije biti samo dekor tekstu ili razonoda, odnosno prilika za opuštanje učenicima. Ona može i mora u pojedinim situacijama biti i „izvor znanja“, polazište za razgovor i raspravu, isto tako kao i tekst ali sa puno većom vjerojatnošću da će preko nje učenici puno bolje shvatiti, naučiti i o sadržaju duže i dublje razmišljati nego poslije na silu memoriranoga teksta.

Fotografije, folije i stripovi u nastavi

Ovo poglavlje ima ponešto zajedničkog s onim o likovnim umjetničkim djelima u nastavi, a i sa poglavljem o audiovizualnim pomagalicama. Ipak smo smatrali važnim da se izdvoji kao zasebno poglavlje koje će govoriti o fotografiji, foliji i stripu kao nastavnim sredstvima i pomagalicama⁶⁴⁷ jer su u nekim sredinama jako zastupljeni, a možda nedovoljno teorijski utemeljeni, dok se u drugima za njih još nije pojavio interes.

Fotografija kao nastavno sredstvo



www.shutterstock.com · 59197327

Zbog sve većeg prodora fotografije u svijet djece, mladih i odraslih, ni nastavnik ne može i ne smije ostati indiferentan. S iznalaskom fotografije postavilo se pitanje njenog mjesta i uloge u nastavi. Kad je pak otkrivena mogućnost umnažanja fotografije, omogućen je lakši i brži pristup svima koji

fotoaparat nisu imali dok je slika bila stvar privilegija ili prestiža bogatih. Onoga pak momenta kada se pojavila pokretna slika, postavilo se pitanje učinkovitosti fiksne slike. Ima li obična fotografija još ikakvih izgleda s obzirom na pokretne medije koji stvaraju napetost, pobuđuju osjećaje, motiviraju poduzetnost? Na što bi sličila kvalitetna uporaba fotografije u nastavi? U ovom poglavlju pokušava se dati odgovor na ta pitanja.

⁶⁴⁷ Holzbrechher, Alfred (2004), *Imaging: digitale Fotografie in Schule und Jugendarbeit*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss.; Brauer, Hartmut - Berger, Jan (2000), *Traditionelle und digitale Fotografie: mit Beispielen aus der schulischen Praxis*, Halle : LISA; Hamann, Christoph (2007), *Visual History und Geschichtsdidaktik: Bildkompetenz in der historisch-politischen Bildung*, Herbolzheim, Centaurus-Verl.; Hund Wolfgang (2003), *Der Overheadprojektor effektiv und kreativ im Unterricht: Tipps, Ideen und Kopiervorlagen für den Unterricht in allen Jahrgangsstufen*, Neuried: Care-Line-Verl.; Schäfer, Eva (2000), *Internet, Film, Fernsehen: zur Nutzung aktueller Medien als Folie für Selbst- und Weltbilder*, München: KoPaed-Verl.; Burgdorf, Paul (1976), *Comics im Unterricht*, Weinheim: Beltz; Pforte, Dietger (1974), *Comics im ästhetischen Unterricht*, Frankfurt am Main: Athenäum

Vrste fotografija



www.shutterstock.com · 75746818

S obzirom na način fotografiranja i na ono što fotografija predstavlja, postoji nekoliko vrsta fotografija⁶⁴⁸.

a) Dokumentarna fotografija. Riječ je o fotografiji kojom se nastoji objektivno i cjelovito informirati o pojedinim događajima koji se tiču kulturne, političke, povijesne, zavičajne i ine stvarnosti.

b) Antropološka fotografija. Pod ovom fotografijom se razumijeva fotografija kojoj je sadržaj i cilj čovjek: njegova situacija, trpljenje, radost, uspjeh, neuspjeh, okoliš. Sa metodičkog stajališta ova vrst fotografije može biti vrlo djelotvorna, naročito kad su u pitanju razmjene mišljenja, asocijacije, pobuđivanje osjećaja. Osim toga, uz pomoć ove fotografije moguće je vizualizirati i neke apstraktne pojmove kao što su trpljenje, siromaštvo, ljubav; izvlačiti na svjetlo ono što je bilo potisnuto, ponovno premisliti ono što je na brzinu otklonjeno ili prihvaćeno, izlagati i argumentirano braniti temeljna pitanja ljudskog života itd.

c) Fotografije motiva. Cilj ove fotografije jest izvući iz prirode, te općenito ljudske stvarnosti pojedine motive koji su u stanju, barem ponekad, osupnuti ljudski um i osjećaje te ih izdići iznad svakodnevnice kako bi sagledali i ono što stoji "sa druge strane" i što nije nepostojeće zato jer je trenutačno nedostupno ili skriveno oku koje je naviklo gledati svakodnevno.

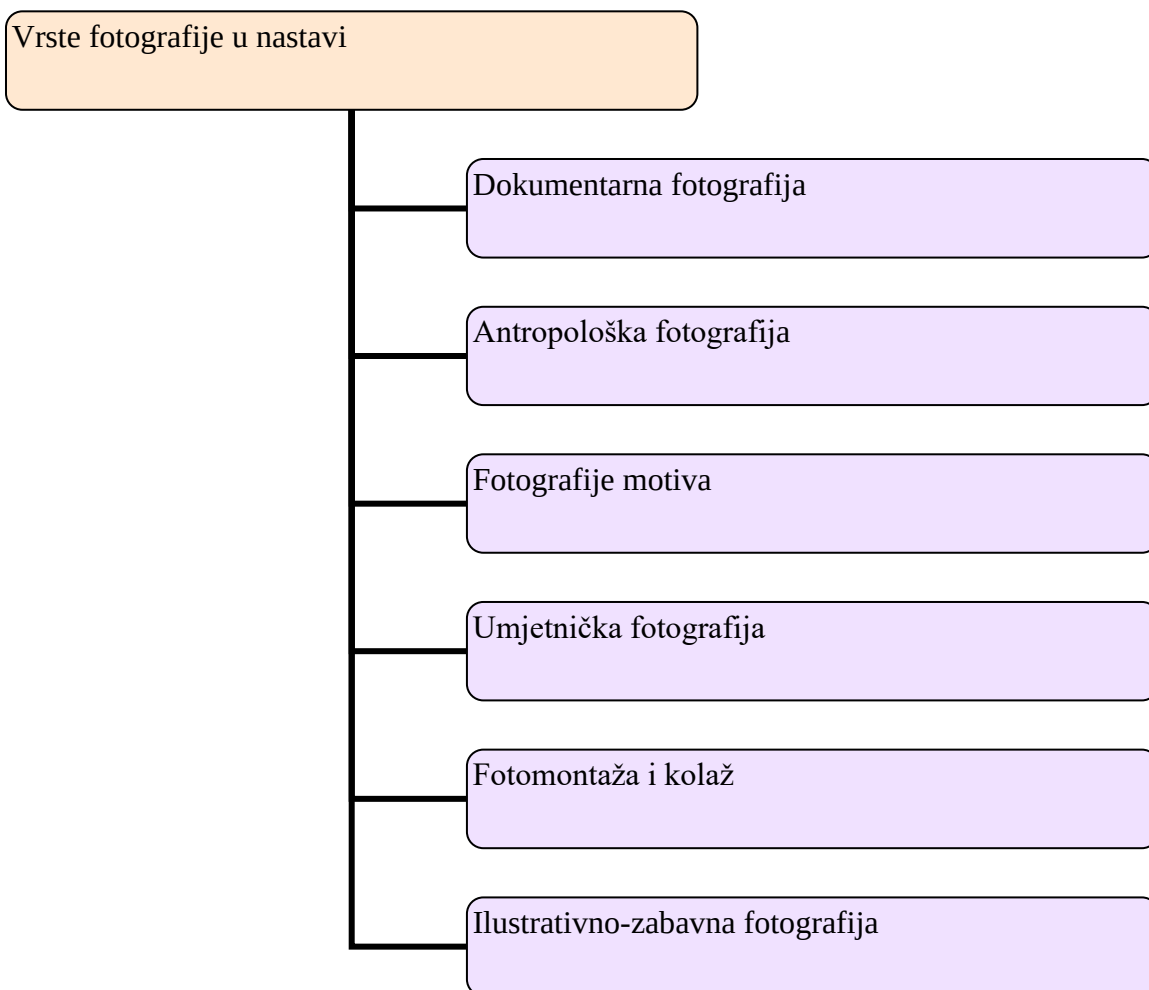
d) Umjetnička fotografija. Riječ je o fotografiji koja je uz pomoć fototehničkih mogućnosti na svoj način "otuđena". Nije joj cilj realno prikazivanje stvarnosti, nego estetskih elemenata koje ona u sebi krije. Kod ove fotografije, dakle, odnos prema stvarnosti se namjerno otklanja tako da u prvom planu nije ono što je neposredno prepoznatljivo i realno, nego tek njegov estetski izraz.

e) Fotomontaža i kolaž. Ovaj oblik fotografije ide još dalje od prethodnog. On se "igra" stvarnošću nastojeći pretkazati budućnost, odnosno stvoriti konstelacije koje nisu dio

⁶⁴⁸ Wahn, Ulrike (1989), *Untersuchungen zum Bild und Anschauungsmaterial von Schulbüchern für den evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I.* (disertacija), Gesamthochschule Wuppertal: Univ. Diss., str. 11 i d.

svakodnevnice. Fotomontaže i kolaži su vrlo učinkoviti kad su u pitanju tema ili problem koje treba naširoko istražiti i ponuditi što veći broj rješenja. Stoga su najprikladniji za tematsku ili problemsku nastavu.

f) Ovima se još može pridodati ilustrativno-zabavna fotografija čija je dužnost stvarati ugođaj, opuštenost u nastavi kada je to potrebno, odnosno "uljepšati" verbalno izlaganje kada je ono suhoparno i manje motivirajuće.



Metodičko svojstvo fotografije

Sa metodičkog stajališta cilj fotografije u nastavi nije uvijek i na prvom mjestu informiranje isključivo zasnovano na buđenju osjećaja i čuvstava.⁶⁴⁹ Ovoj tvrdnji u prilog idu, primjerice, fotografije različitih zemljovida što se odnose na neke tekstove ili vlastiti životni okoliš⁶⁵⁰. Sa druge strane, kad je riječ o metodičkom svojstvu fotografije, treba imati u vidu i

⁶⁴⁹ Isto, str. 24s.

⁶⁵⁰ Rinschede, Gisbert (2007), *Geographiedidaktik*, München: Schöningh;

njen interpretativno-hermeneutički karakter, naime, nastojanje da se fotografijom pokuša predočiti stvarno stanje, interpretirati ga ili ga razmotriti. Veliku ulogu igrat će i osjećajna strana čovjeka, ali i njegovo svjesno sučeljavanje sa postojećim opredjeljenjima i svjetonazorima⁶⁵¹.

Na kraju, fotografija može biti primijenjena i u meditativne svrhe tako što se nad njom razmatra sa željom da se što dublje proдре u duhovnu stvarnost čovjeka kako bi ju se razbudilo, oplemenilo i koristilo za najrazličitije životne izazove⁶⁵².

Fotogovor



Posebnu metodu uporabe fotografije u nastavi osmislili su i provodili P. Babin, A. Baptiste i C. Belisle. Nazvali su je "photolangage", pa su u tome smislu izdavali i posebne fotomape sa fotografijama iz svakodnevnog života, koje su poticale i omogućavale dublje i sustavnije razmatranje svakodnevnice⁶⁵³. U

svom razmišljanju ovi istraživači i ujedno praktičari došli su do zaključka da je fotografijom teško, bolje rečeno, nemoguće definirati neku istinu, ali je zato fotografija dobro pomagalo kada je riječ o predstavljanju, izricanju, čak štoviše sistematiziranju vlastitih iskustava. U ovom slučaju fotografije mogu biti korisne i za samo verbaliziranje onima kojima to ide teže. Fotografija omogućuje najrazličitije vrste asocijacija, pomaže u motrenju i usvajanju stvarnosti, omogućuje da čovjek postane svjestan vlastitog stupnja znanja, ali i to da nastavnici vide na kojem stupnju se nalaze njihovi učenici s obzirom na određenu temu ili određeni problem.

S obzirom na komunikacijsko događanje u radu sa fotografijom, Ernst Hänzi upozorava na sljedeće:

⁶⁵¹ Geisler, Rudolf (1986), *Sehen-Lernen durch Fotografieren: Dokumentation ; Veranstaltungen zur Fotografie in den Schulen und zur Medienpädagogik im Rahmen der gleichnamigen Ausstellung vom 3. bis 10. Juni 1985 in Bremen*, Bremen Landesbildstelle <Bremen>

⁶⁵² Hahn, Sirtaro Bruno (2008), *Das Imagami-Prinzip: neue Wege zur Nutzung heilsamer Energien und zur Erweiterung der eigenen Wahrnehmung*, Langenpreising: Neue-Welt-Verlag

⁶⁵³ Babin, Pierre. - Belisle, Claire. (1974), *Photolangage*, Paris: CREC-AVEX .

- Komunikacija se prvenstveno događa na relaciji promatrač - fotografija.
- Komunikacija može postojati i između dvaju promatrača iste fotografije. Prednost je ove komunikacije u tome što se, zbog sučeljavanja, mogu relativizirati ili posve otkloniti neke predrasude ili fiksiranja.
- Učenici koji nisu verbalno nadareni produbljuju i poboljšavaju svoju verbalnu komunikaciju uz pomoć fotografije, kolega suučenika i samog nastavnika.
- I same fotografije mogu biti prilika za jedinstveni razgovor. Intenzitet fotografije provocira u učenicima doživljaje koji potiču na verbalnu komunikaciju. Na taj način fotografija im omogućava da bolje sagledaju i formuliraju vlastitu situaciju i vlastiti doživljaj⁶⁵⁴.



Manfred Kwiran uspoređivao je fotogovor sa meditacijom, pa je došao do sljedećih zaključaka: pri meditaciji obično se za riječ javljaju oni učenici koji inače dominiraju i kod drugih oblika komuniciranja, dok se pri uporabi fotogovora javljaju manjeviše svi učenici jer su po vlastitom nahođenju birali svoju fotografiju, onu koja njima nešto znači, onu koja ih osobno na nešto asocira. Kwiran navodi sljedeće mogućnosti uporabe fotogovora:

- upoznavanje nove skupine
- uvođenje u novu temu
- otkrivanje predznanja i eventualnih predrasuda
- brzo informiranje o tome što učenici već znaju o predmetu
- pojačavanje postizanja željenog cilja
- kontroliranje procesa posredovanja
- ponavljanje i sažimanje gradiva
- kontroliranje učinkovitosti i zalaganja
- mogućnost diferenciranja
- nova motivacija
- umanjivanje disciplinskih problema⁶⁵⁵.

⁶⁵⁴ Hänzi, Ernst, *Photolangage Fotosprache*, u: Zeitschrift für Religionsunterricht und Lebenskunde, Zürich-Köln 1971.

⁶⁵⁵ Kwiran, M., *Arbeit mit Einzelbildern*, u: Kwiran, M. (ur.), *Religionsunterricht konkret. Theorie und Praxis, Grundschule. Teil I*. Braunschweig: Amt für Religionspädagogik 1990, str. 19-23.

Konkretni primjer

Dat ćemo ovdje primjer uporabe teme "slobodno vrijeme" za konkretiziranje navedenih načela u nastavi. Poveći broj fotografija (40-50) rasporedi se po klupama nasred razreda, a zatim se zamole učenici da u roku od pet minuta izaberu jednu od njih koja im najviše govori o slobodnom vremenu ili ih potiče na razmišljanje o njemu. Sa fotografijom u ruci svaki učenik ode na svoje mjesto i okrene fotografiju licem prema dolje. Potom slijedi vrlo kratki komentar (zašto je tko izabrao određenu fotografiju), ali bez diskusije sve do posljednjeg učenika. Zatim nastupa produbljivanje, pitanja, diskusija. Svakom učeniku se daje mogućnost da argumentira svoj izbor i u diskusiju unese svoje poimanje slobodnog vremena. U ovoj fazi se još uvijek ne daje nikakvo vrednovanje. Razmjena mišljenja omogućuje nastavniku da vidi na kojoj se spoznajnoj, doživljajnoj, iskustvenoj i djelatnoj razini nalazi pojedini učenik kad je u pitanju tema slobodnog vremena. Budući da je svaka fotografija numerirana (to čini nastavnik dok pojedini učenici govore o tome zašto su izabrali upravo tu fotografiju), na pojedine fotografije može se kasnije vraćati i na njima dalje raditi⁶⁵⁶.

Drugi metodički postupci



Pitanjem fotogovora u nastavi bavi se i Gerhard Jost. Razradio je jedanaest različitih metoda te ih je konkretizirao u pojedinačnim primjerima⁶⁵⁷. Prva četiri postupka odnose se na pojedine fotografije. Postupak 5 i 7 pretpostavljaju rad sa više

⁶⁵⁶ Kwiran, M., *Photolangage neue Methode im RU und KU?* u: Kwiran, M. (ur.), *Religionsunterricht konkret*, nav. dj., str. 37s. Drugi primjeri mogu se pogledati kod: Kwiran, M. Künne, M., *Die Methode der "Fotosprache"*, u: *Christlichepädagogische Blätter* 97(1984), str. 353360.

⁶⁵⁷ Jost, Gerhard (1971), *"Fotosprache"*, Gelnhausen: Burckhardtthaus-Verlag.

fotografija. Od 8. do 11. nabrojane su mogućnosti fotomontaže, kolaža, tehnika rezanja i bojanja koje se isto tako mogu upotrijebiti kada se želi postići određeni cilj.

1. Zajedničko promatranje određene fotografije:

- pojedinačne asocijacije
- opisivanje fotografije (motiv, elementi fotografije, poruka fotografije...)
- formuliranje teksta koji se odnosi na fotografiju
- davanje naslova fotografiji.

2. Dogovaranje mogućih radnih postupaka:

- Što se događalo prije i poslije usvajanja fotografije?

3. Omogućavanje osobama da "dođu do riječi"

- Na prozirni papir ili foliju u oblačićima uokviriti govor ili misao koji se odnose na pojedinu osobu.

4. Označavanje izrezanih elemenata fotografije:

- Zamijeniti izrezane elemente.

5. Kombiniranje dviju ili više fotografija:

- međusobno nadopunjavati, nastavljati, dublirati
- naznačiti suprotnosti
- naglasiti pojedine detalje fotografije.

6. Izbor jedne fotografije iz mnoštva drugih:

- fotografije na određenu temu
- fotografije sa snažnim emocionalnim nabojem.

7. Kombiniranje fotografije i teksta:

- Pritom fotografija ne smije biti samo ilustracija teksta.

8. Mijenjanje fotografije sa nakanom da se učini različitom. Sažimanje, naglašavanje, slabljenje pojedinog aspekta fotografije:

- dodaci iz ilustriranih časopisa ili fotografija što su ih sakupili učenici

- docrtavanje voštanim bojama ili flomasterima
- izrada pozadine uz pomoć lijepljenja novih elemenata
- "daljnje pripovijedanje" (situacijsko nadopunjavanje...)
- oblaćići sa tekstom
- mijenjanje fotoelemenata.

9. Rezanje fotografije:

- uzduž ili poprijeko
- prema elementima koji je sačinjavaju (prvi plan, pozadina, figure...)
- pri lijepljenju dijelova može ih se nanositi jedan na drugoga ili docrtavati.

10. Od više fotografija s istim ili različitim motivom stvarati novu fotografiju.

11. Od više fotografija stvoriti novu priču⁶⁵⁸.

⁶⁵⁸ Lüpke, F., *Bilder Vorbilder Gegenbilder*, u: Informationen. Evangelischer Religionsunterricht in Berlin 11(1981)1/2, str. 25-29.

RAD S FOTOGRAFIJOM U NASTAVI

Zajedničko promatranje fotografije

Dogovor oko radnih postupaka

Svaki treba „doći do riječi“

Označavanje izrezanih elemenata

Kombiniranje više fotografija

Odabir vlastite fotografije

Kombiniranje fotografije i teksta

Mijenjanje fotografije

Rezanje fotografije

Od više njih načiniti novu fotografiju

Od više fotografija stvoriti novu priču

Svi ti metodički postupci daju nam naslutiti koliko je i kakvo mnoštvo kreativnih procesa moguće pokrenuti u nastavi kad je u pitanju fotografija. Tu su vrlo korisni ilustrirani časopisi, mediji masovne komunikacije te samo angažiranje i kreativnost učenika. Uz pomoć takve vrste metodičkog rada moguće je utvrditi i kritičke stavove kod učenika koji ne će samo pasivno promatrati ono što im nude mediji ove ili one vrste, nego će znati zauzimati vrlo zrele i odgovorne stavove.

Uporaba folija u nastavi



Da se neki nastavni sadržaj može fotokopirati na foliju i onda primjenjivati kao nastavno metodičko pomagalo, to je svima znano. Međutim, samim tim nije iscrpljena svaka mogućnost uporabe folije u nastavi. Svaka iole suvremenija škola ima grafoskop. Spoj folije i grafoskopa daje velike mogućnosti kreiranja u nastavi. Suvremeni grafoskopi (overheadprojector) ne trebaju zamračenje. Pri njihovoj uporabi nastavnik ne treba učenicima okretati leđa. Sadržaj folije se iznad dječjih glava projicira na odgovarajućem platnu ili zidu⁶⁵⁹.

Gerhard Jost je naročito istraživao prednosti tih medija u nastavi. Tako je došao do zaključka da folija u spoju sa grafoskopom u nekim trenucima ima čak prednost pred živim filmom i njegovim pratećim projektorom. Kod folije se učenici mogu angažirati istodobno sa projekcijom, što je kod filma rjeđe ili neuobičajeno. Kod filma komunikacijsko događanje je susljedno, dok je kod folije istovremeno. Folija omogućuje spontanost i improvizaciju, što u nastavi nije zanemariva činjenica. Nadalje, učenici se uopće ne trebaju micati sa mjesta radi projekcije; nastavnici ostaju u vizualnom kontaktu sa svojim učenicima.⁶⁶⁰ Postoje različite mogućnosti vizualnog predstavljanja nastavnog sadržaja. Ispis na foliju može biti od tinte koja je otporna ili neotporna na vodu; može se po foliji pisati različitim vrstama boja; folija se može ispisivati i pisaćim strojem; na nju se mogu fotokopirati tekst i fotografija.

⁶⁵⁹ Söhl, Karl (1992), *Wolf-Lehrtransparente - Spiele für den Overheadprojektor: Spielanregungen für freie Arbeit ; Spiele zur Förderung*, Regensburg: Wolf; Wierz, Jakobine (2005), *Klick - ich hab dich! experimentieren mit Fotoapparat, Diaprojektor, Kopierer & Co. in der Grundschule*, Donauwörth: Auer

⁶⁶⁰ Jost, G., *Zum Umgang mit Folien*, Gelnhausen 1983.

Vrste folija

Nastavnici poznaju tri vrste folija: unaprijed pripremljene folije, folije uživo i djelomično pripremljene folije⁶⁶¹.



Unaprijed pripremljene folije su nastavna sredstva i pomagala koja nastavnik donosi na nastavu detaljno pripremljene. Tu je sve unaprijed načinjeno, određeno, fiksirano i na folije nije moguće više unositi bilo kakvu promjenu. Ta vrst folija je vrlo praktična za brzo posredovanje cjelovite informacije, ali ne i za stvaranje kreativnog ozračja u razredu. Folija se može oblikovati rukom ili uz pomoć fotokopirnog stroja. Najjednostavniji način ručnog oblikovanja jest da se foliju stavi na crtež i potom se crtež rukom preslikava na foliju.

Folija uživo nastaje tijekom izvođenja nastave, korak po korak, tako da se slobodnom rukom ispisuje tekst ili riše crtež. Dok unaprijed pripremljena folija može biti vrlo ekonomična jer štedi vrijeme, stvaranje folija uživo odnosi mnogo više vremena. Na licu mjesta se moraju ispisivati tekstovi i risati crteži. Ako usto nastavnik nije vičan crtanju, to može zamarati učenike i oslabiti im pozornost.

Idealno rješenje nudi tzv. djelomično pripremljena folija, koja je zapravo mješavina dvaju spomenutih modela. Unaprijed pripremljeni dijelovi folije bit će nadopunjavani i definitivno kompletirani tijekom nastave. Da bi se temeljna folija mogla više puta upotrijebiti, nadopuna se radi na novoj foliji koja se po potrebi prilaže temeljnoj ili sa nje otklanja⁶⁶².

Tehnike izrade folija

Koja vrst folije će se upotrijebiti u nastavi, ovisi o ciljevima pojedine nastavne jedinice. Na osnovi dosadašnje uporabe grafoskopa i folije u nastavi pojavio se niz različitih tehnika.⁶⁶³

⁶⁶¹ Will, H (1991), *Arbeitsprojektor und Folien (Mit den Augen lernen. Seminareinheit 4)*, Weinheim: Beltz.

⁶⁶² Isto, str. 36.

⁶⁶³ Utter, Dennis - Schoppenhauer, Tobias (2008), *Sich(er) präsentieren : erfolgreich präsentieren in Schule, Ausbildung und Studium ; Präsentations- und Prüfungsangst bewältigen*, Mammendorf : Pro-Literatur-Verl. Mayer-Scholz Söhl, Karl (1992), *Spiele für den Overheadprojektor: Spielanregungen für freie Arbeit*, Regensburg: Wolf; Geikowski, Ulrich (1986), *Wirkungsvolle Referate mit dem Arbeitsprojektor*, München: Siemens Aktienges.; Bauer, Ingrid - Fischer, Dieter (1978), *Wir lernen mit dem Overhead-Projektor*, Würzburg: Vogel-Verlag.

1. Postupna tehnika. Učitelj tijekom nastave rukom na foliju nanosi (ispisuje ili slika) ono što smatra bitnim i karakterističnim za određenu nastavnu jedinicu.

2. Dopunska tehnika. Kod kuće djelomično pripremljenu foliju nastavnik tijekom nastave nadopunjuje elementima koji na foliji još nedostaju, a važni su za kompletiranje gradiva.

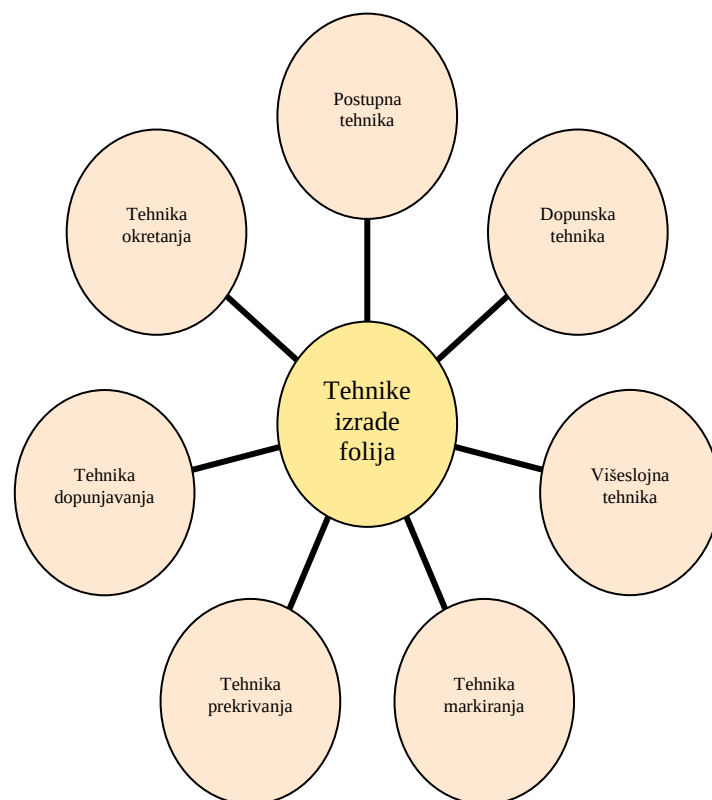
3. Višeslojna tehnika (od engl. overlay = položiti odozgo). Na zasebnoj foliji nastavnik ispisuje ili iscrtava ono što nedostaje na temeljnoj foliji. Polaganjem toga crteža ili ispisa na temeljnu foliju postiže se njena cjelovitost.

4. Tehnika markiranja. Uz pomoć flomastera ili neke druge adekvatne pisaljke, nastavnik podcrtava, obilježava, zaokružuje, markira na foliji ono što smatra posebno važnim.

5. Tehnika prekrivanja. Komadom papira se prekriva ono što još nije aktualno ili važno za izvođenje nastave. Kako se proces nastave odvija, dijelovi se folije sve više razotkrivaju, već prema tome koliko su u funkciji posredovanja određenih sadržaja.

6. Tehnika nadopunjavanja. Uz temeljnu foliju koja je kompletirana pridodaju se druge na kojima se nalaze simboli, tekstovi, slike kako bi se maksimalno prikazalo ono što je predmet nastavne jedinice.

7. Tehnika okretanja. Ako je određeni nastavni sadržaj ispisan ili iscrtan u kružnom obliku, povremeno će trebati okretati foliju kako bi učenici lakše iščitavali tekst ili promatrali crtež.



Dobri poznavatelji ovih tehnika savjetuju da se grafoskop u nastavi više upotrebljava kao sredstvo za pokazivanje unaprijed pripremljenog nego za trenutačno izrađivanje vizualnih oblika. U usporedbi sa filmskim projektorom grafoskop ostavlja znatno veći prostor za kreativnost. Individualni stil, mogućnost trenutačnog prilagođavanja ciljevima i sadržajima te prostor za kreativnost cijelog razreda daljnje su prednosti koje treba priznati ovim nastavnim pomagalicama. "Upravo činjenica da jednostavna pomagala, projicirane slike, lagano ispisane ili iscrtane folije itd. materijali koji nisu preskupi trebaju biti upotrebljavani kad god se pruži prilika za angažiranje sudionika... Radni projektor omogućuje suradnju. Gdje god se to nudi i gdje god je to moguće provesti, treba koristiti tu veliku metodičku prednost."⁶⁶⁴

⁶⁶⁴ Scholl, Norbert (1980), *Gleichnisse als Comics Comics als Gleichnisse*, Freiburg: Herder, str. 9.

Stripovi u nastavi



Neko vrijeme bilo je sporno jesu li stripovi pomagala koja mogu služiti i u nastavi. Njihova primjena još uvijek nije široka premda se u najnovije vrijeme sve više udomaćuju i u nastavi⁶⁶⁵. Taj proces nije bio nimalo lak. Neki misle da je to otuđivanje, moderniziranje, osiromašivanje, ponižavanje, pojednostavljivanje pojedinih nastavnih sadržaja. Ova paušalna procjena ni izdaleka ne rješava pitanje stripova u nastavi niti su medijsko-metodički problemi cjelovito sagledani⁶⁶⁶. Uz karikature stripovi pripadaju skupini crteža koje prvenstveno obilježava njihov interpretirajući karakter.

Stripovi su nešto sa čime se djeca svakodnevno susreću. Ona ih vole jer su zabavni, jer pobuđuju na smijeh, jer uz njih provode ugodne trenutke. Riječ je o kombinaciji teksta i slike, o svakodnevnim dogodovštinama koje su pretvorene u sliku i malo riječi⁶⁶⁷. Na taj način strip komunicira sa svojim čitateljem (npr. Tarzan, Superman, Batman itd.). Oni su heroji koji se bore protiv zla, a za dobro.

Stripovi i angažiranje djece



Neosporno je da stripovi jako motiviraju djecu. U nastavnom radu sa djecom iskristaliziralo se nekoliko mogućih načina njihova angažiranja kada su u pitanju stripovi.

Prvo, stripovi kao slobodna literatura. Nakon čitanja stripova među djecom se razvija razgovor, a postavljaju su se i određena pitanja.

⁶⁶⁵ Grundermann, Christine (2007), *Jenseits von Asterix: Comics im Geschichtsunterricht*, Schwalbach: Wochenschau-Verl.; Högerle, Eberhard (1977), *Marion unterwegs: Eine Reform findet nicht statt. Ordnung und Fortschritt*, Bonn: Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit; Melzer, Helmut (1991), *Trivilliteratur*, München: Oldenbourg

⁶⁶⁶ Nübel, H.U., *Comics fordern den Religionspädagogen heraus*, u: Der Evangelische Erzieher 32(1980)38-58.

⁶⁶⁷ Nitsch, Cornelia (1990), *Das andere Erziehungsbuch: vom Alltag mit Kindern*, München: Mosaik-Verlag; Rhoades, Shirrel (2008), *A complete history of American comic books*, New York: Lang; Strömberg, Fredrik (2010), *Comic art propaganda: a graphic history*, Lewes: Ilex; Rauschenbach, Erich (1994), *Du gehst mir auf'n Keks*, München: K Goldmann; Farber, Paul (1994), *Schooling in the light of popular culture*, Albany: State Univ. of New York Press;

Drugo, stripovi kao zajednička lektira za cijeli razred. Zadatak je da se u stripu kao izdvojenom dijelu teksta prepozna njegova povezanost sa cijelim tekstom.

Treće, rastaviti crteže stripa od njihovih govornih oblačića, a onda djeci dati zadatak da odgovarajućem crtežu nađu pripadajući govorni oblačić i obratno, da govornom oblačiću nađu pripadajući crtež.

Četvrto, kao zadatak osnovnoškolcima dati da sami iznađu put od teksta do stripa. Pritom se vidi što oni pridodaju tekstu te što u njemu posebno naglašavaju.⁶⁶⁸

Pokazalo se da je iskustvo sa stripovima u nastavi vrlo dobro i to zato jer je poslije čitanja stripova motivacija učenika bila vrlo visoka da čitaju tekstove u cijelosti i da se sa njima sučeljavaju⁶⁶⁹. Imajući u vidu one koji rado čitaju stripove (djecu), a to čine zato jer vole zanimljivo, napeto, iznenađujuće, ne bi li se moglo postaviti opravdano pitanje: hoće li ih razočarati tekst koji nema uvijek takva obilježja?

Kriteriji uporabe stripova

Djeca i mladež čitaju različite stripove i kod njih postoji iracionalna potreba za podsvjesnim identificiranjem. Hoće li ta mladež i ta djeca ikada racionalno i kritički pristupiti sadržajima koje su na ovakav način nesvjesno usvojili? Ako to budu učinili, hoće li slika iz djetinjstva izdržati zrelu kritiku? To je razlog da se bolje utvrde kriteriji uporabe stripova u nastavi. W. Kempkes došao je do sljedećih zaključaka⁶⁷⁰:

1. Stripovi se mogu upotrebljavati kao motivirajuće pomagalo te u svrhu izmjene metode.
2. Upotrebljavaju se da bi se došlo do što cjelovitije informacije o pojedinom predmetu, npr. ozorenja povijesnih detalja (građevnih objekata, odjeće, stila života itd.).
3. Pomoć pri interpretiranju.
4. Poticaj za diskusiju
5. Kao domaća zadaća učenicima (prikazati određeni sadržaj u tehnici stripa; riješiti na taj način neku životnu konfliktnu situaciju itd.).

⁶⁶⁸ Schindler, Heinz (1999), *"Es war einmal ... der Mensch", ein Comic (auch) für Kinder?: Analyse und Kritik der Comic-Serie vor dem Hintergrund eines möglichen Einsatzes im Grundschulunterricht*, Siegen: Fachbereich 3, Sprach- und Literaturwissenschaft an der Universität-GH Siegen; Dohm Annekatrin (1999), *Historisches Lernen an Comics - untersucht an Art Spiegelmans Maus*, Oldenburg: ZpB; Ludwig, H., *Bibelcomics im RU*, u: ComeniusInstitut (ur.), *Die Geistes-Gegenwart der Bibel*, Münster, str. 233.

⁶⁶⁹ Rauschenbach, Erich (1994), *Erziehung ist echt Glückssache!* München: Heyne

⁶⁷⁰ Kempkes, W., *Allgemeine religiöse Comics: Ihre Inhalte, Formen und Möglichkeiten ihrer praktischen Nutzung*, u: Horstmann, Johannes - Fuchs, Wolfgang (1981), *Religiöse Comics*, Schwerte: Kath. Akademie, str. 101-136.



Za primjenu stripova u nastavi nude se vrlo različite metode:

1. usporediti različite stripove na istu temu
2. dati djeci gotove stripove (ili isječke) sa praznim oblačićima da oni sami formuliraju razgovor ili dijalog između pojedinih figura na osnovi unaprijed prijedrenog teksta
3. angažirati skupine učenika da izrade različite prijedloge stripa na istu temu a potom im omogućiti da oni izaberu najbolje rješenje
4. načiniti strip o jednom suvremenom događaju.

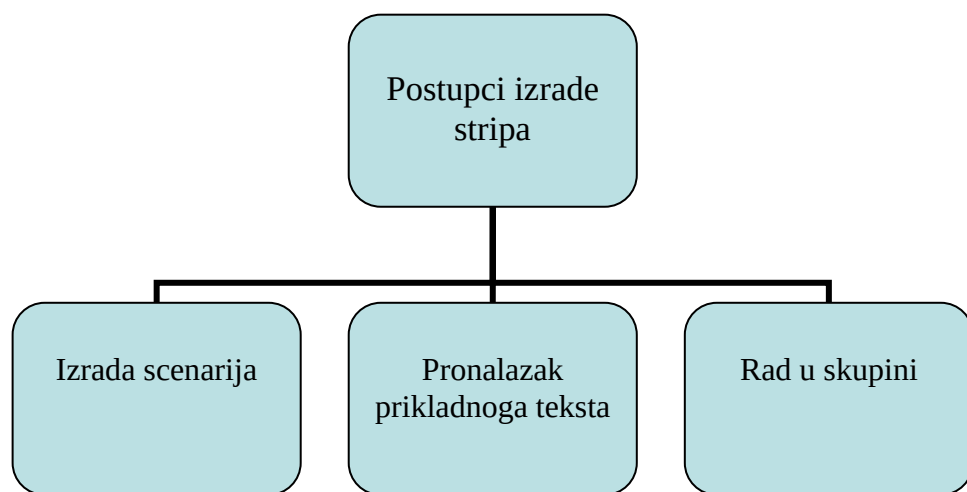
Ako se djeci ili mladima dade da sami rade stripove, treba imati na umu da je od samog vizualnog izgleda stripa važnije njihovo osobno sučeljavanje sa porukom. Za takvo angažiranje učenika N. Scholl⁶⁷¹ preporučuje sljedeći postupak:

1. Izrada scenarija
 - Što sve mora biti na slici?
 - Isječci? Perspektive?
 - Kako treba da budu nacrtane figure?
 - Pozadina itd.
 - Nacrtati govorne oblačiće i odrediti im mjesto!
2. Pronaći prikladan tekst
 - iz povijesti
 - iz vlastite okoline
 - iz književnosti
 - iz života razredne zajednice
 - iz života učenika: konflikt i pomirenje, što bih želio biti u životu itd.
3. Rad u skupini omogućuje da različite ideje, nazori, mišljenja, predstavke budu sažeti u jednu viziju koja je od svih prihvaćena.

Unatoč svemu do sada rečenomu, mora se još jednom ponoviti da diskusija o smislu, prednostima, nedostacima, mjestu i ulozi stripa u nastavi nije definitivno privedena kraju. Premalo je i praktičnih i teorijskih rješenja da bi se to moglo sa sigurnošću ustvrditi. Upravo nas to uvjerava da treba dalje istraživati kako bi se ta nastavna pomagala što prikladnije i što

⁶⁷¹ Scholl, *nav. dj.*, str. 73.

primjerenije koristila u nastavi.⁶⁷² Takav pristup neće tolerirati bilo što i bilo kakav pristup, nego samo onaj koji jamči da će sadržaj u cijelosti biti respektiran.⁶⁷³



⁶⁷² Wemke, J. (ur.), *Kerygma in comicForm*, München 1979.

⁶⁷³ Horstmann, Johannes (1981), *Religiöse Comics, Zum pastoralen Einsatz von "Bibel-Comics" und von "Allgemeinen religiösen Comics"*, Schwerte: Katholische Akademie.

SCENSKO STVARALAŠTVO U NASTAVI

Glazba i pjesma u nastavi



www.shutterstock.com · 59277940

I u svakodnevnom životu čovjeka pjesma i glazba imaju veliko značenje. Možda nikad kao danas čovjek nije toliko obasut mnoštvom i raznolikošću glazbenih proizvoda, od klasičnih do najsuvremenijih⁶⁷⁴. Elektronska i meditativna glazba iz najrazličitijih kultura preko mobilnih telefona, iPad-a, Mp4 i zvučnika dopiru do svačijeg uha. Čovjek ne samo da koristi svaki slobodni trenutak da bi slušao glazbu, nego se ona sluša i na radnim mjestima, u školi, u vrijeme športskih natjecanja. Mladi je rado slušaju dok uče, dok pišu domaće zadaće⁶⁷⁵, dok uživaju u trenucima vlastite opuštenosti. Stoga glazbe ne smije nedostajati ni u nastavi. Ni pedagogija, kojoj je cilj odgoj za zajedništvo i

cjelovitu zrelost, ne smije se odreći onoga što joj nudi glazba i što može biti vrlo korisno za uspostavljanje komunikacije, partnerstva i dijaloga⁶⁷⁶. Odmah treba reći da glazba i pjesma ne obnašaju u nastavi tek ulogu ilustracije nastavnog sadržaja, nego da one imaju određenu samostalnost u sklopu odgoja i obrazovanja⁶⁷⁷.

⁶⁷⁴ Grün, Anselm (2008), *Höre, so wird deine Seele leben: die spirituelle Kraft der Musik*, Münsterschwarzach: Vier-Türme-Verl.; Fink, Monika (1991), *Musica Privata: die Rolle der Musik im privaten Leben*, Innsbruck: Ed. Helbling; Barenboim, Daniel (2009), *Klang ist Leben: die Macht der Musik*, München: Pantheon; Cone, J., *Der "Himmel" in den Negro Spirituals*, u: Concilium 15(1979)3, 171-178.

⁶⁷⁵ Hill, Burkhard - Josties, Elke (2007), *Jugend, Musik und Soziale Arbeit: Anregungen für die sozialpädagogische Praxis*, München: Juventa; Schäfers, Micahel (1999), *Jugend - Religion - Musik: zur religiösen Dimension der Populärmusik und ihrer Bedeutung für die Jugendlichen heute*, Münster: Lit; Heimbrock, H.G., *Didaktik des klangvollen Ohres*, u: Der Evangelischer Erzieher 43(1991), str. 459-471.

⁶⁷⁶ Steidl, Petra (2009), *Musik und Bildung: die Verknüpfung musik- und bildungsphilosophischer Konzepte bei A. Augustinus, J. J. Rousseau und Th. W. Adorno*, Würzburg: Ergon-Verl.; Zarrin, Fariba (2006), *Erziehung zur interkulturellen Kompetenz durch Rhythmik, Tanz und Musik: zur Bedeutung der Rhythmik in Institutionen der Elementar- und Vorschulerziehung unter besonderer Berücksichtigung interkultureller Gegebenheiten*, Frankfurt am Main: Lang; Roscher, Wolfgang (1993), *Sinn und Widerspruch musikalischer Bildung: Beiträge zu "poiesis" und "aisthesis" heute*, München: Musikverl. Katzbichler.

⁶⁷⁷ Hörmann, Karl (1987), *Das Lied in Unterricht und Therapie als Medium erfahrungsorganisierender Musik- und Selbstwahrnehmung*, Frankfurt am Main: Lang; Stork, Ilse (1998), *Lieder mit Hand und Fuß: Lieder mit Aktionen im fächerübergreifenden Unterricht, 1. - 4. Schuljahr*, München: Oldenbourg; Jungmair, Ulrike

Glazba u funkciji odgoja



www.shutterstock.com · 59277883

Onoga trenutka kada se shvatilo da mlade naraštaje ne odgaja i ne uvodi u život samo čisti, suhoparni nastavni sadržaj i samo zaokupljanje svakodnevnim problemima, pa bili oni ma koliko egzistencijalni, stvorio se prostor u nastavi za glazbeno-pjesnički izražaj i doživljaj. Pjesma i glazba su vrlo važni, rekli bismo,

nezaobilazni faktori doživljavanja i izričaja, pa čak i konsolidiranja ljudske osobnosti⁶⁷⁸. Na tu temu Harz će ustvrditi da glazbena izobrazba ima prednost onda kada djetetu treba omogućiti postupno odvajanje od obitelji za koju je vezano obiteljskim ozračjem i povjerenjem koje je u njemu stvoreno. Njen utjecaj bit će nadasve velik u dječjem vrtiću i prvim godinama osnovne škole kada dijete počinje stjecati prva iskustva izvan roditeljskog doma. Njena slaba strana je u tome što ne može biti posve konkurentna društveno-kulturnim utjecajima⁶⁷⁹. Usredotočenost na glazbeno umjetničko djelo doduše nudi bogate mogućnosti doživljavanja, ali ipak manje utječe na promjenu konkretnog i svakidašnjeg. Stoga će trebati različite aspekte, ovisno o metodičkoj situaciji, smisleno usredotočiti jedne na druge sa ciljem da se kreativna iskustva vezivanjem motoričkih, doživljajnih i spoznajnih elemenata uz pomoć glazbe šire na razumijevanje društveno-kulturnih okvira⁶⁸⁰. Tako će se omogućiti

(2003), *Das Elementare: zur Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Carl Orffs ; Theorie und Praxis*, Mainz: Schott.

⁶⁷⁸ Schaub, Stefan (2006), *Erlebnis Musik: eine kleine Musikgeschichte*, Kassel: Bärenreiter; Hafen, Roland (1992), *Hedonismus und Rockmusik: eine empirische Studie zum Live-Erlebnis Jugendlicher*, Paderborn: Univ., Diss.; Jahn, Hans-Peter (2005), *Auf(-) und zuhören: 14 essayistische Reflexionen über die Musik und die Person Helmut Lachenmanns*, Hofheim: Wolke

⁶⁷⁹ Sauer, R., *Die religiöse Ansprechbarkeit junger Menschen heute*, u: *Katechetische Blätter* 106(1981)9, 712-721; Band, Winfried (1985), *Musiktherapeutische Ausbildung und Praxis. ein Projekt der Berliner Studiengruppe für Musiktherapie*, Berlin: EXpress Ed.

⁶⁸⁰ Jers, Norbert (1996), *Musik - Kultur - Gesellschaft*, Kassel: Merseburger; Brunner, Georg (2010), *Musik in Gesellschaft und Politik: ausgewählte Aspekte in Geschichte und Gegenwart*, Hamburg: Kovač; Lipp, Wolfgang (1992), *Gesellschaft und Musik: Wege zur Musiksoziologie*, Berlin: Duncker & Humblot.

samostalno djelovanje te promicanje i obogaćivanje nastavne tematike ranijeg pomalo narcisoidnog iskustva kroz sučeljavanje sa stvarnošću koja je vrlo kompleksna⁶⁸¹.

Kriteriji metodičkog postupka sa glazbom



www.shutterstock.com · 65147461

Glazba i pjesma nisu u nastavi samo sredstva i pomagala, lišeni samostalnosti i specifičnosti. Otuda ponekad i određena napetost između ugrađivanja elemenata glazbe i pjesme u školski odgojno-obrazovni program i njihove samostalnosti kod onih koji to ne shvaćaju⁶⁸². Nastava i glazba-pjesma nisu u odnosu nadređenosti ili podređenosti, nego su to dva ravnopravna središta iste elipse. Poštovanje toga odnosa jamči

izvorni susret s određenim umjetničkim djelom kao i maksimalno poštovanje cilja nastave⁶⁸³. Međusobna upućenost tih elemenata s obzirom na konkretnu nastavu krit će u sebi uvijek nešto "heurističko": sad će glazbeno djelo pridonijeti nastavi nešto specifično, sad će nastava omogućiti novo sagledavanje umjetničkog glazbenog djela⁶⁸⁴.

⁶⁸¹ Demuth, Marion (2010), *Kulturelle Identität(en) in der Musik der Gegenwart*, Saarbrücken: Pfau; Eggenbrecht, Hans Heinrich - Spahlinger, Mathias (2000), *Geschichte der Musik als Gegenwart*, München: ed. text + kritik.

⁶⁸² Kertz-Wlzel, Alexandra (2006), *Every child for music: Musikpädagogik und Musikunterricht in den USA*, Essen: Die Blaue Eule; Murphey, Tim (1993), *Music & song*, Oxford: Oxford Univ. Press; Schläbitz, Norbert (2004), *Mit System ins Durcheinander: Musikkommunikation und (Jugend-)Sozialisation zwischen "Hard-Net" und "Soft-Net"*, Osnabrück: Electronic Publ.; König, K., *Religiöses Lernen mit absoluter Musik*, u: *Religionspädagogische Beiträge* (1992)30, 45-57.

⁶⁸³ Dumont, Pierre (1998), *Le français par la chanson: nouvelles approches de l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à travers la chanson populaire contemporaine*, Paris : L'Harmattan; Maier, Wolfgang (1991), *Fremdsprachen in der Grundschule: eine Einführung in ihre Didaktik und Methodik*, München: Langenscheidt; Heimann, Walter (1982), *Musikalische Interaktion: Grundzüge einer analytischen Theorie des elementar-rationalen musikalischen Handelns, dargestellt am Beispiel Lied und Singen*, Köln: Gerig; Cone, J., *Der "Himmel" in den Negro Spirituals*, u: *Concilium* 15(1979)3, 171-178.

⁶⁸⁴ Oerter, Rolf (2005), *Spezielle Musikpsychologie*, Göttingen: Hogrefe; Barrett, Margaret (2009), *Narrative inquiry in music education: troubling certainty*, Dordrecht: springer; Feige, A., *"Individualisierung" in Jugend und Schule*, u: *Schulfach Religion* 14(1995)1/2, 6383.

Vrednovanje pjesme i glazbe



Pri vrednovanju glazbenoga, odnosno pjesničkog komada u nastavi, treba primijeniti sljedeće postupke⁶⁸⁵:

- Osvješćenje pjesme, umjetničkog djela kao estetsko-sadržajne cjeline. Nastavnik sam treba poslušati komad, otpjevati ga, pustiti da na njega djeluje.
- Pitanje njegova nastanka: vrijeme, okolnosti, pjesnik, skladatelj, namjere ukoliko ih je moguće otkriti.
- Pitanje glazbene odnosno tekstualne tradicije unutar koje je spjevan odnosno skladan određeni komad.
- Izražajni oblici kojima se služi pjesma, odnosno glazbeni komad kako bi stvorio ugođaj za uho, oko.

Pjesmu i glazbu u nastavi treba promatrati sa stajališta nastavnika, učenika, nastavnih ciljeva, sadržaja, metoda i pomagala⁶⁸⁶.

S obzirom na nastavnike i učenike, postavlja se pitanje koliko određena pjesma ili glazba pogađa i jedne i druge u njihovoj situaciji, koliko ih potiče ili podržava da poduzmu nešto konkretno, da se založe za ovo ili ono, da promijene mišljenje i stav u vezi s ovim ili onim⁶⁸⁷.

S obzirom na *cilj*, postavlja se pitanje pomaže li slušanje određene pjesme ili glazbe u dozrijevanju i pounutrašnjivanju određenih vrijednosti; olakšava li susret među različitim svjetonazorima, kulturama, religijama, tradicijama.

⁶⁸⁵ Lähnemann, J., *Musik und Lied im Religionsunterricht*, u: Adam, G. Lachmann, R., *nav. dj.*, str. 306.

⁶⁸⁶ Berger, Karen (2010), *The complete idiot's guide to teaching music on your own*, New York, N.Y.: Alpha Books; Conway, Colleen - Hodgman, Thomas (2009), *Teaching music in higher education*, Oxford: Oxford Univ. Press; Campbell, Mark i dr. (2011), *Constructing a personal orientation to music teaching*, New York: Routledge.

⁶⁸⁷ Hoffmann, B., *Medium "Populäre Musik" Ausverkauf oder Erneuerung der Botschaft?*, u: Katechetische Blätter 108(1983)8, 622-631.

S obzirom na *sadržaj*, nameće se pitanje koliko su određena pjesma ili glazba bliske nastavnom sadržaju, osnovnom iskustvu, mjestu događanja.

S obzirom na *metode*, uklapaju li se glazbene metode određenog umjetničkog djela u sklop ostalih nastavnih metoda? Je li dotična glazba ili pjesma po svom sadržaju i izričaju bliska učenicima, nastavnicima? Poštuje li njihovu dob, njihove afinitete? Poštuje li njihove sposobnosti i sklonosti?

S obzirom na *pomagala*, pita se koje je vrste glazba, kakva je njena struktura, njeno djelovanje, mogućnosti njene prezentacije i njene proradbe⁶⁸⁸.

Odnos prema pjesmi i glazbi u nastavi



www.shutterstock.com · 14675629

Kada su u pitanju nastavni sadržaji i ciljevi te njihov odnos prema mediju ili pomagalu, u mnogo slučajeva nije dostatna dedukcija. Naprotiv, to može biti vrlo opasno. Kao primjer neki vjeroučitelji spominju rad sa mjuziklom "Jesus Christ Superstar". Učenici su bili toliko obuzeti glazbom i ritmom

da jednostavno nisu više marili za iskrivljenost poruke u njemu (ljubavna romanca sa Marijom Magdalenom, krajnja opuštenost i nezainteresiranost apostola...)⁶⁸⁹.

Specifičnost metoda i medija te njihov odnos prema antropogenoj i sociokulturnoj stvarnosti treba biti predmetom posebne refleksije ako se ne želi iznevjeriti sadržaj, cilj i poruku pojedinih nastavnih cjelina ili jedinica⁶⁹⁰. Određeno umjetničko djelo, kako poetsko tako i glazbeno, zacijelo može pridonijeti procesu učenja i usvajanja navika i vještina ako postoji kompatibilnost između njihove poruke i ostalog nastavnog sadržaja⁶⁹¹.

⁶⁸⁸ Heim, H. Winter, B., *Popmusik im Religionsunterricht und in der Jugendarbeit*, u: Katechetische Blätter 109(1984)6, 467-470; Harkleroad, Leon (2006), *The math behind the music*, New York: Cambridge Univ. Press; Ryan, Charlene (2009), *Building strong music programs: a handbook for preservice and novice music teachers*, Lanham, Md.: Rowman & Littlefield; Davids, Barbara - Lanz, Svenja (2007), *Chansons avec verbes: ranzösische Verben richtig konjugieren ; entraîné du vocabulaire français ; Audio-CD ; ab 2. Lernjahr*, München: Terzio

⁶⁸⁹ Lähnemann, Johannes., *Spiel, Festlichkeit, Phantasie*, u: Der Evangelische Erzieher (1979)31, str. 143.

⁶⁹⁰ Isti, nav. dj., str. 144.

⁶⁹¹ Schneider, R., *Didaktik der Musik*, nav. dj., str. 96.

Glazba i pjesma mogu se koristiti u nastavi ako za to postoji sklonost nastavnika i učenika. No ne smije se prebrzo nekoga proglasiti glazbenim, nesposobnim ili nezainteresiranim za tu vrst ljudske djelatnosti. Reiner Schmitt ima pravo kad kaže "da stvarno postoji vrlo malo ljudi koji nisu u stanju stvarati glazbu ili je slušati, pa i kad je o takvima riječ, etiketa "neglazben" je preuranjena i neopravdana"⁶⁹². Osim nadarenosti, koja je dobrodošla, postoji i mogućnost učenja na ovom području.

Učenje glazbe



S obzirom na praktičnu nastavu, bez nekog velikog naprezanja učenje može ići u tri smjera:

a) Razvijanje, intenziviranje i aktualiziranje nastavnikovih sposobnosti primjenjujući pomagala kao što su kasete. One će biti od velike pomoći za meditiranje, osobno učenje pjevanja i privikavanje na slušanje glazbe. Glazbena izobrazba u gimnazijama i srednjim školama morala bi barem toliko pridonijeti da nastavnici nauče note i najjednostavnije instrumentalno praćenje pjevanja te steku osnovno razumijevanje glazbe⁶⁹³. Često su za to dovoljna samo tri akorda.

b) Diferencirano zalaganje i razvijanje glazbenih sposobnosti učenika. Uz vrlo male investicije može se doći do najjeftinijih glazbenih instrumenata, kao što su, primjerice, frule, melodike, usne harmonike i sl. Neke od njih učenici imaju kod kuće, te mogu poslužiti za podizanje njihove glazbene kulture u nastavi⁶⁹⁴.

c) Organizirana i sustavna suradnja sa nastavnikom glazbene kulture koji u tom slučaju može biti od velike pomoći, motivirajući, podržavajući i ravnajući. Uostalom, škola je

⁶⁹²Schmitt, Reiner (1983), *Musik und Spiel in Religionsunterricht und Jugendarbeit*, Stuttgart: Calwer, str. 14.

⁶⁹³Wilbert, Hermann-Josef (2009), *Musikunterricht im Rückblick: eine alternative Musikdidaktik*, Frankfurt am Main: Lang; Dethlefs-Forsbach, Beate Christiane (2010), *Projektlernen im Musikunterricht, Grundlagen, Beispiele und Hilfen für die Praxis*, Augsburg: Wißner;

⁶⁹⁴Gaul, Magnus (2009), *Musikunterricht aus Schülersicht: eine empirische Studie an Grundschulen*, Mainz: Schott Music; Eberhard, Hans (1996), *Singen, Tanzen, Musizieren*, München: Hintermaier

zamišljena kao mjesto suradnje različitih ljudi i različitih predmeta radi cjelovita odgoja učenika.⁶⁹⁵

Valja nešto reći i o trima pristupima pjesmi: (1) tradicionalnom, (2) suvremenom i (3) općenito glazbenom slušanju i oblikovanju.

Tradicionalna pjesma



Svaka ljudska zajednica uvelike njeguje pjesmu kao sredstvo, način i oblik oplemenjivanja, posvješćivanja, produbljivanja određenih ideja i spoznaja. Postoje pjesme koje to čine na veoma uspješan način. One su službene, propisane, preporučene, a sabrane su u različite pjesmarice s autoritetom pojedine vlasti. Stručno su

dotjerane i sa sadržajne i sa glazbene strane te veoma dobro odgovaraju namjeni. Iza sebe imaju dugu povijest koja im je omogućila raširenost i prihvaćenost ne samo od službenika nego i od samog naroda⁶⁹⁶. Kad je riječ o nastavnim pjesmama, onda je njihov sadržaj neki događaj, neka istina, moralno načelo itd. Otuda i potreba da se takve pjesme ne samo znaju pjevati, nego da se dobro poznaje i njihov sadržaj i da se o njemu razmišlja kao o nastavnom sadržaju⁶⁹⁷. U tom smislu postoje pravila da treba:

- poznavati pjesme koje su od društvenog i kulturnog interesa
- biti u stanju uočiti poruku takve pjesme
- prepoznati u njoj istinu
- gledati na slične pjesme kao na žive dokumente povijesti
- smatrati pjesmu nadahnućem za rješavanje konkretnih životnih problema
- učiti određene nastavne sadržaje i iz pjesama koje su nastale na njima

⁶⁹⁵ Dethlefs-Forsbach, Beate Christiane (2005), *Fächerübergreifender Unterricht aus der Sicht des Faches*, Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren Niessen, Anne (2006), *Individualekonzepte von Musiklehrern*, Berlin: LIT-Verlag;.

⁶⁹⁶ Klemm, Marianne (1991), *Das Volkslied in Schule und Öffentlichkeit: argestellt an der Entwicklung von Lehrplänen und Unterrichtswerken Baden-Württembergs und am Programm des Süddeutschen Rundfunks*, Freiburg im Breisgau: Pädag. Hochsch., Diss.; Linnemann, Gerhard (1985), *Wir singen eure Lieder: Lieder aus Südeuropa und Deutschland*, Soest: Landesinst. für Schule u. Weiterbildung.

⁶⁹⁷ Wagner, Detlev - Zeigler, Petra (1982), *Mit Liedern lernen: Lieder für d. Unterricht mit Erwachsenen und Jugendlichen in der Grundstufe "Deutsch als Fremdsprache"*, München : Verl. für Deutsch; Everding, M., *Neue religiöse Lieder im Religionsunterricht*, u: Katechetische Blätter 112(1987)4, 291-292; Smallman, Steve (2006), *Cool chants: chants, songs and activities for cool kids*, Ismaning: Hueber; .

- osposobiti učenike da znaju odabrati za određeni trenutak pravu pjesmu
- poznavati kompozitore tih pjesama i njihovu motivaciju kada su ih spjevali
- znati se dobro, brzo i učinkovito služiti registrom pjesama.⁶⁹⁸



www.shutterstock.com · 55087429

Postoje četiri odrednice koje treba imati u vidu pri nastavnoj uporabi kako klasičnih tako i suvremenih nastavnih pjesama: (1) slušati, (2) prihvaćati / pjevati, (3) interpretirati / aktualizirati i (4) uvježbavati / oblikovati (memorirati). Pri izboru pak pjesme nastavnik treba moći odgovoriti na sljedeća pitanja:

- 1) Ima li tekst dostatno didaktičko-metodičko uporište?
- 2) Jesu li tekst i glazba primjereni učenicima?
- 3) Je li pjesma sa jezičnog i glazbenog stajališta vrijedna?⁶⁹⁹

Pitanjem uporabe tradicionalnih i suvremenih pjesama u nastavi i to sa sadržajno-metodičkog stajališta posebno se bavi R. Schmitt,⁷⁰⁰ osobito se osvrćući na subjektivne i objektivne aspekte⁷⁰¹. Što se tiče subjektivnih, on tvrdi da pjesme trebaju:

- a) odgovarati potrebi za pjevanjem kod učenika (samu potrebu je moguće i probuditi, ako ona ne postoji, odnosno školovati)
- b) moći izraziti raspoloženje,
- c) promicati zajedništvo,
- d) biti nadahnućem.
- e) uokviriti, situirati nastavu,
- f) uvesti u nastavnu temu,
- g) učiniti nastavne sadržaje razumljivijim,

⁶⁹⁸ Lähnemann, J., *nav. dj.* ; Benz Christa (2000), *Leben mit Musik - die ersten Schritte: Musiktheorie und Gehörbildung*, Essen: Verl. Die Blaue Eule

⁶⁹⁹ Curricularer Lehrplan für den Evangelischen Religionsunterricht an der Grundschule in Bayern, str. 14.; Akademie für Lehrerfortbildung (1983), *Liedbegleitung und Instrumentalspiel im Unterricht*, Dillingen: Akademie für Lehrerfortbildung <Dillingen, Donau>; Schlothfeldt, Matthias (2009), *Komponieren im Unterricht*, Hildesheim: Olms.

⁷⁰⁰ Schmitt, R., *nav. dj.*, str. 27 i d.

⁷⁰¹ isto, str. 27.

h) otvoriti problemska područja⁷⁰².

Praktično-kreativne mogućnosti pjesme u nastavi prema R. Schmittu su sljedeće:⁷⁰³

A) Vježbe zasnovane na glasu

1. Dinamičko diferenciranje. Dijelove kitica ili cijele kitice pjevati različitom jačinom.
2. Izmjenično pjevanje. Skupine pjevaju izmjenično, izmjenjuju se solisti, izmjenjuju se solisti i skupine.
3. Višeglasno pjevanje. U pozadini zbor, u prvom planu samostalni glas.

B) Vježbe zasnovane na glazbala

1. Tjelesna glazbala. Pljeskanje i toptanje u ritmu.
2. Ritmička glazbala. Stalno ritmičko ponavljanje jednog do dva takta.
3. Melodijska i harmonijska glazbala. Pratnja uz flautu, gitaru, glasovir itd.

C) Vježbe za predstavu

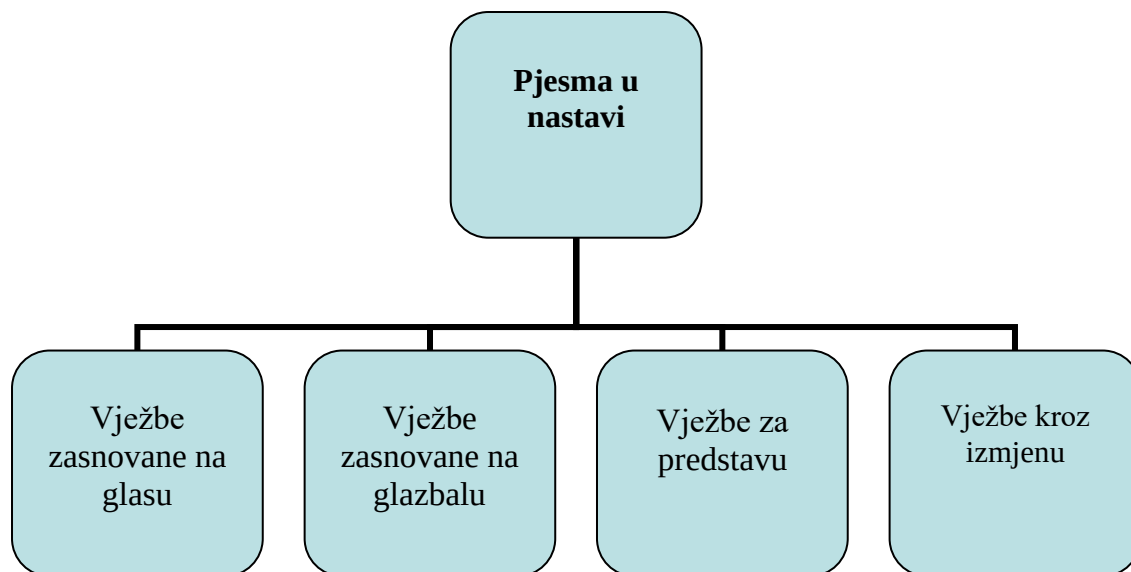
1. Pokret. Tipični pokreti tijela i ruku.
2. Ples. Različiti plesni koraci pojedinačno, u paru ili skupini
3. Scensko predstavljanje. Igra sa sjenama, lutkama, izmjenom slika; ponuda sadržaja uz pomoć osoba, maski itd.

D) Vježbe kroz izmjenu

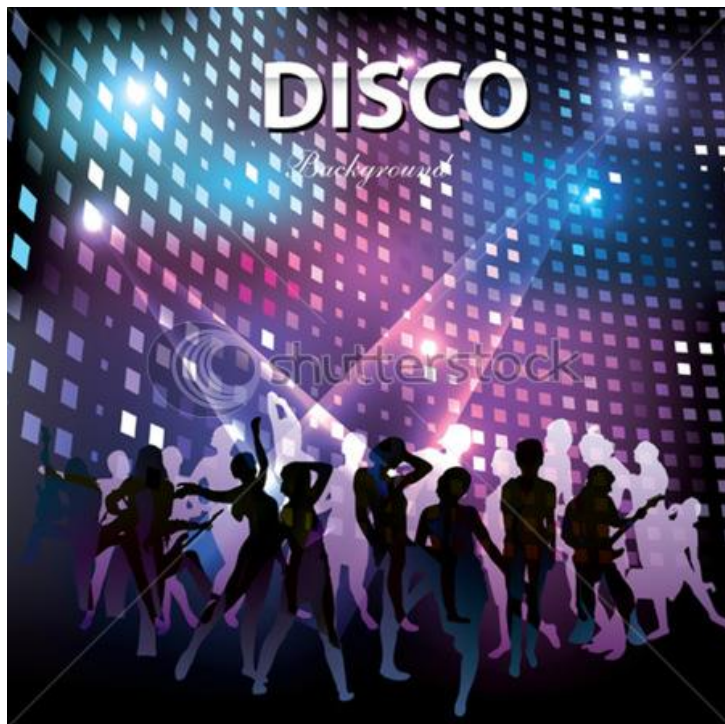
1. Predigra, međuigra, naknadna igra. Ritmički ili melodički, uz pomoć glasa ili glazbala.
2. Nove kitice. Aktualiziranje kroz unošenje suvremenih tekstova i/ili događaja.
3. Glazbene improvizacije i promjene. Mijenjanje ritma ili melodije, proširivanje pjesme vlastitim dodacima, glasovne i glazbene improvizacije.

⁷⁰² Achtnich, E. (ur.), *Lieder und was man damit machen kann. Beispiele zum Aufführen, Basteln, Tanzen, Improvisieren, Diskutieren und Meditieren*, GelnhausenFreiburg i. Br. 1981.

⁷⁰³ Schmitt, R., *Musik und Spiel in Religionsunterricht und Jugendarbeit*, StuttgartMünchen 1983., str. 39s.



Suvremena pjesma



www.shutterstock.com · 70612162

Kriteriji za metodičku primjenu suvremenih pjesama u nastavi manje-više su isti kao i za klasične. Za razliku od klasičnih, suvremene pjesme pokrivaju više područja događanja unutar razredne zajednice. Otuda i njihova "šarolikost", glazbena i sadržajna raznolikost⁷⁰⁴. U njima se objedinjuje nastavno gradivo sa proslavom imendana, rođendana, najrazličitijih oblika druženja, sastajanja i rastajanja mladih.

Pa ipak, ne može se osporiti određena razlika između tradicionalnih i suvremenih nastavnih pjesama. To je razvidno u tri slučaja. Suvremene su internacionalnije⁷⁰⁵. Te pjesme sadrže puno različitih izražajnih elemenata, te su više od prethodnih usredotočene na konkretna ljudska pitanja, probleme i suvremenu situaciju. One ne odišu samo duhovnošću, srećom, zadovoljstvom i ushićenošću, premda ima i takvih u kojima se vrlo skladno isprepleću elementi kontemplativnosti i meditacije⁷⁰⁶. Kod mnogih od njih naglasak je stavljen na traženje, nesnalaženje, politička i društvoekonomska pitanja, bojazan, strah. Nije im tuđ ni protest ni bunt⁷⁰⁷. Postoji, naime, i određeni razlog za tako veliku paletu nastavnih pjesama. Nastava je mjesto gdje se dotiču sva ljudska pitanja od posve egzistencijalnih do najuzvišenijih, pa je opravdano da se ta paleta razmišljanja i doživljavanja pokazuje i na području stvaranja suvremene nastavne glazbene

⁷⁰⁴ Bäßler, Hans (2004), *Neue Musik vermitteln: Analysen, Interpretationen, Unterricht*, Mainz: Schott; Litschauer, Alfred (1998), *Grundlagen des Musikunterrichts: eine Einführung in die Musikdidaktik*, Bern: Haupt;

⁷⁰⁵ Lehmann, Th., *Ein Hoffnungsschrei: die Negro Spirituals*, u: *Concilium* 6(1970)11, 657-660; Ehrenforth, Karl Heinrich (2005), *Geschichte der musikalischen Bildung: eine Kultur-, Sozial- und Ideengeschichte in 40 Stationen ; von den antiken Hochkulturen bis zur Gegenwart*, Mainz: Karl Heinrich Ehrenforth

⁷⁰⁶ Cone, J., *Der "Himmel" in den Negro Spirituals*, u: *Concilium* 15(1979)3, 171-178.

⁷⁰⁷ Schmidt, H., *Politische Symbole, Gedichte und Lieder*, u: *Concilium* 10(1974)2, 145-148; Jacobshagen, Arnold (2007), *Rebellische Musik: gesellschaftlicher Protest und kultureller Wandel um 1968*, Köln: Dohr; Kurme Sebastian (2001), *Musik und Protest: Anmerkungen zur politischen Kultur der 50er Jahre*, Berlin: FU; Lebrun, Barbara (2009), *Protest music in France: production, identity and audiences*, Farnham, Surrey: Ashgate.

kulture⁷⁰⁸. Hoće li svi ti elementi uistinu doći do izražaja u nastavi, uvelike ovisi o glazbenom afinitetu nastavnika i učenika, njihovoj glazbenoj kulturi, a i nastavnom okolišu. Istini za volju, ne bi smio biti samo jedan predmet koji bi u sklopu odgojno-obrazovnog programa promicao glazbenu svijest i kulturu, nego više njih kao što su: književnost, materinji jezik, glazbeni odgoj, likovni odgoj, vjeronauk itd. Otuda i potreba za međusobnom suradnjom u suvremenoj nastavi izvoditelja nastave, učenika i nastavnih metodika, te posuđivanjem i nuđenjem rezultata različitih znanosti itd⁷⁰⁹.



www.shutterstock.com · 61881961

Osim spomenutoga, suvremene nastavne pjesme za razliku od tradicionalnih nose u sebi i elemente tolerancije, multikulturalnosti, multireligioznosti, općenito, pluralizma što može biti predmetom razmišljanja u višim razredima⁷¹⁰. Iskustva tolerancije koja stoje iza sjevernoameričkih "spiritualsa", povezivanje kontemplacije i praštanja koje je vidljivo u pjesmama Taizéa, nada u sveopći mir za kojim vapiju mnoge afričke i azijske šansone, kontemplacijska duhovnost koja je

sadržana u nekim istočnoeuropskim pjesmama, vrijedni su plog kojega se suvremena nastava ne bi trebala ni smjela olako lišiti⁷¹¹.

Osim njegovanja i promicanja ovih elemenata, suvremene nastavne pjesme pozivaju i na inovativni i kreativni rad tako što nude mogućnost nadopunjavanja tekstova, poruke, ubacivanja novih elemenata⁷¹². Neki pedagozi smatraju da pritom na prvom mjestu ne smije biti besprijeekorna metodička preokupacija, premda sadržaj mora biti didaktičko-metodički

⁷⁰⁸ Illiano, Roberto (2010), *Instrumental music and the industrial revolution*, Bologna: Ut Orpheus Ed.; Kusek, David - Leonhard, Gerd (2006), *Die Zukunft der Musik: warum die digitale Revolution die Musikindustrie retten wird*, München: Musikmarkt-Verl.

⁷⁰⁹ Schmitt, R., *Musik und Spiel*, nav. dj.

⁷¹⁰ Bleistein, R., *Taize: Modell eines ökumenischen Weges?*, u: Katechetische Blätter 108(1983)1, 47.

⁷¹¹ Baltruweit, F., *Ökumenisches Lernen durch Lieder aus der Ökumene*, u: Der Evangelischer Erzieher 38(1986), str. 577 i d.

⁷¹² Schneider, Martin Gothard (1983), *Eine freudige Nachricht breitet sich aus, LP.*, München.

utemeljen, nego to da sami učenici stvaraju tekstove, glazbu, ritam, da su te pjesme i glazba prvenstveno njihovi, da ih oni rado pjevaju, da su im one egzistencijalno znakovite⁷¹³.

Glazbeno oblikovanje, meditiranje, slušanje



Ovaj redoslijed na prvi pogled ne izgleda previše logičan. Može se pretpostaviti da tek onaj tko sluša može meditirati i glazbeno oblikovati. Ipak ostajemo pri ovom redoslijedu više zbog didaktičko-metodičkih nego nekih drugih razloga. Glazbeno oblikovanje je, naime, moguće već u nižim razredima osnovne škole, naročito

kada su u pitanju jednostavna glazbala i jednostavni glazbeni komadi. Za samo meditiranje može biti vrlo korisno što se netko, pa makar i skromno, zna služiti određenim glazbalima i izvoditi kakvu-takvu glazbu. Meditiranje u tom slučaju pretpostavlja određeno školovanje. I konačno, slušanje glazbe, naročito ako je u pitanju interpretativna proradba zahtjevnije glazbene tradicije kao što su kantate, oratoriji, religiozna bogoštovna, ali i društvena glazba, uistinu pretpostavlja jasan estetski osjećaj i intelektualno razumijevanje glazbe⁷¹⁴.

1. Instrumentalno muziciranje i glazbeno oblikovanje je nešto drugo, rekli bismo, nešto više nego obično pjevanje. Oni su slobodniji, otvoreniji su za raznoliko interpretiranje nego što je to melodija koja razlaže određeni tekst ili neku pjesmu. Raznolikost ima prednost jer pojedincu i cijeloj skupini omogućuje šire vlastito izražavanje i interpretiranje⁷¹⁵. Glazbeni instrumentarij ne omogućuje samo praćenje neke pjesme uz osobno zalaganje i izražavanje, a u skladu s odgovarajućim sposobnostima i vještinama učenika, nego kod učenika promiče i ritmičko-glazbene kvalitete te glazbeno izražavanje uz pomoć različitih zvukova i šumova bez

⁷¹³ Schmitt, R., *Musik und Spiel*, nav. dj., str. 51.; Mastnak, Wolfgang (1994), *Künste und Bildung zwischen Ost und West: polyästhetische Erziehung und Europäische Integration*, Wien: Österr. Kunst- und Kulturverl.; Ehrenforth, Karl Heinrich - Affemann, Rudolf (1981), *Humanität, Musik, Erziehung*, Mainz: Schott; Frohne-Hagemann, Isabelle (1981), *Das rhythmische Prinzip: Grundlagen, Formen und Realisationsbeispiele in Therapie und Pädagogik*, Lilienthal/Bremen: Eres Ed.

⁷¹⁴ Schmitt, R., nav. dj., str. 74 i d.

⁷¹⁵ Isto, str. 75.

popratnih riječi⁷¹⁶. Na taj način učenici mogu izraziti svoje nutarnje osjećaje: radost, žalost, tugu, uspjeh, strah, protest, svađu itd.



www.shutterstock.com · 8631946

Daljnji korak u tome može biti glazbeno oblikovanje određenih tekstova i scena⁷¹⁷. Tu je prostor improviziranja dosta ograničen jer zapravo jezik, glazbu i predodžbu uvjetuje sam tekst. Međutim, i sama priprema: izbor tekstovnog oblika, kretnje, kostimi, glazbeni oblik, sve može biti poticaj da se učenici osobno i izravno sučele sa

sadržajem i porukom odabranog teksta, da u svjetlu nastavnog sadržaja pokušaju rasvijetliti i riješiti svoje konkretne, svakodnevne probleme⁷¹⁸.

U svemu tome može biti vrlo korisna i uporaba suvremenih nosača zvuka kao i osobni snimak vlastite interpretacije. Prvo može proširiti svijest o uporabi pomagala, a drugo podići kvalitetu vlastitog oblikovanja. “Čovjek mora ovladati pomagalima, a ne pomagala čovjekom”, rekao bi Schmitt⁷¹⁹. Magnetofon i videokamera ne koriste se samo kako bi se poboljšala kvaliteta vlastitog oblikovanja, nego su i izvanredna sredstva za kojekakve montaže: zvuka, slike, šuma, radi što šireg predočavanja i interpretiranja određenog problema. Kao primjer možemo navesti montažu teme “Živjeti sa suprotnostima”, gdje će na vidjelo izaći razlozi sukoba, njihovo premošćivanje ili nadvladavanje. Pod temom “suprotnosti” mogao bi se prikupiti različit akustički materijal, npr.:

- glazba za ples nasuprot sprovodnom naricanju,
- europska duhovna glazba nasuprot izvaneuropskoj ritualnoj glazbi,
- uspavanka nasuprot borbenoj pjesmi,
- ljubavna pjesma nasuprot bračnoj svađi,
- prirodna idila nasuprot ekološkom onečišćenju,

⁷¹⁶ Isto, str. 96 i d., ali i 84 i d.

⁷¹⁷ Isto, str. 110 i d.

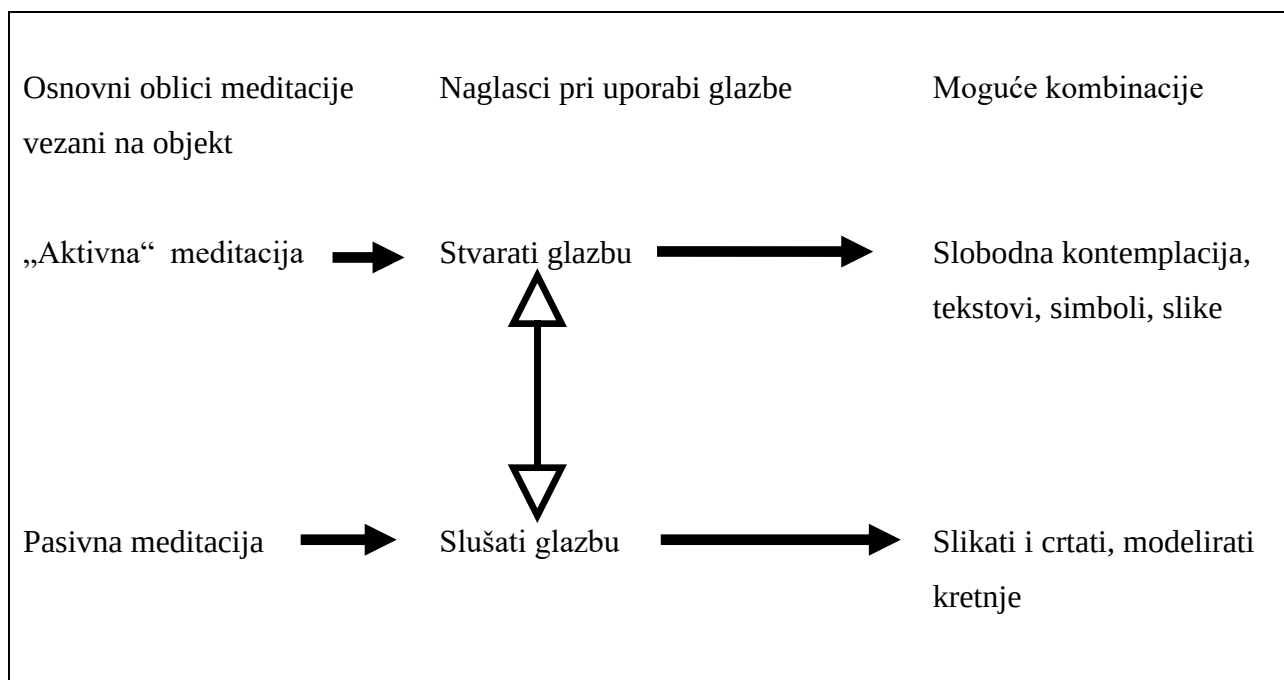
⁷¹⁸ Hoffmann, Bernward (2003), *Medienpädagogik: eine Einführung in Theorie und Praxis*, München: Schöningh

⁷¹⁹ Schmitt, R., nav. dj., str. 129.

- molitva za mir nasuprot vojničkoj slavi itd.⁷²⁰

Što sve ove "suprotnosti" mogu izazvati kod učenika, može se samo slutiti. Pokrenut će se mnoštvo misaonih procesa. U svakom slučaju u razgovoru će se pojaviti pitanja odgovornosti, etike, respektiranja, općenito životna pitanja koja će učenici ne samo postavljati, nego će im se ona i spontano nametati.

2. Gdje su učenici navikli na glazbeno oblikovanje i sve ono što mu prethodi ili ga prati, tamo više nije daleko do meditacije. Kod meditacije je prvenstveno riječ o koncentriranju na središte života kako bi se osjetile i dotakle odrednice koje ravnaју i obnavljaju život. Nju, sa jedne strane, obilježava duboko poniranje u meditiranu stvarnost, a sa druge to da čovjek i sâm bude prožet onim što promatra, sluša (slika, tekst, glazba), a sve zato da se dopre do životnog iskona⁷²¹. Pritom glazba može biti od velike pomoći, osigurati nužnu koncentraciju i podržavati je u vrijeme meditiranja. Evo kako Schmitt⁷²² na grafički način predоčuje ulogu glazbe u meditaciji:



Kad je ovdje riječ o "pasivnoj" meditaciji, ne znači da se osoba koja meditira ponaša nezainteresirano, pasivno, nego pušta da na nju djeluje glazba radi koncentriranja na životno središte, što će imati i svoje "aktivne" manifestacije.

⁷²⁰ Isto, str. 135s.

⁷²¹ Stock, A., *Ecce homo Ecce imago*, u: *Katechetische Blätter* 108(1983)3, 173-179.

⁷²² Schmitt, R., *nav. dj.*, str. 148.

Schmitt⁷²³ navodi tri stupnja meditativnog slušanja glazbe:

1. prodiranje u glazbu, otklanjanje svih zvukova i šumova koji bi mogli dekoncentrirati (dubinsko opuštanje)
2. zadržati se u glazbi, potiskivati misli koje bi mogle rastresti, duhovna i tjelesna koncentracija (tijelo i duh se osjećaju usklađeni sa glazbom)
3. otvoriti se transcendentnoj sferi (rađaju se slike, gubi se osjećaj za vrijeme, nalazi se u beskrajnom prostoru i koncentrira se na novo).



www.shutterstock.com · 65496652

Premda je treća točka najzahtjevnija, ne smije se zbog toga ispuštati i zanemarivati. Naprotiv, treba je uvježbavati, za njom težiti⁷²⁴. Schmitt navodi i primjere meditativnih vježbi u vezi sa disanjem, oblikovanjem glasa, obrađujući teme: "Ja živim", "Ti i ja" (dvoje sjede za stolom jedno nasuprot drugome, ispred njih gori svijeća...), "Jedan među mnogima" (zatvorenih očiju učenici sjede u krugu osluškujući jedan određeni glas među mnogima), "Sveta riječ" (poslušati nadahnuti tekst, meditativni tekst...) ⁷²⁵.

Drugi oblik meditacije jest onaj uz pomoć glazbala. Izvođenjem najrazličitijih tonova na glazbalima omogućuje se koncentracija koja je, kao što smo rekli, preduvjet za meditaciju. Odgovarajući aranžman uz pomoć glazbala omogućuje da se bolje, temeljitije, iscrpnije, sveobuhvatnije, dublje doživljeno shvate simboli⁷²⁶.

3. Moramo spomenuti i meditativne vježbe uz pomoć slušanja glazbe. One pretpostavljaju pozornost, ali i spremnost za emocionalno doživljavanje⁷²⁷. Budući da taj pristup otvara velike i široke prostore asocijacija, na nastavnicima je da dobro premisle i

⁷²³ isto, str. 149.

⁷²⁴ Kienecker, F., *Lyrische Meditationen. Anmerkungen zu Wilhelm Willms "der geerdete Himmel"*, u: *Katechetische Blätter* 109(1984)2, 153-156.

⁷²⁵ Schmitt, R., *nav. dj.*, str. 149 i d.

⁷²⁶ Arnold, K., *Interpretierende Meditation zum "Exsultet"*, u: *Katechetische Blätter* 113(1988)3, 204-206.

⁷²⁷ Stachel, G., *Biblische Spiritualität als Hören auf das Wort und alsschweigen vor Gott*, u: *Katechetische Blätter* 111(1986)1, 53-59.

pripreme ono što žele ponuditi učenicima. Ulomke za meditativno slušanje glazbe moguće je pronaći u:

- ❖ izvaneuropskoj glazbi (npr. onoj iz Indije)
- ❖ elektronskoj glazbi, avangardnoj glazbi, popularnoj glazbi
- ❖ pjevanju na latinskom jeziku (npr. gregorijansko pjevanje)
- ❖ duhovnoj glazbi, glazbi za orgulje (obrađa korala)
- ❖ laganoj orkestralnoj baroknoj i klasičnoj glazbi (iz različitih suita i simfonija).⁷²⁸

Informiranje o onome što su učenici doživjeli slušajući takvu glazbu ne mora se događati samo kroz riječi. Može to biti i uz pomoć slikanja, crtanja, modeliranja, pokreta itd.

Primjer kako glazba može pomoći razumijevanju i usvajanju sadržaja jest i onaj kad nastavnik, prije nego što prijeđe na obrađivanje npr. teme o hinduizmu, pusti indijsku glazbu. Premda daleka, nepoznata glazba, možda će i zbog toga kod učenika izazvati najrazličitije asocijacije na ljude, povijest, kulturu, duhovnost... što će zacijelo biti vrlo korisno za obrađivanje određene nastavne cjeline⁷²⁹.



U strogom smislu riječi slušanje glazbe u nastavi se ne bi smjelo svoditi samo na ilustriranje, rasvjetljavanje određene tematske cjeline, nego bi sama glazba mogla i trebala postati "nastavnom temom"⁷³⁰. Ogromno bogatstvo kantata, oratorija, pasija, moteta moglo bi uistinu postati predmetom nastave i stoga što u europskoj kulturi i civilizaciji zauzima vrlo važno mjesto kao njen specifičan

izričaj doživljavanja i promicanja određenih vrednota.

Unutar takvog pristupa glazbi postoje tri stupnja slušanja: emocionalno, analitičko i slušanje sa razumijevanjem. Glazba koja pretpostavlja pažljiva slušatelja razumljiva je tek nakon dobre i točne analize. Pritom se postavlja pitanje njenog nastajanja (skladatelj;

⁷²⁸ Hamel Hamel, P.M., *Durch Musik zum Selbst*, BernMünchen 1976.

⁷²⁹ Lähnemann, J., *Weltreligionen im Unterricht*, Teil I: Fernöstliche Religionen, Göttingen 1986, str. 98 i d.

⁷³⁰ Hoffmann, B., "Ave Eva". *Lernen aus dem "Fall Maria" oder aus einem SacroPopMusical?*, u: Katechetische Blätter 106(1981)8, 657-659.

povijesna, društvena pozadina; izvorna namjena glazbe: duhovna, svjetovna...), njenog izražajnog oblika (odnos između glazbe i riječi, način izvođenja dotičnog glazbenog komada...), njena ondašnja djelotvornost (kako je bila primljena praizvedba, tko su bili tadašnji slušatelji, njeno djelovanje na tadašnje društvo) i današnja (emocije koje ta glazba izaziva u nama; sadržaj koji ona nudi; gledišta sa kojih je treba promatrati...).

Kao pripremu za slušanje glazbe, Schmitt⁷³¹ nudi sljedeća pitanja:

Kako motivirati učenika da posluša neku glazbu? Koja sve pitanja potiče taj glazbeni komad? Koje je radne oblike i metode moguće primijeniti? Koja bi pomagala bila najprikladnija? Što bi se željelo postići meditiranjem dotičnog glazbenog komada?

Kao mogući metodički postupak Schmitt ponajprije nudi kratki biografski opis skladatelja, strukturalni zadatak (na što obratiti posebnu pozornost pri slušanju, međusobno usporediti više glazbenih komada), analizu djelovanja koja se provodi uz pomoć dvaju pitanja: a) Kakav je dojam ostavila na nas glazba? b) Zašto glazba na nas tako djeluje?

Za tako ozbiljan pristup glazbenom komadu neće se uvijek naći dovoljno vremena i dovoljno prilike u jednom nastavnom satu. Pa ipak bila bi prava šteta da u njemu nemaju mjesta klasična glazbena djela koja su ostavila duboki trag u ljudskoj svijesti. U sličnoj situaciji uvelike može pomoći nastavnik glazbenog odgoja i obrazovanja.

Sažimajući cjelokupnu tematiku, moglo bi se reći da glazba i pjesma u nastavi ne samo da nisu suvišne, nego su veoma dobrodošle i to ne samo u doživljajnom (emocionalnom) smislu, nego i u kreativnom i kognitivnom. Tradicionalna i suvremena pjesma, glazbeno oblikovanje, meditiranje i slušanje mogu pomoći i nastavnicima i učenicima da budu radosniji, smireniji, opušteniji, ali i ozbiljniji i usredotočeniji na sadržajnu poruku te se tako posve ozbiljno bave onim što ih se bezuvjetno tiče.

⁷³¹Schmitt, R., *nav. dj.*, str. 167s.

Igra uloga u nastavi



www.shutterstock.com · 77249341

Jedna od zanimljivijih nastavnih metoda koju, kada je dobro pripremljena i osmišljena, prihvaćaju učenici i nižih i viših razreda, jest metoda igranja uloga nastala na osnovi različitih umjetničkih tekstova⁷³². U nastavu je ušla kada se počelo više inzistirati na njenom terapijskom, odnosno

socijalizirajućem aspektu⁷³³. Svoju posebnu dobrodošlicu doživjela je u obliku različitih "drama"⁷³⁴ koje su nadasve bliske odraslima i u kojima komunikacija doživljava zaokret: od gotovo isključivo jednosmjernog priopćavanja nastavnog sadržaja (nastavnik : učenik) prelazi se na višesmjernan, mnogolik, situacijski⁷³⁵. Premda učinkovita, još uvijek nije dovoljno zastupljena u nastavi, ponajviše zbog toga što pretpostavlja posebnu izobrazbu nastavnika koja većini nedostaje,⁷³⁶ ali i zbog toga što još uvijek na terenu nema dovoljno adekvatnog školsko-nastavnog igranog materijala⁷³⁷.

⁷³² Lehmann, Katja (2006), *Theater spielen im Geschichtsunterricht: Spielformen, Methoden, Anwendungen und deren didaktische Reflexion*, Neuried: Ars-una-Verl.; Freisleben, Herbert (1991), *Mathematik und Bewegung*, Würzburg: ed. von freisleben; Bubenheimer, U., *Spielformen*, u: Adam, G. Lachmann, R. (ur.), *nav. dj.*, str. 327-349.

⁷³³ Seibert, Norbert (2000), *Problemfelder der Schulpädagogik*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt; Vatter, Jochen (1985), *Word games: der neue Grundwortschatz ; Übungen, Spielformen, Rätsel zur Wiederholung und Vertiefung*, Nürnberg, Ottlik; Frör, Hans (1989), *Spielend bei der Sache*, München: Kaiser; Frör, Hans (1987), *Spiel und Wechselspiel: Kommunikationsspiele für Gruppen - Material und Methodik*, München: Kaiser.

⁷³⁴ Payrhuber, Franz-Josef (1991), *Das Drama im Unterricht: Aspekte einer Didaktik des Dramas ; Analysen und empirische Befunde, Begründungen, Unterrichtsmodelle*, Rheinbreitbach: Dürr & Kessler; Lewicki, Tadek (1996), *From "play way" to "dramatic art": a historical survey about "drama in education" in Great Britain*, Roma: LAS; Martin, G.M., *Das Bibliodrama und sein Text*, u: Der Evangelischer Erzieher 45(1985)515-526

⁷³⁵ Schuster, Karl (1985), *Drama - Theater - Kommunikation*, Bamberg: Buchner; Evans, Tricia (1984), *Drama in English teaching*, London: Croom Helm; Steltz, Christian (2010), *Zwischen Leinwand und Bühne: Intermedialität im Drama der Gegenwart und die Vermittlung von Medienkompetenz*, Bielefeld: Transcript-Verl..

⁷³⁶ Chasen, Lee (2009), *Surpassing standards in the elementary classroom : emotional intelligence and academic achievement through educational drama*, New York: Lang; Janíková, Věra (2006), *Die Qualität von Lehre und Unterricht vor neuen Herausforderungen: Kompetenzen, Standards, Module*, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren; Bull, Reimer (1971), *Lern effektives Spiel im Unterricht*, Kiel: Hirt; Keller, Reinhard - Fritz, Annemarie (1995), *Auf leisen Sohlen durch den Unterricht: ein Arbeitsbuch zum spiel- und handlungsorientierten Unterricht im 1. und 2. Grundschuljahr*, Schorndorf: Hofmann; Schramm, T.

Pristupi igri



Postoje različiti pristupi igri u nastavi, pa otuda i različiti oblici školskonastavnih igara⁷³⁸. Glavna je podjela na zatvorene i otvorene. Kod zatvorenih su postupci i cilj unaprijed određeni tekstem i režijom, dok su kod otvorenih postupci i učinak igre djelomično ili pak sasvim otvoreni. To je osnovno načelo, premda zapravo nigdje ne postoje isključivo otvorene ili isključivo zatvorene igre. Njihovi elementi se međusobno miješaju i isprepleću, naglašavajući sad jedan, sad drugi pristup⁷³⁹.

Mi ćemo se ipak više zadržati na otvorenom nego na zatvorenom modelu, koji je s obzirom na sadržaj i ciljeve fleksibilniji, pa stoga i bliži učenicima primjerenoj nastavi. Sasvim kratko ćemo na početku navesti odrednice jednih i drugih.

Zatvorene igre

- Regulirane igre: društvene igre, pisane igre, igre pogađanja.
- Upravljanje tjelesne igre: unaprijed pripremljena pantomima, plesne i pokretne igre, igre uz pjesmu.

Bibliodrama und Exegese, u: Kiehn, Antje (1987), *Bibliodrama*, Stuttgart: Kösel, str. 116-135; Schinzer, Reinhard (1989), *Spielräume in der Bibel*, Göttingen: Ruprecht, str. 169-180.

⁷³⁷ Kod nas je na tom terenu pokušao nešto sustavnije raditi *Katehetski salezijanski centar*, koji je naišao na relativno dobar prijam kod nastavnika. U tom smislu spomenuti je nakladnik pokrenuo dva niza: "Pomagala" i "Malo kazalište" te je u njihovu sklopu izdao popriličan broj knjiga.

⁷³⁸ Krämer, Felix (2006), *SpielFilmSpiel: szenisches Interpretieren von Film im Rahmen von Literaturdidaktik und Medienerziehung*, München: kopaed; Bredl, Christian (1984), *Wenn Flöhe träumen: das "Darstellende Spiel" dt. Hauptschüler im Schnittpunkt europäischer Spieldidaktik*, Berlin: Guhl; Crnjac, Pavao (1975), *Svi za sve I. Prigodne deklamacije i recitacije za slavlja u crkvenoj godini*, Zagreb: KSC; Crnjac Pavao (1979), *Svi za sve II. Scenski prilozi za proslavu Nikolinja i Božića*, Zagreb: KSC; Crnjac Pavao (1985), *Poezija blagdanskom trenutku Zbornik recitacija za liturgijska slavlja (Božić, Uskrs, Bogu ocu i stvoritelju, Isusu Kristu, Duhu Svetomu i svetim zaštitnicima)*, Zagreb: KSC; Crnjac Pavao (1987), *Poezija zajedničkoj radosti Zbirka recitacija za prigodna slavlja u župnoj zajednici*, Zagreb: KSC; Crnjac, Pavao (1987), *Pjesme Mariji Izbor recitacija za Marijina slavlja*, Zagreb: KSC.

⁷³⁹ Schwander, Michael - Andersen, Katja Natalie (2005), *Spiel in der Grundschule : multiple Funktionen - maßgebliche Aufgaben*, Bad Heilbrunn/Obb. : Klinkhardt; Hubel, Stephan (1998), *Phantasie als Spiel : eine Spielaktion im Unterricht an der Schule zur individuellen Lernförderung*, Diss. Ganguin, Sonja (2010), *Computerspiele und lebenslanges Lernen: eine Synthese von Gegensätzen*, Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.; Werber-Weiß, Ch., *Spiel im Lernprozeß*, u: Zilleßen, D. (ur.), *Religionspädagogisches Werkbuch*, Frankfurt a.M. 1978, str. 250-258; Kurz, H., *Methoden des Religionsunterrichts*, München 1989, str. 121-134.

- Upravljanje igranje uloga: svaka uloga je precizno i unaprijed definirana⁷⁴⁰.

Otvorene igre



www.shutterstock.com · 85410205

- Grupnodinamičke igre: sociometrijske igre, interakcijske igre.
- Tjelesne igre: slobodna pantomima, improvizirane plesne i pokretne igre, improvizirane igre uz glazbenu pratnju.
- Lutkarske igre sa mogućnošću

improvizacije.

- Igranje uloga: nosiocima uloga se ostavlja prostor za kreaciju i inovaciju.
- Bibliodrama.
- Sociodrama.
- Psihodrama (sve uvelike praćeno individualnom kreacijom⁷⁴¹).

Od teksta do igre

Već je odavno postalo jasno da znanstvene metode, koliko god bile vrijedne, važne, potrebne i opravdane za znanost, ne mogu biti izravno primjenjivane u nastavi. Riječ je o drugoj osnovi koja ima svoja specifična pitanja i probleme⁷⁴². To je naročito evidentno kada određeni nastavni sadržaj treba primijeniti na konkretnu situaciju, kada ga treba, rekli bi stručnjaci, transponirati. Povijesnokritička metoda, koja je nezaobilazna u tumačenju i shvaćanju

⁷⁴⁰ Gufelxd, Eduard - Kaliničenko, Nikolaj (1990), *Offene Spiele*, Berlin: Sportverl.; Gufelxd, Eduard (1990), *Geschlossene Spiele*, Berlin: Sportverlag; Škrabe, Nino (1980), *Blue Christmas*, Zagreb: KSC; Škrabe, Nino (1980), *Isus u snack baru*, Zagreb: KSC; Škrabe, Nino (1980), *Sveta obitelj u razbojničkoj špilji*, Zagreb: KSC; Škrabe, Nino (1980), *Pomoćnica Marija*, Zagreb: KSC; Tičić, Krešimir (1991), *Tulum na kvadrat*, Zagreb: KSC; Tičić, Krešimir (1992), *U tuđem dvorištu*, Zagreb: KSC.

⁷⁴¹ Krüger, Hans-Peter (1976), *Soziometrie in der Schule: Verfahren und Ergebnisse zu sozialen Determinanten der Schülerpersönlichkeit*, Weinheim: Beltz; Moreno, Jacob (1967), *Die Grundlagen der Soziometrie: Wege zur Neuordnung der Gesellschaft*, Köln: Westdt. Verlag; Buer, Ferdinand (2010), *Psychodrama und Gesellschaft: Wege zur sozialen Erneuerung von unten ; Reflexionen - Dialoge - Konzepte*, Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss; Seidnader, Martin (2011), *Sittlich handeln aus innerem Erleben: Moraltheologie und Psychodrama im Dialog über personale Erfahrung*, Würzburg: Echter

⁷⁴² Bessen, Josef (1993). *Theater sehen und verstehen: Bausteine zur Analyse des Theaters als Schauspiel und soziales Ereignis*, Bielefeld: Red. AMBOS, Oberstufen-Kolleg.

nastavnog sadržaja, nije tako jednostavno primjenjiva u samoj nastavi niti je prikladna za pripremu nekog igrokaza, premda u tome može biti vrlo korisna⁷⁴³. Za igrokaz su važni scenska struktura i dramski potencijal određenog teksta. Jasno da pritom hermeneutika ne može biti zaobiđena⁷⁴⁴, ali ne daje jamstvo one "umiješanosti" i "topline" koju u sebi nosi igra. Za povijesno-kritičku metodu karakteristična je distanciranost, objektivnost, trijezno i "hladno" promišljanje koje uspostavlja određene, makar i nevidljive brane između objekta-teksta i subjekta-igrača⁷⁴⁵. Za metodičku pripremu nastavnog igrokaza potrebne su i druge odrednice koje će upotpuniti shvaćanje i usvajanje nastavnog sadržaja. Lako nam je zamisliti druge modele koji će se znati bolje približiti situaciji, sposobnosti i interesima nositelja uloga.



⁷⁴³ Neis, Edgar (1983), *Wie interpretiere ich ein Drama? Anleitungen zur Analyse klassischer und moderner Dramen*, Hollfeld: Bange; Payrhuber, Franz-Josef (1991), *Das Drama im Unterricht: Aspekte einer Didaktik des Dramas ; Analysen und empirische Befunde, Begründungen, Unterrichtsmodelle*, Rheinbreitbach: Dürr & Kessler; Whall, Helen (1988), *To instruct and delight: didactic method in 5 Tudor dramas*, New York: Garland.

⁷⁴⁴ Mudrak, Andreas (2002), *Gedichte und Dramen interpretieren: mit heraustrennbarem Lösungsteil*, München: Mentor-Verlag; Schmidt, Isolde (2004), *Shakespeare im Leistungskurs Englisch: eine empirische Untersuchung*, Frankfurt am Main: Lang; Steltz, Christian (2010), *Zwischen Leinwand und Bühne: Intermedialität im Drama der Gegenwart und die Vermittlung von Medienkompetenz*, Bielefeld: Transcript-Verlag; .

⁷⁴⁵ Denk, Rudolf (1982), *Spiel und Alltag: Szenen u. Stücke d. 70er-Jahre ; Texte, Materialien, Arbeits-, Spiel- u. Gestaltungsvorschläge für Sekundarstufe I u. II*, München: Diesterweg, Neis, Edgar (1996), *Wie interpretiere ich ein Drama? Anleitungen zur Analyse klassischer und moderner Dramen*, Hollfeld: Bange; Köppert, Christine (1997), *Entfalten und entdecken: zur Verbindung von Imagination und Explikation im Literaturunterricht*, München: Vögel

Meditacija u nastavi



Osim onoga što je do sada usput rečeno o meditaciji, smatramo da joj kao nastavnoj metodi moramo posvetiti poseban prostor kako bismo ukazali na neka njena obilježja koja bi mogla biti korisna za nastavnu metodiku općenito te za učenike posebno.

Meditacija, kao što bi se moglo činiti suvremenoj mladeži,

nije svojstvena samo istočnjačkim religijama⁷⁴⁶, nego je osnovna odrednica rasta cjelovite osobnosti⁷⁴⁷. Sve je više onih koji se zanimaju za meditaciju, i to ne isključivo sa vjerskih stajališta. Da je meditacija postala veoma privlačna, vidi se i po tome što je mnogi mladići i djevojke kada je ne nalaze u svojim vlastitim skupinama, traže bilo gdje: u transcendentalnoj meditaciji, u zen-budizmu i drugdje⁷⁴⁸. Što je meditacija i što bi trebao biti predmet meditacije, pitanja su na koja se ne može brzo i lako odgovoriti.

Pitanja koja se nameću

Imajući u vidu problematičnost predmeta meditacije, nužno se postavljaju pitanja:

a) s obzirom na povijesnost: što nam s obzirom na svoju meditativnu praksu nude Istok i Zapad kada je u pitanju nastava?

⁷⁴⁶ Baier, Karl (2008), *Meditation und Moderne: zur Genese eines Kernbereichs moderner Spiritualität in der Wechselwirkung zwischen Westeuropa, Nordamerika und Asien*, Würzburg: Königshausen & Neumann; Vishnudevanada, Swami (1986), *Meditation und Mantras: eine Darstellung der vier großen Yogasysteme in Theorie und Praxis*, München: Hugendubel; Besnard, A.M., *Der Einfluß asiatischer Meditationsmethoden*, u: Concilium 8(1972)11, 687-691.

⁷⁴⁷ Brown, Daniel (2006), *Pointing out the great way: the stages of meditation in the mahāmudrā tradition*: Boston: Wisdom Publikation; Brück, Michael (1987), *Einheit der Wirklichkeit: Gott, Gotteserfahrung und Meditation im hinduistisch-christlichen Dialog*, München: Kaiser; Thub-bstan-gtso-pa <Rin-po-che> - McDonald, Kathleen (2010), *Heilsame Furcht: wie wir unsere Angst vor dem Sterben umwandeln können*, München: Diamant-Verlag.

⁷⁴⁸ Eckey, Barbara (2008), *Jugend bewegt Beratung: Adoleszenz als Herausforderung und Chance für die Erziehungsberatung*, München: Juvenga-Verlag; Kalf, Michael (2007), *Jugend im WertAll: Lese- und Arbeitsbuch zur Wertekommunikation mit jungen Menschen*, München: Juventa-Verlag; Hintersberger, Benedikta (1995), *Mit Jugendlichen meditieren: Methoden, Einstiege, Texte*, München: Don-Bosco-Verlag; Tilmann, K., *Die Führung zur Meditation, eine Zeitaufgabe*, u: Katechetische Blätter 106(1981)1, 15-19.

b) s obzirom na sadašnjost: koji se oblici meditacije danas još uvijek nude i uvježbavaju u školskim prostorima?

c) s obzirom na mogućnost: koji se načini meditacije nude u izvanškolskim, odnosno medicinsko-terapeutskim područjima, a koji bi mogli biti primjenjivani u nastavi?

d) s obzirom na bit: imajući u vidu didaktičke, metodičke i pedagoške kriterije, koji se meditacijski oblici nude kao optimalni za primjenu u nastavi?⁷⁴⁹

Premda bi svako od navedenih područja bilo vrlo zanimljivo za istraživanje, mi ćemo se ipak posvetiti posljednjem zbog samog sadržaja knjige i ograničenosti prostora, tek tu i tamo dotičući druge.

Integrirana meditacija



Možda je za nastavu najprikladniji oblik tzv. integrirana meditacija, koja uspješno spaja tehnike Istoka i sadržaj Zapada⁷⁵⁰. Općenito govoreći, za istočnjačku meditaciju specifično je da ona ne inzistira toliko na objektu, dok je kod zapadne sasvim suprotno nju zanima sâm objekt meditacije⁷⁵¹. Svoj specifični način meditiranja Istok je našao u zen-budizmu⁷⁵². Stoga bi bilo pomodarstvo kad bi se zapadne tehnike meditiranja nadahnjivale isključivo na istočnjačkima, a još gore bi bilo kad bi se smatrale najboljima, najprikladnijima, savršenima, isključivima⁷⁵³. I to ne samo zbog toga jer bi to

⁷⁴⁹ Kurz, W., *Meditation*, u: Adam, G. Lachman, R., nav. dj., str. 350-365; Martini, Carlo Maria (1991), *Dem Leben Richtung geben: Perspektiven für junge Leute*, Wien: Verl. Neue Stadt; Altendorfer, Regina (1997), *"Ich habe Durst nach mehr!" Leben schöpfen durch "Exerzitien im Alltag" ; ein Angebot (nicht nur) für Jugendliche*, Ingolstadt. KIM-Zentrale

⁷⁵⁰ Waldenfels, Hans (1975), *Meditation, Ost und West, Einsiedeln*: Benziger; Gardner, Johann (1967), *Kult und Kontemplation in Ost und West*, Regensburg. Pustet; Peter, Burkhard i dr. (1978), *Meditation; Das integrierte Entspannungstraining*, München: Mosaik Verk.,.

⁷⁵¹ Thomas, Klaus (1973), *Seelsorge und Psychotherapie, sv. 1: Meditation in Forschung und Erfahrung in weltweiter Beobachtung und praktischer Anleitung*, Stuttgart: Steinkopf.

⁷⁵² Austin, James (2006), *Zen-Brain reflections: reviewing recent developments in meditation and states of consciousness*, Cambridge, MA: MIT Press; Schleeger, Bruno (2008), ... und wo liegt das Problem? ... *Zen-Buddhismus und Gestalttherapie*, Wuppertal: Hammer; Looi, John Daido (2009), *Zen-Meditation für Anfänger*, München: Goldmann; Dorin Genpo Osho (2000), *Einführung in die Zen-Meditation*, Zell am Main: Zen-Ed., Verl. für Zen-Buddhismus;

⁷⁵³ Goleman, Daniel (1994), *Meditation: Wege nach innen ; östliche und westliche Lehren - Gemeinsamkeiten und Unterschiede*, München: Heyne; Williamson, Alan Bacher (2006), *Westernness: a meditation*, Charlottesville: Univ. of Virginia Press, Spiegel, Clemens (1988), *Auf dem Weg zu sich selbst: das Erlebnis der Meditation in Texten großer Meister aus Ost und West*, München: Barth-Programm bei Scherz; Zimmermann, A., *Meditacije pred upaljenom svijećom*, Split 1982.

značilo nametanje kulturne hegemonije, nego i zbog toga što je nemoguće, uz najbolju volju, cjelovitost istočnjačkog duha prenijeti, ucijepiti, pa čak i pojmiti u drugoj kulturi, i obratno⁷⁵⁴. Otuda proistječe i potreba da se kod meditacije upućuje na specifično i opće, na razlikovanje kulturno-specifičnih i općeljudskih obrisa meditacijskih oblika. Za zapadnjake vrlo korisni mogu biti istočnjački izvanjski oblici meditiranja, kao što su držanje tijela i disanje. Istočnjački način meditiranja pretpostavlja da osoba otkloni od sebe iznutra i izvana sve što bi moglo remetiti njen mir i njenu prazninu⁷⁵⁵. Praznina je preduvjet za novo ispunjavanje čije je glavno obilježje punina.

Držanje tijela i disanje



www.shutterstock.com · 83853196

O držanju tijela i disanju može se reći nešto sasvim načelno. Način držanja tijela i disanje u mnogočemu ovise o svakom pojedincu. Pojedinaac mora odabrati način koji je njemu najprimjereniji (lotos, dijamant, klečanje, naginjanje, ležanje, sjedenje, stajanje). Treba odabrati što bolji položaj, ali ga

se ne smije apsolutizirati. Osoba koja meditira je poput drveta koje vjetar miče tamo-amo, ali ga ne čupa iz korijena⁷⁵⁶. Ona ostaje duboko vezana za svoje središte. Meditira se otvorenih očiju nastojeći sačuvati vezu sa stvarnošću. Meditiranje nije bijeg od stvarnosti, nego traženje

⁷⁵⁴ Khema <Ayya> (1991), *Morgenröte im Abendland: Buddhistische Meditationspraxis für westliche Menschen - Achtsamkeit und Einsicht als Schlüssel zur inneren Freiheit*, Bern: Barth; Midal, Fabrice (2006), *Quel bouddhisme pour l'occident?* Paris: Éd. du Seuil Dumoulin, H., *Befreiung im Buddhismus. Die frühbuddhistische Lehre in moderner Sicht*, u: Concilium 14(1978)6/7, 359-363.

⁷⁵⁵ Kornfield, Jack - Pesler, Olaf (2010), *Meditations-Praxis: 14 grundlegende Übungen*, München: Goldmann; Huth, Almuth - Huth, Werner (2000), *Praxis der Meditation*, München: Kösel; Hummel, Günter (2008), *Analytische Psychokatharsis: Versuch einer Verbindung von Meditation und Wissenschaft*, Norderstedt: Books on Demand; Dhavamony, M., *Der Buddha als Erlöser*, u: Concilium 14(1978)6/7, 369-376.

⁷⁵⁶ Dürckheim, Karlfried (1999), *Einführung in die Praxis der Meditation*, Münsterschwarzach: Vier-Türme-Verlag; Sonnet, André (1961), *Die Praxis der Konzentration und Meditation: Wege zur Verinnerlichung*, Freiburg im Breisgau: Bauer; Matthieu, Ricard (2011), *Meditation*, München: MensSana bei Knaur; .

moгуćnosti da se prodre duboko u nju. Ona nije autogeni training⁷⁵⁷, opuštanje na osnovi samohipnoze, nego je više pokušaj da se pronađe prava mjera, središte između potpune opuštenosti (nehaja, neodgovornosti) i prenapetosti. Osoba koja meditira posve je prisebna, sasvim budna, potpuno nazočna, u stanju je kontrolirati tok svojih misli⁷⁵⁸. Važno je da se grčevito ne bori za misli ili protiv njih, da sačuva ravnotežu između stresne aktivnosti i posvemašnje pasivnosti. Koncentrira se na disanje čiji se ritam ne kontrolira pomoću neke magične formule, nego ga se naprosto prati.⁷⁵⁹

Dürckheimova koncepcija



Dürckheim smatra da je meditacija opuštanje, koncentracija, jedinstvo, novo nastajanje⁷⁶⁰. Opuštanje i koncentracija je povezano s izdisajem, jedinstvo sa stankom između izdisaja i udisaja, a novo nastajanje uz udisaj. Pri svim tim aktivnostima tjelesno i duševno su čvrsto povezani. Ako je tijelo smireno, zacijelo će se to prenijeti i na dušu. Stoga se ta formula ne smije motriti sa čisto somatskog stajališta, nego i sa psihičkog.

Opustiti se ne znači opustiti samo ramena, gornji dio tijela, vrat i ruke, nego prvenstveno otkloniti od sebe najrazličitije vrste briga, relativizirati sigurnosti koje ionako jamče tek djelomičan mir te se usredotočiti na put koji zaslužuje svako ljudsko povjerenje koje ne može iznevjeriti⁷⁶¹.

Koncentrirati se ne znači izbaciti misao, problem, brigu iz svoje intelektualne sfere i smjestiti ih negdje u prostore grudnog koša, želuca ili bubrega. To prije svega znači naći put do temeljnog povjerenja kojemu ne treba racionalno obrazloženje. U religioznom smislu to

⁷⁵⁷ Schwarz, Anja - Long, Aljoscha (2010), *Autogenes Training: so gelingt's von Anfang an*, München: blv; Hertzner, Karin (2001), *Autogenes Training zur Tiefenentspannung: durch Autosuggestion zur inneren Ruhe kommen*, München: Südwest-Verlag.

⁷⁵⁸ Stachel, G., *Gesammelte Wachheit. Ausgewählte Literatur zu Meditation und Kontemplation*, u: Katechetische Blätter 118(1993)5, 350-355.

⁷⁵⁹ Bauer, Michael (2007), *Die Seele läuft mit: die meditative Laufschule für Fitness und innere Harmonie*, München: Integral; Grill, Heinz (1992), *Harmonie im Atmen: Vertiefung des Yoga-Übungsweges*, München: Hugendubel; Schnellbach, Karin (1999), *Prana-Atmen*, Burgrain: Koha-Verlag.

⁷⁶⁰ Dürckheim, Karlfried (1981), *Meditieren wozu und wie?* Freiburg: Herder.

⁷⁶¹ Dieckmann, Peter Michael (2008), *Ich bin berührt: Reiki oder die Schule des Lebens*, München: Goldmann; Sudbrack, J., *Christliche Meditation oder Meditation des Christen?*, u: Lebendige Katechese 15(1993)1, 14-22.

znači iskustvo vjere koje bi se moglo definirati kao skok u nepoznato, bez zadržke i sa puno povjerenja. To je već predosjećaj onostranog⁷⁶².

Što se jedinstva tiče, nije riječ o spletu tijela, duše i duha, nego prvenstveno o maksimalnom zbližavanju stvorenoga i stvoritelja, prolaznoga i trajnoga, trenutnoga i vječnoga, gdje posljednje sve više dobiva na snazi i postaje glavnim i neospornim osloncem prethodnom, te se postupno gubi u njemu⁷⁶³.

Novo nastajanje je logičan učinak prethodnih operacija. Gledano sa vjerske strane, ono nije tek plod ljudskog zalaganja i njegova htijenja, nego je usto prvenstveno Božji dar, njegova milost. To je spasonosna preobrazba za kojom čezne svako biće željno lijepoga, dobroga, istinitoga, trajnoga, vječnoga, to je želja svakoga zdravog ljudskog bića⁷⁶⁴.

Integriranje istočnog i zapadnog



www.shutterstock.com · 75110365

Integriranjem istočnog i zapadnog načina meditiranja postiže se da se praznina, koja je na svoj način cilj istočne meditativne metode, ispuní konkretnim sadržajem, što je svojstvo zapadne meditativne metode. Stanje praznine optimalna je pretpostavka za koncentraciju orijentiranu na objekt. Osoba koja je smirena, oslobođena

iznutra i izvana svega što bi joj moglo ugroziti pribranost, posve je senzibilizirana za uprisutnjenje nove vrijednosti⁷⁶⁵. Ono se može dogoditi kroz umješnu ponudu nastavnog sadržaja, slušanje nečega što duboko zaokuplja, gledanje koje privlači i silno fascinira. Zračenje svojstveno motrenju meditativnog objekta ne će u tom slučaju biti pomućeno mnoštvom vlastitih misli i osjećaja koji su već prije otklonjeni.

Nije sporno da nastava pati od prenaplašene težnje za racionalnom spoznajom. Dovoljno je prelistati nastavni program da bismo se u to uvjerali. Naše vrijeme obilježeno je

⁷⁶² Rendle, Ludwig (2002), *Zur Mitte finden: meditative Formen im Religionsunterricht*, Donauwörth: Auer; Jäger, W., *Kontemplation*, u: *Lebendige Katechese* 15(1993)1, 22-27.

⁷⁶³ Wallace, B. Alan (2009), *Mind in the balance: meditation in science, Buddhism, and Christianity*, New York: Columbia Univ. Press; Jäger, W., *Führung auf dem kontemplativen Weg*, u: *Katechetische Blätter* 110(1985)9, 667.

⁷⁶⁴ Bitter, G., *Neuere Erlösungstheologien in der Diskussion*, u: *Katechetische Blätter* 101(1976)6, 363-372.

⁷⁶⁵ *Hinführung zu Stille und Meditation. Materialien Modelle Erfahrungen*, u: *Lebendige Katechese* 15(1993)1, 187.

znanjem kojim se želi ovladati, ali ne i znanjem koje bi objedinjavalo. Prvo je usredotočeno na pojedinosti i pretvara se u pojmove. Naprotiv, žive fenomene u njihovoj cjelovitosti moguće je obuhvatiti tek spoznajom koja objedinjuje i koja je objedinjena⁷⁶⁶. Pedagozi, liječnici, dušobrižnici upućeni su na spoznaju jedni drugih. Objedinjujuća spoznaja je intuitivna spoznaja. Ona u svim svojim detaljima nije posve pouzdana, ali je životno važna. Spoznaja pak kojom se želi ovladati dosta je pouzdana, ali zato nije uvijek životno relevantna.

Pojmovno razglabanje obično stvara distancu, dok meditacija usredotočena na objekt stvara blizinu. Da bi se ostvarila ta blizina, treba približiti objekt ili se približiti objektu meditacije. Zapadna ili objektivizirajuća meditacija ide za tim da se osoba sjedini sa predmetom meditacije time što ponire u njega, što ga motri iznutra, štoviše, time što ga pušta u sebe. Tako se od vanjskog motrenja prelazi na nutarnje doživljavanje, gledanje izvana se pretvara u doživljavanje iznutra⁷⁶⁷. Najbolji preduvjet za to jest biti prazan, posjedovati krajnji mir.

Pedagoški učinci meditacije

Meditacija je moguća tamo gdje se ona uvježbava kao kontrapunkt prenaplašenosti intelektualnospoznajnoj djelatnosti. Čovjek koji meditira jest čovjek koji uočava, koji se zna diviti, disciplinirati, čovjek koji je uvijek prisutan, koji osjeća vrednotu, čovjek koji sasvim pribran stoji u svom središtu⁷⁶⁸. Sve to gledano sa pedagoškog stajališta vrlo je važno.

Koncentracija na ono sada

Osoba koja meditira jest osoba koja je prisutna, pribrana, koncentrirana. Postižući stanje potpune smirenosti, otklonit će sve ono što joj ugrožava pribranost, te će biti u mogućnosti da se posve usredotoči na ono sada i ovdje. Po samoj svojoj biološkoj konstrukciji čovjek trpi zbog "nedostatka iskustva neposrednog"⁷⁶⁹. Genetski razvoj koji je vodio k uspravnom hodu imao je i svoje posljedice. Osjećaj blizine, njuh, okus, a djelomično i dodir počeli su kržljati

⁷⁶⁶ Imbach, J., *Uneingestandenenes Wissensdefizit? Glaube zwischen Wagnis und Gewißheit*, u: *Lebendige Katechese* 12(1990)1, 18-23.

⁷⁶⁷ Pütz, Tanja (2006), *Maria Montessoris Pädagogik als religiöse Erziehung: Polarisation der Aufmerksamkeit und Meditation im Vergleich*, Münster: LIT; Boden, Liselotte (1978), *Meditation und pädagogische Praxis, Methoden, Vorstufen, Modelle*, München: Kösel.

⁷⁶⁸ Lange, Reiner (1992), *Entspannung, Körpererfahrung, Meditation: ein Beitrag zu einer ganzheitlichen Gesundheitserziehung in Theorie und Praxis*, Sankt Augustin: Academia-Verlag; Maschwitz, Gerda - Maschwitz, Rüdiger (2004), *Gemeinsam Stille entdecken: Wege zur Achtsamkeit - Rituale und Übungen*, München: Kösel; Lorayne, Harry (1975), *Tajna snage duha*, Zagreb: Z. Gruič.

⁷⁶⁹ Nicol, Martin (1991), *Meditation bei Luther*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, str. 150.

jer se glava dignuta visoko iznad zemlje udaljavala od stvarnosti. Odvajanjem oka od ruke, a ruke od zemlje polako se zatamljivao osjećaj za stvarnost, te je nastajala opasnost da objekt bude maknut, štoviše izgubljen iz vida⁷⁷⁰. Stvarnost će biti sve više prožimana sjećanjem na prošlost i planiranjem budućnosti te će tako polako gubiti svoj specifični karakter. Otuda potreba za meditativnom koncentracijom kako bi se uz pomoć tijela, duše i duha usredotočilo na živu, prisutnu, sadašnju stvarnost i kako bi svakodnevica bila tako organizirana da život sada uspijeva⁷⁷¹.

Osjećaj za vrijednost



Meditacija stvara osjećaj za vrijednost. Temelj za senzibilizirani hod čovjeka prema čovjeku, prema stvarima i prirodi, nije prvenstveno plod etičke moći razmišljanja, nego osjećaj za krhkost, povredljivost, osobnost, a samim time i jedinstveno vrednovanje životnog fenomena u ovome svijetu. Meditacija omogućuje taj osjećaj. Tko je u stanju tako se uživjeti u drugog čovjeka, u krajolik, biljku, životinju, u vanjski izgled stare lijepe kuće, da to sve skupa motri iznutra, on će sve te stvari doživjeti u odnosu prema sebi, ali i u njihovu neponovljivu

dostojanstvu⁷⁷². Neće pritom biti odlučujući etički osjećaj za vrijednosne ideje što će ih subjekt u sebi pretvoriti u stvarnost, nego osjećaj za specifičnost, pa i onoga što stoji izvan čovjeka. Stoga meditacija ne bi smjela izostati iz etički orijentiranog odgoja.

Meditacija je po sebi jednostavna, nešto što pripada svakom ljudskom biću. Djeca meditiraju bez nekog posebnog uvoda u meditaciju. Ona meditiraju jer žive ravnovjesje između tjelesnog biti i tjelesnog imati, jer ne proživljavaju samo ono što se zbiva izvan njih

⁷⁷⁰ Dreitzel, H.P., *Der Körper in der Gestalttherapie*, u: Kamper, Dietmar (1982.), *Die Wiederkehr des Körpers*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, str. 56.

⁷⁷¹ Lotz, Erich (1933), *Der Weg nach innen: eine Anleitung zur Meditation für den Menschen der Gegenwart*, Berlin: Furche-Verlag; Bauer, Michael (2007), *Die Seele läuft mit: die meditative Laufschule für Fitness und innere Harmonie*, München: Integral;

⁷⁷² Schmid-Bode, Wilhelm (2010), *Maß und Zeit : entdecken Sie die neue Kraft der klösterlichen Werte und Rituale*, München : Knaur-Taschenbuch; Simakis, Nona (2010), *Stern der Erinnerung: mit Übungen für den Aufstieg*, Regensburg: RiWei-Verlag; Tilmann, Klemens (1975), *Meditacija - temeljna ljudska dimenzija*, Zagreb: Kršćanska sadašnjost.

nego i ono u njima samima⁷⁷³. Oni, dakle, ne samo egzistiraju, nego i insistiraju. Dok čovjek gleda prirodu i zaboravlja na sebe, dok je zaokupljen nekim literarnim umjetničkim djelom, nadahnutom riječju, te se meditirajući u tome izgubi, dok je uvučen u zvučnu puninu prekrasne melodije te ima osjećaj da ga ona uzdiže, on meditira⁷⁷⁴. Situacija egzistencije pretvara se u situaciju insistencije. U tom slučaju, biti nasuprot već je nadiđeno, otuđenost je otklonjena. On više ne poima fenomene, ne dotiče ih, ne posjeduje ih, ne motri ih izvana, nego ih doživljava iznutra⁷⁷⁵. To je moguće samo uz pomoć meditativnog sjedinjavanja. Ne želi li čovjek biti vječni beskućnik, morat će razviti osjećaj za pripadništvo svih fenomena i omogućiti njihovo zasebništvo, njihovu izvornost, pustiti ih da bivaju⁷⁷⁶. Očito je koliko je danas veliko značenje meditacije za ekologiju te isto tako za etički odgoj. Koju vrst meditacije treba njegovati u odgoju? Prije svega riječ je o tome da odgajnik pronađe središte koje će mu omogućiti da shvati i osmišljeno organizira svoj život; da se mladom čovjeku stvori prostor za vlastitu osobnost koja će biti u stanju slobodno prihvaćati ili otklanjati ponude, koja će mu unatoč mnogobrojnim povijesno egzistencijalnim uvjetovanostima omogućiti da bude opušten, miran i otporan⁷⁷⁷. Suzdržanost mora kontrolirati izazov, distanciranost angažman.

⁷⁷³ Fontana, David, Slack, Ingrid (1999), *Wir meditieren mit Kindern*, Frankfurt am Main: Zweitausendeins; Sautter, Christiane (1993), *Meditation für Kinder: eine geführte Meditation zum Engel mit musikalischer Begleitung*, Seeon: Falk;

⁷⁷⁴ Willms, Harm - Canacakis, Jorgos (1977), *Musik und Entspannung*: Stuttgart: Fischer; NN (1991), *Meditation der Stille: mit Musik zur Verinnerlichung*, Würzburg: Universelles Leben; Drury, Newill (1985), *Pforte zum Selbst, Brücke zum Kosmos: Anwendungsmöglichkeiten in Meditation und gelenkter Phantasie*, Freiburg im Breisgau: Bauer.

⁷⁷⁵ Isto.

⁷⁷⁶ Abrahams, Peter (2000), *The Black experience in the 20th century : an autobiography and meditation*, Bloomington: Indiana Univ. Press; Rohr, Wulfing (1991), *Indien: Geburtsland von Mystik, Magie und Meditation*, München: Goldmann; Brück, Michael (1987), *Einheit der Wirklichkeit: Gott, Gotteserfahrung und Meditation im hinduistisch-christlichen Dialog*, München: Kaiser;

⁷⁷⁷ Hintersberger, Benedikta (1995), *Mit Jugendlichen meditieren: Methoden, Einstiege, Texte*, München: Don-Bosco-Verlag; Korte, Rainer (1997), *Neue Symbolgeschichten für junge Leute: mit Entspannungsübungen und Texten zum Meditieren*, München: Don-Bosco-Verlag; Bleinstein, Roman (1976), *Junge Menschen meditieren*, Würzburg: Echter; Tepperwein, Kurt (2008), *Öffne dich und liebe*, München: mvgVerl.

NEPOSREDNA PRIPREMA I PROSTOR

Metodički postupak



Najprije nekoliko riječi o onome što predstoji samoj definiciji metodičkoga postupka⁷⁷⁸ i njegovoj dubljoj analizi. Učitelji dok izvode nastavu obavljaju mnoštvo različitih i koji put, barem na prvi pogled, i ne sasvim i uvijek konvergentnih operacija. Tako, recimo oni: govore precizno i odmjereno ili pak pripovijedaju, izlažu, tumače,

diskutiraju. Osim toga koriste se projektorom, Power Poin-tom, pišu po ploči, crtaju na folijama, upotrebljavaju radne listove, daju ili oduzimaju riječ učenicima, hvale ili kude njihovo ponašanje, katkad eksperimentiraju, onda opet organiziraju rad u grupama, ispravljaju domaće zadaće, postavljaju učenicima pitanja ili odgovaraju na njihova, savjetuju đake i njihove roditelje, a koji put i one koji nemaju nikakve veze sa školom, naručuju ili sami organiziraju istraživanja, ispisuju učeničke knjižice, smiruju svađe, organiziraju praktične vježbe, vode učenike na izlete ili u pohod nekoj ustanovi itd. i tome slično. Među mnoštvom tih radnji neke se mogu definirati kao djelovanja koja upućuju na odnos između poučavanja i učenja⁷⁷⁹. Unutar svega toga možemo govoriti o metodičkom postupku⁷⁸⁰, a da znamo na što konkretno mislimo kad to kažemo pokušat ćemo ga definirati. *Metodički postupak je skup*

⁷⁷⁸ Ovdje dijelom prenosim, a dijelom preuređujem tekst posljednjeg poglavlja knjige Pranjić, Marko (2005), *Didaktika: povijest, osnove, profiliranje, postupak*, Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga, Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu, str. 269-340 kojeg sam tamo naslovio kao „didaktički postupak“ jer sam polazio od pojmovlja tzv. „predmetnih didaktika“, uobičajeni termin u negdašnjim zapadnonjemačkim zemljama, a ne „predmetnih metodika“ čija je nomenklatura bila u upotrebi u istočnonjemačkim zemljama kao i cijelom tadašnjem europskom socijalističkom bloku i kao takva se zadržala do danas. Budući da je ovaj tekst sav posvećen metodici više mu je ovdje mjesto nego tamo, premda ima i tamo razloga biti ako se didaktiku tretira nadređenom znanošću metodici.

⁷⁷⁹ Höfer, Christoph - Madelung, Petra (2006), *Lehren und Lernen für die Zukunft: Unterrichtsentwicklung in selbstständigen Schulen*, Troisdorf: Bildungsverl. EINS; Schrader, Josef (2008), *Lerntypen bei Erwachsenen: empirische Analysen zum Lernen und Lehren in der beruflichen Weiterbildung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt; Steinebach, Christoph (2005), *Psychologie Lehren und Lernen: Beiträge zur Hochschuldidaktik*, Heidelberg: Winter.

⁷⁸⁰ Wiater, Werner (2010), *Unterrichten und Lernen in der Schule: eine Einführung in die Didaktik*, Donauwörth: Auer; Kiel, Ewald (1999), *Erklären als didaktisches Handeln*, Würzburg: Ergon-Verlag; Reinert, Gerd-Bodo (2001), *Erziehungswandel und moderne pädagogische Verfahren*, Frankfurt am Main: Lang; Wellenhofer, Walter (2002), *Unterricht heute: Aufgaben, Möglichkeiten, Probleme: ein Studien- und Lehrbuch in Schaubildern*, Airing: Gruenstein,

operacija kojima nastavnik, imajući u vidu okolnosti te poštujući pedagoška i metodička načela, omogućuje učenicima postizanje zadanih ciljeva, koristeći se nastavnim sadržajima. Osoba koja ga pak želi planirati i izvoditi treba imati trostruku kompetenciju, konkretno, mora biti kvalificirana za:

- ❖ planiranje nastave,
- ❖ izvođenje nastave,
- ❖ vrednovanje nastave.

Da bi tome dorasli, nastavnicima je potrebno solidno *teorijsko znanje* o tome kako se poučava i uči u školi⁷⁸¹. Isto znanje će im omogućiti da budu fleksibilni u izlaganju gradiva i tretiranju učeničkog ponašanja⁷⁸², da im tvrdnje, postupci i zahtjevi budu utemeljeni te da ne zaziru od eksperimenta ako on bude potreban⁷⁸³. Teorijsko znanje je pouzdano uporište za rješavanje problema, donošenje odluka, pretakanje sadržaja i ciljeva školskog programa u konkretne učeničke ciljeve, njihovu praksu⁷⁸⁴. Tako profesionalno iskustvo omogućuje da teorijsko znanje postane praktičnom vještinom⁷⁸⁵.

Planiranje nastave je planiranje učenja

Sa stajališta onoga koji poučava, *planiranje nastave*⁷⁸⁶ je misaono uprisutnjenje nastavne prakse, proces transformiranja ili preobrazbe učitelja i učenika, odnosno proces *izbora i odlučivanja* između mnogo toga. Ciljevi i sadržaji *programa* pojedinog školskoga predmeta

⁷⁸¹ Pazzini, Karl-Josef ur. (2010), *Lehren bildet? vom Rätsel unserer Lehranstalten*, Bielefeld: Transcript; Göhlich, Michael - Zirfas, Jörg (2007), *Lernen: ein pädagogischer Grundbegriff*, Stuttgart: Kohlhammer; Mitgutsch, Konstantin ur. (2008), *Dem Lernen auf der Spur: die pädagogische Perspektive*, Stuttgart: Klett-Cotta.

⁷⁸² Ittel, Angela (2008), *Lehrer und Schüler als Bildungspartner: theoretische Ansätze zwischen Tradition und Moderne*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht; Manke, Mary Phillips (1997), *Classroom power relations: understanding student-teacher interaction*, Mahwah, NJ: Erlbaum; Müller-Using, Susanne (2010), *Ethos und Schulqualität: pädagogisch-ethische Aspekte im professionellen Umgang mit SchülerInnen in Dänemark, Finnland und Deutschland*, Opladen: Budrich UniPress.

⁷⁸³ Greinstetter, Roswitha (2008), *Naturwissenschaftliches Experimentieren in der Grundschule: eine empirische Studie zu konstruktivistisch orientiertem Lernen und Lehren*, Frankfurt am Main: Lang; Wellenhofer, Walter (2002), *Unterricht heute: Aufgaben, Möglichkeiten, Probleme; ein Studien- und Lehrbuch in Schaubildern*, Ainarig: Gruenstein

⁷⁸⁴ Willmes, Bernd (1997), *Fachwissen im Schulunterricht: die Bedeutung der Fachwissenschaft in didaktischen Entwürfen und zur Rezeption fachwissenschaftlicher Forschung in Schulbüchern am Beispiel des Faches Altes Testament*, Witterschlick/Bonn: Wehle; Steinmetz, Maria (2000), *Fachkommunikation und DaF-Unterricht: Vernetzung von Fachwissen und Sprachausbildung am Beispiel eines Modellstudiengangs in China*, München: Iudicium.

⁷⁸⁵ Scheller, Ingo (1980), *Erfahrungsbezogener Unterricht*, Oldenburg: Zentrum für Pädagogische Berufspraxis.

⁷⁸⁶ Tänzer, Sandra ur. (2010), *Sachunterricht begründet planen: Bedingungen, Entscheidungen, Modelle*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt; Horster, Leonhard (2004), *Unterricht analysieren, beurteilen, planen*, Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung, Kettler

trebaju se pretočiti u *godišnji* program, ovaj pak u pojedine *nastavne cjeline*, a potom u pojedinačne *nastavne jedinice*. Sadržaj cjelovita programa u programiranju nastavne cjeline ili pojedinačne nastavne jedinice je *ideja* u glavi nastavnika, koja će postati potom konkretnom akcijom, djelovanjem, operacijom, postupkom u nastavnoj praksi⁷⁸⁷. Planiranje nije ništa manje akcija ili djelovanje nego i njegovo pretakanje u konkretnu nastavu. Oba ta postupka pretakanja ili preobrazbe ovise o *metodičkom znanju* i metodičkoj vještini vezano za nastavu, odnosno profesionalnom iskustvu, osjećaju, planovima i kriterijima djelovanja⁷⁸⁸. Pretvaranje programa nastavnog predmeta u izvođenje nastave ima veze s osobom onoga koji planira, njegovim svojstvima, psihom, biografijom, interesima, stavovima, uvjerenjima. Tako pred očima onoga koji planira nastaje obris nastavne cjeline, a potom i nastavne jedinice⁷⁸⁹.



www.shutterstock.com · 77073661

Transformacijska operacija nastavnika sastoji se u tome da od sadržaja i ciljeva nastavnog programa stvori postupak, akciju, djelovanje, koje će biti usredotočeno na konkretno poučavanje i učenje. Operacija učenja i poučavanja mora biti korektna što se tiče predmetnih sadržaja, teorijski odmjerena i

uravnotežena, pedagoški odgovorna i posve u službi krovnog odgojnog cilja - *zrelosti*⁷⁹⁰. Pritom nastavnik razmišlja o tome kako angažiranost učenika potaknuti prigodnim

⁷⁸⁷ Gessler, Michael (2010), *Projektmanagement macht Schule: selbstorganisiertes Lernen und Arbeiten mit Plan: ein handlungsorientierter Leitfaden für den Unterricht in der Sekundarstufe II*, Nürnberg: GPM; Walther, Martina (2006), *Der Marchtaler Plan: Beispiel einer Reform von unten*, Berlin: Lit.; Grunder, Hans-Ulrich (2007), *Unterricht: verstehen - planen - gestalten - auswerten*, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

⁷⁸⁸ Kiel, Ewald (1999), *Erklären als didaktisches Handeln*, Würzburg: Ergon-Verlag; Faulstich, Peter (2005), *Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung: Befunde und Perspektiven der Erwachsenenbildungsforschung*, Bonn: DIE

⁷⁸⁹ Rolff, Hans-Günter ur. (2009), *Unterrichtsentwicklung: eine Kernaufgabe der Schule: die Rolle der Schulleitung für besseres Lernen*, Köln: Link Luchterhand; Kahlert, Joachim (2009), *Der Sachunterricht und seine Didaktik*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt; Thal, Jürgen - Ebert, Uwe (2004), *Methodenvielfalt im Unterricht: mit Lust stressarm und effektiv lernen*, München: Luchterhand

⁷⁹⁰ Plüss, Andrea (2010), *Empathie und moralische Erziehung: das Einfühlungsvermögen aus philosophischer und pädagogischer Perspektive*, Wien: Lit; Jäger, Gisela (2009), *Erfolgreich zur Beratungslehrkraft: Ausbildung, Fallbeispiele, Lösungsvorschläge: eine Sammlung der wesentlichen Inhalte für die Ausbildung mit Beratungsfällen für die Prüfung (einschließlich Lösungsvorschlägen)*, Kulmbach: Baumann Didaktische Medien

materijalima da bi nastavni proces tekao prema standardnim metodičkim načelima⁷⁹¹. Fiksira li svoje planiranje i pismenom izradbom nastavnog predloška, dogodit će se još jedna transformacija. *Raster*, shema ili matrica koju će pri tome upotrijebiti, reducirat će i koncentrirati još jednom plansko razmišljanje na dva stupa: sa jedne strane *sadržaji*, a sa druge *metode*, odnosno sa jedne strane *nastavnikovo izlaganje*, a sa druge mogući *učenički interventi*. To transformiranje je znatno uže od onoga koje predviđa više zasebnih stupova poput:

- ❖ vrijeme kad se što radi,
- ❖ nastavni ciljevi,
- ❖ nastavni *sadržaji*,
- ❖ interakcija nastavnika i učenika,
- ❖ društveni oblici,
- ❖ sredstva i pomagala,
- ❖ evaluacija, vrednovanje⁷⁹².

Na taj način, misaonom anticipacijom, riječju i uz pomoć kratkih obrazaca kodiraju se i shematiziraju nastavnikove, odnosno učeničke akcije. Tako izrađeni nastavni predložak je virtualna shema kojom se predviđa i fiksira redoslijed pojedinih nastavnih momenata. On reducira stručno sadržajni i organizacijski vid nastave, čini nastavni rad ekonomičnijim i učinkovitijim, emocionalno rasterećuje nastavnike i učenike te omogućuje sudionicima u nastavi da slobodnije izraze i angažiraju svoju pozornost i energiju. Pretvaranje nastavnog predloška u praktičnu nastavu ima oblik povratnog dekodiranja operativnih mogućnosti koje su u njemu kodirane⁷⁹³.

U svakom slučaju nastavna praksa bit će samo odbljesak, dio planirane nastave. Pri transformiranju plana u praksu postaje jasno da je nastavno događanje zbog svoje *slojevitosti* tek djelomično moguće predvidjeti. Ono je kompleksno ne samo zbog struke, sadržaja, nego i psihički odnosno *socijalno*, budući da istovremeno u sklopu njega reagira mnoštvo učenika i nastavnika koji su usredotočeni prema identičnom sadržaju i istom cilju, a teško je očekivati da se svaki sadržaj jednako percipira, i svaki cilj jednako vrednuje.⁷⁹⁴ Ono je nepredvidivo i

⁷⁹¹ Prenzel, Manfred (2003), *Leitfaden zum didaktischen Einsatz von Computeranwendungen: neue Medien im naturwissenschaftlichen Unterricht*, Kiel: Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften; Hein, Wulf (2010), *Komm mit zu den Römern: Materialien ab Klasse 5*, Garching b. München: Hase und Igel

⁷⁹² Petersen, Jörg (2009), *Unterricht vorbereiten und planen können: ein Lehrbuch zur Unterrichtsvorbereitung und Stundenplanung: mit interaktiver Lern-DVD*, Augsburg: Brigg; Bohl, Thorsten (2009), *Lernen aus Evaluationsergebnissen: Verbesserungen planen und implementieren*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt

⁷⁹³ Filipović, Ana .Thea, *Didaktika školskog vjeronauka: elementi planiranja*, u: Kateheza 17(1995)4,276-285..

⁷⁹⁴ Oelchowski, R., *Prinzipien der Planung und wissenschaftlichen Kontrolle von Schulversuchen*, u: Erziehung und Unterricht 1973, 4, 227-236.

zbog *situacije* jer na nastavni proces mogu djelovati neočekivana i neplanirana događanja, poticaji, smetnje kako sa strane sudionika nastave, tako i izvan nje⁷⁹⁵. Uz to je nastavni proces i *individualan* zbog različitosti i specifičnosti osoba koje u njemu sudjeluju, ali i *jedinstven* jer ga je nemoguće ponoviti na posve isti način.

Sustavno planiranje nastave



www.shutterstock.com · 84249019

Studenti, praktikanti i početnici s obzirom na planiranje nastave osjećaju veliku potrebu za *teoretskom sigurnošću* i *legitimiranjem* svojih postupaka. Oni su, naime, sučeljeni sa pitanjima planiranja tijekom nastave, njenom kvalitetom, učeničkom disciplinom, orijentiranjem učenika uz pomoć

nastave, njihovom praktičnom formacijom, upoznavanjem sa nastavnim sadržajima i sl.⁷⁹⁶ *Nastavna metodika* svakako može u rasvjetljavanju tih problema omogućiti razumijevanje nekih postupaka⁷⁹⁷ i biti od pomoći pri koncipiranju praktičnog djelovanja zato što:

- ❖ upozorava da je poučavanje oblik *interakcije*, a učenje *subjektivni proces* konstruiranja i rekonstruiranja,
- ❖ podsjeća da je škola kao društveni podsustav mjesto i prilika *izravnavanja društvenih konflikata* te istovremeno *samostalna* struktura djelovanja sa vlastitim mogućnostima,

⁷⁹⁵ Winkel, Rainer (2009), *Der gestörte Unterricht: diagnostische und therapeutische Möglichkeiten*, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren; Vierlinger, Rupert (1990), *Das Schulkreuz der Lehrer: Disziplinstörungen und Unterricht*, Wien: Jugend & Volk.

⁷⁹⁶ Altrichter, Herbert - Posch, Peter (2007), *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt; Gudjons, Herbert (2003), *Didaktik zum Anfassen: Lehrer/in-Persönlichkeit und lebendiger Unterricht*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt; Hajek, Etwin (2007), *Erste Schritte in den Lehrerberuf: die Lehrer-Schüler-Interaktion im Schnittfeld von Professionalisierung und Biografie*, Hamburg: Kovač

⁷⁹⁷ Kelber, Thomas (1998), *Planung und Durchführung von Unterricht in der Selbsteinschätzung von Lehrer/innen: eine empirische Untersuchung*, Hannover: Univ., Fachbereich Erziehungswiss; Westphal, Erich (1990), *Unterricht und Leben: zur Theorie und Praxis lebensproblemzentrierter Unterrichtsgestaltung*, Oldenburg: Zentrum für Pädag. Berufspraxis; Gerner, Volker (2007), *Das Eigene und das Andere: eine Theorie der Deutschdidaktik am Beispiel des identitätsorientierten Literaturunterrichts*, Marburg: Tectum-Verl.

- ❖ priziva u svijest što su različite *teorije proučavanja ljudskog djelovanja* rekle o tome, što tvrdi socijalna psihologija o percepciji, komunikaciji, društvenim ulogama i značenju subjektivnih teorija,
- ❖ argumentirano ukazuje na to da u sklopu nastave nije važan samo nastavni sadržaj, nego i *učenik*; da se s istom pozornošću i pažnjom treba odnositi prema sadržajima, učenicima i konkretnoj praksi,
- ❖ upozorava na međusobnu *interakciju* nastavničkih i učeničkih ponašanja te identificira u sklopu škole i školskih organizacija ono što učenje *potiče*, odnosno što ga *priječi*,
- ❖ strukturira kompleksnost nastavnog postupka na osnovi središnjih, bitnih *faktora* te na taj način omogućava konstantnu provjeru istoga,
- ❖ insistira na dosljednom poštivanju u teoriji utemeljenih te u praksi dokazanih i priznatih nastavnih *načela*⁷⁹⁸.

Načela oblikovanja nastavnog postupka



www.shutterstock.com · 12043807

Proučavajući nastavni postupak došlo se do zaključka da ga se ne može planirati sa stopostotnom sigurnošću. Njegov uspjeh ne može jamčiti samo nastavnik. Zato teorija nastave, odnosno nastavna metodika upozorava na osnovna *načela* oblikovanja nastavnog postupka koji sa velikim postotkom vjerojatnosti

jamče da će učenici, služeći se nastavnim sadržajima, postići i nastavne ciljeve⁷⁹⁹. Što поближе reći o nastavnim načelima? Ona su pravila djelovanja koja vrijede za sve predmete, a počivaju na eksperimentalnim postavkama nastavnog poučavanja čija primjena povisuje učinkovitost i

⁷⁹⁸ Hückmair, Brigitte (2009), *Mit den Händen fühlen - denken – lernen: konkrete Arbeitsmittel im Unterricht*, Regensburg: Roderer; Geigle, Martina (2005), *Konzepte zum fächerübergreifenden Unterricht: eine historisch-systematische Analyse ihrer Theorie*, Hamburg: Kovač; Glöckel, Hans (2003), *Vom Unterricht: Lehrbuch der allgemeinen Didaktik*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt; Breidenstein, Georg (2006), *Teilnahme am Unterricht: ethnographische Studien zum Schülerjob*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss..

⁷⁹⁹ Nauck, Joachim - Blaschke, Hans (1993), *Offener Unterricht: Ziele, Praxis, Wirkungen*, Braunschweig; Barsig, Walter (1982), *Grundlegender Unterricht: Aufgaben, Ziele und unterrichtspraktische Gestaltungselemente zum Unterricht in der 1. und 2. Jahrgangsstufe*; Donauwörth: Auer; Grunder, Hans-Ulrich (2007), *Unterricht: verstehen - planen - gestalten - auswerten*, Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

pedagoško-didaktičku kvalitetu nastave. Svoj smisao i opravdanje zasnivaju na humanističkim⁸⁰⁰ i društveno znanstvenim teorijama o razvitku ljudskog bića te na poštovanju demokratskih okvira djelovanja.

Nastavna načela



Kao nastavna načela danas vrijede:

- ❖ *diferenciranje*, odnosno *individualiziranje*: to znači da se nastava mora prilagoditi profilima i mogućnostima, interesima i sklonostima učenika svojim temama, metodama, nakanama i upotrebom nastavnih sredstava i pomagala poštujući školsko-organizacijske mjere, odnosno funkcioniranje pojedinog razreda⁸⁰¹,
- ❖ *motiviranje*; s obzirom na nastavno gradivo kod učenika treba buditi i podržavati želju da ga se nauči uz stalno podržavanje njegove pozornosti, interesa i htijenja⁸⁰²,
- ❖ *vizualiziranje* ili *zornost*: njima se nastavni sadržaj metodički može suziti; angažiranjem sjetila dolazi se do dvostrukog usvajanja informacija čime se osigurava njihovo trajnije pamćenje⁸⁰³,

⁸⁰⁰ Willam, Michael (2007), *Mensch von Anfang an? eine historische Studie zum Lebensbeginn im Judentum, Christentum und Islam*, Freiburg: Acad. Press Fribourg; Seidel, Johannes (2010), *Schon Mensch oder noch nicht? Zum ontologischen Status humanbiologischer Keime*, Stuttgart: Kohlhammer; Faßler, Manfred (2008), *Der infogene Mensch: Entwurf einer Anthropologie*, München: Fink; Seielstad, Georg (1990), *Der Mensch als Ziel: die unvermeidliche Entstehung intelligenten Lebens*, Frankfurt am Main: Umschau-Verlag.

⁸⁰¹ Buschmann, Renate ur. (2010), *Lernkompetenz fördern - damit Lernen gelingt: Leitfaden und Beispiele aus der Praxis*, Köln: Link; Kirchner, Constanze ur. (2010), *Kinderzeichnung und jugendkultureller Ausdruck: Forschungsstand, Forschungsperspektiven*, München: kopaed; Fischer, Christian (2006), *Begabtenförderung als Aufgabe und Herausforderung für die Pädagogik*, Münster: Aschendorff.

⁸⁰² Hartinger, Andreas - Fölling-Albers, Maria (2002), *Schüler motivieren und interessieren: Ergebnisse aus der Forschung, Anregungen für die Praxis*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt; Dresel, Markus (2004), *Motivationsförderung im schulischen Kontext*, Göttingen : Hogrefe; Süssenbacher, Gottfried (1979), *Motivation im Unterricht*, München: Ehrenwirth; Mager, Robert Frank (1972), *Motivation und Lernerfolg: wie Lehrer ihren Unterricht verbessern können*, Weinheim: Beltz.

⁸⁰³ Toman, Hans (2006), *Historische Belange und Funktionen von Medien im Unterricht: Grundlagen und Erfahrungen*, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren; Prenzel, Manfred (2002), *Didaktisch optimierter Einsatz neuer Medien im naturwissenschaftlichen Unterricht*, Kiel: Leibniz-Inst. für die Pädag. der Naturwiss.; Bofinger, Jürgen (2007), *Digitale Medien im Fachunterricht: schulische Medienarbeit auf dem Prüfstand*, Donauwörth: Auer

- ❖ *aktiviranje ili samoangažiranje*: svoju izvornu sklonost k *akciji* učenici trebaju usredotočiti na nastavni sadržaj i konkretnu djelatnost praćenu mišlju, osjećajem, htijenjem, praktičnim znanjem dalje razvijati kako bi sami mogli prosuđivati i odgovorno djelovati; ovo načelo podrazumijeva i suodlučivanje u organiziranju i izvođenju nastave⁸⁰⁴,
- ❖ *strukturiranje nastavnih sadržaja*: složenost gradiva, njegovu nutarnju povezanost, njegov smisao za ljudski život treba u sekvencama i sukcesivno razlamati u manje dijelove ukazujući na međuodnose i tako ga učiniti lakšim i pristupačnijim učenicima, te učinkovitijim za izgradnju njihovih osobnosti⁸⁰⁵,
- ❖ *mnogolikost perspektiva*: učenici trebaju iskusiti mnoštvo različitih pristupa pojedinim nastavnim sadržajima i mogućnost njihova različitog doživljavanja te vezu sa sadržajima drugih školskih predmeta, odnosno izvanškolskih ponuda⁸⁰⁶,
- ❖ *usredotočenost na cilj*: nastavni ciljevi, odnosno ciljevi pojedinih školskih programa, a unutar toga nastavnih cjelina i nastavnih jedinica trebaju postati ciljevi učenja svakog učenika, a izlaganje gradiva treba poštivati osjećajnu, voljnu i socijalnu komponentu đaka⁸⁰⁷,
- ❖ *osiguravanje uspjeha*: metodičkim mjerama treba osigurati da nastavni sadržaji i ciljevi ostanu što duže u pamćenju učenika. To se čini *fiksiranjem pojedinačnih rezultata*, redovitim *vježbanjem*, konkretnom *primjenom* naučenog te *usmenom* ili *pismenom* provjerom⁸⁰⁸.

⁸⁰⁴ Hecht, Michael (2009), *Selbsttätigkeit im Unterricht: empirische Untersuchungen in Deutschland und Kanada zur Paradoxie pädagogischen Handelns*, Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.; Lischewski, Andreas (2010), *"Omnia sponte fluant ...": Johann Amos Comenius über Selbsttätigkeit und Freiwilligkeit ; eine Provokation*, Dettelbach: Röhl; Moegling Klaus (2004), *Didaktik selständigen Lernens: Grundlegung und Modelle für die Sekundarstufen I und II*, Bad Heilbrunn/Obb.,: Klinkhardt

⁸⁰⁵ Mackert, Norbert (1983), *Inhalte in schulischen Interaktionen*, München: Minerva-Publ.; Blaseio, Beate (2004), *Entwicklungstendenzen der Inhalte des Sachunterrichts*: Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt; Hopmann, Stefan - Riquarts, Kurt (1995), *Didaktik und / oder Curriculum: Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik*, Weinheim: Beltz

⁸⁰⁶ Standop, Jutta (2002), *Emotionen und kognitives schulisches Lernen aus interdisziplinärer Perspektive*, Frankfurt am Main: Lang; Rakoczy, Katrin (2008), *Motivationsunterstützung im Mathematikunterricht: Unterricht aus der Perspektive von Lernenden und Beobachtern*, München: Waxmann; Koch-Priewe, Barbara ur. (2007), *Das Potenzial der Allgemeinen Didaktik*, Weinheim: Beltz

⁸⁰⁷ Christiani, Reinhold (2005), *Jahrgangsübergreifend unterrichten: Ziele, Erfahrungen, organisieren, informieren, differenzieren, beurteilen*, Berlin: Cornelsen Scriptor; Seifried, Jürgen (2009), *Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern*, Frankfurt am Main: Lang

⁸⁰⁸ Rothbucher, Heinz (1996), *Erfolg und Scheitern: warum entwickeln sich Kinder nicht so, wie ErzieherInnen es wollen?* Salzburg: Müller; Zöllner, Detlef (2006), *Lernen und Leistung: zur Intentionalitätsstruktur von Schule und Unterricht*, Leipzig: Leipziger Univ.-Verl.; Götz, Margarete (2005), *Leistung fördern - Förderung leisten*, Donauwörth: Auer; Boenicke, Rose i dr. (2004), *Lernen und Leistung: vom Sinn und Unsinn heutiger Schulsysteme*, Darmstadt: Wiss. Buchges.

Nastavna su načela međusobno povezana i ovisna. Ona se nadopunjavaju, isprepleću, uvjetuju, prožimaju, a opiru se o tri osnovna ili fundamentalna principa:

- ❖ usredotočenost na gradivo
- ❖ usredotočenost na učenika
- ❖ usredotočenost na djelovanje.

Kako ova tvrdnja ne bi ostala apstraktna, pokušat ćemo kazati par riječi o svakom od navedenih principa.

Usredotočenost nastave na gradivo umjesto na osobe znači:



- a) stručno predstaviti problemsko i predmetno područje pojedinih znanosti, njihovu metodiku, terminologiju jer se na njima zasnivaju pojedini školski predmeti,
- b) pripremiti učenike da se mogu sučeljavati sa zahtjevima, mogućnostima, granicama i praktičnim posljedicama pojedinih znanosti,
- c) razgovarati o područjima primjene gradiva unutar i izvan škole kao ustanove,
- d) poznavanje ili nepoznavanje, praktičnu primjenu naučenog i usvojenog sadržaja uzimati kao kriterij vrednovanja uspjeha

pojedinih učenika⁸⁰⁹.

Usredotočenost nastave na učenika umjesto na nastavnika znači:

- a) poznavati i respektirati životne uvjete i okolnosti pojedinog učenika,
- b) omogućiti da učenici osobno sudjeluju u metodičko-didaktičkom planiranju nastave i života škole,
- c) pomoći učenicima da dođu do prvih iskustava vlastitih otkrića kako bi sami naučili učiti,
- d) s učenicima razgovarati o njihovu međusobnom odnosu, odnosu prema nastavnom gradivu, prema školi, prema nastavnicima,

⁸⁰⁹ Tänzer, Sandra ur. (2010), *Sachunterricht begründet planen: Bedingungen, Entscheidungen, Modelle*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt; Giest, Hartmut ur. (2010), *Anschlussfähige Bildung im Sachunterricht*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt; Fischer, Hans-Joachim ur. (2010), *Sachunterricht und frühe Bildung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt; Thomas, Bernd (2007), *Der Sachunterricht und seine Konzeptionen: historische, aktuelle und internationale Entwicklungen*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

e) potaknuti učenike da u školi preuzimaju obveze i da budu osobno odgovorni⁸¹⁰.

Usredotočenost u nastavi na djelovanje umjesto na znanja znači:



www.shutterstock.com · 76986028

a) angažiranje po mogućnosti svih učeničkih *sjetila* u nastavnom postupku,

b) da djeca i mladi trebaju iskusiti *praktičnost* i konkretno značenje nekog nastavnog gradiva za svakodnevni život,

c) omogućiti učenicima da budu što *aktivniji* u sklopu nastave kako bi se otklonila

predominantnost nastavnika i svela samo na ono što je nužno,

d) uzimati vrlo *ozbiljno* i odgovorno se odnositi prema svakom pojedinom *obliku učenja* kao što su igra, informiranje, istraživanje, modeliranje, kušanje, provjeravanje, maštanje, eksperimentiranje,

e) poticati učenike na *suradnju* i angažman, produkciju ideja i suradnju kod planiranja i oblikovanja nastave,

f) povezivati sa neposrednom *praksom* i ono učenje i poučavanje koje se odnosi na vezne nastavne sadržaje, one, naime koji se tiču svih predmeta, koji su interdisciplinarni⁸¹¹.

Uvjeti održavanja nastave

Već dugo vremena nastavna metodika upozorava na veliko značenje *okvirnih uvjeta poučavanja* i učenja u sklopu škole. Oni ponajčešće djeluju neprimjetno ali imaju nesagledive posljedice po učenje te socijalizaciju učenika uopće⁸¹². Za nastavnike je vrlo važno da se

⁸¹⁰ Lehberger, Reiner (2008), *Schüler fallen auf: heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt; Steins Gisela - Bartfeld, Detlef (2008), *Schule trotz Krankheit: eine Evaluation von Unterricht mit kranken Kindern und Jugendlichen und Implikationen für die allgemeinbildenden Schulen*, Lengerich: Pabst Science Publ.; Teichenbach, Peter (2001), *Der Anspruch behinderter Schülerinnen und Schüler auf Unterricht in der Regelschule*: Berlin: Duncker & Humblot.

⁸¹¹ Richter, Marianne (2008), *Werken fachübergreifend*: Augsburg: Brigg Pädagogik; Dethlefs-Forsbach, Beate Christiane (2005), *Fächerübergreifender Unterricht aus der Sicht des Faches Musik*, Baltmannsweiler, Schneider Verl. Hohengehren; Pitton, Anja (2006), *Lehren und Lernen mit neuen Medien*, Berlin: LIT Verl

⁸¹² Gerlach, Sybille (2003), *Nachdenklichkeit lernen: philosophische Wurzeln - entwicklungspsychologische Bedingungen - pädagogisches Handeln*, München: Kopaed; Aregger, Kurt (2008), *Entwicklung der Person*

istinski *užive* u svoje uloge prenositelja znanja i posrednike iskustva, da uistinu *poznaju* svoje učenike kako bi znali što im je činiti dok poučavaju i predaju⁸¹³. Unutar toga riječ je o tzv. *antropogenim* i *sociokulturalnim* uvjetima nastave.

Antropogeni uvjeti



www.shutterstock.com · 77123365

Pod antropogenim, jasnije kazano, antropološko-psihološkim uvjetima nastave, podrazumijevaju se okolnosti što ih sudionici nastave sa sobom unose u nastavni proces. Kad su u pitanju *učenici*, onda je tu riječ o dobi, stupnju razvoja, spolu, zdravstvenom stanju, iskustvima, učenju, izražavanju, predznanju,

interesima, sklonostima, motivacijama učenja i zalaganja, tempu učenja, stilu, sposobnostima učenja, inteligenciji, nadarenosti, životnim perspektivama, osobnim ciljevima itd⁸¹⁴.

Kad je govor o *grupi učenika*, onda se tu radi o nastajanju i povijesti grupe, grupnoj atmosferi, strukturi, ciljevima grupe, stupnju tolerancije s obzirom na individualna svojstva i sklonosti pojedinih članova, odnosu prema nastavniku, nastavnom predmetu, učenju, vrsti škole, stupnju školovanja itd.⁸¹⁵

Govori li se o *nastavniku*, onda treba imati u vidu dob, porijeklo, spol, životno okruženje, psiho-fizičko stanje, pedagošku koncepciju koju zastupa, stil vođenja i upravljanja, metodičku osposobljenost, stručno-znanstvenu kompetentnost, društvenu pozadinu, poimanje

durch Offenen Unterricht: das Kind im Mittelpunkt: Nachhaltiges Lernen durch Persönlichkeitserziehung, Augsburg: Brigg Pädagogik..

⁸¹³ Toepell, Susanne (2010), *Lehrertrainings im deutschen Sprachraum: Einzeldarstellungen und Entwicklungsverläufe*, München: Utz; Heckt-Albrecht, Dietlinde i dr. (2006), *Kommunizieren - kooperieren - Konflikte lösen*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt; Krammer, Kathrin (2009), *Individuelle Lernunterstützung in Schülerarbeitsphasen*, Münster: Waxmann; Feyerer, Ewald (2002), *Eine kindgerechte Schule für alle*, Linz: Pädagog. Akad. des Bundes in Oberösterreich.

⁸¹⁴ Becker, Hans Rudolf (1981), *Anthropologische und pädagogische Grundfragen des Grundschulunterrichts*, Baltmannsweiler: Pädag. Verl. Burgbücherei Schneider; Balkenohlo, Manfred (1990), *Strukturanthropologie und Erziehung*, München: Reinhardt; Adick, Christel (1992), *Evolution, Erziehung, Schule*, Erlangen: Erlanger Forschungen.

⁸¹⁵ Wheelan, Susan (2005), *Faculty groups: from frustration to collaboration*, Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press; Schwerdtfeger, Inge Christine (2008), *Gruppenarbeit und innere Differenzierung*, München: Langenscheidt; Nitsche, Pearl (2005), *Nonverbales Klassenzimmermanagement: Strategien aus der Praxis für die Gruppe*, Neusäß: Ubooks.

profesije, profesionalno iskustvo, profesionalnu perspektivu, izvan profesionalna iskustva, očekivanja učenika, sliku o sebi kao nastavnika ili odrasle osobe, stupanj samosvijesti itd⁸¹⁶.

Posebno pitanje antropogenih, odnosno antropološko psiholoških uvjeta nastave jesu *nastavne smetnje* i *nedolično ponašanje učenika*⁸¹⁷. Treba razlikovati smetnju pri *poslu* kao što su lijenost, prezahtjevnost, nezdrava ambicioznost, povrede pravila itd. Potom smetnje koje se odnose na područje *međuljudskih odnosa*: zajedljivost, razdražljivost, zluradost, krađa itd. Smetnje koje se tiču *odnosa učenika i nastavnika*: neprihvatanje nastavnika ili učenika, neposluš, laži, dnevni napadi itd.

Uzroci nastavnih smetnji ne nalaze se samo i uvijek kod učenika. Općenito govoreći oni ovise o:



shvaćanja normi,

- ❖ s ulogom ili pozicijom učenika u razredu ili grupi⁸¹⁸.

- ❖ naslijeđu te psiho-fizičkom razvoju učenika
- ❖ okolišu te njihovu obiteljskom i izvanobiteljskom okruženju,
- ❖ školskim pravilima ponašanja
- ❖ dosadnom ili previše, odnosno premalo zahtjevnom nastavom,
- ❖ nastavnikovu stilu vođenja i

Ako se pak na *školu* gleda kao suodgovornu za nastavne smetnje, može se općenito kazati da djeca koja imaju problema sa školom, prave probleme u školi. Kad se djeca u školi namjerno ponašaju tako da nastavnicima upadnu u oči, to čine iz više razloga:

⁸¹⁶ Kleingberg, Lothar (1990), *Lehrende und Lernende im Unterricht*, Berlin: Volk und Wissen; Rebel, Karlheinz (2011), *Heterogenität als Chance nutzen lernen*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt; Gautschi, Peter (2009), *Guter Geschichtsunterricht: Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl..

⁸¹⁷ Arnold, Rolf, (2007), *Aberglaube Disziplin: Antworten der Pädagogik auf das "Lob der Disziplin"*, Heidelberg: Auer; Bueb, Bernhard (2006), *Lob der Disziplin*, Berlin: List; Heitger, Marian - Weniger-Hadwig, Angelika (2000), *Schule zwischen Disziplin und Freiheit*, Innsbruck: Tyrolia-Verlag.

⁸¹⁸ Winkel, Rainer (2009), *Der gestörte Unterricht: diagnostische und therapeutische Möglichkeiten*, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren; Ertle, Christoph (2002), *Entdeckende Schulpraxis mit Problemkindern: die Außenwelt der Innenwelt in Unterricht und Berufsvorbereitung mit schwierigen Schülern und jungen Erwachsenen*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt; Kate, Jochen (1985), *Gestörte Bildungsprozesse: empirische Untersuchungen zum pädagogischen Handeln und zur Selbstorganisation in der Erwachsenenbildung*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt; Seitz Oskar (1991), *Problemsituationen im Unterricht*, Regensburg: Wolf.

žele *svratiti pozornost* upadicama ili inteligentnim prijedlozima ponašajući se klaunovski, nonšalantno, prkosno, *en-fant terrible*, klošarski,

- ❖ žele demonstrirati *moć* kroz svađu, protivljenja, rondanje, neposlušnost, nepoučljivost kršeći pravila i propise,
- ❖ žele se drugima *osvećivati* na podmukli, grubi, brutalan način služeći se agresivnom pasivnošću ili zluradošću,
- ❖ žele zaštititi svoj prestiž otvoreno priznavajući vlastite nedostatke ili komplekse manje vrijednosti služeći se pasivnošću ili ravnodušnošću⁸¹⁹.



www.shutterstock.com · 67983898

Vrsta i opseg poimanja upadljivog ponašanja ovise sa jedne strane o *percipiranju situacije* i *nastavnikovoj koncepciji norme*, a sa druge o *držanju grupe* na koju se odnosi to ponašanje. Ono se, dakle, može razlikovati od nastavnika do nastavnika i od razreda do razreda. Na njega utječe *sveukupna povijesno-društvena situacija* (suvremena i negdašnja privatna i javna

ponašanja znatno se međusobno razlikuju), odnosno duhovna događanja.

Kako bi se sa nastavnim smetnjama izašlo na kraj, nastavnik mora znati da “nepristojno” ponašanje uvijek ima svoj cilj koji se može uz dobru volju naslutiti iz “nedoličnog” ponašanja, a drugo *dijagnosticirati* leže li razlozi nastavnih smetnji u školi, nastavi, nastavniku ili ne. Jesu li škola i nastava sukrivci, mora li se razredna, odnosno školska zajednica pozabaviti tim “ispadima”? U rješavanju problema te vrste nije dostatan jedan nastavnik⁸²⁰.

⁸¹⁹ Helbig, Paul (2007), *Problemkinder als Herausforderung: neue Perspektiven für die Grundschule*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt; Hillenbrand, Clemens (2003), *Didaktik bei Unterrichts- und Verhaltensstörungen*, München: Reinhardt; Schelle, Carla i dr. (2010), *Unterricht als Interaktion: ein Fallbuch für die Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt. .

⁸²⁰ Leitner, Werner i dr. (2008), *Handbuch Verhaltens- und Lernschwierigkeiten*, Weinheim: Beltz; Götü, Margarete (2004), *Auffällige Kinder in der Grundschule*, Donauwörth: Auer; Bilz, Ludwig (2008), *Schule und psychische Gesundheit: Risikobedingungen für emotionale Auffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften

Upotreba različitih metoda, angažiranje učenika, suosjećanje i obzir, metodičko sudjelovanje učenika u nastavi zacijelo će biti od velike pomoći pri rješavanju sličnih problema⁸²¹. Otvoreni razgovor sa kolegama koje se poštuje i kojima se vjeruje, za pojedinog nastavnika može biti od velikog rasvjetljenja i pomoći. Nastavničke reakcije na “nedolična ponašanja” trebaju prvenstveno imati pred očima temeljni odgojni cilj – zrelost, a nikako osvetničke namjere koje bi se mogle negativno odraziti na zdravo (za razliku od klanstva i podilaženja) uspostavljanje emocionalnih veza s učenicima što preporučuje metodička teorija.



www.shutterstock.com · 48273064

O antropogenim svojstvima učenika određene dobi nastavnici mogu doznati iz istraživanja koja se bave problemima učenja, razvoja, sociokulturnog ponašanja, genezom kognitivnih, emocionalnih i psihosocijalnih struktura pojedinog čovjeka⁸²². O spoznajama druge vrste, primjerice

načinima učenja pojedinog učenika, njegovoj socijalnoj poziciji u razredu, subjektivnoj teoriji o školskoj nastavi, pojedinim školskim predmetima i njihovim sadržajima, nastavnici moraju koristiti druge mogućnosti istraživanja kao što su:

- ❖ sustavno motrenje učenika,
- ❖ upitnici za učenike, odnosno tipove učenja,
- ❖ sociometričke postupke kao što je sociogram,
- ❖ test pri upisu u školu za provjeru intelektualnih sposobnosti,

⁸²¹ Linderkamp, Friedrich (2007), *Lern- und Verhaltensstörungen: Genese, Diagnostik, Intervention*, Weinheim: Beltz, PVU; Seitz, Oskar, *Unterrichtsstörungen*, Nürnberg: Lehrstuhl für Schulpädagogik; Schor, Bruno i dr. (2001), *Autismus - ein häufig verkanntes Problem: Kinder und Jugendliche mit autistischen Verhaltensweisen in allen Schularten*, Donauwörth: Auer.

⁸²² Herwig, Brigit (2009), *Der Mensch, das irrende Wesen: die personalistische Therapie Viktor Emil von Gebtsattels im Lichte einer personalistischen Pädagogik*; Würzburg: Ergon-Verlag; Schaller-Ringenberger, Monika (2009), *Der Mensch*, Donauwörth: Auer; Fraunz, Michael (2008), *Entwicklung des menschlichen Lebens: Arbeitsblätter und Unterrichtsideen Sekundarstufe I*, Stamsried: Care-Line

- ❖ test za upoznavanje nekih slabijih strana kao što su nedostaci u čitanju, pisanju, računanju, koncentraciji,
- ❖ testovi o vrednovanju školskog uspjeha, testovi za cijele razrede, testovi za provjeru interesa,
- ❖ upitnike za strah od škole, za motivaciju zalaganja, za stav prema školi,
- ❖ razgovor sa roditeljima i učenicima i izvan škole,
- ❖ učenički referati na slobodnu temu,
- ❖ nastavni psihogrami o tome što su učenici mislili za vrijeme nastavnog sata, što osjećali po metodi naknadnog glasnog razmišljanja⁸²³.

Upoznavati samoga sebe kao nastavnika je vrlo težak i zahtjevan posao. Samokontrola se aktivira obično za vrijeme samokritike poslije održane nastave, u vrijeme samoanalize vlastitih teorija, stavova, vrijednosnih sudova, rutinskog ponašanja⁸²⁴. Ona može biti nadopunjena izvanjskom kontrolom kolege koji sudjeluje u nastavi kao gost te motri stil izvođenja nastave, komunikaciju i interakciju. Postoje još neke druge mogućnosti kao što su: upitnici za evidentiranje nastavničkih stavova, propitkivanja učenika i kolega ili sudjelovanje u istraživanju praktičnog djelovanja nastavnika.

Društveno kulturni uvjeti

Kod nastave nisu samo u igri osobni ili autogeni, odnosno psihološki uvjeti, nego i oni *društveno kulturni*⁸²⁵. Oni se zasnivaju na činjenici da učenici zajedno u krugu svojih razreda ili radnih grupa, u društvenoj ustanovi kao što je škola i pod vodstvom profesionalnih nastavnika odabiru teme i sadržaje sa ciljem da postignu određeni uspjeh⁸²⁶. Društveno-

⁸²³ Elbing, Eberhard (1975), *Das Soziogramm der Schulklasse: Diagnostische u. Verhalten modifizierende Arbeitsmöglichkeiten*, München: Reinhardt; Neuenschwander, Markus (2005), *Unterrichtssystem und Unterrichtsqualität: Konturen einer Unterrichtstheorie für die Sekundarstufe und ihre empirische Bewährung*, Bern: Haupt; Skiera, Ehrenhard (2010), *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart: eine kritische Einführung*, München: Oldenbourg.

⁸²⁴ Pithouse, Kathleen (2009), *Making connections: self-study & social action*, New York, NY: Lang; Winterhoff, Michael (2010), *Tyrannen müssen nicht sein: warum Erziehung nicht reicht, Auswege*, Augsburg: Weltbild

⁸²⁵ Böhm Uwe (2006), *Soziales Lernen und Soziales Engagement: Verantwortungsübernahme Jugendlicher im schulischen Kontext*, Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren; Seibert, Norbert (1994), *Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend: multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven*, München: PimS-Verl.; Kessels, Ursula (2002), *Undoing gender in der Schule: eine empirische Studie über Koedukation und Geschlechtsidentität im Physikunterricht*, München: Juventa-Verlag.

⁸²⁶ Krebs, Andreas (2008), *Jungen erleben Schule: personenzentrierte Jungenforschung ; Methodik, Ergebnisse und Perspektiven für schulische Jungenarbeit*, München: M-Press; Knopf, Hartmut ur. (2006), *Prosozialität statt Aggressivität*, Berlin: Rhombos-Verlag; Schmidt, Nicola (2008), *Freunde dürfen verschieden sein Stigmatisierung als Thema einer Unterrichtssequenz mit schwerhörigen Grundschulkindern*, Würzburg: Ed. Bentheim

kulturni uvjeti nastave jesu svi socijalni, kulturni i politički faktori koji se tiču škole i nastave pa na njih mogu djelovati pozitivno ili negativno. Kad je u pitanju *razred*, onda je tu riječ o broju učenika, postotku mladića i djevojaka, njihovoj dobi, pripadnosti pojedinoj konfesiji, ali i o njihovom socijalnom statusu, način kako međusobno surađuju, jesu li rivali ili se priklanjaju manjim grupama⁸²⁷.



Je li govor o *školi* onda je na redu vrsta škole: gimnazija, realka, obrtnička, umjetnička, za osobe sa poteškoćama u razvoju itd. Razlika između seoske i gradske škole, školski planovi i programi, prostori, opremljenost, financijsko stanje, veličina škole, sastav nastavnčkog kolegija: nastavnici, nastavnice, starosna piramida, progresivne,

konzervativne tendencije, odabir učenika: prema uspjehu, vjeroispovijedi, socijalnom porijeklu⁸²⁸.

Ako je pak u igri cjelokupna *društvena situacija* ne može ne utjecati na nastavu. Tako, recimo, aktualni trendovi u obrazovnoj politici, javno mišljenje o školi, trajanje školovanja, značenje profesionalnog obrazovanja, sklonost ka školskim reformama, zamor od reformiranja, vrednovanje znanosti, zanimanje za tradiciju itd.⁸²⁹

Na nastavu zacijelo utječe i cjelokupni *društveni razvitak*. Sa jedne strane san mnogih ljudi da svatko bude akademski izobražen, a sa druge, prenapučenost, gubljenje radnog mjesta

⁸²⁷ Arnold, Grit (2005), *Kleine Klassen - große Klasse? eine empirische Studie zur Bedeutung der Klassengröße für Schule und Unterricht*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt; Hierdeis, Bernhard ur. (2005), *Die Klasse - Basis erzieherischer Arbeit: Klassenrat - Klassengericht - Streitschlichter*, Donauwörth: Auer; NN (2009), *Die Welt in unserer Schule: die Welt in unserer Klasse ; die Welt im Unterricht ; Pädagogik fächerübergreifend und schulartübergreifend*, Bad Kreuznach: Pädag. Zentrum Rheinland-Pfalz; Böttger, Heiner (2004), *Wir sind ein Klasse(n)team! Kinder brauchen Freunde*, München: Domino-Verlag.

⁸²⁸ Höfer, Christoph - Madelung, Petra (2006), *Lehren und Lernen für die Zukunft: Unterrichtsentwicklung in selbstständigen Schulen*, Troisdorf: Bildungsverl. EINS; Mogge-Stubbe, Birgitta (2002), *Gewalt macht keine Schule: Ursachen, Sensibilisierung, Gegenstrategien*, München: Olzog; Kliewer, Annette (2005), *Unterricht entgrenzen: interregionale Ansätze in Pfalz und Elsass*, Landau, Knecht. .

⁸²⁹ Herdegen, Peter (2001), *Demokratische Bildung: eine Einführung in das soziale und politische Lernen in den Klassen 5 bis 10*, Donauwörth: Auer; Engfer, Anette (1991), *Zeit für Kinder!: Kinder in Familie und Gesellschaft*, Weinheim : Beltz; Heinze, Thomas, (1976), *Unterricht als soziale Situation: zur Interaktion von Schülern und Lehrern*, München: Juventa-Materialien; .

zbog upotrebe novih tehnologija, ekologija itd. ne mogu, a da nemaju nikakvog utjecaja na koncipiranje i izvođenje nastavnoga postupka.



Socio-kulturalno okruženje je značajno za planiranje nastave zbog dvaju razloga. Prvo zato što omogućava nastavnicima stjecanje slike o sebi na osnovi vlastitih spoznaja, odnosno uz pomoć drugih, a drugo zato što značajno utječe na samovrednovanje učenika, njihova učenja i ponašanja. Već usporedbom dvaju tipova škola kao što su, recimo gimnazija i obrtnička škola, ovaj kriterij izlazi na vidjelo. Konceptiju njihovih nastavnika i učenika javnost različito tretira i vrednuje. Zato je nastavnikovo ali i učeničko ponašanje u mnogim slučajevima ovisno o njihovoj *društvenoj poziciji*, o javnom očekivanju. Sa time se oni svakodnevno sučeljavaju u školi i društvu⁸³⁰.

Ograniči li se, primjerice, nastavnikova uloga na njegovu profesiju⁸³¹ i zaboravi li se ono što on radi u slobodno vrijeme, u svojoj svakodnevnici, on je: državni/privatni namještenik, pedagog, odgajatelj, didaktičar, stručnjak za neki predmet, muškarac ili žena, pripadnik srednjeg sloja, zastupnik dobne skupine, član vjerske zajednice, domaći ili stranac⁸³².

Imajući u vidu grafički prikaz P. Klosa, nastavnik dolazi u školi i izvan nje u doticaj sa mnogim osobama i skupinama⁸³³

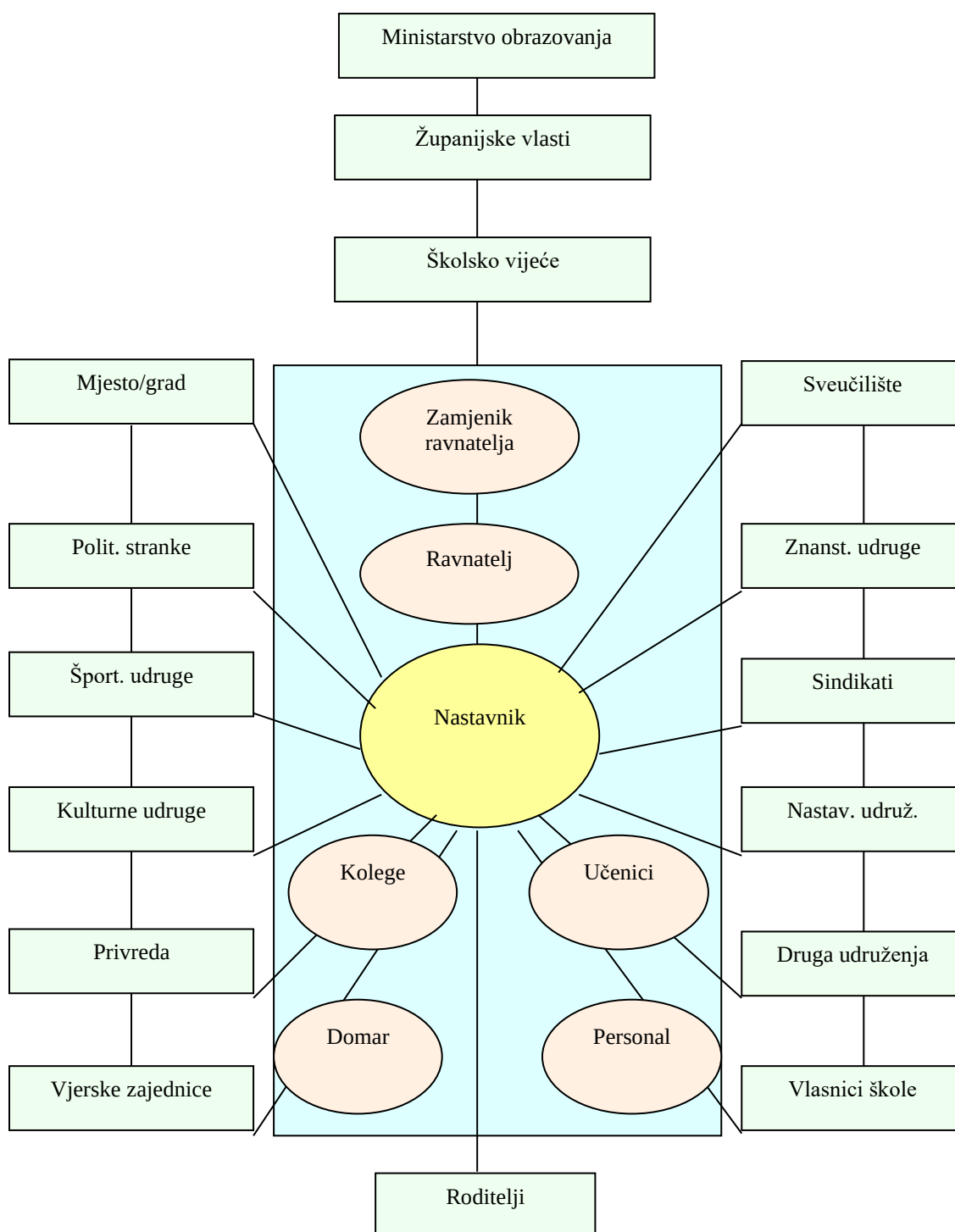
⁸³⁰ Zöllner, Detlef (2006), *Lernen und Leistung: zur Intentionalitätsstruktur von Schule und Unterricht*, Leipzig: Leipziger Univ.-Verlag; Gogolin, Ingrid (1997), *Großstadt-Grundschule: eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit*, München: Waxmann; Berk, Laura (2005), *Entwicklungspsychologie*, München: Pearson-Studium.

⁸³¹ Halsper, Werner (2008), *Pädagogische Professionalität in Organisationen: neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.; Fabel-Lamla, Melanie (2004), *Professionalisierungspfade ostdeutscher Lehrer: biographische Verläufe und Professionalisierung im doppelten Modernisierungsprozess*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.

⁸³² Heinze, Kristin (2008), *Zwischen Wissenschaft und Profession: das Wissen über den Begriff "Verbesserung" im Diskurs der pädagogischen Fachlexikographie vom Ende des 18. bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts*; Opladen: Budrich UniPress; Grewing, Ben ur. (2007), *Fit für den Lehrerberuf - Pädagogische Profession im 21. Jahrhundert*, Berlin: erband Bildung und Erziehung; Dannhäuser, Albin (2007), *Wissen ist Macht, Bildung ist mächtiger: über Bildung, Erziehung, Schule und pädagogische Profession ; Positionen aus den Jahren 1972 bis 2007*, München: Bayer. Lehrer- und Lehrerinnenverband.

⁸³³ Wiater, W., 1993:219.

Grupe i osobe sa kojima je nastavnik u odnosu.



Izvođenje nastave kao metodički čin



sami, metodički kvalificirani, mogli rješavati razne probleme. Drugim riječima to znači da je poučavanje u nastavi konstantno izbjegavanje *ekstrema*, odnosno odlučivanje unutar *polarnih napetosti*.

Konkretno:

- ❖ istovremeno *tražiti i poticati*: bez zahtijevanja konkretnog cilja nema mogućnosti konstatiranja uspjeha i bez individualne angažiranosti nemoguće je ispuniti očekivanja⁸³⁴;
- ❖ *posredovanje spoznaja*, vještina, te socijalno-etički vrijednih stavova: poučavanje, dogodilo se ono na bilo koji način, djeluje na razvoj dispozicija ponašanja kako

⁸³⁴ Breuer, Angela Carmen (2009), *Das Portfolio im Unterricht: Theorie und Praxis im Spiegel des Konstruktivismus*, München: Waxmann; Hellekamps, Stephanie (1991), *Erziehender Unterricht und Didaktik: neuere Didaktiktheorien im Horizont klassischer Begriffsbestimmungen*, Weinheim: Dt. Studien-Verlag.

⁸³⁵ Heidegger, Gerald (1987), *Dialektik und Bildung: widersprüchliche Strukturierungen in Kognition und Emotion*, München: Juventa-Verlag; Raddatz, Gregor (2003), *Pädagogik im freien Fall: posttraditionale Didaktik zwischen Negativer Dialektik und De-Konstruktion*, München: Waxmann; Krämer, Hildegard (2009), *Moralität und die Einheit von Erziehung und Unterricht: ein transzendental-kritischer Beitrag zur Theorie der Bildung*, Frankfurt am Main: Lang

⁸³⁶ Buschmann, Renate (2010), *Lernkompetenz fördern - damit Lernen gelingt: Leitfaden und Beispiele aus der Praxis*, Köln: Link; Popp, Ulrike (2007), *Fördern und Fordern an Schulen*, München: Profil-Verlag; Lauterbach, Roland (2007), *Kompetenzerwerb im Sachunterricht fördern und erfassen*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

kod djece tako i kod mladih; stoga je vrlo važno imati u vidu kod posredovanja znanja i izgradnju stavova⁸³⁷;

- ❖ imati *razumijevanja* i jasno naznačiti *granice*: uživjeti se u misli, osjećaje, motive, želje, interese učenika koristi ne samo nastavi koja će se izvoditi po mjeri naslovnika, nego će to omogućiti i odnos među učenicima i nastavnicima iskrenijim, prirodnijim, nesmetanijim. Razumjeti ipak ne znači sve prihvatiti. Tamo gdje su granice prekoračene znati intervenirati kako od učeničke šale ne bi došlo do agresije. Nastavnik morati biti svjestan granica pojedinog ponašanja⁸³⁸;
- ❖ *otvorenost* i *odlučnost*.⁸³⁹ kako bi poučavanje postalo prilika za učenje treba predvidjeti vrijeme i prostor za učeničko samoangažiranje, za njihovu pripomoć u oblikovanju nastave. To ne znači da će se odreći obveze poštivanja nastavnih sadržaja i ciljeva, metoda koje su usredotočene na sadržaje i ciljeve, odgojnih mjera.



Poučavanje je za nastavnika jedinstvena prilika za *metodičko djelovanje* koje podliježe specifičnim zahtjevima. Nastavnik mora svoje *plansko razmišljanje* o nastavi (ciljevi, sadržaji, metode, mediji) *pretvoriti* u sasvim personalno, osobno *djelovanje*⁸⁴⁰, u svoje govorenje, činjenje, ponašanje. Kako i

što govori, kako i što radi, reagira, kako se ponaša, sve ima za cilj pomoći učeniku da na osnovu pojedinih nastavnih sadržaja postigne željeni cilj. Svojim znanjem, osjećajima,

⁸³⁷ Schöpke, Henning (2003), *Erlebnisorientierter Geographieunterricht: ein fachdidaktischer Beitrag zu verantwortlichem Handeln*, Donauwörth: Auer; Koch-Priewe, Barbara (2007), *Das Potenzial der Allgemeinen Didaktik: Stellungnahmen aus der Perspektive der Bildungstheorie von Wolfgang Klafki*, Weinheim: Beltz; Lethmate, Jürgen (2009), *Luft - Boden - Wasser - Wald*, Münster: Geograph. Komm. für Westfalen.

⁸³⁸ Rehm, Markus (2003), *Über die Chancen und Grenzen "moralischer" Erziehung im naturwissenschaftlichen Unterricht: ein theoriegeleiteter Beitrag zur Moralphilosophie, Theorie der Erziehung und Didaktik der Naturwissenschaften*, Berlin: Logos-Verlag; Graumann, Olga (2002), *Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen: von lernbehindert bis hochbegabt*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

⁸³⁹ Ramseger, Jörg (1985), *Offener Unterricht in der Erprobung: Erfahrungen mit einem didaktischen Modell*, München: Juventa; Hubrig, Crhista - Herrmann, Peter (2005), *Lösungen in der Schule: systemisches Denken in Unterricht, Beratung und Schulentwicklung*, Heidelberg: Carl-Auer-Verlag; .

⁸⁴⁰ Kujundžić, Nedjeljko - Marijanović, Ivan. (1991), *Personalistička pedagogija Stjepana Matičevića*, Zagreb: KSC.

stavovima, mogućnostima, gestama, mimikom, glasom i načinom govorenja, riječju, cijelom svojom osobom⁸⁴¹, omogućiti što učinkovitije i pedagoški što odgovornije djelovanje učenika. Hoće li mu to i kako uspjeti, ovisit će u dobroj mjeri o njegovu osobnom zalaganju te njegovim sposobnostima, ali i o spremnosti i volji učenika⁸⁴².



www.shutterstock.com · 64930228

Za vrijeme cijelog sata nastavnik treba *imati na oku sve učenike*. Taj zahtjev je dvostruko utemeljen: a) kako bi se postigao što veći stupanj učeničke *suradnje* te načinilo što manje krivog učeničkog ponašanja, nastavnik mora signalizirati da ima na oku sve ono što radi svaki učenik te da

zna i ono što pojedinci rade. Mijenjanjem mjesta, šetanjem kroz prostor te nadasve neverbalnom komunikacijom nastavnik to postiže; b) nastavnikov je zadatak promatrati proces učenja i napredovanje svakog pojedinog učenika kako bi u datom momentu, kad se pokažu poteškoće, odnosno kad je na djelu slaba angažiranost, bio učeniku od pomoći⁸⁴³.

Nastavnik mora *fleksibilno* reagirati na tijek nastave. Budući da je pripremanje nastave uvijek samo misaona skica nastavnog sata, a sama nastava složeno, od situacije ovisno, otvoreno događanje među osobama, od nastavnika se zahtijeva velika prilagodljivost. Nastavni uspjeh uvelike, naime, ovisi o aktivnostima učenika: surađuju li, sudjeluju li, obavljaju li zadatke, slijede li upute i naredbe, neometaju li; kako reagiraju na poticaje s

⁸⁴¹ Giesecke, Hermann (2001), *Was Lehrer leisten: Porträt eines schwierigen Berufes*, München: Juventa-Verlag; Heckt-Albrecht, Dietlinde i dr. (2006), *Kommunizieren - kooperieren - Konflikte lösen*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt; Gecker-Mrotzek, Michael - Vogt, Rüdiger (2001), *Unterrichtskommunikation: linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*, Tübingen: Niemeyer

⁸⁴² Koblitz, Joachim (1981), *Leistungserwartungen von Lehrern und die Lehrer-Schüler-Interaktion: eine empirische Untersuchung aus der Sicht sozial-kognitiver Lerntheorien*, Frankfurt am Main: Haag und Herchen; Maxeiner, Jürgen i dr. (1979), *Lehrer-Schüler-Interaktion und Schulerfolg*, Weinheim: Beltz.

⁸⁴³ Greiner, Felix (2011), *Methoden, Tricks und Kniffe für den täglichen Unterricht: Klassenführung, Rituale, Aktivierung, Rhythmisierung und Disziplin ; Anregungen für alle Schularten und Klassenstufen ; Ideen für die Praxis*, Augsburg: Brigg Pädagogik, Homfeldt, Hans Gönther (2000), *Praktikum im Schnittfeld von Disziplin, Profession und Berufsfeld: eine Ortsbestimmung der berufspraktischen Ausbildung im Diplommstudiengang Erziehungswissenschaft in Analysen und Bestandsaufnahmen von Praktikumsleitungen*, Trier: Weyand; Brückelmann, Wilfried (2005), *Strenge und generationale Differenzierung: eine inhaltsanalytische Studie zur Wirkung des strengen Lehrers aus der Sicht von jugendlichen Schülern mit Verhaltensstörungen*, Regensburg: Roderer.

obzirom na konkretne sadržaje, pitanja; što ih za vrijeme nastave posebno zanima i pokreće, što im ukazuje na rješenja itd. Nastavnik dokazuje svoju fleksibilnost time što zna kad biti *popustljiv*, a kad *odlučan*, kad zna procijeniti jesu li učenički prilozi toliko važni da im se mora stvoriti prostor, a da se pritom ne izgubi nastavni cilj, kad je svjestan da su ti prilozi sa stručnog i odgojnog stajališta toliko važni da njegov plan mora uzmaknuti kako bi im se osobno posvetio, odnosno da ti doprinosi zahtijevaju sasvim drukčije, alternativno odvijanje nastavnog sata budući da je razvidno kako omogućavaju lakše postizanje toliko priželjkivanoga nastavnog cilja⁸⁴⁴.

U takvim situacijama nastavnik treba imati mogućnost *spontanog raspolaganja oblicima djelovanja* (tehnike poučavanja, društvene tehnike...) Tome pripada:



www.shutterstock.com · 64871221

a) upravljanje pozornošću učenika⁸⁴⁵

- ❖ *kretnjama*: promjenom mjea, gestama, informacijama, razmjenom stila interakcija, govorenjem, šutnjom, imajući u vidu mnoga osjetila učenika,
- ❖ *stavovima*: ne biti neodlučan, nedosljedan, sputan,
- ❖ *poletom*: koristiti humor, izbjegavati dosadu kojoj razlog može biti prezahtjevnost ili premala očekivanja,
- ❖ variranjem metoda.

b) rutinska upotreba komunikacijskih i društvenih oblika⁸⁴⁶

- ❖ konstantnom i preciznom organizacijom *partnerskog* i *grupnog* rada,
- ❖ učinkovitom upotrebom *pitanja*: postavljati pitanja koja se istovremeno odnose na puno učenika, tražiti duže učeničke odgovore te ih poticati na više kognitivne

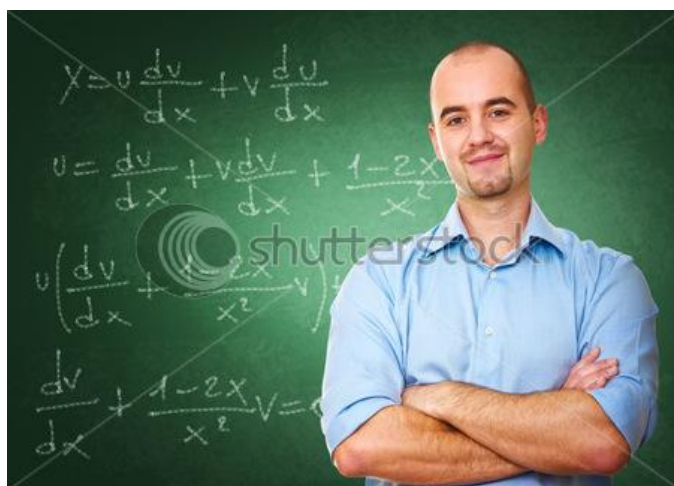
⁸⁴⁴ Völker, Rita (2007), *Kinder stützen - Lehrer stärken: Bausteine für eine positiv wirksame Erziehung*, Donauwörth: Auer; Latchem, Colin (1998), *Staff development in open and flexible learning*, London: Routledge; Küng, Marlise (2007), *Lehrer- und Lehrerinnenausbildung: selbstständige, kooperative und softwareunterstützte Lernprozesse und überfachliche Kompetenzen*, Münster: Waxmann

⁸⁴⁵ Spohrer, Kate (2008), *AD(H)S - und jetzt? Kinder entwickeln hilfreiche Strategien für den Schulalltag*, Donauwörth: Auer; Gegemann, Ernst - Bauersfeld, heinrich (2000), *Lernen verstehen - Verstehen lernen: zeitgemäße Einsichten für Lehrer und Eltern*. Frankfurt am Main: Lang; Wagner, Ingeborg (1984), *Aufmerksamkeitsförderung im Unterricht: Hilfen durch Lehrertraining*, Frankfurt am Main. Lang;

⁸⁴⁶ Ganser, Bernd (2005), *Kooperative Sozialformen im Unterricht: ein unverzichtbarer Beitrag zur inneren Schulentwicklung*, Erlangen-Nürnberg: Univ., Diss.; Kiel, Ewald (2008), *Unterricht sehen, analysieren, gestalten*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt

processe izbjegavajući dane odgovore; nakon postavljena pitanja pričekati par sekundi prije nego što počne prozivati učenike ili se oni međusobno počnu javljati; ne komentirati odgovore; pitanja vraćati učenicima te upućivati na veze koje postoje među učeničkim priložima,

- ❖ izbjegavanjem prevelike kvantitete *nastavnikova govorenja* i komunikacijskih oblika koji su karakteristični učenicima kao što su *poštapalice* (dakle, itd., itd. kao što sam rekao, kao što ste rekli...), suvišni komentari, odgovaranje na vlastita pitanja, sugestivna pitanja i ritualizirana retorika, primjerice: “Vi možete i dalje brbljati, a ja...” Umjesto toga treba povisiti broj i kvalitetu učeničkih priloga koji se tiču sadržaja ili nastavnog cilja, odnosno upotrebljavati druge izvore informacija: knjigu, tekst, audiovizualne medije, radne listove itd.,
- ❖ zahtijevajući ponašanje koje omogućava učenje, interakciju: pozornost na učeničke potrebe za pripadnošću, prihvatom, priznanjem, sigurnošću, te konstantno otvarati prostor njihovim aktivnostima.



www.shutterstock.com · 63378982

Nastavnik treba imati *pounutrašnjena pravila* (maksime) koja će njegovo ponašanje i djelovanje u kritičnim, odnosno konfliktnim situacijama pravilno upravljati⁸⁴⁷. Za vrijeme nastave nastavnici često upadaju u nepredvidive situacije i konfrontirani su sa problemima o kojima nisu prije razmišljali. Upravo za takve situacije trebaju imati pounutrašnjena pravila

ponašanja. Jedan učenik ometa izvođenje nastave (problem discipline), drugi unatoč detaljnom objašnjavanju ne shvaća zadatak (problem poučavanja i učenja)⁸⁴⁸, razred treba raditi u grupama ali to rado ne prihvaća (problem organizacije)⁸⁴⁹ ili se dogodio neki ispad za vrijeme sata. U takvim slučajevima nema dovoljno vremena za razmišljanje. Pitanje je neposrednog,

⁸⁴⁷ Wende, Kurt (1993), *Von der Pflicht zu Erziehung und Bildung und von der Stellung und den Aufgaben des Lehrers und Erziehers*, Hamburg: Kovač; Bispinck, Henrik (2011), *Bildungsbürger in Demokratie und Diktatur*, München: Oldenbourg.

⁸⁴⁸ Westermann, Philipp (2010), *Kooperation in Schule und Unterricht: Implementationsansätze und -perspektiven*, Münster: ZfL-Verlag; Dieterich, Rainer (2000), *Lernen im Entspannungszustand*, Göttingen: Verl. für Angewandte Psychologie.

⁸⁴⁹ Dann, Hanns-Dietrich i dr. (1999), *Gruppenunterricht im Schulalltag: Realität und Chancen*, Erlangen, Univ.-Bund Erlangen-Nürnberg; Rinschede, Gisbert (2007), *Geographiedidaktik*, München: Schöningh

izravnog djelovanja. Nastavnik treba ekstremno brzo identificirati problem, biti svjestan nekih situacijskih datosti, pretražiti svoj repertoare mogućnosti uspješnog djelovanja te se odlučiti za određeni postupak. Pritom mora balansirati primjerenost svoga djelovanja. Ovdje nije riječ o “pravoj odluci”, budući da je nedostajalo vrijeme za odabir alternativnih mogućnosti rješavanja problema. U pravilu, prave odluke se donose kod planiranja nastave, rjeđe za vrijeme odvijanja same nastave, jer je riječ o djelovanju za kojega pokatkad nema vremena. Za vrijeme izvođenja nastave prije je riječ o naviknutom ponašanju koje nastaje na osnovi profesionalnog znanja, a katkad i na pseudoznanstvenim pravilima šake. U takvim slučajevima nisu rijetka i ona djelovanja koja poprimaju umjesto oblika spontanosti reakcije iza kojih stoji impuls, aktivnosti koja počivaju na načelu pokušaja-pogreška⁸⁵⁰.



www.shutterstock.com · 15553135

U situacijama koje su emocionalno nabijene, osobno nastavnikovo ponašanje pokazuje se kroz pounutrašnjene maksime koje jamče pozitivno držanje. Ta su pravila zasnovana na životnom iskustvu, a mogla bi se formulirati na sljedeći način:

- ❖ Izbjegavati agresivnost pod svaku cijenu!
 - ❖ Ništa ne činiti što bi moglo povrijediti učenika ili ga izolirati od drugih!
 - ❖ Zauzeti poziciju znat argumentirati!
 - ❖ Diferencirano, a ne emocionalno i paušalno reagirati!
 - ❖ Biti svjestan toga da se učenicima treba dati primjer!
- ❖ Pomoći kako bi se pomoglo!
 - ❖ Kažnjavanje lišiti osobnog razračunavanja prizivanjem na dogovorena pravila ponašanja (kao u športu)!

⁸⁵⁰ Burkhardt, Sara (2007), *Netz Kunst Unterricht: Künstlerische Strategien im Netz und kunstpädagogisches Handeln*, München: kopaed; Seyd, Wolfgang (2006), *Berufsbildung: handelnd lernen, lernend handeln: handlungsorientierte Gestaltung von Lernsituationen*, Hamburg: Feldhaus.

- ❖ Omogućiti samoodgovornost i na tome insistirati!⁸⁵¹

Neka su se pak pravila dokazala pragmatičnim s obzirom na učenike koji ometaju nastavu.⁸⁵² Tako, recimo:



www.shutterstock.com · 15553114

- ❖ Nikada se ne razračunavati sa jednim učenikom pred cijelim razredom!
- ❖ Ne osvrtni se na svako pojedinačno ometanje!
- ❖ Ne osjećati se osobno pogođenim zbog učeničkog prigovora!
- ❖ Ne reagirati proizvoljno, nego imati u vidu cilj kojega je htio postići učenik koji ometa!
- ❖ Ne kritizirati učenika pred cijelim razredom sa prizvukom povrijeđena veličanstva, nego birati situaciju koja neće biti emocionalno nabijena te upozoriti učenika na njegov propust ali mu dati i mogućnost

da kaže svoje mišljenje!

- ❖ “Zaraćene” učenike nastojati integrirati uz pomoć osobne naklonosti, davanjem zadataka, povjerenjem, grupnim radom!
- ❖ Sa razredom redovito i u određenim vremenskim razmacima razgovarati o nastalim problemima!

⁸⁵¹ Richert, Peggy (2005), *Typische Sprachmuster der Lehrer-Schüler-Interaktion: empirische Untersuchung zur Feedbackkomponente in der unterrichtlichen Interaktion*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt; Ittel, Angela - Raufelder, Diana Tatjana (2008), *Lehrer und Schüler als Bildungspartner: theoretische Ansätze zwischen Tradition und Moderne ; mit 8 Tabellen*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht; Streßler, Maria (2008), *Im Klassenzimmer: der Wandel des Lehrer-Schüler-Verhältnisses in Österreich ; Erste und Zweite Republik im Vergleich*, Frankfurt am Main: Lang

⁸⁵² Ulich, Klaus (1980), *Wenn Schüler stören: Analyse und Therapie abweichenden Schülerverhaltens*, München: Urban & Schwarzenberg; Seibert, Norbert (1998), *Erziehungsschwierigkeiten in Schule und Unterricht*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt; Hänze, Martin (1998), *Denken und Gefühl: Wechselwirkung zwischen Emotion und Kognition im Unterricht*, Neuwied : Luchterhand.

- ❖ Na početku školske godine dogovoriti se sa razredom o pravima i obvezama učenika ali i nastavnika kako bi se u slučaju njihova kršenja moglo pozvati na zajednički dogovor.

Neposredna priprema nastavne jedinice

Prema kriterijima suvremene nastavne metodike, kao što je pokazano na prethodnim stranicama, pojedinačna nastavna jedinica treba imati u vidu sljedeće:



- ❖ Određivanje *kratkoročnih ciljeva*: spoznajnog, funkcionalnog, odgojnog (oni srednjoročni i dugoročni su uglavnom definirani nastavnim programom). *Kratkoročni* su pripušteni nastavniku, a u svezi su sa razvojnom, spoznajnom, doživljajnom i inom situacijom učenika.
- ❖ Obrada *sadržaja* (predviđen programom i uglavnom razrađen u udžbeniku iako se ostavlja nastavniku sloboda i drukčijeg pristupa). U nekim zemljama ne postoje službeni programi nego ih nastavnici, kvalificirani i za tu vrstu posla, sami rade prilagođavajući ih maksimalno svojim učenicima.
- ❖ Metodički postupak: izlaganje, razgovor (čavrljanje, vođeni, nevođeni), demonstracija, čitanje teksta, pjesma, glazba, likovna djela, umjetnička djela, meditacija, fotogovor, strip, igra uloga.... zbog čijeg nedostatka udžbenik riskira biti premalo poticajan za kreativnost i razvoj *izvornosti* svakog pojedinog učenika.
- ❖ Korištenje *sredstava* (izvori znanja): program, udžbenik, karte, stručna literatura, audio i video zapisi, fotografije, foto-govor, kolaž, magnetofonske vrpce, kasete...
- ❖ Korištenje pomagala: ploča (klasična, svjetlosna), folije/prozornice, grafoskopi, epidijaskopi (prisutno). Različite boje kreda, pano, flomasteri, isjecci iz novina, fotoaparati, film, računala, CD...
- ❖ Društveni oblici: frontalni, u skupini, u parovima, individualni.
- ❖ Vrijeme rezervirano za pojedine dionice nastavne jedinice.
- ❖ Praćenje i vrednovanje (evaluacija).



www.shutterstock.com · 72304453

Ono što našim udžbenicima ponajviše nedostaje sa metodičkog stajališta ipak je *precizno identificiranje ciljeva* (spoznajnih, odgojnih i praktičnih), a onda i njihovo vrednovanje svakog napose. U *metodičkom priručniku* pa i *radnoj bilježnici* koje obično prate svaki pojedini udžbenik su skoro pa isključivo prisutni *spoznajni ciljevi*, *funkcionalni* se provlače kroz izvođenje nastave, ali se na kraju rijetko kad vrednuju. Međutim odsutnost postavljanja *odgojnih ciljeva* i vrednovanje njihova postignuća u

našim školskim udžbenicima je zabrinjavajuća. Na taj način se riskira odgojna uloga škole što je nedopustivo. Zato pri pisanju metodičkog priručnika i radne bilježnice treba točno identificirati kratkoročne ciljeve sa znatno većom prisutnošću *odgojnih* i da ih se onda bezuvjetno i pojedinačno vrednuje. Samo na taj način učinit ćemo školu odgojnom ustanovom koja respektira cjelovit rast izvornih, neponovljivih kvaliteta svakog pojedinog učenika. Odgojni ciljevi u nastavi imaju svrhu promicanja odgajaničkih stavova kod učenika, a ne samo pukih informacija ili akumuliranje činjenica i fakata. Koje bi to bile *odgojne vrijednosti* (odgojni stavovi) što bi ih se moglo posredovati preko ostvarenja odgojnih ciljeva unutar škole kao odgojno-obrazovne ustanove? Mislim da među njih svakako spadaju:

Istinoljubivost	Odlučnost	Divljenje
Argumentiranost	Dosljednost	Radost
Tolerancija	Čestitost	Uviđavnost
Mnogolikost	Domoljublje	Pomirljivost
Humanost	Poučljivost	Radinost
Informiranost	Razboritost	Radoznalost (zdrava)
Otvorenost	Strpljivost	Ponos
Kreativnost	Izvornost	Nekonfliktnost
Kritičnost	Povjerenje	Samokritičnost
Ustrajnost	Osjećajnost	Tankoćutnost itd.

Na njima bi svakako trebalo insistirati kako bi ih učenici polako usvojili. Naravno, u skladu sa pojedinim nastavnim sadržajem one se mogu definirati kao pojedinačni cilj. Evo kako bi to, primjerice, moglo izgledati:



www.shutterstock.com · 74213872

- ❖ *steći* pozitivan stav prema pojedinom školskom predmetu (odgojni cilj)
- ❖ *prihvatiti* cjelovitost istine kao najbolje jamstvo suživota (odgojni cilj)
- ❖ *osjetiti* životnu vrijednost argumenta suprotne strane (odgojni cilj)
- ❖ *uspostaviti* odnos povjerenja prema drugima (odgojni cilj)
- ❖ *osjetiti* da se u nastavi obrađuju važna životna pitanja (odgojni cilj)
- ❖ *osjetiti* potrebu odstojanja prema vlastitoj misli zbog objektivnosti (odgojni cilj)
- ❖ *uspostavljati* konstruktivne odnose u situacijama koje to nisu (odgojni cilj)
- ❖ *biti u stanju* primjenjivati humane mjere i na nehumane postupke (odgojni cilj)
- ❖ *prihvatiti* osobno traženje istine (odgojni

cilj)

- ❖ osobno se *založiti* kako bi se doznala puna istina o drugom (odgojni cilj)
- ❖ *biti u stanju* suosjećati s onim koji trpi (odgojni cilj)
- ❖ *uspostaviti* pozitivan odnos prema vlastitoj neponovljivosti (odgojni cilj)
- ❖ *osjetiti* da strpljivost ne mora biti znak slabosti (odgojni cilj)
- ❖ *biti u stanju* suvereno odabirati u mnoštvu mogućnosti (odgojni cilj)
- ❖ *steći* pozitivan stav prema dosljednosti kao etičnoj vrlini (odgojni cilj)
- ❖ *uvidjeti* potrebu osobnog odlučivanja kao oblika ljudskog dozrijevanja (odgojni cilj)
- ❖ *steći* pozitivan odnos prema ustrajavanju kao obliku življenja (odgojni cilj)
- ❖ osobno *doprinositi* rastu vlastite skupine (odgojni)
- ❖ *uspostaviti* pozitivan odnos i prema sasvim drukčijem (odgojni cilj)
- ❖ *biti u stanju* otkriti kod drugog i ono što nije kazano riječju (odgojni cilj)

- ❖ *diviti* se svijetu, sebi i drugima otkrivajući stvarnost sa novih gledišta (odgojno-doživljajni)
- ❖ *uspostaviti* odnos povjerenja prema svemu što postoji (odgojni)
- ❖ *uvidjeti* etičnu vrijednost vlastitog djelovanja (odgojni cilj)
- ❖ *radovati* se postojećoj stvarnosti (odgojno-doživljajni)
- ❖ *uočiti* promjene u svijetu oko sebe i zapitati se o njihovu porijeklu (spoznajno-funkcionalni)
- ❖ *osjetiti* sigurnost u svijetu kojim upravljaju razboriti ljudi (odgojno-doživljajni)
- ❖ *prihvatiti* širokogrudnost kao oblik ponašanja
- ❖ pokušati sam riješiti jednu zamršenu povijesnu situaciju
- ❖ *uvidjeti* da je zajednički život moguć samo ako su svi spremni na pomirenje (odgojni cilj)
- ❖ *otvoriti* se za poruku pomirenja (odgojni cilj)
- ❖ biti spreman *prevladati* svađu pomirenjem (odgojni cilj)
- ❖ *postati* svjestan da naš svijet ima svoje pozitivne i negativne strane (spoznajno-odgojni cilj)
- ❖ *uvidjeti* da se mnogo toga može poboljšati uzajamnim pomaganjem (odgojni cilj)
- ❖ *osposobiti* se za analizu ponašanja i učenje iz pogrešaka koje smo počinili (odgojni cilj)
- ❖ *razumjeti* da su ljudi sretni kada dožive ljubav i zajedništvo (spoznajno-odgojni cilj)
- ❖ *prihvatiti* sebe kao neponovljivu vrijednost (odgojni cilj)
- ❖ *uočiti* da se za uspjeh zajedništva treba založiti (odgojni cilj)
- ❖ *shvatiti* da je zajedništvo moguće onda ako se svi pridržavaju pravila suživota (odgojni cilj)
- ❖ *postati* svjestan da je rješenje poteškoća u svijetu povezano sa svladavanjem osobnih problema (spoznajno-odgojni cilj)
- ❖ biti spreman *prihvatiti* i potvrditi sebe i druge u njihovoj osobnosti (odgojni cilj)
- ❖ *steći* razumijevanje i osjećaj za ljudsko trpljenje (odgojni cilj)
- ❖ biti spreman *pridonijeti* otklanjanju i sprečavanju nevolja (odgojni cilj)
- ❖ *spoznati* uzroke napetosti i sukoba među ljudima i narodima (spoznajni)
- ❖ *razumjeti* mogućnosti rješenja problema sa humanog motrišta (spoznajno-odgojni cilj)
- ❖ biti spreman *nadvladavati* konflikte ili ih po potrebi izdržati (odgojni cilj)
- ❖ *uvidjeti* da pojedini uzori utječu na nas i na naš život (spoznajno-odgojni cilj)
- ❖ *razvijati* sposobnost raspoznavanja uzora i idola (spoznajni)
- ❖ biti spreman *nadahnjivati* se na pravim uzorima humanog života (odgojni cilj)
- ❖ *postati* svjestan da se svaki čovjek sučeljava sa smrću (spoznajno-odgojni cilj)

- ❖ *upoznati* različite odgovore na pitanje smrti (spoznajni)
- ❖ biti spreman *preispitati* osobni stav prema smrti (odgojni cilj)
- ❖ *uvidjeti* značenje rada za ljudski život (spoznajni)
- ❖ *postati* svjestan posljedica koje proizlaze iz različitih stavova prema činjenici (odgojni cilj)
- ❖ biti spreman nadahnjivati se na humanističkom shvaćanju činjenica (odgojni cilj)
- ❖ *postati* svjestan da svi ljudi čeznu za srećom (spoznajno-odgojni cilj)
- ❖ *uvidjeti* da iskustva sreće pretpostavljaju otvorenost prema čovjeku i okolišu (spoznajno-odgojni cilj)
- ❖ biti spreman *sučeliti* se sa različitim predodžbama sreće (spoznajni cilj)
- ❖ *upoznati* različita shvaćanja istinitosti (spoznajni)
- ❖ *spoznati* važnost istinitosti u ljudskom životu (spoznajno-odgojni cilj)
- ❖ *poznavati* različite izreke o pitanju istinitosti (spoznajni cilj).



www.shutterstock.com · 16040056

Vrednovanje je u najužem odnosu spram ciljeva, odnosno njihovih ishoda i definira se imenički. Zapravo vrednovati je moguće samo ono što se unaprijed i precizno definiralo. Ono ne smije biti paušalno, proizvoljno, od oka, jer je onda jako teško «mjeriti» bilo kakav napredak pa i onaj odgojni. Vrednovanje se obično

izražava imenički. Tako će se za gore navedene, u većini odgojne ciljeve, provesti evaluacija na sljedeći način:

Praćenje i vrednovanje:

- ❖ djetetova *stjecanja pozitivnog stava* prema pojedinom školskom predmetu,
- ❖ djetetova *odnosa* prema punoj istini,
- ❖ učenikova *doživljavanja* argumenata suprotne strane,

- ❖ djetetove *spremnosti* na suradnju sa drugima,
- ❖ stupnja djetetova *sudjelovanja* u nastavnim aktivnostima,
- ❖ učenikove *samokritičnosti* prema vlastitim mislima i stavovima,
- ❖ djetetove *nekonfliktnosti* unatoč eventualnom postojanju razloga za to,
- ❖ učenikove *humanosti* u kritičnim situacijama,
- ❖ učenikove *zdrave radoznalosti* koja teži za puninom istine,
- ❖ stupnja učenikove *uvidavnosti* osjećanja i doživljavanja drugoga,
- ❖ djetetove *osjećajnosti* prema ugroženom i slabom,
- ❖ učenikove *strpljivosti* kao oblika suživota,
- ❖ djetetove *izvornosti* kao jamstva kreativnosti u skupini,
- ❖ učenikove *pluralističnosti* kad postoji mnoštvo mogućnosti,
- ❖ učenikove *dosljednosti* kao oblika personalnog življenja,
- ❖ argumentirane *odlučnosti* učenika da odgovorno djeluje,
- ❖ *ustrajnosti* kao nuždi u pojedinim ljudskim situacijama,
- ❖ učenikove radinosti u krugu vlastite skupine,
- ❖ učenikove *tolerancije* prema drukčijem,
- ❖ učenikove *tankoćutnosti* prema suučniku i njegovoj argumentaciji,
- ❖ djetetove sposobnosti *promatranja* i uživanja,
- ❖ djetetove sposobnosti jezičnog i nejezičnog *izražavanja* zapažanja,
- ❖ stupnja djetetova *zanimanja* (interesa) za sadržaje,
- ❖ *uočavanja* da je spremnost na pomirenje nužna za zajednički život,
- ❖ *poznavanja* važnih izreka o pomirenju,
- ❖ djetetove osobne *spremnosti* na pomirenje,
- ❖ učenikove čestitosti,
- ❖ *uočavanja* da u konačnici ljudi jedni drugima prouzrokuju patnju,
- ❖ učenikova *altruizma* kao oblika međuljudskog ponašanja,
- ❖ djetetove *kreativnosti* kao važna oblika cjelovitosti rasta,
- ❖ učenikove *spremnosti* da sam pridonese kako bi bilo manje ružnih i tužnih situacija,
- ❖ djetetova *uočavanja* da nitko ne želi živjeti sam,
- ❖ učenikove *spremnosti* da časno brani vlastiti ponos,
- ❖ *shvaćanja* da se mora pridržavati zajedničkih "pravila igre" ako želi zadovoljstvo svih
- ❖ *usvajanja* zahtjeva za uspješan život sa drugima u obitelji i školi,

- ❖ *uočavanja* uzrokâ konflikata,
- ❖ *prosudbe* navedenih rješenja,
- ❖ *poznavanja* primjera iz života i literature,
- ❖ učenikove *spremnosti* na prevladavanje konflikata,
- ❖ *poznavanja* humanog stava prema tuđem problemu,
- ❖ *usvajanja* ispravnog i osobnog stava prema nekoj činjenici,
- ❖ *uočavanja* i *tumačenja* različitih shvaćanja sreće u suvremenih ljudi,
- ❖ *prosudbe* zadanih primjera,
- ❖ *uočavanja* posljedica laži na tipičnim primjerima,
- ❖ *poznavanja* određenih mjesta u literaturi gdje se govori o potrebi istinitosti...



www.shutterstock.com · 24022729

Treba iskreno i argumentirano nastojati da se školi vrati odgojna dimenzija, da se ona u njoj sustavno njeguje, promiče i vrednuje. To nikako ne znači zapostavljanje spoznajnog. Naprotiv! Ali ipak ono je tek dio cjelovito odgojene osobe. U suprotnom moglo bi se dogoditi da imamo neuravnotežene osobnosti što ne bi koristilo ni pojedincu ni

društvu, a ne ćemo valjda tvrditi da u tome škola ne bi imala nikakva udjela.

Na bazi mnogih teorijskih promišljanja⁸⁵³, ali i na osnovu svega do sada rečenoga, a vezano uz metodički postupak, smatramo vrlo važnim ponuditi “matricu” nastavnikove neposredne pripreme za izvođenje konkretne jedinice (jednog nastavnoga sata!) kao praktičnu pripomoć pri organiziranju i izvođenju tako važna i odgovorna zadatka. Budući da je ovdje riječ o *oglednim* obrascima pripreme nastavne jedinice za različite studijske smjerove (povijest,

⁸⁵³ Petersen Jörg (2009), *Unterricht vorbereiten und planen können: ein Lehrbuch zur Unterrichtsvorbereitung und Stundenplanung*, Augsburg: Brigg; Blöckel, Hans - Bauer, Elisabeth (1992), *Vorbereitung des Unterrichts*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt; Hell, Peter - Olbrich, Paul (1993), *Unterrichtsvorbereitung: Grundlagen, Strukturen, praktische Hinweise*, Donauwörth: Auer; Mischke, Wolfgang (1983), *Wie Unterricht gemacht wird: Untersuchungen zu Planung und Realisierung von Schulstunden durch erfahrene Lehrer*, Oldenburg: Univ. Oldenburg, Zentrum für Pädagog. Berufspraxis; Dengler, Reinhard (1995), *Mit dem PC Unterricht und Schule gestalten: ein praktischer Leitfaden für DOS- und Windows-Anwender*, Donauwörth: Auer; Schmid, Hans (2008), *Unterrichtsvorbereitung - eine Kunst: ein Leitfaden für den Religionsunterricht*, München: Kösel;

sociologija, psihologija, filozofija...) koji su uostalom međusobno u mnogo čemu kompatibilni s obzirom na metodičko oblikovanje i izvedbu nastavnoga sata, donešeno je više mogućnosti za odabir *različitih* ciljeva, nastavnih metoda, društvenih oblika nastave, nastavnih medija, vremena trajanja, a samim tim i ishoda, odnosno *evaluacije*. Ovim se željelo pokazati opravdanost načela *multidimensionalnosti* metodičkog pristupa, što će reći da se u pojedinim situacijama može obrađivati *iste sadržaje* na *različite načine* i usprkos tome osiguravati postizanje vrlo *različitih ciljeva* (odgojni, spoznajni).

Školska godina: 2012./2013.

Škola: Opća gimnazija "Fran Mažuranić", Zagreb, razred III.^a

Nadnevak 2.03.2013.

Profesor: Ivan Ivanović

Nastavni predmet: Povijest/Sociologija/Psihologija/Filozofija...

Nastavna cjelina: **Pluralizam življenja**

Nastavna jedinica: **ŽIVJETI ZAJEDNO** (višestruki pristup)

Ciljevi: (odgojni)

- *usvojiti* da je zajedništvo moguće samo onda ako se svi pridržavaju pravila suživota

Nastavni sadržaj	Metodički postupak	Nastavni mediji	Društveni oblik	Vrijeme
Ponekad teško izlazim na kraj sa drugima (npr. sa braćom i sestrama, sa roditeljima, sa susjedima, sa prijateljima u školi...)	- čitanje primjerene pripovijetke	- priručnik	- frontalni	3
Neke stvari u svijetu su složene: - mnogi traže samo osobnu korist	- vježbanje <i>uživljavanja</i>	- udžbenik	- individualno	3
Pravila zajedničkog života , npr.: - uzajamno štovanje	- razgovor među učenicima	- stručna literatura	- po grupama	5
Složiti se sa drugima , npr. - dečki i cure imaju različite interese	- razgovor među učenicima		- razred	5
Prihvatiti samoga sebe: - moja dobra i loša raspoloženja	- pričanje osobnih doživljaja	- dinamiziraj	- individualno	7
Odgovornost za sebe i za druge: - prihvatiti druge kakvi jesu	- empatički postupak	- psihologija	- u grupama	7
Događa nam se da činimo greške: - pogreške mogu dovesti do nepravde i nesreće	- zajedničko gledanje tv snimka	- dijamontaža	- frontalno	5
griješiti se o druge je ogriješiti se o sebe - nanošenje zla drugom uništava vlastiti život	- poučavajući razgovor	- udžbenik, literatura	- frontalni	7
Praćenje i vrednovanje (evaluacija): - ishoda usvajanja zajedničkih "pravila igre" ako želimo da svi budu zadovoljni				3 = 45'

Ciljevi: (spoznajni)

- *spoznati* da je rješenje poteškoća u svijetu povezano sa svladavanjem osobnih problema

Nastavni sadržaj	Metodički postupak	Nastavni mediji	Društveni oblik	Vrijeme
<i>Ponekad teško izlazim na kraj sa drugima</i> (npr. sa braćom i sestrama, sa roditeljima, sa susjedima, sa prijateljima u školi...)	- <i>izrada obiteljskog stabla i razgovor o odnosima u obitelji</i>	- papir, bojice, modeliranje	- individualni	5
<i>Neke stvari u svijetu su složene:</i> - mnogi traže samo osobnu korist	vježbanje <i>uživljanja</i>	- udžbenik	- individualno	5
<i>Pravila zajedničkog života,</i> npr.: - pravila igre i ponašanja u skupinama i među prijateljima	- <i>igra uloga</i>	- igrokaz	- zatvorene igre	10
<i>Složiti se sa drugima,</i> npr. - često osjećam da me u razrednom odjelu (u obitelji, u igri) ne razumiju	- osobni iskaz pojedinaca koji se tako doživljavaju	- fotografija	- u parovima	5
<i>Prihvatiti samoga sebe:</i> - moja dobra i loša raspoloženja	- <i>pričanje osobnih doživljaja</i>	- dinamiziraj	- individualno	5
<i>Odgovornost za sebe i za druge:</i> - prihvatiti druge kakvi jesu	- empatički postupak	- psihologija	- frontalno	5
<i>Događa nam se da činimo greške:</i> - za koje nismo krivi	- zajedničko gledanje tv snimka	- film	- frontalni	3
<i>Ogriješiti se o druge je ogriješiti se o sebe</i> - nanošenje zla drugom uništava vlastiti život	- poučavajući razgovor	- udžbenik, literatura	- frontalni	5
<i>Praćenje i vrednovanje (evaluacija):</i> - <i>ishoda spoznaje</i> da je rješenje poteškoća u svijetu povezano sa svladavanjem osobnih problema.				2 = 45'

Ciljevi: (odgojni)

- *doživjeti* da su ljudi sretni kada žive zajedništvo

Nastavni sadržaj	Metodički postupak	Nastavni mediji	Društveni oblik	Vrijeme
<i>Ponekad teško izlazim na kraj sa drugima</i> (npr. sa braćom i sestrama, sa roditeljima, sa susjedima, sa prijateljima u školi...)	<i>razgovor</i> o učeničkim iskustvima na tu temu	- iz lista mladi	- frontalni	5
<i>Neke stvari u svijetu su složene:</i> - mnogi traže samo osobnu korist	- <i>pitanja, kolaž</i>	- dodatna literatura	- po grupama	5
<i>Pravila zajedničkog života,</i> npr.: - pravila igre i ponašanja u skupinama i među prijateljima	- <i>diskusija</i>		- sučeljavanje dečki i djevojke	10
<i>Složiti se sa drugima,</i> npr. - često osjećam da me u razrednom odjelu (u obitelji, u igri) ne razumiju	<i>razgovor među učenicima</i>		- razred	6
<i>Prihvatiti samoga sebe:</i> - moja dobra i loša raspoloženja	- <i>slikanje/ crtanje, karikatura</i>	- fotoaparat, papir, glina	- individualno	doma
<i>Odgovornost za sebe i za druge:</i> - prihvatiti druge kakvi jesu	- čitanje izvornih tekstova	- hrestomatija	- individualno	7
<i>Događa nam se da činimo greške:</i> - za koje nismo krivi	- objasniti <i>razlike</i> na primjerima: oštetiti nešto nehotice, uništiti namjerno, ne htjeti pomoći		- frontalni	5
<i>Ogriješiti se o druge je ogriješiti se o sebe</i> - nanošenje zla drugom uništava vlastiti život	<i>radni list</i> sa nedovršenim likovnim rješenjima	- djelomično pripremljene folije - udžbenik, literatura	- u grupama	5
<i>Praćenje i vrednovanje (evaluacija):</i> - ishoda učenikova <i>doživljaja</i> da su ljudi sretni kada žive zajedno,				2
				= 45'

Ciljevi: (odgojni)

- *prihvatiti i potvrditi* sebe i druge u vlastitoj osobnosti

Nastavni sadržaj	Metodički postupak	Nastavni mediji	Društveni oblik	Vrijeme
<i>Ponekad teško izlazim na kraj sa drugima</i> (npr. sa braćom i sestrama, sa roditeljima, sa susjedima, sa prijateljima u školi...)	- izvođenje <i>dramske igre</i>	- pozornica	- grupni rad	10
<i>Pravila zajedničkog života</i> , npr.: - zlatno pravilo: "Sve što očekujete da ljudi čine vama, činite i vi njima"	- <i>igra ogledala</i>	- stručna literatura.	- u parovima	3
<i>Složiti se sa drugima</i> , npr. - odrasli i mladi na mnoge stvari gledaju drukčije - često osjećam da me u razrednom odjelu (u obitelji, u igri) ne razumiju	- zajednički susret sa roditeljima - osobni iskaz pojedinaca koji se tako doživljavaju	- umjetničko djelo - fotografija	- više razreda - u parovima	25
<i>Odgovornost za sebe i za druge:</i> - učiti da se bolje razumijemo i prihvaćamo	- čitanje izvornih tekstova	- hrestomatija	- u parovima	5
<i>Praćenje i vrednovanje (evaluacija):</i> - <i>prihvaćanja i potvrđivanja</i> sebe i drugih u vlastitoj osobnosti.				2 =45'

Mjesto izvođenja nastave



www.shutterstock.com · 79277830

Poučavanje se događa u zato posebno uređenom prostoru. Tome prije svega pripada *školska organizacija*⁸⁵⁴ (vrsta škole, razredi, ocjenjivanje, svjedodžbe, prebacivanje u više razrede, vraćanje u niže razrede, školski nadzor, školska administracija), zatim *školsko*, odnosno *razredno ozračje*, te *vrste interakcija* koje postoje među osobama što rade u nastavi⁸⁵⁵. Istraživanja su pokazala da se individualnost i subjektivnost mogu tim manje formirati čim više vanjski pritisci, propisi, norme, konvencije sužavaju *prostor djelovanja* i nameću određene načine i oblike. Ritualizirani stil ophođenja kad je u pitanju nastava i “službeno reguliranje” društvenih kontakata u razredu jedva omogućavaju dolazak na svjetlo dana posebnih sposobnosti i svojstava sudionika

nastave, a otvaraju prostor “primjerenom” i “strateškom” ponašanju.

Škola svojom strukturom, time što, primjerice, u njoj rade pripadnici srednjeg društvenog sloja, svojom organizacijom razreda i stupnjeva, svojom formom i uspjesima/neuspjesima, problemima i poteškoćama vezanim za školu, može i sama biti *uzrokom* smetnji u učenju i održavanju discipline. To je nadasve onda slučaj kada nedostaje

⁸⁵⁴ Bensen, Martin (2003), *Schule, Führung, Organisation: eine empirische Studie zum Organisations- und Führungsverständnis von Schulleiterinnen und Schulleitern*, München : Waxmann; Böttcher, Wolfgang (2004), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern: Analyse und Gestaltung*, Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.; Lohmann, Christa - Prose, Friedemann (1975), *Organisation und Interaktion in der Schule: Möglichkeiten und Grenzen des Diskurses*, Köln: Kiepenheuer & Witsch; .

⁸⁵⁵ Böttcher, Wolfgang (2002), *Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Schulentwicklung zwischen neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung*, München: Juventa-Verlag; Vorkamp, Wolfgang (2003), *Partizipation und soziale Integration in heterogenen Gesellschaften: Louis Wirths Konzeption sozialer Organisation in der Tradition der Chicagoer Schule*, Opladen: Leske + Budrich; Schöning, Wolfgang (2000), *Schulentwicklung beraten: das Modell mehrdimensionaler Organisationsberatung der einzelnen Schule*, München: Juventa-Verlag.

adekvatni pedagoški odnos nastavnika i učenika ili jednostavno ne može doći do njega⁸⁵⁶.
Tome može biti više razloga:



www.shutterstock.com · 77572921

- ❖ slabo pripremljena i *monotona* nastava, bez variranja metodičkih postupaka te metodičke suradnje učenika u oblikovanju nastave,
- ❖ nedostatna *suradnja* škole i obiteljskog doma,
- ❖ *kognitivnim* ciljevima preopterećeni nastavni

planovi i programi, a kroz njih posredno i sama nastava,

- ❖ “mamutske” škole sa brojem učenika koje više ne omogućavaju osobno poznavanje učenika i nastavnika, odnosno međusobno poznavanje učenika,
- ❖ školsko *ozračje* koje priječi ili sužava identifikaciju sa školom, ne potiče angažiranje za školu i ne motivira organiziranje školskog života⁸⁵⁷.



www.shutterstock.com · 70173967

Istraživanje *školskog ozračja* došlo je do rezultata da postizanje kognitivnih, osjećajnih i socijalnih ciljeva, motivacija za učenje, koncepta sposobnosti i poimanja samoga sebe kao i osjećaja za sebe, kod učenika prvenstveno ovisi od toga kako doživljavaju školsku i nastavnu stvarnost. Najvažniji su sljedeći *faktori*

školskog ozračja:

⁸⁵⁶ Türck, Ursula (1981), *Die komplexe Organisation Schule: eine empirische Analyse schulischer Kommunikationsprozesse*, Frankfurt am Main: Lang; Lohmann, Christa (1978), *Schule als soziale Organisation*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt; Krainz-dürr, Marlies (1999), *Wie kommt Lernen in die Schule? zur Lernfähigkeit der Schule als Organisation*, Wien: Studein-Verlag.

⁸⁵⁷ Jerger, Gabriele (1995), *Kooperation und Konsens bei Lehrern: eine Analyse der Vorstellungen von Lehrern über Organisation, Schulleitung und Kooperation*, Frankfurt am Main: Lang; Blömeke, Sigrid (2009), *Handbuch Schule: Theorie - Organisation – Entwicklung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- ❖ ponašanje nastavnika te vrsta *interakcije* nastavnika i učenika⁸⁵⁸,
- ❖ *stručna*, didaktička, pedagoška, metodička, psihološka kompetentnost pojedinog nastavnika⁸⁵⁹,
- ❖ *pedagoški koncept*, odnosno odgojna filozofija škole te njena konkretna realizacija⁸⁶⁰,
- ❖ oblik školskog života, školska *atmosfera* te pomoć u razvijanju osobnosti svakog pojedinog učenika⁸⁶¹,
- ❖ školska *organizacijska struktura* (uprava i vodstvo škole, razrednici, ozbiljnost u održavanju nastave, organiziranje nastave itd.)⁸⁶².

Razredni prostor i vanjske okolnosti učenja vrlo su važni kad je u pitanju uspjeh⁸⁶³. Prije svega prostor treba biti:



www.shutterstock.com · 58262791

ploča, kompjutori, video...,

- ❖ *dekoriranih zidova*,

- ❖ *dostatan* za broj učenika koji u njemu djeluju,
- ❖ opskrbljen dovoljnom količinom čistog zraka,
- ❖ *izoliran* od bilo kakve buke,
- ❖ opremljen adekvatnim metodičkim *pomagalima*: projektori, gramofoni, svjetlosna

⁸⁵⁸ Fischer, Wolfgang (1978), *Schule als parapädagogische Organisation*, Kastellaun: Henn; Altrichter, Herbert (1996), *Mikropolitik der Schulentwicklung: förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule*, Innsbruck: Studien-Verlag.

⁸⁵⁹ Ender, Bianca (1996), *Beratung macht Schule: Schulentwicklung auf neuen Wegen*, Innsbruck: Studien-Vralg; Bründel, Heidrun (2009), *Tatort Schule: Gewaltprävention und Krisenmanagement an Schulen*, Köln: LinkLuchterhand

⁸⁶⁰ Homfeldt, Hans Günther i dr. (1977), *Für eine sozialpädagogische Schule: Grundlagen, Probleme, Perspektiven*, München: Juventa- Verlag; Schulz, Hans (1995), *Schule und Wirtschaft - eine neue Partnerschaft*, Frankfurt am Main: Lang.

⁸⁶¹ Geue, Heiko (1997), *Evolutionäre Institutionenökonomik: ein Beitrag aus der Sicht der österreichischen Schule*, Stuttgart: Lucius und Lucius; Börger, Margret (2007), *Personalentwicklung im System Schule - Theorie und Praxis: eine systemorientierte empirische Studie*, München: Verl. Dr. Hut.

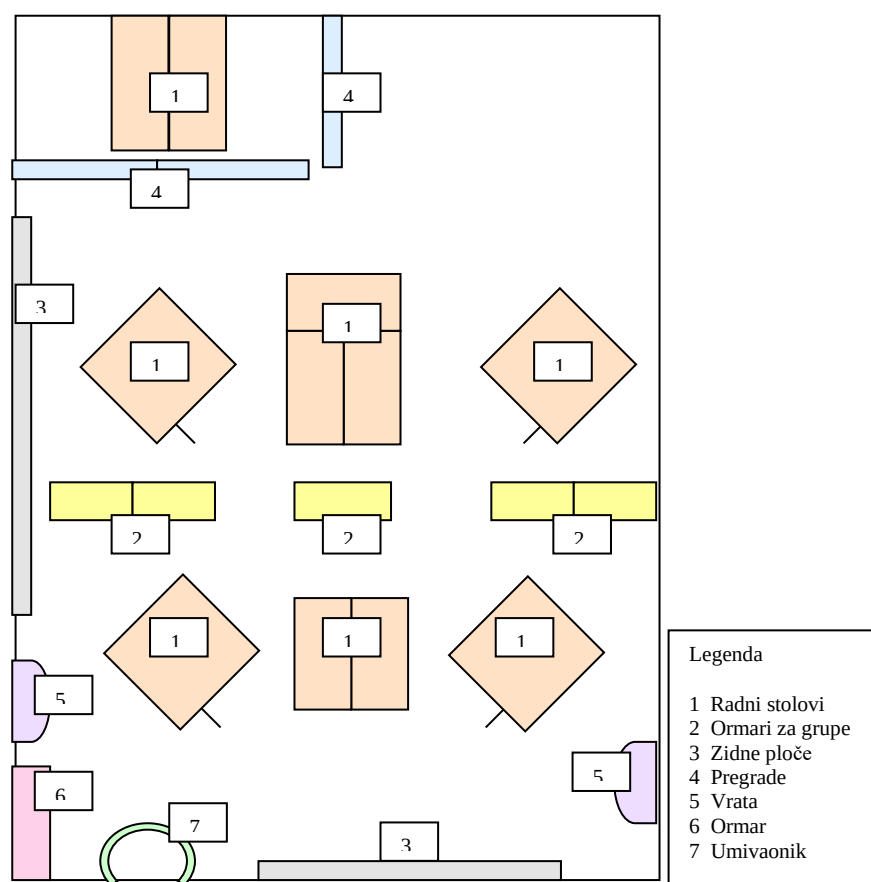
⁸⁶² Wiezorek, Christine (2005), *Schule, Biografie und Anerkennung: eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz*, Wiesbaden: S. Verl. für Sozialwiss.; Dalin, Per - Pöhlandt, Jochen (1999), *Theorie und Praxis der Schulentwicklung*, Neuwied: Luchterhand.

⁸⁶³ Ulber, Daniela (2006), *Organisationsdiagnose an Schulen: Entwicklung eines Survey-Feedback-Instruments zur Bestandsaufnahme im Schulentwicklungsprozess*, München: Waxmann; Ruep, Margret - Keller, Gustav (2004), *Lernende Organisation Schulverwaltung - LOS! Begründung, Praxisbeispiel, Anregungen*, Donauwörth: Auer.

- ❖ *stolice* udobne (ne pretvrde, ne premekane),
- ❖ *stolovi* oblikovani kako bi se mogle formirati: radne grupe, rad u parovima, individualni rad, rasprave u obliku diskusije, frontalna sučeljavanja itd.

Znano je, naime, da uniformiranost prostora čini osobe uniformiranima i da postoji interakcija između prostora i osobe. Vrlo je važno radno ozračje u sklopu kojega se događa nastava, *osobnost* sudionika nastave, način primanja sudionika. To će omogućiti otvorenost, spontanost, intimnost, prihvaćanje. Ništa manje nije važan ni *raspored sjedenja*, odnosno prostorno-personalni red koji nudi ili sputava metodičke i organizacijske mogućnosti odvijanja nastavne jedinice⁸⁶⁴. Grafička predodžba to čini razvidnim.

Atmosferu učenja pomaže i adekvatno *uređenje razrednog prostora* što daje osjećaj posebne ugone i raspoloženja i što može vrlo pozitivno utjecati na učinkovitost kad je u pitanju usvajanje znanja i stjecanje vještina, a da se pritom ni u kojem slučaju ne gubi koncentracija. Kako bi mogao izgledati suvremeni prostor za učenje pokazuje i naredna skica.



Razredni prostor može postati prostor za uspješno učenje tek kad:

⁸⁶⁴ Pranjić, M., 1999.

- ❖ učenici mogu i smiju odlučivati o njegovu izgledu,
- ❖ postoji dovoljno prostora za kretanje i kad učenicima stoji na raspolaganju sve što je potrebno za njihovo individualno angažiranje,
- ❖ su predviđeni prostori za posebne oblike rada učenika (crtanje, modeliranje, čitanje, diskutiranje, individualni rad, rad u grupama,
- ❖ ima prostora za eksponate što su ih načinili učenici,
- ❖ učionica poprimi izgled životnog prostora i ozračja (cvijeće, akvarij, slike/fotografije, osobne zbirke, tepisi, fotelje, zavjese itd.)⁸⁶⁵



Svakako je važno misliti i na *arhitekturu* školske zgrade kao i *prostor* oko nje. Sve to treba biti u službi pedagoških zadataka što ih škola ima kako bi se poduprla učinkovitost nastavnih metodičkih načela koja omogućavaju učenja. Tako, primjerice školski vrt, ribnjak, šetnjica, sportska dvorana,

biblioteka, medioteka, muzej, udžbenici, radionice, prostori za grupe, “pedagoški forum”, prostor za izložbe (po hodnicima i stubištima), zidovi za bojenje i plakatiranje itd.⁸⁶⁶

Sve je to u službi kvalitetne nastave. Arhitektura nije samo u službi nastavnih metoda koje su okrenute prema učenicima poput samozapošljavanja, diferenciranja, nego također u službi komunikacije cijele “školske zajednice” i stvaranja “mi-osjećaja” kod učenika, nastavnika i roditelja.

Problem uređenja i sistematizacije mjesta izvođenja nastave mogao bi nekome izgledati sasvim sekundaran, premda o njegovu skladu i neskladu često i očito ovisi nutarnja sklonost te prilagodba sudionika grupe⁸⁶⁷.

⁸⁶⁵ Peter, Helge-Ulrike (1973), *Die Schule als soziale Organisation*, Weinheim: Beltz; Schulz, m Anreas (2000), *Selektion durch die Hintertür: Gedanken zur aktuellen Debatte über ein neues Berliner Schulgesetz*; Berlin: Inst. für Schulpädagogik und Bildungssoziologie

⁸⁶⁶ Götz, Klaus - Häfner, Peter (2010), *Didaktische Organisation von Lehr- und Lernprozessen: ein Lehrbuch für Schule und Erwachsenenbildung*, Augsburg: ZIEL; Lang-Wojtasik, Gregor (2008), *Schule in der Weltgesellschaft: Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne*, München: Juventa-Verlag.

Ambijent

Je li ambijent prostorno dostatan, adekvatno uređen i opremljen za uspješan rad, nije sasvim nevažno. Osjećaj prikraćenosti za nužnu količinu zraka ili izgubljenosti u beskonačnom prostoru i te kako utječe na stvaranje međuljudskih odnosa⁸⁶⁸. O unutarnjem uređenju prostora uvelike će ovisiti intimnost, otvorenost, spontanost, prihvaćanje i trajni dojam uspjeha ili neuspjeha, ustrajnosti ili odustajanje od daljnjeg sudionništva u radu. Koji bi, dakle, bili elementi koje će nužno trebati predvidjeti da bi se rad u grupi normalno i uspješno odvijao?

Ljubaznost



www.shutterstock.com · 14675593

Onaj tko u adekvatnom prostoru dočekuje učenike, trebao bi pomalo predvidjeti osobnosti onih koji dolaze te ih diskretno i toplo primati. Njegov način stiska ruke, riječ simpatije, dodjeljivanje mjesta, sve to čini ambijent, koji je po sebi prostor i ništa više, toplim i stvorenim za prijateljsko radno

ozračje⁸⁶⁹.

Prostorija

Nije oduvijek bila jasna i dovoljno poznata interakcija između ambijenta i osobe. Klasične građevine nisu imale u vidu potrebu i prikladnost prostorija za ovakvu vrstu susreta i rada. Prevelika uniformiranost prostora čini uniformiranima i osobe koje u njemu žive i djeluju. Rasvijetljena, prozračena, ne previše akustična, po dimenzijama, broju članova proporcionalna, takva dvorana pospješuje i olakšava rad u maloj grupi⁸⁷⁰.

⁸⁶⁷ Blendinger, Wilfried (2000), *Vom Lehren und Lernen: erfahrungsbezogenes Lehren und Lernen in der Aus- und Weiterbildung von Pflegekräften*, Erlangen: W. Blendinger; Koppensteiner, Christa (2007), *Wie Lernen funktioniert: Strategien und Methoden zum besseren Lernen*, Augsburg: Brigg-Verlag.

⁸⁶⁸ Hofmann, Jan (2007), *Neue Formen des Lehrens und Lernens: Leistungsbewertung ohne Zensuren und jahrgangsübergreifender Unterricht in der Montessori-Gesamtschule Potsdam*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt

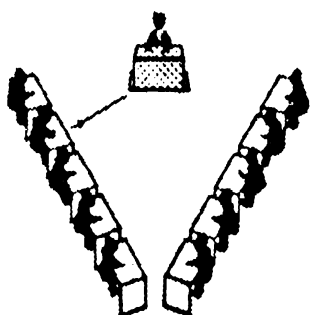
⁸⁶⁹ Butzkamm, Wolfgang (2002), *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts: von der Muttersprache zur Fremdsprache*, Tübingen: Francke; Köhle, Anne-Bärbel - Rieß, Stefan (2010), *Das Dalai-Lama-Prinzip für Eltern: Erziehen mit Liebe und Respekt*, München: Goldmann;.

⁸⁷⁰ Schrenk, Hartmut - Burkhardt, Ilse (1991), *Raum und Sinne: Impulse zum ganzheitlichen Lernen in Lehrerbildung und Unterricht*, Albstadt: Staatliches Seminar für Schulpraktische Ausbildung;.

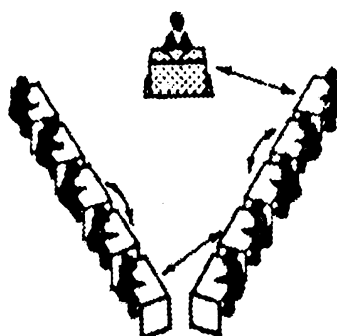
Zidovi bi trebali biti dekorirani, ali ne kričavo. Raspored stolova i stolica morao bi biti takav da se svi sudionici gledaju licem u lice. Valja izbjegavati stolove smještene jedne iza drugih te dati prednost okruglim i elipsastim. Stolice bi trebale biti udobne (ne pretvrde, ne premeke). Nadasve će trebati pripaziti na čistoću prostorije.

Nužno je da dvorana bude opskrbljena svim onim što je potrebno za rad u grupi (ploča, projektori, gramofoni, svjetlosna ploča, magnetofoni, video, kompjutori...), te po mogućnosti izolirana od svega što bi moglo ometati ozbiljan rad (buka izvana, blizina kuhinje...)⁸⁷¹.

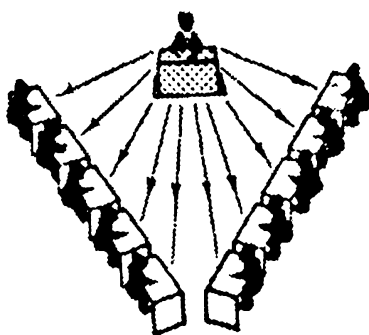
Moguće komunikacije u nastavi



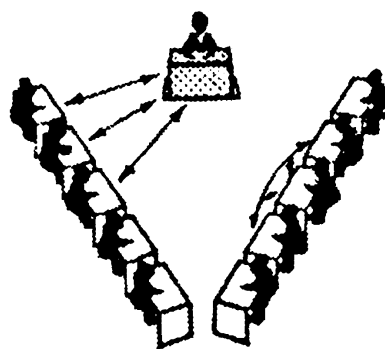
Samo jedan intervenira
Nikakva mrežna komunikacija



Samo međusobno
(od jednog do drugog)

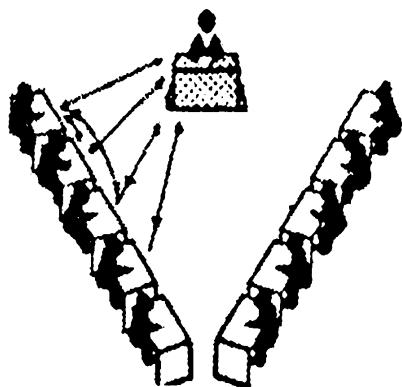


Grupa ne želi surađivati
Nema dvosmjerne komunikacije

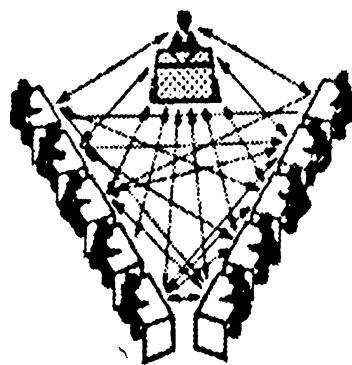


Formiraju se "klanovi"
Dva kanala komunikacije

⁸⁷¹Bausch, Imke i dr. (2004), *Ich gestalte mein Klassenzimmer*, München: Oldenbourg; Scholz, Manfred (1989), *Fachraum für informationstechnischen Unterricht: Computerfachraum ; Handreichungen zu Bau und Ausstattung an allgemeinbildenden Schulen*, Berlin: ZNWB; Reuuel, Günter (1993), *Die Ausstattung von Arbeitslehre-Fachräumen sowie deren Unterhaltungskosten*, Berlin: Pädag. Zentrum;



Jedna strana aktivna
Parcijalna komunikacija



Cijela grupa sudjeluje
Savršena komunikacija

Upute nastavniku o ponašanju prema problematičnim intervencijama učenika



Pitalica

Ili te želi staviti u nezgodnu situaciju, ili samo želi tvoje mišljenje, ili želi opravdati svoje mišljenje; želi se tobom okoristiti da opravda svoje mišljenje.

Uputi njegova pitanja grupi. Ne rješavaj ti njegove probleme. Ne daj se uvući u njegove vode što se tiče postavljenog pitanja.



Svađalica

Ili voli ranjavati druge, ili uistinu ima opravdane razloge da se žali.

Ostani miran. Reci mu da ćeš jako rado s njim pričati o njegovim problemima, ali nasamo. Spomeni mu nedostatak vremena.



Sveznalica

Svima želi nametnuti svoje mišljenje. Može uistinu biti dobro informiran, ali i običan brbljavac.

"Zaskoči" ga upitom ali učini to tako da grupa ne izgubi povjerenje u sebe pred njim.

"Evo pametnog pitanja, da vidimo što o tome misli cijela naša grupa."



Umišljeni

Sustavno ignorira tvoje mišljenje, a i mišljenja drugih sudionika. Ne želi ništa naučiti od drugih.

Sučeli ga s grupom.

Reci mu da ćeš pažljivo saslušati i njegov problem, ali u četiri oka.

Zamoli ga da zasad prihvati mišljenje grupe.



Šutljivi

Nalazi se iznad ili ispod svih pitanja o kojima se raspravlja u grupi.

Nastoj privući njegov interes time što ćeš tražiti njegovo mišljenje o argumentu.

Istakni bez pretjerivanja vrijednost njegova iskustva ili mu pak nastoj objasniti ono što nije uočio.



Sofist

Ili se voli služiti sofizmima, ili želi opoziciju radi opozicije. Može biti dobre naravi, ali postaje "gorak" zbog nekih osobnih muka.

Nastoj iskoristiti sve dobro što postoji u njegovoj intervenciji, a zatim se obrati drugima.

Sučeli njegovo pitanje s protivnim mišljenjem grupe. Razgovaraj s njim nasamo



Pametni

Uvijek je spreman pomoći.

Siguran je u sebe.

Potiči ga da dadne svoje doprinos. Češće ga treba aktivirati.

Uvijek mu treba zahvaliti.



Rastreseni

Rastresen, dekoncentrira druge. Može se koncentrirati nad argumentom ali ga može i veoma lako izgubiti iz vida. Postavi mu lako i jednostavno pitanje. Traži njegovo mišljenje o onome o čemu grupa raspravlja.



Nadčovjek

Motri grupu od glave do pete. Vrlo ga je teško uključiti u rad grupe.

Nemoj ići protiv njegove "visosti". Ne kritiziraj ga. Ako pogriješi, posluži se taktikom:

"Da, izvanredno, međutim, možda bi se moglo primijetiti sljedeće..."



Brbljavac

Govori pomalo o svemu osim o argumentu o kojemu se raspravlja.

Otni mu riječ dok hvata zrak: "Dragi X., ne čini li ti se ipak da si malo izvan teme?"

Ako nastavi bez konca i kraja češće gledaj na sat, s nakanom da te uoči te prestane.



Sramežljivko

Koji puta ima vrlo solidne ideje, ali ih s mukom izražava a još teže brani

Obraćaj mu se sa što lakšim pitanjima. Pomozi mu da ojača svoje samopouzdanje.

Dobro je da privuče mišljenje cijele grupe svojim dobrim idejama.



Opsesivni

Ima fiksne ideje i bez prestanka se vraća na njih. Kad počne govoriti, teško ga je zaustaviti. Osjetljiv je i uvredljiv.

Vrati ga na argument. Posluži se zanimljivim idejama koje se mogu lako naći kod njega. Nastoj ga razumjeti. Treba se s njim ophoditi u rukavicama

VJEŽBANJE I VREDNOVANJE U NASTAVI

Vježbanje i ponavljanje

Njihova povijest



Vježbanje i ponavljanje imali su kroz povijest uspone i padove. Dok su kod Herbarta i Zillera⁸⁷² bili jedan od formalnih stupnjeva, reformacijski pedagozi i njihovi sljedbenici nisu znali što sa njima uopće činiti, pa će se u tom smislu Loser izraziti na sljedeći način: "Postreformatorsko zanemarivanje vježbanja u nastavi korespondira sa

nevjericom u apstraktno mišljenje".⁸⁷³ Stvarno se ne možemo oteti dojmu da se nastavnici koji su se opredijelili za nastavu usredotočenu na učenike i njihove probleme sve manje laćaju vježbanja i ponavljanja kao nastavnih metoda kako bi utvrdili obrađeno gradivo. "Bilo na području spoznavanja i učenja, bilo pri usvajanju vještina ni u kojem slučaju nije dostatno samo vježbanje i ponavljanje onoga što se proradilo"⁸⁷⁴, tako neki argumentiraju svoj stav.

Mjesto u nastavi

Pa ipak, vježbanje i ponavljanje imaju i trebaju imati mjesta u nastavi⁸⁷⁵. Sadržaje i rezultate prethodnih godina treba ugrađivati u novostečene. Nije li to ponajlakše upravo putem ponavljanja i vježbanja? Samo utom smislu trebalo bi ih osloboditi njihove dosadašnje gotovo isključive vezanosti za kontrolu naučenoga jer se njihov cilj i njihov zadatak ne svode

⁸⁷² Gianetto, Ubaldo., *Formalni stupnjevi*, u: Pranjić, Marko, ur. (1991), *Religijskopedagoško katehetski leksikon*, Zagreb : KSC, str. 195; Pranjić, Marko (2005), *Didaktika: povijest, osnove, profiliranje, postupak*, Zagreb: Golden marketing - Tehnička knjiga - Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu, str. 61-64.

⁸⁷³ Loser, F, *Die Übung im Unterricht und ihr Beitrag für eine pädagogische Theorie des Lehrens und Lernens*, u: Zeitschrift für Pädagogik 14(1968), str. 156.

⁸⁷⁴ Aebli, Hans (1981), *Grundformen des Lehrens*, Stuttgart: Klett-Cotta, str. 238.

⁸⁷⁵ Meier, Richard (2000), *Üben & Wiederholen: Sinn schaffen - Können entwickeln*, Seelze: Friedrich; Bönsch, Manfred (1993), *Üben und Wiederholen im Unterricht*, München: Ehrenwirth

samo na provjeru i kontrolu naučenoga. Što bi i u nastavi, recimo, značilo vježbati? Vježbati zapravo znači ponavljati⁸⁷⁶, a to u suvremenoj nastavi učenici rad zato da bi mogli:

- reproducirati novostečena znanja i vještine
- reorganizirati svoja znanja u novoj situaciji i za novu priliku
- transferirati opće spoznaje i načine rješavanja pojedinih problema na konkretnu, svoju životnu situaciju
- nesputano rabiti svoju kreativnost⁸⁷⁷.



www.shutterstock.com · 58262791

Nastavnik će postaviti cilj vježbanja ili ponavljanja te obrazložiti učenicima zbog čega je ono uopće potrebno⁸⁷⁸. Učinci vježbanja uvelike ovise o broju i količini ponavljanja, npr. pojmova, imena, datuma. Ponavljanje polazi od lakšega ka težemu, od jednostavnoga ka složenomu kako bi svaki

pojedini učenik polučio najbolji mogući uspjeh. Samo uspjeh motivira. U tom smislu može biti od velike koristi izrada kratkog programa za daljnje učenje uz pomoć ponavljanja. Kratko ali intenzivno vježbanje⁸⁷⁹ osnovno je načelo za postizanje napretka u učenju. Na osnovi krivulje zaborava radi se program ponavljanja:

- u školi pod vodstvom nastavnika na kraju pojedinih faza učenja
- samostalno kod kuće,
- kontrolirano u nastavi na kraju svakog tjedna,
- samostalno i nadzirano uz pomoć kontrole uspjeha u učenju.⁸⁸⁰

⁸⁷⁶Aebli, nav. dj., str. 248; Dichtl, Hermann (1991), *Basiswissen Erdkunde: allgemeine Geographie zum Wiederholen und Nachschlagen mit ausführlichen Arbeitstechniken*, München: Manz.

⁸⁷⁷Maras, R., *Lernplanung und Unterrichtsgestaltung unter dem Aspekt der Erfolgssicherung*, u: *Pädagogische Welt* 41(1987), 402-412; Jacob, Sandra - Scheffczik, Walter (2010), *Warm-Ups Mathe 9/10: 63 effektive 10-Minuten-Aufwärmübungen zum Wiederholen und Sicherh ; [in drei Differenzierungsstufen]*, Donauwörth. Auer; Schmidt, Hans (2009), *Basics Mathe: Bruchrechnen: einfach und einprägsam mathematische Grundfertigkeiten wiederholen*, Donauwörth: Auer.

⁸⁷⁸Becker, Georg i dr. (1976), *Unterrichtssituationen III. Üben und Experimentieren*, München: Urban & Schwarzenberg, str. 30; Hamm, Wolfgang (2006), *Make the grade! Übungen zum Englischlernen für die Sekundarstufe I ; wiederholen, vertiefen, kreativ-kommunikativ anwenden*, Donauwörth: Auer

⁸⁷⁹Aebli, H., nav. dj., str. 251.

⁸⁸⁰spiralu učenja (ponavljanja) kod Bönsch, M., *Variable Lernwege*, Paderborn 1991, str. 113.

Rezultati će se razmotriti i po potrebi pohvaliti. Različite varijacije oblika vježbanja, kao što su manualno-oblikovne ili scensko-dramaturške radnje, pismeni radovi ili natjecanje, uvelike mobiliziraju i motiviraju stvaralaštvo učenika, što ipak nije kontrola, provjera, reproduciranje, pokazivanje naučenoga.

Osim toga vježbanje i ponavljanje kod kuće mogu biti i tema za roditelje. "Ukazivanje na najučinkovitije vrijeme učenja, na značenje vanjskih okolnosti (miran kutak, dobro osvijetljen i prozračan), na pravilnu izmjenu učenja, stanki i igre"⁸⁸¹, može znatno povećati učinkovitost učenika.

Učenje napamet (memoriranje)



Učenje napamet (memoriranje), poprilično se udomaćilo u nastavi, naročito onoj klasičnog tipa⁸⁸². Pedagog radne škole H. Schlüßler ovako se početkom tridesetih godina 20. stoljeća osvrnuo na tu pojavu: "Koliko su se neka djeca prestala radovati nastavi

samo zbog prenaplašavanja načela memoriranja!"⁸⁸³ Danas memoriranje zasigurno nije razlog averzije učenika prema nastavi jer nastavnici ne prenaplašavaju metodu učenja napamet. Naprotiv, mnogi su oštri protivnici mehaničkoga i nepromišljenog gomilanja informacija o pojedinom predmetu. Učenje napamet ne, ali zato pounutrašnjivanje sadržaja određenog teksta, njegovo prekuhavanje (ruminatio), posvješćivanje i promišljanje (meditatio),

⁸⁸¹Bönsch, M., *Üben und Wiederholen im Unterricht*, u: *Pädagogische Welt* 41(1987), str. 196; Keip, Marin (2010), *Interaktive Fachdidaktik Latein*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht; Bönsch, Manfred (2000), *Variable Lernwege: ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden*, München: Schöningh; Gudjons, Herbert (2006), *Neue Unterrichtskultur - veränderte Lehrerrolle*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt

⁸⁸²Bitzan, Wendelin (2010), *Auswendig lernen und spielen: über das Memorieren in der Musik*, Frankfurt am Main: Lang; Kuhn, Barbara (1993), *Gedächtniskunst im Unterricht*, München: Iudicium; Lauth, Gerhard (2004), *Interventionen bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie in der Praxis*, Göttingen: Hogrefe, Verl. für Psychologie.

⁸⁸³Schlüßler, Heinrich (1922), *Arbeitsschulmethode und katholischer Religionsunterricht*, Frankfurt am Main: Diesterweg, str. 17.

probavljanje i prepuštanje da se ukorijeni u srcu mlada čovjeka, to svakako da⁸⁸⁴. Učenje napamet moralo bi biti zapravo pounutrašnjivanje, a ono je zajednički zadatak nastavnika i učenika. Nastavnik će polako pred učenicima čitati tekst koji ne smije biti predugačak. Smislaone cjeline moraju biti jasne. Potom će učenici pažljivo, polako, glasno čitati tekst, a nakon toga će slijediti njegovo memoriranje. Kod kuće će učenici podvući ključne riječi ili će tekst ispisati prema njegovim smisaonim cjelinama. Svrha individualnog pisanja je omogućavanje poniranja u sadržajnu puninu, a istovremeno vježbanje samoga obrasca memoriranja⁸⁸⁵. U mnogim slučajevima trebat će dati prednost izricanju cijeloga teksta, tzv. "Cmetodi"⁸⁸⁶ pred "Dmetodom"⁸⁸⁷ (izricati dio po dio). Učenik shvaća cjelinu, a "dijelovi dobivaju smisao tek u odnosu prema cjelini. Taj smisao bit će manje vidljiv dok se bude napamet učio dio po dio."⁸⁸⁸ Naravno, memorirat će se samo oni tekstovi koji su prije prorađeni na satu, te je učenicima postalo jasno o čemu je riječ.

Domaće zadaće



Domaće zadaće zacijelo pripadaju u krug vježbanja i ponavljanja. Uvođenjem obvezatne javne škole, a uz nju i javne školske nastave, narušen je kućni mir. Škola ne završava unutar školskih zidova, nego se neki njeni elementi prenose i u obiteljski dom⁸⁸⁹. Ponavljanje i vježbanje kao domaća zadaća u tome će prednjačiti. Argumenti "za" i "protiv" domaće zadaće

⁸⁸⁴ Koppensteiner, Christa (2007), *Wie Lernen funktioniert: Strategien und Methoden zum besseren Lernen ; Kopiervorlagen mit Lösungen*; Augsburg: Brigg-Verl.; Bönsch, Manfred (1966), *Einprägen, Üben und Anwenden im Unterricht: Beiträge zu Seminar und Lehrerfortbildung*, München: Ehrenwirth;

⁸⁸⁵ Friederich, Gerd (2006), *Die betrogenen Schüler: woran krankt unser Schulwesen? ; wie ein modernes Schulsystem gestaltet werden kann!*, Donauwörth: Auer; Wienerl, Irmintraud (2007), *Das Methoden-Handbuch für die Grundschule: Unterrichtsmethoden kennen und anwenden*, München: Oldenbourg; Antenbrink, Horst (1973), *Unterricht als Determinante kognitiven Lernens: eine Untersuchung über die Auswirkungen von didaktischen Instruktionsmethoden auf kognitive Lernprozesse*, Weinheim: Beltz;

⁸⁸⁶ Nijemci bi rekli "Aufsagen des ganzen Textes".

⁸⁸⁷ Schlüssler, Heinrich, nav. dj. str. 243: "Teil für Teil wird bis zur vollständigen Beherrschung memoriert und die neu erlernten Teile abschnittsweise zusammengefügt, bis das Ganze sitzt."

⁸⁸⁸ Isto, str. 244.

⁸⁸⁹ Nilshon, Ilse (1995), *Schule ohne Hausaufgaben? eine empirische Studie zu den Auswirkungen der Integration von Hausaufgabenfunktionen in den Unterricht einer Ganztagsgrundschule*, Münster: Waxmann; Oberleiter, Klaus (2006), *Hausaufgaben in der Grundschule: die Bedeutung zeitlicher Aspekte und Auswirkungen eines selbstregulatorischen Trainings*, Göttingen: Cuvillier.

iznose se već cijelo stoljeće. Ne nedostaju ni pedagoški, ni didaktički, ni metodički, ni medicinski, ni sociološki argumenti⁸⁹⁰. Protuargumenti su počeli prevladavati onoga trenutka kad se učinilo da je Witmann⁸⁹¹ dokazao kako domaće zadaće nemaju značajan motivirajući utjecaj. Naravno, nije svejedno o kojem je predmetu riječ. Ono što vrijedi za računanje, lijepo pisanje i početno čitanje, ne može vrijediti i za neke druge predmete.

Osim toga, naročito tamo gdje nastava iza sebe ima stoljetnu tradiciju, pitanje školskih zadaća je do te mjere zaoštreno da one, prema nekima, više štete nego koriste⁸⁹². Međutim, ne počiva ta kritika uvijek na argumentima i dokazima, nego više na potiskivanju nekih predmeta na rub školskog programa. Kad se neki školski predmeti natječu u tome koji će više iscrpiti duševne i tjelesne snage učenika, uistinu se postavlja pitanje smisla domaćih zadaća za sve predmete⁸⁹³. Neki učenici, a i većina nastavnika, doživljavaju pojedine školske predmete kao ispušni ventil za učeničku preopterećenost. Sa jedne strane, predrasude o njima kao "sporednim predmetima" zacijelo ne idu u korist njihovih domaćih zadaća, dok, sa druge strane, nastavnici tih predmeta upravo inzistiraju na tome da dokažu kako je i njihov predmet ravnopravan sa svima drugima⁸⁹⁴.

Uloga domaćih zadaća



Bez obzira na ekstremna stajališta, postavlja se pitanje uloge domaćih zadaća. One svakako povezuju školski i izvanškolski život učenika, odgojne i obrazovne prostore, pa i njima svojstvena iskustva.

Domaće zadaće omogućuju učenicima pristup višedimenzionalnoj stvarnosti⁸⁹⁵. Jedinstvo u mnogolikosti može uvelike motivirati mlade ljude. Osim toga, domaće zadaće imaju i

⁸⁹⁰ Becker, Georg - Kohler, Brigitta (1988), *Hausaufgaben kritisch sehen und die Praxis sinnvoll gestalten*, Weinheim-Basel: Beltz.

⁸⁹¹ Witmann, Bernhard (1964), *Vom Sinn und Unsinn der Hausaufgaben: Untersuchung über ihre Durchführung und ihren Nutzen*, Berlin-Spandau: Luchterhand; Ferdiand W. - Klüter, M., *Hausaufgaben in der Diskussion*, u: Schule und Psychologie 15(1998), str. 97-105.

⁸⁹² Jendorff, Bernhard, *Üben und wiederholen*, u: Adam, G. Lachmann, R., nav. dj. str. 187-199.

⁸⁹³ Jendorff, Bernhard (1983), *Hausaufgaben im Religionsunterricht*, München: Kösel.

⁸⁹⁴ Faust-Siehl, Gabriele (1995), *24 Stunden Religionsunterricht. Eine Tübinger Dokumentation für Forschung und Praxis*, Münster : Waxmann.

⁸⁹⁵ Dietz, Franziska (2006), *Warum Schüler manchmal nicht lernen: der Einfluss attraktiver Alternativen auf Lernmotivation und Leistung*, Frankfurt am Main: Lang; Winterhoff, Michael (2010), *Warum unsere Kinder*

svojstvo objedinjavanja glave, ruke i srca, što je od nezaobilazne važnosti za cjelovit odgoj i obrazovanje. Stoga se zalažemo za domaće zadaće zbog tri razloga:

- Njihov isključivi cilj nije, ne može i ne smije biti samo ponavljanje i vježbanje, nego i autonomno učenje.
- One omogućavaju integrativnost učenja.
- Usredotočene na učenika, domaće zadaće su različite, izdiferencirane i maksimalno individualizirane.⁸⁹⁶

Ciljevi domaćih zadaća su:

- učeničko osobno sučeljavanje sa predmetom nastave
- osobno pripremanje za naredni sat
- potpomaganje nastave
- uvježbavanje spoznaja, sposobnosti i vještina koje su stečene u školi
- omogućavanje njihove primjene te provjeravanje ljestvice vrednota
- obavješćivanje o tome jesu li učenici postigli nastavni cilj⁸⁹⁷.

Jednodimenzionalna, naročito kognitivna praksa domaćih zadaća već pripada prošlosti. Multisenzorijalni mediji pomažu sačuvati ravnotežu između doživljajne i spoznajne razine odgoja i obrazovanja. Pritom se nude i najnovija otkrića, najnovije metode. Njihova je dužnost da motiviraju i promiču učenikovu maštu i njegovo stvaralaštvo⁸⁹⁸. Zato se daje prednost dijaloškom načinu traženja i iznalaženja rješavanja određenog problema. Pomoću domaćih zadaća promiče se sposobnost suradnje kako bi se potaknuo partnerski rad odnosno rad u grupi. Učenici pritom vježbaju društveno ponašanje, a njihovi radovi otvaraju nesvakidašnje informacijske i komunikacijske kanale, naročito kada su u pitanju prospekti, karikature, plakati, prikazi, statistike... Nova iskustva i tumačenja svijeta omogućuju razgovore, intervjuje, upitnike. "Riječ ne kaže samo što jest, nego stvara veze među ljudima.

Tyrannen werden oder: die Abschaffung der Kindheit, München: Goldmann; Drüe, Gerhild (2007), *ADHS kontrovers: betroffene Familien im Blickfeld von Fachwelt und Öffentlichkeit*, Stuttgart: Kohlhammer.

⁸⁹⁶ Aßbeck, Johann (2009), *Englisch-Hausaufgaben, die Spaß machen: Übungen und Tipps zur Vertiefung der Englischkenntnisse*, Donauwörth: Auer; Baumgartner, Sabine (2003), *Lernzirkel Lernen lernen: Einfach und schnell effektive Lernstrategien trainieren in der Sekundarstufe I; Hausaufgaben, Arbeitsplatz, Konzentration, Gedächtnistraining*, Neuried: Care-Line.

⁸⁹⁷ Haag, Ludwig (1991), *Hausaufgaben am Gymnasium: eine empirische Studie*, Weinheim: Dt. Studien-Verlag; Rinschede, Gisbert (2005), *Geographiedidaktik*, München: Schöningh

⁸⁹⁸ Helms, Wilfried (1995), *Hausaufgaben erledigen: konzentriert - motiviert - engagiert*, München: Kerle.

Riječ utemeljuje moral. Riječ omogućuje iščekivanje i nudi obećanje. Na taj način stvara se vjerodostojnost koja će od početka djelovati u smjeru osobnog samoostvarenja."⁸⁹⁹

Medijska paleta

Medijska paleta s obzirom na domaće zadaće dijeli se na:

- usmene domaće zadaće, npr. istraživačke zadatke koji su čvrsto povezani sa životnim i iskustvenim svijetom mladih,
- pismene domaće zadaće, npr. pismena obrana ili osuda nečega,
- vizualno-oblikovne domaće zadaće, npr. foto ili slikovna reportaža,
- igra kao domaća zadaća, npr. priprema lutkarske igre,
- kolekcionarske domaće zadaće, npr. prikupljanje dosjetki, šala, izričaja, slikovnog materijala itd. na određenu temu⁹⁰⁰.

Diferenciranje i individualiziranje



Učenici sa različitim iskustvom, iz različitih obiteljskih sredina, sa različitim osobnim interesima za nastava, različitih sposobnosti, sklonosti i mogućnosti, u izvanškolskom prostoru dobivaju domaću zadaću. Identične domaće zadaće za sve učenike, bez obzira na već spomenute razlike, mogu samo škoditi, a nikako koristiti. Diferencirane i individualizirane domaće zadaće bit će od velike koristi učenicima. Evo što u tom smislu predlažu H. Kamm i E.H. Müller⁹⁰¹.

Diferenciranje prema *sposobnosti učenja*. Svi su učenici obavezani ispuniti ono što je minimalno propisano.

⁸⁹⁹Boventer, H., *Die christliche Glaubensbotschaft, die säkularen Medien und die religiöse Sprachnot*, u: Klehr, F.J. (ur.), *Sprachloser Glaube*. Hohenheimer Symposium zur Christlichen Pädagogik 1998/99, Stuttgart 1989, str. 70.

⁹⁰⁰Heyse, Helmut (1988), *Alte Schule - neue Medien*, Bonn: Dt. Psychologen-Verlag; Regelein, Silvia (2000), *So läuft Ihr Mathematikunterricht: der Ratgeber von A bis Z für den Mathematikunterricht in der Grundschule*, München: Oldenbourg.

⁹⁰¹Kamm, Helmut - Müller, Erich (1980), *Hausaufgaben sinnvoll gestellt*, Freiburg: Herder, str. 85-100; Glück, Gerhard (1987) *Generalisierung von Erfahrungen: Begründung des GDT-Verfahrens mit einem Beispiel aus der Unterrichtsforschung*, Weinheim: Dt. Studien-Verlag

Onima pak koji mogu više, daje se mogućnost za to. Dodatne zadaće su zahtjevnije od prethodnih⁹⁰².

Diferenciranje prema *afinitetu*. To ide u prilog različitosti učenika. Neki su okretniji u sučeljavanju sa tekstom, neki u crtanju, neki u oblikovanju, drugi opet u propitkivanju na određenu temu, treći u prikupljanju i sređivanju zornog materijala. Svaki od ovih postupaka jest korak ka zajedničkom cilju⁹⁰³.

Diferenciranje prema *"sredstvu" učenja*. Isti cilj moguće je postići na više načina, recimo uz pomoć: glazbe, likovne umjetnosti, arhitekture, sustavnog proučavanja određenog problema... Ne mora se uvijek krenuti od unaprijed određenog i propisanog teksta kako bi se dao odgovor na postavljeno pitanje⁹⁰⁴. Praktične zadaće vezane uz ruku, nogu, srce, mogu biti isto tako važne kao i one koje se oslanjaju na glavu.

Diferenciranje prema *interesima učenja*. Neki učenici više vole književnost, drugi likovnu umjetnost, treći politiku ili povijest, četvrti privredu ili pravo, peti sociologiju itd. Pri individualiziranju domaćih zadaća, te u skladu sa mnogolikošću vidova nastave, to svakako treba imati na umu. I pri izradi domaćih zadaća pokazat će se kako je nastava bliska životu, perspektivnija i vrlo praktična⁹⁰⁵.

Diferenciranje *prema vremenu*. Ne mogu se, niti se smiju svi vidovi jednog problema pojaviti u nastavi u isto vrijeme. Prije svega domaće zadaće koje stavljaju naglasak na istraživanje, npr. u zavičajnoj odnosno povijesnoj nastavi, nužno pretpostavljaju različito radno vrijeme te omogućuju susljednu integraciju rezultata učeničkog angažmana⁹⁰⁶.

Vrijeme davanja domaćih zadaća

Domaće zadaće bit će zadane usmeno ili pismeno u trenutku kada to bude diktirala sama nastava, ali ne kasnije od 10 minuta prije svršetka školskog sata. Sve će to biti zapisano u

⁹⁰²Oberleiter, Klaus (2006), *Hausaufgaben in der Grundschule: die Bedeutung zeitlicher Aspekte und Auswirkungen eines selbstregulatorischen Trainings*, Göttingen: Cuvillier; Beuscher, B., *Der Geschmack von Verpflichtung und Abenteuer. Zur Konzeption des Schulpraktikums im Fach Religionspädagogik als bildungspolitisches Paradigma*, u: Neue Sammlung 35(1995)1, 35-44.

⁹⁰³Engler, Carola (1999), *So machen Hausaufgaben Spaß: für mehr Spaß am Lernen und weniger Stress in der Schule*, München: Südwest; Geissler, Erich - Plock, Heinrich (1981), *Hausaufgaben - Hausarbeiten*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

⁹⁰⁴Groß, Engelbert (1979), *Alternativen zum vertexteten Religionsunterricht: methodische Maßnahmen*, Düsseldorf: Patmos; Schmidt, Hans (1984), *Hausaufgaben in der Grundschule*, Lüneburg: Neubauer;

⁹⁰⁵Weber, Hans-Ulrich (1982), *Dimensionen und Perspektiven der Hausaufgaben* (Teilausgabe), Zürich: Univ., Diss.; Derschau, Dietrich - Battermann, Klaus (1979), *Hausaufgaben als Lernchance: zur Verknüpfung schulischen und außerschulischen Lernens*, München: Urban & Schwarzenberg.

⁹⁰⁶Wagner, Petra (2005), *Häusliche Arbeitszeit für die Schule: eine Typenanalyse*, München: Waxmann; Nitsch, Cornelia - Schelling, Cornelia (2001), *Schule ohne Bauchweh: was Eltern, Schüler und Lehrer wissen sollten über Hausaufgaben, Zensuren, Prüfungsangst, Leistungsdruck*, München: Goldmann; Petrowski, Thorsten (2001), *Der Internet-Guide für clevere Kids: Hausaufgaben, Referate, Lerntipps*, München: Südwest

prikladnu bilježnicu i maksimalno motivirano. Organizacija rada bit će primjerena samostalnom učenju učenika.

Razgovor o domaćim zadaćama i njihova kontrola



www.shutterstock.com · 48008476

Ni u kojem slučaju neće biti dostatna samo formalna kontrola. Trebat će u određeno vrijeme kontrolirati i kvantitetu i kvalitetu domaćeg učenikova angažmana ako se želi postići zacrtani cilj nastave. Domaće zadaće o kojima nema razgovora ili se ne kontroliraju izazivat će kod učenika

uvjerenje o njihovoj besmislenosti, te će ih učenici ubuduće najvjerojatnije zanemarivati. Nastavnik će sam odabrati način vrednovanja domaćih zadaća koji će najbolje odgovarati njegovim učenicima. Pritom se ne treba zaboraviti da međusobno vrednovanje učenika može mnogo bolje motivirati nego ako to učini sâm nastavnik⁹⁰⁷.

⁹⁰⁷Wieland, Norbert (2010), *Die soziale Seite des Lernens: Positionsbestimmung von Schulsozialarbeit*, Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften; Appel, Stefan - Adelt, Eva (2009), *Leben - Lernen - Leisten*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag

Radna pomagala i tehnike

Radni list kao multifunkcionalni medij



Uz pomoć tehničkih pomagala, kao što je npr. fotokopirni stroj, nastavnik će relativno brzo za određenu grupu učenika moći načiniti radni list, koji se može sastojati od ilustracije ili reprodukcije konkretnog teksta⁹⁰⁸. Učenike će se potaknuti da rade u formalnom, odnosno u sadržajnom smislu, kod kuće ili u školi, i to isključivo radi postizanja zadanog cilja⁹⁰⁹. Radni list je prikladan za sve društvene radne oblike. Nastavnik može ponuditi individualizirani i diferencirani postupak. Oni pak nastavnici koji radni list koriste isključivo za vježbanje i ponavljanje, zanemaruju mnogolikost korištenja tog radnog pomagala. Uz već navedeno on može biti od velike pomoći za identificiranje problema ili za kontrolu učenja, može zamijeniti ili nadopuniti

udžbenik tako da se uz njegovu pomoć može postići sljedeće:

- dojmove pretvarati u slike,
- ilustrirati znakoviti pojam neke pripovijesti,
- protumačiti postojeću sliku,
- poredati ili polijepiti različite slike po temama,
- poredati slike prema tekstu ili tekst prema slikama,
- samostalno vrednovati informacije,

⁹⁰⁸ Wellenhofer, Walter (1991), *Grundlagen einer modernen Arbeitsblatt-Praxis: Ziele, Konzeptionen, Möglichkeiten, Grenzen*, München: PimS-Verlag; Eckert, Rudolf (1980), *Das Arbeitsblatt im Unterricht : Gestaltungshilfen und Beispiele für die Grund- u. Hauptschule*, München: Ehrenwirth; Franz, Michael (2005), *Bild für Bild zum Arbeitsblatt: eine Clipartsammlung für die Grundschule*, Neuried: Care-Line;

⁹⁰⁹ Franz, Michael (2010), *Bild für Bild zum Arbeitsblatt* (Elektronische Ressource), Stamsried: Care-Line; NN (2006), *Das Auer-Arbeitsblatt-Programm für Word - Mathematik: natürliche und ganze Zahlen* (Elektronische Ressource), Donauwörth: Auer.

- prikupljati argumente u korist ili protiv određene tvrdnje,
- analizirati rezultate nekog ispitivanja i osobno ga vrednovati,
- sadržajno ili verbalno promijeniti i dopuniti određeno uvjerenje,
- obraditi jedan tekst na osnovi zadataka i upitnika,
- sažeti sadržaje prema unaprijed danim propozicijama,
- poredati logično ili vremenski proizvoljno nabacane podatke ili činjenice⁹¹⁰.



Pri formalnom oblikovanju radnog lista treba imati u vidu neke važne elemente. Preporuča se da radni list ima format učenikove radne bilježnice kako bi se mogao jednostavno umetnuti u radnu bilježnicu. Zaglavak radnog lista mora sadržavati naziv nastavne cjeline, datum i broj radnog lista⁹¹¹. Točno navođenje izvora radnog materijala pri rješavanju naznačenih problema na radnom listu, pomalo uvodi učenike u metodu znanstvenog istraživanja.

Naputak nastavniku za rad sa radnim listom:

- Valja biti vrlo određen s obzirom na suvislost zadatka ili zadataka koji se daju učenicima te ostaviti mogućnost za

njihova pitanja.

- Učenici trebaju dobiti precizne, verbalno jednoznačne i jasne radne upute kako ne bi dolazilo do konfuzije i iznenađenja.
- Učenicima treba naznačiti i radni materijal koji im je dostupan, preporučiti im oblik rada koji može biti najadekvatniji za zadani problem, te odrediti vrijeme trajanja zadatka⁹¹².

⁹¹⁰ Schmalfuss, Lothar - Pertsch, Reinhard (1987), *Methoden im Religionsunterricht, Ideen, Anregungen, Modelle*, München: Claudius-Verlag, str. 121.

⁹¹¹ Eckert, Rudolf (1980), *Das Arbeitsblatt im Unterricht: Gestaltungshilfen und Beispiele für die Grund- u. Hauptschule* München: Ehrenwirth, str. 12-14.

⁹¹² Wildfeuer, Wolfgang (2006), *Kommunikation - Moderation - Mediation: ein Trainingsprogramm für Schüler und Lehrer*, München: Juventa; Wallenhofer, Walter (Online-Ausgabe im Internet), *Grundlagen einer modernen Arbeitsblatt-Praxis: Ziele, Konzeptionen, Möglichkeiten, Grenzen*, München: PimS-Verlag; Bundeszentrale für Politische Bildung <Bonn> (?), *Themenblätter im Unterricht: Staat, Gesellschaft, Wirtschaft, Internationales, Ethik ; doppelseitiges Arbeitsblatt im Abreißblock (31 Stück) und Hinweise für den Einsatz im Unterricht*, Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung

Nedorečeni tekstovi

Nastavnik će sažeti nastavno gradivo u vrlo kratke rečenice. Riječi koje nedostaju glavni su nosioci sadržaja kojim učenik mora ovladati. Nastavnik će ih sam ponuditi, a njihov broj (ne moraju biti logično poredane) može biti veći od broja potrebnih riječi. Uz to će nastavnik ostaviti dovoljno mjesta i za slobodne učeničke odgovore.

Dopunjavanje vizualnih rješenja



www.shutterstock.com · 45637135

Do određenih nastavnih sadržaja ne mora se uvijek dolaziti uz pomoć tekstova. To je moguće učiniti i pomoću slika, karikatura, grafikona, karata. I ta pomagala mogu biti od velike pomoći ne samo za vježbanje i ponavljanje, nego i za učeničku kreativnost i inventivnost⁹¹³. Uz pomoć korekturnog laka mogu se načiniti "nedostaci" na izvornoj slici, koju će se potom fotokopirati. Tako načinjen radni list dat će se učenicima da ga oni dopune. Prije nego dadu definitivan odgovor, učenici će zacijelo morati još jednom proći ili premisliti gradivo. U takvim nastavničkim ponudama zacijelo nikada neće uzmanjkati mjesta za vježbanje, ponavljanje, kreativnost, inventivnost kako bi sudionici aktivirali ili reaktivirali svoje sposobnosti, vještine i spoznaje koje se odnose kako na

teoriju, tako i na konkretnu praksu.

⁹¹³ Mestel, Bernhard (?), *Kopiervorlagen Geschichte*, Bamberg: Buchner; Ritter, Ulrike (2004), *Zahlenbilder : experimentelle Arbeitsblätter zum Mathematiklernen*, Mering: electroniclandscape Ritter; NN (2001), *Sachunterricht - Im Mittelalter: ... fertig gestaltete Arbeitsblätter für den Sachunterricht in den Jahrgangsstufen 3 - 6* (Elektronische Ressource), Donauwörth: Auer; Vilgershofer, Rainer - Brandt, Peter (1983), *Modelle zum integrierenden Unterricht: eine didaktisch-methodische Handreichung für das 3. und 4. Schuljahr aus den Fachbereichen Heimat- und Sachkunde und Deutsch unter besonderer Berücksichtigung von audiovisuellen Medien*, Ansbach: Prögel.

Vrednovanje – ocjenjivanje u nastavi



Osim što nastavnik treba stručno pripremati procese poučavanja i učenja, započinjati i moderirati procese komuniciranja i informiranja, njegova je dužnost i vrednovati nastavni proces⁹¹⁴. Rezultati vrednovanja prethodnoga uvijek će utjecati na naredno pripremanje. I u praktičnoj izobrazbi nastavnika, koja će se odvijati uz pomoć onih koji imaju veliko iskustvo na tome području, a i samih kolega, jako će se paziti na analiziranje nastavnih faktora i pretpostavki uspješne nastave⁹¹⁵. U planiranju nastave nastavnik mora predvidjeti mjerenje, prosuđivanje i

ocjenjivanje zalaganja i uspjeha učenika. Dobar nastavnik nikada neće zazirati od kontroliranja učinkovitosti i svog nastavnog postupka. Varaju se oni koji misle da se kontrolira samo učenje, a ne i poučavanje. Ukoliko bi se to usvojilo kao načelo, zasigurno bi bio poremećen odnos između prakse i teorije u nastavi. Nastavne okolnosti su podložne procesu mijenjanja⁹¹⁶. Može li ih onda nastavnik fiksirati te unatoč tome biti otvoren i suvereno tumačiti znakove vremena?

⁹¹⁴ Helmke, Andreas (2009) *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*, Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer; Hund, Alexandra (2007), *Evaluation von Schule und Unterricht*, Heidelberg: Verlag Empirische Pädagogik; Pranjić, M., *Problem ocjenjivanja u nastavi*, u: Kateheza 13(1991)3, 77-80; Filipović, A.T., *Didaktika školskog vjeronauka. Elementi planiranja*, u: Kateheza 17(1995)4, 276-285.

⁹¹⁵ Kuhlee, Dina i dr. (2009), *Strukturelle Studierbarkeit und Wirksamkeit der Lehrerbildung*, Berlin: Inst. für Erziehungswissenschaft; Demmer, Marianne (2010), *"Helden des Alltags": erste Ergebnisse der Schulleitungs- und Lehrkräftebefragung (TALIS) in Deutschland*, München: Waxmann..

⁹¹⁶ Jugert, Gert (1998), *Zur Effektivität pädagogischer Supervision: eine Evaluationsstudie schulinterner Gruppen-Supervision mit Lehrern*, Frankfurt am Main: Lang; Sigel, Richard (2001), *Qualität in Grundschulen: ihre Merkmale und Evaluation mittels mehrmethodischer Lehrer-, Schüler- und Elternbefragungen*, Bad Heilbrunn / Obb.: Klinkhardt.

Vrednovanje okolnosti

Društvene okolnosti, sama situacija učenika, odgojno-obrazovna politika i drugi preduvjeti moraju naći mjesta unutar kurikula, pa i s obzirom na nastavne metode u sklopu nastave bilo kojeg predmeta⁹¹⁷. Metode se ne odnose samo na organizacijski vid nastavnog postupka, nego utječu i na odabir predmetnih sadržaja⁹¹⁸. One su odraz duhovnosti koja utječe na proces učenja i poučavanja. Kako ne bi ostao uvijek pri uporabi istih nastavnih metoda i na taj način okamenio proces učenja i poučavanja, nastavnik će redovito kritički, ali pismeno, vrednovati svoj nastavni proces i iz toga izvlačiti zaključke.



"Prikriveni suodgajatelji" mijenjaju se znatno brže nego što bi to moglo ići u prilog dobrom pedagogu. Izbor nastavnih metoda ovisi o heterogenosti razreda, stanju učenika, a i samoj tematici nastavne jedinice⁹¹⁹. Slika razreda ovisi o danom trenutku. Ljudi nikad nisu isti. Zajednički

rad relativizira sliku. Predrasude treba otkloniti. Stanje, odnosno novo stanje učenika također će utjecati na nastavni proces. Promijenjene komunikacijske i interakcijske strukture mogu otežati ili olakšati dijalog unutar radne grupe. Tko svojim učenicima prilagođuje metode, često se smatra jednim od njih. Izjavu kao što je: "Dobro poznajem svoje učenike", treba

⁹¹⁷ Kroath, Franz (1991), *Lehrer als Forscher: Fallstudien zur Evaluation forschungsorientierter Lehrerfortbildung unter beruflichen Alltagsbedingungen*, München: Profil; Gogolin, Ingrid - Hohmann, Manfred (1993), *Vom "bikulturellen" zum "interkulturellen" Unterricht, die Limburger Modellversuche zum Aufnahmeunterricht von Einwandererkindern in Kindergarten und Primarschule*, Münster: Waxmann; Maurice, A., *Christian Education in Egypt*, u: Panorama (1994)2,57-67.

⁹¹⁸ Scheltwort, Petra (2007), *Lehrerhandeln wahrnehmen, erfassen, bewerten : theoretische und empirische Analysen zum systemanalytischen Beobachtungsverfahren "Lehrerhandeln im Unterricht"*, Berlin: Dissertation ; Lamnek, Siegfried (1995), *Methoden und Techniken*, Weinheim: Beltz.

⁹¹⁹ Wenzel, Birgit (2010), *Kreative und innovative Methoden: Geschichtsunterricht einmal anders*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.; Gerhart, Ewald (2005), *Lehr-Lern-Methoden: eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen*, München: Juventa-Verlag; Schneider, Wilfried - Krasensky, Hans (1993), *Komplexe Methoden im betriebswirtschaftlichen Unterricht*, Wien: Manz; Richter, Dagmar (2000), *Methoden der Unterrichtsinterpretation: qualitative Analysen einer Sachunterrichtsstunde im Vergleich*, München: Juventa-Verlag.

također podvrgnuti kritici kako bi se na vrijeme otklonile predrasude i zablude. To se ne odnosi samo na sliku o razredu, nego i na učeničko predznanje o određenoj temi. Nastavnici se često drže klasičnog teorema: "Quidquid recipitur, ad modum recipientis recipitur!" Što god se prihvaća, prihvaća se na način prihvatitelja. Ovaj "modus recipientis" mora biti uvijek izazovan za nastavnika kako njegov posao ne bi bio uzaludan, a učenicima izvor tegoba, nevolja i frustracija. Evaluacija nastave i njen učinak na učenike ne smije se pripuštati slučaju. On može biti vrlo motivirajući faktor za nastavnike ali i za učenike ako se pokaže pozitivnim. Ako je pak negativan, to je dostatan razlog da se ozbiljno razmisli o načinima planiranja i izvođenja nastavnog postupka, o respektiranju ili ne antropogenih odnosno sociokulturalnih okolnosti nastavnog procesa te drugim nastavnim mjerilima. Učinkovitost nastave moguće je kontrolirati na dva načina:

- a) prosudbom nastavnikove metodičke prakse i
- b) mjerenjem učenikova uspjeha.

Vrednovanje i prosudba prakse poučavanja



Da bi se vrednovalo praksu poučavanja, mora se nastavu *motriti* i zapaženo *bilježiti*, a zato su potrebni odgovarajući *kriteriji* koji su obično oblikovani kroz "rastere", "matrice", "uzorke prosudbe" itd.⁹²⁰ Pritom treba imati u vidu da je nastava metodičko interakcijsko događanje tako da

ponašanje, odnosno uspjeh učenika nije neposredni proizvod nastavnikovih aktivnosti.⁹²¹ Isto tako treba znati da se kriteriji motrenja i vrednovanja moraju prije pojasniti kako ne bi došlo

⁹²⁰ Ryan, Katherine (2000), *Evaluating teaching in higher education: a vision for the future*, San Francisco: Jossey-Bass; Hummel, Pascale (2007), *La mesure du savoir: études sur l'appréciation et l'évaluation des savoirs*, Paris: Philologicum; Biggs, John - Collis, Kevin (1982), *Evaluating the quality of learning: the SOLO taxonomy ; structure of the observed learning outcome*, New York: Acad. Press.

⁹²¹ Schelle, Carla i dr. (2010), *Unterricht als Interaktion: ein Fallbuch für die Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt; Bausch, Karl-Richard (2000), *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 20. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen: Narr.

do propusta pri motrenju što je moguće kad je u pitanju percipiranje osoba⁹²². To bi svakako trebalo izbjeći. Sasvim je svejedno motri li nastavnik učenika ili ravnatelj, pedagog,⁹²³ praktikant nastavnika. Svako percipiranje osobe mora računati sa specifičnim izvorima promašaja. Najvažniji su sljedeći:

- *primacy-effect* ili *prvi dojam* o nekoj osobi, o njenoj spremi često vodi ka nekontroliranom globaliziranju i utječe na buduća motrenja,
- *halo-effect*: osoba koja motri zna se zavesti nekim detaljem, upadnim svojstvom, a iz toga povlačiti i na tome zasnivati druge karakteristike i obilježja dotične osobe,
- *logični propusti* i *kognitivni priključci*: motritelj je uvjerenja da dva ustvari neovisna svojstva osobe ovise jedno o drugom i uvjetuju jedno drugo⁹²⁴;
- *simpatija* i *antipatija*: motritelj se i nesvjesno povodi svojom sklonošću ili nesklonošću prema osobi koju promatra te ju može bespotrebno veličati ili obezvređivati,
- *predrasude*: motritelj dopušta da ga zaokupe prije i od drugih stvoreni sudovi ili pogledi na nastavnika, odnosno učenika, a da ni o jednom nije dostatno informiran,
- *akutne emocije* poput umora, srdžbe, radosti, ushićenja, nezadovoljstva, iščekivanja utječu pozitivno ili negativno na samu prosudbu,
- *greška u stavu*: implicitne teorije o mladim pa i starim ljudima kao i o učenicima, nastavničkom pozivu, učenju, školi vode ka selektivnoj percepciji i subjektivnim zaključcima onoga što se motri,
- *atributi*: motritelji su skloni da kod osobe koju motre zaključče da njeno ponašanje i djelovanje ima svoj uzrok u osobnim svojstvima i osposobljenosti dotične, umjesto u specifičnim okolnostima situacije u kojoj djeluje⁹²⁵.

⁹²² Mayer, Horst - Kriz, Willy Christian (2010), *Evaluation von eLernprozessen: Theorie und Praxis*, München: Oldenbourg; Widmer, Thomas (1996), *Meta-Evaluation: Kriterien zur Bewertung von Evaluationen*, Bern: Haupt.

⁹²³ Jurić, Vladimir (1989), *Metodika rada školskog pedagoga*, Zagreb: Školske novine.

⁹²⁴ Sacher, Werner (1991), *Schulleistung: Forderung, Überprüfung, Schulleistung*, Dillingen: Donau; Heckhausen, Heinz (1980), *Fähigkeiten und Motivation in erwartungswidriger Schulleistung*, Göttingen: Hogrefe; Beer, Franc i dr. (1968), *Der Einfluss von Intelligenz und Milieu auf die Schulleistung*, München: Verlag für Jugend und Volk

⁹²⁵ Breyvogel, WSilfried (1983) *Subjektivität und Schule: pädagogisches Handeln zwischen subjektivem Sinn und institutioneller Macht*, Essen: Neue Deutsche Schule Verl.-Ges.; Pfitzner, Michael (1998), *"Silke tötet mir den letzten Nerv" : Unterrichtsstörungen als situationsabhängige und subjektiv bewertete Interaktion*, Bayreuth: Univ., Diss.;; Zöllner, Detlef (2006), *Lernen und Leistung: zur Intentionalitätsstruktur von Schule und Unterricht*, Leipzig: Leipziger Univ.-Verl.; Krämer, Hildegard (2009), *Moralität und die Einheit von Erziehung und Unterricht: ein transzendental-kritischer Beitrag zur Theorie der Bildung*, Frankfurt am Main: Lang



Te eventualne *pogreške motrenja* koje se ponajvećma pripisuju neiskusnim motriteljima ne utječu samo na shvaćanje i tumačenje situacije i načina ponašanja promatranih osoba, nego imaju i svog utjecaja na njihovo buduće ponašanje i djelovanje⁹²⁶. Stoga se, da ne bi bilo prevelikih

propusta i omaški, prema njima mora odnositi krajnje odgovorno. Kako bi ih se u takvim situacijama maksimalno otklanjalo treba imati u vidu sljedeće:

- svaki bi motritelj morao dobro poznavati iz vlastite prakse *situaciju* i kontekst u kojoj se nalaze osobe koje se promatra,
- broj *varijabli* koje se motri i prosuđuje nikako ne bi smio biti prevelik,
- motritelj prije nego što počne motriti nastavni postupak mora biti dobro *uvježban* u određivanju veličina na vrijednosnoj skali da bi mogao nuditi objektivne iskaze⁹²⁷.

Kriteriji kojima se motri i procjenjuje nastavnik u nastavi su:

- struktura nastave,
- ciljevi,
- metodički postupci,
- aranžiranje učenja i poučavanja (uključujući i medije),
- nastavnikovo ponašanje,
- razina zahtjevnosti nastave⁹²⁸.

⁹²⁶ Oser, Friz - Spychiger, Maria (2005), *Lernen ist schmerzhaft: zur Theorie des negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur*, Weinheim: Beltz; Scheltwort, Petra (2007), *Lehrerhandeln wahrnehmen, erfassen, bewerten: theoretische und empirische Analysen zum systemanalytischen Beobachtungsverfahren "Lehrerhandeln im Unterricht"*, Berlin: Dissertation.de; Stebler, Rita (1999), *Eigenständiges Problemlösen: zum Umgang mit Schwierigkeiten beim individuellen und paarweisen Lösen mathematischer Problemgeschichten - theoretische Analysen und empirische Erkundungen*, Bern: Lang

⁹²⁷ Smit, Robbert (2009), *Die formative Beurteilung und ihr Nutzen für die Entwicklung von Lernkompetenz: eine empirische Studie in der Sekundarstufe I*, Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren; Neubert, Roland - Sandfort, Mario (2004), *Dienstliche Beurteilung: Ratgeber für Lehrerinnen und Lehrer*, München: Luchterhand

⁹²⁸ Kirk, Sabine (2004), *Beurteilung mündlicher Leistungen: pädagogische, psychologische, didaktische und schulrechtliche Aspekte der mündlichen Leistungsbeurteilung*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt; Hneze, Goderhard - Nauck, Joachim (1985), *Testen und Beurteilen: Grundfragen pädagogischer Diagnostik*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt

Sud o *kvaliteti nastave* morao bi se temeljiti na pozitivnom odgovoru na sljedeća pitanja:

1) *Je li kriterij međuovisnosti uvažavan pri planiranju nastave?* Ovdje je riječ o tome koliko je nastavniku uspjelo uspostaviti direktni odnos između motivacija, nastavnih medija, ciljeva i sadržaja; je li primijenio adekvatne društvene oblike nastave itd.

2) *Jesu li bila respektirana osnovna načela nastave: usmjerenost na gradivo, na učenike, na akciju?* Ovdje je riječ o pojedinim pitanjima ovladavanja gradivom sa nastavnikove strane, o njegovu strukturiranju i pretakanju u učeničke zadatke, o zahtjevno-poticaј-noј prilagodbi gradiva mogućnostima mišljenja, osjećanja i djelovanja svakog pojedinog učenika kao i grupe učenika, o primatu akcijskog pred drugim djelovanjima kad su u pitanju nastavni sadržaji. Ta će se pojedina pitanja precizirati provjerom je su li bili uzeti u obzir opći metodički principi kao: diferenciranje, individualiziranje, motiviranje, vizualiziranje, aktiviranje, samorad, strukturiranje, pluriperspektivnost, usredotočenost na ciljeve/razumijevanje ciljeva te osiguravanje uspjeha učenja.



3) *Raspolaze li nastavnik sa potrebnim tehnikama poučavanja i socijalizacije kad je riječ o poticajnoj nastavi?* Tome, primjerice, pripada vladanje komunikacijskim i društvenim oblicima za vrijeme nastave, odnosno varijabilnost i fleksibilnost kod planiranja nastave kako bi ona odgovarala potrebama konkretnih učeničkih situacija, jasnoća i razumljivost nastavnikova govora, upravljanje i provođenje primjerenih procesa pri planiranju nastave usredotočene na ciljeve, pedagoški promišljeno reagiranje kad su u pitanju smetnje u nastavi.⁹²⁹

4) *Trudi li se nastavnik da stalno drži budnim učenički interes za nastavnim sadržajem i ciljem?* Potiče li se

⁹²⁹ Pitton, Anja (2006), *Lehren und Lernen mit neuen Medien*, Berlin: LIT; Habersaat, Sigrid (2008), *Optimales Selbstmanagement*, Kissing: WEKA MEDIA; Bambach, Heide (1996), *Prüfen und Beurteilen: zwischen Fördern und Zensieren*, Seelze: Friedrich; Gläser-Zikuda, Michaela (2007), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen: Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

učenike da se prema pogreškama odnose korektno, a ne da ih doživljavaju kao priliku da ponižavaju ili da budu poniženi? Prepoznaje li se u nastavi kod učenika strpljivost, taktičnost, humor, vrednovanje?



www.shutterstock.com · 40097944

Ogledalo je izmišljeno kako bi ljudi mogli na sebi otklanjati nedostatke koji su otklonjivi. Sličnu ulogu u nastavi ima samovrednovanje⁹³⁰. Nastavnik ne bi bio dosljedan svome pozivu kad ne bi htio čuti jeku svoga djelovanja, odnosno "feedback" svojega odgojno-obrazovnog zalaganja⁹³¹. Samopomoći radi

poboljšanja procesa poučavanja i otklanjanja negativnoga sastoji se u tome da nastavnik omogući pristup, tj. opiše najmanje jednu standardnu situaciju, npr. fazu pripreme za informalni test. Brojčana skala od 1 do 6 omogućit će mu vrednovanje osnovnog uzorka pomoću njegovih pojedinačnih dijelova, te će pribilježiti razloge samovrednovanja. Možda najvažniji sljedeći korak jest izradba najmanje jedne mogućnosti koja će biti isprobana na sljedećem satu, a potom ponovo vrednovana. Sa vremenom nastavnik će prikupiti pravi "kompandij" praktičnih metoda. Njegova metodička kompetencija bit će sve očitija, a mnoštvo metodičkih varijacija motivirat će učenike⁹³².

Za poboljšavanje procesa poučavanja može biti od velike pomoći primanje hospitanaata na sat, naročito ako se radi o studentima koji mogu slobodno iznositi svoja zapažanja u skladu sa kriterijem stručnog motrenja nastavnog procesa. Nije od neznatne vrijednosti ni dob onih koji poučavaju i onih koji se na to pripremaju. Otvorena, sadržajna, obogaćujuća međusobna komunikacija može ići samo u prilog poboljšanju nastavnog procesa.

⁹³⁰ Calonghi, L., *La valutazione scolastica oggi. Problemi e indicazioni*, u: Bissoli, Cesare (1993), *Saper valutare per saper insegnare nell'insegnamento della religione nella scuola elementare*, Torino: LDC, str. 11-17; McNamara, Gerry (2007), O'Hara, Joe (2007), *Trusting schools and teachers: developing educational professionalism through self-evaluation*, New York: Lang

⁹³¹ Altrichter, Herbert - Posch, Peter (1998), *Lehrer erforschen ihren Unterricht: eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*, Bad Heilbrunn. Klinkhardt, str. 18-40; Prell, Sigfried (1998), *Die Integration von Diagnose und Evaluation im Unterricht*, Gießen: Inst. für Allgemeine Erziehungswissenschaft; Dribblez, Lucien (2009), *Bildungsstandards*, Seelze-Velber: Kallmeyer

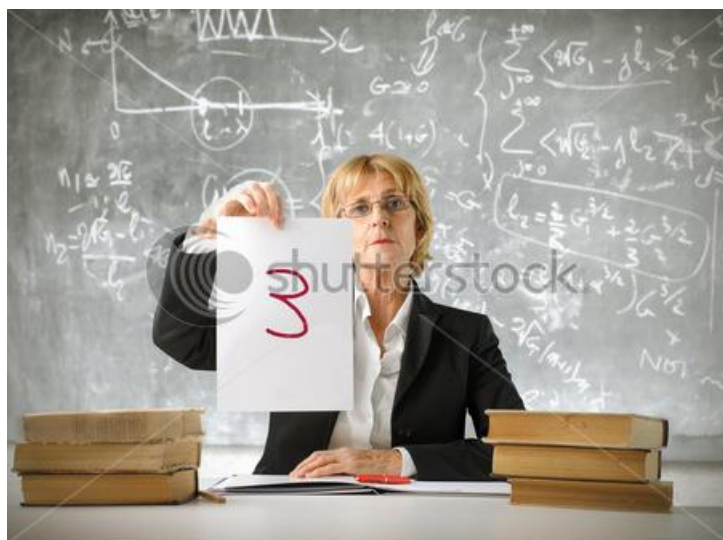
⁹³² Biggs, John - Collis, Kevin (1982), *Evaluating the quality of learning: the SOLO taxonomy ; structure of the observed learning outcome*, New York: Acad. Pr.; Alpehi, Jörn (2006), *Qualitätsentwicklung an Hochschulen: Erfahrungen und Lehren aus 10 Jahren Evaluation*, Bonn: Hochschulrektorenkonferenz

Mjerenje učeničkog uspjeha

Iz učeničke perspektive evaluiranje nastave je ujedno kontrola učeničkog uspjeha, odnosno vrednovanje učenika⁹³³. Pod procjenom učenika podrazumijevaju se *sva nastavnikova motrenja, mjerenja, interpretiranja* koja se odnose na *osobnost, sposobnost i društvenost* učenika. Pojedinačno to znači:

1. ocjenjivanje usmenog i pismenog zalaganja i uspjeha,
2. vođenje učeničke knjižice ili svjedodžbe s ocjenama uspjeha i primjedbama o vladanju,
3. upućivanje učenika u njima primjerene grupe za učenje,
4. prebacivanje ili ne prebacivanje iz jedne u drugu grupu⁹³⁴.

Takva vrsta *cenzurirane prakse* već je dugo godina izložena oštroj kritici. Dok zagovornici brane informacijsku vrijednost ocjenjivanja nastavnika, učenika, i roditelja, te insistiraju na uspoređivanju škola i razreda s obzirom na postignuti rezultat i njegovu motivirajuću ulogu, dotle *protivnici* kao razlog svome protivljenju navode sljedeće:



www.shutterstock.com · 63494554

- ❖ *ocjene su nepravedne* jer nisu objektivne i u mnogo slučajeva su subjektivni proizvod (mogućnost pogrešaka kod motrenja, predrasude, strogi ili blagi nastavnici, sklonosti ka visokom ili niskom stupnju očekivanja kod motritelja itd.),
- ❖ *ocjene nisu usporedive* budući

⁹³³ Langer, Andreas i dr. (2009), *Lehrer beobachten und beurteilen Schüler: mit über 3.000 Formulierungen für den Zeugnisbericht*, München: Oldenbourg Schulbuchverl.; Henze, Godehard - Nauck, Joachim (1985), *Testen und Beurteilen: Grundfragen pädagogischer Diagnostik*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt; Pfister, Hans-Jürgen (1981), *Lehrer beurteilen Schüler: Beiträge zur Beurteilungspraxis und zur Theorie der Leistung*, Frankfurt am Main: Lang.

⁹³⁴ Helmke, Andreas (2009), *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*, Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer; Stephan, Egon - Charlton, Michael (1978), *Messen und Beurteilen von Schülerleistungen*, München: Urban & Schwarzenberg; Kunz-Heim, Doris (2002), *Qualität durch Qualifizierung: Lehrerbeurteilung als Instrument zur Förderung von Qualität im Unterricht*, München: Juventa - Verlag.

da ne postoji nikakav konsens o općeprihvaćenim mjerama vrednovanja pojedinih nastavnih sadržaja⁹³⁵;



www.shutterstock.com · 64931968

- ❖ ocjene potiču nastavnika na *zloupotrebu* svoje vlasti kojom on raspolaže prilikom ocjenjivanja pojedinog učenika,
 - ❖ brojčanim ocjenama se ocjenjuju koji put vrlo *kompleksna zalaganja* koja su po sebi neovisna pa stoga niti svediva na jedno i zato ih je nemoguće izraziti brojkom,
 - ❖ ocjene imaju tek *djelomičnu vrijednost* kad je u pitanju daljnje školovanje učenika, odnosno njegova profesija⁹³⁶;
 - ❖ ocjene u smislu klasične teorije testa je *nemoguće točno mjeriti* da bi se zalaganje i uspjeh učenika mogli adekvatno prosuđivati,
- ❖ *raspon* ocjena od 1 do 5 omogućava tek opći sud tako da nastavnik zapravo nema pri ruci precizne kriterije kojima bi mogao adekvatno izraziti učnički napredak,
 - ❖ ocjene ne pogađaju kompleksnost, jedinstvenost i neponovljivost učničkih *individualnosti* te učenike zapravo čine objektima klasificiranja⁹³⁷;
 - ❖ ocjene *prikraćuju* učenike koji potječu iz manje motivirajućih sredina što posebno vrijedi za učenike koji se teže govorno izražavaju,

⁹³⁵ Tanner, Hannes (1993), *Einstellungsänderungen während der Lehrerausbildung und Berufseinführung: Literaturübersicht und Längsschnittuntersuchung über die berufliche Sozialisation von Schweizer Primarlehrern*, Weinheim: Dt. Studien-Verl.; Weibel, Eva Maria (2011), *Erziehung zum Sinn - Sinn in der Erziehung. Grundlagen einer Existenziellen Pädagogik*, Augsburg: Brigg.

⁹³⁶ Schröter, Gottfried (1985), *Schulkritik: die Schule kritisiert Schüler und Eltern ; Schüler und Eltern kritisieren die Schule ; die Öffentlichkeit kritisiert alle*, Baltmannsweiler: Pädag. Verl. Burgbücherei Schneider; Ziegenspeck, Jörg - Cromme, Britta (2009), *Bildungspolitik ohne Fortschritt - Bildungsreform ohne Effekt: zum Problem der Zeugnissensuren im 4. und 5. Schuljahr* Baltmannsweiler, Schneider Hohengehren.

⁹³⁷ Nüberlin, Gerda (2002), *Selbstkonzepte Jugendlicher und schulische Notenkonkurrenz: zur Entstehung von Selbstbildern Jugendlicher als kreative Anpassungsreaktionen auf schulische Anomien*, Herbolzheim: Centaurus-Verlag; Tscherner, Klaus (1979), *Schulleistungsentwicklungen in Abhängigkeit von Beurteilungsprozessen: Attribuierungen als vermittelnde Größen im schulischen Interaktions- und Lernprozeß zur Verbesserung didaktischen Handelns*, Königstein/Ts.: Forum Academicum.

- ❖ neosobni oblik brojčane ocjene stvara još veću *distancu* između škole i obitelji,
- ❖ slabe ocjene kao izraz konstantnog neuspjeha djeluju *demotivirajuće* na bojažljive i slabije učenike⁹³⁸.



www.shutterstock.com · 64932274

Ono što se ocjenjuje kod učenika vrlo je različito i rastezljivo te zato i nudi vrlo različite informacije i o samom učeniku. S obzirom na *individualni* uspjeh, učenik se ocjenjuje u usporedbi s onim što je prije pokazao; kad je u pitanju *razred*, onda je ocjena odraz njegova uspjeha s obzirom na druge učenike koji pukim slučajem pripadaju tome razredu; kad je u pitanju *škola*, s obzirom na slučajno upisane suučenike u tu školu; kad su u pitanju *normne tabele*, učenik se ocjenjuje prema definiranju uspjeha koji je načinjen negdje vani bez obzira na učeničku konkretnu situaciju i nastavu u kojoj je on sudjelovao; kad je u pitanju *udžbenik, priručnik, nastavnik*, učenički uspjeh je definiran prema usvajanju tamošnjih sadržaja i ciljeva. Jesu li oni najbolji, najpotrebniji, najprimjereniji? Ako je riječ o

stručnoj prosudbi, onda je učenik ocjenjivan prema kriterijima pojedinih eksperta, nastavnika koji su isto došli do svojih kriterija samo na njima znani način⁹³⁹.

Pri iznalaženju adekvatnog ocjenjivanja nastavnici se koriste pragmatičnim rasterima. Oni primjenjuju tzv. normalnu raspodjelu ocjena koja se sastoji od *krivulja u obliku zvona* premda ne znači da je razred pogodan za takav pristup vrednovanju uspjeha. To će reći da on ne nudi “normalnu” situaciju. Unutar tog konteksta učenici su raspoređeni na sljedeći način:

⁹³⁸ Jachmann, Michael (2003), *Noten oder Berichte? die schulische Beurteilungspraxis aus der Sicht von Schülern, Lehrern und Eltern*, Opladen: Leske + Budrich; Hochweber, Jan (2010), *Was erfassen Mathematiknoten? Korrelate von Mathematik-Zeugnissensuren auf Schüler- und Schulklassenebene in Primar- und Sekundarstufe*, Münster: Waxmann.

⁹³⁹ Meyenberg, Rüdiger (1985), *Zensurengebung in der Schule: eine Einf. in die Schülerbeurteilung unter schulrechtlichen Gesichtspunkten für Lehrer, Eltern und Schüler*, Oldenburg: Univ. Oldenburg, Zentrum für Pädagog. Berufspraxis; Schlesier, Alfred (1986), *Schülerpersönlichkeit und Schulerfolg: eine Untersuchung über den Zusammenhang zwischen Schüleraussagen und dem Notenurteil des Lehrers*, Frankfurt am Main: Lang..

jedna trećina učenika je za oskudan ili nedovoljan uspjeh; drugoj trećini pripadaju učenici srednje klase i ocjenjuju se sa “dobar”; za one koji su napravili malo značajniji pomak daje se ocjena “vrlo dobar”, a oni koji su se pokazali najboljima, dobivaju “odličan”. Broj odlikaša relativno je mali kao i broj onih koji su dobili “nedovoljan”.⁹⁴⁰

Najčešće nuđena alternativa takvom pristupu vrednovanja i ocjenjivanja učenika jesu:

- slobodni, verbalni sud,
- mjerenje uspjeha uz pomoć testa,
- dijagnostička krivulja.



Slobodna, *verbalna prosudba* odriče se iskazivanja uspjeha kroz brojke. Umjesto toga nastavnici daju *opisne* ocjene onoga što je učenik naučio, njegova društvenog ponašanja. *Objektivno* ili uz pomoć *testa* mjeren uspjeh nastoji otkloniti nedostatke

ocjenjivanja brojkama primjenjujući kriterije objektivnosti i *mjerljivosti* koji su sadržani u odgovarajućim testovima. *Dijagnostička krivulja* se obično upotrebljava kad treba učenika *orijentirati* prema određenoj vrsti školovanja, u općim školskim usmjerenjima, u cjelodnevним školama, odnosno slobodnim školama, a riječ je o obrascu koji omogućava konstantno unošenje podataka nastavnih motrenja za svakog pojedinog učenika.⁹⁴¹

Sa metodičkog stajališta diskusiju oko ocjenjivanja učeničkih uspjeha treba precizirati. Ni u kojem slučaju nije sporno zahtijevati uspjeh i poticati na nj u školi. Ono što je sporno je njegovo *provjeravanje* i *evidentiranje*. Polučiti uspjeh, i htjeti napredovati unutar okvira vlastitih sposobnosti je osnovni antropološki postulat. Svaki čovjek ima iskustva sa svojim sposobnostima i vještinama te uz njihovu pomoć dolazi do toga da na sebe svrati pozornost ili da ga se zbog toga cijeni. Nastojanje da se dokaže uz vlastite snage je elementarna ljudska

⁹⁴⁰ Helmke, A., 1983; Heckhausen, H., 1974.

⁹⁴¹ Dubs, R. – Delhees, K. – Metzger, Ch., 1974.

potreba koja čovjeku omogućava samoostvarenje, vrednovanje i obrazovanje.⁹⁴² S obzirom na suvremena metodička kretanja treba shvatiti da učenički uspjeh uvelike ovisi o *zalaganju nastavnika* i da oblik provjeravanja uspjeha treba odgovarati *načinima* učenja učenika.⁹⁴³ To konkretno znači:



❖ *sadržaji* koje će se provjeravati trebaju biti birani prema njihovu značenju ne samo za sadašnju i buduću nastavu, nego nadasve s obzirom na njihovu vrijednost primjene na *izvanškolskom* području. Izbor bi trebalo pokazati učenicima na početku

programiranja nastavne cjeline, argumentirano ga opravdati i egzemplarno demonstrirati⁹⁴⁴;

- ❖ *ispitivanje* mora biti usmeno, pismeno, odnosno, pismeno-usmeno te praktično s obzirom na školski predmet, te načine učenja i zalaganja učenika⁹⁴⁵;
- ❖ *zadaci* trebaju varirati u smislu tema (zatvoreni, otvoreni) i načina učenja učenika. Redoslijed zadataka treba imati u vidu strah učenika od ispita⁹⁴⁶;
- ❖ *nastavnik* unaprijed mora odrediti najnižu granicu očekivanja. Razmatrajući uspjeh morao bi prije nego što se definitivno odluči za ocjenu još jednom analizirati zadatke

⁹⁴² Becker, G.E., 1986; Mijatović, A., 1998.

⁹⁴³ Flammer, A., 1997; Oerter R. - Montada, L. (ur.), 1995; Weinert, F. E. – Graumann- C. F. – Heckhausen, H. – Hofer, M. 1975; Rosić, V. (ur.), 1999.

⁹⁴⁴ Ingenkamp, Karlheinz (1995), *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung: Texte und Untersuchungsberichte*, Weinheim: Beltz; Krampen, Gšnter (1982), *Zur kognitiv-emotionalen Verarbeitung schlechter Zensuren bei Schülern*, Trier: Univ., Fachbereich I, Psychologie Trier

⁹⁴⁵ Speck, Bruce (1998), *Grading student writing*, Westport, Conn.: Greenwood Press; Grünig, Barbara (1999), *Leistung und Kontrolle: die Entwicklung von Zensurengebung und Leistungsmessung in der Schule*, Weinheim: Juventa-Verlag; Brotbeck, Kurt (1982), *Durchbruch zur Menschenschule: Entwicklungswege zur Waldorf-Pädagogik*, Schaffhausen: Novalis Verlag.

⁹⁴⁶ Wellenhofer, Walter (2002), *Unterricht heute: Aufgaben, Möglichkeiten, Probleme ; ein Studien- und Lehrbuch in Schaubildern*, Ainring: Gruenstein; Brons-Albert, Ruth - Koster, Cor (2002), *Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung: ein methodologisches Arbeitsbuch*, Tübingen: Narr.

kako bi se uvjerio ima li učenikov uspjeh veze sa njegovim shvaćanjem ili neshvaćanjem postavljenog zadatka⁹⁴⁷;

- ❖ na bazi provjere učeničkih zadataka povlače se i konsekvence za *buduću nastavu*, primjerice, treba li pojedinim učenicima dodatna motivacija, ponavljanje gradiva ili je neophodna bolja didaktička redukcija sadržaja.



www.shutterstock.com · 72424198

Već je zapravo u 19. stoljeću postavljen kamen temeljac onome što muči mnoge odgajatelje, pa tako i nastavnike, naime vrednovanju i ocjenjivanju učenika⁹⁴⁸. U društvu koje počiva na građanskim temeljima nije više "plava krv" ona koja daje čovjeku životnu perspektivu, nego njegovo mjerljivo zalaganje. "Staleška" škola polako se pretvorila u školu "učinka", koja je prihvatila poštivanje načela demokratske jednakosti. Zalaganje je svojstveno čovjeku, a počiva ne samo na obvezama nego i na pravima. Prema školskoteorijskim, pedagoškim⁹⁴⁹ i pravnim spoznajama, nema učenja bez zalaganja i njegova vrednovanja. Nastava u nekim sredinama ima društvenokritičku funkciju, pa se stoga nastavnici ne pokoravaju slijepo tehnokratskoj, školskovrijednosnoj mašineriji

zalaganja. Učenike će se bodriti na najhumaniji način, nikada ne dotičući, a kamoli prelazeći granice moranja. Nastava uvijek u sebi krije takva područja koja se ne mogu

⁹⁴⁷ Zogenspeck, Jörg (1999), *Handbuch Zensur und Zeugnis in der Schule: historischer Rückblick, allgemeine Problematik, empirische Befunde und bildungspolitische Implikationen ; ein Studien- und Arbeitsbuch*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt;

⁹⁴⁸ Filipović, A.T., nav. dj.; Jachmann, Michael (2003), *Noten oder Berichte? die schulische Beurteilungspraxis aus der Sicht von Schülern, Lehrern und Eltern*, Opladen: Leske + Budrich; Schröter, Gottfried (1985), *Schulkritik: die Schule kritisiert Schüler und Eltern ; Schüler und Eltern kritisieren die Schule ; die Öffentlichkeit kritisiert alle*, Baltmannsweiler: Pädag. Verl. Burgbücherei Schneider

⁹⁴⁹ Lissmann, Urban (1976), *Schulleistung und Schulangst: eine multivariate Untersuchung im 5. Schuljahr in Gesamtschulen*, Weinheim: Beltz; Fuß, Stefan (2006), *Emotionen und Schulleistung: eine Studie zum Einfluss des elterlichen Erziehungsverhaltens auf Emotionen und Schulleistungen von Schülerinnen und Schülern*, München: Waxmann; Nipkow, Karl Ernst (1979), *Religionsunterricht in der Leistungsschule*, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, str. 29-39.

operacionalizirati niti su dodirljiva. Stoga nije dopustivo suditi o mišljenjima koja zastupaju učenici, a još manje o njihovim stajalištima prema vrednotama. Međutim, dopušteno je vrednovati njihovu sposobnost analiziranja određenog problema te objektivnog (neobjektivnog) i dostatnog ili (nedostatnog) argumentiranja njihove pozicije s obzirom na dotični problem. Pritom se od nastavnika zahtijeva da, s obzirom na mišljenja drugih koji put sasvim oprečna njegovima, bude izuzetno obazriv i uglađen⁹⁵⁰.



Pedagoški čin kontrole uspjeha učenja ovisan je o samom cilju nastavne cjeline koja je tek dio cjelokupnog kurikulumu. Stoga je njegovo vrednovanje međuovisno. Izolirano gledanje na pojedini element može drastično suziti pogled na cjelinu te pojedinom dijelu dati važnost koja mu uopće ne pripada.

Kontrola uspjeha u učenju nije stoga cilj životnog, sveobuhvatnog procesa sučeljavanja sa predmetom, nego možda tek kraj jedne nastavne cjeline⁹⁵¹. Diskusija koja se vodi za i protiv određenog načina ocjenjivanja i vrednovanja uspjeha u nastavi može praktičarima izgledati previše akademska jer oni moraju rješavati konkretan problem, naime obvezatno ocjenjivanje učenika. Ide li to u prilog postojećoj diskusiji ili ne, trebalo bi dokazati ozbiljnijim istraživanjem na terenu, odnosno stvaranjem nove školske i pedagoške koncepcije koja će riješiti probleme vezane uz ocjenjivanje odnosno vrednovanje uspjeha učenja. Tome svakako ne ide u prilog olako davanje visokih ocjena, a još manje kažnjavanje učenika niskim

⁹⁵⁰ Matthes, Anneliese (1991), *Schulische Sozialisation als fachspezifische Sozialisation: der Zusammenhang von kognitiver und moralischer Sozialisation im Hinblick auf die Identitätsbildung der Schüler*, Bochum: Brockmeyer; Willems, Horst (1990), "... damit Du gross und stark wirst": *Beiträge zur männlichen Sozialisation*, Schwäbisch Gmünd: Neuling

⁹⁵¹ Sacher, Werner (1991), *Schulleistung: Forderung, Überprüfung, Beurteilung*, Dillingen: Akademie für Lehrerfortbildung; Saldern, Matthias (1999), *Schulleistung in Diskussion*, Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren; Scholz, Ingvalde - Weber, Karl- Christian (2010), *Denn sie wissen, was sie können: ompetenzorientierte und differenzierte Erhebung, Beurteilung und Bewertung von Schülerleistungen im Lateinunterricht*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht; Wagner, Erwin (1980), *Schülerbeurteilung als soziales Handeln: Auswirkungen schulischer Beurteilung auf Alltagswissen und Identität von Schülern*, Weinheim: Beltz.

ocjenama⁹⁵². U rješavanju ne malog problema olakog ili lošeg ocjenjivanja unutar nastave mogu koristiti mnogi postupci, pa ćemo sad nešto o njima⁹⁵³.

Povratak učeniku



Je li pri obradi posljednje nastavne cjeline učenik radio na postizanju njenog cilja? Primjećuje li se kod njega da ne uči i da se ne zalaže? Nastavnik bi trebao savjetovati, poticati i motivirati učenike kako bi ubuduće mogli uspješno raditi da bi dokazali:

- ❖ sposobnost reproduciranja stečenog znanja, npr. pri ispunjavanju križaljke
- ❖ vještinu reorganiziranja naučenoga, npr. izradba određene grafike
- ❖ sposobnost transferiranja stečenoga, npr. uz pomoć kolaža
- ❖ sposobnost dokumentiranja svoga individualnog mišljenja, radi rješavanja određenog problema
- ❖ sposobnost stvaralaštvo kroz, recimo, poeziju ili korištenje stručnom terminologijom, odnosno drugim mogućnosti izražavanja⁹⁵⁴.

Postizanje specifičnih ciljeva⁹⁵⁵ određene nastavne cjeline jedno je od mjerila za procjenjivanje uspjeha učenja. Stoga učenik učenika ne treba doživljavati kao opasnog

⁹⁵² Pfister, Hans-Jürgen (1981), *Lehrer beurteilen Schüler: Beiträge zur Beurteilungspraxis und zur Theorie der Leistung*, Frankfurt am Main : Lang; Valtin, Renate (2002), *Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand*, München: Juventa-Verlag; Münk, Dieter - Schelten, Andreas (2010), *Kompetenzermittlung für die Berufsbildung : Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum*, Bielefeld: Bertelsmann; Pranjić, M., nav. dj.; Filipović, A.T., nav. dj.

⁹⁵³ Jendorff, B., *Prüfen*, u: Adam, G. Lachmann, R., nav. dj., str. 204-206.

⁹⁵⁴ Nüberlin, Greda (2002), *Selbstkonzepte Jugendlicher und schulische Notenkonkurrenz: zur Entstehung von Selbstbildern Jugendlicher als kreative Anpassungsreaktionen auf schulische Anomien*, Herbolzheim: Centaurus-Verlag; Schlesier, Alfred (1986), *Schülerpersönlichkeit und Schulerfolg: eine Untersuchung über den Zusammenhang zwischen Schüleraussagen und dem Notenurteil des Lehrers*, Frankfurt am Main: Lang; Winkler, Dieter (2005), *Sams Geheimnis*, München: Omnibus.

⁹⁵⁵ Kunter, Mareike (2005), *Multiple Ziele im Mathematikunterricht*, München: Waxmann; Andreas, Reinhard (1998), *Fremdsprachen in der Grundschule: Ziele, Unterricht und Lernerfolge: Ergebnisse der Begleituntersuchungen zum bayerischen Schulversuch*: Donauwörth: Auer.

konkurenta, nego treba svima biti omogućeno da na sebi svojstven način dođu do cilja svake pojedine nastavne cjeline.

Određivanje stupnja očekivanja



Nastavnik unaprijed utvrđuje svoja očekivanja od učenika s obzirom na određeno gradivo. Međutim, kreativnost učenika ne smije se pasivizirati zbog činjenice da ih se isključivo vrednuje kroz ono što nastavnik ima u glavi, što oni tek mogu nagađati i ponekad pogoditi. Nije nastava uspjela kada se poklopi nastavnikovo

unaprijed utvrđeno očekivanje s onim što učenici trenutno pokažu. To bi više sličilo na instrumentaliziranje učenika i njihova znanja, nego na omogućavanje njihova samostalnog djelovanja⁹⁵⁶. Zato je u nastavi utvrđivanje stupnja očekivanja tek usputno.

Nedramatiziranje ocjenjivanja

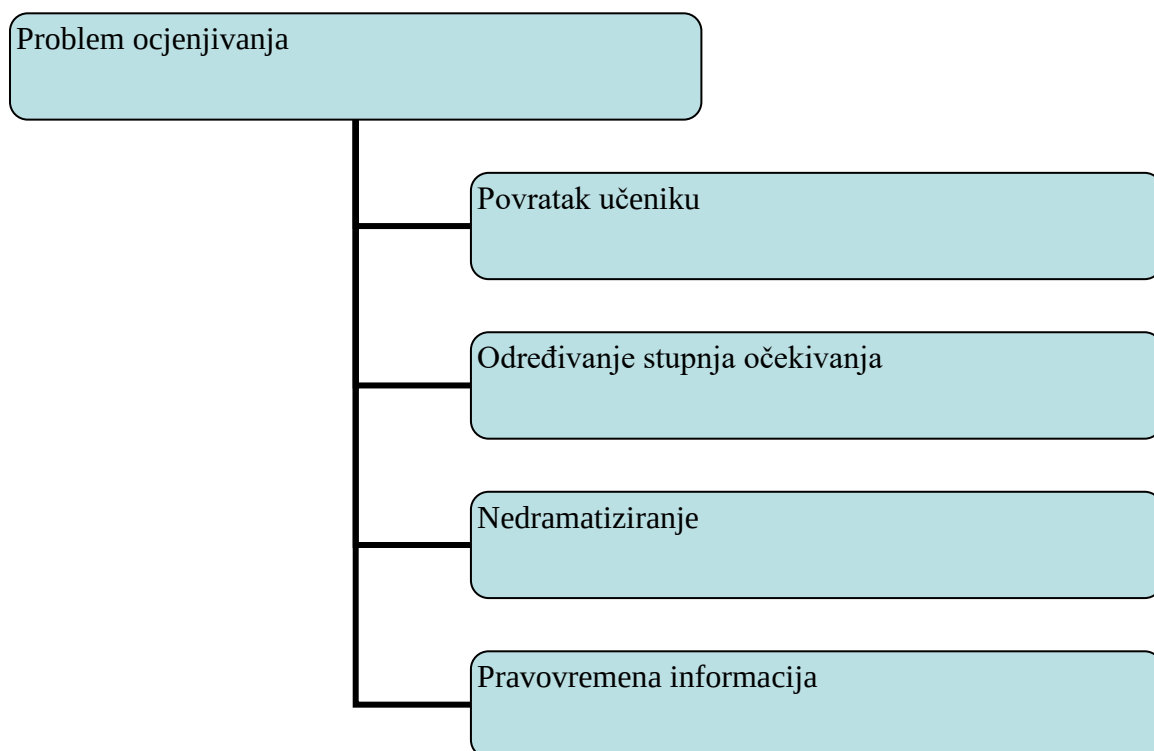
Mnogi se nastavnici koriste ocjenjivanjem kako bi kod učenika stvorili strahopoštovanje ili čak strah. Na taj način osiguravaju učenikovo poštivanje bilo predmeta, bilo sebe kao osobe. Nije to najsretniji put k uspjehu. Naprotiv, pokazalo se da opuštena, prijateljska, motivirajuća atmosfera znatno više koristi učenicima, nastavniku, usvajanju nastavnih sadržaja i njihovu konkretnom životu,⁹⁵⁷ nego bilo kakvo forsiranje koje je pomiješano sa strahom i prijetnjom.

⁹⁵⁶ Hofman, Jan (2007), *Neue Formen des Lehrens und Lernens: Leistungsbewertung ohne Zensuren und jahrgangsübergreifender Unterricht in der Montessori-Gesamtschule Potsdam*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt; Lamprecht, Juliane (2007), *Die Bewertung von Schülerleistungen: eine kritische Reflexion auf der Basis der dokumentarischen Evaluationsforschung*, Berlin: Logos-Verlag; Fikenscher, K., *Leistungsbewertung und Noten im Religionsunterricht*, u: *Katechetische Blätter* 107(1982), 371-378.

⁹⁵⁷ Lukesch, Helmut (1998), *Einführung in die pädagogisch-psychologische Diagnostik*, Regensburg: Roderer; Jendorff, B., *Leistungsmessung im Religionsunterricht*, München 1979, str. 4360.

Davanje pravovremene informacije o ocjeni

"Učinak jedne akcije tim je snažniji što prije uslijedi reakcija", kaže Aebli.⁹⁵⁸ Stoga zadaće koje su bile na ocjenjivanju valja što prije vratiti i argumentirano predočiti učenicima kako bi imale što snažniji utjecaj na daljnje učenikovo učenje.



Izbor metoda

U sklopu ocjenjivanja treba nešto reći i o izboru metoda. Nikada se nastavnik ne smije vezati samo za jednu ili za nekoliko nastavnih metoda. Naprotiv, on mora raspolagati mnoštvom metoda kako bi mogao što učinkovitije odgovoriti različitim potrebama i različitim profilima učenika⁹⁵⁹. U vrednovanju uspjeha (ocjenjivanju) treba svakako posegnuti za jednim od triju vrsta zadataka.

1) Otvoreni zadaci

⁹⁵⁸Aebli, Hans (1981), *Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf kognitionspsychologischer Grundlage*, Stuttgart: Klett, str. 246.

⁹⁵⁹Altrichter, Herbert - Posch, Peter (2007), *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt; Terhart, Ewald (2005), *Lehr-Lern-Methoden: eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen*, München: Juventa-Verlag; Heimke, Andreas (2009), *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*, Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.

Učenici će rješavati zadatak tako što će svoje mišljenje i svoje stajalište argumentirati vlastitim govorom, procjenjivati i vrednovati problem sa vlastitog motrišta, služeći se pritom i najnovijim spoznajama i pogledima na stvarnost⁹⁶⁰. Vrednovanje uspjeha (ocjenjivanje) na osnovi otvorenih zadataka ne dopušta nastavniku da svoju ocjenu argumentira tek nekom skromnom bilješkom ispod zadatka. Uz pomoć otvorenih zadataka učenik će shvatiti koje pozitivne strane ima njegov osobni pogled na dani zadatak, te koji su mu dijelovi nedovoljno argumentirani i stoga neuvjerljivi i neodrživi.

2) Zatvorene zadaci

Kod tih zadataka već unaprijed postoji točan odgovor. Učenicima nije ostavljen prostor za slobodno kretanje, razmišljanje ili formuliranje. Takvi zadaci odgovaraju učenicima koji imaju problema sa vlastitim izražavanjem ili formuliranjem. Ima više vrsta tih zadataka. To su zadaci sa mogućnošću izbora pravog odgovora, zadaci koji traže od učenika da pravilno poredaju rješenja, zadaci koji traže da se kaže što je prije a što poslije, zadaci koji njeguju oblik križaljke itd. Ocjenjivanje takvih zadataka vrlo je jednostavno i brzo, pa su, kad je u pitanju vrijeme, vrlo ekonomični⁹⁶¹.

3) Poluotvoreni zadaci

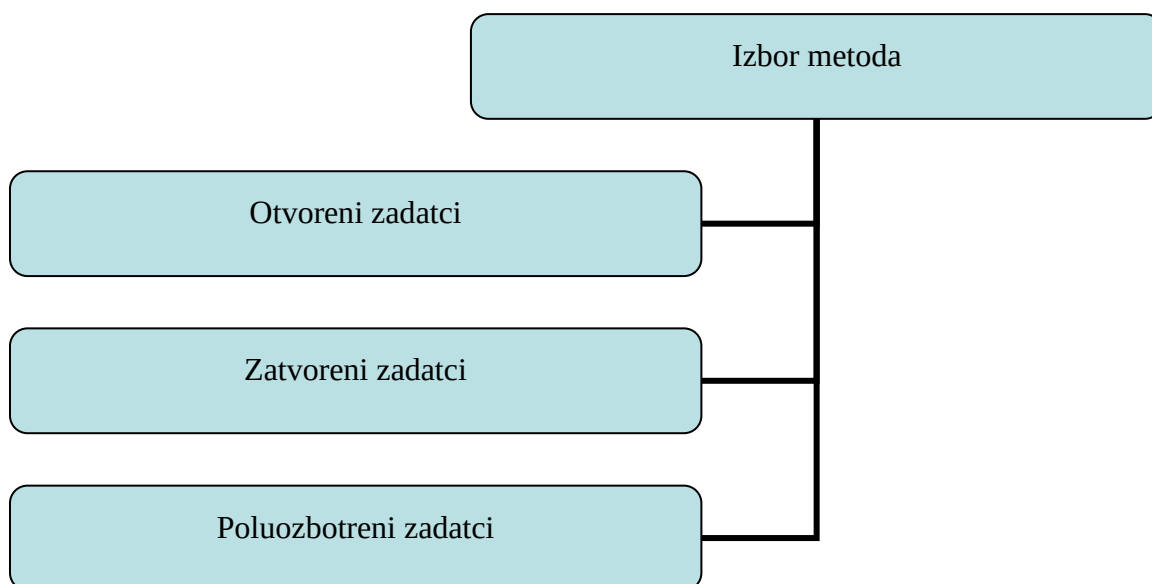
Kod tih zadataka učenici ne znaju pravi odgovor. Nastavnik se u tom slučaju veže za određeno rješenje. Učenicima se ipak ostavlja određeni prostor slobode kretanja, prosuđivanja i odgovaranja. Pritom se mogu koristiti kratki odgovori, određeno nadopunjavanje, rad na zemljovidima odnosno vremenskim razdobljima, korekture ili poboljšanja, te pojašnjavanje pojmova. Takve zadatke je vrlo teško ocjenjivati⁹⁶².

⁹⁶⁰ Diener, Isabel (2009), *Lehren und Lernen in offenen Arbeitsformen: eine Diskussion über die Verwendung von offenen Arbeitsformen im Unterricht am Beispiel einer Pädagogik der Menschenrechte*, Stuttgart: ibidem-Verlag; Wellenhofe, Walter (2002), *Unterricht heute: Aufgaben, Möglichkeiten, Probleme ; ein Studien- und Lehrbuch in Schaubildern*, Ainsring: Gruenstein

⁹⁶¹ Tulodziecki, Gerhard i dr. (2009), *Gestaltung von Unterricht: eine Einführung in die Didaktik*, Heilbrunn: Klinkhardt; Burda Arne (2005), *Guter Unterricht an berufsbildenden Schulen: Unterrichtsmerkmale aus Schülersicht*, Oldenburg: Uniuersität

⁹⁶² Jendorff, B., *Religion unterrichten aber wie? Vorshläge für die Praxis*, München 1993, str. 234-246; Beck, Martin (1994), *Unterrichtsgespräche: zwischen Lehrerdominanz und Schülerbeteiligung*, St. Ingbert: Röhrig.

Nelagodnost koju stvara ocjenjivanje neće biti moguće otkloniti podcjenjivanjem predmeta (drugorazredni, izborni...), nego pravilnim sagledavanjem i uzimanjem u obzir svega onoga što učenike motivira i omogućuje im da vide vlastiti napredak⁹⁶³ i neku "korist" od svega toga u konkretnom životu.



Područja motrenja

Općenito govoreći, sva područja koja dotiču odgoj, dosta je teško ocjenjivati⁹⁶⁴. Riječ je, naime, o razini koja nije uvijek i u svakoj situaciji mjerljiva, naročito kada su u pitanju osobna, duboka, intimna uvjerenja⁹⁶⁵. Međutim, i takav svijet, doduše ne u cijelosti, ipak ima elemente koje je moguće promatrati, proučavati, ispravljati, usmjeravati, kontrolirati, pa na koncu i vrednovati⁹⁶⁶. Hoće li se time zahvatiti cijela ta stvarnost? Sigurno ne, ali njen dobar dio bit će ipak zahvaćen.

⁹⁶³ Olechowski, Richard (1990), *Motivieren ohne Noten*, München: Jugend und Volk; Kiesel, Manfred (1996), *Bildende Kunst in der Grundschule: ein Handbuch mit Anregungen und Themenvorschlägen für die Unterrichtspraxis*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt; Wolfrum, Jutta (2010), *Kreativ schreiben: gezielte Schreibförderung für jugendliche und erwachsene Deutschlernende*, Ismaning: Hueber; Roth, Heinrich - Aebli, Hans (1972), *Begabung und Lernen: Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen*, Stuttgart: Klett; Ort, B., *Erfolgskontrolle im Religionsunterricht*, u: Feifel, Erich - Weidmann, Fritz (1988), *Didaktik des Religionsunterrichts*, Donauwörth: Auer, str. 326-336;

⁹⁶⁴ McCall, William Anderson (1822), *How to Measure in Education*, New York: Mcmillan; Grünig, Barbara (1999), *Leistung und Kontrolle: die Entwicklung von Zensurengebung und Leistungsmessung in der Schule*, Weinheim: Juventa-Verlag.

⁹⁶⁵ Giannatelli, R., *Vrednovanje*, u: Pranjić, M. (ur.), *Religijskopedagoško katehetski leksikon*, Zagreb 1991, str. 798-799.

⁹⁶⁶ Vertecchi, Benedetto (1976), *Valutazione formativa*, Torino: Loescher.

Usvajanje ciljeva



www.shutterstock.com · 70747531

Kad je riječ o nastavi, ono što je mjerljivo jest usvajanje ciljeva⁹⁶⁷ koji su zadani na sve tri razine ljudskog obrazovanja i odgoja: spoznajnoj, doživljajnoj i djelatnoj. Vrednovati učenika znači ocjenjivati usvajanje konkretnih kratkoročnih, srednjoročnih i dugoročnih ciljeva koji se tiču svih triju

spomenutih razina:

- ❖ *spoznajne*, tj. kognitivno usvajanje pojmova, činjenica i koncepata koji su važni za shvaćanje određenog problema ili fenomena
- ❖ *doživljajne*, tj. interesi, unutarnji sklad, spremnost za traganje, otvorenost za dijalog i sučeljavanje
- ❖ *djelatne*, tj. snalažljivost, ovladavanje manualnim, izražajnim i kreativnim tehnikama pri korištenju odgovarajućih materijala i dokumenata kako bi se postigla uvjerljivost u vrednovanju različitih elemenata⁹⁶⁸.

Stoga vrednovati znači što temeljitije i objektivnije procijeniti koliko su učenici usvojili unaprijed programirane ciljeve upravo spomenutih i detaljnije razrađenih razina i njihovih pojedinačnih sektora⁹⁶⁹. Taj posao može biti vrlo apstraktan, pa i konfuzan, ako se točno ne identificiraju kriteriji vrednovanja⁹⁷⁰. Riječ je o tome da se za svaku razinu učenja ponajprije utvrde kriteriji motrenja koji će onda omogućiti vrednovanje naučenoga i usvojenoga.

Razine motrenja

Možda je najjednostavnije da ovdje posegnemo za onim što se već u praksi pokazalo dosta pouzdanim, premda ne apsolutno i u svakom detalju sigurnim. Američki istraživač Bloom (1913-1999)⁹⁷¹ sa svojim je suradnicima stvorio tzv. taksonomiju kriterija motrenja

⁹⁶⁷ Boncori, G., *Valutazione*, u: Enciclopedia Pedagogica, VI, st. 12199-12211.

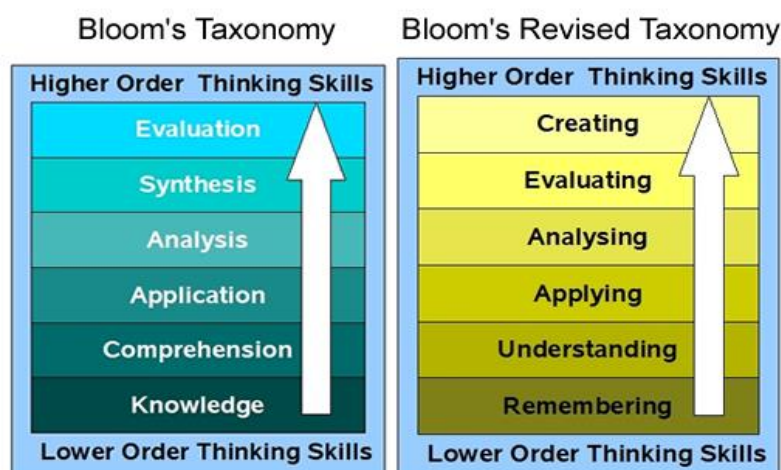
⁹⁶⁸ Pranjić, M., *Problem ocjenjivanja u nastavi*, u: Kateheza 13(1991)3,77-80.

⁹⁶⁹ Laeng, Mauro (1989), *Elementi e momenti della valutazione*, Teramo: Giunti Editore.

⁹⁷⁰ Giannatelli, Roberto (1966), *Prove oggettive di religione per la scuola media*, Zürich: LAS.

⁹⁷¹ Bloom, Benjamin Samuel - Hastings, John Thomas - Madaus, George (1971), *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*, New York: McGraw-Hill.

općeljudskog dozrijevanja. Pritom se koristi već davno poznati teorem: „Nihil est in intellectu, quod non sit prius in sensu“, naime, ono što je došlo do ljudske svijesti i kao takvo bilo zapamćeno, najprije je prošlo kroz 5 ljudskih osjetila: vid, sluh, dodir, njuh i okus. Iz toga se i naučilo vrlo važnu činjenicu: pamćenje je intenzivnije čim više osjetila sudjeluje u „uakladištavanju“ informacije. Pritom najveći postotak otpada na vid (78%), potom sluh (13%), a onda u puno manjim mjerama dodir (6%), njuh (3%) i opip (3%). Kombinacijom vida i sluha dobivamo, dakle, 88% željenog učinka. To svakako treba imati na pameti pri promišljanju klasične nastave koja se prvenstveno zasnivala na discipliniranom slušanju kako bi se od toga odmaklo i maksimalno koncentriralo na gledanje koje ušestorostručuje pamćenje zasnovano samo na slušanju (78 : 13).



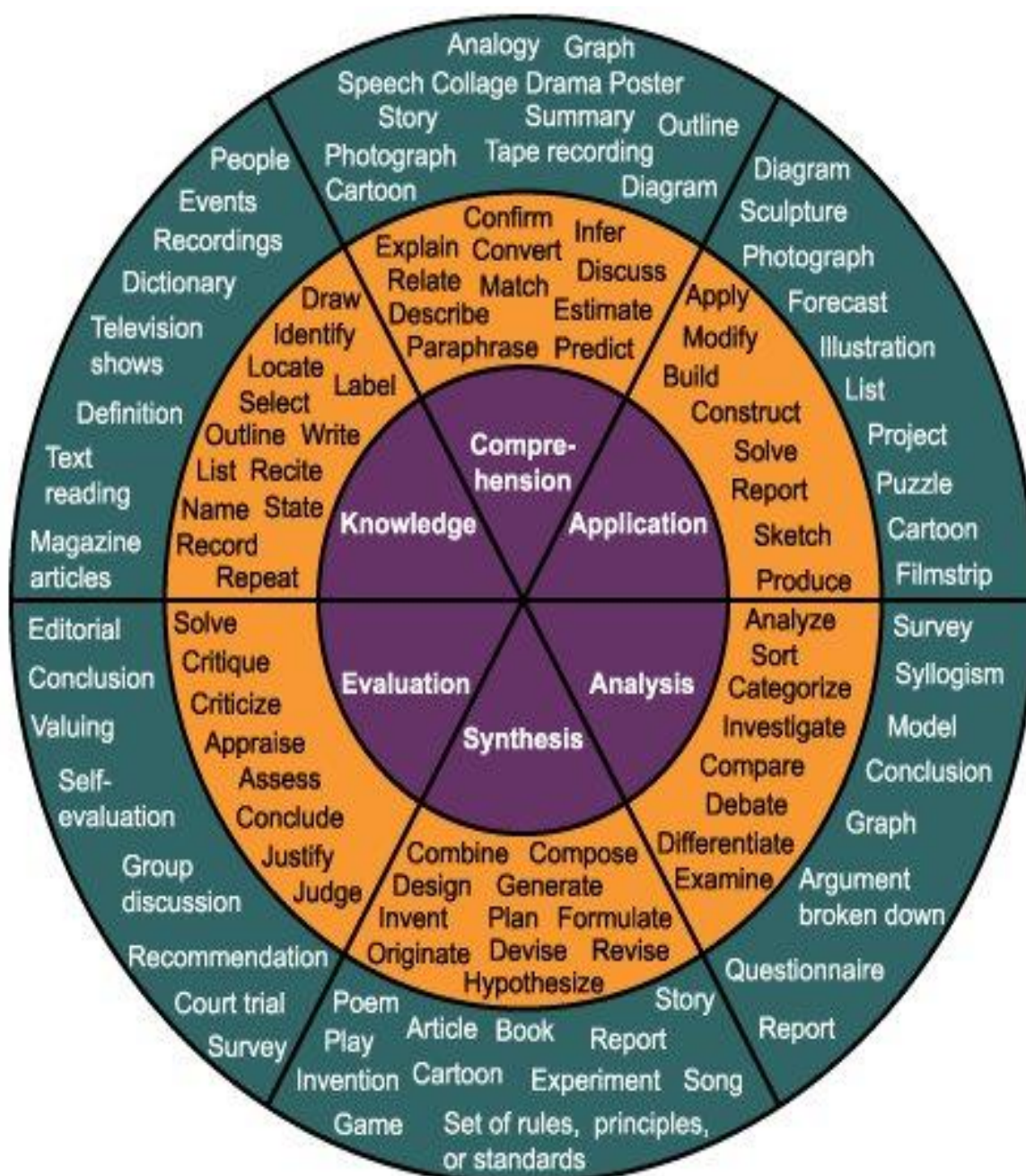
Od čega se pak, prema Bloomu i njegovim suradnicima sastoji taksonomija mišljenja⁹⁷², odnosno, postupak stjecanja novih znanja? Moglo bi je se ovako predstaviti grafički krenuvši od najnižeg prema najvišem redu:

U osnovi (1. znanje – prisjećanje) se nalazi već prije spoznato u obliku nekog saznanja, iskustva, tj. akumulacija prethodnoga od čega se može krenuti. Ono se već na drugoj razini (2. shvaćanje – razumijevanje) kad je u pitanju stjecanje novoga znanja, koristi da bi se došlo do boljeg razumijevanja nepoznatog sadržaja, a onda 3. razina (primjena) kad u prvi plan dolazi učinkovito korištenja (aplikacija), odnosno svrsishodnost novoga znanja. S 4. razinom (analiza) otvara se i viši stupanj usvajanja znanja, dokonstuirati se, razloma nova stečevina kako bi se sagledali međuođnosi unutar pojedinih elemenata. Na 5. razini (sinteza - evaluacija) dogodila se promjena. Novi koncept zamjenio je naziv i pozicije posljednjih dvaju stupnjeva. Na mjesto starog stupnja „sinteze“ stavio je „vrednovanje“, a onda je završio sa „stvaranjem“ čiji je sadržaj u prethodnom modelu pokrivala „sinteza“ jer se pod njom podrazumijevalo stvaranje novih ideaja ili djelatnosti. Posljednja, 6. stepenica obnovljenog koncepta taksonomije

⁹⁷² Bez potrebe za prevođenjem teksta ilustracije na hrvatskih jezik i malim poznavateljima engleskoga sasvim je razvidan sadržaj taksonomije koja se u daljnjem tekstu eksplicira.

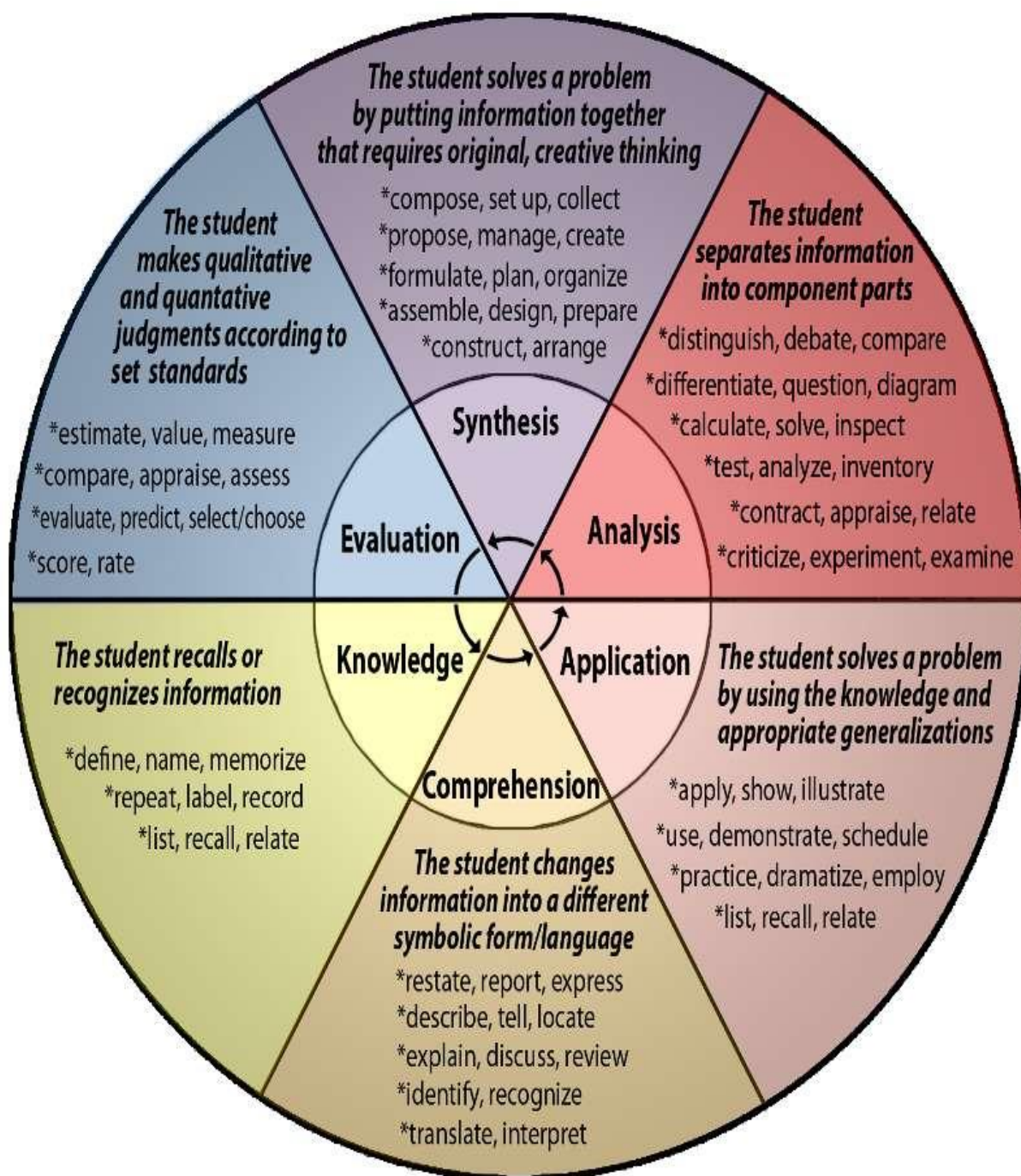
(kreativnost) otvara prostor za kreaciju, činjenje nečega inventivnoga, posve novoga što se ne nalazi u čovjekovu okruženju, ili tek dijelom. Zato to i pripada najvišem stupnju spoznaje.

To su najelemenatniji stupnjevi Bloomove taksonomije kojima su potom pridodavane detaljnije razrade što se uostalom, **samo za ilustraciju**, vidi iz narednog grafikona (<http://graameeyre.info/?p=342>).



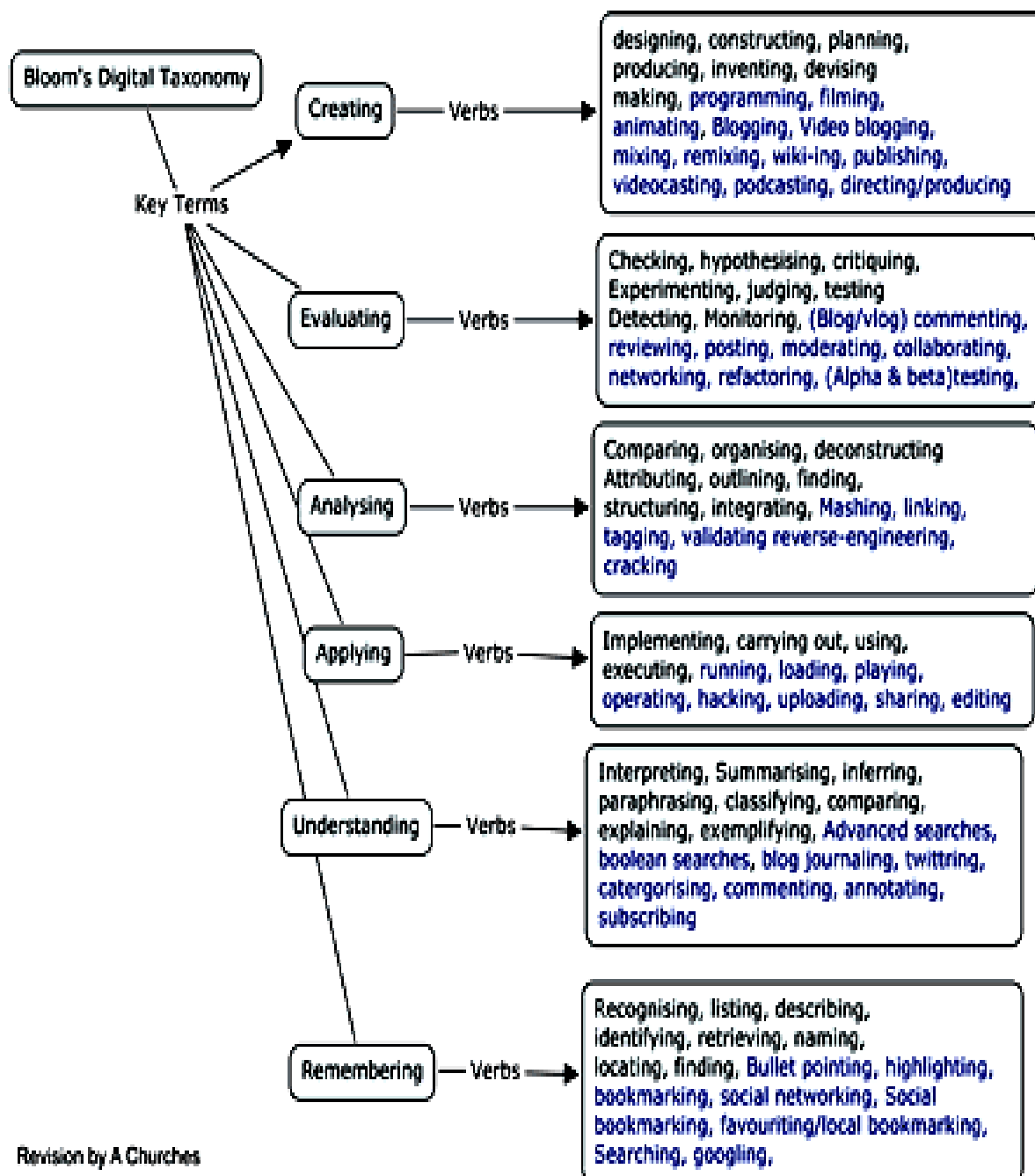
Evo samo za ilustraciju još jednog grafičkoga prikaza početnog koncepta Bloomove taksonomije komu je svrha praktična nastavna primjena. Zato su pojedine faze, gledane sa strane učenika, pretočene u operacije izrečene glagolskom formom.

(www.redwoods.edu/Departments/Distance/Tutorials/BloomsTaxonomy/)



Dijelom obnovljeni koncept Bloomove taksonomije kako u svom osnovnom pojmovlju, a tako i u posebno razrađenoj terminologiji još više odražava namjeru za konkretnom nastavnom primjenom što je **uostalom za ilustraciju** razvidno iz narednog grafikona.

(<http://edweb.sdsu.edu/courses/EDTEC470/sp09/5/bloomstaxonomy.html>)



Bloomova taksonomija, uz određenu prilagodbu, može se zacijelo primijeniti u procesu obrazovanja, konkretno, u osmišljavanju pojedine nastavne jedinice, naročito kad je u pitanju postizanje ishoda vezano za trostrukost nastavnih ciljeva:

- 1) spoznajnog, - cilj: znanje
- 2) odgojnog, emocionalnog, doživljajnog - cilj: stav
- 3) funkcionalnog, motoričkog, djelatnog - cilj: vještina.

Evo kako bi se Bloomova taksonomija u sklopu nastavničke metodike mogla pretočiti u konkretne radnje u svrhu ostvarivanja gore navedenih nastavnih ciljeva.

Spoznajna razina (kako doći do željenoga znanja?)

Stupnjevi	Kvestionarij	Učeničke aktivnosti	
1) Podsjećanje	Sjećaš li se...? Možeš li reći, nabrojati, opisati, imenovati...? Možeš li definirati...? Tko, što, kada, gdje, kako?	Memorizirati Prikupljati podatke Pokazati Lokalizirati Prisjetiti se Imenovati	Primjetiti Snimiti Identificirati Prepoznati Prisjetiti se od prije
2) Razumijevanje	Možeš li reći svojim riječima, objasniti...? Uočavaš li veze, odnose...? Možeš li reći zbog čega...? Možeš li pokazati, ilustrirati kako...?	Klasificirati Grupirati Preurediti Sumirati	Demonstrirati Ilustrirati primjerom Drukčije rasporediti Ukazati na...
3) Primjena	Možeš li iskoristiti informaciju, primijeniti...? Možeš li stvoriti model...? Možeš li riješiti...?	Primijeniti Poredati Izvesti Iskoristiti	Modelirati Operacionalizirati Upotrijebiti naučeno u novoj situaciji
4) Analiziranje	Možeš li poredati, provjeriti...? Možeš li usporediti važno i nevažno...? Što su uzroci, posljedice...? Koje su faze samog procesa...? Što je namjena ili način viđenja...?	Usporediti Suprotstaviti Istraživati Dokonstruirati Rastaviti Raspraviti	Pripisati Reorganizirati Staviti na stranu Fokusirati, Selekcionirati, Diferencirati
5) Vrednovanje	Možeš li postaviti standard, mjeru, dokaz...? Možeš li izdvojiti, izabrati, lučiti...? Možeš uspoređujući sa, pratiti...? Kako doživljavaš, prosuđuješ...?	Kritizirati Opravdati Odlučiti Nadzirati	Suditi Provjeravati vrednovati
6) Stvaranje	Možeš li zamisliti sva druga moguća rješenja...? Možeš li poboljšati...? Možeš li napraviti plan...? Možeš li razviti...?	Zamisliti, Pretpostaviti, Planirati, Dizajnirati Predvidjeti Poboljšati	Izmisliti, Proizvesti, Izgraditi Prilagoditi Promijeniti Stvoriti, načiniti

Odgojna, emocionalna, doživljajna razina (kako doći do željenog stava?)⁹⁷³

⁹⁷³ Nakon početnog Bloomova koncepta taksonomije koji je prvenstveno bio usredotočen na istraživanje nastanka novoga znanja pa zbog toga i prvenstveno koncentriran na misaonu čovjekovu djelatnost, ubrzo se

Stupnjevi	Opis ponašanja	Primjeri, mjerljivi pokazatelji	Učeničke aktivnosti
1) Primanje	Biti otvoren za novo iskustvo. Htjeti čuti novo, drukčije.	Slušati nastavnika. Pokazati interes za iskustvo, bilježiti, odvojiti vrijeme za usvajanje iskustva, pasivno sudjelovati	Pitati, slušati, fokusirati se, sudjelovati, biti otvoren za, raspravljati, upoznavati, pratiti, koncentrirati, čitati, raditi, slijediti, osjećati
2) Odgovaranje	Reagirati, aktivno sudjelovati	Aktivan u diskusiji, osobno sudjeluje u radnjama, zainteresiran za ishod, oduševljen, propitkuje i provjerava ideje, sugerirati tumačenje	Reagira, odgovara, traži pojašnjenja, interpretira, pojašnjava, osigurava reference i primjere, pridonosi, pita, navodi, predstavlja, uzbuđen je, pomaže, piše
3) Vrijednosti	Ustrajava na vrijednosti, izražava osobno mišljenje	Odlučuje o vrijednosti i relevantnosti ideje, iskustva; prihvaća ili se obvezuje na pojedine djelatnosti ili stavove	Argumentira, izaziva, debatira, odbacuje, konfrontira se, opravdava, uvjerava, kritizira
4) Organizira ili konceptualizira vrijednosti	Pomiruje unutrašnje konflikte; razvija vrijednosni sustav	Kvalificira i kvantificira osobna gledišta, zauzima osobne stavove; ima stavove o uvjerenjima	Gradi, razvija, formulira, brani, modificira, veže, daje prioritete, pomiruje, suprotstavlja, organizira, uspoređuje,
5) Internalizira ili karakterizira vrijednosti	Usvaja sustav vjerovanja i filozofije	Samopouzdan; ponaša se u skladu sa vlastitim sustavom vrijednosti	Djeluje, čini, radi, odražava, utječe, rješava, prakticira

uvidjela potreba da se ta "šema" počne koristiti i za druge ljudske aktivnosti poput svijeta čovjekovih osjećaja, emocija, odnosno kreiranja i usvajanja novih stavova što su pedagozi iskoristili za oblikovanje i realizaciju odgojnih ciljeva u nastavi. Istovremeno Bloomova taksonomija je doživjela svoju dobrodošlicu i u području promišljanja i stvaranja vještina pri čemu su u prvi plan bile stavljene djelatna, motorička, odnosno funkcionalna strana čovjeka. Veliko mnoštvo literature pratilo je ovaj razvoj što se uostalom vidi i iz naovda koji slijedi: Bloom, Benjamin Samuel - Madaus, Goerge - Hastings, John Thomas (1981), *Evaluation to improve learning*, Hamburg: McGraw-Hill; Bloom, Benjamin Samuel (1966), *Stability and change in human characteristics*, Wiley; Bloom, Benjamin Samuel (1976), *Human characteristics and school learning*, New York: McGraw-Hill; Anderson, Lorin (1994), *Bloom's taxonomy: a forty-year retrospective*, Chicago: Univ. of Chicago Press; Resch, Claudia (2008), *The Emergence of the Thinking Skills Movement*, Wien: LIT;

Djelatna, funkcionalna, motorička razina (kako doći do vještine?)

Stupnjevi	Opis ponašanja	Primjeri, mjerljivi pokazatelji	Učeničke aktivnosti
1) Imitiranje	Kopira djelatnosti drugih; pridržava se i ponavlja	Motri nastavnika i ponavlja radnju, proces ili aktivnost	Kopira, prati, slijedi, ponavlja, pristaje
2) Manipuliranje	Reproducira aktivnosti iz pouke ili iz sjećanja	Obavlja pismene ili usmene zadatke vezane za upute	Stvara, gradi, oblikuje, izvršava, implementira
3) Preciznost	Pouzdan izvod vještine, neovisno od pomoći sa strane	Obavlja zadatak ili djelatnost vješto i uz visoku kvalitetu bez pomoći ili instrukcije; u stanju je pokazati djelatnost drugom učeniku	Demonstrirati, Kompletirati, Pokazati, Unaprijediti, Odmjeriti, kontrolirati
4) Artikuliranje	Prilagođava i integrira stručno znanje kako bi zadovoljio nestandardni cilj	Veže i kombinira pripadajuće djelatnosti kako bi unaprijedio metode i izišao u susret različitim i novim zahtjevima	Konstruira, rješava kombinira, koordinira, integrira, prilagođuje, razvija, formulira, modificira, ravna, upravlja
5) Naturalizacija	Automatizirano, podsvjesno gospodarenje i vještine vezane za stratešku razinu	Određuje ciljeve, pristupe i strategiju za korištenje djelatnosti kako bi osigurao strateški zahtjev	Kreira, Specificira, Ravna, Otkriva, Projicira,

Treba napomenuti da ovo nisu jedini načini kako se primjenjivala Bloomova taksonomija na različite ljudske djelatnosti. Možda su oni najučestaliji i možda za neke najefikasniji pa su zbog toga i ovdje uz sitne promjene reproducirani sa svhom poboljšanja i naše nastavničke djelatnosti. Kao takvi zacijelo mogu biti svakom nastavniku dodatna prilika da ozbiljno razmišlja o svojoj kompleksnoj djelatnosti u školi i sa učenicima, u svojoj individualnoj pripremi vezano za odgojno-obrazovni proces te da je tako poboljšava tamo gdje je ostalo prostora za poboljšavanje, odnosno da logično i svrsishodno razrađuje početnu Bloomovu zamisao kao što su to uostalom činili i drugi ljudi u svijetu na različitim područjima ostavljajući iza sebe učinke vrijedne divljenja i nasljedovanja. Jedan takav primjer

razvidan je iz narednog rješenja vezan za neimenovani udžbenički tekst što će reći da taksonomija ostavlja veliki prostor za generaliziranja⁹⁷⁴.

Primjer obrasca učenikova samovrednovanja na bazi Bloomove taksonomije, preuređeno prema:
http://www.weac.org/news_and_publications/education

Razine mišljenja	Pojedinačne radnje	Pitanja kao pripomoć
Podsjećanje	Mogu se prisjetiti posebnih detalja, informacija i ideja iz pročitano­ga teksta	Čega se moram prisjetiti kako bi ovaj tekst dobio svoj smisao?
Razumijevanje	Razumijem ono što mi autor želi kazati	Što autor želi da ja shvatim?
Primjena	U stanju sam koristiti svoje razumijevanje na puno smislenih načina	Kako mogu povezati ono što mi želi kazati autor da bi nešto bolje razumio?
Analiziranje	Moje razumijevanje ide do dubljih sfera	Koliko je ovo slično ili različito od onoga što sam već čitao?
Vrednovanje	Mogu kritički promišljati i ispitivati ovu autorovu poruku	Kako je autorova perspektiva utjecala na ono što mi je on htio poručiti?
Stvaranje	Došao sam do nove spoznaje	Na koji je način ovaj autor promijenio moje razmišljanje?

Na narednim stranicama donosimo upitnik koji može biti od velike koristi za učenikovo individualno ocjenjivanje nastave, doživljaj nastavnog susreta, osobni angažman u njemu i vlastiti doprinos nastavnom procesu, tempo održavanja sata, učenikovo viđenje nastavnih vježbi, radnih listova, same pripreme za rad, korištenja prethodno pređenog gradiva, domaćih zadaća, nastavnikova ophođenja prema učenicima, njegove stručnosti ili nestručnosti, njegova odnosa prema lošim i dobrim đacima, transparentnosti ili netransparentnosti njegova ocjenjivanja, sjećanja na vrlo uspjele ili krajnje neuspjele satove itd. Sve u svrhu da se procjeni postojeće stanje ali da ga se i u budućnosti poboljša.

⁹⁷⁴ Glück, Gerhard (1987), *Generalisierung von Erfahrungen: Begründung des GDT-Verfahrens mit einem Beispiel aus der Unterrichtsforschung*, Weinheim: Dt. Studien-Verlag; Messner, Helmut (1978), *Wissen und Anwenden: zur Problematik des Transfers im Unterricht ; eine psychologisch-didaktische Analyse*, Stuttgart: Klett-Cotta; Sebauer, Renate (2005), *Lernen - von der Praxis zur Theorie und zurück zur Praxis*, Donauwörth: Auer.

Vrednovanje nastave⁹⁷⁵

Učenik(ca) _____

1. Nastavu sam doživio(jela) kao..... vrlo dosadnu	-2	-1	0	+1	+2	vrlo zanimljivu
	☐	☐	☐	☐	☐	
2. Nastavnikova pitanja su bila... često nerazumljiva	-2	-1	0	+1	+2	vrlo jasna
	☐	☐	☐	☐	☐	
3. Kada bih se javio(la)... nisam dolazio na red	-2	-1	0	+1	+2	pitao što sma htio
	☐	☐	☐	☐	☐	
4. Na moja pitanja... nije se odgovorilo	-2	-1	0	+1	+2	na sve se odgovorilo
	☐	☐	☐	☐	☐	
5. Tempo održavanja nastave doživio(jela) sam kao...						
previše usporen	☐					
malo usporen	☐					
kako treba	☐					
malo prebrz	☐					
prebrz	☐					
6. Vježbe su bile najčešće prelagane	-2	-1	0	+1	+2	prezahtjevne
	☐	☐	☐	☐	☐	
7. Mislim da je broj vježbi bio... premalen	-2	-1	0	+1	+2	preobilan
	☐	☐	☐	☐	☐	
8. Radni listovi su u pravilu bili.... potpuno suvišni	-2	-1	0	+1	+2	vrlo korisni
	☐	☐	☐	☐	☐	
9. Po mom mišljenju priprema za rad u razredu bila je... vrlo slaba	-2	-1	0	+1	+2	vrlo dobra
	☐	☐	☐	☐	☐	
10. U nastavi je prošlogodišnje gradivo bilo primjereno i razumljivo ponavljano... uopće ne drži	-2	-1	0	+1	+2	potpuno drži
	☐	☐	☐	☐	☐	
11. Što se tiče domaćih zadaća traženi opseg je.... preskroman	-2	-1	0	+1	+2	prevelik
	☐	☐	☐	☐	☐	
12. Naš nastavnik(ca) u ophođenju sa nama bio(la) je... Previše popustljiv(a)	-2	-1	0	+1	+2	prestrog(a)
	☐	☐	☐	☐	☐	

⁹⁷⁵ Prema: (<http://www.schule-bw.de>)

13. U nastavi učim tehnike koje mi pomažu pri rješavanju problema...
uopće nije istina -2 -1 0 +1 +2 upravo je tako
☐ ☐ ☐ ☐ ☐
14. Naš nastavnik(ca) djeluje vrlo stručno...
vrlo nekompetentno -2 -1 0 +1 +2 vrlo kompetentno
☐ ☐ ☐ ☐ ☐
15. Naš nastavnik(ca) potiče slabije učenike(ce)...
uopće nije tako -2 -1 0 +1 +2 upravo je tako
☐ ☐ ☐ ☐ ☐
16. Nastavnik(ca) potiče bolje učenike
uopće nije tako -2 -1 0 +1 +2 upravo je tako
☐ ☐ ☐ ☐ ☐
17. Naš nastavnik(ca) ne privilegira ni jednog učenika(cu), nego se prema svima odnosi jednako...
uopće nije tako -2 -1 0 +1 +2 upravo je tako
☐ ☐ ☐ ☐ ☐
18. Naš nastavnik(ca) se ne oglašuje na probleme u razredu, nego ih zdušno rješava...
uopće nije tako -2 -1 0 +1 +2 upravo je tako
☐ ☐ ☐ ☐ ☐
19. Naš nastavnik(ca) sluša svakog učenika(cu) vrlo pažljivo...
uopće nije tako -2 -1 0 +1 +2 upravo je tako
☐ ☐ ☐ ☐ ☐
20. Što se tiče ocjenjivanja, ono je...
krajnje proizvoljno -2 -1 0 +1 +2 posve provjerljivo
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

21. Onog prekrasnog sata (nastavnog susreta) još uvijek se sjećam sasvim dobro (obrazložiti)

22. Onog groznog sata još uvijek se jako dobro sjećam (obrazložiti)

23. Neka tako ostane: ono što ne želiš da se promijeni (obrazložiti)

24. Dodatne primjedbe (obrazložiti)

Evo još jednog jednostavnog obrasca koji može pomoći u vrednovanju nastavnog procesa sa strane učenika kroz tjedan dana.

☹ ☺ ☺ ? Daj sam sebi ocjenu kroz cijeli tjedan za pojedini predmet

Datum	Bio sam točan	Imao sam sa sobom sve potrebno	Poštivao sam pravila komuniciranja	Surađivao sam	Tema je bila	Danas sam naučio

Individualno ocjenjivanje nastave od strane samih učenika može biti provođeno na puno različitih načina. Gore smo donijeli dva primjera. No, u svjetskoj literaturi ima toga puno više i koncipirano na različite načine, kako s obzirom na sadržaj tako i vezano za grafičke ponude vrednovanja. To je zapravo tema unutar koje ima toliko rješenja koliko postoji prostora za ljudsku maštu. Donijet ćemo još jedno kako bismo potakli individualni angažman za slična promišljanja, a onda i što kvalitetnije kreacije unutar nastavnoga procesa. Riječ je o pretvaranju nastavne jedinice u „nastavnu metu“, tako da se učeniku daje mogućnost „gađanje“ nastavne jedinice što bliže samom središtu i to kroz 8 različitih kriterija: struktura, sadržaj, metode i pomagala, ciljevi, organizacija, osobno korištenje vremena, nastavno ozračje te proširenje vlastitih kompetencija na bazi sadržaja održane nastavne jedinice⁹⁷⁶.

⁹⁷⁶ Prema http://www.goodschool.de/alt/bewertung/bilder/zielscheibe_evaluation_unterricht.jpg

Datum:
Tema nastavne jedinice:

Jesi li uočio strukturu nastavne jedinice?

Jesi li razumio sadržaj nastavne jedinice?

Što misliš o metodama i pomagalima?

Jesu li nastavni ciljevi bili jasni?

Kvaliteta provedbe organizacija?

Koliko si osobno iskoristio vrijeme?

Koliko je dobro bilo nastavno ozračje?

Koliko su proširene tvoje kompetencije?

Postoji li još nešto što bi želio ocijeniti?

Prikupljanje podataka

Nakon što je na osnovi Bloomove taksonomije pokazano kako zapravo funkcionira proces stjecanja novih znanja u sklopu nastavnog procesa, a onda po sličnom modelu i stjecanje stavova i vještina, doneseno je i nekoliko primjera koji mogu biti od velike koristi učeniku u vrednovanju pojedine nastavne jedinice, ili različitih predmeta kroz tjedan dana. U glavama naših nastavnika uvriježeno je mišljenje da vrednovanje zapravo i prvenstveno znači postupak ocjenjivanja koga nastavnik vrši nad učenikom i to na vrlo čudan i koji put krajnje netransparentan način uobličeno u brojku za koju se zapravo ne zna što sve znači. Je li to pokazivanje kvalitete memorije koja je u stanju krajnje vjerno reproducirati ono što je učenik čuo od svog nastavnika ili pročitao u svom udžbeniku. Je li tu riječ o razini postignutoga cilja koju je zadao nastavnik? Je li to dokaz usvojenosti ili neusvojenosti pojmova, činjenica ili koncepata? Je li ocjena odraz i učenikova stava ispred kojeg su trenutačno samo riječi i tvrdnje? Je li ona daje informaciju o nekim usvojenim vještinama. Iz brojke je jako teško iščitati bilo što od navedenoga. Zato i opravdano promišljanje koliko uopće ima smisla ocjenjivati brojkom ako se ne zna što stoji iza nje. Kada se u učeničkoj knjižici vidi ocjena "odličan", što to sve može značiti? Može u najmanju ruku troje:

- a) da je učenik optimalno ispunio *očekivanje* učitelja, odnosno da je besprijeckorno savladao zadano "gradivo",
- b) da je učenik *u granicama svojih mogućnosti* polučio najbolje i najviše što je mogao,
- c) da je učenik *u usporedbi sa drugim učenicima* postigao najbolji mogući uspjeh⁹⁷⁷.

Uistinu to su toliko različita mjerila tako da odličan pod "a" može značiti jedva dovoljan pod "b". Kako onda prikupiti podatke na osnovi kojih se može vrednovati i ocjenjivati učenika? Za to treba nastavniku razrađeni program, unutar njega naznačeni ciljevi, područje spoznaja, doživljaja i djelatnosti. Preporuča se shema za sintetiziranje svih mjerljivih podataka na osnovi kojih će se ocjenjivati napredak, pasivnost ili nazadovanje učenika. Slična tablica omogućuje da se odmah uoči odnos među različitim razinama dozrijevanja: za pojedine učenike (horizontalno čitanje) i za grupu odnosno razred (vertikalno čitanje). Tako se odmah vidi ne samo konačni rezultat učenika, nego i njihov rezultat unutar pojedinih područja. Isto se tako primjećuju i slabe točke ili poteškoće u asimiliranju pojedine razine (vertikalni zbroj). Na taj način se uistinu može izbjeći samovolju u ocjenjivanju odnosno plošnost brojčane ocjene.

Giesecke, Hermann (1997), *Einführung in die Pädagogik*, Weinheim: Juventa Verlag.

HEMA ZA MOTRENJE I OCJENJIVANJE

UČENICI	SPOZNAJNA RAZINA							DOŽIVLJAJNA RAZINA						DJELATNA RAZINA						SVEUKUPNO
	1.Podsjećanje	2.Razumijevanje	3.Primjena	4.Analiziranje	5.Vrednovanje	6. Stvaranje	Ukupno po pojedincu	1.Primanje	2.Odgovaranje	3.Vrijednosti	4.Organiziranje	5.Internalizacija	Ukupno po pojedincu	1.Imitiranje	2.Manipuliranje	3.Preciznost	4.Artikuliranje	5.Naturalizacija	Ukupno po pojedincu	Pojedini učenici
1.Marijan	++ +	++	+		+		7	++	+		++	++	7	++	++		+	++	7	21
2.Krešimir	++	+	++	+		+	10	+		++	++	++	6	++	+	++		++	7	23
3.Ivana	++ +	++		+	+		7	++	++	+	+	+	8	+	++		+	++	6	21
4.Marijana	+		+	++			4	+	+				2	+		+	++		4	10
5.Božo	++ +	++	++	+		+	9	++	+	++	++	++	9	++	+	++		++	8	26
6.Danijel	++	++	++	+	+	+	13	++	+	++	++	++	8	++	++	+	++	++	9	30
Ukupno	14	10	10	8	3	5	50	12	7	6	9	8	40	11	8	6	6	10	41	Grupa ukupno 131

Zaključak

O nastavnoj metodici se moglo pisati i na drukčiji način nego što je to učinjeno u ovoj knjizi. Tome je uostalom dokaz i mnoštvo literature koja je navedena u ovom djelu te još veći broj one koju nisam ovdje navodio. Moja je želja ipak bila govoriti o tom predmetu na način koji još uvijek nije dostatno prisutan u našim krajevima premda je poznat u svjetskoj literaturi, naime taj da se nastavnu metodiku ne mora nužno i isključivo vezati uz određeni nastavni predmet tako da bi svaki od njih morao bezuvjetno imati samo svoju metodiku. Takav pristup nastavi djelomično je doveo do njene nesinhroniziranosti, pa i do toga da učeniku nije polazilo za rukom egzistencijalno objedinjavati određene nastavne sadržaje koji su, umjesto da omogućavaju njegov cjelovit i integralan rast, bili razlogom određenog razdora i u njegovoj svijesti i u njegovu ponašanju, a izvođačima nastave davalo dostatno razloga za međusobnu utakmicu koja nije uvijek ukazivala na objedinjujuće elemente pojedinih školskih predmeta, nego bolesno takmičenje i nadmetanje zbog vlastite emancipacije i emancipacije "svoga" predmeta što je išlo na štetu samih učenika i na njihov kojiput neobjektivni odnos prema pojedinim predmetima.

Možda bi po mišljenju nekih ipak bilo uputno da sam u pojedinim momentima ukazao na to kako su neke nastavno-metodičke postavke bliže jednom, nego drugom školskom predmetu. U načelu bi to bilo i prihvatljivo, međutim krajnje dosljedno provođenje toga principa moglo bi dovesti do onoga što sam ovim pristupom htio izbjeći: alkemiju predmetnih metodika koja bi više štetila nego koristila ovom pristupu. Zato sam ostavio svijesti, spoznaji, okretности, znanju, iskustvu... pojedinog nastavnika da sam odluči koliko je moguće u sklopu njegova predmeta primjenjivati određeno nastavno-metodičko načelo o kojem je trenutno riječ. Nekada se mislilo da je, npr. meditacija samo svojstvena religiji, sada je pak očito da za nju ima mjesta i drugdje, pa čak i u egzaktnim znanostima; nekada je glazba bila isključivo vezana uz "glazbeni odgoj" kao školski predmet dok suvremena nastavna metodika potiče njenu prisutnost u znatno većem krugu školskih predmeta, pa i onih koji čak ne pripadaju niti istom znanstvenom području. Predmetne nastavne metodike djelomice su doživjele sudbinu predmeta uz koje su vezane, naime sve veću i sve intenzivniju rascjepkanost stvarnosti koja, istini za volju, sa jedne strane omogućuje dublju spoznaju određenog njenog segmenta ali i rizik gubljenja njene cjelovitosti i nemogućnosti sagledavanja totaliteta. Nije li tome razlog da je, npr. ekonomija, zaboravila na ekologiju, toleranciju, raznolikost, pluralizam, šarolikost? Kada se gubi koreferentnost među segmentima, nužno slijedi obezvređivanje ili potiskivanje jednog na račun drugog pa čak i njegovo zatiranje. Da se pak to ne bi dogodilo, nastala je

utrka za tim da svaki segment ima sve kako bi osigurao svoju autonomiju i pravo na supostojanje što je u momentima išlo do takvih krajnosti da se više nisu vidjele međusobne veze koje bi od mnoštva potrebnih različitosti činile neophodno jedinstvo totaliteta.

Mislim da bi nastavna metodika (ali ne ona jedina!) mogla i trebala igrati ulogu objedinjavateljice u različitosti. Budući da po shvaćanju mnogih metodičara njoj pripada famozni *kako* u sklopu *što*, *zašto* i *čemu* stvaranja, prenošenja i usvajanja cjelovita ljudskog znanja i umijeća, onda je najbolje da ona uistinu pokaže kako različiti nastavni sadržaji iznađeni i nuđeni zbog kojekakvih razloga mogu uistinu koristiti različitim ljudskim potrebama tako da se istovremeno promiče neponovljivost čovjekove osobnosti koja je uistinu novum, izvorno, jedinstveno bogatstvo, ali i ljubomorno čuva totalitet u različitosti te iste osobnosti.

Literatura

- Abbs, Peter (1994), *The educational imperative: a defence of Socratic and aesthetic learning*, London: Falmer;
- Abendroth-Timmer, Dagmar (2007), *Akzeptanz und Motivation: empirische Ansätze zur Erforschung des unterrichtlichen Einsatzes von bilingualen und mehrsprachigen Modulen*, Frankfurt am Main: Lang;
- Abrahams, Peter (2000), *The Black experience in the 20th century : an autobiography and meditation*, Bloomington: Indiana Univ. Press;
- Achtnich, Elisabeth (1981), *Lieder und was man damit machen kann. Beispiele zum Aufführen, Basteln, Tanzen, Improvisieren, Diskutieren und Meditieren*, Freiburg: Christophorus Verlag.
- Adam, Bern-Ulrich (1992), *Schritt für Schritt: von der Handarbeit zur computerunterstützten Fertigung*, Frankfurt am Main: Diesterweg
- Adam, G., *Erzählen eine notwendige Sprachform des Glaubens*, u: Bekker, Ulrich, Goßmann, Klaus, *Aneignung und Vermittlung*, Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus 1995, str. 231-238.
- Adick, Christel (1992), *Evolution, Erziehung, Schule*, Erlangen: Erlanger Forschungen.
- Aebli, Hans (1981), *Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf kognitiopsychologischer Grundlage*, Stuttgart: Klett.
- Aissen-Crewett, Meike (1985), *Schülerzentrierte Kunstpädagogik: Erwin Heckmanns Kunstpädagogik zwischen Reformpädagogik und. moderner Didaktik*, Frankfurt am Main: Lang
- Akademie für Lehrerfortbildung (1983), *Liedbegleitung und Instrumentalspiel im Unterricht*, Dillingen: Akademie für Lehrerfortbildung <Dillingen, Donau>;
- Albrecht, G., *Aufgaben (Ziele) der Filmanalyse*, u: Albrecht, G. (ur.), *Handbuch Medienarbeit. Medienanalyse, Medieneinordnung, Medienwirkung*, Opladen 1981, str. 30.
- Albrecht, G., *Film*, u: Theologische Realenzyklopädie, sv. 11, Berlin-New York, 1983, str. 175.
- Albrecht, Gerd, *Aufgaben (Ziele) der Filmanalyse*, u: Albrecht, Gerd (1981), *Handbuch Medienarbeit Opladen: Leske + Budrich*, str. 54-60.
- Albrecht, Stephan (2008), *Kunst - Geschichte - Wahrnehmung: Strukturen und Mechanismen von Wahrnehmungsstrategien*, München: Dt. Kunstverl.
- Alhoff, Dieter - Allhoff, Waltraud (2001), *Förderung mündlicher Kommunikation durch Therapie, Unterricht und Kunst*, München: Reinhardt
- Allemann-Ghionda, Cristina (2006), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern : Ausbildung und Beruf*, Weinheim: Beltz;
- Alphei, Jörn (2006), *Qualitätsentwicklung an Hochschulen: Erfahrungen und Lehren aus 10 Jahren Evaluation*, Bonn: Hochschulrektorenkonferenz
- Altendorfer, Regina (1997), *"Ich habe Durst nach mehr!" Leben schöpfen durch "Exerzitien im Alltag" ; ein Angebot (nicht nur) für Jugendliche*, Ingolstadt. KIM-Zentrale
- Altrichter, Herbert - Posch, Peter (2007), *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt;
- Altrichter, Herbert (1996), *Mikropolitik der Schulentwicklung: förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule*, Innsbruck: Studien-Verlag.
- Ammereller, Erich (2005), *Rationale Motivation*, Paderborn: mentis-Verl.;
- Anderl, A., *Der bildnerische Gestaltungsprozeß als Konsequenz oder Ausgangspunkt der Bildbetrachtung*, u: *Katechetische Blätter* 111(1986)1,60-65;
- Anderson, Lorin (1994), *Bloom's taxonomy: a forty-year retrospective*, Chicago: Univ. of Chicago Press;
- Andreas, Reinhard (1998), *Fremdsprachen in der Grundschule: Ziele, Unterricht und Lernerfolge: Ergebnisse der Begleituntersuchungen zum bayerischen Schulversuch*: Donauwörth: Auer.
- Angela Carmen (2009), *Das Portfolio im Unterricht : Theorie und Praxis im Spiegel des Konstruktivismus*, München: Waxmann;
- Ankerstein, Hilmar - Schubert, Ursula (1982), *Die Kassette im Fremdsprachenunterricht*; Köln: Greven;
- Antenbrink, Horst (1973), *Unterricht als Determinante kognitiven Lernens: eine Untersuchung über die Auswirkungen von didaktischen Instruktionsmethoden auf kognitive Lernprozesse*, Weinheim: Beltz;
- Antos, Gerd (2008), *Handbook of interpersonal communication*, Berlin: Mouton de Gruyter
- Apel, Hans Jürgen (1982), *Unterrichtsformen, Unterrichtsverfahren : Elemente einer Theorie des Unterrichts*, Kulmbach: Baumann;
- Apfelbaum, Birgit (1993), *Erzählen im Tandem: Sprachlernaktivitäten und die Konstruktion eines Diskursmusters in der Fremdsprache*, Tübingen: Narr.
- Appel, Stefan - Adelt, Eva (2009), *Leben - Lernen - Leisten*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag;
- Ardila-Mantilla, Natalia (2009), *Vom wilden Lernen: Musizieren lernen - auch außerhalb von Schule und Unterricht*, Mainz: Schott;

- Aregger, Kurt (2008), *Entwicklung der Person durch Offenen Unterricht: das Kind im Mittelpunkt: Nachhaltiges Lernen durch Persönlichkeitserziehung*, Augsburg: Brigg Pädagogik.
- Arich-Gerz, Bruno (2009), *Theorie und Geschichte der Medien(kultur) von "um 1900" bis Nine-Eleven*, Aachen: Shaker;
- Arnhardt, Gerhard i dr. (2000), *Der Lehrer: Bilder und Vorbilder ; Studienbuch*, Donauwörth: Auer;
- Arnold, Grit (2005), *Kleine Klassen - große Klasse? eine empirische Studie zur Bedeutung der Klassengröße für Schule und Unterricht*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt;
- Arnold, K., *Interpretierende Meditation zum "Exsultet"*, u: Katechetische Blätter 113(1988)3, 204-206.
- Arnold, Karl-Hein (2010), *Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik*, Wiesbaden: VS; Aselmeier,
- Arnold, Karl-Heinz (2009), *Handbuch Unterricht*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt;
- Arnold, Rolf (2007), *Aberglaube Disziplin: Antworten der Pädagogik auf das "Lob der Disziplin"*, Heidelberg: Auer;
- Arnot, Madeleine (2009), *Educating the gendered citizen*, London: Routledge;
- Aschersleben, Karl (1974), *Einführung in die Unterrichtsmethodik*, Stuttgart: Kohlhammer;
- Aschersleben, Karl (1979), *Einführung in die Unterrichtsmethodik*, Stuttgart: Kohlhammer;
- Aschersleben, Karl (1985), *Moderner Frontalunterricht: Neubegründung einer umstrittenen Unterrichtsmethode*, Frankfurt am Main: Lang;
- Aschersleben, Karl (1993), *Welche Bildung brauchen Schüler? Vom Umgang mit dem Unterrichtsstoff*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt; Lang; Altrichter,
- Aßbeck, Johann (2009), *Englisch-Hausaufgaben, die Spaß machen: Übungen und Tipps zur Vertiefung der Englischkenntnisse*, Donauwörth: Auer;
- Audet, Richard H. (2005), *Integrating inquiry across the curriculum*, Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press;
- Auer, Wolfgang (2010), *Sinnes-Welten: die Sinne entwickeln, Wahrnehmung schulen, mit Freude lernen*, München. Kösel;
- Aussermair, J., *Zum theologischen Verständnis der Ikone*, u: Theologischpraktische Quartalschrift 139(1991)1, 58-66.
- Austin, James (2006), *Zen-Brain reflections: reviewing recent developments in meditation and states of consciousness*, Cambridge, MA: MIT Press;
- Avci-Werning, Meltem (2004), *Prävention ethnischer Konflikte in der Schule: ein Unterrichtsprogramm zur Verbesserung interkultureller Beziehungen*, München: Waxmann.
- Axer, Jürgen (1983), *Integrale Erziehung: ein pädagogisches Konzept auf der Grundlage der Philosophie Sri Aurobindos*, Köln: Verlag Wissenschaft u. Politik.
- Baacke, D., *Kommunikation und Handeln*, u: Popp, Walter. (1976), *Kommunikative Didaktik: soziale Dimensionen des didaktischen Feldes*, Weinheim: Beltz, str. 23-54.
- Baacke, D., *Massenmedien und Sozialisation*, u: Lenzen, D. (ur.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, sv. 8, Stuttgart 1983, str. 90-102;
- Babin, Pierre - Belisle, Claire (1974), *Photolangage*, Paris: CREC-AVEX .
- Babington Smith, Bernard (1979), *Training in small groups: A study of 5 methods*, Oxford: Pergamon Pr.;
- Bach, Gerhard (2008), *Bilingualer Unterricht : Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*, Frankfurt am Main: Lang;
- Bachmair, Ben (1979), *Medienverwendung in der Schule: Analyse- und Planungsbeispiele für den Unterricht mit audiovisuellen Medien*, Berlin: Spiess.
- Bachmann, Helen (1985), *Malen als Lebensspur: die Entwicklung kreativer bildlicher Darstellung: ein Vergleich mit den frühkindlichen Loslösungs- und Individuationsprozessen*, Stuttgart: Klett-Cotta;
- Bachmann, Winfried (1989), *Konzepte der didaktischen Reduktion aus handlungsorientierter Sicht: eine berufspädagogische Bestandsaufnahme und Neuinterpretation*, Bergisch-Gladbach: Hobein
- Badr Goetz, Nadja (2007), *Das Dialogische Lernmodell : Grundlagen und Erfahrungen zur Einführung einer komplexen didaktischen Innovation in den gymnasialen Unterricht*, München: m press;
- Baeyer, Alexander (1983), *Medienplanung für Unterricht und Ausbildung*, Grafenau/Württ.: Expert-Verl.;
- Baeyer, Alexander (1983), *Medienplanung für Unterricht und Ausbildung*, Grafenau/Württ.: Expert-Verl..
- Baier, Karl (2008), *Meditation und Moderne: zur Genese eines Kernbereichs moderner Spiritualität in der Wechselwirkung zwischen Westeuropa, Nordamerika und Asien*, Würzburg: Königshausen & Neumann;
- Balhorn, Heiko (1980), *Zum Handlungsverstehen im Unterricht*, Paderborn: Schöningh;
- Balkenohlo, Manfred (1990), *Strukturanthropologie und Erziehung*, München: Reinhardt;
- Baltruweit, F., *Ökumenisches Lernen durch Lieder aus der Ökumene*, u: Der Evangelischer Erzieher 38(1986), str. 577 i d.
- Bambach, Heide (1996), *Prüfen und Beurteilen: zwischen Fördern und Zensieren*, Seelze: Friedrich;
- Band, Winfried (1985), *Musiktherapeutische Ausbildung und Praxis. ein Projekt der Berliner Studiengruppe für Musiktherapie*, Berlin: EXpress Ed.

- Banholzer, Agnes – Feige, Bernd (2008), *Die Auffassung physikalischer Sachverhalte im Schulalter*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt;
- Bannasch, Bettin (2007), *Zwischen Jakobsleiter und Eselsbrücke: das "bildende Bild" im Emblem- und Kinderbilderbuch des 17. und 18. Jahrhunderts*, Göttingen: V&R unipress;
- Bardsley, Nicholas (2010), *Experimental economics: rethinking the rules*, Princeton: Princeton Univ. Press
- Bareis, Alfred (2000), *Praxis der Kunsterziehung: 1. - 6. Jahrgangsstufe ; Zeichnen, Drucken, Malen, Collagieren, plastisches Gestalten ; Unterrichtsplanung, -gestaltung, therapeutische Aspekte, Kreativität, Kreativitätserziehung*, Donauwörth: Auer;
- Barent, Volker (1997), *Werkzeuge für die moderatorlose Gruppenarbeit: Konzeption - Realisierung - Einsatzpotentiale*, Wiesbaden: Dt. Univ.-Verlag;
- Barrett, Margaret (2009), *Narrative inquiry in music education: troubling certainty*, Dordrecht: springer; Feige, A., "Individualisierung" in *Jugend und Schule*, u: *Schulfach Religion* 14(1995)1/2, 63-83.
- Barsig, Walter (1982), *Grundlegender Unterricht: Aufgaben, Ziele und unterrichtspraktische Gestaltungselemente zum Unterricht in der 1. und 2. Jahrgangsstufe*; Donauwörth: Auer;
- Bartl, Almuth (2002), *Viele klitzekleine Tafelspiele für die Grundschule*, Donauwörth: Auer.
- Bartsch, Elmar (1982), *Mündliche Kommunikation in der Schule*, Königstein/Ts.; Scriptor
- Bašić, Slavica (1987) *Didaktička terminologija*, Zadar: Narodni list;
- Bäßler, Hans (1999), *Handlungsorientiert unterrichten - aber wie ? ein Leitfaden zur Einführung des handlungsorientierten Unterrichts*, Neusäß: Koeser.
- Bäßler, Hans (2004), *Neue Musik vermitteln: Analysen, Interpretationen, Unterricht*, Mainz: Schott;
- Bauer, Ingrid - Fischer, Dieter (1978), *Wir lernen mit dem Overhead-Projektor*, Würzburg: Vogel-Verlag;
- Bauer, Michael (2007), *Die Seele läuft mit: die meditative Laufschule für Fitness und innere Harmonie*, München: Integral;
- Bäuerle, Siegfried (1999), *Gewalt in der Schule*, Donauwörth; Auer;
- Baum Jost (1985), *Computer und, oder Pädagogik? ein Arbeits- und Materialbuch zu den neuen Techniken und Medien*, Mülheim a. d. Ruhr: Verlag Die Schulpraxis;
- Baumgart, Franzjörg (2005), *Theorien des Unterrichts : Erläuterungen - Texte - Arbeitsaufgaben*, Bad Heilbrunn/Obb. : Klinkhardt;
- Baumgartner, Sabine (2003), *Lernzirkel Lernen lernen: Einfach und schnell effektive Lernstrategien trainieren in der Sekundarstufe I; Hausaufgaben, Arbeitsplatz, Konzentration, Gedächtnistraining*, Neuried: Care-Line.
- Bausch, Imke i dr. (2004), *Ich gestalte mein Klassenzimmer*, München: Oldenbourg;
- Bausch, Karl-Richard (2000), *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 20. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen: Narr.
- Bausch, Karl-Richard (2003), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke.
- Bausch, Karl-Richard (2007), *Textkompetenzen*, Tübingen: Narr.
- Bausch, Karl-Richard, (2008), *Fremdsprachenlernen erforschen: sprachspezifisch oder sprachenübergreifend?*, Tübingen, Narr;
- Bay, Rolf (1994), *Zielorientiert führen: Grundlagen des Zielmanagements für Führungskräfte*, Würzburg: Vogel;
- Beate Christiane (2005), *Fächerübergreifender Unterricht aus der Sicht des Faches Musik*, Baltmannsweiler, Schneider Verl. Hohengehren;
- Beauchamp, André i dr. (1977), *Come animare un gruppo*, Torino: LDC.
- Beck, Etwin (2008), *Adaptive Lehrkompetenz: Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens*, München: Waxmann.
- Beck, Martin (1994), *Unterrichtsgespräche: zwischen Lehrerdominanz und Schülerbeteiligung :eine sprechwissenschaftliche Untersuchung didaktischer Ansätze zur Unterrichtskommunikation*, St. Ingbert: Röhrig.
- Beck, Reinhilde - Schwarz, Gotthart (1997), *Personalentwicklung*: Alling: Sandmann;
- Becker, Christian (2006), *Spielerisch lernen mit Textilien: 125 Spiele für einen ganzheitlichen Textil-/Unterricht*, Oldenburg: Didakt. Zentrum;
- Becker, Georg - Kohler, Brigitta (1988), *Hausaufgaben kritisch sehen und die Praxis sinnvoll gestalten*, Weinheim-Basel: Beltz.
- Becker, Georg i dr. (1976), *Unterrichtssituationen III. Üben und Experimentieren*, München: Urban & Schwarzenberg
- Becker, Gerold (2007), *Guter Unterricht: Maßstäbe & Merkmale, Wege & Werkzeuge*, Seelze: Friedrich;
- Becker, Gerold (2007), *Guter Unterricht: Maßstäbe & Merkmale, Wege & Werkzeuge*, Seelze: Friedrich;
- Becker, Hans Rudolf (1981), *Anthropologische und pädagogische Grundfragen des Grundschulunterrichts*, Baltmannsweiler: Pädag. Verl. Burgbücherei Schneider;
- Becker-Mrotzek, Michael - Vogt, Rüdiger (2009), *Unterrichtskommunikation: linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*, Tübingen: Niemeyer;

- Beer, Franc i dr. (1968), *Der Einfluss von Intelligenz und Milieu auf die Schulleistung*, München: Verlag für Jugend und Volk
- Behr, Ursula (2004), *In Gruppen lernen: Anregungen für die Beobachtung und Bewertung von Schülerleistungen*, Bad Berka: Thillm;
- Beichel-Kaczinski, Gabriele (1997), *Lernen durch erlebte Einsicht: Verbesserung der Lehre im Fach Psychologie durch die gezielte Verbindung von theoretischer Reflexion und praktisch-methodischer Kompetenz*, Giessen: Psychosozial-Verlag.
- Belling, Andrea (2006), *In Gruppen und Teams zusammenarbeiten: Themenbereich 12: Analyse und Vorschläge für den Unterricht*, München: Elsevier, Urban & Fischer;
- Bembé, Silja (2010), *Frühling aktiv : jahreszeitliches Basteln, Malen, Singen und Kochen*, Garching b. München: Hase und Igel;
- Bender, Walter (2004), *Lernen und Handeln*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag;
- Bennis, Warren - Biederman, Patricia Ward (1998), *Geniale Teams: das Geheimnis kreativer Zusammenarbeit*, Frankfurt am Main: Campus-Verlag;
- Benz Christa (2000), *Leben mit Musik - die ersten Schritte: Musiktheorie und Gehörbildung*, Essen: Verl. Die Blaue Eule
- Berg, H.K., *Kunst erkennen und verstehen*, u: ru 20(1990)4, 148-149.
- Berg, H.K., *Lehr und Arbeitsmittel im christlichen Unterricht*, u: Berg, H.K. (1968), *Handbuch der Lehr, Lern und Arbeitsmittel im christlichen Unterricht*, Berlin 1968, str. 17-28.
- Berg, Hans Christoph (1995), *Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik*, Neuwied: Luchterhand.
- Berg, Sigrid (2000), *Biblische Bilder und Symbole erfahren: ein Material- und Arbeitsbuch*, München: Kösel;
- Berger, Karen (2010), *The complete idiot's guide to teaching music on your own*, New York, N.Y.: Alpha Books;
- Bergner, Reinhard (1999), *Die Berthold-Otto-Schulen in Magdeburg: ein vergessenes Kapitel reformpädagogischer Schulgeschichte von 1920 bis 1950*, Frankfurt am Main: Lang
- Berk, Laura (2005), *Entwicklungspsychologie*, München: Pearson-Studium.
- Bertow, Andreas (2008), *Lehrer und Neue Medien in der Grundschule: Mediennutzung im Kontext von Entwicklungstendenzen sowie technischer Voraussetzungen*, Hamburg: Kovač;
- Bertram, Hans (1972), *Moderne Unterrichtstechnologie: ituationsanalyse und Basisinformationen zur Forschung und Anwendung in der BRD*, München-Pullach: Verl. Dokumentation;
- Besnard, A.M., *Der Einfluß asiatischer Meditationsmethoden*, u: Concilium 8(1972)11, 687-691.
- Bessen, Josef (1993), *Theater sehen und verstehen: Bausteine zur Analyse des Theaters als Schauspiel und soziales Ereignis*, Bielefeld: Red. AMBOS, Oberstufen-Kolleg.
- Bessoth, R., *Alarmierende Nachrichten zur Schülermotivation*, u: Pädagogische Führung 6(1995)3, 137-141;
- Betz, Felicitas (1996), *Märchen als Schlüssel zur Welt: eine Auswahl für Kinder im Vorschulalter ; Handreichung für Erzieher*, Lahr: Kaufmann;
- Betz, Otto - Kaspar, Franz (1973), *Die Gruppe als Weg : Einführung in Gruppendynamik und Religionspädagogik*, München: Pfeiffer.
- Beuscher, B., *Der Geschmack von Verpflichtung und Abenteuer. Zur Konzeption des Schulpraktikums im Fach Religionspädagogik als bildungspolitisches Paradigma*, u: Neue Sammlung 35(1995)1, 35-44.
- Beyen, Wolfgang (2007), *Handlungsorientierter Unterricht in Warenverkaufskunde*, Essen: Dt. Stiftung für Warenlehre.
- Bežen, Ante (2008), *Metodika – znanost o poučavanju nastavnog predmeta* (Zagreb: Profil)
- Bianco, Enzo (1978), *Migliorate le vostre riunion : guida pratica per le comunità e i gruppi*, Torino: LDC;
- Bieberbach, Monika (200), *Effizienz von Projektunterricht: empirische Untersuchungen über den langfristigen Lernerfolg von Projektunterricht hinsichtlich Wissen, Interesse und Einstellung am Beispiel des Themas "Lebensraum Bach" in der 3. Jahrgangsstufe der Grundschule*, Herdecke: GCA-Verl.;
- Biermann, Rudolf (1985), *Interaktion, Unterricht, Schule*, Darmstadt: Wiss. Buchges.;
- Biggs, John - Collis, Kevin (1982), *Evaluating the quality of learning: the SOLO taxonomy ; structure of the observed learning outcome*, New York: Acad. Press.
- Bilgin, B., *Religiöse Erzählungen als Grundlage der Bildung ethischer Werte in der Schule*, u: Lähnermann, J. (ur.), *"Das Projekt Weltethos" in der Erziehung*, Hamburg 1995, str. 280-285.
- Billmayer, Franz (2008), *Angeboten: was die Kunstpädagogik leisten kann*, München: kopaed;
- Billmayer, Franz (2009), *Nachgefragt: was die Kunstpädagogik leisten soll*, München: kopaed;
- Bilz, Ludwig (2008), *Schule und psychische Gesundheit: Risikobedingungen für emotionale Auffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften
- Bimazubute, Raymond (2005), *Die Nachbereitung von Experteninterviews im expertenzentrierten Wissensmanagement*, Erlangen-Nürnberg: Univ., Diss.;
- Bingel, Claudia (2010), *Visualisieren*, Freiburg, Br.: Haufe.
- Birkenbihl, Vera (1997), *Stichwort: Schule: trotz Schule lernen!* München: mvg-Verlag.
- Bispinck, Henrik (2011), *Bildungsbürger in Demokratie und Diktatur*, München: Oldenbourg.

- Bitter, G., *Neuere Erlösungstheologien in der Diskussion*, u: Katechetische Blätter 101(1976)6, 363-372.
- Bittner, Stefan (2006), *Das Unterrichtsgespräch: Formen und Verfahren des dialogischen Lehrens und Lernens*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Bitzan, Wendelin (2010), *Auswendig lernen und spielen: über das Memorieren in der Musik*, Frankfurt am Main: Lang;
- Blake, Robert W. (2002), *An enactment of science: a dynamic balance among curriculum, context, and teacher beliefs*, New York: Lang;
- Blaseio, Beate (2004), *Entwicklungstendenzen der Inhalte des Sachunterrichts*: Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt;
- Blättner, Fritz (1961), *Geschichte der Pädagogik*, Heidelberg: Quelle & Meyer, str. 61.
- Bleinstein, Roman (1976), *Junge Menschen meditieren*, Würzburg: Echter;
- Bleistein, R., *Individualisierung und Identität*, u: Stimmen der Zeit 117(1992)10, 664-672.
- Bleistein, R., *Taizé: Modell eines ökumenischen Weges?*, u: Katechetische Blätter 108(1983)1, 47.
- Blendinger, Dorothea - Diehnelt, Marlene (2003), *Kooperation zwischen Klassen: voneinander lernen in heterogenen Gruppen*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt;
- Blendinger, Wilfried (2000), *Vom Lehren und Lernen: erfahrungsbezogenes Lehren und Lernen in der Aus- und Weiterbildung von Pflegekräften*, Erlangen: W. Blendinger;
- Block, Carl Hans (2000), *Von der Gruppe zum Team : wie Sie die Zusammenarbeit in zukunftsorientierten Unternehmen verbessern*, München: Beck;
- Blöckel, Hans - Bauer, Elisabeth (1992), *Vorbereitung des Unterrichts*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt;
- Blohm, Manfred - Kämpf-Jansen, Helga (2006), *Über ästhetische Forschung*, München, kopaed;
- Blömeke, Sigrid (2008), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer : Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare ; erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerbildung*, München: Waxmann; .
- Blömeke, Sigrid (2009), *Handbuch Schule: Theorie - Organisation – Entwicklung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bloom, Benjamin Samuel - Hastings, John Thomas - Madaus, George (1971), *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*, New York: McGraw-Hill.
- Bloom, Benjamin Samuel - Madaus, Goerge - Hastings, John Thomas (1981), *Evaluation to improve learning*, Hamburg: McGraw-Hill;
- Bloom, Benjamin Samuel (1966), *Stability and change in human characteristics*, Wiley; Bloom, Benjamin Samuel (1976), *Human characteristics and school learning*, New York: McGraw-Hill;
- Blum-Brunner, Angelika (2001), *Lesen & Unterricht: eine Frage des Geschlechts?* Zürich: Univ. Diss.;
- Bochmann, Reinhard - Kirchmann, Ruth (2008), *Kooperativer Unterricht in der Grundschule: Teamarbeit als Motor für individuelles Lernen*, Essen: Neue Deutsche Schule;
- Bock, Nicolas (2000), *Kunst und Liturgie im Mittelalter*, München: Hirmer;
- Boden, Liselotte (1978), *Meditation und pädagogische Praxis, Methoden, Vorstufen, Modelle*, München: Kösel..
- Boenicke, Rose i dr. (2004), *Lernen und Leistung: vom Sinn und Unsinn heutiger Schulsysteme*, Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Bofinger, Jürgen (2001), *Schüler - Freizeit - Medien: eine empirische Studie zum Freizeit- und Medienverhalten 10- bis 17-jähriger Schülerinnen und Schüler*, München: Kopäd-Verlag.
- Bofinger, Jürgen (2007), *Digitale Medien im Fachunterricht: schulische Medienarbeit auf dem Prüfstand*, Donauwörth: Auer
- Bohl, Thorsten (2000), *Unterrichts-Methoden in der Realschule*, Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Bohl, Thorsten (2009), *Lernen aus Evaluationsergebnissen: Verbesserungen planen und implementieren*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Böhm Uwe (2006), *Soziales Lernen und Soziales Engagement: Verantwortungsübernahme Jugendlicher im schulischen Kontext*, Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren;
- Böhm, Johann (1984), *Das Unterrichtsgespräch: Erläuterungen und methodische Hinweise an literarischen Werken*, Frankfurt am Main: Lang
- Bohrer, Clemens (2009), *Babel oder Pfingsten? elektronische Medien in der Perspektive von Marshall McLuhan*, Ostfildern: Schwabenverlag;
- Bolle, Rainer (2007), *Johann Friedrich Herbart 1806 - 2006: 200 Jahre allgemeine Pädagogik ; wirkungsgeschichtliche Impulse*, Münster: Waxmann
- Boncori, G., *Valutazione*, u: Enciclopedia Pedagogica, VI, st. 12199-12211.
- Bonnet, Andreas (2004), *Didaktiken im Dialog: Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*, Frankfurt am Main: Lang
- Bönsch, Manfred (1966), *Einprägen, Üben und Anwenden im Unterricht: Beiträge zu Seminar und Lehrerfortbildung*, München: Ehrenwirth;
- Bönsch, Manfred (1975), *Beiträge zu einer kritischen und instrumentellen Didaktik*, München: Verl. Dokumentation.
- Bönsch, Manfred (1976), *Differenzierung des Unterrichts: methodische Aspekte*, München: Ehrenwirth;

- Bönsch, Manfred (1988), *Üben und Wiederholen im Unterricht*, München: Ehrenwirth;
- Bönsch, Manfred (1993), *Üben und Wiederholen im Unterricht*, München: Ehrenwirth
- Bönsch, Manfred (2000), *Variable Lernwege: ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden*, München: Schöningh;
- Bönsch, Manfred (2000), *Intelligente Unterrichtsstruktur: Eine Einführung in die Differenzierung*.
Baltmannsweiler: Schneider;
- Bönsch, Manfred (2006), *Allgemeine Didaktik: ein Handbuch zur Wissenschaft vom Unterricht*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Bonsen, Martin (2003), *Schule, Führung, Organisation: eine empirische Studie zum Organisations- und Führungsverständnis von Schulleiterinnen und Schulleitern*, München : Waxmann;
- Bonz, Bernhard (1998), *Fachdidaktik des beruflichen Lernens*, Stuttgart: Steiner;
- Börger, Margret (2007), *Personalentwicklung im System Schule - Theorie und Praxis: eine systemorientierte empirische Studie*, München: Verl. Dr. Hut.
- Börner, Wolfgang (2002), *Grammatik und Fremdsprachenerwerb: kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*, Tübingen: Narr;
- Böttcher, Wolfgang (2002), *Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Schulentwicklung zwischen neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung*, München: Juventa-Verlag;
- Böttcher, Wolfgang (2004), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern: Analyse und Gestaltung*, Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.;
- Böttger, Heiner (2004), *Wir sind ein Klasse(n)team! Kinder brauchen Freunde*, München: Domino-Verlag.
- Bounin, Ingrid (2000), *Faszination digitales Radio: Beispiele multimedialer Radioproduktion im Unterricht*, Donauwörth. Auer..
- Boventer, H., *Die christliche Glaubensbotschaft, die säkularen Medien und die religiöse Sprachnot*, u: Klehr, F.J. (ur.), Sprachloser Glaube. Hohenheimer Symposium zur Christlichen Pädagogik 1998/99, Stuttgart 1989, str. 70.
- Bräuer, Christoph Reinhard (2010), *Könnerschaft und Kompetenz in der Leseausbildung: theoretische und empirische Perspektiven*, Weinheim: Juventa Verlag;
- Brauer, Hartmut - Berger, Jan (2000), *Traditionelle und digitale Fotografie: mit Beispielen aus der schulischen Praxis*, Halle : LISA;
- Bredenkamp, Jürgen (1983), *Hypothesenprüfung*, Göttingen: Verlag für Psychologie, Hogrefe;
- Bredl, Christian (1984), *Wenn Flöhe träumen: das "Darstellende Spiel" dt. Hauptschüler im Schnittpunkt europäischer Spieldidaktik*, Berlin: Guhl;
- Breidenstein, Georg (2006), *Teilnahme am Unterricht: ethnographische Studien zum Schülerjob*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss..
- Brettschneider, Volker (2000), *Entscheidungsprozesse in Gruppen: theoretische und empirische Grundlagen der Fallstudienarbeit*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt;
- Breuer, Angela Carmen (2009), *Das Portfolio im Unterricht: Theorie und Praxis im Spiegel des Konstruktivismus*, München: Waxmann;
- Breyvogel, WSilfried (1983) *Subjektivität und Schule: pädagogisches Handeln zwischen subjektivem Sinn und institutioneller Macht*, Essen: Neue Deutsche Schule Verl.-Ges.;
- Brocher, Tobias (1976), *Gruppendynamik und Erwachsenenbildung*, Braunschweig: Westermann.
- Bröckelmann, Wilfried (2005), *Strenge und generationale Differenzierung: eine inhaltsanalytische Studie zur Wirkung des strengen Lehrers aus der Sicht von jugendlichen Schülern mit Verhaltensstörungen*, Regensburg: Roderer.
- Brög, Hans (2006), *Korallenstock: Kunsttherapie und Kunstpädagogik im Dialog*, München: kopaed;
- Brons-Albert, Ruth - Koster, Cor (2002), *Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung: ein methodologisches Arbeitsbuch*, Tübingen: Narr.
- Brophy, Jere Edward i dr. (1976), *Die Lehrer-Schüler-Interaktion*, München Urban & Schwarzenberg;
- Brosche, Heidemarie (2010), *Warum Lehrer gar nicht so blöd sind: und was kluge Eltern tun können, wenn die Verständigung nicht klappt; Tipps aus der Praxis*, München: Kösel;
- Brösel, Gerrit (2002), *Medienrechtsbewertung: der Wert audiovisueller Medienrechte im dualen Rundfunksystem*, Wiesbaden: Dt. Univ.-Verl.
- Brosig, Klemens (2007), *Verändertes Sozialverhalten im Unterricht*, Göttingen: Cuvillier;
- Brotbeck, Kurt (1982), *Durchbruch zur Menschenschule: Entwicklungswege zur Waldorf-Pädagogik*, Schaffhausen: Novalis Verlag.
- Brötje, Michael (1990), *Der Spiegel der Kunst: zur Grundlegung einer existential-hermeneutischen Kunstwissenschaft* Stuttgart: Urachhaus;
- Brown, A., *Language, symbol and image in religious education*, u: Bekker, U. (ur.), Aneignung und Vermittlung, Gütersloh 1995, str. 183-189.
- Brown, Daniel (2006), *Pointing out the great way: the stages of meditation in the mahāmudrā tradition*: Boston: Wisdom Publikation;

- Brück, Michael (1987), *Einheit der Wirklichkeit: Gott, Gotteserfahrung und Meditation im hinduistisch-christlichen Dialog*, München: Kaiser;
- Brück, Michael (2007), *Die Seele läuft mit: die meditative Laufschule für Fitness und innere Harmonie*, München: Integral;
- Bruer, John (1993), *Schools for thought : a science of learning in the classroom*, Cambridge: MIT Press;
- Brülls, Susanne (2003), *Farbe als fächerübergreifendes Thema im Sachunterricht*, Oldenburg: Univ.,
- Bründel, Heidrun (2009), *Tatort Schule: Gewaltprävention und Krisenmanagement an Schulen*, Köln: LinkLuchterhand
- Bruner, Jerome (1974), *Entwurf einer Unterrichtstheorie*, Berlin, Berlin-Verlag;
- Brunner, Anne (2007), *Die Kunst des Fragens*, München: Hanser;
- Brunner, Georg (2010), *Musik in Gesellschaft und Politik: ausgewählte Aspekte in Geschichte und Gegenwart*, Hamburg: Kovač;
- Brunner, Reinhard (1975), *Training des Lehrerverhaltens: Eine systematische Darst. u. Analyse d. Verfahren Schulpraktikum, Microteaching, Unterrichtsmitschau u. Gruppendynamik*, München: Univ., Diss.;
- Bruns, Wera (1985), *Karikatur in Deutschland: 1848/49 ; mit didakt. Anregungen u. Unterrichtsvorschlägen ; Geschichte Sozialkunde, Sekundarstufe I u. II*, Aurich;
- Bubenheimer, U., Spielformen, u: Adam, G. Lachmann, R. (ur.), nav. dj., str. 327-349.
- Buchalik, Uwe (2008), *Fachgespräche: Lehrer-Schüler-Kommunikation in komplexen Lehr-Lern-Umgebungen*, bez. god. i mjestu.
- Bucher, A., *Kindbilder: Spiegel der Erwachsenen*, u: Religionspädagogische Beiträge (1995)5, 57-68.
- Bucher, Anton (1990), *Symbol, Symbolbildung, Symbolerziehung: philosophische und entwicklungspsychologische Grundlagen*, St. Ottilien: EOS-Verlag;
- Bücher, Rainer (1989), *Sie sagen, das ist Zeitgeist: Gedichte, Bilder und Lieder von Jugendlichen ; Ergebnisse der 3. Ausschreibung des Hessischen Kultusministers "Schüler schreiben - Schüler malen und zeichnen - Schüler machen Lieder"*, Wiesbaden: Inst. für Bildungsplanung u. Schulentwicklung;
- Bueb, Bernhard (2006), *Lob der Disziplin*, Berlin: List;
- Buer, Ferdinand (2010), *Psychodrama und Gesellschaft: Wege zur sozialen Erneuerung von unten ; Reflexionen - Dialoge - Konzepte*, Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.;
- Buhren, Claus (2007), *Selbstevaluation in Schule und Unterricht : ein Leitfaden für Lehrkräfte und Schulleitungen*, Köln: LinkLuchterhand;
- Bull, Reimer (1971), *Lerneffektives Spiel im Unterricht*, Kiel: Hirt;
- Bundeszentrale für Politische Bildung <Bonn> (?), *Themenblätter im Unterricht: Staat, Gesellschaft, Wirtschaft, Internationales, Ethik ; doppelseitiges Arbeitsblatt im Abreißblock (31 Stück) und Hinweise für den Einsatz im Unterricht*, Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung
- Bünemann, Gerd (1977), *Erziehung als Attitudendynamik : Entwürfe einer Psychodynamik der Erziehungsvorgänge auf der Basis neuerer Modelle der Haltungsänderung*, Bern: Lang.
- Burchert, Heiko – Sohr, Sven (2008), *Praxis des wissenschaftlichen Arbeitens: eine anwendungsorientierte Einführung*, München: Oldenbourg;
- Burda Arne (2005), *Guter Unterricht an berufsbildenden Schulen: Unterrichtsmerkmale aus Schülersicht*, Oldenburg: Universität
- Burgdorf, Paul (1976), *Comics im Unterricht*, Weinheim: Beltz;
- Bürger Wolfgang (1978), *Teamfähigkeit im Gruppenunterricht : zur Konkretisierung, Realisierung und Begründung eines Erziehungszieles*, Weinheim: Beltz;
- Bürgermeister, K., *Zugänge zu Bildern im Religionsunterricht*, u: Informationen für Religionslehrer, München (1995)41,22-38.
- Burkamp, Gisela – Wolf, Fritz (2008), *Die Kunst der Karikatur*, Bramsche: Rasch;
- Burkardt, Sara (2007), *Netz Kunst Unterricht: Künstlerische Strategien im Netz und kunstpädagogisches Handeln*, München: kopaed;
- Bürmanni, Jörg (1997), *Wege zu verändertem Unterricht: Gestaltpädagogik und Lehrerpersönlichkeit*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt;
- Buschkühle, Carl-Peter (1997), *Wärmezeit: zur Kunst als Kunstpädagogik bei Joseph Beuys*, Frankfurt am Main: Lang;
- Buschmann, Renate (2008), *Schulinternes Curriculum: Ziele, Inhalte, Struktur und Erarbeitungsverfahren*, München: Oldenbourg;
- Buschmann, Renate (2010), *Lernkompetenz fördern - damit Lernen gelingt : Leitfaden und Beispiele aus der Praxis*, Köln, Link;
- Busse, Klaus-Peter (2008), *(Un)Vorhersehbares lernen: Kunst, Kultur, Bild*, Dortmund: Dortmunder Schriften zur Kunst;
- Büttner, Frank - Gottang, Andrea (2009), *Einführung in die Ikonographie: Wege zur Deutung von Bildinhalten*, München: Beck;

- Butzkamm, Wolfgang (1977), *Imitation und Kognition im fremdsprachlichen Anfangsunterricht*, Stuttgart: Klett;
- Butzkamm, Wolfgang (2002), *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts: von der Muttersprache zur Fremdsprache*, Tübingen: Francke;
- Byham, William i dr. (1992), *Power-Teams: Spitzenleistungen mit autonomen Arbeitsgruppen*, Landsberg/Lech: Verl. Moderne Industrie;
- Cahrlton, Michael (1986), *Medienkonsum und Lebensbewältigung in der Familie. Methode und Ergebnisse der strukturanalytischen Rezeptionsforschung mit fünf Falldarstellungen*, München: Psychologie-Verl.-Union.
- Calonghi, L., *La valutazione scolastica oggi. Problemi e indicazioni*, u: Bissoli, Cesare (1993), *Saper valutare per saper insegnare nell'insegnamento della religione nella scuola elementare*, Torino: LDC, str. 11-17;
- Campbell, Mark i dr. (2011), *Constructing a personal orientation to music teaching*, New York: Routledge.
- Canestrari, Alan - Marlowe, Bruce (2004), *Educational foundations: an anthology of critical readings*, Thousand Oaks: Sage Publications
- Chasen, Lee (2009), *Surpassing standards in the elementary classroom : emotional intelligence and academic achievement through educational drama*, New York: Lang;
- Christiani, Reinhold (2005), *Jahrgangsübergreifend unterrichten: Ziele, Erfahrungen, organisieren, informieren, differenzieren, beurteilen*, Berlin: Cornelsen Scriptor;
- Christoffer, Uwe (1989), *Erfahrung und Induktion : zur Methodenlehre philosophischer und theologischer Ethik*, Freiburg: Herder;
- Claussen, Claus (2000), *Erzähl' mal was! Materialien für das mündliche Erzählen in der Grundschule*, Donauwörth: Auer.
- Collenberg-Plotnikov, Bernadette (1998), *Klassizismus und Karikatur: eine Konstellation der Kunst am Beginn der Moderne*, Berlin: Gebr. Mann;
- Cone, J., *Der "Himmel" in den Negro Spirituals*, u: Concilium 15(1979)3, 171-178.
- Conqueret, André (1967), *Discutere e costruire. Metodo pratico per il lavoro di gruppo*, Torino: Gribaudo;
- Conqueret, André (1969), *Lavorare in gruppo*, Torino: Gribaudo;
- Conway, Colleen - Hodgman, Thomas (2009), *Teaching music in higher education*, Oxford: Oxford Univ. Press;
- Cordemann, F., *Tod und Auferstehung nach Mathias Grünewald (um 1470/1528)*, u: Katechetische Blätter 111(1986)1, 72-76.
- Crnjac Pavao (1979), *Svi za sve II. Scenski prilozi za proslavu Nikolinja i Božića*, Zagreb: KSC;
- Crnjac Pavao (1985), *Poezija blagdanskom trenutku Zbornik recitacija za liturgijska slavlja (Božić, Uskrs, Bogu oca i stvoritelju, Isusu Kristu, Duhu Svetomu i svetim zaštitnicima)*, Zagreb: KSC;
- Crnjac Pavao (1987), *Poezija zajedničkoj radosti Zbirka recitacija za prigodna slavlja u župnoj zajednici*, Zagreb: KSC;
- Crnjac, Pavao (1975), *Svi za sve I. Prigodne deklamacije i recitacije za slavlja u crkvenoj godini*, Zagreb: KSC;
- Crnjac, Pavao (1987), *Pjesme Mariji Izbor recitacija za Marijina slavlja*, Zagreb: KSC.
- Dahl, Monika (2004), *Verbale Indikatoren von Veränderung: Ergebnisse der Anwendung dreier Untersuchungsmethoden auf das sprachliche Material einer 45-stündigen Musiktherapie*, Berlin: Logos-Verlag
- Dalin, Per - Pöhlant, Jochen (1999), *Theorie und Praxis der Schulentwicklung*, Neuwied: Luchterhand.
- Dambach, Karl (2005), *Zivilcourage lernen in der Schule*, München: Reinhardt
- Dammer, Karl-Heinz (1994), *Pressezeichnung und Öffentlichkeit im Frankreich der Fünften Republik: Untersuchungen zur Theorie und gesellschaftlichen Funktion der Karikatur*, Münster: Lit
- Damus, Martin (2000), *Kunst im 20. Jahrhundert: von der transzendierenden zur affirmativen Moderne*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt;
- Dandl, Georg (2006), *TZ-CAD-Leitfaden für DesignCAD (Aufbau): Arbeits- und Übungsunterlagen für den TZ-CAD-Grundlagen-Unterricht (Perspektivisches Zeichnen) ; Lehrprogramm gemäß § 14 JuSchG*, Rosenheim: coTec-Verl.;
- Dann, Hanns-Dietrich (1995), *Analyse von Gruppenprozessen im Unterricht: theoretische Grundlagen, empirische Umsetzung und erste Zwischenergebnisse zum interaktiven Handeln von Lehrkräften und SchülerInnen im Gruppenunterricht*, Nürnberg: Sozialwiss. Forschungszentrum, Bamberg: Otto-Friedrich-Univ., Fak. für Pädag., Philos., Psychologie;
- Dann, Hanns-Dietrich i dr. (1999), *Gruppenunterricht im Schulalltag: Realität und Chancen*, Erlangen: Univ.-Bund Erlangen-Nürnberg;
- Danner, Stefan (2001), *Erziehung als reflektierte Improvisation*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt;
- Dannhäuser, Albin (2007), *Wissen ist Macht, Bildung ist mächtiger: über Bildung, Erziehung, Schule und pädagogische Profession ; Positionen aus den Jahren 1972 bis 2007*, München: Bayer. Lehrer- und Lehrerinnenverband.
- Dartsch, Michael (2010), *Mensch, Musik und Bildung: Grundlagen einer Didaktik der Musikalischen Früherziehung*, Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Dauvillier, Christa - Léevy-Hillerich, Dorothea (2007), *Spiele im Deutschunterricht*, München: Langenscheidt;

- Davids, Barbara - Lanz, Svenja (2007), *Chansons avec verbes: ranzösische Verben richtig konjugieren ; entraîner du vocabulaire français ; Audio-CD ; ab 2. Lernjahr*, München: Terzio
- De Vanna, Umberto (1978), *Un gruppo targato futuro: manuale per giovani animatori e "ragazzileaders"*, Torino: LDC.
- De Zan, Ivan (2005), *Metodika nastave prirode i društva*, Zagreb: Školska knjiga i sl.
- Dechert, Hans-Wilhelm (1972), *Team teaching in der Schule*: München: Piper.
- Decker, Franz (1994), *Teamworking: Gruppen erfolgreich führen und moderieren ; mit Übungen zur geistigen Fitness und Entspannung*, München: Lexika-Verlag;
- Decker, Franz (1998), *Teamworking: Gruppen erfolgreich führen und moderieren ; mit Übungen zur geistigen Fitness und Entspannung*, München: Lexika-Verl., Krick Fachmedien.
- Decker, Franz (1999), *Die neuen Methoden des Lernens : spielerisch, kreativ, effektiv lehren und lernen*, Würzburg: exika-Verl.;
- Demantowsky, Marko (2006), *Philosophieren auf dem zweiten Bildungsweg: Material für den Unterricht*, Dortmund: Westfalen-Kolleg;
- Demmer, Marianne (2010), *"Helden des Alltags": erste Ergebnisse der Schulleitungs- und Lehrkräftebefragung (TALIS) in Deutschland*, München: Waxmann..
- Demuth, Marion (2010), *Kulturelle Identität(en) in der Musik der Gegenwart*, Saarbrücken: Pfau;
- Dengler, Reinhard (1995), *Mit dem PC Unterricht und Schule gestalten: ein praktischer Leitfaden für DOS- und Windows-Anwender*, Donauwörth: Auer;
- Denk, Rudolf (1982), *Spiel und Alltag: Szenen u. Stücke d. 70er-Jahre ; Texte, Materialien, Arbeits-, Spiel- u. Gestaltungsvorschläge für Sekundarstufe I u. II*, München: Diesterweg,
- Derner Norbert (1984), *Interaktionsstrukturen im Unterricht: Untersuchungen zur Darstellung und Analyse der Lehrer-Schüler-Interaktion*, München: Angerer;
- Derschau, Dietrich - Battermann, Klaus (1979), *Hausaufgaben als Lernchance: zur Verknüpfung schulischen und außerschulischen Lernens*, München: Urban & Schwarzenberg.
- Dethelefs-Forsbach, Beate Christiane (2005), *Fächerübergreifender Unterricht aus der Sicht des Faches*, Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren
- Dethlefs-Forsbach, Beate Christiane (2010), *Projektlernen im Musikunterricht, Grundlagen, Beispiele und Hilfen für die Praxis*, Augsburg: Wißner;
- Deutsche Lesegesellschaft e.V., *Vorlesen und Erzählen*, Mainz 1984.
- Dhavamony, M., *Der Buddha als Erlöser*, u: Concilium 14(1978)6/7, 369-376.
- Dichtl, Hermann (1991), *Basiswissen Erdkunde: allgemeine Geographie zum Wiederholen und Nachschlagen mit ausführlichen Arbeitstechniken*, München: Manz.
- Dieckmann, Peter Michael (2008), *Ich bin berührt: Reiki oder die Schule des Lebens*, München: Goldmann;
- Diener, Isabel (2009), *Lehren und Lernen in offenen Arbeitsformen: eine Diskussion über die Verwendung von offenen Arbeitsformen im Unterricht am Beispiel einer Pädagogik der Menschenrechte*, Stuttgart: ibidem-Verlag;
- Diener, Isabel (2009), *Lehren und Lernen in offenen Arbeitsformen: eine Diskussion über die Verwendung von offenen Arbeitsformen im Unterricht am Beispiel einer Pädagogik der Menschenrechte*, Stuttgart: ibidem-Verlag.
- Diener, Isabel (2009), *Lehren und Lernen in offenen Arbeitsformen: eine Diskussion über die Verwendung von offenen Arbeitsformen im Unterricht am Beispiel einer Pädagogik der Menschenrechte*, Stuttgart; ibidem-Verlag;
- Diener, Isabel (2009), *Lehren und Lernen in offenen Arbeitsformen: eine Diskussion über die Verwendung von offenen Arbeitsformen im Unterricht am Beispiel einer Pädagogik der Menschenrechte*, Stuttgart: ibidem-Verl.;
- Diener, Isabel (2009), *Lehren und Lernen in offenen Arbeitsformen: eine Diskussion über die Verwendung von offenen Arbeitsformen im Unterricht am Beispiel einer Pädagogik der Menschenrechte*, Stuttgart: ibidem-Verlag;
- Dieterich, Rainer (2000), *Lernen im Entspannungszustand*, Göttingen: Verl. für Angewandte Psychologie.
- Dietrich E., *Erzähl doch wieder! Ein Lese und Arbeitsbuch zum Erzählen biblischer Geschichten*, Stuttgart 1988;
- Dietrich, W., *Religion visuell. Ansätze einer Phänomenologie des Bildes im Religionsunterricht*, u: Johannsen, Friedrich (1981), *Religion im Bild: visuelle Medien im Religionsunterricht*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, str. 32-52.
- Dietz, Franziska (2006), *Warum Schüler manchmal nicht lernen: der Einfluss attraktiver Alternativen auf Lernmotivation und Leistung*, Frankfurt am Main: Lang;
- Dilworth, Craig (2008), *Scientific progress: a study concerning the nature of the relation between successive scientific theories*, Dordrecht: Springer
- Dinges, Otilie (1986), *Märchen in Erziehung und Unterricht*, Kassel: Röth;
- Dinkelmann, Kai (2008), *Kreativitätsförderung im Kunstunterricht*, München: Utz;

- Dittler, Ullrich (2008), *Aufwachsen in virtuellen Medienwelten: Chancen und Gefahren digitaler Medien aus medienpsychologischer und medienpädagogischer Perspektive*, München: kopaed;
- Döbert, Hans (1995), *Lehrerberuf - Schule - Unterricht : Einstellungen, Meinungen und Urteile ostdeutscher Lehrerinnen und Lehrer ; Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in Berlin-Ost, Brandenburg und Sachsen*, Frankfurt am Main: Dt. Inst. für Internat. Pädag. Forschung
- Dohm Annekatrin (1999), *Historisches Lernen an Comics - untersucht an Art Spiegelmans Maus*, Oldenburg: ZpB;
- Domag, Steffi (2008), *Pädagogische Agenten in multimedialen Lernumgebungen: empirische Studien zum Einfluss der Sympathie auf Motivation und Lernerfolg*, Berlin: Logos-Verlag;
- Donnert, Rudolf (1990), *Am Anfang war die Tafel ...; praktischer Leitfaden für Vortrag, Lehrgespräch, Moderation, Seminar und Unterweisung*, München: Lexika-Verlag;
- Dörfler, Willibald (1987), *Wirtschaftsmathematik in Beruf und Ausbildung: Beiträge zum 5. Internationalen Symposium für "Didaktik der Mathematik" in Klagenfurt*, Wien: Hölder-Pichler-Tempsky;
- Dörig, Roman (2003), *Handlungsorientierter Unterricht: Ansätze, Kritik und Neuorientierung aus bildungstheoretischer, curricularer und instruktionspsychologischer Perspektive*, Stuttgart: WiKu-Verlag;
- Dorin Genpo Osho (2000), *Einführung in die Zen-Meditation*, Zell am Main: Zen-Ed., Verl. für Zen-Buddhismus;
- Döring, Klaus - Ritter-Mamczek, Bettina (1998), *Medien in der Weiterbildung*, Weinheim: Dt. Studien-Verlag
- Dreitzel, H.P., *Der Körper in der Gestalttherapie*, u: Kamper, Dietmar (1982.), *Die Wiederkehr des Körpers*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Drerup, Heiner (1999), *Popularisierung wissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Feldern*, Weinheim: Dt. Studien-Verlag;
- Dresel, Markus (2004), *Motivationsförderung im schulischen Kontext*, Göttingen : Hogrefe; Süssenbacher, Gottfried (1979), *Motivation im Unterricht*, München: Ehrenwirth;
- Dreyer, Andrea (2005), *Kunstpädagogische Professionalität und Kunstdidaktik: eine qualitativ-empirische Studie im kunstpädagogischen Kontext*, München: kopaed.
- Driblez, Lucien (2009), *Bildungsstandards*, Seelze-Velber: Kallmeyer
- Drüe, Gerhild (2007), *ADHS kontrovers: betroffene Familien im Blickfeld von Fachwelt und Öffentlichkeit*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Drury, Newill (1985), *Pforte zum Selbst, Brücke zum Kosmos: Anwendungsmöglichkeiten in Meditation und gelenkter Phantasie*, Freiburg im Breisgau: Bauer.
- Dubs, Rolf (1978), *Aspekte des Lehrerverhaltens: Theorie, Praxis, Beobachtung ; ein Beitrag zum Unterrichtsgespräch*, Aarau: Sauerländer.
- Dubs, Rolf (2009), *Lehrerverhalten : ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*, Stuttgart: Steiner;
- Dubs, Rolf (2009), *Lehrerverhalten: ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*, Stuttgart: Steiner;
- Dubs, Rolf (2009), *Lehrerverhalten: ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*, Stuttgart: Steiner;
- Dubs, Rolf (2009), *Lehrerverhalten: ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*, Stuttgart: Steiner;
- Dumont, Pierre (1998), *Le français par la chanson: nouvelles approches de l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à travers la chanson populaire contemporaine*, Paris : L'Harmattan;
- Dumoulin, H., *Befreiung im Buddhismus. Die frühbuddhistische Lehre in moderner Sicht*, u: Concilium 14(1978)6/7, 359-363.
- Dürckheim, Karlfried (1981), *Meditieren wozu und wie?* Freiburg: Herder.
- Dürckheim, Karlfried (1999), *Einführung in die Praxis der Meditation*, Münsterschwarzach: Vier-Türme-Verlag;
- Dyrda, Klaus (2008), *Zusammen geht es besser: Teamarbeit in Schulen*, Köln: LinkLuchterhand;
- Eberhard, Hans (1996), *Singen, Tanzen, Musizieren*, München: Hintermaier
- Ebner, R., *Einstellungen der Berufsschüler zu Glaube, Kirche und Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung in Unterfranken im Jahre 1989* u: rabs Religionspädagogik an berufsbildenden Schulen 22(1990)1, 16-19.
- Eckensberger, Lutz (1974), *Gruppendynamik und soziale Kognitionen*, Göttingen: Hogrefe.
- Ecker, Alois (2005), *Fachdidaktik im Aufbruch*, Frankfurt am Main: Lang;
- Eckert, Rudolf (1980), *Das Arbeitsblatt im Unterricht : Gestaltungshilfen und Beispiele für die Grund- u. Hauptschule*, München: Ehrenwirth;
- Eckey, Barbara (2008), *Jugend bewegt Beratung: Adoleszenz als Herausforderung und Chance für die Erziehungsberatung*, München: Juvenga-Verlag;
- Eckstein, Brigitte (1974), *Gruppenzentrierter Unterricht: ein Werkstattseminar : ein Versuch zur Sozialtherapie des Unterrichts*, Heidelberg: Quelle & Meyer;

- Eco, Umberto (1977), *Das offene Kunstwerk*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp;
- Edards, Derek - Mercer, Neil (1987), *Common knowledge: the development of understanding in the classroom*, London: Methuen.
- Eggenbrecht, Hans Heinrich - Spahlinger, Mathias (2000), *Geschichte der Musik als Gegenwart*, München: ed. text + kritik.
- Eggers, Teodor (1980), *Religionspädagogik studieren: Materialien zur Einführung*, München: Kösel
- Ehlich, Konrad, (1984), *Erzählen in der Schule*, Tübingen: Narr;
- Ehmann, Katja (2006), *Theater spielen im Geschichtsunterricht: Spielformen, Methoden, Anwendungen und deren didaktische Reflexion*, Neuried: Ars-una-Verl.;
- Ehrenforth, Karl Heinrich - Affemann, Rudolf (1981), *Humanität, Musik, Erziehung*, Mainz: Schott;
- Ehrenforth, Karl Heinrich (2005), *Geschichte der musikalischen Bildung: eine Kultur-, Sozial- und Ideengeschichte in 40 Stationen ; von den antiken Hochkulturen bis zur Gegenwart*, Mainz: Karl Heinrich Ehrenforth
- Eid, Klaus - Ruprecht, Hakon (2001), *Papiercollage für Einsteiger: Papiercollage für Einsteiger*, München: Augustus-Verl.;
- Eid, Klaus i dr. (2002), *Grundlagen des Kunstunterrichts: eine Einführung in die kunstdidaktische Theorie und Praxis*, Paderborn: Schöningh;
- Eidenschink, K., "Methoden" bei Schülerbesinnungstagen? Ein Plädoyer für eine prozeßorientierte Religionspädagogik, u: Katechetische Blätter 114(1989)7/8, 604-609.
- Elberfeld, Jens (2009), *Das schöne Selbst: zur Genealogie des modernen Subjekts zwischen Ethik und Ästhetik*, Bielefeld: transcript.
- Elbing, Eberhard (1975), *Das Soziogramm der Schulklasse: Diagnostische u. Verhalten modifizierende Arbeitsmöglichkeiten*, München: Reinhardt;
- Enciklopedijski rječnik pedagogije* (1963:488), Zagreb: Matica hrvatska
- Ender, Bianca (1996), *Beratung macht Schule: Schulentwicklung auf neuen Wegen*, Innsbruck: Studien-Vralg;
- Engfer, Anette (1991), *Zeit für Kinder!: Kinder in Familie und Gesellschaft*, Weinheim : Beltz;
- Engler, Carola (1999), *So machen Hausaufgaben Spaß: für mehr Spaß am Lernen und weniger Stress in der Schule*, München: Südwest;
- Ernst Hans (1992), *Theorie und Praxis in der Lehrerbildung*, München: Arndt
- Ertle, Christoph (2002), *Entdeckende Schulpraxis mit Problemkindern: die Außenwelt der Innenwelt in Unterricht und Berufsvorbereitung mit schwierigen Schülern und jungen Erwachsenen*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt;
- Esser, W.G., *Gesprächsführung und Diskussionsleitung*, u: Zillesen, D. (ur.), *Religionspädagogisches Praktikum*, Frankfurt a.M. Berlin/München 1976, str. 89-95.
- Esslinger-Hinz, Ilona (2007), *Guter Unterricht als Planungsaufgabe: ein Studien- und Arbeitsbuch zur Grundlegung unterrichtlicher Basiskompetenzen ; mit CD-ROM*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt;
- Esslinger-Hinz, Ilona (2007), *Guter Unterricht als Planungsaufgabe: ein Studien- und Arbeitsbuch zur Grundlegung unterrichtlicher Basiskompetenzen*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Evans, Tricia (1984), *Drama in English teaching*, London: Croom Helm;
- Everding, M., *Neue religiöse Lieder im Religionsunterricht*, u: Katechetische Blätter 112(1987)4, 291-292;
- Smallman, Steve (2006), *Cool chants: chants, songs and activities for cool kids*, Ismaning: Hueber; .
- Eykman, Christoph (2003), *Über Bilder schreiben: zum Umgang der Schriftsteller mit Werken der bildenden Kunst*, Heidelberg: Winter
- Fabel-Lamla, Melanie (2004), *Professionalisierungspfade ostdeutscher Lehrer: biographische Verläufe und Professionalisierung im doppelten Modernisierungsprozess*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften. Fachbereich Pädagogik;
- Faltin, Inge - Faltin, Daniel (2011), *Schule versagt: warum Bildung ein Glücksspiel ist und wie sich das ändern kann*, München: Dt. Taschenbuch-Verl.;
- Farber, Paul (1994), *Schooling in the light of popular culture*, Albany: State Univ. of New York Press;
- Faßler, Manfred (2008), *Der infogene Mensch: Entwurf einer Anthropologie*, München: Fink;
- Faufelder, Diana Tatjana (2007), *Von Machtspielen zu Sympathiegesten: das Verhältnis von Lehrern und Schülern im Bildungsprozess*, Marburg: Tectum
- Faulstich, Peter (2005), *Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung: Befunde und Perspektiven der Erwachsenenbildungsforschung*, Bonn: DIE
- Faulstich, Werner (1988), *Die Filminterpretation*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, str. 16 i d.
- Faust-Siehl, Gabriele (1995), *24 Stunden Religionsunterricht. Eine Tübinger Dokumentation für Forschung und Praxis*, Münster : Waxmann.
- Fees, Konrad (2000), *Werte und Bildung: Wertorientierung im Pluralismus als Problem für Erziehung und Unterricht*, Opladen: Leske + Budrich;

- Fees, Konrad (2009), *Werte und Bildung : Wertorientierung im Pluralismus als Problem für Erziehung und Unterricht*, Opladen: Leske + Budrich
- Ferdinand W. - Klüter, M., *Hausaufgaben in der Diskussion*, u: Schule und Psychologie 15(1998), str. 97-105.
- Fetzer, Marei (2006), *Interaktion am Werk: eine Interaktionstheorie fachlichen Lernens, entwickelt am Beispiel von Schreibenlässen im Mathematikunterricht der Grundschule*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Feuerstein, Ralf (2008), *Strukturmerkmale des Lernens computerinteressierter und begabter Schüler*, Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.;
- Feyerer, Ewald (2002), *Eine kindgerechte Schule für alle*, Linz: Pädagog. Akad. des Bundes in Oberösterreich.
- Fikenschner, K., *Leistungsbewertung und Noten im Religionsunterricht*, u: Katechetische Blätter 107(1982), 371-378.
- Filipović, A.T., *Didaktika školskog vjeronauka. Elementi planiranja*, u: Kateheza 17(1995)4, 276-285.
- Filipović, A.T., *Likovno izražavanje u nastavi*, u: Kateheza 18(1996)2, 105-111.
- Filipović, Ana .Thea, *Didaktika školskog vjeronauka: elementi planiranja*, u: Kateheza 17(1995)4,276-285..
- Filipović, Franjo (1968), *Metodika nastave fizike u osnovnoj školi*, Zagreb: Pedagoško-književni zbor;
- Fink, Monika (1991), *Musica Privata: die Rolle der Musik im privaten Leben*, Innsbruck: Ed. Helbling;
- Barenboim, Daniel (2009), *Klang ist Leben: die Macht der Musik*, München: Pantheon;
- Fischer, Christian (2006), *Begabtenförderung als Aufgabe und Herausforderung für die Pädagogik*, Münster: Aschendorff.
- Fischer, D., *Gleiche Inhalte für behinderte und nichtbehinderte Schüler?*, u: Katechetische Blätter 113(1988)6, 402-408.
- Fischer, Hans-Joachim (2010), *Sachunterricht und frühe Bildung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt;
- Fischer, Hubertus (2010), *Politik, Porträt, Physiologie*: Bielefeld: Aisthesis-Verl.;
- Fischer, Paul (1913), *Anschauungsmittel im mathematischen Unterricht: Eine Zusammenstellung der vorhandenen Lehrmittel im Rechnen, in der reinen u. angewandten Mathematik*, Berlin:
- Fischer, Wolfgang (1978), *Schule als parapädagogische Organisation*, Kastellaun: Henn;
- Fitzner, Thilo (1984), *Expressives nichtverbales Lehrerverhalten: eine Untersuchung zur Wirksamkeit von minimalen und maximalen Trainingsformen bei der Ausbildung von Lehrerstudenten in expressivem nichtverbalem Verhalten*, Frankfurt am Main: Lang;
- Fleckenstein, W., *Seh(n)süchte des Kindes. Medienwelt und Kinderwelt*, u: Religionspädagogische Beiträge (1995)35,77-85.
- Fontana, David - Slack, Ingrid (1999), *Wir meditieren mit Kindern*, Frankfurt am Main: Zweitausendeins;
- Forster, Regula (2010), *Didaktisches Erzählen: Formen literarischer Belehrung in Orient und Okzident*, Frankfurt am Main: Lang
- Forytta, Claus - Linke, Jürgen (1978), *Ist Unterricht "gestörte" Kommunikation?: eine Untersuchung zum sprachlichen Handeln im Unterricht der Primarstufe*, München: Minerva-Publ.;
- Franck, Norbert - Stary, Joachim (2006), *Gekonnt visualisieren: Medien wirksam einsetzen*, Paderborn: Schöningh;
- Franke, Annette (2007), *Aktuelle Konzeptionen der ästhetischen Erziehung*, München: m-press;
- Franz, Micahel (2005), *Bild für Bild zum Arbeitsblatt: eine Clipartsammlung für die Grundschule*, Neuried: Care-Line;
- Franz, Michael (2008), *Entwicklung des menschlichen Lebens: Arbeitsblätter und Unterrichtsideen Sekundarstufe I*, Stamsried: Care-Line
- Franz, Michael (2010), *Bild für Bild zum Arbeitsblatt* (Elektronische Ressource), Stamsried: Care-Line;
- Franzosi, Roberto (2004), *From words to numbers: narrative, data, and social science*, Cambridge: Cambridge Univ. Press;
- Frech, Siegfried (2004), *Methodentraining für den Politikunterricht: Mikromethoden, Lehrervortrag, Karikatur, Textanalyse, Unterrichtsgespräch, Internet, Makromethoden, Fallanalyse, Talkshow, Pro-Contra-Debatte, Plan- und Entscheidungsspiel, Erkundung, Expertenbefragung* Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.
- Frederking, Volker - Abraham, Ulf (2004), *Lesen und Symbolverstehen*, München:kopaed;
- Freisleben, Herbert (1991), *Mathematik und Bewegung*, Würzburg: ed. von freisleben;
- Freitag Christiane (1994), *Altsprachlicher Unterricht und Moderne Kunst*, Bamberg: Buchner;
- Freudenreich, Dorothea (1986), *Gruppendynamik und Schule*, Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Frey, Karl (1982), *Die Projektmethode*, Weinheim: Beltz..
- Frey, Karl (1991), *Die Projektmethode*, Weinheim: Beltz.
- Freyhoff, U., *Lehr, Lern und Arbeitsmittel*, u: Groothoff, H.H. Stalman, M. (ur.), nav. dj., str. 567-570.
- Friederich, Gerd (2006), *Die betroffenen Schüler: woran krankt unser Schulwesen? ; wie ein modernes Schulsystem gestaltet werden kann!*, Donauwörth: Auer;
- Fritz, Jürgen (1980), *Satire und Karikatur*, Braunschweig: Westermann.
- Frohne-Hagemann, Isabelle (1981), *Das rhythmische Prinzip: Grundlagen, Formen und Realisationsbeispiele in Therapie und Pädagogik*, Lilienthal/Bremen: Eres Ed.

- Frommer, Helmut - Körsgen, Siegfried (1989), *Über das Fach hinaus: fachübergreifender Unterricht, praktisches Lernen, pädagogische Tradition*, Düsseldorf: Schwann;
- Frör, Hans (1987), *Spiel und Wechselspiel: Kommunikationsspiele für Gruppen - Material und Methodik*, München: Kaiser.
- Frör, Hans (1989), *Spielend bei der Sache*, München: Kaiser;
- Frör, Kurt (1950), *Das Zeichnen im kirchlichen Unterricht*, München: Kaiser.
- Frutiger, Adrian (2005), *Nachdenken über Zeichen und Schrift*, Bern: Haupt-Verlag.
- Full, Bettina (2005), *Karikatur und Poiesis: die Ästhetik Charles Baudelaires*, Heidelberg: Winter;
- Funk, Hermann - Koenig, Michael (2008), *Grammatik lehren und lernen*, München: Langenscheidt
- Fürst, Carl (1996), *Arbeitsaufträge und Lehrerinterventionen im Gruppenunterricht: Erprobung eines prozeßorientierten und sprechhandlungstheoretischen empirischen Ansatzes*, Erlangen-Nürnberg: Univ., Diss.
- Fuß, Stefan (2006), *Emotionen und Schulleistung: eine Studie zum Einfluss des elterlichen Erziehungsverhaltens auf Emotionen und Schulleistungen von Schülerinnen und Schülern*, München: Waxmann;
- Gagné, Robert Mills (1965), *The Conditions of Learning*, New York: Holt, Rinehart & Winston .
- Ganguin, Sonja (2010), *Computerspiele und lebenslanges Lernen: eine Synthese von Gegensätzen*, Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.;
- Ganser, Bernd (2005), *Kooperative Sozialformen im Unterricht: ein unverzichtbarer Beitrag zur inneren Schulentwicklung*, Erlangen-Nürnberg: Univ., Diss.;
- Ganz, Günter (1993), *Die Schule im Spiegel der Karikatur*, Hamburg: Kovač;
- Gardner, Johann (1967), *Kult und Kontemplation in Ost und West*, Regensburg: Pustet;
- Gattermaier, Klaus (2003), *Literaturunterricht und Lesesozialisation: eine empirische Untersuchung zum Lese- und Medienverhalten von Schülern und zur lesesozialisatorischen Wirkung ihrer Deutschlehrer*, Regensburg: Ed. Vulpes.
- Gaul, Magnus (2009), *Musikunterricht aus Schülersicht: eine empirische Studie an Grundschulen*, Mainz: Schott Music;
- Gautschi, Peter (2009), *Guter Geschichtsunterricht: Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl..
- Gebbers, Anna-Catharina - Beer, Tjorg Douglas (2010), *Wert-Schätzung: Positionen zeitgenössischer Kunst zu kulturellen, sozialen, symbolischen und ökonomischen Werten*, Nürnberg: Verl. für Moderne Kunst;
- Gebhardt, Julian (2008), *Telekommunikatives Handeln im Alltag: eine sozialphänomenologische Analyse interpersonaler Medienkommunikation*, Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwiss.;
- Gecker-Mrotzek, Michael - Vogt, Rüdiger (2001), *Unterrichtskommunikation: linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*, Tübingen: Niemeyer
- Gegemann, Ernst - Bauersfeld, Heinrich (2000), *Lernen verstehen - Verstehen lernen: zeitgemäße Einsichten für Lehrer und Eltern*, Frankfurt am Main: Lang;
- Gehring, Wolfgang (2004), *Englische Fachdidaktik*, Berlin: Schmidt;
- Gehrmann, Axel (2010), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle: Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Geigle, Martina (2005), *Konzepte zum fächerübergreifenden Unterricht: eine historisch-systematische Analyse ihrer Theorie*, Hamburg: Kovač;
- Geikowski, Ulrich (1986), *Wirkungsvolle Referate mit dem Arbeitsprojektor*, München: Siemens Aktienges.;
- Geilen, Hedwig - Bahnen, Heinrich (2004), *Kreativ mit allen Sinnen: ganzheitliche Methoden für die Gruppenarbeit mit Kindern und Erwachsenen*, München: Kösel;
- Geisler, Rudolf (1986), *Sehen-Lernen durch Fotografieren: Dokumentation ; Veranstaltungen zur Fotografie in den Schulen und zur Medienpädagogik im Rahmen der gleichnamigen Ausstellung vom 3. bis 10. Juni 1985 in Bremen*, Bremen Landesbildstelle <Bremen>
- Geissler, Erich - Plock, Heinrich (1981), *Hausaufgaben - Hausarbeiten*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Geissler, Erich (2006), *Die Erziehung : ihre Bedeutung, ihre Grundlagen und ihre Mittel*, Würzburg: Ergon-Verlag;
- Geissler, Erich E. (2006), *Die Erziehung: ihre Bedeutung, ihre Grundlagen und ihre Mittel ; ein Lehrbuch*, Würzburg: Ergon-Verl.
- Geißler, Georg (1994), *Das Problem der Unterrichtsmethode in der pädagogischen Bewegung*, Weinheim: Beltz;
- Geißler, Harald (1977), *Modelle der Unterrichtsmethode*, Stuttgart: Klett-Cotta).
- Geist, Hartmut (2006), *Lerntätigkeit - Lernen aus kultur-historischer Perspektive : ein Beitrag zur Entwicklung einer neuen Lernkultur im Unterricht*, Barlin: Lehmanns Media;
- Geist, Hartmut (2010), *Anschlussfähige Bildung im Sachunterricht*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt;
- Gerhart, Ewald (2005), *Lehr-Lern-Methoden: eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen*, München: Juventa-Verlag;

- Gerke, Peter (1987), *Wie denkt der Mensch? Informationstechnik und Gehirn*, München: Bergmann
- Gerken, Rosemarie (1997), *"Transformation" und "Embellissement" von Paris in der Karikatur: zur Umwandlung der französischen Hauptstadt im Zweiten Kaiserreich durch den Baron*, Hildesheim: Olms;
- Gerlach, H., *Sprechzeichen im Religionsunterricht*, u: Adam, G. Lachmann, R. (ur.), *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht*, Göttingen 1993. (djelomično preuredio gosp. Zvonko Lenner).
- Gerlach, Heinz (1989). *Sprechzeichnungen zur Bibel*, Hamburg: Agentur des Rauhen Hauses.
- Gerlach, Sybille (2003), *Nachdenklichkeit lernen: philosophische Wurzeln - entwicklungspsychologische Bedingungen - pädagogisches Handeln*, München: Kopaed;
- Germ, Melanie (2008), *Einsatz von Lernstrategien beim selbst gesteuerten Lernen im virtuellen Hochschulseminar*, Berlin: Logos Berlin.
- Gerner, Volker (2007), *Das Eigene und das Andere eine Theorie der Deutschdidaktik am Beispiel des identitätsorientierten Literaturunterrichts*, Marburg: Tectum-Verlag;
- Gerner, Volker (2007), *Das Eigene und das Andere: eine Theorie der Deutschdidaktik am Beispiel des identitätsorientierten Literaturunterrichts*, Marburg: Tectum-Verl.
- Gerten, Michael (2001), *Wahrheit und Methode bei Descartes: eine systematische Einführung in die cartesische Philosophie*, Hamburg: Meiner
- Gessler, Michael (2010), *Projektmanagement macht Schule : (PMS) ; selbstorganisiertes Lernen und Arbeiten mit Plan ; ein handlungsorientierter Leitfaden für den Unterricht in der Sekundarstufe II*, Nürnberg: GPM;
- Geue, Heiko (1997), *Evolutionäre Institutionenökonomik: ein Beitrag aus der Sicht der österreichischen Schule*, Stuttgart: Lucius und Lucius;
- Ghenghea, Voichita Alexandra (2000), *Sprache und Bild in Fachtexten: Leseverstehen im Unterricht für Deutsch als Fremdsprache*, Frankfurt am Main: Lang;
- Gianetto, Ubaldo., *Formalni stupnjevi*, u: Pranjić, Marko, ur. (1991), *Religijskopedagoško katehetski leksikon*, Zagreb : KSC, str. 195;
- Giannatelli, R., *Vrednovanje*, u: Pranjić, M. (ur.), *Religijskopedagoško katehetski leksikon*, Zagreb 1991, str. 798-799.
- Giannatelli, Roberto (1966), *Prove oggettive di religione per la scuola media*, Zürich: LAS.
- Giannoulis, Markos (2010), *Die Moiren: Tradition und Wandel des Motivs der Schicksalsgöttinnen in der antiken und byzantinischen Kunst*, Münster: Aschendorff;
- Gien Gabriele (1996), *Ganzheitliches Lernen mit Kunstbildern - heute: ie Bedeutung von Kunstbildern in der kindlichen Lebenswelt - heute als Impuls für einen ganzheitlich - mehrdimensionalen Umgang mit Bildern im Grundschulalter*, Regensburg: Roderer;
- Giesecke, Hermann (1971), *Einführung in die Pädagogik*, München: Juventa-Verlag.
- Giesecke, Hermann (2001), *Was Lehrer leisten: Porträt eines schwierigen Berufes*, München: Juventa-Verlag;
- Girg, Ralf (1984), *Die Bedeutung des Vorverständnisses der Schüler für den Unterricht*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt;
- Girg, Ralf (2007), *Die integrale Schule des Menschen: Praxis und Horizonte der Integralpädagogik*, Regensburg: Roderer;
- Glanz, Katharina A. (2005), *De arte honeste amandi: Studien zur Ikonographie der höfischen Liebe*, Frankfurt am Main: Lang;
- Gläser-Zikuda, Michaela (2007), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen: Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Glasser, Sabine (2003) *Il Cataio: die Ikonographie einer Villa im Veneto*, München: Dt. Kunstverlag
- Glatfeld, Martin (1987), *Überlegungen zum Induktionsbegriff - unter fachdidaktischer Hinsicht*, Frankfurt am Main: Lang;
- Glöcke, Hans (2003), *Vom Unterricht: Lehrbuch der allgemeinen Didaktik*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Glöckel, Hans (1996), *Vom Unterricht: Lehrbuch der allgemeinen Didaktik*, Bad Heilbrunn/Obb.. Klinkhardt
- Glöckner, Heidemarie (1995), *Umwelterziehung und Kultur : Analysen und unterrichtspraktische Vorschläge zum Spannungsfeld Natur - Kultur*; Bad Heilbrunn: Klinkherdt;
- Glück, Gerhard (1987) *Generalisierung von Erfahrungen: Begründung des GDT-Verfahrens mit einem Beispiel aus der Unterrichtsforschung*, Weinheim: Dt. Studien-Verlag
- Godin, André (1975), *Skupine u Crkvi: kršćanski uvod u dinamiku skupina*, Split: Crkva u svijetu, str. 10;
- Gogolin, Ingrid - Hohmann, Manfred (1993), *Vom "bikulturellen" zum "interkulturellen" Unterricht, die Limburger Modellversuche zum Aufnahmeunterricht von Einwandererkindern in Kindergarten und Primarschule*, Münster: Waxmann;
- Gogolin, Ingrid (1997), *Großstadt-Grundschule: eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit*, München: Waxmann;
- Göhlich, Michael - Zirfas, Jörg (2007), *Lernen: ein pädagogischer Grundbegriff*, Stuttgart: Kohlhammer;
- Göhlich, Sonja – Schröer, Wolfgang (1985), *Unterrichtshilfen zum Rahmenplan Biologie. Sek. I, Klasse 7 ; Unterrichtseinheiten, Lehrwerke, Bücher, Diapositive, Filme*, Berlin: Pädag. Zentrum; Becker,

- Goleman, Daniel (1994), *Meditation: Wege nach innen ; östliche und westliche Lehren - Gemeinsamkeiten und Unterschiede*, München: Heyne;
- Gollan, Otto - Mandzel, Waldemar (2000), *Biblische Geschichten malen: 56 Malvorlagen für den Religionsunterricht in der Grund- und Sonderschule*, München: Kösel.
- Göllner, R., *Die Kraft der Bilder: Kunst als Zeichen der Zeit*, u: Lebendige Seelsorge 41(1990)1/2,40-48.
- Gonbsolin, Sylvie (2000), *Vivre à deux*, München: Hueber;
- Gonschorek, Gernot (2009), *Einführung in die Schulpädagogik und die Unterrichtsplanung*; Donauwörth: Auer;
- Goodson, Ivor (1987), *School subjects and curriculum change*, London: Palmer Press; .
- Gottfried, Adam - Lachmann, Rainer (1987:13-54)., *Was ist Gemeindepädagogik?* u: Isti (ur.), *Gemeindepädagogisches Kompendium*, Göttingen: V&R unipress
- Gottwald, E., *Analyse eines Zeichentrickfilms am Beispiel des Films "Unser Garten"*, u: Medien praktisch (1986)1,14-18.
- Gottwald, E., *Audiovisuelle Medien in Religionsunterricht und Gemeindegemeinschaft*, u: Adam, G. Lachmann, R. (ur.), *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht*, Göttingen 1993, str. 284-296.
- Götz, Klaus - Häfner, Peter (2010), *Didaktische Organisation von Lehr- und Lernprozessen: ein Lehrbuch für Schule und Erwachsenenbildung*, Augsburg: ZIEL;
- Götz, Margarete (2005), *Leistung fördern - Förderung leisten*, Donauwörth: Auer;
- Götz, Norbert (2006), *Die Ordnung des Raums: mentale Landkarten in der Ostseeregion*, Berlin: Berliner Wiss.-Verlag;
- Götz, Thomas (2006), *Selbstreguliertes Lernen: Förderung metakognitiver Kompetenzen im Unterricht der Sekundarstufe*, Donauwörth: Auer;
- Grap, Rolf (1996), *Gruppenarbeit in der Praxis: neue Arbeitsstrukturen zwischen Anspruch und Realität*, Herzogenrath: Verl. der GOM;
- Graumann, Olga (2002), *Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen: von lernbehindert bis hochbegabt*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Greiner, Felix (2011), *Methoden, Tricks und Kniffe für den täglichen Unterricht : Klassenführung, Rituale, Aktivierung, Rhythmisierung und Disziplin ; Anregungen für alle Schularten und Klassenstufen ; Ideen für die Praxis*, Augsburg: Brigg Pädagogik
- Greinstetter, Roswitha (2008), *Naturwissenschaftliches Experimentieren in der Grundschule: eine empirische Studie zu konstruktivistisch orientiertem Lernen und Lehren*, Frankfurt am Main: Lang;
- Grell, Petra (2010), *Neue digitale Kultur- und Bildungsräume*, Wiesbaden: VS;
- Greving, Johannes i dr. (2001), *Gruppenunterricht*, Oldenburg: Carl-von-Ossietzky-Univ., Zentrum für Pädag. Berufspraxis;
- Grewing, Ben ur. (2007), *Fit für den Lehrerberuf - Pädagogische Profession im 21. Jahrhundert*, Berlin: erband Bildung und Erziehung;
- Gribl, Simone Julia - Jakob, Andrea (2001), *Bild - Wort - Karten: fördern spielerisch phonologische Bewusstheit und segmentierendes Lesen für Vorschule, 1. Klasse, 2. Klasse*, Germering: Wildegger.
- Griese, Hartmut - Brumlik, Micha (1984), *Der gläserne Fremde: Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und Ausländerpädagogik*, Leverkusen: Leske + Budrich
- Grieshaber, Christine (2000), *Pas à pas: développement des groupes ; manuel de formation*, Bonn: Centre de la documentation de la DSE
- Grill, Heinz (1992), *Harmonie im Atmen: Vertiefung des Yoga-Übungsweges*, München: Hugendubel;
- Grom, Bernhard (1992), *Methoden für Religionsunterricht, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung*, Düsseldorf: Patmos-Verlag.
- Gromm, B. (1982), *Metodi per l'insegnamento della religione, la pastorale giovanile e la formazione degli adulti*, Torino: LDC
- Gromm, B., *Methodendefizit oder Methodeninflation im Religionsunterricht*, u: Katechetische Blätter 101(1976)5, 333-341.
- Gromm, B., *Zwischen Berufsfreude und "teacher burnout"*, u: Katechetische Blätter 117(1992)1, 26-34.
- Groß, Engelbert (1979), *Alternativen zum vertexteten Religionsunterricht: methodische Maßnahmen*, Düsseldorf: Patmos;
- Schmidt, Hans (1984), *Hausaufgaben in der Grundschule*, Lüneburg: Neubauer;
- Grosse, Thomas (2010), *Instrumentaler Gruppenunterricht an Musikschulen: eine Untersuchung am Beispiel des Landes Niedersachsen*, Augsburg: Wißner;
- Gruehn, Sabine (2000), *Unterricht und schulisches Lernen : Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung*, München : Waxmann;
- Gruhn, Wilfried - Wittenbruch, Wilhelm (1983), *Wege des Lehrens im Fach Musik: ein Arbeitsbuch zum Erwerb eines Methodenrepertoires*, Düsseldorf: Schwann;
- Grün, Anselm (2008), *Höre, so wird deine Seele leben: die spirituelle Kraft der Musik*, Münsterschwarzach: Vier-Türme-Verl.;

- Grunder, Hans-Ulrich (1996), *Utopia: die Bedeutung von Schule, Unterricht und Lernen in utopischen Konzepten*, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Grunder, Hans-Ulrich (2007), *Unterricht: verstehen - planen - gestalten - auswerten*, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren;
- Grundermann, Christine (2007), *Jenseits von Asterix: Comics im Geschichtsunterricht*, Schwalbach: Wochenschau-Verl.;
- Grünewald, Dietrich (1976), *Studien zur Literaturdidaktik als Wissenschaft literarischer Vermittlungsprozesse in Theorie und Praxis : (zur didakt. Relevanz von Satire u. Karikatur ; verdeutlicht am Beisp. d. satir. Zeitschrift Eulenspiegel/Roter Pfeffer, 1928-33)*, Gießen: Univ., Diss.;
- Grünfeld, W. - Allein, Partner (1976), *Gruppenarbeit: Arbeitsformen im indirekten Unterricht*, u: Zilleßen, D. (ur.), *Religionspädagogisches Praktikum*, München: Kösel, str. 119-123.
- Grünig, Barbara (1999), *Leistung und Kontrolle: die Entwicklung von Zensurengebung und Leistungsmessung in der Schule*, Weinheim: Juventa-Verlag;
- Gruntz-Stoll, Johannes (2002), *Lachen macht Schule: Humor in Erziehung und Unterricht*, Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt;
- Gruschka, Andreas (2005), *Auf dem Weg zu einer Theorie des Unterrichtens : die widersprüchliche Einheit von Erziehung, Didaktik und Bildung in der allgemeinbildenden Schule*, Frankfurt am Main: Fachbereich Erziehungswiss. der Johann-Wolfgang-Goethe-Univ.;
- Gruschka, Helga - Englert, Sylvia (2008), *Geschichten-Erfinder: Werkstatt mit Geschichtenbauplan ; Mit Kindern freies Erzählen üben*, München: Don Bosco Verlag;
- Gudjons Herbert (2007), *Frontalunterricht - neu entdeckt: Integration in offene Unterrichtsformen*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt;
- Gudjons, Herbert (2003), *Didaktik zum Anfassen: Lehrer/in-Persönlichkeit und lebendiger Unterricht*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt;
- Gudjons, Herbert (2006), *Methodik zum Anfassen : Unterrichten jenseits von Routinen*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt;
- Gudjons, Herbert (2006), *Neue Unterrichtskultur - veränderte Lehrerrolle*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Gudjons, Herbert (2007), *Frontalunterricht - neu entdeckt: Integration in offene Unterrichtsformen*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt;
- Gufelxd, Eduard - Kaliničenko, Nikolaj (1990), *Offene Spiele*, Berlin: Sportverl.;
- Gufelxd, Eduard (1990), *Geschlossene Spiele*, Berlin: Sportverlag;
- Guhl Erhard (1985), *Unterrichtsmethodisches Denken und Handeln*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft;
- Gulińska- Jurgiel, Paulina (2010), *Die Presse des Sozialismus ist schlimmer als der Sozialismus: Europa in der Publizistik der Volksrepublik Polen, der ČSSR und der DDR*, Bochum: Winkler.
- Gülker, Silke (2008), *Evaluation und politisches Lernen: diskursive Zukunftsforschung als Methode der Politikevaluation*, Baden-Baden: Nomos
- Gunther, Dietmar (2008), *Der Frontalunterricht*, Donauwörth: Günther; .
- Gutenberg, Norbert - Anders, Lutz Christian (2004), *Sprechwissenschaft und Schule: Sprecherziehung - Lehrerbildung - Unterricht*, München: Reinhardt;
- Gutte, Rolf (1976), *Gruppenarbeit: Theorie und Praxis des sozialen Lernens*, Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Haag, Ludwig (1991), *Hausaufgaben am Gymnasium: eine empirische Studie*, Weinheim: Dt. Studien-Verlag;
- Rinschede, Gisbert (2005), *Geographiedidaktik*, München: Schöningh
- Habersaat, Sigrid (2008), *Optimales Selbstmanagement*, Kissing: WEKA MEDIA;
- Hacke, Axel (2002), *Der kleine Erziehungsberater*, München: Piper;
- Hafen, Roland (1992), *Hedonismus und Rockmusik: eine empirische Studie zum Live-Erlebnis Jugendlicher*, Paderborn: Univ., Diss.;
- Hahn, Sirtaro Bruno (2008), *Das Imagami-Prinzip: neue Wege zur Nutzung heilsamer Energien und zur Erweiterung der eigenen Wahrnehmung*, Langenpreising: Neue-Welt-Verlag
- Hajek, Erwin (2007), *Erste Schritte in den Lehrerberuf : die Lehrer-Schüler-Interaktion im Schnittfeld von Professionalisierung und Biografie*, Hamburg : Kovač;
- Halbfas, Brigitte (2006), *Entrepreneurship education an Hochschulen: eine wirtschaftspädagogische und - didaktische Analyse*, Paderborn: Eusl-Verl.-Ges..
- Halbfas, Hubertus (1982), *Das dritte Auge: religionsdidaktische Anstöße*, Düsseldorf: Patmos,
- Halbfas, Hubertus (1982), *Religionsunterricht in der Grundschule. Lehrerhandbuch, Bd. 1*, Düsseldorf: Patmos,
- Haller, Hans-Dieter - Kayser, Bodo (1980), *Lehrer, werde Lerner: über die Qualifikation für didaktisches Handeln*, München: Kösel.
- Halsper, Werner (2008), *Pädagogische Professionalität in Organisationen: neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.;

- Hamann, Christoph (2007), *Visual History und Geschichtsdidaktik: Bildkompetenz in der historisch-politischen Bildung*, Herbolzheim, Centaurus-Verl.;
- Hambsch, Björn (2007), "... ganz andre Beredsamkeit": Transformationen antiker und moderner Rhetorik bei Johann Gottfried Herder, Tübingen: Niemeyer.
- Hamburger, Jeffrey F. (2007), *Frauen - Kloster - Kunst: neue Forschungen zur Kulturgeschichte des Mittelalters*, Turnhout: Brepols;
- Hamel, Peter Michael (1976), *Durch Musik zum Selbst*, München: Scherz.
- Hamm, Wolfgang (2006), *Make the grade! Übungen zum Englischlernen für die Sekundarstufe I ; wiederholen, vertiefen, kreativ-kommunikativ anwenden*, Donauwörth: Auer
- Hammel, Walter (1987), *Natur-Erfahrungen, Natur-Einstellungen*, Frankfurt am Main: Lang;
- Hammer, Wolfgang (1995), *Körpersprache des Lehrers*, Rostock: LISA;
- Hanffstengel, Ulrike (1998), *Innere Konflikte bei Lehrkräften im Gruppenunterricht*, Erlangen-Nürnberg: Univ., Diss.;
- Hansen, Gerd (2010), *Unterstützende Didaktik: ein Konzept zur Planung und Durchführung von Unterricht an allgemeinen Schulen und Förderschulen*, München: Oldenbourg;
- Hansen-Schaberg, Inge - Gsconig, Bruno (1997), *"Etwas erzählen": die lebensgeschichtliche Dimension in der Pädagogik*, Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren;
- Hans-Jürgen (1994), *Chemiedidaktische Entwicklungen in der Bundesrepublik Deutschland: Situationsanalyse und Bilanz*, Frankfurt am Main: Lang
- Hänze, Martin (1998), *Denken und Gefühl: Wechselwirkung zwischen Emotion und Kognition im Unterricht*, Neuwied : Luchterhand.
- Hänzi, Ernst, *Photolangage Fotosprache*, u: Zeitschrift für Religionsunterricht und Lebenskunde, Zürich-Köln 1971.
- Hara, Noriko (2009), *Communities of practice: fostering peer-to-peer learning and informal knowledge sharing in the work place*, Berlin: Springer.
- Hare, William (1985), *Controversies in teaching*, Brighton: Wheatsheaf Books;
- Harkleroad, Leon (2006), *The math behind the music*, New York: Cambridge Univ. Press;
- Härle, Gerhard (2004), *Kein endgültiges Wort: die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*, Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren
- Harnakova, Marta (2004), *Integrale Heilpädagogik*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt;
- Harrassowitz, G., *Mit Kindern Glauben in der Kunst entdecken*, u: Das Baugerüst 47(1995)2, 79-81.
- Hartinger, Andreas - Fölling-Albers, Maria (2002), *Schüler motivieren und interessieren: Ergebnisse aus der Forschung, Anregungen für die Praxis*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt;
- Hartlich, Ch., *Ist die historischkritische Methode überholt?*, u: Concilium 16(1980)10, 534-538.
- Hartmann, Frank (2008), *Medien und Kommunikation*, Wien: Facultas wuv;
- Hasselbach, Hans-Peter (2003), *Screening American Dreams: ten American Cult Films in the foreign language classroom*, Wiesbaden: Hessisches Landesinst. für Pädagogik;
- Haubrich, Hartwig (2006), *Geographie unterrichten lernen: die neue Didaktik der Geographie konkret*, München: Oldenbourg
- Hauck-Thurn. Uta (2010), *Sommer aktiv: jahreszeitliches Malen, Basteln, Spielen und Tanzen*, Garching b. München: Hase und Igel
- Haupt, Stefan (2006), *Urheberrecht in der Schule: was Lehrer, Eltern, Schüler, Medienzentren und Schulbehörden vom Urheberrecht wissen sollten*, München: Verl. Medien und Recht.
- Hecht, Michael (2009), *Selbsttätigkeit im Unterricht: empirische Untersuchungen in Deutschland und Kanada zur Paradoxie pädagogischen Handelns*, Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.;
- Hecker, Rolf (2008), *Grüss Gott! Da bin ich wieder! Karl Marx in der Karikatur*, Berlin: Eulenspiegel-Verl.;
- Heckhausen, Heinz (1980), *Fähigkeiten und Motivation in erwartungswidriger Schulleistung*, Göttingen: Hogrefe;
- Heckt-Albrecht, Dietlinde i dr. ((2006), *Kommunizieren - kooperieren - Konflikte lösen*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt;
- Heidegger, Gerald (1987), *Dialektik und Bildung: widersprüchliche Strukturierungen in Kognition und Emotion*, München: Juventa-Verlag;
- Heil, Christine (2007), *Kartierende Auseinandersetzung mit aktueller Kunst: Erfinden und Erforschen von Vermittlungssituationen*, München: kopaed;
- Heilmann, Christa - Brunner, Andrea (2008), *Rhetorische Prozesse: vom Konzept zur Handlung*, München: Reinhardt
- Heilmann, Klaus (2010), *Kikis geheimer Kinderratgeber: worüber Erwachsene echt mal nachdenken sollten*, München: Knaur;
- Heim, H. - Winter, B., *Popmusik im Religionsunterricht und in der Jugendarbeit*, u: Katechetische Blätter 109(1984)6, 467-470;

- Heimann, Walter (1982), *Musikalische Interaktion: Grundzüge einer analytischen Theorie des elementar-rationalen musikalischen Handelns, dargestellt am Beispiel Lied und Singen*, Köln: Gerig;
- Heimböckel, Dieter (2010), *Zwischen Provokation und Usurpation: Interkulturalität als (un)vollendetes Projekt der Literatur- und Sprachwissenschaften*, München: Fink;
- Heimbrock, H.G., *Didaktik des klangvollen Ohres*, u: Der Evangelischer Erzieher 43(1991), str. 459-471.
- Heimbrock, Hans-Günter (1984), *Lern-Wege religiöser Erziehung*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Heimke, Andreas (2009), *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*, Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Hein, Wulf (2010), *Komm mit zu den Römern: Materialien ab Klasse 5*, Garching b. München: Hase und Igel
- Heinemann, Ursula - Heinrich, Brigitte (1985), *Reden, zuhören, antworten: Methoden des richtigen Gesprächs für Gruppe und Schule*, München: Pfeiffer;
- Heinevetter, Nele - Sanchez, Nadine (2008), *Was mit Medien ... Theorie in 15 Sachgeschichten*, Paderborn: Fink;
- Heinig Peter (1982), *Repetitorium Fachdidaktik Kunst*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt
- Heinrich, Martin (2005), *Schriftdidaktik versus Bilddidaktik: Bild und Wort im Unterricht*, Münster: Verl.-Haus Monsenstein und Vannerdat;
- Heinrichs, Hans-Jürgen (1996), *Erzählte Welt: Lesarten der Wirklichkeit in Geschichte, Kunst und Wissenschaft*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt;
- Heinze, Kristin (2008), *Zwischen Wissenschaft und Profession: das Wissen über den Begriff "Verbesserung" im Diskurs der pädagogischen Fachlexikographie vom Ende des 18. bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts*; Opladen: Budrich UniPress;
- Heinze, Thomas, (1976), *Unterricht als soziale Situation: zur Interaktion von Schülern und Lehrern*, München: Juventa-Materialien; .
- Heinzmann, Katrin (2003), *Von der Bildungskrise zu einer Kultur der Sinne*, Dortmund: Udeis;
- Heissenberger, Margit (1987), *Erziehung und Identität : zur Identitätsfindung im pädagogischen Handlungsfeld*, Frankfurt am Main: Lang
- Heitger, Marian - Weniger-Hadwig, Angelika (2000), *Schule zwischen Disziplin und Freiheit*, Innsbruck: Tyrolia-Verlag.
- Heitkömper, Peter (2000), *Die Kunst erfolgreichen Lernens: Handbuch kreativer Lehr- und Lernformen*, Paderborn: Junfermann
- Helbig, Paul (2007), *Problemkinder als Herausforderung: neue Perspektiven für die Grundschule*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt;
- Hell, Peter - Olbrich, Paul (1993), *Unterrichtsvorbereitung: Grundlagen, Strukturen, praktische Hinweise*, Donauwörth: Auer;
- Hell, Simone - Kippes, Renate (2009), *Mit Kindern künstlerisch arbeiten: Kunst fachfremd unterrichten*, München: Oldenbourg-Schulbuchverl;
- Hellekamps, Stephanie (1991), *Erziehender Unterricht und Didaktik: neuere Didaktiktheorien im Horizont klassischer Begriffsbestimmungen*, Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Helms, Wilfried (1995), *Hausaufgaben erledigen: konzentriert - motiviert - engagiert*, München: Kerle.
- Hengst, H., *Kinderkultur in der Mediengesellschaft*, u: Haen de, Imme (1984.), *Medienpädagogik und Kommunikationskultur*, Frankfurt am Main: Küchler, str. 15-35.
- Henze, Godehard - Nauck, Joachim (1985), *Testen und Beurteilen: Grundfragen pädagogischer Diagnostik*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt;
- Herbart, Johann Friedrich (2003), *Umriss pädagogischer Vorlesungen*, Darmstadt: Wiss. Guchges.;
- Herbert - Posch, Peter (2007), *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt;
- Herde, Renate - Schmidt, Edeltraut (1993), *Techniken für freie Texte*, Oldenburg: ZpB;
- Herdegen, Peter (2001), *Demokratische Bildung: eine Einführung in das soziale und politische Lernen in den Klassen 5 bis 10*, Donauwörth: Auer;
- Hermann, Ulrich (2009), *Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*, Weinheim: Beltz;
- Hertzer, Karin (2001), *Autogenes Training zur Tiefenentspannung: durch Autosuggestion zur inneren Ruhe kommen*, München: Südwest-Verlag.
- Herwig, Brigit (2009), *Der Mensch, das irrende Wesen: die personalistische Therapie Viktor Emil von Gebssattels im Lichte einer personalistischen Pädagogik*; Würzburg: Ergon-Verlag;
- Hesse, Horst (1992), *Kommunikation und Kooperation im Unterricht: Erfahrungen aus Ost und West ; Positionen, Praxisberichte, Aufgabenfelder*, Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren;
- Heyden, Joachim (1988), *Rekonstruktion und Analyse subjektiver pädagogischer Theorien von berufserfahrenen Haupt- und Realschullehrern unter Berücksichtigung der Routinedimension*, Hamburg: Univ. Diss.;
- Heymann, D., *Glotzen kann jeder, fernsehen muß man lernen*, u: Mitteilungen Baden (1995)1, 35.
- Heyse, Helmut (1988), *Alte Schule - neue Medien*, Bonn: Dt. Psychologen-Verlag;

- Heze, Goderhard - Nauck, Joachim (1985), *Testen und Beurteilen: Grundfragen pädagogischer Diagnostik*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt
- Hickman, Larry A. (2009), *John Dewey between pragmatism and constructivism*, New York: Fordham Univ. Press
- Hierdeis, Bernhard (2005), *Die Klasse - Basis erzieherischer Arbeit: Klassenrat - Klassengericht - Streitschlichter*, Donauwörth: Auer;
- Hill, Burkhard - Josties, Elke (2007), *Jugend, Musik und Soziale Arbeit: Anregungen für die sozialpädagogische Praxis*, München: Juventa;
- Hillenbrand, Clemens (2003), *Didaktik bei Unterrichts- und Verhaltensstörungen*, München: Reinhardt;
- Hinführung zu Stille und Meditation. Materialien Modelle Erfahrungen*, u: Lebendige Katechese 15(1993)1, 187.
- Hinrichs, Wolfgang (2000), *Zur Konzeption des Sachunterrichts : mit einem systematischen Exkurs zur Lehrgangs- und Unterrichtsmethodik*, Donauwörth: Auer;
- Hintersberger, Benedikta (1995), *Mit Jugendlichen meditieren: Methoden, Einstiege, Texte*, München: Don-Bosco-Verlag;
- Hinz, Andreas (1993), *Heterogenität in der Schule: Integration - interkulturelle Erziehung - Koedukation*, Hamburg: Curio-Verl. Erziehung und Wiss.;
- Hirblinger, Heiner (1999), *Erfahrungsbildung im Unterricht: die Dynamik unbewusster Prozesse im unterrichtlichen Beziehungsfeld*, München: Juventa-Verlag;
- Hitzler, Wilhelm - Keller, Gustav (1999), *So lerne ich richtig: Lerntechniken für Grundschüler ; eine Hilfe für den Übertritt*, Donauwörth: Auer;
- Hochweber, Jan (2010), *Was erfassen Mathematiknoten? Korrelate von Mathematik-Zeugnissensuren auf Schüler- und Schulklassenebene in Primar- und Sekundarstufe*, Münster: Waxmann.
- Höckmair, Brigitte (2009), *Mit den Händen fühlen - denken - lernen: konkrete Arbeitsmittel im Unterricht ; ein Beitrag zur allgemeinen Didaktik sowie eine empirische Untersuchung der Affinität von Lehrpersonen zu konkreten Arbeitsmitteln im Primarstufenunterricht Mathematik*, Regensburg: Roderer;
- Höfer, Christoph - Madelung, Petra (2006), *Lehren und Lernen für die Zukunft: Unterrichtsentwicklung in selbstständigen Schulen*, Troisdorf: Bildungsverl. EINS;
- Hoffmann, B., "Ave Eva". *Lernen aus dem "Fall Maria" oder aus einem SacroPopMusical?*, u: Katechetische Blätter 106(1981)8, 657-659.
- Hoffmann, B., *Medium "Populäre Musik" Ausverkauf oder Erneuerung der Botschaft?*, u: Katechetische Blätter 108(1983)8, 622-631.
- Hoffmann, Bernward (2003), *Medienpädagogik: eine Einführung in Theorie und Praxis*, München: Schöningh
- Hoffmann, Bernward (2007), *Medienpädagogik: eine Einführung in Theorie und Praxis*, München: Schöningh.
- Hofinger, Karl (1912), *Ältere Originalkarten und Bilder als gelegentliche Lehr- und Anschauungsmittel beim geographisch-historischen Unterricht in den oberen Klassen der Mittelschulen*, Salzburg Collegium Borromäum;
- Hofman, Jan (2007), *Neue Formen des Lehrens und Lernens: Leistungsbewertung ohne Zensuren und jahrgangsübergreifender Unterricht in der Montessori-Gesamtschule Potsdam*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt;
- Hofmann, Werner (2007), *Die Karikatur: von Leonardo bis Picasso*, Hamburg: Philo & Philo Fine Arts
- Högerle, Eberhard (1977), *Marion unterwegs: Eine Reform findet nicht statt. Ordnung und Fortschritt*, Bonn: Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit;
- Hohengehren Blankertz, Herwig (1991), *Theorien und Modelle der Didaktik*, München, Juventa-Verlag.
- Hohengehren Greving, Johannes (2001), *Gruppenunterricht*, Oldenburg: Carl-von-Ossietzky-Univ., Zentrum für Pädag. Berufspraxis; .
- Höller, Ernst (1973), *Wirksame Impulse in der aktivierten Schulklasse: ein Beitrag zur inneren Schulreform*, München: Jugend und Volk.
- Holmberg, Börje (1980), *Methoden des gelenkten didaktischen Gespräches: Ergebnisse einer Voruntersuchung*, Hagen: Zentrales Inst. für Fernstudienforschung;
- Holtermann, B., *Lebensbezüge gestaltbar machen. Arbeiten mit Ton im Zusammenhang mit dem Religionsunterricht*, u: Katechetische Blätter 108(1983)4, 283-286.
- Holzbrecher, Alfred (2004), *Imaging: digitale Fotografie in Schule und Jugendarbeit*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss.;
- Homfeldt, Hans Günther (2000), *Praktikum im Schnittfeld von Disziplin, Profession und Berufsfeld: eine Ortsbestimmung der berufspraktischen Ausbildung im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft in Analysen und Bestandsaufnahmen von Praktikumsleitungen*, Trier: Weyand;
- Homfeldt, Hans Günther i dr. (1977), *Für eine sozialpädagogische Schule: Grundlagen, Probleme, Perspektiven*, München: Juventa- Verlag;
- Hönisch, Irene (2005), *Kunsterziehung leicht gemacht: Zeichnen und Malen ; praktische Ratschläge für Lehrer und Schüler*, Donauwörth: Auer.

- Hopmann, Stefan - Riquarts, Kurt (1995), *Didaktik und / oder Curriculum: Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik*, Weinheim: Beltz
- Hopperdietzel, Hartmut (2005), *Kognitive Leistungsdifferenzen nach frontal und gruppenorientierten Unterrichtssequenzen*, Erlangen-Nürnberg: Univ., Diss.;
- Hörmann, Karl (1987), *Das Lied in Unterricht und Therapie als Medium erfahrungsorganisierender Musik- und Selbstwahrnehmung*, Frankfurt am Main: Lang;
- Horst Klaus (1988), *Die Karikatur*, u: Berg, Horst Klaus - Berg, Sigrid, *Mit Liedern, Bildern und Szenen im Religionsunterricht arbeiten* (Lieder-Bilder-Szenen, sv. 2,5,8,10.), München: Kösel;
- Horster, Leonhard (1982), *Verbale Daten : eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung*, Weinheim: Beltz;
- Horster, Leonhard (2004), *Unterricht analysieren, beurteilen, planen*, Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung, Kettler
- Horster, Leonhard (2004), *Unterricht analysieren, beurteilen, planen*, Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung, Kettler
- Horstmann, Johannes (1981), *Religiöse Comics, Zum pastoralen Einsatz von "Bibel-Comics" und von "Allgemeinen religiösen Comics"*, Schwerte: Katholische Akademie.
- Howe, Falk (2008), *Ausbildungskonzepte und Neue Medien in der überbetrieblichen Ausbildung*, Bielefeld: Bertelsmann;
- Höwekamp, Ger Arthur (1999), *Sokratische Gespräche als Lehr- und Forschungsmethode im Fach Mathematik*, Wermelskirchen: Hackenberg;
- Howoldt, S. - Schwendemann, W., *Film Wirklichkeit Glaube*, u: Medien praktisch 19(1995), 5869.
- Hubel, Stephan (1998), *Phantasie als Spiel : eine Spielaktion im Unterricht an der Schule zur individuellen Lernförderung*, Diss.
- Huber, Anne (2007), *Wechselseitiges Lehren und Lernen (WELL) als spezielle Form kooperativen Lernens*, Berlin: Logos-Verlag;
- Huber, Ludowika i dr. (2006), *Erzähl uns eine Geschichte ! Anregungen zum Erzählen und Zuhören für Grundschule und Sekundarstufe*, Dillingen: Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung;
- Hubrig, Crhista - Herrmann, Peter (2005), *Lösungen in der Schule: systemisches Denken in Unterricht, Beratung und Schulentwicklung*, Heidelberg: Carl-Auer-Verlag; .
- Hummel, Günter (2008), *Analytische Psychokatharsis: Versuch einer Verbindung von Meditation und Wissenschaft*, Norderstedt: Books on Demand;
- Hummel, Pascale (2007), *La mesure du savoir: études sur l'appréciation et l'évaluation des savoirs*, Paris: Philologicum;
- Hund Wolfgang (2003), *Der Overheadprojektor effektiv und kreativ im Unterricht: Tipps, Ideen und Kopiervorlagen für den Unterricht in allen Jahrgangsstufen*, Neuried: Care-Line-Verl.;
- Hund, Alexandra (2007), *Evaluation von Schule und Unterricht*, Heidelberg: Verlag Empirische Pädagogik;
- Hunt, Andrew (2009), *Pragmatisches Denken und Lernen*, München: Hanser;
- Hüsten, Hisela i dr. (2007), *Hilfreiche Rituale im Grundschulalltag: erprobte Ideen und praktische Tipps, Klasse 1 - 4*, München: Oldenbourg;
- Huth, Almuth - Huth, Werner (2000), *Praxis der Meditation*, München: Kösel;
- Illiano, Roberto (2010), *Instrumental music and the industrial revolution*, Bologna: Ut Orpheus Ed.;
- Imbach, J., *Uneingestandenes Wissensdefizit? Glaube zwischen Wagnis und Gewißheit*, u: Lebendige Katechese 12(1990)1, 18-23.
- Ingenkamp, Karlheinz (1995), *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung: Texte und Untersuchungsberichte*, Weinheim: Beltz;
- Institut für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt (2005), *Hören und Sehen - Musik audiovisuell: Wahrnehmung im Wandel ; Produktion - Rezeption - Analyse - Vermittlung*, Mainz: Schott;
- Issding, Ludwig (1976), *Unterrichtstechnologie und Mediendidaktik: Grundfragen und Perspektiven*, Weinheim: Beltz;
- Ittel, Angela - Raufelder, Diana Tatjana (2008), *Lehrer und Schüler als Bildungspartner: theoretische Ansätze zwischen Tradition und Moderne ; mit 8 Tabellen*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.;
- Jachmann, Michael (2003), *Noten oder Berichte? die schulische Beurteilungspraxis aus der Sicht von Schülern, Lehrern und Eltern*, Opladen: Leske + Budrich;
- Jacob, Sandra - Scheffczik, Walter (2010), *Warm-Ups Mathe 9/10: 63 effektive 10-Minuten-Aufwärmübungen zum Wiederholen und Sichern ; [in drei Differenzierungsstufen]*, Donauwörth. Auer;
- Jacobshagen, Arnold (2007), *Rebellische Musik: gesellschaftlicher Protest und kultureller Wandel um 1968*, Köln: Dohr;
- Jäger, Gisela (2009), *Erfolgreich zur Beratungslehrkraft: Ausbildung, Fallbeispiele, Lösungsvorschläge: eine Sammlung der wesentlichen Inhalte für die Ausbildung mit Beratungsfällen für die Prüfung (einschließlich Lösungsvorschlägen)*, Kulmbach: Baumann Didaktische Medien

- Jäger, W., *Führung auf dem kontemplativen Weg*, u: Katechetische Blätter 110(1985)9, 667.
- Jahn, Hans-Peter (2005), *Auf(-) und zuhören: 14 essayistische Reflexionen über die Musik und die Person Helmut Lachenmanns*, Hofheim: Wolke
- Jakubin, Marijan (1989), *Osnove likovnog jezika i likovne tehnike. Priručnik za likovnu kulturu*, Zagreb: Institut za pedagogijska istraživanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu;
- Jan Bodo i dr. (2004), *Teams professionell führen mit den besten Methoden und Instrumenten*, Freiburg im Breisgau: Haufe;
- Janíková, Věra (2006), *Die Qualität von Lehre und Unterricht vor neuen Herausforderungen: Kompetenzen, Standards, Module*, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren;
- Jank, Werner - Meyer Hilbert (2002), *Didaktische Modelle*, Berlin: Cornelsen Scriptor;
- Jansen, Anna (2008), *Mein Körper, meine Sinne: kreative Ideen für die ... Klasse*, Garching b. München: Hase und Igel
- Jansohn, Monika (2007), *Gentechnische Methoden: eine Sammlung von Arbeitsanleitungen für das molekularbiologische Labor*, München: Elsevier, Spektrum, Akad. Verl.
- Janson-Michl, C., *"Integratives Drama" als Methode der Bibelinterpretation in der Jugendarbeit. Anregungen am Beispiel von Lk 10,2537*, u: Katechetische Blätter 103(1978)9, 708-713.
- Jendorff, B., *Methodenprobleme auch ein Problem der Spiritualität des Religionslehrers*, u: Katechetische Blätter 106(1981)11, 849-859.
- Jendorff, B., *Prüfen*, u: Adam, G. Lachmann, R., nav. dj., str. 204-206.
- Jendorff, B., *Religion unterrichten aber wie? Vorschläge für die Praxis*, München 1993, str. 234-246;
- Jendorff, Bernhard (1979), *Leistungsmessung im Religionsunterricht : Methoden und Beispiele*, München: Kösel
- Jendorff, Bernhard (1983), *Hausaufgaben im Religionsunterricht*, München: Kösel.
- Jendorff, Bernhard (1992), *Religion unterrichten aber wie? Vorschläge für die Praxis*, München: Kösel.
- Jendorff, Bernhard, *Üben und wiederholen*, u: Adam, G. Lachmann, R., nav. dj. str. 187-199.
- Jenzen, Uwe (1988), *Arbeitsplätze im Wandel : Auswirkungen der technischen Entwicklung auf Arbeitsplätze und berufliche Qualifikation*, Bremen; Institut für Schulpraxis.
- Jerger, Gabriele (1995), *Kooperation und Konsens bei Lehrern: eine Analyse der Vorstellungen von Lehrern über Organisation, Schulleitung und Kooperation*, Frankfurt am Main: Lang;
- Jers, Norbert (1996), *Musik - Kultur - Gesellschaft*, Kassel: Merseburger;
- Joller-Graf, Klaus (2006), *Lernen und Lehren in heterogenen Gruppen: zur Didaktik des integrativen Unterrichts*, Donauwörth: Auer.
- Jörgens, Eiko (2003), *Schüleraktive Unterrichtsformen: Modelle und Praxisbeispiele für erfolgreiches Lehren und Lernen*, München: Oldenbourg.
- Jörissen, Benjamin (2006), *Bild - Medium - Realität: die Wirklichkeit des Sozialen und die Neuen Medien*, Berlin: Freie Univ., Diss.
- Jörissen, Benjamin (2007), *Beobachtungen der Realität: die Frage nach der Wirklichkeit im Zeitalter der Neuen Medien*, Bielefeld: transcript.
- Jost, Gerhard (1971), *"Fotosprache"*, Gelnhausen: Burckhardtthaus-Verlag.
- Jost, Werner (2003), *Karikaturen im Unterricht: Mensch & Energie*, München: Goethe-Institut. Inter Nationes;
- Jugert, Gert (1998), *Zur Effektivität pädagogischer Supervision: eine Evaluationsstudie schulinterner Gruppen-Supervision mit Lehrern*, Frankfurt am Main: Lang;
- Jungmair, Ulrike (2003), *Das Elementare: zur Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Carl Orffs ; Theorie und Praxis*, Mainz: Schott.
- Jurić, Vladimir (1979), *Metoda razgovora u nastavi*, Zagreb: Zavod za pedagogiju, Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
- Jurić, Vladimir (1989), *Metodika rada školskog pedagoga*, Zagreb: Školske novine.
- Juul, Jesper (2007), *Was Familien trägt: Werte in Erziehung und Partnerschaft ; ein Orientierungsbuch*, München: Kösel;
- Kahlert, Joachim (2009), *Der Sachunterricht und seine Didaktik*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt;
- Kahlke, Joachen – Kath Fritz. M., (1984), *Das Umsetzen von Aussagen und Inhalten : Didaktische Reduktion und methodische Transformation*, Alsbach: Leuchtturm-Verlag.
- Kalff, Michael (2007), *Jugend im WertAll: Lese- und Arbeitsbuch zur Wertekommunikation mit jungen Menschen*, München: Juventa-Verlag;
- Kalin, Boris (1986:38), *Metodika i metodologija*, u: Bežen, Ante ur. Metodika u sustavu znanosti i obrazovanja: Zbornik radova, Zagreb: Institut za pedagogijska istraživanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i NIRO „Školske novine“
- Kamm, Helmut - Müller, Erich (1980), *Hausaufgaben sinnvoll gestellt*, Freiburg: Herder, str. 85-100;
- Kaspar, Franz (1971), *Gruppenpädagogische Unterrichtsverfahren für den Religionsunterricht: Eine schulpraktische Arbeitshilfe für Information, Kommunikation, Kooperation*, München: Kösel Verlag.

Kassner, Dieter (2002), *Humor im Unterricht: Bedeutung - Einfluss - Wirkungen*; können schulische Leistungen und berufliche Qualifikationen durch pädagogischen Humor verbessert werden? Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren;

Kate, Jochen (1985), *Gestörte Bildungsprozesse: empirische Untersuchungen zum pädagogischen Handeln und zur Selbstorganisation in der Erwachsenenbildung*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt;

Kaulfuß, Ralf (2004), *Arbeit mit Karten im Geschichtsunterricht am Gymnasium: eine Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer*, Donauwörth: Auer.

Kavanagh, A., *Symbol und Kunst in der Liturgie unter "politischem" Gesichtspunkt*, u: Concilium 16(1980)2, 97-105;

Keck, Rudolf (1983), *Unterricht gliedern, zielorientiert lehren: Zielorientierung, Artikulation und Zielverständigung im Unterricht*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt;

Keip, Marin (2010), *Interaktive Fachdidaktik Latein*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht;

Keip, Marina (2010), *Interaktive Fachdidaktik Latein*, Göttingen: Vandenhoeck/Ruprecht;

Kelber, Thomas (1998), *Planung und Durchführung von Unterricht in der Selbsteinschätzung von Lehrer/innen: eine empirische Untersuchung*, Hannover: Univ., Fachbereich Erziehungswiss;

Kell, A., u: Lenzen, D. (ur.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, 584-593;

Keller, Barbara (1996), *Rekonstruktion von Vergangenheit: vom Umgang der "Kriegsgeneration" mit Lebenserinnerungen*, Opladen: Westdt. Verl.

Keller, Reinhard - Fritz, Annemarie (1995), *Auf leisen Sohlen durch den Unterricht: ein Arbeitsbuch zum spiel- und handlungsorientierten Unterricht im 1. und 2. Grundschuljahr*, Schorndorf: Hofmann;

Kellner, Hedwig (1996), *Projekte konfliktfrei führen: wie Sie ein erfolgreiches Team aufbauen*, München: Hanser;

Kempkes, W., *Allgemeine religiöse Comics: Ihre Inhalte, Formen und Möglichkeiten ihrer praktischen Nutzung*, u: Horstmann, Johannes - Fuchs, Wolfgang (1981), *Religiöse Comics*, Schwerte: Kath. Akademie, str. 101-136.

Kerschensteiner, Georg (2010), *Begriff der Arbeitsschule*, Bremen: Europ. Hochsch.-Verl.;

Kertz-Wlzel, Alexandra (2006), *Every child for music: Musikpädagogik und Musikunterricht in den USA*, Essen: Die Blaue Eule;

Kessels, Ursula (2002), *Undoing gender in der Schule: eine empirische Studie über Koedukation und Geschlechtsidentität im Physikunterricht*, München: Juventa-Verlag.

Kettel, Joachim (2001), *SelbstFREMDheit: Elemente einer anderen Kunstpädagogik*, Oberhausen: Athena;

Khema <Ayya> (1991), *Morgenröte im Abendland: Buddhistische Meditationspraxis für westliche Menschen - Achtsamkeit und Einsicht als Schlüssel zur inneren Freiheit*, Bern: Barth;

Kiel, Ewald (1999), *Erklären als didaktisches Handeln*, Würzburg: Ergon-Verlag;

Kiel, Ewald (2008), *Unterricht sehen, analysieren, gestalten*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt;

Kieler-Winter, Jutta - Häußler, Gertrud (2010), *Wahrnehmung und Wirklichkeit: Ethik für die Sekundarstufe ; Kopiervorlagen mit Lösungen*, Augsburg: Brigg Pädagogik;

Kienecker, F., *Lyrische Meditationen. Anmerkungen zu Wilhelm Willms "der geerdete Himmel"*, u: Katechetische Blätter 109(1984)2, 153-156.

Kiesel, Manfred (1996), *Bildende Kunst in der Grundschule: ein Handbuch mit Anregungen und Themenvorschlägen für die Unterrichtspraxis*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt;

Kilian, Jörg (2002), *Lehrgespräch und Sprachgeschichte: Untersuchungen zur historischen Dialogforschung*, Tübingen: Niemeyer

Killermann, Wilhelm i dr. (2008), *Biologieunterricht heute: eine moderne Fachdidaktik*, Donauwörth: Auer;

Kirchner, Constanze (2009), *Kunstpädagogik für die Grundschule*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt;

Kirchner, Constanze (2010), *Kinderzeichnung und jugendkultureller Ausdruck: Forschungsstand, Forschungsperspektiven*, München: Kopaed;

Kirk, Sabine (2004), *Beurteilung mündlicher Leistungen: pädagogische, psychologische, didaktische und schulrechtliche Aspekte der mündlichen Leistungsbeurteilung*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt;

Kirschenmann, Johannes (2004), *Kunstpädagogisches Generationengespräch: Zukunft braucht Herkunft*, München: kopaed

Kirschenmann, Johannes (2005), *Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung*, München: kopaed.

Kirschenmann, Johannes (2006), *Bilder, die die Welt bedeuten: "Ikonen" des Bildgedächtnisses und ihre Vermittlung über Datenbanken*, München, kopaed;

Klafki, W., *Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik*, u: Adl-Amini, Bijan (1980), *Didaktische Modelle der Unterrichtsplanung*, Weinheim: Juvenga-Verlag.

Klafki, Wolfgang (1969), *Didaktische Analyse*, Hannover: Schroedel

Klafki, Wolfgang (1977:13-39), *Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik*, u: Klafki, Wolfgang i dr. ur., *Didaktik und Praxis*, Weinheim: Beltz

Klafki, Wolfgang, *Erzählen*, u: Groothoff, Hans-Hermann - Stallmann, Martin (1971), *Neues Pädagogisches Lexikon*, Berlin: Kreuz-Verlag, str. 299.

- Klaić, Bratoljub (1982:877), *Rječnik stranih riječi*, Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske
- Klasel, Manfred (2008), *Bildende Kunst in der 7. und 8. Klasse: Materialien - Kopiervorlagen - Unterrichtsideen*, Donauwörth: Auer.
- Kleibl, Otto (1976), *Ganzheitliche Entfaltung des Kindes: Ausweg aus der Bildungskrise*, München: Uni-Dr..
- Kleinberger Günther, Ulla (2010), *Sprach- und Kulturkontakt in den Neuen Medien*, Bern: Lang;
- Kleiner, Birgit (1996), *Lernen lernen: gut sein durch richtige Lerntechniken ; ein Handbuch*, Neuried: Care Line.
- Klemm, Marianne (1991), *Das Volkslied in Schule und Öffentlichkeit: argestellt an der Entwicklung von Lehrplänen und Unterrichtswerken Baden-Württembergs und am Programm des Süddeutschen Rundfunks*, Freiburg im Breisgau: Pädag. Hochsch., Diss.;
- Kliwer, Annette (2005), *Unterricht entgrenzen: interregionale Ansätze in Pfalz und Elsass*, Landau: Knecht;
- Klingberg, Lothar (1990), *Lehrende und Lernende im Unterricht : zu didaktischen Aspekten ihrer Positionen im Unterrichtsprozess*, Berlin: Volk und Wissen
- Klingenberg, Hubert - Zintl, Viola (2001), *Ichstark: mich und andere verstehen ; Entscheidungen treffen ; Konflikte wagen und bestehen*, München: Don Bosco;
- Kljajić, Slavko - Đorđević, Jovan (1989:96-98), *Nastavne metode*, u: Pedagoška enciklopedija 2, Školska knjiga, Zagreb: IRO "Školska knjiga"
- Klotz, Heinrich (1999), *Kunst im 20. Jahrhundert: Moderne - Postmoderne - zweite Moderne*, München: Beck;
- Knapp, Winfried (1984), *Lehrerverhalten im Spiegel praktischer Erfahrung*, Zürich: Univ., Diss.;
- Knauf, Helen (2003), *Schlüsselqualifikationen praktisch: Veranstaltungen zur Förderung überfachlicher Qualifikationen an deutschen Hochschulen*, Bielefeld: Bertelsmann.
- Knieriemen, Heinz - Krampfer, Martin (2010), *Kinderwerkstatt Naturfarben und Lehm: spielen, werken und bauen mit natürlichen Materialien*, Aarau: AT-Verl.;
- Knoll, Carla (1995), *Mir ist nie langweilig: Freiarbeit im fächerübergreifenden Unterricht ; 3./4. Jahrgangsstufe*, Donauwörth: Auer;
- Knopf, Hartmut ur. (2006), *Prosozialität statt Aggressivität*, Berlin: Rhombos-Verlag;
- Kobler, Hans Peter (1998), *Der Schlüssel zum neuen Lehren: Wege zum perfekten Unterricht ; angewandtes NLP*, Paderborn: Junfermann.
- Koblitz, Joachim (1981), *Leistungserwartungen von Lehrern und die Lehrer-Schüler-Interaktion : eine empirische Untersuchung aus der Sicht sozial-kognitiver Lerntheorien*, Frankfurt am Main, Haag u. Herchen;
- Koblitz, Joachim (1981), *Leistungserwartungen von Lehrern und die Lehrer-Schüler-Interaktion: eine empirische Untersuchung aus der Sicht sozial-kognitiver Lerntheorien*, Frankfurt am Main: Haag u. Herchen.
- Koch-Priewe, Barbara - Latta-Büscher, Sigrid (1997), *Methoden, Modelle, Mut: Herausforderungen und Qualitätsmerkmale einer Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer*, Hildesheim: Niedersächsisches Landesinst. für Fortbildung und Weiterbildung im Schulwesen und Medienpädagogik.
- Koch-Priewe, Barbara (2007), *Das Potenzial der Allgemeinen Didaktik: Stellungnahmen aus der Perspektive der Bildungstheorie von Wolfgang Klafki*, Weinheim: Beltz;
- Köck, Peter (1991), *Praxis der Unterrichtsgestaltung und des Schullebens*, Donauwörth: Auer;
- Kod Kolb, Bettina (1987), *Narrative Sprachintervention*, München: Univ., Diss., str. 227 .
- Köhl, Karl (1987), *Seminar für Trainer: das situative Lehrtraining: Trainer lernen lehren*, Hamburg, Windmühle GmbH.;
- Köhle, Anne-Bärbel - Rieß, Stefan (2010), *Das Dalai-Lama-Prinzip für Eltern: Erziehen mit Liebe und Respekt*, München: Goldmann.;
- Kolenda, Sandy (2010), *Unterricht als bildendes Gespräch: Richard Rorty und die Entstehung des Neuen im sprachlichen Prozess*, Opladen: Budrich;
- Komarek, Iris (2010), *Ich lern einfach!: das NLP-Programm für effektive Lerntechniken*, München: Südwest.
- Kommacher, Gottfried (1987), *Grundlagen der Lernorganisation: Handlungsschritte als Anregung zur Beschreibung, Ordnung, Auswahl u. zum Einsatz von Lehrmethoden in der Grund- und Weiterbildung*, Frankfurt am Main: Lang;
- König, K., *Religiöses Lernen mit absoluter Musik*, u: Religionspädagogische Beiträge (1992)30, 45-57.
- Konkel, Michael (2000), *Provokation Jerusalem: eine Stadt im Schnittpunkt von Religion und Politik*, Münster: Aschendorff;
- Könneke, Heike (1992), *Methodologische Aspekte der Unterrichtsforschung im Schulfach Musik*, Essen: Verlag Die Blaue Eule; Gehring, Wolfgang (2004), *Englische Fachdidaktik: eine Einführung*, Berlin: Schmidt;
- Konrad, Klaus - Traub, Silke (1999), *Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis*, München : Oldenbourg;
- Koop-Schmidt, Gabriele (2004), *Ikonographie und Ikonologie: eine Einführung*, Köln. Deubner
- Koppstein, Christa (2007), *Wie Lernen funktioniert: Strategien und Methoden zum besseren Lernen*, Augsburg: Brigg-Verlag.

- Köppert, Christine (1997), *Entfalten und entdecken: zur Verbindung von Imagination und Explikation im Literaturunterricht*, München: Vögel
- Kornfield, Jack - Pesler, Olaf (2010), *Meditations-Praxis: 14 grundlegende Übungen*, München: Goldmann;
- Korte, Rainer (1997), *Neue Symbolgeschichten für junge Leute: mit Entspannungsübungen und Texten zum Meditieren*, München: Don-Bosco-Verlag;
- Kösel, Edmund (1976), *Sozialformen des Unterrichts*, Ravensburg: Ravensburger Buchverlag
- Koskenniemi, Matti (1971), *Elemente der Unterrichtstheorie*, München: Ehrenwirth;
- Kötter, Ludwig (1991), *Zur Optimierung unterrichtlicher Begriffsvermittlung*, Regensburg: Roderer.
- Kozdon, Baldur (1984), *Didaktik als Lehrkunst: Idee und Begründung*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt
- Kraft-Lochter, Claudia (1999), *Integrationspädagogische Qualifikation : eine empirische Untersuchung zur integrationspädagogischen Neuorientierung der Lehrerbildung*, Köln, Univ., Diss.
- Krah, Hans (2006), *Medien und Kommunikation: eine interdisziplinäre Einführung*, Passau: Stutz; Fohrmann,
- Jürgen (2004), *Die Kommunikation der Medien*, Tübingen: Niemeyer;
- Krainz-Dürr, Marlies (1999), *Wie kommt Lernen in die Schule? zur Lernfähigkeit der Schule als Organisation*, Wien: Studein-Verlag.
- Krämer, Felix (2006), *SpielFilmSpiel: szenisches Interpretieren von Film im Rahmen von Literaturdidaktik und Medienerziehung*, München: kopaed;
- Krämer, Hildegard (2009), *Moralität und die Einheit von Erziehung und Unterricht : ein transzendental-kritischer Beitrag zur Theorie der Bildung*, Frankfurt am Main: Lang;
- Kramer, Thomas (2002), *Micky, Marx und Manitu: Zeit- und Kulturgeschichte im Spiegel eines DDR-Comics 1955 - 1990 ; "Mosaik" als Fokus von Medienerlebnissen im NS und in der DDR*, Berlin: Weidler; .
- Krammer, Kathrin (2009), *Individuelle Lernunterstützung in Schülerarbeitsphasen: eine videobasierte Analyse des Unterstützungsverhaltens von Lehrpersonen im Mathematikunterricht*, Münster: Waxmann;
- Krampe, Günter (1982), *Zur kognitiv-emotionalen Verarbeitung schlechter Zensuren bei Schülern*, Trier: Univ., Fachbereich I, Psychologie Trier
- Kranz, Dieter (1997), *Multimedia - Internet - Lernsoftware: Fremdsprachenunterricht vor neuen Herausforderungen?* Münster: Agenda-Verl.
- Kratochwil, Leopold (1992), *Pädagogisches Handeln bei Hugo Gaudig, Maria Montessori und Peter Petersen*, Donaauwörth : Auer.
- Krause, Ulrike-Marie (2007), *Feedback und kooperatives Lernen*, München: Waxmann.
- Krauthausen, Günter (2004), *Mit Kindern auf dem Weg zur Mathematik: ein Arbeitsbuch zur Lehrerbildung*, Donaauwörth: Auer;
- Krautter, A., *Biblische Texte transformieren*, u: Katechetische Blätter 120(1995)7/8,549-551.
- Krebs, Andreas (2008), *Jungen erleben Schule: personenzentrierte Jungenforschung ; Methodik, Ergebnisse und Perspektiven für schulische Jungenarbeit*, München: M-Press;
- Krebs, Andreas (2008), *Jungen erleben Schule: personenzentrierte Jungenforschung ; Methodik, Ergebnisse und Perspektiven für schulische Jungenarbeit*, München: M-Press;
- Krebs, Markus (2004), *Georg Kerschensteiner im internationalen pädagogischen Diskurs zu Beginn des 20. Jahrhunderts*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt
- Krenn, Rotraut - Kowarik, Othmar (?), *Horchen, zeigen, lesen: eine Lehrgang zur Überwindung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten*, München: Jugend und Volk;
- Kritzenberger, Huberta (2005), *Multimediale und interaktive Lernräume*, München: Oldenbourg;
- Kroath, Franz (1991), *Lehrer als Forscher: Fallstudien zur Evaluation forschungsorientierter Lehrerfortbildung unter beruflichen Alltagsbedingungen*, München. Profil;
- Kröll, Martin - Hoben, Reinald (1997), *Lernen der Organisation durch Gruppen- und Teamarbeit: Wettbewerbsvorteile durch umfassende Unternehmensplanung*, Berlin: Springer;
- Kröll, Martin (1989), *Lehr-Lernplanung: Grenzen und Möglichkeiten*, Köln: Müller Botermann.
- Kromrey, Helmut (1998), *Empirische Sozialforschung : Modelle und Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung*, Opladen: Leske + Budrich
- Kron, Friedrich (2004), *Grundwissen Didaktik*, München: Reinhardt;
- Krones, Josef (1931), *Die neuzeitlichen Anschauungsmittel und ihr didaktischer Wert für den Religionsunterricht*, München: Appel
- Krotz, Friedrich (2007), *Mediatisierung: Fallstudien zum Wandel von Kommunikation*, . Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Krüger, Hans-Peter (1976), *Soziometrie in der Schule: Verfahren und Ergebnisse zu sozialen Determinanten der Schülerpersönlichkeit*, Weinheim: Beltz;
- Krüger, Wolfgang (2002), *Teams führen*, Planegg: Haufe, Niederlassung München;
- Kubli, Fritz (1983), *Erkenntnis und Didaktik: Piaget und die Schule*, München: Reinhardt;
- Kuhlee, Dina i dr. (2009), *Strukturelle Studierbarkeit und Wirksamkeit der Lehrerbildung*, Berlin: Inst. für Erziehungswissenschaft;

- Kuhn, Barbara (1993), *Gedächtniskunst im Unterricht*, München: Iudicium; Lauth, Kujundžić, Nedjeljko - Marijanović, Ivan. (1991), *Personalistička pedagogija Stjepana Matičevića*, Zagreb: KSC.
- Kunert, Kristian (1977), *Lernorganisation: Planung, Integration, Öffnung des Unterrichts ; ein Arbeitsbuch*, München: Kösel;
- Küng, H., *A Global Ethic and Education*, u: British Journal of Religious Education 18(1995)1, 621.
- Küng, Marlise (2007), *Lehrer- und Lehrerinnenausbildung: selbstständige, kooperative und softwareunterstützte Lernprozesse und überfachliche Kompetenzen*, Münster: Waxmann
- Kunster, Mareike (2005), *Multiple Ziele im Mathematikunterricht*, München: Waxmann;
- Kunz-Heim, Doris (2002), *Qualität durch Qualifizierung: Lehrerbeurteilung als Instrument zur Förderung von Qualität im Unterricht*, München: Juventa - Verlag.
- Künzle, Beda (1990), *Sprachen lernen im Tandem: Beiträge und Materialien zum interkulturellen Lernen*, Freiburg: Univ.-Verl.;
- Kurme Sebastian (2001), *Musik und Protest: Anmerkungen zur politischen Kultur der 50er Jahre*, Berlin: FU;
- Kurz, Helmut (1989), *Methoden des Religionsunterrichts*, München: Kösel.
- Kurz, W., *Meditation*, u: Adam, G. Lachman, R., nav. dj., str. 350-365;
- Kuschel, Karl-Josef (1998), *Vom Streit zum Wettstreit der Religionen: Lessing und die Herausforderung des Islam*, Düsseldorf: Patmos-Verl.;
- Kusek, David - Leonhard, Gerd (2006), *Die Zukunft der Musik: warum die digitale Revolution die Musikindustrie retten wird*, München: Musikmarkt-Verl.
- Kwiran, M. - Künne, M., *Die Methode der "Fotosprache"*, u: Christlichepädagogische Blätter 97(1984), str. 353360.
- Kwiran, M., *Arbeit mit Einzelbildern*, u: Kwiran, M. (ur.), *Religionsunterricht konkret. Theorie und Praxis, Grundschule. Teil I*. Braunschweig: Amt für Religionspädagogik 1990, str. 19-23.
- Kwiran, M., *Mädchen, Frauen, Medien*, u: Grundschule 27(1995)2, 32-40.
- Kwiran, M., *Photolanguage neue Methode im RU und KU?* u: Kwiran, M. (ur.), *Religionsunterricht konkret*, nav. dj., str. 37s.
- Lachmann, Rainer (1974), *Der Religionsunterricht Christian Getthilf Salzmanns*, Bern: Lang.
- Lachmann, Reiner (2003), *Verständnis und Aufgaben religionsunterrichtlicher Fachdidaktik*, u: Adam, Gottfried - Lachmann, Reiner ur. *Religionspädagogisches Kompendium*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Lachmann, Reiner (2003), *Wege der Unterrichtsvorbereitung*, u: Adam, Gottfried - Lachmann, Reiner, nav. dj..
- Lachmann, Reiner, *Gesprächsmethoden im Religionsunterricht*, u: Adam, Gottfried - Lachmann, Reiner (1993), *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, str. 123.
- Lachmann, Reiner. (1993:19), *Methodische Grundfragen*, u: Adam, Gottfried - Lachmann, Reiner. (ur.), *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Ladage, Nicole (2002), *Führung in Gruppen: ökonomische und soziale Effektivität von Produktionsgruppen unter besonderer Berücksichtigung des Führungsverhaltens bei industrieller Gruppenarbeit ; empirische Untersuchung in einem Automobilkonzern*, Essen, Univ., Diss.
- Laeng, Mauro (1989), *Elementi e momenti della valutazione*, Teramo: Giunti Editore.
- Lähnemann, Johannes (1986), *Weltreligionen im Unterricht, Teil I: Fernöstliche Religionen*, Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht;
- Lähnemann, Johannes, *Spiel, Festlichkeit, Phantasie*, u: Der Evangelische Erzieher (1979)31, str. 143.
- Lähnemann, Johannes., *Musik und Lied im Religionsunterricht*, u: Adam, G. Lachmann, R., nav. dj., str. 306.
- Lämmermann, Godwin (1991), *Grundriß der Religionsdidaktik*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Lamnek, Siegfried (1995), *Methoden und Techniken*, Weinheim: Beltz.
- Lampert, Friederike (2007), *Tanzimprovisation: Geschichte, Theorie, Verfahren, Vermittlung*, Bielefeld: Transcript-Verl.;
- Lamprecht, Juliane (2007), *Die Bewertung von Schülerleistungen: eine kritische Reflexion auf der Basis der dokumentarischen Evaluationsforschung*, Berlin: Logos-Verlag;
- Lancioni, Patrick (2008), *Mein Traum-Team oder die Kunst, Menschen zu idealer Zusammenarbeit zu führen*, Frankfurt am Main: Campus-Verlag; sperling,
- Land, Kristin - Pandel, Hans-Jürgen (2009), *Bildinterpretation praktisch: Bildgeschichten und verfilmte Bilder*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag; .
- Lange, G., *Umgang mit Kunst*, u: Adam, G. Lachmann, R., nav. dj., str. 259-260.
- Lange, Imke - Gogolin, Ingrid (2010), *Durchgängige Sprachbildung: eine Handreichung*, Münster. Waxmann
- Lange, Reiner (1992), *Entspannung, Körpererfahrung, Meditation: ein Beitrag zu einer ganzheitlichen Gesundheitserziehung in Theorie und Praxis*, Sankt Augustin: Academia-Verlag;
- Langer, Andreas i dr. (2009), *Lehrer beobachten und beurteilen Schüler: mit über 3.000 Formulierungen für den Zeugnisbericht*, München: Oldenbourg Schulbuchverl.;
- Langfeldt, Hans-Peter (2006), *Psychologie für die Schule*, Weinheim: Beltz.

- Lang-Wojtasik, Gregor (2008), *Schule in der Weltgesellschaft: Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne*, München: Juventa-Verlag.
- Latchem, Colin (1998), *Staff development in open and flexible learning*, London: Routledge;
- Laubi, Werner (1995), *Die Himmel erzählen. Narrative Theologie und Erzählpraxis*, Lahr: Verlag Ernst Kaufmann.
- Lauterbach, Roland (2007), *Kompetenzerwerb im Sachunterricht fördern und erfassen*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lauth, Gerhard (2004), *Interventionen bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie in der Praxis*, Göttingen: Hogrefe, Verl. für Psychologie.
- Laveau, Inge (1985), *Sach- und Fachtexte im Unterricht: methodisch-didaktische Vorschläge für den Lehrer*, München: Goethe-Inst.
- Lebrun, Barbara (2009), *Protest music in France: production, identity and audiences*, Farnham, Surrey: Ashgate.
- Lefrançois, Guy (2006), *Psychologie des Lernens: ... mit 23 Tabellen*, Heidelberg: Springer.
- Lehberger, Reiner (2008), *Schüler fallen auf: heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt;
- Lehmann, K., *Glauben lernen, wo der Glaube lebt*, u: Katechetische Blätter 112(1987)9, 681-692.
- Lehmann, Th., *Ein Hoffnungsschrei: die Negro Spirituals*, u: Concilium 6(1970)11, 657-660;
- Lehmhaus, Friedrich-Wilhelm (1984), *Verständigung über Unterricht im Kontext von Theorie und Praxis*, Kiel: Univ. Diss.;
- Leitner, Werner i dr. (2008), *Handbuch Verhaltens- und Lernschwierigkeiten*, Weinheim: Beltz; Gçtu, Margarete (2004), *Auffällige Kinder in der Grundschule*, Donauwörth: Auer;
- Lenzen, Dieter (1973), *Didaktik und Kommunikation: zur strukturalen Begründung der Didaktik und zur didaktischen Struktur sprachlicher Interaktion*, Frankfurt am Main: Athenäum Fischer;
- Lethmate, Jürgen (2009), *Luft - Boden - Wasser - Wald*, Münster: Geograph. Komm. für Westfalen.
- Lewicki, Tadek (1996), *From "play way" to "dramatic art": a historical survey about "drama in education" in Great Britain*, Roma: LAS;
- Lieber, Gabriele (2005), *Menschenbilder und Menschenbildung in der Kunstpädagogik: eine Spurensuche*, Norderstedt: Books on Demand GmbH;
- Linderkamp, Friedrich (2007), *Lern- und Verhaltensstörungen: Genese, Diagnostik, Intervention*, Weinheim: Beltz, PVU;
- Linnemann, Gerhard (1985), *Wir singen eure Lieder: Lieder aus Südeuropa und Deutschland*, Soest: Landesinst. für Schule u. Weiterbildung.
- Lipp, Wolfgang (1992), *Gesellschaft und Musik: Wege zur Musiksoziologie*, Berlin: Duncker & Humblot.
- Lippert, Gerhard (1985), *Fortbildung von Lehrern aller Schularten: Fernsehen als Unterrichtsgegenstand und medienpädagogische Aufgabe*, Donauwörth. Auer.
- Lischewski, Andreas (2010), *"Omnia sponte fluant ...": Johann Amos Komensky über Selbsttätigkeit und Freiwilligkeit ; eine Provokation*, Dettelbach: Röhl;
- Lissmann, Urban (1976), *Schulleistung und Schulangst: eine multivariate Untersuchung im 5. Schuljahr in Gesamtschulen*, Weinheim: Beltz;
- Litschauer, Alfred (1998), *Grundlagen des Musikunterrichts: eine Einführung in die Musikdidaktik*, Bern: Haupt;
- Lohmann, Christa - Prose, Friedemann (1975), *Organisation und Interaktion in der Schule: Möglichkeiten und Grenzen des Diskurses*, Köln: Kiepenheuer & Witsch; .
- Lohmann, Christa (1978), *Schule als soziale Organisation*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt;
- Lohoff, Günter - Abel, Jürgen (1990), *Bildungsmedien gestern und heute: Beiträge zur Geschichte, zum aktuellen Stand und zur Anwendung ; Dokumentation der 20. Jahrestagung des Fachverbandes Medien und Technik im Bildungsbereich*, Ehningen bei Böblingen: expert-Verlag;
- Loo, Otto - Heindl, Heribert (2010), *Kinder - Kunst - Werk : künstlerisches Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen ; ein Handbuch*, München: Kösel;
- Loori, John Daido (2009), *Zen-Meditation für Anfänger*, München: Goldmann;
- Lorayne, Harry (1975), *Tajna snage duha*, Zagreb: Z. Gruič.
- Loser Fritz (1979), *Konzepte und Verfahren der Unterrichtsforschung*, München, Juventa-Verlag;
- Loser, F., *Die Übung im Unterricht und ihr Beitrag für eine pädagogische Theorie des Lehrens und Lernens*, u: Zeitschrift für Pädagogik 14(1968), str. 156.
- Loska, Rainer - Krohn, Dieter (2000), *Das Sokratische Gespräch im Unterricht*, Frankfurt am Main: dipa-Verlag;
- Loska, Rainer (1995), *Lehren ohne Belehrung: Leonard Nelsons neosokratische Methode der Gesprächsführung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt;
- Lotz, Erich (1933), *Der Weg nach innen: eine Anleitung zur Meditation für den Menschen der Gegenwart*, Berlin: Furche-Verlag; Bauer,

- Luder, Reto (2003), *Neue Medien im heil- und sonderpädagogischen Unterricht: ein didaktisches Rahmenkonzept zum Einsatz digitaler Informations- und Kommunikationstechnologien*, Bern: Haupt;
- Ludwig, H., *Bibelcomics im RU*, u: ComeniusInstitut (ur.), *Die Geistes-Gegenwart der Bibel*, Münster, str. 233.
- Lukesch, Helmut (1998), *Einführung in die pädagogisch-psychologische Diagnostik*, Regensburg: Roderer;
- Jendorff, B., *Leistungsmessung im Religionsunterricht*, München 1979, str. 43-60.
- Lüpke, F., *Bilder Vorbilder Gegenbilder*, u: Informationen. Evangelischer Religionsunterricht in Berlin 11(1981)1/2, str. 25-29.
- Lüschow, Frank - Michel, Gerhard (1996), *Das Gespräch - ein Weg zum mündigen Lernen: Anleitung für Schule und Erwachsenenbildung*, München: Ehrenwirth;
- Lüthy, Micahel (2003), *Bild und Blick in Manets Malerei*, Berlin: Mann;
- Lüttge, Dieter i dr. (1978), *Aspekte der sozialen Interaktion in Erziehung und Unterricht*, Hildesheim: Olms.
- Lutzker, Peter (2007), *The art of foreign language teaching*: Tübingen: Francke;
- Luumi, P., *Möglichkeiten und Grenzen des Erzählens*, u: Wege zum Menschen 42(1990), str. 290.
- Maar, Michael (1988), *Bild und Text: literarische Texte im Unterricht*, München: Goethe-Inst. München;
- Macke, Gerd (1978), *Lernen als Prozeß : Überlegungen zur Konzeption einer operativen Lehr-Lern-Theorie*, Weinheim: Beltz
- Mackert, Norbert (1983), *Inhalte in schulischen Interaktionen*, München: Minerva-Publ.;
- Mager, Robert Frank (1972), *Motivation und Lernerfolg: wie Lehrer ihren Unterricht verbessern können*, Weinheim: Beltz.;
- Mahler, Mathias (2001), *Bewegte Bilder zaubern: Video und Computer im Unterricht*, Donauwörth. Auer;
- Mahnke, Ursula (2002), *Qualifikation ist mehr als Fortbildung: Erwerb integrationspädagogischer Kompetenzen im Prozess*, St. Ingbert: Röhrig;
- Maier, Hans (1976), *Grundlagen der Unterrichtstheorie und Unterrichtspraxis : Beobachtungsformen, Strukturen, Systeme*, Heidelberg: Quelle & Meyer;
- Maier, Wolfgang (1991), *Fremdsprachen in der Grundschule: eine Einführung in ihre Didaktik und Methodik*, München: Langenscheidt;
- Maisch, Brigitte (1990), *Fachliteratur für Lehrer: (5. - 13. Klasse) ; Auswahlverzeichnis*, Coburg: Stadtbücherei Coburg;
- Maiwald, Klaus (2005), *Wahrnehmung - Sprache - Beobachtung: eine Deutschdidaktik bilddominierter Medienangebote*, München: kopaed;
- Major, Claire Howell – Savin-Baden, Maggi (2010), *An introduction to qualitative research synthesis: managing the information explosion in social science research*, London: Routledge
- Mandl, Heinz (1985), *Lernen im Dialog mit dem Computer*, München. Urban & Schwarzenberg;
- Mank, Dieter - Ebert, Nik (1992), *Das offizielle endgültige Handbuch für den Comic-Freak*, München: Tomus;
- Manke, Mary Phillips (1997), *Classroom power relations: understanding student-teacher interaction*, Mahwah, NJ: Erlbaum;
- Manstetten, Rudolf (1983), *Kommunikation und Interaktion im Unterricht: eine fachdidaktische Analyse*, Düsseldorf: Verl.-Anst. Handwerk;
- Maras, R., *Lernplanung und Unterrichtsgestaltung unter dem Aspekt der Erfolgssicherung*, u: Pädagogische Welt 41(1987), 402-412;
- Marinković, Josip (2008), *Metodika nastave filozofije*, Zagreb: Školska knjiga;
- Martial Ingebert (2002), *Einführung in didaktische Modelle*, Baltmannsweiler, Schneider-Verlag
- Martin, Anne (2005), *Unterm Strich: Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland*, Leipzig: Leipzig
- Martin, G.M., *Das Bibliodrama und sein Text*, u: Der Evangelischer Erzieher 45(1985)515-526
- Martin, Leonard (1996), *Striving and feeling: nteractions among goals, affect, and self-regulation*, Mahwah, NJ: Erlbaum;
- Martini, Carlo (1991), *Dem Leben Richtung geben: Perspektiven für junge Leute*, Wien: Verl. Neue Stadt;
- Martini, Guido (1977), *Malen als Erfahrung. Kreative Prozesse in Religionsunterricht, Gruppenarbeit und Freizeiten*, München: Calwer Verlag;
- Maschwitz, Gerda - Maschwitz, Rüdiger (2004), *Gemeinsam Stille entdecken: Wege zur Achtsamkeit - Rituale und Übungen*, München: Kösel;
- Maskus, Rudi (1976), *Unterricht als Prozeß: dynamisch-integratives Strukturmodell*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Mastnak, Wolfgang (1994), *Künste und Bildung zwischen Ost und West: polyästhetische Erziehung und Europäische Integration*, Wien: Österr. Kunst- und Kulturverl.;
- Matas, Mate (1996), *Metodika nastave geografije*, Zagreb: Hrvatsko geografsko društvo;
- Matthes, Anneliese (1991), *Schulische Sozialisation als fachspezifische Sozialisation : der Zusammenhang von kognitiver und moralischer Sozialisation im Hinblick auf die Identitätsbildung der Schüler*, Bochum : Brockmeyer
- Matthieu, Ricard (2011), *Meditation*, München: MensSana bei Knaur; .

- Maurer, Friedmann (1990), *Lebenssinn und Lernen*, Langenau/Ulm: Vaas, str. 135.144.;
- Maurice, A., *Christian Education in Egypt*, u: Panorama (1994)2,57-67.
- Mauthe, J., u: Katechetische Blätter 102(1977)10, 830-84.
- Maxeiner, Jürgen i dr. (1979), *Lehrer-Schüler-Interaktion und Schulerfolg*, Weinheim: Beltz.
- Mayer, Horst - Kriz, Willy Christian (2010), *Evaluation von eLernprozessen: Theorie und Praxis*, München: Oldenbourg;
- Mayer-Scholz Söhl, Karl (1992), *Spiele für den Overheadprojektor: Spielanregungen für freie Arbeit*, Regensburg: Wolf;
- Mayes, Clifford (2007), *Understanding the whole student: holistic multicultural education*, Lanham: Rowman & Littlefield Education.
- McCall, William Anderson (1822), *How to Measure in Education*, New York: Mcmillan;
- Mcitarjan, Irina (2002), *Die Rezeption des deutschen Reformpädagogen Berthold Otto im vorsozialistischen Rußland : (1900 - 1917)*, Dresden: SFPS;
- McNamara, Gerry - O'Hara, Joe (2007), *Trusting schools and teachers: developing educational professionalism through self-evaluation*, New York: Lang
- Meier, Richard (2000), *Üben & Wiederholen: Sinn schaffen - Können entwickeln*, Seelze: Friedrich.
- Meinel Christoph (2000), *Instrument - Experiment: historische Studien*, Berlin: Verlag für Geschichte der Naturwiss. und der Technik;
- Melot, Michel - Beyer, Roswitha (1975), *Die Karikatur (L'oeil qui rit, dt.) Das Komische in der Kunst* Stuttgart: Kohlhammer.
- Melzer, Helmut (1991), *Trivialliteratur*, München: Oldenbourg
- Memminger, Josef (2007), *Schüler schreiben Geschichte: kreatives Schreiben im Geschichtsunterricht zwischen Fiktionalität und Faktizität*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag;
- Menck, Peter (1972), *Unterrichtsmethode*, München: Kösel
- Mennekes, F. *Das Christusbild im Wandel. Theologie in Bildern*, u: Theologie der Gegenwart 33(1990)3, 227-235.
- Mense, J., *Weihnachten: Schüler schreiben ihre Geschichte*, u: Katechetische Blätter 113(1988)11, 823-832.
- Mentzer, Alf (2007), *Die Welt der Geschichten : Kunst und Technik des Erzählens*, Frankfurt am Main: Fischer;
- Menzer, Fritz (1985), *Forum Kunstpädagogik*, Baltmannsweiler: Schneider;
- Merten, Klaus (1994), *Die Wirklichkeit der Medien: eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft*, Opladen: Westdeutscher Verlag;
- Mertin, Andreas - Wendt, Karin (2004), *Mit zeitgenössischer Kunst unterrichten*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Merzyn, Gottfried (2008), *Naturwissenschaften, Mathematik, Technik - immer unbeliebter? die Konkurrenz von Schulfächern um das Interesse der Jugend im Spiegel vielfältiger Untersuchungen*, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren;
- Messner Helmut (1978), *Wissen und Anwenden : zur Problematik des Transfers im Unterricht ; eine psychologisch-didaktische Analyse*, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Mestel, Bernhard (?), *Kopiervorlagen Geschichte*, Bamberg: Buchner;
- Meyenberg, Rüdiger (1985), *Zensurengebung in der Schule: eine Einf. in die Schülerbeurteilung unter schulrechtlichen. Gesichtspunkten für Lehrer, Eltern und Schüler*, Oldenburg: Univ. Oldenburg, Zentrum für Pädagog. Berufspraxis;
- Meyer, Claudia (2000), *Musikdidaktik bei Maria Montessori und Rudolf Steiner: Darstellung und Vergleich vor dem Hintergrund der anthropologisch-pädagogischen Konzeptionen*, Berlin: Mensch-und-Buch-Verlag.
- Meyer, Ernst - Okon, Wincenty (1984), *Frontalunterricht*, Königstein: Scriptor.
- Meyer, Ernst (1996), *Gruppenunterricht : Grundlegung und Beispiel*, Baltmannsweiler : Schneider-Verl. Hohengehren;
- Meyer, Ernst (1996), *Gruppenunterricht: Grundlegung und Beispiel*, Baltmannsweiler: Schneider-Verl.
- Meyer, H., *Unterrichtsmethoden II.*, Frankfurt a.M. 1987, str. 60i dr., u: Glöckel, Hans (1990)., *Vom Unterricht: Lehrbuch der allgemeinen Didaktik*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, str. 61s.
- Meyer, Hilbert - Demuth, Reinhard (2009), *Unterricht weiterentwickeln und beurteilen: allgemeine Didaktik für Schulleitungen*, München: Oldenbourg;
- Meyer, Hilbert - Paradies, Liane (1994), *Körpersprache im Unterricht*, Oldenburg: ZpB;
- Meyer, Hilbert - Paradies, Liane (2003), *Frontalunterricht lebendiger machen*, Oldenburg: ZpB
- Meyer, Hilbert (1988) *Unterrichtsmethoden I*, Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, Hilbert (1992), *16 Lektionen zur Vorbereitung auf das Allgemeine Schulpraktikum*, Oldenburg: ZpB;
- Meyer, Hilbert (2004), *Merkmale guten Unterrichts : empirische Befunde und didaktische Ratschläge*, Oldenburg: Univerisitaet;
- Meyer, Hilebert (2005), *Unterrichtsmethoden II*, Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor.

- Meyer-Blanck, Michael (2002), *Vom Symbol zum Zeichen: Symboldidaktik und Semiotik*, Rheinbach: CMZ-Verlag;
- Michael (1987), *Einheit der Wirklichkeit: Gott, Gotteserfahrung und Meditation im hinduistisch-christlichen Dialog*, München: Kaiser;.
- Midal, Fabrice (2006), *Quel bouddhisme pour l'occident?* Paris: Éd. du Seuil
- Mijatović, Antun – Previšić, Vlatko (1999), *Demokratska i interkulturalna obilježja srednjoškolaca u Hrvatskoj*, Zagreb: Interkultura;
- Mikat, Claudia (1992), *Dramaturgie und Didaktik: die Vorgaben für pädagogische Filme und Fernsehsendungen*, Weinheim: Dt. Studien-Verl..
- Mikelskis-Seifert, Silke (2008), *Four decades of research in science education - from curriculum development to quality improvement*, München: Waxmann
- Milner, H. Richard (2002), *Culture, curriculum, and identity in education*, New York: Palgrave Macmillan;
- Minsal Beate - Fenner, Hans-Jörg (1978), *Soziale Interaktion in der Schule*, München: Urban & Schwarzenberg;
- Mischke, Wolfgang (1983), *Wie Unterricht gemacht wird: Untersuchungen zu Planung und Realisierung von Schulstunden durch erfahrene Lehrer*, Oldenburg: Univ. Oldenburg, Zentrum für Pädagog. Berufspraxis;
- Mitgutsch, Konstantin ur. (2008), *Dem Lernen auf der Spur: die pädagogische Perspektive*, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Moegling Klaus (2004), *Didaktik selbständigen Lernens: Grundlegung und Modelle für die Sekundarstufen I und II*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt
- Mogge-Stubbe, Birgitta (2002), *Gewalt macht keine Schule: Ursachen, Sensibilisierung, Gegenstrategien*, München: Olzog;
- Mohrlok, Marion (1993), *Let's organize! Gemeinwesenarbeit und community organization im Vergleich*, München: AG SPAK,
- Möller, Kornelia (2007), *Qualität von Grundschulunterricht: entwickeln, erfassen und bewerten*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss..
- Moračić, Damjan (1972), *Metodika nastave materinjeg jezika i književnosti*, Beograd: ;
- Moreno, Jacob (1967), *Die Grundlagen der Soziometrie: Wege zur Neuordnung der Gesellschaft*, Köln: Westdt. Verlag;
- Moskaliuk, Johannes (2010), *Individuelles Lernen und kollaborative Wissenskonstruktion mit Wikis*, München: Meidenbauer;
- Mudrak, Andreas (2002), *Gedichte und Dramen interpretieren: mit heraustrennbarem Lösungsteil*, München: Mentor-Verlag;
- Mueller, Thomas (2007), *Integralpädagogik: Wahrnehmungen im lernenden Leben*, Regensburg: Roderer;
- Müller, Corina (2007), *Mediale Ordnungen: Erzählen, Archivieren, Beschreiben*, Marburg: Schüren-Verlag.
- Müller, E., *Bildnerisches Gestalten*, u: Adam, G. Lachmann, R. (ur.), *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht*, Göttingen 1993, str. 220-221;
- Müller, Florian - Aich, Gernot (2010), *Lehrerinnen und Lehrer lernen: Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*, München: Waxmann;
- Müller, Harald (2006), *Mit Schülerinnen und Schülern im Dialog : lebendiges Lernen durch Teilnehmeraktivierung und Moderation ; ein Handbuch für Unterricht und Lehrerfortbildung*, Donauwörth: Auer;
- Müller, Harald (2006), *Mit Schülerinnen und Schülern im Dialog: bendiges Lernen durch Teilnehmeraktivierung und Moderation ; ein Handbuch für Unterricht und Lehrerfortbildung*, Donauwörth: Auer.
- Müller, Otto-Walter (1993), *Denkmuster und Handlungssteuerung in der Schule: schwierige Situationen neu sehen lernen*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Müller, Peter (1982)., *Methoden in der kirchlichen Erwachsenenbildung*, München: Pöggeler, str. 116.
- Müller-Commichau, Wolfgang (2005), *Fühlen lernen oder emotionale Kompetenz als Schlüsselqualifikation*, Mainz: Matthias-Grünwald-Verl.;
- Müller-Thurau, Claus Peter (1986), *"Jetzt werde ich Dir eine Geschichte erzählen ..." unbefugte Bemerkungen zur Erziehung*, Berlin: Ullstein
- Müller-Using, Susanne (2010), *Ethos und Schulqualität: pädagogisch-ethische Aspekte im professionellen Umgang mit SchülerInnen in Dänemark, Finnland und Deutschland*, Opladen: Budrich UniPress.
- Münk, Dieter - Schelten, Andreas (2010), *Kompetenzermittlung für die Berufsbildung : Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum*, Bielefeld: Bertelsmann;
- Murphey, Tim (1993), *Music & song*, Oxford: Oxford Univ. Press;
- Nauck, Joachim - Blaschke, Hans (1993), *Offener Unterricht : Ziele, Praxis, Wirkungen*, Braunschweig: Technische Universität.
- Nauck, Joachim - Blaschke, Hans (1993), *Offener Unterricht: Ziele, Praxis, Wirkungen*, Braunschweig;
- Neis, Edgar (1983), *Wie interpretiere ich ein Drama? Anleitungen zur Analyse klassischer und moderner Dramen*, Hollfeld: Bange;

- Neis, Edgar (1996), *Wie interpretiere ich ein Drama? Anleitungen zur Analyse klassischer und moderner Dramen*, Hollfeld: Bange;
- Neubert, Roland - Sandfort, Mario (2004), *Dienstliche Beurteilung: Ratgeber für Lehrerinnen und Lehrer*, München: Luchterhand
- Neuenschwander, Markus (2005), *Unterrichtssystem und Unterrichtsqualität: Konturen einer Unterrichtstheorie für die Sekundarstufe und ihre empirische Bewährung*, Bern: Haupt;
- Neuheuser, Hanns Peter (2001), *Zugänge zur Sakralkunst: narratio und institutio des mittelalterlichen Christgeburtbildes*, Köln: Böhlau;
- Neumann, Gerd - Stiehl, Hans (1976), *Unterricht als kommunikatives Handeln: Entwicklung einer themenzentrierten interaktionellen Beobachtungssystems zur Bestimmung der sozialen Relevanz von Unterrichtsarrangements*, Hannover: Schroedel;
- Neumüller, Bebbard - Bierhals, Karin (2000), *Basteln im Religionsunterricht: ein Praxisbuch für die Grundschule*, München: Kösel.
- Neyer, Hans Joachim (2006), *Herzenspein und Nasenschmerz: Karikaturen und Comics im Wilhelm-Busch-Museum Hannover, Deutsches Museum für Karikatur und kritische Grafik*, Hannover: Wilhelm-Busch-Ges.;
- Nicol, Martin (1991), *Meditation bei Luther*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Niehoff, Rolf (2007), *Denken und Lernen mit Bildern: interdisziplinäre Zugänge zur ästhetischen Bildung*, München: kopaed;
- Niermeyer, Rainer (2001), *Teamarbeit: führen und Erfolge sichern*, München: Haufe.
- Niessen, Anne (2006), *Individualekonzepte von Musiklehrern*, Berlin: LIT-Verlag.;
- Nilshon, Ilse (1995), *Schule ohne Hausaufgaben? eine empirische Studie zu den Auswirkungen der Integration von Hausaufgabenfunktionen in den Unterricht einer Ganztagsgrundschule*, Münster: Waxmann;
- Nipkow, Karl Ernst (1979), *Religionsunterricht in der Leistungsschule*, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, str. 29-39.
- Nitsch, Cornelia - Schelling, Cornelia (2001), *Schule ohne Bauchweh: was Eltern, Schüler und Lehrer wissen sollten über Hausaufgaben, Zensuren, Prüfungsangst, Leistungsdruck*, München: Goldmann;
- Nitsch, Cornelia (1990), *Das andere Erziehungsbuch: vom Alltag mit Kindern*, München: Mosaik-Verlag;
- Nitsche, Pearl (2005), *Nonverbales Klassenzimmermanagement: Strategien aus der Praxis für die Gruppe*, Neusäß: Ubooks.
- NN (1903), *Katalog der Ausstellung neuerer Lehr- u. Anschauungsmittel für der Unterricht an Mittelschulen*, Wien: C. Froman;
- NN (1991), *Meditation der Stille: mit Musik zur Verinnerlichung*, Würzburg: Universelles Leben;
- NN (2001), *Sachunterricht - Im Mittelalter: ... fertig gestaltete Arbeitsblätter für den Sachunterricht in den Jahrgangsstufen 3 - 6* (Elektronische Ressource), Donauwörth: Auer;
- NN (2005), *Das Zeitalter Bismarcks in der Karikatur* (Elektronische Ressource), Rosenheim: coTec-Verl.;
- NN (2006), *Das Auer-Arbeitsblatt-Programm für Word - Mathematik: natürliche und ganze Zahlen* (Elektronische Ressource), Donauwörth: Auer.
- NN (2009), *Die Welt in unserer Schule: die Welt in unserer Klasse ; die Welt im Unterricht ; Pädagogik fächerübergreifend und schulartübergreifend*, Bad Kreuznach: Pädag. Zentrum Rheinland-Pfalz;
- NN (2009), *Metodika nastave matematike*, Zagreb: Element;
- Noa, Sandra (2010), *Der Winter und seine Feste: basteln, rätseln und singen von Weihnachten bis Fasching*, Garching b. München: Hase und Igel;
- Nowack- Göttinger, Natascha (2002), *Kommunikation innerhalb eines interessendifferenzierten projektorientierten Kunstunterrichts : eine Studie über Kommunikationsprozesse der so genannten problematischen Schüler innerhalb eines interessendifferenzierten projektorientierten Kunstunterrichts in einer dritten Jahrgangsstufe der Regel-Grundschule*, Würzburg: Univ., Diss.;
- Nowak, Johann - Macht Konrad (1996), *Die Kunst des Fragens: Theorie und Praxis der Frage als didaktisches Steuerungsinstrument*, Augsburg: Univ..
- Nübel, H.U., *Comics fordern den Religionspädagogen heraus*, u: Der Evangelische Erzieher 32(1980)38-58.
- Nüberlin, Gerda (2002), *Selbstkonzepte Jugendlicher und schulische Notenkonkurrenz: zur Entstehung von Selbstbildern Jugendlicher als kreative Anpassungsreaktionen auf schulische Anomien*, Herbolzheim: Centaurus-Verlag;
- Nürnberg, Gabriele (1998), *Das Unterrichtsgespräch als Textsorte und Methode: Klärung des Begriffs, Entwicklung und Erprobung eines kommunikationstheoretisch-didaktischen Modells zur Analyse von Unterrichtsgesprächen*, Berlin: Freie Univ., Diss..
- Oberbeil, Marlis, (2008), *Pleasure and joy in learning through storytelling: interaktives Erzählen im Englischunterricht*, Neuried: ars et unitas;
- Oberleiter, Klaus (2006), *Hausaufgaben in der Grundschule: die Bedeutung zeitlicher Aspekte und Auswirkungen eines selbstregulatorischen Trainings*, Göttingen: Cuvillier.
- Oberstebrink, Christina (2005), *Karikatur und Poetik: James Gillray 1756 - 1815*, Berlin: Reimer;

- Oberthür, Ruth (1988), *Malen im Religionsunterricht*, Essen. Die Balue Eule
- Oelchowski, R., *Prinzipien der Planung und wissenschaftlichen Kontrolle von Schulversuchen*, u: Erziehung und Unterricht 1973, 4, 227-236.
- Oelkers, Jürgen - Lorenzer, Alfred (1991), *Das Symbol - Brücke des Verstehens*, Stuttgart: Kohlhammer;
- Oerter, Rolf (2005), *Spezielle Musikpsychologie*, Göttingen: Hogrefe;
- Óhidy, Andrea, (2007), *Lehrerbild und Lehrerbildung : Praxis und Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland und Ungarn*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss;
- Olechowski, Richard (1990), *Motivieren ohne Noten*, München: Jugend und Volk;
- Opća enciklopedija Jugoslavenskog leksikografskog zavoda*, sv. 5 (1979:451),
- Opća enciklopedija Jugoslavenskog leksikografskog zavoda*, sv. 5 (1979:451);
- Ort, B., *Der Laie als Religionslehrer. Anmerkungen zur Entwicklung eines Berufsbildes*, u: Katechetische Blätter 112(1987)56, 357-380.
- Ort, B., *Erfolgskontrolle im Religionsunterricht*, u: Feifel, Erich - Weidmann, Fritz (1988), *Didaktik des Religionsunterrichts*, Donauwörth: Auer, str. 326-336;
- Ort, Barbara, (1988:217-227), *Unterrichtsmethoden*, u: Feifel, Erich - Weidmann, Fritz ur., *Didaktik des Religionsunterrichts: ein Leitfaden*, Donauwörth: Auer
- Orthey, Fraunk Michael (2004), *Zwielichtiges Lernen: Gegenstimmen in der Weiterbildungsdiskussion*, Bielefeld: Bertelsmann
- Oser, Friz - Spychiger, Maria (2005), *Lernen ist schmerzhaft: zur Theorie des negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur*, Weinheim: Beltz;
- Ostwaldt, Lars (2009), *Aequitas und Justitia: ihre Ikonographie in Antike und Früher Neuzeit*, Halle an der Saale: Junkermann;
- Otto, Britta (1978), *Der Lehrer als Kollege: zur Struktur der Interaktion*, Weinheim: Beltz;
- Otto, G. – Schulz, W., (1966), *Der Beitrag der Curriculumforschung*, u: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, sv. 3: *Ziel und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts*, Stuttgart: Klett-Cotta, str. 49-62.;
- Otto, Gunter - Criegern, Axel (1975), *Grundfragen der Kunstpädagogik: Materialien und Relationen ; Basis- und Bezugsdisziplinen*, Berlin: Rembrandt-Verlag.
- Pabst-Weinschenk, Marita - Berthold, Siegwart (1997), *Sprecherziehung im Unterricht*, München: Reinhardt.
- Paechter, Manuela (1996), *Auditive und visuelle Texte in Lernsoftware: Herleitung und empirische Prüfung eines didaktischen Konzepts zum Einsatz auditiver und visueller Texte in Lernsoftware*, Münster: Waxmann;
- Papenberg, Helmut (2006), *Die Steinzeit: Materialien zur selbstständigen Themenerarbeitung in der Sekundarstufe I*, Donauwörth: Auer
- Papenberg, Helmut (2008), *Industrialisierung: Materialien zur selbstständigen Themenerarbeitung in der Sekundarstufe I*, Donauwörth: Auer;
- Park, Gloria (2010), *Observation of teaching : bridging theory and practice through research on teaching*, Muenchen: LINCOM EUROPA;
- Partoll, Heinz - Wagner, Irmgard (2010), *Mathe macchiato: Cartoonkurs Mathematik für Schüler und Studenten*, München: Pearson Studium;
- Pataki, Stjepan (1963), *Opća pedagogija*, Zagreb: PKZ;
- Paul E., *Methoden*, u: Feifel, Erich i drugi (ur.), *Handbuch der Regionspädagogik*, sv. 2, Gütersloh: Mohn 1974, str. 145-171.
- Paus-Hasebrink, Ingrid (2006), *Einführung in die audiovisuelle Kommunikation*, München: Oldenbourg;
- Payrhuber, Franz-Josef (1991), *Das Drama im Unterricht: Aspekte einer Didaktik des Dramas ; Analysen und empirische Befunde, Begründungen, Unterrichtsmodelle*, Rheinbreitbach: Dürr & Kessler;
- Pazzini, Karl-Josef (1983), *Die gegenständliche Umwelt als Erziehungsmoment : zur Funktion alltäglicher Gebrauchsgegenstände in Erziehung und Sozialisation*, Weinheim : Beltz;
- Pazzini, Karl-Josef (2010), *Lehren bildet? vom Rätsel unserer Lehranstalten*, Bielefeld: Transcript.
- Pedagogijski leksikon* (1939:204), Zagreb: Minerva
- Peez, Georg i dr. (2004), *Kunst - Kunstpädagogik: eiträge zur ästhetischen Erziehung*, Norderstedt, Books on Demand
- Pertler, Cordula (2006), *Kinder erleben grosse Maler: Modelle für Erzieher, Lehrer und Eltern*, München: Don-Bosco-Verlag;
- Peter, Burkhard i dr. (1978), *Meditation; Das integrierte Entspannungstraining*, München: Mosaik Verk.;
- Peter, Helge-Ulrike (1973), *Die Schule als soziale Organisation*, Weinheim: Beltz;
- Peters, Wolfram (1990), *Didaktik der Informationsverarbeitung: eine sprachdidaktisch-semiotische Analyse der Mensch-Maschine-Kommunikation*, Tübingen: Niemeyer.
- Petersen Jörg (2009), *Unterricht vorbereiten und planen können: ein Lehrbuch zur Unterrichtsvorbereitung und Stundenplanung*, Augsburg: Brigg;
- Petersen, Jörg – Priesemann, Gerhard (1988), *Unterricht als regelgeleiteter Handlungszusammenhang*, Frankfurt am Main: Lang;

- Petersen, Jörg - Sommer, Hartmut (1999), *Die Lehrerfrage im Unterricht: ein praxisorientiertes Studien- und Arbeitsbuch mit Lernsoftware*, Donauwörth: Auer
- Petersen, Jörg - Sommer, Hartmut (1999), *Die Lehrerfrage im Unterricht : ein praxisorientiertes Studien- und Arbeitsbuch mit Lernsoftware*, Donauwörth: Auer
- Petersen, Jörg (1992), *Pädagogische Konzeptionen: eine Orientierungshilfe für Studium und Beruf*, Donauwörth: Auer;
- Petersen, Jörg (2009), *Unterricht vorbereiten und planen können : ein Lehrbuch zur Unterrichtsvorbereitung und Stundenplanung ; mit interaktiver Lern-DVD*, Augsburg: Brigg;
- Petersen, Jörg ur. (1991: 178-190), *Pädagogische Positionen: ein Leitfaden für Lehrer aller Schularten*, Donauwörth: Auer
- Petersen, Peter (2008), *Peter Petersens Schriften und Artikel in der NS-Zeit*, Frankfurt am Main: Fachbereich Erziehungswiss., Goethe-Univ.
- Peterßen, Wilhelm (2001), *Lehrbuch allgemeine Didaktik*, München: Oldenbourg,
- Petillon, Hanns (2002), *Individuelles und soziales Lernen in der Grundschule: indperspektive und pädagogische Konzepte*, Opladen: Leske + Budrich;
- Petrowski, Thorsten (2001), *Der Internet-Guide für clevere Kids: Hausaufgaben, Referate, Lerntipps*, München: Südwest
- Pfaff, Harald (1983), *Dialogregeln im Unterricht*, Frankfurt am Main: Lang;
- Pfeuffer, Barbara (2007), *Malerei*, Freising: Stark;
- Pfistner, Hans-Jürgen (1981), *Lehrer beurteilen Schüler: Beiträge zur Beurteilungspraxis und zur Theorie der Leistung*, Frankfurt am Main: Lang.
- Pfistner, Hans-Jürgen (1981), *Lehrer beurteilen Schüler: Beiträge zur Beurteilungspraxis und zur Theorie der Leistung*, Frankfurt am Main : Lang;
- Pfitzner, Michael (1998), *"Silke tötet mir den letzten Nerv" : Unterrichtsstörungen als situationsabhängige und subjektiv bewertete Interaktion*, Bayreuth: Univ., Diss.;
- Pforte, Dietger (1974), *Comics im ästhetischen Unterricht*, Frankfurt am Main: Athenäum
- Picher, Franz (2008), *Sozialreflexion im Mathematikunterricht: Kooperation oder Verweigerung*, München: Profil-Verlag.
- Pieretti, A. (1990:7633), *Metodo*, u: Enciclopedia pedagogica IV, Brescia: Editrice La Scuola
- Pithouse, Kathleen (2009), *Making connections: self-study & social action*, New York, NY: Lang;
- Pitton, Anja (2006), *Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik: Lehren und Lernen mit neuen Medien*, Berlin: LIT Verlag;
- Pitton, Anja (2006), *Lehren und Lernen mit neuen Medien*, Berlin: LIT;
- Plath, Ingrid - Mertens, Andrea (1992), *Scientific knowledge for teachers: criteria for selecting usable literature ; theoretical derivation*, Frankfurt am Main: Dt. Inst. für Internat. Pädag. Forschung;
- Plath, Ingrid - Mertens, Andrea (1995), *Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse an Lehrkräfte: Pilotstudie zur Überprüfung eines Kriterienkatalogs zur Selektion empfehlenswerter pädagogisch-psychologischer Literatur*, Frankfurt am Main: Dt. Inst. für Internat. Pädag. Forschung;
- Platz, M., *Sehnsuchen Bilderspeicher Sprechimpulse. Bilderbücher als Unterrichtsmedium in der Grundschule*, u: Ökumenische Zeitschrift für den Religionsunterricht (1995)4, 139-141.
- Plüss, Andrea (2010), *Empathie und moralische Erziehung: das Einfühlungsvermögen aus philosophischer und pädagogischer Perspektive*, Wien: Lit;
- Poeschel, Sabine (2005), *Handbuch der Ikonographie: sakrale und profane Themen der bildenden Kunst*, Darmstadt: Wiss. Buchges.;
- Pöggeler, Franz i dr. (1976), *Werte in der Erziehung: eine menschenfreundliche Pädagogik*, Bensberg: Thomas-Morus-Akademie.
- Pohlmann, M., *Jesus ist die Antwort wie war doch gleich die Frage?*, u: Religion heute (1995)23, 212-218.
- Poljak, Vladimir (1991), *Didaktika*, Zagreb: Školska knjiga.
- Pommer, Mona (2003), *Informatives Feedback: Wirkung auf Lernerfolg und Motivation bei computergestütztem Training sprachrezeptiver Fähigkeiten*, München : Waxmann;
- Pongs, Hermann (1978), *Symbol als Mitte*, Marburg: Elwert.
- Popp, Ulrike (2007), *Fördern und Fordern an Schulen*, München: Profil-Verlag;
- Popp, Walter (1976), *Kommunikative Didaktik: soziale Dimensionen des didaktischen Feldes*, Weinheim: Beltz;
- Portmann, Rosemarie (2010), *3 Minuten Konzentration*, München : Don Bosco;
- Postman, Neil - Weingartner, Charles (1972), *Fragen und Lernen: die Schule als kritische Anstalt*, Frankfurt am Main: März Verlag;
- Pranjić, M., *Primjena mehanizama dinamike grupe u katehezi*, u: Kateheza 2(1980)2,43-61;
- Pranjić, M., *Problem ocjenjivanja u nastavi*, u: Kateheza 13(1991)3, 77-80;

- Pranjić, Marko (1994:12-30), *Uloga Katoličke crkve u stvaranju zapadnoeuropskog školstva*, u: Pranjić, Marko - Kujundžić, Nedjeljko - Biondić, Ivan ur. *Uloga Katoličke crkve u razvoju hrvatskog školstva*, Zagreb: Hrvatska akademija odgojnih znanosti
- Pranjić, Marko (1996), *Religijska pedagogija. Narav, epistemologija, predmet i omeđenje*, Zagreb: KSC
- Pranjić, Marko (1997), *Metodika vjeronaučne nastave: teorijske osnove i praktični modeli*, Zagreb: KSC;
- Pranjić, Marko (1999) *Nastavna metodika: teorija, oblikci, metode, sredstva, pomagala*, Zagreb: Editio.
- Pranjić, Marko (2005), *Didaktika: povijest, osnove, profiliranje, postupak*, Zagreb: Goldenmarketing-Tehnička knjiga; Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu.
- Pranjić, Marko, *Problem ocjenjivanja u školskom vjeronauku*, u: Kateheza 13(1991)3,77-80;
- Pranjić, Marko, *Suvremeno strukturiranje katehetske metodike*, u: Kateheza 14(1992)1,24-35.
- Prell, Sigfried (1998), *Die Integration von Diagnose und Evaluation im Unterricht*, Gießenf: Inst. für Allgemeine Erziehungswissenschaft;
- Prenzel, Manfred (2002), *Didaktisch optimierter Einsatz neuer Medien im naturwissenschaftlichen Unterricht*, Kiel: Leibniz-Inst. für die Pädag. der Naturwiss.;
- Prenzel, Manfred (2003), *Leitfaden zum didaktischen Einsatz von Computeranwendungen: neue Medien im naturwissenschaftlichen Unterricht*, Kiel: Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwiss.;
- Prokop, Dieter (2002), *Die Unzufriedenheit mit den Medien: das Theorie-Erzählbuch der neuen kritischen Medienforschung*, Hamburg: VSA
- Protner, Edvard (2009), *Pädagogische Konzeptionen zwischen Vergangenheit und Zukunft: Ambivalenzen, Begriffsverwirrungen und Reformeifer*, Frankfurt am Main: Lang;
- Puchta, Herbert i dr. (2009), *Multiple Intelligenzen im DAF-Unterricht: Aktivitäten für die Sekundarstufe und den Erwachsenenunterricht*, Ismaning: Hueber
- Pütz, Tanja (2006), *Maria Montessoris Pädagogik als religiöse Erziehung: Polarisation der Aufmerksamkeit und Meditation im Vergleich*, Münster: LIT;
- Raabe, Johannes (2008), *Medien und Kommunikation in der Wissensgesellschaft*, Konstanz: UVK Verl.-Ges.
- Raddatz, Gregor (2003), *Pädagogik im freien Fall: posttraditionale Didaktik zwischen Negativer Dialektik und De-Konstruktion*, München: Waxmann;
- Rahlf, Thomas (1998), *Deskription und Inferenz : methodologische Konzepte in der Statistik und Ökonometrie*, Köln: Zentrum für Historische Sozialforschung;
- Rakoczy, Katrin (2008), *Motivationsunterstützung im Mathematikunterricht: Unterricht aus der Perspektive von Lernenden und Beobachtern*, München: Waxmann;
- Rampillon, Ute (1996), *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht: Handbuch*, Ismaning: Hueber;
- Ramseger, Jörg (1985), *Offener Unterricht in der Erprobung: Erfahrungen mit einem didaktischen Modell*, München: Juventa;
- Raphael, Max - Heinrichs, Hans-Jürgen (1987), *Bild-Beschreibung: Natur, Raum und Geschichte in der Kunst*, Frankfurt am Main: Ed. Qumran;
- Raupach-Strey, Gisela (2002), *Sokratische Didaktik: die didaktische Bedeutung der Sokratischen Methode in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann*, Münster: Lit;
- Rauschenbach, Erich (1994), *Du gehst mir auf'n Keks*, München: Goldmann;
- Real, Hermann Josef (1992), *Teaching satire: Dryden to Pope*, Heidelberg: Winter;
- Rebel, Karlheinz (2011), *Heterogenität als Chance nutzen lernen*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt;
- Redlich, Alexander (2000), *Die kooperative Methode im Unterricht: 14 Fallbeispiele zur Lösung von Konflikten und zur Verbesserung der Kommunikation und Kooperation in Schulklassen*, Hamburg: Arbeitsgruppe Beratung und Training, Fachbereich Psychologie.;
- Regel Günther - Schulz, Frank (2008), *Das Künstlerische vermitteln*, München: kopaed.
- Regel, Günther (2008), *Das Künstlerische vermitteln: Aufsätze, Vorträge, Statements und Gespräche zur Kunst, Kunstlehre und Kunstpädagogik*, München: Kopaed;
- Regelein, Silvia (2000), *So läuft Ihr Mathematikunterricht: der Ratgeber von A bis Z für den Mathematikunterricht in der Grundschule*, München: Oldenbourg.
- Rehm Gertrud i dr. (2002), *Unterrichtssequenzen Kunsterziehung: kreative Konzepte im integrativen Kunstunterricht der Hauptschule, Jahrgangsstufen 7 - 9*, Donauwörth: Auer;
- Rehm, Markus (2003), *Über die Chancen und Grenzen "moralischer" Erziehung im naturwissenschaftlichen Unterricht: ein theoriegeleiteter Beitrag zur Moralphilosophie, Theorie der Erziehung und Didaktik der Naturwissenschaften*, Berlin: Logos-Verlag;
- Reinert, Gerd-Bodo - Wehr, Helmut (2004), *Selbstbestimmtes Lernen lernen*, Donauwörth: Auer.
- Reinert, Gerd-Bodo (2001), *Erziehungswandel und moderne pädagogische Verfahren*, Frankfurt am Main: Lang;
- Rendle, Ludwig (2002), *Zur Mitte finden: meditative Formen im Religionsunterricht*, Donauwörth: Auer;
- Jäger,W., *Kontemplation*, u: Lebendige Katechese 15(1993)1, 22-27.
- Resch, Claudia (2008), *The Emergence of the Thinking Skills Movement*, Wien: LIT;
- Rescher, Nicholas (1987), *Induktion - zur Rechtfertigung induktiven Schließens*, München: Philosophia-Verlag;

- Reuter, Oliver (2007), *Experimentieren: ästhetisches Verhalten von Grundschulkindern*, München: kopaed
- Reuel, Günter (1993), *Die Ausstattung von Arbeitslehre-Fachräumen sowie deren Unterhaltungskosten*, Berlin: Pädag. Zentrum;
- Rhoades, Shirrel (2008), *A complete history of American comic books*, New York: Lang;
- Richert, Peggy (2005), *Typische Sprachmuster der Lehrer-Schüler-Interaktion: empirische Untersuchung zur Feedbackkomponente in der unterrichtlichen Interaktion*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt;
- Richter, Dagmar (2000), *Methoden der Unterrichtsinterpretation: qualitative Analysen einer Sachunterrichtsstunde im Vergleich*, München: Juventa-Verlag.
- Richter, Marianne (2008), *Werken fachübergreifend*: Augsburg: Brigg Pädagogik; Dethlefs-Forsbach,
- Riester, E.M., *Methoden nicht unreflektiert übernehmen!* u: Christlichpädagogische Blätter 105(1992)4, 205.
- Ringel, Erwin (1977), *Situationsbewältigung durch Fragen: das dialogische Prinzip im Lernprozeß*, Freiburg i. Br.: Herder;
- Rinn, Ulrike (2004), *Didaktik und neue Medien: Konzepte und Anwendungen in der Hochschule*, München: Waxmann; Hüther, J., *Mediendidaktik*, u: Hüther, J. Schorb, B. BrehmKlotz, Chr., nav. dj., str. 141-143.
- Rinschede, Gisbert (2007), *Geographiedidaktik*, München: Schöningh;
- Ritter, Ulrike (2004), *Zahlenbilder : experimentelle Arbeitsblätter zum Mathematiklernen*, Mering: electroniclandscape Ritter;
- Ritz-Fröhlich, Gertrud (1982), *Das Gespräch im Unterricht: Anleitung, Phasen, Verlaufsformen*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt;
- Ritz-Fröhlich, Gertrud (1992), *Kinderfragen im Unterricht*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt
- Röckener, Andreas (2010), *Lernspaß mit den Muntermachern: kreative Ideen zum Lesen, Schreiben und Rechnen*, Garching b. München: Hase und Igel
- Roggendorf, Gisela (2003), *Kann Bildung schaden? ein Plädoyer für bessere Schulen und mehr Chancengleichheit für Kinder*, Paderborn: Junfermann;
- Roh, Franz (1962), *Streit um die moderne Kunst: Auseinandersetzung mit Gegnern der neuen Malerei*, München: List.
- Rohlfes, Joachim (2005), *Geschichte und ihre Didaktik*: Göttingen; Vandenhoeck & Ruprecht;
- Rohr, Wulfing (1991), *Indien: Geburtsland von Mystik, Magie und Meditation*, München: Goldmann; Brück,
- Rolff, Hans-Günter ur. (2009), *Unterrichtsentwicklung: eine Kernaufgabe der Schule: die Rolle der Schulleitung für besseres Lernen*, Köln: Link Luchterhand;
- Rolke, Lothar (1999), *Wie die Medien die Wirklichkeit steuern und selber gesteuert werden*, Opladen: Westdt. Verlag;
- Roller, Georg (2002), *Teamsitzungen leiten und moderieren*, München: Don Bosco;
- Rombold, G, *Transzendenz in der modernen Kunst*, u: Schmied, W. (ur.). *Zeichen des Glaubens Geist der Avantgarde*, Stuttgart 1980, str. 14.
- Rombold, G., *Leben mit Kunst*, u: Katechetische Blätter 116 (1991), 91s.
- Roscher, Wolfgang (1993), *Sinn und Widerspruch musikalischer Bildung: Beiträge zu "poiesis" und "aisthesis" heute*, München: Musikverl. Katzbichler.
- Roschitsch, Ursula - Müller, Alois (2004), *Praxisbuch Methodentraining: für einen schüler- und erfahrungsorientierten Unterricht in den Klassen 3 - 6*, Donauwörth: Auer;
- Rosenbusch, Heinz (1986), *Körpersprache in der schulischen Erziehung: pädagogische und fachdidaktische Aspekte non-verbaler Kommunikation*, Baltmannsweiler: Pädag. Verl. Burgbücherei Schneider;
- Rosenstiel, Lutz (2009), *Führung von Mitarbeitern : Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement*, Stuttgart : Schäffer-Poeschel;
- Roth Jürgen (1980), *Lehrer und Schüler: Interaktion und Kommunikation in der Schule*, München: Kösel;
- Roth, Alois (1973), *Die Elemente der Unterrichtsmethode*, München 1973.
- Roth, Heinrich - Aebli, Hans (1972), *Begabung und Lernen: Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen*, Stuttgart: Klett;
- Roth, Heinrich, (1971) *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*, Berlin: Schroedel;
- Rothbucher, Heinz (1996), *Erfolg und Scheitern: warum entwickeln sich Kinder nicht so, wie ErzieherInnen es wollen?* Salzburg: Müller;
- Rotte, Ursula - Streidl, Birgit (2004), *Erfolgreiche Elternarbeit: 168 Praxistipps für die Grundschule*, München: Oldenbourg.
- Rück, B.H., *Medien und Mediendidaktik*, u: Feifel, Erich (1974), *Handbuch der Religionspädagogik*, sv. 2, Gütersloh-Zürich: Mohn, str. 173-196.
- Ruep, Margret - Keller, Gustav (2004), *Lernende Organisation Schulverwaltung - LOS! Begründung, Praxisbeispiel, Anregungen*, Donauwörth: Auer.
- Rumpf, Horst (1986), *Unterricht und Identität : Perspektiven für ein humanes Lernen*, Wienheim: Juventa-Verlag;

- Ryan, Charlene (2009), *Building strong music programs: a handbook for preservice and novice music teachers*, Lanham, Md.: Rowman & Littlefield;
- Ryan, Katherine (2000), *Evaluating teaching in higher education: a vision for the future*, San Francisco: Jossey-Bass;
- Sacher, Werner (1991), *Schulleistung: Forderung, Überprüfung, Beurteilung*, Dillingen: Akademie für Lehrerfortbildung;
- Sacher, Werner (1995), *Meldungen und Aufrufe im Unterrichtsgespräch: theoretische Grundlagen, Forschungsergebnisse, Trainingselemente und Diagnoseverfahren*, Augsburg: Wißner.
- Sacher, Werner (2003), *Elemente einer pädagogischen Theorie des Lernens und Lehrens*, Nürnberg, Lehrstuhl für Schulpädagogik, Friedrich-Alexander-Univ. Erlangen-Nürnberg;
- Sainsbury, Marian (1992), *Meaning, communication and understanding in the classroom*, Aldershot: Avebury.
- Saldern, Matthias (1999), *Schulleistung in Diskussion*, Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren;
- Sander, Uwe - Vollbrecht, Rolf (1987), *Kinder und Jugendliche im Medienzeitalter: Annahmen, Daten und Ergebnisse der Forschung*, Opladen: Leske u. Budrich.
- Šarčević, Ivan., *Naracija i povijest. Razmišljanje uz Dantoa, Baumgartnera i Benjamina*, u: Bosna franciscana 4(1996)5,53-66;
- Sauer, R., *Die religiöse Ansprechbarkeit junger Menschen heute*, u: Katechetische Blätter 106(1981)9, 712-721;
- Sautter, Christiane (1993), *Meditation für Kinder: eine geführte Meditation zum Engel mit musikalischer Begleitung*, Seon: Falk;
- Saxalber-Tetter, Annemarie (2009), *Mündlichkeit im Unterricht*, Innsbruck : StudienVerl;
- Schäfer, Christoph (2009), *Didaktik der Erinnerung: Bildung als kritische Vermittlung zwischen individuellem und kollektivem Gedächtnis*, Münster: Waxmann.
- Schäfer, Eva (2000), *Internet, Film, Fernsehen: zur Nutzung aktueller Medien als Folie für Selbst- und Weltbilder*, München: KoPaed-Verl.;
- Schäfer, Karl-Hermann (1971), *Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik*, Heidelberg: Quelle & Meyer;
- Schäfer, Lutz (2006), *Der Zirkel des Schaffens: neue Deutungen von Kreativität und ihre Relevanz für den Kunstunterricht*, Oberhausen: Athena-Verlag;
- Schäfers, Micahel (1999), *Jugend - Religion - Musik: zur religiösen Dimension der Populärmusik und ihrer Bedeutung für die Jugendlichen heute*, Münster: Lit;
- Schaller, K., *Anschauung*, u: Groothoff, Hans-Hermann - Stalman, Martin. (1968.), *Pädagogisches Lexikon*, Stuttgart: Kreuz-Verlag, str. 19s.
- Schaller-Ringenberger, Monika (2009), *Der Mensch*, Donauwörth: Auer;
- Schapp, Wilhelm (1985), *In Geschichten verstrickt: zum Sein von Mensch und Ding*, Hamburg: Meiner, str. 1.
- Schaub, Stefan (2006), *Erlebnis Musik: eine kleine Musikgeschichte*, Kassel: Bärenreiter;
- Schelle, Carla i dr. (2010), *Unterricht als Interaktion : ein Fallbuch für die Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt;
- Scheller, Ingo (1980), *Erfahrungsbezogener Unterricht*, Oldenburg: Zentrum für Pädagogische Berufspraxis.
- Scheltwort, Petra (2007), *Lehrerhandeln wahrnehmen, erfassen, bewerten: theoretische und empirische Analysen zum systemanalytischen Beobachtungsverfahren "Lehrerhandeln im Unterricht"*, Berlin: Dissertation;
- Scheuerl, Hans (1992), *Lust an der Erkenntnis: Die Pädagogik der Moderne*, München: Piper;
- Schick, Frederic (1991), *Understanding action: an essay on reasons*, Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Schiementz, Walter - Barth, Walter (1995), *Ins Bild gesetzt: Facetten der Kunstpädagogik*, Weinheim, Dt. Studien-Verl.;
- Schill, Wolfgang (2008), *Integrative Medienerziehung in der Grundschule: Konzeption am Beispiel medienpädagogischen Handelns mit auditiven Medien*, München: kopaed.
- Schindler, Heinz (1999), *"Es war einmal ... der Mensch", ein Comic (auch) für Kinder?: Analyse und Kritik der Comic-Serie vor dem Hintergrund eines möglichen Einsatzes im Grundschulunterricht*, Siegen: Fachbereich 3, Sprach- und Literaturwissenschaft an der Universität-GH Siegen;
- Schirmer, Brita (2010), *Schulratgeber Autismus-Spektrum-Störungen: ein Leitfaden für LehrerInnen*, München: Reinhardt;
- Schläbitz, Norbert (2004), *Mit System ins Durcheinander: Musikkommunikation und (Jugend-)Sozialisation zwischen "Hard-Net" und "Soft-Net"*, Osnabrück: Electronic Publ.;
- Schlagbauer, Georg - Stachel, Melannie (1999), *Daten- und Videoprojektionsgeräte für den Schuleinsatz*, Augsburg: Zentralstelle für Computer im Unterricht;
- Schlamp, Jürgen (2005), *Handreichung für den Kunstunterricht in der Jahrgangsstufe 10: rfahrungsberichte zu den Lernbereichen Bildnerische Praxis, Bildende Kunst, Gestaltete Umwelt, Visuelle Medien, Repräsentation und Inszenierung aus dem Unterricht der Mittelstufe des Gymnasiums*, Donauwörth: Auer, .

- Schleeger, Bruno (2008), *... und wo liegt das Problem? ... Zen-Buddhismus und Gestalttherapie*, Wuppertal: Hammer;
- Schleicher, Regina (2009), *Antisemitismus in der Karikatur: zur Bildpublizistik in der französischen Dritten Republik und im deutschen Kaiserreich (1871 - 1914)*, Frankfurt: Lang;
- Schlesier, Alfred (1986), *Schülerpersönlichkeit und Schulerfolg: eine Untersuchung über den Zusammenhang zwischen Schüleraussagen und dem Notenurteil des Lehrers*, Frankfurt am Main: Lang..
- Schlimm, Wolfgang (1979), *Bildende Kunst im Unterricht: Didaktik und Methodik*: Donauwörth: Auer;
- Schlothfeldt, Matthias (2009), *Komponieren im Unterricht*, Hildesheim: Olms.
- Schlüßler, Heinrich (1922), *Arbeitsschulmethode und katholischer Religionsunterricht*, Frankfurt am Main: Diesterweg, str. 17.
- Schmack, Ernst (1978), *Offenes Curriculum - offener Unterricht*, Kastellaun: Henn;
- Schmalfuss, Lothar - Pertsch, Reinhard (1987), *Methoden im Religionsunterricht, Ideen, Anregungen, Modelle*, München: Claudius-Verlag, str. 121.
- Schmalt, Heinz-Dieter - Langens, Thomas (2009), *Motivation*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmid, Hans (2008), *Unterrichtsvorbereitung - eine Kunst: ein Leitfaden für den Religionsunterricht*, München: Kösel;
- Schmid-Bode, Wilhelm (2010), *Maß und Zeit : entdecken Sie die neue Kraft der klösterlichen Werte und Rituale*, München : Knaur-Taschenbuch;
- Schmidt, H., *Politische Symbole, Gedichte und Lieder*, u: Concilium 10(1974)2,145-148;
- Schmidt, Hans (2009), *Basics Mathe: Bruchrechnen: einfach und einprägsam mathematische Grundfertigkeiten wiederholen*, Donauwörth: Auer.
- Schmidt, Hans (2009), *Wir basteln geometrische Körper: Modelle für den Mathematikunterricht*, Hallbergmoos, Aulis-Verl.
- Schmidt, Isolde (2004), *Shakespeare im Leistungskurs Englisch: eine empirische Untersuchung*, Frankfurt am Main: Lang;
- Schmidt, Nicola (2008), *Freunde dürfen verschieden sein Stigmatisierung als Thema einer Unterrichtssequenz mit schwerhörigen Grundschulkindern*, Würzburg: Ed. Bentheim
- Schmidt, Sarah (2005), *Die Konstruktion des Endlichen: Schleiermachers Philosophie der Wechselwirkung*, Berlin: de Gruyter
- Schmidt, Tanja (2008), *Die Bibel als Medium religiöser Bildung: kulturwissenschaftliche und religionspädagogische Perspektiven*, Göttingen: V&R unipress.
- Schmidt, Walther (1921), *Das Bild als Anschauungsmittel im erdkundlichen Unterricht: theoretische und praktische Grundlagen zu einer Methodik der Behandlung geographischer Unterrichtsbilder*, München: Oldenbourg;
- Schmidt-Brunner, Wolfgang - Abel-Struth, Sigrid (1982), *Methoden des Musikunterrichts: eine Bestandsaufnahme*: Mainz;
- Schmidt-Kortenbusch, M., *Gibt es verbindliche Qualitätskriterien für eine Religionsstunde?*, u: Katechetische Blätter 116(1991)3, 206-214.
- Schmit, Stefan (2009), *Kooperative Aufgaben für den Physikunterricht*, Oldenburg: Didaktisches Zentrum;
- Schmitt, K.H., *Zur gegenwärtigen Situation der Gemeindekatechese in den Deutschen Bistümern*, u: Katechetische Blätter 105 (1980)10,750-760.
- Schmitt, Reiner (1983), *Musik und Spiel in Religionsunterricht und Jugendarbeit*, Stuttgart: Calwer.
- Schmitz, Klaus (1977), *Wissenschaftsorientierter Unterricht: didaktische Konzepte, Projekte, Konsequenzen*, München: Kösel;
- Schneider, Edith (2002), *Computeralgebrasysteme in einem allgemeinbildenden Mathematikunterricht: didaktische Orientierungen, praktische Erfahrungen*, München: Profil;
- Schneider, Gerhard (2002), *Die visuelle Dimension des Historischen*, Schwalbach: Wochenschau-Verl.; Göllner, R., *Die Kraft der Bilder. Kunst als Zeichen der Zeit*, u: Lebendige Seelsorge 41(1990) 1/2,40-48.
- Schneider, Martin Gothard (1983), *Eine freudige Nachricht breitet sich aus, LP.*, München.
- Schneider, Wilfried - Krasensky, Hans (1993), *Komplexe Methoden im betriebswirtschaftlichen Unterricht*, Wien: Manz;
- Schnellbach, Karin (1999), *Prana-Atmen*, Burgrain: Koha-Verlag.
- Schnoor, Detlev (1992), *Sehen lernen in der Fernsehgesellschaft: das pädagogische Prinzip Anschaulichkeit im Zeitalter technischer Bilder*, Opladen: Leske und Budrich
- Schöfer, Christoph (2009), *Didaktik der Erinnerung: Bildung als kritische Vermittlung zwischen individuellem und kollektivem Gedächtnis*, Münster: Waxmann;
- Scholl, Norbert (1980), *Gleichnisse als Comics Comics als Gleichnisse*, Freiburg: Herder
- Scholz, Günther (2005), *Die Unterrichtsformen: eine problemgeschichtliche Studie*, Frankfurt am Main: Lang

- Scholz, Ingvalde - Weber, Karl- Christian (2010), *Denn sie wissen, was sie können: ompetenzorientierte und differenzierte Erhebung, Beurteilung und Bewertung von Schülerleistungen im Lateinunterricht*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht;
- Scholz, Manfred (1989), *Fachraum für informationstechnischen Unterricht: Computerfachraum ; Handreichungen zu Bau und Ausstattung an allgemeinbildenden Schulen*, Berlin: ZNWB;
- Schön, Stefan (1993), *Programmierung von Tabellen: ein Programm für den naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterricht ; Benutzeranleitung*, Bad Kreuznach: PZ.
- Schönbach, Rudolf - Wieczorek, Ulrich (1998), *Vereinfachung geographischer und geographisch bedeutsamer Sachverhalte im Unterricht*, Augsburg: Lehrstuhl für Didaktik der Geographie an der Univ. Augsburg;
- Schönemann, Axel (1981), *Lernprozesse bei der praktisch-künstlerischen Tätigkeit im Unterricht : eine empirische Untersuchung über die Funktion praktisch-künstlerischer Tätigkeit für die Veränderung von Einstellungen*, Weinheim: Beltz;
- Schönig, Wolfgang (2000), *Schulentwicklung beraten: das Modell mehrdimensionaler Organisationsberatung der einzelnen Schule*, München: Juventa-Verlag.
- Schöpke, Henning (2003), *Erlebnisorientierter Geographieunterricht: ein fachdidaktischer Beitrag zu verantwortlichem Handeln*, Donauwörth: Auer;
- Schor, Bruno i dr. (2001), *Autismus - ein häufig verkanntes Problem: Kinder und Jugendliche mit autistischen Verhaltensweisen in allen Schularten*, Donauwörth: Auer.
- Schorb, B. i dr., *Sozialisation durch Massenmedien*, u: Hurrelmann, K. Ulich, D. (ur.), *Handbuch der Sozialisationsforschung*, Weinheim-Basel 1980, str. 603-627.
- Schorb, B., *Sozialisation*, u: Hütter, Jürgen i dr. (1990), *Grundbegriffe der Medienpädagogik: Wörterbuch für Studium und Praxis*, Ehningen bei Böblingen, str. 227-232.
- Schrader, Josef (2008), *Lerntypen bei Erwachsenen: empirische Analysen zum Lernen und Lehren in der beruflichen Weiterbildung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt;
- Schramm, T. *Bibliodrama und Exegese*, u: Kiehn, Antje (1987), *Bibliodrama*, Stuttgart: Kösel, str. 116-135;
- Schinzer, Reinhard (1989), *Spielräume in der Bibel*, Göttingen: Ruprecht, str. 169-180.
- Schreckenberger, Willhelm (1984), *Der Irrweg der Lehrerausbildung : über die Möglichkeit und die Unmöglichkeit, ein "guter" Lehrer zu werden und zu bleiben*, Düsseldorf: Schwann;
- Schreckling, Jürgen (1985), *Routine und Problembewältigung beim Unterrichten: explorative Analysen handlungsbegleitender Kognitionen und Emotionen von Lehrern*, München: Profil-Verlag;
- Schrenk, Hartmut - Burkhardt, Ilse (1991), *Raum und Sinne: Impulse zum ganzheitlichen Lernen in Lehrerbildung und Unterricht*, Albstadt: Staatliches Seminar für Schulpraktische Ausbildung;
- Schreyögg, Georg (2008), *Gruppen und Teamorganisation*, Wiesbaden: Gabler;
- Schröder Hartwig (1975), *Kommunikation und Information im Unterricht*, München: Ehrenwirth;
- Schröder, Hartmut (2008), *Lehr- und Lernmittel in historischer Perspektive: Erscheinungs- und Darstellungsformen anhand des Bildbestands der Pictura Paedagogica Online*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt;
- Schröder, Hartwig (2002), *Lernen - lehren - Unterricht: lernpsychologische und didaktische Grundlagen*, München: Oldenbourg;
- Schröter, Gottfried (1985), *Schulkritik: die Schule kritisiert Schüler und Eltern ; Schüler und Eltern kritisieren die Schule ; die Öffentlichkeit kritisiert alle*, Baltmannsweiler: Pädag. Verl. Burgbücherei Schneider
- Schulte, Herbert (1995), *Zwischen Bildschirm und Bildung: Lernen und Lehren in der "Informationsgesellschaft"*, Münster: Lit.;
- Schultze, Arnold (1966), *40 Texte zur Didaktik der Geographie*, Gotha: Perthes;
- Schulz, Andreas (2000), *Selektion durch die Hintertür: Gedanken zur aktuellen Debatte über ein neues Berliner Schulgesetz*; Berlin: Inst. für Schulpädagogik und Bildungssoziologie
- Schulze, Hans (1995), *Schule und Wirtschaft - eine neue Partnerschaft*, Frankfurt am Main: Lang.
- Schümer, Gundel (1991), *Medieneinsatz im Unterricht: Bericht über Ziel, Anlage und Durchführung einer Umfrage in allgemeinbildenden Schulen*, Berlin: Max-Planck-Inst. für Bildungsforschung;
- Schuster, Karl (1985), *Drama - Theater - Kommunikation*, Bamberg: Buchner;
- Schütte, Marcus (2009), *Sprache und Interaktion im Mathematikunterricht der Grundschule: zur Problematik einer Impliziten Pädagogik für schulisches Lernen im Kontext sprachlich-kultureller Pluralität*; München : Waxmann,
- Schütz, Helmut Georg (1998), *Die Kunstpädagogik öffnen: erste Schritte zwischen Kunst und Medien, zwischen Sinnlichkeit und Unterricht*, Baltmannsweiler, Schneider-Verl. Hohengehren;
- Schwabe, Gerhard (1995), *Objekte der Gruppenarbeit: ein Konzept für das Computer Aided Team*, Wiesbaden: Dt. Univ.-Verl.
- Schwander, Michael - Andersen, Katja Natalie (2005), *Spiel in der Grundschule: multiple Funktionen - maßgebliche Aufgaben*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Schwarz, Anja - Long, Aljoscha (2010), *Autogenes Training: so gelingt's von Anfang an*, München: blv;

- Schwarzbach, Willi (2008), *Multimedia-Technologien in Schule und Unterricht: Hardware, Software, Formate, Verfahren, Standards*, Halle (Saale) LISA.
- Schwebel, H., *Die Macht der Bilder und die Kirche*, u: Theologischpraktische Quartalschrift 138 (1990)3, 228-236.
- Schweiger, Terese (2009), *Geschlecht, Bildung und Kunst: Chancengleichheit in Unterricht und Schule*, Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Schwerdtfeger, Inge Christine (2008), *Gruppenarbeit und innere Differenzierung*, München: Langenscheidt;
- Schwochow, Hermann (1913), *Methodik des Volksschulunterrichts in übersichtlicher Darstellung: Ein Lehr-, Lern- und Wiederholungsbuch zur Vorbereitung auf pädagogische Prüfungen*. Hrsg. von H. Schwowchow. Mit einem Bilderanhang, enthaltend Schulgeräte, Lehr- und Anschauungsmittel, Leipzig-Berlin: B. B. Teubner;
- Sebauer, Renate (2005), *Lernen - von der Praxis zur Theorie und zurück zur Praxis*, Donauwörth: Auer.
- Seebauer, Renate (2008), *Lehrer-, -innenbildung in Europa*, Wien: Lit-Verlag
- Seel, Norbert (2003), *Psychologie des Lernens: Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen ; mit 12 Tabellen und zahlreichen Übungsaufgaben*, München: Reinhardt;
- Seelinger, Anette (2003), *Ästhetische Konstellationen: neue Medien, Kunst und Bildung*, München: kopaed;
- Seibert, Norbert - Apel, Hans Jürgen (1992), *Prinzipien guten Unterrichts: Kriterien einer zeitgemässen Unterrichtsgestaltung*, München: PimS-Verlag
- Seibert, Norbert (1994), *Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend: multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven*, München: PimS-Verl.;
- Seibert, Norbert (1998), *Erziehungsschwierigkeiten in Schule und Unterricht*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt;
- Seibert, Norbert (2000), *Problemfelder der Schulpädagogik*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt;
- Seibert, Norbert (2000), *Unterrichtsmethoden kontrovers*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt;
- Seidel, Johannes (2010), *Schon Mensch oder noch nicht? Zum ontologischen Status humanbiologischer Keime*, Stuttgart: Kohlhammer;
- Seidnader, Martin (2011), *Sittlich handeln aus innerem Erleben: Moraltheologie und Psychodrama im Dialog über personale Erfahrung*, Würzburg: Echter
- Seielstad, Georg (1990), *Der Mensch als Ziel: die unvermeidliche Entstehung intelligenten Lebens*, Frankfurt am Main: Umschau-Verlag.
- Seifried, Jürgen (2009), *Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern*, Frankfurt am Main: Lang;
- Seitz Oskar (1991), *Problemsituationen im Unterricht*, Regensburg: Wolf.
- Seitz, Ingeborg (2007), *Heterogenität als Chance: Lehrerprofessionalität im Wandel*, Frankfurt am Main: Lang;
- Seitz, Oskar, *Unterrichtsstörungen*, Nürnberg: Lehrstuhl für Schulpädagogik;
- Seitz, Rudolf (1990), *Zeichnen und Malen mit Kindern: Zeichnen und Malen mit Kindern*, München: Don Bosco Verlag;
- Seitz, Rudolf (2009), *Kreative Kinder: das Praxisbuch für Eltern und Pädagogen*, München: Kösel
- Selle, Gert (1998), *Kunstpädagogik und ihr Subjekt: Entwurf einer Praxistheorie*, Oldenburg: Isensee;
- Senc, Stjepan (1988 reprint), *Grčko-hrvatski rječnik*, Zagreb: Kr. hrv.-slav.-dalm.- zem. vlada str., 591
- Sende, Kurt (1993), *Von der Pflicht zu Erziehung und Bildung und von der Stellung und den Aufgaben des Lehrers und Erziehers*, Hamburg: Kovač;
- Seufert, Karl Konrad (1993), *Der Einfluß der ästhetischen Erziehung auf den Unterricht der Grundschule, im Fach Kunsterziehung*, Regensburg: Univ., Diss.
- Seyd, Wolfgang (2006), *Berufsbildung: handelnd lernen, lernend handeln: handlungsorientierte Gestaltung von Lernsituationen*, Hamburg: Feldhaus.
- Sheffel, Michael (1997), *Formen selbstreflexiven Erzählens: eine Typologie und sechs exemplarische Analysen*, Tübingen: Niemeyer;
- Siebert, Birger (2006), *Begriffliches Lernen und entwickelnder Unterricht: Grundzüge einer kulturhistorischen Didaktik für den integrativen Unterricht*, Berlin: Lehmanns Media LOB.de;
- Sigel, Richard (2001), *Qualität in Grundschulen: ihre Merkmale und Evaluation mittels mehrmethodischer Lehrer-, Schüler- und Elternbefragungen*, Bad Heilbrunn / Obb.: Klinkhardt.
- Sikirica, Milan (2003), *Metodika nastave kemije*, Zagreb: Školska knjiga;
- Simakis, Nona (2010), *Stern der Erinnerung: mit Übungen für den Aufstieg*, Regensburg: RiWei-Verlag;
- Simon, Peter (1978), *Werte, Normen und erzieherische Entscheidungsbegründung*, Frankfurt am Main: Lang;
- Schalk, Hans (2008), *Jugend und Werte*, Oberpfaffmünster: Verl. Neue Stadt;
- Simpson, Douglas J. i dr. (2005), *John Dewey and the art of teaching: toward reflective and imaginative practice*, Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications;
- Sjölin, Amelie (1996), *Schrift als Geste: Wort und Bild in Kinderarbeiten*, Neuried: Ars Una;
- Skiera, Ehrenhard (2010), *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart: eine kritische Einführung*, München: Oldenbourg.
- Skladny, Helene (2009), *Ästhetische Bildung und Erziehung in der Schule: eine ideengeschichtliche Untersuchung von Pestalozzi bis zur Kunsterziehungsbewegung*. München: kopaed;

- Škrabe, Nino (1980), *Blue Christmas*, Zagreb: KSC;
- Škrabe, Nino (1980), *Isus u snack baru*, Zagreb: KSC;
- Škrabe, Nino (1980), *Pomoćnica Marija*, Zagreb: KSC;
- Škrabe, Nino (1980), *Sveta obitelj u razbojničkoj špilji*, Zagreb: KSC,
- Slattery, Patrick (2006), *Curriculum development in the postmodern era*, New York: Routledge.
- Smit, Robbert (2009), *Die formative Beurteilung und ihr Nutzen für die Entwicklung von Lernkompetenz: eine empirische Studie in der Sekundarstufe I*, Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren;
- Sobisiak, Gšnter (1990), *Die didaktische Analyse: Untersuchungen über ihre Prinzipien und Funktionen in der Relation von Schule und Erwachsenenbildung*, Rheinfelden: Schäuble;
- Söhl, Karl (1992), *Wolf-Lehrtransparente - Spiele für den Overheadprojektor: Spielanregungen für freie Arbeit ; Spiele zur Förderung*, Regensburg: Wolf;
- Solms, Andrea (2009), *Das große Buch der Konzentrationstechniken : Motivation steigern, Prüfungen vorbereiten, Konzentration trainieren, Entspannung lernen*, München: Compact-Verlag
- Sonnet, André (1961), *Die Praxis der Konzentration und Meditation: Wege zur Verinnerlichung*, Freiburg im Breisgau: Bauer;
- Speck, Bruce (1998), *Grading student writing*, Westport, Conn.: Greenwood Press;
- Spiegel, Clemens (1988), *Auf dem Weg zu sich selbst: das Erlebnis der Meditation in Texten großer Meister aus Ost und West*, München: Barth-Programm bei Scherz;
- Spielmann, Yvonne (1999), *Bild - Medium - Kunst*, München: Fink
- Spieß, Gesine (1982), *Zum Rollenspieleinsatz in der Grundschule: eine Untersuchung über die Funktion des lauten Selbstdialogs in Handlungssituationen mit und ohne Partner*, Frankfurt am Main: Lang;
- Spohn, Stefan (2009), *Excel exzellent für Lehrer: mit automatischen Tabellen den Schulalltag steuern und verwalten*, Augsburg: Brigg.
- Spohrer, Kate (2008), *AD(H)S - und jetzt? Kinder entwickeln hilfreiche Strategien für den Schulalltag*, Donauwörth: Auer;
- Spreckels, Janet (2009), *Erklären im Kontext: neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung*, Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren;
- Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (1992), *Kunsterziehung in Grund- und Hauptschule: Anregungen zum fächerübergreifenden Unterricht*, München: Staatsinst. für Schulpädagogik und Bildungsforschung, Abt. Grund- und Hauptschule
- Stachel, G., *Gesammelte Wachheit. Ausgewählte Literatur zu Meditation und Kontemplation*, u: Katechetische Blätter 118(1993)5, 350-355.
- Stachel, G., *Biblische Spiritualität als Hören auf das Wort und alsschweigen vor Gott*, u: Katechetische Blätter 111(1986)1, 53-59.
- Stachel, Günter (1971), *Das Bild im Religionsunterricht*, Zürich: Benzinger.
- Stadtfeld, Peter (2004), *Allgemeine Didaktik und Neue Medien : der Einfluss der Neuen Medien auf didaktische Theorie und Praxis*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt;
- Standop, Jutta (2002), *Emotionen und kognitives schulisches Lernen aus interdisziplinärer Perspektive*, Frankfurt am Main: Lang;
- Stebler, Rita ((1999), *Eigenständiges Problemlösen: zum Umgang mit Schwierigkeiten beim individuellen und paarweisen Lösen mathematischer Problemgeschichten - theoretische Analysen und empirische Erkundungen*, Bern: Lang;
- Stehr, Johannes (1998), *Sagenhafter Alltag: über die private Aneignung herrschender Moral*, Frankfurt am Main: Campus-Verl.;
- Stehr, Werner (1997), *"Du mußt auf den Mond zielen, wenn du über den nächsten Zaun willst ...": Möglichkeiten und Restriktionen bei der Entwicklung neuer Unterrichtsinhalte im Fach Kunst (1965 - 1996)*, Fuldata: Hessisches Inst. für Lehrerfortbildung;
- Steidl, Petra (2009), *Musik und Bildung: die Verknüpfung musik- und bildungsphilosophischer Konzepte bei A. Augustinus, J. J. Rousseau und Th. W. Adorno*, Würzburg: Ergon-Verlag;
- Steincke, Dietrich (2007), *Bildgestaltendes Verstehen von Musik: Entwurf eines Modells einer nonverbal-verbalen Zugangsweise zur Musik als Beitrag zur didaktischen Interpretation*, Würzburg: Königshausen & Neumann
- Steindorf, Gerhard (1995), *Grundbegriffe des Lehrens und Lernens*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt;
- Steinebach, Christoph (2005), *Psychologie Lehren und Lernen: Beiträge zur Hochschuldidaktik*, Heidelberg: Winter .
- Steinen, Wolfram, (b.g.), *Homo caelestis: das Wort der Kunst im Mittelalter*, Bern: Francke;
- Bürmann, Jörg (1997), *Wege zu verändertem Unterrichtf: Gestaltpädagogik und Lehrerpersönlichkeit*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt;
- Steinkamp, Meike (2010), *Werke und Werte: über das Handeln und Sammeln von Kunst im Nationalsozialismus*, Berlin: Akad.-Verl.

- Steinmetz, Maria (2000), *Fachkommunikation und DaF-Unterricht: Vernetzung von Fachwissen und Sprachausbildung am Beispiel eines Modellstudiengangs in China*, München: Iudicium.
- Steins Gisela - Bartfeld, Detlef (2008), *Schule trotz Krankheit: eine Evaluation von Unterricht mit kranken Kindern und Jugendlichen und Implikationen für die allgemeinbildenden Schulen*, Lengerich: Pabst Science Publ.;
- Steinwede, D., *Erzählen*, u: Langer, Wolfgang (1987), *Handbuch der Bibelarbeit*, München: Kösel, str. 262.
- Steltz, Christian (2010), *Zwischen Leinwand und Bühne: Intermedialität im Drama der Gegenwart und die Vermittlung von Medienkompetenz*, Bielefeld: Transcript-Verl..
- Stengelin, W., *Der 9. und 10. Schülerjahrgang Lernort des Glaubens?*, u: Katechetische Blätter 112(1987)10, 746-753.
- Stephan, Egon - Charlton, Michael (1978), *Messen und Beurteilen von Schülerleistungen*, München: Urban & Schwarzenberg;
- Sternhard, Heinrich (2004), *Gehirnmanagement: Lehren und Lernen aus der Sicht der modernen Gehirnforschung*, Berlin: Pro Business
- Stettner, Marko (1980), *Didactica minima : Wirklichkeitsnahe Unterrichtstheorie*, Graz: Leykam i sl
- Steymans, Hans Ulrich (2010), *Gilgamesch: Ikonographie eines Helden*, Fribourg: Acad. Press Fribourg;
- Stiefenhofer, Martin (2008), *Die besten Erziehungstipps*, Augsburg: Weltbild.
- Stieren, Bruno - Berentz, Karin (1993), *Offener Unterricht im 5. - 6. Schuljahr: freies Arbeiten, handelnder, individualisierender Unterricht, Projektunterricht*, München: Oldenbourg;
- Stiff, Ursula (1985), *Das Kunstwerk als historische Quelle*, Münster: Landesbildstelle Westfalen,
- Stock, A., *Ecce homo Ecce imago*, u: Katechetische Blätter 108(1983)3, 173-179.
- Stock, A., *Strukturelle Bildanalyse*, u: Wichelhaus M. Stock, A., *Bildtheologie und Bilddidaktik*, Düsseldorf 1981, str. 36-43.;
- Stock, A., *Strukturelle Bildanalyse*, u: Wichelhaus, Manfred - Stock, Alex (1981), *Bildtheologie und Bilddidaktik: Studien zur religiösen Bildwelt*, Düsseldorf: Patmos-Verlag, str. 36-43;
- Stock, A., *Zehn Thesen zur strukturalen Methode in der neueren religionspädagogischen Diskussion*, u: Katechetische Blätter 101(1976)1, 45-47.
- Stork, Ilse - Kroll-Bariel, Sandra (2010), *Methodentraining: Erzählen und Zuhören: freies Sprechen Schritt für Schritt fördern*, Donauwörth: Auer;
- Stork, Ilse (1998), *Lieder mit Hand und Fuß: Lieder mit Aktionen im fächerübergreifenden Unterricht, 1. - 4. Schuljahr*, München: Oldenbourg;
- Stotz, Daniel (1991), *Verbal interaction in small group activities: a process study of an English language learning classroom*, Tübingen: Narr
- Stotz, Günther (1986), *Kommunikations- und Medienpädagogik: die Entwicklung der pädagogischen Mediendisziplinen, eine meta-theoretische Analyse*, Alsbach: Leuchtturm-Verlag
- Straka, Gerald (2001), *Selbstgesteuertes Lernen und individuelles Wissensmanagement*, Bremen: Univ.-Buchh.;
- Stratmann, Hildegard (2006), *Lehrer werden*, München: Waxmann;
- Streßler, Maria (2008), *Im Klassenzimmer: der Wandel des Lehrer-Schüler-Verhältnisses in Österreich ; Erste und Zweite Republik im Vergleich*, Frankfurt am Main: Lang
- Strömberg, Fredrik (2010), *Comic art propaganda: a graphic history*, Lewes: Ilex;
- Strubewoll, Matthias (2008), *Musiklernen am Computer: zur Qualität von Musik-Lernsoftware und ihrer empirischen Überprüfung*, Essen: Die Blaue Eule;
- Sudbrack, J., *Christliche Meditation oder Meditation des Christen?*, u: Lebendige Katechese 15(1993)1, 14-22.
- Süssenbacher, Gottfried (1979), *Motivation im Unterricht*, München: Ehrenwirth;
- Svajcer, V., *Strategie der Gruppenbildung*, u: Forsberg, B. - Meyer, E. (1973.), *Einführung in die Praxis der schulischen Gruppenarbeit*, str. 35-37.
- Swann, Joan (1992), *Girls, boys, and language*, Oxford: Blackwell
- Tanner, Hannes (1993), *Einstellungsänderungen während der Lehrerausbildung und Berufseinführung: Literaturübersicht und Längsschnittuntersuchung über die berufliche Sozialisation von Schweizer Primarlehrern*, Weinheim: Dt. Studien-Verl.;
- Tänzer, Sandra (2010), *Sachunterricht begründet planen: Bedingungen, Entscheidungen, Modelle*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt;
- Teichenbach, Peter (2001), *Der Anspruch behinderter Schülerinnen und Schüler auf Unterricht in der Regelschule*, Berlin: Duncker & Humblot.
- Tepperwein, Kurt (2008), *Öffne dich und liebe*, München: mvgVerl.
- Terhart Ewald (2005), *Lehr-Lern-Methoden : eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen*, München: Juventa-Verlag;
- Terhart, Ewald (1983), *Unterrichtsmethode als Problem*, Weinheim: Beltz;
- Terhart, Ewald (1989:76), *Lehr-Lern-Methoden: eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen*, München: Juventa-Verlag.

- Tetzleaff, Dominique - Albert, Sigrid (1988), *An die Verstummen: Expressionismus im Unterricht*, Frankfurt am Main: Athenäum
- Thal Jürgen (2004), *Methodenvielfalt im Unterricht : mit Lust stressarm und effektiv lernen*, München: Luchterhand;
- Thalheimer, B., *Intensivwoche mit Hauptschülern und Hauptschülerinnen*, u: Katechetische Blätter 117(1992)3, 204-209.
- Thelwell, Norman - Mulagk-Karl-Heinz (1988), *Die lieben Kleinen: Cartoons*, München: Dt. Taschenbuch-Verl.; Berg,
- Thiel, Bernhard (2007), *Führung zur Selbstführung durch Selbstmanagement: das Gegenwartsphänomen offener Unterricht als subtile Form der Disziplinierung*, Wien: Lit-Verlag;
- Thiele, Hartmut (1981), *Lehren und Lernen im Gespräch: Gesprächsführung im Unterricht*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Thiele, Hartmut (1983), *Trainingsprogramm Gesprächsführung im Unterricht: kognitives Lehrtraining zum Selbststudium*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt
- Thomas, Bernd (2007), *Der Sachunterricht und seine Konzeptionen: historische, aktuelle und internationale Entwicklungen*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thomas, Klaus (1973), *Seelsorge und Psychotherapie, sv. 1: Meditation in Forschung und Erfahrung in weltweiter Beobachtung und praktischer Anleitung*, Stuttgart: Steinkopf.
- Thub-bstan-gtso-pa <Rin-po-che> - McDonald, Kathleen (2010), *Heilsame Furcht: wie wir unsere Angst vor dem Sterben umwandeln können*, München: Diamant-Verlag.
- Thumaier, Franz i dr. (2000), *Auffrischkurs zum EPL*, München: Inst. für Forschung und Ausbildung in Kommunikationstherapie;
- Tičić, Krešimir (1991), *Tulum na kvadrat*, Zagreb: KSC;
- Tičić, Krešimir (1992), *U tuđem dvorištu*, Zagreb: KSC.
- Tilmann, K., *Die Führung zur Meditation, eine Zeitaufgabe*, u: Katechetische Blätter 106(1981)1, 15-19.
- Tilmann, Klemens (1975), *Meditacija - temeljna ljudska dimenzija*, Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
- Toepell, Susanne (2010), *Lehrertrainings im deutschen Sprachraum: Einzeldarstellungen und Entwicklungsverläufe*, München: Utz;
- Toman, Hans (2006), *Historische Belange und Funktionen von Medien im Unterricht: Grundlagen und Erfahrungen*, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren;
- Töpelmann, Rosemarie i dr. (2009), *Gefühle zeigen - Gewalt vermeiden: Unterrichtsmaterialien für die Grundschule: soziales Lernen und konstruktive Konfliktbearbeitung*,; Donauwörth: Auer;
- Traub, Silke (2004), *Unterricht kooperativ gestalten: Hinweise und Anregungen zum kooperativen Lernen in Schule, Hochschule und Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt
- Travers, Robert W. W. (1975), *Grundlagen des Lernens*, München: Oldenbourg;
- Trommsdorff, Gisela (2007), *Theorien und Methoden der kulturvergleichenden Psychologie*, Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie;
- Trunder, Hans-Ulrich (2007), *Unterricht: verstehen - planen - gestalten - auswerten*, Baltmannsweiler: Schneider-Verl.
- Tschakert, Michael (2009), *Zeichnen an der Tafel - so geht's: eine Schritt-für-Schritt-Anleitung für Lehrerinnen und Lehrer*, Augsburg: Brigg Pädagogik
- Tscherner, Klaus (1979), *Schulleistungsentwicklungen in Abhängigkeit von Beurteilungsprozessen: Attribuierungen als vermittelnde Größen im schulischen Interaktions- und Lernprozeß zur Verbesserung didaktischen Handelns*, Königstein/Ts.: Forum Academicum.
- Tulodziecki, G., *Medien als technische Mittler im Unterricht*, u: Twellmann, W. (ur.), *Handbuch Schule und Unterricht*, sv. 4.1. Schule und Unterricht unter dem Aspekt der Didaktik unterrichtlicher Prozesse, Düsseldorf 1981, str. 468-485.
- Tulodziecki, Gerhard i dr. (2009), *Gestaltung von Unterricht: eine Einführung in die Didaktik*, Heilbrunn: Klinkhardt;
- Turán, Paul (1984), *On a new method of analysis and its applications*, New York: Wiley
- Türck, Ursula (1981), *Die komplexe Organisation Schule: eine empirische Analyse schulischer Kommunikationsprozesse*, Frankfurt am Main: Lang;
- Uhl, Matthias (2009), *Medien - Gehirn - Evolution: Mensch und Medienkultur verstehen ; eine transdisziplinäre Medienanthropologie*, Bielefeld: transcript;
- Uhle, Reinhard (1989), *Verstehen und Pädagogik: eine historisch-systematische Studie über die Begründung von Bildung und Erziehung durch den Gedanken des Verstehens*, Weinheim: Dt. Studien-Verlag;
- Uhlig, Bettina (2005), *Kunstrezeption in der Grundschule: zu einer grundschulspezifischen Rezeptionsmethodik*, München: kopaed;
- Uhrig Helmuth (1970), *Sprechzeinen: ein Weg zur biblischen Geschichte*, Kassel: Born-Verlag

- Ulber, Daniela (2006), *Organisationsdiagnose an Schulen: Entwicklung eines Survey-Feedback-Instruments zur Bestandsaufnahme im Schulentwicklungsprozess*, München: Waxmann;
- Ulich, Dieter (1975), *Gruppendynamik in der Schulklasse*, München: Ehrenwirth;
- Ulich, Klaus (1980), *Wenn Schüler stören: Analyse und Therapie abweichenden Schülerverhaltens*, München: Urban & Schwarzenberg;
- Ulrich-Adams, Anthony (1985), *Fachdidaktik am Scheideweg; der Zusammenhang von Fachunterricht und Persönlichkeitsentwicklung*, München: Reinhardt i sl.
- Uppendahl, Herbert (1978), *Die Karikatur im historisch-politischen Unterricht: eine Einführung mit Unterrichtsbeispielen*, Freiburg: Ploetz.
- Urbach, G. (ur.), *Biblische Geschichte Kindern erzählen*, Gütersloh 1982, str. 35 i d.
- Urhahne, Detlef (2002), *Motivation und Verstehen : Studien zum computergestützten Lernen in den Naturwissenschaften*, München: Waxmann;
- Utter, Dennis - Schoppenhauer, Tobias (2008), *Sich(er) präsentieren : erfolgreich präsentieren in Schule, Ausbildung und Studium ; Präsentations- und Prüfungsangst bewältigen*, Mammendorf : Pro-Literatur-Verl.
- Valtin, Renate (2002), *Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand*, München: Juventa-Verlag;
- Van Ments, Morry (1992), *Diskussion(en) - aktiv: eifaden für den effektiven Einsatz von Diskussionen in Unterricht, Ausbildung, Fort- und Weiterbildung*; München: Ehrenwirth
- Vatter, Jochen (1985), *Word games: der neue Grundwortschatz ; Übungen, Spielformen, Rätsel zur Wiederholung und Vertiefung*, Nürnberg, Ottlik;
- Vattimo, Gianni (1998), *Medien-Welten, Wirklichkeiten*, München: Fink.
- Veljak, L (1989:29), *Metoda*, u: Pedagoška enciklopedija 2, Zagreb: Školska knjiga
- Vertecchi, Benedetto (1976), *Valutazione formativa*, Torino: Loescher.
- Vettiger, Heinz (1977), *Gruppenunterricht*, Düsseldorf: Schwann;
- Vettinger, Heinz (1977), *Gruppenunterricht*, Düsseldorf: Schwann;.
- Vierlinger, Rupert (1990), *Das Schulkreuz der Lehrer: Disziplinstörungen und Unterricht*, München: Jugend & Volk;
- Vilgershofer, Rainer - Brandt, Peter (1983), *Modelle zum integrierenden Unterricht: eine didaktisch-methodische Handreichung für das 3. und 4. Schuljahr aus den Fachbereichen Heimat- und Sachkunde und Deutsch unter besonderer Berücksichtigung von audiovisuellen Medien*, Ansbach: Prögel.
- Vishnudevanada, Swami (1986), *Meditation und Mantras: eine Darstellung der vier großen Yogasysteme in Theorie und Praxis*, München: Hugendubel;
- Vogt Rüdiger (2009), *Erklären: gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven*, Tübingen: Stauffenburg-Verlag
- Völker, Clara (2010), *Mobile Medien: zur Genealogie des Mobilfunks und zur Ideengeschichte von Virtualität*, Bielefeld: transcript;
- Völker, Rita (2007), *Kinder stützen - Lehrer stärken: Bausteine für eine positiv wirksame Erziehung*, Donauwörth: Auer;
- Volpicelli, I. (1990:7469), *Metodica*, u: Enciclopedia pedagogica IV, Brescia: Editrice La Scuola
- Vom Hofe, Rudolf (1995), *Grundvorstellungen mathematischer Inhalte*, Heidelberg: Spektrum, Akad. Verlag;
- Vortkamp, Wolfgang (2003), *Partizipation und soziale Integration in heterogenen Gesellschaften: Louis Wirths Konzeption sozialer Organisation in der Tradition der Chicagoer Schule*, Opladen: Leske + Budrich;
- Vukasović, Ante (1986,46-57), *Utemeljenje metodike u pedagogiji*, u: Bežen, Ante ur. *Metodika u sustavu znanosti i obrazovanja: Zbornik radova*, Zagreb: Institut za pedagojska istraživanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i NIRO „Školske novine“
- Wagner, Detlev - Zeigler, Petra (1982), *Mit Liedern lernen: Lieder für d. Unterricht mit Erwachsenen und Jugendlichen in der Grundstufe "Deutsch als Fremdsprache"*, München : Verl. für Deutsch;
- Wagner, Erwin (1980), *Schülerbeurteilung als soziales Handeln: Auswirkungen schulischer Beurteilung auf Alltagswissen und Identität von Schülern*, Weinheim: Beltz.
- Wagner, Ingeborg (1984), *Aufmerksamkeitsförderung im Unterricht: Hilfen durch Lehrertraining*, Frankfurt am Main. Lang;
- Wagner, Petra (2005), *Häusliche Arbeitszeit für die Schule: eine Typenanalyse*, München: Waxmann;
- Wagner, Roland (2006), *Mündliche Kommunikation in der Schule*, München: Schöningh;
- Wagner, Ulrike (2008), *Medienhandeln in Hauptschulmilieus: mediale Interaktion und Produktion als Bildungsressource*, München: kopaed;
- Wahl, Deithelm (1983), *Naive Verhaltenstheorie von Lehrern: Abschlußbericht eines Forschungsvorhabens zur Rekonstruktion und Validierung subjektiver psychologischer Theorien*, Oldenburg: Univ. Oldenburg, Zentrum für Pädagog. Berufspraxis;

- Wahn, Ulrike (1989), *Untersuchungen zum Bild und Anschauungsmaterial von Schulbüchern für den evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I.* (dissertacija), Gesamthochschule Wuppertal: Univ. Diss., str. 11 i d.
- Waldenfels, Hans (1975), *Meditation, Ost und West*, Einsiedeln: Benziger; Gardner,
- Walgrave, J., *Beitrag zu Aufgabe, Methode und Aufgabenbereich einer zeitgenössischen Fundamentaltheologie*, u: Concilium 5(1969)6/7, 452-457.
- Wallace, B. Alan (2009), *Mind in the balance: meditation in science, Buddhism, and Christianity*, New York: Columbia Univ. Press;
- Wallenhofe, Walter (2002), *Unterricht heute: Aufgaben, Möglichkeiten, Probleme ; ein Studien- und Lehrbuch in Schaubildern*, Airing: Gruenstein;
- Wallenhofer, Walter (Online-Ausgabe im Internet), *Grundlagen einer modernen Arbeitsblatt-Praxis: Ziele, Konzeptionen, Möglichkeiten, Grenzen*, München: PimS-Verlag;
- Walther, Martina (2006), *Der Marchtaler Plan : Beispiel einer Reform von unten*, Berlin: Lit.
- Wanzenried, Peter (2004), *Unterrichten als Kunst: Bausteine zu einer ästhetisch-konstruktivistischen Didaktik*, Zürich: Verl. Pestalozzianum.
- Weber, Albrecht (2000), *Lebensstoff und Lebenssinn: Geschichte eines Lebens*, Hamburg. Kovač
- Weber, Erich (1979), *Das Schulleben und seine erzieherische Bedeutung*, Donauwörth: Auer;
- Weber, Hans-Ulrich (1982), *Dimensionen und Persektiven der Hausaufgaben* (Teilausgabe),. Zürich: Univ., Diss.;
- Weber, Wolfgang (1997), *Analyse von Gruppenarbeit: kollektive Handlungsregulation in soziotechnischen Systemen*, Bern: Huber;
- Wegenast, Klaus (1983), *Religionsdidaktik Grundschule*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Wegge, Jürgen (2004), *Führung von Arbeitsgruppen*, Göttingen: Hogrefe;
- Weibel, Eva Maria (2011), *Erziehung zum Sinn - Sinn in der Erziehung. Grundlagen einer Existenziellen Pädagogik*, Augsburg. Brigg.
- Weidmann, Fritz (1974), *Kreative Schüler*, Zürich: Benzinger.
- Weindl, Eleonore (2003), *Zeichnen als roter Faden im kindgemäßen Unterricht der Grundschule*, Schondorf: Gestalt-Archiv Hans Herrmann;
- Weise, Bernhard - Werr, Hans (1976), *Emanzipation und Entfremdung in gegenwärtiger Unterrichtspraxis: eine empirische Untersuchung und kritische Analyse des Schüler-Lehrer-Verhältnisses*, Frankfurt am.Main: Univ., Diss.
- Wellenhofer, Walter (2002), *Unterricht heute: Aufgaben, Möglichkeiten, Probleme ; ein Studien- und Lehrbuch in Schaubildern*, Airing: Gruenstein
- Wellenhofer, Walter (1991), *Grundlagen einer modernen Arbeitsblatt-Praxis: Ziele, Konzeptionen, Möglichkeiten, Grenzen*, München: PimS-Verlag;
- Wellhöfer, Peter (2001), *Gruppendynamik und soziales Lernen: Theorie und Praxis der Arbeit mit Gruppen*, Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Wemke, J. (1979), *Kerygma in comic Form*, München: Fink.
- Wende, Kurt (1993), *Von der Pflicht zu Erziehung und Bildung und von der Stellung und den Aufgaben des Lehrers und Erziehers*, Hamburg: Kovač;
- Wendel, Thomas (1996), *Computerunterstützte Teamarbeit: Konzeption und Realisierung eines Teamarbeitssystems*, Wiesbaden: Dt. Univ.-Verl.;
- Wenrich, Rainer (2003), *Kunst und Mode im 20. Jahrhundert: Studien zur Vermittlung im Kunstunterricht*, Weimar: VDG
- Wenzel, Birgit (2010), *Kreative und innovative Methoden: Geschichtsunterricht einmal anders*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Werber-Weiß, Ch., *Spiel im Lernprozeß*, u: Zilleßen, D. (ur.), *Religionspädagogisches Werkbuch*, Frankfurt a.M. 1978, str. 250-258;
- Wermke, Jutta (1997), *Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht: Schwerpunkt Deutsch*, München: KoPäd-Verlag
- Werner, Jank (2002), *Didaktische Modelle*, Berlin: Cornelsen Scriptor
- Wertenbroch, Wolfgang (2009), *Handbuch für den Schulalltag: ein Praxisleitfaden für Lehrkräfte*, Augsburg: Brigg;
- Wessner, Martin (2005), *Kontextuelle Kooperation in virtuellen Lernumgebungen*, Köln: Eul;
- Westermann, Philipp (2010), *Kooperation in Schule und Unterricht: Implementationsansätze und -perspektiven*, Münster: ZfL-Verlag;
- Westphal, Erich (1990), *Unterricht und Leben: zur Theorie und Praxis lebensproblemzentrierter Unterrichtsgestaltung*, Oldenburg: Zentrum für Pädag. Berufspraxis;
- Weyer-Menkhoff, Stephan (1999), *Wozu wird christliche Religion unterrichtet? ein Diskurs zur Notwendigkeit ästhetischer Vermittlung*, Münster: Lit

- Whall, Helen (1988), *To instruct and delight: didactic method in 5 Tudor dramas*, New York: Garland.
- Wheelan, Susan (2005), *Faculty groups: from frustration to collaboration*, Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press;
- Wiater Werner (1980), *Unterrichten und lernen in der Schule : eine Einführung in die Didaktik*, Donauwörth: Auer.
- Wiater, Werner (2010), *Unterrichten und Lernen in der Schule: eine Einführung in die Didaktik*, Donauwörth: Auer;
- Wiater, Wiater, (1993), *Unterrichten und lernen in der Schule: eine Einführung in die Didaktik*, Donauwörth: Auer;
- Wichterich, Heiner (1977), *Pädagogische Atmosphäre und menschliche Kommunikation: zur Verwendbarkeit der Begriffe in der schulpädagogischen Diskussion*, Rheinstetten: Schindele
- Wicke, Rainer (2004), *Aktiv und kreativ lernen: projektorientierte Spracharbeit im Unterricht*, Ismaning: Hueber;
- Wicke, Rainer E. (2000), *Grenzüberschreitungen: der Einsatz von Musik, Fotos und Kunstbildern im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Schule und Fortbildung*, München: Iudicum;
- Widmer, Thomas (1996), *Meta-Evaluation: Kriterien zur Bewertung von Evaluationen*, Bern: Haupt.
- Wieland, Norbert (2010), *Die soziale Seite des Lernens: Positionsbestimmung von Schulsozialarbeit*, Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften;
- Wienecke, Günter (1976), *Einführung in kunstpädagogische Methodenlehren*, München: Kosel;
- Wienerl, Irmintraud (2007), *Das Methoden-Handbuch für die Grundschule: Unterrichtsmethoden kennen und anwenden*, München: Oldenbourg;
- Wierz, Jakobine (2005), *Klick - ich hab dich! experimentieren mit Fotoapparat, Diaprojektor, Kopierer & Co. in der Grundschule*, Donauwörth: Auer
- Wiezorek, Christine (2005), *Schule, Biografie und Anerkennung: eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz*, Wiesbaden: S, Verl. für Sozialwiss.;
- Wilbert, Hermann-Josef (2009), *Musikunterricht im Rückblick: eine alternative Musikdidaktik*, Frankfurt am Main: Lang;
- Wildfeuer, Wolfgang (2006), *Kommunikation - Moderation - Mediation: ein Trainingsprogramm für Schüler und Lehrer*, München: Juventa;
- Wilhelmi, Christoph (1980), *Handbuch der Symbole in der bildenden Kunst des 20. Jahrhunderts*, Frankfurt am Main: Safari bei Ullstein.
- Will, H (1991), *Arbeitsprojektor und Folien (Mit den Augen lernen. Seminareinheit 4)*, Weinheim: Beltz.
- Willam, Michael (2007), *Mensch von Anfang an? eine historische Studie zum Lebensbeginn im Judentum, Christentum und Islam*, Freiburg: Acad. Press Fribourg;
- Willems, Horst (1990), *"... damit Du gross und stark wirst": Beiträge zur männlichen Sozialisation*, Schwäbisch Gmünd: Neuling
- Williamson, Alan Bacher (2006), *Westernness: a meditation*, Charlottesville: Univ. of Virginia Press,
- Willmes, Bernd (1997), *Fachwissen im Schulunterricht: die Bedeutung der Fachwissenschaft in didaktischen Entwürfen und zur Rezeption fachwissenschaftlicher Forschung in Schulbüchern am Beispiel des Faches Altes Testament*, Witterschlick/Bonn: Wehle;
- Willms, Harm - Canacakis, Jorgos (1977), *Musik und Entspannung*: Stuttgart: Fischer;
- Winkel, R. (1987:11-23), *Die siebzehn Unterrichtsmethoden*, u: Gudjons, Herbert i dr. ur., *Unterrichtsmethoden: Grundlegung und Beispiele*, Braunschweig: Westermann
- Winkel, Rainer (2009), *Der gestörte Unterricht: diagnostische und therapeutische Möglichkeiten*, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren;
- Winkler, Dieter (2005), *Sams Geheimnis*, München: Omnibus.
- Winter, Martin (2003), *Mit Montessori-Material Mathematik entdecken: eine Antwort auf die Botschaft von PISA?* Oldenburg: Didaktisches Zentrum;
- Winterhoff, Michael (2010), *Tyrannen müssen nicht sein: warum Erziehung nicht reicht*, Auswege, Augsburg: Weltbild
- Winzer, Fritz (1981), *Malerei sehen und verstehen*, München: Humboldt-Taschenbuchverl.;
- Witmann, Bernhard (1964), *Vom Sinn und Unsinn der Hausaufgaben: Untersuchung über ihre Durchführung und ihren Nutzen*, Berlin-Spandau: Luchterhand;
- Witthaus, Udo (2003), *Selbst gesteuertes Lernen: theoretische und praktische Zugänge*, Bielefeld: Bertelsmann;
- Wolff, Erich (1984), *Gruppenarbeit als Unterrichtsmethode im Unternehmen*, München: Siemens-Aktienges., Hauptbereich Bildungspolitik.
- Wolff, Karl (1994), *Umgang mit Komplexität in Lernsituationen: Reduktion und Transformation als integrale Bestandteile eines auf Ganzheitlichkeit angelegten Konzeptes zur Komplexitätsbewältigung*, Köln: Univ., Diss.;
- Wolfrum, Jutta (2010), *Kreativ schreiben: gezielte Schreibförderung für jugendliche und erwachsene Deutschlernende*, Ismaning: Hueber;

- Wong, Bernice (2008), *Lernstörungen verstehen: ein Praxishandbuch für Psychologen und Pädagogen*, Heidelberg: Spektrum Akad. Verlag;
- Wunder Klaus (1999), *Teamentwicklung und Feedback: über den Einsatz von SYMLOG- und Video-Feedback in der Teamsupervision*, Zürich: Univ., Diss.
- Wuttke, Eveline (2005), *Unterrichtskommunikation und Wissenserwerb: zum Einfluss von Kommunikation auf den Prozess der Wissensgenerierung*, Frankfurt am Main: Lang;
- Zaddach, Karin (2001), *Die Multimediawerkstatt: schreiben, sprechen, malen, präsentieren ; Handbuch*, München: Staatsinst. für Schulpädagogik und Bildungsforschung;
- Zarrin, Fariba (2006), *Erziehung zur interkulturellen Kompetenz durch Rhythmik, Tanz und Musik: zur Bedeutung der Rhythmik in Institutionen der Elementar- und Vorschulerziehung unter besonderer Berücksichtigung interkultureller Gegebenheiten*, Frankfurt am Main: Lang;
- Zeheter, F.J., *Zum Problem der in der Schule erzeugten Verhaltensdeformationen*, u: Katechetische Blätter 112(1987)12, 942-949.
- Zellerhoff, Riga (2009), *Didaktik der Mehrsprachigkeit: didaktische Konzepte zur Förderung der Mehrsprachigkeit bei Kindern und Jugendlichen ; schulformübergreifende Konzepte unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunktes Sprache*, Frankfurt am Main: Lang;
- Zeri, Federico (1989), *Hinter den Bildern: die Kunst, Kunstwerke zu sehen*, Salzburg: Residenz-Verlagag.
- Ziegenspeck, Jörg - Cromme, Britta (2009), *Bildungspolitik ohne Fortschritt - Bildungsreform ohne Effekt: zum Problem der Zeugniszensuren im 4. und 5. Schuljahr* Baltmannsweiler, Schneider Hohengehren.
- Ziesmer, Heiner - Bungardt, Christiane (1998), *Selbst gesteuertes Lernen in der Grundschule*: München: Oldenbourg.
- Ziegenspeck, Jörg (1999), *Handbuch Zensur und Zeugnis in der Schule: historischer Rückblick, allgemeine Problematik, empirische Befunde und bildungspolitische Implikationen ; ein Studien- und Arbeitsbuch*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt;
- Zilleßen, D., *Religionspädagogische Lernwege der Wahrnehmung*, u: Zilleßen, Dietrich (1991), *Praktisch-theologische Hermeneutik: Ansätze - Anregungen - Aufgaben*, Rheinbach-Merzbach: CMZ-Verlag, str. 82.
- Zimmerer, H. (1900), *Projektionsbilder als Anschauungsmittel für Schulen*, Berlin: Wilhelm Greve;
- Zimmermann, A., *Meditacije pred upaljenom svijećom*, Split 1982.
- Zink Klaus (1995), *Erfolgreiche Konzepte zur Gruppenarbeit: aus Erfahrungen lernen*, Neuwied: Luchterhand;
- Zirker, H., *Etwas wird "behandelt" Inhalt und Interaktion im Unterrichtsgespräch*, u: Katechetische Blätter 103(1978)6, 439-448.
- Zocher, Ute (2000), *Entdeckendes Lernen lernen: zur praktischen Umsetzung eines pädagogischen Konzepts in Unterricht und Lehrerfortbildung*, Donauwörth: Auer.
- Zöllner, Detlef (2006), *Lernen und Leistung : zur Intentionalitätsstruktur von Schule und Unterricht*, Leipzig: Leipziger Univ.-Verlag;
- Zorate, Geneviève (2008), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris: Éd. des Archives Contemporaines;
- Zörner, Reinhard - Langefeld, Jürgen (1975), *Gruppendynamik, Prozesse in und zwischen Gruppen*, Düsseldorf: Pädagog. Inst. d. Landeshauptstadt Düsseldorf.

Teaching Methodology – Theoretical Foundations

Introduction

Teaching practice in Croatia as well as abroad has come to view the term *teaching methodology* as appropriate in the context of a particular subject (such as *history, philosophy, mathematics, physics, musical and physical education*, etc.). On the other hand, there is a certain hesitation in referring to *teaching methodology* on its own, as though such a concept could not exist, or would not, at the very least, be precise enough – since the phrase does not specify what is being taught. Are we justified in discussing *teaching methodology* along with *subject teaching methodology* or not? If we accept the former, do we run the risk of being justly criticized? Are these two fields mutually exclusive or – which is perhaps even worse – is one in danger of being obliterated by the other? The answer is a resounding – no! There is an abundance of professional and scientific literature devoted to *subject teaching methodology*, or *subject didactics*, as this is called in certain German-speaking countries (Keip, 2010; Gehring, 2004; Aselmeier, 1985; Bonz, 1998). The field has a rich history, solid foundations and sound reasons for existence. Each school subject is specific in a particular way and these specific traits ought to be preserved, nurtured and promoted as part of the teaching process. Students learn – or should learn – about these specific characteristics as they acquire their subject knowledge at university level. However, this cannot possibly be sufficient in view of what will be required of them as future teachers. In addition to subject-specific tasks, they will also have a host of other duties in which they will be aided by the contribution of theoretical knowledge and practical skills addressed in the body of world literature on teaching, or more precisely, on teaching methodology.

Method and methodology

If each particular school subject can have its own teaching methodology, can *teaching* – as an educational process which comprises a variety of subjects and their attendant methodologies – have its own methodology? Is it possible to imagine a process of such complexity and expect it to yield vital results, (such as the acquisition of knowledge and skills, the clarification and adoption of attitudes, assistance in the development of a complete human being), without methods and a methodology of its own? Before we answer this question, it is first necessary to define ‘method’, i.e., methodology, as well as the context these terms may appear in.

Etymologically speaking, the term method is of Greek coinage and comprises two words: μετά (*metá*) i ódós, (*hodós*), which would literally mean “along the road or path”, but is better translated as “following the right way, discovering the right road or path”. The Greek-Croatian dictionary by Senc translates the term μέθοδος (*méthodos*) as “the road of discovery, the manner of discovery or depiction” (Senc, 1988:591). The adjective μεθοδικός, (*methodikós*) derives from this concept, and its feminine form μεθοδική (*methodikḗ*) is the term “methodology” derives from.

According to Volpicelli, *methodology* “generally refers to the manner of applying a particular method or methods in scientific research” (Volpicelli, 1990:7469), while according to Pieretti a *method* „generally refers to a set of principles, rules and procedures which govern activities required to carry out research, in order to solve a problem or reach a certain goal (Pieretti, 1990:7633). Given the meaning as well as the definitions provided in an influential contemporary pedagogical encyclopedia, it is evident that both terms may appear outside the educational sphere so it would not be objective to view them as purely an educational “terminus tehcnicus” (Vukasović, 1986). Nonetheless, they may unquestionably be found in this field, and it is in this context that we find them most relevant, particularly *methodology*. Croatian pedagogical sources see it as a science of teaching methods (*Pedagogijski leksikon*, 1939:204), a science which studies the laws of teaching a particular subject (*Enciklopedijski rječnik pedagogije* (1963:488), the theory of teaching (Vukasović, 1986:53), and an introduction to a specific subject area (Kalin, 1986:38). It is viewed as a science or a discipline which belongs to the field of pedagogy, (Pataki, 1963:30; *Opća enciklopedija Jugoslavenskog leksikografskog zavoda sv. 5* 1979:451; Klaić, 1982:877), which is not really debatable when we speak of the educational system, and it is precisely that which we are interested in. However, none of the sources cited: not encyclopedias, dictionaries nor particular authors mention a *teaching methodology*. No doubt one of the reasons is that methodology is considered so much a part of teaching that this is taken for granted, and referring to a teaching methodology in this context would be seen as redundant. Yet if we consider the fact that methodologies may be found outside the context of both teaching and pedagogy (Anić, 1999:842) – which is evident from Volpicelli’s definition earlier on – i.e., that methodology may be seen as the way in which methods are applied in any discipline or skill, the term *teaching methodology* no longer appears redundant or vague, nor is there any doubt what kind of methodology is being discussed. Thus, teaching methodology is explicitly concerned with *teaching*: both in terms of theory, as is attested by a large body of literature

(Bruer, 1993; Gruschka, 2005; Schroeder, 2002; Neuenschwander, 2005), and in terms of practice (Buschmann, 2010; Petersen-Priesmann, 1988; Petersen-Sommer, 1999). How could we then define teaching and why should there be a teaching methodology? Here is an example: “Teaching is an interactive event in which learners, under the guidance of professionally trained teachers, in a planned manner, in institutions created for that very purpose (schools), acquire and further develop selected cultural content with the aim of improving their socialization, qualification and personalization.” (Pranjić, 2005:184, Wiater, 2010).

What determines teaching?

The definition of teaching we have just read is a contemporary concept, a very broad and complex one, which regards educational activity as linked to the school as the most appropriate institution. It is based on related scientific and professional literature, as we intend to demonstrate by providing arguments for each of its key components. Let us once again look at its essential elements. Firstly, the definition of teaching accords the highest significance to the two cornerstones it rests on. On the one hand, there is the qualified *teacher* (Dubs, 2009; Altrichter, 2007), who in addition to subject-specific knowledge must also be exceptionally skilled at passing this knowledge on to those who are less knowledgeable, which implies further specialization. On the other hand, there is the *learner* (Lehberger, 2008; Gruehn, 2000) who is a recipient of teaching for at least three reasons: socialization, qualification and personalization (Wallenhofer, 2002; Geissler, 2006). Teaching should provide the learner with all these, which surpasses the knowledge and skills acquired as part of *subject teaching methodology*. Consequently, we may ask – where is the future teacher to acquire all this? Not in his or her subject field, that is certain. The answer lies in what is called teacher training (Allemann-Ghionda, 2006; Blömeke, 2008; Stratmann, 2006; Seebauer, 2008), of which *teaching methodology* is an integral part.

Teaching, therefore, inherently possesses a marked *social aspect* (Pazzini, 1983; Matthes, 1991) when it teaches the learner how to function within social structures. This by no means refers simply to passive socialization, but rather to the learner’s critical stance towards what society has to offer. This means that the learner, while acquiring a social heritage, applies his or her innovativeness in widening the scope of this heritage. This is because this particular aspect of promoting the development of a human being implies an individual and critical stance towards the achievements on offer. Another goal of teaching, which relates to the

learner and is a part of the definition given earlier on, is to enable his or her future *qualification* (Mahnke, 2002; Kraft-Lochter, 1999). During the teaching process the learner or student acquires professional knowledge and skills which will in the future enable him or her to do a job and make a living for themselves. The third goal of teaching is *personalization* (Weber, 1979; Hammel, 1987) of one of the previously mentioned cornerstones of teaching. In the case of this goal the pedagogical aspect (Krämer, 2009; Fees, 2009) prevails over the educational aspect, which is something that teaching must not forget at any time if it is to remain true to its purpose. The learner is offered a range of educational content and socializes with the teacher as well as his peers, which allows him to develop not only professionally but also as a unique and original human being, which is achieved by the *individualization* of teaching (Rumpf, 1986; Arnot, 2009). In other words, the learner has a right to expect that a respect for his or her uniqueness will be incorporated in the teaching process. This implies comprehensive pedagogical and psychological knowledge, an awareness of the extremely complex processes involved in reaching adulthood, as well as a wide range of diverse methods which are learned and acquired as part of teaching methodology – i.e., all that renders the teaching process successful. Clearly, a well-formulated *curriculum* (Gessler, 2010; Walther, 2006) is also needed to aid in the realization of these goals. It must be constantly referred to in order to evaluate whether the goals are being reached or not.

Quality in teaching as well as in teaching methodology implies that *schools*, as institutions in which teaching is organized, reflected upon and carried out, are very important. (Hubrig, 2005; Buhren, 2007; Gonschorek, 2009). School does not simply refer to warm, dry premises with adequate ventilation. It is an edifice that assumes the responsibility of meeting all the requirements of quality teaching; a building where both teachers and students will feel at home and where both will be allowed to grow and develop personally and professionally. It will also provide the necessary didactic tools and aids, be suited to various forms of classroom management, and more.

Definitions of teaching also include references to “cultural content” (Gies, 2006; Grell, 2010). This, in fact, refers to the pedagogical-educational content in a cultural environment, which singles out one over another in the belief that each is crucial to the integral development of the learner. The learner’s choice is guided by the criteria of the “content theory” as one of the visions of didactic theory, meanwhile bearing in mind the triple goal of teaching: the socialization, professionalization and personalization of the learner.

Relevant sources have provided us with a certain degree of support for what determines teaching; however, not everything has been included, nor has sufficient detail been given.

Still, it is quite enough to consider the complexity of teaching as a profession. To summarize – interaction in teaching has its actors and relationships, hence it cannot happen without the application of methodology. In addition to teachers and learners as the chief participants in the teaching process, a number of things are assumed or need to be included for the educational process to function such as: adequate school equipment and organization, and premises where teaching takes place, which is impossible without methods and methodology. Choosing the content for a particular course implies both methods and methodology. Socialization, professionalization and personalization of the learner – is this even possible without a range of methods and appropriate methodology?! There is quite enough content to consider methods and methodology suited to a particular occasion and a particular profession.

Teaching methodology and didactics

Fortunately, we are not alone in our views. There is a vast body of literature which addresses the research of *teaching* (Gudjons, 2006; Kiel, 2008; Badr Goetz, 2007; Thal, 2004; Wallenhofer, 2002; Bönsch, 2000; Schöningh, 2011), as a special, even privileged, profession devoted to education within a specific situation composed of, amongst other things, a number of different school subjects. This certainly cannot be exhaustively covered by *subject teaching methodology*, but rather by what the relevant literature refers to as *teaching methodology*. This field is increasingly parting ways with didactics and coming into its own right as a science (Hinrichs, 2000, Apel, 1982, Guhl-Ott, 1985, Nenninger, 1990), after decades of being subsumed under didactics. Other sciences have developed in similar ways throughout history, and become independent of the fields they originated from. We need only look back at what was once studied as part of a philosophy programme and what a PhD in philosophy implies today!

In defining teaching methodology it may be said that it is a serious, well-structured, even scientific, approach which underlines the importance and complexity of teaching – issues which didactics alone cannot focus on in sufficient scope and depth since these are not the only issues didactics research is concerned with. This area is increasingly being taken over by teaching methodology with all the formerly acquired content and research methods, but with a determination to make the field broader in scope and more organized in structure so that it may truly become a new discipline. Particular emphasis is placed on laws that govern *teaching* and *learning* within the educational process (Schröder, 2000; Sacher, 2003; Pazzini, 2010), which, in fact, constitutes the very core of teaching, along with a number of other areas

which add to the quality of this very complex process and enable it to function smoothly. Teaching methodology inevitably includes the following: teaching methods, classroom management, teaching tools and aids, teaching techniques, the significance of the teacher as well as the learner in the teaching process, the role of the learner in teaching, curricula, course books and resource materials, the design and teaching of particular course content, the organization and teaching of particular units, the setting and completion of teaching goals, highly organized schools which are able to guarantee quality teaching, the model school environment, the expectations which society holds with regard to teaching staff, specific procedures of teacher and learner assessment, evaluation of learning outcomes, and more similar topics (Pranjić, 1999; Bruer, 1993; Letiche, 1984; Hare, 1985; Maier, 1976; Baumgart, 2005). All these topics and additional skills and content definitely cannot be addressed by subject teaching methodology, nor perfunctorily by didactics. They must be the focus of a discipline which is in a way superior to the teaching of any particular subject, i.e., *teaching methodology*.

It may be seen from the topics which have just been mentioned that they, at least in part, lie in the sphere of didactics, particularly the branch calling itself the “theory of teaching” (Pranjić, 2005, Wiater, 2010). However, some of these topics are, at the very least, “borderline”, if not actually much closer to what is becoming known as teaching methodology in scientific and professional literature, necessitating a distinction between didactics and teaching methodology. Didactics is a well-established discipline with a century of tradition in social sciences (Kron, 2004, Wende, 1993, Sting, 1974, Koch, 1983). The discipline has a very wide scope of research, which leads the unaware to refer to it as simply the *science of teaching*. It may still be described thus (Glöckel, 1990, Blankertz, 1991), but didactics is at the same time a *science of teaching and learning* in a general sense (Hermann, 2009, Blendinger, 2000), which may, especially today, largely take place outside a formal teaching setting. It is also the *theory of educational content/materials* (Klafki, 2007, Weniger, 1965), which only partly concerns teaching. In addition, it may be defined as the *theory of managing learning processes* (Klafki, 2007, Joller-Graf, 2006), which does concern teaching, but other topics as well. Finally, some view didactics as the *applied theory of teaching and learning* (Atkinson – Loser, 1977, Friedrich, 2005), which is much closer to the psychology of teaching and learning; i.e. neuroscience.

Unlike didactics, various sources still see teaching methodology as balancing between science and skill, or, perhaps it might be more accurate to say – as attempting to reflect solidly on a successful skill. This indicates that not all theoreticians are convinced teaching

methodology may, without any doubt, be considered a well-established science with a clearly defined scope of research, as well as an attendant research methodology which would determine specific methodological procedures that should be used to acquire and evaluate new knowledge (Guhl, 1985; Höckmair, 2009; Messner, 1978). This is a problem teaching methodology shares with a number of other disciplines – which the majority perceives as historically, content-wise and methodologically well-established – if we take exactness as the criterion which determines a discipline.

The entire body of research published thus far points to a main – or perhaps a more suitable term would be single – focus of teaching methodology: that is, *teaching* as a very complex profession encompassing all the previously mentioned aspects and carried out within an educational structure. Teaching methodology emphasizes skills which are modeled on its own theoretical insights into teaching or those borrowed from a concept of didactics. Epistemologically speaking, it is an *interdisciplinary* science, like many others (Bergmann, 2010, Schultze, 1985, Tuidier, 2008, Schorz, 2009), yet it focuses on reflecting upon, organizing and enabling the educational process, complex as it is, to be carried out. Clearly, in this it is comparable to a broader definition of didactics, as well as to a number of other disciplines, so it would not do to concentrate primarily on differences between the two. The same may be said of neuroscience, the psychology of teaching and learning, pedagogical psychology, sociology of behavior and many more. This is not surprising when it comes to defining particular interdisciplinary fields. Pedagogy has had a similar start, as has sociology, certain medical sciences, psychology, a number of disciplines in the area of mathematics and physics, and others whose research areas overlap and are not mutually exclusive. It is consequently very difficult to define a discipline in such a precise manner that there would be no allegations of “trespassing”. At a time when new sciences and scientific disciplines are coming into existence, one of the solutions is to adapt the principle of interdisciplinarity as one of the legitimate contemporary foundations of epistemology (Ludwig, 2008, Baumann, 2010, Neumeier, 2008). All science has its roots in practice; subsequently methodical reflection develops, as well as attendant procedures to render reflection credible, verifiable and measurable (depending on the kind!), until each field grows into a “research subject” for a science or a group of sciences. Teaching methodology is swiftly developing in this direction. If some still consider it simply a challenging skill, this is probably due to the quality of the body of theoretical knowledge which is gradually making it an established science (Lehmhaus, 1984; Park, 2010; Seebauer, 2005; Guhl, 1985). Regardless of the stance one

takes, it is no less essential to teachers and all those who will be part of the teaching process. On the contrary!

Methodological teacher training

When it comes to the teacher training of future educators, a distinction needs to be made between the qualifications they will achieve in teaching methodology as opposed to subject teaching methodology. Students will concentrate on the teaching methodology of their chosen subject in their subject-specific courses before they attend teacher training, where they will focus on teaching methodology alone. The emphasis is primarily placed on actual teaching, and in terms of disseminating knowledge the focus is on the particular manner of *transmission* of scientific insight which constitutes the foundation of primary and secondary education. Not as much importance is accorded to the methodology of *acquiring new insights* (doing scientific research and higher levels of acquisition of scientific as well as professional skills and insights, which is more characteristic of education at university level; however, it is not completely excluded, particularly at the primary level and in certain elite schools). This latter methodology must be taught not only to future teachers, but to all those who will be awarded a university degree in a particular discipline. It is offered as part of the students' subject-specific methodology courses; i.e. their subject teaching methodology curriculum, and gives students the opportunity to learn the methodological procedures involved in gaining new insights in a manner which is characteristic to their particular field or discipline.

Teaching methodology addresses issues that will allow students to become fully-fledged *teachers*, and, to a lesser degree, researchers (Óhidy, 2007; Ernst, 1992), which points to the conclusion that their education is exceedingly well-balanced. Subject teaching methodology, which students have acquired prior to or during teacher training, accounts for a small part of the whole, while the rest of their education is concerned with the training they require to become fully-fledged teachers. Consequently, when we talk about training future teachers, it makes infinite sense to talk about *teaching methodology*, particularly because the focus is on the transmission of scientific insight at a different level and to a different age group, which future teachers need to be equipped for, and it is unlikely to expect that subject-specific education will provide this. Teaching methodology, as opposed to subject-specific courses, places an emphasis on teaching as a unique and highly complex profession which must function smoothly (Hinrichs, 2000; Terhart, 2005; Martial, 2002). Students need to learn the skills of devising, planning and organizing teaching, as well as teaching performance. They

must also learn all that is required for teaching to function unimpeded. Thus, teaching methodology is concerned with determining which criteria must be met by teachers in a general sense, and these are much broader in scope than those that must be met when teaching a particular school subject. In this regard, there should be no blurring of lines between *subject teaching methodology* and *teaching methodology*, or considering the two to be one and the same. Subject teaching methodology is merely a prerequisite for the acquisition of teaching methodology. In contrast to the former, which safeguards and promotes the distinctiveness of subject-specific content, the latter provides students with the knowledge and skills which will enable them to teach competently and disseminate knowledge in fields other than just their own. Teaching methodology relies on all topics which provide a broader and more detailed perspective on educational issues; that is, on all the disciplines from which the content derives. If subject teaching methodology addresses only a part of what teacher training comprises, it follows that we may also speak of *area methodology*. A number of teachers will be teaching different subjects belonging to the same area – for instance, mathematics and physics, Greek and Latin, English and German, Spanish and Italian, and so on (Bausch, 2008) – which share many similarities, methodologically speaking. From a methodological viewpoint, in this case it might do more harm than good to insist on the unique characteristics of a particular subject, while from an economic viewpoint there would be no reason to add to the students' course load with information very similar to that which has already been covered as part of one subject teaching methodology course. The main difference between such pairs of subjects lies in their content, the attendant research methodology and learning outcomes within a particular field; however, this lies outside the scope of teaching methodology, conscious though it is of the significance of the subject content with regard to achieving teaching goals.

Taking everything we have said so far into consideration, it may appear that this view of teaching methodology calls into question other content relevant to educating future teachers; for instance, in the fields of pedagogy, didactics or psychology. This is by no means the case! Each of these disciplines with its unique content, and particularly learning outcomes, will play a significant role in providing comprehensive teacher training. In fact, when it comes to teacher training – which has made teaching methodology a compulsory course – these disciplines contribute to making teaching methodology more effective.

Conclusion

In the context of teacher training, teaching is a complex, multi-layered and crucial educational field which presupposes its own methodology, recognized worldwide as such for over a century and a half (Thrämer, 1848). It is evident from the sources mentioned in this paper that teaching methodology is widely discussed and written about, not so much in our own country as abroad. Its tasks are numerous: addressing the issues of how to teach, i.e. transmit knowledge, how to treat the learner during the teaching process, the relationship between the educatee and educator (learner – teacher!), how to create an effective teaching environment, how to organize and equip a school or premises where teaching takes place, how to select the adequate teaching tools and aids, and so on. The logic of these procedures is very similar in many subjects, particularly when they belong to the same area. That is the reason why teaching methodology places greater emphasis on unifying factors, rather than attempting to compartmentalize teaching according to various school subjects. In other words, it favors a synthesis of skills and insights relevant to the education process, as they possess an inner logic regardless of the content of a particular school subject. All those who educate (kindergarten teachers, as well as primary, secondary and tertiary teachers) should be trained in various ways of teaching, seeking out and acquiring scientific, professional, artistic and other knowledge, as well as a host of other components that make the very complex education process complete and enable it to function smoothly – or, to put it another way, they should be trained in teaching methodology (Stratmann, 2006; Blömeke, 2008). Methodological resourcefulness is not a natural quality which can be taken for granted; it is a quality which can and should be acquired. It is governed by laws which may be accessed through sufficient information and practice. If all this is lacking, there is genuine reason to conclude that the content will not be transmitted to everyone's benefit. A lack of awareness where this is concerned creates numerous difficulties for teachers and particularly their pupils, the pupils' parents and also society as a whole. It is not uncommon that whole classes have failed a certain subject simply because the teacher was unable to awaken the pupils' interest and motivation or was unable to adapt the content to the age group or social setting in question (Süssenbacher, 1979; Urhahne, 2002; Pommer, 2003).

Those sufficiently aware of the need to foster the growth of complete human beings as well as a complete society know that both teaching and the cultural enrichment of society require – in addition to the acquisition of scientific and professional insights – the methodology which is to be applied in passing these insights on to others. Consequently,

methodology must on no account be marginalized or disparaged. It would be undesirable to leave everything to didactics because teaching methodology is becoming increasingly independent, particularly in terms of practice, but in theory as well. However, it has not distanced itself from its “origins” to the extent that this is expected in the context of interdisciplinary research. In transmitting the content of a particular subject, teaching methodology enables the future teacher to use in the best possible way the various repositories of knowledge (course programmes, resource books, course books, scientific literature and so on), teaches them to plan the education process and to supervise and evaluate its progress, to consider classroom management in teaching, to become accustomed to applying particular methods, and to use the most technologically advanced tools and aids in order to suitably resolve educational issues, both in theory and practice. Hence, quality education implies not only that the educator will have a university degree, but will be methodologically qualified as well. In this sense, teaching methodology, which is, amongst other things, in the service of teaching and learning, provides answers to the following questions: how to replicate an insight, how to foster human individuality, how to make school work interesting and motivating – and all this as part of contemporary methodological research. We have long been aware that it is not enough for the teacher to be merely professionally qualified, accredited to teach by the school authorities or be of a certain age to be good at teaching. This clarifies the urgent need for a form of organized thought and skill which does not simply answer the questions “what” and “why”, but also “how”, and holds the school doors wide open for the teacher – that is, for *teaching methodology* itself, as well as ways of teaching, techniques, aids, materials, etc. In conclusion, on the basis of all that has been said so far, how could we define teaching methodology? *It is a methodical reflection on the theory and practice of teaching, with the goal of enhancing the education process, and as such it constitutes the central premise of teacher training.* The concept of teacher training which includes this kind of course has been offered for many years at the Centre for Croatian Studies at the University of Zagreb, and has proved to be both functional and highly economical. Participants attend around ten study programmes, social sciences and humanities alike. This is definitely an appropriate solution for the given situation. None of the following have been made redundant by the course – not pedagogy, didactics, psychology, the content unique to any particular subject teaching methodology, nor a range of other courses offered as part of teacher training. On the contrary, the content of all these has been made more functional as more thorough and practical methodological training is provided to future teachers, giving them the confidence to embark on a highly responsible profession.

KAZALA

Autorsko kazalo

- Abbs, Peter, 185, 372
Abel, Jürgen, 60, 397
Abel-Struth, Sigrid, 75, 407
Abendroth-Timmer, Dagmar, 24, 76, 372
Abraham, Ulf, 62, 78, 383
Abrahams, Peter, 277, 372
Achnich, Elisabeth, 372
Adam, Bern-Ulrich, 79, 372
Adam, G., 155, 372
Adelt, Eva, 335, 372
Adick, Christel, 289, 372
Adl-Amini, B, 37, 393
Adl-Amini XE "Adl-Amini, B" , Bijan, 37, 393
Aebli, Hans, 327, 352, 354, 372, 405
Affemann, Rudolf, 260, 382
Aich, Gernot, 71, 400
Aissen-Crewett, Meike, 185, 372
Albert, Sigrid, 190, 412
Albrecht, Gerd, 168, 173, 174, 372
Albrecht, Stephan, 214, 372
Alhoff, Dieter, 178, 372
Allein, Partner, 102, 387
Allemann-Ghionda, Cristina, 14, 372
Allhoff, Waltraud, 178, 372
Alphei, Jörn, 344, 372
Altendorfer, Regina, 271, 372
Altrichter, Herbert, 13, 36, 71, 283, 317, 343, 353, 372
Ammereller, Erich, 79, 372
analiza, 441
Anderl, A., 206, 372
Anders, Lutz Christian, 149, 387
Andersen, Katja Natalie, 45, 80, 267, 408
Anderson, Lorin, 361, 372
Andreas, Reinhard, 351, 372
Angela Carmen, 372
Ankerstein, Hilmar, 65, 372
Antos, Gerd, 47, 372
Apel, Hans Jürgen, 19, 91, 372, 409
Apfelbaum, Birgit, 151, 372
Appel, Stefan, 335, 372
Ardila-Mantilla, Natalia, 46, 372
Aregger, Kurt, 162, 288, 373
Arich-Gerz, Bruno, 167, 373
Arnhardt, Gerhard, 85, 373
Arnold, Karl-Hein, 69, 263, 373
Arnold, Rolf, 290
Arnot, Madeleine, 15, 373
Aschersleben, Karl, 13, 36, 98, 99, 104, 109, 373
Aßbeck, Johann, 332, 373
Audet, Richard H, 190, 373
Auer, Wolfgang, 81, 373
Aussermair, J., 213, 373
Austin, James, 271, 373
Avci-Werning, Meltem, 373
Axer, Jürgen, 36, 373
Baacke, D., 168, 169, 373
Babin, Pierre, 234, 373
Babington Smith, Bernard, 113, 116, 373
Bach, Gerhard, 41, 373
Bachmair, Ben, 168, 373
Bachmann, Helen, 188, 373
Bachmann, Winfried, 373
Badr Goetz, Nadja, 17, 373
Baeyer, Alexander, 174, 373
Bahnen, Heinrich, 193, 384
Baier, Karl, 270, 373
Balhorn, Heiko, 162, 373
Balkenohlo, Manfred, 289, 373
Baltruweit, F., 259, 373
Bambach, Heide, 343, 373
Band, Winfried, 250, 373
Banholzer, Agnes, 85, 374
Bannasch, Bettin, 186, 374
Bardsley, Nicholas, 44, 374
Bareis, Alfred, 185, 374
Barent, Volker, 130, 374
Barrett, Margaret, 251, 374
Bartfeld, Detlef, 288, 411
Barth, Walter, 406
Bartl, Almuth, 63, 374
Bäßler, Hans, 258, 374
Bašić, S., 37, 374
Bašić XE "Bašić, S." , Slavica, 37, 374
Battermann, Klaus, 334, 380
Bauer, Elisabeth, 310, 376
Bauer, Hinrich, 38
Bauer, Ingrid, 64, 241, 374
Bauer, Michael, 273, 276, 374
Bäuerle, Siegfried, 14, 374
Bauersfeld, Heinrich, 384
Baum Jost, 71, 374
Baumgart, Franzjörg, 18, 374
Baumgartner, Sabine, 332, 374
Bausch, Imke, 321, 374
Bausch, Karl-Richart, 22, 374
Bay, Rolf, 132, 374
Beate Christiane, 254, 288, 374, 380
Beauchamp, André, 124, 374
Beck, Etwin, 33, 374
Beck, Reinhilde, 132, 374
Becker, Christian, 45, 374
Becker, G. E., 347
Becker, Georg, 328, 330, 374
Becker, Gerold, 41, 71, 193, 374
Becker, Hans Rudolf, 289, 374
Becker-Mrotzek, Michael, 125, 142, 148, 193, 374
Beer, Franc, 341, 375
Beer, Tjorg Douglas, 217, 384
Behr, Ursula, 113, 375
Beichel-Kaczinski, Gabriele, 77, 375
Belisle, Claire, 234, 373

Belling, Andrea, 37, 112, 114, 119, 375
 Bembé, Silja, 184, 375
 Bender, Walter, 81, 375
 Bennis, Warren, 136, 375
 Benz Christa, 255, 375
 Berentz, Karin, 33, 411
 Berg, H.K., 171, 206, 375
 Berg, H.K., 171, 206, 375
 Berg, Hans Christoph, 194, 375
 Berg, Sigrid, 78, 221, 375, 391
 Berger, Jan, 231, 377
 Berger, Karen, 252, 375
 Bergner, Reinhard, 114, 375
 Berk, Laura, 295, 375
 Bertow, Andreas, 61, 375
 Bertram, Hans, 171, 375
 Besnard, A.M., 270, 375
 Bessen, Josef, 268, 375
 Bessoth, R., 199, 375
 Betz, Felicitas, 158, 375
 Betz, Otto, 117, 375
 Beuscher, B., 333, 375
 Beyen, Wolfgang, 34, 375
 Beyer, Roswitha, 221, 399
 Bežen, Ante, 10, 12, 21, 375, 392, 413
 Bianco, Enzo, 124, 375
 Bieberbach, Monika, 44, 375
 Biederman, Patricia Ward, 136, 375
 Bierhals, Karin, 187, 401
 Biermann, Rudolf, 163, 375
 Biggs, John, 340, 344, 375
 Bilgin, B, 160, 375
 Billmayer, Franz, 206, 209, 375
 Bilz, Ludwig, 291, 375
 Bimazubute, Raymond, 126, 375
 Bingel, Claudia, 62, 375
 Birkenbihl, Vera, 127, 375
 Bispinck, Henrik, 301, 375
 Bitter, G., 274, 376
 Bittner, Stefan, 90, 140, 376
 Bitzan, Wendelin, 329, 376
 Blake, Robert W, 190, 376
 Blaschke, Hans, 13, 284, 400
 Blaseio, Beate, 286, 376
 Blättner, Fritz, 170, 376
 Bleinstein, Roman, 55, 259, 277, 376
 Blendinger, Dorothea, 113, 376
 Blendinger, Wilfried, 139, 320, 376
 Block, Carl Hans, 129, 376
 Blöckel, Hans, 376
 Blohm, Manfred, 206, 376
 Blömeke, Sigrid, 14, 23, 316, 376
 Bloom, Benjamin Samuel, 355, 360, 376
 Blum-Brunner, Angelika, 39, 376
 Bochmann, Reinhard, 104, 376
 Bock, Nicolas, 213, 376
 Boden, Liselotte, 275, 376
 Boenicke, Rose, 286, 376
 Bofinger, Jürgen, 61, 285, 376
 Bohl, Thorsten, 47, 282, 376
 Böhm Uwe, 293, 376
 Böhm, Johann, 141, 376
 Bohrer, Clemens, 62, 376
 Bolle, Rainer, 98, 376
 Boncori, G, 355, 376
 Bonnet, Andreas, 191, 376
 Bönsch, Manfred, 17, 41, 46, 47, 193, 327, 329, 376, 377
 Bonsen, Martin, 315, 377
 Bonz, Bernhard, 10, 377
 Börner, Wolfgang, 76, 377
 Böttcher, Wolfgang, 315, 377
 Böttger, Heiner, 294, 377
 Bounin, Ingrid, 65, 377
 Boventer, H., 332, 377
 Brandt, Peter, 337, 413
 Bräuer, Christoph Reinhard, 127, 377
 Brauer, Hartmut, 231, 377
 Bredenkamp, Jürgen, 44, 377
 Bredl, Christian, 267, 377
 Breidenstein, Georg, 284, 377
 Brettschneider, Volker, 112, 119, 377
 Breuer, Angela Carmen, 13, 297, 377
 Breyvogel, WSilfried, 341, 377
 Brocher, Tobias, 115, 377
 Bröckelmann, Wilfried, 377
 Brög, Hans, 210, 377
 Brons-Albert, Ruth, 348, 377
 Brophy, Jere Edward, 164, 377
 Brosche, Heidemarie, 21, 377
 Brösel, Gerrit, 173, 377
 Brosig, Klemens, 33, 377
 Brotbeck, Kurt, 348, 377
 Brötje, Michael, 214, 377
 Brown, A., 188, 189, 377
 Brown, Daniel, 270, 377
 Brück, Michael, 270, 277, 378
 Bruer, John, 13, 378
 Brülls, Susanne, 196, 378
 Brumlik, Micha, 62, 386
 Bründel, Heidrun, 317, 378
 Bruner, Jerome, 18, 378
 Brunner, Andrea, 83, 388
 Brunner, Georg, 250, 378
 Brunner, Reinhard, 116, 378
 Bruns, Wera, 227, 378
 Bubenheimer, U., 266, 378
 Buchalik, Uwe, 144, 378
 Bucher, Anton, 172, 189, 378
 Buer, Ferdinand, 268, 378
 Buhren, Claus, 15, 378
 Bull, Reimer, 267, 378
 Bünemann, Gerd, 15, 378
 Bungardt, Christiane, 71, 416
 Burchert, Heiko, 44, 378
 Burda Arne, 353, 378
 Burgdorf, Paul, 231, 378
 Bürger Wolfgang, 117, 378
 Bürgermeister, K., 188, 378
 Burkamp, Gisela, 227, 378

Burkardt, Sara, 206, 378
 Burkhardt, Ilse, 321, 408
 Bürmann, Jörg, 410
 Bürmanni, Jörg, 190, 378
 Buschkühle, Carl-Peter, 210, 378
 Buschmann, Renate, 13, 32, 285, 297, 378
 Busse, Klaus-Peter, 206, 378
 Bütikofer, Katharina, 212
 Büttner, Frank, 215, 216, 378
 Butzkamm, Wolfgang, 75, 76, 320, 379
 Byham, William, 129, 379
 Cahrlton, Michael, 176, 379
 Calonghi, L., 343, 379
 Campbell, Mark, 252, 379
 Canestrari, Alan, 70, 379
 Catharina, 217, 384
 Charlton, Michael, 344, 411
 Chasen, Lee, 267, 379
 Christiani, Reinhold, 33, 286, 379
 Christoffer, Uwe, 44, 379
 Claussen, Claus, 150, 379
 Collenberg-Plotnikov, Bernadette, 221, 379
 Collis, Kevin, 340, 344, 375
 Cone, J., 249, 251, 258, 379
 Conqueret, André, 124, 379
 Conway, Colleen, 252, 379
 Cordemann, F., 211, 379
 Criegern, Axel, 194, 402
 Crnjac Pavao, 267, 379
 Cromme, Britta, 345, 416
 Dahl, Monika, 46, 379
 Dalin, Per, 317, 379
 Dambach, Karl, 116, 379
 Dammer, Karl-Heinz, 221, 379
 Damus, Martin, 216, 379
 Dandl, Georg, 379
 Dann, Hanns-Dietrich, 112, 124, 125, 126, 301, 379
 Danner, Stefan, 117, 379
 Dannhäuser, Albin, 295, 379
 Dartsch, Michael, 96, 379
 Dauvillier, Christa, 45, 379
 Davids, Barbara, 252, 380
 De Vanna, Umberto, 124, 380
 De Zan, Ivan, 10, 380
 Dechert, Hans-Wilhelm, 104, 380
 Decker, Fraunz, 129, 132, 135, 380
 Delhees, K., 347
 Demantowsky, Marko, 82, 380
 Demmer, Marianne, 338, 380
 Demuth, Marion, 251, 380
 Demuth, Reinhard, 41, 71, 399
 Dengler, Reinhard, 310, 380
 Denk, Rudolf, 269, 380
 Derner Norbert, 165, 380
 Derschau, Dietrich, 334, 380
 Dethlefs-Forsbach, Beate Christiane, 254, 380
 Dhavamony, M., 272, 380
 Dichtl, Hermann, 328, 380
 Dieckmann, Peter Michael, 273, 380
 Diehnelt, Marlene, 113, 376
 Diener, Isabel, 32, 162, 189, 353, 380
 Dieterich, Rainer, 301, 380
 Dietrich E, 159, 380
 Dietrich, W, 174, 380
 Dietz, Franziska, 331, 380
 Dilworth, Craig, 43, 380
 Dinkelmann, Kai, 195, 380
 Dittler, Ullrich, 62, 381
 Döbert, Hans, 13, 381
 Dohm Annekatrin, 245, 381
 Domag, Steffi, 381
 Donnert, Rudolf, 63, 381
 Dörfler, Willibald, 96, 381
 Dörig, Roman, 34, 381
 Dorin Genpo Osho, 271, 381
 Döring, Klaus, 64, 381
 Dreitzel, H.P., 275, 381
 Drerup, Heiner, 62, 381
 Dresel, Markus, 285, 381
 Dreyer, Andrea, 194, 206, 381
 Driblez, Lucien, 343, 381
 Drüe, Gerhild, 331, 381
 Drury, Newill, 276, 381
 Dubs, R., 347
 Dubs, Rolf, 13, 33, 84, 102, 148, 165, 178, 381
 Dumont, Pierre, 251, 381
 Dumoulin, H., 272, 381
 Dürckheim, Karlfried, 272, 273, 381
 Dyrda, Klaus, 130, 381
 Đorđević, Jovan, 47, 394
 Eberhard, Hans, 254, 381
 Ebert, Nik, 222, 398
 Ebner, R, 54, 381
 Ebner, R., 54, 381
 Eckensberger, Lutz, 76, 381
 Ecker, Alois, 10, 381
 Eckert, Rudolf, 335, 336, 381
 Eckey, Barbara, 270, 381
 Eckstein, Brigitte, 116, 381
 Eco, Umberto, 217, 382
 Edards, Derek, 149, 382
 Eggenbrecht, Hans Heinrich, 251, 382
 Eggers, Teodor, 56, 382
 Ehlich, Konrad, 150, 382
 Ehmann, Katja, 382
 Ehrenforth, Karl Heinrich, 258, 260, 382
 Eid, Klaus, 186, 210, 382
 Eidenschink, K., 54, 382
 eksperiment, 444
 Elberfeld, Jens, 217, 382
 Elbing, Eberhard, 293, 382
 Ender, Bianca, 317, 382
 Engfer, Anette, 294, 382
 Engler, Carola, 333, 382
 Englert, Sylvia, 150, 387
 Ernst Hans, 21, 382
 Ertle, Christoph, 290, 382
 Esser, W.G., 146, 382
 Esslinger-Hinz, Ilona, 65, 77, 382
 Evans, Tricia, 266, 382

Everding, M, 255, 382
 Eykman, Christoph, 215, 382
 Fabel-Lamla, Melanie, 295, 382
 Faltin, Daniel, 84, 382
 Faltin, Inge, 84, 382
 Farber, Paul, 244, 382
 Faßler, Manfred, 285, 382
 Faufelder, Diana Tatjana, 165, 382
 Faulstich, Peter, 281, 382
 Faulstich, Werner, 174, 382
 Faust-Siehl, Gabriele, 331, 382
 Fees, Konrad, 15, 189, 192, 382, 383
 Fees, Konrad (, 15, 189, 192, 382, 383
 Feifel, Erich, 50, 54, 171, 354, 402, 405
 Feige, Bernd, 85, 374
 Fenner, Hans-Jörg, 164, 400
 Ferdiand W., 330, 383
 Fetzner, Marei, 163, 383
 Feuerstein, Ralf, 99, 383
 Feyerer, Ewald, 289, 383
 Fikenscher, K., 351, 383
 Filipović, A. Th., 282, 383
 Filipović, A.T., 185, 338, 348, 350, 383
 Filipović, Franjo, 10, 383
 Fink, Monika, 249, 383
 Fischer, Christian, 285, 383
 Fischer, D., 37
 Fischer, D., 37, 54, 383
 Fischer, Dieter, 64, 241, 374
 Fischer, Hans-Joachim, 287, 383
 Fischer, Hubertus, 221, 383
 Fischer, Wolfgang, 317, 383
 Fitzner, Thilo, 85, 383
 Flammer, A., 348
 Fleckenstein, W, 175, 383
 Fölling-Albers, Maria, 285, 388
 Fontana, David, 276, 383
 Forster, Regula, 161, 383
 Forytta, Claus, 149, 383
 Franck, Norbert, 62, 383
 Franz, Micahel, 335, 383
 Franzosi, Roberto, 43, 383
 Frech, Siegfried, 227, 383
 Frederking, Volker, 62, 78, 383
 Freisleben, Herbert, 266, 383
 Freitag Christiane, 180, 383
 Freudenreich, Dorothea, 115, 383
 Frey, Karl, 44, 122, 383
 Freyhoff, U., 171, 383
 Friederich, Gerd, 330, 383
 Fritz, Annemarie, 267, 393
 Fritz, Jürgen, 204, 383
 Frohne-Hagemann, Isabelle, 260, 383
 Frommer, Helmut, 192, 384
 Frör, Hans, 266, 384
 Frör, Kurt, 179, 384
 Frutiger, Adrian, 201, 384
 Full, Bettina, 221, 384
 Funk, Hermann, 75, 384
 Fürst, Carl, 126, 384
 Fuß, Stefan, 349, 384
 Gagné, Robert Mills, 59, 384
 Ganguin, Sonja, 267, 384
 Ganser, Bernd, 300, 384
 Ganz, Günter, 222, 384
 Gardner, Johann, 271, 384
 Gattermaier, Klaus, 74, 384
 Gaul, Magnus, 254, 384
 Gautschi, Peter, 290, 384
 Gebhardt, Julian, 172, 384
 Gecker-Mrotzek, Michael, 299, 384
 Gegemann, Ernst, 300, 384
 Gehring, Wolfgang, 10, 45, 384, 394
 Gehrman, Axel, 162, 384
 Geigle, Martina, 284, 384
 Geikowski, Ulrich, 241, 384
 Geilen, Hedwig, 193, 384
 Geisler, Rudolf, 234, 384
 Geissler, Erich, 14, 117, 333, 384
 Geißler, Georg, 41, 384
 Geißler, Harald, 41, 384
 Geist, Hartmut, 384
 Gerhart, Ewald, 339, 384
 Gerke, Peter, 60, 385
 Gerken, Rosemarie, 228, 385
 Gerlach, Heinz, 201, 204, 385
 Gerlach, Sybille, 288, 385
 Germ, Melanie, 80, 385
 Gerner, Volker, 38, 283, 385
 Gerten, Michael, 44, 385
 Gessler, Michael, 15, 281, 385
 Geue, Heiko, 317, 385
 Ghenghea, Voichita Alexandra, 202, 385
 Gianetto, Ubaldo, 327, 385
 Giannatelli, Roberto, 354, 355, 385
 Giannoulis, Markos, 212, 385
 Gien Gabriele, 192, 385
 Giesecke, H., 299, 368, 385
 Giesecke XE "Giesecke, H." , Hermann, 299, 368, 385
 Girg, Ralf, 36, 385
 Glanz, Katharina A., 215, 385
 Gläser-Zikuda, Michaela, 343, 385
 Glasser, Sabine, 215, 385
 Glatfeld, Martin, 43, 385
 Glöcke, Hans, 47, 385
 Glöckel, Hans, 49, 91, 139, 184, 385, 399
 Glöckner, Heidemarie, 16, 385
 Glück, Gerhard, 333, 363, 385
 Godin, André, 124, 385
 Gogolin, Ingrid, 82, 295, 339, 385, 396
 Göhlich, Michael, 280, 385
 Göhlich, Sonja, 67, 385
 Goleman, Daniel, 271, 386
 Gollan, Otto, 187, 386
 Göllner, R, 206, 210, 386, 407
 Gonbsolin, Sylvie, 104, 386
 Gonschorek, Gernot, 16, 386
 Goodson, Ivor, 190, 386
 Gottang, Andrea, 216, 378

Gottfried, Adam, 53, 386
 Gottwald, E., 167, 174, 386
 Götz, Klaus, 319, 386
 Götz, Margarete, 286, 386
 Götz, Norbert, 62, 386
 Götz, Thomas, 32, 386
 Grap, Rolf, 132, 386
 Graumann, Olga, 114, 119, 298, 386
 Greiner, Felix, 17, 299, 386
 Greinstetter, Roswitha, 280, 386
 Grell, Petra, 16, 386
 Greving, Johannes, 117, 124, 386
 Grewing, Ben, 295, 386
 Gribl, Simone Julia, 191, 386
 Griesse, Hartmut, 62, 386
 Grieshaber, Christine, 116, 386
 Grill, Heinz, 273, 386
 Grom, Bernhard, 53, 54, 182, 386
 Groß, Engelbert, 334, 386
 Grosse, Thomas, 127, 386
 Gruehn, Sabine, 14, 386
 Gruhn, Wilfried, 96, 386
 Grün, Anselm, 249, 386
 Grunder, Hans-Ulrich, 32, 33, 37, 45, 63, 72, 77, 281, 284, 387
 Grundermann, Christine, 244, 387
 Grünewald, Dietrich, 221, 387
 Grünfeld, W, 102, 387
 Grünig, Barbara, 348, 354, 387
 Gruntz-Stoll, Johannes, 15, 387
 grupa u nastavi, 440, 446
 Gruschka, Andreas, 13, 387
 Gruschka, Helga, 150, 387
 Gudjons, Herbert, 17, 55, 70, 97, 98, 107, 283, 329, 387, 415
 Gufelxd, Eduard, 268, 387
 Guhl Erhard, 19, 387
 Gülker, Silke, 44, 387
 Gunther, Dietmar, 107, 387
 Gutenberg, Norbert, 149, 387
 Gutte, Rolf, 116, 387
 Haag, Ludwig, 332, 387
 Habersaat, Sigrid, 343, 387
 Hacke, Axel, 204, 387
 Hafen, Roland, 250, 387
 Häfner, Peter, 319, 386
 Hahn, Sirtaro Bruno, 234, 387
 Hajek, Erwin, 147, 387
 Halbfas, Brigitte, 39, 387
 Haller, Hans-Dieter, 70, 387
 Halsper, Werner, 295, 387
 Hamann, Christoph, 231, 388
 Hambsch, Björn, 85, 388
 Hamburger, Jeffrey F., 213, 388
 Hamel, Peter Michael, 388
 Hamm, Wolfgang, 328, 388
 Hammel, Walter, 15, 388
 Hammer, Wolfgang, 85, 388
 Hanffstengel, Ulrike, 125, 388
 Hansen, Gerd, 193, 388
 Hans-Jürgen, 67, 388
 Hänze, Martin, 303, 388
 Hänzi, Ernst, 235, 388
 Hara, Noriko, 128, 388
 Hare, William, 13, 388
 Harkleroad, Leon, 252, 388
 Härle, Gerhard, 89, 143, 148, 388
 Harnakova, Marta, 36, 388
 Harrassowitz, G., 208, 388
 Hartinger, Andr, 285, 388
 Hartlich, Ch., 54, 388
 Hartlich, Ch., 54, 388
 Hartmann, Frank, 173, 388
 Hasselbach, Hans-Peter, 66, 388
 Hastings, John Thomas, 355, 360, 376
 Haubrich, Hartwig, 47, 388
 Hauck-Thurn, Uta, 184, 388
 Haupt, Stefan, 178, 388
 Häußler, Gertrud, 78, 393
 Hecht, Michael, 286, 388
 Hecker, Rolf, 222, 388
 Heckhausen, H., 347, 348
 Heckhausen, Heinz, 341, 388
 Heckt-Albrecht, Dietlinde, 83, 193, 289, 299, 388
 Heidegger, Gerald, 297, 388
 Heil, Christine, 207, 388
 Heilmann, Christa, 83, 388
 Heilmann, Klaus, 158, 388
 Heim, H., 252, 388
 Heimann, Walter, 251, 389
 Heimböckel, Dieter, 226, 389
 Heimbrock, Hans-Günter, 183, 249, 389
 Heimke, Andreas, 353, 389
 Heindl, Heribert, 212, 397
 Heinemann, Ursula, 141, 148, 389
 Heinevetter, Nele, 167, 389
 Heinig Peter, 202, 389
 Heinrich, Brigitte, 141, 148, 389
 Heinrich, Martin, 81, 178, 191, 389
 Heinrichs, Hans-Jürgen, 214, 389, 404
 Heinze, Kristin, 295, 389
 Heinze, Thomas, 294, 389
 Heinzmann, Katrin, 81, 389
 Heissenberger, Margit, 14, 15, 389
 Heitger, Marian, 290, 389
 Heitkömper, Peter, 117, 389
 Helbig, Paul, 291, 389
 Hell, Peter, 310, 389
 Hell, Simone, 186, 389
 Hellekamps, Stephanie, 297, 389
 helmke, A., 347
 Helmke, A., 347
 Helms, Wilfried, 332, 389
 Hengst, H., 169, 389
 Henze, Godehard, 344, 389
 Herbart, Johann Friedrich, 98, 389
 Herbert - Posch, Peter, 389
 Herde, Renate, 45, 389
 Herdegen, Peter, 294, 389
 Hermann, Ulrich, 46, 389

Herrmann, Peter, 298, 391
 Hertzner, Karin, 272, 389
 Herwig, Brigit, 292, 389
 Hesse, Horst, 128, 389
 Heyden, Joachim, 70, 389
 Heyse, Helmut, 333, 389
 Heze, Goderhard, 390
 Hickman, Larry A., 115, 390
 Hierdeis, Bernhard, 294, 390
 Hill, Burkhard, 249, 390
 Hillenbrand, Clemens, 291, 390
 Hinrichs, Wolfgang, 18, 21, 390
 Hintersberger, Benedikta, 270, 277, 390
 Hinz, Andreas, 99, 390
 Hirblinger, Heiner, 189, 390
 Hitzler, Wilhelm, 390
 Hoben, Reinald, 136, 395
 Hochweber, Jan, 346, 390
 Höckmair, Brigitte, 19, 390
 Hodgman, Thomas, 252, 379
 Höfer, Christoph, 279, 294, 390
 Hofer, M., 348
 Hoffmann, B., 172, 252, 261, 264, 390
 Hoffmann, Bernward, 172, 261, 390
 Hofinger, Karl, 170, 390
 Hofmann, Jan, 32, 33, 320
 Hofmann, Werner, 221, 390
 Högerle, Eberhard, 244, 390
 Hohengehren Blankertz, Herwig, 21, 390
 Hohengehren Greving, Johannes, 112, 390
 Hohmann, Manfred, 339, 385
 Höller, Ernst, 132, 390
 Holmberg, Börje, 140, 390
 Holtermann, B., 187, 390
 Holzbrecher, Alfred, 390
 Homfeldt, Hans Günther, 317, 390
 Hönisch, Irene, 185, 197, 390
 Hopmann, S., 38
 Hopmann, Stefan, 190, 286, 391
 Hopperdietzel, Hartmut, 109, 391
 Hörmann, Karl, 250, 391
 Horst Klaus, 221, 391
 Horster, Leonhard, 34, 37, 281, 391
 Horstmann, Johannes, 245, 247, 391, 393
 Howe, Falk, 174, 391
 Höwekamp, Ger Arthur, 90, 391
 Howoldt, S., 176, 391
 Huber, Anne, 77, 86, 391
 Huber, Ludowika, 150, 391
 Hubrig, Christa, 15
 Hummel, Günter, 272, 391
 Hummel, Pascale, 340, 391
 Hund Wolfgang, 231, 391
 Hunt, Andrew, 126, 391
 Hüsten, Hisela, 71, 391
 Huth, Almuth, 272, 391
 Huth, Werner, 272, 391
 Illiano, Roberto, 259, 391
 Imbach, J., 274, 391
 Ingenkamp, Karlheinz, 348, 391
 Inhelder, B., 79
 Issding, Ludwig, 171, 391
 Ittel, Angela, 164, 280, 302, 391
 Jachmann, Michael, 346, 348, 391
 Jacob, Sandra, 328, 391
 Jacobshagen, Arnold, 259, 391
 Jäger, Giselher, 282, 391
 Jäger, W., 273, 392, 404
 Jahn, Hans-Peter, 250, 392
 Jakob, Andrea, 191, 386
 Jakubin, Marijan, 186, 392
 Jan Bodo, 132, 392
 Jank, Werner, 38, 392
 Jansen, Anna, 182, 392
 Jansohn, Monika, 44, 392
 Janson-Michl, C., 53, 392
 Jendorff, Bernhard, 53, 54, 58, 106, 184, 331, 350, 352, 354, 392, 398
 Jenzen, Uwe, 14, 392
 Jerger, Gabriele, 316, 392
 Jers, Norbert, 250, 392
 Joller-Graf, Klaus, 112, 114, 119, 392
 Jörgens, Eiko, 392
 Jörissen, Benjamin, 60, 392
 Jost, Gerhard, 236, 392
 Jost, Werner, 202, 221, 392
 Josties, Elke, 249, 390
 Jugert, Gert, 338, 392
 Jungmair, Ulrike, 250, 392
 Jurgiel, Paulina, 228, 387
 Jurić, V., 340, 392
 Jurić, Vladimir, 139, 340, 392
 Juul, Jesper, 192, 392
 Kahlert, Joachim, 37, 72, 281, 392
 Kahlke, J., 39, 392
 Kahlke, Joachen, 39, 392
 Kalff, Michael, 270, 392
 Kalin, Boris, 12, 392
 Kaliničenko, Nikolaj, 268, 387
 Kämpf-Jansen, Helga, 206, 376
 Kaspar, Franz, 117, 118, 375, 392
 Kassner, Dieter, 106, 393
 Kate, Jochen, 290, 393
 Kaulfuß, Ralf, 62, 393
 Kavanagh, A., 208, 393
 Kayser, Bodo, 70, 387
 Keck, Rudolf, 91, 393
 Keip, Marin, 10, 329, 393
 Keip, Marina, 10, 393
 Kell, A., 91, 393
 Kell, A., 91, 393
 Keller, Barbara, 151, 393
 Keller, Gustav, 45, 317, 390, 405
 Keller, Reinhard, 267, 393
 Kellner, Hedwig, 132, 393
 Kempkes, W., 245, 393
 Kerschensteiner, Georg, 114, 393
 Kertz-Wlzel, Alexandra, 251, 393
 Kessels, Ursula, 293, 393
 Khema <Ayya> (, 272, 393

Kiel, Ewald, 17, 281, 300, 393
 Kieler-Winter, Jutta, 78, 393
 Kienecker, F., 263, 393
 Kiesel, Manfred, 354, 393
 Kilian, Jörg, 142, 393
 Killermann, Wilhelm, 67, 393
 Kippes, Renate, 186, 389
 Kirchmann, Ruth, 104, 376
 Kirchner, Constanze, 209, 212, 285, 393
 Kirk, Sabine, 342, 393
 Kirschenmann, Johannes, 208, 210, 212, 393
 Klafki, W., 37, 38, 393
 Klafki, Wolfgang, 23, 37, 38, 51, 153, 393
 Klaić, Bratoljub, 12, 394
 Klasel, Manfred, 210, 394
 Kleibl, Otto, 193, 394
 Kleinberger Günther, Ulla, 172, 394
 Kleiner, Birgit, 46, 394
 Klemm, Marianne, 255, 394
 Kliewer, Annette, 189, 294, 394
 Klingberg, Lothar, 47, 394
 Klingenberger, Hubert, 130, 394
 Klotz, Heinrich, 216, 394
 Klüter, M., 330, 383
 Kljajić, Slavko, 47, 394
 Knapp, Winfried, 71, 394
 Knauf, Helen, 129, 394
 Knoll, Carla, 45, 394
 Knopf, Hartmut, 294, 394
 Kobler, Hans Peter, 192, 394
 Koblitz, Joachim, 14, 83, 163, 164, 299, 394
 Koch, Peter, 62
 Koch-Priewe, Barbara, 38, 71, 190, 286, 298, 394
 Köck, Peter, 74, 394
 Kod Kolb, Bettina, 154, 394
 Koenig, Michael, 75, 384
 Köhl, Karl, 116, 394
 Köhle, Anne-Bärbel, 320, 394
 Kohler, Brigitta, 330, 374
 Kolenda, Sandy, 84, 88, 394
 Komarek, Iris, 192, 394
 Kommescher, Gottfried, 85, 394
 König, K., 251, 394
 Konkel, Michael, 226, 394
 Könneke, Heike, 45, 394
 Konrad, Klaus, 71, 394
 Koop-Schmidt, Gabriele, 215, 394
 Koppensteiner, Christa, 320, 329, 394
 Köppert, Christine, 269, 395
 Kornfield, Jack, 272, 395
 Körsgen, Siegfried, 192, 384
 Korte, Rainer, 277, 395
 Kösel, Edmund, 99, 395
 Koskeniemi, Matti, 18, 395
 Koster, Cor, 348, 377
 Kötter, Ludwig, 80, 395
 Kowarik, Othmar, 75, 395
 Kozdon, Baldur, 201, 395
 Kraft-Lochter, Claudia, 14, 395
 Krah, Hans, 173, 395
 Krainz-Dürr, Marlies, 395
 Krämer, Felix, 267, 395
 Krämer, Hildegard, 15, 297, 341, 395
 Kramer, Thomas, 222, 395
 Krammer, Kathrin, 102, 289, 395
 Krampen, Günter, 395
 Kranz, Dieter, 68, 395
 Krasensky, Hans, 339, 407
 Kratochwil, Leopold, 114, 395
 Krause, Ulrike-Marie, 395
 Krautter, A., 157, 395
 Krebs, Andreas, 151, 294, 395
 Krebs, Markus, 114, 395
 Krenn, Rotraut, 75, 395
 Kritzenberger, Huberta, 186, 395
 Kriz, Willy Christian, 340, 399
 Kroath, Franz, 339, 395
 Krohn, Dieter, 88, 140, 397
 Kröll, Martin, 72, 136, 395
 Kroll-Bariel, Sandra, 157, 411
 Kromrey, H., 87, 399
 Kromrey, Helmut, 44, 395
 Kron, Friedrich, 193, 395
 Krones, Josef, 170, 395
 Krotz, Friedrich, 172, 395
 Krüger, Wolfgang, 129, 134, 136, 395
 Kubli, Fritz, 78, 395
 Kuhlee, Dina, 338, 395
 Kujundžić, N., 97, 298, 396, 404
 Kujundžić, Nedjeljko, 97, 298, 396, 404
 Kunert, Kristian, 37, 396
 Küng, H., 175, 396
 Küng, Marlise, 300, 396
 Künne, M., 236, 396
 Kunster, Mareike, 33, 396
 Kunz-Heim, Doris, 344, 396
 Künzle, Beda, 104, 396
 Künzli, R., 37, 393
 Kurme Sebastian, 259, 396
 Kurz, Helmut, 104, 396
 Kurz, W., 271, 396
 Kuschel, Karl-Josef, 226, 396
 Kusek, David, 259, 396
 Kwiran, M., 175, 235, 236, 396
 Lachmann, Rainer, 53, 55, 145, 153, 167, 186, 204, 218, 251, 266, 331, 350, 378, 385, 386, 392, 396, 400
 Lachmann, Reiner, 19, 99, 143, 396
 Ladage, Nicole, 131, 396
 Laeng, Mauro, 355, 396
 Lähnemann, Johannes, 253, 396
 Lämmermann, Godwin, 49, 396
 Lamnek, Siegrfried, 339, 396
 Lampert, Friederike, 76, 396
 Lamprecht, Juliane, 351, 396
 Lancioni, Patrick, 132, 396
 Land, Kristin, 77, 396
 Lange, G., 218, 396
 Lange, Imke, 82, 396
 Lange, Reiner, 275, 396

Langefeld, Jürgen, 116, 416
 Langens, Thomas, 62, 407
 Langer, Andreas i, 344, 396
 Langfeldt, Hans-Peter, 38, 396
 Lang-Wojtasik, Gregor, 319, 397
 Lanz, Svenja, 252, 380
 Latchem, Colin, 300, 397
 Latta-Büscher, Sigrid, 71, 394
 Laubi, Werner, 152, 397
 Lauterbach, Roland, 297, 397
 Lauth, Gerhard, 329, 397
 Laveau, Inge, 71, 397
 Lebrun, Barbara, 259, 397
 Léevy-Hillerich, Dorothea, 45, 379
 Lefrançois, Guy, 76, 397
 Lehberger, Reiner, 14, 39, 199, 288, 397
 Lehmann, K., 56, 266, 397
 Lehmann, K., 56, 397
 Lehmann, Th., 258, 397
 Lehmhaus, Friedrich-Wilhelm, 20, 397
 Leitner, Werner, 291, 397
 Lenzen, D., 91, 168, 373, 393
 Lenzen, Dieter, 171, 397
 Leonhard, Gerd, 259, 396
 Lethmate, Jürgen, 298, 397
 Lewicki, Tadek, 266, 397
 Lieber, Gabriele, 208, 397
 Linderkamp, Friedrich, 292, 397
 Linnemann, Gerhard, 255, 397
 Lipp, Wolfgang, 250, 397
 Lippert, Gerhard, 66, 397
 Lischewski, Andreas, 286, 397
 Lissmann, Urban, 349, 397
 Litschauer, Alfred, 258, 397
 Lohmann, Chris, 315, 316, 397
 Lohoff, Günter, 60, 397
 Long, Aljoscha, 272, 408
 Loo, Otto, 212, 397
 Loori, John Daido, 271, 397
 Lorayne, Harry, 275, 397
 Lorenzer, Alfred, 172, 402
 Loser Fritz, 18, 397
 Loska, Rainer, 90, 140, 143, 397
 Lotz, Erich, 276, 397
 Luder, Reto, 167, 398
 Ludwig, H., 245, 398
 Lukesch, Helmut, 352, 398
 Lüpke, F., 237, 398
 Lüscho, Frank, 84, 88, 149, 398
 Lüthy, Micahel, 214, 398
 Lüttge, Dieter, 163, 398
 Lutzker, Peter, 75, 398
 Luumi, P., 153, 398
 Maar, Michael, 178, 398
 Macht Konrad, 145, 191, 401
 Macke, Gerd, 17, 398
 Mackert, Norbert, 286, 398
 Madaus, George, 355, 376
 Madelung, Petra, 279, 294, 390
 Mager, Robert Frank, 285, 398
 Mahler, Mathias, 66, 398
 Mahnke, Ursula, 14, 70, 398
 Maier, Hans, 18, 398
 Maier, Wolfgang, 251, 398
 Maisch, Brigitte, 71, 398
 Maiwald, Klaus, 39, 398
 Major, Claire Howell, 43, 398
 Mandl, Heinz, 68, 398
 Mandzel, Waldemar, 187, 386
 Mank, Dieter, 222, 398
 Manke, Mary Phillips, 280, 398
 Manstetten, Rudolf, 163, 398
 Maras, R, 328, 398
 Marijanović, I., 298, 396
 Marijanović, Ivan, 298, 396
 Marinković, Josip, 10, 398
 Marlowe, Bruce, 70, 379
 Martial Ingebert, 21, 398
 Martin, Anne, 227, 398
 Martin, G.M., 266, 398
 Martin, Leonard, 79, 398
 Martini, Carlo, 271, 398
 Martini, Guido, 183, 188, 398
 Maskus, Rudi, 13, 39, 398
 Mastnak, Wolfgang, 260, 398
 Matas, Mate, 10, 398
 Matthes, Anneliese, 14, 349, 398
 Matthieu, Ricard, 272, 398
 Maurer, Friedmann, 152, 399
 Maurice, A., 339, 399
 Mauthe, J., 87, 399
 Maxeiner, Jürgen, 164, 399
 Mayer, Horst, 340, 399
 Mayer-Scholz Söhl, Karl, 241, 399
 Mayes, Clifford, 192, 399
 McCall, William Anderson, 354, 399
 McDonald, Kathleen, 270, 412
 Mcitarjan, Irina, 114, 399
 McNamara, Gerry, 343, 399
 Meier, Richard, 151, 327, 399
 Meinel Christoph, 44, 399
 Melot, Michel, 221, 399
 Melzer, Helmut, 244, 399
 Memminger, Josef, 76, 399
 Menck, Peter, 54, 399
 Mennekes, F, 207, 399
 Mense, J., 54, 399
 Mense, J., 54, 399
 Mentzer, Alf, 157, 399
 Menzer, Fritz, 210, 399
 Mercer, Neil, 149, 382
 Merten, Klaus, 60, 399
 Mertens, Andrea, 71, 403
 Mertin, Andreas, 178, 399
 Merzyn, Gottfried, 78, 399
 Messner Helmut, 19, 399
 Mestel, Bernhard, 337, 399
 Meyenberg, Rüdiger, 346, 399
 Meyer Hilbert, 38, 392
 Meyer, Claudia, 46, 399

Meyer, E., 91, 411
 Meyer, E. W., 91, 411
 Meyer, Ernst, 109, 112, 115, 124, 399
 Meyer, H., 40
 Meyer, Hilbert, 41, 49, 51, 71, 85, 107, 109, 116, 399
 Meyer-Blanck, Michael, 172, 400
 Michel, Gerhard, 84, 88, 149, 398
 Midal, Fabrice, 272, 400
 Mijatović, A., 37, 347, 400
 Mijatović, Antun, 400
 Mikat, Claudia, 75, 400
 Mikelskis-Seifert, Silke, 190, 400
 Milner, H. Richard, 32, 400
 Minsel Beate, 164, 400
 Mischke, Wolfgang, 310, 400
 Mitgutsch, Konstantin, 280, 400
 Moegling Klaus, 286, 400
 Mogge-Stubbe, Birgitta, 294, 400
 Mohrlök, Marion, 136, 400
 Möller, Kornelia, 158, 400
 Montada, L., 348
 Moračić, Damnjan, 10, 400
 Moreno, Jacob, 268, 400
 Moskaliuk, Johannes, 101, 400
 Mudrak, Andreas, 269, 400
 Mueller, Thomas, 36, 400
 Mulagk-Karl-Heinz, 221, 412
 Müller, Alois, 99, 405
 Müller, Corina, 156, 400
 Müller, Erich, 333, 392
 Müller, Florian, 71, 400
 Müller, Harald, 69, 74, 104, 186, 400
 Müller, Otto-Walter, 186, 400
 Müller, Peter, 146, 400
 Müller-Commichau, Wolfgang, 192, 400
 Müller-Thurau, Claus Peter, 152, 400
 Müller-Using, Susanne, 280, 400
 Münk, Dieter, 350, 400
 Murphey, Tim, 251, 400
 Nauck, Joachim, 13, 284, 342, 344, 389, 390, 400
 Neber, H., 79
 Neis, Edgar, 269, 400, 401
 Neubert, Roland, 342, 401
 Neuenschwander, Markus, 13, 293, 401
 Neuheuser, Hanns Peter, 212, 401
 Neumann, Gerd, 83, 401
 Neumüller, Bebbhard, 187, 401
 Neyer, Hans Joachim, 221, 401
 Nicol, Martin, 275, 401
 Niehoff, Rolf, 208, 401
 Niermeyer, Rainer, 134, 136, 401
 Niessen, Anne, 254, 401
 Nilshon, Ilse, 330, 401
 Nipkow, Karl Ernst, 349, 401
 Nitsch, Cornelia, 244, 334, 401
 Nitsche, Pearl, 289, 401
 NN, 10, 25, 170, 227, 276, 294, 335, 337, 401
 Noa, Sandra, 187, 401
 Nowack- Göttinger, Natascha, 195, 401
 Nowak, Johann, 145, 149, 191, 401
 Nüberlin, Gerda, 346, 401
 Nürnberg, Gabriele, 141, 144, 401
 Oberbeil, Marlis, 151, 401
 Oberleiter, Klaus, 330, 333, 401
 Oberstebrink, Christina, 221, 401
 Oberthür, Ruth, 184, 402
 Oelchowski, R., 283, 402
 Oelkers, Jürgen, 172, 402
 Oerter, Rolf, 251, 402
 Óhidy, Andrea, 21, 402
 Okon, Wincenty, 109, 399
 Olbrich, Paul, 310, 389
 Olechowski, Richard, 354, 402
 Oppolzer, S., 79
 Ort, B., 40
 Ort, Barbara, 40, 50, 55, 354, 402
 Orthey, Fraunk Michael, 46, 402
 Oser, Friz, 341, 402
 Ostwaldt, Lars, 216, 402
 Otto, Britta, 165, 402
 Otto, G., 23, 37, 402
 Otto, Gunter, 194, 402
 Pandel, Hans-Jürgen, 77, 396
 Paradies, Liane, 85, 107, 109, 399
 Park, Gloria, 20, 402
 Partoll, Heinz, 196, 402
 Pataki, Stjepan, 12, 402
 Paul E, 54, 402
 Paus-Hasebrink, Ingrid, 173, 402
 Payrhuber, Franz-Josef, 266, 269, 402
 Pazzini, Karl-Josef, 14, 17, 81, 84, 280, 402
 Peez, Georg, 212, 402
 Pertler, Cordula, 212, 402
 Pertsch, Reinhard, 336, 407
 Pesler, Olaf, 272, 395
 Peter, 268, 395
 Peter, Burkhard, 271, 402
 Peter, Helge-Ulrike, 319, 402
 Peters, Wolfram, 171, 402
 Petersen, Jörg, 13, 402, 403
 Petersen, Peter, 114, 403
 Peterßen, Wilhelm, 83, 403
 Petillon, Hanns, 101, 403
 Petrowski, Thorsten, 334, 403
 Pfaff, Harald, 143, 403
 Pfeuffer, Barbara, 212, 403
 Pfistner, Hans-Jürgen, 344, 350, 403
 Pfitzner, Michael, 341, 403
 Pforte, Dietger, 231, 403
 Piaget, J., 79
 Picher, Franz, 79, 403
 Pieretti, A., 11, 403
 Pithouse, Kathleen, 293, 403
 Pitton, Anja, 169, 288, 343, 403
 Plath, Ingrid, 71, 403
 Platz, M, 189, 403
 Plock, Heinrich, 333, 384
 Plüss, Andrea, 282, 403
 Poeschel, Sabine, 212, 216, 403

Pöggeler, Franz, 192, 403
 Pöhlandt, Jochen, 317, 379
 Pohlmann, M., 199, 403
 Polya, G., 79
 Poljak, Vladimir, 61, 403
 Pommer, Mona, 24, 403
 Pongs, Hermann, 172, 403
 Popp, Ulrike, 297, 403
 Popp, Walter, 169, 171, 373, 403
 Posch, Peter, 36, 71, 283, 343, 353, 372
 Postman, Neil, 86, 403
 Pranjic, Marko, 1, 13, 18, 19, 33, 35, 40, 44, 57, 59, 83, 86, 89, 92, 97, 149, 279, 318, 327, 338, 350, 354, 355, 385, 403, 404, 448
 Prell, Sigfried, 343, 404
 Prenzel, Manfred, 59, 282, 285, 404
 Previsic, Vlatko, 37, 400
 Priesemann, Gerhard, 13, 402
 Prokop, Dieter, 167, 404
 Prose, Friedemann, 315, 397
 Protner, Edvard, 46, 404
 Puchta, Herbert, 62, 404
 Pütz, Tanja, 275, 404
 Raabe, Johannes, 173, 404
 Raddatz, Gregor, 297, 404
 Rahlf, Thomas, 44, 404
 Rakoczy, Katrin, 286, 404
 Rampillon, Ute, 45, 404
 Ramseger, Jörg, 298, 404
 Raphael, Max, 214, 404
 Raufelder, Diana Tatjana, 164, 302, 391
 Raupach-Strey, Gisela, 140, 404
 Rauschenbach, Erich, 204, 244, 245, 404
 Real, Hermann Josef, 227, 404
 Rebel, Karlheinz, 290, 404
 Redlich, Alexander, 193, 404
 Regel Günther, 217, 404
 Regel, Günther, 192, 212, 404
 Regelein, Silvia, 333, 404
 Rehm Gertrud, 185, 404
 Rehm, Markus, 298, 404
 Reinert, Gerd-Bodo, 190, 191, 280, 404
 Rendle, Ludwig, 273, 404
 Resch, Claudia, 361, 404
 Rescher, Nicholas, 43, 404
 Reuel, Günter, 405
 Reuter, Oliver, 212, 405
 Rhoades, Shirrel, 244, 405
 Richert, Peggy, 302, 405
 Richter, Dagmar, 339, 405
 Richter, Marianne, 288, 405
 Rieß, Stefan, 320, 394
 Riester, E.M., 55, 405
 Riester, E.M., 55, 405
 Ringel, Erwin, 86, 405
 Rinn, Ulrike, 169, 405
 Rinschede, Gisbert, 39, 75, 233, 301, 332, 387, 405
 Riquarts, Kurt, 190, 286, 391
 Ritter, Ulrike, 337, 405
 Ritter-Mamczek, Bettina, 64, 381
 Ritz-Fröhlich, Gertrud, 84, 86, 143, 405
 Röckener, Andreas, 405
 Roggendorf, Gisela, 202, 405
 Roh, Franz, 216, 405
 Rohlfes, Joachim, 96, 405
 Rohr, Wulfing, 277, 405
 Rolff, Hans-Günter, 128, 281, 405
 Rolke, Lothar, 60, 405
 Roller, Georg, 130, 405
 Rombold, G, 216, 405
 Rosandić, Dragutin, 10
 Roscher, Wolfgang, 250, 405
 Roschitsch, Ursula, 99, 405
 Rosenbusch, Heinz, 193, 405
 Rosenstiel, Lutz, 136, 405
 Rosić, V., 348
 Roth Jürgen, 165, 405
 Roth, Alois, 101, 405
 Roth, Heinrich, 354, 405
 Roth, L., 40, 405
 Roth, L., 40, 405
 Rothbucher, Heinz, 286, 405
 Rotte, Ursula, 196, 405
 Rück, B.H., 171, 405
 Ruep, Margret, 317, 405
 Rumpf, Horst, 15, 405
 Ruprecht, Hakon, 186, 382
 Ryan, Charlene, 252, 406
 Ryan, Katherine, 340, 406
 Sacher, Werner, 17, 144, 147, 341, 349, 406
 Sainsbury, Marian, 149, 406
 Saldern, Matthias, 349, 406
 Sanchez, Nadine, 167, 389
 Sandfort, Mario, 342, 401
 Sauer, R., 250, 406
 Sautter, Christiane, 276, 406
 Savin-Baden, Maggi, 43, 398
 Saxalber-Tetter, Annemarie, 149, 406
 Schaberg, Inge, 152, 193, 388
 Schäfer, Christoph, 190, 406
 Schäfer, Eva, 231, 406
 Schäfer, Karl-Hermann, 190, 406
 Schäfer, Lutz, 198, 406
 Schäfers, Micahel, 249, 406
 Schaller, K., 170, 406
 Schaller-Ringenberger, Monika, 292, 406
 Schapp, Wilhelm, 152, 406
 Schaub, Stefan, 250, 406
 Scheffczik, Walter, 328, 391
 Schelle, Carla, 83, 152, 163, 188, 291, 340, 406
 Scheller, Ingo, 280, 406
 Schelling, Cornelia, 334, 401
 Schelten, Andreas, 350, 400
 Scheltwort, Petra, 127, 339, 341, 406
 Scheuerl, Hans, 81, 406
 Schick, Frederic, 79, 406
 Schiementz, Walter, 210, 406
 Schill, Wolfgang, 63, 406
 Schindler, Heinz, 245, 406
 Schirmer, Brita, 77, 406

Schläbitz, Norbert, 251, 406
 Schlagbauer, Georg, 64, 406
 Schlamp, Jürgen, 195, 406
 Schleeger, Bruno, 271, 407
 Schleicher, Regina, 228, 407
 Schlesier, Alfred, 346, 350, 407
 Schlimm, Wolfgang, 180, 190, 206, 407
 Schlothfeldt, Matthias, 256, 407
 Schlüßler, Heinrich, 329, 330, 407
 Schmack, Ernst, 190, 407
 Schmalfuss, Lothar, 336, 407
 Schmalt, Heinz-Dieter, 62, 407
 Schmid, Hans, 310, 407
 Schmid-Bode, Wilhelm, 276, 407
 Schmidt, Edeltraut, 45, 389
 Schmidt, H., 187, 259, 328, 334, 386, 407
 Schmidt, Isolde, 269, 407
 Schmidt, Nicola, 294, 407
 Schmidt, Sarah, 44, 407
 Schmidt, Tanja, 156, 407
 Schmidt, Walther, 170, 407
 Schmidt-Brunner, Wolfgang, 75, 407
 Schmidt-Kortenbusch, M., 55, 407
 Schmit, Stefan, 80, 407
 Schmitt, K.H., 57, 407
 Schmitt, Reiner, 254, 407
 Schmitz, Klaus, 162, 407
 Schneider, Edith, 78, 407
 Schneider, Gerhard, 206, 407
 Schneider, Martin Gothard, 259, 407
 Schneider, Wilfried, 339, 407
 Schnellbach, Karin, 273, 407
 Schnoor, Detlev, 46, 407
 Schöfer, Christoph, 75, 407
 Scholl, Norbert, 243, 407
 Scholz, Günther, 98, 407
 Scholz, Ingvelde, 349, 408
 Scholz, Manfred, 321, 408
 Schön, Stefan, 34, 408
 Schönbach, Rudolf, 39, 408
 Schönnemann, Axel, 195, 408
 Schöning, Wolfgang, 315, 408
 Schöpke, Henning, 298, 408
 Schoppenhauer, Tobias, 241, 413
 Schor, Bruno, 292, 408
 Schorb, B., 168, 169, 405, 408
 Schrader, Josef, 279, 408
 Schramm, T., 267, 408
 Schreckenberger, Willhelm, 23, 408
 Schreckling, Jürgen, 70, 408
 Schrenk, Hartmut, 321, 408
 Schreyögg, Georg, 129, 408
 Schröder Hartwig, 140, 408
 Schröder, Hartmut, 408
 Schröder, Hartwig, 32, 70, 91, 119, 139, 408
 Schröer, Wolfgang, 67, 385
 Schröter, Gottfried, 348, 408
 Schubert, Ursula, 65, 372
 Schulte, Herbert, 63, 408
 Schultze, Arnold, 96, 408
 Schulz, Andreas, 408
 Schulz, Frank, 209, 217, 404
 Schulz, W., 19, 23, 37, 402
 Schulz, w., 37, 402
 Schulz, W., 37, 402
 Schulzte, Hans, 317, 408
 Schümer, Gundel, 63, 408
 Schuster, Karl, 266, 408
 Schütte, Marcus, 188, 408
 Schütz, Helmut Georg, 210, 408
 Schwabe, Gerhard, 130, 408
 Schwander, Michael, 45, 80, 267, 408
 Schwarz, Anja, 408
 Schwarz, Gotthart, 132, 374
 Schwarzbach, Willi, 60, 409
 Schwebel, H., 207, 409
 Schweiger, Terese, 180, 409
 Schwendemann, W., 176, 391
 Schwerdtfeger, Inge Christine, 107, 129, 289, 409
 Schwochow, Hermann, 171, 409
 Seebauer, Renate, 14, 20, 46, 409
 Seel, Norbert, 47, 409
 Seelinger, Anette, 62, 409
 Seibert, Norbert, 91, 99, 266, 293, 303, 409
 Seidel, Johannes, 285, 409
 Seidnader, Martin, 268, 409
 Seielstad, Georg, 285, 409
 Seifried, Jürgen, 38, 74, 99, 286, 409
 Seitz Oskar, 290, 409
 Seitz, Ingeborg, 59, 409
 Seitz, Rudolf, 187, 212, 409
 Selle, Gert, 210, 409
 Senc, Stjepan, 11, 409
 Sende, Kurt, 84, 409
 Seufert, Karl Konrad, 192, 409
 Seyd, Wolfgang, 302, 409
 Sheffel, Michael, 156, 409
 Siebert, Birger, 80, 409
 Sigel, Richard, 338, 409
 Sikirica, Milan, 10, 409
 Simakis, Nona, 276, 409
 Simon, Peter, 192, 409
 Simpson, Douglas J., 115, 409
 Sjölin, Amelie, 191, 409
 Skiera, Ehrenhard, 293, 409
 Skladny, Helene, 207, 409
 Slack, Ingrid, 276, 383
 Slattery, Patrick, 32, 410
 slika u nastavi, 441
 Smit, Robbert, 342, 410
 Sobisiak, Gšnter, 38, 410
 Söhl, Karl, 240, 410
 Sohr, Sven, 44, 378
 Solms, Andrea, 46, 410
 Sommer, Hartmut, 13, 142, 403
 Sonnet, André, 272, 410
 Spahlinger, Mathias, 251, 382
 Speck, Bruce, 348, 410
 Spiegel, Clemens, 271, 410
 Spielmann, Yvonne, 214, 410

Spieß, Gesine, 104, 410
 Spohn, Stefan, 106, 410
 Spohrer, Kate, 300, 410
 Spreckels, Janet, 75, 191, 410
 Spychiger, Maria, 341, 402
 Stachel, Günter, 180, 263, 272, 410
 Stachel, Melannie, 64, 406
 Stadtfeld, Peter, 169, 410
 Standop, Jutta, 286, 410
 Stebler, Rita, 104, 341, 410
 Stehr, Johannes, 157, 410
 Stehr, Werner, 210, 410
 Steidl, Petra, 36, 249, 410
 Steincke, Dietrich, 186, 410
 Steindorf, Gerhard, 128, 410
 Steinebach, Christoph, 280, 410
 Steinen, Wolfram, 213, 410
 Steinkamp, Meike, 217, 410
 Steinmetz, Maria, 280, 411
 Steins Gisela, 288, 411
 Steinwede, D., 152, 157, 411
 Steltz, Christian, 266, 269, 411
 Stengelin, W, 54, 411
 Stengelin, W., 54, 411
 Stephan, Egon, 344, 411
 Sternhard, Heinrich, 46, 411
 Stettner, Marko, 13, 411
 Steymans, Hans, 216, 411
 Stiefenhofer, Martin, 158, 411
 Stiehl, Hans, 83, 401
 Stieren, Bruno, 33, 411
 Stiff, Ursula, 206, 411
 Stock, A., 54, 57, 174, 215, 262, 411
 Stock, A., 54, 57, 174, 215, 262, 411
 Stork, Ilse, 150, 157, 250, 411
 Stotz, Daniel, 411
 Stotz, Günther, 171, 411
 Straka, Gerald, 101, 411
 Stratmann, Hildegard, 14, 23, 411
 Streidl, Birgit, 405
 Streßler, Maria, 302, 411
 Strömberg, Fredrik, 244, 411
 sučeljavanje u nastavi, 444
 Sudbrack, J., 273, 411
 Süßenbacher, Gottfried, 24, 285, 381, 411
 Svajcer, V., 91, 411
 Svajcer, V. XE "Svajcer, V." „, 91, 411
 Swann, Joan, 39, 411
 Šarčević, Ivan, 152, 406
 Škrabe, Nino, 268, 410
Šoljan, N. N., 83, 394
 Tanner, Hannes, 345, 411
 Tänzer, Sandra, 32, 34, 281, 287, 411
 Teichenbach, Peter, 288, 411
 Tepperwein, Kurt, 277, 411
 Terhart Ewald, 21, 411
 Tetzleaff, Dominique, 190, 412
 Thal Jürgen, 17, 412
 Thalheimer, B, 55, 412
 Thalheimer, B., 55, 412
 Thelwell, Norman, 221, 412
 Thiel, Bernhard, 191, 412
 Thiele, Hartmut, 89, 143, 149, 412
 Thomas, Bernd, 287, 412
 Thomas, Klaus, 271, 412
 Thub-bstan-gtso-pa <Rin-po-che, 270, 412
 Thumaier, Franz, 106, 412
 Tičić, Krešimir, 412
 Tilmann, Klemens, 270, 276, 412
 Toman, Hans, 167, 285, 412
 Töpelmann, Rosemarie, 75, 412
 Traub, Silke, 71, 113, 394, 412
 Travers, Robert W. W., 189, 412
 Trommsdorff, Gisela, 44, 412
 Tschakert, Michael, 183, 412
 Tulodziecki, G., 168, 412
 Turán, Paul, 43, 412
 Türck, Ursula, 316, 412
 Uhl, Matthias, 60, 412
 Uhle, Reinhard, 77, 412
 Uhlig, Bettina, 194, 212, 412
 Uhrig Helmuth, 201, 412
 Ulber, Daniela, 317, 413
 Ulich, Dieter, 116, 413
 Ulich, Klaus, 303, 413
 uloga, 439, 441, 442
 Ulrich, 171, 412
 Ulrich-Adams, Anthony, 413
 Uppendahl, Herbert, 202, 227, 413
 Urbach, G., 159, 413
 Urhahne, Detlef, 24, 76, 413
 Utter, Dennis, 241, 413
 Valtin, Renate, 350, 413
 Van Ments, Morry, 413
 Vatter, Jochen, 266, 413
 Vattimo, Gianni, 60, 413
 Veljak, L., 42, 413
 Vertecchi, Benedetto, 355, 413
 Vettiger, Heinz, 112, 113, 413
 Vierlinger, Rupert, 71, 283, 413
 Vilgershofer, Rainer, 337, 413
 Vishnudevanada, Swami, 270, 413
 Vogt Rüdiger, 143, 413
 Vogt, Ršdiger, 299, 384
 Vogt, Rüdiger, 125, 142, 148, 193, 374
 Völker, Clara, 60, 413
 Völker, Rita, 300, 413
 Volpicelli, I., 11, 413
 Vom Hofe, Rudolf, 78, 413
 Vortkamp, Wolfgang, 315, 413
 Vučak, S., 37
 Vukasović, Ante, 12, 413
 Wagner, Detlev, 255, 413
 Wagner, Erwin, 349, 413
 Wagner, Ingeborg, 300, 413
 Wagner, Irmgard, 196, 402
 Wagner, Petra, 334, 413
 Wagner, Roland, 149, 413
 Wagner, Ulrike, 59, 413
 Wahl, Deithelm, 35, 413

Wahn, Ulrike, 232, 414
 Waldenfels, Hans, 271, 414
 Walgrave, J., 56, 414
 Wallace, B. Alan, 273, 414
 Wallenhofer, Walter, 35, 336, 414
 Walther, Martina, 15, 281, 414
 Wanzenried, Peter, 194, 414
 Weber, Albrecht, 152, 414
 Weber, Erich, 15, 414
 Weber, Hans-Ulrich, 334, 414
 Weber, Karl- Christian, 349, 408
 Weber, Wolfgang, 128, 414
 Wegenast, Klaus, 182, 414
 Wegge, Jürgen, 136, 414
 Wehr, Helmut, 190, 191, 404
 Weibel, Eva Maria, 345, 414
 Weidmann, F., 40
 Weidmann, Fritz, 50, 180, 354, 402, 414
 Weindl, Eleonore, 178, 179, 414
 Weinert, F. E., 348
 Weingartner, Charles, 86, 403
 Weise, Bernhard, 191, 414
 Wellenhofe, Walter, 353, 414
 Wemke, J., 247, 414
 Wende, Kurt, 301, 414
 Wendel, Thomas, 135, 414
 Wendt, Karin, 178, 399
 Weniger-Hadwig, Angelika, 290, 389
 Wenrich, Rainer, 198, 414
 Wenzel, Birgit, 41, 181, 339, 414
 Werber-Weiß, Ch., 267, 414
 Wermke, Jutta, 60, 414
 Werner, Jank, 99, 414
 Werr, Hans, 191, 414
 Wertenbroch, Wolfgang, 165, 414
 Wessner, Martin, 128, 414
 Westermann, Philipp, 301, 414
 Westphal, Erich, 283, 414
 Weyer-Menkhoff, Stephan, 81, 414
 Whall, Helen, 269, 415
 Wheelan, Susan, 128, 289, 415
 Wiater Werner, 13, 415
 Wiater, W., 92, 295, 415
 Wichterich, Heiner, 162, 415
 Wicke, Rainer, 191, 206, 415
 Widmer, Thomas, 340, 415
 Wiczorek, Ulrich, 39, 408
 Wieland, Norbert, 335, 415
 Wienecke, Günter, 185, 415
 Wienerl, Irmintraud, 330, 415
 Wierz, Jakobine, 240, 415
 Wiczorek, Christine, 317, 415
 Wilbert, Hermann-Josef, 254, 415
 Wildfeuer, Wolfgang, 336, 415
 Wilhelmi, Christoph, 216, 415
 Will, H, 240, 415
 Willam, Michael, 285, 415
 Willems, Horst, 349, 415
 Williamson, Alan Bacher, 271, 415
 Willmes, Bernd, 280, 415
 Willms, Harm, 276, 415
 Winkel, Rainer, 283, 290, 415
 Winkel, Rainer., 55, 415
 Winkler, Dieter, 350, 415
 Winter, B., 252, 388
 Winter, Martin, 82, 415
 Winterhoff, Michael, 293, 331, 415
 Winzer, Fritz, 217, 415
 Witmann, Bernhard, 330, 415
 Witthaus, Udo, 80, 415
 Wolf, Fritz, 227, 378
 Wolff, Erich, 113, 415
 Wolff, Karl, 39, 62, 415
 Wolfrum, Jutta, 354, 415
 Wong, Bernice, 202, 416
 Wunder Klaus, 130, 416
 Wuttke, Eveline, 33, 83, 140, 143, 416
 Zaddach, Karin, 196, 416
 Zarrin, Fariba, 249, 416
 Zeheter, F.J., 54, 416
 Zeigler, Petra, 255, 413
 Zellerhoff, Riga, 39, 416
 Zeri, Federico, 214, 416
 Ziegenspeck, Jörg, 345, 416
 Ziesmer, Heiner, 71, 416
 Zilleßen, D., 102, 176, 267, 387, 414, 416
 Zimmerer, H., 170, 416
 Zimmermann, A., 271, 416
 Zink Klaus, 129, 416
 Zintl, Viola, 130, 394
 Zirfas, Jörg, 280, 385
 Zirker, H, 37, 53, 416
 Zirker, H., 37
 Zirker, H., 37, 53, 416
 Zocher, Ute, 155, 416
 Zöllner, Detlef, 47, 286, 295, 341, 416
 Zorate, Geneviève, 189, 416
 Zörner, Reinhard, 116, 416

Pojmovno kazalo

- akcijski nastavni oblici, 78
aktiviranje, 45, 46, 62, 75, 84, 85, 90, 173, 223, 318, 387
ambijent, 58, 134, 361, 362
amtosfera, 133, 322
analiza, 2, 37, 38, 39, 40, 43, 62, 156, 189, 236, 237, 252, 293, 294, 310, 344, 403
angažiranost, 147, 313, 332, 334
animacija, 135, 191
asocijacija, 40, 46, 83, 241, 256, 259, 261, 292, 293
audiovizualni mediji, 70, 183, 184, 187, 188, 190, 191, 336
bilježnica, 75, 186, 341, 377, 379
bojenje, 196, 360
cilj, 1, 11, 14, 16, 18, 23, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 47, 49, 51, 54, 55, 57, 60, 61, 64, 65, 66, 68, 71, 74, 78, 79, 84, 86, 89, 90, 92, 94, 95, 97, 104, 107, 108, 110, 120, 124, 129, 134, 135, 146, 148, 151, 154, 155, 156, 160, 161, 162, 186, 199, 201, 202, 203, 206, 218, 227, 234, 241, 242, 244, 249, 256, 258, 260, 261, 266, 268, 275, 277, 279, 280, 297, 304, 313, 314, 318, 319, 322, 325, 332, 334, 335, 336, 338, 341, 342, 343, 344, 345, 356, 369, 373, 374, 376, 377, 378, 386, 395, 396, 406, 410, 416, 419
cjelovit odgoj, 282, 373
cjelovito učenje, 200, 201, 207, 211, 218
cjelovitost, 202, 267, 302, 342
cjelovitosti, 241, 305, 347, 423
cjelovitošću, 196
crtanje, 62, 67, 79, 177, 196, 201, 202, 205, 222, 226, 266, 293, 352, 359, 376
crtež, 46, 62, 66, 190, 194, 203, 205, 207, 216, 221, 222, 223, 225, 226, 251, 266, 267, 269, 270
čavrljanje, 153, 340
čelna (frontalna) nastava, 66, 105, 108, 111, 114, 115, 116, 117, 119
čitanje, 46, 61, 78, 85, 88, 179, 180, 181, 227, 270, 326, 340, 350, 352, 354, 359, 372, 420
dedukcija, 43, 44, 280
didaktika, 4, 5, 9, 18, 19, 52, 61, 122, 184, 185, 187, 209, 211, 310
diferenciranje, 64, 108, 260, 284, 317, 360, 387
dijalog, 93, 147, 150, 196, 209, 211, 271, 276, 383, 401
dijamontaža, 70, 71, 192, 350
dijapozitiv, 71, 187
dijete, djeca, 2, 6, 28, 29, 30, 45, 122, 169, 171, 172, 175, 178, 184, 191, 192, 195, 198, 205, 211, 214, 216, 217, 218, 219, 222, 226, 231, 234, 239, 240, 255, 269, 270, 271, 276, 321, 324, 333, 370
dinamika, 111, 123, 133, 162, 251, 438, 456
disanje, 302
disciplina, 11, 17, 30, 103, 315, 337, 356
disjunkcija, 245, 246
diskusija, 1, 48, 94, 105, 120, 140, 145, 146, 152, 159, 161, 163, 164, 165, 167, 215, 217, 219, 260, 271, 272, 352, 358, 392, 395, 408
distanciranost, 299, 308
djelatnost, 6, 9, 16, 17, 21, 23, 25, 78, 79, 80, 81, 122, 181, 186, 281, 305, 318, 403, 408, 410, 419
dob, životna, 18, 24, 73, 84, 89, 137, 138, 158, 160, 166, 180, 186, 195, 199, 204, 205, 215, 222, 223, 279, 322, 323, 325, 327, 388
domaća zadaća, 204, 215, 271, 275, 310, 372, 373, 374, 375, 376
dozrijevanje, 33, 115, 162, 166, 210, 223, 279, 343, 402, 419
doživljaj, 91, 97, 99, 131, 169, 173, 179, 181, 197, 199, 204, 205, 206, 213, 214, 236, 259, 276, 350, 351, 352, 412, 419
dramatizacija, 69
dvorana, 141, 360, 362
dvosmjernost, 50
efikasnost, 110
egocentizam, 142
egzistencija, 14, 224, 248
eksperiment, 37, 43, 46, 54, 61, 78, 311
ekspert, 133, 136, 231, 391
emancipacija, 124, 422
emocije, 91, 181, 294, 384, 408
etika, 290
evaluacija, vrjednovanje, 65, 84, 121, 157, 314, 341, 346, 348, 350, 351, 352, 354, 403
faza, 2, 45, 64, 67, 75, 80, 97, 107, 111, 120, 131, 138, 140, 143, 179, 204, 210, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 241, 242, 260, 369, 388, 404, 407
figura, 61, 205, 223, 226, 233, 235, 240, 253, 262, 271, 272
film, 65, 69, 187, 189, 192, 265, 341, 351
filozofija, 9, 157, 195, 348, 357, 409, 451
Flammer, A., 393
fleksibilnost, 54, 59, 153, 155, 335, 387
flomaster, 214, 226, 267, 341
folija, 2, 63, 67, 68, 70, 191, 252, 255, 261, 265, 266, 267, 268, 310, 341, 352
fotogovor, 259, 261, 340
fotomontaža, 261
frustracija, 383
funkcionaliziranje, 229
gesta, 61, 62, 90, 180, 237, 334, 335, 458
glazba u nastavi, 2, 68, 183, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 283, 284, 285, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 340, 376, 422
glina u nastavi, 198, 204, 205, 352
govor u nastavi, 2, 9, 11, 15, 20, 36, 41, 46, 61, 63, 68, 73, 84, 87, 89, 150, 151, 169, 172, 174, 177, 179, 180, 181, 187, 189, 190, 194, 205, 206, 213, 227, 228, 229, 232, 234, 236, 237, 238, 247, 248, 261, 322, 328, 341, 387, 399
gradivo, 419

gradivo, nastavno, 2, 33, 37, 38, 40, 47, 64, 66, 68, 72, 93, 103, 108, 116, 152, 154, 155, 173, 197, 198, 199, 208, 260, 267, 286, 311, 317, 318, 319, 320, 321, 332, 368, 379, 380, 386, 394, 397, 412, 413, 419
 grafoskop, 59, 265, 266, 268
 grupa u nastavi, 1, 30, 38, 45, 67, 93, 105, 106, 110, 117, 119, 120, 121, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 162, 167, 200, 310, 322, 324, 327, 337, 350, 352, 359, 360, 361, 362, 364, 374, 386, 389, 456
 grupna dinamika, 123
 grupni rad, 105, 110, 111, 125, 135, 139, 336, 354
 helmke, A., 392
 hermeneutika, 298
 identificiranje, 184, 270, 341, 378
 igra u nastavi, 3, 40, 45, 68, 72, 86, 87, 114, 180, 183, 197, 198, 200, 201, 202, 257, 285, 296, 297, 298, 321, 327, 328, 340, 347, 350, 351, 352, 354, 370, 375
 ikona, 235
 ikonografija, 237, 239, 242
 ilustracija, 262, 276, 378
 imaginacija, 171
 improvizacija, 265, 285, 298
 individualizacija, 64, 71
 informacija, 24, 46, 61, 62, 63, 64, 66, 71, 87, 92, 113, 114, 124, 135, 159, 177, 181, 183, 187, 190, 192, 237, 246, 266, 271, 318, 335, 336, 341, 370, 378, 391, 398, 402, 407, 411, 419
 inkompatibilnost, 203
 inovacija, 58, 152, 200, 219, 227, 237, 242, 298
 instrument, 2, 86, 199
 interakcija, 45, 50, 87, 102, 104, 105, 115, 123, 137, 154, 206, 212, 219, 313, 315, 316, 327, 332, 335, 336, 355, 357, 358, 362
 interes, 35, 39, 62, 80, 85, 92, 94, 111, 121, 124, 127, 130, 142, 166, 167, 190, 211, 213, 255, 283, 299, 313, 317, 322, 326, 347, 375, 376, 387, 401, 408
 interpretacija, 47, 170
 interview, 131
 inventivnost, 153, 156, 192, 194, 380
 iskustvo, 4, 27, 36, 37, 57, 74, 97, 125, 133, 135, 136, 139, 142, 145, 146, 147, 159, 160, 165, 169, 172, 191, 194, 197, 199, 200, 210, 213, 219, 221, 227, 230, 240, 242, 270, 276, 279, 304, 306, 312, 322, 323, 338, 345, 352, 373, 374, 375, 381, 392, 403, 408, 422
 ispitivanje, 69, 75, 154, 155, 378, 393
 istraživanje, 10, 11, 16, 18, 19, 20, 29, 42, 43, 105, 111, 129, 134, 191, 204, 242, 301, 310, 321, 325, 327, 376, 379, 395, 408, 444, 445, 466
 izbor, 32, 51, 54, 59, 63, 89, 104, 108, 191, 197, 200, 208, 235, 260, 283, 289, 312, 398, 399
 izraz, izražaj, 14, 49, 135, 183, 196, 218, 237, 257, 276, 287, 391
 jedinstvo, 44, 134, 303, 304, 423
 kantata, 289, 293
 karakter, 138, 151, 258, 269, 306
 karakter, karakteriziranje, 38
 karikatura u nastavi, 2, 244, 245, 246, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 269, 352, 374, 380
 kaseta, 121, 191, 281, 290, 341
 kolaž, 40, 191, 197, 202, 204, 257, 261, 341, 352, 396
 kompetencija, 26, 27, 31, 95, 96, 148, 388, 417
 komuniciranje u nastavi, 2, 36, 50, 64, 70, 87, 119, 124, 142, 145, 151, 153, 154, 155, 156, 159, 161, 162, 168, 170, 179, 182, 183, 188, 195, 199, 206, 208, 210, 212, 215, 216, 219, 228, 229, 244, 259, 275, 296, 315, 327, 334, 360, 363, 364, 381, 388
 koncentracija, 20, 216, 226, 241, 291, 292, 303, 304, 306, 326, 359
 konflikt, 116, 272
 konformizam, 131
 kontekst, 10, 12, 18, 52, 54, 58, 83, 109, 181, 183, 191, 197, 236, 385, 391
 kontemplacija v. meditacija, 287, 291
 kontrola, 75, 84, 108, 121, 197, 202, 327, 369, 370, 377, 378, 388, 395
 kreativnost, 58, 91, 115, 153, 156, 171, 179, 208, 213, 216, 221, 264, 268, 298, 340, 346, 347, 369, 380, 397, 403, 416
 kriterij, 27, 35, 54, 57, 89, 121, 227, 230, 232, 248, 270, 312, 320, 329, 340, 383, 386, 391, 402, 416
 kritika, 42, 57, 65, 89, 103, 116, 164, 165, 248, 270, 372, 382, 411
 kronogram, 143
 kružno vođenje razgovora, 161
 kultura, 38, 198, 204, 275, 282, 287, 293, 302, 444
 kurikulum, 4, 20, 21, 27, 29, 208, 382, 395
 kvalifikacija, 13, 14, 20, 26, 27, 138
 leader, 138
 likovna umjetnost, 229, 236, 238, 239, 240, 241, 376
 likovno stvaralaštvo, 195, 196, 198, 201, 202, 211, 212, 219
 logika, 18, 23, 47, 51, 73, 75, 154, 158, 175, 232, 240
 magnetofon, 191, 290
 mala grupa, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 362
 masovni mediji, 25, 32, 37, 62, 63, 64, 65, 66, 69, 70, 71, 90, 182, 183, 184, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 207, 229, 236, 238, 250, 264, 265, 280, 348, 377, 386
 mašta, 2, 116, 130, 131, 166, 178, 201, 217, 221, 223, 374, 416
 meditacija, v. kontemplacija, 3, 197, 201, 259, 286, 290, 291, 292, 300, 301, 303, 305, 307, 340, 422
 memoriranje, 3, 370, 371
 metoda u nastavi, 1, 2, 3, 10, 11, 15, 16, 17, 18, 24, 25, 30, 32, 36, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 75, 88, 94, 104, 109, 150, 151, 152, 154, 156, 157, 161, 162, 165, 166, 168, 171, 172, 173, 175, 181, 191, 199, 202, 203, 204, 217, 218, 219, 221, 222, 223, 226, 261, 271, 278, 279, 280, 294, 295, 298, 300, 304, 313,

317, 325, 326, 333, 334, 336, 348, 360, 368, 374, 382, 388, 398, 410, 416, 446, 456

metodičar, 423

metodika, v. nastavna metodika, 1, 4, 5, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 41, 49, 50, 59, 88, 101, 184, 194, 201, 287, 310, 315, 319, 407, 422, 456, 466

metodologija, znanstvena, 11, 20, 22, 445

mimika, 61, 89, 90, 172, 180, 334

mjerilo, 419

mladi, mladež, 127, 137, 175, 184, 191, 192, 195, 199, 210, 211, 255, 271, 286, 321, 333, 352, 354, 375

model, 62, 65, 71, 73, 79, 86, 178, 202, 266, 297, 332, 403, 407, 419, 456

modeliranje u nastavi, 293, 321, 351, 359

monometodizam, 104

montaža, v. dijamontaža, 190, 202, 290

motiv, motivacija, 163, 236, 256, 260, 261, 262, 270, 283, 326, 357, 386, 394

motrenje u nastavi, 3, 44, 48, 67, 70, 71, 78, 85, 129, 195, 199, 241, 242, 259, 304, 305, 326, 384, 385, 388, 389, 392, 401, 402

muka, 5, 58

načela, nastavna, 3, 11, 22, 23, 40, 42, 51, 60, 61, 64, 65, 82, 103, 107, 128, 136, 137, 143, 172, 178, 196, 260, 282, 297, 311, 316, 317, 318, 319, 337, 348, 360, 369, 370, 381, 386, 394, 422

naslovnici, 50, 54, 218, 333

nastava, 1, 2, 3, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 30, 32, 33, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 59, 62, 63, 64, 65, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 114, 115, 116, 117, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 129, 133, 134, 147, 150, 151, 152, 153, 154, 156, 157, 158, 162, 165, 166, 168, 170, 171, 173, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 202, 203, 205, 206, 207, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 216, 218, 219, 221, 227, 228, 231, 234, 240, 242, 244, 247, 250, 252, 254, 255, 257, 258, 260, 261, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 274, 275, 276, 277, 278, 280, 281, 282, 283, 284, 286, 287, 288, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 300, 301, 305, 310, 311, 312, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 332, 333, 335, 337, 338, 341, 342, 348, 355, 356, 357, 358, 360, 361, 363, 367, 368, 369, 370, 372, 374, 375, 376, 377, 381, 382, 383, 386, 387, 388, 391, 393, 394, 395, 397, 401, 402, 408, 412, 413, 415, 416, 422, 432, 435, 445, 451, 452, 454, 456, 462

nastavna metodika, 1, 5, 9, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 25, 32, 41, 42, 50, 96, 103, 300, 316, 321, 340, 422, 423

nastavnik, 1, 4, 5, 6, 10, 12, 13, 14, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 45, 47, 48, 49, 51, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 64, 66, 68, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 96, 97, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 120, 121, 126, 127, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 140, 150, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 162, 164, 165, 166, 174, 178, 181, 182, 189, 190, 191, 194, 196, 198, 200, 202, 208, 209, 210, 212, 213, 215, 216, 217, 218, 219, 222, 223, 226, 232, 235, 238, 239, 240, 254, 255, 259, 260, 265, 266, 267, 276, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 287, 292, 293, 294, 296, 298, 305, 311, 312, 313, 314, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 337, 339, 340, 356, 357, 360, 364, 368, 369, 370, 371, 372, 374, 377, 379, 381, 382, 384, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 397, 398, 399, 408, 410, 413, 415, 419, 422, 423

norma, 119, 173, 181, 324, 355

oblikovanje, 2, 3, 17, 30, 39, 41, 51, 55, 79, 84, 96, 101, 127, 128, 129, 176, 182, 183, 190, 191, 194, 198, 199, 200, 207, 210, 266, 282, 288, 289, 290, 292, 294, 316, 321, 333, 348, 356, 376, 379, 408

obrazovanje, 4, 5, 11, 20, 21, 26, 29, 39, 182, 183, 184, 186, 221, 328, 373, 393, 401, 406, 445, 466

ocjenjivanje, 3, 30, 355, 381, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 395, 397, 398, 399, 400, 401, 412, 415, 416, 419, 420, 456

odgoj, 2, 4, 6, 9, 14, 17, 23, 25, 29, 55, 58, 65, 92, 104, 115, 117, 122, 168, 184, 196, 197, 200, 201, 203, 206, 216, 219, 221, 275, 276, 287, 294, 307, 325, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 348, 350, 352, 353, 374, 401, 422

odgoj i obrazovanje, 4, 6, 17, 25, 29, 104, 117, 197, 200, 201, 203, 206, 219, 221, 276, 294, 374

odgovornost, 76, 161, 191, 199, 290

odnos, pedagoški, 2, 6, 14, 21, 23, 33, 37, 39, 43, 47, 50, 51, 57, 65, 83, 88, 91, 94, 97, 102, 103, 109, 113, 119, 121, 123, 125, 132, 174, 179, 181, 182, 184, 188, 189, 195, 197, 219, 227, 233, 241, 242, 249, 256, 261, 266, 277, 280, 293, 306, 311, 320, 321, 322, 323, 324, 331, 333, 342, 343, 345, 346, 351, 356, 361, 371, 381, 383, 386, 412, 415, 419, 422

okolnost, 3, 36, 172, 183, 223, 278, 311, 320, 322, 358, 370, 381, 382, 383

okruženje, odgojno, 5, 6, 15, 17, 23, 26, 59, 123, 184, 240, 323, 329, 403

opredjeljenje, 54, 103, 151, 196, 211, 244, 249

opuštanje, 254, 291, 303

osjećaj, 71, 96, 117, 122, 123, 135, 143, 147, 175, 205, 235, 289, 292, 306, 307, 344, 358

osjećaja, 35, 37, 63, 91, 109, 171, 195, 256, 258, 304, 357, 360, 408

osjećajem, 59, 318

osjećaju, 207, 214, 291, 312, 315

osjetilo, 44, 47, 136, 185, 222, 402

osoba, 10, 14, 15, 25, 26, 61, 64, 69, 85, 88, 91, 102, 113, 114, 116, 119, 126, 127, 133, 134, 135,

136, 138, 141, 142, 144, 151, 156, 161, 162, 163, 169, 172, 175, 179, 180, 197, 205, 207, 211, 219, 223, 246, 261, 285, 291, 302, 305, 306, 313, 314, 319, 323, 327, 328, 330, 331, 334, 335, 345, 348, 351, 354, 355, 358, 362, 384, 385, 397, 399, 412
 otuđenje, 84, 196
 otvorenost, 97, 133, 143, 150, 156, 161, 166, 197, 208, 217, 239, 242, 297, 333, 345, 358, 361, 393, 401
 ozračje, 17, 127, 133, 136, 137, 143, 154, 161, 208, 212, 218, 242, 266, 276, 355, 356, 357, 358, 360, 361, 417
 pantomima, 131, 200, 202, 297, 298
 partner, 50, 94, 111, 112, 113, 119, 151, 208, 374
 pedagog, 11, 27, 29, 60, 104, 105, 122, 138, 151, 158, 173, 190, 192, 196, 219, 288, 313, 329, 334, 356, 357, 360, 368, 372, 382, 384, 387, 408, 445
 pedagogija, 4, 5, 11, 12, 19, 28, 29, 58, 103, 150, 170, 186, 187, 275, 334, 434, 445, 448, 455, 456, 466
 pitanje u nastavi, 1, 4, 7, 10, 13, 18, 23, 25, 27, 30, 32, 37, 39, 41, 49, 51, 56, 57, 59, 62, 66, 85, 88, 90, 91, 92, 93, 105, 107, 108, 111, 114, 120, 123, 125, 128, 133, 135, 145, 146, 147, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 171, 179, 180, 188, 192, 197, 200, 208, 213, 214, 215, 216, 219, 232, 235, 238, 247, 249, 255, 256, 257, 260, 264, 269, 270, 278, 279, 280, 283, 286, 288, 290, 293, 294, 298, 300, 301, 310, 322, 323, 327, 335, 336, 342, 345, 352, 355, 358, 359, 372, 373, 374, 376, 379, 384, 386, 387, 390, 391, 399, 401, 403, 406, 413
 pjesma u nastavi, 2, 3, 275, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 292, 294, 340
 planiranje, 1, 3, 22, 32, 36, 37, 38, 40, 45, 59, 65, 73, 74, 75, 76, 79, 80, 87, 88, 92, 95, 103, 127, 150, 197, 209, 211, 212, 306, 311, 312, 313, 314, 315, 320, 321, 329, 332, 337, 381, 383, 386, 387, 435
 ples u nastavi, 202, 290
 ploča, školska, 59, 63, 65, 66, 68, 78, 83, 90, 131, 177, 223, 226, 310, 341, 358, 362
 pluralizam, 42, 104, 133, 134, 136, 211, 219, 287, 423
 pojedinačni (individualni) rad, 50, 105, 107, 108, 109, 111, 118
 Polya, G., 83
 Poljak, V., 63, 456
 pomagala, metodička, 3, 15, 17, 23, 24, 25, 30, 34, 35, 36, 59, 63, 67, 68, 69, 70, 71, 90, 107, 114, 116, 121, 125, 127, 159, 182, 185, 186, 194, 197, 198, 210, 214, 222, 226, 227, 255, 258, 265, 266, 268, 269, 271, 272, 277, 278, 279, 280, 281, 290, 294, 313, 317, 341, 358, 377, 380, 416, 456
 ponavljanje u nastavi, 3, 30, 46, 47, 93, 129, 168, 181, 236, 260, 284, 368, 369, 370, 372, 373, 378, 380, 394
 ponazorenje, zornost, 173, 185, 195, 196, 206, 217, 317
 popratni crtež, 221, 223, 226

poruka, 4, 62, 178, 180, 190, 191, 207, 215, 216, 217, 223, 224, 226, 227, 232, 233, 235, 236, 237, 238, 239, 244, 248, 250, 261, 271, 280, 283, 288, 289, 294, 344, 411
 posredovanje, 13, 24, 32, 50, 51, 55, 64, 96, 168, 175, 179, 181, 221, 244, 260, 266, 267, 333
 postupak, metodički, 1, 2, 3, 10, 12, 16, 17, 18, 19, 23, 25, 34, 36, 39, 41, 42, 44, 45, 46, 49, 52, 55, 56, 59, 60, 61, 65, 67, 71, 74, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 90, 92, 93, 96, 97, 105, 114, 120, 131, 137, 139, 150, 155, 166, 168, 175, 179, 189, 198, 206, 207, 212, 216, 217, 218, 219, 241, 261, 264, 271, 277, 294, 297, 310, 311, 312, 313, 315, 316, 321, 329, 337, 340, 348, 350, 351, 352, 353, 356, 368, 376, 378, 381, 382, 383, 386, 395, 402, 419, 456
 posvješćivanje, 65, 91, 250, 282, 371
 potiskivanje, 132, 372, 423
 poučavanje, 1, 3, 17, 19, 25, 33, 40, 41, 49, 75, 87, 96, 97, 102, 151, 171, 182, 186, 213, 219, 311, 313, 315, 316, 321, 332, 333, 335, 337, 381, 382, 383, 386, 387, 388
 pouka, 160, 181, 410
 pounutrašnjivanje, 225, 371
 povijest, 1, 3, 9, 12, 19, 29, 33, 41, 45, 61, 97, 102, 170, 171, 172, 175, 194, 252, 272, 282, 283, 293, 310, 322, 348, 368, 376, 456, 458
 povjerenje, odgojno, 76, 138, 154, 161, 173, 212, 276, 303, 339, 342, 343
 pozornost, 20, 42, 47, 70, 80, 81, 83, 144, 168, 215, 233, 239, 245, 266, 292, 294, 314, 316, 317, 324, 335, 336, 393
 praksa, pragmatika, 3, 4, 6, 7, 12, 19, 20, 25, 27, 30, 31, 32, 47, 48, 57, 59, 72, 79, 82, 86, 91, 92, 97, 105, 107, 125, 173, 182, 183, 188, 190, 199, 221, 244, 247, 301, 312, 314, 316, 321, 332, 374, 380, 381, 383, 385, 389, 393, 402, 456
 predmet, školski, 9, 10, 11, 16, 18, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 33, 34, 42, 43, 45, 46, 58, 66, 72, 74, 83, 85, 90, 91, 108, 116, 142, 144, 146, 147, 153, 155, 156, 159, 160, 163, 166, 177, 181, 185, 197, 204, 206, 212, 221, 237, 239, 246, 260, 267, 271, 280, 282, 287, 293, 300, 305, 312, 318, 319, 321, 322, 326, 329, 342, 346, 350, 370, 372, 374, 382, 393, 395, 397, 400, 416, 419, 422, 456
 predrasuda, 39, 142, 147, 148, 259, 260, 373, 383, 384, 389
 predznanje, 38, 56, 96, 115, 154, 156, 173, 189, 238, 260, 322, 383
 prilagođenost, 54, 55, 56, 104, 218
 pripovijedanje, nastavno, 2, 48, 50, 88, 153, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 262
 priprema, nastavna, 3, 26, 30, 46, 59, 71, 75, 85, 108, 114, 120, 126, 133, 139, 142, 178, 200, 289, 292, 294, 298, 309, 340, 348, 375, 388, 411, 412, 413
 priručnik, nastavni, 24, 63, 72, 74, 186, 195, 341, 350, 391
 problemska nastava, 187, 257

proces, nastavni, 2, 4, 5, 10, 14, 16, 17, 19, 22, 23, 24, 25, 34, 36, 39, 40, 41, 42, 43, 47, 50, 51, 55, 64, 66, 67, 73, 75, 80, 87, 92, 93, 96, 108, 114, 115, 117, 123, 134, 154, 155, 156, 157, 162, 166, 181, 183, 184, 187, 194, 197, 198, 199, 200, 201, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 219, 239, 249, 250, 260, 264, 267, 269, 280, 290, 312, 313, 314, 315, 322, 334, 381, 382, 387, 388, 395, 406, 407, 410, 411, 412, 416, 419
 produbljivanje, znanja, 192, 232, 260, 282
 program, nastavni, 15, 17, 22, 24, 30, 33, 34, 37, 38, 62, 63, 65, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 104, 187, 188, 200, 277, 287, 305, 311, 312, 313, 318, 328, 340, 356, 369, 372, 419
 projektor, 59, 121, 265, 268, 310, 358, 362
 prostorija, prostor, 3, 6, 15, 25, 39, 51, 58, 59, 69, 96, 103, 104, 127, 128, 153, 154, 157, 161, 166, 174, 198, 204, 208, 209, 211, 213, 218, 221, 223, 225, 228, 235, 246, 249, 253, 268, 276, 289, 292, 298, 300, 301, 307, 309, 333, 334, 335, 336, 355, 358, 359, 360, 361, 362, 375, 399, 400, 403, 411, 416
 provjera, v. ocjenjivanje, 15, 30, 65, 66, 92, 121, 316, 319, 326, 369, 370, 386, 394
 psiholog, psihologija, 4, 5, 9, 19, 27, 28, 29, 42, 60, 103, 122, 123, 138, 315, 327, 348, 350, 351
 rad u malim grupama, 1, 36, 110, 124, 126, 127, 129, 134, 136, 138, 140, 142, 143, 145, 147, 358, 383
 rad u parovima, 105, 110, 111, 112, 117, 164, 358
 radna pomagala v. pomagala, 109, 128, 186
 radna škola, 122, 370
 radni list, 64, 352, 378, 379, 380
 radoznalost, 63, 80, 122, 129, 156, 171, 346
 ravnanje, upravljanje, 19, 156, 323, 335, 387
 razgovor među učenicima, 94, 116, 152, 158, 160, 161, 162, 350, 352
 razgovor u nastavi, 1, 48, 50, 75, 88, 93, 94, 113, 116, 125, 131, 140, 146, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 197, 213, 214, 254, 259, 270, 271, 290, 325, 326, 340, 350, 351, 352, 377, 445
 razumijevanja, 35, 51, 185, 206, 218, 333, 403
 razumijevanje, sadržaja, 35, 37, 38, 39, 44, 49, 89, 177, 179, 188, 200, 201, 234, 236, 237, 277, 281, 289, 293, 315, 344, 387, 403, 411
 razvijanje, govora, 42, 93, 154, 155, 158, 178, 181, 194, 281, 357
 recitiranje u nastavi, 102
 sadržaj, nastavni, 1, 11, 14, 15, 16, 17, 19, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 45, 49, 50, 51, 54, 55, 56, 57, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 73, 75, 79, 81, 84, 85, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 101, 104, 107, 110, 114, 116, 123, 126, 160, 164, 166, 172, 173, 174, 175, 178, 179, 180, 181, 185, 190, 191, 195, 197, 198, 199, 200, 202, 203, 206, 207, 208, 209, 210, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 221, 227, 229, 230, 232, 235, 237, 238, 241, 242, 247, 250, 251, 254, 256, 265, 267, 269, 271, 272, 276, 278, 279, 280, 282, 285, 288, 289, 293, 294, 296, 297, 298, 301, 304, 311, 312, 313, 314, 316, 317, 318, 319, 320, 332, 333, 334, 336, 340, 342, 350, 351, 352, 353, 371, 379, 380, 382, 386, 387, 390, 391, 393, 394, 397, 403, 416, 423
 sakralna umjetnost, 240
 samopouzdanje, 216
 samostalan rad u nastavi, 104, 109, 115, 202, 212
 samovrjednovanje, 329, 387, 411
 scena u nastavi, 56, 68, 192, 225, 289
 simbolika u nastavi, 62, 63, 83, 84, 200, 240, 245, 250
 situacija, nastavna, 6, 24, 34, 49, 54, 56, 57, 58, 59, 73, 74, 83, 84, 85, 90, 91, 93, 104, 107, 115, 116, 135, 139, 144, 146, 153, 166, 201, 202, 203, 208, 211, 222, 223, 226, 231, 237, 251, 254, 256, 259, 271, 277, 278, 286, 294, 298, 307, 314, 324, 328, 335, 337, 339, 340, 343, 344, 346, 347, 348, 369, 382, 385, 387, 388, 391, 401, 407
 slika u nastavi, 2, 5, 46, 62, 63, 71, 72, 73, 75, 82, 84, 85, 86, 89, 90, 91, 105, 121, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 194, 196, 197, 200, 203, 205, 206, 207, 210, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 222, 226, 227, 228, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 239, 240, 241, 242, 252, 253, 255, 267, 268, 269, 270, 272, 285, 290, 291, 292, 293, 323, 329, 352, 360, 378, 380, 382
 sloboda, 60, 125, 136, 191, 196, 202, 208, 212, 238, 239, 251, 340, 400
 slušanje, 3, 30, 68, 70, 104, 151, 195, 279, 281, 282, 288, 291, 292, 293, 294, 304
 smisao, 20, 21, 25, 29, 37, 38, 39, 61, 78, 108, 128, 155, 159, 161, 169, 170, 178, 182, 184, 185, 198, 211, 215, 237, 240, 249, 258, 272, 283, 293, 294, 296, 304, 317, 318, 368, 369, 371, 372, 375, 378, 390, 393, 411, 419
 socijalizacija, 2, 13, 16, 183, 321, 387
 sociogram, 128, 326
 spontanost, 265, 337, 358, 361
 sposobnost, 35, 36, 41, 42, 56, 115, 124, 127, 128, 130, 134, 135, 138, 151, 156, 160, 194, 196, 197, 198, 206, 213, 250, 279, 281, 299, 326, 345, 347, 356, 357, 374, 375, 380, 389, 392, 394, 396
 spoznaja, 18, 19, 20, 21, 23, 25, 36, 37, 44, 47, 48, 50, 51, 55, 59, 64, 81, 87, 89, 94, 108, 131, 136, 151, 158, 173, 190, 197, 198, 206, 212, 213, 222, 231, 236, 252, 282, 305, 329, 333, 351, 369, 374, 380, 403, 411, 419, 422
 sredstva, nastavna, 2, 17, 23, 32, 34, 35, 38, 45, 50, 63, 68, 69, 70, 72, 83, 84, 88, 90, 94, 109, 147, 171, 182, 183, 184, 185, 186, 188, 191, 192, 194, 204, 222, 223, 225, 227, 244, 255, 266, 268, 277, 282, 290, 313, 317, 340, 376, 456
 stav, 94, 117, 142, 151, 160, 163, 164, 168, 197, 249, 250, 279, 313, 326, 334, 336, 341, 342, 343, 345, 346, 347, 368, 385, 406, 408, 419
 stil, 109, 115, 133, 145, 148, 232, 234, 240, 268, 271, 322, 323, 324, 327, 335, 355
 strip u nastavi, 2, 255, 269, 270, 271, 272, 340

strukturiranje u nastavi, 1, 13, 15, 37, 39, 40, 50, 59, 65, 68, 82, 89, 93, 96, 97, 100, 101, 105, 138, 151, 154, 161, 178, 187, 189, 190, 241, 279, 298, 315, 318, 322, 326, 356, 357, 383, 386, 416, 456

stvaralaštvo, 2, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 202, 217, 219, 274, 370, 374, 396

stvarnost, u nastavi, 62, 81, 82, 84, 105, 133, 162, 169, 184, 185, 189, 202, 203, 208, 211, 219, 222, 225, 231, 239, 246, 249, 250, 256, 257, 258, 259, 277, 280, 290, 302, 306, 307, 343, 357, 373, 399, 401, 423

subjekt, nastavni, 56, 67, 156, 217, 299, 307

sučeljavanje u nastavi, 93, 94, 101, 142, 163, 164, 203, 205, 206, 208, 210, 213, 214, 215, 216, 218, 219, 250, 258, 259, 271, 277, 352, 358, 374, 376, 395, 401

sudjelovanje u nastavi, 30, 35, 133, 142, 144, 148, 153, 173, 282, 287, 325, 327, 334, 346, 356, 374

svjetonazor, 41, 211

škola, 4, 5, 6, 9, 10, 12, 15, 16, 17, 20, 25, 26, 28, 30, 31, 33, 34, 35, 37, 51, 58, 68, 69, 75, 79, 102, 103, 104, 108, 112, 122, 153, 166, 169, 184, 198, 199, 200, 204, 205, 215, 265, 275, 276, 277, 281, 282, 288, 310, 311, 315, 316, 319, 320, 321, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 341, 347, 348, 350, 351, 352, 354, 355, 356, 357, 360, 369, 372, 373, 374, 378, 385, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 411, 422, 435

tehnika, nastavna, 3, 25, 41, 45, 46, 71, 75, 79, 87, 145, 146, 157, 182, 187, 188, 204, 205, 206, 221, 227, 246, 261, 266, 267, 268, 271, 301, 335, 377, 415, 444

tekst, nastavni, 62, 63, 69, 85, 88, 101, 159, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 183, 189, 190, 191, 206, 207, 230, 232, 242, 247, 254, 261, 262, 265, 266, 267, 269, 270, 271, 272, 283, 289, 290, 291, 292, 297, 298, 310, 336, 340, 371, 376, 378, 379, 411

televizija, 69, 168, 182, 183, 188, 189, 242, 247

tema, nastavna, 17, 18, 30, 42, 59, 69, 84, 89, 94, 96, 109, 115, 130, 136, 140, 159, 163, 165, 179, 190, 192, 203, 206, 215, 216, 227, 229, 237, 239, 240, 242, 257, 259, 260, 262, 271, 276, 284, 290, 292, 293, 317, 326, 327, 352, 370, 375, 376, 378, 383, 393, 416

tematska cjelina, 104, 293

test u nastavi, v. upitnik, 326, 388, 390, 392

timski rad, 129, 130

tradicija, 7, 26, 29, 50, 155, 210, 242, 278, 289, 328, 372

transferiranje u nastavi, 396

transpozicija u nastavi, 174, 207, 211, 219, 227

učenik, 2, 3, 5, 6, 7, 13, 14, 16, 17, 23, 24, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 64, 66, 67, 70, 71, 72, 75, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 120, 121, 124, 126, 129, 130, 133, 148, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 166, 171, 172, 173, 174, 179, 181, 185, 187, 194, 197, 198, 199, 200, 202, 206, 207, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 222, 223, 227, 236, 260, 264, 270, 271, 272, 278, 281, 282, 284, 287, 289, 290, 293, 294, 296, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 346, 347, 356, 357, 358, 359, 360, 364, 369, 370, 371, 372, 373, 376, 377, 378, 379, 381, 382, 384, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 395, 396, 397, 398, 399, 401, 404, 410, 415, 416, 419, 422

učenje, 1, 2, 3, 5, 6, 17, 19, 25, 28, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 45, 47, 49, 51, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 69, 71, 72, 73, 79, 84, 85, 86, 87, 92, 96, 102, 103, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 119, 122, 124, 125, 129, 133, 148, 151, 156, 182, 184, 185, 186, 187, 192, 199, 200, 201, 206, 210, 211, 212, 216, 219, 239, 242, 250, 281, 311, 312, 313, 315, 316, 318, 321, 322, 323, 325, 326, 329, 333, 334, 336, 337, 344, 356, 357, 358, 359, 360, 368, 369, 370, 373, 375, 376, 377, 378, 381, 382, 385, 386, 387, 389, 393, 394, 395, 396, 398, 402

učenje napamet, memoriranje, 3, 102, 370, 371

učinkovitost, 92, 108, 115, 121, 166, 255, 260, 316, 359, 360, 370, 381

učitelj, 4, 16, 23, 26, 27, 57, 60, 102, 105, 122, 197, 223, 236, 312, 419

udžbenik, 17, 24, 62, 63, 74, 185, 186, 190, 340, 341, 350, 351, 352, 360, 378, 391, 419

uloga, 1, 3, 5, 17, 30, 45, 55, 84, 94, 104, 113, 114, 120, 122, 124, 129, 134, 135, 136, 137, 148, 159, 161, 164, 165, 172, 180, 183, 187, 197, 200, 202, 219, 221, 223, 227, 237, 252, 255, 258, 272, 276, 291, 295, 297, 298, 299, 321, 324, 329, 340, 341, 351, 373, 387, 389, 423

umjetnička slika (djelo) u nastavi, 194, 227, 230, 232, 234, 235, 239, 242, 277, 278, 279, 280, 307, 354

umjetnost u nastavi, 2, 194, 219, 221, 228, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 238, 239, 240

upitnik, v. test, 326, 327, 378, 412

uspjeh u učenju, 3, 45, 51, 57, 84, 92, 94, 111, 117, 123, 125, 126, 139, 173, 256, 289, 316, 319, 320, 326, 327, 328, 332, 335, 344, 358, 369, 370, 381, 383, 384, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 395, 396, 397, 399, 419

usvajanje, gradiva, 10, 21, 23, 24, 32, 34, 40, 46, 47, 55, 57, 63, 64, 92, 96, 158, 180, 188, 197, 209, 213, 217, 250, 259, 261, 281, 293, 299, 317, 347, 350, 359, 368, 391, 397, 401, 403, 408, 423

utvrđivanje, 108, 397

uvjerenje, 131, 142, 191, 205, 212, 242, 249, 377, 378, 384, 401

uzorak, 49, 63, 201, 388

varijacija, 71, 104, 370, 388

verbalizacija, 173, 181, 196, 197, 206, 215, 217, 218, 258

video, 59, 78, 183, 341, 358, 362

videokamera, 191, 290

vizualizacija, 40, 64, 69, 179, 180, 213, 225, 256
vježbanje u nastavi, 24, 30, 46, 47, 80, 84, 95, 107,
108, 319, 350, 351, 368, 369, 370, 371, 372, 373,
378, 380
vrednota, odgoj, 196, 211, 246, 293, 305, 374, 394
vrjednovanje, v. ocjenjivanje, 3, 34, 35, 36, 89, 113,
121, 126, 131, 134, 140, 150, 187, 225, 260, 278,
306, 311, 314, 320, 326, 328, 341, 346, 350, 351,
352, 354, 367, 377, 381, 384, 387, 388, 390, 391,
392, 393, 394, 395, 399, 401, 402, 403, 416, 419
vrijednost, odgoj, 27, 51, 89, 135, 144, 160, 170,
181, 194, 205, 230, 234, 238, 247, 279, 304, 306,
324, 341, 342, 343, 344, 388, 389, 390, 393, 408,
409
zadaca, domaca, 3, 59, 75, 78, 104, 111, 117, 371,
372, 373, 374, 375, 376, 377, 398, 412, 413
zalaganje u nastavi, 111, 115, 121, 123, 127, 130,
171, 205, 213, 216, 260, 281, 289, 304, 322, 326,
334, 381, 387, 389, 390, 393, 394
zlatna pozadina, 234
znanost, 7, 11, 18, 19, 21, 29, 37, 46, 73, 102, 170,
183, 287, 298, 310, 319, 328, 422, 445, 456, 466
znanje, 4, 5, 7, 10, 13, 14, 17, 20, 21, 24, 27, 28, 30,
31, 34, 35, 37, 41, 42, 45, 46, 57, 60, 66, 79, 85,
107, 108, 138, 155, 160, 165, 171, 181, 186, 190,
191, 202, 208, 231, 248, 252, 254, 259, 305, 311,
312, 318, 320, 321, 332, 333, 334, 337, 340, 359,
369, 396, 397, 403, 406, 407, 408, 410, 419, 422,
423
zornost v. ponazoriti, 173, 185, 195, 196, 317
zrelost, odgoj, 36, 111, 275, 313, 325
žargon, 176

Osnovni pojmovi

Akcijski nastavni oblici u najširem smislu riječi su → nastavnikove ili → učeničke djelatnosti, njihova ponašanja, odnosno akcije za vrijeme → nastave.

Aktiviranje ili **samoangažiranje** kao → nastavno načelo je buđenje → učenikove sklonosti ka akaciji s namjerom usredotočivanja na → nastavni sadržaj i konkretnu djelatnost praćenu mišlju, osjećajem, htijenjem i praktičnim znanjem.

Analiza je znanstven ili nastavna → metoda kojom se nastoji doći do pojedinih sastavnica određene pojavnosti što svojim međusobnim odnosima i složenim relacijama stvaraju cjelinu.

Antropogeni odnosno antropološko-psihološki **uvjeti** spadaju u skupinu uvjeta održavanja → nastave. Pod ovima se podrazumijevaju okolnosti što ih sudionici nastave sa sobom unose u nastavni proces.

Artikulacijski nastavni oblici jesu forme → nastavnih jedinica kojima se → nastavnici služe da bi → učenicima što bolje približili → nastavne sadržaje i → ciljeve. Razlikuju se 4 oblika: a) usredotočenost na postupak poučavanja, b) usredotočenost na stjecanje vještina, c) usredotočenost na doživljaj i d) otvoreni nastavni oblik.

Audiovizualni mediji kao nastavna sredstva koriste se u → nastavi kao tehnike pamćenja, emitiranja i sugestije. Ovdje je riječ o kompetentnom poznavanju sve do usvajanja medijskokomunikacijskih vještina s ciljem da se što bolje upozna drugoga i sebe samoga te na taj način dođe i do metodičkog značenja medijskog priopćavanja.

Audiovizualni mediji kao obrazovna sredstva služe se → slikama u nastavi kako bi se pojedini → nastavni sadržaji i teorijske naravi učinili → zornima.

Audiovizualni mediji su jedno od najmoćnijih → sredstava kojima se služi suvremeno čovječanstvo radi informiranja, obrazovanja i zabave. Veoma su prikladni za pamćenje i prenošenje optičko-akustičnih informacija pa se u tom smislu koriste i u → nastavi.

Autoritarizam je zloraba → autoriteta u smislu da iza njega ne stoji ni stručna kompetencija a ni oni koji bi ju kao takvu prihvatili pa se pokušava silom isforsirati nešto što nema svoju opravdanost..

Autoritet u nastavi za razliku od → autoritarizma jest nastavnikovo svojstvo koje počiva na njegovoj stručnoj kompetentnosti koju učenici uviđaju i slobodno prihvaćaju.

Bilježnica je → nastavno pomagalo koje koristi učeniku za evidentiranje informacija u → nastavi, za njegovo individualno istraživanje, odnosno pokazivanje osobne razine usvajanja nekog → nastavnog sadržaja ili rješavanje zadatka što ga je dobio od → nastavnika (→ domaće zadaće).

Bloomova taksonomija je skup kriterija motrenja općeljudskog dozrijevanja podijeljenih na šest razina: znanje (knowledge), shvaćanje (comprehension), primjena (application), sinteza (synthesis), vrednovanje (evaluation). Kasnije je ona nešto izmijenjena ali je sačuvano 6 razina. Tako: podsjećanje (remembering), razumijevanje (understanding), primjenjivanje (applying), analiziranje (analysing), vrednovanje (evaluating) i kreiranje (creating).

Bojenje je faza →likovnog stvaralaštva u nastavi koje uz →crtanje pruža mogućnost učeniku izražavanja neverbalne naravi pa je kao takvoporučljivo u obrazovnom postupku kako bi se dala mogućnost ekspresije i onim učenicima koji su slabiji na riječi.

Ciljevi, djelatni u nastavi su postignuća vezano za funkcionalno-motoričku razinu →učenika s konačnim ishodom stjecanja i usvajanja vrlo konkretne vještine.

Ciljevi, nastavni su sredstva za izgrađivanje učeničke osobnosti i posredovanja kulturoloških sadržaja. Dije se na spoznajne, odgojne (doživljajne) i djelatne (funkcionalne, motoričke).

Ciljevi, odgojni u →nastavi jesu konačni dometi na odgojno-emocionalno-doživljajnoj razini →učenika gdje se kristalizira životni stav iz kojeg će onda učenik djelovati.

Ciljevi, spoznajni imaju svrhu stjecanje znanja u →nastavi kroz korištenje →nastavnih sadržaja, →izvora znanja, →metodičkih pomagala.

Cjelovitost jest odgojno-obrazovni cilj kojemu treba pridonijeti i →nastava. Svrha mu je objedinjavanje i promicanje triju razina ljudske egzistencije: misaone, osjećajne i djelatne. Ukoliko se u nastavi ne bi imale u vidu sve tri ona bi iznevjerila svoje poslanje.

Crtež je jedan od mnogobrojnih izvora znanja koji dolazi iz područja zornosti, a jako su mu bliski →slika i →fotografija. Koristi se u nastavi kako bi se respektiralo načelo →individualnosti i na taj način omogućilo učenicima koji su više skloni slikovnom izražavanju da budu ravnopravni s kolegama čija je jača verbalna strana.

Čavrljanje je opuštena komunikacija između →nastavnika i →učenika te nije posebno određena ni ciljem ni planom, nego nastaje iz spontanog razgovora nastavnika i učenika.

Čelna (frontalna) nastava je →društveni oblik organiziranja →nastavnog procesa u kojemu glavnu ulogu ima →nastavnik dok su →učenici prvenstveno primaoci →nastavnih sadržaja i →ciljeva. Oblici čelne nastave mogu biti: verbalno predavanje, izlaganje →nastavnih sadržaja, demonstracija, nastava uz pomoć →pitanja, →igra uloga itd.

Čitanje jedna od nastavnih →metoda koja je više usredotočena na misaonu razinu stjecanja znanja. Naročito je prisutna u korištenju izvornih tekstova ali i onih →udžbeničkih, odnosno →priručničkih kao posebnih izvora znanja.

Dedukcija je →metoda kojom se na bazi općih sudova dolazi do pojedinačnih zaključaka ili na druge opće, odnosno od uopćivanja do pojedinosti ili drugih uopćivanja..

Deskripcija je metodički postupak koji opisuje pojedine pojavnosti ali se ne upušta u tumačenje, a još manje propisivanje, jednostavno, evidentiranje na bazi ljudskih čula, osjetila

Diferenciranje je jedno od →nastavnih načela koje insistira na →individualiziranju nastavnčkog postupka, tj. da se →nastava mora prilagoditi profilima i mogućnostima, interesima i sklonostima →učenika.

Dijamontaža jest prikazivanje nekog →nastavnog sadržaja pomoću →dijapozitiva. Riječ je o nizu fiksnih slika koje na bazi angažiranja vidnog osjetila učenika priskrbljuje određene spoznaje.

Dijapozitiv je u plastični okvir umetnuta fotografija koja može biti →nastavna sredstvo ili →nastavno pomagalo. Obično koristi kao integralni dio →dijamontaže.

Disciplina jest nastojanje kojim se želi postići maksimalnu kooperativnost →učenika u nastavi. Suvremena →nastavna metodika zazire pritom od prisilnih mjera a više insistira na motivaciji i →autoritetu nastavnika kao najučinkovitijim njenim predispozicijama.

Disjunkcija je jedna od tehnika →karikature, a sastoji se od suprotstavljanju kontradiktornih elemenata u karikaturi kako bi se kod promatrača izazvala pozornost, prihvatanje ili odbijanje karikaturalne ponude.

Diskusija u nastavi je izricanje mišljenja kako bi se sučelilo, razmijenilo argumente, odnosno drugoga uvjerilo u ispravnost vlastitoga stava. Ona je važna za izgradnju pluralističkih stavova kod →učenika jer njen predmet nudi oprečna mišljenja i omogućuje oprečno pozicioniranje.

Domaće zadaće padaju u krug →vježbanja i →ponavljanja kad je riječ o nastavi. Njihov cilj je učeničko osobno sučeljavanje s predmetom nastave, osobno pripremanje za nastavni sat, potpomaganje →nastave, uvježbavanje spoznaja, sposobnosti i vještina te obavješćivanje o tome jesu li učenici postigli zadani cilj.

Društveni nastavni oblici su organizacijske forme odnosa između →nastavnika i →učenika te učenika međusobno za vrijeme poučavanja i učenja. Oni govore o tome kako su za vrijeme izvođenja →nastave podijeljene društvene aktivnosti među sudionicima. Kao popratni oblici pojavljuju se: →individualni rad, →rad u parovima, →rad po grupama i →frontalni (čelni) rad.

Društveno kulturni uvjeti jesu okolnosti održavanja →nastave, a zasnivaju se na činjenici da učenici u krugu svojih razreda, u društvenoj ustanovi kao što je škola i pod vodstvom profesionalnih →nastavnika odabiru teme i sadržaje s nakanom da postignu ishode vezane za zadane →ciljeve.

Eksperiment kao →nastavna metoda je organiziran pokus koji pruža priliku motrenja pojave pod točno određenim uvjetima ali i izazivanje iste kadgod se to zaželi primjenjujući iste postupke.

Evaluacija (→vrjednovanje).

Film može biti →nastavno sredstvo ukoliko koristi za posredovanje određenih znanja, ali i →nastavno pomagalo ako se njim služi, primjerice, da bi se animiralo učenike, pobudilo kod njih motivaciju ili kreaciju.

Folije kao →nastavna sredstva u spoju s grafoskopom su vrlo efikasne naročito kad je u pitanju angažiranje i motiviranje učenika. Razlikuju se u cijelosti pripremljene folije, djelomično pripremljene folije i folije koje nastaju pred očima učenika.

Fotogovor je metodički postupak koji se koristi u →nastavi kada se na osnovu mogućnosti odabira iz mnoštva →fotografija o istom sadržaju pokušava kod →učenika pobuditi interes, odnosno njegovo poistovjećivanje ili nepoistovjećivanje s njim.

Fotografija u nastavi je vrlo važan nastavni medij koji s koristi od razine dokumentiranja pojedinog nastavnog sadržaja do zabave. U tom rasponu se nalaze antropološke →fotografije, fotografije motiva, umjetnička fotografija kao i fotomontaža, odnosno →kolaž.

Genetička metoda omogućava shvaćanje i razumijevanje neke pojave kroz prizmu njena postupnog nastanka i po tome se razlikuje od →deskriptivne metode koja opisuje stvar kao puku činjenicu.

Glazba je vrlo složeno →nastavno sredstvo i →pomagalo koju treba promatrati sa stajališta →nastavnika, →učenika, →nastavnih ciljeva, →sadržaja, →metoda i →pomagala. Za svaku od ovih razina postoje i →metodički postupci.

Glina u nastavi je →nastavno pomagalo kojim se omogućava učenicima koji su više skloni likovnom ili skulpturalnom izražavanju da predoče željeni nastavni sadržaj. Taj postupak može biti alternativa verbalnom priopćavanju.

Gradivo, nastavno iako bi na dosta neprimjeren način trebalo biti istoznačnica za nastavni sadržaj, pojam se koristi u ovoj knjizi i dijeom zbog čuvanja tradicije naše metodičko-didaktičke terminologije.

Grupa (radna) jest jedan od →društvenih nastavnih oblika koja može funkcionirati zasebno ili kao dio →frontalne nastave. Riječ je o manjoj skupini učenika koji dobivaju konkretni zadatak za rješavanje. Njihovi rezultati se obično predstavljaju u forumu, pred cijelim razredom.

Igra uloga u nastavi jest nastavna →metoda nastala na osnovi različitih umjetničkih tekstova, a može imati terapijsku, odnosno socijalizirajuću ulogu.

Ikongrafija u nastavi je vjesnica slikovnih tema koja pomaže da se identificira predmet slike i pravilno pročitaju pojedinačni atributi i simboli. Pri strukturalnoj analizi slike kodeksi izražavanja imaju svoju ulogu, npr. tematski kôd, kompozicijski kôd, geometrijsko-aritmetički kôd, kôd boje, kôd krajobraza, prostornih planova, arhitekture, namještaja, opreme itd.

Impulsi za razmišljanje su govorni izazov koji ima za cilj proširivanje učenikova područja mišljenja i govorenja. Razlikuju se verbalni i neverbalni. Pod verbalne spadaju: pitanja, izazovi, iskazi, zadaci, upute za rad, dok su neverbalni: gestikulacija, mimika, šutnja, čekanje, predmeti, slike, skice, napisi na ploči i sl.

Indukcija je znanstvena ili nastavna →metoda koja omogućuje da se kroz spoznaju pojedinačnih slučajeva i pojavnosti dolazi se do onih općih, od pojedinačnih fakata na one opće.

Izvođenje nastave kao metodički čin znači učiniti da →nastavni ciljevi i →sadržaji postanu učeničkim kako bi učenici sami, metodički kvalificirani, mogli rješavati razne životne probleme.

Izvori znanja u prvom planu su →nastavni programi, →udžbenici, →priručnici, stručna i znanstvena literatura. To mogu biti dijelom i neka →metodička pomagala poput →filma, →slike, →fotografije, →folije, →radni list itd. Sve ono, naime, što se koristi u nastavi a proširuje obzorja učeničke spoznaje.

Karikatura u nastavi ima svrhu napada problematičnih ili opasnih odnosa s nakanom da se dođe do poželjnoga stava. Strukturni elementi karikature su kod, tehnika karikiranja, pretjerivanje, usporedba i katkad popratni tekst. U →nastavi ona uči promatrati, iskusiti pozitivnu nesigurnost te stvoriti kritičko-oslobodilačku dinamiku.

Kaseta može biti i →nastavno sredstvo i →nastavno pomagalo, ovisno o tome što se od nje očekuje. Ako je izvor znanja, ona je sredstvo, ako služi kao metodički „alat“, onda je pomagalo.

Ključni elementi metodike su shvaćanje, medijacija, međuovisnost i prioritet. Ne želi li se →metodiku pretvoriti u puku proizvoljnost dok je se tretira kao vještinu primjene →metoda u pojedinim postupcima ili djelatnostima, onda se moraju imati u vidu ta četiri ključna elementa.

Kolaž je nastavna tehnika koja se zasniva na učeničkom kombiniranju ponajprije različitih likovnih rješenja vezanih za neku ideju ili sadržaj. No, kolaž može biti sastavljen i od različitih tekstova vezano za pojedini nastavni sadržaj.

Komparacija kao metoda znači da se uspoređuju pojedine pojavnosti ili činjenice kako bi se vidjelo ono što ih veže, odnosno razdvaja, što im je zajedničko ali i zasebno.

Komunikacijski nastavni oblici jesu forme →poučavanja ili →učenja uz pomoć izmjene informacija između →nastavnika i →učenika te učenika međusobno. Riječ je o pismenoj, usmenoj, vizualnoj, akustičnoj, mimičkoj, gestikularnoj izmjeni spoznaja među sudionicima nastavnog procesa.

Kontemplacija →meditacija.

Kurikul je plan ili program učenja koji počiva na određenoj didaktičkoj teoriji →poučavanja i →učenja, a obuhvaća ukupnost planiranog odgoja i obrazovanja. U njemu je naznačeno što se i zašto uči, kako se uči te kad i gdje se uči.

Likovno djelo u →nastavi ima ulogu nijemog pomagala koje središnju ideju, događaj, cjelovitu poruku drži pred očima učenika idući za tim da je naglasi, prizori i →vizualizira onima koji se teško snalaze u verbalnoj tehnici.

Likovno oblikovanje u nastavi pripada području stvaralačkog organiziranja →nastave te omogućava kreativno razvijanje individualnih sklonosti i sposobnosti zasnovanih na likovnoj nadarenosti učenika.

Masovni mediji koriste se u nastavi ili kao →izvori znanja ili kao →nastavna pomagala. Riječ je o masovnim posrednicima informacija kao što su televizija, radio, filmovi, tiskovine, softveri itd.

Meditacija u nastavi ima funkciju poticanja rasta cjelovite osobnosti pa ju treba i motriti s toga stajališta. Meditacija stvara osjećaj za vrijednost. Temelj je za senzibilizirani hod čovjeka prema sebi samome, prema dugom čovjeku, prema stvarima i prirodi u cijelosti.

Međuovisnost kao ključni metodički termin znači da među nastavnim faktorima postoji međusobna upućenost, odnosno međusobno prožimanje, tj. interdependentnost. Tako su →nastavni ciljevi uvjetovani nastavnim →metodama ali i metode nastavnim ciljevima i →sadržajima.

Memoriranje ili učenje napamet je postupak usvajanja →nastavnih sadržaja na osnovi pukog pamćenja, a da se pritom ne insistira na logici njihova razumijevanja i međusobne povezanosti. Suvremena nastavna metodika ga izbjegava priklanjajući se više njegovu pounutrašnjivanju putem „prekuhavanja“ (ruminatio), osvježćivanja i premišljanja (meditatio) te prepuštanja kako bi se ukorijenio u srcu mlada čovjeka.

Metoda (u širem značenju) je skup načela, pravila, postupaka koje upravljaju djelatnostima u provođenju istraživanja ili organiziranju i izvođenju pojedine djelatnosti sa svrhom rješavanja nekog problema ili postizanja određenog cilja.

Metoda katehiziranja je napamet naučeni odgovor koji bi uslijedio na postavljeno pitanje, a ticao se konkretnog sadržaja kojega je trebalo reproducirati u doslovno oblikovanom obrascu.

Metodička pomagala jesu „oruđa“ kojima se nastavnik koristi u izvođenju nastavne jedinice a nisu izravno →izvori znanja. Tako, npr. ploča, kreda, trokut, ravnalo, kutomjer, povećalo, graduirana posuda, grafoskop, radioaparat, televizor, računalo itd.

Metodički postupak je skup operacija kojima →nastavnik, imajući u vidu okolnosti te poštujući pedagoška i metodička načela, omogućuje →učenicima postizanje zadanih ciljeva, koristeći se nastavnim sadržajima.

Metodičko osposobljavanje nastavnika ili →nastavnička naobrazba je proces koji, nakon što je osoba stekla strukovna znanja, omogućava budućem →nastavniku svojevrstu „specijalizaciju“, odnosno, suvereno snalaženje u odgojno-obrazovnom procesu što se tiče odnosa prema učenicima te cjelokupnom nastavnom okruženju.

Metodika je način primjene pojedine →metode ili više njih kako u znanstvenom istraživanju tako i u organiziranju i provođenju praktičnoga postupka.

Metodologija struke za razliku od →nastavne metodike jest način stjecanja znanja na znanstvenoj razini. Ona je svojstvena višoj razini obrazovanja i kao takvu se uči unutar tzv. metodoloških predmeta pojedine struke. Zato je se ne smije miješati, a još manje poistovjećivati s →nastavnom metodikom kojoj je prvenstvena funkcija diseminacija znanstvenih spoznaja na nižoj razini.

Mjerenje učeničkog uspjeha podrazumijeva sva nastavnikova motrenja, interpretiranja i mjerenja koja se odnose na osobnost, sposobnost i društvenost učenika.

Mjesto izvođenja nastave je za to adekvatno pripremljen prostor, škola, odnosno školsko →ozračje pri čemu se moraju imati u vidu sve interakcije koje postoje među osobama što rade u nastavi.

Mnogolikost perspektiva je nastavno načelo koje ima u vidu mogućnost različitih pristupa pojedinim →nastavnim sadržajima i mogućnost njihova različitog doživljavanja te vezu sa sadržajima drugih školskih predmeta, odnosno izvanškolskih ponuda.

Motiviranje je nastavno načelo koje vezano za nastavne sadržaje kod →učenika insistira na buđenju i podržavanju želje da ih se usvoji. Pritom su u prvom planu učenikova pozornost, interes i htijenje.

Nastava je interakcijsko događanje u kojem →učenici pod vodstvom →nastavnika, planski, u za to posebno stvorenim ustanovama (školama) usvajaju i dalje razvijaju odabrane kulturne sadržaje sa svrhom vlastitog socijaliziranja, kvalificiranja i personaliziranja.

Nastavna cjelina je intermedijalni nastavni sadržaj koji se po svom obimu nalazi između →nastavnog programa i →nastavne jedinice (→Tematska cjelina)

Nastavna jedinica je najmanji isječak →nastavnog programa i obično se identificira sa jednim satom nastave (→Priprema nastavne jedinice)

Nastavna metodika je sustavno promišljanje teorije i prakse nastave u svrhu poboljšanja odgojno-obrazovnoga procesa i kao takva je središnji postulat →nastavničke naobrazbe.

Nastavna načela su isprofilirana mjerila koja jamče učinkovitost →nastave. Među njih spadaju: →diferenciranje, →motiviranje, →zornost, aktiviranje, strukturiranje nastavnih sadržaja, →mnogolikost perspektiva pristupa, usredotočenost na cilj te osiguravanje uspjeha.

Nastavna pomagala su svojevrstni „alati“ kojima se koristi izvoditelj nastavnoga procesa kako bi ga učinio učinkovitijim i za učenike motivirajućim (→metodička pomagala).

Nastavna sredstva za razliku od →nastavnih pomagala su →izvori znanja. Pod njih spadaju →nastavni programi, →udžbenici, →priručnici, stručna i znanstvena literatura.

Nastavne metode su oblici zajedničkog rada →nastavnika i →učenika s ciljem da se ostvare nastavni zadaci, odnosno smišljeni postupak kojim se nastavnik služi kako bi učenicima omogućio dolazak do →nastavnih ciljeva uz pomoć →nastavnih sadržaja.

Nastavni mediji su različita pomagala koja omogućavaju, odnosno poboljšavaju izvođenje →nastavnog procesa. Dijeli ih na osobne i neosobne. Osobni su pokreti, geste, mimika,

govor, dok neosobnima pripadaju realitet (izvorni, preparirani, odnosno živi i neživi); reprodukcija (slušna, vizualna, audiovizualna); kopiranje (eksperiment, model) i simbol (grafičko crtanje, boje).

Nastavni program jesu službeni sadržaji pojedinog predmeta kojega pišu ljudi od struke, a iza kojih stoji autoritet države (ministarstvo). Na osnovu njih se raspisuje natječaj za pisanje → udžbenika, → priručnika i ostalih pomagala vezanih za pojedini predmet.

Nastavni razgovor je komunikacijski oblik → nastave koji → učenicima omogućava što samostalnije sučeljavanje s nekim nastavnim sadržajem. Razlikuju se vezani i nevezani nastavni razgovori. Kod vezanog je njegov proces pod jakim → nastavnikovim utjecajem. Kod nevezanog ili slobodnog nastavnog razgovora → učenici se mogu kreativno izražavati o nekom problemu ili → nastavnom sadržaju.

Nastavni sadržaji sačinjavaju materijalnu osnovu za proces učenja koji su usredotočeni na konkretni cilj, a nije ih moguće sasvim i uvijek funkcionalizirati.

Nastavnička naobrazba (v. Metodičko osposobljavanje nastavnika)

Nastavnik je visokokvalificirana osoba za rad u odgojno-obrazovnom procesu. Osim strukovnih znanja njega karakteriziraju odgojne kompetencije koje se stječu kroz tzv. nastavničku naobrazbu (→ metodološko osposobljavanje nastavnika).

Nastavnikovo izlaganje je nastavni postupak koji se može sastojati od → pripovijedanja, predavanja ili čitanja nekog teksta. Sadržaj treba posredovati odgovarajućom riječju, vrstom govorne melodije, mimikom, gestom, tjelesnim izražavanjem, pokretima itd. te na taj način "prevesti" učenicima vlastite predodžbe na njima shvatljiv način.

Nastavno pitanje je komunikacijski postupak čija je svrha potaknuti → učenika na reakciju. Postoje različita nastavna pitanja, tako: kognitivna, emocionalna, praktična, misaona, konvergentna, divergentna, funkcionalna, obratna i provjeravajuća.

Oblici nastavnog razgovora jesu verbalne forme kojima se služi → nastavnik kako bi posredovao određeni → nastavni sadržaj. Postoje tri oblika nastavnog razgovora: a) → poučni razgovor, b) → razgovor među učenicima i c) → diskusija.

Ocjenjivanje učenika je pokušaj mjerenja njegova uspjeha kroz broj ili riječ. Brojke nisu uvijek pouzdane. Primjerice, „odličan“ može značiti a) da je učenik optimalno ispunio očekivanje učitelja, odnosno da je besprijekorno savladao zadano "građivo", b) da je u granicama svojih mogućnosti polučio najbolje i najviše što je mogao, c) da je učenik u usporedbi sa drugim suučenicima postigao najbolji mogući uspjeh (→ vrjednovanje).

Osiguravanje uspjeha kao → nastavno načelo kaže da metodičkim mjerama treba osigurati da → nastavni sadržaji i → ciljevi ostanu što duže u pamćenju učenika. To se čini fiksiranjem pojedinačnih rezultata, redovitim vježbanjem, konkretnom primjenom naučenog te usmenom ili pismenom provjerom.

Ozračje jest atmosfera u kojoj se događa odgojno-obrazovni proces. Njegovi bitni faktori su ponašanje → nastavnika, interakcija nastavnika i → učenika, stručna kompetentnost nastavnika, pedagoški koncept škole, školska organizacijska struktura itd.

Pitanje u nastavi (→ nastavno pitanje)

Planiranje nastave je misaono uprisutnjenje nastavne prakse. Ciljevi i sadržaji → programa pojedinog školskoga predmeta trebaju se pretočiti u godišnji program, ovaj pak u pojedine → nastavne cjeline, a potom u pojedinačne → nastavne jedinice.

Pojedinačno (individualno) učenje je radni oblik unutar kojeg →učenik obavlja zadatak bez izravnog vodstva →nastavnika ili pomoći drugih učenika. Ovaj se oblik ponajčešće koristi tamo gdje ima malo učenika ili gdje su učenici takvi da nužno pretpostavljaju pojedinačni rad kao najdjelotvorniji način njihova funkcioniranja.

Ponavljanje u nastavi jest postupak ugrađivanja prethodno stečenih znanja u proces stjecanja novih, odnosno utvrđivanje već stečenoga na bazi →vježbanja, →memoriranja i sl.

Popratni crteži u nastavi je pretakanje u krajnje jednostavne slikovne oblike pojedinih →nastavnih sadržaja kako bi se →učenicima omogućilo lakše pamćenje poruke.

Posredovanje ili medijacija kao jedan od ključnih termina metodike znači da transmisija nije jednosmjerna od sadržaja k učeniku, nego dvosmjerna. Pri nuđenju sadržaja treba uvijek imati u vidu i samog učenika.

Poučavanje i →učenje su srce nastave. Pod prvim se podrazumijeva nastavnikova djelatnost koja omogućava učeniku usvajanje novih znanja, vještina, stavova.

Poučni razgovor je upravljani nastavni razgovor. S jedne strane njeguje ograničenu komunikaciju, a s druge ostavlja određeni prostor za slobodno vođenje razgovora. Srž poučnog razgovora jest propitkivanje i razvijanje predznanja.

Pravila primjene nastavnih metoda su načela koji omogućavaju što funkcionalnije korištenje. To su prilagođenost cilju i sadržaju, prilagođenost nastavniku i učeniku te prilagođenost situaciji.

Predmet, školski je integralni dio školskoga →kurikula preko kojega se pokušava →učeniku posredovati provjerena znanja i vještine vezana za neku znanost ili znanstveno područje.

Pripovijedanje je jedna od najstarijih →metoda školske nastave. Za nju je karakteristično izbjegavanje apstraktnih pojmova, izravni govor, ton, mimika, snažni izrazi tijela, a vrijeme pripovijedanja je kratko.

Priprema nastavne jedinice jest →nastavnikova djelatnost vezana za posredovanje pojedinih sadržaja →učenicima i to kroz određivanje →ciljeva, obradu →sadržaja, naznaku →metodičkog postupka, navođenje →nastavnih sredstava i →pomagala, naznačavanje →društvenog oblika, dodjeljivanje vremena pojedinim dionicama te na koncu →vrjednovanje zadanoga cilja.

Priručnik je →izvor znanja namijenjen prvenstveno →učeniku, a na svoj nači i jednostavno pokušava pretočiti ono što je zadano u pojedinom →nastavnom programu.

Radni list je →nastavno pomagalo koje se može sastojati od ilustracije ili reprodukcije teksta. Od velike je pomoći za identificiranje problema ili za kontrolu učenja, ali može zamijeniti, odnosno nadopuniti →udžbenik.

Razgovor među učenicima je slobodan i otvoren nastavni razgovor koji se još naziva "iskustveni razgovor", "radni razgovor" ili jednostavno "nastavni razgovor". Njegov tijek određuju sami →učenici razgovarajući, a ne sučeljavajući se.

Razgovor u nastavi je nastavna →metoda zasnovana na verbalnoj komunikaciji →nastavnika i →učenika kao i učenika međusobno. Najredovitiji oblici razgovornih metoda su →poučni razgovor, →razgovor među učenicima i →diskusija.

Razvijajuće pripovijedanje je nastavna →metoda koja nema za cilj doslovno reproduciranje sadržaja, nego insistira na bitnim crtama, glavnim porukama i središnjim predodžbama.

Rutinsko planiranje nastave jest oblik pripreme →nastave koji je svojstven iskusnom →nastavniku s dugogodišnjim iskustvom i nije tako detaljan kao što je to slučaj kod nastavnika početnika.

Shvaćanje kao ključni termin metodike podrazumijeva kako u suvremenoj metodičkoj i didaktičkoj literaturi pojam metode nije unisono prihvaćen zbog svoje djelomične dvosmislenosti. Kao alternativa se nude “oblici nastave”, odnosno “oblici djelovanja” pa i “uzorak djelovanja”

Sinteza kao nastavna →metoda omogućuje proučavanje predmeta u njegovoj cjelini kroz prizmu jedinstva i međusobne veze njegovih pojedinih dijelova.

Stripovi u nastavi su jako motivirajuće sredstvo, a upotrebljavaju se kako bi se došlo do što cjelovitije informacije o pojedinom →predmetu. Pomažu pri interpretiranju →nastavnih sadržaja, potiču →diskusiju ali mogu poslužiti i kao →domaće zadaće učenicima.

Strukturiranje nastavnih sadržaja je njihovo →sukcesivno razlamanje na manje dijelove pritom ukazujući na njihovu nutarnju povezanost i smisao za ljudski život. Tako ga se čini lakšim i pristupačnijim →učenicima te učinkovitijim u izgradnji njihovih osobnosti.

Sustavno planiranje nastave je kvaliteta koju →nastavnik postiže kad ima dovoljna stručna znanja iz neke struke ali i teorijska uporišta vezano za →nastavnu metodiku koja ga čine sigurnim u organiziranju →metodičkog postupka.

Tematska cjelina je niža razina →nastavnog programa a obuhvaća cijelo jedno područje za razliku od →nastavne jedinice koja je tek dio tematske cjeline.

Transpozicija je „utjelovljivanje“ ili pretakanje →nastavnih sadržaja u konkretan učenički život tako da oni dobivaju individualnu komponentu, odnosno važnost za svagdanji život učenika.

Učenik je uz →nastavnika i →nastavni sadržaj jedan od stupova nastave. On nije samo primatelj nastavnih sadržaja nego je subjekt odgojno-obrazovnog procesa.

Učenje sa stajališta →učenika je nastojanje i njegov maksimalni angažman da usvoji na sve tri razine (spoznajna, doživljajna, djelatna!) funkcioniranja ljudske osobe ono što mu se nudi u →nastavi u obliku novih spoznaja, vještina i stavova.

Učenje u parovima sastoji se u tome da dvoje učenika kao par obavljaju ili obave isti zadatak što im ga je sasvim precizno naznačio →nastavnik. Pojavljuje se u dva oblika: kao predrad po grupama, odnosno kao samostalni i →društveni oblik nastave.

Udžbenik je →izvor znanja napravljen prvenstveno za →nastavnika, a u njemu se detaljnije obrazlaže ono što je načinjeno u →nastavnom programu i →priručniku pa tako postaje vrlo korisno sredstvo →nastavniku u organiziranju i izvođenju nastave.

Umjetnička slika u →nastavi nije tek puki dekor udžbeničkog ili priručničkog teksta nego samostalni nastavni mediji kojim se mogu posredovati spoznaje ali nadasve pobuđivati osjećaji u smjeru zauzimanja stava. Ona kao i tekst ima svoju posebnu logiku čitanja i korištenja.

Učitelj (→ nastavnik)

Upitnici ili testovi u →nastavi jesu pomagala koja omogućavaju kako →nastavniku tako i →učeniku dolazak do željenih informacija obično na razini brojevnih skale.

Usredotočenost na cilj je →nastavno načelo koje ide zatim da ciljevi pojedinih školskih →programa, a unutar toga, →nastavnih cjelina i →nastavnih jedinica, trebaju postati

ciljevi učenja svakog →učenika, a njihovo usvajanje treba poštivati osjećajnu, voljnu i socijalnu komponentu učenika.

Uvjeti održavanja nastave su okvirne okolnosti unutar kojih se organizira i izvod nastavni postupak. Oni ponajčešće djeluju neprimjetno ali imaju nesagledive posljedice po učenje te socijalizaciju učenika uopće. U to spadaju antropogeni kao i društveno kulturni uvjeti.

Vizualiziranje ili **zornost** je →nastavno načelo koje ima u prvom planu angažiranje učenikovih osjetila koje omogućava pokretanje mehanizma dvostrukog usvajanja informacija (druga polutka mozga!) čime se osigurava njihovo trajnije pamćenje.

Vježbanje u nastavi je →ponavljanje onoga što se prethodno proradilo. Ima svoju intelektualnu i praktičnu razinu. Prva je dobrim dijelom istoznačnica za →memoriranje što korestonira s nevjericom u apstraktno mišljenje dok je druga dobro došla kad je riječ o usvajanju pojedinih vještina.

Vrjednovanje okolnosti u nastavi jest postupak mjerenja i ocjenjivanja društvenih okolnosti, same situacije učenika, odgojno-obrazovnih politika kao i drugih preduvjeta koji čine cijeli jedan →kurikul.

Vrjednovanje prakse poučavanja je motrenje i bilježenje prakse poučavanja obično na osnovi unaprijed spremljenih rastera, matrica, odnosno uzoraka prosudbe.

Vrjednovanje u nastavi jest mjerenje, prosuđivanje i →ocjenjivanje kako zalaganja i uspjeha učenika tako isto kontroliranja učinkovitosti cjelokupna nastavnog postupka u kojeg spada vrjednovanje okolnosti, prosudba cjelokupne prakse (→poučavanja (→ocjenjivanje učenika).

Zadaća (→domaće zadaće)

Zornost (→vizualiziranje) je metodički postupak koji ide za tim da se maksimalno aktivira učeničko osjetilo vida koje omogućava lakše i drugotrajnije pamćenje posredovanih informacija. Sluh i vid čine zajedno 88% učinka kod učenja.

Bilješka o piscu



Prof. dr. sc. Marko Pranjić, dipl. teol., dipl. ped., dr. odgojnih znanosti, pročelnik je Odjela edukacijskih znanosti i nastavničke naobrazbe Hrvatskih studija Sveučilišta u Zagrebu. Već godinama objavljuje svoje stručne i znanstvene radove s područja odgojnih znanosti. Oni se najviše odnose na područje pedagogije (opća, sustavna, religijska, kritička, suvremene teme...), didaktike (povijest, osnove, epistemologija, didaktički postupak) i nastavne metodike. Vezano za isto područje osmišljavao je i izvodio različite sveučilišne kolegije prateći ih svojom

udžbeničkom, odnosno priručničkom literaturom. U najnovije vrijeme to su sljedeći kolegiji: *Opća pedagogija*, *Didaktika*, *Nastavna metodika*, *Starogrčki odgoj i obrazovanje* na Hrvatskim studijima te *Teološka antropologija*, a potom i *Antropologija svjetskih religija I* (hinduizam i budizam), odnosno *Antropologija svjetskih religija II* (židovstvo-kršćanstvo i islam) na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Osim toga sa svojim znanstvenim novacima (asistentima u nastavi) koncipirao je i kolegije *Školska pedagogija*, *Pedagoška psihologija*, *Filozofija odgoja*, *Praktične vježbe* te *Korelacijske vježbe* koji se svi odredom već godinama izvode na Odjelu edukacijskih znanosti i nastavničke naobrazbe Hrvatskih studija Sveučilišta u Zagrebu, a kojima je on ujedno i nositelj.

Godinama je u vrijeme pripreme uvođenja bolonjskoga procesa u hrvatski odgojno-obrazovni sustav bio vrlo angažiran oko novog koncepta nastavničke naobrazbe pri hrvatskim sveučilištima čije su pojedine ideje ugledale svjetlo dana u najnovijem hrvatskom *Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*. U skladu s tim zakonom koncipirao je i program nastavničke naobrazbe na Hrvatskim studijima angažirajući pritom dvadesetak sveučilišnih nastavnika s isto toliko kolegija uz mogućnost njihova daljnjeg širenja ako se budu pokazivale potrebe za dodatnim nastavničkim znanjima i vještinama. Vrlo važno mjesto unutar istih zauzima i *nastavna metodika* koja spada u tzv. obvezatni modul za razliku od 3 izborna, a moraju je odslušati i položiti kao i *Praktične* i *Korelacijske vježbe* svi studenti koji su se opredjelili za rad u odgojno-obrazovnim ustanovama.

Upravo tom sadržaju je posvećena ova knjiga koja je svojevrсни iskorak iz naše donedavne prakse nastavničke naobrazbe gdje se na metodiku gledalo isključivo kroz prizmu pojedine struke (predmetne metodike!) ili područja. Ovdje se ona pak tretira kao središnji oslonac

nastavničke naobrazbe, odnosno sretna funkcioniranja nastave kao složena sustava unutar kojeg se osim ponude sadržaja s različitih stručnih područja mora stalno imati u vidu nastavu kao visokosofisticirani sustav učenja i poučavanja, diseminacije znanstvenih spoznaja s viših na niže razine ali i integralnog rasta odgajatelja i odgajanika, središnjih subjekata nastavnog procesa, pri čemu vrlo važnu ulogu imaju nastavni oblici od onih interakcijskih do verbalnih i audiovizualnih kao i mnoštvo nastavnih metoda i postupaka. Uz to se nije smjelo gubiti iz vida scensko stvaralaštvo u nastavi ali se morao ostaviti i dostatan prostor za neposrednu pripremu nastave te vježbanje i vrednovanje u njoj kao ključne elemente nastavne metodike po kojima ona dijelom dotiče našu ustaljenu svijest o predmetnim metodikama ali je znatno i nadilazi pa je tako, a na osnovi mnoštva svjetske znanstvene i stručne literature, inauguriran govor o nastavnoj metodici kao legitimnom i zasebnom predmetu znanstvenog i stručnog promišljanja što je uostalom učinjeno u prvom poglavlju ove knjige.