



Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Iva Matanović

**UPOTREBLJIVOST DIDAKTIČKIH
MODELA U STANDARDIZACIJI
OBRAZOVANJA**

DOKTORSKI RAD

Zagreb, 2017.



Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Iva Matanović

**UPOTREBLJIVOST DIDAKTIČKIH
MODELA U STANDARDIZACIJI
OBRAZOVANJA**

DOKTORSKI RAD

Zagreb, 2017.



University of Zagreb

Faculty of Humanities and Social Sciences

Iva Matanović

**THE USABILITY OF DIDACTIC MODELS
IN THE STANDARDISATION OF
EDUCATION**

DOCTORAL THESIS

Zagreb, 2017.



Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Iva Matanović

**UPOTREBLJIVOST DIDAKTIČKIH
MODELA U STANDARDIZACIJI
OBRAZOVANJA**

DOKTORSKI RAD

Mentor:
Prof. dr. sc. Marko Palekčić

Zagreb, 2017.



University of Zagreb

Faculty of Humanities and Social Sciences

Iva Matanović

**THE USABILITY OF DIDACTIC MODELS
IN THE STANDARDISATION OF
EDUCATION**

DOCTORAL THESIS

Supervisor:
Prof. Marko Palekčić, PhD

Zagreb, 2017.

INFORMACIJE O MENTORU

Prof. dr. sc. Marko Palekčić je redoviti profesor u trajnom zvanju na Odsjeku za pedagogiju i Centru za obrazovanje nastavnika na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Rođen je 25. srpnja 1947. godine u Sarajevu, gdje je završio osnovnu i srednju školu, te studij pedagogije na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Sarajevu. Doktorirao je na Odsjeku za pedagogiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Sarajevu 1981. godine temom *Pedagoški smisao i snaga unutrašnje motivacije u školskom učenju*. Boravio je na znanstvenom usavršavanju na Institutu za pedagogiju u Londonu (1991.), te u Njemačkoj kao gost Instituta za odnose s inozemstvom u Stuttgartu (na više sveučilišta – Stuttgart, Mannheim, München, Heidelberg) 1989. godine. Također je boravio i na kratkom usavršavanju u Hamburgu. Od 1972. do 1992. godine radi na Filozofskom fakultetu u Sarajevu – Odsjek za pedagogiju. Bio je predstojnik Odsjeka za pedagogiju, Odsjeka za pedagogiju i psihologiju i prodekan Filozofskog fakulteta (u dva mandata) u Sarajevu. Od 1992. do 1998. godine radio je u Sjedinjenim Američkim Državama i Njemačkoj kao gostujući profesor. Od studenog 1998. godine radio je kao vanjski suradnik na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zadru. Na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu od 2003. godine predavao je Opću pedagogiju i Didaktiku na pedagoško-didaktičkoj izobrazbi za studente ostalih studijskih grupa na Filozofskom fakultetu, kao i kolegije *Uvod u didaktičke teorije*, *Pedagoška dijagnostika* i *Didaktika* na Odsjeku za pedagogiju. Bio je gostujući profesor u Linzu i održao dva predavanja kao gostujući profesor u Beču i Münchenu. Od 2005. godine sudjelovao je na provedbi tri znanstvena projekta: *Metodologija i struktura nacionalnog kurikulumu* (voditelj prof. dr. sc. Vlatko Previšić); *Struktura cjeloživotnog obrazovanja nastavnika* (voditelj projekta: prof. dr. sc. Igor Radeka, Odsjek za pedagogiju, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zadru) i međunarodnog projekta: *Interes za studij* - usporedna analiza stanja na sveučilištima u Hrvatskoj, Njemačkoj i Južnoafričkoj uniji (Voditelji projekta: prof. dr. sc. Marko Palekčić i dr. sc. Florian Müller, Sveučilište u Klagenfurtu). Bio je prvi glavni i odgovorni urednik znanstvenog časopisa *Pedagogijska istraživanja* te voditelj Centra za obrazovanje nastavnika na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu (od 2005. do 2010. godine).

SAŽETAK

Polazište za naše istraživanje jest nepovoljan ugled i status opće didaktike (u akademskoj zajednici i u aktualnim reformama odgoja i obrazovanja), kao i njezin sve manji značaj u obrazovanju nastavnika. Naime, didaktika je u obrazovnoj tradiciji središnje i sjeverne Europe tradicionalno imala status najvažnije znanosti u kontekstu učenja i poučavanja, a posebice glede obrazovanja nastavnika i razvoja nastavnoga plana i programa (Palekčić, 2007b; Arnold, 2012; Zierer i Wernke, 2013; Wernke, Werner i Zierer, 2015). Ipak, u kontekstu aktualnoga globalnoga reformskoga procesa standardizacije obrazovanja, opća didaktika u svom klasičnom određenju kao znanost o nastavi, koju karakterizira normativni i teorijski pristup, nalazi se u teškom položaju (Hopmann, 2007; Zierer i Seel, 2012; Wernke, Werner i Zierer, 2015). U svjetlu rastućega nezadovoljstva općom didaktikom kao posljedice loših rezultata na međunarodnim testiranjima učeničkih znanja (PISA, TIMMS) u Njemačkoj i ostalim zemljama koje su tradicionalno bile pod utjecajem njemačke didaktičke obrazovne misli, argumenata koji se zasnivaju na tome da provedene empirijske studije ukazuju na neupotrebljivost didaktičkih modela, činjenice da je u posljednjih nekoliko desetljeća razvoj didaktičkog znanja poprimio oblik puke diferencijacije postojećih teorija i modela (Zierer i Seel, 2012; Wernke, Werner i Zierer, 2015) i time povezanog problema identiteta i znanstvenog statusa pedagogije i didaktike (Palekčić, 2001, 2010, 2012, 2015), što sve ima za posljedicu da se didaktička tradicija ne uklapa u aktualni reformski trend i nema u njemu značajnu ulogu, u znanstvenoj se literaturi postavlja pitanje o budućnosti opće didaktike i sugeriraju joj se mogući nasljednici (Hopmann, 2007; Palekčić, 2007b; Zierer i Seel, 2012).

Pitanje *upotrebljivosti didaktičkih modela u standardizaciji obrazovanja* pripada širem kontekstu odnosa između dvije dominantne odgojno-obrazovne tradicije – *europske (njemačke) tradicije didaktike i anglosaksonske tradicije kurikulumu i instrukcije*, s obzirom na to da obrazovni standardi predstavljaju nastavak anglosaksonske tradicije kurikulumu i instrukcije. Preciznije, u našem europskom didaktičkom kontekstu aktualne reforme obrazovanja slijede tradiciju Robinsohnove reforme obrazovanja kao revizije kurikulumu, u okviru koje se prvi put uvodi pojam *kurikulum* u didaktički obilježenu tradiciju europskoga pojma *nastavni plan i program* (Palekčić, 2005, 2006; Previšić, 2007a; Jurčić, 2012; Zierer i Seel, 2012). Budući da obrazovni standardi predstavljaju nastavak anglosaksonske kurikulumske kulturne i obrazovne tradicije, zahtjev za uvođenjem obrazovnih standarda donosi sa sobom cijeli niz napetosti između dominantne anglosaksonske i europske tradicije nastavnoga plana i programa, tj.

didaktike, s centralnim konceptom *obrazovanja* (njem. Bildung), budući da je odnos između tih tradicija kompleksan, slojevit i dinamičan (Palekčić, 2009a).

S obzirom na izazove koji se za didaktiku javljaju u kontekstu standardizacije obrazovanja, cilj ove disertacije jest ispitati znači li aktualna situacija i diskusija koja iz nje proizlazi uistinu kraj opće didaktike, odnosno treba li je zamijeniti drugim pristupima koji se uklapaju u tradiciju kurikuluma i instrukcije. Odgovor smo pokušali dobiti na dvije razine: 1) teorijskom pedagoško-didaktičkom refleksijom reformskoga procesa standardizacije obrazovanja s ciljem odgovora na pitanje mogu li modeli koje on promovira (obrazovni standardi i empirijska istraživanja nastave) zamijeniti opću didaktiku i 2) empirijskim ispitivanjem upotrebljivosti didaktičkih modela planiranja nastave.

Ako, u kontekstu izazova za didaktiku u standardizaciji obrazovanja te s njima povezane rasprave o identitetu i znanstvenom statusu didaktike te mogućim smjerovima razvoja didaktike u budućnosti, zajedno sagledamo rezultate pedagoško-didaktičke refleksije standardizacije obrazovanja i rezultate empirijskoga istraživanja upotrebljivosti didaktičkih modela, možemo zaključiti da oni govore jedni drugima u prilog. Naime, temeljem *teorijske analize* relevantnih pedagoških izvora donijeli smo zaključak da modeli koje promoviraju aktualne reforme obrazovanja (standardi obrazovanja i empirijska istraživanja nastave) ne mogu zamijeniti opću didaktiku, što ukazuje na neutemeljenost zahtjeva za radikalnim empirijskim preokretom u didaktici, kao i prijedloga da obrazovni standardi naslijede opću didaktiku. Nadalje, temeljem *empirijskoga istraživanja* donijeli smo zaključak da generalno gledano didaktički modeli nisu neupotrebljivi, da se oni razlikuju međusobno glede svoje upotrebljivosti te da duljina radnoga iskustva ispitanika nije povezana s njihovom procjenom upotrebljivosti modela. Ovi rezultati govore u prilog argumentaciji (Zierer, Wernke, 2013; Ćatić, 2016; Wernke, Werner, Zierer, 2015) koja osporava prevladavajuće mišljenje u suvremenim publikacijama prema kojem su didaktički modeli udaljeni od prakse i neupotrebljivi. Time smo osporili jedan od argumenata na kojima se, u sklopu diskusije o identitetu i znanstvenom statusu opće didaktike te njezinoj budućnosti, temelji zahtjev za empirijskim preokretom i predlažu nasljednici opće didaktike.

Smatramo da bi didaktika, u skladu sa zaključkom proizašlim iz razmatranja odnosa među dvjema dominantnim obrazovnim tradicijama, u budućnosti trebala biti otvorena prema teorijama i pristupima iz drugih obrazovnih tradicija i disciplina, ali pritom ne bi smjela zanemariti vlastiti identitet i rast izvorne didaktičke spoznaje. Time bi, kako ističe Palekčić (2012, 2015f), osim podizanja znanstvene razine i statusa, ponovno zadobila nadležnost za pitanja nastave u okviru reformi obrazovanja, tj. bila bi ravnopravni pandan obrazovno-politički vođenim reformama.

Ključne riječi: didaktika, globalni reformski proces standardizacije obrazovanja, obrazovni standardi, empirijska istraživanja nastave, upotrebljivost didaktičkih modela.

SUMMARY

The starting point for this study is the unfavourable reputation and status of general didactics (both in the academic community and the current education reforms), as well as its decreasing importance in teacher education. General didactics, traditionally viewed as the science of teaching which is characteristic for its normative and theoretical approach, has found itself in a difficult position within today's global reform process of the standardisation of education (Hopmann, 2007; Zierer i Seel, 2012; Wernke, Werner i Zierer, 2015). In the light of increasing dissatisfaction with general didactics as a result of poor achievement in international tests of students' knowledge (PISA, TIMMS) in Germany and other countries influenced by the German didactic tradition in education, also arguments stemming from the *uselessness* of didactic models as indicated in the previous empirical studies, then the fact that, for the last several decades, the development of didactic knowledge has been modelled as mere differentiation between the existing theories and models (Zierer i Seel, 2012; Wernke, Werner i Zierer, 2015) and thus created the problem of identity and the scientific status of pedagogy and didactics (Palekčić, 2001, 2010, 2012, 2015), which consequently means that the didactic tradition is not integrated into the current reform trend and has no significant role in it, the relevant literature questions the future of general didactics and suggests its possible successors (Hopmann, 2007; Palekčić, 2007b; Zierer i Seel, 2012).

The usability of didactic models in the standardisation of education is the issue that fits into a wider context of relationships between the two dominant education traditions – *the European (German) tradition of didactics* and *the Anglo-Saxon tradition of curriculum and instruction* – with education standards representing a continuation of the latter one. To put it more precisely, in our European didactic context, present education reforms follow the tradition of Robinsohn's reform of education as a revision of curriculum, for the first time introducing the term *curriculum* into the didactically marked tradition of using the European term *teaching plan and programme* ((Palekčić, 2005, 2006; Previšić, 2007a; Jurčić, 2012; Zierer & Seel, 2012). Since education standards represent a continuation of the Anglo-Saxon curricular tradition of culture and education, we can say that the required introduction of education standards implies a series of tensions between the dominant Anglo-Saxon and the European plan and programme tradition, i.e. didactics, with *education* (Ger. *Bildung*) as the central concept, because the relationship between the two traditions is so complex, multi-layered and dynamic (Palekčić, 2009a). Considering the main similarities and differences between European didactic tradition and the Anglo-Saxon tradition of curriculum and instruction, phases

of their relationship, mutual influences, as well as the controversial issue of complementarity or separation of the traditions and opportunities for their fruitful dialogue (Hopmann & Riquarts, 1995; Kansanen, 1995; Westbury, 1995, 1998, 2000, 2002; Reid, 1998, 2002; Hopmann, 2007; Palekčić, 2007a; Zierer i Seel, 2012), we can conclude that the two traditions may indeed in certain respects be seen as complementary and learn a lot from each other. However, it should be remembered that both traditions have different cultural starting points that a fruitful dialogue between them should consider.

Considering the fact that didactics has been challenged within the standardisation of education, the aim of this dissertation is to discover, both theoretically and empirically, the background argumentation which supports the idea of general didactics being in an unfavourable position and its possible successors. In other words, we have tried to see whether the current situation and resulting discussion really means the end of general didactics, i.e. whether it should be replaced by other approaches that can fit into the tradition of curriculum and instruction. We have tried to find the answers at two levels throughout: (1) the theoretically relevant pedagogic-didactic reflection on the reform process related to the standardisation of education in order to see whether the models it supports (education standards and empirical research into teaching) can replace general didactics (H1) and (2) an empirical study into the usability of didactic models in lesson planning (H2, H3 and H4). The term *usability* means the advantages of theory in practice (Zierer & Wernke, 2013).

Starting from the aim of the study mentioned above, the following initial hypotheses have been considered:

H1: Models promoted in current education reforms (education standards and empirical research into teaching) can replace general didactics.

H2: Didactic models are useless.

H3: Didactic models are different in terms of their usability.

H4: Participants' duration of work experience is not related to how they evaluate the usability of didactic models.

The research methodology has included two approaches – the classical non-empirical qualitative approach to literature in the field of pedagogy and the empirical (survey) study into the didactic models of lesson planning that was conducted in 2015 (April and May) on the sample of 298 participants, 150 of them being the students of teacher education and teaching-orientated studies at the Juraj Dobrila University of Pula and 148 of them being teachers in lower and upper primary school grades in 9 schools in the city of Pula. Using a five-point Likert scale questionnaire, the participants evaluated the usability of three most popular didactic

models of lesson planning – Klafki's *Perspective Schema* model, Heimann's Berlin model and Schulz's Hamburg model. SPSS package (version 2.1) was used for statistical data processing, including descriptive analysis, analysis of sub-scale(s) reliability and inferential statistics.

In order to find arguments for the suggestions about education standards and empirical research into teaching as the potential successors of didactics, we applied the scientific pedagogic-didactic reflection to:

- (1) a wider context of emerging global reforms towards the standardisation of education and the accompanying phrase *the society of knowledge*;
- (2) the concept and meaning of *education standards, competences* and the accompanying phrase *new teaching culture* (their criticism from education-theoretical viewpoint included (a) the consideration of three features, which Hopmann (2007) sees as the essence of didactics – *commitment to the concept of education* (ger. Bildung), *difference between content (matter) and meaning*, and *autonomy of teaching and learning* – from *the humanistic pedagogic-didactic perspective* as well as from *the functional perspective of education standards*, and (b) the pedagogic-didactic critical reflection on the paradigm regarding *the transition from teaching to learning*);
- (3) *the culture of testing based on the Anglo-Saxon education tradition*, and
- (4) *the relationship between didactics and empirical research into teaching*.

The answer to the question *whether the models that promote current education reforms (education standards and empirical research into teaching) can replace general didactics* was obtained when we collected the following (segmented) conclusions resulted from the critical pedagogic-didactic reflection on the standardisation of education:

1) From the education-theoretical viewpoint, the industrialisation and de-hierarchisation of knowledge happens in *the society of knowledge* (knowledge is evaluated according to its economic, political and media usability) (Liessmann, 2008), the reforms of education standardisation are primarily motivated by political and economic interests (a constant need for the reform becomes an overall political ideology) (Ibid), and the school system is largely seen as a social function in them (Palekčić, 2006, 2009b, 2015b), so we conclude that the reforms of education standardisation do not make the pedagogic-didactic discussion on the purpose and meaning of school and teaching unnecessary (these reforms cannot exclude such a discussion) if there is a true desire for the improvement of teaching and school, which consequently implies the better development of the entire society.

2) From the humanistic pedagogic-didactic perspective, education standards (models of competences) are viewed as a reduced and operationalised term of *education* and thus do not cover the complete personality development (Bašić, 2007a, 2007b; Šoljan, 2007; Liessmann, 2008; Palekčić, 2009a; Ravitch, 2012; Palekčić, 2015b), and from the humanistic perspective the term such as education is one of the fundamental features when the essence of didactics is considered (Hopmann, 2007), so we conclude that education standards cannot replace general didactics in this aspect.

3) Since education standards do not imply *a difference between the content and the meaning* (Hopmann, 2007; Palekčić, 2007a), and their difference also represents one of the basic features of didactics (Hopmann, 2007), we conclude that education standards cannot replace general didactics when it comes to this aspect either.

4) From the didactic perspective, education standardisation has a consequence in a smaller degree on *teacher and learner freedom and autonomy* (Bašić, 2007a; Hopmann, 2007; Šoljan, 2007; Braathe, 2012; Wacker i Strobel-Eisele, 2013; Palekčić, 2015b), and the autonomy of teaching and learning is one of the fundamental features of didactics (Hopmann, 2007), we conclude that education standards cannot replace general didactics even in this aspect.

5) If we take into account the main conclusion resulted from the critical scientific reflection according to which the relationship between teaching and learning should be dialectically seen (Palekčić, 2009a, 2009b, 2010, 2015a), which means that it should not be understood as a neglect of teaching and active teacher role, but as a more powerful and more functional link between teaching and learning, we can conclude that education standards based on *the transition from teaching to learning* paradigm cannot replace general didactics which requires a dialectical bond between teaching and learning.

6) The critical approach to education standardisation seen from the perspective of the Anglo-Saxon education tradition (Ravitch, 2012) in its basic arguments coincides with the critical remarks originated from the European didactic tradition since both support the humanistic vision of education, emphasise that education standardisation represents a narrower and mechanistic concept of education, and also mention the same negative consequences on teaching, learners and teachers, and the entire society (a neglect of non-measurable teaching

results, *teaching to test* effect, quality reduced to quantity, and alike). All this additionally contribute to our conclusion that education standards cannot replace general didactics.

7) Available resources, especially the results of meta-theoretical analysis of education sciences researches (Palekčić, 2001) and critical pedagogical-didactic reflection on attempts to integrate empirical approaches into the system of general didactics (Palekčić, 2007b), as well as the existence of crucial irreconcilable differences between general didactics and empirical research into teaching (the normative and theoretical vs. the empirical-analytical approach, teaching as an open act of intertwining contents and meanings vs. teaching as a multi-layered constellation of factors, and alike) (Hopmann, 2007) lead to the conclusion that empirical research into teaching cannot replace general didactics.

If we encompass the conclusions of each element built into the pedagogic-didactic reflection on education standardisation, starting from the arguments presented above, we can conclude that our theoretical hypothesis (H1) has not been confirmed, which means that the models which promote current education reforms (education standards and empirical research into teaching) cannot replace general didactics.

In *the empirical study* the participants evaluated the usability of didactic models according to four sub-scales, which represented the categories of their usability (5-point Likert scale). Since the mean value of such scale is 2.5, all the values above 3 were interpreted as positive (Wernke, Werner & Zierer, 2015)

The *Perspective Schemas Model* is evaluated by means above 3 in each sub-scale, so it was overall positively evaluated. The sub-scale of *content* (M=3.49) was ranked the highest. A bit lower evaluation, but still positive, was found in the sub-scale of *presentation* (M=3.39), while the subscales of *relatedness to practice* (M=3.27) and *comprehensiveness* (M=3.22) revealed Klafki's model as the weakest, so we can see them as the model's weakest points. We can conclude that the participants experienced the *Perspective Schemas Model* as entirely content-reliable and well-presented, while the evaluations regarding the relatedness to practice and comprehensiveness were seen as more neutral, so they represent the aspects that should be enhanced. In the preliminary study (Ćatić, 2016) the *Perspective Schemas Model* was evaluated slightly worse in even three sub-scales (presentation, content and relatedness to practice), but these differences were so discrete and we can conclude that this model was similarly evaluated in both studies, all in all positively, having the sub-scale means from M=3 to M=3.5. The studies conducted in the German-speaking countries also positively evaluated the *Perspective Schema*

Model as a whole, but the German participants (Zierer & Wernke, 2013; Wernke, Werner & Zierer, 2015) evaluated Klafki's Model better than the Croatian ones, viewing it as more reliable in terms of content, more comprehensive and more related to practice.

The Berlin Model had mean values (each sub-scale) above 3.5, it was thus overall evaluated the best. The highest values were recorded in the sub-scale of *presentation* (M=3.97), to be followed by the sub-scales of *comprehensiveness* (M=3.79) and *content* (M=3.70). The lowest value was reported in the sub-scale of *relatedness to practice* (M=3.57), which can be interpreted as the weakest point of the model according to the participants in this study, although the evaluation was high. Taking into account its high values noticed in each sub-scale, we can conclude that this model of planning was experienced by the participants as completely usable, i.e. well-presented, comprehensive, reliable in terms of content, and related to practice. Very similar results for the Berlin Model were obtained in the preliminary study (Ćatić, 2016), so we can conclude that it was seen by the Croatian participants as completely usable, i.e. reliable in terms of content, well-presented, comprehensive and related to practice. In the German studies (Zierer & Wernke, 2013; Wernke, Werner & Zierer, 2015) the Berlin Model was not ranked so high although the evaluation was also positive in them.

The Hamburg Model, compared to the previous ones, showed the lowest mean values in each sub-scale and overall. Two sub-scales recorded negative evaluation: *presentation* (M=2.84) and *comprehensiveness* (M=2.98), so we can conclude that the participants experienced the Hamburg Model as badly-presented and incomprehensible. The sub-scale of *relatedness to practice* was evaluated as neutral (M=3.01), while the sub-scale of *content* was positively evaluated (M=3.20) and, thus, presents the strongest point of the given model. Considering two negatively evaluated sub-scales, one neutral sub-scale, and the highest value without exceeding M=3.20, we can conclude that this was the only model that could be overall labelled as *non-usable* according to our participants, which can be then supported by the results obtained in the preliminary study (Ćatić, 2016). Even in the German studies (Zierer & Wernke, 2013; Wernke, Werner & Zierer, 2015) the Hamburg Model was evaluated the lowest in comparison with the others, so we can conclude that both the Croatian and German participants had a unison opinion about its usability; this is the only model they viewed as unusable.

Our results may lead to the conclusion that the second hypothesis, according to which didactic models are not usable (H2), has been confirmed only for the Hamburg Model, which was negatively evaluated in two sub-scales and had the lowest values in each sub-scale in comparison with the two models. The *Perspective Schemas* Model and the Berlin Model were overall positively evaluated, with the Berlin Model being the most usable due to

all the values above 3.5. The *Perspective Schemas* Model was a bit more moderately evaluated although positively. **Therefore, we can conclude that, generally speaking, the non-usability of didactic models has not been empirically confirmed in this study.**

When we compare all the evaluations of didactic models, we can notice that the entire Berlin Model was evaluated the best, with each mean value above 3.5. The best evaluations were recorded in all the four sub-scales. Its strongest point referred to *presentation* (M=3.97), while its weakest points referred to *relatedness to practice* (M=3.68). It was followed by the *Perspective Schemas* Model with slightly worse evaluation although its overall evaluation was positive. Its strongest point referred to *content* (M=3.49), while the weakest one to *comprehensiveness* (M=3.22). The lowest values here were recorded in the Hamburg Model. Each sub-scale had the lowest values, while two sub-scales had negative evaluations. Its strongest point was *content* (M=3.20); it should be noted that even this value was the lowest when compared to the same sub-scale in the other didactic models, and its weakest point was *presentation* (M=2.84).

If we consider the comparative results obtained in the preliminary model (Ćatić, 2016) in which the Berlin Model was definitely evaluated the best, followed by the *Perspective Schemas* Model with slightly lower ranking although overall positive and the Hamburg Model being seen as non-usable, we can make a conclusion that the results were confirmed in this study despite minor differences in the evaluations of some sub-scales. Compared to the German results (Zierer, Wernke, 2013; Wernke, Werner, Zierer, 2015) in which the *Perspective Schemas* Model was evaluated as the most usable, then the Berlin Model, and the Hamburg Model (the lowest values), we can conclude that the Croatian participants evaluated the Berlin Model the best, then the *Perspective Schemas* Model, while the German participants evaluated the *Perspective Schemas* Model the best and then the Berlin Model. The Hamburg Model was ranked the lowest by both the Croatian and German participants.¹

¹ We suppose that the Croatian and German participants evaluated the usability of models differently primarily due to differences in their initial education. Our assumption is that the participants preferred what they were most familiar with, i.e. what they mostly encountered in their initial teacher education. Since Klafki's model, which belongs to the classical *human-science oriented* German tradition of didactics (ger. Geisteswissenschaftliche Didaktik), traditionally occupies the most important place in the German teacher education (Arnold, 2012; Zierer & Seel, 2012), it is understandable why the German participants evaluated this particular model the best. However, the factors influencing the Croatian didactic tradition (esp. related to teacher education) have not been studied in literature, but the study results clearly showed that the Croatian participants preferred the Berlin Model, which belongs to the empirical-analytical paradigm in didactics. Their evaluation regarding the Hamburg Model also confirmed that the Croatian participants had preferences for the empirical-analytical paradigm in education. Although they evaluated this model negatively, their evaluation was significantly better than that recorded in the German participants.

Considering the results obtained here, we can conclude that the third hypothesis, according to which there are no differences between didactic models in terms of their usability (H3), has not been confirmed – the differences in evaluating the categories of usability of didactic models were statistically significant.

In order to determine whether the participants, according to how long they had been teaching, showed different results across the sub-scales, i.e. categories of the usability of models, one-way analyses of variance and t-tests for independent groups were conducted. The participants were grouped according to their working experience in two manners. Firstly, they were put in three categories – students, younger teachers (up to 15 years of teaching experience) and older teachers (16 years of teaching experience and above). Secondly, they were divided into two sub-groups – students and teachers. The evaluation results showed that there was no statistically significant difference regarding the model evaluations, which may lead to the conclusion that in the Croatian sample the working experience was not related to the evaluated usability of didactic models, whereas the German qualitative study (Wernke, Werner & Zierer, 2015) showed that most of the differences in the evaluations across the participating sub-groups were statistically significant, which may lead to the conclusion that in the German research the length of working experience was related to the evaluated usability of models.²

Based on our results regarding the correlation between the evaluated usability of models and the participants' working experience, the conclusion is that the fourth hypothesis, according to which the participants' working experience is not related to their evaluations concerning the usability of models (H4), has been confirmed.

It is needed to point out certain methodological limitations when it comes to the empirical research. First, we will mention potential limitations common to the studies in the German-speaking countries (Zierer i Wernke, 2013; Wernke, Werner & Zierer, 2015), as well as to the preliminary study (Ćatić, 2016) conducted on the Croatian sample. We will also make

² The differences in the results across groups classified according to the participants' working experience in the German and Croatian studies can be again found in their education. In Croatia these models are almost completely unknown to students and teachers (Ćatić, 2016), and since both of them encountered these models for the first time, they approached them equally, so the difference in their evaluations is not seen as statistically significant. However, the German participants showed better prior knowledge about the didactic models when compared to their Croatian colleagues. Since the didactic models were somewhat presented to the German students during their studies, they evaluated them better than their teachers because the models help students orientate to some extent when planning lessons, which is still necessary for them because of lacked experience. Teachers do not need such help so much because they already have a clearer picture and even automatized the knowledge of what to take into account at lesson planning, i.e. in practice they model their subjective ways of lesson planning although still search for the didactic models presented to them during their studies (Wernke, Werner & Zierer, 2015).

suggestions for further research as stemmed from the mentioned limitations. Then, we will consider some limitations specific for our research design and its possible comparisons with the previous studies, as well as suggestions for further research as resulted from these limitations.

Similar to the two previous German studies and the preliminary study with the Croatian sample, the didactic models were not tested in their real use, but the participants were asked to think and try to plan any lesson and then to subjectively evaluate the usability of didactic models. The study of this type should be surely supplemented by a follow-up analysis of lesson plans the participants wrote using the didactic models and evaluating the quality of teaching based on the use of didactic planning models; in this way the subjective usability evaluation would be expanded by the objective quality evaluation including the written lesson plans and teaching, which remains for further research into didactic models (Wernke, Werner & Zierer, 2015).

In addition, didactic theories, when testing, were reduced to graphical presentations (and concise clarifications), which results in reduction. This is actually a common problem for the discourse of general didactics since the knowledge of students, school teachers and even university teachers often comes from abridged presentations in general surveys, while elaborate original resources by the authors of didactic models are hardly ever read by anyone (Wernke, Werner & Zierer, 2015).

The following argument deals with the specific design of our study, i.e. a methodological move away from the previous research, which is a potential limitation when it comes to the comparison of their results. What makes this study different from the German studies is a textual explanation that accompanies an original illustration of each model. Our decision to include short textual explanations can be supported by our opinion according to which only a graph (an original illustration by the author of theoretical model) is not enough to the participants to understand a model more thoroughly since these models are just partially or hardly presented in Croatian didactics textbooks (also in syllabi) for university students (Ćatić, 2016), so they were almost completely unknown to our participants (both students and teachers).

Here we are again back to differences in the initial education between the Croatian and German teachers, which – as we assume – is also the basic reason why the Croatian and German researchers obtained different results when researched the usability of didactic models. This refers not only to their differences in preferable models, but also to their significant differences in model evaluations in terms of the participants' working experience (confirmed by the German participants, but not confirmed by the Croatian participants). For the purpose of

clarifying the factors of teachers' initial education as a potential reason why the Croatian and German participants evaluated the models differently, the factors influencing the Croatian didactic tradition should be determined. We know that Croatia has been generally influenced by different education traditions, from the German and Soviet traditions to the Anglo-Saxon tradition of curriculum and instruction; their impacts should be defined in order to better understand the reasons that led to the differences above, which requires a special scientific expertise and also represents a recommendation for further research. One of the ideas for such research is to determine the elements of different education traditions in Croatian didactics textbooks for university students from the historical perspective. This would not only enable us to get the answers to the question why the didactic models were differently evaluated by the Croatian and German participants, but efforts towards a better awareness of impacts referring to the existing traditions (primarily the European didactic tradition and the Anglo-Saxon tradition of curriculum and instruction in the context of the current global and reform changes marked by the curriculum that is oriented to the development of competences) would also open a path to the recognition and nurture of our own education tradition, which is a very sophisticated and demanding task since foreign influences are seen as very complex and contradictory. Namely, countries with influences stemming from different traditions are somewhat autonomous with regard to dominant cultures, and this is definitely what enables them to become aware of potential advantages and disadvantages and to see them as these may be neglected by the true successors of the two traditions (Mikser, 2005).

If we consider the results of pedagogical-didactic reflection on the standardisation of education along with the results of empirical research into the usability of didactic models in the context of challenges in didactics regarding the standardisation of education and the closely related discussion on identity and scientific status of didactics as well as possible directions of the development of didactics in the future, we can conclude that they support each other. Based on *the theoretical analysis* of relevant pedagogical resources, we concluded that the models promoted by the current education reforms (education standards and empirical research into teaching) cannot replace general didactics, which indicates that the requirement for a radical empirical shift in didactics is not sound; the same can be said about a suggestion according to which education standards should be the successors of general didactics. Besides, starting from the empirical study, we concluded that didactic models were not generally unusable, they were different according to their usability, and the participants' working experience was not related to how they evaluated the usability of models. These results support the argumentation (Zierer,

Wernke, 2013; Ćatić, 2016; Wernke, Werner, Zierer, 2015) that questions the prevailing opinion in contemporary publications according to which didactic models are not close to practice and are not usable. Thus, we discarded one of the arguments on which, within the discussion on identity and scientific status of general didactics and its future, the requirement for empirical turnpoint is based and the successors of general didactics are suggested.

In compliance with the conclusion resulted from the considerations on the relationship between the two dominant traditions of education, we think that in the future didactics should be open to theories and approaches originated from other education traditions and disciplines, without neglecting its own identity and development of original didactic insights. In this way, apart from raising its scientific level and status, didactics would again become responsible for the issues of teaching within education reform; in other words, it would be an equal counterpart with the educationally and politically conducted reforms (Palekčić, 2012).

KEY WORDS: general didactics, European tradition of didactics, Anglo-Saxon tradition of curriculum and instruction, global reform process regarding education standardisation, education standards, empirical research into teaching, didactic models of lesson planning, usability of didactic models of lesson planning.

SADRŽAJ

UVOD	1
I. TEORIJSKA ANALIZA	7
1. DIDAKTIČKA TRADICIJA – POJMOVNO ODREĐENJE, POVIJESNI RAZVOJ, GLAVNE TEORIJE I MODELI TE ZAJEDNIČKA OSNOVA	7
1.1. Pojmovno određenje didaktike.....	7
1.1.1. Etimologija	7
1.1.2. Suvremena tumačenja pojma <i>didaktika</i>	8
1.1.3. Značenje pojma <i>didaktika</i> u hrvatskoj pedagoškoj literaturi	15
1.1.4. Odnos između opće didaktike i predmetnih didaktika (metodika nastavnih predmeta).....	22
1.2. Povijesni razvoj didaktike (od Antike do kraja 19. stoljeća)	24
1.2.1. Didaktika u vrijeme Antike	24
1.2.2. Razvoj didaktike u srednjem vijeku	25
1.2.3. Razvoj didaktike u 16. i 17. stoljeću	25
1.2.4. Pijetistička i filantropistička (prosvjetiteljska) didaktika 18. stoljeća.....	29
1.2.5. Razvoj didaktike u 19. stoljeću	30
1.2.5.1. Učenje J.F. Herbarta.....	30
1.2.5.1.1. Odnos pedagogije (didaktike) i psihologije u kontekstu Herbartovog učenja	34
1.2.5.2. Uvođenje nastavnog plana i programa na državnoj razini	35
1.2.6. Didaktika kao pitanje <i>sklopa, slijeda i izbora</i>	38
1.2.7. Retoričko, katehetičko i metodičko naslijeđe didaktike.....	40
1.3. Razvoj didaktike u 20. stoljeću (od reformne i duhovnoznanstvene pedagogije do didaktičkih teorija i modela)	43
1.3.1. Reformna pedagogija	43
1.3.2. Razvoj didaktike u okviru duhovnoznanstvene pedagogije.....	45
1.3.3. Razvoj i diskusija između najznačajnijih didaktičkih teorija i modela u drugoj polovici 20. stoljeća.....	50
1.3.4. Kritički-konstruktivna didaktika W. Klafkija	54
1.3.4.1. Klafkijeva teorija obrazovanja i didaktička analiza	54
1.3.4.2. Razvoj koncepta kritički-konstruktivne didaktike i sheme perspektiva planiranja nastave	58
1.3.4.2.1. Sklop obrazloženja	63
1.3.4.2.2. Tematsko strukturiranje i provjerljivost.....	64
1.3.4.2.3. Pristupačnost i prikazivost	65

1.3.4.2.4. Metodičko strukturiranje ili strukturiranje procesa poučavanja i učenja	65
1.3.4.2.5. Ograničenja i praktična primjena <i>sheme perspektiva planiranja nastave</i>	66
1.3.4.3. Istraživačke koncepcije kritički-konstruktivne didaktike	67
1.3.5. Didaktika usmjerena na učenje (Heimann, Otto, Schulz) i didaktika usmjerena na poučavanje (Schulz).....	70
1.3.5.1. Didaktika kao teorija učenja (Heimann, Otto, Schulz) i berlinski model planiranja nastave.....	71
1.3.5.2. Didaktika kao teorija poučavanja (W. Schulz) i hamburški model planiranja nastave	73
1.3.5.2.1. Struktura modela i načela	75
1.3.5.2.2. Razine didaktičkog planiranja nastave.....	78
1.3.5.2.3. Kritički osvrt na hamburški model planiranja nastave.....	80
1.3.6. Brojnost didaktičkih teorija i modela u drugoj polovici 20. stoljeća	80
1.3.6.1. Kibernetička didaktika ili didaktika kao kibernetičko-informacijska teorija (F. von Cube)	82
1.3.6.2. Ciljno usmjereni pristup ili didaktika kao teorija kurikuluma (C. Möller)	82
1.3.6.3. Kritički-komunikativna didaktika ili didaktika kao kritička teorija nastavne komunikacije (R. Winkel).....	83
1.3.6.4. Psihologijski i konstruktivistički pristupi u didaktici.....	85
1.4. Didaktički trokut i njegova tumačenja	90
1.4.1. Značenje i korijeni didaktičkoga trokuta.....	90
1.4.2. Odnosi među elementima didaktičkoga trokuta i njihova interpretacija.....	92
1.4.2.1. Didaktički modeli reprezentacije, razredne komunikacije i iskustva.....	98
1.4.3. Proširene forme didaktičkoga trokuta	100
1.4.4. Kritika didaktičkoga trokuta.....	102
1.4.5. Didaktički trokut kao teorijski okvir	103
1.5. Bît didaktike ili zajednička osnova svih didaktičkih teorija i modela.....	106
1.5.1. Obrazovanje (njem. Bildung).....	106
1.5.2. Razlika između obrazovnoga sadržaja (njem. Bildungsinhalt) i obrazovne sadržine (njem. Bildungsgehalt) ili značenja sadržaja	110
1.5.3. Autonomija poučavanja i učenja	112
2. DIDAKTIKA I / ILI KURIKULUM?.....	114
2.1. Usporedba dviju tradicija	115
2.1.1. Sličnosti europske didaktike i angloameričkoga kurikuluma i instrukcije ..	115
2.1.2. Razlike između europske didaktike i angloameričkoga kurikuluma i instrukcije	116

2.2. Odnos između europske tradicije didaktike i anglosaksonske tradicije kurikulumu i instrukcije	126
2.2.1. Faze odnosa među tradicijama	127
2.2.1.1. Faza rane značajne povezanosti (do ranih 1920-ih)	127
2.2.1.2. Faza minimalnih kontakata i jednostranoga interesa (od ranih 1920-ih do ranih 1990-ih)	129
2.2.1.3. Faza međunarodne komparativne diskusije (od 1990-ih naovamo).....	130
2.3. Utjecaji anglosaksonske tradicije kurikulumu i instrukcije na europsku didaktičku tradiciju.....	131
2.3.1. Robinsohnova reforma obrazovanja kao revizija kurikulumu	134
2.4. Komplementarnost ili odvojenost tradicija (didaktika i / ili kurikulum?).....	137
2.4.1. Približavanje među tradicijama i mogućnosti za plodonosnu suradnju	138
2.4.2. Odvojenost tradicija	144
3. SADAŠNOST I BUDUĆNOST DIDAKTIKE U STANDARDIZACIJI OBRAZOVANJA	146
3.1. Izazovi za didaktiku u standardizaciji obrazovanja.....	146
3.1.1. Manjak učinkovitosti	147
3.1.2. Neupotrebljivost didaktičkih modela	147
3.1.4. Problem identiteta i znanstvenoga statusa pedagogije i didaktike	148
3.1.5. Zahtjev za empirijskim preokretom i mogući nasljednici opće didaktike ...	150
3.2. Budućnost opće didaktike	152
3.2.1. Integracija klasičnih modela europske didaktike uz dodavanje novih teorijskih elemenata i empirijskih pristupa iz drugih znanosti.....	152
3.2.2. Razvoj novih didaktičkih modela temeljem empirijskih rezultata edukacijske psihologije	161
3.2.3. Teorija zajedničkoga didaktičkoga djelovanja G. Senseveya	163
3.2.4. Kultiviranje fundamentalnoga teorijskoga mišljenja u pedagogiji i didaktici	165
3.3. Pedagoško-didaktička refleksija standardizacije obrazovanja – obrazovno-politička i pedagojska teorijska perspektiva	168
3.3.1. Društvo znanja i globalne reforme standardizacije obrazovanja	169
3.3.1.1. Pojmovno određenje i obrazovno-politička retorika legitimacije	169
3.3.1.2. Kritika sintagme <i>društvo znanja</i> i reformi standardizacije obrazovanja s obrazovno-teorijskog aspekta.....	172
3.3.1.2.1. Znanje u <i>društvu znanja</i>	172
3.3.1.2.2. Patos reformi (obrazovanja)	175
3.3.1.2.3. Potiskivanje rasprave o svrsi i smislu škole i nastave	176
3.3.2. Obrazovni standardi, kompetencije i <i>nova nastavna kultura</i>	178
3.3.2.1. Pojmovno određenje i obrazovno-politička legitimacija	178

3.3.2.1.1. Kompetencije	178
3.3.2.1.2. Obrazovni standardi	180
3.3.2.1.3. Nova nastavna kultura ili nastava usmjerena na kompetencije.....	183
3.3.2.1.4. Glavni argumenti obrazovne politike.....	185
3.3.2.2. Kritika obrazovnih standarda, kompetencija i <i>nove nastavne kulture</i> sa obrazovno-teorijskog aspekta.....	187
3.3.2.2.1. Pojam <i>obrazovanja</i> s humanističkoga pedagoško-didaktičkoga aspekta i s aspekta standardizacije obrazovanja.....	191
3.3.2.2.2. Odnos između sadržaja i značenja u okviru didaktike i u okviru standardizacije obrazovanja	197
3.3.2.2.3. Autonomija poučavanja i učenja iz kuta didaktike i iz kuta standardizacije obrazovanja	200
3.3.2.2.4. Pedagoško-didaktička kritička refleksija paradigme <i>prijelaz s poučavanja na učenje</i>	202
3.3.2.3. Kompetencije i nastava u pedagojskoj perspektivi	206
3.3.2.3.1. Kompetencije u pedagojskoj perspektivi	206
3.3.2.3.2. Odgojna nastava	209
3.3.3. Kritika kulture testiranja iz kuta anglosaksonske obrazovne tradicije.....	211
3.3.4. Odnos između opće didaktike i empirijskih istraživanja nastave	216
3.3.5. Mogu li modeli koje promoviraju aktualne reforme obrazovanja (standardi obrazovanja i empirijska istraživanja nastave) zamijeniti opću didaktiku?.....	220
3.3.6. Pregled istraživanja o učincima obrazovnih standarda na nastavu	222
4. PREGLED ISTRAŽIVANJA UPOTREBLJIVOSTI DIDAKTIČKIH MODELA PLANIRANJA NASTAVE.....	229
4.1. Ranija istraživanja nastavničke djelatnosti planiranja	229
4.2. Novija istraživanja upotrebljivosti didaktičkih modela planiranja nastave	232
II. ANALIZA EMPIRIJSKOGA ISTRAŽIVANJA	236
1. METODOLOGIJA EMPIRIJSKOGA ISTRAŽIVANJA	236
1.1. Cilj i zadaci.....	236
1.2. Hipoteze	237
1.3. Uzorak	237
1.3.1. Opis poduzorka <i>studenti</i>	238
1.3.2. Opis poduzorka <i>nastavnici</i>	239
1.4. Istraživački instrument	243
1.4.1. Opis postupka prilagodbe stranoga upitnika u okviru preliminarnе studije.	245
1.5. Postupak	251
2. REZULTATI I RASPRAVA	252
2.1. Pouzdanost podljestvica upitnika na primjeru triju didaktičkih modela.....	252
2.2. Deskriptivni rezultati.....	252

2.2.1. Model <i>shema perspektiva</i>	253
2.2.2. Berlinski model	258
2.2.3. Hamburški model	263
2.3. Didaktički modeli u usporedbi i značajnost razlika u procjenama modela.....	268
2.4. Povezanost procjene modela s radnim iskustvom ispitanika	272
2.4.1. Značajnost razlike u procjenama modela između studenata, mlađih nastavnika i starijih nastavnika.....	272
2.4.2. Značajnost razlike u procjenama modela između studenata i nastavnika....	280
ZAKLJUČNA RAZMATRANJA I PREPORUKE	289
POPIS LITERATURE	308
PRILOZI.....	323
Prilog 1 - Upitnik o didaktičkim modelima planiranja nastave (inačica za studente)....	323
Prilog 2 - Upitnik o didaktičkim modelima planiranja nastave (inačica za nastavnike)	331
ŽIVOTOPIS AUTORA S POPISOM OBJAVLJENIH DJELA	339

UVOD

Didaktika kao znanstvena disciplina potječe iz njemačke³ tradicije teoretiziranja nastave, odnosno organiziranoga procesa (posebice školskoga) poučavanja i učenja. U Njemačkoj i u zemljama pod utjecajem njemačke didaktičke tradicije, odnosno u obrazovnoj tradiciji središnje i sjeverne Europe, opća didaktika je tradicionalno imala status najvažnije znanosti u kontekstu učenja i poučavanja, a posebice glede obrazovanja nastavnika i razvoja nastavnoga plana i programa (Arnold, 2012; Zierer i Wernke, 2013; Wernke, Werner i Zierer, 2015). Iako ne postoji jednoznačno tumačenje predmeta, cilja, metodologije i sustava didaktike kao znanstvene discipline, već se mogu raspoznati različite škole, tradicije i modeli, te sukladno tome postoje različite definicije didaktike koje sve tvrde da imaju legitimnost u povijesnom i suvremenom kontekstu (Gundem, 2010; Künzli, 2000), ovdje koristimo njezino klasično opće određenje kao *znanost o nastavi*. Opća didaktika je znanstvena disciplina pedagogijske znanosti, odnosi se na procese poučavanja i učenja u nastavi svih stupnjeva školovanja i sadržaje svih predmeta, a težište joj je na procesima obrazovanja i izobrazbe budućih nastavnika (Palekčić, 2007b).

Jedan od najvažnijih zadataka didaktike jest planiranje nastave (Zierer i Seel, 2012) kao institucionalizirane, profesionalizirane, u posebnoj mjeri intendirane i uglavnom planske djelatnosti, stoga je planiranje oduvijek bilo bitno u kontekstu obrazovanja nastavnika i istraživanja profesionalizacije (Wernke, Werner i Zierer, 2015). Ključni element opće didaktike predstavljaju *didaktički modeli*, odnosno modeli planiranja nastave, kao oruđa (oblici, obrasci, heuristika, pravila, sheme, klasifikacijski obrasci i interpretativna gledišta) za analizu, planiranje i pripremanje nastave (Künzli, 2000). Autor ističe da njihova instrumentalnost varira, kao što varira i razina nastavnoga planiranja na koju su usmjereni, pa se tako modeli protežu od teorija o općem obrazovanju za budućnost preko strukturiranja nastavnih planova i programa i medija, pa sve do planiranja pojedinog nastavnog sata. Didaktički modeli planiranja zbog svoga svojstva pragmatičnosti te preslikavanja i sažimanja odgojne stvarnosti (Stachowiak, 1973, prema Zierer i Wernke, 2013; Wernke, Werner i Zierer, 2015) pomažu strukturirati i reducirati kompleksnost zbilje, temelje se na teoriji i istodobno posjeduju funkciju upućivanja

³Künzli (2000) ističe da se pridjev *njemački* koristi kako bi se označilo lingvističko i kulturno područje, te nema namjeru upućivanja na geografski entitet, a posebice ne na pojedinu naciju ili državu, te se stoga pojam *njemačka didaktika* odnosi na prošle i sadašnje doprinose u okviru više ili manje eksplicitne obrazovne tradicije njemačkog govornog područja.

u djelovanje, stoga je modeliranje nastave kakvo pokušavaju provesti didaktički modeli neizbježno. U tom smislu modeliranje čini važan, ako ne i presudni *most između teorije i prakse* (Zierer i Wernke, 2013; Wernke, Werner i Zierer, 2015).

Polazište za naše istraživanje jest nepovoljan ugled i status opće didaktike (u akademskoj zajednici i u aktualnim reformama odgoja i obrazovanja), kao i njezin sve manji značaj u obrazovanju nastavnika. Naime, opća didaktika se u svom klasičnom određenju kao znanost o nastavi, koju karakterizira normativni i teorijski pristup, našla u teškom položaju u kontekstu aktualnoga globalnoga reformskoga procesa standardizacije obrazovanja (Hopmann, 2007; Zierer i Seel, 2012; Wernke, Werner i Zierer, 2015). U svjetlu rastućega nezadovoljstva općom didaktikom kao posljedice loših rezultata na međunarodnim testiranjima učeničkih znanja (PISA, TIMMS) u Njemačkoj i ostalim zemljama koje su tradicionalno bile pod utjecajem njemačke didaktičke obrazovne misli, argumenata koji se zasnivaju na tome da provedene empirijske studije ukazuju na *neupotrebljivost* didaktičkih modela, činjenice da je u posljednjih nekoliko desetljeća razvoj didaktičkog znanja poprimio oblik puke diferencijacije postojećih teorija i modela (Zierer i Seel, 2012; Wernke, Werner i Zierer, 2015) i time povezanog problema identiteta i znanstvenog statusa pedagogije i didaktike (Palekčić, 2001, 2010, 2012, 2015), što sve ima za posljedicu da se didaktička tradicija ne uklapa u aktualni reformski trend i nema u njemu značajnu ulogu, u znanstvenoj se literaturi postavlja pitanje o budućnosti opće didaktike i sugeriraju joj se mogući nasljednici (Hopmann, 2007; Palekčić, 2007b; Zierer i Seel, 2012).

Aktualni globalni reformski proces *standardizacije obrazovanja* promoviran je od strane međunarodne obrazovne politike (na koju utječu aktivnosti organizacija kao što su OECD, Svjetska banka, Europska Unija) i podržan međunarodnim ispitivanjima učeničkih znanja (TIMMS, PISA), te postaje zajednička odlika upravljanja odgojno-obrazovnim sustavima razvijenih zemalja (Šoljan, 2007; Palekčić, 2006, 2007a i 2007b). U tim reformskim nastojanjima koncept *obrazovnih standarda* ima središnje mjesto. Obrazovni standardi predstavljaju instrument upravljanja školskim sustavima orijentiranim na *output* (ishode učenja) za razliku od tradicionalnoga *input* koncepta (orijentiranoga na programe, odnosno sadržaje) (Lersch, 2005; Bašić, 2007; Šoljan, 2007; Palekčić, 2005, 2009b; Previšić, 2007a; Jurčić, 2012; Wacker, Rohlf, Kramer, 2013; Wacker, Strobel-Eisele, 2013). Obrazovni standardi predstavljaju ishode učenja u formi *kompetencija* koje svi polaznici određenoga odgojno-obrazovnoga stupnja trebaju dostići, što se provjerava eksternom evaluacijom, a posebice međunarodnim ispitivanjima učeničkoga znanja, uz snažnu podršku međunarodne obrazovne politike (Meyer, 2005; Palekčić, 2005; Terhart, 2005).

Tema ove disertacije pripada širem kontekstu odnosa između dvije dominantne odgojno-obrazovne tradicije – *anglo-saksonske tradicije kurikuluma i instrukcije* te *europske (njemačke) tradicije didaktike*,⁴ što Palekčić (2009a) naziva interkulturalnim kontekstom ishoda učenja (obrazovnih standarda). Naime, reformski zahtjevi za standardizacijom obrazovanja slijede tradiciju Robinsohnove reforme obrazovanja kao revizije kurikuluma u okviru koje se prvi put uvodi pojam *kurikulum* u didaktički obilježenu tradiciju europskoga pojma *nastavni plan i program* (Palekčić, 2005, 2006; Previšić, 2007a; Jurčić, 2012; Zierer i Seel, 2012). S obzirom na to da obrazovni standardi predstavljaju nastavak anglosaksonske kurikulumske kulturne i obrazovne tradicije, Palekčić (2009a) ističe da zahtjev za uvođenjem obrazovnih standarda donosi sa sobom cijeli niz napetosti između dominantne anglosaksonske i europske tradicije nastavnoga plana i programa, tj. didaktike, s centralnim konceptom *obrazovanja* (njem. *Bildung*), budući da je odnos između tih tradicija kompleksan, slojevit i dinamičan.

S obzirom na izazove koji se za didaktiku javljaju u kontekstu standardizacije obrazovanja, cilj ove disertacije jest na teorijskoj i empirijskoj razini provjeriti utemeljenost argumenata koji govore u prilog nepovoljnom statusu opće didaktike i njezinim mogućim nasljednicima. Drugim riječima, ovom disertacijom pokušali smo ispitati znači li aktualna situacija i diskusija koja iz nje proizlazi uistinu kraj opće didaktike, odnosno treba li je zamijeniti drugim pristupima koji se uklapaju u tradiciju kurikuluma i instrukcije. Odgovor smo pokušali dobiti na dvije razine: 1) teorijskom pedagoško-didaktičkom refleksijom reformskoga procesa standardizacije obrazovanja s ciljem odgovora na pitanje mogu li modeli koje on promovira (obrazovni standardi i empirijska istraživanja nastave) zamijeniti opću didaktiku i 2) empirijskim ispitivanjem upotrebljivosti didaktičkih modela planiranja nastave. Termin *upotrebljivost* podrazumijeva praktičnu korist teorije (Zierer i Wernke, 2013).

U skladu s opisanim ciljem istraživanja, polazne pretpostavke (hipoteze) bile su:

H1: Modeli koje promoviraju aktualne reforme obrazovanja (standardi obrazovanja i empirijska istraživanja nastave) mogu zamijeniti opću didaktiku.

H2: Didaktički modeli su neupotrebljivi.

H3: Didaktički modeli ne razlikuju se međusobno glede svoje upotrebljivosti.

H4: Duljina radnoga iskustva ispitanika nije povezana s njihovom procjenom upotrebljivosti didaktičkih modela.

⁴ Gundem (2010) ovu tradiciju naziva *didaktičkom tradicijom kontinentalne i sjeverne Europe*.

Sve četiri hipoteze povezane su s izazovima koji se za didaktiku javljaju u kontekstu standardizacije obrazovanja, tj. provedbe tzv. neoliberalnih reformi obrazovanja čiji centralni koncept predstavljaju obrazovni standardi ili ishodi učenja u formi kompetencija (Palekčić, 2009a). Prva hipoteza je teorijske prirode i povezana je s diskusijom o statusu i budućnosti opće didaktike, konkretnije, s pitanjem o mogućim nasljednicima opće didaktike koji joj se u okviru opisane diskusije sugeriraju. Ovu hipotezu provjeravamo u teorijskom dijelu disertacije.⁵ Ostale tri hipoteze empirijske su prirode i povezane su s argumentima o neupotrebljivosti didaktičkih modela u kontekstu aktualne diskusije o statusu opće didaktike i njezinoj budućnosti. Ove hipoteze provjeravamo u empirijskom dijelu disertacije.⁶

Korištena istraživačka metodologija uključuje dva pristupa – klasični neempirijski kvalitativni pristup radu na pedagoškoj literaturi, te empirijsko (anketno) istraživanje upotrebljivosti didaktičkih modela planiranja nastave provedeno u travnju i svibnju 2015. godine na uzorku od ukupno 298 ispitanika, od kojih 150 studenata učiteljskoga i nastavničkih studija sa Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli te 148 nastavnika razredne i predmetne nastave iz 9 osnovnih škola u gradu Puli. Ispitanici su putem anketnog upitnika procjenjivali upotrebljivost tri najpoznatija didaktička modela planiranja nastave – Klafkijev model *shema perspektiva*, Heimannov berlinski model i Schulzov hamburški model na osnovi petostupanjske Likertove skale. Statistička analiza provedena je korištenjem statističkoga programa SPSS 21, a uključila je deskriptivnu analizu, analizu pouzdanosti podljestvica te inferencijalnu statistiku.

Disertacija se sastoji od dva dijela – *I. Teorijska analiza* i *II. Analiza empirijskoga istraživanja*. Teorijska analiza sadrži četiri poglavlja. Sadržaj prvog poglavlja uključuje iscrpan prikaz didaktičke tradicije – pojmovno određenje, povijesni razvoj, brojnost didaktičkih teorija i modela nastalih u drugoj polovici 20. stoljeća, detaljan prikaz tri glavne teorije i modela čija upotrebljivost predstavlja predmet našeg empirijskoga istraživanja, razmatranje didaktičkoga trokuta kao fundamentalnoga modela opće didaktike te potragu za biti, tj. zajedničkom osnovom svih didaktičkih teorija i modela. U drugom poglavlju predstavljamo usporedbu, odnosno glavne sličnosti i razlike između europske didaktičke tradicije i anglosaksonske tradicije kurikulumu i instrukcije, faze njihova odnosa, međusobne utjecaje, kao i kontroverzno pitanje komplementarnosti ili odvojenosti tradicija te mogućnosti za njihovu plodonosnu suradnju. U trećem poglavlju tematiziramo izazove za didaktiku u kontekstu standardizacije

⁵ Vidi potpoglavlje 3.3. *Pedagoško-didaktička refleksija standardizacije obrazovanja – obrazovno-politička i pedagojska teorijska perspektiva*.

⁶ Vidi drugi dio disertacije - *II. ANALIZA EMPIRIJSKOGA ISTRAŽIVANJA*.

obrazovanja, tj. osnovne probleme s kojima se didaktika suočava u kontekstu novih reformi obrazovanja koji predstavljaju polazište za naše istraživanje. Na to se nadovezuju moguća rješenja nepovoljnog statusa didaktike u okviru opisane diskusije, tj. pogled u budućnost europske didaktike. Ovo poglavlje uključuje i pedagoško-didaktičku (kritičku) refleksiju standardizacije obrazovanja, tj. modela koje ona promovira (standardi obrazovanja i empirijska istraživanja nastave) te pripadne paradigme *prijelaz s poučavanja na učenje*. Temeljem ove pedagoško-didaktičke refleksije standardizacije obrazovanja provjeravamo teorijsku hipotezu o mogućnosti da modeli koje promovira standardizacija obrazovanja zamijene opću didaktiku (H1). U četvrtom poglavlju dajemo pregled ranijih i novijih istraživanja upotrebljivosti didaktičkih modela planiranja nastave. Drugi dio disertacije čini analiza empirijskoga istraživanja koju sačinjavaju dva poglavlja. Prvo se poglavlje odnosi na korištenu istraživačku metodologiju, a drugo na rezultate i raspravu empirijskoga istraživanja. Zaključci teorijske i empirijske analize objedinjeni su u poglavlju *ZAKLJUČNA RAZMATRANJA* koje uključuje i ograničenja studije te preporuke za daljnja istraživanja.

Budući da u Hrvatskoj nisu provedene studije o upotrebljivosti didaktičkih modela te da je generalna situacija glede izvornih pedagoških i didaktičkih istraživanja deficitarna (Palekčić, 2001, 2007b, 2010, 2012, 2015) naša očekivanja vezana uz provođenje ovog istraživanja odnosila su se prvenstveno na doprinos *rastu izvornih didaktičkih istraživanja*. Nadalje, kritičkom pedagoško-didaktičkom refleksijom aktualnih reformi obrazovanja, modela koje on promovira (obrazovni standardi i empirijska istraživanja nastave) te pripadnih paradigmi (*prijelaz s poučavanja na učenje*) nadali smo se biti prilog *daljnjem razvoju argumentacije o identitetu i znanstvenome statusu pedagogije i didaktike*, kao i samome *rastu teorijske spoznaje u didaktici*. Sljedeći doprinos ove disertacije jest pregled ključnih elemenata *europske didaktičke tradicije i anglosaksonske tradicije kurikuluma i instrukcije* s ciljem isticanja sličnosti i razlika, kao i mogućnosti za njihov međusobni dijalog i plodonosnu suradnju. Naime, u našoj odgojno-obrazovnoj literaturi takav prikaz do sada nije sustavno učinjen, što ima za posljedicu da mnogi autori navode da *didaktika i kurikulum* imaju iste sastavnice što nema znanstvenu legitimaciju (Palekčić, 2005, 2012, 2015; Jurčić, 2012).

Kako bi izbjegli terminološke nejasnoće, treba istaknuti da se za *reformski proces standardizacije obrazovanja* u literaturi koriste različiti nazivi, pa tako različiti autori pišu o *pokretu za standardizaciju obrazovanja, neoliberalnim reformama obrazovanja, kulturi testiranja* (s obzirom na to da se ostvarenost obrazovnih standarda provjerava vanjskom evaluacijom putem standardiziranih testova znanja) i *kompetencijskom pristupu obrazovanju* (budući da se standardi postavljaju u formi kompetencija). U zemljama koje su tradicionalno

bile pod utjecajem europske (njemačke) didaktičke obrazovne tradicije, uvođenje kurikuluma koji se temelji na obrazovnim standardima u formi kompetencija u literaturi često se naziva i *kurikulumskim pristupom obrazovanju* (budući da obrazovni standardi i kompetencije predstavljaju nastavak anglosaksonske kurikulumske tradicije u obrazovanju). Bez obzira na različite značenjske konotacije koje su povezane s tim pojmovima, mi smo ih odlučili koristiti kao sinonime i obuhvatiti ih zajedničkim nazivom *standardizacija obrazovanja* jer se svi ti izrazi odnose na globalna reformska nastojanja s ciljem poboljšanja kvalitete (učinkovitosti) obrazovnih sustava u kojima obrazovni standardi imaju središnje mjesto, uz napomenu da smo navodeći priloge različitih autora zadržali njihovu originalnu terminologiju.

Još jedna terminološka napomena odnosi se na pojam *nastavnik*, koji označava stručnjaka koji organizira i izvodi nastavu kao organizirani i institucionalizirani proces poučavanja i učenja. Pojmom *nastavnik* odlučili smo obuhvatiti sve profesionalne djelatnike koji se bave *nastavom* kao predmetom poučavanja didaktike (učitelj, nastavnik, profesor). Tamo gdje smo smatrali potrebnim načiniti distinkciju između različitih razina školovanja na kojima nastavnici rade koristili smo nazive *nastavnici razredne* i *predmetne nastave*. Ovu smo odluku donijeli prvenstveno iz stilističkih razloga i vrijednosno neutralno.

I. TEORIJSKA ANALIZA

1. DIDAKTIČKA TRADICIJA – POJMOVNO ODREĐENJE, POVIJESNI RAZVOJ, GLAVNE TEORIJE I MODELI TE ZAJEDNIČKA OSNOVA

1.1. Pojmovno određenje didaktike

1.1.1. Etimologija

Etimologija riječi *didaktika* je vrlo bogata, a rješavanje etimološkoga problema određene znanosti od izuzetne je važnosti kako bi se dobio prvi i najizvorniji uvid u predmet i metodički postupak dotične discipline (Pranjić, 2005). Riječ *didaktika* potječe iz starogrčkog jezika i to grupe riječi povezanih s glagolom *didáskein*, koji sam za sebe ili uz neke tekstualne preinake znači *poučavati, obučavati, izobražavati, biti učitelj, predavati, dokazivati, razlagati, propisivati, opominjati, zapovijedati, uvježbavati, biti poučen, učiti se, obrazovati se za što, dati se poučiti, od sebe sam učiti, koga dati poučavati ili učiti, dati u nauk, nekoga u nešto upućivati, pokazivati nešto, izvoditi dramu (didaktikos, didascalos, didaskalia, didaskaleion, didache, itd.)* (Künzli, 1998, 2002; Pranjić, 2005; Hopmann, 2007; Cindrić i sur., 2010; Gundem, 2010; Arnold, 2012; Zierer i Seel, 2012). *Didaktika* ili *didaktiké téchne* je u svom prvom značenju predstavljala umijeće pokazivanja, isticanja, potkrjepljivanja, privlačenja pozornosti, omogućavanja da se razumije, vidi, shvati i prepozna nešto što se samo po sebi ne pokazuje ili se ne može jednostavno shvatiti (Künzli, 1998, 2002). Pretakanjem didaktičkoga pojma i njegova sadržaja iz grčkoga u latinski jezik pojmu *didaktika* dodane su još neke nijanse (Pranjić, 2005). Tako u latinskom jeziku primjerice postoji glagol *doceo* (*učim, obučavam, poučavam, predajem, razlažem, priređujem, naučim, uvježbam*); zatim *docilis* (*poučljiv, naučljiv, razumljiv, pojmljiv*); *docilitas* (*učljivost, naučljivost, krotkost, blagost*); *docte* (*učeno, vješto, umješno, lukavo*); *doctor* (*učitelj, poučavatelj, naučavatelj*); *doctrina* (*pouka, nauk, nastava, učenost, znanje*) i *doctus* (*školovan, učen, izobražen, naobražen, vješt*) (Ibid).

Künzli (2000) ističe da se u skladu s originalnim značenjem riječi *didaktika* može smatrati znanost o aktivnostima pokazivanja ili konkretnije *znanost o nastavi* – *didaktika* kao teorija nastave i kao utjelovljenje znanja o nastavi, dok se s druge strane, riječ *didaktika* također može odnositi na *nastavno umijeće*, tj. skup u većoj ili manjoj mjeri obvezujućih pravila koja usmjeravaju vješto poučavanje i odražavaju profesionalnu sposobnost nastavnika. Autor ističe da između dva navedena značenja, odnosno između *teorije nastave* i *nastavnog umijeća*, nema strogoga razgraničenja, što je detaljnije problematizirano u tekstu koji slijedi.

1.1.2. Suvremena tumačenja pojma *didaktika*

Shvaćanje pojma *didaktika* mijenjalo se i razvijalo tijekom njezinoga povijesnoga razvoja, od Antike pa sve do razvoja didaktičkih teorija i modela u drugoj polovici 20. stoljeća.⁷ No, s obzirom na to da je sustavno planirana nastava ugledala svjetlo dana tek krajem 17. stoljeća, odnosno u 18. stoljeću, kada su istaknuti filozofi, pedagozi, sociolozi, psiholozi i teolozi svojim proučavanjem odgojno-obrazovnoga djelovanja razvili sustav spoznaja kojeg nazivaju *didaktikom* i kada se zapravo didaktika i počinje upotrebljavati kao stručni termin, može se reći da se suvremeno shvaćanje didaktike oblikovalo u sklopu pedagoških razmišljanja u posljednjih 300 godina (Pranjić, 2005). Autor ističe da je tijekom posljednja tri stoljeća shvaćanje pojma *didaktika* bilo pod utjecajem: *razvoja pedagogije kao samostalne sveučilišne discipline* (čemu su značajno doprinijeli J.J. Rousseau, J. Locke, A.H. Francke, E.C. Trapp, I. Kant i drugi); *receptije filozofskih misaonih smjerova, znanstveno-teorijskih opredjeljenja te drugih duhovnih trendova*; *zatim stvaranja suvremenog školstva iza čega su stajale moderne države sa svojim ekonomskim i tehničkim resursima te obrazovanja i samosvijesti nastavničkoga kadra*. Pojam didaktika je u ta tri posljednja stoljeća izrastao u svojoj koncepciji od *majstorskoga umijeća do znanstvene teorije usredotočene na praksu* (Ibid). Unutar naznačenoga perioda najvažniji utjecaj na razvoj didaktike koji je prema mnogim autorima povezan s modernim razumijevanjem didaktike predstavlja *obrazovanje nastavnika* gimnazije na temelju državno ustrojenoga nastavnoga plana i programa u Njemačkoj i okolnim zemljama u 19. stoljeću (Künzli, 2000; Hopmann, 2007; Palekčić, 2007a). Dakle, didaktika se razvila primarno kao *disciplina obrazovanja nastavnika*, čije je inicijalno obrazovanje tradicionalno bilo kontekst u okviru kojega su didaktičke teorije i modeli bili razvijani i primjenjivani.⁸

Didaktika kao znanstvena disciplina potječe iz europske (njemačke) tradicije teoretiziranja nastave, tj. organiziranoga procesa (posebice školskog) poučavanja i učenja te je

⁷ Ovdje u kratkim crtama naznačujemo glavne povijesne utjecaje na razvoj pojma *didaktika* u posljednja tri stoljeća, a povijesni razvoj didaktičke misli detaljno prikazujemo u potpoglavljima 1.2. *Povijesni razvoj didaktike (od Antike do kraja 19. stoljeća)* i 1.3. *Razvoj didaktike u 20. stoljeću (od reformne i duhovnoznanstvene pedagogije do didaktičkih teorija i modela)*.

⁸ Künzli (2000) ističe da to objašnjava važnost koja se u didaktici daje modelima, koji uglavnom predstavljaju teorije obrazovanja (njem. Bildung) sažete u oblik svojevrsnih instrumenata (oruđa, sredstava) koji se koriste u obrazovanju i profesionalnom razvoju nastavnika. Ti su didaktički modeli uglavnom formulirani kao grafički prikazi (sheme), tj. prezentirani su uglavnom u formi tablica i slika. Modeli, dakle, predstavljaju bitan dio didaktičke tradicije, a njihova je uporaba kao formula (receptata, naputaka) za poučavanje problem o kojem se mnogo raspravljalo unutar didaktike (Ibid). Više o didaktičkim modelima u potpoglavlju 1.1.3. *Razvoj i diskusija između najznačajnijih didaktičkih teorija i modela u drugoj polovici 20. stoljeća*.

kao glavna disciplina u području obrazovanja nastavnika i razvoju nastavnog plana i programa prisutna u zemljama njemačkoga govornoga područja (Njemačkoj, Austriji, Švicarskoj), Skandinaviji (Danska, Švedska, Norveška) te u Finskoj (*didaktikka*) i Rusiji (*didaktika*). U nešto izmijenjenom značenju također postoji u Francuskoj (*didactique comparée*) i Španjolskoj (*didáctica general*), kao i u literaturi na nizozemskom (*algemene didactiek*) i afrikanderskom (burskom) jeziku (Arnold, 2012). Meyer (2012) upotpunjuje ovaj popis zemalja, navodeći da je opća didaktika kao akademska disciplina prisutna i u Belgiji (u sličnom značenju kao i u Nizozemskoj), Hrvatskoj (i u ostalim zemljama bivše Jugoslavije) te u Litvi. Dakle, u obrazovnoj tradiciji sjeverne i kontinentalne Europe *didaktika* je jedan od glavnih termina i tradicionalno je imala status najvažnije znanosti u kontekstu poučavanja i učenja, a posebice glede obrazovanja nastavnika (Arnold, 2012; Zierer i Wernke, 2013; Wernke, Werner i Zierer, 2015).

Ipak, ne postoji jednoznačno tumačenje predmeta, cilja, metodologije i sustava didaktike kao znanstvene discipline, već se mogu raspoznati različite škole, tradicije i modeli, a sukladno tome, postoje različite definicije didaktike. U novijoj se literaturi didaktika prikazuje kao multiperspektivni koncept iako još ne postoji njegova jasna formalna definicija (Künzli, 2000). Prikazu mnogobrojnosti i različitosti definicija didaktike pristupamo na sljedeći način. Kako bi ilustrirali različitosti u poimanju didaktike, prvo prikazujemo nekoliko definicija najpoznatijih didaktičara da bi se zatim, radi dobivanja potpune slike, poslužili s nekoliko pregleda različitih definicija didaktike koji su načinjeni u dostupnoj literaturi i koji se, što je i logično, preklapaju u pojedinim određenjima didaktike. Kako bi dodatno prikazali kompleksnost didaktike kao istraživačkoga polja i kao primijenjene discipline, ovaj pregled upotpunjujemo Klafkijevim shematskim prikazom semantičkoga opsega koncepta didaktika.

Za Klafkija (1994, 1998, 2002) didaktika predstavlja *teoriju (kategorijalnog) obrazovanja* ili *teoriju sadržaja obrazovanja, njegove strukture i odabira te sa njim povezanih ciljeva i zadataka*.

Heimann i Schulz (Schulz, 1994; Arnold i Koch-Prieve, 2011; Arnold i Lindner-Müller, 2011; Zierer i Seel, 2012) smatraju didaktiku *teorijom učenja / poučavanja*, oslanjajući se pritom na *empirijske teorije učenja* u anglosaksonskoj tradiciji, dodavši joj u drugoj razvojnoj fazi (didaktika kao teorija poučavanja) *kritičko promišljanje društvene dimenzije školovanja* te pojam *emancipacije* kao krajnji cilj, tj. svrhu nastave.

Prema Winkelu (1994, str. 99), didaktika je *teorija (tj. sustavna analiza i planiranje) školskoga poučavanja i učenja kao komunikacijskoga procesa, čiji je cilj kritički promišljati postojeću stvarnost i pretvarati je u zahtjevnije mogućnosti*.

Von Cube (1994, str. 71-72) razmatra didaktiku kao *kibernetičko-informacijsku teoriju*, tj. *teoriju upravljanja i kontrole procesa učenja*.

Gudjons i sur. (1994, str. 8) ističu da je didaktika *analiza i planiranje procesa poučavanja i učenja putem nastave* te stoga nije neposredno djelovanje, već teorija. No didaktika je uvijek također i kritika određene prakse što znači da se uvijek odnosi na neku postojeću i intendiranu praksu te stoga *nije samo teorija, već i promišljanje prakse i odgovornost za nju*.

Slično prethodnoj definiciji Jank i Meyer (1990, prema Künzli, 2000, str. 42) govore o didaktici kao *teoriji i praksi poučavanja i učenja*.

Kiper i Mischke (2008, str. 13) ističu da pojam didaktika obuhvaća *teoriju poučavanja i učenja*, a *usredotočuje se na pitanja planiranoga, dugoročno zasnovanoga i sustavnog učenja u ustanovama*.

Mnoštvo didaktičke literature koje je nastalo u 20. stoljeću rezultiralo je različitim pristupima u definiranju pojma didaktika, stoga suvremena didaktička teorija nastoji uvesti red u tu raznolikost radi lakšeg snalaženja i zauzimanja pozicija. Slijedi prikaz nekoliko takvih pokušaja, tj. pregleda najpoznatijih definicija didaktike načinjenih u dostupnoj literaturi.

Klafki je 1961. godine (prema Pranjić, 2005, str. 254-255) prvi definirao didaktiku kao predmetnu znanost, istaknuvši četiri značenja didaktike:

1. Didaktika kao *znanost o poučavanju i učenju uopće*.
2. Didaktika kao *znanost o obrazovanju u najširem smislu te riječi*.
3. Didaktika kao *znanost o nastavi*.
4. Didaktika kao *teorija obrazovnih sadržaja, njihove strukture i odabira*.

Deset godina kasnije, Klafki (1971, prema Künzli, 2000, str. 42-43; i Pranjić, 2005, 255) navodi četiri različita poimanja didaktike izostavivši poimanje didaktike kao *znanosti o obrazovanju u najširem smislu*, a umjesto toga uključivši poimanje didaktike kao *teorije upravljanja procesima učenja*:

1. Didaktika kao *znanost o poučavanju i učenju*.
2. Didaktika kao *znanost o nastavi ili kao opća teorija nastave*.
3. Didaktika kao *teorija sadržaja obrazovanja (njem. Bildungsinhalte), njegove strukture i odabira te s njim povezanih ciljeva i zadataka ili kao teorija kategorijalnoga obrazovanja*.
4. Didaktika kao *teorija kontrole, tj. upravljanja procesima učenja, kao ekonomika posredovanja*.

Bittner (1970, prema Pranjić, 2005) je također načinio klasifikaciju poimanja didaktike koja se preklapa s tri poimanja didaktike iz prethodnoga Klafkijevoga prikaza u koju nije uključeno poimanje didaktike kao *znanosti o učenju i poučavanju* ali je obuhvaćeno poimanje didaktike kao *primjene psiholoških teorija poučavanja učenja*.

Kron (1994, prema Pranjić, 2005, str. 256-262 i Gudem, 2010, str. 292) navodi pet definicija didaktike:

1. Didaktika kao *znanost i teorija o poučavanju i učenju u svim okolnostima i svim oblicima*. Ova definicija didaktike je najopsežnija i smatra se najširoom koncepcijom didaktike koja obuhvaća svaku refleksiju i svako područje koje na ovaj ili onaj način uključuje poučavanje i učenje, odnosno sve oblike kojima se čovjek služi kako bi sam učio te kako bi poučavao druge.
2. Didaktika kao *znanost ili teorija nastave*. Didaktika definirana na ovaj način obuhvaća široku sferu realnosti društveno legitimiranih, organiziranih i profesionalno utemeljenih procesa poučavanja i učenja, što u odnosu na prethodno shvaćanje didaktike ima prednost reduciranja i ograničavanja predmeta istraživanja, a time i mogućnost njegova temeljitijeg proučavanja.
3. Didaktika kao *teorija sadržaja obrazovanja, njegove strukture i odabira*. Ovo razumijevanje didaktike ima fokus na formativnom potencijalu sadržaja poučavanja, te je povezano s razumijevanjem didaktike kao znanosti o obrazovanju, budući da je znanost o obrazovanju moguće koncipirati samo na osnovi obrazovnih sadržaja. Didaktika kao teorija sadržaja obrazovanja odnosi se kritički prema sadržajima, ideologiji, obrazovanju i društvu što se ogleda kroz plan i program, koncept poučavanja i nastave te daljnji razvoj teorije obrazovanja i znanstvenoga istraživanja.
4. Didaktika kao *teorija upravljanja i kontrole procesa učenja*. U sklopu ove definicije didaktike na procese poučavanja i učenja gleda se analogno gledanju na kibernetičke tehničke sustave.
5. Didaktika kao *primjena psihologijskih teorija učenja i poučavanja*. Ova definicija podrazumijeva shvaćanje didaktike kao primjenjene znanosti čija je glavna svrha aplikacija psihologijskih teorija učenja koja postaju glavni imperativ didaktičkoga promišljanja i djelovanja; dominantan je istraživački aspekt, a osnovni istraživački interes je poboljšanje svih čimbenika povezanih s učenjem i poučavanjem.

Isti autor (Kron, 1993, prema Künzli, 2000, str. 43 i prema Pranjić, 2005, str. 262-263) također ističe pet *dimenzija* didaktike, koje zapravo predstavljaju okvire unutar kojih bi se mogla kretati buduća refleksija didaktičara glede razvoja didaktike kao teorije i prakse. Te se dimenzije nadovezuju jedna na drugu:

1. Didaktiku bi se moglo koncipirati i kao *znanost o procesima posredovanja kulture unutar pojedine društvene zajednice*.
2. Didaktiku bi se trebalo pojmiti i kao *društvenu znanost*.
3. Didaktika kao društvena znanost bavi se *razumijevanjem i tumačenjem društvene prakse*, tj. ona je *obuhvatna, objasnidbena i na djelovanje usmjerena društvena znanost*.
4. Predmet didaktičkoga istraživanja mogu biti *procesi poučavanja i učenja bilo koje vrste i na bilo kojem mjestu*.
5. Sadržaji poučavanja i učenja jesu *kulturalne i društvene vrijednosti i norme društvene zajednice*.

S ciljem sažimanja i pojednostavljivanja različitih poimanja didaktike, Künzli (2000) ističe tri glavna pitanja kojima se didaktika bavi:

1. *Što poučavati i učiti?* (aspekt sadržaja)
2. *Kako sadržaj poučavati i učiti?* (aspekt posredovanja ili metodički aspekt)
3. *Zašto sadržaj poučavati i učiti?* (aspekt cilja)

U ovom Künzlijevom prikazu možemo uočiti više ili manje eksplicitnu prevlast aspekta *sadržaja* u odnosu na druge aspekte nastave, što predstavlja fundamentalnu karakteristiku njemačke didaktičke tradicije, iako se ova tvrdnja često pokazala kontroverznom.⁹

Künzli (2000) također ističe poimanje didaktike u *užem* i *širem* smislu. U užem smislu didaktika se poima kao instrument nastavnoga vođenja i kao pomoć u pripremanju nastave, a u širem smislu didaktika se odnosi na ukupnost organiziranoga poučavanja i učenja, a posebice na legitimaciju i interpretaciju nastavnih planova i programa u okvirima teorije obrazovanja.¹⁰

⁹ Glavne su kontroverze o temi *sadržaja* sažete u knjizi *Didaktik-Methodik* (Adl-Amini, 1981, prema Künzli, 2000). Glavni protagonisti bili su W. Klafki i članovi Berlinske škole u didaktici, okupljene oko P. Heimanna, a kasnije Schulza i Otta. Riječ je o berlinskom i hamburškom modelu, koji su uz Klafkijev model imali najjači utjecaj na obrazovanje nastavnika u Njemačkoj (Künzli, 2000). Ova tri didaktička modela predstavljaju klasike u njemačkoj didaktičkoj tradiciji i njihova je upotrebljivost predmet empirijskog istraživanja ove disertacije, stoga su detaljno pojašnjeni u kontekstu razvoja didaktike u 20. stoljeću, u potpoglavljima 1.3.4. *Kritički-konstruktivna didaktika W.Klafkija* i 1.3.5. *Didaktika usmjerena na učenje (Heimann, Otto, Schulz) i didaktika usmjerena na poučavanje (Schulz)*.

¹⁰ Autor ističe da je Klafki posebice popularizirao takvo razlikovanje na osnovi tradicije Willmanna i Wenigera, čija su djela fundamentalna za njemačku didaktiku, između ostalog i zbog toga što su predstavljala polazište za Klafkijevu teoriju *kategorijalnog obrazovanja* (njem. *kategoriale Bildung*) koju je prenio u model *didaktičke*

Nadalje, Gundem (2010, str. 292-293) ističe da didaktika kao stvarni fenomen u obrazovnom kontekstu postoji:

1. Kao *teorija* i kao *propis (recept, naputak za praksu)* te posljedično kao *refleksija i djelovanje* u sklopu kojih se ističu različite teorije i modeli didaktike sa svojim različitim fokusima i pogledima na njezin opseg i funkciju.
2. Kao *različite razine apstrakcije* (npr. *opća didaktika, posebne didaktike, didaktike nastavnih predmeta*).
3. Kao *znanstvena disciplina*, kao *istraživačko područje* i kao *sveučilišna disciplina*.

Autorica nadalje ističe da su navedene kategorije *analitičke prirode* te se u realnim uvjetima preklapaju, stoga se u okviru didaktike mogu identificirati tri razine kao njezina *ključna područja*:

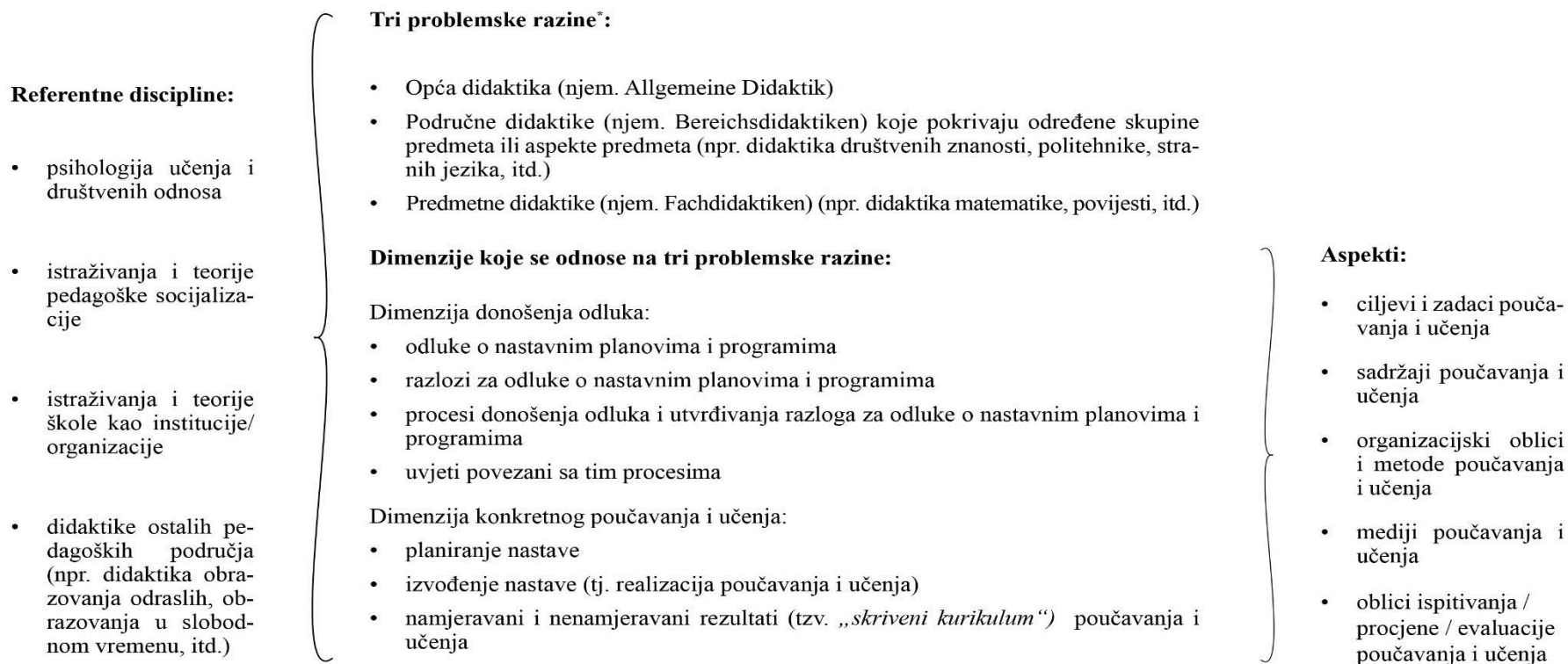
1. *Teorijska ili istraživačka razina* – znanstveno područje.
2. *Praktična razina* – primjena didaktike u planiranju i realizaciji procesa poučavanja i učenja.
3. *Diskurzivna razina* – didaktika kao referentni okvir za profesionalni dijalog među nastavnicima, kao i među nastavnicima i ostalim interesnim skupinama glede školskih pitanja.

Ovaj pregled različitih tumačenja didaktike zaokružujemo Klafkijevim (1998, 2002) shematskim prikazom semantičkoga opsega koncepta *didaktika*, kako bi dodatno ilustrirali kompleksnost didaktike kao istraživačkog polja i kao primijenjene discipline (Grafički prikaz 1). Autor ističe da se u obzir moraju uzeti barem glavni odjeljci ovoga shematskoga prikaza kako bi se obuhvatila kompleksna struktura didaktike. Pojedini elementi ove kompleksne strukture međusobno utječu jedan na drugi i stoga se mogu primjereno shvatiti jedino u odnosu na cjelinu, stoga pitanje preciznijega utvrđivanja tih međuodnosa predstavlja veliki izazov za didaktiku (Ibid).

analize koji je postao vrlo utjecajan u njemačkom obrazovanju nastavnika. Opširnije o ovoj temi u potpoglavljima 1.3.2. *Razvoj didaktike u okviru duhovnoznanstvene pedagogije*, 1.3.3. *Razvoj i diskusija između najznačajnijih didaktičkih teorija i modela u drugoj polovici 20. stoljeća* i 1.3.4.1. *Klafkijeva teorija obrazovanja i didaktička analiza*.

Didaktika = istraživanje, teorija i stvaranje koncepata u području obrazovanja, povezano sa svim oblicima svrhovitog i reflektivnog poučavanja i učenja. (Ovdje je u prvom planu poučavanje i učenje u školama.)

Didaktika



*Tematiku odnosa ovih problemskih razina didaktike prikazujemo u potpoglavlju 1.1.4. *Odnos između opće didaktike i predmetnih didaktika (metodika nastavnih predmeta).*

Grafički prikaz 1: Semantički opseg koncepta *didaktika* sa aspekta kritički-konstruktivne didaktike

1.1.3. Značenje pojma *didaktika* u hrvatskoj pedagoškoj literaturi

Ovaj kronološki pregled započinjemo prikazom značenja termina *didaktika* i njezinoga predmeta koji je načinila Bašić (1987) temeljem analize hrvatske pedagoške literature te stranih pedagoških izvora (riječ je uglavnom o pedagoškim klasicima te o pedagoškoj literaturi ostalih zemalja bivše Jugoslavije). Autorica je u svojoj analizi došla do sljedećih uvida:

U *dijakronijskoj*¹¹ ravni prisutno je više određenja predmeta *didaktike*:

1. *Vještina poučavanja* (Komensky, Ratke¹²).
2. *Teorija obrazovanja* (Willman¹³).
3. *Znanost o pravilima i zakonitostima nastavnoga rada* (Diesterweg).
4. *Filozofija nastave* (Liebert).
5. *Teorija nastave* (Demkov, Poulsen, Stöcker, Teodosić).
6. *Teorija obrazovanja i nastave* (Šimleša, Koletić, Krneta, Potkonjak, Šilih).
7. *Grana pedagogije koja proučava opće zakonitosti obrazovanja* (Poljak).
8. *Pedagoška disciplina koja proučava odgojno-obrazovni rad u nastavi* (Ničković, Prodanović).
9. *Teorija o obrazovanju u nastavi, putem nastave* (Šimleša).
10. *Pedagoško-andragoška disciplina koja proučava čimbenike i tokove nastave* (Filipović, Prodanović, Ničković).

Nadalje, *sinkronijskim*¹⁴ pregledom značenja termina *didaktika*, autorica je izlučila tri najznačajnija određenja predmeta *didaktike*:

1. *Pedagogijska disciplina koja proučava odgojno-obrazovni rad u nastavi*.
2. *Pedagogijska disciplina koja proučava opće zakonitosti obrazovanja*.
3. *Pedagoško-andragoška disciplina koja proučava nastavu*.

¹¹ Dijakronija – lingvistički termin koji označava opis nekog lingvističkog sustava kad ga se promatra s razvojno-povijesnog stajališta, odnosno u vremenskoj dimenziji (Bašić, 1987, str. 116).

¹² Značaj Komenskog i Ratkea u didaktici prikazan je u potpoglavlju 1.2.3. *Razvoj didaktike u 16. i 17. stoljeću*.

¹³ Značaj Willmana za razvoj didaktike pojašnjen je u potpoglavlju 1.3.2. *Razvoj didaktike u okviru duhovnoznanstvene pedagogije*.

¹⁴ Sinkronija – istovremenost, promatranje predmeta istraživanja u jednom vremenskom presjeku bez obzira na povijesni razvoj i njime izazvane promjene (Bašić, 1987, str. 118).

Temeljem navedenih predmetnih određenja didaktike Bašić (1987, str. 6) se opredjeljuje za koncepciju didaktike kao *pedagojske discipline koja proučava nastavu*, budući da je uvidom u didaktičku literaturu i tematiziranjem didaktičke predmetnosti evidentno da su se didaktičari oduvijek bavili nastavom, bez obzira na to kako nastavu definirali (Ibid).

Jedan noviji prikaz različitih određenja pojma didaktika načinili su Cindrić i sur. (2010) temeljem analize starijih i novijih hrvatskih pedagoških izvora, uključivši u svoj prikaz definicije dva novija njemačka autora, kao i određenje didaktike pedagoškoga klasika Komenskog (Tablica 1). Kriterij analize predstavljali su temeljni didaktički pojmovi koji prevladavaju u definicijama (*odgoj, obrazovanje, učenje, poučavanje, nastava, komunikacija, odojno-obrazovni proces*, itd.).

Tablica 1: Određenje pojma didaktika (prema Cindrić i sur., 2010)

Kriterij	Didaktika	Autori
Nastava	<p><i>...teorija nastave.</i></p> <p><i>...bavi se pitanjima nastave u svim njezinim aspektima.</i></p> <p><i>...teorijsko promišljanje nastave.</i></p> <p><i>...proučava odgojno-obrazovni rad u nastavi.</i></p>	<p>Švajcer, 1971.</p> <p>Pataki, 1951.</p> <p>Leko, 1969.</p> <p>Jelavić, 1998.</p> <p>Vukasović, 2001.</p>
Učenje	<p><i>...znanost kojoj je predmet sustavno (usustavljeno) učenje.</i></p>	<p>Jelavić, 1994.</p>
Poučavanje i učenje	<p><i>...znanost o poučavanju i učenju.</i></p> <p><i>...teorija poučavanja i učenja.</i></p>	<p>Meyer, 2002.</p> <p>Kiper i Mischke, 2008.</p>
Poučavanje	<p><i>...umjetnost obučavanja.</i></p>	<p>Komensky, 1900. (1632)</p>
Obrazovanje	<p><i>...grana pedagogije koja proučava opće zakonitosti obrazovanja.</i></p>	<p>Poljak, 1991.</p>
Obrazovanje i nastava	<p><i>...nauka o obrazovanju i nastavi.</i></p> <p><i>...teorija obrazovanja i nastave.</i></p> <p><i>...usmjerena je znanstvenom proučavanju pedagoških pojmova obrazovanja i nastave.</i></p>	<p>Pavletić (ur.), 1969.</p> <p>Šimleša (ur.), 1978.</p>
Odgoj, obrazovanje, nastava, učenje	<p><i>...proučava bitne probleme odgoja i obrazovanja u procesu nastave i učenja.</i></p> <p><i>...znanstveno-praktično djelovanje koje se odnosi na nastavu te učenje uopće.</i></p>	<p>Lavrnja, 1996.</p> <p>Pranjić, 2005.</p>
Komunikacija	<p><i>...znanost o efikasnom komuniciranju ljudi (učenika).</i></p>	<p>Bežen i sur., 1991.</p>
Odgojno-obrazovni proces	<p><i>...grana pedagogije koja se bavi teorijom odgojno-obrazovnog procesa.</i></p>	<p>Bognar i Matijević, 2002.</p>

Iako je većina definicija didaktike dostupnih u hrvatskoj pedagoškoj literaturi već obuhvaćena s ova dva pregleda pojmovnih određenja didaktike, odlučili smo u nastavku zasebno prikazati nekoliko definicija didaktike i njihovih argumentacija kako bi dodatno

ilustrirali raznolikost, kompleksnost i višeznačnost koju didaktika kao pojam ima i u hrvatskoj literaturi.¹⁵

Definiciju didaktike V. Poljaka odlučili smo zasebno istaknuti, s obzirom na to da je Poljak u Hrvatskoj među prvima objavio originalan sveučilišni udžbenik *Didaktika* (1970-1991), koji je doživio čak devet izdanja. Matijević (2009) ističe da je važnost te knjige u tome što je ona predstavljala otklon od dotada vodećih knjiga i studija iz područja didaktike (pritom se poglavito misli na rad P. Šimleše¹⁶). Prema Poljaku (1991), didaktika je *grana pedagogije koja proučava opće zakonitosti obrazovanja*. Poljak nadalje eksplicira da se nastavi time ne oduzima njezina odgojna strana, tj. ona ostaje *jedinstven odgojno-obrazovni proces*, uz napomenu da njezine odgojne probleme proučava *teorija odgoja*. Poljak ne prihvaća tumačenje didaktike kao teorije nastave i to argumentira s dva aspekta. Prvi argument jest da bi tumačenje didaktike kao teorije nastave, tj. složenog odgojno-obrazovnog procesa, značilo vraćanje na pozicije Komenskog, koji je didaktici podredio cjelokupnu pedagošku djelatnost u školi. Autor nadalje ističe kako didaktičari koji polaze od tumačenja didaktike kao teorije nastave u svojim tekstovima ne razrađuju problematiku odgoja (npr. moralnoga, estetskoga, itd.), čime indirektno dokazuju da odgojna problematika ne ulazi u domenu didaktike nego u domenu teorije odgoja, stoga smatra da takva nedosljednost može doprinijeti svođenju nastave na proces obrazovanja i zanemarivanju odgojne funkcije nastave. Drugi Poljakov argument protiv tumačenja didaktike kao teorije nastave proizlazi zapravo iz njegovoga poimanja nastave kao sustavnoga institucionaliziranoga odgojno-obrazovnog procesa koji se provodi isključivo u školi. On, naime, ističe kako se proces obrazovanja ne svodi samo na školu, tj. na nastavu, a kako obrazovanje izvan redovnog školovanja također predstavlja predmet didaktike. Matijević (2009) smatra da je teško ustvrditi je li teorija koju je ponudio V. Poljak bila bolja od tada poznatih, ali je bila različita od njih te je zahvaljujući njegovim mnogobrojnim nastupima u pedagoškoj javnosti bila prihvaćena u školama. Autor također ističe da je terminologija i struktura nastavnoga procesa koju je on izložio i objasnio snažno utjecala na pedagošku literaturu, dokumentaciju i praksu pa se i danas neki autori teško odvajaju od nje. Ukratko, Poljak je stvorio originalnu didaktičku teoriju koja je dugo utjecala na unutarnju organizaciju škole i pedagošku dokumentaciju, a taj se utjecaj osjeća i danas (Matijević, 2009).

¹⁵ O višeznačnosti i kompleksnosti predmeta didaktike temeljem strane literature pišemo u prethodnom potpoglavlju 1.1.2. *Suvremena tumačenja pojma didaktika*.

¹⁶ Šimlešino poimanje didaktike obuhvaćeno je u prikazima koje su načinili Bašić (1987) i Cindrić i sur. (2010).

Bežen i sur. (1993, str. 20) se temeljem pregleda različitih definicija i koncepcija didaktike stranih i domaćih autora u povijesnoj perspektivi opredjeljuju za određenje didaktike kao *znanosti o efikasnom komuniciranju ljudi (učenika) radi razvijanja spoznajnih kompetencija sudionika, a u svrhu njihove opće emancipacije*. Iz navedenoga možemo zaključiti da se autori priklanjaju *kritički - komunikativnoj paradigmi* u didaktici,¹⁷ budući da komunikativnu didaktiku smatraju *najvišom sintezom na sadašnjem stupnju čovjekovih ukupnih znanja o svijetu i samome sebi, a posebno o vlastitom procesu učenja kao aktivne obrade naturalnih i kulturnih informacija*. Nadalje, autori ističu kako su *učenje i poučavanje* dva temeljna pojma didaktike. Učenje se smatra *osnovnom presupstancijom didaktike* (Ibid, str. 19) i *budući da tu supstancu najizvornije proučava psihologija, sasvim je razumljivo da didaktika uvijek mora voditi računa o vodećim epohalnim teorijama učenja i u njihovoj funkciji kritizirati, reformirati i posve nanovo strukturirati nastavni proces kao stanovitu primjenu najtočnijih psiholoških teorija učenja* (Ibid). U skladu s navedenim, autori smatraju da bi didaktika trebala, u skladu sa *stvaralačkim učenjem* kao dominantnom epistemološkom koncepcijom učenja, *prevrednovati i sam izvedeni didaktički pojam po-učavanja kao vještine akceleriranja, korigiranja i ekonomiziranja u osobnom spoznavanju svijeta i života učenika* (Ibid). Kroz navedenu argumentaciju provlači se ideja o napuštanju *stare* didaktike koja se temelji na repetitivnom tipu učenja i krutim artikulacijskim shemama i uspostavljanju *nove* didaktike koja se temelji na samostalnom i stvaralačkom učenju.¹⁸ Smatramo bitnim istaknuti nedosljednost u argumentaciji autora koju smo uočili, a koja se očituje u njihovom kasnijem navodu da je središnji pojam didaktike *nastava* (a ne *učenje i poučavanje*) te da je didaktika znanost koja se *u prvom redu bavi istraživanjem nastave kao pedagoški osmišljenom i sustavno organiziranom*

¹⁷ Vidi potpoglavlje 1.3.6. *Brojnost didaktičkih modela u drugoj polovici 20. stoljeća*.

¹⁸ Možemo zaključiti da osim oslanjanja na kritički-komunikativnu paradigmu koja shvaća poučavanje i učenje kao čimbenike ljudske emancipacije, autori shvaćaju didaktiku kao primjenjenu znanost čija je glavna svrha aplikacija psihologijskih teorija učenja, koja postaju glavni imperativ didaktičkog promišljanja i djelovanja, uz zahtjev za napuštanje tradicionalne, stare nastave u korist nove, otvorene nastave koja se temelji na konstruktivističkom pojmu učenja. Poimanje didaktike kao primjene psihologijskih teorija učenja ima svoju tradiciju u pedagogiji, a u literaturi ga se ističe kao i jedan od mogućih smjerova razvoja didaktike u budućnosti (vidi potpoglavlja 1.3.6.4. *Psihologijski i konstruktivistički pristupi u didaktici* i 3.2.2. *Razvoj novih didaktičkih modela temeljem empirijskih rezultata edukacijske psihologije*). Treba također istaknuti da zahtjev za empirijskim preokretom u didaktici (povezan s psihologijskim pristupima u didaktici) kao i paradigma *prijelaz s poučavanja na učenje* u sklopu aktualnoga reformskoga pokreta za standardizaciju obrazovanja, predstavljaju, pored ostalih elemenata, predmet naše pedagoško-didaktičke kritičke refleksije (vidi potpoglavlja 3.1.4. *Problem identiteta i znanstvenog statusa pedagogije i didaktike*, 3.1.5. *Zahtjev za empirijskim preokretom i mogući nasljednici opće didaktike* i 3.3.2.2.4. *Pedagoško-didaktička kritička refleksija paradigme „prijelaz s poučavanja na učenje“*).

aktivnošću kojoj je svrha odgoj i obrazovanje pojedinca (Bežen i sur., str. 25), što se značajno razlikuje od njihovoga početnoga određenja didaktike.

Bognar i Matijević (1993, 2001, 2005) autori su sveučilišnoga udžbenika *Didaktika* koji je sa svoja tri izdanja uz neznatne izmjene i dopune u posljednjih dvadesetak godina imao snažan utjecaj u obrazovanju nastavnika u Hrvatskoj, u kojem se didaktika definira kao *grana pedagogije koja se bavi teorijom odgojno-obrazovnog procesa* (Ibid, str. 28). Autori ističu da se odgojno-obrazovni proces u tradicionalnoj terminologiji zove *nastava*, ali kako danas postoje i drugi oblici organiziranoga odgoja i obrazovanja, didaktika se ne može svesti na tradicionalan pojam nastave, pogotovo ne nastave shvaćene kao poučavanje. Nadalje, s obzirom na to da predmet didaktike predstavlja odgojno-obrazovni proces u njegovim različitim oblicima, što je osnovna djelatnost škole, didaktika predstavlja najvažniji dio školske pedagogije, koju uz didaktiku, još čine i teorija škole, problematika osposobljavanja nastavnika, suradnje s roditeljima, itd. (Bognar i Matijević, 1993, 2001, 2005). Autori odgoj i obrazovanje shvaćaju kao dvije strane jedinstvenoga procesa. Oni imaju svoje specifičnosti pa se obrazovanje ne može svesti na odgoj, niti se odgoj može svesti na obrazovanje, ali se provode u sklopu jedinstvenog procesa (Ibid).

Pranjić (2005, str. 266) se temeljem detaljnog prikaza različitih poimanja didaktike priklanja shvaćanju didaktike kao *znanstveno-praktičnoga djelovanja koje se odnosi na nastavu te učenje uopće*. Naime, autor drži da didaktika nije samo znanost o nastavi, a još manje popis naputaka za djelovanje nastavnika i izvođenje kvalitetne nastave. Nadalje, uspoređujući je s različitim njoj bliskim teorijama (teorijom obrazovanja, teorijom identificiranja i odabira obrazovnih sadržaja, teorijom kurikuluma, teorijom upravljanja učenjem, itd.), on zaključuje da didaktika djelomično jest to, ali predstavlja i više od toga. Naime, ona ne predstavlja tek puko područje primjene tih teorija, niti ih ignorira, već je njezino svojstvo da to sve zajedno integrira sa zadatkom upućivanja na to kako će učenici, imajući na umu nastavno djelovanje svojih nastavnika, doći do *najvišeg stupnja vlastitog, osobnog, samoinicijativnog i samoangažiranog učenja* (Ibid). Autor također ističe kako se danas didaktika smatra prvenstveno društvenom znanostu koja pokušava razumjeti i tumačiti ne samo čisto nastavna, već i važna društvena pitanja, posežući pritom u najvećoj mjeri za *empirijskim metodama*, i dodaje da je takav profil didaktike svojevrsna novina u povijesti njezina profiliranja kao znanosti koji se ne libi kritičkih pristupa pojedinim ideologijama s namjerom rasvjetljavanja različitih društvenih događanja koja imaju utjecaj na didaktičku misao i didaktičku praksu (Ibid). Nadalje, autor ističe da je i tradicionalni didaktički *hermeneutički postupak* obilježen tim pogledom, budući da posezanje za klasičnim izvorima i upućivanje na važnost koju ti

sadržaji imaju u rješavanju suvremenih problema otvara zanimljive i plodonosne perspektive za didaktiku i za društvo u cjelini (Pranjić, 2005).¹⁹

Cindrić i sur. (2010) temeljem analize više određenja pojma *didaktika* dolaze do zaključka da je većina definicija didaktike usmjerena na neku pojedinačnu sastavnicu odgojno-obrazovnog procesa, te su stoga preuske. Naime, odgoj i obrazovanje su u korelativnim i komplementarnim odnosima, te je stoga prihvatljiviji onaj kriterij njezina definiranja koji u obzir uzima odgojno-obrazovni proces kao cjelinu (Ibid). Na temelju tih postavki oni didaktiku shvaćaju kao *pedagogijsku disciplinu i teoriju odgojno-obrazovnog procesa koja kao znanstvena disciplina opisuje, objašnjava i predviđa uzročno-posljedične veze i odnose u odgojno-obrazovnom procesu* (Ibid, str. 18), što je vrlo blisko poimanju didaktike koje su prezentirali Bognar i Matijević (1993, 2001, 2005).

Palekčić (2007b) ističe da je opća didaktika znanstvena disciplina pedagogijske znanosti koja se odnosi na procese poučavanja i učenja u nastavi svih stupnjeva školovanja i sadržaje svih predmeta, a težište joj je na procesima obrazovanja i izobrazbe budućih nastavnika.

Analiza dostupnih definicija i pregleda u stranoj i domaćoj literaturi pokazuje da postoje različite definicije didaktike koje sve tvrde da imaju legitimnost u povijesnom i suvremenom kontekstu (Gundem, 2010), a mi se opredjeljujemo za njezino klasično opće određenje kao *znanost o nastavi*. Didaktiku shvaćamo kao *pedagogijsku disciplinu koja na teorijskoj i praktičnoj razini proučava nastavu, pri čemu se nastava poima u svom širem smislu, ne ograničavajući se samo na školsku nastavu, već na sve oblike organiziranog i institucionaliziranog procesa poučavanja i učenja*.

¹⁹ Autor je svoje određenje didaktike razvio kombinirajući više pristupa – prije svega, to je klasično određenje didaktike kao znanosti o nastavi, ali mu on pridodaje te zasebno ističe pojam *učenja*, kao pojam koji je ključan u edukacijskoj psihologiji, što nas, uz zahtjev za usmjeravanjem na empirijske istraživačke metode navodi na zaključak da je djelomično preuzeo i pomanje didaktike kao primjene psihologijskih teorija učenja. U njegovoj argumentaciji vidljiv je utjecaj i kritičke teorije društva, tj. kritičke teorije škole i odgoja, koja shvaća poučavanje i učenje kao čimbenike ljudske emancipacije, tj. kao oslobođenje od neznanja, od nehumanoga načina života, te ima za cilj stalnu demokratizaciju i humanizaciju društvene prakse. Dva najpoznatija didaktička pravca koja imaju elemente kritičke teorije jesu Klafkijeva *kritički-konstruktivna didaktika* (vidi potpoglavlje 1.3.4. *Kritički-konstruktivna didaktika W.Klafkija*) i Winkelova *kritički-komunikativna didaktika* (vidi potpoglavlje 1.3.6.3. *Kritički-komunikativna didaktika ili didaktika kao kritička teorija nastavne komunikacije (R. Winkel)*).

1.1.4. Odnos između opće didaktike i predmetnih didaktika (metodika nastavnih predmeta)

Didaktiku kao akademsku disciplinu karakterizira razlikovanje između *opće didaktike* (njem. Allgemeine Didaktik) i *posebnih*, tj. *predmetnih didaktika* (njem. Fachdidaktik) (Künzli, 2000). Opća didaktika predstavlja jednu *sveobuhvatnu teoriju koja obuhvaća procese poučavanja i učenja u društvenim institucijama (posebice u školama i na sveučilištima), kao i donošenje odluka o tim procesima*, dok se *predmetne didaktike odnose na teorije poučavanja i učenja konkretnih nastavnih predmeta* (Arnold, 2102, str. 986).

Odnos između opće i predmetnih didaktika nije tako jednostavan kako se na prvi pogled čini i on se u literaturi interpretira na dva načina. Prvo je shvaćanje kojeg Bežen i sur. (1993) smatraju uobičajenim, da je metodika primijenjena didaktika, tj. da metodika predstavlja isključivo primjenu didaktičkih načela, zakonitosti, metoda, itd. u pojedinom nastavnom predmetu ili području. Po tom je shvaćanju *didaktika metodici nadređen kategorijalni pojam* (Ibid), tj. didaktika kao metodici nadređena znanost, osigurava metodici adekvatne odgojno-obrazovne sadržaje (Pranjić, 2005). Autor ističe da ova pozicija nalazi svoje uporište u klasičnoj didaktičkoj tradiciji (posebice didaktici kao teoriji obrazovanja) te je prema njoj metodički postupak, tj. izbor adekvatne nastavne metode, ovisan o didaktičkom postupku, odnosno odabiru sadržaja. U skladu s ovom koncepcijom odnosa između didaktike i metodike didaktika je zadužena za *što* u nastavi, dok je metodika zadužena za *kako* to učiniti (Ibid). Klafki (1971, prema Pranjić, 2005, str. 253) u tom smislu ističe: *Metodičke prosudbe uvijek pretpostavljaju one didaktičke te iz njih izvlače i svoj kriterij; stoga i vrijedi načelo primata didaktike pred metodikom*. Prema navedenom shvaćanju, opća didaktika ne predstavlja samo formalnu teoriju poučavanja i učenja lišenu sadržaja (Künzli, 2000). Autor ističe da ona inzistira da pitanje sadržaja ne bi trebalo biti automatski predodređeno u okviru predmetnih znanosti, već je zadatak didaktike identificirati sadržaje koji su značajni za obrazovanje (njem. Bildung) analizom cjelokupne kulture. U opisanoj tradiciji pojedine akademske discipline, tj. predmetne znanosti imaju marginalnu ulogu - niti su glavni izvor sadržaja, niti su izvor kriterija za izbor sadržaja i njihovo poučavanje (Ibid).

Drugo je shvaćanje da se ove dvije discipline mogu smatrati komplementarnima, što znači da odnos metodike prema didaktici i pedagogiji ne može biti odnos između posebnoga i općega (Bežen i sur., 1993). U tom smislu su didaktika i metodika discipline koje se međusobno prožimaju i upućene su jedna na drugu međusobno se nadopunjavajući pri čemu se didaktika bavi općedidaktičkim problemima, tj. pruža jedan zajednički okvir za konkretne svrhe poučavanja školskih predmeta (Arnold, 2012), dok je zanimanje metodike usredotočeno na

pitanja praktične primjene didaktičkih istraživanja ali i na specijalna pitanja njihovih mjerodavnih, tj. predmetnih znanosti (Pranjić, 2005). Cindrić i sur. (2010) u tom smislu ističu kako su u sustavu pedagojske znanosti metodika i didaktika samostalne znanstvene grane ili discipline. Obzirom da prema ovim autorima didaktika predstavlja pedagojsku disciplinu koja proučava zakonitosti odgojno-obrazovnoga procesa, metodika predstavlja pedagojsku disciplinu koja proučava zakonitosti odgojno-obrazovnoga procesa pojedinoga nastavnoga predmeta. U tom su smislu didaktika i metodika upućene jedna na drugu, što znači da se metodika temelji na općim zakonitostima didaktike, ali se i didaktika temelji na spoznajama metodike u svom bogaćenju spoznaja o odgojno-obrazovnom procesu (Ibid). Bognar i Matijević (1993, 2001, 2005) također ističu da, iako metodike nastavnih predmeta predstavljaju daljnju konkretizaciju didaktike, one imaju i povratni utjecaj na njezino oblikovanje. Naime, metodike jesu vezane za određenu didaktičku koncepciju, ali one kao svoja polazišta uzimaju i dostignuća drugih teorijskih disciplina (Ibid). Taj stav dijele i Bežen i sur. (1993) koji ističu da se metodika kao teorija i praksa konkretnoga odgojno-obrazovnoga čina, formira u prostoru dodira i prožimanja triju temeljnih znanstvenih korpusa: psihologije, matične znanosti i pedagojskih znanosti (u sklopu toga i didaktike), koje predstavljaju supstratne ili supstancijalne znanosti za svaku metodiku, što znači da se pojedine metodike izvode iz njihova međuodnosa koji je za svaku matičnu znanost (nastavni predmet) specifičan pa otuda i posebnost svake metodike u odnosu na ostale metodike. Dakle, metodika se kao interdisciplinarna znanost formira u međuprostoru svojih supstratnih znanosti – matične znanosti, pedagojskih znanosti i psihologije (Ibid). Autori napominju da u navedenom procesu sudjeluju i brojne druge znanosti koje se bave odgojem i obrazovanjem ili su povezane s matičnom znanostu, npr. filozofija (estetika, etika, logika), kibernetika (teorija sustava, teorija informacija i teorija upravljanja), sociologija, lingvistika, itd. Navedene znanosti predstavljaju tzv. *korelacijske znanosti* za metodiku, a postoje i tzv. *pomoćne znanosti* koje imaju ulogu u znanstvenim istraživanjima programiranja i recepcije pojedinih nastavnih sadržaja (statistika, politologija, povijest umjetnosti, etnografija, informacijske znanosti, itd.) (Ibid).²⁰

²⁰ U aktualnom znanstvenom diskursu o identitetu, znanstvenom statusu i budućnosti opće didaktike uz *zahtjev za empirijskim preokretom u didaktici* predlažu se i potencijalni kandidati koji bi mogli zamijeniti opću didaktiku, a predmetne didaktike su jedan od njih. Šire o ovom problemu u potpoglavlju 3.1.5. *Zahtjev za empirijskim preokretom i mogući nasljednici opće didaktike*.

1.2. Povijesni razvoj didaktike (od Antike do kraja 19. stoljeća)

Suvremeno razumijevanje didaktike povezano je s obrazovanjem nastavnika u Njemačkoj i okolnim zemljama u 19. stoljeću. Međutim, didaktika je uvijek podrazumijevala kreiranje povijesti područja, počevši od Platona i Aristotela, preko Apostola, crkvenih očeva poput Svetog Augustina, srednjovjekovnih skolastika, Luthera i / ili Kanizija, Komenskog i Ratkea, sve do početaka obrazovanja nastavnika krajem 17. stoljeća osnivanjem prvog nastavničkog seminara u gradu Halleu u Njemačkoj (Hopmann, 2007). Knjiga Augusta Hermana Niemeyera, *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts (Osnovna načela odgoja i nastave)* predstavlja prvi uspješni udžbenik za obrazovanje nastavnika, koji je bio preveden na mnoge jezike, počevši od 1796. godine (Hopmann, 2007; Arnold i Koch-Prieve, 2011).

1.2.1. Didaktika u vrijeme Antike

Korijene didaktike, dakle, možemo pronaći u antičkim vremenima (Hopmann, 2007; Arnold i Koch-Prieve, 2011; Zierer i Seel, 2012). Hopmann (2007) ističe da se Platonov Menon može smatrati utemeljujućim dokumentom načina na koji se didaktika kao formacija znanja tada poimala. Za didaktiku je značajan prizor u Menonu onaj u kojem se Sokrat, poučavajući mladog roba, okreće Menonu i govori: *Primjećuješ li, Menone, kako ja uopće ne poučavam dječaka, nego mu samo postavljam pitanja?* Iako Sokrat tvrdi da on nikoga ne poučava, on zapravo poučava Menona o poučavanju dok u njegovoj prisutnosti poučava dječaka geometriji (Ibid). Autor ističe da ovaj Sokratov naizgled kontradiktoran stav zapravo predstavlja kamen temeljac didaktike. Naime, cijela argumentacija Menona odnosi se na to je li i kako je poučavanje moguće putem *umjerenosti* (suzdržljivosti, diskrecije, nepretencioznosti),²¹ a Sokratov dobro poznati odgovor temelji se na konceptu učeničke aktivnosti prisjećanja (Ibid). Naime, nastavnik ne nadvladava učenika znanjem, nego mu pomaže da sam dođe do znanja. Autor ističe da Platon dalje razvija ovu argumentaciju u svojoj viziji države (*Politeia*), kao što to čini i njegov učenik Aristotel u svom djelu *Politika*, te zaključuje da je u vrijeme stare Grčke i Rima razvijeno koherentno razumijevanje koncepta *didaktika*, kao pristupa koji je objašnjavao poučavanje putem sklopa ili uređene strukture (eng. order) poučavanog sadržaja, kao i načine i

²¹ Hopmann (2007) smatra da ideja *umjerenoga poučavanja* predstavlja osnovnu didaktičku ideju koja se provlači kroz cijelu povijest didaktike i koja predstavlja samu bit didaktike. Vidi potpoglavlje 1.5. *Bit didaktike ili zajednička osnova svih didaktičkih teorija i modela*.

sredstva poučavanja i učenja, npr. Kvintilijan, *Institutio oratoria (Obrazovanje govornika)* oko 90. g. n.e.).²²

1.2.2. Razvoj didaktike u srednjem vijeku

Srednjevjekovnim razvojem školstva didaktika je postala samostalan i sustavan korpus znanja (Hopmann, 2007). Hugo od sv. Viktora, njemački redovnik i filozof, dao je jedan od prvih sustavnih prikaza didaktike kao teorije poučavanja i učenja u svojem djelu *Didascalicon de Studio Legendi* (oko 1120. godine). Hugo od sv. Viktora zahtijevao je tri vrste *discipline* kao jezgru svake didaktike: a) disciplina kao *sklop ili uređena struktura znanja*, b) disciplina kao *uređeno poučavanje* i c) disciplina kao *preduvjet učeničkoga uređenoga pristupa učenju* (Ibid). Autor ističe da je njegov pristup odražavao nužnu razliku između učenja u svakodnevnom životu i učenja putem poučavanja. Naime, Hugo od sv. Viktora tvrdio je da je načelo stjecanja znanja u stvarnom životu različito od najboljega načina poučavanja, budući da se znanje o osnovnim principima javlja prilično kasno u povijesti ljudske uporabe nečega, dok sustavno poučavanje treba započeti upravo s tim principima. Još jedno bitno stajalište Huga od sv. Viktora jest da učenje ovisi o učeničkoj spremnosti za učenje, njihovoj *disciplini* za rad (Ibid). Temeljem navedenog Hopmann (2007) zaključuje da u perspektivi Huga od sv. Viktora poučavanje ovisi o interakciji između *discipliniranoga znanja* (sklop ili uređena struktura) s *disciplinom učeničkih nastojanja* u *discipliniranom okruženju*, tj. *putem uređenoga poučavanja*. Autor također navodi da se slični prikazi poučavanja mogu naći i u drugim skolastičkim djelima, kao što je, na primjer, *De Magistro (O učitelju)* Tome Akvinskoga, kao i da se može zaključiti da je didaktika u skolastičkom smislu predstavljala poučavanje sklopa ili uređene strukture znanja uvođenjem učenika u njegove koncepte i strukture (Ibid).

1.2.3. Razvoj didaktike u 16. i 17. stoljeću

Didaktika se u periodu Reformacije i Protureformacije (16. stoljeće) razvijala u okviru različitih katehizama i njihovoga koncepta poučavanja (Ibid). U navedenom periodu formulirao se cilj da se nastava više ne izvodi na latinskom jeziku, koji je do tada bio jezik obrazovanih u cijeloj Europi, već da se održava na jeziku pojedine zemlje, a također su razmatrana pitanja sadržaja poučavanja te načela poučavanja (Kiper i Mischke, 2008).

²² Vidi potpoglavlje 1.2.7. *Retoričko, katehitičko i metodičko naslijeđe didaktike.*

Dok se ranije poimanje didaktike u okviru opisanog razvoja može okarakterizirati kao *instrumentalno*, od 17. stoljeća možemo govoriti o začetku formiranja *znanstvenoga* poimanja didaktike, tj. onoga koje ima svoju filozofiju, sustav, primjenu i precizirani predmet istraživanja (Pranjić, 2005).

W. Ratke smatra se začetnikom suvremene didaktičke misli koju je nešto kasnije razradio njegov suvremenik J.A. Komensky (Pranjić, 2005). Ratke je formulirao nastavna načela kojima je cilj bila koncentracija, ponavljanje, učenje bez prisile i usmjerenost na iskustvo, naglašavao je nužnost da se sva djeca potaknu na pohađanje škole i zahtijevao usklađenost između školskoga i kućnoga odgoja (Kiper i Mischke, 2008). Osim toga, inzistirao je na nastavi na materinjem jeziku, tj. zahtijevao je da se klasični jezici počnu učiti tek nakon što su važni nastavni sadržaji usvojeni na materinjem jeziku i potisnuo je značenje učenja napamet kao jedine pouzdane odgojno-obrazovne metode (Pranjić, 2005).

Iako je na sličnim idejama svoj rad temeljio i Ratke, vodeća figura u povijesti didaktike ipak je bio i ostao J.A. Komensky (1592-1670), autor prvoga sveobuhvatnoga koncepta za poučavanje u javnim školama - *Didactica Magna (Velika didaktika)*, sa namjerom *poučavanja svih svemu, na potpun, brz, ugodan i temeljit način* (Bežen i sur., 1993; Arnold, 2012). Za Komenskog je didaktika značila *umjetnost ili vještinu poučavanja*, a svaki kasniji pokušaj definiranja didaktike zasniva se upravo na jeziku J.A. Komenskog i njegovoj temeljnoj zamisli didaktike (Hopmann, 2007). *Mi se usuđujemo obećati „Veliku Didaktiku“, tj. opću umjetnost sve ljude naučiti sve. I to učiti sigurno, da nužno bude uspjeha. I spretno učiti, dašto da ne bude nikako dosade ni dodijavanja učiteljima ni učenicima, nego radije na obadvije strane najveće veselje. I učiti temeljito, ne površno za oko, nego dovoditi ih do pravoga znanja, miloga vladanja i najusrdnije ljubavi prema Bogu* (Komesky, 1900, str.13). Komensky je bio prvi koji je koristio riječ *didaktika* kao stručni termin (Zierer i Seel, 2012), i stoga ga se smatra *ocem ili utemeljiteljem didaktike* (Kansanen, 1995; Mikser, 2005; Pranjić, 2005; Cindrić i sur., 2010; Arnold i Koch-Priewe, 2011; Hudson i Meyer, 2011; Arnold, 2012). Hopmann (2007) ističe da se Komenskyjeva didaktika razlikovala od konceptata *kurikuluma* njegovih suvremenika, poput D. Morhofa i njegovoga djela *De Curriculo Scholastico (O skolastičkom kurikulumu)* 1688. godine,²³ u tome što nije više samo struktura samoga sadržaja ili argumenti o tome što je

²³ Dolch (1959, prema Kansanen, 1995) je istaknuo ranu uporabu riječi *kurikulum* i u njemačkom i u engleskom jeziku. U anglosaksonskoj obrazovnoj literaturi termin *kurikulum* ostao je otada u uporabi, a u Njemačkoj je nestao tijekom 18. stoljeća i zamijenjen je terminom *nastavni plan i program* (njem. *Lehrplan*), za čije su uvođenje zaslužni filantropisti, i Herbart ga je koristio već početkom 19. stoljeća (Kansanen, 1995) (vidi potpoglavlje 1.2.5. *Razvoj didaktike u 19. stoljeću*). Odnos između europske didaktičke tradicije i anglosaksonske tradicije kurikuluma i instrukcije razmatramo u poglavlju 2. *DIDAKTIKA I / ILI KURIKULUM*

vrijedno znanje u danoj strukturi ono što čini *carstvo* poučavanja, nego razumijevanje kako se učenik susreće s tim znanjem temeljem vlastitog bića. Autor također ističe da Komensky pretpostavlja inherentan kontinuitet između mikrokozmosa učenika i makrokozmosa svijeta, uzimajući u obzir prirodni tijek učenja od bližega ka daljem, od jednostavnoga prema složenom, itd. Komensky je zagovarao prirodnu nastavnu metodu koja se temelji na promatranju (zornosti), pri čemu njegova shema procesa poučavanja i učenja obuhvaća: *promatranje, memoriranje, reprodukciju i praktičnu vježbu* (Cindrić i sur., 2010). Cjelokupno didaktičko učenje Komensky izvodi iz prirode i filozofije, naglašavajući da nastavu treba prilagoditi dječjoj prirodi i mogućnostima, izbjegavajući pritom svaku prisilu, a njegovo učenje o zornosti u nastavi ostavilo je snažan trag u didaktici do našeg vremena (Bognar i Matijević, 2005).

Komensky se zalagao za obrazovanje mladeži obaju spolova, svih staleža i iz svih gradova, sela i naselja, zahtijevao je postavljanje čvrstoga temelja putem nastave i povezivanja znanja, te je kao nastavna načela formulirao napredovanje *od općega ka posebnome, od laganoga ka teškomu te postupnost, reprodukciju i uvježbavanje* (Kiper i Mischke, 2008). Također je razmatrao izbor korisnoga nastavnoga sadržaja, a njegova je također bila i zamisao da se poučavanje pojedinca zamijeni poučavanjem većih skupina (koncipiravši tako razred vršnjaka kao put ka optimalnoj organizaciji poučavanja), kao i zamisao da se u svim razredima istodobno treba poučavati samo jedan predmet (Ibid). Autori ističu da je to dovelo do zamisli da škole trebaju počinjati samo jedanput u godini i da se organiziraju na način da se svake godine, svakog mjeseca, svakog tjedna, svakog dana i svakog sata predaje točno određeni sadržaj, a obuhvatio je i plan rada – godišnji, mjesečni, tjedni i dnevni (Cindrić i sur., 2010). Komenskyjev razredno-predmetno-satni sustav u kojem je preslikao organizaciju tvorničkog rada (prva industrijska revolucija) dominantan je didaktički izum koji se zadržao sve do naših dana (Bežen i sur., 1993; Bognar i Matijević, 2005).

Komensky je također autor poznate početnice *Orbis Sensualium Pictus* (1658), koja je bila napisana na njemačkom jeziku sa latinskim prijevodima ključnih termina i ilustracijama pojedinih tema (Bognar i Matijević, 2005; Pranjić, 2005). Otprilike u isto vrijeme kada je napisana i *Didactica Magna*, Komensky je napisao i djelo pod nazivom *Pampaedia* u kojem daje jednu opsežnu zamisao (cjeloživotnoga) *obrazovanja*, no to se djelo zagubilo i objavljeno je tek u 20. stoljeću nakon što je pronađeno (Hudson i Meyer, 2011; Meyer, 2012). Autori ističu da u njemu Komensky predstavlja tezu o *univerzalnoj kulturi* (lat. *cultura universalis*) čovječanstva kao krajnjem cilju obrazovanja u djetinjstvu i tijekom cijeloga života pojedinca. Za Komenskog pojam *obrazovanja* predstavlja više od opsežnog znanja, naime, ono uključuje sposobnost pokazivanja *odgovornog ponašanja*, kao i njegovog prakticiranja tijekom cijelog

života (Meyer, 2012). Komensky je smatrao da se svi muškarci i žene trebaju obrazovati i da tome trebaju težiti cijeloga života i to u smislu stjecanja znanja (lat. *sapientia*), moralnog razvoja (lat. *mores*) i religije (lat. *religio*) (Hudson i Meyer, 2011). Meyer (2012) smatra da se Komenskyjev *pedagoški optimizam* ogleda u ideji sudjelovanja cjelokupnog čovječanstva u univerzalnoj kulturi putem obrazovanja, objašnjavajući zašto i kako je moguće poučiti svakoga (lat. *omnes*) svemu što je potrebno (lat. *omnia*) na sveobuhvatan i temeljit način (lat. *omnino*). Autor također ističe da Komenskyjeva teza o univerzalnoj kulturi čini dio povijesti *teorije obrazovanja* (njem. Bildungstheorie) koja započinje Platonovom definicijom obrazovanja kao transformacije, integrirajući Platonovu ideju u okvire kršćanske doktrine, kao i da Komensky u svojoj teoriji obrazovanja dodaje i upozorenje. Naime, on ističe *da iako postoji mogućnost da je teza o univerzalnoj kulturi pogrešna, ne bi trebalo započeti pedagošku argumentaciju pretpostavljajući mogućnost neuspjeha, već bi trebalo prihvatiti mogućnost njezine realnosti sve dok ona ne bude opovrgnuta, budući da je ta ideja tako prekrasna* (Ibid, str. 455), a navedeno zapravo i čini utemeljiteljem filozofije obrazovanja i didaktike i tvorcem prve sustavne koncepcije didaktičke teorije suvremenog doba (Ibid).²⁴

Hopmann (2007) ističe da kod Komenskog opet susrećemo osnovnu didaktičku ideju *umjerenog poučavanja* poznatu još od Sokrata, ali sada transformiranu u argument o tome kako poučavanje može poticati bolje učenje reducirajući se na najmanju moguću intervenciju, s ciljem poticanja konkretnog napretka učenika. Smatramo da se ta ideja ogleda i u sljedećem Komenskyjevom navodu: *Našoj didaktici neka bude početak i svršetak potražiti i naći način, kako bi učitelji manje obučavali, a učenici više naučili; da bi u školama bilo manje buke, dodijavanja, bezuspješna rada, a više tišine, veselja i sigurna napretka; da bi kršćanski svijet imao manje tmine, pomutnje i nesloge, a više svjetla, reda i mira* (Komensky, 1900, str. 12).

U vrijeme Komenskog i Ratkea didaktika je bila praktična i normativna disciplina koja se bavila razvojem opće metode poučavanja po uzoru na logičku metodu za koju se smatralo da je najbolji način prezentiranja sadržaja kako bi se potaklo učenje učenika, ističe Hopmann (2007).

²⁴ Značenje i razvoj pojma *obrazovanje* (njem. Bildung) u didaktici, koje ima korijene i u Komenskyjevom shvaćanju obrazovanja, detaljno razmatramo u potpoglavlju 1.5. *Bit didaktike ili zajednička osnova svih didaktičkih teorija i modela*.

1.2.4. Pijetistička i filantropistička (prosvjetiteljska) didaktika 18. stoljeća

Krajem 17. stoljeća i u 18. stoljeću, u kontekstu jačanja uloge i moći države, tj. početkom procesa nastajanja nacionalnih država u Europi, dolazi do osnivanja brojnih javnih škola, bilo iz *kršćansko-pijetističke tradicije* ili iz *prosvjetiteljskih zamisli* (Hopmann, 2007).

Pijetistički pedagog August Herman Francke začetnik je nastavničkih seminara krajem 17. stoljeća. Prema pijetističkom shvaćanju odgoj i nastava služe isključivo da se mlade nauči *slušati* i tim putem usvajati znanja i vještine koje će im omogućiti da budu *dobri, poslušni, marljivi i podložni građani* (Pranjić, 2005).

Iako su prosvjetitelji ignorirali taj koncept odgoja i nastave, ipak su prihvaćali i odobravali *marljivost i poslušnost* građana kao jedan od pijetističkih odgojnih ciljeva, a taj je koncept ponajviše išao na ruku novostvorenim državama, koje su tu ideju odnosa građanina i vlastodržca provukle kroz svoje zakone i školske planove i programe (Pranjić, 2005). Autor nadalje ističe da je vrlo važnu ulogu u tom kontekstu imao J.J. Rousseau, čije su antropološke i didaktičke spoznaje ostavile pečat na vrijeme u kojemu je živio, ali su imale odjeka i na razdoblje koje je uslijedilo, i čija je važna pedagoška spoznaja da se cijeli odgoj, stoga i nastava, treba orijentirati prema razvojnoj dobi odgajnika. Za razvoj didaktike u okviru prosvjetiteljstva najznačajniji su *filantropisti* (Pranjić, 2005; Kiper i Mischke, 2008). Filantropistička pedagogija počivala je na uvjerenju da je potrebno kod svakog čovjeka potaknuti razvoj vlastitih sposobnosti u skladu s prirodom i na taj način postići sreću u životu (Pranjić, 2005; Kiper i Mischke, 2008). Glavni predstavnici bili su J.B. Basedow, J.H. Campe, F.E. von Rochow, C.G. Salzmann i E.C. Trapp. Kiper i Mischke (2008) ističu da su filantropisti djelovali kao osnivači i ravnatelji škola, nastavnici, autori udžbenika i dječjih knjiga, književnici i osnivači izdavačkih kuća, kao i da su naglašavali korisno znanje i vještine (pragmatizam) te uveli u škole tjelovježbu, ručni rad i igru. Značajno su doprinijeli predmetnom obrazovanju, posebice u području prirodnih znanosti, istaknuli značaj i ulogu medija u nastavi i proširili su nastavna načela i metode koje su bile primjenjivane u novoosnivanim i inovativnim školama (Ibid). Još jedna odlika filantropista jest isticanje značenja morala u odgoju i obrazovanju, tj. potrebe za kreposnim odgojem (Pranjić, 2005; Kiper i Mischke, 2008).

Kao i u slučaju ranijih razvojnih faza didaktike, Hopmann (2007) smatra da se i u pijetističkoj i u filantropističkoj didaktici kasnog 17. i 18. stoljeća ogleda osnovna didaktička ideja *umjerenog poučavanja*.

1.2.5. Razvoj didaktike u 19. stoljeću

Hopmann (2007) ističe da su za razvoj didaktike u 19. stoljeću značajna dva aspekta: s jedne strane to je djelo J.F. Herbarta (1776-1841), njemačkog filozofa i pedagoga, čijom zaslugom je didaktika postala centralni koncept u pedagogiji, a s druge strane to su društveni i politički uvjeti u 19. stoljeću obilježeni osnivanjem sustava javnog školstva u novoformiranoj nacionalnoj državi i njegovim upravljanjem putem nastavnoga plana i programa na državnoj razini.

1.2.5.1. Učenje J.F. Herbarta

Herbart se smatra pedagoškim klasikom i ponudio je sustavnu (posebice opću) pedagogiju (Palekčić, 2010).²⁵ Bio je učenik njemačkog filozofa Kanta, čiju je katedru za filozofiju i pedagogiju naslijedio i smatra se utemeljiteljem pedagogije kao samostalne znanstvene discipline. Herbart je prvi definirao didaktiku kao *znanstveno utemeljeni nauk o nastavi* (Pranjić, 2005, str. 53). Za razliku od shvaćanja didaktičara iz 17. stoljeća prema kojem je čovjek tek dio božanskog kozmosa, tj. kotačić u njegovom nepreglednom mehaizmu, Herbart shvaća čovjeka kao *razumno* biće koje u mnogo čemu odlučuje o sebi i o svom društvenom životu. U tom smislu je čovjek postao *ishodište* i *vrhunac* pedagoškoga nastojanja (Ibid.).

Čovjekovu razumnu komponentu Herbart u pedagoškom kontekstu tretira kao *moćnost obrazovanja*, odnosno *odgajanja*, koja podrazumijeva ljudsku antropološku komponentu pod koju je moguće svesti mnoštvo osmišljenih ljudskih djelatnosti (Kiel, 1983, prema Pranjić, 2005). Ovaj se pojam u literaturi navodi i kao *obrazovljivost* odgajnika, a definira se kao *prirodne danosti i u svakoj dobi stečene sposobnosti daljnjeg napredovanja* (Anhalt, 2004, prema Palekčić, 2010, str. 326), te predstavlja jedan od temeljnih pojmova Herbartove pedagogije. Palekčić smatra da taj pojam može značiti i *obrazovljivost* i *odgojivost* i *poučljivost*.

Palekčić (2010) ističe Herbartovu *teoriju odgojne nastave* kao središnju u njegovom djelu *Opća pedagogija izvedena iz svrhe odgoja*. *Odgojna nastava* jest jedan od triju temeljnih pojmova koji čine arhitekturu opće pedagogije, uz *poziv na samoodgoj* (njem. Zuht) i

²⁵ Iako u ovom prikazu Herbartovog učenja koristimo nekoliko izvora, on se ponajprije oslanja na Palekčićev rad iz 2010. godine pod naslovom *Herbartova teorija odgojne nastave – izvorna pedagojska paradigma*, poglavito u aspektu prikaza njegove *teorije odgojne nastave*. Budući da je ovaj sažeti prikaz Herbartove teorijske misli načinjen primarno u kontekstu prikaza povijesnog razvoja didaktike, za potpuniji uvid u Herbartovu teorijsku poziciju potrebno je konzultirati spomenuti članak.

upravljanje djecom (njem. Regierung).²⁶ Prema Herbartu nastava je *sve ono što bilo tko odgajaniku pruža kao predmet promatranja* (Benner, 1997, prema Palekčić, 2010, str. 328), što znači da Herbart nastavu ne ograničava samo na školsku nastavu, već je poima mnogo šire. Palekčić (2010) nadalje pojašnjava da je Herbart smatrao da nema pojma o odgoju bez nastave, kao ni nastave koja ne odgaja, tj. obrazuje. Drugim riječima, Herbart nije priznavao nastavu pedagoškom ako ona istodobno ne ostvaruje i odgojne zadaće, a niti odgoj koji se zadovoljava izravnim promjenama stavova i ponašanja učenika bez razvijanja *misaonog kruga*.²⁷ Autor također ističe da prema Herbartu nastava treba ponajprije tvoriti *misaoni krug, odgoj i (moralni) karakter*, kao i da je Herbart želio pojmom odgojne nastave istaknuti da su i *izravni odgoj* (onaj koji izbjegava utjecaj preko nastave) i *puka nastava* (koja prenosi samo informacije) deficijentne forme pedagoške prakse, koje opća pedagogija treba kritizirati. Naime, Herbart je shvaćao nastavu kao odgojnu jer njezin smisao nije u prijenosu znanja, već u razvoju i nadopunjavanju *iskustva i ophođenja*. Iskustvo se odnosi na područje spoznaje (misaoni krug, višestranost interesa, samorefleksija), tj. razvoj *interesa spoznaje*, a interes za Herbarta nije samo polazna točka (kao u psihologiji), nego i rezultat nastave (Ibid). Ophođenje se odnosi na sudjelovanje (u socijalnom okruženju), tj. razvoj, današnjom terminologijom rečeno, socijalnih kompetencija, a zadatak odgojne nastave jest istovremeno nastavljati, dopunjavati i proširivati svakodnevno iskustvo i ophođenje učenika (Pranjić, 2005; Palekčić, 2010).

U svom prikazu Herbartove teorije odgojne nastave Palekčić (2010) nadalje pojašnjava kako Herbart navodi *moralnost* kao *najvišu svrhu odgoja*, no ne i praktički moguću, stoga odgajatelj u praksi treba *konkretnije zadaće*, a to su (*ravnomjerna*) *višestranost interesa i moralna jačina karaktera*. Autor također ističe da *individualnost odgajanika* predstavlja polaznu točku obje svrhe Herbartovog pedagoškog djelovanja. Višestranost označava identitet osobe i jedinstvo njezine svijesti, koja se razvija naizmjeničnim smjenjivanjem *udubljivanja i osvješčivanja*. Udubljivanje pritom znači proces opažanja i usvajanja predmeta koji se uči, a osvješčivanje povratak subjekta na samoga sebe (Ibid). Autor također ističe da je odlučujući trenutak hoće li se subjekt približiti višestranosti ili zapasti u jednostranost koliko je onaj koji uči subjekt vlastitog procesa učenja u izmjeni udubljivanja i osvješčivanja, što znači da Herbart

²⁶ *Upravljanje djecom* skrbi za red, a ne za duhovno obrazovanje, *dok poziv na samoodgoj* gleda u budućnost odgajanika, počiva na nadi i pokazuje se ponajprije u strpljenju (Palekčić, 2010). *Odgojna nastava i poziv na samoodgoj* pripadaju *stvarnom odgoju*, dok *upravljanje djecom* (koje može biti pridobivajuće ili pokoravajuće) nije stvarni odgoj, ali sa stvarnim odgojem čini *odgoj uopće* (Ibid).

²⁷ Misaoni krug (njem. Gedankenkreis) jest kritički sagledano i prerađeno *iskustvo*, tj. neproturječna i sustavna spoznaja tog iskustva ili red međusobno povezanih i u sebi skladnih i međusobno neproturječnih pojmova (Palekčić, 2010, str. 326).

u svojoj teoriji odgojne nastave inzistira na *samodjelatnosti* subjekta. Za svaki od tih stupnjeva postoji *mirujući* i *aktivni* stupanj – *mirna* pa *aktivna udubljenost*, *mirno* pa *aktivno osvješčivanje*, a izmjenjivanje navedenih stupnjeva naziva se procesom i mehanizmom *ritmičnog disanja duše (duha i čudi)* (Palekčić, 2010, str. 330). Udubljivanje i osvješčivanje su dvije etape kroz koje se ostvaruje nastavni proces, a koje se sastoje od četiri stupnja, koje Herbart naziva stupnjevima nastave - *jasnoća*, *asocijacija*, *sustav* i *metoda* (Kiper i Mischke, 2008; Cindrić i sur., 2010). Pranjić (2005) ističe da se na početku mora dati prednost *jasnoći* kako bi se učenik mogao što duže zadržati i što više udubiti u novu tematiku, sve dok o tome ne stekne vlastitu preciznu predodžbu. Sljedeći stupanj je *asocijacija*, na osnovi koje, a putem nastavnog razgovora, učenik sve više ponire u gradivo, produbljuje ga i uspostavlja misaone veze s novim nastavnim sadržajima. Obje te faze služe ranije spomenutoj etapi udubljivanja (Ibid). Autor ističe da na trećem stupnju, kojeg Herbart naziva *sustav*, nastavnik naglašava glavne misli te omogućuje učenicima da izbliza iskuse prednost međusobno uređenih spoznaja, dok u posljednjoj fazi, tj. na stupnju kojeg Herbart naziva *metoda*, učenici trebaju primijeniti naučeno gradivo na novim i za to odabranim zadacima. Analogno etapi *udubljivanja*, etapa *osvješčivanja* obuhvaća *sustav* i *metodu* (Pranjić, 2005; Palekčić, 2010).

Palekčić (2010) također ističe da Herbart svoju teoriju odgojne nastave razmatra i kao teoriju pedagoške prakse, no manje težište stavlja na razmatranje nastavnih formi, načine poučavanja ili sadržaja (za razliku od njegovih nasljednika - herbartovaca), a veće težište na teorijski usmjerena i vođena pravila koja su od temeljnoga značenja i za smislenu pedagošku praksu, kao i to da je u njegovoj teoriji odgojne nastave naglasak na zajedničkim aktivnostima nastavnika i učenika u bavljenju predmetom poučavanja i učenja.

Pranjić (2005) navodi da je Herbart smatrao da cjelokupni odgojno-obrazovni proces mora biti organiziran da s jedne strane učenici unose u nastavu vlastita iskustva, a s druge strane da ih međusobno uređuju i usklađuju, odnosno da ih dignu na novu razinu spoznaje. Autor dodaje da je s time povezan pojam *pedagoškog takta* nastavnika, koji ukazuje na potrebu senzibiliziranosti nastavnika da poučavajući, istodobno omogući prostor za interese učenika te njihov misaoni krug, kao i to da je središnja zadaća nastavnika, pretpostavljajući takt, da otvore svojim učenicima put do unutarnjeg reda i sustavne, organizirane i dobro utemeljene spoznaje. Palekčić (1999) također ističe kako Herbartov pojam pedagoškog takta znači *brzo procjenjivanje i odlučivanje* u pedagoškoj situaciji u kojoj se mora voditi računa i o zahtjevima individualnog učenja. Autor nadalje pojašnjava da pedagoški takt predstavlja *međučlan* između teorije i prakse – stječe se samo u praksi (gdje životno iskustvo djeluje na naš osjećaj), ali samo ako je osoba prethodno stekla teorijsko obrazovanje. Takt počiva na uvidu, ali se oslanja na

osjećaj, tj. na unutarnja raspoloženja, te predstavlja bitan čimbenik uspješnosti odgojne djelatnosti, očitujući se kao praktično umijeće odgajatelja (Palekčić, 1999). Ukratko, pedagoški takt kao mjesto povezivanja teorije i prakse omogućuje uspješno pedagoško djelovanje (Ibid).

Herbartovi nasljednici – herbartovci (T. Ziller, W. Rein) reducirali su njegova shvaćanja na didaktičko-metodičke aspekte školske nastave i stvorili krutu formu planiranja nastavnog sata, načinivši tako negativnu sliku o Herbartu (Hopmann, 2007; Palekčić, 2010; Arnold, 2012). Naime, Herbartova razmatranja o *individualnoj nastavi* ili *učenju u malim skupinama*²⁸ njegovi su učenici prenijeli na nastavu u *velikim razredima vršnjaka*,²⁹ pri čemu su *stupnjevi odgojno-obrazovnog procesa (jasnoća, asocijacija, sustav i metoda)* postali *stupnjevima nastavnog sata* (Kiper i Mischke, 2008). Herbartovci su, dakle, navedene faze ograničili na nastavni sat, stvorivši rigidnu shemu planiranja i tijeka nastave. Naime, Herbart nije određivao strogi redoslijed ovih faza, niti je redoslijed ovih stupnjeva određivao za pojedine nastavne sate (Palekčić, 2010). Herbartovi su stupnjevi odgojno-obrazovnog procesa postali oblici instrumentaliziranja i formaliziranja herbartovske spoznaje, što je, s jedne strane razumljivo, uzimajući u obzir društveni i školsko-politički kontekst, no iznenađuje što je i u današnjoj didaktičkoj literaturi Herbartov pristup nastavi prikazan na takav krajnje pragmatičan način (Pranjić, 2005), gdje se govori o Herbartovim *formalnim stupnjevima nastave* (Kansanen, 1995; Bognar i Matijević, 2005). Hopmann (2015, personalna komunikacija putem e-maila) objašnjava da su u određenom smislu herbartovi nasljednici više *hegelovci* nego herbartovci, jer je njihovo učenje svojevrsna kombinacija Hegelovih i Herbartovih ideja. Naime, od Hegela su preuzeli ideju o paralelnom razvoju svijeta i djeteta u okviru koje školovanje predstavlja prijelaz između obitelji i društva, kao i prijelaz između razine idiosinkratičke individualnosti i razine svjetskog duha (eng. world spirit; njem. Weltgeist); konstruirajući strogi slijed u kojem se taj prijelaz treba odvijati (Ibid), tj. strogo sekvencionirajući poučavanje temeljem Herbartovih stupnjeva odgojno-obrazovnoga procesa, pretvorivši ih u formalne stupnjeve nastave.

²⁸ Pranjić (2005) ističe da je Herbartovo teorijsko razmišljanje velikog utjecaja imala njegova praksa kućnog učitelja. Naime, izučavanje obrazovnog procesa što ga je godinama provodio te zaključci koje je iz toga povlačio za novo, do tada nepoznato artikuliranje nastave, imalo je, dakle, korijene u njegovom neposrednom bavljenju nastavom (Ibid).

²⁹ U to su se vrijeme razredni odjeli obično sastojali od 40 do 60 učenika, te se nastava suočavala s velikim izazovima, posebice glede motivacije i discipline učenika (Pranjić, 2005). Autor ističe da je to moglo biti razlogom tumačenja artikulacije nastave kao zadaće i dužnosti nastavnika, a ne kao anticipiranja koncepcije nastave čiji bi važan subjekt sa svojim misaonim krugom bili učenici.

1.2.5.1.1. Odnos pedagogije (didaktike) i psihologije u kontekstu Herbartovog učenja

Mnogi autori smatraju da se Herbartova epistemološka vremenska struktura učenja nalazi u osnovi mnogih suvremenih spoznajnih teorija (npr. Piagetovo učenje o smjenjivanju asimilacije i akomodacije u procesu kognitivnog razvoja osobe) (Palekčić, 2010). Budući da se razvoj psihologije također povezuje sa Herbartovim učenjem, a tome u prilog govore i navodi da se Herbartova didaktika temelji na psihologijskom (kognitivnom) pristupu učenju (Arnold, 2012); kao i to da su se postignuća Herbarta i njegovih nasljednika temeljila na spoznaji da *nastava mora slijediti misaono sučeljavanje pojedinog čovjeka sa stvarima i simbolima njegova svijeta; (...) da nastava kao proces pedagoškog planiranja, provedbe (...) i vrednovanja treba simulirati proces duševne djelatnosti učenika kako bi kao umjetni pothvat potaknula učenike na učenje* (Kron, 1994, prema Kiper i Mischke, 2008, str. 17); smatramo nužnim razjasniti odnos pedagogije (didaktike) i psihologije u kontekstu Herbartovog učenja. Naime, skloni smo, a to je i posve razumljivo psihološke (kognitivne) kategorije koje koriste Herbart i njegovi učenici tumačiti na temelju svoga trenutačnoga psihološkoga svakodnevnoga znanja (Kiper i Mischke, 2008), a to može dovesti do krivog zaključka da se pedagogija i didaktika uvelike temelje na psihologiji, tj. da predstavljaju svojevrsne primijenjene znanosti koje se zasnivaju na psihologijskim teorijama. Smatramo da to nije točno, što argumentiramo iz dvije pozicije. Prije svega, treba imati na umu da su Herbartove kognitivne kategorije nastale u vrijeme dok se psihologija kao znanost još nije bila razvila (Kiper i Mischke, 2008). Naime, u početnim danima psiholoških istraživanja (krajem 18. stoljeća) mišljenje o asocijacijama, oblikovanju pojmova i strukturi znanja još se uvijek uvelike usmjeravalo prema Aristotelovim filozofskim koncepcijama, a tek se u novije vrijeme edukacijska psihologija približila rješenju ovih pitanja (Ibid). U tom smislu možemo ustvrditi da pitanje o strukturiranju nastavnog procesa sa stajališta poticanja spoznajnoga procesa učenika od strane nastavnika koje je postavio Herbart, predstavlja svojevrsnu osnovu i poticaj za razvoj edukacijske psihologije, no to nipošto ne znači da se pedagogija i didaktika temelje na psihologiji. Tome govori u prilog i drugi argument, a to je pogrešna interpretacija Herbartovog citata: *Pedagogija kao znanost ovisi o praktičnoj filozofiji i psihologiji. Prva pokazuje cilj odgoja, a druga sredstva i prepreke* (Matess i Heinze, 2003, prema Palekčić, 2010, str. 231). Naime, Herbart je smatrao da opća pedagogija nije izvedena iz praktične filozofije i psihologije, već iz svrhe odgoja. Nije, naime, uzet u obzir jedan raniji njegov citat, u kojem on navodi sljedeće: *Bilo bi mnogo bolje kad bi se pedagogija u većoj mjeri prisjetila svojih domaćih pojmova i više kultivirala samostalno mišljenje, čime bi postala središte istraživačkog kruga, te se ne bi izlagala opasnosti da se njome vlada kao*

udaljenom provincijom s tuđeg područja. Samo kad se svaka znanost pokušava orijentirati na svoj način i to vlastitom snagom kao i njezini susjedi, može doći do blagotvornog ophođenja među njima... (Benner, 1997, prema Palekčić, 2010, str. 321). Palekčić (2010) zaključuje kako Herbart nije smatrao da je pedagogija izvedena iz filozofije i psihologije interpretacijom dvaju ranije navedenih naizgled proturječnih iskaza, uzevši u obzir unutarnju logiku temeljnoga Herbartova stava. Naime, autor pojašnjava kako Herbart nije govorio o utemeljenju pedagogije na psihologiji, već je upućivanjem na psihologiju želio ukazati na znanost koja bi mogla pomoći u razjašnjavanju i utemeljenju pojma *iskustva*, ali nije bio zadovoljan razvojem psihologije svog vremena (Ibid). Isto tako, autor ističe kako je Herbart smatrao da psihologija nikada ne bi mogla zamijeniti promatranje odgajanja, jer se odgojno-znanstveni iskazi o načinu pedagoških interakcija i odgojnih utjecaja ne mogu izvesti iz psihologije (kao što se i pitanje svrhe i zadaća odgoja ne može izvesti iz filozofije) budući da ih psihologija apstrahira do struktura interakcije. Herbart je isticao da se odgajanje ne može shvatiti ni iz teorije ni iz promatranja, tj. pukog iskustva, već u *međuprostoru* teorije i prakse, tj. uz pomoć *pedagoškog takta* odgojitelja (Ibid).

1.2.5.2. Uvođenje nastavnog plana i programa na državnoj razini

Osim rada J.F. Herbarta na razvoj didaktike u 19. stoljeću utjecali su društveni i politički uvjeti koji su se ogledali u osnivanju školskoga sustava u novonastajućoj nacionalnoj državi (Hopmann, 2007). Autor pojašnjava da je od početka osnovni problem novoosnovanih školskih sustava bio taj da ima mnogo više *između neba i zemlje* nego što bi to bilo koja škola ili nastava mogla ostvariti. Naime, unatoč pravom redosljed, nemoguće je poučavati sve, kako je tvrdio Komensky, nego je potrebna odluka o tome koje sadržaje uključiti i što je još važnije, koje sadržaje treba izbjeći, te je iz navedenog razloga glavna novina pruske prosvjetne vlasti početkom 19. stoljeća bio pomak od ranijih načina upravljanja školama putem školskih zakona i uredbi prema upravljanju putem zasebnih nastavnih planova i programa (njem. Lehrpläne), koji su sadržavali grubi nacrt onoga što treba i što ne treba poučavati (Ibid). Uvođenje centraliziranoga nastavnoga plana proširilo se u idućih nekoliko desetljeća iz Prusije u druge njemačke države, kao i u većinu ostalih europskih država, postavši rutinska praksa u većini europskih zemalja između 1830-ih i početka 20. stoljeća (Ibid).

Hopmann (2007) pojašnjava da je osnovna podjela posla između nastavnih planova i programa razvijenih na nacionalnoj razini i planiranja konkretne nastave bila zasnovana na pojmu *pedagoške* ili *metodičke slobode* svakoga pojedinoga nastavnika. Naime, u nastavnim su planovima i programima bile zadane osnovne teme koje će se poučavati, ali ne načini i sredstva

poučavanja - odluka o tome bila je prepuštena svakom pojedinom nastavniku. Autor također ističe da je ova podjela rada između nastavnika i državne administracije imala nekoliko prednosti za obje strane. Prosvjetna vlast mogla se pozivati na sadržaj i ciljeve zacrtane nastavnim planom i programom, a odgovornost za sve nedostatke prebaciti na neprimjerene postupke nastavnika i škola. S druge strane, nastavnici su se mogli osloboditi stroge kontrole lokalnih dionika. Naime, ukoliko bi neka njegova odluka bila dovedena u pitanje od strane roditelja ili nadređenih, sve što je nastavnik trebao učiniti jest dokazati da se odabrani sadržaj nalazi u okvirima koji su dani u nastavnom planu i programu (Hopmann, 2007). Autor navodi da je u opisanim uvjetima didaktika postala glavno oruđe za premošćivanje razlike između centraliziranoga planiranja i konkretne nastavne prakse, tj. interpretativno oruđe za realizaciju državnih smjernica na lokalnoj razini.

Sloboda u izboru načina i sredstava poučavanja zahtijevala je kvalitetno obrazovane nastavnike i didaktika je zauzela važno mjesto u nastavničkim seminarima i novoosnovanim nastavničkim časopisima i udruženjima (Ibid). U okviru didaktike postojali su mnogi suparnički pristupi koji su se bavili pitanjima načina poučavanja određenih sadržaja, značenjem pojedinih sadržaja te ciljevima obrazovanja, tj. što bi učenici trebali usvojiti susrećući se s određenim sadržajem, no nijedan drugi model poučavanja u navedenom periodu nije imao jači utjecaj na didaktiku, pa tako i na obrazovanje nastavnika, od Herbartovog (Ibid). Metoda artikulacije nastavnog sata, kao univerzalni mehanizam procesa učenja, bila je korištena u obrazovanju nastavnika kao oruđe za planiranje nastave u smislu organizacije sadržaja poučavanja, te je didaktika ustanovljena u okviru njemačke tradicije kao profesionalna tehnika za objašnjavanje sadržaja i tema koje je državni nastavni plan i program propisivao (Künzli, 1998, 2002). Glavni predmet didaktike, pa tako i istinski zadatak i dužnost nastavnika, postalo je promišljanje sadržaja kojeg su tvorci nastavnog plana i programa predvidjeli, uz istovremeni odabir i organizaciju kulturalnih ciljeva (znanje, vrijednosti, simboli, vještine, itd.) koje vrijedi poučavati u školama (Künzli, 1998, 2002). U opisanim uvjetima didaktika je postala srž identiteta nove klase kvalificiranih nastavnika profesionalaca koji su se razvijali u okviru nastavničkih seminara i visokih škola (Hopmann, 2007).

Hopmann (2007) nadalje pojašnjava da je 1850-ih godina došlo do svojevrsnoga političkoga protuudarca u kojem je država pokušala ograničiti slobodu nastavnika u radu s nastavnim planom i programom uključivanjem naputaka o metodama rada, te su otada nastavnici počeli kritizirati državne programske smjernice tvrdeći da one nisu u vezi s realnošću učionice i da bi se isključivo u okviru didaktike trebalo odlučivati što koga poučavati. Prva

teorija državnoga nastavnoga plana i programa Dörpfelda iz 1873. godine i prva teorija izrade nastavnoga plana Reina iz 1896. godine isticale su taj preokret (Hopmann, 2007).

19. stoljeće u Europi obilježilo je stabiliziranje nacionalnih država, definiranje njihovih odgojno-obrazovnih sustava i etabliranje posebnog profila obrazovanja nastavnika. Širenje školstva, posebice u drugoj polovici 19. stoljeća, naišlo je na primjeren odgovor, iako je školska disciplina bila dosta kruta, planovi i programi fiksni, nastavni proces krajnje formaliziran, a sadržaji faktografski (Pranjić, 2005). Naime, u drugoj polovici i krajem 19. stoljeća u Njemačkoj i ostalim europskim zemljama dominirala je *herbartovska* pedagogija i didaktika, koja je bila usmjerena na strogo sekvencioniranje nastavnoga sata prema četiri formalna stupnja kao zakonitosti odvijanja misaonih procesa (Hopmann, 2007). Bila je to didaktika intelektualističke škole (Matijević, 2001), škole slušanja, pamćenja, *bubanja*, verbalnoga poučavanja i mehaničkoga zapamćivanja (Previšić, 1992), škola odvojena od života. Nastava je bila zaokupljena gradivom, stegom i redom i u tom smislu možemo govoriti o *didaktičkom materijalizmu* (Pranjić, 2005). Kasnije će se herbartovska perspektiva proširiti na kritiku prevladavajuće *stare, pasivne ili knjiške škole* sa zahtjevima za *školom života* ili *novom školom* i pedagogijom usmjerenom na dijete i njegove procese samoizražavanja, a ti će se razvoji početkom 20. stoljeća supsumirati pod pojam *reformna pedagogija* (Hopmann, 2007).³⁰

Iako su djelo Herbarta i uvođenje centraliziranoga nastavnoga plana i programa ključni za razvoj opće didaktike u 19. stoljeću, ova je dva aspekta ipak potrebno sagledavati zasebno. Naime, Hopmann (2015, personalna komunikacija putem e-maila) ističe da je jedna od velikih zablude u povijesti pedagogije mišljenje da je pruska vlada uposlila Herbarta s ciljem da osmisli obrazovanje nastavnika za potrebe novonastajućega sustava javnoga školstva. Hopmann pojašnjava da se Herbart protivio javnom školstvu i obveznim državnim programskim smjernicama jer je vjerovao da nastava treba biti zasnovana na specifičnim potrebama učenika, te je smatrao nastavnike posrednicima koji odlučuju koji sadržaj i koji postupci su najprikladniji za dani učenikov razvoj u određenom vremenu. Herbart se protivio miješanju politike u obrazovanje i nije podržavao ideju jednake škole za sve, te se tom smislu njegova teorija odnosila na usmjeravanje donošenja didaktičkih odluka individualnih nastavnika, na temelju konceptualnog razumijevanja poučavanja, te što bi poučavanje moglo biti, uvažavajući činjenicu da je svaka nastavna situacija različita (iz navedenog razloga nastavnici trebaju razvijati tzv. *pedagoški takt*) (Ibid).

³⁰ Vidi potpoglavlje 1.3.1. *Reformna pedagogija*.

1.2.6. Didaktika kao pitanje *sklopa, slijeda i izbora*

Nakon klasičnoga kronološkoga pristupa opisivanju povijesnoga razvoja didaktike prema značajnim predstavnicima i društveno-političkim uvjetima u danim povijesnim periodima, slijedi nešto drugačiji opis povijesnoga razvoja didaktike, koji, iako zadržava kronološko obilježje, pristupa tom razvoju problemski, kroz poimanje didaktike kao pitanje *sklopa*³¹ (eng. order; njem. Ordnung), *slijeda* (eng. sequence; njem. Reihenfolge) i *izbora* (eng. choice; njem. Auswahl) (Künzli, 1986, prema Hopmann, 2007). Autor pritom naglašava da poimanje didaktike kao *sklopa, slijeda i izbora* treba uvijek biti shvaćeno u kontekstu cjelokupne didaktičke trijade: sadržaj, nastavnik i učenik.³²

Razdoblje u kojem se didaktika poimala kao *sklop* odnosi se na Antiku (Platon, Aristotel, Kvintilijan) i srednji vijek (Hugo od sv. Viktora, Toma Akvinski) (Hopmann, 2007). Poimanje didaktike kao sklopa odnosi se na potragu za ontološkom (antropološkim) redom, pravilima uređenja, strukturom, tj. sklopom onoga što poučavanje jest i na što se ono odnosi (Hopmann, 2015, personalna komunikacija putem e-maila). To je podrazumijevalo pretpostavku da postoje određena nepromjenjiva pravila ili načela prema kojima se poučavanje odvija, stoga možemo reći da se u navedenom periodu didaktika bavila pitanjem *pravog* sklopa poučavanja, tj. njegove osnovne strukture i ta je potraga za *pravim* sklopom dominirala obrazovnim diskursima sve do kasnog srednjeg vijeka (Ibid).

Razdoblje u kojem se didaktika poimala kao *slijed* odnosi se na period od 16. stoljeća do kraja 18. stoljeća (Hopmann, 2007). Započelo je u periodu Reformacije i Protureformacije (u okviru različitih katehizama i njihovog koncepta poučavanja), te je nastavljeno kasnijim razvojem obuhvatnoga okvira za promišljanje o poučavanju, kao što je *Didactica Magna* J.A. Komenskog, sve do pijetističke didaktike kasnog 17. stoljeća (A.H. Francke) i filantropističke didaktike 18. stoljeća i učenja Pestalozzija (Ibid). Autor ističe da je unatoč različitim pristupima ontologiji bića i psihologiji učenja, svim ovim pristupima zajednička osnovna pretpostavka da se didaktika bavi time kako poučavanje može potaknuti učenje kao aktivnost temeljenu na sadržaju, a ne kao *gutanje* propovijedi i monologa nastavnika ili bila kakva druga jednostrana distribucija znanja od strane nastavnika. U personalnoj komunikaciji putem e-maila Hopmann

³¹ Sklop: 1. (organizirana) cjelina koja se sastoji od više međusobno povezanih dijelova, 2. raspored elemenata unutar neke cjeline (Anić i Goldstein, 1999, str. 656).

³² Pojam didaktičke trijade ili didaktičkog trokuta detaljno razmatramo u potpoglavlju 1.4. *Didaktički trokut i njegova tumačenja*.

(2015) nadalje pojašnjava da poimanje didaktike kao slijeda podrazumijeva uvjerenje da *poučavanje treba slijediti određeni put kako bi bilo uspješno*. Konceptija slijeda u tom smislu ima dosta zajedničkoga sa koncepcijom sklopa, a to se posebice odnosi na nastojanje za pronalaženjem *pravog* slijeda poučavanja. Naime, većina didaktičara iz ovog perioda dijelila je osnovni argument da postoji *prirodni* slijed poučavanja, i da za uspješno poučavanje treba slijediti taj put, koristeći *prave* metode poučavanja, na što je djelomično utjecao ondašnji razvoj induktivne metode spoznaje i princip eksperimenta kao najviši princip svakoga znanstvenoga istraživanja (F. Bacon), tj. potraga za *pravim* načinom metodološkog bavljenja nečime (Ibid). Autor nadalje pojašnjava da što je više poučavanje bilo shvaćeno kao metodološko bavljenje odnosom između učenika i svijeta, to je više konceptija *slijeda* kao i primijenjene metode podrazumijevala određeni stupanj varijacije s obzirom na aspekt s kojeg se promatra učenika i svijet, te je stoga pedagogija prosvjetiteljstva došla do zaključka da taj *slijed* poučavanja može biti različit za različite učenike. Ukratko, problem *slijeda* pokazao je da pitanje *sklopa* i *slijeda* mogu biti pitanjem *izbora* (Hopmann, 2015, personalna komunikacija putem e-maila).

Razdoblje u kojem se didaktika počela poimati kao *izbor* odnosi se na kasno 18. stoljeće i 19. stoljeće (Hopmann, 2007). Autor ističe da je krajem 18. stoljeća ne samo temeljem iskustva filantropista koje je pokazalo da nije moguće pronaći jedini, pravi, prirodni put ili slijed poučavanja kako se Komensky optimistično nadao; a ponajviše pod utjecajem društvenih promjena koje su pokazale da svijet i društvo mogu postati drugačijima nego što se očekivalo (znanstvena i industrijska revolucija, građanske revolucije), postalo jasno da se obrazovanjem ne može obuhvatiti sve što postoji na svijetu i da se ne može jednom za sva vremena odlučiti što pripada dobrom poučavanju i koje sadržaje treba poučavati. U opisanim uvjetima razvila se ideja da poučavanje ovisi o političkom, kulturalnom i društvenom *izboru*. Jedna od manifestacija tih ideja bilo je stvaranje državnoga nastavnoga plana i programa (Hopmann, 2015, personalna komunikacija putem e-maila). Autor nadodaje da se Herbartova didaktika također temelji na koncepciji *izbora*, iako se Herbart suprotstavljao nastavnom planu i programu na državnoj razini, već je izbor sadržaja pripisivao nastavnicima, a ne državnoj administraciji.

Poput Herbarta, i herbartovci su se suprotstavljali nastavnom planu i programu na državnoj razini, ali u drugačijem kontekstu (Ibid). Naime, oni se nisu slagali s idejom nastavnoga plana i programa kao pitanjem javnog izbora, već su se zalagali za svojevrsni *generički* nastavni plan i program koji je predstavljao svojevrsan spoj Hegelovih sekvenci s jednako sekvencioniranim poučavanjem zasnovanim na Herbartovim stupnjevima

artikulacije.³³ U toj perspektivi herbartovci zapravo predstavljaju načelo sekvencionalizma u didaktici, tj. poimanju didaktike kao *slijeda*, a ne *izbora*, i to u jednako strogom smislu kako ga je poimao Komensky (Hopmann, 2015, personalna komunikacija putem e-maila).

Autor zaključno napominje da razvoj didaktike od *sklopa*, preko *slijeda* do *izbora* ne znači nužno da su raniji pristupi zauvijek nestali, već oni koegzistiraju i ponovno se javljaju u određenim uvjetima. Na primjer, sekvencionalistički se modeli ponovno javljaju u vremenima kada se čini da je obrazovanje u krizi, a nastavnici ne uživaju povjerenje da samostalno mogu riješiti probleme.³⁴ Tada se javljaju različite vrste *strogo propisanog poučavanja* (eng. *scripted teaching*) koje pruža detaljne upute o tome što, kako i kada poučavati (pristup vrlo popularan u SAD-u kao svojevrsni *lijek* za neuspješne škole), i u toj se perspektivi PISA može shvatiti kao pokušaj ponovnog uvođenja moderniziranih antičkih *septem artes liberales*³⁵ koje se primjenjuju globalno, neovisno o lokalnim potrebama i posebnostima (Ibid). Nadalje, u okviru većine predmetnih didaktika primjećuju se nastojanja za pronalaženjem jedinog pravog slijeda ili načina za poučavanje određenog sadržaja. Isto tako, od J.Hattiea³⁶ do McKinsey&Co.³⁷ prisutni su pokušaji za pronalaženjem jedinog pravog, današnjom terminologijom najučinkovitijeg načina poučavanja (Ibid).

1.2.7. Retoričko, katehetičko i metodičko naslijeđe didaktike

Künzli (1998, 2002) je povijesni razvoj didaktike opisao iz jedne sasvim drugačije perspektive. On navodi tri glavne misaone struje koje su utjecale na razvoj didaktike – *retoriku*, *katehétiku* i *metodu*, koje nisu kronološki poredane, već su se paralelno razvijale kroz povijest didaktike i utjecale na razvoj didaktike kakvu danas znamo.

Künzli (1998, 2002) ističe da *naslijeđe retorike* započinje radom antičkih retoričara, kao što je Izokratov program primjene rasuđivanja i argumentacije u javnim prilikama kao

³³ Vidi potpoglavlje 1.2.5. *Razvoj didaktike u 19. stoljeću*.

³⁴ Vidi potpoglavlje 3.3.1. *Društvo znanja i globalne reforme standardizacije obrazovanja*.

³⁵ *Septem artes liberales* (sedam slobodnih umijeća) činile su osnovu za nastavni plan i program gotovo 1500 godina, sve do novih koncepcija sadržaja poučavanja nastalih u periodu Reformacije i Protureformacije.

³⁶ J. Hattie je ravnatelj Instituta za istraživanje obrazovanja u Melbourneu, Australija. Bavi se empirijskim istraživanjima učinkovitosti nastave s naglaskom na indikatore postignuća te modele mjerenja i evaluacije poučavanja i učenja. Stekao je medijsku pozornost objavivši knjige *Visible learning* i *Visible learning for teachers*.

³⁷ McKinsey&Co. je svjetski poznata i priznata multinacionalna tvrtka za poslovno savjetovanje (eng. management consulting) u okviru kojeg se bavi i edukacijom ljudskih potencijala ili resursa.

ljudskoga ideala, a dalje su ga elaborirali Ciceron i Kvintilijan. Ciceron je svojim životom i objavljenim opusom predstavljao primjer obrazovanog čovjeka, a Kvintilijan je u svojem djelu *Institutio Oratoria (Obrazovanje govornika)* reformulirao retorički ideal ne samo u svezi s javnim obrazovanjem, nego i glede čovječanstva, što je učinio na kraju ere klasičnoga obrazovanja u trenutku kada je retorički ideal izgubio svoju pravu političku važnost (Künzli, 1998, 2002). Autor ističe da je u okviru ove tradicije retorički pristup smatran idealom ljudske egzistencije i idealom nastavnoga procesa. Naime, nastavnikova / govornikova moć uvjeravanja smatrala se rezultatom njegove kompetencije (znanja, sposobnosti, umještosti) u području teme o kojoj govori, a Ciceron u svojem djelu *De Oratore (O govorniku)* ističe kako je istinska retorička kompetencija duboko isprepletena i nerazdvojiva kombinacija znanja o predmetu i umijeća njegove prezentacije (Ibid). Krajem 18. i početkom 19. stoljeća u vrijeme kada retorika kao akademski predmet nestaje sa sveučilišta (u isto je vrijeme pedagogija ustanovljena kao samostalna akademska disciplina), dva područja retoričke kompetencije (znanje o predmetu i njegovo umijeće prezentacije) institucionalno su podijeljena u dva zadatka ili dva područja odgovornosti (Ibid). Naime, odabir i organizacija sadržaja koji je vrijedno poučavati postali su zadatak sveučilišta i državne administracije, a uređivanje i prezentacija sadržaja postali su osnovni zadatak samih nastavnika, te je sloboda poučavanja postala dobro osigurana privilegija nastavničke profesije. Autor navodi da je u tim uvjetima Herbartova *teorija odgojne nastave*, a posebice njegov model artikulacije nastavnog sata, postao najutjecajniji opći plan za profesionalno uređivanje školske nastave. Naime, njegova četiri koraka artikulacije i njihova povezanost s klasičnom retorikom je očigledna: s jedne strane koraci elaboracije i pripreme govora: *inventio* (pronalaženje, iznalaženje), *dispositio* (raščlamba građe, raspoređivanje), *elocutio* (formuliranje ili stilizacija, oblikovanje); a s druge strane dijelovi govora: *exordium* (uvod), *narratio* (glavni dio; razlaganje, iznošenje slučaja), *argumentatio* (dokazivanje) te *peroratio* (zaključak) (Prange, 1989, prema Künzli, 1998, 2002).

Katehetičko nasljeđe, kao druga misaona struja koja je utjecala na razvoj didaktike, ima korjene u zasebnom obliku retorike koju su prakticirali rani kršćanski propovjednici i crkveni oci, ističe Künzli (1998, 2002). Autor ističe da je njihova misija propovijedanja i obraćanja neznabožaca na pravu vjeru stvorila nove probleme u prezentaciji i komunikaciji, i stoga je rano kršćanstvo trebalo pronaći unutrašnji i interpersonalni pristup prijenosu ideja, a ne javni oblik promišljanja i argumentiranja. Sveti Augustin je detaljno razradio tu novu retoriku u svojoj knjizi *De catechizandis rudibus (Poučavanje neupućenih)*, namijenjenu vjeroučiteljima (katehetama) koji su radili kao misionari (Ibid). Autor ističe da je ključni koncept ovog katehizma bilo viđenje nastavnoga procesa kao osobne komunikacije između nastavnika i

učenika, a kvaliteta tog komunikacijskoga procesa bila je bitna i on je trebao biti utemeljen na prijateljskoj i osobnoj brizi za koju je Augustin koristio izraz *ljubav* (lat. amor). U ranim danima profesionalnog obrazovanja nastavnika ova se katehitička metoda poučavanja ponovno otkriva kao glavna tema *filantropista* (npr. Salzmann), a kasnije je možemo prepoznati kod njemačkih sljedbenika Pestalozzija, Dintera i Deisterwega i njihovom snažnom naglasku na nastavničkoj osobnosti kao ključu za njegov uspjeh (Künzli, 1998, 2002). Ipak, autor ističe da ovaj katehitički trag nije doveo do nove varijante didaktike, već je samo naglasio moralni zahtjev za profesionalnim etosom nastavnika, što je postala tema o kojoj se naširoko raspravljalo u polju pedagoške antropologije.

Künzli (1998, 2002) smatra da *metodičko naslijeđe*, kao treću misaonu struju koja je utjecala na razvoj didaktike, možemo pronaći u područjima i situacijama gdje je problem poučavanja postao problem samoga sadržaja zbog ekspanzije novog znanja i vještina. Autor ističe da je to nametnulo reorganizaciju postojećih paradigmi i opadanje vrijednosti starog znanja, što je opet sa svoje strane, nametnulo kreiranje nekakvog formalizirajućeg stajališta. U tim uvjetima poučavanje postaje način uređivanja činjenica i izraza te instrument za metodičko usvajanje znanja (Ibid). Autor napominje da dok tradicije retorike i katehizma vide sadržaj kao dani korpus kojeg vrijedi naučiti, metodičko naslijeđe sadržaj poučavanja vidi kao pitanje iskustva dobro pripremljenoga subjekta. Drugim riječima, sadržaj mora imati veze s učenjem o procesima stvaranja, organizacije te evaluacije i legitimacije znanja. Künzli (1998, 2002) daje primjer situacije za opisane okolnosti. Naime, u 11. stoljeću ponovno je otkriven Aristotelov korpus, došlo je do razvoja samostana, poljoprivrede i obrta, kao i osnivanja prvih sveučilišta, a u svojem djelu *Didascalicon de studio legendi*, Hugo od sv. Viktora elaborirao je svoj odgovor na probleme koji su se tada javljali u području obrazovanja. U središtu njegovog sklopa i metode poučavanja nalazi se koncept *disciplina*, koja se može smatrati svojevrsnom organizacijskom idejom obrazovanja u srednjem vijeku (Ibid). Pojam disciplina obuhvaćao je četiri centralna aspekta poučavanja. Prvo, disciplina kao *sklop sadržaja* poučavanja. Drugo, disciplina kao *metodički ili disciplinirani način učenja*, pri čemu je metoda shvaćena kao inherentno svojstvo sadržaja, kao logika discipline. Treće, disciplina izražava *ponašajni zahtjev spram učenika* i preduvjet je za plodonosno učenje. Četvrto, disciplina podrazumijeva *istinski cilj svakog učenja* – formiranje habitusa, a to je moralna ozbiljnost (Ibid).³⁸ Ukratko, u okviru

³⁸ U kontekstu povijesnog razvoja didaktike Hopmann (2007) također ističe učenje Huga od sv. Viktora (vidi potpoglavlje 1.2.2. *Razvoj didaktike u srednjem vijeku*). Pritom navodi tri vrste discipline kao jezgru didaktike, koje se preklapaju sa Künzlijevom interpretacijom učenja Huga od sv. Viktora, no ne ističe i četvrti aspekt kojeg

metodičkoga nasljeđa fokus je usmjeren na ono što učenici trebaju činiti, tj. na način na koji oni uče (Künzli, 1998, 2002).

1.3. Razvoj didaktike u 20. stoljeću (od reformne i duhovnoznanstvene pedagogije do didaktičkih teorija i modela)

1.3.1. Reformna pedagogija

Reformna pedagogija razvila se početkom 20. stoljeća kao reakcija na *herbartovsku, pasivnu, staru školu*,³⁹ a širi kontekst nastanka ovog pedagoškog pokreta predstavlja proces demokratizacije nacionalnih država, obilježen osnivanjem političkih stranaka, radničkih udruženja, nastavničkih udruga i sindikata i sl., te javljanjem društvenih pokreta koji u prvi plan stavljaju prava pojedinca naspram kolektivnih prava, pravo samoodređenja, odlučivanja, pravo na obrazovanje i na rad (Pranjić, 2005). Autor smatra da se su u tom smislu može reći da su ideje Francuske revolucije (*sloboda, jednakost i bratstvo*) naišle na plodno tlo i postale osnovnim motivima obnove države, kulture i škole na prijelazu iz 19. u 20. stoljeće, a taj je proces zahvatio manje više sve europske države.

Početak europske reformne pedagogije označavaju knjige *Stoljeće djeteta i Škola budućnosti* švedske učiteljice, književnice i socijalne reformatorice E. Key, u kojima ona izražava ideje humanog odgoja, uvažavanja individualnosti te poticanje samostalnosti i kreativnosti (Previšić, 1992), iako zahtjeve za približavanjem odgoja prirodi i potrebama djeteta možemo pronaći još kod Rousseaua, Pestalozzija (18. stoljeće) i Tolstoja (19. stoljeće), te u tom kontekstu težnje reformne pedagogije možemo shvatiti kao svojevrsan povratak tim *starim* idejama (Matijević, 2001). Kao nastavna načela veliko značenje dobili su rad, oblikovanje projekata, doživljaj i potraga za aktivnim nastavnim metodama, te su u prvi plan izbila razmišljanja kako bi se kod djece mogli potaknuti samostalni i odgovorni procesi učenja (Kiper i Mischke, 2008). Pranjić (2005) ističe da je to dovelo do uvođenja mnoštva organizacijskih, sadržajnih, programskih i metodičkih inovacija, koje su se kao didaktičke koncepcije u prvoj polovici 20. stoljeća razvijale u vidu različitih alternativnih škola (Kerschensteiner, Gaudig, Petersen, Freinet, Steiner, Montessori i dr.). Mnoštvo tih i sličnih ideja političari i pedagozi su nastojali konkretizirati, pretvorivši ove pedagoške reforme u stoljetni pedagoški pokret. Naime,

navodi Künzli. Razriješavanje ove nedosljednosti zahtijevalo bi zasebnu znanstvenu ekspertizu koja premašuje cilj ove disertacije.

³⁹ O kontekstu nastanka reformne pedagogije kao reakcije na *herbartovsku* didaktiku pišemo na kraju potpoglavlja 1.2.5. *Razvoj didaktike u 19. stoljeću*.

iako je mnoge od tih ideja zakočio razvoj nacionalsocijalističke ideologije, reformske su ideje pokazale svoju privlačnost i nakon 1945. godine, te su ostale aktualne sve do današnjih dana (Pranjić, 2005). Osnovne ideje pedagoškoga reformskoga pokreta iznjedrile su važne didaktičke postavke koje se mogu sažeti u tri kruga: bitnost *razvojne spoznaje* za poučavanje i učenje, *cjelovitost nastavnog procesa* u smislu tretiranja svih učeničkih interesa i shvaćanje nastave kao *rada* (Kron, 2000, prema Parnjić, 2005, str.75).

S druge strane Atlantika u SAD-u, vrlo su se slične ideje pojavile u sklopu pokreta *progresivnog obrazovanja* (J. Dewey) sa svojim zahtjevima za školom primjerenom djetetu, njegovim interesima, mogućnostima i potrebama, te za formiranjem zadovoljnoga i upotrebljivoga građanina. Ipak, Hopmann (2007) ističe da iako se pokret progresivnoga obrazovanja smatra američkom inačicom europske reformne pedagogije, među njima su postojale određene bitne razlike. Naime, dok je Dewey bio u potrazi za novim granicama modernoga obrazovanja, europska reformna pedagogija bavila se pitanjem zadržavanja prepoznatljivosti i različitosti didaktike u vrijeme ubrzane modernizacije i industrijalizacije (Ibid). Također, dok je usmjerenost na dijete u okviru progresivizma bila definirana u okvirima edukacijske psihologije – mjerenje, eksperimentiranje i kontroliranje procesa učenja, u okviru reformske pedagogije usmjerenost na dijete bio je pogled na dijete kojemu je učenje prirodno, urođeno obilježje i koje je autonomni voditelj vlastitoga, idiosinkratičkoga učenja (Ibid). Autor također ističe da ističe taj povratak prirodi, korijenima i autentičnoj komunikaciji nije bio konzervativne prirode, već je to bio povratak onome što se smatralo zajedničkom osnovom ili biti didaktike, a to je ideja *umjerenog poučavanja*,⁴⁰ kao i da ta potraga za biti didaktike otada nije prestala, a manifestirala se u brojnim didaktičkim pristupima, teorijama i modelima.

U vrijeme reformne pedagogije s teorijske strane pedagoškim mišljenjem dominirala je *duhovnoznanstvena didaktika* (njem. Geisteswissenschaftliche Didaktik), sve do ranih 60-ih godina 20. stoljeća, kada *empirijsko-analitička paradigma* zauzima svoje mjesto uz duhovnoznanstvenu tradiciju, da bi naposljetku *kritički-komunikativna didaktika* ponudila alternativu empirijsko-analitičkoj i duhovnoznanstvenoj paradigmi (Kansanen, 1995). Uz navedene teorijske linije u okviru opće didaktike u drugoj polovici 20. stoljeća javio se velik broj ostalih teorija i modela, kao što prikazujemo u idućim potpoglavljima.

⁴⁰ Vidi potpoglavlje 1.5. *Bit didaktike ili zajednička osnova svih didaktičkih teorija i modela.*

1.3.2. Razvoj didaktike u okviru duhovnoznanstvene pedagogije

Didaktika se od početka 20. stoljeća sve do 1960-ih godina razvijala u okviru duhovnoznanstvene pedagogije (njem. Geisteswissenschaftliche Pädagogik) i u tom kontekstu mnogi autori koriste naziv *duhovnoznanstvena didaktika*. Künzli (2000) ističe da je povijesni razvoj didaktike početkom 20. stoljeća obilježen suprotstavljanjem *duhovnoznanstvene pedagogije* svojim herbartovskim prethodnicima s jedne strane, a s druge strane programu *eksperimentalnoga istraživanja u pedagogiji*.⁴¹ Ta je konfrontacija dominirala didaktikom od početka 20. stoljeća sve do 1920-ih godina, kada je pedagogija osamostaljena kao sveučilišna disciplina. Autor ističe da se duhovnoznanstvena pedagogija i didaktika, koja se temelji na paradigmi kulturne filozofije, od svoje pojave početkom 20. stoljeća pokazala dominantnim pristupom u pedagogiji i didaktici sve do danas, postavši dijelom poslijeratne pedagoške misli 1940-ih i 1950-ih godina i zadržavši svoj legitimitet i aktualnost uz bok empirijskim pristupima te kritički-komunikativnom pristupu u didaktici, kao i mnoštvu ostalih didaktičkih teorija i modela koji su se postupno pojavljivali od 1960-ih godina nadalje.

Program duhovnoznanstvene pedagogije interpretacija je života u kontekstu kulturne filozofije, a temelji se na radu W. Diltheya, povjesničara i filozofa, osnivača duhovnih znanosti i *hermeneutike*, kao opće metode duhovnih znanosti, koja se temelji na *shvaćanju značenja* (Ibid). Riječ *hermeneutika* potječe od grčkog termina *hermeneuein*, što znači interpretirati, shvatiti značenje, učiniti razumljivim nešto što je u originalu neshvatljivo ili teško shvatljivo (Klafki, 1998, 2002). Iako se Diltheyevo utemeljenje duhovnih znanosti i hermeneutike isprva nije odnosilo na pedagogiju, začetnici duhovnoznanstvene pedagogije temeljili su svoj rad upravo na Diltheyevim postavkama (Künzli, 2000). Najpoznatiji predstavnici duhovnoznanstvene pedagogije bili su H. Nohl, E. Spranger, W. Flitner, O. Willmann, E. Weniger i T. Litt (König i Zedler, 2001). U duhovnoznanstvenoj perspektivi polazna točka za pedagošku teoriju jest odgojna stvarnost, a ne bezvremenski normativni sustav (kao što je tvrdila normativna pedagogija) (Palekčić, 2007a).

Bitno je naglasiti da su se predstavnici duhovnoznanstvene pedagogije, a posebice se to odnosi na Nohla, Wenigera i Flitnera, kao i na njihove učenike i sljedbenike, smatrali usko

⁴¹ Prvi pokušaji zasnivanja pedagogije prema modelu prirodnih znanosti seže čak u drugu polovicu 18. stoljeća, kada se E.C. Trapp, profesor na katedri za filozofiju i pedagogiju u Halleu, okreće protiv teološkoga utemeljenja pedagogije zahtijevajući da se ona, poput prirodnih znanosti, zasnjuje na opažanju i iskustvu. Krajem 19. stoljeća javlja se tzv. *psihološko-eksperimentalni pristup* u pedagogiji, s glavnim predstavnicima W.A. Layem i E. Meumannom. Taj se pristup temeljio na radu psihologa G.T. Fechnera i W. Wundta, koji su koncipirali psihologiju kao empirijsku disciplinu, utemeljenu na opažanju i eksperimentu (König i Zedler, 2001).

povezanima s pokretom reformne pedagogije u prvoj polovici 20. stoljeća ili barem njegovih najznačajnijih grana, smatrajući se *kritičkom svijesti* tog pokreta pedagoške reforme (Klafki, 1998, 2002), pa tako Flitner upozorava na četiri osnovne perspektive reformsko-pedagoškoga pokreta: *kulturalna kritika, reforma škole i nastave, pokret mladih i društveno-kritički pokret* (Pranjić, 2005, str. 74-75). Slično tome, Nohl spominje sljedeće reformske oblike: *pedagoško narodni pokret (pokret mladih i pučkih škola), pedagoški reformski pokreti (pokret koji se bavi umjetničkim odgojem, pokret radne škole i pokret koji se bavi poljoprivrednim odgojem), pedagoški pokret u školi (pokret jedinstvenih škola) i razvoj obrazovne teorije na osnovi društvenog i kulturalnog pokreta* (Ibid).

Klafki (1998, 2002) ističe tri glavne značajke duhovnoznantsvene pedagogije. Prva značajka se odnosi na *usku povezanost teorije i prakse*, te u skladu s time shvaćanje duhovnoznantsvene pedagogije kao *teorije pedagoške prakse za pedagošku praksu* (Ibid, str. 308). Sljedeća karakteristika duhovnoznantsvene pedagogije prema Klafkiju jest naglasak na njezinoj relativnoj *autonomiji* u odnosu na političke, društvene i kulturalne utjecaje. Taj se zahtjev za relativnom autonomijom razumijeva kao postignuće moderne pedagogije od vremena Rousseaua i prosvjetiteljstva, temeljeći se na odgovornosti koju pedagoška teorija i praksa imaju u pružanju mogućnosti djeci i mladima da se razvijaju u neovisne i odgovorne pojedince (Ibid). Treća fundamentalna karakteristika duhovnoznantsvene pedagogije jest razmatranje pedagoške teorije i prakse u *povijesnom kontekstu*, što znači da se svi konkretni fenomeni pedagoške prakse, kao i sve postavke pedagoške teorije trebaju sagledati i razumjeti u svom povijesnom kontekstu (Ibid).

Za razvoj njemačke *didaktike* u duhovnoznantsvenoj perspektivi ključna su dva važna problema (Künzli, 2000). Prvo, to je pitanje *povezivanja teorije i prakse*, kojeg navodi i Klafki (1998, 2000) kao jednu od glavnih karakteristika duhovnoznantsvene pedagogije. Kao drugo, to je nastojanje pedagogije da postane *nezavisna akademska disciplina*. Naime, Künzli (2000) napominje da je dijeljene znanja na razdjelje kada se radi o procesima učenja i razvoja značilo gubitak koherentnoga referentnoga okvira u Herbartovoj koncepciji pedagogije, pogoršavajući oba problema – pitanje *pomirenja teorije i prakse* i pitanje *nezavisnosti pedagogije kao akademske discipline*. Herbartov koncept *pedagoškog takta* nije više imao ujedinjavajuću praktičnu svrhu ako su relevantne teorije u individualnim disciplinama same po sebi heterogene i divergentne, te je izvan domašaja Herbartovog koncepta ideja pedagogije kao samostalne znanosti izgubila svoje utemeljenje (Ibid). Autor ističe da je rješenje koje se pojavilo na osnovi spomenute diskusije bilo učiniti praksu i polazištem i referentnim okvirom za teoriju, te premjestiti ideju pomirenja teorije i prakse na pitanje *obrazovane osobnosti* (njem. *gebildete*

Persönlichkeit), a teorijsku osnovu za spomenuto rješenje predstavljala je *teorija obrazovanja* temeljena na postavkama kulturne filozofije.

Korijeni diskusije o pojmu *obrazovanje* (njem. *Bildung*) kojom se bave predstavnici duhovnoznanstvene pedagogije sežu sve do Komeskog,⁴² ali je ona posebice utemeljena na raspravama oko pojma obrazovanja njemačkog idealista i neohumanista W. von Humboldta, kao i na teorijskim postavkama J.F. Herbarta (Pranjić, 2005). Künzli (2000) ističe da pojam obrazovanje u duhovnoznanstvenoj perspektivi nije određen zasebnim akademskim disciplinama, već životom kao cjelinom te ulozi koju pojedinac ima u toj cjelini. Dakle, pojam *obrazovanje* je koncept koji predstavlja više od pukog znanja i vještina. Ono predstavlja *formiranje pojedinca kroz njegovo aktivno sudjelovanje u kulturnim dobrima i njihovom plodnom stjecanju* (Ibid, str. 46).⁴³

Künzli (2000) također ističe da osnovno pitanje didaktike nije kako učenik uči i kako ga se može dovesti do znanja, niti utvrditi što bi učenici trebali znati ili moći učiniti, već je osnovni zadatak didaktičara u duhovnoznanstvenoj perspektivi pronaći formativno *značenje* znanja i vještina koje kultura ima na raspolaganju. Osnovno pitanje didaktike jest: *Zašto uopće učenik treba naučiti određeni sadržaj?* (Ibid, str. 46). Autor nadalje pojašnjava da sa duhovnoznanstvenoga stajališta, nijedan cilj nije vrijedan poučavanja i učenja ako ga se, barem indirektno, ne može povezati s obrazovanjem (njem. *Bildung*). Drugim riječima, osnovni zadatak didaktike jest utvrditi poantu (svrhu) potencijalnoga predmeta poučavanja i učenja u smislu obrazovanja, a zatim ispitati što on može i treba značiti učenicima, te kako učenici sami mogu iskusiti to značenje (Ibid).

Prvi koji je načinio plodonosnu i za duhovnoznanstvenu didaktiku ključnu distinkciju između *sadržaja obrazovanja* (njem. *Bildungsinhalt*) i *obrazovne sadržine* ili *značenja sadržaja* (njem. *Bildungsgehalt*) jest O. Willmann, koji je predlagao da se u nastavni plan i program uključe jedino sadržaji koje imaju obrazovnu vrijednost, jer se učenje o tim sadržajima oslanja na njihovo inherentno značenje (Arnold i Koch-Priewe, 2011; Arnold, 2012). Naime, Willmann u svom poimanju odgojno-obrazovnoga procesa ne kreće od stjecanja obrazovanja, tj. učenja; već kreće od poučavanja, tj. posredovanja i organiziranja obrazovnih sadržaja, pri čemu je prvenstveno usredotočen na etičku komponentu obrazovnih sadržaja. Imajući na umu razvoj

⁴² Temeljne postavke J.A. Komenskog razmatramo u potpoglavlju 1.2.3. *Razvoj didaktike u 16. i 17. stoljeću*.

⁴³ Pojam obrazovanja u pedagojskoj humanističkoj perspektivi zasebno se tematizira u potpoglavlju 1.5. *Bit didaktike ili zajednička osnova svih didaktičkih teorija i modela*.

djeteta i njegov odnos prema svijetu, Willmann na prvo mjesto stavlja religiju, te predlaže da školski program počinje s vjeronaukom, kojeg smatra temeljem cjelokupnoga odgojno-obrazovnoga procesa, nakon čega slijedi materinji jezik, a zatim ostali predmeti (Pranjić, 2005).⁴⁴

Nešto drugačiji pristup oblikovanju odgojno-obrazovnoga procesa imao je Weniger, koji kreće od društvene stvarnosti, kojoj pripadaju škola i nastava kao funkcionalna područja (Pranjić, 2005). Weniger je definirao didaktiku kao *teoriju sadržaja obrazovanja i nastavnoga plana i programa* (Arnold, 2012). Palekčić (2007a) ističe da u duhovnoznanstvenoj perspektivi razloge nastanka teorije nastavnoga plana i programa treba tražiti u odgojnoj stvarnosti, kao i da svaki nastavni plan i program odražava povijesni sklop ove stvarnosti. Autor ističe da nastavni plan i program traži odluku o *nadilazećem općem ili obrazovnom idealu*, kao i da je temeljni Wenigerov teorijski uvid da su nastavni planovi i programi rezultat društvene borbe, a ne rezultat pedagoškog izvođenja. Također, posredujući član između društvene borbe za školu i teorije obrazovanja čovjeka jest država, koja predstavlja jednu od konkurirajućih sila u toj borbi, ali istovremeno ima i funkcije reguliranja borbe različitih interesa glede obrazovanja, te osiguranja pedagoške predmetne kompetentnosti (Palekčić, 2007a). Weniger nastavni plan i program shvaća kao *kodifikaciju sklopa poučavanja, kao jedino pojmovno oblikovanje sklopa poučavanja određene nosivosti u kojem se sažima pojedina zadanost, koja istodobno sadržava razmjerno veliku moć da istakne traženo* (Zimmermann, 1977, prema Palekčić, 2007a, str. 51). Osnovna zadaća nastavnog plana i programa jest utvrđivanje ciljeva obrazovanja te odabir i koncentracija sadržaja obrazovanja. Weniger razlikuje *tri sloja* nastavnoga plana i programa: 1. *obrazovni ideal*, tj. *egzistencijalna koncentracija* zahtjeva u odnosu na zajednička uvjerenja, politički konsenzus, zadaće u sadašnjosti i budućnosti; 2. *temeljni duhovni pravci* i nastavni predmeti koji proizlaze iz povezanosti s temeljnim duhovnim pravcima i 3. *znanja i vještine* (unutarškolske pretpostavke za ono što se u prva dva sloja zahtijeva, ali i propedeutika za izvanškolske zadaće) (Palekčić, 2007a, str. 53-55). Uz navedena tri sloja nastavnog plana i programa, Weniger ističe važnost okruženja unutar kojega se odvija didaktički postupak, kao i njegovu egzistencijalnu važnost, tj. relevantnost za život svakoga pojedinoga učenika (Pranjić, 2005).⁴⁵

⁴⁴ Ova za didaktiku ključna razlika između sadržaja i značenja zasebno se tematizira u potpoglavlju 1.5. *Bit didaktike ili zajednička osnova svih didaktičkih teorija i modela*.

⁴⁵ Opširnije o Wenigerovim teorijskim postavkama kod Pranjić (2005, str. 71-73) i Palekčić (2007a, str. 50-53).

Za obrazovanje nastavnika opisani su razvoji imali za posljedicu povećanje važnosti znanja o (akademskom) predmetu poučavanja, koje je postalo dominantno u odnosu na vještinu poučavanja (Künzli, 2000). Autor ističe da je takvo obrazovanje nastavnika doseglo vrhunac u razumijevanju i stjecanju elemenata kulture i njihovom egzemplarnom predstavljanju. U Sprangerovom modelu obrazovanje nastavnika teži i ostvaruje se u samom obrazovanju (njem. Bildung) nastavnika, a Weniger je dalje razvio tu ideju sa zahtjevom da nastavnik predstavlja sadržaje koje poučava u *egzistencijalnoj koncentraciji* (Ibid).

S obzirom na navedeno, možemo reći da je u okviru duhovnoznanstvene tradicije (Willman, Weniger) pedagoško značenje obrazovnih sadržaja i njihovo odgojno djelovanje postalo središnja didaktička preokupacija (Pranjić, 2005).

Duhovnoznanstvena pedagogija je sve do 1960-ih godina predstavljala službeni pravac pedagojske znanosti kada su uslijedile sve oštrije kritike sa strane *empirijske znanosti o ponašanju (biheviorizma i kritičkog racionalizma)* (Albert, Brezinka) te sa strane *kritičke teorije društva* koja se temelji na postavkama Horkheimera, Adorna i Marcusea, te s njom povezane *kritičke znanosti o odgoju* (Mollenhauer, Blankerz, Klafki⁴⁶) (König i Zedler, 2001). Autori navode osnovne zamjerke duhovnoznanstvenoj pedagogiji koje prezentiramo u skraćenom obliku:

1. Neodređenost i nejasnost pojma obrazovanje (njem. Bildung), koji se neprestano opisivao novim formulacijama i ostajao neodređen glede kriterija koje obrazovanje treba ispuniti, te na taj način doveo do pogrešnoga tumačenja i brojnih nejasnoća.
2. Nedostatak metodologije istraživanja, koji se zapravo smatra jednim od najvećih nedostataka duhovnoznanstvene pedagogije. Nije razvijena metodologija hermeneutike, tj. nije odgovoreno na pitanje kako je moguće osigurati da se doista shvati značenje nekog sadržaja za određenog učenika.
3. Nedostatak postupka za provjeru mjerodavnosti pojedinih normi. Iz navedenoga razloga hermenutika se neprestano nalazi u opasnosti da posluži održavanju postojećega poretka. To se povijesno pokazalo na primjeru nacionalsocijalizma – iako mu se većina duhovnoznanstvenih pedagoga suprotstavljala, nedostajao im je metodički instrumentarij za kritiku.

⁴⁶ Iako je Klafki *teoriju obrazovanja i didaktičku analizu* u svojoj *kategorijalnoj didaktici* razvio na postavkama duhovnoznanstvene pedagogije, krajem 1960-ih godina on dolazi pod utjecaj kritičke znanosti o odgoju, te proširuje svoj pristup u *kritički-konstruktivnu didaktiku*. Razvoj Klafkijeve teorije od početne duhovnoznanstvene pozicije do kritički-konstruktivne didaktike detaljno je prikazan u potpoglavlju 1.3.4. *Kritički-konstruktivna didaktika W.Klafkija*.

1970-ih godina, na zasadama navedenih kritika te sve jačega utjecaja empirijskih istraživanja u obrazovanju kao i utjecaja anglosaksonske kurikulumske teorije,⁴⁷ činilo se da je duhovnoznanstvena pedagogija zastarjela, no krajem 1970-ih i početkom 1980-ih godina dolazi do svojevrsne renesanse duhovnoznanstvene pedagogije i porasta zanimanja za hermeneutiku, s obzirom na sve oštrije kritike upućene biheviorizmu i dojma da kritička znanost o odgoju i kurikulumska teorija nisu ispunile svoja obećanja (König i Zedler, 2001). Međutim, u kontekstu globalnoga reformskoga procesa standardizacije obrazovanja, konkretno nakon objavljivanja rezultata PISA ispitivanja učeničkih postignuća iz 2000. godine, opća didaktika, a posebice se to odnosi na duhovnoznantsvenu paradigmu, opet gubi vodeću poziciju i suočava se sa rastućim kriticizmom u javnosti (Hopmann, 2007, Zierer i Seel, 2012). Naime, neki su autori opet proglasili didaktiku *mrtvom* i započeli potragu za kandidatima koji će je nadomjestiti, što je opet dovelo da davanja sve veće važnosti empirijski usmjerenim znanostima o poučavanju i učenju, edukacijskoj psihologiji i predmetnim didaktikama (Hopmann, 2007; Palekčić, 2007a; Zierer i Seel, 2012).⁴⁸

1.3.3. Razvoj i diskusija između najznačajnijih didaktičkih teorija i modela u drugoj polovici 20. stoljeća

Tri su karakteristična obilježja koja razlikuju *didaktičku teoriju* od teorija u drugim znanostima: 1. didaktički čin je uvijek interpersonalno djelovanje i ponašanje, 2. kao praktična teorija referira se na praksu ali je u stanju istodobno je teorijski promišljati i 3. od didaktičke teorije mogu se očekivati kvalitativne maksime za nastavu (Wiater, 1993, prema Pranjić, 2005). Iz navedenog proizlazi da se teorijski aspekt didaktike nadahnjuje na konkretnom, tj. da didaktička teorija u sebi sadrži elemente prakse. Glavnu poveznicu između teorije i prakse predstavljaju tzv. *didaktički modeli*, tj. modeli planiranja nastave, koji zbog svog svojstva pragmatičnosti te preslikavanja i sažimanja odgojne stvarnosti (Stachowiak, 1973, prema Zierer i Wernke, 2013) pomažu strukturirati i reducirati kompleksnost zbilje, temelje se na teoriji i istodobno posjeduju funkciju upućivanja u djelovanje, i u tom smislu modeliranje čini važni, ako ne i presudni most između teorije i prakse (Wernke, Werner i Zierer, 2015). Künzli (2000) ističe da su didaktički modeli oruđa (oblici, obrasci, heuristika, pravila, sheme, klasifikacijski

⁴⁷ Ovu tematiku detaljno razmatramo u potpoglavlju 2.3. *Utjecaji anglosaksonske tradicije kurikuluma i instrukcije na europsku didaktičku tradiciju.*

⁴⁸ Ova problematika predstavlja polazište za naše istraživanje i detaljno je razrađena u potpoglavlju 3.1. *Izazovi za didaktiku u standardizaciji obrazovanja.*

obrasci i interpretativna gledišta) za analizu, planiranje i pripremanje nastave. Autor također napominje da njihova instrumentalnost varira, kao što varira i razina nastavnoga planiranja na koju su usmjereni, te se stoga oni protežu od teorija o općem obrazovanju za budućnost, preko strukturiranja nastavnih planova i programa i medija, sve do planiranja pojedinog nastavnoga sata. Pranjić (2005) navodi da didaktički modeli predstavljaju pokušaj vizualizacije pojedinoga teorijskoga koncepta kako bi naglasili pojedine faktore cjelokupne nastavne stvarnosti i transparentnost njihovih odnosa i tako ih učinili primjenjivim u nastavnoj praksi. U tom smislu, najvažnija obilježja didaktičkih modela jesu: *predočavanje* (reprezentacija) stvarnosti; *sažimanje* (redukcija) stvarnosti prema percepcijskoj koncepciji tvorca modela; *subjektivnost* u otklanjanju pojedinih faktora koje tvorca modela smatra sporednima; *naglašavanje* važnih aspekata i veza unutar elemenata modela; *transparentnost* inače vrlo kompleksnih odnosa; te *primjena* modela u svrhu stjecanja didaktičkog znanja, te kao pripomoć u planiranju i vrednovanju nastave (Ibid).

Didaktički modeli služe kao svojevrsni vodiči za planiranje i pripremanje nastave, budući da je jedan od najvažnijih zadataka didaktike planiranje nastave, kao institucionalizirane, profesionalizirane, u posebnoj mjeri intendirane i uglavnom planske djelatnosti (Wernke, Werner i Zierer, 2015), a kontekst i osnovna namjena razvoja didaktičkih teorija i modela jest sveučilišno obrazovanje nastavnika (Zierer i Seel, 2012). Künzli (2000) ističe da literatura iz ovog područja uključuje veliki broj (više ili manje) korisnih udžbenika i priručnika s najkorisnijim elementima dostupnoga znanja o organiziranom učenju i poučavanju, s ciljem kreiranja norme nastavničke profesije. Autor nadalje pojašnjava da je za ove priručnike karakterističan eklektički karakter, koji ima za cilj negiranje dogmatizma i preskriptivne prirode područja, a također je izraz svojevrsnoga nepouzdanja u jednu jedinu teoriju od strane većine autora, kao i od strane cijelog područja. S obzirom na opisane uvjete, različite teorije i modeli didaktike u okviru različitih škola i tradicija formirali su se oko važnih centara obrazovanja nastavnika (Ibid).

Za razvoj didaktike u 20. stoljeću ključnim događajem možemo smatrati sveučilišne reforme nakon 2. svjetskog rata, kada je opća didaktika ustanovljena kao sveučilišna disciplina. Bönsch (2011, prema Zierer i Seel, 2012) ističe da je u tom trenutku opća didaktika prerasla iz predznanstvenoga umijeća poučavanja u znanstvenu disciplinu o učenju i poučavanju. Ta se promjena vezuje za dva didaktičara: W. Klafkija, predstavnika *duhovnoznanstvene tradicije* i P. Heimanna, predstavnika *empirijsko-analitičke paradigme* u didaktici. Obojica su pokušala znanstveno utemeljiti didaktiku i objavila su dva važna članka: 1958. godine Klafki je objavio *Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung (Didaktička analiza kao jezgra*

pripremanja nastave), a 1962. Heimann je objavio *Didaktik als Theorie und Lehre (Didaktika kao teorija i poučavanje)*. Oba članka bila su početak važnih diskusija unutar opće didaktike, a posebice glede didaktičkih teorija i modela (Zierer i Seel, 2012).

Pozivajući se na Willmana i svog akademskog učitelja Wenigera,⁴⁹ Klafki je razvio koncept *kategorijalnog obrazovanja* (njem. *Kategoriale Bildung*), koji je postavio kao sintezu *formalnog obrazovanja* (koje naglašava metode učenja i mišljenja) i *materijalnog obrazovanja* (koje naglašava obuhvaćanje opsežnog područja tema) (Klafki, 1959, prema Arnold, 2012). Klafki se uz Wenigera smatra utemeljiteljem *didaktike kao teorije obrazovanja*. U središtu se pritom nalazi *didaktička analiza*, instrument pripreme i analize nastavnog procesa, u kojoj je Klafki osnovne Wenigerove ideje o odlučivanju glede nastavnoga plana i programa prenio na razinu planiranja nastavnoga procesa (Arnold, 2012). Klafki smatra nastavnike autonomnim profesionalcima koji su odgovorni za učenike koje poučavaju i stoga trebaju kritički promišljati nastavni plan i program, a ključna se pitanja didaktičke analize odnose na: 1) *egzemplarnost odabrane teme*, 2) *značenje teme za sadašnjost učenika*, 3) *značenje teme za budućnost učenika*, 4) *strukturu teme* i 5) *pristupačnost teme* (metodički aspekti poučavanja) (Ibid). Klafki je razvio svoje početne ideje o didaktičkoj analizi u okviru *didaktike kao teorije obrazovanja (Bildungstheoretische Didaktik)*, da bi ih finalizirao u svojoj *kritički-konstruktivnoj didaktici*. Naime, pod utjecajem studentskih nemira iz 1968. godine, Klafki (1980, 1994, prema Arnold, 2012) je dalje razvio svoj model u *shemu perspektiva planiranja nastave*, kojoj je teorijsku pozadinu predstavljala *kritički-konstruktivna didaktika*. Kritički-konstruktivna didaktika predstavlja zapravo daljnji razvoj Klafkijeve duhovnoznanstvene pozicije usvajanjem *kritičke teorije društva* Frankfurtske škole (Horkheimer, Habermas) (König i Zedler, 2001; Arnold, 2012), u skladu sa kojom je postavio *emancipaciju* kao glavni cilj obrazovanja. Klafki je u ovaj model također uvrstio i određene značajke *empirijsko-analitičkog pristupa* u didaktici (*pristupačnost i prikazivost* – pitanje medija; *te zornost i provjerljivost* - operacionalizaciju odgojno-obrazovnih ciljeva) (Arnold, 2012).

1950-ih i 1960-ih godina javlja se *empirijsko-analitička paradigma* u didaktici. P. Heimann, profesor na Visokoj školi za obrazovanje nastavnika u zapadnom Berlinu, razvio je *pristup usmjeren na učenje* u općoj didaktici kao antitezu *didaktici kao teoriji obrazovanja* (Wenigerova i Klafkijeva duhovnoznanstvena tradicija) (Arnold, 2012). Heimann je smatrao

⁴⁹ O značaju Willmana i Wenigera za duhovnoznanstvenu didaktiku pišemo u potpoglavlju 1.3.2. *Razvoj didaktike u okviru duhovnoznanstvene pedagogije*.

da sveučilišno obrazovanje nastavnika i novo uvedeno pripravništvo treba biti zasnovano na znanstvenoj analizi i stoga bi se trebalo oslanjati na empirijske teorije učenja, te je 1965. godine u suradnji sa Ottom i Schulzom razvio *berlinski model planiranja nastave*, koji je kao alternativa Klafkijevom modelu, našao široku primjenu u njemačkom obrazovanju nastavnika (Ibid). Ovaj model razlikuje četiri polja donošenja odluka: *namjere, teme, metode i mediji*. Uporaba ove četverostrane sheme treba biti vođena *trima principima planiranja nastave: međuzavisnošću područja, promjenjivošću nastavnog plana i mogućnošću kontrole, tj. provjerljivošću nastavnog procesa* (analiza razlika između planirane i realizirane nastave), a pri tome treba uzeti u obzir dva područja preduvjeta: *sociokulturne i individualne pretpostavke učenika*, koje uključuju prilagodljivost prethodnom znanju učenika kao i pogled na *društvene zahtjeve obrazovanja* (Arnold i Koch-Priewe, 2011; Arnold i Lindner-Müller, 2011).

Nakon što se preselio na Sveučilište u Hamburgu, Heimannov suradnik Schulz je dalje razvio ovaj model, nazvavši ga *hamburškim modelom planiranja nastave* (Schulz, 1980, prema Arnold, 2012). Djelomično usvojivši Klafkijeve postavke, Schulz se više usmjerio na nastavnikovo kritičko promišljanje društvene dimenzije školovanja, te je naglasio interaktivnu prirodu razrednoga poučavanja uključivši postavke *tematski centrirane interakcije*.⁵⁰ U skladu s kurikulumskom teorijom i ciljno usmjerenim pristupom (Möller, 1973, prema Arnold, 2012), načinio je distinkciju između tri razine obrazovnih ciljeva: *dalekosežnih obrazovnih ciljeva, široko definiranih obrazovnih ciljeva i usko definiranih obrazovnih ciljeva*, što je dovelo do uvođenja različitih taksonomija ili shema klasifikacije ciljeva, koje su bile kritizirane s aspekta sužavanja obrazovne svrhe školovanja (primjerice Mager, 1962, prema Arnold, 2012; ili Bloom, 1956 i Gagné, 1985, dodala I.M.). *Berlinski i hamburški model* predstavljaju jednu teorijsku liniju pod nazivom *didaktika usmjerena na učenje / didaktika usmjerena na poučavanje* (Zierer i Seel, 2012) koja predstavlja *empirijsko-analitičku paradigmu* u didaktici.

Zierer i Seel (2012) ističu da su se na početku diskusije između Klafkija i Heimanna te dvije didaktičke teorije mogle smatrati kontradiktornima – Klafki je započeo svoja didaktička razmišljanja sa pojmom *obrazovanje* (njem. *Bildung*), dok je Heimann u centar svojih didaktičkih promišljanja postavio *učenje*, no s vremenom su se te dvije teorije približile. Naime, Klafki je u svoju teoriju kao važan element uključio postavke kritičke teorije društva te pitanje medija i evaluacije (oparacionalizaciju odgojno-obrazovnih ciljeva), a Schulz je u svoju teoriju

⁵⁰ *Tematski centrirana interakcija* (eng. *Theme-centered Interaction – TCI*) je metoda grupnog rada s ciljem socijalnog učenja i razvoja osobe u tradiciji humanističke psihologije, autorice R. Cohn (Schulz, 1994; Arnold i Lindner-Müller, 2011; Arnold, 2012). Više o ovom pristupu u potpoglavlju 1.3.5. *Didaktika usmjerena na učenje* (Heimann, Otto, Schulz) i *didaktika usmjerena na poučavanje* (Schulz).

također uključio kritičku perspektivu spram postojećega društva (Arnold i Lindner-Müller, 2011; Zierer i Seel, 2012). Rezultati tih *približavanja* bili su *kritički-konstruktivna didaktika* (model *shema perspektiva*) i *didaktika usmjerena na poučavanje* (*hamburški model*).

Obje teorijske linije – *kritički-konstruktivna didaktika* i *didaktika usmjerena na učenje / didaktika usmjerena na poučavanje* – predstavljaju centralne teorije u općoj didaktici, jer su diktirale diskusijama u općoj didaktici gotovo 40 godina i jer su još uvijek aktualne (Arnold i Koch-Prieve, 2011; Zierer i Seel, 2012). Naime, svi kasnije razvijeni modeli i teorije zaduženi su njima i pod njihovim su utjecajem i gotovo svi udžbenici opće didaktike objavljeni na njemačkom jeziku bave se ovim modelima (Zierer i Seel, 2012). S obzirom na njihov izniman značaj, a i na činjenicu da je upotrebljivost ovih modela planiranja nastave predmet empirijskoga istraživanja ove disertacije,⁵¹ slijedi detaljnije pojašnjenje „*sheme perspektiva*“ *planiranja nastave, berlinskog modela* i *hamburškog modela* kao i njihovih utemeljujućih teorija.

1.3.4. Kritički-konstruktivna didaktika W. Klafkija

W. Klafki bio je akademski učenik Wenigera i Litta, i njegove prve publikacije o didaktici krajem 1950-ih i početkom 1960-ih godina bile su u potpunosti pod utjecajem duhovnoznanstvenoga pravca u pedagogiji (König i Zedler, 2001; Arnold, 2012). Klafki se uz Wenigera smatra utemeljiteljem *didaktike kao teorije obrazovanja*. Kasnije je, međutim, pod utjecajem *kritičke teorije društva* Frankfurtske škole (Horkheimer, Habermas) (Ibid), ali i ostalih čimbenika koji će u daljnjem tekstu biti pojašnjeni, svoju početnu duhovnoznanstvenu poziciju razvio u *kritički-konstruktivnu didaktiku*. Sukladno tome, slijedi pojašnjenje Klafkijeve početne duhovnoznanstvene pozicije u vidu *teorije obrazovanja* i *didaktičke analize*, da bi zatim uslijedio prikaz razvoja *konceptije kritički-konstruktivne didaktike* kao i *sheme perspektiva planiranja nastave*, kao daljnjeg razvoja didaktičke analize na postavkama kritički-konstruktivne didaktike.

1.3.4.1. Klafkijeva teorija obrazovanja i didaktička analiza

Klafki unutar svoje didaktike kao teorije obrazovanja ističe pojam *kategorijalnog obrazovanja*, u kojem leži metafora *susreta čovjeka s kulturnom stvarnošću* (Klafki, 1958, 1963, 1964, prema Palekčić, 2006, str. 190). Autor pojašnjava da kategorijalno obrazovanje

⁵¹ Vidi drugi (empirijski) dio disertacije, poglavlje 1.1. *Cilj i zadaci*.

podrazumijeva sintezu dviju teorija obrazovanja – *teorije materijalnog obrazovanja* i *teorije formalnog obrazovanja*. U *teoriji materijalnog obrazovanja* referencijalna točka je *objekt*, tj. ona stavlja težište na materijalnu, odnosno *sadržajnu stranu* obrazovnog susreta, što znači da učenik u procesu obrazovanja usvaja sadržaje s kojima se susreće i na taj način stječe opsežno znanje (Palekčić, 2006). U *teoriji formalnog obrazovanja* referencijalna točka je *subjekt*, što znači da učenicima suočavanje sa sadržajima služi samo za razvijanje i uvježbavanje njihovih umijeća i sposobnosti (Ibid).⁵² Autor ističe da Klafki smatra da je obrazovanje uvijek i materijalno i formalno i u tu svrhu uvodi pojam *kategorijalno obrazovanje*, kao sintezu materijalne i formalne teorije obrazovanja. Proces istovremenoga ostvarivanja materijalnoga i formalnoga obrazovanja Klafki naziva dvostrukim *otvaranjem: stvarnost se kategorijalno otvara čovjeku, ali i sam čovjek mora biti otvoren za stvarnu duhovnu zbiljnost* (Ibid, str. 190), a to dvostruko *otvaranje* naziva se plodonosnim (obrazovnim) susretom između učenika i sadržaja nastave (Ibid).

Za Klafkija pojam *kategorijalnog obrazovanja* predstavlja i mjeru djelovanja praktičara prema teoriji, tj. *centrirajući pojam*, te u skladu s time ističe tri momenta koja treba imati na umu pri svim intencionalnim djelovanjima na proces obrazovanja (Ibid, str. 191):

1. Treba paziti na to da se očuva težnja mladih da žive u *ispunjenoj sadašnjosti*;
2. Treba se odvažiti na anticipaciju, budući da učenici ne žive samo danas, nego će živjeti i u nekom budućem svijetu; i
3. Ne treba se upustiti u specijalizirano obrazovanje, ideja vodilja treba biti *obrazovani laik*.

U središtu teorije kategorijalnoga obrazovanja razmatranja su o sadržaju obrazovanja, stoga Klafki definira svoju didaktiku i kao *teoriju obrazovnih sadržaja, njihove strukture i odabira* (Klafki, 1964, prema Palekčić, 2006). Da bi omogućili kategorijalno obrazovanje (dvostruko *otvaranje*) sadržaji moraju imati specifičnu predmetnu strukturu, tj. moraju osim *posebnoga* u sebi sadržavati i *opće*, jer u obrazovnom susretu između učenika i sadržaja učenik ne uči samo ono posebno, nego i ono opće, koje je također dio tog sadržaja (Ibid). Autor navodi da Klafki takve sadržaje naziva *elementarija*, te je opisao sedam različitih formi elementarnog, tj. sadržaja koji kao posebni sadržavaju opće: *fundamentalno, egzemplarno, tipično, klasično, reprezentativno, jednostavna forma svrhe i jednostavna estetska forma*. Osnovno pitanje opće didaktike je, prema Klafkiju, pitanje sadržaja i načina na koji oni postaju obrazovni (Ibid).

⁵² Grafički prikaz ovih teorija obrazovanja dajemo u potpoglavlju 3.3.2.2.4. *Pedagoško-didaktička kritička refleksija paradigme prijelaz s poučavanja na učenje*.

Predmet opće didaktike nije predmet sam po sebi (kakvim se smatra u predmetnim znanostima), već obrazovni sadržaji i sklop uvjeta u kojima se oni mogu konstituirati i postati obrazovno vrijednima (Peterßen, 2001, prema Palekčić, 2006).

Palekčić (2006, str. 192) nadalje pojašnjava da opisana Klafkijeva koncepcija pred nastavnika postavlja zadatak odabira sadržaja koji imaju obrazovnu vrijednost (sadržaja koji u sebi sadržavaju odnos posebnoga i općega) i njihovog unošenja u nastavu. Pri tome se on mora ravnati s tri kriterija:

1. Odnos posebnoga i općega nije određen samim sadržajem kao takvim, već se on konstituiraju tek u konkretnoj nastavnoj situaciji. Iz navedenog razloga zadaću odabira obrazovno vrijednih sadržaja ne mogu ostvarivati predstavnici predmetnih znanosti.
2. Odnos posebnoga i općega treba biti dohvatljiv (dokučiv, dostupan) konkretnim učenicima u konkretnoj nastavnoj situaciji. Iz navedenog razloga sadržaji se ne mogu zauvijek odabrati, već se uvijek iznova izabiru za konkretnu nastavnu situaciju.
3. Sadržaji na temelju kojih konkretni učenici u konkretnoj situaciji trebaju na temelju posebnoga shvatiti opće trebaju postati ključne kategorije učeničkog budućeg života, trebaju poticati njihovu sposobnost *samoodređenja*, *suodređenja* i *solidarnosti*.⁵³

Autor nadalje ističe da prema Klafkiju izbor sadržaja zajedno s ciljevima ima prednost pred metodama, a najbitnija relacija u određivanju obrazovne vrijednosti sadržaja jest odnos između posebnoga i općega. U skladu s time Klafki pravi razliku između *obrazovnog sadržaja* (njem. *Bildungsinhalt*) i *obrazovne sadržine*, tj. značenja sadržaja (njem. *Bildungsgehalt*) (Ibid).⁵⁴

Prepoznavanje općeg u specifičnim sadržajima omogućuje *didaktička analiza*, kao instrument planiranja i analize nastave, koja je u središtu njegove teorije kategorijalnoga obrazovanja (Ibid) i u kojoj je prenio osnovne Wenigerove ideje o odlučivanju glede nastavnoga plana i programa na razinu planiranja nastavnoga procesa (Arnold, 2012). Ona daje odgovor na pitanje može li određeni sadržaj u određenoj situaciji za određenu djecu postati obrazovni sadržaj prema Klafkijevom kategorijalnom shvaćanju (Palekčić, 2006). Didaktička analiza prvi put je objavljena 1958. godine u radu *Didaktische Analyse als Kern der*

⁵³ Sposobnost samoodređenja, suodređenja i solidarnosti, prema Klafkiju predstavlja krajnji cilj obrazovanja, tj. nastave (Klafki, 1994; Klafki, 1998, 2002).

⁵⁴ Prvi koji je načinio za didaktiku ključnu distinkciju između sadržaja obrazovanja i značenja sadržaja jest O. Willmann, predstavnik duhovnoznanstvene didaktike. Šire o tome u potpoglavlju 1.3.2. *Razvoj didaktike u okviru duhovnoznanstvene pedagogije*.

Unterrichtsvorbereitung (Didaktička analiza kao jezgra pripremanja nastave), a ključna se pitanja didaktičke analize odnose na *egzemplarnost odabrane teme, značenje teme za sadašnjost i za budućnost učenika, strukturu teme i pristupačnost teme* (metodički aspekti poučavanja) (Arnold, 2012). Didaktička analiza obuhvaća sljedećih pet pitanja (Klafki, 1975, prema König i Zedler, 2001, str.117; Peterßen, 2001, prema Palekčić, 2006, str. 193; Klafki, 2000, prema Cindrić i sur., 2010, str. 48):⁵⁵

1. Što je *opće ili bitno* u određenom sadržaju, tj. koji se prafenomen, temeljno načelo, kriterij, problem ili zadatak može egzemplarno spoznati pri razmatranju određenoga sadržaja (za što je određena tema egzemplarna i gdje se naučeno može kasnije uspješno primijeniti)?
2. Kakvo *značenje* ima određeni sadržaj (iskustva, spoznaje, sposobnosti i umijeća što ih je moguće steći u susretu sa određenom temom) u duhovnom životu učenika, tj. kakvo bi značenje određena tema s pedagoškoga stajališta trebala imati *za sadašnjost učenika*?
3. U čemu se sastoji *značenje* tog sadržaja (teme) *za budućnost učenika*?
4. Kakva je *struktura sadržaja* koji je u pitanjima 1., 2. i 3. rasvijetljen s posebnoga pedagoškoga stajališta, tj. koji su pojedinačni elementi, u kakvom su odnosu ti elementi, posjeduje li različite slojeve značenja i smisla, koja obilježja sadržaja mogu otežati pristup učenika samoj stvari, u kojem se širem sklopu sadržaj nalazi i koja su osnovna znanja nužna da se obrazovni sadržaj usvaja na životan i radan način?
5. Koji su pojedinačni primjeri, fenomeni, situacije, pokusi, osobe, događaji i formalni elementi pomoću kojih se struktura određenih sadržaja može *prikazati* djeci na određenom obrazovnom stupnju *na poticajan, zanimljiv, pristupačan, shvatljiv i zoran način*?

Palekčić (2006) također ističe da u pripremi za nastavu nastavnik zauzima dvostruko stajalište – on zastupa *obrazovanog laika*, demokratskog građanina koji je suodgovoran za društvo, te zastupa i *samog učenika* uzimajući u obzir sve njegove mogućnosti. Cilj svega toga jest dokučiti obrazovni sukus (jezgru, vrijednost) nekog nastavnoga sadržaja (Ibid).

⁵⁵ S obzirom na to da smo u ovom potpoglavlju naglasak stavili na najnoviju Klafkijevu koncepciju didaktike – *kritički-konstruktivnu didaktiku* i pripadnu *shemu perspektiva planiranja nastave*, koja predstavlja daljnji razvoj i proširenje didaktičke analize, pitanja didaktičke analize koja ovdje prikazujemo predstavljaju pojednostavljenu (sažetu) verziju Klafkijevih pitanja koja su dana u izvorima na koje se pozivamo.

1.3.4.2. Razvoj koncepta kritički-konstruktivne didaktike i sheme perspektiva planiranja nastave

Klafki je krajem 1960-ih počeo na temelju svoje teorije kategorijalnoga obrazovanja koja se u potpunosti oslanjala na duhovnoznanstvenu perspektivu Wenigera i Litta razvijati koncepciju *kritički-konstruktivne didaktike*, proširivši didaktičku analizu u *shemu perspektiva planiranja nastave* (Klafki, 1998, 2002; Arnold, 2012; Zierer i Seel, 2012). Faktori koji su utjecali na razvoj Klafkijeve didaktike od početne duhovnoznanstvene do kritički-konstruktivne pozicije jesu (Klafki, 1998, 2002):

1. pojava empirijskih istraživanja u pedagogiji (empirijsko-analitička paradigma) 1960-ih godina;
2. pridavanje sve većeg značaja temama, metodologiji i pristupima promišljanja društvenih znanosti u pedagogiji, a posebice se to odnosi na sociologiju obrazovanja;
3. društveni i politički pokreti kao što su izvanparlamentarna oporba, studentski nemiri, zahtjevi za povećanjem demokracije u društvu te fundamentalni društveni kriticism. Na akademskoj razini to je uključivalo recepciju i kritičku diskusiju teorija i koncepcija pod utjecajem marksizma i drugih kritičkih teorija društva, a posebice se to odnosi na *kritičku teoriju društva Frankfurtske škole* (Adorno, Horkheimer, Habermas).

Klafki (1998, 2002) pritom naglašava da spomenute nove impulse u pedagogiji i didaktici, a posebice utjecaj kritičke teorije društva, nipošto ne treba shvatiti kao proces jednostrane apsorpcije u smislu utemeljenja pedagogije i didaktike na potpuno novim osnovama. Naime, susret pedagogije i didaktike s kritičkom teorijom može biti uspješan i plodonosan jedino ako pedagogija i didaktika ne zaborave i ne odbace teme, saznanja i uvide razvijane tijekom dugog razvoja pedagoškog mišljenja, posebice od perioda prosvjetiteljstva naovamo (Ibid).

Glavni cilj obrazovanja i nastave prema kritički-konstruktivnoj didaktici jest razvoj sposobnosti za *samoodređenje*, *suodređenje* i *solidarnost* kod pojedinca (Klafki, 1994, 1998, 2002). Autor to pojašnjava na sljedeći način. *Samoodređenje* podrazumijeva da svakom članu društva treba omogućiti donošenje neovisnih i odgovornih odluka o individualnim odnosima te interpretacije interpersonalne, stručne, etičke ili religiozne prirode. *Suodređenje* podrazumijeva da svaki član društva ima pravo, ali i odgovornost, u suradnji s drugima doprinositi kulturnom, ekonomskom, društvenom i političkom razvoju zajednice. *Solidarnost* podrazumijeva da individualno pravo na samoodređenje i mogućnosti za suodređenje mogu biti predstavljene i opravdane ne samo u vezi s priznavanjem jednakih prava za sve, već i aktivnim pomaganjem

onima čije su mogućnosti za samoodređenje i suodređenje ograničene ili ne postoje uslijed nepovoljnih društvenih uvjeta, nedostatka slobode, političkih ograničenja ili ugnjetavanja. Sposobnost *samoodređenja*, *suodređenja* i *solidarnosti* uključuje sposobnost suodlučivanja, sposobnost za racionalni diskurs (sposobnost obrazloženja i razmišljanja), razvijenu emocionalnost i sposobnost djelovanja (sposobnost čovjeka da djelatno oblikuje vlastite odnose prema prirodnoj i društvenoj stvarnosti) u skladu s obrazloženo postavljenim ciljevima (Klafki, 1994, 1998, 2002).

Autor ističe da je skladu s navedenim ciljevima obrazovanja, zadatak kritički-konstruktivne didaktike prije svega ispitati postojeće teorije i koncepte poučavanja i učenja (posebice u kontekstu škole), kao i praksu poučavanja i učenja, s ciljem utvrđivanja u kojoj mjeri su one usklađene s principima samoodređenja, suodređenja i solidarnosti, a zatim razviti, testirati i evaluirati koncepte poučavanja i učenja koji su usmjereni na razvoj spomenutih ciljeva obrazovanja.

Klafki (1994, 1998, 2002) pojašnjava da je kritički-konstruktivna didaktika *kritička* u skladu s *kritičkom teorijom* frankfurtske filozofske škole. Naime, autori kritičkih teorija i koncepata obrazovanja u okviru opće sociologije, sociologije obrazovanja i socijalne filozofije smatraju da obrazovanje ima mogućnost i odgovornost ne samo obnavljati postojeće društvene uvjete i procese, već ih i kritički procijeniti te utjecati na njih u skladu s interesima pojedinca. U skladu s navedenim, autor smatra da didaktika mora uzeti u obzir činjenicu da realnost škole i društva ograničava usvajanje ciljeva nastave na više načina, tj. da realnost društva i obrazovnih institucija u mnogim slučajevima ne odgovara navedenom cilju. Ipak, didaktika ne bi trebala tu činjenicu mirno prihvatiti, nego bi trebala nastojati eliminirati te barijere. Otuda potječe uvid da se daljnji razvoji i promjene, u smislu trajne reforme, mogu ostvariti jedino u kombinaciji s pokušajima demokratizacije društva u cjelini, što nužno podrazumijeva suočavanje sa snažnim protustrujama i socio-političkim otporom (Ibid). U skladu s navedenim, Klafki (1994, 1998, 2002) ističe da je zadatak didaktike ispitati i artikulirati (često pozivajući se na prikladna sociološka, politološka i psihologijska istraživanja) manifestacije ograničenja koja stoje na putu poučavanju i učenju s ciljem razvoja samoodređenja, suodređenja i solidarnosti, kao i identificirati, ispitati i istražiti procese poučavanja i učenja koji pogoduju razvoju navedenih sposobnosti. Autor smatra da se kritička teorija društva, kao i kritički-konstruktivna didaktika, slažu se da je razvoj mogućnosti za samoodređenje pojedinca s jedne strane i njegovo suodređenje s druge strane, dijalektički povezan i obostrano uvjetovan. Naime, na pojedinca uvijek utječu povijesni i društveni faktori, no on nikada nije u potpunosti određen svojom društvenom ulogom, nego u principu uvijek ima mogućnost kritizirati društvo, djelovati u

smjeru promjene i donositi samostalne odluke (Klafki, 1994, 1998, 2002). U skladu s navedenim, glavni cilj pedagoške teorije i prakse na temelju kritički-konstruktivne koncepcije jest kreirati takve mogućnosti (za samoodređenje, suodređenje i solidarnost) u odgojno-obrazovnom procesu (Ibid).

Autor nadalje pojašnjava da je kritički-konstruktivna didaktika *konstruktivna* zato što se ne zadovoljava formuliranjem prijedloga za nastavu u okviru prethodno određenih institucionalnih i programskih ograničenja, već u skladu s ciljem razvoja sposobnosti *samoodređenja, suodređenja* i *solidarnosti* pokušava kreirati nešto poput *konkretne utopije*. Atribut *konstruktivna* odnosi se na povezanost s praksom, na interes za djelovanje, kreiranje i promjenu (Ibid). Takva didaktika cilja ne samo osvješćivanju praktičara glede preduvjeta, mogućnosti i ograničenja pedagoškog djelovanja, već cilja i na mogućnost anticipacije od strane didaktičke teorije, predlaganjem modela za potencijalnu praksu, kreiranjem koncepata za reformiranu ili reformirajuću praksu – humanu i demokratsku školu i nastavu, istovremeno predlažući nove modele suradnje između prakse i teorije (Ibid). Učenici bi uz pomoć nastave trebali steći značajno znanje o fizičkom i društvenom svijetu, kao i mogućnost prosudbe, evaluacije i djelovanja kako bi razvili sposobnost *samoodređenog i autonomnog učenja i ponašanja*. Kako bi se ostvarili navedeni ciljevi, učenje mora biti ispunjeno značenjem i mora biti istraživačko, stoga nastava ne bi trebala težiti pukoj reprodukciji i usvajanju informacija, već bi trebala pružiti mogućnost za *samostalno učenje otkrivanjem* (Ibid). Autor također daje napomenu da pojam *konstruktivan* nikako ne bi trebao biti shvaćen u tehnološkom smislu. Naime, sposobnosti samoodređenja, suodređenja i solidarnosti ne mogu se direktno *izazvati* didaktičkim djelovanjem, stoga didaktička teorija ne može pružiti provjerena pravila i sredstva u tehnološkom smislu, čija primjena garantira da će nastava producirati spomenute sposobnosti (Ibid).

Kritički-konstruktivna didaktika *nastavu* shvaća kao vezu *interakcije, sadržajno usmjerenog stjecanja znanja i sposobnosti te socijalnog učenja* (Klafki, 1994, str. 16-18; Klafki, 1998, 2002, str. 316-318). Naime, nastava je shvaćena kao *interakcijski proces* u okviru kojeg učenici, uz potporu nastavnika, sve samostalnije stječu sposobnosti rasuđivanja, vrednovanja i djelovanja sa svrhom promišljenoga i djelatnoga suočavanja s povijesno-društvenom stvarnošću. To uključuje i stjecanje sposobnosti za daljnje učenje, tj. *učiti kako učiti*, a te se sposobnosti mogu steći jedino u susretu s određenim *sadržajem*, temom, bilo u okviru nastavnoga predmeta ili međupredmetne teme. Autor pojašnjava da su u okviru kritički-konstruktivne didaktike nastavne teme na početku nastavnoga procesa samo okvirni prednacrt koji pruža veći ili manji opseg za interpretaciju i konkretizaciju, a forma tog sadržaja, tj. ono

što učenici uistinu steknu kao sadržaj *za sebe*, kreira se tijekom samog nastavnoga procesa. Ovisno o temi, rezultat može značajno varirati od učenika do učenika. Klafki (1994, 1998, 2002) smatra da se kroz interakciju s učenicima i nastavnici izlažu procesu učenja, što se ne odnosi samo na upoznavanje svojih učenika, već i na proširivanje znanja o određenoj temi kroz refleksiju prilikom planiranja nastave, na originalne ideje učenika o određenoj temi tijekom samoga nastavnoga procesa ili na refleksiju učeničkih problema razumijevanja određene teme. I naposljetku, budući da je nastava shvaćena kao proces interakcije, to upućuje na činjenicu da je nastava uvijek i *socijalni proces* (Klafki, 1994, 1998, 2002). Naime, u nju ulaze različite socijalne percepcije, predrasude, načini djelovanja i stavovi, koji bivaju pojačani, potiskivani ili promijenjeni, dovode do sukoba i smetnji, dodira i kompromisa, prenošenja ili opiranja. Stoga autor smatra da u određivanje ciljeva, a time i planiranje nastave, treba uključiti ionako prisutno funkcionalno *socijalno učenje*, u okviru ciljeva kao što je *demokratski socijalni odgoj*. Dakle, socijalno učenje postaje značajno i izvan dimenzije nastavne metode (npr. socijalni oblici nastave) kao u dosadašnjem shvaćanju, već ono treba sadržavati pažljivo artikuliranu sadržajnu dimenziju socijalnoga koncepta (Ibid).

Klafki (1994, 1998, 2002) ističe da poučavanje treba biti *planirano za učenike i zajedno s njima*, u skladu s načelima *samoodređenja, suodređenja i solidarnosti*. Sudjelovanje učenika u planiranju nastave s vremenom se postupno povećava, na način da se učenici suočavaju sa sve zahtjevnijim zadacima suodlučivanja i evaluacije nastave, čime se ostvaruje *kritička analiza nastave*, tj. *nastava o nastavi*. Autor pojašnjava da su to elementi onoga što se danas naziva *otvorena nastava* ili *nastava usmjerena prema učeniku*, kao teme o kojima se danas intenzivno raspravlja.

Učenje se shvaća kao učenje putem (ponovnog) otkrivanja i smisljeno učenje sa razumijevanjem, dok su forme poput *reproduktivnoga preuzimanja znanja i trening* ili *vježbanje vještina* podređene gore navedenom shvaćanju učenja i obrazložive jedino u odnosu na njega (Ibid).

U središtu kritički-konstruktivne didaktike nalazi se model *shema perspektiva planiranja nastave* (Grafički prikaz 2), koja predstavlja proširenje Klafkijeve didaktičke analize (Klafki, 1994; Klafki, 1998, 2002; Arnold, 2012; Zierer i Seel, 2012). On uključuje dva međusobno povezana koraka analize: Prvi je *analiza uvjeta*, koja je usmjerena na konkretnu, problemski orijentiranu i socio-kulturalnu pozadinu učenika, nastavnika i institucije. Drugi korak je *didaktička analiza*, u okviru koje se odgovara na sedam pitanja: Prva tri pitanja odnose se na *sklop obrazloženja* pitajući se je li sadržaj koji će se poučavati relevantan za sadašnjost, budućnost i kao primjer. Sljedeća dva pitanja bave se *tematskom strukturom sadržaja* te

zornošću i provjerljivošću ciljeva nastave. Iduće se pitanje odnosi na pristupačnost i prikazivost teme putem medija, a posljednje se pitanje odnosi na metodičko strukturiranje procesa poučavanja i učenja. U odgovore na svih sedam pitanja svaki put treba biti uključena analiza polaznih sociokulturnih i institucijskih uvjeta, kao i mogućih poteškoća i smetnji (Klafki, 1994).



Grafički prikaz 2: Model *shema perspektiva* – skica sedam problemskih područja (pitanja) koja treba sadržavati koncept planiranja nastave (prema Klafki, 1994, str. 19; Pranjić, 2005, str. 222; Zierer i Seel, 2012, str. 7)

1.3.4.2.1. Sklop obrazloženja

Problematika *obrazloženja* sadrži tri međuovisna pitanja (Klafki, 1994, str. 18-25):

1. Pitanje o *značenju* nekog tematskog sklopa *u sadašnjosti*. S obzirom na različite socio-kulturne uvjete djece, značenje neke teme može biti za djecu vrlo različito u kognitivnom i emocionalnom smislu i prema djelovanju.
2. Pitanje o *značenju* određene teme *u budućnosti*. Za učenike različitoga socijalnoga porijekla to buduće značenje može biti sasvim drugačije od onog koje je zamislio nastavnik.
3. Pitanje o *egzemplarnom značenju*. Planirana tema mora dopustiti razvijanje općenitijih povezanosti, odnosa, zakonitosti, struktura, proturječja i mogućnosti djelovanja. Te se namjere mogu iskazati kao *ciljevi učenja*.

Autor pojašnjava da je *značenje* koje neka tematika ima *za sadašnjost i za budućnost* potrebno odrediti zato što nastava ima zadatak posredovanja. Naime, nastava mladom čovjeku otvara mogućnost razumijevanja, rasuđivanja i djelovanja, ali mu istodobno pomaže da stekne odgovarajuće razvojne mogućnosti za budućnost. Pri tome treba naglasiti da pitanje značenja treba postaviti i kao pitanje o smislenim odnosima i značenjima koje djeca i mladež doživljavaju i prakticiraju u svojoj okolini.⁵⁶ Nadalje, autor ističe da se ova dva pitanja trebaju shvatiti i kao *pitanja upućena nastavnicima* koji planiraju nastavu: što dana tematika znači za nastavnika u sadašnjosti i budućnosti i kojih će stavova, predrasuda i interesa on postati svjestan postavi li to pitanje u odnosu na sebe, jer on na taj način dovodi u pitanje prividnu samorazumljivost svojih dosadašnjih perspektiva te postaje prijemčiv za moguće drugačije značenjske perspektive učenika i sposoban za raspravu o njima. Autor pritom napominje da učeničke perspektive ne moraju biti obvezujuće mjerilo jer su često i same nekritičke i nepromišljene interpretacije društvenoga iskustva, kao i to da u nastavnom procesu treba te primarne perspektive dalje razraditi i dovesti na višu spoznajnu razinu. Pitanje o *egzemplarnom značenju* odnosi se na različite razine ciljeva učenja. Hijerarhija ciljeva koju Klafki (1994) predlaže sastoji se od četiri razine:

- a. Sposobnost *samoodređenja i solidarnosti* kao *najopćenitiji cilj* poučavanja i učenja.

Ovaj cilj se može shvatiti kao društveno promišljeno daljnje razvijanje tradicionalnoga

⁵⁶ Klafki (1994) ističe da su ova pitanja u staroj didaktičkoj analizi iz 1959. godine nedovoljno promišljena s društvenoteorijskog stajališta. Naime, život djece i mladeži u velikoj je mjeri uvjetovan socijalizacijom (interesi, strahovi, vrednovanja, predrasude, i sl.), tj. utjecajem okoline (i u vidu tehnologije i u vidu pripadnosti određenom sloju, klasi, regiji ili religiji).

pojma *zrelosti* kao odgojnoga cilja. Pojam *solidarnost* odnosi se na kritičku djelatnost u većim društveno-političkim sklopovima, a jedna od njezinih sastavnica je i sposobnost *suodlučivanja*.

- b. Drugu razinu predstavljaju ciljevi kojima se pokušavaju *konkretizirati pojmovi samoodređenja i solidarnosti*, ali ostaju na razini koja je i dalje iznad konkretnih sadržajnih i predmetnih područja, npr. *sposobnost kritike i rasuđivanja, sposobnost za komunikaciju, sposobnost zastupanja vlastitog stajališta*, ali i *ispravljanje tog stajališta na temelju boljeg uvida*.
- c. Treća razina predstavlja daljnju *konkretizaciju prve dvije razine*, no još se ne diferencira po pojedinim predmetima, već *po opsežnim problemskim područjima i vezama između njih*.⁵⁷
- d. Na četvrtoj se razini određuju *ciljevi na razini pojedinih predmeta i njihovih veza*.

Klafki (1994) ističe da se unutar svake discipline mogu razlikovati daljnje hijerarhije općih i posebnih ciljeva, kao i da pitanje na kojim razinama hijerarhije ciljeva treba načiniti analizu ostaje otvoreno. Autor smatra da nije potrebno u svakoj pripremi za nastavni sat obrazlagati kako je ta tema povezana s najopćenitijim ciljevima, kao što su *sposobnost samoodređenja i solidarnosti*, iako treba imati na umu da su najopćenitiji ciljevi u načelu krajnji orijentacijski horizont svakog planiranja nastave.

1.3.4.2.2. Tematsko strukturiranje i provjerljivost

Tematsko strukturiranje i provjerljivost odnosi se na 4. i 5. pitanje u Klafkijevoj shemi perspektiva planiranja nastave (Klafki, 1994, str. 25-28):

4. Pitanje o *tematskoj strukturi*.⁵⁸ Ovo se pitanje raščlanjuje na niz potpitanja: a) *Iz kojih ćemo perspektiva obraditi temu?*; b) *Koju imanentnu metodičku strukturu ima danas*

⁵⁷ Klafki (1994) daje primjer jednog takvog područja - *suočavanje čovjeka s anorganskom i organskom prirodom*, a međupodručna veza bi bila *odnos između prirodne znanosti s jedne strane te društva i politike s druge strane*. Autor smatra da bi *sposobnost rasuđivanja i kritike* u području suočavanja s prirodom mogla biti *spoznaja da prirodnoznanstveni iskazi o zakonitostima nisu opis i puko odražavanje neke samo po sebi postojeće prirode, već rezultati procesa tijekom kojeg čovjek prirodi postavlja pitanja i pomoću pokusa dolazi do odgovora*. Nadalje, na razini međupodručnih veza cilj bi glasio: *spoznaja da se tehnička dostignuća mogu koristiti u različite, pa i sasvim oprečne društvene i osobne svrhe*. Cilj je te spoznaje relativiziranje naivne vjere u napredak i stava da je tehnički napredak sam po sebi nešto pozitivno što društvo i politika uvijek moraju prihvatiti, što upućuje na obvezu da se svako tehničko dostignuće preispita s obzirom na to s kojim se interesima i ciljevima razvija i društveno upotrebljava (Ibid).

⁵⁸ Autor napominje da tematika nastave uvijek obuhvaća i *postupke*, tj. *metode* u širem smislu riječi (npr. matematički putovi rješavanja problema, istraživanje putem intervjua u okviru nastavne jedinice iz područja

tema u pojedinoj perspektivi?; c) Koji momenti konstituiraju tematiku u pojedinim perspektivama?; d) Kako su dobiveni momenti (strukturni faktori) međusobno povezani?; e) Može li se tematika raslojiti u smislu površinskih i dubinskih struktura?; f) U kojem se većem sklopu/sklopovima nalazi tematika prema odabranim perspektivama? i g) Koje su pojmovne i kategorijalne pretpostavke nužne da bi se učenici mogli suočiti s temom, te koje postupke za svladavanje teme učenici moraju posjedovati otprije ili ih trebaju steći tijekom suočavanja s temom?

5. Peto pitanje odnosi se na zornost i provjerljivost nastavnoga procesa, a glasi: *Temeljem kojih stečenih sposobnosti, spoznaja, oblika djelovanja, „rezultata“ u širem smislu riječi treba biti vidljivo i ocijenjeno je li nastavni proces bio uspješan?* Autor napominje da se ovo pitanje postavlja i učenicima, s ciljem njihovog uključivanja u proces određivanja kriterija procesa učenja. Klafki (1994) također ističe da iako se ovdje donekle radi o *operacionalizaciji ciljeva učenja*, to treba *razlikovati od biheviorističkih ciljeva* koji se temelje na predodžbi o procesu učenja kao izvana upravljanoj promjeni ponašanja. Naime, ostvarenost zahtjevnijih ciljeva ne može se provjeriti putem normiranih zadaća ili testova, već nastavnici i učenici trebaju prilikom planiranja razraditi svojevrsnu *simptomatologiju*, tj. imenovati plauzibilne simptome koji će opravdavati pretpostavku da su učenici napredovali u ovom ili onom smjeru (Ibid).

1.3.4.2.3. Pristupačnost i prikazivost

Pristupačnost i prikazivost obuhvaćena je jednim pitanjem (Klafki, 1994, str. 28-29):

6. Pitanje o *pristupačnosti i prikazivosti* određene tematike ili njezinih pojedinih dijelova, npr. putem konkretnih radnji, igara, istraživanja, rekonstrukcija, konstrukcija, prikazivanjem u medijima (slikama, modelima, kolažima, filmovima, itd.).

1.3.4.2.4. Metodičko strukturiranje ili strukturiranje procesa poučavanja i učenja

Metodičko strukturiranje obuhvaćeno je posljednjim pitanjem (Klafki, 1994, str. 29-30):

7. Pitanje koje se odnosi na to *kako momente, dobivene prethodnim pitanjima, prevesti u sukcesivan tok nekog procesa poučavanja i učenja*. Autor smatra da to pitanje uvijek

društvenih znanosti, i sl.), kao i da tako shvaćene metode treba razlikovati od *nastavnih metoda* jer one mogu i same biti tema nastave ili barem njezini važni momenti.

uključuje i pitanje o interakcijskim oblicima u kojima se može odvijati proces poučavanja i učenja, što znači da metode poučavanja i učenja nije dovoljno analizirati samo kao oblike nastavničke pomoći i učenja u službi dane tematike, već i u njihovoj funkciji poticatelja i posrednika u procesima socijalnog učenja. U skladu sa navedenim, u okviru ovog pitanja valja odrediti *temeljne tipove procesa učenja*, te im pridružiti primjerene oblike pomoći pri učenju (koju pruža nastavnik), npr. *učenje putem otkrivanja* (Copei, Bruner i dr.) te *učenje putem ponovnog doživljavanja i razumijevanja* (Ausubel). Klafki (1994) također smatra da bi u ovo posljednje pitanje trebalo integrirati i elemente Galperinove *teorije o stupnjevitj izgradnji umnih sposobnosti*.

1.3.4.2.5. Ograničenja i praktična primjena *sheme perspektiva planiranja nastave*

Granice koncepta planiranja nastave i *moćnosti njegove praktične primjene* Klafki (1994) obrazlaže na sljedeći način. Prije svega, treba imati na umu da se ova proširena i revidirana didaktička analiza, kao i ranija verzije didaktičke analize, ne smije shvatiti kao sustav normativnih kriterija. Naime, ona ne može umjesto nastavnika obaviti posao donošenja didaktičkih odluka i obrazloženja u konkretnom slučaju. Isto tako, autor ističe da je ova analiza općedidaktički koncept, koji ne može preskočiti dimenziju *predmetnodidaktičke konkretizacije*, tj. potrebne su spoznaje iz predmetnih didaktika kako bi se odgovorilo na postavljena pitanja.⁵⁹ Autor nadalje ističe da planiranje nastave trebaju provoditi grupe nastavnika (po mogućnosti uz sudjelovanje učenika) te se ovaj koncept planiranja nastave ne odnosi na globalne nastavne planove, ali niti na 45-minutne nastavne jedinice, već na tematski i ciljevima određen sklop sadržaja (nastavna cjelina, projekt ili tečajna sekvenca). Također treba imati na umu da je planiranje nastave u ovdje predstavljenom smislu samo *otvoreni nacrt za fleksibilno nastavnikovo djelovanje*, kao i da *mjerilo didaktičke kvalitete* nekog nastavnoga planiranja nije pitanje je li nastava održana vjerno prema planu, već je li planirano nastavniku omogućilo *didaktički obrazloživo, fleksibilno djelovanje* u nastavi, a učenicima *produktivne procese učenja* koji pridonose razvijanju njihove *sposobnosti samoodređenja i solidarnosti*. Autor zaključno napominje da pri svakom planiranju nastave nastavnik ne mora odgovoriti na sva pitanja iz okvira, jer se taj zahtjev u praksi ne bi mogao provesti. Ipak, on preporuča povremeno izraditi

⁵⁹ Pretpostavka za to jest da se predmetne didaktike ravnaju prema pitanjima u okviru opće didaktike (Klafki, 1994). O odnosu između opće i predmetnih didaktika pišemo u potpoglavlju 1.4. *Odnos između opće didaktike i predmetnih didaktika (metodika nastavnih predmeta)*.

opširnu pisanu pripremu, što predstavlja pomoć za razvijanje nastavnikove pedagoške stručnosti (Ibid).

1.3.4.3. Istraživačke koncepcije kritički-konstruktivne didaktike

Kritički-konstruktivna didaktika, kako bi ostvarila svoj cilj poticanja sposobnosti samoodređenja, suodređenja i solidarnosti, treba povezati najmanje tri metodološka pristupa, a to su *povijesno-hermeneutičke metode*, *empirijsko-istraživačke metode*, i *metode društvene analize i ideološke kritike* (Klafki, 1998, 2002). Autor pojašnjava da sinteza ova tri pristupa ne predstavlja jednostavnu adiciju, niti je ograničena na interpretacije navedenih pristupa na razini teorije znanosti, budući da se navedeni pristupi ponekad uistinu čine nepomirljivima. Ipak, kada spoznaje koje se mogu ostvariti primjenom bilo kojeg od navedenih metodoloških pristupa dosegnu svoju granicu, postaje evidentno da se epistemološki proces može unaprijediti jedino pomoću nekog od preostalih metodoloških pristupa, što on naziva *konstruktivnom metodološkom sintezom*. Kombinacija hermeneutike, empirijske analize i socijalne analize / ideološke kritike treba biti načinjena iz povijesno-hermeneutičke perspektive, budući da institucionalizirana nastava uvijek podrazumijeva smislene i svrhovite aktivnosti i procese (Ibid).

Povijesno-hermeneutičke metode služe kao oruđa u shvaćanju, tj. interpretaciji smislenih dokumenata (npr. nastavnih planova i programa, udžbenika, pisanih ili usmenih zapisa, itd.) kao i u interpretaciji didaktičkih odluka, aktivnosti i procesa kojima nastavnici i učenici utječu na odvijanje nastave (Ibid). Naime, sva pitanja didaktike smještena su u *širi kontekst povijesti obrazovanja*, a time i povijesti društva, često u međunarodnoj perspektivi bez obzira na to jesu li oni kojih se ta pitanja tiču (tvorci nastavnih planova i programa, nastavnici i učenici) toga svjesni ili ne. Istovremeno, društveno-povijesno posredovana didaktička značenja (sadržana, na primjer, u nastavnim planovima i programima, nastavnim konceptima, udžbenicima, planiranju nastave) odnose se na *pretpostavljanu ili željenu budućnost*, tj. situacije, zadaće i prilike s kojima će se današnja djeca vjerojatno susresti u budućnosti. Autor nadalje pojašnjava da didaktička značenja također sadržavaju *pitanja filozofske i etičke prirode*, poput smisla ljudskog života, odnosa između pojedinca i društva ili značenja djetinjstva i adolescencije u životnom procesu. Može se reći da didaktika u povijesno-hermeneutičkoj perspektivi želi razraditi skrivene *povijesne uvijete, koncepte budućnosti i filozofske implikacije*, učiniti ih intersubjektivno provjerljivima i omogućiti raspravu te tako pomoći onima koji djeluju i odlučuju u ime didaktike (tvorci nastavnih planova i programa, nastavnici,

učenici) da postanu svjesni što zapravo rade, tj. što uistinu leži iza njihovih odluka, promišljanja i aktivnosti (Klafki, 1998, 2002).

Značenje *empirijskog metodološkog pristupa* jest u njegovoj povezanosti s povijesno-hermeneutičkim pristupom, a primjena empirijskih istraživanja nužna je u situacijama gdje se hermeneutička istraživanja odnose na aktualna pitanja poučavanja i učenja (Ibid). Naime, značenja koja se mogu pronaći i otkriti u didaktičkim dokumentima (nastavnim planovima i programima, teorijama, priručnicima za nastavnike, pripremama za nastavu, ciljevima pedagoške reforme, udžbenicima ili drugim materijalima) bez sumnje utječu na realnost školske nastave, komunikaciju i interakciju nastavnika i učenika, no hermeneutičkim pristupom ne može se utvrditi odgovara li realnost nastave tim značenjima ili je od njih udaljena. Autor smatra da odgovor na to pitanje iziskuje primjenu empirijskih istraživačkih metoda, kao što je anketa, intervju, eksperiment, sustavno promatranje, primjena testova, i sl. Međutim, primjena empirijskih metoda istraživanja ne znači da su didaktički problemi lišeni hermeneutičkih pitanja, da se od njih treba distancirati jer predstavljaju suprotnost znanstvenom pristupu ili predznanstveni stupanj spoznaje (Ibid). Naime, predmeti empirijskih istraživanja puni su hermeneutičkih problema. Autor to argumentira s tri aspekta. Prije svega, svaka empirijska studija počiva na pretpostavkama o određenoj temi, tj. na njezinom razumijevanju i stoga pretpostavke empirijskoga istraživanja mogu i trebaju biti osvjetljene s povijesno-hermeneutičkoga aspekta. Te se pretpostavke, koje su naravno prodiskutirane i argumentirane, ne mogu smatrati pukim činjenicama koje se mogu utvrditi empirijskim istraživanjem lišenim interpretacija. Ukratko, ukoliko empirijski istraživač želi rasvijetliti i opravdati svoja pitanja racionalnim putem, tada se on upušta, bio toga svjestan ili ne, u hermeneutiku, tj. u interpretativno izlaganje svojih pretpostavki (tj. pred-razumijevanja) (Ibid). Drugo, predmeti istraživanja empirijskih studija nisu puke činjenice lišene značenja, već su to sve redom smisleni fenomeni (aktivnosti, odnosi, institucije, procesi, i sl.), te iz navedenog razloga istraživačke metode i oblici njihove primjene moraju biti u skladu s karakteristikama predmeta istraživanja, koji predstavljaju smislene ljudske izraze u sustavima didaktičkih značenja (Ibid). S obzirom na svoju *uronjenost* u sustave značenja, empirijska didaktička istraživanja vezana su za puno više preduvjeta nego puka empirijska istraživanja nastave (npr. istraživanja razredne interakcije Balesa, 1950; Bellacka, 1974 ili Flandersa, 1970; prema Klafki, 1998, 2002).⁶⁰ Treći

⁶⁰ Primjeri empirijskih didaktičkih istraživanja nastave počivaju na kvalitativnoj metodologiji društvenih znanosti, poznate i kao *empirijska hermeneutika* ili *hermeneutičko-empirijska* istraživanja (npr. sudjelujuće promatranje nastavnoga procesa, transkripcije snimki grupnih diskusija, narativni intervjui, dubinski intervjui, metoda glasnog razmišljanja, analiza biografskih dokumenata, analiza nastavnčkih dnevnika, i sl.) (Klafki, 1998, 2002).

aspekt autorove argumentacije o povezanosti empirijskih i hermeneutičkih istraživanja odnosi se na završnu fazu svih, pa i tradicionalnih empirijskih istraživanja, a to je interpretacija rezultata, koja ima izrazito hermeneutički karakter. Naime, hermeneutički je postupak potreban na početku empirijskog istraživanja kako bi se glavna pitanja studije razjasnila, interpretirala i metodološki odvojila od kompleksnih struktura značenja u koje su uronjena, ali je potreban i na kraju istraživanja, kako bi se prikupljene činjenice integrirale u šire sustave značenja (Klafki, 1998, 2002).

Metodologija socijalne analize i ideološke kritike opravdana je samim utjecajem kritičke teorije društva na Klafkijevu koncepciju kritički-konstruktivne didaktike. Naime, sva su didaktička pitanja neizbježno pod utjecajem društva i imaju društvene posljedice, stoga relativna neovisnost obrazovanja, škole i nastave treba biti legitimirana i implementirana u okviru i s kritičkim odnosom prema društvenom kontekstu (Ibid). Autor pojašnjava da je *socijalna analiza* usmjerena na istraživanje kako se društveni uvjeti i razvoji ogledaju u različitim dimenzijama didaktičkoga područja rada (npr. u ciljevima i sadržajima smjernica, planova i programa; u eksplicitnim i implicitnim procesima školske evaluacije i selekcije; u sadržajima udžbenika i ostalih nastavnih materijala; u stavovima nastavnika i njihovom pedagoškom djelovanju; u društvenim odnosima među učenicima, i sl.). *Metoda ideološke kritike* odnosi se na prepoznavanje problema društvenih preduvjeta i posljedica školskoga poučavanja i učenja (Ibid). Autor ističe da je istraživački rad u smislu ideološke kritike usmjeren na ideologije kao određene forme društvene svijesti, njihovo prepoznavanje u različitim didaktičkim domenama, te osvještavanje s ciljem stvaranja uvjeta za realistički i kritički pogled na svijet. Ideologiju u ovom kontekstu Klafki shvaća u svom užem smislu, kao negativnu, lažnu socijalnu svijest koja ima ulogu legitimiranja postojećih struktura socijalne moći i zavisnosti. Autor napominje da takvi oblici lažne društvene svijesti mogu biti zastupani i posredovani kroz didaktiku u najboljim namjerama, sve dok skriveni društveni motivi i posljedice nastavnih planova i programa, udžbenika, nastavnih materijala ili oblika diferencijacije u nastavi ne izađu na vidjelo.⁶² U opisanom kontekstu ideološke kritike, kritički-

⁶² Klafki (1998, 2002) ističe da su opisi stvarnog života prezentirani u udžbenicima ili drugim nastavnim sredstvima, kao i prijedlozi za igru uloga i razrednu diskusiju često *očišćeni* od svih društvenih problema - nejednakosti, nezaposlenosti, rasprava oko plaća, štrajkova, klasnih razlika, i sl. Naime, upućivanje na bilo kakav konflikt često se pažljivo izbjegava, bilo u obitelji, bilo u kojem drugom dijelu društvenog okruženja, što je često podržano pedagoškim stavom da se djeca ne mogu psihički i intelektualno nositi s kontradikcijama i *teškim* činjenicama i da im je stoga potrebna *dotjerana* i idealizirana slika realnosti kako bi stekli samopouzdanje za život (Ibid). Metoda ideološke kritike u okviru kritički-konstruktivne didaktike postavlja u opisanom primjeru sljedeće pitanje: *Tko ima korist, a tko nema korist od toga da mladi ljudi ne nauče gledati na svijet realistički i kritički?* (Klafki, 1998, 2002, str. 326).

komunikativna didaktika ima zadatak suočavanja društava koja za sebe tvrde da predstavljaju slobodne i socijalne demokracije oslobođene dominacije, nejednakosti i ugnjetavanja sa suprotstavljajućim tendencijama i činjenicama, te omogućavanja učenicima da postave pitanja o mogućim razlozima za raskorak između programa i realnosti (Klafki, 1998, 2002). Kao što je to bio slučaj i s prethodna dva metodološka pristupa, autor smatra da *metodologiju socijalne analize i ideološke kritike* također treba usko *povezati* i s *hermeneutičkim* i s *empirijskim pristupom*. Dakle, pitanja socijalne analize i ideološke kritike treba integrirati u ranije opisanu povijesno-hermeneutičku interpretaciju didaktičkih institucija, programa, teorija i praksi (Ibid). Također, integracijom socijalne analize i ideološke kritike u empirijska istraživanja nastave ona prestaju biti vrijednosno neutralne studije učinkovitosti i koncentriraju se na istraživanje uvjeta odgovornih za nejednake mogućnosti u razvoju mladih ljudi u okviru obrazovnih institucija, ali i izvan njih, kao i na istraživanje inovacija povezanih s reformama škole i nastave vođenih humanim i demokratskim ciljevima (Ibid).⁶³

1.3.5. Didaktika usmjerena na učenje (Heimann, Otto, Schulz) i didaktika usmjerena na poučavanje (Schulz)

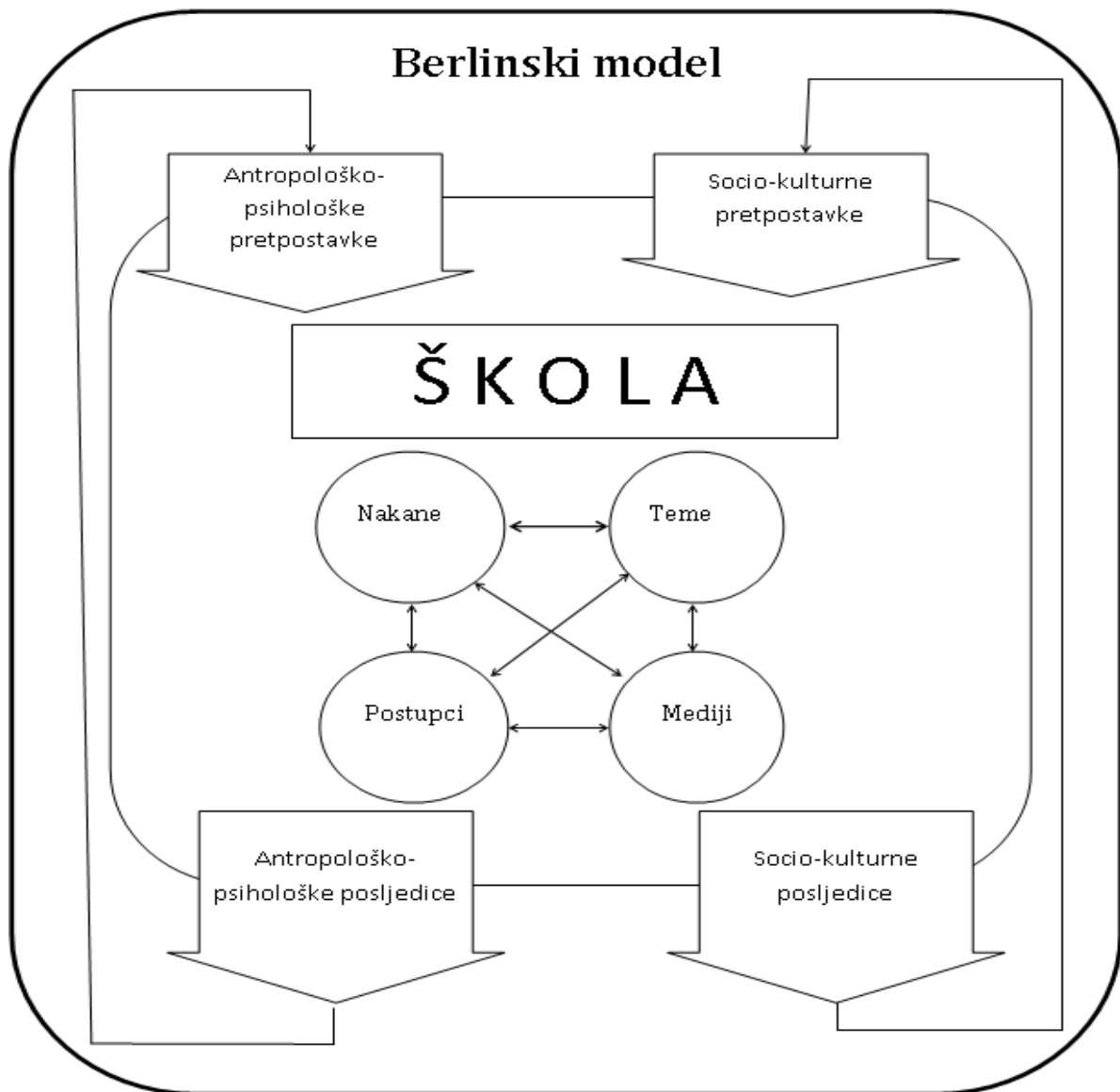
Uz Klafkijevu kritički-konstruktivnu didaktiku (model *shema perspektiva*), ova teorijska linija s pripadna dva modela (berlinski i hamburški model) predstavlja dominantnu didaktičku teoriju (Zierer i Seel, 2012; Wernke, Werner, Zierer, 2015). Ova teorijska linija pripada *empirijsko-analitičkoj paradigmi* u didaktici, koja se javila krajem 1950-ih godina kao antiteza Klafkijevoj didaktici kao teoriji obrazovanja (duhovnoznanstvena tradicija), te je našla široku primjenu u njemačkom obrazovanju nastavnika (Arnold i Koch-Priewe, 2011; Arnold i Lindner-Müller, 2011). Kako se ova teorijska linija u literaturi prikazuje u svom kronološkom razvoju od berlinskog do hamburškog modela i ovdje je predstavljamo na taj način.

⁶³ Arnold (2012) ističe da su opća didaktika i njezini pojmovi opće obrazovanje te interdisciplinarna nastava dobili opći tematski okvir u Klafkijevom radu iz 1994. godine pod nazivom *Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme (Bitne značajke nove koncepcije općeg obrazovanja. U fokusu: epohalni ključni problemi)*. Neke od ključnih problema predstavljaju pitanja mira; očuvanja okoliša; nejednačene raspodjele bogatstva; nezaposlenosti; slobode i sudjelovanja; odnosi među generacijama i među spolovima; odnos prema osobama s posebnim potrebama i etničkim manjinama. Arnold i Koch-Priewe (2011) smatraju da poučavanje sadržaja s obzirom na navedene ključne probleme doprinosi stvaranju tzv. *svjetskog kurikuluma* i koncepcije *globalnog obrazovanja*.

1.3.5.1. Didaktika kao teorija učenja (Heimann, Otto, Schulz) i berlinski model planiranja nastave

Polazište za kreiranje *pristupa usmjerenog na učenje* u općoj didaktici (berlinskog modela) bile su sveučilišne reforme obrazovanja nastavnika 1950-ih godina u zapadnom Berlinu (Arnold i Koch-Prieve, 2011). Autori ističu da je P. Heimann, predstavnik didaktike usmjerene na učenje, imao za cilj znanstveno utemeljiti sveučilišno obrazovanje nastavnika oslanjanjem na *empirijske teorije učenja*, kritiziravši Klafkijevu didaktiku kao teoriju obrazovanja kao udaljenu od realnosti i kao *ideološku*. Naime, Heimann je smatrao da je pojam *obrazovanja* (njem. Bildung) u duhovnoznanstvenoj perspektivi Wenigera i Klafkija neprikladan kako bi tvorio osnovu jedne korisne didaktike, i time se on zapravo okrenuo anglosaksonskoj tradiciji empirijskih istraživanja učenja, koja je u to vrijeme u poslijeratnoj Njemačkoj bila slabo poznata, te je u suradnji sa Ottom i Schulzom kreirao *berlinski model planiranja nastave* (Ibid).

Prema berlinskom modelu (Grafički prikaz 3) nastava je proces vrlo velike složenosti čimbenika (Arnold i Koch-Prieve, 2011; Arnold i Lindner-Müller, 2011). Ona je za nastavnike *polje djelovanja* ili *akcijsko polje* u kojem valja donijeti jednoznačne odluke o nastavnim *nakanama (ciljevima)*, *temama (sadržajima)*, *postupcima (metodama)* i *medijima*. To su *strukturni elementi nastave*, koji ujedno predstavljaju i četiri *polja donošenja odluka*. Autori ističu da osim strukturnih elemenata nastave ovaj model razlikuje i dva *polja preduvjeta* ili *čimbenike nastave*, a to su *antropološko-psihološke pretpostavke* i *socio-kulturne pretpostavke*, koje također treba uzeti u obzir prilikom planiranja, budući da su na praktičnoj razini odgoj i obrazovanje snažno uvjetovani i društvenom i kulturnom sredinom u kojoj se izvode, ali i antropološko-psihološkim karakteristikama sudionika u odgojno-obrazovnom procesu. Osim opisanih *polja preduvjeta* i *polja djelovanja* ovaj model razlikuje i dva *polja posljedica*, a to su, analogno s poljima preduvjeta, *antropološko-psihološke posljedice* i *socio-kulturne posljedice* (Ibid).



Grafički prikaz 3: Berlinski model planiranja nastave – glede četiri polja donošenja odluka i 2 polja pretpostavki (prema Bognar i Matijević, 2005, str. 16; Pranjić, 2005, str. 219; Arnold i Lindner-Müller, 2011, str. 81)

Kod upotrebe ove četverostrane sheme treba voditi računa o trima principima planiranja nastave (Arnold i Koch-Priewe, 2011; Arnold i Lindner-Müller, 2011):

1. *Međuzavisnost polja* - Schulz je smatrao da su četiri polja donošenja odluka međuzavisna što je suprotstavio Klafkijevoj didaktici kao teoriji obrazovanja, koja je metodičke aspekte poučavanja (metode, mediji) smatrala podređenima ciljevima i sadržajima.
2. *Promjenjivost (varijabilnost) nastavnog plana* - nastavni plan, kakav obično izrađuju studenti nastavničkoga usmjerenja u vidu detaljne pripreme i koji ima za cilj ponuditi

opis nastavnoga procesa po predviđenom redosljedu, treba se prilagoditi neočekivanim situacijama koje se javljaju tijekom razredne prakse, na što se može odgovoriti pribjegavanjem alternativnom planiranju ili realiziranjem novih nastavnih aktivnosti.

3. *Mogućnost kontrole, tj. provjerljivost nastavnog procesa* - ovaj princip prvenstveno označava analizu razlika između planirane i realizirane nastave što se smatra jednom od jakih strana Berlinskog modela.

1.3.5.2. Didaktika kao teorija poučavanja (W. Schulz) i hamburški model planiranja nastave

Didaktika kao teorija poučavanja u sklopu koje je Schulz razvio *hamburški model* planiranja nastave predstavlja daljnji razvoj didaktike kao teorije učenja i berlinskoga modela koji je razvio Heimann u suradnji s Ottom i Schulzom (Arnold i Koch-Priewe, 2011; Arnold i Lindner-Müller, 2011; Arnold, 2012; Zierer i Seel, 2012). Schulz (1994) *odgoj* shvaća kao *dijalog između subjekata potencijalno sposobnih da djeluju*, a ne kao podčinjavanje objekta nastave i odgoja namjerama nastavnika ili odgojitelja. Odgovorivši na kritike koje su bile upućene berlinskom modelu krajem 1960-ih, Schulz se više usmjerio na nastavnikovo *kritičko promišljanje društvene dimenzije školovanja* (Arnold i Lindner-Müller, 2011; Zierer i Seel, 2012). Schulz je u svoj novi model integrirao i postavke *tematski centrirane interakcije* (eng. Theme-Centered Interaction – TCI), metode grupnog rada s ciljem socijalnoga učenja i razvoja osobe u tradiciji humanističke psihologije, autorice R. Cohn, koja uključuje *učeničko sudjelovanje* u planiranju nastave, kao i *rješavanje konflikata* između učenika i nastavnika u nastavnom procesu. Prema Cohn, nastavna interakcija treba uspostaviti ravnotežu između *zahtjeva posredovane tematike* (tematski aspekt), *težnje pojedinih članova* učeničko-nastavničke grupe (osobni aspekt), te *interesa grupe* kao društvene tvorevine koja oboje posreduje (aspekt zajedništva) (Schulz, 1994). Schulz je također u svoj model uveo tri razine planiranja nastave: *perspektivno planiranje* (njem. Perspektivplanung), *grubo planiranje* (njem. Umrissplanung) i *procesno planiranje* (njem. Prozessplanung), kao i dva hijerarhijska okvira za nastavne ciljeve: 1) *trojna klasifikacija nastavnih ciljeva* (po uzoru na klasifikaciju C. Möller koja potječe iz kurikularne teorije⁶⁴): *dalekosežni obrazovni ciljevi* (njem. Richtziele), *široko definirani obrazovni ciljevi* (njem. Grobziele) i *usko definirani obrazovni*

⁶⁴ Opširnije o ciljno usmjerenom pristupu ili didaktici kao teoriji kurikuluma (Möller, 1994) u potpoglavlju 1.3.6.2. *Ciljno usmjereni pristup ili didaktika kao teorija kurikuluma (C. Möller)*.

ciljevi (njem. Feinziele) i 2) *taksonomija ciljeva učenja* (kognitivno, afektivno i psihomotorno područje) koju je razvila grupa istraživača okupljena oko B.S. Blooma (Schulz, 1980, prema Arnold i Koch-Priewe, 2011).

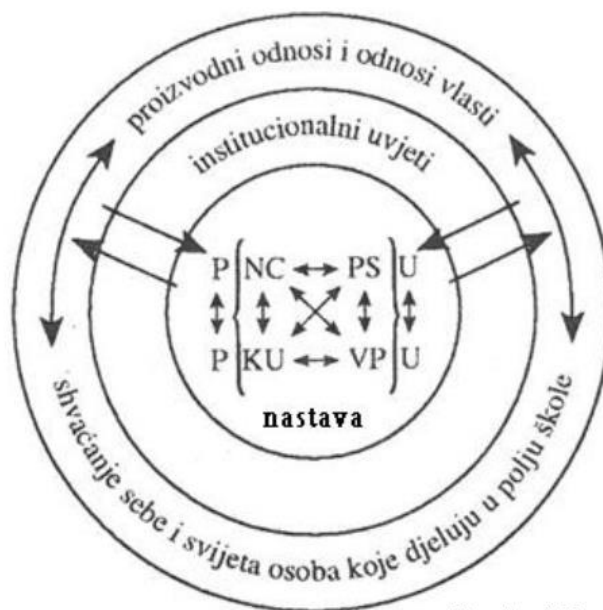
Arnold i Lindner-Müller (2011) smatraju da pomak od *učenja* ka *poučavanju* u nazivu njegove didaktike ne predstavlja značajnu konceptualnu promjenu kao što se to na prvi pogled čini, budući da su i učenje i poučavanje kao koncepti nezamjenjivi u nastavnom procesu i ne mogu se razdvojiti ukoliko didaktiku definiramo kao teoriju školskog učenja koje je vođeno i podržavano poučavanjem. Autori, naime, smatraju da u većoj mjeri ta promjena označava da je početni fokus na *empirijskim teorijama učenja* na kojima su Heimann i Schulz (preko rada H. Rotha) temeljili didaktiku kao teoriju učenja i berlinski model preusmjeren na formiranje kritičkoga stajališta spram društvenih uvjeta školovanja, kao i na naglašavanje važnosti zajedničkoga planiranja nastave od strane nastavnika i učenika.

Schulz je uveo pojam *emancipacije* u svoj model kao krajnji cilj nastave, čime se zapravo približio Klafkijevoj kritički konstruktivnoj didaktici (Arnold i Koch-Priewe, 2011; Arnold i Lindner-Müller, 2011; Arnold, 2012; Zierer i Seel, 2012). Schulz (1994) to objašnjava na sljedeći način. On ističe da se procesi društvene selekcije i integracije odvijaju, između ostalog i putem škole i nastave, a škola se bavi proturječjima između prava svih članova društva na vlastiti razvoj i jednake prilike i stalno obnavljajuće nejednakosti. Međutim, škola ima i mogućnost relativizacije *statusa quo*, istraživanja razloga nehumanih crta društva, raspravljanja o promjenama, a time čuva priliku za vlastitu promjenu i mijenjanje društva. U liberalno-demokratskim i socijalnim demokracijama svim je članovima priznato pravo na osobni životni put i dana mogućnost nenasilnoga suočavanja s proturječjima i nehumanim crtama društva. Autor smatra da je *emancipacija* kao oslobođenje od suvišne vlasti u svrhu što dalekosežnijega upravljanja ljudi samima sobom ipak prevelik zahtjev za odgoj u nastavi i školi, s jedne strane jer je to institucija koja svoj prostor djelovanja zahvaljuje jedino proturječjima i samoograničenjima postojeće vlasti, a s druge strane, jer se ne može emancipaciji učenika težiti bez njih samih. Stoga Schulz (1994) smatra da nastava treba težiti *emancipacijskoj relevantnosti*, koja podrazumijeva relativiziranje nekritičkoga prihvaćanja postojećega stanja uz pomoć nastavnika i stjecanje trajne sposobnosti za relativiziranje danih odnosa i za razmišljanje o alternativnim odgovorima.

1.3.5.2.1. Struktura modela i načela

Kao i u berlinskom modelu, škola i nastava, kao mnogoslojno i proturječno područje našeg društvenog života, za nastavnike se strukturira kao *polje djelovanja*. Didaktičko se djelovanje sastoji od niza međusobno povezanih i složenih djelatnosti koje naziva *funkcijama didaktičkog djelovanja: analiza, planiranje, realizacija* nastave, *savjetovanje* sudionika u nastavi, *vrednovanje* njihova napretka, *upravljanje* institucijom i *korporativno djelovanje* (Schulz, 1994; Cindrić i sur., 2010). Prema Schulzu, didaktičko djelovanje ima za cilj *sporazumijevanje onih koji primarno poučavaju (P-P)* (također i međusobno) *s onima koji primarno uče (U-U)* (također i međusobno) o *momentima didaktičkog djelovanja: nastavnim ciljevima (NC), polazištu (PS)* (situaciji od koje polaze učenici i nastavnici), *varijablama posredovanja (VP)* (metodama, medijima) i *kontroli uspjeha (KU)* koje učenicima i nastavnicima omogućuju samoregulaciju u nastavnoj komunikaciji (Grafički prikaz 4). Ovi momenti didaktičkoga djelovanja moraju biti sagledani u barem *tri međuzavisne okolnosti*: 1. *institucionalni uvjeti*, koji utječu na navedeno sporazumijevanje; 2. *proizvodni odnosi i odnosi vlasti*, jer je polje didaktičkoga djelovanja samo relativno izdvojivo u odnosu na polje proizvodnje i vlasti u društvu (kako zbog sudionika u nastavi tako i zbog determiniranosti institucionalnih uvjeta) i 3. *shvaćanje sebe i svijeta osoba koje djeluju u polju škole*, što također utječe na polje didaktičkoga djelovanja, jer didaktičko polje podliježe utjecaju drugih polja i samo povratno djeluje na njih (Schulz, 1994).

Hamburški model



- P** = poučavatelji
U = učenici kao partneri nastavnog planiranja
NC = nastavni ciljevi: intencije i teme
PS = situacija od koje polaze učenici i učitelji
VP = varijable posredovanja poput metoda, medija, organiziranih oblika školske pomoći
KU = kontrola uspjeha: samokontrola učenika i učitelja

Grafički prikaz 4: Hamburški model planiranja nastave – momenti djelovanja didaktičkoga planiranja, međusobno povezani (prema Schulz, 1994, str. 41; Pranjić, 2005, str. 221; Zierer i Seel, 2012, str. 8)

Iako se na prvi pogled čini da je to još uvijek shema planiranja koja se sastoji od četiri polja poput berlinskoga modela, postoji nekoliko značajnih razlika u odnosu na njega (usporedi Grafički prikaz 3 i Grafički prikaz 4). Naime, Schulz (1994) je *nastavnim ciljevima* obuhvatio *nakane* i *teme* iz berlinskoga modela, a *varijablama posredovanja* je obuhvatio *postupke* i *medije*, u oba slučaja zbog zavisnosti i implikacija. Arnold i Lindner-Müller (2011) ističu kako se te promjene mogu sagledati kao pomak od *međuzavisnosti* ka jačim ili slabijim oblicima *zavisnosti* (ili *implikacija*) između originalna četiri polja donošenja odluka (berlinski model).

Schulz (1994, str. 49-53) na sljedeći način pojašnjava momente didaktičkoga djelovanja:

NC: *Nastavni ciljevi* sadrže uvijek *aspekt namjere* i *tematski aspekt*. S *aspekta namjere* to je poticanje *kompetencije, autonomije i solidarnosti*. Schulz pritom ističe da je posredovanje kompetencije (tj. znanja, vještina i stavova koji se smatraju potrebnima za osobnu i društvenu reprodukciju) legitimno jedino u kontekstu u kojemu se promiče *autonomija*, tj. *samoodređenje*. Nadalje, Schulz postavlja zahtjev za *solidarnošću* (sumišljenjem, suosjećanjem i sudjelovanjem), tj. djelovanjem koje nije usmjereno protiv težnji drugih ljudi za kompetencijom i autonomijom, a promjene koje se pritom žele postići mogu svojim težištem biti neposredno usmjerene na razvijanje sposobnosti, vještina i navika djelovanja koje naglašavaju *psihomotornu dimenziju, kognitivnu (znanje, spoznaje) ili afektivnu dimenziju (dojmovi, doživljaji, nazori)*. Autor smatra da je poželjnije višestruko poticanje uz što ranije svjesno sudjelovanje učenika i uz njihovu pomoć. *Tematski aspekt* odnosi se na *stvarna, socijalna i osjećajna iskustva* nekog predmeta koja su međusobno povezana i čija se povezanost može najbolje uočiti analizom egzemplarne životne situacije, kao što je to karakteristično za međupredmetnu nastavu, pri čemu se moraju uzeti u obzir i struktura discipline, tj. znanosti i kritička usmjerenost djelovanja, kako bi se postigao napredak u smislu emancipiranog upravljanja vlastitim životom (Ibid). Schulz smatra da je za to potreban dijalog s predmetnom didaktikom. On nadalje ističe da se tematski aspekti trebaju raščlaniti na elemente, razotkriti pojedine slojeve njihova značenja, pojasniti povezanost tih elemenata i slojeva te ih rasporediti po primjerenom slijedu. Dakle, namjere za posredovanjem *kompetencije, autonomije i solidarnosti* ne odnose se samo na *stvarno iskustvo*, već i na *socijalno i osjećajno iskustvo*, a posljednja dva posreduju se prvenstveno načinom poučavanja i učenja (Ibid).

PS: *Polazište ili situacija od koje polaze učenici i nastavnici* kao moment planiranja Schulz dijeli na *opće pretpostavke* poučavanja i učenja i *posebne pretpostavke* za pojedine zadatke. Naime, ako se ne uzmu u obzir prirodene ili stečene individualne smetnje u učenju, specifične iskustvene pozadine, jezici, motivacije i aspiracije, orijentacija nastavnika ostaje *previše globalna da bi u zadovoljavajućoj mjeri odredila polazišta za sudjelovanje u nekoj konkretnoj nastavnoj jedinici, previše tipizirana da bi primjereno potaknula individualnu pomoć i previše usmjerena na nastavnika da bi je mogao plodno iskoristiti u nastavnoj komunikaciji s učenicima* (Schulz, 1994, str. 51-52).

VP: *Varijable posredovanja* Schulz dijeli na *metode* i *medije*, a *metode* koristi kao zbirnu oznaku za *metode ophođenja* i *oblike organizacije*. Za detaljniji uvid u *metode ophođenja* autor upućuje na predstavnike humanističke psihologije. *Organizacijski oblici*,

prema Schulzu, omogućuju raščlanjivanje nastave prema *vremenu* (faze), *mjestu* (učionice za nastavu pojedinih predmeta, dvorište, i sl.) i prema *socijalnoj organizaciji* (plenum, grupna nastava, pojedinačni rad). Tome služe metodički pronalasci različite složenosti počevši od modela poput igre planiranja, projekta, pa sve do načina postupanja poput pitanja, prozivanja i ocjenjivanja (Schulz, 1994). Autor definira *medije* kao konkretne posrednike u sporazumijevanju o nastavnom djelovanju. Oni, naime, predstavljaju teme kao obrasce, kao prikaze, kao simbole ili kao proizvodna sredstva i različito su prikladni za pojedine metode (npr. frontalnu nastavu ili rad u malim grupama), kao i za *kontrolu uspjeha* (KU). Schulz također navodi da mediji predstavljaju pomoćno sredstvo za svaku didaktičku komunikaciju, te da kao objektivizacija obrazovnih funkcija oni stječu novu kvalitetu – nadomještaju nastavnika kao predavača (školska emisija na TV-u), trenera (pravopisni kompjutorski program) ili ispitivača (program za testiranje).

KU: Autor smatra da je *kontrola uspjeha* potrebna kao *učenička samokontrola* koja učenicima omogućava su-upravljanje procesom vlastitog učenja, ali i kao *samokontrola nastavnika*. On nadalje ističe problematičnost korištenja pritom dobivenih podataka za *kontrolu izvana*, npr. radi usmjeravanja učeničkih i nastavničkih karijera ili radi uspoređivanja školskih sustava. Naime, za poboljšanje nastavnoga procesa važno je prepoznati načinjene pogreške, kao i moguće uzroke i primjerene terapije, *a da je netko u usporedbi s drugima ili standardom postigao rezultat iskaziv nekom brojčanom ocjenom, to je značajno samo u pojedinačnoj konkurenciji koja prelazi granice učeničko-nastavničke grupe i koja je prihvatljiva samo u granicama principijelne solidarnosti* (Ibid, str. 53).⁶⁶

1.3.5.2.2. Razine didaktičkog planiranja nastave

Schulz ističe da prilikom *planiranja*, kao jedne od funkcija didaktičkoga djelovanja, treba voditi računa da je na svakoj njegovoj razini potrebno *suodlučivanje* nastavnika. To je, prema autoru, moguće u tzv. *otvorenim kurikulumima*, u okviru kojih se profesionalnost nastavnika očituje u njihovu zalaganju da posao planiranja podijele sa svim članovima grupe, nastavnicima i učenicima. Naime, *samo se sudjelovanjem u planiranju može potpuno naučiti*

⁶⁶ Ovu Schulzovu argumentaciju možemo povezati s negativnim posljedicama koje ima aktualna praksa vanjske kontrole postignuća na standardiziranim testovima znanja (kompetencija) u okviru pokreta za standardizaciju obrazovanja. Tu tematiku detaljno problematiziramo u okviru pedagoško-didaktičke refleksije standardizacije obrazovanja, u potpoglavljima 3.3.2.2.1.2. *Posljedice koje funkcionalističko poimanje obrazovanja ima za nastavu, pojedinca i društvo u cjelini* i 3.3.3. *Kritika kulture testiranja iz kuta anglosaksonske obrazovne tradicije*.

ona kompetencija (autonomija i solidarnost u ophođenju sa stvarnim, socijalnim i osjećajnim iskustvom) koja je emancipacijski relevantna (Schulz, 1994, str. 46-47).

Hamburški model pretpostavlja tri razine planiranja nastave: *perspektivno planiranje* (njem. Perspektivplanung), *grubo planiranje* (njem. Umrissplanung) te *procesno i korektivno planiranje nastave* (njem. Prozessplanung) (Schulz, 1994; Cindrić i sur., 2010; Arnold i Koch-Priewe, 2011).

Perspektivno planiranje odnosi se na dulje vremensko razdoblje (semestar, godinu) i to za pojedine predmete ili grupu predmeta. Schulz (1994) napominje kako takvi planovi ne sadrže detaljne propise koje je potrebno primijeniti, već relativno otvorene predloške u obliku okvirnih programa i izbor dopuštenih nastavnih medija, kao i da primjena ovakvih planova zahtijeva stručno znanje nastavnika i svijest o vlastitom interpretacijskom stanovištu.

Grubo planiranje nastave odnosi se na planiranje pojedine nastavne jedinice. Prema autoru, ono podrazumijeva raspravu o uzajamnoj povezanosti momenata djelovanja (*nastavnih ciljeva, polazišta, varijabli posredovanja i kontrole uspjeha*) u institucionalnim uvjetima. Autor također napominje da se ti momenti djelovanja ne utvrđuju u linearnom slijedu, već predstavljaju sklop u kojem se međusobno impliciraju i ispravljaju, tj. svaki moment djelovanja dovodi u pitanje ostale koje implicira. Nadalje, didaktičko se djelovanje mjeri s dva međuovisna mjerila – pitanja *opravdanosti s obzirom na normativnu perspektivu* te pitanje *postignutog učinka* (Ibid).

Procesno planiranje odnosi se na vremenski raspored odlučivanja kojeg su učenici i nastavnici zajednički izradili u sklopu nastave. Za Schulza procesno planiranje uključuje procjenu potrebnog vremena, slijed posebnih ciljeva poučavanja i učenja, oblike pomoći i samokontrole i naznačene moguće varijante didaktičkoga djelovanja. Autor nadalje ističe da nastavnik prilikom pretvaranja grubog planiranja u planiranje procesa učenike čini su-planerima ili barem su-upućenima u vlastito učenje, iako u svakodnevnoj praksi on često ostaje kod grubog planiranja. *Korektivno planiranje* odvija se tijekom nastavnog procesa ukoliko se pojavom neočekivanih aspekata pokaže potrebnim, a povod za tekuće korekcije mogu i trebale bi biti i neočekivane situacije u toku grupnog procesa, što počiva na pretpostavci da svaki sudionik učeničko-nastavničke grupe treba postavljati pitanja u vezi s planiranjem ako mu se čini da se pojavilo neko novo gledište (Ibid).

1.3.5.2.3. Kritički osvrt na hamburški model planiranja nastave

Arnold i Lindner-Müller (2011) ističu dva bitna kritička stanovišta glede hamburškog modela planiranja nastave. Prvi se odnosi na logiku ovog modela, za koju tvrde da zaostaje za logikom ranijeg modela (berlinskog modela). Autori ističu da je *situacija od koje polaze učenici i nastavnici* koja bi trebala obuhvatiti *antropološko-psihološke i socio-kulturne pretpostavke* iz berlinskog modela smještena na istu konceptualnu razinu kao i *nastavni ciljevi*, tj. *donošenje odluka glede namjera i tema*, a na istu je konceptualnu razinu smještena i *kontrola uspjeha*, što je u suprotnosti s logikom nastavnog procesa. Naime, kontrola uspjeha provodi se nakon, a procjena situacije od koje polaze učenici i nastavnici provodi se prije planiranja nastavnog sata (Ibid). Drugi se kritički argument odnosi na neprimjerenost korištene terminologije kako bi se označili društveni uvjeti planiranja nastave. Naime, oni su označeni terminom koji u današnjim uvjetima zvuči prilično neobično – *produktivni odnosi i odnosi vlasti*, za kojeg autori navode da pripada marksističkoj retorici *ljevice* studentskoga pokreta krajem 1970-ih godina. Ipak, u kasnijim se publikacijama Schulz (1985, prema Ibid) priklonio retorici koja je bila više sociološka, a manje politička, govoreći o *situaciji u društvu kao cjelini*.

Smatramo da se osim navedenih prigovora hamburškom modelu, kritika može uputiti i njegovom grafičkom prikazu koji otežava preglednost, a posebice tome doprinose brojne skraćenicice zbog kojih je čitatelj primoran stalno skretati pogled s grafičkog prikaza i čitati pojašnjenja skraćenicica, što otežava njegovo razumijevanje u cjelini. Rezultati istraživanja upotrebljivosti didaktičkih modela legitimiraju ova kritička stanovišta, kao što prikazujemo u drugom dijelu disertacije.⁶⁷

1.3.6. Brojnost didaktičkih teorija i modela u drugoj polovici 20. stoljeća

Osim Klafkijevog, Heimannovog i Schulzovog modela, u drugoj polovici 20. stoljeća pojavilo se mnogo (čak preko četrdeset) drugih više ili manje važnih didaktičkih teorija i modela (Zierer i Seel, 2012; Zierer i Wernke, 2013; Wernke, Werner i Zierer, 2015). Pregledan prikaz raznolikosti teorija i modela u didaktici načinio je Hopmann (2007), prikazavši različite varijante didaktičkoga mišljenja prema odabranim kategorijama distinkcije (Tablica 2). Autor ističe da se kombiniranjem bilo koja dva ili više navedenih primjera dolazi do jezgre barem jedne postojeće didaktičke škole.

⁶⁷ Vidi II. ANALIZA EMPIRIJSKOGA ISTRAŽIVANJA.

Tablica 2: Različiti modeli didaktike s obzirom na odabrane kategorije distinkcije (utemeljenje i supstanca) (prema Hopmann, 2007, str. 114).

Modeli didaktike					
Utemeljenje			Supstanca		
Referenca	Metodologija	Normativni aspekt	Institucije	Korisnici	Aktivnosti
Filozofijska	Hermeneutika	Katolički	Predškolske ustanove	Djeca	Obrazovanje
Antropološka	Fenomenologija	Židovski	Škole	Odrasli	Instrukcija
Psihologijska	Eksperimentalna	Marksistički	Sveučilišta	Osobe s poteškoćama	Trening
Sociologijska	Empirijska	Ekologijski	Poduzeća	Roditelji	Poučavanje
Obrazovna	Konstruktivistička	Humanistički	Zatvori	Manjine	Igra
Itđ.	Itđ.	Itđ.	Itđ.	Itđ.	Itđ.

Gudjons i sur. (1994) legitimiraju razloge postojanja različitih teorija i modela u okviru didaktičke tradicije sljedećim argumentima. Prije svega, nastava je previše složen proces da bi ga samo jedna teorija mogla rasvijetliti, a više teorija u međusobnom natjecanju bolje služe znanstvenoj spoznaji nego jedna službena, dogmatska teorija. Nadalje, autori ističu da je sasvim legitimno vlastitu i neposrednu praksu razmatrati s aspekata različitih teorija, a otkrivanje zajedničkih momenata u različitim teorijama i jezicima, osim što predstavlja intelektualno zadovoljstvo, pokazuje da uobičajeni problemi naše školske svakodnevice imaju svoju teorijsku težinu.

Neki od tih brojnih pristupa u didaktici jesu: *kibernetička didaktika, ciljno usmjereni pristup ili didaktika kao teorija kurikuluma, kritički-komunikativna didaktika, psihologijska didaktika, konstruktivistička polazišta u didaktici, materijalistička didaktika, transcendentalno-kritička didaktika, evolucijsko-teorijska didaktika*, itd. Neki autori nazivaju ove teorije *zaboravljenim* didaktikama, jer su unatoč brojnosti i različitosti modela i teorija jedino *kritički-konstruktivna didaktika* te *berlinski i hamburški model* uspjeli postići status klasika (Zierer, 2012; Zierer i Wernke, 2013; Wernke, Werner i Zierer, 2015). Usprkos tomu, ti su različiti

modeli pružili neke zanimljive ideje glede poučavanja i učenja. Slijedi sažeto pojašnjenje osnovnih postavki nekoliko teorijskih linija.

1.3.6.1. Kibernetička didaktika ili didaktika kao kibernetičko-informacijska teorija (F. von Cube)

Kibernetička didaktika ili didaktika kao kibernetičko-informacijska teorija pripada *kritički-racionalnoj znanosti o odgoju* koja se temelji na postavkama *kritičkog racionalizma* kao teorije znanosti.⁶⁸ Kibernetička didaktika sastoji se u primjeni kibernetičkih pojmova i metoda (*regulacijski krug, teorija obavijesti*, itd.) na područje odgoja i obrazovanja i shvaća obrazovanje kao *proces u kojem adresati, uz stalnu korekciju, bivaju vođeni prema danom obrazovnom cilju*⁶⁹ (Cube, 1994; Cindrić i sur., 2010). Cube (1994) ističe da se u kibernetici proces upravljanja ili vođenja prema određenom cilju uz stalnu korekciju naziva *regulacijom*, koja je potrebna stoga što učenik neprestano podliježe nepredvidivim vanjskim i unutarnjim utjecajima. Autor shvaća proces odgoja i izobrazbe kao proces regulacije, te ga prikazuje kao regulacijski krug. Iako je čovjek drugačiji objekt regulacije nego što su to objekti u tehnici ili biologiji, prema kibernetičkoj didaktici na njega se može ciljno usmjereno utjecati, tj. njime se može upravljati, a to je, smatra Cube (1994), bît odgoja i izobrazbe.

1.3.6.2. Ciljno usmjereni pristup ili didaktika kao teorija kurikuluma (C. Möller)

Za ciljno usmjereni pristup ili didaktiku kao teoriju kurikuluma anglosaksonski termin *kurikulum* podrazumijeva *plan nastave*, koji treba sadržavati iskaze o *ciljevima, organizaciji i kontroli učenja* (Möller, 1994). Ovaj model daje upute za djelovanje u nastavi i oslanja se s jedne strane na rezultate *empirijskoga istraživanja nastave*, tj. na stvarne činjenice iz nastave i njihove međusobne ovisnosti, a s druge strane na rezultate *normativne didaktike* koja se bavi pitanjem kojim ciljevima težimo i kako uopće dospijevamo do ciljeva (Ibid). Autorica pojašnjava da naziv *ciljno usmjereni pristup* podrazumijeva da je proces određivanja ciljeva središnji zadatak autora kurikuluma, da treba prikazati upotrebljiv instrumentarij za izradu ciljeva (s koracima koji se mogu naučiti i primjenjivati u praksi) i da ciljevi trebaju biti

⁶⁸ Kritički racionalizam (K.R. Popper, H. Albert) shvaća pojam znanosti kao logičko-empirijsku metodu dolaženja do općih i provjerljivih iskaza (König i Zedler, 2001). Osim predstavnika kibernetičke pedagogije (F. von Cube), predstavnici znanosti o odgoju u sklopu kritičkoga racionalizma su i Brezinka, Klauer, Rössner i Zirz (Cube, 1994).

⁶⁹ Cube (1994) shvaća *obrazovanje* kao pojam koji u sebi obuhvaća dva podređena pojma, a to je *odgoj*, kao ostvarivanje vrijednosnih (afektivnih) ciljeva i *izobrazba*, kao ostvarivanje kognitivnih (pragmatičkih) ciljeva.

jednoznačno opisani, što se postiže jednoznačnim određivanjem *ponašanja* koje učenik treba pokazati, kao i *sadržaja* na kojemu se to ponašanje treba očitovati. Naime, uspjeh poučavanja i učenja može se djelotvorno ispitati samo na temelju ciljeva (Möller, 1994; Cindrić i sur., 2010).

Möller (1994) pojašnjava da se razvijanje kurikuluma ili plana nastave odvija u tri međuovisna procesa: *planiranje, organizacija i kontrola učenja*. *Proces planiranja* podrazumijeva prikupljanje što većeg broja ciljeva učenja koji dolaze u obzir za danu nastavnu jedinicu, koji trebaju biti eksplicitno i jednoznačno opisani, te za njihovo razvrstavanje treba koristiti neku od shema (hijerarhija, taksonomija) klasifikacije, poput Bloomove (prikladna za planiranje i kontrolu učenja) ili Gagnéove (prikladna za organizaciju učenja) (Ibid). Autorica nadalje pojašnjava da se završetkom procesa planiranja nastave dobiva sređeni inventar precizno opisanih i obrazloženih ciljeva učenja na temelju kojih se može započeti s procesom *organizacije* učenja. Taj proces se sastoji u izboru i razvijanju nastavnih *metoda i medija* koji trebaju biti eksplicitno i precizno opisani i pridruženi ciljevima učenja, kako bi se moglo započeti s trećim procesom, a to je *kontrola* učenja (Ibid). Autorica ističe da je za kontrolu učenja svojstvena izrada ciljno usmjerenih *testova* u kojima se polazi od jednoznačno opisanih i klasificiranih ciljeva učenja, a nakon provedenoga testiranja provodi se analiza i vrednovanje, čime se krug zatvara i planiranje može početi iznova polazeći od tumačenja rezultata dobivenih kontrolom učenja.

Kao glavne prednosti ciljno usmjerenoga pristupa u didaktici Möller (1994) ističe *transparentnost, provjerljivost, sudjelovanje svih uključenih osoba* (učenika, nastavnika i roditelja) i *djelotvornost*.

1.3.6.3. Kritički-komunikativna didaktika ili didaktika kao kritička teorija nastavne komunikacije (R. Winkel)

Kritički-komunikativna didaktika ili didaktika kao kritička teorija nastavne komunikacije temelji se na tezi da je nastava u prvom redu interakcijsko zbivanje (Winkel, 1994). Ona počiva na *kritičkoj znanosti o odgoju* koja shvaća poučavanje i učenje kao čimbenike ljudske *emancipacije*, tj. kao oslobođenje od neznanja, od nehumanoga načina života, te ima za cilj stalnu demokratizaciju i humanizaciju društvene prakse – u školi (Ibid). Autor ističe da je kritički-komunikativna didaktika proizašla iz kritike prethodnih didaktičkih pravaca, i da se prvenstveno smatra dopunom dvaju klasičnih didaktičkih pravaca - *Klafkijeve teorije obrazovanja* i *Schulzove teorije poučavanja*, koje ne želi dokinuti ili zamijeniti, već potaknuti na zajedničke napore kako bi se nastava mogla analizirati i planirati višeslojnije i

realističnije.⁷¹ Kritički-komunikativna didaktika je *kritička*, jer ne prihvaća nekritički postojeću stvarnost (*stvarno postignute vrijednosti* našeg društva), već ih nastoji popraviti, prevesti u *zadane vrijednosti*, a to su *demokratizacija* i *humanizacija* svih područja života (Winkel, 1994). Kritički-komunikativna didaktika je *komunikativna*, jer je nastava prije komunikacijski proces kojeg konstituira 11 aksioma (Watzlawick i Baacke, prema Ibid) i jer bi nastava trebala postati komunikativnija, usmjerenija na učenika, kooperativnija, transparentnija, manje podložna smetnjama, a učenici bi trebali više suodlučivati o nastavi i o sebi samima (Winkel, 1994; Cindrić i sur., 2010).

Prema Winkelu (1994, str. 102-111), škola ima središnji zadatak identificiranja iskustava suprotnih temeljnim vrijednostima našeg društva, tj. utvrditi *stvarne vrijednosti* naše zbilje. Autor smatra da ukoliko su one defektne, škola treba osvijestiti nužnost njihovog prevođenja u željene ili *zadane vrijednosti*. To se može ostvariti samo kritičkom analizom stvarne nastave pomoću empirijskih postupaka i to sa slijedeća četiri nastavna aspekta: *posredovanje* (zahvati i činovi poučavanja, mediji, metode, artikulacija nastave, organizacija nastave), *sadržaji* (strategije idealnih programa, strategije službenih programa, strategije skrivenih programa, uspostavljanje odnosa, shvaćanje i integracija), *odnosi* (elementi, smjerovi i oblici socijalne interakcije) i *smetnje* (vrste, određivanje, smjerovi, posljedice i uzroci) (Ibid). Autor pojašnjava da tek iz takve kritičke *analize* možemo dijalektički razviti korake *planiranja* koji preko brojnih ciljeva učenja žele korak po korak omogućiti *emancipaciju*. Winkelovi koraci u planiranju kreću se od: 1. odlučivanja u ime učenika, 2. opreznog doziranja nastavničkoga sudjelovanja, 3. regresivno-komplementarnoga djelovanja (napuštanju autoritarnih oblika ponašanja) sve do 3. simetričnoga (jednakovrijednog) djelovanja u školi i odgoju. Winkel u svoj model uključuje tri razine planiranja prema Schulzu (hamburški model)⁷²

⁷¹ Didaktici kao teoriji obrazovanja (Klafki) i didaktici kao teoriji poučavanja (Schulz), koje iz svojeg predmeta pretežno isključuju poremećene, proturječne i skrivene nastavne procese, kritički-komunikativna didaktika predbacuje udaljenost od školske svakodnevice, a kibernetičkoj i kurikularnoj didaktici ona predbacuje zapostavljanje kritičko-emancipativnih momenata, te otvoreno zastupanje manipulacijskih tehnika (Winkel, 1994). Autor ističe da su obje teorije ekspertokratske i neprikladne za pokretanje samostalnog učenja, kao i da njihove tehnokratske sheme za prikazivanje procesa mogu postizati odlične rezultate na tečajevima za stručno usavršavanje ljudskih potencijala neke korporacije, ali one imaju vrlo malo ili ništa zajedničko sa školskim, tj. kritičkim, emancipativnim i kreativnim učenjem i poučavanjem. Naime, i sam je osnivač biheviorizma – B.F. Skinner (1971, prema Winkel, 1994, str. 93) istaknuo da *ono što je s biheviorističkog aspekta izrazito djelotvorno, u školskom kontekstu postaje pedagoški prljavom metodom upravljanja ponašanjem i leži s onu stranu slobode i dostojanstva*. Autor nadodaje da iako obje didaktičke teorije ističu svoju transparentnost i demokratizacijske elemente, to ništa ne mijenja na činjenici da ma kako otvoreno i uljudno nekim upravljali, to još uvijek ostaje tuđe upravljanje.

⁷² Vidi potpoglavlje 1.3.5.2. *Didaktika kao teorija poučavanja (W. Schulz) i hamburški model planiranja nastave*.

– *perspektivno, grubo te procesno i korektivno* planiranje, kao i Klafkijevu konkretizaciju glavnoga cilja nastave na četiri razine - *općoj, međupredmetnoj, područnospecifičnoj i predmetnospecifičnoj*.⁷³

Možemo primijetiti da u Winkelovom (1994) didaktičkom modelu planiranja nastave nedostaje aspekt *evaluacije*, što on argumentira na sljedeći način. Naime, kritički-komunikativna didaktika ne zadovoljava se trostrukom reproduktivnom funkcijom škole (kvalifikacija, selekcija i legitimacija), već smatra da se u školi radi i o produkciji humanih načina života (Ibid). Iz navedenog razloga prema rezultatima nastave ima izrazito skeptičan stav, pogotovo ako se ti rezultati shvaćaju isključivo instrumentalno (tj. služe kvalifikaciji, selekciji i legitimaciji kakvu zahtijevaju izvanškolske snage i interesi) i ako ti rezultati služe egoističnim potrebama učenika, nastavnika i roditelja za konkurencijom, karijerom i stjecanjem premoći, čime se školi zapravo oduzima mogućnost oblikovanja jedne humanije budućnosti (Ibid). Evaluacija koju Winkel zastupa jest ona koja nije podložna ekonomskim i subjektivističkim interesima i koja kritički promišlja odgojno-obrazovni proces. Takva evaluacija nije samo usmjerena na sadržaje, već i na odnose među učenicima te odnose između učenika i nastavnika, stoga ona ne podrazumijeva ocjene i postupke testiranja, već racionalne diskurse (uostalom i one o ocjenama i testovima), ističe Winkel (1994).⁷⁴

1.3.6.4. Psihologijski i konstruktivistički pristupi u didaktici

S obzirom na to da *konstruktivistička didaktika* počiva na konstruktivističkom poimanju poučavanja i učenja koje je preuzeto prvenstveno iz psihologije (Palekčić, 2015c), te da je u literaturi konstruktivistički pristup u didaktici prikazan u međusobnoj povezanosti s *psihologijskim pristupom u didaktici* (Arnold, 2012; Kiper i Mischke, 2008), ova smo dva pristupa odlučili prikazati u međusobnoj povezanosti, s napomenom da smo naglasak stavili na konstruktivistička polazišta u didaktici (tj. konstruktivističko shvaćanje poučavanja i učenja) koja u pedagogiju i didaktiku prodiru u najvećoj mjeri iz psihologije.

⁷³ Vidi potpoglavlje 1.3.4. *Kritički-konstruktivna didaktika W. Klafkija*.

⁷⁴ Poput Schulzove argumentacije o *kontroli uspjeha* kao jednom od momenata didaktičkog djelovanja (vidi potpoglavlje 1.3.5.2. *Didaktika kao teorija poučavanja (W.Schulz)* i *hamburški model planiranja nastave*) i Winkelovu argumentaciju glede evaluacije nastavnog procesa možemo povezati s negativnim posljedicama koje ima aktualna praksa vanjske kontrole postignuća na standardiziranim testovima znanja (kompetencija) u okviru pokreta za standardizaciju obrazovanja. Tu tematiku detaljno problematiziramo u okviru pedagoško-didaktičke refleksije standardizacije obrazovanja, u potpoglavljima 3.3.2.2.1.2. *Posljedice koje funkcionalističko poimanje obrazovanja ima za nastavu, pojedinca i društvo u cjelini* i 3.3.3. *Kritika kulture testiranja iz kuta anglosaksonske obrazovne tradicije*.

Konstruktivizam se u literaturi poima kao *teorija spoznaje i znanja* (epistemologija), kao *znanstvena teorija*, kao *teorijska paradigma* ili kao slika o čovjeku (u sociologiji, kognitivnoj znanosti i psihologiji) te kao *didaktička pozicija ili strategija učenja* (Palekčić, 2015c). Autor ističe da svi konstruktivistički pristupi počivaju na epistemološkoj pretpostavci da je *stvarnost konstrukcija subjekta*, što znači da individualno doživljena stvarnost nije kopija vanjske stvarnosti koja postoji neovisno o subjektu. Dakle, ne postoji objektivno znanje kao takvo, već samo subjektivno, tj. konstruirano znanje koje je upotrebljivo (Ibid). U literaturi o konstruktivizmu najčešće se ističu dva temeljna pravca ili pristupa – *radikalni* i *socijalni* konstruktivizam (Babić, 2007; Palekčić, 2015c). Prema *radikalnom konstruktivizmu* spoznaja i znanje osobne su naravi, one su konstrukti pojedinca (Babić, 2007), što znači da se intrapsihički procesi smatraju izvorom konstrukcije stvarnosti (Palekčić, 2015c) i da se znanje kao mentalni konstrukt razmatra izvan utjecaja socijalno-kulturnoga konteksta (Babić, 2007). Nasuprot tome, *socijalni konstruktivizam* situira spoznaju, tj. znanje u socijalni i kulturni kontekst (Babić, 2007) i usredotočuje se na interpsihičke procese i sadržaje diskursa među pojedincima (Palekčić, 2015c), što znači da se socijalno-konstruktivistička interpretacija znanja temelji na pretpostavci o konstrukciji znanja putem interakcije pojedinaca sa zajednicom, tj. socijalno-kulturnim okruženjem (Babić, 2007). Glasersfeld (1990, prema Ibid, str. 219) ističe da je *znanje rezultat subjektive individualne aktivnosti konstruiranja, a ne proizvod koji je izvan subjekta (spoznavatelja) i koji se može predati ili instalirati putem percepcije ili lingvističke komunikacije*, što oslikava zajedničku osnovu svih varijacija konstruktivizma. Nadalje, Babić (2007) ističe, da je unatoč proturječnostima koje postoje u tumačenju konstruktivizma, održivo shvaćanje konstruktivizma kao epistemologijskog pristupa spoznaji i znanju, koji naglašava konstruktivnu narav, relativnost, procesualnost, vrijednosnu pozadinu i funkcionalnost spoznaje i znanja. Matthews (1992, prema Ibid) također ističe kako se, unatoč varijacijama u konstruktivističkoj epistemologiji, daju izlučiti zajedničke karakteristike: usmjerenost na subjekt, utemeljenost na iskustvu i relativizam.

U psihologiji konstruktivizam kao paradigma ima za polazište da je *učenje proces konstrukcije znanja i mentalnih reprezentacija stvarnosti* (slika, koncepata i mentalnih modela), a neki od osnovnih principa učenja, koje naglašavaju konstruktivistički pristupi, jesu smještanje učenja u izvorne kontekste i društvena okruženja te stvaranje mogućnosti za učenje otkrivanjem i samorefleksiju (Zierer i Seel, 2012). Autori ističu da se u opisanom stajalištu mogu pronaći korijeni u učenjima Vygotskog, Piageta, Deweyja i Brunera, koji se obično smatraju začetnicima konstruktivističkih teorija učenja. Osim navedenih, Palekčić (2015c) ističe i Kerschensteinera (radna škola) i Wagenscheina (nastava o epohama) kao predstavnike

konstruktivističkoga shvaćanja poučavanja i učenja, te navodi neka osnovna obilježja konstruktivističkoga shvaćanja učenja: *konstruktivni karakter učenja; aktivni oblici učenja; ekstremna individualizacija procesa učenja; nepostojanje objektivnog znanja* iz čega proizlazi nemogućnost usporedne evaluacije znanja učenika, te *minimalizirana uloga izravnog poučavanja u nastavi*. Nadalje, iako radikalni konstruktivisti daju prednost *kreiranju okruženja za učenje* kojima se osiguravaju *autentični konteksti učenja*, a socijalni konstruktivisti prednost daju *medijaciji* koja se ostvaruje *aktivnom participacijom* u kojoj učenik transformira svoje razumijevanje i načine rješavanja problema, može se reći da su različite varijacije konstruktivizma povezane sa zajedničkim viđenjem *učenja kao aktivnog procesa konstruiranja znanja te viđenjem poučavanja kao procesa primjerenog podržavanja učenja* (Babić, 2007).

Recepcija konstruktivizma u pedagogiji, odnosno didaktici, u Hrvatskoj je razmjerno novijeg datuma i stoga je u nas objavljeno tek nekoliko radova o konstruktivizmu u pedagogiji (Miljak, 1998; Mušanović, 2000; Palekčić, 1999, 2001; Babić i Irović, 2001; Krstović, 2001, prema Palekčić, 2015c). Slijedi pregled nekoliko primjera didaktike na konstruktivističkim (i psihologijskim osnovama) koji su predstavljeni u stranoj literaturi, kao i Palekčićevih (2015c) glavnih kritičkih pozicija što se tiče konstruktivističkog pristupa u didaktici.

Psihologijski pristup u općoj didaktici razvio je švicarski istraživač H. Aebli (1983, 1998, prema Arnold, 2012), učenik razvojnog psihologa J. Piageta. Osim kao predstavnik psihologijskog pristupa u didaktici, ovaj se autor u literaturi navodi i kao predstavnik ranoga *konstruktivističkoga pristupa* u anglosaksonskoj tradiciji kurikulumu i instrukcije, uz Brunera (1966, prema Zierer i Seel, 2012). Didaktika na psihološkoj osnovi nastoji nastavnicima pomoći strukturirati nastavnu ponudu i razviti predodžbu o strukturi procesa obrade koji se odvija *u glavama* učenika, a aeblijeva *teorija strukturalnog učenja* razvoj djeteta tumači kao ukupnost njegovih procesa učenja i bavi se pitanjima učenja, ustroja rješavanja problema, obrade i primjene struktura u novim situacijama (Aebli, 2001, prema Kiper i Mischke, 2008). Aebli se nije doticao pristupa svojih njemačkih kolega Klafkija i Schulza, koji su bili više usmjereni na sadržaj, a oni su isto tako ignorirali Aeblijev rad (Arnold, 2012).

Aeblijevi učenici, R. Messner i K. Reusser (2006, prema Arnold, 2012) proširili su njegov pristup. To se također može reći i za Osera i Baeriswyla (2001, prema Kiper i Mischke, 2008; Arnold, 2012), koji su dalje razvili Aeblijeva konstruktivistička shvaćanja učenja. Rasprava o *temeljnim modelima učenja (dubinske strukture)* i *vidljivim strukturama nastave* Osera i Baeriswyla usmjerava pogled na dvije razine nastave – *vidljive strukture* (konkretni aktivnosti učenika) i *dubinske strukture* (proces učenja ili mentalne operacije), a planiranje konkretnih nastavnih koraka treba povezati s razmišljanjem o dotičnim procesima učenja što ih

valja inducirati (Kiper i Mischke, 2008). Autori ističu da su temeljni modeli učenja Osera i Baeriswyla *iskustveno i otkrivajuće učenje, učenje rješavanjem problema, oblikovanje pojmova i koncepata, učenje strategija, socijalno učenje i vrijednosni odgoj*. Dolazi do pomaka fokusa s održavanja nastave na poticanje procesa učenja i postavlja se pitanje kako se može oblikovati nastava koja na vidljivoj strukturi odgovara procesima učenja djece, tj. dubinskoj strukturi (Ibid).

Reich (2006, prema Arnold, 2012) je autor konstruktivističkoga pristupa u općoj didaktici koji se temelji na Deweyevom pojmu *iskustva učenja*. Reich (1996, prema Kiper i Mischke, 2008, str. 32) nastavu shvaća kao *konstruktivno mjesto vlastitog pronalaženja svijeta*. Naime, on ističe da smo mi *izumitelji* (konstrukcija), *otkrivači* (rekonstrukcija) i *razotkrivači* (dekonstrukcija) naše stvarnosti, budući da bi se stvarnost mogla drugačije gledati ili biti potpuno drugačija, te naglašava pitanja perspektivnosti, značenje protunacrta koji bi također mogli postojati te značenje metoda i postupaka (Kiper i Mischke, 2008). Za Reicha je važno samoodređenje motiva, visoka samodjelatnost u procesu učenja te njegova metodička otvorenost (Ibid). Autori također napominju da Reich ne postavlja pitanje ustroja procesa učenja i predmetnih struktura o kojima nastavnik treba promisliti, kao i to da u svoja razmatranja ne uključuje probleme djece u učenju.

Konstruktivističko polazište u didaktici predstavlja i *subjektivna didaktika* Köselera i Scherera, u okviru koje se stjecanje znanja shvaća kao aktivni, samousmjeravani, konstruktivni, situacijski i društveni proces (Ibid). Subjektivna didaktika razmatra kako ljudi u svojoj životnoj povijesti razvijaju oblike učenja te ih konstruiraju usred organizirane okoline za učenje, analizirajući u kojem se vrijednosnom sustavu, iz kojih navika i unutar kojih postuliranih hijerarhija organiziraju imperativi djelovanja (Ibid). Autori također napominju da u subjektivnoj didaktici nastavnik više ne donosi odluku o izboru sadržaja i organizaciji nastave, već on postaje promatračem procesa učenja samih učenika, razmatrajući kako su donesene odluke o izboru sadržaja i kako su ti sadržaji preformulirani individualnim teorijama.

Deweyev konstruktivistički pojam *iskustva učenja* predstavlja jedan od dvaju osnovnih koncepta novijeg pristupa općoj didaktici M.A. Meyera (2011, 2012), u okviru kojeg su psihologijski razvojni zadaci dovedeni u vezu s ciljevima općeg obrazovanja, što postavlja zahtjev za individualiziranim planiranjem nastave, tj. prilagodbom potrebama i iskustvima svakog pojedinog učenika.⁷⁵

⁷⁵ Meyerove teorijske postavke detaljnije predstavljamo u kontekstu rasprave o budućnosti opće didaktike, u potpoglavlju 3.2.1. *Integracija klasičnih modela europske didaktike uz dodavanje novih teorijskih elemenata i empirijskih pristupa iz drugih znanosti*.

Ovdje valja spomenuti i didaktički *model upotrebe ponude* A. Helmkea (2010, prema Meyer, 2005; Zierer i Seel, 2012), čiji je ključni element *konstruktivistička pozicija*. Autori ističu da Helmke nastavu vidi kao *ponudu*, a njezina *upotreba* ovisi o mnoštvu čimbenika – nastavniku, nastavi (kao ponudi), individualnom potencijalu učenja, aktivnostima učenja (kao upotrebi), obitelji, kontekstu i učincima – te da je ovim modelom pokušao integrirati empirijski utemeljene aspekte kvalitete nastave.⁷⁶

Palekčić (2015c) ističe nekoliko *kritičkih stanovišta* glede konstruktivističkoga poimanja učenja i poučavanja u didaktici, koja u sažetom obliku ovdje prezentiramo. Prije svega, on smatra da pretpostavka da se iz konstruktivizma kao teorije spoznaje mogu izvoditi didaktičke koncepcije i naputci za neposrednu pedagošku praksu predstavlja zabludu, budući da je postulat dedukcije znanstveno neodrživ i da zagovornici konstruktivizma u didaktici nisu znanstveno dokazali mogućnost izvođenja didaktičkih aranžmana iz teorije spoznaje. Posljedica toga jest da odnos između konstruktivističke spoznajne teorije i konstruktivističkih nastavnih metoda ostaje nerazjašnjen. Palekčić (2015c, str. 255) u tom smislu također navodi da *iako konstruktivizam ističe važnost mentalnih i kognitivnih aktivnosti subjekta učenja, to ne znači da su time nužno preferirani i određeni oblici učenja, a osobito se ne mogu, na temelju tih postavki, izvoditi određeni didaktički aranžmani*. Daljnja autorova zamjerka konstruktivističkoj didaktici s teorijskoga aspekta jest konceptualna praznina pojmova kao što su *vlastita aktivnost učenika* i *autentičnost situacije učenja*. Naime, ne postoji objašnjenje kako se uči konstrukcija znanja, s obzirom na to da ne postoji urođeni talent učenika za konstrukciju znanja i da se stoga proces konstrukcije treba naučiti. Nadalje, Palekčić (2015c) ističe da dolazi do prenamaglašavanja učenja u odnosu na poučavanje i dovođenja izravnog poučavanja u suprotnost s aktivnim učenjem (konstrukcijom znanja), što nije opravdano, budući da se u okviru pedagogije i didaktike poučavanje i učenje ne mogu tako oštro odvajati, tj. trebaju biti sagledani u dijalektičkom odnosu.⁷⁷ Autor također navodi da je dvojbeno poistovjećivanje razvojno-humanističke paradigme s konstruktivističkom paradigmom u pedagogiji i didaktici, što čine neki strani i domaći autori. Još jedna Palekčićeva zamjerka konstruktivističkoj didaktici jest činjenica da rezultati empirijskih istraživanja nastave (Helmke, Schneider i Weinert, 1986; Helmke i Schrader, 1990; Weinert, Schrader i Helmke, 1990; Helmke i Weinert, 1997; Weinert

⁷⁶ Helmkeov model također detaljnije opisujemo u kontekstu rasprave o budućnosti opće didaktike, u potpoglavlju 3.2.2. *Razvoj novih didaktičkih modela temeljem empirijskih rezultata edukacijske psihologije*.

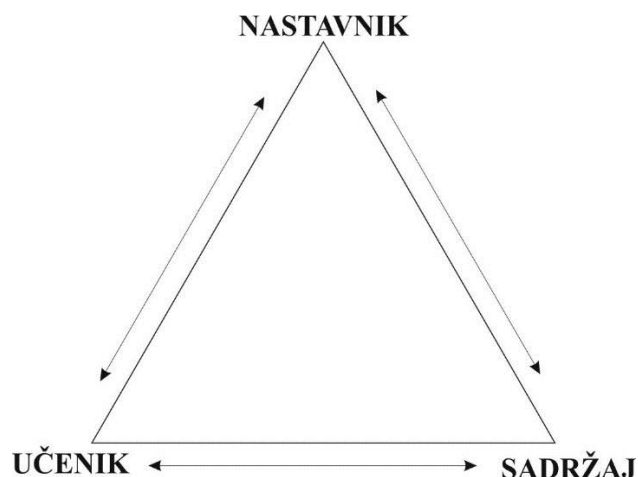
⁷⁷ Vidi potpoglavlje 3.3.2.2.4. *Pedagoško-didaktička kritička refleksija paradigme prijelaz s poučavanja na učenje*.

i Helmke, 1997; Gruehn, 1995, 1996, 2000; Lingelbach, 1994; Langer, Schulz von Tun i Tausch, 2002, prema Palekčić, 2005) ukazuju na veću učinkovitost izravne (tradicionalne) nastave kada je riječ ne samo o ostvarivanju kognitivnih ciljeva, već i o ostvarivanju afektivnih ciljeva nastave. U istom smislu autor navodi i da empirijski dokazi o učincima konstruktivističke nastave nisu zadovoljavajući (Lankes i sur., 2000, prema Palekčić, 2015c). Nadalje, autor ističe da su osnovna obilježja konstruktivističkoga shvaćanja učenja teško provediva u praksi s vremenskoga i financijskoga aspekta i u suprotnosti su sa osnovnim funkcijama, ciljevima i svrhama nastave i škole, stoga zalaganje za primjenu konstruktivizma u svom *čistom* obliku znači zalaganje za ukinuće škole s njezinim tradicionalnim ciljevima i funkcijama (Ibid). Iz navedenih se razloga zagovornici konstruktivizma u didaktici i psihologiji zalažu za umjereni konstruktivizam, no onda se postavlja pitanje donosi li uopće takav pristup nešto novo, što je više autora dovelo do zaključka da konstruktivizam nije nova paradigma u didaktici i pedagogiji (Hoops, 1998; Diesbergen, 1998; Siebert, 1999; Terhart, 1999, prema Palekčić, 2015c).

1.4. Didaktički trokut i njegova tumačenja

1.4.1. Značenje i korijeni didaktičkoga trokuta

Didaktički trokut je toliko važan za opću didaktiku, da ga možemo pronaći u gotovo svim didaktičkim teorijama i modelima (primjerice u berlinskom modelu, hamburškom modelu, kritički-konstruktivnoj didaktici, psihologijskoj didaktici, itd.) (Zierer i Seel, 2012). Ovi autori ističu da didaktički trokut predstavlja jedan objasnidbeni i klasifikacijski okvir koji povezuje glavne elemente nastavnoga procesa – *sadržaj, učenika i nastavnika* (Grafički prikaz 5). Naime, u svakom nastavnom procesu postoji *sadržaj* poučavanja i učenja. Tu je zatim i *učenik* kojem se taj *sadržaj* prikazuje, te *nastavnik*, kao osoba ili posrednik koji služi kao poveznica između *učenika* i *sadržaja* (Ibid).



Grafički prikaz 5: Didaktički trokut u svom klasičnom određenju (prema Hudson i Meyer, 2011, str. 18)

Namjera ovog odnosa trijade *sadržaj-učenik-nastavnik* jest reduciranje kompleksnosti didaktičke situacije (Hudson i Meyer, 2011; Zierer i Seel, 2012). Didaktički trokut može se smatrati svojevrsnim oruđem za izoštravanje fokusa za planiranje i analizu nastave (Hudson, 2007; Hudson i Meyer, 2011), podsjećajući nas da razvoj učenika i profesionalnost nastavnika ovise jedan o drugom, kao i da u didaktičkom kontekstu sadržaj obrazovanja treba biti sagledan u odnosu na učenika i nastavnika (Meyer, 2012). Nadalje, elementarna forma didaktičkog trokuta *u potpunosti dopušta programatske i situacijske inačice* (Papenkort, 2015b, str. 200), pa tako postoje brojne varijacije didaktičkoga trokuta, ovisno o poziciji koju zauzima svaki od elemenata,⁷⁸ o načinu na koji se ti elementi interpretiraju u širem kontekstu i društvenim faktorima koji su u njemu izdvojeni, kao i o odnosima među elementima koji se stavljaju u prvi plan (Künzli, 1998, 2002; Kansanen i Meri, 1999). Također, jednostavna forma didaktičkoga trokuta može poslužiti kao osnova za konceptualnu analizu (Kansanen i Meri, 1999), kao i za različita proširenja i nadogradnju, tj. trokut može poslužiti kao temelj za kreiranje kompleksnijih modela (Hudson i Meyer, 2011). Bitno je također naglasiti da se osim pragmatičkog korištenja koje je dosada prevladavalo u pedagogiji i didaktici, ovaj model može koristiti i kao misaoni ili teorijski model⁷⁹ (Palekčić, 2015d, 2015f; Papenkort, 2015a, 2015b).

⁷⁸ U klasičnom određenju didaktičkog trokuta na vrhu se nalazi nastavnik, dok neki autori na vrh pozicioniraju sadržaj ili učenika (Meyer, 2012).

⁷⁹ Vidi potpoglavlje 1.4.5. *Didaktički trokut kao teorijski okvir*.

Iako neki didaktičari (Künzli, 1998, 2002; Hudson i Meyer, 2011) ističu da je povijest didaktičkog trokuta nejasna, u literaturi je ipak moguće pronaći pojašnjenje za korijene ovog fundamentalnoga modela u didaktici. Primjerice, Zierer i Seel (2012) i Meyer (2012) navode da didaktički trokut ima korijene u Aristotelovom *retoričkom trokutu*, koji se sastoji od *govornika, publike i teme*, kao i da su ideju trokuta zatim su preuzeli Ciceron i Kvintilijan te je doveli u pedagoški i didaktički kontekst baveći se obrazovanjem govornika, proširivši tako retorički trokut u didaktički trokut.⁸⁰ U kontekstu povijesnog razvoja didaktičkoga trokuta također se ističe formulacija didaktičkoga trokuta od strane Komenskog, koji se sastoji od poučavatelja (lat. *docens*), poučavanog (lat. *discens*) i naučavanja (lat. *doctrina*). *Poučavatelj je onaj koji prenosi (lat. tradere) neko znanje (lat. scientia), poučavani onaj koji ga usvaja (lat. accipere); naučavanje je posredovanje samog znanja i njegov prijenos s poučavatelja na poučavanog* (Sünkel, 2011, prema Papenkort, 2015b, str. 199).

1.4.2. Odnosi među elementima didaktičkoga trokuta i njihova interpretacija

Iako bi se didaktički trokut trebao tretirati kao cjelina, to je gotovo nemoguće u praksi. Stoga je uobičajeno razmatrati odnose među parovima elemenata trokuta. Tako osim glavnih elemenata (*sadržaj, učenik i nastavnik*), možemo razmatrati i odnose *nastavnik – sadržaj, nastavnik - učenik i učenik – sadržaj*.

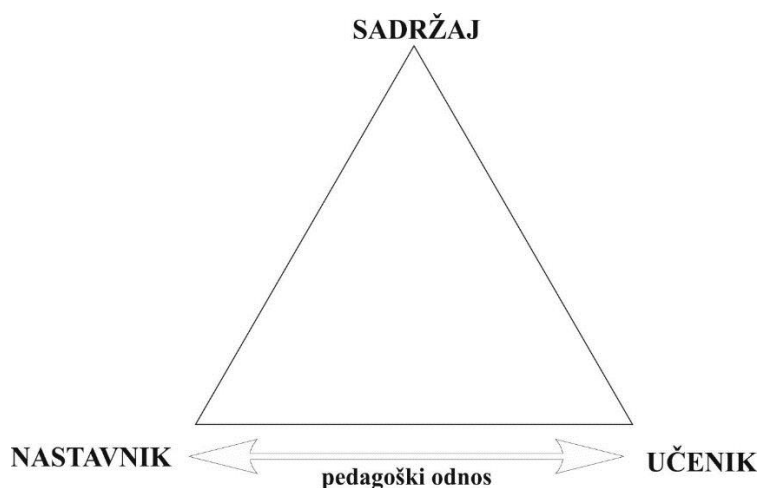
Kansanen i Meri (1999) ističu dva odnosa kao bitna za didaktiku – odnos između nastavnika i učenika kao *pedagoški odnos*, te nešto kompleksniji *didaktički odnos*, jer predstavlja odnos nastavnika prema odnosu učenika i sadržaja, tj. prema procesu učeničkoga stjecanja znanja.

Pojam *pedagoškog odnosa* (Grafički prikaz 7) razvio je Nohl početkom 20. stoljeća i on predstavlja jedan od osnovnih koncepata u duhovnoznanstvenoj pedagogiji. Ovaj odnos Buber naziva *odgojnim odnosom*, a Langeveld *odnosom odgajanja*⁸⁴ (Papenkort, 2015a). Palekčić (2015g) ističe da je prema Nohlu ovaj odnos označen putem neotklonjivih antinomija ili

⁸⁰ Vidi potpoglavlja 1.2.1. *Didaktika u vrijeme Antike* i 1.2.7. *Retoričko, katehetičko i metodičko naslijeđe didaktike*.

⁸⁴ Na teorijskim postavkama M. Bubera i M.J. Langevelda temelje se *modeli razredne komunikacije*, koje Künzli (2000) naziva i *komunikativnom didaktikom*. Osnovna karakteristika tih modela jest stavljanje upravo odnosa između nastavnika i učenika u prvi plan. Za detaljnije pojašnjenje vidi potpoglavlje 1.4.2.1. *Didaktički modeli reprezentacije, razredne komunikacije i iskustva*.

polariteta – držanje odgajatelja obilježava antinomija *suzdržanost / želja za mijenjanjem*, dok držanje odgajanika obilježava antinomija *predanost / otpor*, kao i je da temeljni uvjet svakog pedagoškog odnosa *međusobno povjerenje*. Postoje dvije forme djelovanja bitne za ovaj odnos – prva jest *pedagoška ljubav* kao recipročno držanje (ona je ista za odgajatelja i odgajanika), dok je druga forma djelovanja za odgajanika *poslušnost* u smislu *poklanjanja slušanja*, a za odgajatelja to je *autoritet* (Ibid).⁸⁵ Klafki (1970, prema Kansanen i Meri, 1999) opisuje pedagoški odnos na slijedeći način: on je nužan s točke gledišta mlade osobe i cilj mu je njezina dobrobit; sadržaj ovog odnosa treba uvijek iznova promišljati u svakoj povijesnoj situaciji; taj je odnos po svojoj prirodi interakcija; učenika nije moguće prisiliti na taj odnos i on nije trajan budući da ga se mlada osoba postepeno oslobađa razvijajući se u neovisnu i zrelu osobu. Dakle, pedagoški odnos postupno poprima oblik u skladu sa budućim perspektivama razvoja mlade osobe. To se u pedagoškoj diskusiji često naziva *pedagoškim samoubojstvom nastavnika* ili, prema Kantu, *pedagoškim paradoksom* (Ibid).

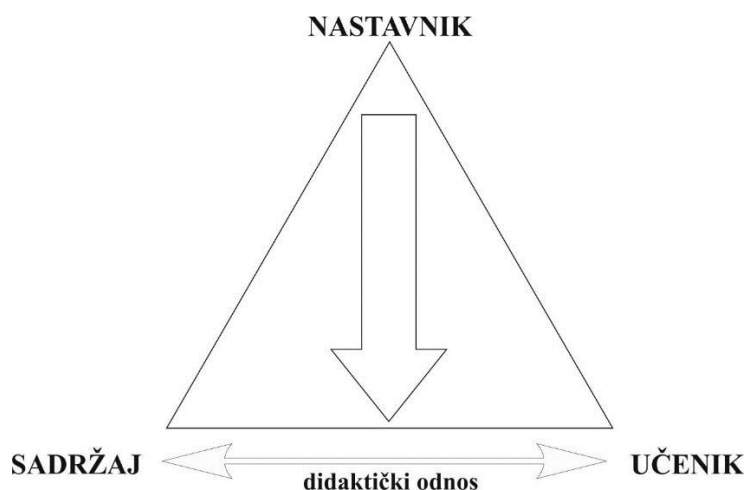


Grafički prikaz 7: Pedagoški odnos u didaktičkom trokutu (prema Kansanen i Meri, 1999, str. 6)

Didaktički odnos (Grafički prikaz 8), kao odnos nastavnika prema učeničkom odnosu sa sadržajem, tj. njegovom procesu učenja, predstavlja srž nastavničkog zvanja (Kansanen i Meri, 1999). Bitno je istaknuti da se didaktički odnos ne može organizirati slijedeći nekakva univerzalna tehnička pravila, što je usko povezano s konceptom *nastavnikovih praktičnih*

⁸⁵ Glavni Sünkelov prigovor Nohlovom pojmu pedagoškog odnosa prema (Sünkel, 2011, prema Palekčić, 2015g) jest izostavljanje trećeg faktora ili predmeta i time svođenje odgoja na puki odnos, što se stavlja u širi kontekst problema nedostatnog razvoja pedagoške teorije od početka 20. stoljeća, a posebice nakon 1960-ih godina obilježenih Rothovim programom *realističkog obrata* u pedagogiji.

teorija (Elbaz, 1983, prema Ibid) ili *nastavnikovog pedagoškog mišljenja* (Kansanen, 1999). Navedeno se može objasniti činjenicom da didaktički modeli mogu biti od koristi, ali oni ne umanjuju nastavnikovu osobnu odgovornost u donošenju pedagoških odluka.



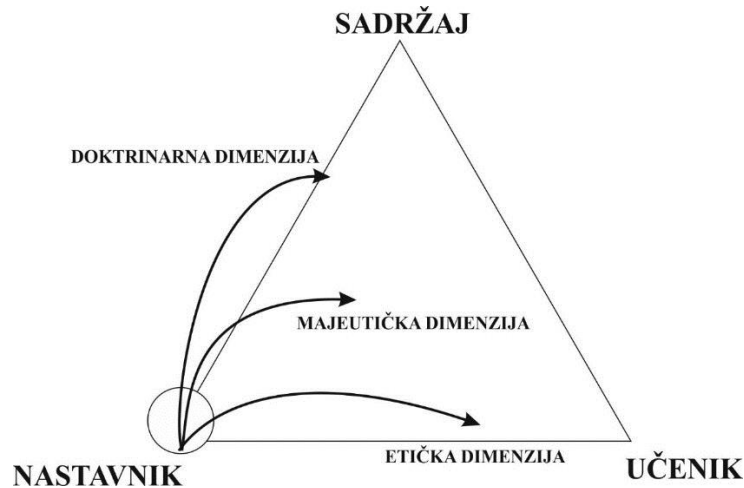
Grafički prikaz 8: Didaktički odnos u didaktičkom trokutu (prema Kansanen i Meri, 1999, str. 8)

Pedagoški i didaktički odnos imaju iznimnu važnost i u Sünkelovoj *općoj teoriji odgoja* i *teoriji nastave*, iako ih on tako ne naziva. Didaktički odnos označava odgajateljevu / nastavnikovu djelatnost *posredovanja*, dok pedagoški odnos označava odgajaničkovu / učenikovu djelatnost *prisivajanja*, a one u u svom međudnosu predstavljaju *situacijsko središte odgoja*, preslikavajući *temeljnu strukturu odgojnog odnosa* (Papenkort, 2015a, 2015b). Bitno je istaknuti da Sünkel (1996, 2011, prema Papenkort 2015a, 2015b i Palekčić, 2015f) u sklopu svoje *opće teorije odgoja* i *teorije nastave* utvrđuje ukupno *sedam temeljnih odnosa* među elementima ili pozicijama pedagoškog / didaktičkog trokuta. Zbog iznimnog značaja njegovih teorijskih pozicija za rast teorijskog mišljenja u pedagogiji i didaktici, Sünkelovo teorijsko utemeljenje didaktičkog trokuta razmatramo u zasebnom potpoglavlju.⁸⁶

Prange je (1986, prema Künzli, 1998, 2002; Kansanen i Meri, 1999) didaktički trokut filozofski interpretirao kao mjeru dobrog poučavanja u knjizi *Bauformen des Unterrichts (Strukturni elementi nastave)*. Putem odnosa između elemenata didaktičkoga trokuta definirao je tri dimenzije nastave (Grafički prikaz 9): *doktrinarna dimenzija* - odnos između nastavnika i sadržaja; *etička dimenzija* - odnos između nastavnika i učenika ili pedagoški odnos s naglaskom

⁸⁶ Vidi potpoglavlje 1.4.5. *Didaktički trokut kao teorijski okvir*.

na nastavnikovoj svijesti o vlastitim postupcima i interakcijama; te *majeutička dimenzija* - nastavnikovo znanje o učenicima – njihovom znanju, vještinama, interesima, potrebama i sposobnostima (Künzli, 1998, 2002).

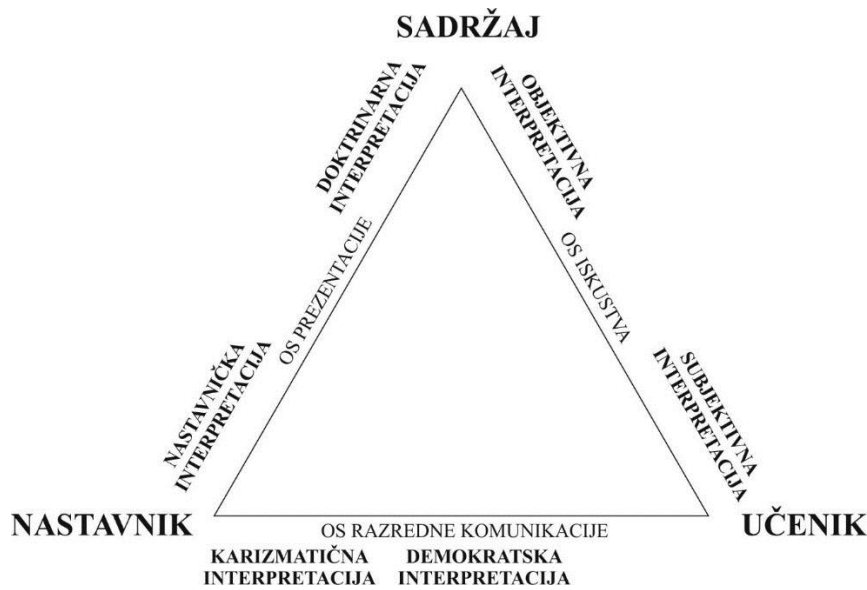


Grafički prikaz 9: Doktrinarna, etička i majeutička dimenzija nastave (prema Künzli, 1998, 2002, str. 35)

Reusser (2009, prema Papenkort, 2015b, str. 200) je pomoću pojedinih stranica trokuta, tj. odnosa među elementima didaktičkog trokuta utvrdio *parcijalne kulture poučavanja i učenja*: stranicu koja povezuje sadržaj i nastavnika nazvao je *obrazovno-sadržajnom stranom kulture ciljeva i gradiva*, stranicu koja povezuje sadržaj i učenike nazvao je *procesualnom stranom kulture učenja i razumijevanja*, a stranicu koja povezuje nastavnika i učenike nazvao je *komunikativno-podupirućom stranom kulture komunikacije i podupiranja*.

Künzli (1998, 2000, 2002) je odnose među elementima didaktičkoga trokuta opisao pomoću njegove tri stranice, nazvavši ih *os prezentacije* (povezuje sadržaj i nastavnika); *os razredne komunikacije* (povezuje nastavnika i učenika); te *os iskustva* (povezuje učenika i sadržaj) (Grafički prikaz 10). Pritom autor ističe da se *os reprezentacije* može razmatrati na dva različita načina: kao *nastavnička interpretacija* (daje nastavniku primat pred sadržajem) i kao *doktrinarna interpretacija* (daje prioritet sadržaju pred nastavnikom). Na sličan način mogu biti sagledane i ostale dvije osi. *Os razredne komunikacije* Künzli tumači kao *karizmatičnu interpretaciju* (ističe nastavnika kao uzor, tj. model) i kao *demokratsku interpretaciju* (asimetričan odnos između nastavnika i učenika preobražen je, s pedagoškom namjerom, u kvazi-simetričan odnos), dok *os iskustva* tumači kao *objektivnu interpretaciju* (sadržaju

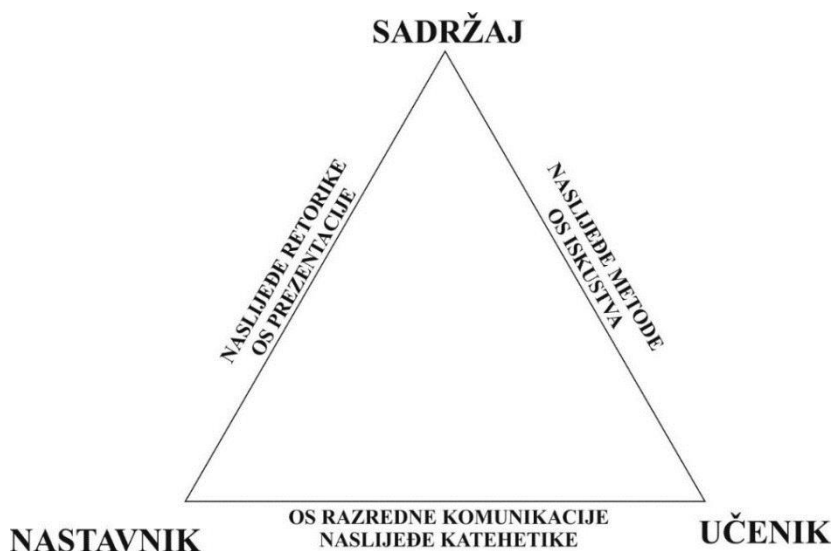
iskustva je dana veća važnost) i kao *subjektivnu interpretaciju* (ističe učenika, tj. neformalne aspekte učenja).



Grafički prikaz 10: *Os prezentacije, os razredne komunikacije i os iskustva u didaktičkom trokutu* (prema Künzli, 1998, 2002, str. 36-38)

Künzli (1998, 2002) također ističe da je sagledavanjem didaktičkoga trokuta putem triju didaktičkih osi, moguće, primjerice, prepoznati i veze i intervale između *nastavničke interpretacije prezentacije i karizmatične interpretacije razredne komunikacije* ili usporediti i kontrastirati *objektivnu interpretaciju iskustva i doktrinarnu interpretaciju prezentacije*, kao i *demokratsku interpretaciju razredne komunikacije sa subjektivnom interpretacijom iskustva*, kao i da su ovi prijelazni prostori prepoznati i promicani od strane autora različitih didaktičkih modela.

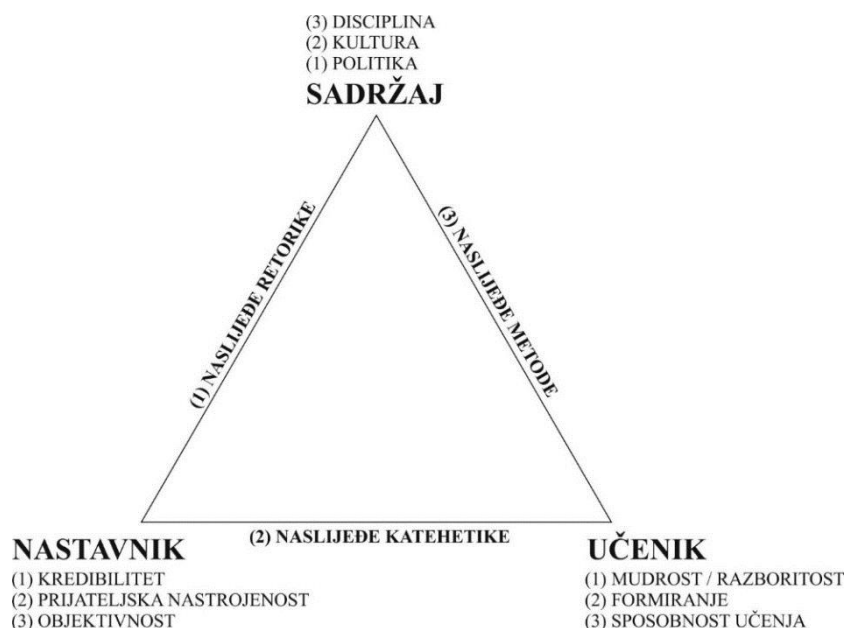
Künzli (1998, 2002) također povezuje definirane osi didaktičkoga trokuta s tri glavne misaone struje u povijesti didaktike - *retorikom, katehetikom i metodom*.⁸⁷ Naime, *naslijeđe retorike* odnosi se na *os prezentacije*, *naslijeđe katehetike* veže se uz *os razredne komunikacije*, a *metodičko naslijeđe* odnosi se na *os iskustva* (Grafički prikaz 11).



Grafički prikaz 11: Elaboracija didaktičkoga trokuta prema didaktičkim osima i misaonim strujama u povijesti didaktike (prema Künzli, 1998, 2002, str. 36-39)

Autor nadalje ističe da s aspekta naslijeđa retorike sadržaj poučavanja može biti shvaćen kao *politika* (u najširem smislu grčkog korijena te riječi), s aspekta naslijeđa katehetike kao *kultura* (u smislu hermeneutičke tradicije), a sa aspekta metodičkog naslijeđa kao *disciplina* (u smislu discipliniranog, tj. uređenog i sustavnog znanja i znanosti) (Grafički prikaz 12). Slijedeći istu logiku, namjera poučavanja, dakle ono što se kod učenika želi postići, Künzli u okviru naslijeđa retorike shvaća kao *mudrost* ili *razboritost* (kao primjereno ponašanje), u okviru naslijeđa katehetike kao *individualno formiranje*, a u okviru metodičkoga naslijeđa kao *sposobnost učenja*. Analogno tome, autor razlikuje i shvaćanje uloge nastavnika kao *kredibilitet* (naslijeđe retorike), *prijateljsku nastrojenost* (naslijeđe katehetike) i *objektivnost* (metodičko naslijeđe).

⁸⁷ Vidi potpoglavlje 1.2.7. *Retoričko, katehetičko i metodičko naslijeđe didaktike*.



Grafički prikaz 12: Sadržaj, učenik i nastavnik iz kuta retoričkoga, katehetskoga i metodičkoga naslijeđa (prema Künzli, 1998, 2002, str. 39)

1.4.2.1. Didaktički modeli reprezentacije, razredne komunikacije i iskustva

Slijedi prikaz klasifikacije didaktičkih teorija i modela koju Künzli (1998, 2000, 2002) zasniva na didaktičkim osima (*os prezentacije, os razredne komunikacije i os iskustva*) i misaonim strujama u povijesti didaktike (*retorika, katehetika i metoda*). Riječ je o *modelima prezentacije, modelima razredne komunikacije i modelima iskustva*.⁸⁸

Modele *prezentacije* Künzli (2000) dovodi u izravnu vezu s didaktičkim naslijeđem *retorike*. Autor ističe da ovaj didaktički pristup karakterizira *prevlast sadržaja* poučavanja kao i nastavnikove sposobnosti prikladnog *poučavanja*, te naziva ovu poziciju *kulturno-teorijskom didaktikom*. To je zapravo pozicija duhovnoznanstvene pedagogije, u okviru koje je glavni zadatak školske nastave uvođenje učenika u kulturu i njegovo sudjelovanje u toj kulturi. Autor također ističe da se elaboracija kulturno-teorijske tradicije koju je načinio W. Klafki (1994; 1998; 2002), kao suvremeni zagovornik ovog pristupa, smatra današnjim utjelovljenjem didaktike, kao i da je fundamentalni princip u jezgri Klafkijevog modela pristupiti (s voljom za razumijevanjem) znanju i vještinama koje se prenose kulturnom tradicijom, te analizirati

⁸⁸ Glavne didaktičke teorijske pozicije i modele prikazali smo u potpoglavlju 1.3. *Razvoj didaktike u 20. stoljeću (od reformne i duhovnoznanstvene pedagogije do didaktičkih teorija i modela)*, stoga ih u ovoj klasifikaciji ukratko naznačujemo i prikazujemo iz jedne drugačije perspektive, uz bok sa nekim manje poznatim kao i nekim novijim teorijskim pozicijama koje u ranijem prikazu nisu zastupljene.

njihovo buduće značenje i valjanost.⁹⁰ Prema Künzliju (2000), ovoj tradiciji također pripadaju i teorijske postavke o *didaktici kao konstrukciji sadržaja* P. Mencka (2000), kao i rad *Münsterske škole*⁹¹ i njihovi *pristupi strukturnoga okvira* (njem. *Strukturgitteransätze*) koji su bili posebno aktualni 1970-ih. Ti su pristupi predstavljali osnovu za razvoj predmetnih didaktika, karakterizira ih visoka razina teorijske elaboracije i predstavljaju nastavak i daljnji razvoj kulturno-teorijske tradicije povezane s pojmom *obrazovanje* (njem. *Bildung*), uz istovremeno pozivanje na društveni kritičizam (Ibid). Autor također napominje da se model H. Meyera (1986, prema Künzli, 2000) koji je eklektički strukturiran i koji ima snažan naglasak na *iskustvu* i *susretu*, može u ovu kategoriju svrstati samo uvjetno, budući da H. Meyer potječe iz *Münsterske škole*.

Modele *razredne komunikacije* Künzli (2000) povezuje s naslijeđem *katehetike* u didaktici i naziva ih *komunikativnom didaktikom*. Autor ističe da ove didaktičke modele karakterizira davanje važnosti *odnosu između nastavnika i učenika*, kao i da povijesni model komunikativne didaktike predstavlja *sokratovska metoda poučavanja*. Künzli (2000) u ovu kategoriju ubraja modele W. Locha, K. Mollenhauera i H. Rumpfa, koji se temelje na teorijskim postavkama M. Bubera, F. Bollnowa i M.J. Langevelde, pod utjecajem fenomenologije i egzistencijalne filozofije, kao i model K. Schallera, na čiji je rad utjecala recepcija socio-filozofskoga i socio-psihološkoga rada G.H. Meada, posebice kroz rad J. Habermasa i frankfurtske filozofske škole. Autor ističe da su ove modele dalje razradili R. Biermann i R. Winkel (1994).⁹² Iako se u općedidaktičkoj literaturi Winkelov model ističe kao najutjecajniji model ovog pristupa u didaktici, autor ističe model M. Wagenscheina kao najutjecajniji model komunikativne didaktike. Ovaj model zapravo pripada predmetnoj didaktici (fizika i matematika) i u sokratovskoj maniri vodi učenika od početnog nerazumijevanja, preko pažljivog posmatranja do razumijevanja (Künzli, 2000).

Modeli *iskustva* povezani su s *metodičkim* naslijeđem u didaktici, orijentirani su na *teoriju učenja i iskustva* i pod utjecajem su edukacijske psihologije (Ibid). Autor navodi kako se ovi modeli smatraju dijametralno suprotnima kulturno-teorijskoj didaktičkoj poziciji

⁹⁰ Vidi potpoglavlje 1.3.4. *Kritički-konstruktivna didaktika* W.Klafkija.

⁹¹ Münstersku školu činila je grupa didaktičara okupljena oko H. Blankertza, uključujući W. Klafkija, P. Mencka, K. Mollenhauera i ostale. Sam je H. Blankertz ranije pripadao Göttingenskoj grupi okupljenoj oko E. Wenigera (Künzli, 2000).

⁹² Teorijsku poziciju R. Winkela prikazali smo u potpoglavlju 1.3.6.3. *Kritički-komunikativna didaktika ili didaktika kao kritička teorija nastavne komunikacije* (R. Winkel).

Wenigerove škole (tj. duhovnoznanstvene tradicije u didaktici). On u ovu kategoriju svrstava modele P. Heimanna⁹³ i H. Rotha (2000), koji su usmjereni na *formalnu strukturu puta učenja*, njegove korake i preduvjete, kao i modele švicarskih istraživača - H. Aeblija, kao primijenjene *didaktike zasnovane na psihološkoj osnovi* (radu J. Piageta)⁹⁴ i W. Guyera, koji predstavlja rezultat *suprotstavljanja teorijskim postavkama J. Deweya*. Künzli (2000) nadalje ističe da se modeli K. Giella i G. Hillera, koji se temelje na *antropološkim teorijama igre* s ciljem rekonstruiranja dimenzije *ljudskog iskustva*, kao i modeli M. Bönscha i W.H. Peterssena, koji svoju izrazito praktičnu usmjerenost duguju recepciji ideje *pragmatizma* u okviru pokreta *reformne pedagogije* i *progresivnog obrazovanja*, također mogu svrstati u ovu kategoriju. Naposljetku, autor kao model iskustva navodi i rad K. Prangea, za kojeg ističe da, iako nastoji rekonstruirati Herbartovu *retoričku* tradiciju, predstavlja pokušaj sustavnoga razvoja ideje *značenja iskustva* kao fundamentalnoga koncepta i stoga je njegov rad bliži ranijem Kantovskom i kasnijem angloameričkom *pragmatizmu*, nego didaktičkoj tradiciji u kojoj je pojam *obrazovanje* (njem. Bildung) centralni koncept (duhovnoznanstvenoj poziciji). Prange je, naime, u svom radu pokušao dati praktične smjernice za poučavanje, suprotstavljajući se teorijama metode i interakcije koje su bile pod utjecajem njemačke reformne pedagogije (Ibid).

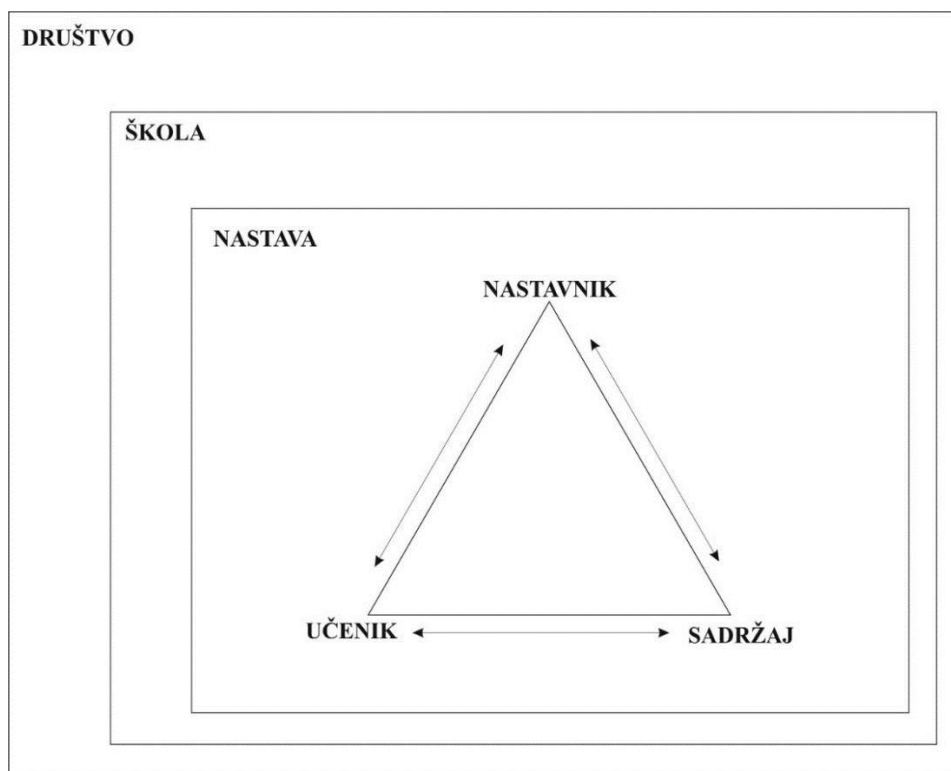
1.4.3. Proširene forme didaktičkoga trokuta

Proširenu formu didaktičkoga trokuta u teorijske svrhe koristio je Paschen (1979, prema Künzli, 1998, 2002) u radu *Logik der Erziehungswissenschaft (Logika odgojne znanosti)*. U kontekstu prigovora didaktičkom trokutu da ne uvažava šire društvene uvjete, Diesterweg (prema Kansanen i Meri, 1999) predlaže uključivanje faktora koji se odnosi na *vanjske uvjete u kojima učenici žive*. To se legitimira činjenicom da iako je didaktički trokut apstraktan konstrukt, on je uvijek uronjen u nekakav kontekst. Primjerice, u školskom kontekstu nastava je uvijek vođena nekakvim planom i programom kroz koji su definirani i širi društveni uvjeti i faktori, a ako su ti društveni faktori istaknuti u didaktičkom trokutu, logično je da će im se

⁹³ Teorijske postavke P. Heimanna prikazane su u potpoglavlju 1.3.5.1. *Didaktika kao teorija učenja (Heimann, Otto, Schulz)* i *berlinski model planiranja nastave*. Zanimljivo je da u ovu kategoriju Künzli ne uvrštava Schulzov hamburški model, koji predstavlja daljnju razradu početne Heimanove pozicije i za kojeg se u literaturi navodi da pripada jednoj te istoj teorijskoj poziciji – *didaktika usmjerena na učenje / didaktika usmjerena na poučavanje*. Pretpostavljamo da je razlog tome Schulzov pomak interesa s teorija učenja na kritičko promišljanje društvene dimenzije školovanja, čime se on zapravo približio Klafkijevoj kritički-konstruktivnoj didaktici (Arnold i Lindner-Müller, 2011; Zierer i Seel, 2012).

⁹⁴ Model H. Aeblija opisan je u potpoglavlju 1.3.6.4. *Psihologijski i konstruktivistički pristupi u didaktici*.

posvetiti više pažnje (Kansanen i Meri, 1999). Hudson i Meyer (2011) također predlažu moguće proširenje didaktičkoga trokuta uvažavanjem konteksta u kojem se odvija interakcija između elemenata nastavnog procesa, uključujući *nastavni proces* kao prvi kontekst didaktičkoga trokuta, zatim *školu*, te naposljetku *društvo*, kao najširi kontekst didaktičkoga trokuta (Grafički prikaz 6).



Grafički prikaz 6: Prošireni didaktički trokut s obzirom na kontekst (prema Hudson i Meyer, 2011, str. 19)

Kako bi opisao nastavni proces, Klingberg (1996, prema Meyer, 2012) koristi *didaktički četverokut* čiji su elementi *poučavanje*, *sadržaj*, *učenje* i *metode*. Još jedna varijanta didaktičkoga četverokuta koja je prisutna u literaturi jest ona koja uz *učenika*, *nastavnika* i *sadržaj* obuhvaća i *nastavnu tehnologiju* (Poljak, 1991; Bognar i Matijević, 2005; Pranjić, 2005). U literaturi se javljaju daljnja raznovrsna proširenja didaktičkoga trokuta kod kojih se trokut upisuje u krug (Glöckel, 1990, prema Papenkort, 2015b, str. 199), pretvara u stožac (Derbolav, 1987, prema Ibid) ili čak u četverostranu priamidu (Gruschka, 2002, prema Ibid), čime se proširuje za tri daljnja trokuta. Nadalje, postoje različiti *didaktički mnogokuti* koji nastaju daljnjom diferencijacijom navedenih faktora. H. Meyer (2005) u svojim didaktičkim razmatranjima koristi *didaktički šesterokut*, koji predstavlja šest temeljnih dimenzija

nastavnoga djelovanja – *ciljnu, sadržajnu, procesnu, djelatnu, socijalnu i prostornu* strukturu nastave. Zierer (2009, prema Zierer i Seel, 2012) u svom *eklektičkom modelu* također koristi didaktički šesterokut, koji obuhvaća *ciljeve, sadržaje, metode, medije, vrijeme i prostor*.⁹⁵ U literaturi možemo pronaći i *didaktički osmerokut*, koji uz *učenika, sadržaj i nastavnika* obuhvaća i *tehnologiju, pomagala, obrazovnu politiku, situaciju i sredstva* (Pranjić, 2005).

1.4.4. Kritika didaktičkoga trokuta

U posljednjih su desetak godina određene kritike bile upućene općoj didaktici glede didaktičkoga trokuta (Zierer i Seel, 2012). Prvo, smatra se da je didaktički trokut *redukcionistički*, tj. da mu nedostaju mnogi važni aspekti i da je stoga prejednostavan za holistički pristup poučavanju i učenju (primjerice Gruschka, 2001; Herzog, 2010, prema Zierer i Seel, 2012). U tom smislu i Kroh ističe da trokut predstavlja *neopravdano pojednostavljivanje* (Sünkel, 1996, prema Papenkort, 2015b, str. 199). Također se smatra da trokut pogrešno sugerira da učenici mogu učiti jedino kada ih nastavnici poučavaju, ignorirajući aspekte vremena, mjesta i interakcije. U tom smislu Gruschka (2002, prema Meyer, 2012) koristi didaktički trokut kako bi opovrgnuo temeljnu implicitnu pretpostavku da su sva tri vrha trokuta (nastavnik, učenik i sadržaj) potrebna za učenički razvoj, tvrdeći da je to pedagoška predrasuda i da nastavnici često ometaju učeničko učenje. Drugi kritički argument kojeg Zierer i Seel (2012) ističu jest njegova *nespecifičnost za didaktiku*, s obzirom da je ideja trokuta također popularna u retorici, komunikacijskoj znanosti, medijima, kao i nekim drugim disciplinama i kontekstima. Treći argument kritike didaktičkog trokuta kojeg Zierer i Seel (2012) ističu jest *nepostojanje teorijskog utemeljenja* za ideju trokuta, navodeći da on predstavlja jedino opis situacije, prenošen epohama i godinama bez stvaranja epistemološke ili znanstvene osnove. Herzog (2010, prema Papenkort, 2015b, str. 199) u tom smislu navodi da didaktički trokut kao i njegova proširenja predstavljaju *geometrijsko samoograničavanje didaktike*. Naime, Herzog (2010, prema Palekčić, 2015f, str. 66) smatra da je osnovna namjena didaktičkog trokuta njegovo korištenje u praksi (nastavnika) sa ciljem reduciranja složenosti nastavne prakse, i da kao takav, primarno pragmatički model, ne može služiti kao instrument teorijskog pristupa, predstavljajući na taj način *simptom prakse uzdignute na razinu teorije*.

⁹⁵ Ziererov *eklektički model* predstavljamo u kontekstu rasprave o budućnosti opće didaktike, u potpoglavlju 3.2.1. *Integracija klasičnih modela europske didaktike uz dodavanje novih teorijskih elemenata i empirijskih pristupa iz drugih znanosti*.

No, bez obzira na kritike upućene didaktičkom trokutu koje se mogu pronaći u literaturi, ne može mu se osporiti činjenica da upravo ta potpuna simplifikacija nastavnoga procesa ima svoju svrhu – a to je izražavanje same biti, tj. esencije nastavnoga procesa, koja se ne može svesti na jednostavnije elemente (Hudson i Meyer, 2011; Hudson, 2012). Naime, ovi autori smatraju da takav model reducira kompleksnost didaktičke situacije i izoštrava fokus za planiranje i analizu nastave. U tom smislu Palekčićev (2015f, str. 66) protuargument redukcionizmu didaktičkog trokuta jest previđanje činjenice da je funkcija modela (i kao modela za praksu i kao misaonog modela) ukazivanje na ono bitno, a ne u tome koliko vjerno model preslikava odgojnu stvarnost. Nadalje, Sünkel (1996, prema Papenkort, 2015b, str. 200) ističe da je didaktički trokut *sigurno sa svojim odnosima između triju pozicija jednostavna shema, ali to je jednostavnost općenitoga u kojoj je obuhvaćena punina zasebnoga*. Za glavni protuargument nepostojanju teorijskog utemeljenja didaktičkog trokuta zaslužan je Sünkel (1996, 2001, prema Papenkort 2015a, 2015b, Palekčić, 2015d, 2015e, 2015f) koji koristi ovu elementarnu formu kao *misaoni ili teorijski model* kako bi opisao temeljnu strukturu odgoja i nastave u svojoj općoj teoriji odgoja i teoriji nastave, čije pojašnjenje slijedi.

1.4.5. Didaktički trokut kao teorijski okvir

Sünkel u svojoj *općoj teoriji odgoja i općoj teoriji nastave*⁹⁶ koristi elementarnu formu didaktičkoga trokuta kako bi prikazao temeljnu strukturu, tj. bit *odgoja i nastave*. Pri tome se on ne bavi pitanjima kako bi nastavu trebalo poboljšati, već temeljnim pitanjem *što nastava jest* (Palekčić, 2015d). Drugim riječima, Sünkelova opća didaktika *promatra nastavu izdvojeno od njezinih pojedinačnih ostvarenja i posebnih određenja*, tj. strogo razlikuje *pojavnu bit nastave s jedne strane i njezin pojedinačni pojavni oblik s druge strane* (Sünkel, 1996, prema Papenkort, 2015b, str. 197).

Prema Sünkelu, *odgoj je posredovano prisvajanje negenetičkih dispozicija za djelovanje* (Palekčić, 2015f, str. 63; Papenkort, 2015a, str. 175). Sünkel odgoj shvaća kao *djelatnost* (a ne kao proizvod, tj. odgojenost), koja obuhvaća pored (eksplicitnog) *djelovanja* i (implicitno) *ponašanje*, i koja ima antropološko obilježje, iz čega proizlazi da je odgoj *društvena djelatnost* (Papkort, 2015a). Temeljne pretpostavke društvenih djelatnosti, tj.

⁹⁶ Sünkelovu teoriju nastave kao *izravan doprinos izgradnji specifičnog pedagoškog teorijskog znanja u vezi s nastavom* (Palekčić, 2015d, str. 337) ukratko naznačujemo i u potpoglavlju 3.3.2.3.2. *Odgojna nastava*. Kako je u ovom potpoglavlju naglasak primarno na didaktičkom trokutu, za potpuniji uvid u Sünkelove teorijske pozicije u vezi odgoja i nastave vidi Papenkort (2015a, 2015b) i Palekčić (2015d, 2015e, 2015f).

subjektivne pretpostavke koje djelatni subjekt mora u sebi nositi kako bi na primjeren način mogao izvoditi svoju aktivnost Sünkel (2011, prema Papenkort, 2015a, str. 170) naziva *dispozicijama za djelovanje*. Dispozicije za djelovanje predstavljaju *znanje, vještine i motive*, dok pridjev *negenetičke* označava da je riječ o kulturnim, tj. antropogenim dispozicijama za djelovanje koje se ne nasljeđuju, već se tijekom života prenose odgojem, za razliku od prirodnih ili *genetičkih* dispozicija koje se nasljeđuju (Ibid). Nadalje, odgoj se sastoji od dvije međusobno usko povezane djelatnosti koje se odvijaju zajedno – *posredovanje i prisvajanje*, iz čega proizlazi da je odgoj *suaktivnost* (Sünkel, 2011, prema Papenkort, 2015a, str. 172) ili *suradnja* (Kreitz, 2009, prema Papenkort, 2015a, str. 173). Papenkort (2015a) nadalje pojašnjava Sünkelovu teorijsku poziciju ističući kako odgoj čine dva *subjekta (odgajatelj i odgajanik)* koja imaju isti *objekt ili predmet* – negenetičke dispozicije za djelovanje koje treba posredovati i prisvojiti. Objekt odgoja Sünkel naziva i *trećim faktorom odgoja*, te u skladu sa time subjekti odgoja (odgajatelj i odgajanik) predstavljaju prva dva faktora odgoja. Time Sünkel utvrđuje ***triangularnu strukturu odgoja (pedagoški trokut)*** (Ibid). Uz pojam *faktor* Sünkel sinonimno koristi i naziv *pozicija*. Ipak, iako za prva dva faktora (subjekte odgoja, tj. odgojitelja i odgajanika) koristi naziv *osobne pozicije*, za objekt ili predmet odgoja Sünkel koristi uglavnom pojam *treći faktor* (Ibid). Autor također napominje da se obje osobne pozicije mogu odnositi i na skupine, tj. obuhvaćati više odgajatelja ili odgajanika. Uzajamnu povezanost djelatnosti posredovanja i prisvajanja Sünkel objašnjava na način da se *djelatnost odgajanika usmjerava na predmet, a ona odgajatelja na djelovanje: cilj odgajateljeva djelovanja je odgajanikova djelatnost prisvajanja* (Sünkel, 2011, prema Papenkort, 2015a, str. 175). Kao pretpostavku za odgojne djelatnosti posredovanja i prisvajanja Sünkel koristi pojam *odgojna situacija*, a odgojnu situaciju čine tri *temeljne pozicije* (odgajanik, odgajatelj i treći faktor) i sedam *temeljnih odnosa* (Ibid). Autor pojašnjava da temeljne odnose čine pet *jednostavnih odnosa* i dva *zeugmatska*⁹⁷ *odnosa*. Jednostavne odnose čine tri neposredna odnosa između triju temeljnih pozicija (*odgajatelj – odgajanik, odgajanik – predmet i odgajatelj – predmet*) te dva odnosa koja su značajna samo za slučaj kada postoji više odgajatelja i / ili odgajanika (*odgajatelj – odgajatelj i odgajanik – odgajanik*). Zeugmatski odnosi su odnosi s odnosima, a čine ih *odnos odgajatelja prema odnosu odgajanika i odgajanika te odnos odgajatelja prema odnosu odgajanika i predmeta*. Papenkort (2015a) smatra da je najveće značenje Sünkelove teorije odgoja u njegovom formuliranju trećeg faktora (predmeta ili negenetičkih dispozicija za djelovanje) kao spojnice između pojedinca (odgajanika) i društva (odgajatelja), kao i činjenici

⁹⁷ Starogrčki *zeugma* – veza, povezanost (Papenkort, 2015a, str. 179).

da je uz pomoć trećeg faktora moguće razgraničiti pojam odgoja naspram vođenja, savjetovanja ili psihoterapije kao oblika djelovanja.

Sünkelova *teorija nastave* dio je njegove opće teorije odgoja (Papenkort, 2015b; Palekčić, 2015d, 2015e, 2015f). Prema toj teoriji, *pojam odgoja je širi i nadređeni, a pojam nastave uži i podređeni* (Sünkel, 1996, prema Papenkort, 2015b, str. 198), čime nastavu shvaća kao dio odgoja, tj. kao njegovu *posebnu formu* (Palekčić, 2015d, str. 335, 2015f, str. 63). U skladu sa time *nastava je posredovano prisvajanje (negenetičkih) objektiviranih dispozicija za djelovanje (u pedeučičkim odgojnim strukturama)* (Palekčić, 2015f, str. 63; Papenkort, 2015b). Naime, za razliku od nenastavnih odgojnih situacija u kojima je predmet prisvajanja povezan sa subjektima i njihovim djelatnostima, u nastavi je taj predmet prisvajanja odvojen, tj. *objektiviran*, što znači da se može *formulirati u obliku usmenog ili pisanog teksta, iskazanog svakodnevnim jezikom, stručnim jezikom ili jezikom formula* (Sünkel, 2011, prema Papenkort, 2015b, str. 204). Pojam *pedeučičke odgojne strukture* označava da su djelatnosti posredovanja i prisvajanja eksplicitno izdvojene od drugih djelatnosti, za razliku od *protopedučičkih odgojnih struktura*, u kojima su djelatnosti posredovanja i prisvajanja implicitno uklopljene u druge djelatnosti (Papenkort, 2015b), čime se nastava također razlikuje od odgoja. Autor također ističe da se poput odgoja, i nastava sastoji od dvije međusobno povezane djelatnosti, a njezina temeljna struktura je u potpunosti analogna temeljnoj strukturi odgoja iskazanoj pedagoškim trokutom – **didaktički trokut** također sadrži tri pozicije i sedam odnosa. Jedinu razliku čine nazivi djelatnosti i pozicija koje Sünkel koristi u teoriji nastave – *poučavanje i učenje* kao posredovanje i prisvajanje, *učitelj, učenik i nastavni predmet (sadržaj)* kao odgajatelj, odgajnik i treći faktor (Ibid). Analogno odgoju, učenje (prisvajanje) se odvija od strane učenika i usmjerava se na predmet, poučavanje (posredovanje) se odvija od strane učitelja i odnosi se na učenje (prisvajanje), a cilj učiteljeve djelatnosti je učenikovo učenje (Ibid, str. 202).

Koristeći pedagoški / didaktički trokut kao misaoni alat za teorijsko utemeljenje temeljne odgojne / nastavne strukture, Sünkel je razvio prepoznatljiv pristup teorijskom promišljanju u pedagogiji i didaktici (Palekčić, 2015e) što predstavlja *izravan doprinos izgradnji specifičnog pedagojskog teorijskog znanja o nastavi* (Palekčić, 2015d, str. 337). Nadalje, Sünkelova teorijska odgojna i nastavna struktura može poslužiti kao osnova za *osvjetljavanje i prevladavanje određenih suvremenih dvojbi* (Palekčić, 2015d, str. 337), tj. *dijalektičko uravnoteženo poimanje prividnih proturječnosti ili tzv. „njihalica“* (Palekčić, 2015f, str. 64) u pedagogiji i didaktici koje se javljaju u kontekstu aktualnih reformi

obrazovanja (npr. *prijelaz s poučavanja na učenje, nastava usmjerena na nastavnika i sadržaj vs. nastava usmjerena na učenika*, i sl.).

1.5. Bît didaktike ili zajednička osnova svih didaktičkih teorija i modela

Didaktička je tradicija obilježena postojanjem brojnih varijacija, odnosno teorija i modela. Međutim, unatoč naizgled neograničenom mnoštvu okvira i fokusa, većina tih didaktičkih modela dijeli zajedničku osnovu (bît), a to je, prema Hopmannu (2007), ideja *umjerenog poučavanja*, koja podrazumijeva *umanjivanje intenziteta poučavanja kako bi se napravio prostor za individualni rast učenika* (Ibid, str. 115). Naime, autor ističe da iako didaktika očekuje da se kod učenika otkriju određena značenja sadržaja kao više ili manje vjerojatna, zbog nepredvidivosti poučavanja i njegove uvjetovanosti situacijom, do otkrivanja tih značenja uopće ne mora doći, te je iz navedenog razloga didaktika *umjeren* (odmjeren, diskretan, suzdržan) napor za stvaranjem određenih značenja nastavnih sadržaja. Hopmann (2007) također napominje da se ideja umjerenoga poučavanja provlači kroz cijelu povijest didaktike, od Platonovog Menona (u kojem nastavnik ne nadvladava učenika znanjem, nego mu pomaže da sam dođe do znanja), preko Komenskog (kroz ideju o tome kako poučavanje može poticati bolje učenje reducirajući se na najmanju moguću intervenciju), pijetističke i filantropističke didaktike kasnog 17. i 18. stoljeća, sve do duhovnoznanstvene i kritički-konstruktivne didaktike 20. stoljeća.⁹⁸ Umjerenog poučavanje temelji se na tri glavna obilježja: *opredijeljenosti za pojam obrazovanje* (njem. Bildung); *razlici između obrazovnoga sadržaja* (njem. Bildungsinhalt) i *obrazovne sadržine* (njem. Bildungsgehalt), tj. *značenja sadržaja i autonomiji poučavanja i učenja* (Ibid).

1.5.1. Obrazovanje (njem. Bildung)

Pojam *obrazovanje* u pedagozijskoj perspektivi (njem. Bildung) označava se kao *subjektivno formiranje* i odnosi se na razvoj individualnosti pojedinca, tj. na njegov karakter, mnogostrukost interesa i sklonosti, na njegovu kreativnost, samostalnost, ophođenje s drugim čovjekom, sposobnost samostalnog prosuđivanja i odlučivanja, zrelost, slobodu, emancipiranost, samoodgovornost, samoostvarenje, i sl. (Bašić, 2007a, str. 34). Hopmann

⁹⁸ Vidi potpoglavlja 1.2. *Povijesni razvoj didaktike (od Antike do kraja 19. stoljeća)* i 1.3. *Razvoj didaktike u 20. stoljeću (od reformne i duhovnoznanstvene pedagogije do didaktičkih teorija i modela)*.

(2007) ističe da pojam *obrazovanje* (njem. Bildung) u sebi sjedinjuje elemente obrazovanja, odgoja, erudicije, formiranja, iskustva i ostalih izraza koji se koriste kako bi se označio proces *razvijanja individualnosti učenjem*. Didaktička tradicija ujedinjuje cijeli razvoj tog koncepta, od Sokratovih ideja do Humboldtovog razumijevanja pojma obrazovanja kao *što veće razumijevanje svijeta* i kao *doprinos čovječanstvu razvojem vlastite jedinstvene osobnosti* (Ibid, str. 115). Klafki (1998, 2002) ističe korijene pojma obrazovanja u višeznačnom razumijevanju obrazovanja koje se razvilo u periodu između 1770. i 1830. godine u njemačkom govornom području Europe i koje je od samoga početka imalo svjetsku, tj. kozmopolitsku perspektivu. On navodi da se na razvoj koncepta obrazovanja utjecala velika imena europskoga prosvjetiteljstva: Lessing, Kant, Herder, Goethe i Schiller, Pestalozzi i Herbart, Schleiermacher, Fichte i Hegel, Froebel i Diesterweg. Izrazito značajnim za razvoj pojma obrazovanja smatra se W. von Humboldt (Klafki, 1998, 2002; Pranjić, 2005; Hopmann, 2007, Liessmann, 2008), njemački državnik, filozof, obrazovni reformator i lingvist, tvorac *humboldtovskoga obrazovnoga ideala* i osnivač najstarijeg berlinskog sveučilišta (Pranjić, 2005). Autor ističe da je pod utjecajem Francuske revolucije, te Leibnizive i Kantove filozofske misli, Humboldt vidio u obrazovanju proces koji treba biti od velike koristi svakom pojedinom članu građanskoga društva, ali i društvu u cjelini. Humboldtov interes bio je usredotočen na pojedinca, te njegovo samoprofiliranje s nakanom da raste, živi i djeluje preko kulturnih, socijalnih i političkih odnosa, a također je isticao dijalektički odnos između čovjeka i svijeta te nužnost prosvijećenoga djelovanja pojedinca na svijet (Ibid). Liessman (2008) ističe da je u Humboldtovoj perspektivi krajnja namjera obrazovanja *samospoznaja* i *sloboda*. Ovaj autor također napominje da je srž građansko-humanističkoga pojma obrazovanja u toj perspektivi bio kanon egzemplarnih djela književnosti, likovne umjetnosti, glazbe i filozofije, s jakom usmjerenošću na stilotvorna djela i jezike klasične antike. Antička kultura može se nazvati paradigmatikom za čovječanstvo općenito, jer se u toj kulturi pojavio čovjek kao svrha samome sebi, tj. kao autonoman subjekt (Ibid). Klafki (1998, 2002) ističe da se u prvoj polovici 20. stoljeća koncept obrazovanja razvijao u okviru duhovnoznanstvene pedagogije i teorije obrazovanja, a od 1960-ih godina nadalje na razvoj koncepta obrazovanja ponajviše je utjecao rad Heydorna, Adorna, Horkheimera, Habermasa, Blankertza, Bennera i ostalih.

Liessmann (2008) pojašnjava da je obrazovanje koje se ravna prema antičkom idealu i humanističkom konceptu prije svega slovalo kao *program čovjekova samoobrazovanja*, kao formiranje i razvijanje tijela, duha i duše, talenata i nadarenosti, što doprinosi razvoju individualnosti pojedinca i njegovom svjesnom sudjelovanju u zajednici i njezinoj kulturi. Mjerilo i izraz za to bilo je bavljenje paradigmatikom sadržajima koji se nisu pokoravali ni

načelu slučaja niti diktatu aktualne iskoristivosti (drevni jezici, književni kanon, poznavanje filozofskih, estetskih, kulturnih i religioznih tradicija) (Liessmann, 2008). Autor pojašnjava da su se ti sadržaji ravnali prema konceptu *duha*, tj. predstavljali su opredmećenja duha (Hegel), te da obrazovanje u tom smislu nije ništa izvanjsko duhu, nego je medij u kojemu se duh uopće može realizirati, tj. duh je ono što se obrazuje. Hopmann (2007) ističe da obrazovanje u europskoj didaktičkoj tradiciji predstavlja više od ovladavanja sadržajima ili od razvoja kompetencija i sposobnosti, tj. više od *znati nešto* ili *biti u stanju nešto učiniti*, jer njegov cilj nije prijenos znanja iz društva na pojedinca (kao što je to slučaj u tradiciji kurikuluma), niti je to prijenos znanja iz znanosti i ostalih domena u učionicu, nego je to *upotreba znanja kao transformacijskoga oruđa za razvoj učeničke individualnosti i socijabilnosti*. Iz navedenog razloga obrazovanje *ne može* biti ostvareno putem didaktike, već je jedino što didaktika može, umanjiti intenzitet poučavanja kako bi se napravio prostor za individualni rast učenika, a s time je povezana ideja *umjerenog poučavanja*, kao ključna za didaktiku (Ibid, str. 115).

Najutjecajnija didaktička teorijska linija, *kategorijalna didaktika* Wolfganga Klafkija,⁹⁹ opisuje obrazovanje kao dijalektički proces u kojem se *poučavanjem svijet otvara učeniku i učenik otvara svijetu* (König i Zedler, 2001; Palekčić, 2006; Hopmann, 2007; Zierer i Seel, 2012). Klafkijevo tumačenje obrazovanja je *kategorijalno*, jer obrazovanje pruža učenicima kategorije (egzemplarne koncepte, jezike, oruđa, itd.) pomoću kojih se svijet otvara njima i pomoću kojih se oni otvaraju svijetu (Palekčić, 2006). Hopmann (2007) ističe da je to fundamentalno drugačije od instrumentalizma Deweya i drugih pragmatičara, budući da Klafki vidi te instrumente (kategorije) ne samo kao naslijeđe čovječanstva koje treba biti usvojeno i dalje razvijano, već istovremeno i kao *razvoj jedinstvene individualnosti*.

Postoji toliko poimanja *obrazovanja* koliko postoji i varijacija didaktike, jer se poput didaktike, obrazovanje može tumačiti iz različitih filozofskih, metodoloških i normativnih perspektiva, fokusirajući se na različite institucije, korisnike i aktivnosti (npr. katoličko obrazovanje, konstruktivističko obrazovanje, obrazovanje u zatvorskom okružju, i sl.) (Hopmann, 2007). Ipak, Klafki (1998, 2002, str. 313) ističe da je unatoč svim razlikama i kontradikcijama između različitih tumačenja obrazovanja, moguće izlučiti nekoliko zajedničkih točaka, među kojima je i *ideja o odgovornom, kozmopolitskom pojedincu, koji doprinosi vlastitoj sudbini i sposoban je znati, osjećati i djelovati*.

⁹⁹ *Kategorijalna didaktika* naziv je za Klafkijevu *didaktiku kao teoriju obrazovanja*. Daljnji razvoj Klafkijeve teorijske pozicije predstavlja kritički-konstruktivna didaktika. Opširnije o Klafkijevoj teorijskoj poziciji i njezinom razvoju u potpoglavlju 1.3.4. *Kritički-konstruktivna didaktika W.Klafkija*.

Kasnih 1960-ih ta je otvorenost pojma obrazovanje dovela do kritike temeljene na argumentu da je nejasno što obrazovanje zapravo jest i da taj pojam treba zamijeniti s pojmom *kurikulum*, barem što se tiče nastave (Robinsohn, 1967, prema Hopmann, 2007).¹⁰⁰ Međutim, autor smatra da ta neodređenost i višeznačnost pojma obrazovanje nije posljedica manjka konceptualne jasnoće, nego nužna odlika koncepta kao takvog, kao i da je ta neograničenost pojma obrazovanje jednom jedinom teorijom oduvijek bila prednost, budući da se taj pojam odnosi na bit didaktike, tj. na ono čime se svaka didaktika bavi, a to je *učenikov individualni pristup svijetu, kao i rezultat tog susreta*. Kao takav, *pojam obrazovanje nas podsjeća da taj susret učenika sa svijetom i rezultat tog susreta nije utkan u sam sadržaj obrazovanja ili u samo poučavanje, nego se ono javlja u samoj situaciji (u trenutku i na mjestu) susreta učenika s obrazovnim sadržajem. Obrazovanje je ono što ostaje onkraj te situirane angažiranosti, tj. učeničkog susreta učenika sa sadržajem obrazovanja* (Hopmann, 2007, str. 115).

Bašić (2007a, str. 28; 2007b, str. 142) ističe četiri točke kojima se može sažeti višeznačni termin obrazovanje:

1. Obrazovanje obuhvaća *formalno* obrazovanje (razvijanje *unutarnjih snaga*, težište je na razvoju sposobnosti i vještina) i *materijalno* obrazovanje (usvajanje znanja i pristupa upoznavanju svijeta, težište je na sadržaju).¹⁰¹
2. Obrazovanje sadržava samoobrazovanje (proces samooblikovanja i samoaktivnosti koji traje tijekom cijeloga života) i proces obrazovanja i posredovanja znanja putem trećega (posebice putem planirane nastave, koja obuhvaća prvih deset ili dvadeset godina života).
3. Obrazovanje je prenošenje i usvajanje obrazovnih dobara kao što su jezik, kulturne tehnike, prirodne i duhovne znanosti, tehnika i informacijske tehnologije; ali istovremeno uključuje i kritičko konfrontiranje s njima na temelju vlastitih misaonih procesa i djelovanja.
4. Obrazovanje služi razvoju individualnosti pojedinca, ali i društvenoj korisnosti, što na temelju kritičkoga odnosa prema društvu i spremnosti za djelovanje pridonosi njegovom daljnjem razvoju.

¹⁰⁰ Opširnije o Robinsohnovoj reformi obrazovanja kao reviziji kurikuluma u potpoglavlju 2.3. *Utjecaji anglosaksonske tradicije kurikuluma i instrukcije na europsku didaktičku tradiciju*.

¹⁰¹ Vidi potpoglavlja 1.3.4.1. *Klafkijeva teorija obrazovanja i didaktička analiza* i 3.3.2.2.4. *Pedagoško-didaktička kritička refleksija paradigme prijelaz s poučavanja na učenje*.

1.5.2. Razlika između obrazovnoga sadržaja (njem. Bildungsinhalt) i obrazovne sadržine (njem. Bildungsgehalt) ili značenja sadržaja

Kako bi se omogućilo obrazovanje, tj. otvaranje svijeta učeniku i učenikovo otvaranje svijetu s ciljem razvoja njegove individualnosti, poučavanje se mora baviti sadržajem na određen način. Künzli (1998, 2002, str. 39-40) to ovako objašnjava: *Didaktičar se u potrazi za mogućim predmetom poučavanja propituje što taj predmet može i treba značiti učeniku i kako učenik može iskusiti to značenje... Sva su druga pitanja, osim značenja obrazovnoga sadržaja (npr. vođenje razreda, individualno i socijalno učenje, kontrola učenja, individualni tempo učenja, prikladna reprezentacija, i sl.), podređena tom središnjem interesu i dobivaju značaj jedino u kontekstu obrazovnog sadržaja.*

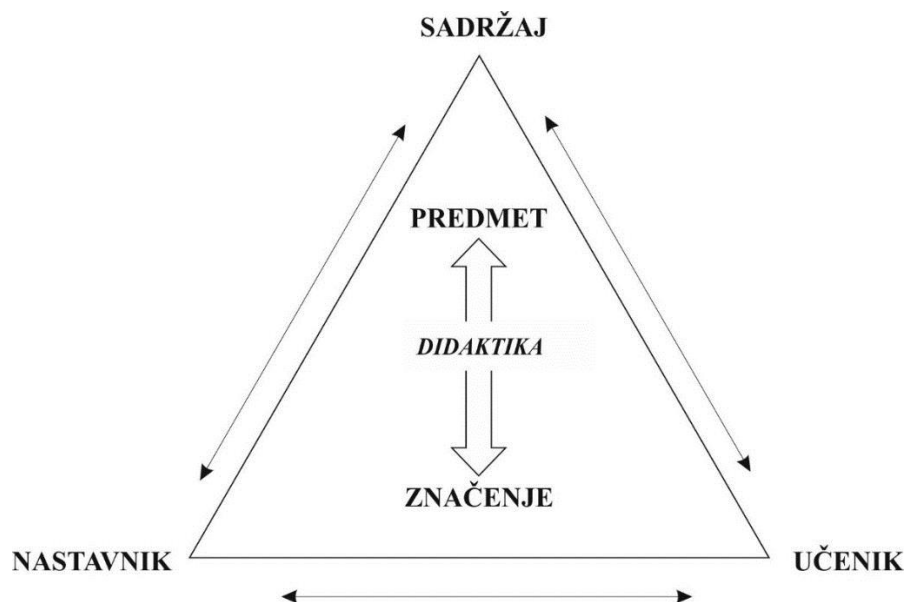
Važnost razlike između sadržaja i značenja za didaktiku se teško može precijeniti (Hopmann, 2007; Palekčić, 2006, 2007a). Plodonosnu i za didaktiku ključnu distinkciju između *sadržaja obrazovanja* (njem. Bildungsinhalt) i *obrazovne sadržine* (njem. Bildungsgehalt) ili *značenja sadržaja* prvi je načinio O. Willmann u tradiciji duhovnoznanstvene didaktike.¹⁰² Na toj razlici Klafki temelji svoju didaktiku kao teoriju obrazovanja kao i njezin kasniji razvoj u kritički-konstruktivnu didaktiku, kao najutjecajniji model u obrazovanju nastavnika u Njemačkoj.¹⁰³

Hopmann (2007) na sljedeći način opisuje razliku između sadržaja i značenja, kao jedno od obilježja na kojem se temelji bit didaktike (Grafički prikaz 13). On ističe kako se poučavanje bavi sadržajima, bio to, na primjer, prvi svjetski rat ili pjevanje pjesme. U didaktičkoj perspektivi, smisao poučavanja nije u znanju povijesti ili u vještini pjevanja neke pjesme. Autor pojašnjava da to može ili ne mora biti dio ishoda, ali to *nije* smisao obrazovanja. Naime, didaktika se pita, na navedenim primjerima sadržaja, što možemo naučiti o čovječanstvu razumijevajući tijek prvog svjetskog rata, ili o vlastitom unutarnjem biću ovladavajući vještinom pjevanja neke pjesme (Ibid). Hopmann (2007) ističe da značenje ili ono što je naučeno o čovječanstvu ili o vlastitom unutarnjem biću, nije svojstveno samom sadržaju kao takvom, nego se ono javlja (oblikuje) tijekom samog nastavnog procesa, temeljem susreta učenika kao jedinstvene individue s obrazovnim sadržajem. Ipak, autor napominje da razlika između sadržaja i značenja nije samo ona između činjenica i vjerovanja ili između predmeta i interpretacija, već u didaktičkoj perspektivi činjenice ili predmeti poučavanja nisu same po sebi

¹⁰² Vidi potpoglavlje 1.3.2. *Razvoj didaktike u okviru duhovnoznanstvene pedagogije.*

¹⁰³ Vidi potpoglavlje 1.3.4. *Kritički-konstruktivna didaktika W.Klafkija.*

dane, nego su one to što jesu prema značenju koje se javlja u susretu učenika i nastavnika s određenim sadržajem. U tom smislu bilo koji sadržaj ili predmet može predstavljati mnogo različitih značenja, kao što se i bilo koje značenje može javiti u susretu sa mnogo različitih sadržaja ili predmeta. Međutim, nema sadržaja bez značenja, niti značenja bez sadržaja (Hopmann, 2007).



Grafički prikaz 13: Odnos između sadržaja i značenja u didaktici (prema Hopmann, 2007, str. 116)

Autor ističe da ovaj filozofski argument ima i svoju praktičnu stranu. Naime, on savršeno reflektira razliku između nastavnoga plana i programa (propisanog na državnoj razini) i konkretnog poučavanja. Tradicionalni državni nastavni plan koji se javio u Europi u 19. stoljeću propisuje sadržaj poučavanja, no ne i njegovo značenje, tj. obrazovni smisao ili supstancu. Značenje je ono što se javlja (oblikuje) kada se sadržaj prezentira učenicima temeljem metodičkih odluka nastavnika, njegove *pedagoške slobode* (Ibid). Prema tome, autor pojašnjava da didaktički pokazatelj dobrog poučavanja nije stupanj usvojenosti sadržaja kako je on prikazan u nastavnom planu, nego je to pitanje je li i kako se namjeravano obrazovno značenje otkrilo učenicima u njihovom individualnom susretu sa sadržajem u danom nastavnom procesu. Nadalje, različite razine ovladavanja sadržajem ne ukazuju nužno na različitu kvalitetu poučavanja, već odražavaju različite pristupe jednom te istom sadržaju, temeljene na različitim mogućnostima otkrivanja obrazovnoga značenja različitim učenicima, stoga će u nekim slučajevima cilj biti ovladavanje sadržajem na najvišoj razini, dok će u drugim slučajevima biti

dovoljna osnovna razina, uvijek ovisno o tome zašto netko treba naučiti nešto o ratovima ili pjesmama, ističe Hopmann (2007).

1.5.3. Autonomija poučavanja i učenja

S obzirom da didaktika i njezin pojam obrazovanja zahtijevaju normativnost, ali ne traže potčinjavanje samo jednom skupu normi i vjerovanja, didaktika zahtijeva od nastavnika da bude svjestan nezaobilazne normativnosti u svakodnevnom ophođenju s bilo kojim sadržajem (Hopmann, 2007). Na primjer, za Kveker¹⁰⁵ će priča o prvom svjetskom ratu imati drugačiji prizvuk nego za vojnika, stoga se tada postavlja pitanje: *Želim li biti (krivo) interpretiran iz kreacionističke ili vojničke perspektive ili želim da moje poučavanje omogući otkrivanje drugih značenja u susretu s obrazovnim sadržajem?* (Ibid, str. 117). Autor ističe da se perspektiva ne ogleda u izboru sadržaja kao takvog već u načinu na koji nastavnik odabere predstaviti dani sadržaj. Naime, iako nastavni plan propisuje nešto zbog određenog očekivanja glede obrazovnoga značenja (npr. jer se nešto smatra važnim za kršćansko, građansko ili socijalno obrazovanje), to ne jamči da će se otkrivanje istog značenja ponoviti kada odabrani sadržaj postane predmetom poučavanja u učionici, već otkriveno značenje može biti upravo suprotno od očekivanog ili zahtijevanog. Temeljem navedenog autor pojašnjava da rezultati obrazovanja u didaktičkom smislu često nisu odmah vidljivi, već *oni ovise o tome što ostane nakon što se utiša zbrka i vreva poučavanja, bitka umova je izgubljena ili dobivena i učenik se miri, tj. usuglašava sa svojim vlastitim svijetom* (Ibid, str. 117).

Budući da je povezanost sadržaja i značenja iskustvo koje se javlja u neponovljivim trenutcima i interakcijama te je stoga nemoguće unaprijed odrediti rezultat, tj. ishod obrazovanja, poučavanje u didaktičkom smislu zahtijeva *visoki stupanj autonomije i za nastavnike i za učenike* (Ibid). Autor napominje da s iskustvom nastavnik može očekivati da će određeni sadržaji u susretu s određenim učenicima određene dobi i u određenim životnim uvjetima voditi stvaranju određenoga značenja. Naime, kada ne bi bilo mogućnosti za očekivanje određenih obrazaca kao više ili manje vjerojatnih, ne bi bilo ni didaktike, ali isto tako, ne bi bilo didaktike ni kada bi obrazac bio unaprijed fiksiran (Ibid). Iz navedenog razloga Hopmann (2007) opisuje didaktiku kao nužno *umjeren* pokušaj da se omogući otvaranje određenih značenja, imajući na umu da *stvari* mogu završiti upravo suprotno od planiranoga. Autor ističe da kao i u slučaju obrazovanja, to nije nedostatak didaktičke sofisticiranosti

¹⁰⁵ Kveker – pripadnik jedne od reformiranih crkava u okviru protestantizma u Engleskoj i Americi (Anić, Goldstein, 1999, str. 756).

nastavnika, niti pitanje činjenja previše ili premalo, nego nužna nejasnost i dvosmislenost samog nastavnoga procesa. Naime, s aspekta obrazovanja značenje sadržaja nikad nije unaprijed određeno, već se ono javlja, tj. oblikuje kada god nešto susretnemo u učenju i u životu i može se neprestano mijenjati, čak i dugo vremena nakon što se originalni susret zbio, a to predstavlja obećanje ali ujedno i nevolju obrazovanja, bez obzira na njegovu specifičnu strukturu (Hopmann, 2007).

2. DIDAKTIKA I / ILI KURIKULUM?

Pitanje *upotrebljivosti didaktičkih modela u standardizaciji obrazovanja* pripada širem kontekstu odnosa između dvije dominantne odgojno-obrazovne tradicije – *europske (njemačke) tradicije didaktike i anglosaksonske tradicije kurikulumu i instrukcije*, s obzirom na to da obrazovni standardi predstavljaju nastavak anglosaksonske tradicije kurikulumu i instrukcije. Preciznije, u našem europskom didaktičkom kontekstu aktualne reforme obrazovanja slijede tradiciju Robinsohnove reforme obrazovanja kao revizije kurikulumu,¹⁰⁶ u okviru koje se prvi put uvodi pojam *kurikulum* u didaktički obilježenu tradiciju europskoga pojma *nastavni plan i program* (Palekčić, 2005, 2006; Previšić, 2007a; Jurčić, 2012; Zierer i Seel, 2012), a zahtjev za uvođenjem obrazovnih standarda donosi sa sobom cijeli niz napetosti između dominantne anglosaksonske i europske tradicije nastavnoga plana i programa, tj. didaktike, s centralnim konceptom *obrazovanja* (njem. Bildung), budući da je odnos između tih tradicija kompleksan, slojevit i dinamičan (Palekčić, 2009a).

Pregled ključnih elemenata europske didaktičke tradicije i anglosaksonske tradicije kurikulumu i instrukcije s ciljem isticanja sličnosti i razlika kao i mogućnosti za njihov međusoban dijalog i plodonosnu suradnju, u našoj odgojno-obrazovnoj literaturi do sada nije sustavno načinjen, a to nije učinjeno ni u poznatim enciklopedijama iz područja odgoja obrazovanja, te su i u nas preuzimana određenja kurikulumu i didaktike koja nisu dovoljno uzimala u obzir različitost konteksta u kojem je nastajao kurikulum, odn. didaktika (Palekčić, 2007a). Naime, razmatranje sustavnoga odnosa kurikulumu i didaktike predstavlja desiderat, budući da distinkcija među njima u većine pedagoških praktičara, ali i znanstvenika, nije jasno definirana, što ima za posljedicu da mnogi autori navode da didaktika i kurikulum imaju iste sastavnice, što zapravo nije znanstveno opravdano (Palekčić, 2005, 2012; Jurčić, 2012). Na pitanje zašto to nije opravdano, pokušat ćemo odgovoriti u ovom poglavlju.

¹⁰⁶ Opširnije o ovoj reformi u potpoglavlju 2.3. *Utjecaji anglosaksonske tradicije kurikulumu i instrukcije na europsku didaktičku tradiciju.*

2.1. Usporedba dviju tradicija

2.1.1. Sličnosti europske didaktike i angloameričkoga kurikuluma i instrukcije

Mnogi su autori isticali da discipline kao što su *didaktika* i *kurikulum* barem djelomično pokušavaju obuhvatiti isto praktično polje (Hopmann i Riquarts, 1995; Kansanen, 1995, 2002, Palekčić, 2007a). Mikser (2005) ističe da tradicija didaktike i tradicija kurikuluma i instrukcije i nisu toliko udaljene, budući da dijele sljedeće zajedničke teme: *ciljevi učenja i poučavanja; teme i sadržaji na koje se ti ciljevi odnose; oblici organizacije nastave; metode učenja i poučavanja; mediji u nastavi; preduvjeti, ometajući čimbenici i sporedni učinci te načini na koje se rezultati i oblici poučavanja i učenja mogu kontrolirati i evaluirati*. Kako bi pojasnio tematiku sličnosti među dvjema tradicijama autor je načinio usporedbu Klafkijevoga didaktičkoga pristupa s konceptualnim okvirom za razvoj kurikuluma i instrukcije R. Tylera, koji se odnose na isto praktično polje. Mikser (2005) ističe da su preklapanja između Klafkija i Tylera eksplicitna, što se posebice odnosi na Klafkijevo četvrto i Tylerovo treće pitanje.

Klafkijevih pet didaktičkih pitanja koja treba uzeti u obzir prilikom pripremanja nastave:

1. Koji širi ili općeniti smisao ili činjenicu ovi sadržaji predstavljaju i otvaraju učenicima?
2. Koje značenje ima taj sadržaj ili iskustvo, znanje, sposobnost ili vještina koja se namjerava razviti kroz tu temu u umu mojih učenika?
3. U čemu se sastoji značenje te teme za budućnost učenika?
4. Kako je sadržaj strukturiran?
5. Koji je (minimalni) opseg znanja koji učenici trebaju steći kako bi se sadržaj određen prethodnim pitanjima smatrao usvojenim kao vitalno i upotrebljivo ljudsko vlasništvo? (Klafki, 1995, prema Mikser, 2005, str. 134).¹⁰⁷

¹⁰⁷ Treba napomenuti da su ovdje prikazana pitanja Klafkijeve didaktičke analize kako ih je interpretirao Mikser (2005), načinivši usporedbu s Tylerovim pitanjima vezanim za razvoj kurikuluma i instrukcije. Ukoliko usporedimo ta pitanja s pitanjima ranije i novije verzije didaktičke analize (vidi potpoglavlja 1.3.4.1. *Klafkijeva teorija obrazovanja i didaktička analiza* i 1.3.4.2. *Razvoj koncepta kritički-konstruktivne didaktike i sheme perspektiva planiranja nastave*), uočavamo da je autor načinio svojevrsnu kombinaciju starije i novije verzije didaktičke analize. Naime prikazao je pet, a ne sedam pitanja, što upućuje da se radi o ranijoj verziji didaktičke analize. Međutim, peto pitanje, koje se u ranijoj verziji didaktičke analize odnosi na *prikazivost* teme na zoran način i u kojem se ne razmatra problematika provjeravanja jesu li nastavni sadržaji usvojeni (svojevrsna operacionalizacija ciljeva nastave), prema Mikserovoj interpretaciji sadrži upravo taj aspekt provjerljivosti, što odgovara petom pitanju iz proširene didaktičke analize. Također je kao izvor za navedeni prikaz koristio noviji Klafkijev rad, što također upućuje na to da je riječ o novijoj verziji didaktičke analize. Pritom ostaje otvoreno pitanje zašto nije prikazao svih sedam pitanja novije didaktičke analize. Utoliko ovu usporedbu koju je načinio autor, kao i njezine zaključke, uzimamo s rezervom, no to ipak ne negira činjenicu da doista postoje preklapanja

Tylerova četiri pitanja vezana za razvoj kurikuluma i instrukcije:

1. Koje bi obrazovne ciljeve škola trebala težiti ostvariti?
2. Koja obrazovna iskustva učenicima mogu biti pružena, a koja će vjerojatno dovesti do postizanja tih ciljeva?
3. Kako ta obrazovna iskustva mogu biti učinkovito organizirana?
4. Kako možemo utvrditi jesu li ti ciljevi ostvareni? (Tyler, 1949/1969, prema Ibid).

2.1.2. Razlike između europske didaktike i angloameričkoga kurikuluma i instrukcije

Prije svega treba istaknuti da su termini *kurikulum* i *didaktika* snažno kulturalno obilježeni, te je usporedba značenja tih termina preko jezičnih granica prepuna različitih poteškoća (Kansanen, 1995; Reid, 1998, 2002; Hudson, 2007; Palekčić, 2007a), budući da je način na koji je obrazovanje organizirano, kako se percipira i kako se o njemu debatira uvijek ukorijenjeno u pojedinostima nacionalnih povijesti, navika i aspiracija (Reid, 1998, 2002). Naime, iako se odnose na isto praktično polje i tematiziraju slična pitanja, bitne su razlike u načinima na koje se ova pitanja postavljaju i na njih traže odgovori, što upućuje na činjenicu da postoje važna pitanja koja se postavljaju u sklopu jedne tradicije, ali ne i druge, budući da su početna pitanja i kontekst nastanka tih tradicija sasvim različiti (Palekčić, 2007a).

U anglosaksonskoj obrazovnoj tradiciji znanstvene discipline kao što su pedagogija i didaktika ne postoje, već se u okviru obrazovanja, kao širokoga istraživačkoga polja, koriste različite istraživačke metode koje imaju svoje utemeljenje u različitim znanstvenim disciplinama. Većinu sadržaja koje u europskoj tradiciji obuhvaća didaktika, u anglosaksonskoj literaturi obuhvaća edukacijska psihologija. No, treba istaknuti da je područje didaktike šire od edukacijske psihologije i uključuje mnogo filozofijskoga i teorijskoga mišljenja (Kansanen, 1995). Umjesto didaktike u anglosaksonskim je zemljama dakle, edukacijska psihologija zauzela glavno mjesto u polju obrazovanja, dok su u europskoj tradiciji didaktika i edukacijska psihologija odvojena područja s različitim predstavnicima (Ibid).

Palekčić (2007a) ističe da glavne razlike među tradicijama proizlaze iz *konteksta njihovog nastanka*. Naime, u didaktičkoj tradiciji to je bilo *obrazovanje nastavnika* gimnazije na temelju državno ustrojenoga nastavnoga plana i programa, a u tradiciji kurikuluma i

između Klafkijevih i Tylerovih pitanja – naime ona se odnose na isto praktično polje nastave, no postavljena su na drugačiji način.

instrukcije to je bilo pitanje *upravljanja i kontrole školskog sustava*. Sukladno navedenom, različito je i shvaćanje glede obrazovanja nastavnika i poimanje njihove uloge (Ibid).

Didaktička tradicija pruža okvir koji postavlja nastavnika u središte nastavnoga procesa, što proizlazi iz naglaska koji je tradicionalno bio stavljen na *didaktičku analizu* i na relativnu *profesionalnu autonomiju nastavnika* (Hudson, 2007). Westbury (1995, 1998, 2000, 2002) u tom smislu ističe da je u okviru didaktičke tradicije postojao profesionalni ideal nastavnika koji teži uspostavi profesionalnoga samoodređenja, kao suprotnosti birokratskom, sustavnom upravljanju nastavnicima kao uposlenicima sustava (kao što je to bio slučaj u anglosaksonskoj kurikulumske tradiciji). Ovaj autor nadalje pojašnjava da je didaktička tradicija pretpostavljala da bi nastavnici trebali imati autonomiju u svome radu, poput liječnika ili odvjetnika i da bi njihov rad trebao biti evaluiran ne od klijenata ili poslodavaca, već od strane kolega profesionalaca u sustavu samodiscipline, a poziv nastavnika bio je obilježen etosom javne službe, tj. rada u službi javnog dobra. Naime, iako je postojao nastavni plan i program koji na državnoj razini propisuje nastavne sadržaje koji se trebaju realizirati, ti sadržaji, odabrani iz cjelokupnog korpusa kulturne tradicije, postajali bi obrazovni tek onda kada ih interpretiraju, tj. *ožive* nastavnici (Ibid). Dakle, iako je nastavni plan i program predstavljao institucionalni kontekst rada nastavnika, taj je kontekst bio ugrađen u osnovnu društvenu vrijednost ideala *obrazovanja* (njem. Bildung) kao subjektivnoga formiranja i umijeće *didaktičke analize*, koja služi sjedinjenju kulturnih dobara sadržanih u nastavnom planu i programu s idealom *obrazovanja*, istovremeno kao procesom i kao rezultatom (Ibid). Autor nadalje ističe da je didaktičkom analizom svaki nastavnik trebao odrediti, kao autonomni profesionalac što treba učiniti u konkretnom okruženju, s konkretnim sadržajem i konkretnim učenicima, u kontekstu vrijednosti povezanih s pojmom *obrazovanja*. U tom smislu Westbury (1995, 1998, 2000, 2002) pojašnjava da je didaktika usredotočena na oblike rezoniranja o poučavanju koji su prikladni za autonomnoga profesionalnoga nastavnika, koji ima potpunu slobodu unutar nastavnoga plana i programa razviti vlastiti pristup poučavanju, bez kontrole kurikuluma u američkom smislu. Ona pruža nastavniku načine razmatranja važnih pitanja kao što su: *što, kako i zašto glede „njihovog“ poučavanja, „njihovih“ učenika u „njihovom“ razredu* (Wallin, 1998, prema Westbury 1995, 1998, 2000, 2002). Dakle, u didaktičkoj tradiciji nije bilo kontrole rada nastavnika i orijentiranosti na rukovođenje školskim sustavima kao što je to bio slučaj u tradiciji kurikuluma i instrukcije, a obrazovanjem nastavnika tradicionalno se bavila didaktika. U tradiciji didaktike nastavnik je agent, tj. posrednik između učenika i sadržaja (Ibid), a jezgru

didaktičkoga promišljanja čini refleksija odnosa objektivnoga sadržaja i subjektivnoga značenja tog sadržaja za učenike (Palekčić, 2007a).¹⁰⁸

S druge strane, u anglosaksonskim je zemljama dominantna ideja nastanka *tradicije kurikuluma i instrukcije* bila *organizacijska* koja se fokusirala na izgradnju školskoga sustava, stoga je *curriculum as manual* bio shvaćen kao vođenje, usmjeravanje i kontrola rada škole, te svakodnevnoga rada u razredu (Westbury, 1995, 1998, 2000, 2002; Palekčić, 2007a). Iz navedenog proizlazi da se od nastavnika očekivala implementacija kurikuluma te su oni imali status državnih službenika, a ne autonomnih profesionalaca (Ibid). Ovdje također treba istaknuti da u anglosaksonskim zemljama nije bilo centralnoga upravljanja obrazovanjem kao što je to bio slučaj u europskoj didaktičkoj obrazovnoj tradiciji, tj. na anglosaksonskom području je postojala i još uvijek postoji snažna decentralizacija (Doyle&Westbury, 1992, prema Kansanen, 1995). Dakle, nacionalni kurikulum davao je samo okvirne smjernice, a zadatak svake škole bio je kreirati kurikulum u skladu s vlastitim posebnostima, nakon primjerene javne rasprave. Autori nadalje pojašnjavaju da je lokalna vlast imala odgovornost za učinkovitost obrazovnoga sustava te je interakcija između škole i lokalne zajednice bila vrlo bliska, dok je državna kontrola bila samo formalnost, a crkva je bila sasvim odsutna u pitanjima obrazovanja. Model poučavanja bio je isti kao u svijetu biznisa – *nastavnici su bili radna snaga kojom je trebalo upravljati i rukovoditi kao s radnom snagom bilo kojeg drugog velikog poduzeća* (Doyle i Westbury, 1992, prema Kansanen, 1995, str. 6). Dakle, u takvim je okolnostima autonomnost i odgovornost nastavnika bila vrlo ograničena, a lokalna uprava i javnost imale su direktnu kontrolu nad školom i nastavnicima. Kurikulum je u tim uvjetima nastao prvenstveno kao autoritativni i usmjeravajući priručnik o tome što su zadaci nastavnika i koje procedure treba primjenjivati (Westbury, 1995, 1998, 2000, 2002; Palekčić, 2007a). Opisano Westbury (1995, 1998, 2000, 2002) objašnjava činjenicom da u anglosaksonskoj kulturi postoji vizija školskoga sustava s jasnom javnom svrhom i dobro strukturiranim kurikulumom, te dosljedno strogom formalnom kontrolom nad nastavnicima kao uposlenicima sustava, a u tom kontekstu profesionalnost nije nešto što nastavnici osnovnim i srednjim školama trebaju težiti što je vidljivo i u terminima koji se koriste da bi se opisalo obrazovanje nastavnika. Naime, nastavnici se treniraju i dobivaju certifikate da su sposobni poučavati kurikulum, oni ne dobivaju licencu kao autonomni profesionalci koji rade u širem institucijskom okviru koji usmjerava, ali ne

¹⁰⁸ Vidi poglavlje 1. *DIDAKTIČKA TRADICIJA – POJMOVNO ODREĐENJE, POVIJESNI RAZVOJ, GLAVNE TEORIJE I MODELI TE ZAJEDNIČKA OSNOVA*, a posebice potpoglavlja 1.2.5. *Razvoj didaktike u 19. stoljeću*, 1.3.2. *Razvoj didaktike u okviru duhovnoznanstvene pedagogije*, 1.3.4. *Kritički-konstruktivna didaktika W.Klafkija* i 1.5. *Bit didaktike ili zajednička osnova svih didaktičkih teorija i modela*.

kontrolira detalje njihovog posla (kao što je to slučaj u didaktičkoj tradiciji) (Westbury, 1995, 1998, 2000, 2002). U engleskom govornom području konceptualni okvir u okviru kojeg se tretira obrazovanje nastavnika čine *edukacijska psihologija* i *istraživanje kurikuluma*,¹⁰⁹ a tradicionalna kurikulumska ideologija, znanost i praksa u službi su školskoga sustava i prvenstveno se bave implementacijom kurikuluma (Mikser, 2005). Hudson (2007) ističe da je na osnovu Tylerovog rada *Basic Principles of Curriculum and Instruction (Osnovni principi kurikuluma i instrukcije)* iz 1949. godine koji se općenito smatra ključnim u tom području, razvijen menadžerski okvir za razvoj kurikuluma te posljedično za kontrolu i evaluaciju isporuke obrazovnih usluga. Autor također ističe da iz tog okvira potječu tehnologije za izradu kurikuluma, za formuliranje biheviorističkih ciljeva, instrukcija, testiranje i evaluacija kurikuluma, kao i da ova struktura nudi načelo u okviru kojeg se pretpostavlja da je moguće odrediti uređen niz koraka koji prikazuju kako optimalno razviti kurikulum na nacionalnom, regionalnom i lokalnom nivou. Nastavnici u tom kontekstu postaju nevidljivi posrednici školskoga sustava, od strane kojeg su poticani i upravljani i ne smatraju se njegovim pokretačima, a kao daljnja posljedica te perspektive, oni postaju jednom od (ako ne i jedinom) kočnicom inovacija, promjena i reformi školskoga sustava koje obrazovna politika, tj. prosvjetna vlast smatra nužnima (Ibid).

Kao okvir za analizu i usporedbu dviju tradicija mogu poslužiti i *didaktički* i *kurikulumski trokut*, koje je Westbury (1995, 1998, 2000, 2002) načinio modifikacijom klasičnoga didaktičkoga trokuta.¹¹⁰ Autor pojašnjava da u okviru *didaktike* (Grafički prikaz 14) koja ima humanističke korijene i temelji se na pojmu obrazovanja (njem. Bildung) kao

¹⁰⁹ Hopmann (2007) ističe da su u anglo-saksonskom kontekstu, edukacijska psihologija i istraživanje kurikuluma u okviru 20. stoljeća podijelili posao na način da su se istraživači kurikuluma bavili sadržajem, tj. predmetom, dok su ga psiholozi izostavili. Ta je podjela došla pod pritisak i još uvijek je u krizi, kada se s jedne strane u okviru kulture testiranja prešlo na definiranje kurikuluma putem obrazovnih standarda (Linn, 2000; Amrein & Berliner, 2002; Braun, 2004; Berliner, 2005, prema Hopmann, 2007), a s druge je strane rekonceptualizirana kurikulumska teorija (Pinar i sur., 1990, prema Ibid) izgubila svoj interes za stvarnu učionicu i postala sve zaineresiranija za političke i filozofske implikacije kurikuluma kao društvene tvorevine (Davis, 2002, prema Ibid). Još je Schwab (1969, prema Ibid) dijagnosticirao *umirući* status istraživanja kurikuluma, koji je završio krajnjim odricanjem od kurikulumskog propitivanja. U tom smislu autor ističe da je ono što se sada prezentira kao istraživanje kurikuluma zapravo empirijsko istraživanje nastave, koje se ne razlikuje mnogo od tradicije edukacijske psihologije i u njemu nema ni traga povijesnom ili institucionalnom razumijevanju školstva ili bilo kakvog mjesta za sadržaj kao što ga prikazuje Schwab ili kao što se razlika između sadržaja i značenja tumači u okviru didaktičke tradicije. Čak i u svojem najnaprednijem obliku, kao što je model *pedagoškog predmetnog znanja* L. Shulmana (1986), sustavno se zanemaruje rekonstrukcija sadržaja kao otvorenoga prostora za kreiranje budućih značenja, ističe Hopmann (2007) (vidi potpoglavlje 2.4.1. *Približavanje među tradicijama i mogućnosti za plodonosnu suradnju*).

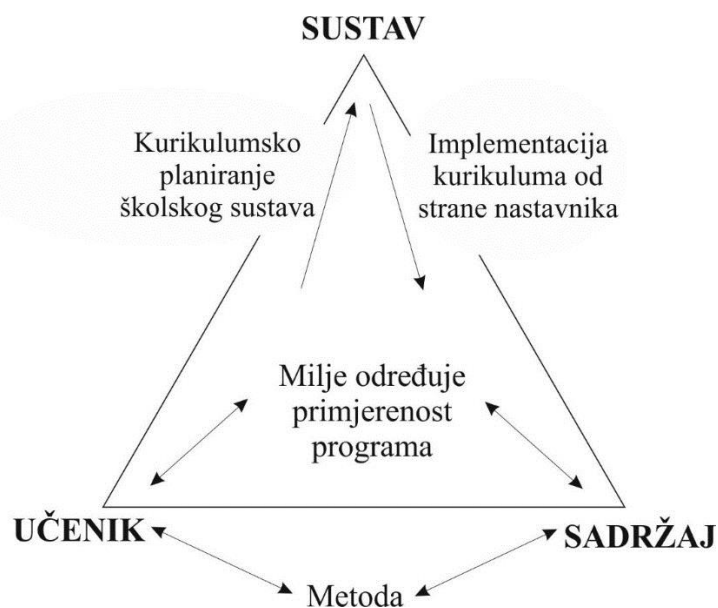
¹¹⁰ O didaktičkom trokutu kao fundamentalnom modelu u didaktici pišemo u potpoglavlju 1.4. *Didaktički trokut i njegova tumačenja*.

subjektivnoga formiranja i u okviru koje postoji jasna distinkcija između objektivnoga i subjektivnoga aspekta sadržaja, državni nastavni plan i program propisuje sadržaje poučavanja, no nastavnik mora razumjeti taj sadržaj kao refleksiju zajedničkih vrijednosti koje predstavlja, svojim poučavanjem konstantno pružajući potporu subjektivnom samoformiranju svojih učenika. Iz toga proizlazi da je u okviru didaktičke tradicije *nastavnik* jedini posrednik u susretu između učenika i sadržaja nastave. Westbury (2000, str. 32) nadalje pojašnjava da se ljudska individualnost može njegovati jedino od strane samih ljudi, tj. nastavnika, a ne od strane nekakvog apstraktnoga institucionalnoga sustava (kao što je to slučaj u anglosaksonskoj tradiciji kurikuluma i instrukcije) i stoga u okviru didaktike svaki nastavnik ima zadatak promišljanja o dva osnovna pitanja: *Koja je formativna vrijednost dostupna njegovim učenicima kroz određeni sadržaj?* i *Kako osmisliti vlastito poučavanje kako bi se učenicima predstavile te vrijednosti?* Autor temeljem navedenog zaključuje da je jezgra nastavnikovoga profesionalnoga rada prosuditi kako mreža potencijalnih interakcija učenika i obrazovnih sadržaja može biti plodno angažirana, te pronaći načine i sredstva za njezino angažiranje, kao i da didaktika teži objašnjavanju te pronalaženju okvira za promišljanje nastavnika o navedenim pitanjima. Ključni termini didaktičkoga trokuta jesu *nastavnik* i *planiranje nastave* (Westbury, 1995, 1998, 2000, 2002; Palekčić, 2007a).



Grafički prikaz 14: Didaktički trokut – obrazovno značenje kulturnih dobara, tj. nastavnih sadržaja (prema Westbury, 2000, str. 32; Palekčić, 2007a, str. 46)

Za razliku od didaktičke tradicije, centralni konstrukt *kurikulumske tradicije* (Grafički prikaz 15) jest *školski sustav* koji teži institucionalnom prijenosu sadržaja kao nositelju vještina i objektivnih razumijevanja koji nisu podložni dualizmu kao u didaktičkoj tradiciji, neovisni su o učeniku i nastavniku i mogu se poučavati korištenjem primjerenih metoda, te u skladu s time postoji jasna implikacija da se učinkovitost kurikuluma i poučavanja može racionalno evaluirati (Westbury, 1995, 1998, 2000, 2002; Palekčić, 2007a). Westbury (2000, str. 31) u tom smislu pojašnjava da je osnovni zadatak tvoraca kurikuluma napraviti organizacijski i / ili kurikulumski okvir ili program koji optimizira podudaranje obrazovnih i društvenih ciljeva školskoga sustava, nastavnih predmeta i tema s objektivnim *obrazovnim potrebama* učenika (minimalizirajući pritom probleme koje idiosinkrazija individualnih nastavnika predstavlja za učinkovitost ukupnog sustava) i stoga su centralna pitanja u okviru ove tradicije: *Koje znanje ima najveću vrijednost za određeni „tip“ učenika?; Kako bi se moglo utvrditi najprikladnije i najučinkovitije strukturiranje instrukcije tog znanja? i Kako bi se to strukturiranje instrukcije moglo implementirati u školski sustav?* Autor nadalje pojašnjava da dobivanje odgovora na navedena pitanja zahtijeva sistematsko i institucionalno planiranje i evaluaciju. Uz sustav još je jedna tema centralna za kurikulumski trokut, a to je *milje* ili *širi društveni i ekonomski kontekst*, jer učinkovito planiranje kurikuluma podrazumijeva prikladno funkcionalno slaganje između ciljeva obrazovanja i šireg društvenoga i ekonomskoga konteksta, tj. miljea (Westbury, 1995, 1998, 2000, 2002; Palekčić, 2007a).



Grafički prikaz 15: Kurikulumski trokut – prenošenje (transmisija) *znanja* (prema Westbury, 2000, str. 31; Palekčić, 2007a, str. 48)

U Tablici 3 također su pregledno prikazane bitne razlike između tradicija na osnovu usporedbe njihovih temeljnih pretpostavki.

Tablica 3: Usporedba didaktike i kurikuluma (prema Hopmann & Riquarts, 1995)

Razina	Didaktika	Kurikulum
1. Planiranje nastave		
Ključno pitanje	<i>što i zašto</i>	<i>Kako</i>
Sadržaj kao...	primjer	objekt (predmet)
Namjera kao...	cilj (odredište)	zadatak
Nastavni plan kao..	referentni okvir	slijed radnji
Poučavanje kao...	ovlaštenost (sloboda)	provedba
2. Istraživanje		
Fokus	umijeće poučavanja, didaktička analiza (hermeneutički)	individualni nastavnik, razmišljanje nastavnika (interpretativni)
Evaluacija uspješnog poučavanja	profesionalna primjerenost, refleksija	učenička postignuća (rezultati i mjesto na rang-listi)
3. Teorija		
Funkcija	uvođenje (upućivanje, inicijacija)	priprema (preparacija)
Slijed	na prvom mjestu je obrazovanje (njem. Bildung)	na prvom mjestu je nastavni predmet (tema)

Interpretaciju razlika između dvije tradicije s *kulturnog i društvenog aspekta* daje Reid (1998, 2002), ističući da je u okviru *angloameričke tradicije* društveni i kulturni svijet viđen kao *objektivna struktura* koja se sastoji od različitih sustava (ekonomski sustav, politički sustav), a zadatak je kurikuluma prezentirati tu strukturu učenicima i pomoći im da sami utvrde koje će mjesto u toj strukturi zauzeti, što se temelji na pretpostavci da kultura i društvo mogu biti jednostavno reducirani na činjenice koje treba naučiti. Autor pojašnjava da razumijevanje ove tradicije proizlazi iz same prirode američkog društva koje je u svojoj biti republikansko i sekularno, i stoga se, odbacivši tradicionalne autoritete kao što su monarhija, aristokracija i religija, sadržaj obrazovanja nije mogao više legitimirati činjenicom društvene, kulturalne ili povijesne opravdanosti, već je osnovni kriterij legitimacije sadržaja postala *korisnost znanja*. Prema tome, postoji praktična korisnost znanja o društvenim, ekonomskim i političkim sustavima koje omogućuje učenicima da postanu uspješni u društvenom i profesionalnom životu, a budući da je korisno znanje lako moguće testirati, autoritet se prebacio s nastavnika na testiranje, odluke su podržane aritmetikom i pitanje tko ima pravo odlučivati o učenicima je izbjegnuto (Ibid). Autor nadalje ističe da je republikanskim nastojanjem izbjegavanja tradicije došlo do potpunoga zanemarivanja značajnih klasičnih djela i tekstova u korist udžbenika napisanih u maniri priručnika ili nastavnih materijala konvencionalnim, tehničkim jezikom. Budući da se u republikanskom smislu građani ne oslanjaju na tradiciju, nego *razmišljaju vlastitom glavom*, najveća vrlina postaje *racionalnost*, no taj zahtjev za racionalnošću dovodi do očitog paradoksa – budući da nitko ne smije nametati vlastite ideje učenicima ili im govoriti što da misle, mišljenje svakog pojedinca postaje njegova istina koja egzistira, kao privatno vlasništvo, zajedno s *istinama* drugih pojedinaca (Reid, 1998, 2002). Nasuprot tome, *europska je kultura*, ističe autor, religiozna i monarhistička, naravno u različitim stupnjevima. Naime, iako je monarhija nestala u većini europskih zemalja, monarhistički način razmišljanja se zadržao, s obzirom da, izuzev nekoliko izuzetaka, *kurikulume* u Europi određuju nacionalne ili regionalne agencije i često su definirani odredbama nacionalnih parlamenata (Ibid). Autor pojašnjava da je u okviru didaktičke tradicije društveni i kulturni svijet *subjektificiran* - postoje *stvari* koje treba naučiti, ali učenike treba ohrabriti da nađu vlastiti put, a taj se prijedlog temelji na shvaćanju da su učenici sami *proizvod* tradicije i da je tradicija nešto što treba cijeliti i očuvati. Kao što Künzli (2000) ističe, didaktičar ne započinje pitajući se kako učenik uči ili što bi učenik trebao biti sposoban činiti ili znati, već on najprije razmatra budući predmet poučavanja s aspekta pojma obrazovanja (njem. Bildung), pitajući se što bi on trebao značiti učeniku i kako učenici sami mogu iskusiti to značenje. Učenje je u sklopu europske didaktičke kulture snažno povezano sa subjektivnošću učenika kao člana kulture i ne vidi se kao pitanje

instrukcije faktičkog znanja, kao što to implicira angloamerička obrazovna tradicija (Reid, 1998, 2002).

Reid (1998, 2002) također razmatra razlike između dvije dominantne tradicije s aspekta načina na koji se poima *sadržaj obrazovanja*.¹¹¹ On ističe da se u kurikulumskoj tradiciji ne razmatra vrijednost pojedinog sadržaja, već općenita procedura odabira, procesuiranja, razvrstavanja i pakiranja raznolikog sadržaja u programe koji su dostupni za odabir, u ime učenika ili od samih učenika. Naime, prva faza razvoja kurikuluma koja se odnosi na odabir i strukturiranje sadržaja rezultira *kurikulumskom matricom*, dok se druga faza razvoja posebnih programa u vidu namjeravanih ishoda učenja naziva razvojem *instrukcijskih paketa* (Ibid). Navedeno se temelji na teorijskim postavkama Johnsona iz 1969., koje predstavljaju dominantnu perspektivu u američkoj kurikulumskoj teoriji (Jackson, 1992, prema Reid, 1998, 2002). Autor ističe da se s druge strane, W. Klafki, predstavnik kritički-konstruktivne didaktike kao glavnoga pravca u didaktici, također se bavi pitanjima sadržaja obrazovanja, čineći razliku između *sadržaja* obrazovanja i *značenja* tog sadržaja.¹¹² Glavna pozicija nije dana kurikulumskoj matrici, nego *osobi* čije obrazovanje (njem. Bildung) predstavlja subjektivno formiranje ili dijalektički proces u kojem se poučavanjem svijet otvara učeniku i učenik otvara svijetu (Ibid). Autor pojašnjava da je prema didaktičkoj tradiciji, moguće identificirati sadržaje iz kulturne tradicije koji imaju mogućnost ostvariti ciljeve obrazovanja, a to naravno implicira da učenici nemaju nesputano pravo slijediti vlastita uvjerenja i racionalnosti. Didaktička tradicija omogućava poučavanje koje je autoritativno glede neophodnosti i hijerarhije sadržaja obrazovanja, ona ne predviđa situaciju u kojoj su sva mišljenja relativna i sve osobne percepcije vrijedne, kao u kurikulumskoj tradiciji (Ibid). Posljedično, nastavnici imaju moć i autoritet i nisu samo tehničari ili instruktori koji razvijaju vještine koje se lako mogu prikazati i kontrolirati, već su autonomni profesionalci koji sami predstavljaju sadržaj kojeg treba usvojiti, a to mogu postići na način da su istinski i ozbiljno dirnuti sadržajem tijekom pripremanja nastave, tj. ukoliko ga personificiraju i reflektiraju na uvjerljiv način, ističe Reid (1998, 2002).

Palekčić (2006) također ističe razlike među obrazovnim tradicijama s aspekta *sadržaja obrazovanja*. Naime, autor navodi da u proučavanju nekog znanstvenoga fenomena ili problema treba razlikovati njegov *materijalni* i *formalni* aspekt. Pedagogija i druge znanosti u

¹¹¹ Uloga i značenje sadržaja obrazovanja u okviru dvije tradicije predstavlja i jedan od elemenata naše pedagoško-didaktičke refleksije standardizacije obrazovanja. Vidi potpoglavlje 3.3.2.2.2. *Odnos između sadržaja i značenja u okviru didaktike i u okviru standardizacije obrazovanja*.

¹¹² Vidi potpoglavlje 1.3.4. *Kritički-konstruktivna didaktika W.Klafkija*.

proučavanju kurikuluma imaju isti materijalni objekt izučavanja, ali različiti formalni aspekt proučavanja tog objekta (Ibid). Pedagogija promatra čovjeka *u svjetlu njegove obrazovljivosti i odgojivosti*, a obrazovljivost i odgojivost pedagogija je oduvijek vezala za *sadržaje obrazovanja i nastave*, dok ostale znanosti koje su uključene u istraživanje kurikuluma (psihologija, empirijska istraživanja nastave) ne pokazuju interes za izučavanje sadržaja u svjetlu obrazovnih namjera (Palekčić, 2006).

Kansanen (1995) ističe još jednu od bitnih razlika između dviju tradicija, a to je *pozadina i svrha stvaranja teorijskih modela*. Autor ističe kako razlika između dviju tradicija nije u fokusu koji je u oba slučaja nastavni proces, već u teorijskim i filozofskim pretpostavkama koje leže u osnovi tih tradicija. Naime, u didaktici su teorijski modeli temeljeni na filozofskoj koncepciji čovjeka, a empirijski rezultati nisu preduvjet kreiranja teorijskih modela, već se koriste u korektivnom smislu ukoliko su u konfliktu s varijablama modela, tj. u okviru didaktičke tradicije gotovo da i nema empirijskih istraživanja njezinih koncepata te njihova objasnidbena moć u istraživanju obrazovanja i razvoja nastavnoga plana i programa (kurikuluma) gotovo da i nije bila analizirana¹¹³(Ibid). S druge strane, u okviru anglosaksonske tradicije problemi poučavanja i učenja razmatraju se bez stvaranja teorijskih modela i pažnja se posvećuje metodološkim pitanjima u okviru kojih postoje različiti utemeljujući principi, tj. modeli su induktivni po prirodi i zasnovani su isključivo na rezultatima empirijskih istraživanja, posebice u okviru edukacijske psihologije (Ibid).

Ukratko, *kurikulum pruža strukturni okvir za razmišljanje o instituciji, odnosi se na sustav i na potrebe širega društvenoga i kulturnoga reda, a didaktika pruža okvir za razmišljanje nastavnika o temeljnim pitanjima njegova rada kao što su kako, što i zašto i odnosi se na transformaciju sadržaja iz nastavnoga plana i programa u obrazovne sadržaje* (Westbury, 1995, 1998, 2000; Palekčić, 2007a). Palekčić (2007a) također zaključuje kako kurikulumska i didaktička tradicija imaju različita shvaćanja uspostave školskoga sustava i nastave (planiranja i izvođenja), a te su razlike ponajprije rezultat suprotnih tradicija u obrazovanju nastavnika (didaktička vs. usredotočena na metode) i kontrole škola (središnja vs. lokalna).

¹¹³ Ipak, postoji nekoliko primjera empirijske provjere teorijskih općedidaktičkih koncepata, kao što su nalazi Koch-Prieve (2000, prema Arnold, 2012) da se svakodnevno planiranje nastavnika barem implicitno podudara s osnovnim konceptima Klafkijeve didaktičke analize; kao i zaključak Bloemeke i sur. (2006, prema Arnold, 2012) da se zadaci nastave mogu kategorizirati pomoću koncepata didaktičkog pojma *obrazovanja* (njem. Bildung).

2.2. Odnos između europske tradicije didaktike i anglosaksonske tradicije kurikulumu i instrukcije

Kroz povijest modernoga zapadnoga obrazovanja, angloamerička tradicija engleskoga govornoga područja i tradicija kontinentalne Europe njemačkoga govornoga područja razvijale su se putem različitih filozofskih, epistemoloških, socioloških i psiholoških teorija (Mikser, 2005), a desetljećima komparativna diskusija između anglosaksonske tradicije kurikulumu i instrukcije i europske (njemačke) tradicije didaktike nije praktički postojala (Kansanen, 1995). Iako je angloamerička tradicija kurikulumu i instrukcije međunarodno priznata i prihvaćena, didaktička je tradicija još uvijek relativno nepoznata u engleskom i američkom kontekstu kurikulumu i instrukcije (Gundem, 2010; Arnold i Lindner-Müller, 2011). Čak štoviše, u engleskom jeziku riječ *didaktika* ima pejorativno značenje i uglavnom se izbjegava. Nalazimo je, primjerice, kao pridjev *didactic*, čije je jedno od značenja *koji pretjerano poučava i / ili moralizira* (Gundem, 2010; Arnold i Koch-Priewe, 2011; Arnold, 2012).

Ipak, u novije vrijeme javljaju se tendencije s obje strane Atlantika koje upućuju na rastući interes za obostranu komparativnu diskusiju između dvije tradicije (Hopmann i Riquarts, 1995), autori smatraju ovo ponovno prepoznavanje među tradicijama zaslugom skandinavskih obrazovnih stručnjaka koji imaju dugo iskustvo bavljenja s oba koncepta.

Prisutnost različitih kulturnih utjecaja nije svojstvena samo Skandinaviji. Hrvatska je, kao zemlja središnje Europe, bila pod utjecajem različitih tradicija u obrazovanju. Do drugog svjetskog rata najizraženiji je bio utjecaj europske (njemačke) obrazovne tradicije da bi se nakon toga osnažio utjecaj sovjetske obrazovne tradicije. Nakon pada socijalizma i državnoga osamostaljenja, osnažio je utjecaj obrazovne kulture zemalja engleskoga govornoga područja, a posebice SAD-a i Velike Britanije. Prije svega ta je tendencija rezultat brze globalizacije te nastojanja Hrvatske, kao i ostalih bivših socijalističkih zemalja, da se integrira u zapadnu tradiciju u svim sferama, uključujući i obrazovanje. Izazov pred tim zemljama, pa tako i Hrvatskom, jest osvijestiti utjecaj postojećih tradicija ali i *prepoznati te njegovati vlastitu tradiciju u obrazovanju*. To predstavlja iznimno sofisticiran i zahtjevan zadatak, budući da su strani utjecaji vrlo složeni i kontradiktorni, no s druge strane, zemlje u kojima je prisutan utjecaj različitih tradicija posjeduju određenu odvojenost, samostalnost u odnosu na dominantne kulture, a upravo im ta odvojenost omogućuje da osvijeste i uoče potencijalne prednosti i nedostatke koje su pravi nasljednici tih dviju tradicija možda zanemarili (Mikser, 2005).

2.2.1. Faze odnosa među tradicijama

Razmatrajući međusobni odnos između europske didaktike i anglo-američkoga kurikulumu i instrukcije u tijeku njihova razvoja, mogu se opisati tri razlikovne faze (Kansanen, 1995). Autor ističe da je do ranih 1920-ih godina, međusobna povezanost bila značajna, a zatim su od 1920-ih godina i procvata njemačke duhovnoznanstvene didaktike (njem. Geisteswissenschaftliche Didaktik), pa sve do sredine 1990-ih godina kontakti među tradicijama bili minimalni. Ovdje treba napomenuti da je, iako je didaktička tradicija u to vrijeme bila praktički nepoznata u okviru angloameričke tradicije kurikulumu i instrukcije, u suprotnom smjeru ipak došlo do utjecaja, tj. došlo je do prodora tradicije kurikulumu i instrukcije u europsku didaktičku tradiciju.¹¹⁴ Tek je u posljednjih dvadesetak godina primijećen rast obostranoga interesa među tradicijama koji karakterizira treću fazu ovog odnosa (Ibid). Slijedi detaljnije pojašnjenje za svaku od naznačenih faza.

2.2.1.1. Faza rane značajne povezanosti (do ranih 1920-ih)

Zbog bavljenja zajedničkim temama kao što su planiranje, izvođenje i evaluacija nastave, europska i anglosaksonska tradicija u obrazovanju očito imaju zajedničke povijesne korijene koji sežu daleko u prošlost, stoga kada znanstvenici govore o povijesti didaktike i kurikulumu, uobičajena je praksa u obje discipline traženje i dokazivanje porijekla u antičkim vremenima, pozivanjem na Platona i Aristotela, Cicerona i Kvintilijana (Zierer i Saalfrank, 2012, prema Zierer i Seel, 2012). Nadalje, poveznica se često čini i sa Sv. Tomom Akvinskim, srednjovjekovnim filozofom (13. st.) koji je raspravljao o percepciji poučavanja u smislu slobodne volje, kao i sa J. A. Komenskyim, velikim teologom i filozofom i jednim od prvih mislioca koji je koristio termin *didaktika* u svojem poznatom radu *Didactica Magna* u kojem je objasnio nastavne principe koji su i danas važni i aktualni¹¹⁵ (Zierer i Seel, 2012). Povijesno gledano u kontekstu razvoja obje obrazovne tradicije treba još spomenuti i Pestalozzija, Herbarta i Schleiermachera (Ibid). Naime, u 19. stoljeću je didaktika vođena radom J.F. Herbarta i njegove *teorije odgojne nastave* postala centralni koncept u njemačkoj obrazovnoj teoriji,¹¹⁶ a bila je poznata i američkim istraživačima nastave, uključujući i rane istaknute

¹¹⁴ Vidi potpoglavlje 2.3. *Utjecaji anglosaksonske tradicije kurikulumu i instrukcije na europsku didaktičku tradiciju.*

¹¹⁵ Vidi potpoglavlje 1.2. *Povijesni razvoj didaktike (od Antike do kraja 19. stoljeća).*

¹¹⁶ Vidi potpoglavlje 1.2.5.1. *Učenje J.F. Herbarta.*

predstavnik edukacijske psihologije, S. Halla, J. Deweyja, W. Jamesa i E.L. Thorndikea (Hopmann i Riquarts, 1995; Mikser, 2005). Dakle, krajem 19. stoljeća američka i njemačka tradicija istraživanja nastave imale su mnogo doticaja i kontakata. Woodring (1975, prema Kansanen, 1995) navodi da je 1873. na Sveučilištu u Iowi (SAD) osnovana katedra za didaktiku. Hopmann (2007) također navodi primjer američkog edukatora J. T. Princea, koji je krajem 19. stoljeća obilazio i proučavao njemačke škole po nalogu *Odbora za obrazovanje* države Massachusetts i rezultat čega je bila knjiga koja je detaljno opisivala stanje, sadržaj i funkciju opće i predmetne didaktike percipirane u kontinentalnoj i sjevernoj Europi krajem 19. stoljeća. U toj knjizi Prince opisuje nastavnu praksu i materijale, iskazujući značajnu impresioniranost razinom obrazovanja njemačkih nastavnika (Ibid). Neki od njegovih suvremenika kao što je Dewey, bili su također upoznati s njemačkom didaktičkom tradicijom i inspirirani njome. Naime, Dewey su bili poznati Hegelovi i Herbartovi tekstovi i bio je prvi član izvršnog vijeća američkog *Nacionalnog Herbartovog društva* (eng. *National Herbart Society*)¹¹⁷ (Kansanen, 1005). Hopmann i Riquarts (1995, 2000) i Kansanen (1995) ističu kako koncept edukacijske psihologije u okviru tradicije kurikuluma i instrukcije mnogo toga duguje Herbartu za svoj početak, navodeći da su Amerikanci od Herbarta preuzeli edukacijsku psihologiju, ali ne i cjelinu didaktike.¹¹⁸ U kontekstu rane povezanosti među tradicijama valja spomenuti i sličnost europske *reformne pedagogije* i američkoga pokreta *progresivnoga obrazovanja* s kraja 19. stoljeća. Međutim, iako su ideje u pozadini oba pokreta bile slične (zahtjevi za školom primjerenom djetetu, njegovim interesima, mogućnostima i potrebama) te se u literaturi često navodi da pokret progresivnoga obrazovanja predstavlja američku verziju europske reformne pedagogije i obratno, Hopmann (2007) ističe da su među njima ipak postojale određene razlike. Naime, autor pojašnjava da su u Njemačkoj Herbartove ideje njegovi nasljednici (herbartovci) mehanički aplicirali na državne smjernice za obrazovanje i sustav obrazovanja nastavnika, zahtijevajući centralno rješenje i centralne modele školovanja u društvu, kao i da je takav model doveo do kritika uslijed kojih se formirala *reformna pedagogija* i kroz nju je došlo do nove konceptualizacije didaktike u Njemačkoj. Tako je krajem

¹¹⁷ *Nacionalno Herbartovo društvo* osnovano je 1895. godine u SAD-u. To je udruženje zatim promijenilo naziv u *Nacionalno Herbartovo društvo za istraživanje poučavanja* (eng. *National Herbart Society for the Study of Teaching*), a 1901. godine gubi se Herbartovo ime u njegovom nazivu i ono postaje *Nacionalno društvo za istraživanje obrazovanja* (eng. *National Society for the Study of Education*).

¹¹⁸ Odnos pedagogije (didaktike) i psihologije u kontekstu Herbartovog učenja tematiziramo u potpoglavlju 1.2.5.1.1. *Odnos pedagogije (didaktike) i psihologije u kontekstu Herbartovog učenja*.

19. i početkom 20. stoljeća herbartovska didaktika (tzv. *stara škola*) postupno zamijenjena *didaktikom kao teorijom obrazovanja* (njem. Bildungstheoretische Didaktik) koju su inicirali predstavnici *reformne pedagogije* i velika imena *duhovnoznanstvene tradicije* – H. Nohl i E. Weniger (Hopmann, 2007). Nadalje, autor ističe da se europska reformna pedagogija bavila pitanjem zadržavanja prepoznatljivosti i različitosti didaktike u vrijeme ubrzane modernizacije i industrijalizacije, a usmjerenost na dijete bio je pogled na dijete kojemu je učenje prirodno, urođeno obilježje i koje je autonomni voditelj vlastitoga, idiosinkratičkoga učenja, dok u Americi do takvih razvoja nije došlo te je usmjerenost na dijete u okviru progresivizma bila definirana u okvirima edukacijske psihologije – mjerenje, eksperimentiranje i kontroliranje procesa učenja, sa zahtjevom za formiranjem zadovoljnoga i upotrebljivoga građanina.¹¹⁹

2.2.1.2. Faza minimalnih kontakata i jednostranoga interesa (od ranih 1920-ih do ranih 1990-ih)

Iako su američka i europska (njemačka) obrazovna tradicija imale u početku mnogo dodira, kontakti su iznenada nestali početkom 20. stoljeća (Hopmann i Riquarts, 2000) kada riječ *didaktika* nestaje iz američke obrazovne terminologije, i ta se tendencija generalno sjedinila s općenitim nestajanjem europskoga utjecaja na američku obrazovnu misao toga vremena. Kansanen (1995) ističe da bez obzira na ranu impresioniranost velikih imena američkoga obrazovanja didaktičkom tradicijom, ona nikad nije našla svoje mjesto u *mainstreamu* američkoga obrazovanja (nastavnika), već je bila zamijenjena početkom 20. stoljeća konceptima kao što je Deweyev *kurikulum* i Thorndikeova *edukacijska psihologija*. Tada je u SAD-u objavljena značajna literatura iz područja edukacijske psihologije i kurikuluma (Thorndike, 1906; Dewey, 1902, prema Kansanen, 1995). Eksperimentalni psiholog Thorndike posebice je usmjerio američku edukacijsku psihologiju prema empirijskom istraživanju – tradiciji koju je praktički nemoguće pronaći u okviru europske duhovnoznanstvene didaktike (Kansanen, 2002). U tom smislu Lagemann (prema Kansanen, 1995, str. 6) ističe da se *povijest obrazovanja u SAD-u u 20. stoljeću ne može shvatiti ukoliko se ne uvidi da je Thorndike pobijedio, a Dewey izgubio*. Razlike između američkoga istraživanja kurikuluma i holističke reformno-pedagogijske i duhovnoznanstvene didaktike toga vremena bile su velike te se može reći da su se u ovom periodu koncepti didaktike i kurikuluma razvijali u okviru različitih filozofijskih i znanstvenih tradicija i bili udaljeni *miljama daleko* (Hopmann

¹¹⁹ Vidi potpoglavlja 1.3.1. *Reformna pedagogija* i 1.3.2. *Razvoj didaktike u okviru duhovnoznanstvene pedagogije*.

i Riquarts, 1995). Međutim, iako je didaktička tradicija u ovom periodu bila praktički nepoznata u engleskom govornom području (Kansanen, 1995, 1999; Mikser, 2005; Hopmann i Riquarts, 2000; Westbury, 1998, 2000; Hudson, 2007), europsko obrazovanje tih desetljeća nije ostalo u potpunosti bez utjecaja anglosaksonske tradicije. Naime, 1960-ih godina zabilježeni su prvi značajniji utjecaji anglosaksonske tradicije kurikuluma i instrukcije na europsku didaktičku tradiciju koji su rezultirali reformama obrazovanja u skandinavskim zemljama i Njemačkoj,¹²⁰ što možemo nazvati javljanjem (jednostranog) interesa didaktičke tradicije za tradiciju kurikuluma i instrukcije.

2.2.1.3. Faza međunarodne komparativne diskusije (od 1990-ih naovamo)

Komparativna diskusija između tradicije didaktike i tradicije kurikuluma i instrukcije nije postojala gotovo cijelo 20. stoljeće, da bi se početkom 1990-ih godina javile tendencije s obje strane Atlantika koje upućuju na rastući interes za međunarodni dijalog među znanstvenicima o odnosu kurikuluma i didaktike (SAD, Kanada, UK, skandinavske zemlje, Njemačka i Švicarska) (Hopmann i Riquarts, 1995; Gudem i Hopmann, 1998, 2002; Westbury, Hopmann i Riquarts, 2000; Hopmann, 2007; Hudson, 2007; Palekčić, 2007a; Hudson i Meyer, 2011, Zierer i Seel, 2012). Reid (1998, 2002) ističe da s američke strane razlog za rastući interes za europsku didaktičku tradiciju možemo pronaći u ispodprosječnim rezultatima američkih učenika na međunarodnim ispitivanjima učeničkih znanja. Autor pojašnjava da su se američki teoretičari kurikuluma zainteresirali za europsku obrazovnu tradiciju, posebice onu skandinavskih zemalja, koje imaju više uspjeha u postignućima učenika, održavanju koherentnosti i zadržavanju povjerenja javnosti u standarde postignuća, a skandinavske zemlje imaju dugu tradiciju bavljenja s oba koncepta – *didaktikom* i *kurikulumom*.

Međunarodni dijalog znanstvenika glede različitih kulturnih tradicija naziva se *susret didaktike i kurikuluma*, a od početka 1990-ih godina na tu je temu napisano više znanstvenih knjiga i članaka (Palekčić, 2007a). Autor smatra da se prezentiranjem i ocjenom stajališta ovih autora stvara solidna osnova za razjašnjenje pojmova *kurikulum* i *instrukcija* angloameričke provenijencije i njihove distinkcije u odnosu na *didaktiku* i *nastavu*.

Međunarodni dijalog među tradicijama se od 2006. godine odvija i u okviru tematske skupine *Mreža 27 – Didaktika, učenje i poučavanje* (eng. *Network 27 on Didactics, Teaching*

¹²⁰ Ovu tematiku detaljno razrađujemo u potpoglavlju 2.3. *Utjecaji anglosaksonske tradicije kurikuluma i instrukcije na europsku didaktičku tradiciju*.

and Learning) u sklopu *Europske konferencije za istraživanje obrazovanja* (eng. *European Conference on Educational Research – ECER*) koja se održava svake godine u organizaciji *Europskog udruženja za istraživanje obrazovanja* (eng. *European Educational Research Association - EERA*). Potrebno je istaknuti da su se ranije publikacije bavile prezentiranjem osobitosti dviju tradicija i njihovom usporedbom, da bi se kasnijim publikacijama otišlo korak dalje u smjeru pronalaženja zajedničke osnove s ciljem stvaranja tzv. *paneuropskoga didaktičkoga istraživačkoga prostora*. Naime, glavno nastojanje *Mreže 27* i *Europskoga udruženja za istraživanje obrazovanja* jest prevladati postojeću fragmentaciju koja obilježava široko i raznoliko polje didaktičkog istraživanja u Europi s ciljem stvaranja prostora za međusobni dijalog, kao i stvaranja zajedničke osnove za daljnja istraživanja (Hudson i Meyer, 2011).¹²¹

2.3. Utjecaji anglosaksonske tradicije kurikuluma i instrukcije na europsku didaktičku tradiciju

1960-ih godina pojavili su se prvi značajni utjecaji anglosaksonske tradicije kurikuluma i instrukcije na europsku didaktičku tradiciju. Europski znanstvenici, a posebice oni iz skandinavskih zemalja i Njemačke, počeli su surađivati s američkim teoretičarima kurikuluma s ciljem ispitivanja kako bi se ideje tradicije kurikuluma i instrukcije mogle inkorporirati u istraživanja i obrazovnu politiku europskih zemalja (Reid, 1998, 2002). Autor ističe da se ove tendencije mogu tumačiti jednostavno kao učinak *kurikulumske imperijalizma* Amerike koja je u periodu nakon drugog svjetskog rata postala ekonomski i ideološki dominantna na svjetskoj pozornici i čiji su znanstvenici i administratori prihvatili *misiju* pomaganja manje privilegiranim zemljama u borbi s nemarom, siromaštvom i zastarjelim institucijama. Međutim, europske zemlje imaju dugu tradiciju neovisnosti i samostalnosti i ako su odlučile potražiti inspiraciju i prihvatiti ideje američke kurikulumske tradicije, to nisu činile iz osjećaja inferiornosti, već zbog toga što su identificirale neke nove društvene i obrazovne zahtjeve na koje nisu mogle dobiti odgovor u okviru vlastite tradicije, ističe Reid (1998, 2002). Motivi za to upoznavanje tradicije kurikuluma i instrukcije bili su prvenstveno političke, društvene i ekonomske prirode. Naime, pojavio se *novi ideološki koncept obrazovanja*, utemeljen na ideji da je *obrazovanje u svojoj suštini korisno i da obrazovni sustavi igraju važnu ulogu u ekonomskom i društvenom razvoju* (Ibid, str. 22). Obrazovanje se u tom smislu nije smatralo

¹²¹ Ovaj razvoj također opisujemo u potpoglavlju 3.2. *Budućnost opće didaktike*.

samo važnim sredstvom implementacije novih kvalifikacija i vještina zaposlenika, nego i poticateljem društvene i političke pravednosti u smislu društvene mobilnosti, jednakosti prilika i ekonomske pravednosti (Reid, 1998, 2002).

U skandinavskim su zemljama ti razvoji doveli do postavljanja pitanja koja u sebi reflektiraju paradokse s kojima se američko obrazovanje suočavalo od početka dvadesetoga stoljeća, poput sljedećih: *Kako inkorporirati ideju korisnosti u tradiciju liberalnoga obrazovanja? Kako nadležnost u kurikulumskim pitanjima može koegzistirati s raznolikošću populacije koja ne dijeli zajedničko kulturno nasljedstvo? Kako zajednički kurikulum može biti dostupan svim učenicima, kada su za neke dijelovi tog kurikulumu nerazumljivi, a za druge nepoticajni? Kako postići da se, u skladu s demokratskim duhom škole, svi usuglase s načinom vrednovanja?* (Ibid, str. 22). Autor ističe da je američki kurikulum, kurikulum korisnoga znanja, prilagođen preferencijama individualnih učenika, nudio odgovore na ta pitanja, pokazujući kako se korisnost može spojiti s ciljevima općega obrazovanja, inkluzivnost s izborom, a univerzalnost vrednovanja s različitim razinama angažmana. Međutim, treba istaknuti da su skandinavske zemlje samo do određene mjere usvojile principe tradicije kurikulumu i instrukcije. Naime, one su proširile okvir tradicionalnoga kurikulumu uključivši nove predmete i u taj novi okvir uključile načelo izbornosti, dok je s druge strane, zajednički i opći dio u kurikulumu za sve učenike zadržao je svoju važnost kao i snažna disciplinska usmjerenost na nastavne predmete, napominje Reid (1998, 2002).

U Njemačkoj se diskusija o kurikulumu odvijala kroz nekoliko faza. Zimmermann (1977, prema Palekčić, 2007a) ističe sljedeće četiri faze u kurikulumskoj diskusiji koje su se javile u periodu od 1950-ih do 1980-ih godina:

1. Faza snažnog utjecaja *duhovno-znanstvene didaktike* i *Wenigerove teorije nastavnoga plana i programa*,¹²² objavljene 1952. godine.
2. Faza *Robinsohnove reforme obrazovanja kao revizije kurikulumu*, započete 1967. godine kao reakcije na Wenigerovu duhovno-znanstvenu didaktiku i teoriju nastavnoga plana i programa. Rezultat ovog preookeanskoga susreta bio je da je opća didaktika gotovo nestala.
3. Faza naglaska na *otvorenom kurikulumu* u sklopu afirmacije reformističkih zahtjeva (koncept *otvorene nastave*), kvalitativne metodologije (*akcijska istraživanja*) i *nove*

¹²² Opširnije o duhovno-znanstvenoj didaktici i Wenigerovoj teoriji nastavnoga plana i programa u potpoglavlju 1.3.2. *Razvoj didaktike u okviru duhovnoznanstvene pedagogije*.

kulture učenja, kao reakcija na nerealistički postavljene zahtjeve o uspostavi kurikuluma i istraživačkim centrima udaljenima od prakse. Ova se faza odvijala 1970-ih godina. Stavlja se naglasak na uspostavljanje kurikuluma bližih praksi, tj. školi te razvoju predmetnih kurikuluma.

4. Faza u kojoj dominira pitanje *legitimiranja kurikuluma te kurikulumskega planiranja nastave*, koja se odvijala sredinom 1970-ih godina.

Opis razvoja koncepta kurikuluma u Njemačkoj daje i Terhart (2002, prema Palekčić, 2007a), navodeći da se razvoj koncepta kurikuluma s teorijsko-metodološkoga aspekta kretao od tradicije duhovno-znanstvene didaktike (ključni pojam – *obrazovanje*), preko modernista Robinsohnove orijentacije (ključni pojam – *učenje*) do rekonstruktivista (ključni pojam – *iskustvo*). Ovdje možemo uočiti podudaranje sa Zimmermannovim opisom razvoja diskusije o kurikulumu s iznimkom da Terhart nije naznačio četvrtu fazu legitimacije kurikuluma i kurikulumskega planiranja nastave. Slično kao što to navodi i Zimmermann u trećoj fazi otvorenoga kurikuluma, Terhart (2002, prema Palekčić, 2007a) ističe da se rekonstruktivisti vraćaju na tradicionalni reformski pokret i napuštaju definiciju kurikuluma kao plana djelovanja shvaćajući ga kao *realiziranje iskustva u situacijama*. Dolazi do obrata od tzv. *promjena odozgo* do tzv. *promjena odozdo*; do napuštanja psihometrijskih i kvantitativnih postupaka u korist etnografskih, kvalitativnih i hermeneutičkih postupaka; do promjene od tehnološkoga poimanja organizacije i evaluacije učenja do iskustvenoga poimanja poučavanja i učenja (tzv. *nastava orijentirana na iskustvo*) (Ibid).

Künzli (2000) ističe da se *smrt* duhovnoznanstvene pedagogije (i didaktike) koja je bila široko proklamirana krajem 1960-ih i 1970-ih godina, može interpretirati kao početak kritičke rekonstrukcije didaktike u svjetlu filozofskih debata oko frankfurtske škole i neomarksizma, kao i manifestacija hermeneutike, sa sve jačim približavanjem fenomenologiji i etnometodologiji. Autor ističe da je proklamiranje kraja duhovnoznanstvene didaktike u tom razdoblju bilo manje izazvano objektivnom zastarjelošću duhovnoznanstvene didaktike kao takve, a više činjenicom da se nova generacija pedagoga počela suprotstavljati, iako u početku neodlučno, nacističkoj upletenosti svojih prethodnika.

Ipak, kurikulumska tradicija nije ispunila svoja obećanja, pa 1980-ih godina u Njemačkoj prestaje rasprava o kurikulumu i dolazi do *didaktičkog preokreta* ili *renesanse didaktike* (Frey, 1992, prema Hopmann i Künzli, 1992; Palekčić, 2007a). Tako se, primjerice, u opširnom rječniku osnovnih pedagogijskih termina urednika Lenzena iz 1989. godine termin *kurikulum* uopće ne spominje, iako je i sam urednik ranije bio predstavnik kurikulumskega

pokreta (Künzli, 2000). Didaktika je time povratila svoj status najvažnije znanosti u kontekstu učenja i poučavanja, a posebice glede obrazovanja nastavnika (Palekčić, 2007a).

Međutim, nakon 2000. godine, pojavom međunarodnih ispitivanja učeničkih znanja i globalnoga reformskoga procesa standardizacije obrazovanja, opća didaktika opet gubi vodeću poziciju i suočava se s rastućim kriticismom u javnosti (Hopmann, 2007; Palekčić, 2007a; Zierer i Seel, 2012). Neki su autori opet proglasili didaktiku *mrtvom* i započeli potragu za kandidatima koji će je nadomjestiti, što je opet dovelo da davanja sve veće važnosti empirijski usmjerenim znanostima o poučavanju i učenju, edukacijskoj psihologiji i predmetnim didaktikama (Ibid).¹²³ Palekčić (2007a) u tom smislu ističe da aktualni reformski zahtjevi za standardizacijom obrazovanja predstavljaju nastavak diskusije o kurikulumu koju je kroz četiri faze opisao Zimmermann te se mogu nazvati petom fazom u razvoju kurikulumske diskusije u europskom (njemačkom) kontekstu.

Slijedi prikaz ključnih momenata *Robinsohnove reforme obrazovanja kao revizije kurikuluma* (opširnije o ovoj temi kod Palekčić, 2007a, str. 58-81) s obzirom na njezin izniman značaj kako za tematiku odnosa dviju dominantnih tradicija u obrazovanju, tako i za tematiku reformi standardizacije obrazovanja, koja predstavlja kontekst našeg istraživanja.

2.3.1. Robinsohnova reforma obrazovanja kao revizija kurikuluma

Ova reforma započela je u Njemačkoj 1967. godine i predstavljala je reakciju na Wenigerovu teoriju nastavnoga plana i programa (duhovno-znanstvenu didaktiku) (Palekčić, 2007a). S.B. Robinsohn, bivši ravnatelj *Max-Planck Instituta*, kritizirao je stanje poučavanja i učenja u njemačkim školama i tvrdio je da je nužna revizija nastavnoga plana i programa, što on naziva *revizijom kurikuluma* (Zierer i Seel, 2012). Robinsohn tako prvi uvodi pojam *kurikulum* u didaktički obilježenu tradiciju europskoga pojma *nastavni plan i program* (Palekčić, 2006, 2007a; Previšić, 2007; Jurčić, 2012). Prema Robinsohnu nastavni plan i program bio je pretrpan i nije bio u skladu sa zahtjevima tadašnjeg vremena (Zierer i Sel, 2012). Palekčić (2007a) ističe da je osnovni motiv za reformu bio aktualizirati važeći *obrazovni kanon* s obzirom na zahtjeve vremena. Te promjene on naziva *revizijom*, a umjesto izraza *obrazovni kanon*, *sklop poučavanja* ili *nastavni plan i program*, koji su bili uobičajeni u europskoj tradiciji, koristi pojam *kurikulum* angloameričke provenijencije, bez obraćanja pozornosti na

¹²³ Vidi potpoglavlje 3.1. *Izazovi za didaktiku u standardizaciji obrazovanja*.

različita značenja ovih termina u okviru angloameričke i europske tradicije i bez ikakve sustavne usporedbe između tih pojmova (Ibid).

Robinsohnova se kritika odnosila i na opću didaktiku, prvenstveno na duhovno-znanstvenu didaktiku E. Wenigera i njegovu teoriju nastavnoga plana i programa – nazvao ju je *staromodnom* i tvrdio da ona ne propituje sadržaj koji pokušava implementirati (Zierer i Seel, 2012). Palekčić (2007a) navodi tri Robinsohnova kritička argumenta spram opće didaktike. On pojašnjava da je prvi Robinsohnov argument bio da je duhovno-znanstvena didaktika ekstremno reducirala didaktički problemski horizont i stoga se nije uspjela nametnuti kao vrijedeća obrazovna snaga pri izradi nastavnoga plana i programa. Naime, duhovno-znanstvena didaktika prepoznala je snage koje sudjeluju u oblikovanju nastavnoga plana i programa, ali se usredotočila isključivo na didaktičko prenošenje samih sadržaja i nije ih sama učinila predmetom kritičke analize, te je tako, polazeći od kanona znanstvenih područja podržala dominaciju tradicionalnih sadržaja nastavnih predmeta, bez mogućnosti za inovaciju (Ibid). Drugi Robinsohnov argument prema Palekčiću (2007a) glasio je da duhovno-znanstvena didaktika nije ponudila teoriju odlučivanja glede nastavnoga plana i programa, tj. nije objasnila kako se postiže konsenzus o onom općem. Treći prigovor Wenigerovoj teoriji nastavnoga plana i programa odnosio se na metodološke nedostatke duhovno-znanstvene pedagogije koja se služi samo intuitivnom hermeneutikom u tumačenju dane odgojne stvarnosti, jer prema Robinsohnu, kurikulumsko odlučivanje također zahtijeva primjenu iskustveno-znanstvenih i ideološko-kritičkih metoda (Robinsohn, 1981, prema Palekčić, 2007a).

Palekčić (2006, 2007a) nadalje pojašnjava da je Robinsohn smatrao nužnim uspostaviti novo razumijevanje *učenja i poučavanja, obrazovanja i nastavnoga plana i programa*, i u tom smislu Robinsohn shvaća *obrazovanje* kao *osposobljavanje za svladavanje životnih situacija* u današnjem svijetu. Polazište njegove revizije jesu *sadržaji*, a *kurikulum* za njega prije svega predstavlja *sklop obrazovnih sadržaja* koji su namijenjeni prenošenju kvalifikacija i kompetencija pojedinca koje ga osposobljavaju za svladavanje životnih situacija, tj. omogućavaju obrazovanje (Ibid). Autor nadalje ističe da je cilj revizije kurikuluma bio znanstveno racionalizirati obrazovno-političke odluke, tj. postići konsenzus glede cilja i sadržaja obrazovanja putem znanstveno utemeljene procedure, budući da opseg i složenost obrazovanja, dalekosežnost društveno-političkih odluka o kurikulumu i pluralnost kriterija odlučivanja zahtijevaju neprestanu racionalizaciju i objektiviranje planiranja kurikuluma. Odluke o sadržaju kurikuluma nastojale su se izdići iz proizvoljnosti, iz pedagoškoga ili političkoga decizionizma do oblika racionalnoga društvenoga suglasja, na način da ih se utemelji na iskazanim i prihvatljivim kriterijima, a suglasje provjeri putem sustavne kritike i

suoči sa novijim znanstvenim rezultatima (Ibid). U skladu s navedenim, istraživanja kurikuluma imala su za cilj pronaći i primijeniti metode kojima se na objektivan način mogu identificirati životne situacije, potrebne kvalifikacije za njihovo prevladavanje i obrazovne sadržaje putem kojih se te kvalifikacije trebaju uspostaviti (Palekčić, 2006, 2007a).

Osim osnovnih postavki Robinsohnovog programa, potrebno je istaknuti i osnovne društveno-ekonomske te znanstvene prilike nastanka ovog modela, kako bi se mogli shvatiti kako razlozi za njegovu utjecajnost, tako i razlozi za neuspjeh ovog programa koje predstavljamo u tekstu koji slijedi. U Njemačkoj je sredinom 1960-ih došlo do snažne potrebe države za tehnokratskim planiranjem razvoja gospodarstva, pojave rasprava o pozitivizmu u sociologiji i tzv. *realističkog preokreta* u pedagogiji, kao posljedice očekivanja društva da pedagogija reagira na društvene zahtjeve postavljene obrazovnom sustavu primjenom egzaktnih metoda (Palekčić, 2007a). Pritom autor ističe da spomenuti interes glede strateškog planiranja obrazovanja nije bio motiviran pedagoškom praksom ili teorijom, nego isključivo ekonomskim razlozima. U spomenutim uvjetima Robinsohnov nacrt nije bio shvaćen kao skica problema uz čiju pomoć se mogu generirati hipoteze, diferencirati i formulirati istraživačka pitanja i razvojne zadaće, već je djelovao kao recept za rješenje problema, tj. kao neposredne upute za konstrukciju kurikuluma (Ibid). Autor također ističe kako je to, s jedne strane doprinijelo njegovoj popularnosti, ali je s druge strane predstavljalo pretpostavku za neuspjeh. Naime, Robinsohnova revizija kurikuluma rezultirala je neuspjehom, budući da se *klase životnih situacija mogu odrediti samo općenito i vrlo neodređeno, a deduktivni put od situacija preko kvalifikacija do sadržaja u metodološkom je smislu neodrživ*, navodi Palekčić (2006, str. 184; 2007a, str. 72). Nadalje, Robinsohn nije razvio pedagošku teoriju, već *socijalno-tehnički aparat za heurističko utvrđivanje konsenzusa bez vlastitih pedagoško-didaktičkih kriterija* (Schmied – Kowarzik, 1971, prema Palekčić, 2006, str. 185; 2007a, str. 73). Njegovo je polazište bilo vezano uz sadržaje, no završilo je u procesnom pristupu, u skladu s tada najraširenijom definicijom kurikuluma kao *sustavnoga prikaza planirane nastave tijekom određenoga razdoblja i kao konzistentnoga sustava s više područja, radi pripreme, primjene, ostvarenja i evaluacije nastave* (Frey, 1971, prema Palekčić, 2006, str. 185; 2007a, str. 73). Autor ističe da Robinsohn napušta pojam *obrazovanja* u pedagojskome i filozofijskom značenju (njem. Bildung), zbog čega se gube emancipatorski aspekti učenja, a ključni pojam postaju *kvalifikacije* koje se označavaju kao *prilagođavanje obrascima uloga*. Došlo je do preokreta od teorije do strategije kojom se tvori kurikulum (Prange, 1975, prema Palekčić, 2006, str. 197), budući da tako poiman kurikulum nije znanstveni pojam, nego oblik političke prakse (Palekčić, 2007a).

Bez obzira na neuspjeh Robinsohnove reforme kao i utemeljenost argumenata koji govore tome u prilog, reaffirmacija pojma *kurikulum* u europskoj pedagoškoj teoriji i praksi kao i revizija njegova sadržaja s gledišta metodologije izbora sadržaja i načina njegove realizacije imala je važne i dalekosežne posljedice za pedagogiju (Previšić, 2007). Čak štoviše, Palekčić (2007a, str. 79-80) ističe da upravo Robinsohnov koncept predstavlja egzemplarni model za nepregledne pokušaje kasnijih revizija i implementacija kurikuluma u europsku didaktičku tradiciju, koje imaju niz neželjenih posljedica za didaktiku i za pedagogiju: didaktički pojam *nastava* sveden je na mnogo uži pojam *instrukcija*; isticao se psihologijski pojam *učenje* na štetu pedagojskoga pojma *obrazovanje*, kao i pojmovi *kvalifikacije* i *životne situacije*, što je usmjerilo didaktiku nastavnoj tehnologiji i planiranju obrazovanja u obliku istraživanja kurikuluma; došlo je do razvoja novih, tzv. *kurikulumskih* pristupa u didaktici koji su zapriječili autohtoni teorijski rad u didaktici; došlo je do reduciranja didaktike na metodičko-pragmatičko rješenje i zapostavljanja didaktičke refleksije; pedagojski problem *odgojne nastave* reduciran je na *afektivne aspekte nastave* uz zanemarivanje tema kao što su odnos između planiranoga i spontanoga te formiranje savjesti; otvoren je put *prodoru drugih znanosti u pedagogiju* – kibernetike, ekonomije, edukacijske psihologije – naročito u okviru reformskoga pokreta standardizacije obrazovanja, i sl.¹²⁴

2.4. Komplementarnost ili odvojenost tradicija (didaktika i / ili kurikulum?)

Mogu li se europska didaktička tradicija i anglosaksonska tradicija kurikuluma i instrukcije sagledati kao komplementarne (i nadopunjavati na obostranu korist) ili ih treba razmatrati odvojeno? Palekčić (2007a) ističe da pitanje komplementarnosti ili odvojenosti dviju tradicija ostaje otvoreno ukoliko se očekuje isključivi odgovor. Naime, relevantni izvori i istraživanja ukazuju da je rješenje *i* kada se misli na različita područja i razine obrazovanja na koje se ove tradicije odnose, a posebice na potrebu njihova međusobnog dijaloga, tj. što jedna tradicija može naučiti od druge, a *ili* kada se misli na kulturalno primjeren koncept (Ibid). U eksplikaciji navedene problematike započinjemo s primjerima približavanja među tradicijama i vidovima plodonosne suradnje, tj. odgovorom na pitanje što jedna tradicija može naučiti od druge; a zatim predstavljamo argumente koji govore u prilog odvojenosti među tradicijama.

¹²⁴ Opširnije o ovoj tematici u potpoglavlju 3.1.4. *Problem identiteta i znanstvenoga statusa pedagogije i didaktike*.

2.4.1. Približavanje među tradicijama i mogućnosti za plodonosnu suradnju

Iako dijele određene važne teme (ciljevi učenja i poučavanja, metode, mediji, načini kontrole i evaluacije rezultata učenja) (Hopmann i Riquarts, 1995; Klafki, 1995; Westbury, 1995, 1998, 2000; Kansanen, 2002, Mikser, 2005; Palekčić, 2007a), kada ih usporedimo i kontrastiramo izgleda da su tradicije didaktike i kurikulumuma antiteze jedna drugoj (Reid, 1998, 2002), tj. da su nepomirljive.¹²⁵ Međutim, može li se upravo ta različitost razumjeti kao potencijal za međusoban dijalog i suradnju?

Na jedan aspekt komplementarnosti među tradicijama, pa tako i mogućnosti za međusoban dijalog i suradnju, ukazuje Reid (1998, 2002), navodeći da ono što jedna tradicija čini uspješno, druga tradicija čini neuspješno i obratno. Naime, Reid smatra da se Europljani brinu da je njihov kurikulum prezahtjevan i da ugrožava njihove demokratske ideale, dok se Amerikanci brinu da njihovo demokratsko nastojanje da kurikulum bude dostupan svim učenicima uprosječuje njihova postignuća. Navedeni problemi ne nastaju, kako ističe autor, zbog manjka, već zbog viška *vizije*, tj. obje su tradicije na svoj način vizionarske. Didaktička ideja da obrazovno značenje sadržaja omogućava pojedincu da *uredi sebe i vlastiti odnos prema svijetu* (Reid, 1998, 2002, str. 24) je vizionarska. Isto tako, anglosaksonska ideja da se putem kurikulumuma ljudi mogu *prosvijetliti ... u velikom broju ... kako bi im se omogućilo da upoznaju ambicioznost u svim njenim oblicima i biti potaknuti na uprezanje svojih prirodnih snaga* (Brann, prema Reid, 1998, 2002, str. 24), također je vizionarska. Međutim, autor napominje da su vizije snažne ali su istovremeno i ograničene, jer im usmjerenost na jedan cilj daje intenzitet ali im istovremeno ograničava doseg. Američka kurikulumumska teorija naklonjena je demokratskim načelima, dok su problemi s učeničkim postignućima unedogled odgađani, dok je didaktika, s druge strane, naklonjena zahtjevima disciplina, smatrajući da je bolje neke učenike uputiti na *ponavljanje* nego žrtvovati razinu postignuća (Ibid).

Kansanen (2002) također ukazuje na još jedan vid komplementarnosti koja predstavlja potencijal za međusoban dijalog i suradnju. On smatra da su i *kurikulum* i *didaktika* kao koncepti nepotpuni, jer ne poimaju obrazovni proces u svojoj ukupnosti te im stoga nedostaju određene nužne karakteristike. Naime, europska (njemačka) didaktika tradicionalno ostaje previše usmjerena na nastavnika, ne posvećuje dovoljno pažnje učeničkim aktivnostima i učenju i nedostaje joj empirijsko istraživanje budući da se razvijala u okviru

¹²⁵ Vidi potpoglavlje 2.1.2. *Razlike između europske didaktike i angloameričkoga kurikulumuma i instrukcije.*

duhovnoznanstvene tradicije u pedagogiji, dok edukacijska psihologija u okviru tradicije kurikuluma i instrukcije ne posvećuje dovoljno pažnje sadržaju obrazovanja te ima preslabo filozofijsko utemeljenje (Kansanen, 2002).

Neke nove tendencije ukazuju na to da su postepeno oba koncepta međusobno prepoznala i priznala prednosti i poduzela određene korake kako bi ispravila svoje nedostatke. Slijedi nekoliko primjera takvih tendencija kao i pojašnjenje općenitijih razloga za približavanje i dijalog među tradicijama.

Zierer i Seel (2012) ističu da je sa stanovišta didaktike primjer nestajanja tih razlika postupan razvoj koncepta didaktike W. Klafkija.¹²⁶ Klafki (2000) priznaje da je njegova početna kritički-konstruktivna koncepcija didaktike, dominantna u Njemačkoj od 1960-ih nadalje, obuhvaćala jedino *teoriju sadržaja i nastavnoga plana* (njem. *Didaktik als Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans*), no trideset godina kasnije on koristi didaktiku i za dimenziju *cilja i sadržaja* i za dimenziju *metoda*, uzimajući u obzir *pretpostavke* dane i *na osobnoj i na institucionalnoj razini* i ističući prvenstvo ciljeva u odnosu na sve druge dimenzije nastave. Nadalje, Klafki ističe središnji položaj *interakcije između učenika i nastavnika*, čineći eksplicitno poboljšanje nedostatka dimenzije učeničke aktivnosti na koju ukazuje Kansanen (2002). Zierer i Seel (2012) pojašnjavaju da dok je god opća didaktika bila primarno orijentirana prema konceptu *obrazovanja* (njem. *Bildung*) kao subjektivnoga formiranja, nije bilo gotovo nikakvoga podudaranja između tradicije didaktike i tradicije kurikuluma i instrukcije. Naime, modeli kurikuluma i instrukcije primarno su orijentirani na *metode instrukcije*, uvažavajući činjenicu da se učenje odvija kroz primjenu konceptualnoga i proceduralnoga znanja u kontekstu specifičnih domena znanja (Glaser, 1984, prema Zierer i Seel, 2012), dok je didaktički pristup dugo vremena bio usmjeren na *primat* didaktike, definiran u terminima *sadržaja* kojeg treba poučavati (Ibid). Međutim, autori smatraju da je daljnjim Klafkijevim razvojem kritički-konstruktivne didaktike došlo do svojevrsnoga približavanja među tradicijama. Naime, zahtjev kritički-konstruktivne didaktike za *samostalnim učenjem putem otkrivanja* s ciljem razvijanja *samoodređenja* i *solidarnosti* kao krajnjih ciljeva nastave odgovara konceptu *slobodnih okruženja za učenje*, koja potječe od Piageta, kognitivnoga psihologa čiji rad pripada tradiciji kurikuluma i instrukcije (Ibid). Nadalje, zahvaljujući svom naglasku na uključivanju učenika u planiranje i osmišljavanje nastave, kritički-konstruktivna didaktika također odgovara konstruktivističkim modelima u okviru tradicije kurikuluma i instrukcije, kao što su *model sudjelujućega dizajna* (eng. *Participatory Design Model*)

¹²⁶ Vidi potpoglavlje 1.3.4. *Kritički-konstruktivna didaktika W. Klafkija*.

(Magliaro & Shambaugh, 2006, prema Zierer i Seel, 2012) i pristup „učenje putem dizajna“ (eng. „*Learning by Design*“) (Kafai & Ching, 2004; Kolodner i sur., 2004; prema Zierer i Seel, 2012). Budući da kritički-konstruktivna didaktika postulira opravdani kriticizam i nastavu o nastavi kao središnje komponente poučavanja s ciljem poticanja socijalnoga učenja u duhu demokratskoga obrazovanja, ona poput kurikulumskoga modela sudjelujućeg dizajna zahtijeva sudjelovanje učenika i nastavnika s obzirom na njihovu osobnost, stavove i djelovanja, ističu autori. Osim navedenog, razmatranje društvenih preduvjeta kao i mogućih smetnji i konflikata smatra se središnjim dijelom planiranja nastave što je zajedničko i jednom i drugom modelu (Ibid). S obzirom na navedeno, autori zaključuju da kritički-konstruktivna didaktika i konstruktivistički pristupi u okviru tradicije kurikuluma i instrukcije dijele istu filozofiju poučavanja i učenja te su u suprotnosti s objektivističkim pristupima u okviru obje tradicije. Samo je *kritička* komponenta kritički-konstruktivne didaktike ona koja ju razlikuje od konstruktivističkih modela kurikuluma i instrukcije, iz razloga što *kritička teorija* nije utemeljena u američkom obrazovanju (Ibid).

Autori također ističu podudaranje između novijih modela opće didaktike (npr. *eklektičke didaktike*¹²⁷) s modelom *instrukcijskoga dizajna usmjerenog na donošenje odluka* (eng. *Decision Oriented Instructional Design*) Niegemanna i sur. (2008, prema Zierer i Seel, 2012), s obzirom na to da se oba modela odnose na donošenje odluka glede ključnih elemenata planiranja nastave - *analiza, planiranje i evaluacija* s jedne strane te *ciljevi, sadržaji, metode i mediji* s druge strane. Temeljem navedenog autori zaključuju da su razlike između pojedinih pristupa (npr. sustavnih i konstruktivističkih) u okviru tradicije kurikuluma i instrukcije mnogo veće nego razlike između kritički-konstruktivne didaktike (i povezanih novijih modela, kao na primjer, *eklektičke didaktike*) i konstruktivističkih modela instrukcijskog dizajna.

U okviru angloameričke tradicije kurikuluma i instrukcije pokušaj ispravljanja nedostatka usmjerenosti na sadržaj poučavanja ogleda se u Shulmanovom (1986) oživljavanju kontekstualnoga pristupa u edukacijskoj psihologiji, a neki autori ističu da je upravo *preporod* sadržaja u anglosaksonskoj tradiciji potaknuo ideju usporedbe njemačke didaktike s američkim istraživanjem kurikuluma (Gudmundsdottir i Gankvist, 1992; Hopmann, 1992; prema Kansanen, 1995).¹²⁸ Shulman (1986) se fokusirao na *sadržajno znanje nastavnika*, a pogotovo na *pedagoško sadržajno znanje nastavnika* (eng. *pedagogical content knowledge, content-*

¹²⁷ Osnovne postavke *eklektičke didaktike* prikazujemo u potpoglavlju 3.2. *Budućnost opće didaktike*.

¹²⁸ Vidi potpoglavlje 2.2.1.3. *Faza međunarodne komparativne diskusije (od 1990-ih naovamo)*.

specific pedagogy ili *subject-specific pedagogical knowledge*), kao njegovu podkategoriju. Kansanen (1995) ističe da je ta ideja pedagoške redukcije sadržaja u svrhe poučavanja odavno poznata u okviru didaktičke tradicije kao *predmetna didaktika* (njem. *Fachdidaktik*), kao i da ovaj trend isticanja sadržaja u okviru angloameričkoga istraživanja nastave nema nikakve veze s načinom na koji se u didaktičkoj tradiciji poima sadržaj obrazovanja, iako se ideja na prvi pogled čini sličnom. Naime, Shulmanovo *sadržajno znanje* i *pedagoško sadržajno znanje* nemaju fokus strogo na sadržaju, već na strukturalnoj analizi samog sadržaja, tj. na refleksiji o tome kakvi svi elementi mogu postojati u određenom sadržaju (Ibid). Takva je prezentacija sadržaja u istoj mjeri formalna i općenita kao što je to bio raniji fokus na pitanjima učenja, motivacije ili postignuća, tj. preusmjerenje interesa na strukturu znanja nastavnika ne mijenja osnovne istraživačke pretpostavke, već se ostaje u okviru iste paradigme, ističe autor. Drugim riječima, edukacijska psihologija još uvijek ima prevlast, ali s drugog aspekta, a takozvana *promjena paradigme* je u biti samo promjena teme (Gudmundsdottir i Gankvist, 1992, prema Kansanen, 1995). U tom smislu Mikser (2005) ističe da je zahvaljujući Shulmanu edukacijska psihologija imala dugačku, ali kontradiktornu povijest istraživanja vezanih za sadržaj poučavanja.

I u okviru didaktičke tradicije postoje teorije i modeli koji su bliži Shulmannovom formalnom poimanju sadržaja (kao i općenito poimanju sadržaja u okviru tradicije kurikluma i instrukcije) nego poimanju sadržaja u okviru duhovnoznanstvene didaktike (Kansanen, 1995). Autor smatra da je koncepcija *berlinske didaktike*,¹²⁹ koja predstavlja *empirijsko-analitičku paradigmu* u didaktici, vrlo slična Shulmanovoj koncepciji glede pozicije sadržaja u nastavnom procesu. Naime, iako je sadržaj centralna kategorija u njihovom modelu, on se tretira samo kao kategorija i kriteriji za izbor sadržaja su preuzeti iz razvojne psihologije i životnih situacija učenika, ali nije zauzeto nikakvo direktno stajalište vezano za odabir sadržaja (Ibid). Kasnije se s promjenama koje je donio Schulz model približio duhovnoznanstvenoj didaktici (hamburški model).¹³⁰ Autor ističe još jedan primjer didaktičkoga modela u kojem se sadržaj tretira na formalan, općenit način, a to je Winkelova *kritički-komunikativna didaktika*.¹³¹ U okviru ovog modela sadržaj se bira na osnovu vrijednosnoga kriterija, slogani su grupni rad i

¹²⁹ Vidi potpoglavlje 1.3.5.1. *Didaktika kao teorija učenja (Heimann, Otto, Schulz) i berlinski model planiranja nastave.*

¹³⁰ Vidi potpoglavlje 1.3.5.2. *Didaktika kao teorija poučavanja (W.Schulz) i hamburški model planiranja nastave.*

¹³¹ Vidi potpoglavlje 1.3.6.3. *Kritički-komunikativna didaktika ili didaktika kao kritička teorija nastavne komunikacije (R. Winkel).*

kooperacija, a iste se značajke mogu naći i u *kritičkoj pedagogiji* ili *pedagogiji obespravljenih* u SAD-u (P. Freire)¹³² (Kansanen, 1995). Autor pojašnjava da je iako sadržaj u Winkelovom modelu nije razmatran s aspekta strukturalne analize, već s normativnoga i političkoga aspekta, odnos prema sadržaju također općenit i ne usmjerava se na sam sadržaj koliko na metode. U kontekstu didaktičkih modela u kojima se sadržaj tretira na formalan način autor ističe i *kurikulumski pokret* krajem 1960-ih u Njemačkoj, koji je donio svoju koncepciju sadržaja u kojoj je opet struktura bila vodeći princip, kao i *kibernetičku didaktiku*,¹³⁴ u okviru koje je sadržaj bio zadan kurikulumom i postupci (algoritmi) za određivanje metoda temeljili su se na uvjetima faktora zadanih kurikulumom. Svim je ovim primjerima zajednička formalna i općenita interpretacija sadržaja, što se legitimira činjenicom da se modeli razvijaju za sve moguće situacije i sve nastavne predmete, a odabir sadržaja prepušta se praktičarima, autorima udžbenika i tvorcima kurikuluma (Ibid). Autori ovih modela su ostali izvan pitanja sadržaja jer istraživački koncept nije uključivao zauzimanje stava o vrijednosnim pitanjima i obrazovnoj politici, ističe autor.

Terhart (1999, prema Mikser, 2005) smatra da integracija *konstruktivizma* u okvir didaktike tijekom posljednjih desetljeća predstavlja još jedan primjer smanjivanja razlika među tradicijama, smatrajući da konstruktivizam uvelike širi dosadašnju poziciju didaktike i otvara ju novim međunarodnim perspektivama i time eksplicitnim utjecajima koji dolaze iz angloameričke tradicije.¹³⁵

Pri razmatranju pitanja što tradicija didaktike može naučiti od tradicije kurikuluma i instrukcije i obratno, Zierer i Seel (2012) ističu dva važna aspekta. Prvi aspekt je *teorijska orijentacija* didaktike koja je ostvarena zahvaljujući hermeneutičkim pristupima. Naime, gotovo svi modeli opće didaktike imaju vrlo snažno teorijsko utemeljenje, a najbolji primjer za

¹³² *Pedagogija obespravljenih* je filozofijsko-antropološki i metodološki koncept odgoja i obrazovanja te opismenjavanja odraslih koji se temelji na postojanju čovjekom ili humanizaciji (Freire, 2002). Autor smatra da je humanizacija ljudska vokacija, dok dehumanizacija proizlazi iz nepravedna društvenog poretka. Povijesno-kulturnu stvarnost latinsko-američkog svijeta Freire naziva *kulturom šutnje* čovjeka *zaronjenog* u stvarnost. Pedagogija obespravljenih je instrument kritičkoga otkrivanja izraza dehumanizacije u odnosu između tlačenika i obespravljenih, a ovaj odnos Freire metaforički naziva *bankarskim odgojem i obrazovanjem*, dok njegovu suprotnost naziva *odgojem i obrazovanjem za oslobođenje*. Osnovna metoda ovog koncepta jest *dijalog*, a osnovne programske sadržaje ovog koncepta čine *generativne* teme (Ibid).

¹³⁴ Osnovne postavke *kibernetičke didaktike* prikazujemo u potpoglavlju 1.3.6.1. *Kibernetička didaktika ili didaktika kao kibernetičko-informacijska teorija* (F. von Cube).

¹³⁵ O recepciji konstruktivizma u didaktici pišemo u potpoglavlju 1.3.6.4. *Psihologijski i konstruktivistički pristupi u didaktici*.

to jest Klafkijeva kritički-konstruktivna didaktika, razvijena na temelju njegovog teorijskog koncepta *obrazovanja* (Zierer i Seel, 2012). Drugi aspekt prema autorima jest *procesna orijentiranost* modela kurikuluma i instrukcije, ostvarena integriranjem empirijskih istraživačkih pristupa. Stoga bi dijalog između dvije tradicije trebao nastojati ostvariti međusobno *otvaranje*, kako glede teorijskih koncepata, tako i glede istraživačke metodologije, a to je jedna, možda i najvažnija lekcija koju didaktika može naučiti od kurikuluma i obratno - *otvorenost za specifične teorije i pristupe druge discipline u njezinom specifičnom kulturnom kontekstu*, ističu autori. Nadalje, sjedinjavanje kritički-konstruktivne didaktike i konstruktivističkih pristupa kurikuluma i instrukcije može rezultirati novom kvalitetom u planiranju nastave, ne samo u vidu integriranja *kritičke teorije* u okvir kurikuluma i instrukcije, nego i uključivanjem konteksta *opravdanosti* sadašnjega, budućega i egzemplarnoga značenja nastavnih sadržaja u Klafkijevu *shemu perspektiva* planiranja nastave (Ibid). Isto tako, tradicija kurikuluma i instrukcije bi mogla od kritički-konstruktivne didaktike preuzeti jači naglasak na *tematskoj strukturi* i njezinoj *zornosti* i *provjerljivosti*, kao i na *pristupačnosti* i *prikazivosti tema* (putem medija), ističu autori.

O vidovima plodonosne suradnje među tradicijama piše i Hopmann (2007), ističući da bi obje tradicije imale koristi znajući više jedna o drugoj. Tako bi, smatra autor, empirijska istraživanja provedena u okviru anglosaksonske tradicije kurikuluma i instrukcije predstavljala izazov za više didaktici osobito dragih ideja o tome kako se bavljenje sadržajem obrazovanja uistinu odvija i razvija, tj. prelazi li uistinu i kada prelazi razine ovladavanja sadržajem opisane u kompetencijskoj perspektivi, a koliko često ne čini ništa više od nominalnoga poštivanja glavnoga cilja *obrazovanja* (njem. Bildung). Vrijedi i obratno, didaktika bi mogla proširiti vidike tradicije kurikuluma i instrukcije ponovnim iščitavanjem rezultata empirijskih istraživanja što bi vjerojatno pokazalo da mnoge nepodudarnosti, na primjer, koncepta *kompetencija*, mogu potjecati od nelinearnoga nastajanja značenja u okviru poučavanja i učenja¹³⁶ (Ibid). Također, didaktika bi mogla pomoći u davanju pravog značaja rezultatima testiranja – oni predstavljaju važan aspekt poučavanja, ali su daleko od davanja potpune slike o učincima poučavanja, a kamoli *obrazovanja*,¹³⁷ ističe autor.

¹³⁶ Vidi potpoglavlje 3.3.2.2. *Kritika obrazovnih standarda, kompetencija i nove nastavne kulture s obrazovno-teorijskoga aspekta.*

¹³⁷ Vidi potpoglavlja 3.3.2.2.1.2. *Posljedice koje funkcionalističko poimanje obrazovanja ima za nastavu, pojedinca i društvo u cjelini* i 3.3.3. *Kritika kulture testiranja iz kuta anglosaksonske obrazovne tradicije.*

Na još jedan važan vid suradnje među tradicijama s aspekta što didaktička tradicija može poučiti kurikulmsku tradiciju, ukazao je Westbury (1995, 1998, 2000, 2002), ističući kako didaktička tradicija pruža načine razmišljanja o nekim vrlo važnim i univerzalnim pitanjima u obrazovanju te zastupa određene praktične pristupe i načine razmišljanja o osnovnim zadaćama obrazovanja nastavnika za koje mnogi priznaju da nisu uspješno tematizirana u tradiciji kurikuluma i instrukcije. Naime, uloga nastavnika u okviru didaktičke tradicije jest ona autonomnoga profesionalca i teoretičara obrazovanja te stoga teorija i praksa obrazovanja nastavnika u okviru didaktičke tradicije može obnoviti i obogatiti način na koji se poima obrazovanje nastavnika u okviru tradicionalne kurikulumske teorije, smatra Westbury (1995, 1998, 2000, 2002). Ipak, bitno je istaknuti da se u novije vrijeme i u okviru kurikulumske teorije pojavila tendencija za poimanjem uloge nastavnika kao odgovornoga teoretičara i profesionalca, kao *aktivnog tvorca razrednog kurikuluma* (Ibid) ili kao *refleksivnog praktičara* (Schön, 1987). U tom smislu Doyle (1994, str. 8) ističe da se pitanja *poučavanja i obrazovanja nastavnika ne mogu tumačiti isključivo kao pitanja vještine u tehničkom smislu. Poučavanje je, u svojoj biti, interpretativan proces, utemeljen na koncepcijama o tome što se poučava i koju vrijednost taj sadržaj ima za učenike i društvo...Kako bi učinkovito poučavali, nastavnici moraju biti odgovorni teoretičari kurikuluma*. Nove tendencije u okviru kurikulumske teorije za fokusiranjem na razrednom kurikulumu (umjesto dosadašnjega fokusa na institucionalnoj i programskoj, tj. organizacijskoj razini kurikuluma), za poimanjem kurikuluma kao nečega što ima formativni potencijal i s tim povezan zahtjev za nastavnikom kao odgovornim teoretičarem kurikuluma, predstavljaju zapravo samu bit didaktičke tradicije, tj. ono čime se didaktika tradicionalno oduvijek bavila, smatra Westbury (1995, 1998, 2000, 2002).

2.4.2. Odvojenost tradicija

Iako bi anglosaksonska tradicija kurikuluma i instrukcije mogla mnogo naučiti od europske tradicije didaktike i obratno (Westbury, 1995, 1998, 2000; Kansanen, 1995, 2002; Hopmann, 2007; Zierer i Seel, 2012), to iziskuje mnogo napora, budući da je svaka tradicija ukorijenjena u posebnostima nacionalne povijesti, nacionalnih navika i nacionalnih težnji (Reid, 1998, 2002). U tom smislu Kansanen (1995) ističe da kontakte između dviju tradicija gotovo uvijek obilježava javljanje određenih konflikata. Na primjer, predstavnik empirijskih istraživanja nastave u okviru tradicije kurikuluma i instrukcije tvrdit će da duhovnoznanstvena i hermeneutička didaktika nije uopće znanost, već skup mišljenja, dok će sa druge strane predstavnik didaktičke tradicije smatrati kako empirijska istraživanja nastave predstavljaju

puko bilježenje onoga što postoji u praksi bez prave svrhe, kao i da ih karakterizira tehnološki pristup bez kreativnosti i alternativa, napominje autor. Nadalje, Reid (1998, 2002) ističe da je ideja o biranju dijelova teorija iz obje tradicije i njihovog kombiniranja u skladu s potrebama pojedinih zemalja primamljiva, no pretjerano simplificirana, iz razloga što ovdje nije riječ o prirodnoznanstvenom problemu u okviru kojeg se možemo složiti oko relevantnih činjenica, a zatim ispitati njihova različita teorijska objašnjenja, kao i eventualnu mogućnost pomirenja alternativnih teorija ili uključivanja (supsumiranja) jedne u okvir druge. Naime, u okviru obje tradicije teorije su utemeljene na duboko ukorijenjenim kulturalnim navikama i običajima te su prilagođene obrazovnim institucijama koje su također rezultat kulture i u okviru kojih egzistiraju škole i nastavnici, zavodi i administracije, svaki sa svojim jedinstvenim karakteristikama (Reid, 1998, 2002). U tom smislu autor ističe da *didaktika* i *kurikulum* mogu razumjeti jedno drugo jedino u *humanističkom i kulturalno uvažavajućem duhu, koji jednako uvažava posebnosti i istovjetnosti* (Ibid, str. 24). Slično tome, Westbury (2000, str. 37) napominje da zbog njihovih različitih kulturalnih polazišta bilo kakav pokušaj prečvrstog vezivanja ovih dvaju tradicija u zajednički okvir nazivajući ih tek *dvjema stranama iste kovanice* nije opravdan i *izazvao bi napetost u svakoj potencijalnoj točki povezivanja*. Hopmann (2007) također napominje da unatoč mogućnostima za plodnosnu interakciju među tradicijama, ne postoji način da se didaktička tradicija konformira s tradicijom kurikuluma i instrukcije, jer ona ne zastupa koncept *umjerenoga poučavanja* koji se temelji na pojmu *obrazovanja* kao subjektivnoga formiranja, *razlici između obrazovnoga sadržaja i obrazovne sadržine, tj. značenja sadržaja i autonomiji poučavanja i učenja*.¹³⁸ Naime, tradicija kurikuluma i instrukcije može i bez ta tri uvjeta, dok didaktička tradicija ne može, ističe autor.

Zaključujemo da se zbog svoje različitosti dvije tradicije doista mogu u određenim aspektima sagledati kao komplementarne i naučiti mnogo jedna od druge. Ipak, treba imati na umu da obje tradicije imaju različita kulturalna polazišta koja bi plodonosan dijalog među njima trebao uvažavati.

¹³⁸ Vidi potpoglavlje 1.5. *Bît didaktike ili zajednička osnova svih didaktičkih teorija i modela*.

3. SADAŠNJOST I BUDUĆNOST DIDAKTIKE U STANDARDIZACIJI OBRAZOVANJA

3.1. Izazovi za didaktiku u standardizaciji obrazovanja

Pod utjecajem suvremenih svjetskih razvoja u obrazovanju (razvoj koncepata kao što su *društvo znanja* i *cjeloživotno obrazovanje*, *prijenos obrazovno-političkih pitanja s nacionalnih na internacionalna tijela*, *aktualne reforme standardizacije obrazovanja* te *trend globalizacije, internacionalizacije i privatizacije obrazovanja*) (Šoljan, 2007) pedagogija i didaktika nalaze se pred povijesnim izazovima, a te promjene utječu i na promišljanje suvremene pedagogije (Previšić, 2007b). U susretu s novim svjetskim razvojem, pedagogija se kao znanost o odgoju i obrazovanju dekonstruira, a njezina je dekonstrukcija ujedno i konstrukcija s novim teorijskim poljima, istraživačkim pristupima i praktičnim primjenama (Šoljan, 2007).

Didaktika je u obrazovnoj tradiciji središnje i sjeverne Europe tradicionalno imala status najvažnije znanosti u kontekstu učenja i poučavanja, a posebice glede obrazovanja nastavnika i razvoja nastavnoga plana i programa (Palekčić, 2007b; Arnold, 2012; Zierer i Wernke, 2013; Wernke, Werner i Zierer, 2015). Ipak, u kontekstu aktualnoga globalnoga reformskoga procesa standardizacije obrazovanja, opća didaktika u svom klasičnom određenju kao znanost o nastavi, koju karakterizira normativni i teorijski pristup, nalazi se u teškom položaju. Didaktička tradicija ne uklapa se u aktualni reformski trend i nema u njemu značajnu ulogu (Hopmann, 2007). Rastuće nezadovoljstvo općom didaktikom posljedica je loših rezultata na međunarodnim testiranjima učeničkih znanja (PISA, TIMMS) koji se u literaturi naziva *manjkom učinkovitosti*; argumenata koji se zasnivaju na tome da provedene empirijske studije ukazuju na *neupotrebljivost didaktičkih modela*; činjenice da je u posljednjih nekoliko desetljeća došlo do stagnacije razvoja didaktičkoga znanja, koje je poprimilo oblik puke diferencijacije postojećih teorija i modela, što se u literaturi naziva *manjkom izvodljivosti* (Zierer i Seel, 2012; Wernke, Werner i Zierer, 2015) i s time usko povezanim *problemom identiteta i znanstvenoga statusa pedagogije i didaktike* (Palekčić, 2001, 2010, 2012, 2015). Zbog ovih se razloga u znanstvenoj literaturi postavlja pitanje o budućnosti opće didaktike te joj se sugeriraju mogući nasljednici (Hopmann, 2007; Palekčić, 2007b; Zierer i Seel, 2012).

3.1.1. Manjak učinkovitosti

Zierer i Seel (2012) ističu da se nakon objavljivanja rezultata međunarodnoga komparativnoga istraživanja učeničkih postignuća PISA 2000. godine, opća didaktika suočila s rastućim kriticismom u javnosti, posebice u Njemačkoj, kolijevci didaktike. Autori taj problem didaktike nazivaju *manjkom učinkovitosti*, ističući kako je glavni argument kritičara didaktike taj da je opća didaktika, a posebice prevladavajući modeli, odgovorna za loše rezultate na međunarodnim ispitivanjima učeničkih znanja, na temelju čega zaključuju da je opća didaktika, iako još uvijek vrlo popularna u konceptima obrazovanja nastavnika, zastarjela i neprikladna za moderan društveni i znanstveni razvoj. Taj stav da dominantne didaktičke teorije i modeli koje svaki nastavnik treba znati nisu tako dobri kao što to njihovi autori i članovi općedidaktičke znanstvene zajednice misle predstavlja jedan od argumenata na kojima se temelji diskusija o budućnosti opće didaktike i njezinom identitetu i znanstvenom statusu, tj. odnosu i mjestu u okviru ostalih znanosti koje se bave obrazovanjem, tzv. *obrazovnim znanostima* (eng. *educational sciences*) (Ibid).

3.1.2. Neupotrebljivost didaktičkih modela

Autori također ističu da je diskusija o opravdanosti postojanja opće didaktike aktualizirala rezultate nekih ranijih studija o upotrebljivosti didaktičkih modela. U jednoj od prvih studija koje su išle u tom smjeru, Bromme (1992, prema Zierer i Seel, 2012; Zierer i Wernke, 2013 i Wernke, Werner i Zierer, 2015) je analizirao svakodnevne procedure planiranja nastavnika i došao do zaključka da nastavnici ne koriste dominantne didaktičke modele, a nekoliko drugih studija također je došlo do istog rezultata, indicirajući da su didaktički modeli neupotrebljivi. Iako ovo nije mjesto da bi se ulazilo u detalje i ograničenja ovih studija,¹³⁹ nema sumnje da su rezultati ovih studija utjecali na diskusije o budućnosti i znanstvenom statusu opće didaktike (Ibid).

3.1.3. Manjak izvodljivosti

Još jedno važno kritičko stanovište spram didaktike koje Zierer i Seel (2012) nazivaju *manjkom izvodljivosti* odnosi se na činjenicu da se u drugoj polovici 20. stoljeća u okviru opće

¹³⁹ Cjeloviti prikaz ranijih i novijih studija upotrebljivosti didaktičkih modela planiranja nastave, njihovih rezultata i njihovih ograničenja, predstavljamo u poglavlju 4. *PREGLED ISTRAŽIVANJA UPOTREBLJIVOSTI DIDAKTIČKIH MODELA PLANIRANJA NASTAVE*.

didaktike pojavilo čak preko četrdeset (više ili manje važnih) teorija i modela (Hopmann, 2007), no većina tih teorija i modela naziva se *zaboravljenim* didaktikama, jer su unatoč mnogobrojnosti i različitosti jedino *kritički-konstruktivna didaktika* (model *shema perspektiva*) s jedne strane, te *didaktika usmjerena na učenje / didaktika usmjerena na poučavanje* (berlinski i hamburški model) s druge strane, uspjele postići status klasika (Zierer i Seel, 2012; Zierer i Wernke, 2013; Wernke, Werner i Zierer, 2015). To znači da se u prošlim desetljećima istraživanje modela usmjeravalo na diferencijaciju među modelima, a ne na razvoj specifičnog modela, tj. rast novog znanja u didaktici. Autori ističu dvije posljedice opisanog razvoja – prva se odnosi na činjenicu da, prije svega, u polju didaktike nema zapravo nekog novog znanja i dvije su glavne teorijske linije još uvijek prevladavajuće, a druga na postojanje toliko mnogo specijaliziranih teorija da pregled područja nije moguć za laika, pa čak i za neke stručnjake. Ta se brojnost modela smatra primjerom za znanstvenu *sljepu ulicu* u smislu T.S. Kuhna (1978, prema Wernke, Werner i Zierer, 2015). Kuhn (1962, prema Zierer i Seel, 2012) opisuje povijest znanosti uz pomoć pojma *paradigma*, kojeg definira kao općenito prihvaćene znanstvene doprinose koji su u određenom vremenskom periodu korisni u rješavanju glavnih znanstvenih problema. Paradigme su važne za znanstveno područje zato što one strukturiraju znanstveni diskurs te tvore osnovu i najnovija postignuća u disciplini, a do završetka paradigme može doći kada količina znanja o nekom znanstvenom problemu počne stagnirati i novi razvoji poprime oblik puke diferencijacije postojećih teorija (Zierer i Seel, 2012). Autori smatraju da se ideja o kreiranju modela u polju opće didaktike može interpretirati kao vrsta paradigme. Naime, modeli su kreirani kako bi premostili i nadvladali specifične razlike između teorije i prakse, dakle, kako bi se nastavni proces mogao planirati i analizirati, no kao što je ranije napomenuto, čini se da je ideja o tvorbi modela krenula jednosmjernom ulicom – niti jedan od postojećih modela nije bolji od ostalih, niti može riješiti definirani problem na zadovoljavajući način (Ibid).

3.1.4. Problem identiteta i znanstvenoga statusa pedagogije i didaktike

S manjkom izvodljivosti usko je povezan i *nedostatak rasta teorijske spoznaje o nastavi*, kojeg Palekčić (2001, 2010, 2012, 2015) ističe kao uzrok problema identiteta i znanstvenoga statusa pedagogije i didaktike. Autor smatra da razvoj teorijskih spoznaja predstavlja najvažniji kriterij znanstvenosti neke znanosti, što je trenutno najveći problem i izazov pred kojim stoji pedagogija (didaktika) kao znanost, te da pedagogijska teorija nastave predstavlja desiderat u pedagogiji i didaktici.¹⁴¹ Manjak teorijskoga znanja u pedagogiji i didaktici ogleda se kroz

¹⁴¹ Vidi potpoglavlje 3.2.4. *Kultiviranje fundamentalnog teorijskog mišljenja u pedagogiji i didaktici*.

sljedeće aspekte: *nedostatna distinktivnost pedagoških i didaktičkih istraživanja*;¹⁴² *nedostatno specificiran odnos prema drugim znanostima glede zajedničkoga predmeta istraživanja* (odgoja i obrazovanja); *slaba povezanost velikog broja novih diferenciranih pedagogija s općom pedagogijom; nekritičko preuzimanje znanstvenih teorija i modela i pojmova iz drugih disciplina* (npr. edukacijske psihologije);¹⁴³ *nepostojanje „domaćih“ pojmova* kao što su odgoj i obrazovanje, odgojivost i obrazovljivost, nastava (koja odgaja i obrazuje), poziv na samo-djelatnost, zrelost, sloboda, autonomija, samoodređenje i svrha; *nedostatak izvorne pedagoške teorije nastave*;¹⁴⁴ *smjenjivanje suprotnih gledišta bez argumentiranoga teorijskoga pedagoškoga objašnjenja*¹⁴⁵ i *teorijski nedovoljno argumentirano razjašnjen odnos između pedagoške teorije i prakse* (Palekčić, 2010, 2012, 2015).

Glavna posljedica opisanog stanja jest nedostatan ugled i status didaktike u akademskoj zajednici; poimanje pedagogije ponajprije kao profesije i kao primijenjene, a ne kao znanstvene discipline; njezina neprimjerena uloga u aktualnim reformama odgoja i obrazovanja, te njezino sve manje značenje u obrazovanju nastavnika (Ibid), zbog čega često (*opće*) *didaktike predstavljaju kombinaciju općih pedagoških fraza glede odgoja i obrazovanja, malo psihologije i onoga što se naziva „teaching tips“* (Palekčić, 2010, str. 334).

¹⁴² Autor pojašnjava da se empirijska istraživanja nastave koncipiraju i provode uglavnom iz psihološke perspektive, te kao primjer nedistinktivnih pedagoških istraživanja navodi *istraživanja nastavne klime* (ozračja). Problem takvih istraživanja nije njihova znanstvena utemeljenost, već činjenica da ona nisu didaktička, jer bi didaktička istraživanja ozračja trebala istraživati ozračje određene nastave, tj. određenoga didaktičkoga modela, a ne ozračja u nastavi, ističe Palekčić (2001). Daljnji primjeri nedistinktivnih pedagoških istraživanja koje autor ističe jesu *istraživanja komunikacije u nastavi*, iz razloga što proces komunikacije nije autohtona pedagoška (didaktička) paradigma, kao i *istraživanja učinkovitosti medija*, u okviru kojih uopće nije postavljeno smisleno pedagoško pitanje. Primjere distinktivnih pedagoških istraživanja daljemo u potpoglavlju 3.2.4. *Kultiviranje fundamentalnog teorijskog mišljenja u pedagogiji i didaktici*.

¹⁴³ Autor smatra da kao ilustracija opisanog stanja može poslužiti neprimjereno davanje značenja Bloomovoj taksonomiji u didaktici, što za posljedicu ima svođenje nastave na puku instrukciju ili tehnike poučavanja. Potrebno je također istaknuti da zasnivanje didaktike na psihološkim osnovama ima svoju tradiciju u okviru razvoja didaktike u drugoj polovici 20. stoljeća (vidi potpoglavlje 1.3.6.4. *Psihološki i konstruktivistički pristupi u didaktici*), kao i da se zasnivanje didaktike na nalazima psiholoških empirijskih istraživanja nastave u literaturi navodi kao jedan od mogućih smjerova razvoja didaktike (vidi potpoglavlje 3.2. *Budućnost opće didaktike*). S ovim tendencijama povezan je i zahtjev za empirijskim preokretom u didaktici, o kojem se govori idućem potpoglavlju (3.1.5. *Zahtjev za empirijskim preokretom i mogući nasljednici opće didaktike*).

¹⁴⁴ Nastava se ne određuje teorijski, nego se samorazumijevajuće shvaća iz pragmatičke perspektive (Palekčić, 2012).

¹⁴⁵ Primjer navedenog jest zamjena *nastave usmjerene na sadržaj i nastavnika s nastavom usmjerenom na učenika* ili promjena paradigme u smislu *prijelaza s poučavanja na učenje*.

3.1.5. Zahtjev za empirijskim preokretom i mogući nasljednici opće didaktike

Neki su autori zaključili da se u opisanim kritičkim stanovištima spram tradicionalnih modela opće didaktike može nazrijeti *nestajanje* tradicionalne didaktike (Künzli, 1998; 2002, str. 40), ili, još radikalnije, da je didaktika *mrtva* i da treba započeti potragu za kandidatima koji će je nadomjestiti (Zierer i Seel, 2012).¹⁴⁶ To je dovelo da davanja sve veće važnosti empirijski usmjerenim znanostima o poučavanju i učenju, edukacijskoj psihologiji i predmetnim didaktikama (Hopmann, 2007; Zierer i Seel, 2012), tj. dolazi do formiranja zahtjeva za radikalnim *empirijskim preokretom u didaktici* (Palekčić, 2007b).

Tako primjerice Terhart (2009, prema Zierer i Seel, 2012) ističe da su *didaktiku usmjerenu na poučavanje* (Schulz)¹⁴⁷ pretekle i istisnule edukacijska psihologija i empirijska znanost o učenju i poučavanju, s obzirom na to da ne postoji značajan broj istraživača koji tvrde da rade u toj tradiciji, te predlaže potencijalne kandidate koji bi mogli naslijediti opću didaktiku – *predmetne didaktike, obrazovni standardi i Bildungsgangdidaktik*. Zamjenu opće didaktike *predmetnim didaktikama* Terhart argumentira nalazima mnogih empirijskih studija koji pokazuju da je učenje snažno povezano s predmetom, tj. područjem, te na njima utemeljenim zaključkom da ne postoje opći principi za učenje i poučavanje, jer oni ovise o različitim predmetima poučavanja, njihovom sadržaju i kontekstu. No, Zierer i Seel (2012) ističu da bi ideja za budućnost opće didaktike obuhvaćanjem svih postojećih saznanja predmetnih didaktika značila preusko razumijevanje pojma *opći*, jer je, unatoč Aristotelu, cjelina više od zbroja svojih dijelova. Kao drugog potencijalnog kandidata Terhart predlaže *obrazovne standarde*. Naime, autori pojašnjavaju da se nakon objavljivanja rezultata PISA ispitivanja, na obrazovno-političkoj razini formulirao zahtjev za uvođenjem obrazovnih standarda, a svrha uvođenja obrazovnih standarda jest unapređivanje kvalitete (učinkovitosti) školskoga sustava i nastave, s obrazloženjem da *output* umjesto *input* paradigma obrazovanja i empirijski provjerljive *kompetencije* trebaju imati prvenstvo pred nejasnim konceptom *obrazovanja* (njem. Bildung) u klasičnoj didaktičkoj tradiciji. Posljedica navedenog jest da su gotovo svi nastavni planovi i programi i kurikulumi nanovo napisani uzimajući u obzir *kompetencije* (Ibid). Treći potencijalni kandidat prema Terhartu jest *Bildungsgangdidaktik*. Zierer i Seel (2012) ističu da

¹⁴⁶ U kontekstu aktualne diskusije o budućnosti opće didaktike ističemo dva članka upečatljivih naslova: *Totgesagte leben länger! Oder: Hat es in der Allgemeinen Didaktik einen Erkenntnisfortschritt gegeben? (Mrtvoproglašeni žive dulje! Ili: Je li u općoj didaktici bilo napretka u znanstvenoj spoznaji?)* (Meyer i Meyer, 2009, prema Zierer i Seel, 2012) i *Die Allgemeine Didaktik ist tot! Es lebe die Allgemeine Didaktik! (Opća didaktika je mrtva. Živjela opća didaktika!)* (Kiel i Zierer, 2011, prema Ibid).

¹⁴⁷ Vidi potpoglavlje 1.3.5.2. *Didaktika kao teorija poučavanja (W.Schulz) i hamburški model planiranja nastave*.

ova ideja potječe od H. Blankertza i da je u njezinom središtu viđenje da obrazovanje pojedinca (njem. Bildung) može biti orijentirano prema normativnoj ideji obrazovanja u općem smislu, uočavajući u ovom pristupu snažnu vezu s konstruktivizmom jer kurikulum i nastavni plan i program trebaju omogućiti vrijeme i prostor za individualni razvoj.

Hopmann (2007) također ističe da se pod utjecajem aktualnih promjena u školstvu smisao didaktike dovodi u pitanje i postavlja se pitanje treba li didaktiku zamijeniti nekim drugim pristupima. Autor pritom napominje da pokret za standardizaciju obrazovanja nije izum neke izolirane i ambiciozne kulture testiranja, nego zajednička odlika vodstva suvremenih društava, kao i da što god znanstvena i stručna javnost mislila o standardima obrazovanja i testiranju, oni neće izgubiti kontrolu nad suvremenim školstvom. *Ako se didaktika ne uklapa u tu situaciju, zašto ne koristiti druge pristupe, koji se očito bolje uklapaju u zadatak, kao što je na primjer edukacijska psihologija i obrazovni standardi?* (Ibid, str. 120), kao baštinici anglosaksonske tradicije kurikuluma i instrukcije.

Blömeke, Herzig i Tulodziecki (2007, prema Palekčić, 2007b) također ističu kako bi opća didaktika mogla biti istisnuta od strane empirijskih istraživanja nastave i metodika kao rezultat njezinih prethodnih propusta – nedovoljnoga uzimanja u obzir istraživačkih nalaza o nastavi i nedostatka empirijske provjere njezinih modela. Slično tome, Bohl (prema Ibid) ističe kako se PISA istraživanjima mijenja referencijalni okvir za razvoj škole i nastave izostavljanjem opće didaktike i kako tri temeljne zadaće didaktike (analiza, planiranje i oblikovanje nastave) sve više preuzimaju metodike i psihologija učenja.

U istom smislu Meyer (2012) navodi kako je opća didaktika ugrožena sveučilišna disciplina s obzirom na svoje slabo empirijsko utemeljenje, stoga su empirijska istraživanja nastave (njem. empirische Bildungsforschung) postala vrlo popularna nakon PISA šoka, dok je opća didaktika zauzela defenzivnu poziciju. Autor također napominje da se broj katedri za predmetne didaktike (metodike) znatno povećao u zadnjih nekoliko desetljeća.

Dakle, ako se kao mjerilo uzmu zahtjevi obrazovne politike za osiguranjem kvalitete u obrazovanju uvođenjem standarda te pripadna nova paradigma *prijelaz s poučavanja na učenje*, tradicionalna pedagogija i opća didaktika, koje karakterizira normativni i teorijski pristup, su jednostavno rečeno zastarjele i mogu ponovno steći svoj status jedino ako se preorijentiraju isključivo na empirijske pristupe, koje zastupa edukacijska psihologija te PISA i TIMMS studije (Palekčić, 2007b). Treba istaknuti da ovaj zahtjev dolazi od obrazovne politike i interesa koji stoje iza nje, a Radtke (2003, prema Palekčić, 2007b, str. 244) eksplicitno piše *da je riječ o pedagogiji OECD-a*.

3.2. Budućnost opće didaktike

Zierer i Seel (2012) ističu da trenutno postoje dvije velike interesne skupine koje se bave budućnošću opće didaktike. Prva skupina pokušava *integrirati različite didaktičke modele dodajući im nove teorijske i empirijske elemente* (pritom je uglavnom riječ o integraciji klasičnih modela europske didaktike i anglosaksonskih teorija i modela u tradiciji kurikuluma i instrukcije), dok druga skupina pokušava razviti nove didaktičke modele isključivo temeljem *empirijskih rezultata edukacijske psihologije* (empirijskih znanosti o poučavanju i učenju). Uz ova dva smjera koja se ističu u kontekstu razvoja opće didaktike, ovdje zasebno prikazujemo i *teoriju zajedničkoga didaktičkoga djelovanja* francuskog metodičara matematike G. Sensevyja (2011), kao neopragmatičku didaktičku teoriju za koju se u literaturi navodi da predstavlja snažan potencijal za stvaranje zajedničke osnove za budućnost europske didaktike (Hudson i Meyer, 2011; Meyer, 2012), iako nema utemeljenje u tradicionalnoj europskoj (njemačkoj) didaktici. Problematiku razvoja opće didaktike u budućnosti zaokružujemo Palekčićevom (2001, 2007b, 2010, 2012, 2015) argumentacijom o potrebi kultiviranja fundamentalnoga teorijskoga mišljenja u didaktici, kao najpovoljnijega rješenja opisanoga nepovoljnoga znanstvenoga statusa didaktike, jer se temelji na rastu izvornoga didaktičkoga znanja.

3.2.1. Integracija klasičnih modela europske didaktike uz dodavanje novih teorijskih elemenata i empirijskih pristupa iz drugih znanosti

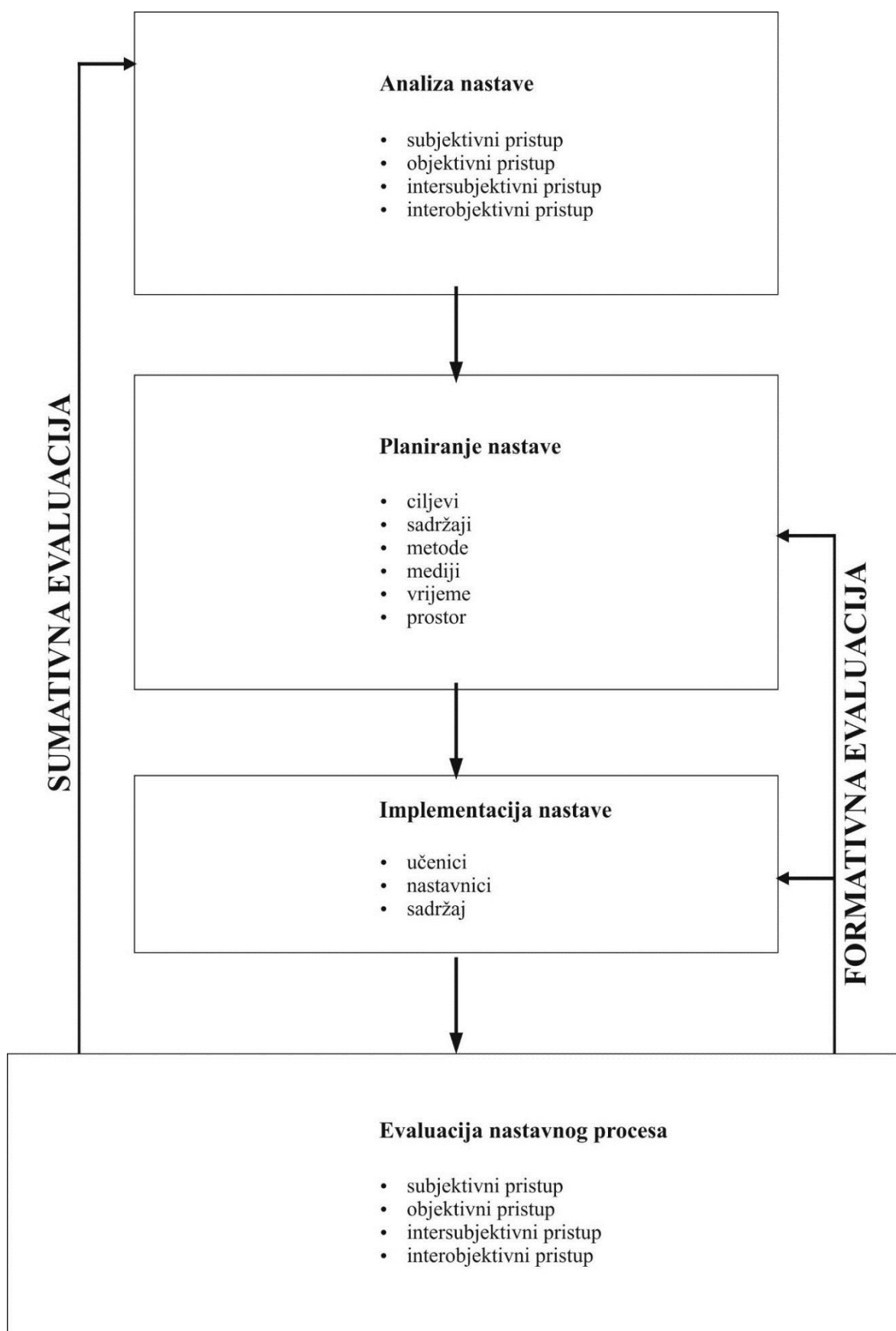
Zierer i Seel (2012) ističu da bi glavni izazov za budućnost opće didaktike mogla biti upravo integracija, tj. objedinjavanje klasičnih didaktičkih modela i instruktivskih modela edukacijske psihologije u tradiciji kurikuluma i instrukcije, jer je prednost didaktičkih modela njihovo izrazito teorijsko utemeljenje, dok je prednost instruktivskih modela njihova snažna empirijska utemeljenost. Arnold i Koch-Prieve (2011) također smatraju da bi cilj budućeg razvoja opće didaktike mogao biti upravo opisani izazov integracije ta dva različita istraživačka pristupa.¹⁴⁸

U nastavku predstavljamo glavne argumente zagovornika integracije klasičnih modela opće didaktike i empirijskih istraživanja nastave. Arnold i Koch-Prieve (2011) ističu da je u europskoj didaktičkoj tradiciji, opća didaktika prvenstveno služila kao okvir za donošenje odluka glede sadržaja obrazovanja na svim razinama obrazovnoga sustava. Različiti didaktički modeli u ovoj tradiciji razvijani su kao oruđa za optimizaciju poučavanja sofisticiranim planiranjem nastavnoga sata, a empirijskim istraživanjima nastave, posebice *proces-produkt*

¹⁴⁸ Vidi potpoglavlje 2.4.1. *Približavanje među tradicijama i mogućnosti za plodonosnu suradnju.*

paradigmi poučavanja (Helmke, 2009, prema Arnold i Koch-Priewe, 2011) nedostaje upravo taj aspekt. Autori nadalje ističu da s druge strane, sve *variable* identificirane empirijskim istraživanjima nastave koje utječu na učinkovitost nastave (jasno strukturiranje nastave, upravljanje razredom – razredni menadžment, primjerenost vježbi, kognitivna aktivacija i samoregulirano učenje, motivacija, individualna potpora, i sl.) trebale bi biti opazive u nastavi, što znači da se odnose na nastavnikovo realno izvođenje nastavnoga sata, a ne (ili samo implicitno) na planiranje nastavnoga sata. Navedeno znači da su ova dva pristupa (pristup planiranja nastave u okviru opće didaktike i pristup nastavničke učinkovitosti u okviru empirijskih istraživanja nastave) zapravo komplementarna i da je njihova integracija stoga moguća i izvediva (Ibid). Slično smatra i Arnold (2012), koji ističe da se opća didaktika kao makro-teorija poučavanja i učenja bavi donošenjem odluka o općim i posebnim ciljevima glede sadržaja i nastavnih metoda te ne uključuje opis i analizu pojedinačnih aktivnosti poučavanja i učenja. Autor smatra da se stoga empirijska istraživanja nastave mogu sagledati kao komplementarne mikro-teorije koje opisuju procese nastavnčkoga izvođenja didaktički planirane nastave kao i učeničko ostvarivanje planiranih (i neplaniranih) zadataka. S metodološkog aspekta, opća didaktika služi kao znanstveno sredstvo donošenja odluka prilikom planiranja nastave na različitim razinama i smatra se vrijednosno obojenom, preskriptivnom teorijom normativnoga utemeljenja, dok se empirijska istraživanja nastave temelje na deskriptivnim teorijama razrednoga poučavanja i učenja (Ibid).

Primjer ovog pristupa u općoj didaktici jest *eklektička didaktika* autora Zierera (2009, prema Zierer i Seel, 2012). Ovaj model pokušava integrirati klasične modele opće didaktike i elemente tradicije kurikulumu i instrukcije. Nastavni je proces opisan kroz četiri koraka: *analiza, planiranje, implementacija i evaluacija (formativna i sumativna)*, gdje *formativna evaluacija* utječe na *implementaciju i planiranje*, a *sumativna evaluacija* utječe na *analizu* (Grafički prikaz 16).



Grafički prikaz 16: Eklektički model planiranja nastave (prema Zierer i Seel, 2012, str. 16)

Faza analize obuhvaća model četiri kvadranta K. Wilbera (2002, prema Zierer i Seel, 2012). Autori ističu da je Wilber razvio svoj model kao antitezu teorijskim postavkama J. Habermasa, te da Wilberova teorija razlikuje četiri glavna epistemološka pristupa: *subjektivni, objektivni, intersubjektivni i interobjektivni*. U skladu sa Wilberovim postavkama, Ziererov eklektički model obuhvaća četiri pristupa: 1) *subjektivni pristup* ima za cilj prikupiti informacije o učeničkim i nastavničkim konkretnim nastavnim situacijama (njihovim uvjerenjima, nadama, željama, i sl.); 2) *objektivni pristup* ima za cilj prikupiti informacije o učincima na poučavanje i učenje glede konkretnoga nastavnoga procesa; 3) *intersubjektivni pristup* cilja prikupljanju informacija o društvenoj pozadini konkretnoga nastavnoga procesa, kao što su detalji o društvenom okruženju u školi, nastavnom planu i programu (kurikulumu), temeljnom konceptu obrazovanja, kao i općoj društvenoj pozadini, a 4) *interobjektivni pristup* ima za cilj prikupljanje informacija o sustavnim utjecajima na konkretnu nastavnu situaciju. Sve te informacije čine osnovu za *planiranje nastave* kao drugi korak u nastavnom procesu prema eklektičkom modelu (Zierer i Seel, 2012).

Ziererova *faza planiranja* usmjerava se na *didaktički šesterokut*,¹⁴⁹ kojeg čine *ciljevi, sadržaji, metode, mediji, vrijeme i prostor*. Ovi aspekti prisutni su u gotovo svim didaktičkim modelima i mogu se smatrati najvažnijim aspektima u planiranju nastave, a važno je također napomenuti da su navedeni aspekti u međusobnoj interakciji, što znači da će utvrđeni ciljevi utjecati na sadržaj, medije, metode, vrijeme i mjesto te obratno (Ibid).

U *fazi implementacije*, kao trećem koraku u nastavnom procesu, potrebno je voditi računa o najvažnijim čimbenicima nastave - *učeniku, nastavniku i sadržaju* (didaktički trokut) - kao i njihovim promjenjivim međudnosima i povezanostima (Ibid).

Faza evaluacije, kao posljednji korak nastavnoga procesa, usmjerena je, s jedne strane, na *formativnu evaluaciju*, koja je usredotočena na konkretni nastavni proces i pruža mogućnosti za promjene aspekata faze *planiranja i implementacije*. S druge je strane usmjerena na *sumativnu evaluaciju* koja je usredotočena na konačne rezultate konkretne nastave, koja pruža informacije koje će utjecati na *analizu nastave* koja slijedi zato što bi nastava, smatraju autori, trebala promijeniti učenike i njihove dispozicije, čineći stoga nužnom novu analizu u idućoj nastavnoj situaciji.

Daljnji primjer pokušaja integracije klasičnih didaktičkih i empirijskih psihologijskih modela jest didaktički model kojeg su razvili Arnold i Koch-Priewe (2011, str. 260-261). Taj

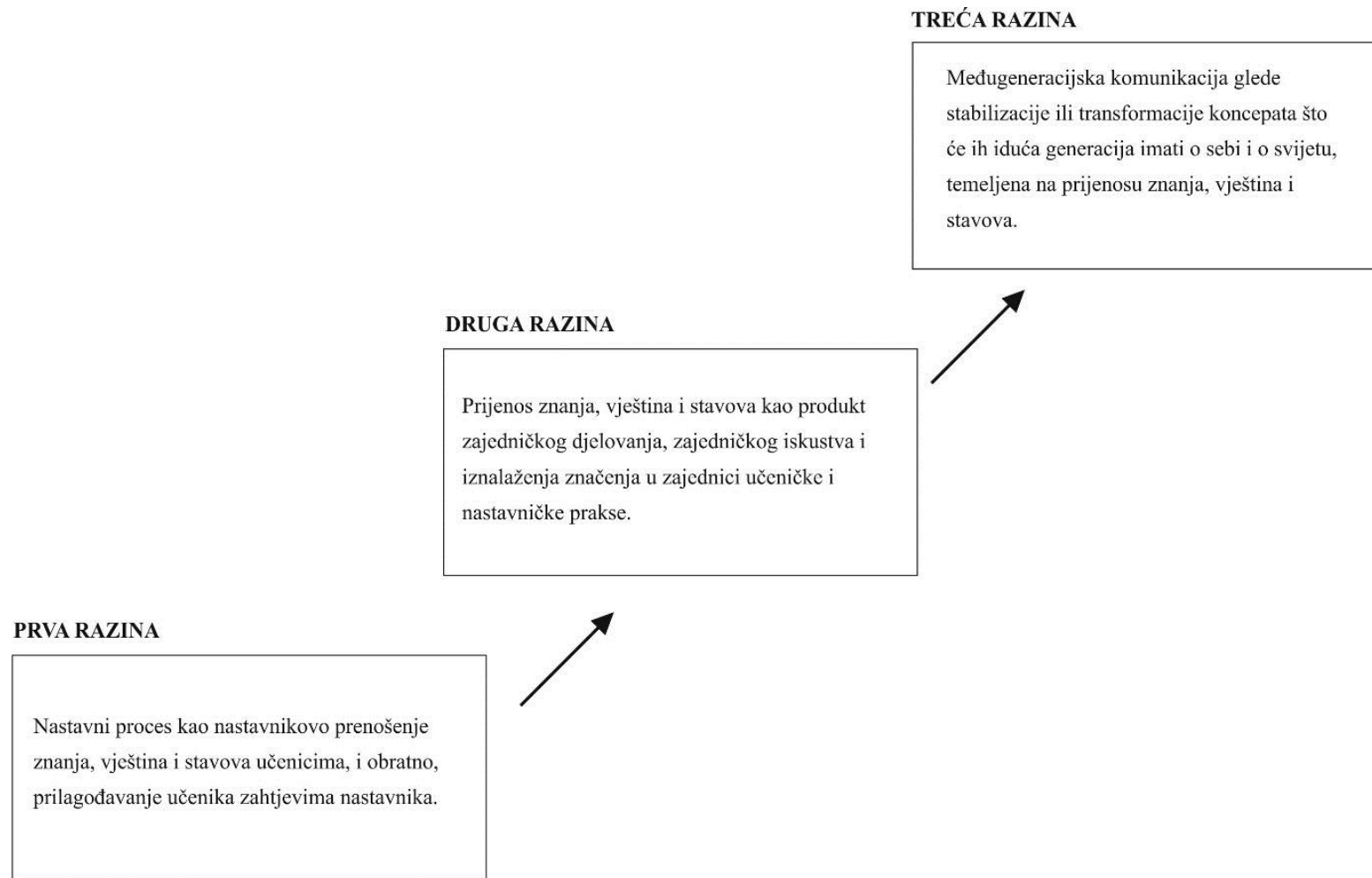
¹⁴⁹ Vidi potpoglavlje 1.4.3. *Proširene forme didaktičkoga trokuta*.

se model temelji na radu Klafkija i Schulza, uz integraciju koncepata empirijskih istraživanja nastave. U nastavku prezentiramo šest glavnih dijelova ovog modela:

1. Planiranje nastave kao *analiza individualnih i socio-kulturalnih uvjeta učenika i nastavnika* (Schulz). (Na razini učenika to može, na primjer, biti predznanje, kulturno i lingvističko okruženje, interesi, individualne obrazovne potrebe, problemi u ponašanju, itd. Na razini razreda to mogu, na primjer, biti socijalni odnosi i razredna klima; a na razini nastavnika ti uvjeti podrazumijevaju kulturalnu osviještenost te sprječavanje predrasuda i neprimjerenih očekivanja.)
2. Planiranje kao *povezivanje konkretnoga nastavnoga sata s nastavnom cjelinom*, kao i *nastavne cjeline s godišnjim nastavnim planom i programom* (Schulz).
3. *Raspravljjanje i utvrđivanje općih ciljeva i namjera* (Klafki) te *kritička analiza zahtjeva nastavnoga plana i programa*.
4. *Tematska analiza i odlučivanje*:
 - a) Odabir i analiza nastavnih tema: *istraživanje tematske strukture* (Klafki, npr. analiza perspektiva, imanentna metodička priroda sadržaja, slojevitost odabrane teme); *identifikacija sadašnjega i budućega značenja sadržaja* za učenike (Klafki) glede *razvojnih zadataka* (M.A. Meyer); *identifikacija egzemplarnoga značenja teme* (Klafki).
 - b) *Definiranje i opis široko i usko definiranih obrazovnih ciljeva* (Schulz, Möller, Bloom i ostali).
5. *Odabir metoda poučavanja na četiri razine taksonomije* (Schulz, H. Meyer, Aebli); *identifikacija tematski konstitutivne funkcije metode* (Klafki); *primjena svojstava učinkovite nastave koja su relevantna za planiranje* (npr. jasnoća i strukturiranost ciljeva i prezentiranoga sadržaja, Arnold); *identifikacija učeničkih strategija učenja* (Helmke); *definiranje i opis zadataka* (Tulodziecki i sur., Klieme; Blömeke i sur.); *diferenciranje nastave u skladu sa zahtjevima i potrebama razrednih podgrupa i / ili individualnih učenika*; *sekvencioniranje segmenata nastave* (Roth, Tuldoziecki i sur.).
6. *Odabir nastavnih medija* (Schulz).

Novi pristup u općoj didaktici također predstavlja *model interakcije između nastavnika i učenika te razvojni zadaci za nastavnika* M.A. Meyera (2011, 2012),¹⁵⁰ razvijen temeljem Deweyeve pragmatične filozofije obrazovanja i teorijskih postavki L. Wittgensteina i R.J. Havighursta. Iako ovaj model nije nastao temeljem integracije s rezultatima empirijskih istraživanja nastave, on je ipak uvršten u ovu skupinu budući da je riječ o integraciji klasičnih didaktičkih teorija i modela s teorijama i modelima koji dolaze iz drugih znanosti i obrazovnih tradicija (sociologije, filozofije, tradicije kurikuluma i instrukcije). Meyer je identificirao tri razine interakcije i kooperacije u nastavnom procesu (Grafički prikaz 17). Autor ističe da je zastupanje razina interakcije između nastavnika i učenika povezano s konceptom *vidjeti kao* L. Wittgensteina, austrijsko-britanskog filozofa, kao i njegovim konceptom *izvjesnosti*. Vidjeti nešto znači nešto uistinu *vidjeti*, ali istovremeno i *vidjeti kao* nešto. Na primjer, određeno ponašanje učenika može se vidjeti kao neposlušnost i loša prilagodba. *Vidjeti kao* u Wittgensteinovom smislu ovisi o *iskustvu* i *djelovanju*, te implicira da je moguća promjena načina na koji vidimo stvari (Ibid).

¹⁵⁰ Model M.A. Meyera ukratko predstavljamo i u potpoglavlju 1.3.6.4. *Psihologijski i konstruktivistički pristupi u didaktici*.



Grafički prikaz 17: Razine interakcije između nastavnika i učenika (prema Meyer, 2011, str. 405; Meyer, 2012, str. 474)

Autor pojašnjava da *prva razina* u interakciji između nastavnika i učenika predstavlja zapravo *površinski opis* situacije u kojoj se nalaze nastavnik i učenici. Nastavnik poučava nastavni predmet i vodi razred, a učenici ga slušaju i čine ono što nastavnik želi. Na ovoj razini učenici su shvaćeni kao objekti nastavnoga procesa, a učenje kao posljedica poučavanja što zapravo predstavlja pogrešnu i nepotpunu sliku nastavnoga procesa. Meyer (2011, 2012) nadalje ističe da se prva razina treba transformirati u *drugu, komunikativnu razinu*, u okviru koje nastava implicira stvaranje, a otud i iznalaženje i razvoj značenja. Na ovoj razini interakcija između nastavnika i učenika shvaćena je kao interakcijski i semantički proces, što je u vezi za Deweyevim pragmatizmom i principom da *stvari dobivaju značenje kad ih koristimo u zajedničkom iskustvu ili zajedničkom djelovanju* (Dewey, 1916/1966, prema Meyer, 2011, str. 406). Autor pojašnjava da se nastava na ovoj razini shvaća kao zajedničko iskustvo, tj. *zajedničko djelovanje te iznalaženje i razvoj značenja*. Prijenos znanja, vještina i stavova Meyer shvaća kao produkt zajedničkoga djelovanja, zajedničkoga iskustva i pregovaranja o značenju u zajednici prakse učenika i nastavnika. Nastavnici i učenici *vide* interakciju i komunikaciju između nastavnika i učenika *kao* komunikacijski proces, a istraživači nastave *vide* stvaranje značenja *kao* filter za uzajamno razumijevanje (Ibid). Međutim, autor napominje da obrazovno stvaranje smisla, tj. značenja predstavlja mnogo više od onoga što bilo kakav lingvistički opis razredne interakcije ili sociološki utemeljena analiza diskursa može otkriti, i stoga je potrebno uspostaviti *treću razinu* interakcije između nastavnika i učenika, u kojoj se obrazovno stvaranje značenja shvaća kao obostrano prihvaćanje zajedničkoga obrazovnoga zadatka – unatoč fundamentalnim razlikama u odnosu na uloge nastavnika i učenika. Prema Meyeru, ova razina pretpostavlja međugeneracijsku komunikaciju, pregovaranje o ciljevima poučavanja i učenja, kao i obostrano *prihvaćanje drugoga*, tj. fundamentalne razlike između nastavničkih i učeničkih koncepata o sebi i viđenja svijeta. Autor nadalje napominje da se tri opisane razine interakcije između nastavnika i učenika međusobno ne isključuju, što znači da će nastavnik koji komunicira sa svojim učenicima na trećoj razini interakcije nastavnik-učenik (međugeneracijska komunikacija i međusobno prihvaćanje pogleda na svijet i koncepata o sebi s ciljem njihove stabilizacije ili transformacije), istovremeno pregovarati s učenicima (druga razina) i zahtijevati od učenika da učine ono što on od njih traži (prva razina). Pri tome on također ističe da je svaka niža razina interakcije opravdana jedino u svjetlu krajnjega cilja, a to je treća razina interakcije. Svrha interakcije između nastavnika i učenika jest prijenos znanja, kompetencija, vještina, stavova, itd., a taj je prijenos različit na svakoj opisanoj razini - prvu razinu interakcije između nastavnika i učenika karakterizira jednostrani prijenos, na drugoj je razini taj prijenos obostran, dok je na trećoj razini zadatak nastavnika suzdržati se od prijenosa

u strogom smislu budući da je obrazovanje (njem. Bildung) fundamentalno samoregulirajuće. Na ovoj razini nastavnik *vidi* razvoj učenika *kao* otvoreni formativni proces (Meyer, 2011, 2012).¹⁵¹

Uz *model nastavne interakcije*, čija je svrha otvaranje puta prema boljem poimanju i shvaćanju interakcije i komunikacije između nastavnika i učenika, Meyer (2011) je razvio i *model profesionalnoga razvoja nastavnika*, koji ovdje sažeto opisujemo. Model se temelji na *razvojnim stupnjevima i razvojnim zadacima pojedinca* od djetinjstva do starosti, kako ih je osmislio američki sociolog R.J. Havighurst. Meyer je transformirao Havighurstov sveobuhvatan koncept u koncept profesionalnoga razvoja nastavnika, koji sadrži četiri razvojna zadatka s kojima se suočavaju budući nastavnici i nastavnici početnici: 1) *razvoj kompetencija i vještina, njihovo učinkovito korištenje, kao i nošenje s nedostacima koje svaki kompetencijski profil prirodno sadrži*; 2) *razvoj sposobnosti posredovanja stečenoga znanja i kompetencija drugima*; 3) *razvoj sposobnosti prihvaćanja i priznavanja učeničke „različitosti“ umjesto kreiranja stereotipa o „dobrom“ učeniku* te 4) *razvoj sposobnosti interakcije sa školskim sustavom (ravnateljem i kolegama)*. Uz navedene razvojne zadatke profesionalnoga razvoja nastavnika, Meyer je formulirao i četiri skupine, tj. klastera *zajedničkih razvojnih zadataka za nastavnike i učenike*, što dodatno pojašnjava i nadopunjuje *model interakcije između nastavnika i učenika*. Riječ je o sljedećim razvojnim zadacima: 1) *učenje i kompetencija*; 2) *prethodno profesionalno osposobljavanje i profesionalno posredovanje*; 3) *učvršćivanje identiteta i profesionalno prihvaćanje različitosti* te 4) *formiranje društvene mreže i (na)učiti kako živjeti i raditi u instituciji* (Ibid).

¹⁵¹ Ovdje uočavamo jasnu poveznicu s Hopmannovom (2007) idejom *umjerenoga poučavanja*. Vidi potpoglavlje 1.5. *Bit didaktike ili zajednička osnova svih didaktičkih teorija i modela*.

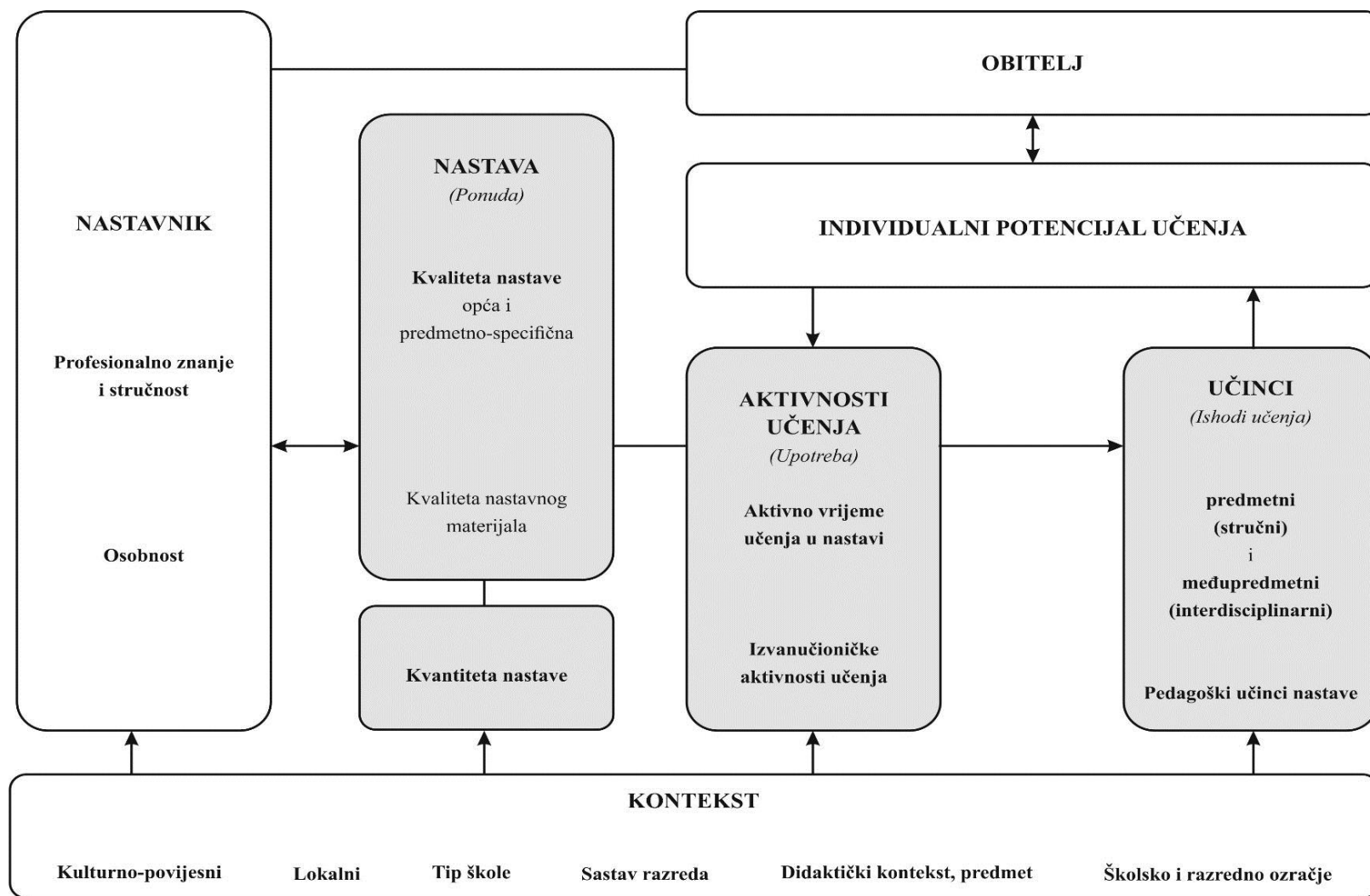
3.2.2. Razvoj novih didaktičkih modela temeljem empirijskih rezultata edukacijske psihologije

Druga interesna skupina koja se bavi budućnošću opće didaktike pokušava razviti nove didaktičke modele isključivo temeljem empirijskih rezultata edukacijske psihologije (empirijskih znanosti o poučavanju i učenju)¹⁵² (Zierer i Seel, 2012). Najpoznatiji u ovoj skupini jest *model upotrebe ponude* A. Helmkea (2010, prema Meyer, 2005; Zierer i Seel, 2012) (Grafički prikaz 18), čiji je cilj integrirati empirijski utemeljene aspekte kvalitete nastave u jedan sveobuhvatni model. Kao što je to slučaj i s ostalim modelima koji se temelje na edukacijskoj psihologiji, ključni element ovog modela jest *konstruktivistička pozicija* - nastava se jedino može vidjeti kao *ponuda*, a njezina *upotreba* ovisi o mnoštvu čimbenika: *nastavniku, nastavi* (kao ponudi), *individualnom potencijalu učenja, aktivnostima učenja* (kao upotrebi), *obitelji, kontekstu* i *učincima* (Zierer i Seel, 2012). Iz navedenog proizlazi da odlučujući utjecaj na uspjeh učenika ima njihova upotreba nastavne ponude. S obzirom da međusobno povezuje procesno usmjerenu nastavu i varijable učinka vezane uz produkt, Meyer (2005) smatra da se Helmkeov model može nazvati i *proces-produkt modelom*,¹⁵³ ističući da se na proces-produkt paradigmi temelje i PISA istraživanja, iako su iz praktičnih razloga procesne varijable uvelike izostavljene. Autor također naglašava značajnu podudarnost između svojih *deset kriterija dobre nastave*¹⁵⁴ i Helmkeovog modela, nazivajući svoje kriterije tematskim isječkom iz *modela upotrebe ponude*.

¹⁵² Razvoj psihologijskoga pristupa u općoj didaktici prikazali smo u kontekstu brojnosti didaktičkih teorija i modela u drugoj polovici 20. stoljeća (potpoglavlje 1.3.6.4. *Psihologijski i konstruktivistički pristupi u didaktici*), a ovdje detaljnije opisujemo samo Helmkeov model koji se u literaturi ističe kao najznačajniji u tom kontekstu.

¹⁵³ *Proces-produkt istraživanjima* nazivaju se istraživanja o povezanosti različitih čimbenika nastave (među kojima je najveći naglasak stavljen na ponašanje nastavnika) i postignuća učenika, a za njih se koristi i sintagma *psihologija učinkovite nastave* (Brophy i Good, 1984; Brophy, 1989; Andrilović, Čudina, 1985; Strugar, 1993). Kraj 1960-ih i početak 1970-ih godina predstavlja početak formiranja *proces-produkt paradigme* kao zasebnog istraživačkoga polja u okviru edukacijske psihologije, a korelativna i eksperimentalna istraživanja o utjecaju ponašanja nastavnika na učenička postignuća u okviru ove paradigme uspjela su srušiti dotad prevladavajući mit o tome kako nastavnici ne čine nikakvu razliku u učenju učenika, potvrdivši uzročno-posljedičan odnos između ponašanja nastavnika i postignuća učenika (Brophy i Good, 1984; Brophy, 1989; Strugar, 1993).

¹⁵⁴ Palekčićevu (2007b) pedagoško-didaktičku kritičku refleksiju Meyerovog pokušaja integracije rezultata empirijskih istraživanja nastave u sustav opće didaktike predstavljamo u potpoglavlju 3.3.4. *Odnos između opće didaktike i empirijskih istraživanja nastave*.



Grafički prikaz 18: Helmkeov *model upotrebe ponude* (prema Zierer i Seel, 2012, str. 17)

3.2.3. Teorija zajedničkoga didaktičkoga djelovanja G. Senseveya

Teoriju zajedničkoga didaktičkoga djelovanja razvio je G. Sensevey (2011), francuski metodičar matematike, temeljem Deweyeve pragmatične filozofije obrazovanja koja omogućava opis razredne interakcije unutar semiotičkoga¹⁵⁵ okvira, kao i temeljem višestrukih empirijskih rezultata iz različitih predmetnih područja. Prema mišljenju zajednice međunarodno priznatih stručnjaka iz područja obrazovanja okupljenih u okviru *Europskoga udruženja za istraživanje obrazovanja* (eng. *European Educational Research Association – EERA*),¹⁵⁶ Sensevyjev sustavni didaktički pristup smatra se vrlo impresivnim i uvjerljivim, te prikladnim za kreiranje zajedničke istraživačke osnove raznolikog i fragmentiranog polja didaktičkoga istraživanja u Europi, tj. za stvaranje zajedničke osnove za budućnost europske didaktike (Hudson i Meyer, 2011; Meyer, 2012; Ćatić, 2013).

Dewey (1916/1966, prema Hudson i Meyer, 2011, str. 22) smatra da uspješno sudjelovanje u didaktičkom sustavu uključuje *zajedničku anticipaciju*, tj. zajednička očekivanja i *višestrano utemeljivanje*, tj. iznalaženje značenja, s obzirom na to da *stvari dobivaju značenje korištenjem u zajedničkom iskustvu ili zajedničkom djelovanju*.¹⁵⁷ Sensevey smatra da je nemoguće razumjeti djelovanje učenika i nastavnika bez uzimanja u obzir znanja koje je u pitanju, kao što i samo znanje ovisi o djelovanju učenika i nastavnika. Ova teorija spaja zajedničko djelovanje sa stvaranjem značenja (semiotika), a prema ovom autoru upravo stvaranje značenja omogućava učenje. Sensevyjev teorijski okvir prikazuje transakcijski sustav poučavanja i učenja koji ovisi o tri točke ili pola – *poučavanju, učenju te znanju i*

¹⁵⁵ *Semiotika* je opća teorija o znakovima i simbolima; posebno se bavi jezičnim znakovljem, odnosima između logike i jezika, međudnosima raznih znakova i odnosima između znakova i njihovih značenjskih sadržaja (Anić, Goldstein, str. 1144). Treba naglasiti da se u interpretaciji Senseveyevih teorijskih postavki u literaturi u istom značenju koristi i pridjev *semantički*, pri čemu semantika predstavlja granu lingvistike koja proučava pojedine riječi, njihove oblike i grupacije kao nosioce određena značenja te kao sredstva za označivanje predmeta, pojava i odnosa u materijalnom i duhovnom svijetu; i utvrđuje glavne procese koji vode do promjena u značenju riječi (Anić, Goldstein, str. 1143-1144). S obzirom na to da su ova dva pojma srodna, kao i na činjenicu da se u literaturi prilikom eksplikacije Senseveyeve teorije ovi pojmovi koriste kao sinonimi i mi ih ovdje poimamo na isti način.

¹⁵⁶ Glavno nastojanje *Europskoga udruženja za istraživanje obrazovanja* jest stvaranje paneuropskoga istraživačkoga prostora. O ovim nastojanjima opširnije pišemo u kontekstu odnosa između tradicija europske didaktike i anglosaksonskog kurikulumu i instrukcije (*potpoglavlje 2.2.1.3. Faza međunarodne komparativne diskusije (od 1990-ih naovamo)*).

¹⁵⁷ Ovdje možemo uočiti sličnost s Meyerovim *modelom interakcije između nastavnika i učenika* (vidi potpoglavlje 3.2.1. *Integracija klasičnih modela europske didaktike uz dodavanje novih teorijskih elemenata i empirijskih pristupa iz drugih znanosti*), iz razloga što se oba teorijska koncepta oslanjaju na Deweyeve teorijske postavke.

kompetencijama koje treba steći.¹⁵⁸ Ono što Senseveyev model donosi kao novo jest konkretan opis onih ljudskih interakcija koje omogućavaju učenje, tj. opis didaktičkoga sustava kao izrazito kompleksnoga, dinamičnoga, neizvjesnoga, nedjeljivoga i visoko institucionaliziranoga. U skladu s navedenim, Sensevey (2011, str. 75) ističe sljedeće: *Obrazovni konteksti (okruženja, situacije) koje didaktičke teorije teže razumjeti i objasniti plodonosni su za razvoj teorije zajedničkoga djelovanja. U didaktičkoj situaciji, zajedničko djelovanje je istovremeno i nužno i paradoksalno. Nužno je obzirom da se djelovanje nastavnika i učenika ne mogu razumjeti odvojeno. Paradoksalno je obzirom da zajedničko djelovanje ima svoj krajnji smisao u učenikovo autonomiji, a to onda podrazumijeva da nastavnikovo djelovanje na određeni način treba nestati.*¹⁵⁹ To navodi na hipotezu da kompleksna struktura zajedničkoga djelovanja, koja je možda jedinstvena u antropološkom svijetu, ističe neke fundamentalne karakteristike dubinskih socijalnih zbivanja. Iz navedenog se razloga obrazovne situacije mogu sagledati kao plodonosna paradigma zajedničkoga djelovanja.

Sensevey opisuje opći obrazac didaktičkih interakcija pomoću pojma *didaktička igra*, koji predstavlja jezgru logičke strukture procesa poučavanja i učenja. Za njega pojam *igra* omogućava integraciju općeg modela ljudske aktivnosti u okvir didaktičke teorije, misleći na igru koja se igra u razredu, za vrijeme nastave, koristeći kulturne tvorevine kao što su matematika, strani jezici, sportske i umjetničke aktivnosti. Pojam igre odnosi se, dakle, na teorijski okvir koji povezuje *epistemološka* i *kulturološka* gledišta s *psihologijskom*, *semiotičkom* i *institucionalnom* dimenzijom (Ibid). Autor ističe da *psihologijska* definicija igre ističe dijalektičku prirodu ljudskih aktivnosti u susretu s kulturom. Igranje igre ima afektivnu dinamiku, ali se može ostvariti uz pomoć učinkovite strategije. Drugim riječima, psihologijska dimenzija igre obuhvaća strast za igrom kao i njezinu kalkulaciju. Autor nadalje napominje da se *semiotička* dimenzija koncepta igre usmjerava na izmjenu znakova (pokreta, gesti i riječi) kao signala koji imaju utjecaj na aktivnost, omogućavajući nekome da djeluje i razumije, da potisne djelovanje ili da pogrešno razumije, dok se *institucionalna* dimenzija igre podrazumijeva da se igranje igre odvija u okviru institucije. Distinkcija između *epistemološke*

¹⁵⁸ Ovdje možemo uočiti povezanost s klasičnim didaktičkim trokutom, koji kao fundamentalni didaktički model opisujemo u potpoglavlju 1.4. *Didaktički trokut i njegova tumačenja*.

¹⁵⁹ Ovu Senseveyevu postavku možemo povezati s onim što Klafki (1970, prema Kansanen i Meri, 1999) naziva *pedagoškim samoubojstvom nastavnika* ili prema Kantu, *pedagoškim paradoksom*, u okviru svog pojašnjenja *pedagoškog odnosa*, kao jednog od osnovnih koncepata u duhovnoznanstvenoj pedagogiji (vidi potpoglavlje 1.4.2. *Odnosi među elementima didaktičkog trokuta i njihova interpretacija*).

i *didaktičke* igre omogućava shvaćanje kompleksnosti razredne interakcije (Sensevey, 2011). Autor ističe da epistemološke igre predstavljaju izvor za didaktičke igre koje se igraju u razredu, ali one same po sebi nisu didaktičke igre, koje se odnose na kulturne prakse koje su institucionalizirane izvan škole u vidu epistemoloških igara, ali su transformirane u didaktičke prakse s ciljem prenošenja znanja. Sensevey ističe da u didaktičkoj igri nastavnik u svojoj ulozi može pobijediti jedino ako učenik u svojoj ulozi pobijedi, stoga je didaktičko djelovanje fundamentalno kooperativno: nastavnik i učenik zajedno igraju kako bi osigurali zajedničku pobjedu.

Opisivanje nastavnoga procesa na semantičkoj osnovi otvara prostor za empirijska istraživanja nastave (vidi npr. Gruson i Forest, 2011; Ligozat, 2011; Loquet, 2011) te ju iz navedenog razloga Hudson i Meyer (2011) nazivaju *snažnom*, tj. *robustnom* didaktičkom teorijom. Naime, ovi autori ističu da Sensevey svojim radom pokazuje da hermeneutika (na kojoj klasična europska didaktička tradicija temelji svoj razvoj koncepata) nije dovoljna za istraživanje nastavnoga procesa, smatrajući da su razredna interakcija i konstrukcija značenja prije svega semantički fenomeni, smatrajući u skladu s navedenim da se klasični didaktički trokut treba temeljiti na semantičkoj teoriji nastave. Nadalje, kombinacija *djelovanja* i *značenja* koju donosi ova teorija fundamentalna je za bilo koji opis interakcije između učenika i nastavnika, a to je aspekt koji je često zanemaran u klasičnoj njemačkoj didaktičkoj tradiciji (Ibid).

3.2.4. Kultiviranje fundamentalnoga teorijskoga mišljenja u pedagogiji i didaktici

Unatoč opisanim smjerovima razvoja didaktike u budućnosti, smatramo, u skladu s Palekčićem (2010, 2012, 2015f) da je optimalno rješenje nepovoljnoga znanstvenoga statusa didaktike¹⁶⁰ *kultiviranje fundamentalnoga teorijskoga mišljenja* jer se ono temelji na rastu izvornog didaktičkog znanja. Autor ističe da je rast fundamentalnoga teorijskoga mišljenja moguće ostvariti na više načina: a) pronalaženjem izvornih pedagoških paradigmi u povijesti pedagogije i njihovim kritičkim tematiziranjem (npr. *Herbartova teorija odgojne nastave*)¹⁶¹, b) raspravama o pristupima i teorijama koje dolaze *izvana* u pedagogiju (npr.

¹⁶⁰ Vidi potpoglavlje 3.1. *Izazovi za didaktiku u standardizaciji obrazovanja*.

¹⁶¹ Palekčić (2010) smatra da Herbartova teorija odgojne nastave predstavlja primjer izvorne pedagoške paradigme, kao i da bi se njezinom empirijskom provjerom udovoljilo suštinskom kriteriju znanstvenosti nekog istraživanja – doprinosi li ono rastu znanstvene spoznaje verifikacijom određene teorije. Herbartovu teoriju odgojne nastave tematiziramo u potpoglavljima 1.2.5.1. *Učenje J.F. Herbarta* i 3.3.2.3.2. *Odgojna nastava*.

konstruktivizam)¹⁶², c) kritičkim osvjetljavanjem suvremenih dominirajućih paradigmi (npr. *prijelaz s poučavanja na učenje, obrazovni standardi*)¹⁶³ i d) razvijanjem izvornih teorijskih pristupa u pedagogiji i didaktici.¹⁶⁴

Palekčić (2010, 2012, 2015f) ističe da je pedagogijska teorija nastave za sada desiderat u pedagogiji što je trenutno najveći problem i izazov pred kojim stoji pedagogija (didaktika) kao znanost. Autor pojašnjava da je teorijsko pedagogijsko promišljanje nastave neophodno za znanstveno utemeljenje pojma nastave i razvoj pedagogijskih teorija nastave; uređenje odnosa između pedagogijskih pojmova (poimanje nastave kao oblika odgoja); pedagogijsko utemeljenje empirijskih istraživanja nastave (što omogućava rast specifičnoga teorijskoga i empirijskoga znanja o nastavi); stvaranje osnove za dijalektičko, tj. uravnoteženo poimanje prividnih proturječnosti (*nastava usmjerena na sadržaje* vs. *nastava usmjerena na kompetencije*); postavljanje teorijskih, empirijskih i pragmatičkih istraživanja u primjereni odnos; kao i za primjerenije poimanje i rješavanje problema odnosa teorije i prakse te odnosa pedagogije kao znanstvene discipline i pedagogije kao profesije. Tematiziranjem sadržaja i kriterija obrazovanja i nastave (Palekčić, 2006) i primjerenim teorijskim utemeljenjem nastave (Palekčić, 2010, 2012, 2015f) *pedagogija i didaktika bi osim podizanja znanstvene razine i statusa, uzdigle svoje bavljenje promjenama u kurikulumu s praktično-akcijske razine na razinu znanstvenoga diskursa, čime bi, kao znanost, ponovno zadobila nadležnost za pitanja nastave u okviru reformi obrazovanja, tj. bila bi ravnopravni pandan obrazovno-politički vođenim reformama* (Palekčić, 2010, str. 333).

Prema istom autoru (Palekčić, 2001), tri su ključna *kriterija distinktivnosti* pedagogijskih istraživanja: *precizno formulirano pedagogijsko spoznajno pitanje; domaći (izvorni) pedagogijski pojmovi* i kategorije te *primjerena istraživačka metodologija*. Autor ističe da je nadilaženje problema nedistinktivnosti didaktičkih istraživanja moguće kroz teorijsko utemeljenje empirijskih istraživanja nastave s metodologijom primjerenom naravi didaktičkih procesa, a pritom polazna točka treba biti jasno precizirano teorijsko pitanje. Uistinu didaktičkim znanstvenim istraživanjima mogu se nazvati samo ona empirijska

¹⁶² Recepciju konstruktivizma u didaktici opisujemo u potpoglavlju 1.3.6.4. *Psihologijski i konstruktivistički pristupi u didaktici*.

¹⁶³ Vidi potpoglavlje 3.3. *Pedagoško-didaktička refleksija standardizacije obrazovanja – obrazovno-politička i pedagogijska teorijska perspektiva*.

¹⁶⁴ Prikaz određenih izvornih teorijskih pristupa u didaktici dajemo u nastavku ovog potpoglavlja, kao i u potpoglavljima 1.4.5. *Didaktički trokut kao teorijski okvir* i 3.3.2.3.2. *Odgojna nastava*.

istraživanja koja doprinose rastu didaktičke spoznaje, a ne ona istraživanja koja samo potvrđuju spoznaje drugih znanosti (Palekčić, 2001). U tom smislu autor ističe da *istraživanja intrinzične motivacije za učenje* predstavljaju primjer distinktivnih pedagoških istraživanja, što pokazuje da je motivaciju, koja tradicionalno pripada psihologiji, moguće proučavati i s pedagojskog aspekta. Ova istraživanja doprinose izgradnji pedagojske teorije intrinzične motivacije i interesa, a interes je izvorni pedagoški termin (Palekčić, 1998).¹⁶⁵ Daljnji primjer distinktivnih pedagoških istraživanja prema ovom autoru predstavljaju *istraživanja koja ističu pedagoško značenje vježbanja*. Loser (1968, prema Palekčić, 2001) analizira odnos između vježbanja i svjesnosti problema, te vježbanja i koncentracije, dokazavši da svjesnost problema nije pretpostavka, nego rezultat vježbanja u nastavi kao i da sposobnost koncentracije nije samo temelj nego i funkcija vježbanja, čime je vježbanje u pedagojskom smislu razgraničio od vježbanja u psiholojskom smislu.¹⁶⁶

Primjer fundamentalnoga teorijskoga rada u pedagogiji, tj. pokušaja pedagojskoga poimanja nastave predstavlja rad Mencka (2005, prema Palekčić, 2007b, 2012, 2015f), Sünkela (2002, prema Palekčić, 2007b, 2012, 2015c, 2015d, 2015f) i Kocha (2004, prema Palekčić, 2015c). Palekčić pojašnjava da su ovi autori pokušali teorijski tragati za biti nastave iz pedagojske perspektive, smatrajući da je teorijsko pitanje glede nastave što nastava jest, tj. objašnjavanje strukture nastave uopće, neovisno od njezinih bezbrojnih pojava, a ne tematiziranje što je dobra ili uspješna nastava i kako bi je trebalo poboljšati.¹⁶⁷ Pri definiranju nastave Menck polazi od pet aksioma (kulture, tradicije, institucije, generacije i minimuma), ističući da je *nastava institucionalizirani proces u kojemu se kultura prenosi sa starije na mlađu generaciju*, te da je *nastava suštinska djelatnost škole – institucije u društvu u kojoj se prenose znanja, umijeća i vrijednosti starije generacije na mlađe generacije, s istaknutim zahtjevom obvezatnosti* (Palekčić, 2012, str. 326).

¹⁶⁵ Nakon što je napisan članak iz kojeg su ova saznanja preuzeta (Palekčić, 2001), na temu intrinzične motivacije i interesa napisano je i provedeno više istraživanja (vidi primjerice Palekčić, Radeka, Petani, Müller, 2004; Palekčić, Müller, 2004; Müller, Palekčić, 2005; Müller, Andreitz, Palekčić, 2008, itd.).

¹⁶⁶ Primjere nedistinktivnih pedagojskih istraživanja prema Palekčiću (2001) dajemo u potpoglavlju 3.1.4. *Problem identiteta i znanstvenog statusa pedagogije i didaktike*.

¹⁶⁷ Ovdje ukratko predstavljamo Menckove postavke, dok su doprinosi Sünkela i Kocha ukratko predstavljeni u potpoglavlju 3.3.2.3.2. *Odgojna nastava*, s obzirom na to da se njihova teorijska stajališta odnose na nastavu kao formu odgoja. Sünkelovu opću teoriju odgoja i nastave također predstavljamo u malo detaljnijem obliku u potpoglavlju 1.4.5. *Didaktički trokut kao teorijski okvir*, s obzirom na to da Sünkel koristi elementarnu formu trokuta kako bi teorijski utemeljio osnovnu strukturu odgoja i nastave.

3.3. Pedagoško-didaktička refleksija standardizacije obrazovanja – obrazovno-politička i pedagojska teorijska perspektiva

Palekčić (2009a) ističe da je standardizaciji obrazovanja, tj. uvođenju obrazovnih standarda u formi kompetencija, moguće pristupiti na više načina – nekritičkim prihvaćanjem, kritičkom refleksijom iz obrazovnoteorijske perspektive¹⁶⁸ te znanstvenom pedagoško-didaktičkom refleksijom koja dijalektički povezuje prva dva pristupa, napominjući da je taj treći pristup uravnoteženiji, budući da dijalektički nadilazi jednostranosti prva dva pristupa (nekritičko prihvaćanje i kritički pristup spram naloga obrazovne politike). Takav teorijski pristup polazi od shvaćanja osobite logike i karaktera nastave i, nažalost, nije dovoljno prisutan u literaturi, a od odlučujuće je važnosti za znanstveni status pedagogije i didaktike i njihove uloge u reformama obrazovanja (Palekčić, 2015b). Problematiku standardizacije obrazovanja pokušali smo stoga prikazati dijalektičkim povezivanjem argumenata kojima se standardizacija obrazovanja legitimira i promjena u nastavnoj kulturi koje se od nje očekuju (obrazovnopolitički aspekt) s argumentima kritičke refleksije iz obrazovnoteorijske perspektive, ističući pritom i pedagoško-didaktičko teorijsko stajalište glede nastave i odgoja, kao izvornih pedagojskih pojmova.

U ovom potpoglavlju pokušali smo dati odgovor na pitanje *moгу li modeli koje promoviraju aktualne reforme obrazovanja (standardi obrazovanja i empirijska istraživanja nastave) zamijeniti opću didaktiku*, a ono se odnosi na teorijsku hipotezu koju smo postavili u skladu s ciljem naše disertacije.¹⁶⁹ Kako bi ispitali utemeljenost prijedloga o obrazovnim standardima i empirijskim istraživanjima nastave kao mogućim nasljednicima didaktike, znanstvenoj pedagoško-didaktičkoj refleksiji podvrgavamo:

¹⁶⁸ S obzirom da obrazovni standardi predstavljaju nastavak *anglosaksonske tradicije kurikulumu i instrukcije*, važna uloga koju *europska didaktička tradicija* ima u dijalogu s tradicijom kurikulumu i instrukcije ogleđa se u pedagoško-didaktičkoj (kritičkoj) refleksiji aktualnih reformskih usmjerenja i dominantnih pripadnih paradigmi (vidi potpoglavlje 2.4.1. *Približavanje među tradicijama i mogućnosti za plodonosnu suradnju*), a takva je kritička refleksija (za razliku od samorazumljivoga prihvaćanja), prema Palekčiću (2010, 2012, 2015f), ujedno i jedan od načina rješavanja problema nedostatka rasta teorijske spoznaje u didaktici (vidi potpoglavlje 3.2.4. *Kultiviranje fundamentalnoga teorijskoga mišljenja u pedagogiji i didaktici*).

¹⁶⁹ Naša teorijska hipoteza (H1) glasi: *Modeli koje promoviraju aktualne reforme obrazovanja (obrazovni standardi i empirijska istraživanja nastave) mogu zamijeniti opću didaktiku*. Ova hipoteza (kao i empirijske hipoteze koje provjeravamo u drugom dijelu disertacije) proizlazi iz izazova koji se za didaktiku javljaju u kontekstu standardizacije obrazovanja (vidi potpoglavlje 3.1.5. *Zahtjev za empirijskim preokretom i mogućim nasljednicima opće didaktike*). Cjelovito pojašnjenje cilja i hipoteza disertacije dajemo u *Uvodu*.

1. *širi kontekst javljanja globalnih reformi standardizacije obrazovanja te pripadnu sintagmu društvo znanja,*¹⁷⁰
2. *pojam i značenje obrazovnih standarda, kompetencija te pripadne nove nastavne kulture, pri čemu njihova kritika sa obrazovno-teorijskoga aspekta uključuje: a) razmatranje tri obilježja, koja prema Hopmannu (2007) čine bit didaktike (pojam obrazovanja, razlika između sadržaja i značenja i autonomija poučavanja i učenja) iz kuta humanističke pedagoško-didaktičke perspektive i iz kuta funkcionalističke perspektive obrazovnih standarda, i b) pedagoško-didaktičku kritičku refleksiju paradigme prijelaz s poučavanja na učenje,*¹⁷¹
3. *kulturu testiranja iz kuta anglosaksonske obrazovne tradicije*¹⁷² i
4. *odnos između didaktike i empirijskih istraživanja nastave.*¹⁷³

Odgovor na postavljeno pitanje temeljimo na objedinjenim zaključcima ova četiri aspekta pedagoško-didaktičke refleksije standardizacije obrazovanja.¹⁷⁴ Pedagoško-didaktičku refleksiju standardizacije obrazovanja zaokružujemo kritičkim pregledom međunarodnih istraživanja o učincima obrazovnih standarda na školske i nastavne procese.¹⁷⁵

3.3.1. Društvo znanja i globalne reforme standardizacije obrazovanja

3.3.1.1. Pojmovno određenje i obrazovno-politička retorika legitimacije

Jedan od aktualnih svjetskih razvoja u području odgoja i obrazovanja jest globalni *reformski proces standardizacije obrazovanja*. U literaturi se za ovaj razvoj na globalnoj razini koriste i izrazi *pokret za standardizaciju obrazovanja* i *neoliberalne reforme obrazovanja*. S ovim reformskim nastojanjima usko su semantički povezani i izrazi *kultura testiranja* (s obzirom da se ostvarenost obrazovnih standarda provjerava eksternom evaluacijom putem standardiziranih testova znanja), *kompetencijski pristup obrazovanju* (budući da se standardi

¹⁷⁰ Potpoglavlje 3.3.1. *Društvo znanja i globalne reforme standardizacije obrazovanja.*

¹⁷¹ Potpoglavlje 3.3.2. *Obrazovni standardi, kompetencije i nova nastavna kultura.*

¹⁷² Potpoglavlje 3.3.3. *Kritika kulture testiranja iz kuta anglosaksonske obrazovne tradicije.*

¹⁷³ Potpoglavlje 3.3.4. *Odnos između opće didaktike i empirijskih istraživanja nastave.*

¹⁷⁴ Potpoglavlje 3.3.5. *Mogu li modeli koje promoviraju aktualne reforme obrazovanja (standardi obrazovanja i empirijska istraživanja nastave) zamijeniti opću didaktiku?*

¹⁷⁵ Potpoglavlje 3.3.6. *Pregled istraživanja o učincima obrazovnih standarda na nastavu.*

postavljaju u formi kompetencija) i *kurikulumski pristup obrazovanju* (ovaj se izraz često koristi u zemljama koje su tradicionalno bile pod utjecajem europske didaktičke obrazovne tradicije, budući da obrazovni standardi i kompetencije predstavljaju nastavak anglosaksonske kurikulumske tradicije u obrazovanju). Svi ovi izrazi, dakle, označavaju globalna reformska nastojanja s ciljem poboljšanja kvalitete obrazovnog sustava, škole i nastave (pri čemu se pod kvalitetom prvenstveno misli na učinkovitost) u kojima koncept *obrazovnih standarda* ima središnje mjesto.

U okviru obrazovno-političke retorike ističe se da širi kontekst javljanja reformi standardizacije obrazovanja predstavljaju velike promjene u društvu obilježene globalizacijom ekonomije, komunikacija, informacija i tehnologije (uz izraženu kompeticiju na međunarodnoj razini) te razvojem tzv. *društva znanja* (Baranović, 2006a). Autorica u tom smislu pojašnjava da je pojava i razvoj sintagme *društvo znanja* obilježena redefiniranjem pojmova *znanje* i *obrazovanje* te promjenom njihove društvene uloge i statusa. Naime, prelaskom iz razdoblja moderne i industrijskoga društva u razdoblje postmoderne i postindustrijskoga društva javlja se novi način proizvodnje utemeljene na znanju te *znanje* i *obrazovanje* postaju temeljem društvenog razvoja i dobivaju status glavne proizvodne snage (Baranović, 2006b). Dakle, u središtu koncepta *društvo znanja* jest spoznaja o značenju, ulozi i mjestu znanja u društvenom razvoju. Pritom se sam pojam *znanja* širi od tradicionalno shvaćenog znanstvenoga znanja na različite vrste ekspertnoga znanja, kao što su, na primjer, nove ideje, tehnologije, proizvodi i usluge, a to je širenje pojma znanja praćeno promjenama u proizvodnom procesu i funkcioniranju tvrtki u kojima dolazi do tzv. *poznanstvenjavanja* proizvodnoga procesa, te je specifičnost novog načina proizvodnje upravo u tome da se ona zasniva na kontinuiranoj proizvodnji novog znanja (Castells, 1996; Bell, 1999; Hargreaves, 2003, prema Baranović, 2006a, 2006b).

Uz znanje se vezuju napredak i razvoj te obrazovni i kulturni standard nekog društva i stoga su mnoge razvijene zemlje, kao i zemlje u razvoju, prihvatile izgradnju društva znanja kao cilj svoga društvenoga i obrazovnoga razvoja (Šoljan, 2007). Autor nadalje pojašnjava da je u opisanim uvjetima pretpostavka i temelj društva znanja obrazovanje za sve i to kvalitetno obrazovanje, stoga obrazovanje postaje društvena osnovica za ubrzani razvoj te sastavni dio nacionalnih programa za prilagođavanje zahtjevima globalizacije i prijelaza na ekonomiju utemeljenu na znanju. Budući da tradicionalni obrazovni sustavi ne udovoljavaju zahtjevima što pred njih postavljaju razvojni trendovi (neprestano inoviranje znanja i procesa proizvodnje, promjenjivi uvjeti života i rada, rastuća globalna kompeticija, i sl.), obrazovanje se našlo na udaru kritike i javili su se zahtjevi za njegovim reformiranjem (Baranović, 2006a, 2006b).

Obrazovne reforme u europskim zemljama i u svijetu izazvane su opisanim društvenim promjenama i ključnoj ulozi koja se daje obrazovanju u razvoju društva znanja (Baranović, 2006a, 2006b; Palekčić, 2015b). Reformske se diskusije vode u kontekstu općeprihvaćenoga uvjerenja da naciji prijeti ekonomsko zaostajanje, a izrada novoga standardiziranoga kurikuluma smatra se aspektom projekta ekonomskog oporavka zemlje, stoga je obrazovanje postalo pitanjem nacionalne časti dotične zemlje, a kurikulum i njegovo vrednovanje područja su putem kojih se najučinkovitije ostvaruje kontrola države nad obrazovanjem (Baranović, 2006a). Posebice se to odnosi na kurikulum za obvezno obrazovanje. Naime, kontrolom nad kurikulumom za obvezno obrazovanje država regulira kvalitetu ljudskoga kapitala na nacionalnoj razini te smjer njegova razvoja. Šoljan (2007) ističe da se u ovom kontekstu pristup reformi koji se primjenjuje obilježava nazivom *odozgo prema dolje* ili *od vrha prema dnu*, što znači da nacrt reforme izrađuju nadležna prosvjetna tijela, tj. središte prosvjetne administracije, a provedba se ostavlja nastavnicima, kao neposrednim izvršiteljima u odgojno-obrazovnim ustanovama. To je obilježje svih dosadašnjih, posebice velikih reformi obrazovanja koje se provode na nacionalnoj razini (Ibid).

Ove reforme predstavljaju preokret u upravljanju obrazovanjem – od tradicionalnoga *input* koncepta upravljanja putem nastavnoga plana i programa prelazi se na tzv. *output* koncept upravljanja u okviru kojeg se *kurikulumom* definiraju *obrazovni standardi*, tj. ishodi učenja u formi *kompetencija*¹⁷⁶(Lersch, 2005; Baranović, 2006a i 2006b; Bašić, 2007a i 2007b; Šoljan, 2007; Palekčić, 2005, 2009b; Wacker, Rohlf, Kramer, 2013; Wacker, Strobel-Eisele, 2013; Palekčić, 2015b). Reforme standardizacije obrazovanja temelje se na modelu *cilj - sredstvo* što znači da se prvo utvrđuju ciljevi (u obliku obrazovnih standarda, tj. ishoda učenja ili kompetencija), koji na operacionalnoj razini trebaju biti mjerljivi, a zatim se pomoću standardiziranih postupaka mjerenja provjerava jesu li ti ciljevi ostvareni, odnosno jesu li standardi postignuća u obliku ishoda učenja ili kompetencija dosegnuti (Palekčić, 2015b).

Kompetencijski pristup obrazovanju pojavio se još 1970-ih godina u SAD-u u okviru pokreta za obrazovanje nastavnika usmjerenoga na razvoj kompetencija (Kerka, 1998), a prema nekim autorima ti su se pokušaji javili još i ranije (Korthagen, 2004). Navedeni se trend nastavio i, možemo reći, dobio novi zamah 1980-ih i 1990-ih godina, brojnim obrazovnim reformama u zemljama anglosaksonskog područja (SAD, Velika Britanija, Novi Zeland, Australija) kojima je bio cilj postaviti nacionalne standarde profesionalnih kvalifikacija, formulirane u vidu

¹⁷⁶ Pojmove *obrazovni standardi* i *kompetencije* objašnjavamo u potpoglavlju 3.3.2. *Obrazovni standardi, kompetencije i nova nastavna kultura*.

kompetencija (Kerka, 1998). Te su reforme bile reakcija na slabe rezultate učenika na nacionalnim i internacionalnim ispitivanjima znanja te se navedeni trend postupno širio (i dalje se širi) i na ostale zemlje. Kako je taj trend nošen idejom o mjerenju kvalitete (učinkovitosti) obrazovanja, u velikoj mjeri mu pridonose međunarodni programi evaluacije učeničkih postignuća, kao što su PISA i TIMSS, međunarodne organizacije poput OECD-a i Svjetske banke, kao i internacionalna i nacionalna obrazovna politika, čiji je primarni cilj globalna kompetitivnost na svjetskom tržištu (Šoljan, 2007; Palekčić, 2006, 2007a i 2007b).¹⁷⁷

3.3.1.2. Kritika sintagme *društvo znanja* i reformi standardizacije obrazovanja s obrazovno-teorijskog aspekta

3.3.1.2.1. Znanje u *društvu znanja*

Kritika s aspekta teorije (ne)obrazovanja ističe da *znanje* i *obrazovanje* u društvu znanja nemaju puno zajedničkoga s poimanjem znanja i obrazovanja u europskoj humanističkoj tradiciji (Humboldt, Hegel) te da dolazi do njihovog pokoravanja načelu industrijalizacije (Liessmann, 2008). Reforme obrazovnoga sustava s ciljem povećanja učinkovitosti su izraz tog procesa, ističe autor.¹⁷⁸

Autor također smatra da teza o zamjeni pojma *industrijsko društvo* s pojmom *društvo znanja*, tj. teza o pretvorbi industrijskoga načina proizvodnje u društvo čiji su odnosi i proizvodnja određeni pojmovima obrazovanje i znanje, predstavlja zabludu. Naime, niti digitalna revolucija niti napredak u znanosti nije ništa promijenio u temeljnoj strukturi industrijskoga načina proizvodnje, jer pojam *industrijska proizvodnja* ne definira koja vrsta

¹⁷⁷ Šoljan (2007) ističe da je sve donedavno obrazovna politika bila isključivo u domeni pojedinih država, no posljednjih je godina na djelu proces prijenosa nadležnosti o pitanjima obrazovanja s nacionalnih na internacionalna tijela, koji se odvija uz dragovoljno prihvaćanje i suglasnost nacionalnih država. Kao najbolji primjer za ilustraciju tog razvoja autor izdvaja Europsku uniju, koja svojim preporukama, odlukama i drugim dokumentima kreira svoju obrazovnu politiku, a prihvaćanje njezinih okvira predstavlja preduvjet pristupanju pojedine zemlje u punopravno članstvo u Europskoj Uniji. Tako je, primjerice, na razini Europske unije Lisabonskom deklaracijom (2000) postavljen vrlo ambiciozan cilj pred Europu koja se suočava s problemima prilagođavanja procesu globalizacije i prijelaza na ekonomiju utemeljenu na znanju: *postati najkompetitivnija i najdinamičnija na znanju utemeljena ekonomija na svijetu, koja je u stanju održati ekonomski rast s brojnijim i boljim radnim mjestima te većom socijalnom kohezijom* (European Commission, 2003). Šoljan (2007) nadalje ističe da se nacionalne obrazovne politike *usklađuju* s europskom obrazovnom politikom, a u školskim sustavima odvija se proces *harmonizacije*, i kao primjer takve harmonizacije ističe aktualne kurikulske reforme na predškolskoj, osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj razini te Bolonjski proces na visokoškolskoj razini.

¹⁷⁸ S obzirom da poimanje *obrazovanja* s humanističkoga pedagoško-didaktičkoga aspekta i s funkcionalističkoga aspekta standardizacije obrazovanja razmatramo u zasebnom potpoglavlju, ovdje smo se usmjerili prvenstveno na argumente koji se tiču poimanja *znanja* u kontekstu *društva znanja* i reformi standardizacije obrazovanja.

sirovina se uz pomoću kakvih postupaka prerađuje u određene proizvode već općenito definira određen oblik proizvodnje dobara svih vrsta - mehaniziranu i automatiziranu proizvodnju pod istovjetnim uvjetima i istovjetnim sredstvima (Liessmann, 2008). Autor stoga smatra da oblici industrijskoga rada nisu nestali, već nisu više vidljivi zato što su te industrije premještene u zemlje s niskom cijenom radne snage, te zaključuje ne samo da *društvo znanja* ne zamjenjuje *industrijsko društvo*, nego se, obrnuto, samo *znanje industrijalizira*.

U europskoj obrazovno-humanističkoj tradiciji, počevši od antike, *znanje* se definiralo kao razum i uviđavnost, prosuđivanje i oprez, dugoročno mišljenje i pametno promišljanje, znanstvena radoznalost i kritička samorefleksija, prikupljanje argumenata i preispitivanje hipoteza, a kao prevaga nad iracionalnošću i ideologijom, praznovjermem i umišljanjem, požudom i odsutnošću duha (Ibid). Autor također ističe da se *znanje* vrednovalo po tome u kojoj je mjeri pospješivalo autonomiju i samopronicanje pojedinca, a time i njegovu sposobnost djelovanja, kao i da takvo *znanje nije nužno i uvijek svrhovito*, već je suvislo, sadržajno usmjereno prema tradicijama velikih kultura, ono osposobljava pojedinca da oblikuje karakter i daje mu slobodu nasuprot diktatima duha vremena. Naime, Aristotel je težnju za znanjem pripisivao svim ljudima, a ta znatiželja kao čovjekov iskonski poticaj nije svrhovito usmjerena, nego je izraz *conditio humana* i izvor je posve specifičnoga užitka - ljudi žele spoznavati radi samoga spoznavanja, stoga je u europskoj humanističkoj tradiciji obrazovani pojedinac sve drugo samo ne fleksibilan, mobilan i sposoban za timski rad koji besprijekorno funkcionira, ističe Liessmann (2008).

S druge strane, *znanje u društvu znanja* predstavlja važan element u zabavljачkoj industriji, ono je punktualno, činjenično, bez konteksta, bez obrazovnoga kanona i svodi se na informaciju, vrednuje se prema mogućnosti za njegovo ekonomsko, političko i medijsko korištenje, tj. predstavlja sredstvo za kvalifikacije za radno mjesto, rast gospodarstva, mobilnost usluga, itd. (Ibid). Dakle, u kompetencijskoj perspektivi modernoga testiranja *znanje* nije više vrijednost samo po sebi, već ga se tretira kao proizvod i vrijednost mu se ne određuje prema njegovoj upotrebljivosti. Autor pojašnjava da stjecanje takvog *znanja* nema za cilj obrazovanost, nego produkciju mozgova koji će biti u stanju raditi učinkovitije od konkurencije. On također napominje da je došlo do poistovjećivanja pojma *društvo znanja* s pojmom *informacijsko društvo*, što ima za posljedicu dehijerarhizaciju *znanja* i stvaranje predodžbe o njemu kao o mreži koja se može varirati i proširivati do mile volje. *Znanje u društvu znanja* opisuje se kao *znanje o tome gdje se znanje može pronaći (tzv. učenje učenja)*,

budući da smo danas preplavljeni informacijama i podacima, no nema učenja bez sadržaja,¹⁷⁹ a znanje predstavlja više od informacije, ono podrazumijeva povezivanje informacija u smislenu cjelinu, ono se nalazi u čovjeku i to tek kad memorirane pojedinosti međusobno tvore osmišljenu povezanost, ističe Liessmann (2008). Ono se zbog toga ne može konzumirati i njime se ne može menadžerski upravljati, njega imaju samo ljudi i stoga je svako znanje obilježeno subjektivnošću, nekonzistentnošću i kontingencijom (Ibid).

Društvo znanja je kapitalističko društvo čija se ekonomija zasniva na proizvodnji kapitala, odnosno profita i unatoč ekonomskom rastu, internacionalnoj suradnji i povezivanju kao pozitivnim društvenim posljedicama koje se u okviru obrazovno političke retorike ističu, javljaju se i brojne negativne društvene posljedice, kao što su fragmentiranje društva i društvene tenzije na nacionalnoj i globalnoj razini (Baranović (2006a). Iz navedenoga razloga od *društva znanja* i od *obrazovanja* kao instrumenta za njegovo ostvarivanje osim ekonomskoga rasta i blagostanja očekuje se i ostvarivanje socijalnih ciljeva, kao što su *socijalna integracija* i *kohezija*, što se očituje kao zahtjev za obrazovanjem pojedinaca kao građana odgovornih za razvoj vlastitoga društva i svijeta u cjelini. Autorica pojašnjava da se ove *liberalne* i *kozmpolitske vrijednosti* povezuju s obrazovanjem za društvo znanja, jer ono zbog svoje eksploatorske i destruktivne strane ne može opstati bez univerzalnih vrijednosti, tj. one su nužne kako bi se umanjili destruktivni aspekti njegove ekonomije. Mišljenja smo da te socijalne, liberalne i kozmpolitske vrijednosti ostaju, nažalost, samo na razini retorike načelnog podržavanja s obzirom na to da se ishodi učenja koji se u kontekstu društva znanja vrednuju odnose isključivo na mjerljive kompetencije. Naime, unatoč argumentaciji kako je ekonomsko blagostanje u službi ostvarivanja kako individualnih potreba pojedinca tako i potreba društva u cjelini, u literaturi se ističe kako kompetencijski pristup obrazovanju zanemaruje kulturnu i socijalnu ulogu obrazovanja kao i prava svih zainteresiranih strana da sudjeluju u definiranju te uloge (Ćatić, 2012). Dolazi do reduciranja obrazovnoga procesa na mjerljiva postignuća u učenju.¹⁸⁰

¹⁷⁹ Vidi potpoglavlje 3.3.2.2.2. *Odnos između sadržaja i značenja u okviru didaktike i u okviru standardizacije obrazovanja.*

¹⁸⁰ Opširnije o ovoj tematici u potpoglavlju 3.3.2.2.1.2. *Posljedice koje funkcionalističko poimanje obrazovanja ima za nastavu, pojedinca i društvo u cjelini.*

3.3.1.2.2. Patos reformi (obrazovanja)

Osim poimanja znanja i obrazovanja, u društvu znanja mijenja se i značenje riječi *reforma*, ističe Liessmann (2008). Dok je u prošlosti riječ *reforma* izražavala želju za obnavljanjem i poboljšanjem neke institucije ponovnim osvještivanjem, velikim povratkom (primjer reformne pedagogije koja se okrenula stare, intelektualističke škole odvojene od života sa zahtjevom za povratak ka prvotnosti i spontanosti dječjega življenja i doživljavanja, natrag ka jedinstvu duha i tijela, rada i učenja), pojam reforme u sadašnjosti pridaje važnost novome i budućnosti (Ibid).

Autor također ističe da je reforma postala *čarobna riječ* koja zaposjeda gotovo sva polja društvenoga, političkoga i kulturnoga života te se može govoriti o *duhu reforme* u današnjem društvu, a apstraktno pristajanje uz reformu kao takvu postalo je sveobuhvatnom političkom ideologijom. Naime, načelno uvijek i posvuda vlada potreba za reformom, većina reformi već je odavno trebala uslijediti, a nešto gore od neprovođenja predstojećih reformi nekoj se vladi ne može zamjeriti (Ibid). Autor uočava apsurd u činjenici da sa svakom novom reformom raste potreba za reformom, i stoga tvrdi da uspješna reforma za ideju reforme predstavlja protuslovlje u sebi, jer tada ne bi bilo više ničega što treba reformirati. Još jedan od paradoksa društva znanja jest taj da unatoč stalnim reformama niti jedan društveni segment ne pati toliko kao područje obrazovanja od stigme nepokretnosti, zastarjelosti i pretrpanosti (Ibid).

Hopmann (2015, personalna komunikacija putem e-maila) ističe da su svi ti reformski pokušaji legitimni, budući da poučavanje uvijek sa sobom nosi rizik od neuspjeha. Ono što iznenađuje jest da se obrazovni stručnjaci, političari i javnost svaki put opet iznova nadaju da će pronaći siguran način na koji će poučavanje i škole biti uspješni (učinkoviti) i da se opet iznova ispostavi kako taj novi pristup (koji najčešće predstavlja svojevrsnu preradu nekog starog pristupa, ali njegovi zagovornici to ne znaju) ne djeluje kao *panaceja*, zatim se suočava s rastućim kriticismom u javnosti i posljedično sve jačim naporima da taj pristup ipak profunkcionira, sve dok se ne pojavi neki *novi* pristup za kojeg se opet čini da će popraviti sve što je dotada krenulo naopako (Ibid). Posljedično, pedagoški valovi dolaze i odlaze, uvijek pretendirajući da predstavljaju odgovor i rješenje za sve što je ranije bilo loše, a razlog tome je, navodi Hopmann (2015, personalna komunikacija putem e-maila), činjenica da nam je jednostavno preteško prihvatiti da ne postoji zajamčeni način za izbjegavanje rizika koje u sebi nosi nepredvidivost poučavanja i njegova uvjetovanost situacijom.

U ovom kontekstu valja istaknuti i Liessmanovu (2008) tezu da u *društvu znanja* hrlimo prema *društvu kontrole* – u ime slobode nagoviješta se nemogućnost slobode. Naime, autor

ističe da iako se nikom ništa ne zapovijeda, sve što se događa zbiva se dragovoljno, a najčešća fraza jest *nema izbora* (globalizacija ne može izbjeći, reforma je nužna i ne postoje alternative), upravo to demonstrativno prizivanje prisilnoga stjecaja okolnosti i nužnosti reforme svjedoči u prilog tome da bi i nešto drugo također bilo moguće.

3.3.1.2.3. Potiskivanje rasprave o svrsi i smislu škole i nastave

U literaturi se također ističe da ideja standardizacije mnogo duguje jednoj ideji iz prošlosti koja je doživjela neuspjeh - kurikulumskej diskusiji i reformi koja je također bila usmjerena prema empirijskim metodama i evaluaciji (Palekčić, 2007a; Zierer i Seel, 2012). S obzirom na to da reforme standardizacije predstavljaju nastavak reforme iz 1960-ih godina koja se pokazala neuspješnom, smatra se da se tada može očekivati i neuspjeh ove reforme (Palekčić, 2015b).¹⁸¹ Također se ističe da iako postoje primjeri uspješne primjene modela kurikuluma i instrukcije u provođenju opsežnih obrazovnih reformi u zemljama u razvoju (Morgan, 1988, 1989; Fretwell i sur., 2001, prema Zierer i Seel, 2012), za razliku od tih primjera, aktualne reforme standardizacije inicirane PISA studijama, nisu vođene strateškim planiranjem i njihovi ishodi stoga nisu predvidljivi.

Prema mišljenju Palekčića (2006), mnoge su reforme obrazovanja doživjele neuspjeh jer nisu poštovale ravnotežu između *društvene funkcije* i *pedagoške svrhe* škole, a inzistiranje samo na jednostranim rješenjima u reformama obrazovanja dovodi do neuspjeha u unapređivanju kvalitete i učinkovitosti nastave i škole.

Treba imati na umu da su reforme obrazovanja instrumenti kojim države upravljaju i kontroliraju školske sustave i stoga su one ponajprije motivirane političkim i ekonomskim interesima. Školski sustav se u okviru obrazovnih reformi promatra isključivo kao funkcija društvenih *zahtjeva*, ali ne i nastave kao *svrhe* škole, smatra Palekčić (2009b). Naime, rasprava o *svrsi* i *smislu* škole i nastave predstavlja pedagojsku perspektivu, a ona je u kontekstu obrazovnih reformi potisnuta, ističe autor. Reforma kojom se uvode obrazovni standardi i kompetencije dovodi do preneglašavanja *kvalifikacijske* i *seleksijske* funkcije škole i nastave, tj. ciljeva koje obrazovna politika nameće školi, a do zanemarivanja *legitimacijske* i *integrirajuće* funkcije ili *zadace* škole i nastave (Ibid). Osnovni smisao i svrha škole, a to je

¹⁸¹ Pojašnjenje kurikulumske reforme iz 1960-ih te razloge njezinog neuspjeha detaljno prikazujemo u kontekstu utjecaja anglosaksonske tradicije kurikuluma i instrukcije na europsku didaktičku tradiciju (potpoglavlje 2.3.1. *Robinsohnova reforma obrazovanja kao revizija kurikuluma*).

funkcija tradiranja (prenošenja, poučavanja) kulture, pomaknuta je na marginu, a posljedica navedenog jest da su izvanjski ciljevi škole prenaplašeni, a svrha nastave i škole ostaje izvan fokusa rasprave što dovodi obrazovne sustave u neravnotežu (Palekčić, 2015b).

Ukoliko se reforma škole želi ostvariti na znanstvenim temeljima, istovremeno trebaju djelovati i društveno-politička kritika s gledišta nastave kao *funkcije* škole i pedagoška kritika s gledišta nastave kao *svrhe* škole (Sünkel, 1996, prema Palekčić, 2015b). Drugim riječima, polazna teorijska osnova za reforme obrazovanja s pedagoškoga stajališta treba biti odnos između nastave kao (društvene) *funkcije* škole i nastave kao (pedagoške) *svrhe* škole (Palekčić, 2006). Zbog toga je u budućnosti potrebna *prava re-forma škole, tj. reforma za (ponovno) uspostavljanje pedagoške zadaće škole* (Palekčić, 2015b, str. 372), jer se *na praktičnoj razini ne mogu provoditi reforme ako se prethodno teorijski ne razjasni što je prava forma (tj. svrha, smisao, zadaća) nastave i škole* (Palekčić, 2010, str. 333).¹⁸²

Ovaj autor također ističe da je odnos nastave, znanja i kompetencija učenika središnji teorijski i praktični problem u svim reformama obrazovanja. Naime, u suvremenim reformama obrazovanja naglašava se *prijelaz s poučavanja* (kao prijenos sadržaja) *na učenje* (stjecanje i razvoj kompetencija), a karika koja nedostaje u tim reformama jest didaktički pristup s obrazovnoteorijskoga stajališta između nastave, tj. posredovanja znanja s jedne strane i učeničkih kompetencija s druge strane (Palekčić, 2009b).¹⁸³

Budući da s obrazovno-teorijskoga aspekta u društvu znanja dolazi do industrijalizacije i dehijerarhizacije znanja (pri čemu se ono vrednuje prema njegovoj ekonomskoj, političkoj i medijskoj upotrebljivosti) (Liessmann, 2008), da su reforme standardizacije obrazovanja motivirane prvenstveno političkim i ekonomskim interesima (pri čemu konstantna potreba za reformom postaje sveobuhvatnom političkom ideologijom) (Ibid) i da se u njima školski sustav promatra isključivo kao društvena funkcija (Palekčić, 2006, 2009b, 2015b), **zaključujemo da reforme standardizacije obrazovanja ne čine nepotrebnom, tj. ne mogu istisnuti pedagoško-didaktičku raspravu o svrsi i smislu škole i nastave, ukoliko se uistinu želi doprinijeti unapređenju kvalitete nastave i škole, a time i razvoju društva u cjelini.**

¹⁸² Vidi potpoglavlje 3.3.2.3.2. *Odgojna nastava*.

¹⁸³ Odnos između *poučavanja* i *učenja* tematiziramo u potpoglavlju 3.3.2.2.4. *Pedagoško-didaktička kritička refleksija paradigme prijelaz s poučavanja na učenje*.

3.3.2. Obrazovni standardi, kompetencije i nova nastavna kultura

3.3.2.1. Pojmovno određenje i obrazovno-politička legitimacija

Obrazovni standardi, kompetencije te stvaranje nove nastavne kulture koja se očekuje njihovim uvođenjem, središnji su koncepti aktualnih reformi obrazovanja. Oni predstavljaju obrazovno-politički odgovor na promjene i izazove na tržištu rada u globaliziranom društvu (društvu znanja), tj. u obrazovno-političkom kontekstu oni postaju formula rješenja problema u obrazovanju (školi i nastavi) i u funkciji su pripremanja mladih za neizvjesnu budućnost na tržištu rada (Palekčić, 2015b, str. 359).

3.3.2.1.1. Kompetencije

*Kompetencije predstavljaju formalne vještine koje nadilaze pojedina područja (znanja, discipline, predmete u školi), te kao rješenje neoliberalno orijentirane ekonomske i obrazovno-političke orijentacije, one predstavljaju specifičnu pripremu za specifične (ali stalno promjenjive) strukovne zahtjeve (Palekčić, 2015b). Romainville (1996, prema Eurydice, 2002, str. 13) ističe kako je termin *kompetencija* prvotno bio korišten u kontekstu strukovnoga obrazovanja, označavajući *sposobnost izvršavanja određenog zadatka*, a u novije se vrijeme taj termin počeo koristiti u području općeg obrazovanja gdje se odnosi na *određenu sposobnost ili potencijal za učinkovito djelovanje u danom kontekstu*.*

U obrazovno-političkom diskursu najraširenija, tj. općeprihvaćena definicija pojma kompetencija jest ona prema Weinertu (2001), prema kojoj kompetencije predstavljaju *kognitivne sposobnosti i vještine kojima pojedinci raspolažu ili ih mogu naučiti kako bi riješili određene probleme, kao i s time povezane motivacijske, voljne i društvene spremnosti i sposobnosti, kako bi se rješenja problema mogla uspješno i odgovorno koristiti u varijabilnim situacijama* (vidi i Palekčić, 2005, str. 211; Bašić, 2007a, str. 30; Palekčić, 2015b, str. 359). Kompetencija je, prema ovom shvaćanju, dispozicija koja osposobljava pojedinca za uspješno rješavanje problema određene vrste. Možemo zaključiti da se pojmom *kompetencija* označava osposobljenost (u vidu sposobnosti, znanja, vještine, motivacije, stajališta, mjerodavnosti, stručnosti, itd.) pojedinca ili skupine, a ta je osposobljenost potrebna kako bi dotični pojedinac ili skupina uspješno ispunio / ispunili određeni zadatak na području privatnoga, društvenoga ili profesionalnoga života (Ćatić, 2012).

Međunarodna obrazovna politika usmjerena je ponajprije na definiranje te identifikaciju i selekciju tzv. *ključnih kompetencija* koje bi trebali razviti svi članovi nekoga društva i koje bi

se trebale razvijati na svim stupnjevima odgojno-obrazovnoga sustava, na integraciju tih kompetencija u nacionalne kurikulume, kao i na njihovu standardizaciju kako bi ih se moglo eksterno evaluirati. Ističe se da, s obzirom na brze promjene i stalno rastuće informacije u svijetu rada i svakodnevnoj kulturi življenja, postaje sve problematičnije uspostaviti čvrsti kanon obrazovnih sadržaja, te je kao univerzalno prihvatljivo rješenje ponuđena *osposobljenost za cjeloživotno učenje, fleksibilnost i otvorenost za promjene*, te otvoreno, tj. fleksibilno planiranje u vidu *otvorenoga kurikuluma* (Mertens, 1974, prema Bašić, 2007a). Posljedica navedenog jest da danas među znanstvenicima postoji implicitni konsenzus da u središtu pozornosti ne treba biti stjecanje činjeničnih znanja, već ključne kompetencije potrebne za uspješno savladavanje novih i nepoznatih radnih i životnih situacija, te su u prvi plan došli koncepti kao što su *učenje učenja, odgovornost za djelovanje i life skills*, a ta je tendencija ojačana test-programima OECD-a (Ibid). Smatra se da su ključne kompetencije potrebne svim građanima kako bi se mogli uspješno nositi s izazovima današnjice i sutrašnjice, kao što su brze i dvojake promjene u društvu (s jedne strane ekonomska i kulturna globalizacija, a s druge strane rastuća različitost i kompetitivnost) te kako bi se ostvarila gospodarska, socijalna i osobna dobrobit svih pojedinaca i društva u cjelini. Izraz *ključne* reflektira pragmatični pristup problematici kompetencija te se koristi kao sinonim za *presudne i važne* i to za *uspješan život i uspješno društvo* (Rychen i Salganik, 2002, str. 11.) ili za *osobno ostvarenje, aktivno građanstvo, socijalnu koheziju i zapošljivost u društvu znanja* (Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning, 2006, str. 13).¹⁸⁴

¹⁸⁴ Najznačajniji primjeri međunarodnoga identificiranja i selekcije ključnih kompetencija u području obrazovanja jesu OECD-ov *DeSeCo projekt* (The definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations) i *Europski okvir ključnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje* (Key Competencies for Lifelong Learning – A European Reference Framework). Europski okvir ključnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje sadrži osam područja temeljnih kompetencija koje predstavljaju zapravo referentni okvir za obrazovnu politiku u zemljama članicama Europske unije, što znači da ih sve članice EU (kao i one koje to žele postati) uvode u svoje nacionalne kurikulume kako bi osigurale svojim građanima uspješan život u društvu znanja. Kompetencije ključne za život i rad u društvu znanja jesu: *komunikacija na materinjem jeziku, komunikacija na stranim jezicima, matematička kompetencija i osnovne kompetencije u znanosti i tehnologiji, digitalna kompetencija, učiti kako učiti, socijalne i građanske kompetencije, inicijativnost i poduzetnost te kulturna svijest i izražavanje* (Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning, 2006, str.13). Svaka od navedenih kompetencija eksplicirana je kroz pripadna znanja, vještine i stavove.

3.3.2.1.2. Obrazovni standardi

Obrazovni standardi predstavljaju ishode učenja u formi kompetencija koje svi polaznici određenoga odgojno-obrazovnoga stupnja trebaju dostići što se provjerava eksternom evaluacijom, a posebice međunarodnim ispitivanjima učeničkog znanja (PISA, TIMMS) uz snažnu podršku međunarodne obrazovne politike. Definiraju se kao *razine razvitka kompetencija učenika, potvrđeno dostižne empirijskim istraživanjima i proglašene poželjnim odlukama obrazovne politike, koji se vezuju uz određena godišta ili stupnjeve obrazovanja* (Meyer, 2005, str. 21; Palekčić, 2005, str. 211) ili kao *specifična postignuća koja se u dotičnom području očekuju od učenika* (Terhart, 2005, str. 75). Prema stručnom mišljenju Kliemea, obrazovni standardi formuliraju *zahtjeve koje bi poučavanje i učenje u školi trebalo ispuniti. Oni navode ciljeve pedagoškoga rada, iskazane u obliku priželjkivanih rezultata učenja učenica i učenika... Obrazovni standardi utvrđuju koje su kompetencije djeca i mladi trebali steći do određene dobi* (Klieme i sur., 2003, prema Wacker, Strobel-Eisele, 2013, str. 113).

Značenje riječi *standard* ukazuje na precizno određenje svojstva koje neki objekt ili proces mora imati kako bi zadovoljio definirane kriterije kvalitete (Bašić, 2007a, 2007b). Namjera obrazovnih standarda je uspostaviti kriterije kvalitete (učinkovitosti) i na temelju ispitivanja odstupanja od standarda osigurati kvalitetu obrazovnoga sustava, škole i nastave, a standardizacija je kao normiranje kvalitete proizvoda, procesa, usluga nastala iz potrebe industrijskoga (serijskoga) načina proizvodnje, ističe autorica.

Ova autorica također ističe da su obrazovni standardi novi oblik postavljanja i legitimiranja odgojno-obrazovnih ciljeva i da se kao takvi mogu razumjeti kao kurikulumski dokumenti, ali i kao (klasični) nastavni planovi i programi. Pojmovima *kurikulum* i *nastavni plan* i *program* željela je istaknuti da pod utjecajem pokreta za standardizaciju obrazovanja dolazi do promjena u obje dominantne obrazovne tradicije i *anglosaksonskoj tradiciji kurikuluma i instrukcije* i *europskoj didaktičkoj tradiciji*.¹⁸⁵ Naime, iako standardi obrazovanja predstavljaju nastavak kurikulumske tradicije, oni u odnosu na klasičnu kurikulumsku tradiciju donose nešto novo – a to je formuliranje obrazovnih ciljeva u vidu ishoda učenja ili kompetencija, tj. preusmjeravanje s *input* na *output* paradigmu obrazovanja. Naime, u središtu klasične teorije kurikuluma bilo je formuliranje i legitimiranje ciljeva odgoja i obrazovanja, dok je pitanjima provjere ostvarenosti tih ciljeva bila posvećivana manja pozornost (Bašić, 2007b).

¹⁸⁵ Problematiku odnosa između ove dvije dominantne tradicije u obrazovanju detaljno prikazujemo u poglavlju 2. *DIDAKTIKA I / ILI KURIKULUM?*

Koncept obrazovnih standarda reagira upravo na taj nedostatak, tj. obrazovni standardi uspostavljeni su kao pragmatičan odgovor na manjkavost klasične kurikulumske teorije glede provjeravanja u kojoj su mjeri postavljeni ciljevi učenja ostvareni (Ravitch, 1995; Aldrich, 2000, prema Bašić, 2007a). S druge strane, u zemljama koje su tradicionalno pod utjecajem *europske didaktičke tradicije* nastavnoga plana i programa, reformski zahtjevi za standardizacijom obrazovanja doveli su do uvođenja pojma *kurikulum* i izrade standardiziranoga nacionalnoga kurikuluma koji se temelji na kompetencijama, kao izraza težnji za poboljšanjem kvalitete (učinkovitosti) obrazovanja, ali i kao čimbenika *nove* kulture poučavanja i učenja.¹⁸⁶ Nadalje, u klasičnom su kurikulumu kao i u nastavnom planu i programu obrazovni ciljevi trebali biti intersubjektivno razumljivi i legitimirani, a sadržaji obrazovanja detaljno opisani, dok su u sklopu standardiziranoga kurikuluma obrazovni sadržaji svedeni na ciljeve učenja formulirane u obliku kompetencija (Bašić, 2007a). U tom smislu obrazovni standardi su istovremeno i cilj i kriterij – trebaju jasno postaviti i jednoznačno formulirati ciljeve učenja i istovremeno poslužiti kao kriterij kvalitete nastave, tj. učinkovitosti odgojno-obrazovnoga procesa, a pri tome se izbor sadržaja i načini poučavanja premještaju u područje autonomnoga odlučivanja škola i nastavnika, koji preuzimaju odgovornost za njihovo ostvarivanje (Ibid).

Wacker i Strobel-Eisele (2013) također ističu da se obrazovni standardi razlikuju od tradicionalnih nastavnih planova i programa po tome što pojmom kompetencije pokušavaju precizirati obrazovne ciljeve klasičnih nastavnih planova i programa ali i iznova odrediti pojam obrazovanja uz pomoć pojma kompetencija.¹⁸⁷ Obrazovni standardi se poimaju kao konkretno pojmljivi ciljevi pedagoškoga rada, a njihova konkretizacija se, dakle, ostvaruje u pojmu kompetencije što omogućuje njihovo mjerenje i provjeru, budući da se u njima kompetencije opisuju toliko konkretno da ih možemo utvrditi uz pomoć postupka testiranja (Ibid). Obrazovni standardi se kao funkcionalni ekvivalenti klasičnih nastavnih planova od dosadašnjih nastavnih planova razlikuju po tome što: 1) *preko pojma kompetencije sadrže formalno shvaćenu operacionalizaciju pojma obrazovanja*, 2) *prenose zahtjev da se međusobno povežu različite*

¹⁸⁶ Ponovno ističemo da se pojam *kurikulum* prvi put uvodi u didaktički obilježenu tradiciju europskoga pojma nastavni plan i program u okviru Robinsohnove reforme obrazovanja kao revizije kurikuluma 1960-ih godina u Njemačkoj, te da u tom smislu reforme standardizacije obrazovanja predstavljaju svojevrsan nastavak te reforme (Palekčić, 2005, 2006; Previšić, 2007a; Jurčić, 2012; Zierer i Seel, 2012). Opširnije o ovoj tematici u potpoglavlju 2.3.1. *Robinsohnova reforma obrazovanja kao revizija kurikuluma*.

¹⁸⁷ Vidi potpoglavlje 3.3.2.2.1. *Pojam obrazovanje s humanističkoga pedagoško-didaktičkoga aspekta i s aspekta standardizacije obrazovanja*.

razine obrazovnog sustava, te 3) žele proširiti pedagošku slobodu nastavnica i nastavnika (Wacker i Strobel-Eisele, 2013, str. 114).

Autori također ističu da se kao novi instrumenti upravljanja obrazovnim sustavom, obrazovni standardi snažnije od klasičnih nastavnih planova usmjeravaju na povezivanje različitih razina obrazovnog sustava. Naime, na makro-razini od njih se očekuje da doprinesu smanjivanju raspona između postignuća učenika i škola, i u tu svrhu se upravljački impulsi moraju *probiti* do donjih razina školskoga sustava, što se zbiva tako da se slično kibernetičkim regulacijskim krugovima na svim razinama školskoga sustava implementiraju petlje povratne veze (Herzog 2010, prema Wacker, Strobel-Eisele, 2013). Nadalje, dok se na makro – razini povratna veza uspostavlja preko izvještavanja o obrazovanju, ona se na razini pojedinačne škole uspostavlja preko interne i eksterne evaluacije koja je prvenstveno povezana sa komparativnim studijama učeničkih postignuća (Wacker, Kramer 2012, prema Wacker, Strobel-Eisele, 2013). Premda se u novim reformama primjenjuju strategije koje u podjednakoj mjeri u obzir uzimaju makro-razinu (obrazovna politika i administracija), mezo-razinu (pojedina škola) i mikro-razinu (razvoj nastave), razlika prema dosadašnjim preustrojima upravljanja može se razabrati u činjenici da se obrazovni standardi kao novi instrumenti upravljanja usmjeravaju prije svega na srednju i mikro-razinu, a nastavnici pretežno uzdižu u glavne nositelje reformi (Altrichter, Maag Merkl 2010, prema Wacker, Strobel-Eisele, 2013).

Pojednostavljeno rečeno, obrazovni standardi trebali bi pokazati što je pojedini učenik naučio iz nekog predmeta na kraju određenoga obrazovnog ciklusa. Šoljan (2007) ističe da bi zbroj pojedinačnih učeničkih rezultata trebao dati uvid u kvalitetu određene škole, a zbroj rezultata svih škola trebao bi pružiti sliku stanja obrazovanja u nekoj zemlji. Na temelju toga učenici se mogu rangirati po uspjehu, a svaka škola može znati koje joj mjesto pripada u nacionalnim okvirima (Ibid). Čak štoviše, međunarodnim ispitivanjima učeničkih znanja (PISA, TIMMS) svaka država može vidjeti koje mjesto joj pripada na svjetskoj rang-listi, a drži se da zemlje čiji učenici postižu bolje rezultate imaju učinkovitije i kvalitetnije obrazovanje od zemalja čiji učenici postižu slabije rezultate na tim testovima, ističe autor. Temeljem tih međunarodnih ispitivanja znanja postavljaju se standardi za nacionalne obrazovne sustave, za pojedine škole i za samu nastavu (Palekčić, 2015b). Razvoj standardiziranoga nacionalnoga kurikuluma orijentiranoga na kompetencije predstavlja stoga jedan od glavnih trendova obrazovne politike u europskim zemljama, a i šire u svijetu (Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, 2011, str. 12).

Strategija uvođenja obrazovnih standarda slijedi razvojnu liniju od državnih propisa (standardi postignuća, jednakost obrazovnih šansi, pravednost, prohodnost sustava) do

samostalnosti i odgovornosti škole kao subjekta provedbe reforme s naglaskom na autonomiji škole i odgovornosti, što znači da škola preuzima odgovornost za uspjehe i neuspjehe učenika i ulaže u individualnu pomoć učenicima koji teže ostvaruju standarde postignuća (Bašić, 2007a).

3.3.2.1.3. Nova nastavna kultura ili nastava usmjerena na kompetencije

Osim što se nastoje legitimirati kao instrumenti kontrole kvalitete (učinkovitosti) odgojno-obrazovnog sustava (preciznim formuliranjem ciljeva obrazovanja u vidu ishoda učenja i pružanjem kriterija vrednovanja učeničkih postignuća), od obrazovnih standarda i kompetencija očekuje se da daju poticaj za stvaranje *nove nastavne kulture* koja se *orijentira na učenika* (Bašić, 2007a; Wacker, Rohlf s i Kramer, 2013), za koju se u aktualnom znanstvenom diskursu i normativnim dokumentima o obrazovanju koriste i izrazi kao što su *nova kultura učenja (i poučavanja)*, *nastava usmjerena na kompetencije*, *otvorena nastava*, *neizravna nastava* i *nastava u središtu koje je učenik*. Smatra se da takva nastava u snažnijoj mjeri kognitivno aktivira učenike (Zeitler et al. 2010, prema Wacker, Rohlf s i Kramer, 2013) što se povezuje s poboljšanjem učeničkih postignuća, a time i kvalitete (učinkovitosti) nastave, škole i cjelokupnoga odgojno-obrazovnog sustava.¹⁸⁸

Glavno obilježje nove nastavne kulture jest tzv. promjena paradigme u smislu *prijelaza s poučavanja na učenje*. Te se promjene označavaju kao *kopernikanski obrat* u školstvu preorijentacijom s *input* na *output* paradigmu obrazovanja, kao prijelaz s tradicionalne predavačke nastave usmjerene na sadržaj i činjenično znanje na otvorenu nastavu, nastavu u središtu koje je učenik (Bašić, 2007a), kao promjena paradigme od sadržaja ka kompetencijama, od predmetno-sustavne ka na učenike orijentirane perspektive ili od prijenosa znanja do razvoja kompetencija (Palekčić, 2015b). Ta se *nova nastavna kultura*, koja se povezuje s uvođenjem obrazovnih standarda i kompetencija te pojavom i širenjem međunarodnih ispitivanja učeničkih znanja (PISA, TIMMS), u suvremenoj didaktičkoj literaturi koristi s istom onom konotacijom koju je imao termin *nova škola* u reformnoj pedagogiji - kao opreka staroj, neprimjerenoj i nefunkcionalnoj predodžbi nastave. Pojam *kultura* označava da se ne radi samo o didaktičko-metodičkom aspektu promjene, već o ukupnosti procesa koji su povezani s poučavanjem i učenjem u školi, ističe Bašić (2007a).

¹⁸⁸ O učincima neizravne (otvorene) nastave na postignuća učenika pišemo u potpoglavlju 3.3.2.2.4. *Pedagoško-didaktička kritička refleksija paradigme prijelaz s poučavanja na učenje*.

Paradigma *prijelaz s poučavanja na učenje* implicira da je poučavanje otežavajući uvjet za učenje s obzirom na činjenicu da se u sklopu nove kulture učenja ističe važnost samoorganiziranoga učenja učenika, nasuprot učenja vođenog od nastavnika (Palekčić, 2015a). Promjena paradigme *od poučavanja na učenje* zasniva se na konstruktivističkoj perspektivi ili o novoj kulturi formata zadataka (Drieschner, 2009; Eikenbusch, 2008, prema Wacker, Rohlf s i Kramer, 2013). Slično navodi i Palekčić (2015a), ističući da se u sklopu nove paradigme učenje shvaća u konstruktivističkom smislu kao *iznalaženje* i *otkrivanje*. Nastava usmjerena na kompetencije u svoje središte stavlja aktivno stećanje kompetencija i primjenu znanja koja se usmjerava na rješavanje problema uz uvaćavanje individualnih puteva učenja te teži većem udjelu samostalnoga učenja i samodjelatnosti učenika (Wacker, Rohlf s i Kramer, 2013), a bitne karakteristike takve *suvremene* nastave jesu: individualizirani pristup; aktivne i suradničke metode rada; projektna nastava; praktično učenje; primjena suvremene informacijske tehnologije; poticajno i prijateljsko razredno i školsko ozračje koje pruća osjećaj sigurnosti i međusobnog poštivanja; slobodni rad, okvirne upute unutar kojih nastavnici i učenici stvaralački realiziraju izvedbeni program; interdisciplinarni pristup sadržajima (njihovo povezivanje prema načelima međupredmetne korelacije); mijenjanje uloge nastavnika čija temeljna zadaća postaje poticanje i praćenje procesa ueničkog učenja (za razliku od tradicionalne uloge prenošenja ili posredovanja znanja) i sl. (Bašić, 2007a, 2007b; Previšić, 2007; Wacker, Rohlf s i Kramer, 2013; Palekčić, 2015a) U sklopu *nove kulture učenja* težište više nije na sadržaju, već na kompetencijama, tj. ishodima učenja.

Dolazi, dakle, do zahtjeva za zaokretom u načinu planiranja odgoja i obrazovanja – od tradicionalnoga, predavačkoga pristupa i usmjerenosti na prenošenje sadržaja i činjeničnoga znanja, gdje su predmeti rascjepkani i nepovezani te nemaju mnogo veze sa stvarnim životom, prelazi se na tzv. kompetencijski pristup, kojeg karakterizira pomicanje težišta sa sadržaja obrazovanja (plana i programa) na ciljeve i zadatke, koji se definiraju u obliku konkretnih znanja, vještina i stavova (kompetencija) koje se mogu eksterno evaluirati (Baranović, 2006a). Drugim riječima, dolazi do pomaka od sadržajno usmjerene obrazovne djelatnosti u kojoj je nastavnik polazio od sebe (što on treba napraviti da bi prenio propisano znanje), do obrazovne djelatnosti u kojoj su kompetencije ciljevi i gdje nastavnik polazi od učenika (Vican, 2007). To možemo povezati i s onime što Previšić (2007a, str. 24-27) naziva *humanističkim kurikulumom orijentiranim na razvoj* ili *otvorenim kurikulumom* koji se razvija kao protuteća ili kao reakcija na brojne negativnosti zatvorenoga kurikuluma karakterističnoga za modernu, koji odgovara tradicionalnom poimanju nastavnoga plana i programa, u kojem je sve unaprijed isplanirano i programirano, koji je orijentiran na činjenično znanje u kojem se ne ostavlja mjesta spontanosti

i kreativnosti nastavnika i učenika, kojeg karakterizira predavačka nastava i u kojoj su sadržaj i nastavnik u središtu odgojno-obrazovnog procesa, a individualne potrebe i interesi svakoga pojedinoga učenika se zanemaruju.

Komparativna testiranja učeničkih postignuća pretpostavljaju *drugačiji pritisak na implementaciju* od onog u dosadašnjim inovacijama kurikuluma (Pant i sur., 2008, prema Wacker, Rohlf, Kramer, 2013), u smislu dodatne poluge utjecaja da se inovacije implementiraju u praksi. Implementacija nastavnih konceptata usmjerenih na kompetencije stoga se u nastavi na svim razrednim stupnjevima strukturalno potiče i preko zadataka u testovima (kao i preko izmijenjenih ispitnih formata) u smislu reaktivnih (*backwash*) učinaka (Wacker, Rohlf, Kramer, 2013).

3.3.2.1.4. Glavni argumenti obrazovne politike

Glavni je zagovornik obrazovnih standarda i kompetencija obrazovna politika koja teži identifikaciji i selekciji ključnih kompetencija koje bi se trebale razvijati na svim stupnjevima odgojno-obrazovnog sustava, kao i na njihovoj standardizaciji kako bi ih se moglo eksterno evaluirati. Službeno ili *mainstream* stajalište, koje samorazumljivo prihvaća preporuke obrazovne politike, smatra obrazovne standarde i kompetencije *izrazom težnje za kvalitetom obrazovanja* (tj. njegove učinkovitosti glede postignuća učenika), rasta količine informacija, razvoja informacijske tehnologije, rasta internacionalizacije, međunarodne komparacije i potrebe za cjeloživotnim učenjem (Kerka, 1998; Palekčić, 2005; Razdevšek-Pučko, 2005). Nadalje, mnogi autori ističu da se uvođenjem obrazovnih standarda čija je svrha zamijeniti detaljne zahtjeve nastavnog plana i programa konkretnim opisima što bi učenici trebali znati na kraju određenoga obrazovnog ciklusa, *povećava autonomija nastavnika* u planiranju i izvođenju nastave, jer su obrazovnim standardima definirani samo ishodi učenja, a nastavnicima je ostavljena sloboda odabira sadržaja i metoda poučavanja. Glavni argument tog procesa jest da tradicionalni naglasak na činjeničnom znanju kao takvom više ne udovoljava zahtjevima društva koje se ubrzano mijenja i postaje sve kompleksnije, a upravo se u kreiranju standardiziranoga kurikuluma utemeljenoga na kompetencijama vidi odgovor na suvremene izazove sve kompleksnijega društva. Ti su izazovi globalizacije kao i rastuća kompleksnost društva potaknuli korjenite promjene tradicionalnih odgojno-obrazovnih sustava, koje se u posljednjih nekoliko desetljeća ogledaju u brojnim svjetskim i europskim reformskim kretanjima i inicijativama za uvođenje kurikuluma usmjerenoga na razvoj kompetencija (Mijatović, 2003; Pastuović, 2004, 2006; Terhart, 2005; Vizek Vidović, 2005, 2009; Hrvatić i

Piršl, 2007; Krstović, 2007; Domović, 2006; Domović i Cindrić, 2008; Lončarić i Pejić-Papak, 2009, Kiper i Mischke, 2008, Arnold i Koch-Priewe, 2011, i brojni drugi).

Obrazovne standarde i kompetencije mnogi, dakle, smatraju *odgovorom na izazove suvremenoga, kompleksnoga društva*, tj. *društva znanja*. Smatra se da su glavne prednosti kompetencijskoga pristupa obrazovanju *poboljšavanje međuodnosa između ekonomskih zahtjeva i obrazovanja, konstruktivno postavljanje rasprave o ciljevima obrazovnih procesa u obliku izrade modela kompetencija, izgradnja standarda za mjerenje postignuća, usmjerenost na ishod čini jasnijim očekivanja od pojedinca, mogućnost uspoređivanja postignuća učenika na svim razinama obrazovnoga sustava, transparentnost školskoga sustava, realističko sagledavanje stvarnih mogućnosti obrazovnih sustava i pravodobno otkrivanje njihovih nedostataka, usporedba među školama i školskim sustavima, fleksibilniji načini postizanja ciljeva, fleksibilnije planiranje i oblikovanje nastave, individualizacija procesa učenja, kolegijalna suradnja nastavnika, svladavanje problema koje učenicima nameće život izvan škole*, i sl. (Ibid). Teorijski, kompetencije rješavaju problem premošćivanja razlike između *glave i ruku*, teorije i prakse, općega i strukovnoga obrazovanja (Kerka, 1998; Babić, 2007; Palekčić, 2015a). Ističe se da obrazovni standardi slijede cilj da se školsko učenje u cjelini oblikuje racionalnije i objektivnije, s čime ne treba povezivati ograničavanje konstitutivne pedagoške slobode, jer se nastavnicima ostavlja znatno veći slobodni prostor za samostalno oblikovanje nastave i odgoja nego u tradicionalnim nastavnim planovima (Wacker 2008; Scholl, 2009, prema Wacker, Strobel-Eisele, 2013).

Bašić (2007a) ističe da se obećanja i očekivanja od obrazovnih standarda odnose na 3 razine - *obrazovni sustav* (ekonomsko-politička perspektiva), *obrazovni proces u školi* (organizacijska perspektiva) i *nastavni proces* (didaktičko-metodička perspektiva). Na razini *obrazovnoga sustava standardi* bi trebali osigurati obvezno poučavanje svim učenicima, jednakost obrazovnih šansi, usporedivost škola; na razini *obrazovnoga procesa u školi* standardi bi trebali biti agensi demokratske kulture škole, a na razini *nastavnoga procesa* od standarda se očekuje poticanje razvoja *nove nastavne kulture* na temelju konstruktivističkoga pojma učenja.

3.3.2.2. Kritika obrazovnih standarda, kompetencija i *nove nastavne kulture* sa obrazovno-teorijskog aspekta

Dok međunarodne organizacije (OECD, Svjetska banka, UN), međunarodna obrazovna politika, prosvjetne vlasti pojedinih zemalja te dio znanstvene i stručne javnosti podržavaju reforme standardizacije obrazovanja, reakcije dijela nastavnika te znanstvene i stručne javnosti na obrazovne standarde nerijetko su negativne (Šoljan, 2007). Naime, pokušaj uvođenja ekonomističkoga pristupa neoliberalne orijentacije u obrazovanje izazvao je kritičko propitivanje pojma obrazovnih standarda i kompetencija od strane pedagoga znanstvenika (Palekčić, 2015a). U tom se kontekstu ističe da je primjena funkcionalističkih koncepata *obrazovni standard* i *kompetencija* (kao dokazana sposobnost rješavanja zadataka) u teoriji školskoga obrazovanja višestruko problematična (Hermann, 2004; Hentig, 1996; Arnold, 1998; Bergmann, 2001, prema Bašić, 2007a). Neka od pitanja koja se u tom kontekstu postavljaju jesu: *Kako standardi kvalitete „produkta“ mogu omogućiti autonomiju procesa „proizvodnje? Je li riječ o uniformiranju razvoja osobnosti putem standarda? Obrazovanje ili standard?* (Bašić, 2007a, str. 26). Kritika današnju usmjerenost na standarde i kompetencije sagledava u negativnom svjetlu prenošenja ekonomskih principa na odgoj i obrazovanje koja se ostvaruje usmjeravanjem na učinkovitost, *output*, krajnji proizvod. Smatra se da standardi dehumaniziraju odnose između nastavnika i učenika. Stručna javnost s razvijenom razinom kritičke svijesti i smislom za vlastitu pedagošku refleksiju drži standardizaciju obrazovanja novim valom tehnologizacije odgojno-obrazovnoga rada tijekom kojega se razvijaju testovni dril i negativne natjecateljske sklonosti (Šoljan, 2007) kao i pogrešno shvaćanje da je mjesto na rang listi rezultata proporcionalno kvaliteti nastave i nastavnika (Zierer i Seel, 2012). Obrazovni standardi smatraju se pragmatičnim (funkcionalističkim) rješenjem problematike legitimiranja ciljeva odgoja i obrazovanja (Bašić, 2007a). Pokret za standardizaciju obrazovanja sagledava se u širem ekonomskom i društvenom kontekstu u kojem kontrola učinkovitosti putem standarda proizlazi iz težnji za kompetitivnošću svjetskih gospodarstava i koju obilježava stvaranje kulture performativnosti, čak štoviše, jedne utilitarističke ideologije (Jackson, 1993; Kerka, 1998; Sachs, 2001; Garm i Karlsen, 2004; Babić, 2007; Lersch, 2005, Palekčić, 2005; Prange, 2005; Hopmann, 2007; Palekčić, 2007b, 2009a i 2009b; Braathe, 2012, i mnogi drugi). Ukratko, smatra se izrazom ograničenoga tehnokratskoga poimanja odgojno-obrazovnoga rada (Šoljan, 2007) ili izrazom ekonomizacije i tehnologizacije obrazovanja (Palekčić, 2007b, str. 244).

U tom smislu Jackson (1993) ističe kako je kompetencijski pristup oruđe administrativne reforme u obrazovanju sa složenim i kontradiktornim efektima, čiji cilj nije poboljšanje procesa učenja i poučavanja ili kompetentnosti pojedinaca, već pružanje svojevrsne infrastrukture temeljem koje će nastavnici i administratori lakše, brže i učinkovitije *podnositi račun* obrazovnoj politici. Autor također ističe da kompetencijski pristup obrazovanju podrazumijeva organizaciju kurikuluma temeljem principa djelotvornosti, učinkovitosti i udovoljavanju potrebama svijeta ekonomije, čime se široka društvena uloga i svrha odgojno-obrazovnih institucija zamjenjuje logikom tržišta, individualizma i natjecateljstva. Palekčić (2007b) naglašava da aktualni reformski zahtjevi za osiguranjem kvalitete u obrazovanju uvođenjem standarda počivaju na nepedagoškim modelima koji dolaze iz područja ekonomije obrazovanja, a u njima sudjeluju industrija testiranja i empirijska psihologijska istraživanja učinkovitosti nastave. Drugim riječima, trenutačno prevladavajući trend evaluacije i usmjerenosti na obrazovne standarde nije didaktički utemeljen (didaktički utemeljena evaluacija trebala bi uvažiti i proceduru, a ne samo rezultate) te ima za posljedicu pripisivanje profesionalnom djelovanju nastavnika čimbenika na koje on nije mogao utjecati (Ibid). Prange (2005, str. 55) u tom smislu ističe da je *pokušaj da se sve te okolnosti obuhvate sve duljim popisima kompetencija prikladan da se zamagli didaktičko-operativna jezgra pedagoškoga djelovanja, a profesija proglasi odgovornom za probleme i zadatke koje svojim sredstvima, dakle upravo pokazivanjem, ne može obraditi*. Umjesto diversifikacije kompetencija, pedagogija bi trebala težiti njihovoj *koncentraciji na domaću operaciju pedagogije*, što predstavlja jedini mogući put oslobađanja pedagogije podložnosti drugim znanostima, smatra autor.¹⁸⁹

Što se tiče samoga pojma *kompetencije*, ističe se da iako postoji implicitni konsenzus o njihovom značenju, u njihovu konkretiziranju i određenju opsega primjene primjećuje se velika nedosljednost. Naime, brojne su definicije i interpretacije pojma *kompetencija*, ovisno o znanstvenim disciplinama i kontekstima, kao i kulturalnim i lingvističkim čimbenicima te se stoga u stručnim i znanstvenim raspravama često upozorava na terminološku i pojmovnu konfuziju koja se prije svega očituje u nekonzistentnosti i nekoherentnosti, što rezultira uporabom različitih termina poput *vještina*, *pismenost*, *sposobnost* kao sinonima za kompetenciju bez prethodnoga sadržajnoga preciziranja (Weinert, 2001; Westera, 2001; Baranović, 2006a; Babić, 2007). Obrazovna politika je prihvatila definiciju pojma

¹⁸⁹ Vidi potpoglavlje 3.2.4. *Kultiviranje fundamentalnoga teorijskoga mišljenja u didaktici*.

kompetencije prema Weinertu,¹⁹⁰ koju mnogi autori kritiziraju, navodeći, između ostalog da ona nije definicija već skup različitih obilježja (Gruschka, Ladenthin, 2010; Koch, 2012; Mattes, 2013; Wiater, 2013, prema Palekčić, 2015b). Drugim riječima, znanstveni status teorije ili modela kompetencije je dvojben jer ne postoji koherentna i provjerena teorija ili model razvoja kompetencija (Bloomova taksonomija, koja se koristi prilikom definiranja ishoda učenja u formi kompetencija nije teorija, već samo okvir) (Palekčić, 2009a). Nedostaju, dakle, teorijske osnove pojma kompetencije (Palekčić, 2015b), a posebice treba istaknuti da nije izrađen pedagoški koncept kompetencija i da njegova izrada i legitimiranje tek predstoje (Bašić, 2007b).¹⁹¹

Sukladno iznesenim argumentima, glede *nove nastavne kulture* ili *nastave usmjerene na kompetencije* koja se povezuje s uvođenjem obrazovnih standarda, možemo istaknuti sljedeća kritička stanovišta. Prije svega, budući da nova nastavna kultura ili nastava orijentirana na kompetencije podrazumijeva nastavu u središtu koje je učenik, tj. pristup u okviru kojeg je proces važan koliko i sam rezultat, postavlja se pitanje kako je i je li takvu nastavu uopće moguće kombinirati s pristupom u okviru kojeg se vrednuju jedino mjerljive kompetencije koje predstavljaju rezultat obrazovnoga procesa, a ne na sam proces (Bašić, 2007a; Šoljan, 2007). Smatramo da je nastava u središtu koje je učenik i koja je orijentirana na proces u koliziji s usmjerenošću na kompetencije u okviru standardizacije obrazovanja.

Palekčić (2015b) u sažetom obliku daje pregled glavnih argumenata pedagoško-didaktičke kritičke refleksije nastave usmjerene na kompetencije: nedostatak empirijskih dokaza za modele i stupnjeve kompetencija; zahtijevana individualizacija nastavnoga procesa dovodi u pitanje praktičnost koncepta kompetencija s obzirom na organizaciju nastave i u koliziji je s normativnim karakterom standarda; dolazi do zanemarivanja općega obrazovanja i s njom povezane trivijalizacije sadržaja obrazovanja; kumulativni razvoj kompetencija zanemaruje činjenicu da proces izgradnje kompetencija ne teče linearno; pozicija učenika je neopravdano apsolutizirana, dok se odnosi učenika prema nastavniku i suučenicima zanemaruju; ne istražuju se negativne neplanirane sporedne pojave nastave orijentirane na kompetencije; didaktika se reducira na metodiku nastave; zanemarivanje pojma obrazovanja u pedagojskom i općehumanističkom smislu; usmjeravanje nastave na sadržaje koji se testiraju, što dovodi do učinka *teaching to test* i zanemarivanja ostalih sadržaja koji se ne testiraju; nastava se shvaća kao sredstvo prilagodbe postavljenim obrazovnim standardima, i sl. Autor

¹⁹⁰ Vidi potpoglavlje 3.3.2.1.1. *Kompetencije*.

¹⁹¹ Vidi potpoglavlje 3.3.2.3.1. *Kompetencije u pedagojskoj perspektivi*.

nadalje ističe da je glavni argument kritike iz kuta opće didaktike taj da ova vrsta nastave nije obrazovno-teorijski utemeljena niti empirijski provjerena. Naime, ne pita se što nastava jest, nego kako je najbolje oblikovati da bi bila učinkovita što se mjeri testiranjem kompetencija, i u takvoj je nastavi težište na mjerljivim rezultatima nastave, a ne na procesu (Palekčić, 2015b). Autor također ističe da se u okviru nastave usmjerene na kompetencije naglašava stjecanje primjenjivih znanja (kompetencija) nasuprot činjeničnom znanju, a učenje se definira kao individualno kumulativna izgradnja kompetencija. Teorijski gledano, nastava orijentirana na kompetencije predstavlja kombinaciju kurikularne didaktike i konstruktivističkoga shvaćanja učenja,¹⁹² i favorizira se empirijsko-analitička, znanstveno zasnovana metodika koja ne cilja na obrazovanje nego na primjenjivost naučenoga u strukovnim područjima i područjima znanosti (Ibid).

Bitno je napomenuti da je kod zagovornika reformi standardizacije obrazovanja primjetno nedopuštanje kritike od strane pedagoga znanstvenika, kao i da između ove dvije skupine znanstvenika i istraživača uopće ne postoji dijalog (Palekčić, 2015b), stoga se može zaključiti da su mišljenja znanstvenika glede obrazovnih standarda i kompetencija duboko podijeljena (Ćatić, 2012). Opisanu kontroverznost pokreta za standardizaciju obrazovanja sažeto opisuje Šoljan (2007, str. 424-425) navodeći da su *obrazovni standardi za jedne „panaceja“ koja će riješiti sve probleme suvremenoga obrazovanja, a prije svega kvalitetu i (ne)djelotvornost; za druge su oni izraz ograničenoga tehnokratskoga poimanja odgojnoga i obrazovnoga rada i njegova razumijevanja iz perspektive učinkovitosti koja se iskazuje mjerenjima.*

Nakon osnovnih argumenata kritike *obrazovnih standarda, kompetencija* te pripadne *nove nastavne kulture* koja smo prezentirali u sažetom obliku, slijedi detaljniji prikaz glavnih kritičkih stanovišta s nekoliko ključnih aspekata: 1) pojam *obrazovanja* s humanističkoga pedagoško-didaktičkoga aspekta i s aspekta standardizacije obrazovanja, 2) *odnos između sadržaja i značenja* u okviru didaktike i u okviru standardizacije obrazovanja, 3) *autonomija poučavanja i učenja* iz kuta didaktike i iz kuta standardizacije obrazovanja i 4) pedagoško-didaktička kritička refleksija paradigme *prijelaz s poučavanja na učenje*.

¹⁹² Vidi potpoglavlja 1.3.6.2. *Ciljno usmjereni pristup ili didaktika kao teorija kurikuluma* (C. Möller) i 1.3.6.4. *Psihologijski i konstruktivistički pristupi u didaktici*.

3.3.2.2.1. Pojam *obrazovanja* s humanističkoga pedagoško-didaktičkoga aspekta i s aspekta standardizacije obrazovanja

Razmatranje obrazovnih standarda s obrazovno-teorijskoga aspekta uključuje pitanje međuodnosa obrazovanja u europskoj klasičnoj, humanističkoj, Humboldtovoj tradiciji (njem. *Bildung*) i utilitarnoga pristupa aktualnih reformi obrazovanja (Palekčić, 2015b). Autor ističe da pedagozi znanstvenici posebno naglašavaju kritičku refleksiju odnosa između obrazovanja i znanja s jedne strane i kompetencija (i standarda) s druge strane. Naime, smatra se da kompetencije (i standardi) ne mogu zamijeniti humanistički pojam obrazovanja i da usmjeravanje na kompetencije predstavlja gubitak orijentacije u pedagogiji (Ladenthin, 2010; Koch, 2010 i 2013; Benner, 2012; Zierer, 2012; Gruschka, 2013 i ostali; prema Palekčić, 2015b). Obrazovanje se iz humanističke perspektive promatra kao pedagoški proces, a iz funkcionalističke perspektive obrazovnih standarda kao ekonomski proizvod (Bašić, 2007b). Također treba naglasiti da europska tradicija naglašava važnost obrazovanja i kulture, dok reforme standardizacije koje se implementiraju počivaju na drugom pristupu prema kojem obrazovanje nije javno nego privatno dobro (Palekčić, 2009a).

Obrazovanje u europskoj didaktičkoj tradiciji predstavlja više od ovladavanja sadržajima ili od razvoja kompetencija i sposobnosti, tj. više od *znati nešto* ili *biti u stanju nešto učiniti* (Hopmann, 2007). Ono predstavlja *subjektivno formiranje, doprinos čovječanstvu razvojem vlastite jedinstvene osobnosti* (Humboldt) ili *dijalektički proces u kojem se poučavanjem svijet otvara učeniku i učenik otvara svijetu* (Klafki, prema König, Zedler, 2001; Palekčić, 2006; Zierer i Seel, 2012).¹⁹³ S druge strane, obrazovni standardi i kompetencije počivaju na *funkcionalističkom pristupu obrazovanju* i znanju, koji obrazovanje i znanje tretira kao *dobro koje ima tržišnu vrijednost i koje se na globalnom tržištu roba, dobara i usluga bez restrikcija nudi i trži* (Šoljan, 2007, str. 425). Palekčić (2015b) ističe da je u okviru takvog pristupa umjesto općega obrazovanja naglasak na funkcionalističko-psihološkom pojmu kompetencija, koji ne uključuje višestran razvoj ličnosti, već naglasak stavlja na vještine potrebne za komunikaciju i rješavanje problema s kojima se pojedinac susreće u svakodnevnim situacijama. U tom smislu on ističe da se kompetencije i standardi ne odnose na kritičko-refleksivni odnos prema svijetu, nego na afirmaciju danih stanja, da su prioriteti ekonomski kriteriji, a ne opći ciljevi odgoja i obrazovanja, kao i da su duhovne aktivnosti stavljene u drugi

¹⁹³ Značenje pojma obrazovanja u europskoj humanističkoj tradiciji preciznije razrađujemo u potpoglavlju 1.5.1. *Obrazovanje (njem. Bildung)*.

plan, a prenaplašene su primjenjive, instrumentalne vještine. S obzirom na to da obrazovni standardi i kompetencije predstavljaju reduciran, operacionaliziran i funkcionalistički shvaćen pojam obrazovanja, smatra se da reforma uvođenja standarda i kompetencija u obrazovanje vode do reduciranja razvoja osobnosti pojedinca (Bašić, 2007a), kao i da *ne može zamijeniti temeljne pedagojske pojmove i učiniti učinkovitijim obrazovne sustave te tako mlade pripremiti za (specifičnu) budućnost* (Palekčić, 2015b, str. 362).

U širem smislu, koncept *obrazovnih standarda* u kurikulumskoj teoriji ne obuhvaća samo *standarde postignuća* (eng. *performance standards, output standards*), već i *standarde sadržaja* (eng. *content standards, curriculum standards*) i *standarde resursa* (eng. *opportunity-to-learn standards*) (Bašić, 2007a i 2007b). Autorica ističe da je iako su svi navedeni aspekti obrazovnih standarda međusobno povezani i treba ih sagledavati u cjelini, u obrazovno-političkom, ali i u znanstveno-stručnom diskursu dominantno poistovjećivanje obrazovnih standarda sa standardima postignuća. Naime, s izuzetkom skandinavskih zemalja, do 1990-ih godina uspostavilo se shvaćanje pojma obrazovnih standarda koje je dominantno orijentirano na učinak, tj. obrazovna postignuća (Ibid). Palekčić (2005) također ističe da je neprimjereno dotične standarde nazivati obrazovnim standardima, kada se zapravo radi o standardima i / ili kompetencijama izvođenja, budući da se obrazovanje ne može standardizirati u takvom tehničkom, apsolutnom smislu. Autor nadalje upozorava na problem zamjenjivanja pojma *kvalitete i učinkovitosti*, tj. pogrešnu interpretaciju dosega obrazovno-političkih intervencija u vidu uvođenja obrazovnih standarda (postignuća) u smislu da će obrazovni standardi (postignuća), kojima je osnovna namjera povećanje učinkovitosti, dovesti do poboljšanja kvalitete nastave i škole, do nove nastavne kulture. Poistovjećivanje obrazovnih standarda s užim pojmom standarda postignuća (kao i poistovjećivanje kvalitete s učinkovitošću) nema pedagošku intenciju i protivna je osnovnom zahtjevu obrazovanja u humanističkoj perspektivi, a to je zahtjev za individualizacijom, a ne standardizacijom (Ibid). U tom smislu Bašić (2007b, str. 150) obrazovne standarde učeničkih postignuća (*output paradigmu*) *problematizira kao ekonomsko-funkcionalistički instrument kontrole učinkovitosti školskog sustava*, te ističe pedagošku perspektivu u smislu standarda (školskih, institucionalnih) uvjeta individualnog razvoja osobnosti. Potrebno je također naglasiti da obrazovne standarde u užem smislu (standarde postignuća) i pokret za standardizaciju obrazovanja treba razlikovati i od *pedagoškog standarda*, pod kojim se misli ponajprije na ljudske, materijalne i tehničke uvjete potrebne za uspješan rad odgojno-obrazovnih ustanova (Šoljan, 2007; Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja, 2008).

Osim poistovjećivanja obrazovnih standarda sa standardima postignuća, u literaturi nalazimo i argument da primjena pojma *standard* na *obrazovanje* predstavlja kontradikciju, tj. pojam *obrazovni standardi* predstavlja oksimoron, ukoliko obrazovanje shvaćamo u pedagoškoj humanističkoj perspektivi (Bašić, 2007a; 2007b). Naime, u terminu *obrazovni standardi* objedinjeno je individualno, kompleksno i u principu nikada finalizirano (obrazovanje) s općenitim, reduciranim na najvažnije i istodobno finalnim i usporedivim (standard), upozorava autorica. S obzirom na to da se obrazovanje u pedagojskoj humanističkoj perspektivi odnosi na razvoj individualnosti pojedinca, autorica zaključuje da obrazovni standardi proturječe naravi procesa obrazovanja. Također, ona napominje da obrazovanje kao rezultat samoaktivnosti i individualnoga pripisivanja značenja i smisla nikad nije *izlaz (output)* samo školske nastave.

3.3.2.2.1.1. Obrazovanje, poluobrazovanje, neobrazovanje

Liessman (2008) ističe da je europskoj humanističkoj tradiciji obrazovanje bilo ponajprije *čovjekovo samoobrazovanje* (Hegel) i *program postajanja čovjekom putem duhovnog rada na sebi i na svijetu* (Humboldt), a zatim je kolizijom modernoga društva medija s pojmom i idealom humanističkoga obrazovanja došlo do pojave *poluobrazovanja* (Adorno), u sklopu kojeg su se ideali humanističkoga obrazovanja još uvijek proklamirali, ali su istodobno nestajali iz obrazovne stvarnosti. Kao posljedica kolizije modernoga medijskoga društva s idealima i normama obrazovanoga građanstva, obrazovanje postaje socijalizirano poluobrazovanje kao pojavni oblik otuđenoga duha, stoga poluobrazovanje označava redukciju humanističkoga obrazovnog kanona na nekoliko krilatica koje se didaktički razrađuju i brzo usvajaju, a da se pri tom ne razumije nikakav njihov suodnos, tj. kvarenje obrazovanja njegovom aktualizacijom i medijalizacijom (Ibid). Autor smatra da u današnje vrijeme svjedočimo daljnjem razvoju koji se očituje u pojavi tzv. *neobrazovanja*, pojma koji označava kako klasična humanistička ideja obrazovanja danas više ne postoji, a pod neobrazovanošću se ne misli na neznanje i glupost, već na *nedostatak duha*, tj. odricanje od htijenja da se nešto uopće razumije. *Duh*, koji je od Humboldta i Hegela naovamo bio subjekt i objekt obrazovanja, u Adornovo doba bio je nazočan kao *otučeni duh*, a danas ga više nema, ističe autor.

Autor smatra da je očiti pokazatelj odvrćanja od ideje obrazovanja *preusmjerenje obrazovnih ciljeva na sposobnosti i kompetencije*. Naime, sposobnosti i kompetencije koje se mogu beskontekstno stjecati (npr. sposobnost za timski rad, fleksibilnost, komunikativnost,

mobilnost)¹⁹⁴ dovode u pitanje i na štetu su ciljeva klasičnoga obrazovanja u humanističkoj perspektivi (autonomija, individualnost, suverenost, odgovornost, formiranost pojedinca) (Liessmann, 2008). U tom smislu autor navodi da su međunarodna testiranja učeničkih postignuća (npr. PISA) izraziti primjer nepostojanja obrazovnoga koncepta, tj. pokazatelj neobrazovanja. Rezultati ovih međunarodnih ispitivanja doveli su do posve novih orijentacija u obrazovnoj politici – umjesto nekadašnjih obrazovnih ciljeva, jedini cilj danas jest položiti PISU ili postići bolje mjesto na rang listi, što autor naziva *fetišizacijom sporednoga*. U svojoj oštroj kritičkoj argumentaciji glede kulture testiranja i pripadnoga PISA efekta on ide korak dalje od ostalih autora, ističući ne samo da se umjesto obrazovnih ciljeva prosvjetiteljstva i reformne pedagogije pojavio jedan jedini obrazovni cilj – postići što bolje mjesto na PISA testiranju, već se taj cilj postavlja kao nadređen i novim obrazovnim ciljevima neoliberalnih reformi obrazovanja. Autor pojašnjava da iako je u obrazovanju i ranije postojalo natjecateljstvo, ono je bilo usmjereno na različita tumačenja svijeta, metode i modele, različite akademske kulture, pristupe istini, a ne na mjesto na rang listi.

Obrazovanje je svojedobno imalo veze sa zahtjevom da tobožnje izvjesnosti nekog razdoblja liši njihova iluzornoga karaktera. Društvo koje u ime tobožnje učinkovitosti i zaslijepjeno predodžbom da se sve može podvrgnuti kontroli ekonomskog stajališta, društvo koje kjaštri slobodu mišljenja i time si oduzima mogućnost prepoznavanja iluzija – prepustilo se neobrazovanosti, bez obzira na to koliko je znanja možda nagomilalo i pohranilo (Liessman, 2008, str. 149).

3.3.2.2.1.2. Posljedice koje funkcionalističko poimanje obrazovanja ima za nastavu, za pojedinca i za društvo u cjelini

U obrazovanju vođenom standardizacijskom praksom nastava se reducira na poučavanje strategija rješavanja problema i nastavnici organiziraju nastavu kao poučavanje za uspješno rješavanje zadataka koji će se pojaviti na testu. Obrazovni standardi dovode do usmjerenosti nastave na ono što će biti testirano, tj. svođenje nastave na uvježbavanje zadataka koji se javljaju u tim testovima, što se naziva *teaching to test* efektom (Lersch, 2005; Bašić, 2007a; Šoljan, 2007; Liessmann, 2008; Palekčić, 2007a, 2009b, 2015b; Zierer i Seel, 2012). Posljedično, u središte rada učenika dolazi *učenje učenja za testiranje*, u čemu ih pomažu

¹⁹⁴ Vidi potpoglavlje 3.3.2.2.2. *Odnos između sadržaja i značenja u okviru didaktike i u okviru standardizacije obrazovanja.*

roditelji, kao i niz pratećih publikacija koje su nastale kao dio potpore učenicima i njihovim roditeljima za pripremu i uspješno rješavanje testovnih zadataka.

S ovim je argumentom usko povezano i *zanemarivanje i podcjenjivanje nemjerljivih rezultata nastavnoga procesa* (npr. doživljaj, empatija, moralnost, angažiranost, radost učenja, prema Bašić, 2007a; ili umjetnička područja, odgojni i socijalizirajući sadržaji i razvoji, prema Šoljan, 2007), tj. *reduciranje obrazovnoga procesa na mjerljiva postignuća u učenju*. Naime, iako se kompetencijama kao operacionalizaciji obrazovnih standarda ne sugeriraju samo objektivne i mjerljive komponente, ipak je u praksi riječ samo o onim rezultatima učenja koji se mogu mjeriti i koji za sve imaju jednaku vrijednost, stoga testovi postignuća predstavljaju samo punktualno mjerenje uspjeha, a procesi i dinamika stjecanja znanja ostaju u sjeni (Bašić, 2007a, 2007b). Jedan od glavnih kritičara *taylorizma*, teoretičar menadžmenta Mintzberg (1989), navodi kako opsjednutost učinkovitošću dovodi do toga da mjerljivi učinci u potpunosti zasjone socijalne učinke i vrijednosti, što se zapravo smatra jednim od glavnih nedostataka kompetencijskoga pristupa obrazovanju. U tom smislu Ravitch (2012, str. 167) ističe da su još 1987. godine članovi američke *Nacionalne akademije za obrazovanje* (eng. *National Academy of Education*), na čelu s psihologom Robertom Glaserom, dali sljedeće mišljenje glede programa nacionalnoga testiranja: *Iako su kompetencije iz čitanja, pisanja i matematike važni preduvjeti za život u modernom svijetu i fundamentalni za opće i kontinuirano obrazovanje, one predstavljaju samo dio ciljeva osnovnoga i srednjega obrazovanja. One ne predstavljaju niti humanističke, niti estetske i moralne ciljeve obrazovanja koje se ne može izmjeriti. Kada rezultati testiranja postanu arbitar za buduće odluke, dolazi do suptilne promjene u kojoj su manjkavi i parcijalni indikatori akademskoga postignuća transformirani u glavne ciljeve školovanja... One osobne kvalitete koje cijenimo – otpornost i hrabrost u suočavanju sa stresom, umješnost u onome što radimo, predanost pravdi, osjećaj skrbi za druge u našim društvenim odnosima i posvećenost unapređenju javnoga dobra u našem zajedničkom životu – neizmjereno je teško procijeniti. I tako smo, nažalost, skloni mjeriti ono što možemo i najzad počnemo cijeniti ono što mjerimo više od onog što je ostalo neizmjereno.*

Unatoč retorici društva znanja i argumentaciji kako je ekonomsko blagostanje u službi ostvarivanja kako individualnih potreba pojedinca, tako i potreba društva u cjelini, u literaturi se ističe kako kompetencijski pristup obrazovanju zanemaruje kulturnu i socijalnu ulogu obrazovanja kao i prava svih zainteresiranih strana da sudjeluju u definiranju te uloge (Kerka, 1998). Kompetencijski je pristup, naime, snažno oruđe za ekonomski prosperitet i neovisnost, ali *ne potiče kritičko razmišljanje o socijalnim i političkim pitanjima i problemima* (Ecclestone, 1997, prema Kerka 1998). Na istom je tragu i Lersch (2005, str. 98), koji ističe da se uvođenjem

obrazovnih standarda *zanemaruju različite polazne pozicija učenika i škola, da dolazi do ujednačavanja s tendencijom niveliranja prema dolje*, čime se zadaća individualnoga poticanja otežava, kao i to da usmjerenost na rezultate učenja još više *osnažuje ionako selektivan karakter školskoga sustava*. Čak štoviše, Bašić (2007a) ističe da ako zadaci PISA testova postanu paradigma za obrazovanje, možemo kao posljedicu očekivati jednu vrstu *duhovnoga uniformiranja*.

Hopmann (2007) smatra da shvaćanje obrazovanja i znanja koje kultura testiranja implicira ima negativne posljedice za društvo cjelini. Tome je razlog što se *razina kognitivnoga postignuća smatra jedinim parametrom dobrog poučavanja* i zato što se *insinuira da je stupanj ovladavanja specifičnom kompetencijom mjerilo obrazovanja* (Ibid, str. 119), tj. pojedinčeve sposobnosti sudjelovanja u društvu, zauzimanja vlastitoga stava, vlastitoga legitimnoga pogleda na svijet i sl. *Pojedinac se pozicionira iznad ili ispod prosjeka jedino u odnosu na sposobnost da se uklopi u određeni slijed sadržaja i kompetencija* (Ibid), a to se uklapa u pred-moderno razumijevanje obrazovanja kao hijerarhijski strukturiranoga slijeda znanja koji je hijerarhijski raspoređen u društvu, ističe autor. On također napominje da se u domeni moderne komparativne procjene učeničkih znanja *djeca s posebnim potrebama ili pripadnici manjina* mogu samo smatrati svojevrsnim teretom i odgovornošću ili su jednostavno isključeni kao entiteti koji se ne uklapaju. Uvažavanje rezultata nastave koji nisu obuhvaćeni testovima međunarodne usporedbe znanja *oslabilo bi mogućnost dobivanja jasnih rezultata i time političke i znanstvene razloge za provođenje tih testiranja* (Ibid). Pritom je začuđujuće da se gotovo ni ne raspravlja o pouzdanosti tih testova, tj. da se ne postavlja pitanje kako se škole koje su institucije inače uvijek bile denuncirane kao trome, u kratkom roku mogu dramatično pogoršati ili poboljšati (Liessmann, 2008). Dolazi, dakle, do opasnosti da se ključne kompetencije mjerljive testom, tj. *postignuća na testu interpretiraju kao jedino mjerilo obrazovanosti*, kao i do prakse da se *na temelju rezultata na testovima donosi zaključak o kvaliteti nastave, škole i nastavnika*,¹⁹⁵ što se u literaturi naziva i *svođenjem kvalitete na kvantitetu*.

Budući da obrazovni standardi (modeli kompetencija) u funkcionalističkoj perspektivi predstavljaju reducirani i operacionalizirani pojam obrazovanja i stoga ne pokrivaju cjelovit razvoj osobnosti (Bašić, 2007a i 2007b; Šoljan, 2007; Liessmann, 2008;

¹⁹⁵ Ove negativne posljedice funkcionalističkoga poimanja obrazovanja i kulture testiranja posebice su izražene u zemljama anglosaksonske obrazovne tradicije, koja predstavlja kolijevku standarda, kompetencija i kulture testiranja. Vidi potpoglavlje 3.3.3. *Kritika kulture testiranja iz kuta anglosaksonske obrazovne tradicije*.

Palekčić, 2009a; Ravitch, 2012; Palekčić, 2015b), a pojam obrazovanja u humanističkoj perspektivi je jedno od obilježja na kojima se temelji bit didaktike (Hopmann, 2007), zaključujemo da obrazovni standardi u ovom aspektu ne mogu zamijeniti opću didaktiku.

3.3.2.2.2. Odnos između sadržaja i značenja u okviru didaktike i u okviru standardizacije obrazovanja

Uvođenjem obrazovnih standarda mijenja se shvaćanje i uloga samoga *sadržaja* obrazovanja u odnosu na klasične nastavne planove i programe – oni nisu više svrha i vrijednost sama po sebi, već sredstvo razvijanja ključnih kompetencija (Bašić, 2007a). Iako se standardima (modelima kompetencija) deklarativno naglašava orijentacija na učenika kao subjekt (samo)obrazovanja, ne postavlja se pitanje o doprinosu određenoga sadržaja razvoju pojedinca ili o značenju koje taj sadržaj ima za pojedinca, već se postavlja instrumentalno pitanje o tome kojim se sadržajima i kako razvijaju kompetencije koje će pojedincu trebati za život i rad u svijetu budućnosti, tj. društvu znanja, ističe autorica.

Jezgru didaktičkoga promišljanja čini *razlikovanje sadržaja i značenja*, a stjecanje kompetencije samo je jedno od mnogih potencijalnih značenja koje može biti ostvareno u susretu s nekim sadržajem (Hopmann, 2007; Palekčić, 2007a). Naime, u didaktičkoj perspektivi značenje nije svojstveno samom sadržaju kao takvom, nego se ono javlja (oblikuje) tijekom samoga nastavnoga procesa, temeljem susreta učenika kao jedinstvene individue s obrazovnim sadržajem (Hopmann, 2007). Bilo koji sadržaj može predstavljati mnogo različitih značenja, kao što se i bilo koje značenje može javiti u susretu s mnogo različitih sadržaja, što znači da s aspekta obrazovanja značenje sadržaja nikad nije unaprijed određeno, ono se javlja, tj. oblikuje kada god nešto susretnemo u učenju i u životu i može se neprestano mijenjati, čak i dugo vremena nakon što se originalni susret zbio (Ibid).¹⁹⁶ S druge strane, aktualni programi unapređivanja školstva internacionalnim i nacionalnim testiranjima znanja oslanjaju se na ideju da je značenje sadržaja nepromjenjivo, ako ne univerzalno, onda barem u kontekstu školovanja - zadaci u navedenim testovima u većini slučajeva imaju samo jedno rješenje koje se smatra ispravnim (Ibid). S aspekta didaktike problem je u tome ne samo da se ostali ishodi, a posebice ne-kognitivna rješenja sustavno zanemaruju, nego se rezultat bavljenja predmetom poučavanja

¹⁹⁶ Opširnije o didaktičkom razlikovanju sadržaja i značenja u potpoglavlju 1.5.2. *Razlika između obrazovnoga sadržaja (njem. Bildungsinhalt) i obrazovne sadržine (njem. Bildungsgehalt) ili značenja sadržaja.*

reducira na određene oblike znanja (koja god vrsta znanja je preferirana),¹⁹⁷ smatra autor. Obrazovna supstanca, tj. značenje sadržaja, ne igra važnu ulogu u tim testovima, a obrazovanje u humanističkoj pedagoško-didaktičkoj perspektivi postaje kolateralna šteta zahtijevane forme znanja (Hopmann, 2007).

Autor pojašnjava da se cijeli pristup testiranja oslanja na jednostranom gledištu da su opće kompetencije (za)dane, dok sadržaj koji je vezan uz njih može varirati ovisno o situacijama, kontekstima i testovima, sve dok ti testovi mjere iste vrste kompetencija. Problem jest u tome što različiti sadržaji mogu imati različito značenje u različitim sredinama, različite kulture mogu različito cijeliti određene sadržaje, različiti jezici mogu otežavati artikuliranje određenih tipova znanja, itd., a odgovor tvorca testova na navedene probleme jest tzv. *latentna tematska analiza* (eng. *latent class analysis*) kompetencija koje se smatraju ključnima za ovladavanje nekim predmetom (Ibid). Jednostavno rečeno, pretpostavlja se da različite razine znanja mogu biti dokazane različitim zadacima, tj. koristeći različiti sadržaj, ako se može utvrditi ljestvica sposobnosti i kompetencija potrebnih za izvršavanje određenoga zadatka, a takve se kompetencijske razine kreću od znanja osnovnih činjenica, preko praktičnoga znanja, pa sve do kritičkoga razmatranja određenoga sadržaja (primjerice Klieme i sur., 2003, koji se oslanjaju na Bloomovu taksonomiju, prema Hopmann, 2007). Autor pojašnjava da se temeljem te pretpostavke smatra da je kompetencije moguće bez problema usporediti u različitim različitim predmetima i kontekstima, kao i da su temeljem te logike mnoge zemlje odustale od kurikuluma (i nastavnih planova i programa) temeljenih na sadržaju u korist kurikuluma temeljenim na ishodima učenja, tj. kompetencijama, praveći listu sekvenci zadataka i sposobnosti koje trebaju biti ostvarene na određenim stupnjevima. Smatra se da takav pristup daje školama i nastavnicima dodatnu slobodu u odabiru sadržaja koji najviše odgovara razvoju kompetencija njihove klijentele¹⁹⁸ (Ibid, str. 118). Ipak, autor ističe da prihvaćanje osnovne pretpostavke latentne tematske analize o postojanju hijerarhijskoga slijeda kompetencija koji je inherentan sadržaju testa, zahtijeva pred-modernu koncepciju znanja koja se temelji na nepromjenjivom odnosu između sadržaja i značenja koju je didaktika prevazišla još u srednjem vijeku. Naime, već se kod Huga od sv. Viktora¹⁹⁹ javlja ideja da načelo stjecanja znanja u okviru

¹⁹⁷ O ovoj negativnoj posljedici standardizacije obrazovanja za nastavu pišemo u potpoglavlju 3.3.2.2.1.2. *Posljedice koje funkcionalističko poimanje obrazovanja ima za nastavu, pojedinca i društvo u cjelini.*

¹⁹⁸ Vidi potpoglavlje 3.3.2.2.3. *Autonomija poučavanja i učenja iz kuta didaktike i iz kuta standardizacije obrazovanja.*

¹⁹⁹ Vidi potpoglavlje 1.2.2. *Razvoj didaktike u srednjem vijeku.*

znanosti i društva nije isto načelu stjecanja znanja u okviru poučavanja i učenja. Temeljem navedenoga autor zaključuje: *ako se ne može pretpostaviti stabilna veza između određenih zadataka i generaliziranih kompetencijskih razina, ukoliko ti zadaci mogu biti ostvareni i korištenjem drugačijih obrazaca i kompetencijskih razina, ako se kompetencije razlikuju s obzirom na kontekst obrazovanja kojega su dio, onda usporedba kompetencija u različitim okruženjima i različitim sadržajima postaje nemogućom i besmislenom* (Hopmann, 2007).

Autor također ističe da bi se pretpostavka da se mogu utvrditi razine postignuća (kompetencija) koje su konstantne bez obzira na vrijeme i mjesto savršeno uklopila u naturalističku kozmologiju Komenskog²⁰⁰ koja se temelji na stabilnom slijedu između mikro i makro razine (individualnoga razvoja i razvoja čovječanstva), no postavlja pitanje kako se to uklapa u moderna (primjerice konstruktivistička) poimanja znanja, koja ističu da postoje velike kulturalne i individualne razlike u konstrukciji znanja, da zauzimanje valjanoga kritičkoga stava ne zahtijeva nužno kognitivno ovladavanje sadržajem, da intuitivna rješenja mogu biti jednako dobra kao tehnička analiza, da tacitno znanje može nadići eksplicitno znanje (primjerice Neuweg, 2008, dodalala I.M.), ili da kumulativno znanje predstavlja više nego zbroj individualnih kompetencija.

Osim navedenog, Liessman (2008) ističe da se u okviru pokreta za standardizaciju obrazovanja kao rješenje za problem nepotrebnoga balasta znanja nudi kompetencija *učenje učenja*, pri čemu se zaboravlja da se kompetencije ne mogu stjecati u vakuumu i da su potrebni sadržaji na kojima se one mogu stjecati. Autor ističe da je taj sadržaj zamijenjen trajno praznim mjestom otvorenim za zahtjeve tržišta koji se brzo mijenjaju te navodi primjer projekta na Sveučilištu u Beču kojemu je cilj izraditi program treninga za razvoj nastavničkih kompetencija za pospješivanje obrazovne motivacije i cjeloživotnoga učenja. Nastavnici uče kako poučavati cjeloživotnom učenju i motivirati učenike, a ne zna se što i za što, što on naziva *ideologijom čistoga praznoga pokreta* te izrazom *pedagoškoga nihilizma* (Ibid, str. 31).

Budući da obrazovni standardi ne podrazumijevaju razliku između sadržaja i značenja (Hopmann, 2007; Palekčić, 2007a), a razlika između sadržaja i značenja također predstavlja jedno od obilježja na kojima se temelji bit didaktike (Hopmann, 2007), zaključujemo da obrazovni standardi niti u ovom aspektu ne mogu zamijeniti opću didaktiku.

²⁰⁰ Vidi potpoglavlje 1.2.3. *Razvoj didaktike u 16. i 17. stoljeću.*

3.3.2.2.3. Autonomija poučavanja i učenja iz kuta didaktike i iz kuta standardizacije obrazovanja

Obrazovanje u humanističkoj pedagoško-didaktičkoj perspektivi predstavlja proces razvijanja učeničke jedinstvene osobnosti te svjesnoga i odgovornoga sudjelovanja u društvu i kulturi, a ostvaruje se temeljem susreta učenika kao jedinstvene individue sa sadržajem obrazovanja, pri čemu bilo koji sadržaj može predstavljati mnogo različitih značenja, kao što se i bilo koje značenje može javiti u susretu s mnogo različitih sadržaja, a to zahtjeva *visoki stupanj autonomije u nastavnom procesu* i za nastavnika i za učenika (Hopmann, 2007). Razlika u značaju koji se autonomiji nastavnoga procesa pridaje u okviru didaktike i u okviru standardizacije obrazovanja jasno se može prepoznati temeljem osnovnih razlika između didaktičke i kurikulumske tradicije u obrazovanju, budući da obrazovni standardi predstavljaju nastavak anglosaksonske tradicije kurikuluma i instrukcije.²⁰² Ukratko, okviru didaktike koja ima humanističke korijene i temelji se na pojmu *obrazovanja* (njem. Bildung) kao subjektivnoga formiranja i u okviru koje postoji jasna distinkcija između objektivnoga i subjektivnoga aspekta sadržaja, državni nastavni plan i program propisuje sadržaje poučavanja, no nastavnik mora razumjeti taj sadržaj kao refleksiju zajedničkih vrijednosti koje predstavlja, svojim poučavanjem konstantno pružajući potporu subjektivnom samoformiranju svojih učenika. U okviru didaktičke tradicije nastavnik je autonomni profesionalac, koji ima potpunu slobodu unutar nastavnoga plana i programa razviti vlastiti pristup poučavanju. On predstavlja posrednika između učenika i sadržaja, a jezgru didaktičkoga promišljanja čini refleksija odnosa objektivnoga sadržaja i subjektivnoga značenja tog sadržaja za učenike (Westbury, 1995, 1998, 2000, 2002; Palekčić, 2007a). S druge strane, u okviru kurikulumske tradicije na kojoj se temelje obrazovni standardi sadržaji obrazovanja nisu podložni dualizmu kao u didaktičkoj tradiciji, centralni konstrukt nije nastavnik, već sustav, a sustav teži institucionalnom prijenosu sadržaja koji su neovisni o učeniku i nastavniku i mogu se poučavati korištenjem prikladnih metoda. U tom smislu nastavnici nisu autonomni profesionalci, već se njima birokratski upravlja kao uposlenicima sustava (Ibid).

Kao prednost uvođenja obrazovnih standarda navodi se povećanje slobode i autonomije škola i nastavnika u izboru sadržaja i metoda rada, fleksibilniji načini postizanja ciljeva, fleksibilnije planiranje i oblikovanje nastave, individualizacija procesa učenja, i sl. (Hopmann, 2007). Autor ističe da to u funkcionalističkoj perspektivi standardizacije obrazovanja, koja poučavanje vidi kao distribuiranje danog seta kompetencija neovisno o njihovoj obrazovnoj

²⁰² Vidi potpoglavlje 2.1.2. *Razlike između europske didaktike i angloameričkoga kurikuluma i instrukcije.*

vrijednosti, ima smisla, budući da potiče nastavnike da pronađu sadržaje koji služe navedenoj svrsi u danim okolnostima, no sloboda izbora sadržaja umjesto značenja nije osobito plodonosna, barem dok testiranje zahtijeva specifične kombinacije sadržaja i značenja kao univerzalno važeće.²⁰³ Školama se, naime, otvara prostor autonomije u području kreiranja uvjeta ostvarivanja ciljeva učenja, ali ih se *de-automatizira i re-centralizira u dimenziji cilja*, a uloga nastavnika se sužava, tj. on se potpuno delegitimira u dijelu odgojno-obrazovnog procesa u kojemu se vrši vrednovanje jer tu ulogu preuzimaju posebne agencije koje se bave upravo tim poslom, ističe Bašić (2007a). Drugim riječima, osporava se njegova kompetentnost za interpretiranje i vrednovanje ostvarenosti ciljeva odgoja i obrazovanja, budući da ulogu provjeravanja u kojem su stupnju ostvareni postavljeni ciljevi odgoja i obrazovanja (novom terminologijom rečeno standardi obrazovanja u formi kompetencija) preuzimaju agencije za vanjsko vrednovanje (Bašić, 2007a; Šoljan, 2007), a prosvjetna administracija i druge vladine službe koje se javljaju u ulozi vanjskog kontrolora nemaju puno dodira sa svakodnevnim životom i radom u školi (Šoljan, 2007).

Hopmann (2007, str. 120) ističe da iz kuta pedagogije i didaktike, argument obrazovne politike i empirijskih istraživača nastave da će nacionalno testiranje u kombinaciji s reduciranjem nacionalnoga kurikuluma na očekivane kompetencije povećati autonomiju škola i nastavnika, predstavlja *obrazovni nonsens*. Jedino što se događa jest prebacivanje odgovornosti za dostizanje zahtijevanih kompetencija na nastavnike (Braathe, 2012; Wacker i Strobel-Eisele, 2013) i time zapravo dolazi do smanjivanja slobode za poučavanje u didaktičkoj perspektivi koje omogućava zajedničko kreiranje različitih značenja sadržaja obrazovanja (Hopmann, 2007). Pritom se gubi autonomija nastavnika u povezivanju različitih značenja s danim sadržajem, kao i autonomija obrazovanja kao subjektivnoga formiranja u susretu učenika i sadržaja. Slično navodi i Palekčić (2015b), koji ističe da stupnjevi kompetencija preuzimaju didaktičku funkciju, tj. neizravno propisuju kako se nastava treba oblikovati kako bi vodila razvoju kompetencija, čime se ograničava prostor za oblikovanje nastave. Drugim riječima, smanjuje se sloboda i autonomija nastavnika u planiranju i izvođenju nastave.

Budući da iz didaktičke perspektive standardizacija obrazovanja ima za posljedicu smanjivanje slobode i autonomije nastavnika i učenika (Bašić, 2007a; Hopmann, 2007; Šoljan, 2007; Braathe, 2012; Wacker i Strobel-Eisele, 2013; Palekčić, 2015b), a

²⁰³ Vidi potpoglavlje 3.3.2.2.2. *Odnos između sadržaja i značenja u okviru didaktike i u okviru standardizacije obrazovanja.*

autonomija poučavanja i učenja također je jedno od obilježja na kojima se temelji bit didaktike (Hopmann, 2007), zaključujemo da obrazovni standardi niti u ovom aspektu ne mogu zamijeniti didaktiku.

3.3.2.2.4. Pedagoško-didaktička kritička refleksija paradigme *prijelaz s poučavanja na učenje*

Kritička refleksija nove nastavne kulture²⁰⁴ s teorijskoga pedagoškoga aspekta ističe da je pripadna paradigma *prijelaz s poučavanja na učenje* obrazovno-političke, a ne pedagoške provenijencije; da se u njezinom okviru poučavanje shvaća kao puka instrukcija i da se pedagoška rasprava vodi na reduciranoj didaktičko-metodičkoj, a ne na teorijskoj pedagoškoj razini; te da ona predstavlja neuravnoteženo, jednostrano mišljenje u ekstremima (ili-ili) (Palekčić, 2010). U ovom kontekstu ističe se *nužnost uravnoteženja tradicionalnih i suvremenih formi nastave* (Palekčić, 2009b).

Tome govore u prilog i rezultati empirijskih istraživanja nastave (Helmke, Schneider i Weinert, 1986; Helmke i Schrader, 1990; Weinert, Schrader i Helmke, 1990; Helmke i Weinert, 1997; Weinert i Helmke, 1997; Gruehn, 1995, 1996, 2000; Lingelbach, 1994, prema Palekčić, 2005) koji ukazuju na potrebu odbacivanja poopćenog gledišta o nepomirljivosti izravne (tradicionalne) i neizravne (otvorene) nastave, kao i iluzije o neizravnoj, otvorenoj nastavi ili nastavi orijentiranoj na učenike kao jedinoj dobroj nastavi. Iako su ova istraživanja psihologijske provenijencije,²⁰⁵ njihovi rezultati nedvojbeno ukazuju na veću učinkovitost izravne nastave kada je riječ ne samo o ostvarivanju kognitivnih ciljeva, već i o ostvarivanju afektivnih ciljeva nastave (Palekčić, 2005). U tom smislu autor ističe da je učinkovitost izravne nastave dokazana brojnim istraživanjima dok učinkovitost neizravne nastave nije empirijski dokazana osim nekih izdvojenih iskustava. Tako primjerice istraživanje Langer, Schulz von Tuna i Tauscha (2002, prema Palekčić, 2005) ukazuje na činjenicu da grupni rad ima prednost u odnosu na individualni i frontalni rad kod lako razumljivih tekstova, dok kod teško razumljivih tekstova najbolje rezultate ima frontalna nastava. Temeljem rezultata ovih

²⁰⁴ O obilježjima *nove nastavne kulture* pišemo u potpoglavlju 3.3.2.1.3. *Nova nastavna kultura ili nastava orijentirana na kompetencije*.

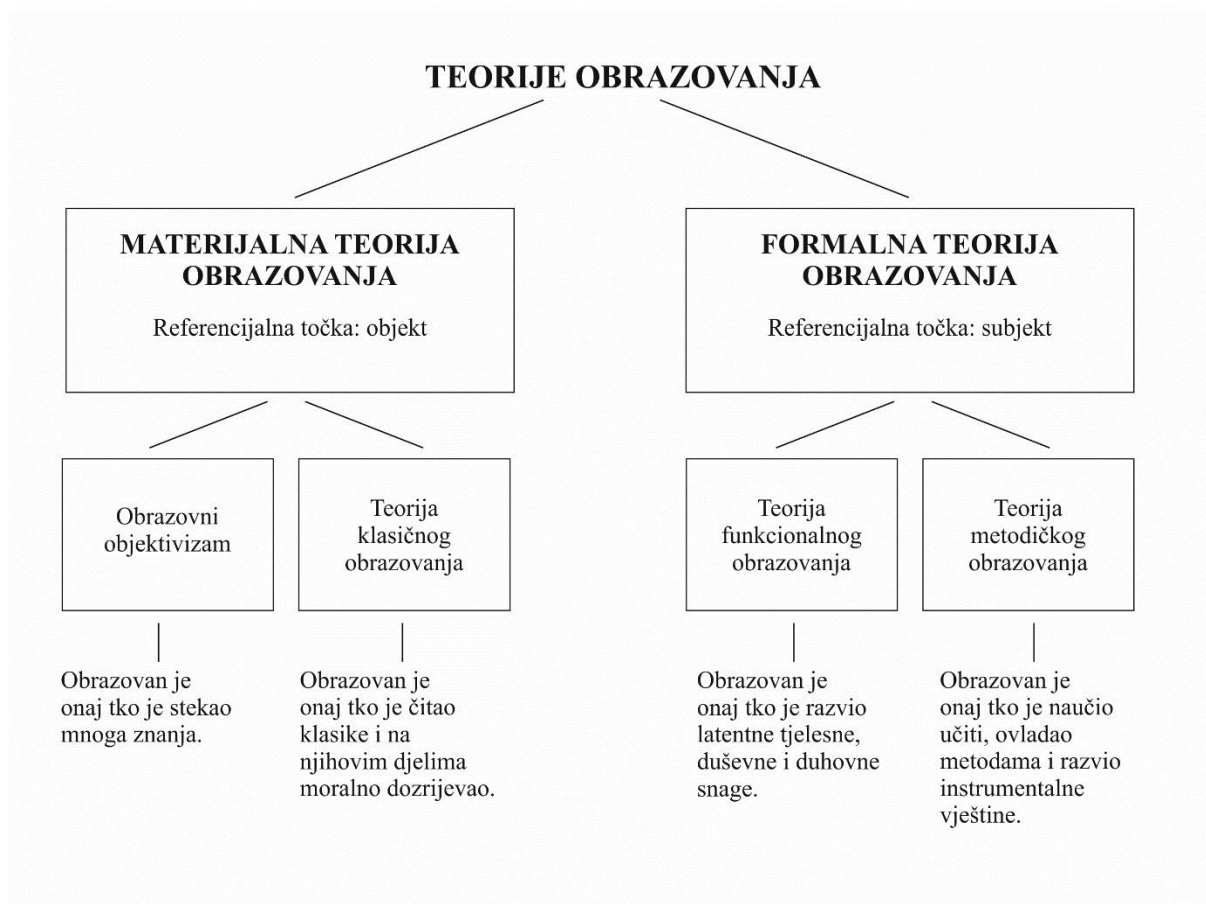
²⁰⁵ Palekčić (2005) upozorava da se stoga iz rezultata navedenih istraživanja ne bi smjeli direktno izvoditi naputci za nastavnu praksu, već bi ih trebalo sagledati i s aspekta pedagogije i didaktike, tj. trebalo bi doći do integracije dva spomenuta pristupa (psihologijskoga i pedagoškoga). Naime, u navedenim istraživanjima pedagoški termin *odgojne nastave* ili odgojivosti nastave označen je kao istodobno postizanje kognitivnih i afektivnih ciljeva, što predstavlja psihologijsku formulaciju (Ibid). Autor smatra da primjerene znanstvene modele odgojivosti nastave može ponuditi samo pedagojska znanost, što je, kao i primjereno određenje pedagoških kompetencija, moguće u okviru identificiranja bitne pedagoške operacije *pokazivanja* (Prange, 2005, str. 55).

empirijskih istraživanja autor zaključuje da tradicionalne i nove forme nastave nisu u opreci, niti jedni druge isključuju, već primjena pojedinih formi nastave ovisi o ciljevima i sadržajima nastave, fazama nastave i uzrastu učenika. Nastava je akt uravnoteženja što znači da ne bi trebalo prenaplašavati samo određene oblike nastave, već bi ih trebalo kombinirati, što podrazumijeva povezivanje faza usmjeravanih od nastavnika i faza orijentiranih na učenike (Palekčić, 2005). Drugim riječima, trebalo bi izbjegavati promišljanje u dihotomijama (npr. *otvorena nastava* vs. *zatvorena nastava*; *nastava orijentirana na učenike* vs. *nastava orijentirana na nastavnika*; *konstruktivistički orijentirana nastava* vs. *pasivna, tradicionalna nastava*) (Palekčić, 2009b). Ovim rezultatima govore u prilog i navodi sljedećih autora: Shulman (1986, prema Palekčić, 2005, str. 224) piše o pedagoškom paradoksu kada se usporede preporuke za pedagošku praksu iz edukacijske psihologije i *nove kulture učenja* s rezultatima empirijskih istraživanja nastave; Weinert (1998, prema Ibid, str. 226) ističe da (nastavni) *proces vodi nastavnik, ali je usmjeren na učenike*, kao i da je *samostalnost učenika ponajprije obrazovni cilj, a ne sredstvo*; Meyer (2005) također drži da obilježja dobre nastave treba vezati i za izravnu i za neizravnu nastavu; kao i Gudjons (2003, prema Palekčić, 2005) koji navodi da bi frontalna nastava trebala biti integrirana u otvorenu nastavu.

Također, zagovaranje isključivo novih formi nastave nasuprot tradicionalnima otvara pitanje motivacije nastavnika za provedbu reformskih nastojanja, s obzirom na činjenicu da su upravo oni dosada bili predstavnici *starog* sustava kojeg trebaju napustiti u korist preporučenih *novih* oblika nastave (Palekčić, 2009b).

Odnos između *input* koncepta obrazovanja (usmjerenost na sadržaje; izravna, tradicionalna nastava) i *output* koncepta obrazovanja (usmjerenost na kompetencije, neizravna, otvorena nastava) može se, iz kuta europske didaktičke tradicije, sagledati i kao odnos između *materijalnih* i *formalnih* teorija obrazovanja (Palekčić, 2009a) (Grafički prikaz 19). Autor ističe da aktualno obrazovno-političko proklamiranje kompetencija predstavlja primjer jednostranoga usmjeravanja na formalne teorije obrazovanja, tj. na praktično znanje i djelovanje. Naime, u školi i nastavi bitne su različite vrste znanja, kako ono praktično, tako i ono teorijsko znanje. Zaključak je opet da se odnos između poučavanja i učenja ne može tematizirati jednostrano kao prijelaz sa *input* na *output* koncepciju obrazovanja, s materijalnih na formalne teorije obrazovanja, s poučavanja na učenje, već ga treba sagledati u dijalektičkom odnosu (Palekčić, 2009a).²⁰⁶

²⁰⁶ Sintezom materijalne i formalne teorije obrazovanja Klafki je razvio svoju *teoriju kategorijalnoga obrazovanja*. Opširnije o tome u potpoglavlju 1.3.4.1. *Klafkijeva teorija obrazovanja i didaktička analiza*.



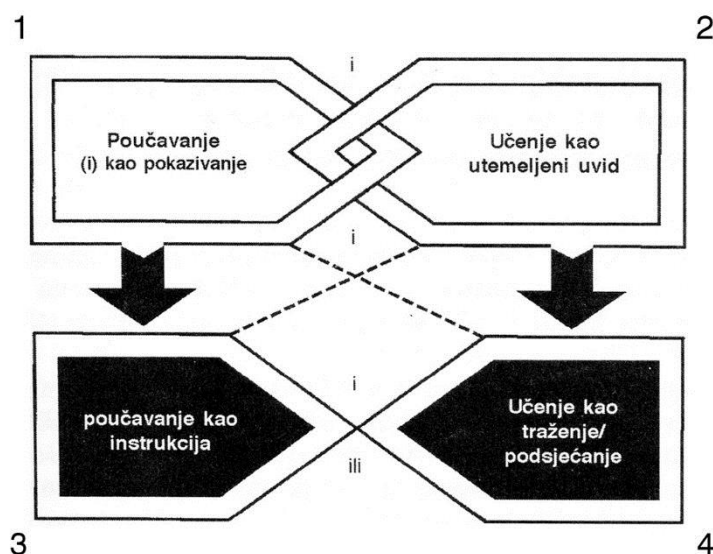
Grafički prikaz 19: Teorije obrazovanja (prema Palekčić, 2009a, str. 219)

S aspekta izvorne pedagogijske paradigme kao što je Herbartova teorija odgojne nastave²⁰⁷ koja predstavlja primjer uravnoteženoga (dijalektičkoga) mišljenja, tj. mišljenja prema kriteriju prave mjere (i-i), nastavu usmjerenu na kompetencije učenika ne treba suprotstavljati nastavi usmjerenoj na sadržaje i nastavnika, jer *prebacivanje težišta s nastavnika na učenike ne korigira ništa u teorijskom smislu – samo se mijenja pozicija u predmetu promatranja* (Palekčić, 2010, str. 333). Autor pojašnjava da je međusobna uvjetovanost pokazivanja i upućivanja nastavnika te spoznaje i sudjelovanja učenika pedagoški teorem. Drugim riječima, neizravna nastava je stara pedagoška maksima, no ona se ne razmatra odvojeno od vođenja koje obavlja nastavnik (Palekčić, 2005). Slično navodi i Šoljan (2007), koji ističe kako navedena promjena paradigme, tj. *novi pristup*, predstavlja zapravo već desetljećima poznate pedagoške i didaktičke pristupe. Hopmann (2007) također ističe ideju *umjerenoga poučavanja* kao bît didaktike, koja podrazumijeva umanjivanje *intenziteta*

²⁰⁷ Vidi potpoglavlja 1.2.5.1. *Učenje J.F. Herbarta* i 3.3.2.3.2. *Odgojna nastava*.

poučavanja kako bi se napravio prostor za individualni rast učenika, pri čemu izraz *umjereno* označava *odmjereno, diskretno* ili *suzdržano*.²⁰⁸

Kritičkom refleksijom paradigme *prijelaz s poučavanja na učenje* temeljem *obrazovnog kvadrata*²¹⁰ (Grafički prikaz 20) Palekčić (2015a) dolazi do zaključka da se odnos između poučavanja i učenja u didaktici treba shvatiti kao dijalektička napetost između dviju sestrinskih vrlina, tj. pozitivnih vrijednosti – poučavanja (kao *predstavljanja, objašnjavanja, argumentiranja, vođenja i pokazivanja*) i učenja (kao *utemeljenog uvida i prave spoznaje*). U tom smislu paradigma *prijelaz s poučavanja na učenje* predstavlja zapravo jednostrani prijelaz iz jedne negativne vrijednosti (poučavanje kao *puka instrukcija*) na drugu (učenje kao *podsjecanje*), do kojeg dolazi *kada želimo izbjeći neku negativnu vrijednost, ali se nemamo snage uzdignuti na zahtijevanu napetost gornjih pozitivnih vrijednosti* (Ibid, str. 303-304). Autor ističe da bi se takva kriva suprotstavljanja (ili prividna proturječja) između tradicionalne, izravne nastave i neizravne nastave, tj. samoorganiziranoga učenja mogla izbjeći ukoliko bismo prihvatili odnos između poučavanja i učenja kao konkretnu i održivu dijalektičku napetost između dvije sestrinske vrline, što bi dalo nove impulse odnosu između poučavanja i učenja u modernoj didaktici.



Grafički prikaz 20: Razumijevanje odnosa između poučavanja i učenja na temelju vrijednosnoga kvadrata (prema Palekčić, 2015a, str. 303)

²⁰⁸ O ideji *umjerenoga poučavanja* pišemo u potpoglavlju 1.5. *Bit didaktike ili zajednička osnova svih didaktičkih teorija i modela*.

²¹⁰ Obrazovni kvadrat Palekčić je razvio temeljem *vrijednosnoga kvadrata* (Helwig, 1967, prema Palekčić, 2015a).

Glavni zaključak kritičke znanstvene refleksije (Palekčić, 2009a, 2009b, 2010, 2015a) jest da se odnos između poučavanja i učenja treba promatrati dijalektički, što znači da ga ne treba shvaćati kao zanemarivanje poučavanja i aktivne uloge nastavnika, nego kao jače i funkcionalnije povezivanje poučavanja i učenja.

Temeljem navedenog zaključujemo da obrazovni standardi, koji se temelje na paradigmi *prijelaz s poučavanja na učenje*, ne mogu zamijeniti opću didaktiku, koja zahtijeva dijalektičko povezivanje poučavanja i učenja.

3.3.2.3. Kompetencije i nastava u pedagojskoj perspektivi

3.3.2.3.1. Kompetencije u pedagojskoj perspektivi

U prošlosti pedagoškoga diskursa o pojmu kompetencije (implicite ili eksplicite) pisalo se, primjerice, u raspravama o odnosu između općega i stručnoga obrazovanja ili odnosu između obrazovanja i izobrazbe, a u bližoj povijesti pedagogije više je autora pisalo o kompetencijama (primjerice Roth, 1966, 1971; Schulz, 1979, 1980; Loch, 1979, 1998, 1999 i Prange, 2005, prema Palekčić, 2015b i 2015c).

Roth (1971, prema Palekčić, 2015c, str. 315-319) kompetencije shvaća kao *individualne sposobnosti u smislu dispozicija za djelovanje i prosuđivanje*. Kompetencije predstavljaju sastavni dio njegove antropološki utemeljene teorije (ili koncepcije) razvoja i odgoja. Krajnji cilj odgoja prema Rothu jest zrelost, kao sposobnost odgovornoga djelovanja ili kao *duševno stanje osobe kod koje je određenje izvana u najvećoj mogućoj mjeri zamijenjeno samoodređenjem*. Zrelost kao glavni cilj odgoja predstavlja kompetenciju i Roth ju razumijeva u trostrukom smislu: kao *predmetnu kompetenciju*, koja predstavlja sposobnost donositi sudove i djelovati na raznim predmetnim područjima i biti nadležan za njih, što izjednačava s *intelektualnom zrelošću*; kao *socijalnu kompetenciju*, koja predstavlja sposobnost donositi sudove i djelovati na socijalno, društveno i politički relevantnim predmetnim i društvenim područjima te tako biti nadležan za njih, što izjednačava sa *socijalnom zrelošću*; te kao *samokompetenciju*, koja predstavlja sposobnost moći za sebe djelovati na vlastitu odgovornost ili razvijena sposobnost za moralno djelovanje, a naziva ju i *samoodređenjem i moralnom zrelošću*. Pritom treba istaknuti da prema Rothu razvoj predmetne i socijalne kompetencije predstavlja uvjet za razvoj samokompetencije, kao i to da stupnjevi razvoja kompetencije ili ljudske sposobnosti djelovanja započinju s razvojem predmetne kompetencije, nastavljaju se

razvojem socijalne kompetencije, a najviši stupanj razvoja ljudske sposobnosti djelovanja predstavlja samokompetencija kao sposobnost za moralno djelovanje. Nadalje, kompetencije prema Rothu sadrže dva momenta – unutarnji (racionalni) moment ili *uvid* u stvari i vanjski moment ili *stupanj sigurnosti ponašanja*, koji su neraskidivo povezani (Palekčić, 2015c). Ipak, autor ističe da iako Roth uvodi pojam *kompetencija* u pedagogiju, ona se nije u njoj udomačila.

Schulz je u svom revidiranom modelu²¹¹ uveo u didaktičke teorije i modele koncept *kompetencije*, naglasivši da stjecanje kompetencija treba biti legitimirano na osnovi njihovog doprinosa samoodređenom i kooperativnom ponašanju učenika (Arnold i Lindner-Müller, 2011; Palekčić, 2015b). On *kompetenciju* shvaća kao jedan od tri aspekta intencionalnosti (uz *autonomiju* i *solidarnost*), koji se ne smiju promišljati aditivno, već integrativno (Palekčić, 2015b). Schulz definira kompetencije kao *znanja, vještine i stavove koje pojedinac treba kako bi svladao određeni zadatak u nekom području*, pri čemu se implicira da znanja predstavljaju osnovu za razvoj vještina, a da je oboje potrebno za razvoj stavova, no odnos između tri sastavnice kompetencija nije utemeljeno razmatrao (Palekčić, 2015b).

Loch (1979, 1998, 1999, prema Palekčić, 2015c, str. 319-322) je razvio biografsku teoriju odgoja, koja predstavlja koncept razvojne pedagogije, u okviru koje piše o *kurikulumskim kompetencijama*. Treba istaknuti da se riječ *kurikulumski* u Lochovoj teoriji odnosi na *životopis* ili životni put (lat. *curriculum vitae*), a ne na anglosaksonsku obrazovnu tradiciju. Autor ističe da se Lochova biografska teorija odgoja temelji na pretpostavci da se čovjek na svom životnom putu kreće u kružnom toku *učenja, zapreka za učenje i pomoći pri učenju*, a kurikulumske kompetencije predstavljaju sposobnosti koje su u pojedincu već latentno prisutne i koje se razvijaju u specifičnim životnim fazama i kontekstima. Konteksti u kojima se te sposobnosti razvijaju Loch naziva *kurikulumskim situacijama*, a zapreke pri učenju, koje nastaju ukoliko zadaća za učenje nadilazi trenutno raspoložive kompetencije, naziva *kurikulumskim konfliktima*. Nadalje, profesionalnu pomoć u učenju, koja postaje nužna ukoliko pojedinac aktiviranjem različitih izvora ne uspije sam riješiti zapreku pri učenju ili kurikulumski konflikt, Loch naziva *kurikulumskom pomoći u učenju*. Odgoj se u Lochovoj biografskoj teoriji odgoja javlja kao *kurikulumski obrazac*, koji se sastoji od jedanaest stupnjeva razvojnih faza pojedinca s pripadnim kurikularnim kompetencijama,²¹² situacijama,

²¹¹ O Schulzovom didaktičkom modelu pišemo u potpoglavlju 1.3.5.2. *Didaktika kao teorija poučavanja (W.Schulz) i hamburški model planiranja nastave*.

²¹² Lochove *kurikularne kompetencije* od najniže do najviše faze razvoja na životnom putu jesu: 1. *sposobnost tjelesnog prisvajanja*, 2. *sposobnost opažanja*, 3. *sposobnost hodanja*, 4. *sposobnost oponašanja*, 5. *sposobnost za*

konfliktima i pomoći u učenju. Treba istaknuti da Loch (1990, prema Palekčić, 2015c) piše o kompetencijama i u kontekstu obrazovanja nastavnika, pri čemu se koristi pojmom *konstitutivne sposobnosti*. Četiri konstitutivne sposobnosti ili kompetencije koje moraju postojati da bi se ostvarila nastava jesu: *sposobnost prikazivanja* ili *pokazivanja*, *sposobnost aktiviranja*, *sposobnost kontakta* i *sposobnost osnaživanja*. Te četiri kompetencije konvergiraju u petoj sposobnosti, koja se naziva *sposobnost samoodržanja*, navodi autor.

Prange (2005) u svom diskursu o kompetencijama ne pokušava sustavno – teorijski konceptualizirati pojam kompetencija, već se pita što su *pedagoške kompetencije*, odnosno što tvori specifičnost odgojnoga ponašanja i djelovanja nastavnika. Pri tome se oslanja na Lochovih pet nastavničkih kompetencija, ističući kako je kompetencija ili konstitutivna *sposobnost prikazivanja ili pokazivanja* temeljna kompetencija za ostvarivanje nastave, tj. *temelj pedagoške kompetencije je pokazna struktura odgoja* (Prange, 2005, str. 55). Palekčić (2015c) ističe kako Prangeovo shvaćanje temeljne pedagoške kompetencije pokazivanja predstavlja izvorni doprinos shvaćanju kompetencije iz pedagoške perspektive, budući da Prange nastoji pojmiti pedagošku kompetenciju kao onu koja je sastavni dio biti ili logike same nastave, a takvo poimanje kompetencije ujedno pruža solidnu osnovu za kritiku pojma kompetencije kakvim ga tumači obrazovna politika i druge znanosti (npr. edukacijska psihologija).

Temeljem analize poimanja pojma kompetencija u bližoj povijesti pedagogije (Roth, Schulz, Loch i Prange) Palekčić (2015b i 2015c) dolazi do zaključka da iako se u pedagoškoj perspektivi *kompetencija* razmatrala kao pojam, ona se nije razmatrala kao *pedagojski* pojam. tj. nije sustavno razvijana kao pedagojski *domaći* pojam. Naime, autor ističe da navedeni autori koriste riječ *kompetencija*, ali ju ne uzdižu na razinu stručnog termina, tj. nije suštinski iznutra povezana sa temeljnim pedagojskim pojmovima, što ostaje deziderat za pedagojske teorije u budućnosti. Kompetencije su iz pedagoške perspektive politički konstrukt, te su stoga podvrgnute oštroj kritici, posebno u vezi spram pojmova znanje i obrazovanje (Palekčić, 2015b).

igru, 6. jezična sposobnost, 7. regulativna kompetencija, 8. sposobnost postignuća, 9. misaona sposobnost, 10. tehnička kompetencija i 11. sposobnost samoprikazivanja (Loch, 1998, prema Palekčić, 2015c, str. 322).

3.3.2.3.2. Odgojna nastava

Pedagogijski pandan obrazovno-političkom zahtjevu za nastavom orijentiranom na kompetencije jest *odgojna nastava*, jer se u pedagogijskoj teorijskoj perspektivi nastava ne povezuje s kompetencijama, već s odgojem, kao temeljnim pedagogijskim pojmom (Palekčić, 2015b).

Autor ističe da je Herbartov doprinos poimanju nastave kao forme odgoja temeljan, a ujedno i aktualan, tj. stoji u osnovi i suvremenih shvaćanja, jer je on svojom *teorijom odgojne nastave* dao prijedlog kako se iz pedagogijske perspektive može reagirati na velike društvene promjene.²¹⁴ Autor nadalje pojašnjava da je društvo u Herbartovo doba bilo suočeno s promjenama povećane modernizacije i demokratizacije, a njegov odgovor na te društvene promjene bila je izgradnja *ravnomjernih višestranih interesa*, što predstavlja nužnu svrhu odgoja, a s njom povezana druga nužna svrha odgoja jest *moralni odgoj* ili *moralna jačina karaktera*. Pojedinaac putem nastave treba razviti višestranne interese, *koji u obzoru mnoštva i raznolikosti usmjerenja posjeduju vlastita stajališta i koji je uz to u stanju suditi o pojedinim predmetima u uzajamnoj igri različitih perspektiva* (Palekčić, 2015b, str. 374). Odgojna nastava uključuje u sebi i razvoj kompetencija, no one ne predstavljaju glavni cilj nastave, *pod uvjetom da su sukladne teorijskom utemeljenju nastave kao forme odgoja i pod pretpostavkom da se u nastavi može samo započeti razvoj kompetencija, koja se nastavlja poslije regularne općepedagoške škole* (Koch, 2012, prema Palekčić, 2015b, str. 375). Odgojna nastava, osim predmetnoga (stručnoga) znanja, uključuje i razvoj sposobnosti daljnjeg razvoja, tj. izobrazbu kako bi se pomoglo mladima pri svladavanju budućih zahtjeva i problema, ističe Palekčić (2015b). Ipak, to nije glavna ambicija nastavnika, već je njegovo djelovanje usmjereno k izgradnji *moralnoga karaktera, držanja osobe u višestranu zainteresiranoj osobi* (Anhalt, 2009, prema Palekčić, 2015b, str. 375).

Primjeri suvremenih autora u pedagogiji koji nastoje teorijski utemeljiti stajalište o nastavi kao formi odgoja jesu Sünkel (1996, 2002, 2011, prema Palekčić, 2007b, 2012, 2015b, 2015c) i Koch (2004, prema Palekčić, 2015b i 2015c). Palekčić smatra da polazišta ovih autora daju teorijski doprinos odgovoru na ključno pitanje o razlici između odgojne nastave i nastave usmjerene na kompetencije. U nastavku predstavljamo sažeto pojašnjenje njihovih teorijskih uvida temeljem navedenih Palekčićevih radova.

²¹⁴ Herbartova *teorija odgojne nastave* detaljno je prikazana u kontekstu povijesnoga razvoja didaktike u potpoglavlju 1.2.5.1. *Učenje J.F. Herbarta*, a ovdje ističemo određene aspekte koji su bitni za njezinu distinkciju u odnosu na *nastavu usmjerenu na kompetencije*.

Prema Sünkelu, nastava je posebna forma odgoja, dakle nije nešto što postoji izvan odgoja, a u osnovi svih odgojnih fenomena nalaze se procesi prisvajanja dispozicija za djelovanje u širem smislu. Iz toga proizlazi da je *odgoj posredovano prisvajanje negenetičkih dispozicija za djelovanje*. Nadalje, nastava je forma odgoja čija je specifičnost u objektiviranosti dispozicija za djelovanje koje postoje izvan subjekata odgoja, stoga on predstavlja *posredovano prisvajanje negenetičkih objektiviranih dispozicija za djelovanje*. Putem nastavnoga procesa prisvajanja u učeniku se ne rekonstruiraju samo *dispozicije za djelovanje*, nego se izgrađuju i *dispozicije za prisvajanje* koje nisu usmjerene na predmet, tj. nisu objektivirane, već su usmjerene na sve ono što se pedagoški može prisvojiti. Djelatnost odgajnika je orijentirana na predmet prisvajanja, a cilj djelatnosti odgajatelja je djelatnost prisvajanja odgajnika. Palekčić (2015d, str. 338) također ističe da Sünkelovo *teorijsko fundiranje temeljne pedagoške strukture predstavlja izravan doprinos izgradnji specifičnoga pedagoškoga znanja u vezi s nastavom*, tj. doprinosi stvaranju uvjeta *da se napiše pedagojska teorija nastave i pedagojski utemeljena didaktika*.²¹⁵

Koch odnos između odgoja i nastave tematizira kao: *odgoj bez nastave* (odgoj koji se usmjerava samo na osjećaje i nedostaje mu spoznaja i uvidi, znanje i interesi i koji se stoga svodi na manje ili više prikrivenu manipulaciju); *nastavu bez odgoja* (u tom se slučaju nastava svodi na instrukciju) i *odgoj putem povratnoga utjecaja nastave na učenike* (*odgojna nastava*). Pod *odgojnom nastavom* Koch misli na nastavu koja i obrazuje i odgaja i koja se razlikuje od pukog stjecanja primjenjivih vještina i umijeća (kompetencija), po tome što ima povratni učinak na samoga učenika. Time se misli da učenik doda naučenom nešto svoje i da naučeno povratno djeluje na njega. Prema Kochu, nastava odgaja jer *razumijevanje* odgaja, *uvid* odgaja, *shvaćanje* odgaja i *razlikovnost* odgaja. *Razumijevanje* je modus spoznavanja i povezano je s razumom i mišljenjem. Mišljenje se shvaća kao spontano i samodjelatno. *Uvid* je napredna forma razumijevanja i podrazumijeva mogućnost obrazlaganja i argumentiranja. *Shvaćanje* predstavlja elaborirano razumijevanje, sustavno umrežavanje, tj. sintezu i počiva na vlastitim misaonim aktivnostima učenika. *Razlikovno razumijevanje* jest cilj nastave koja odgaja i obrazuje. Ono podrazumijeva široki i precizni pogled koji mijenja odnos učenika prema svijetu i samom sebi. *Osoba se odgaja i obrazuje putem nastave tako da drukčije misli nego prije, drukčije sudi nego prije, stvari drukčije vidi nego prije i ne može i dalje djelovati kao što je to*

²¹⁵ Sünkelovu opću teoriju odgoja i nastave detaljnije pojašnjavamo u potpoglavlju 1.4.5. *Didaktički trokut kao teorijski okvir*, s obzirom na to da Sünkel koristi elementarnu formu trokuta kako bi teorijski utemeljio osnovnu strukturu odgoja i nastave.

činila prije toga povratnoga (odgojnoga i obrazovnoga) utjecaja nastave (Koch, 2004, prema Palekčić, 2015c, str. 341).

U ovom kontekstu valja istaknuti da Herbartova teorija odgojne nastave predstavlja ideju vodilju u reformama obrazovanja u nekim pokrajinama Njemačke kao i da se rezultat promoviranja ove teorije kao teorijske osnove zahtijevanih promjena kurikuluma treba tek pokazati (Palekčić, 2010; 2015b). Palekčić (2015b) drži da odgojna nastava ima više šanse da opstane i u budućnosti nego nastava usmjerena na kompetencije, jer umjesto izvanjskoga određenja nastave (u formi naloga obrazovne politike), Herbartove postavke o poticanju *višestranih interesa* (koje ne isključuju i kompetencije) proizlaze iz stava da se nastava treba brinuti o sebi samoj, odnosno ona može pružiti samo ono što može proisteći iz osobitosti nastave same. Autor pojašnjava da je tek kad se istraživači drže na distanci prema ciljevima postavljenima izvana (obrazovni standardi i kompetencije) i polaze od svrhe i smisla nastave, moguće ne samo zadobiti poziciju za kritiku tih izvanjskih ciljeva, nego i dokučiti smisao odgojnoga putem nastave. Iz navedenog razloga u teorijskim i empirijskim istraživanjima treba polaziti od uvažavanja osobitosti nastave kao pedagoške konstrukcije, *a ne polaziti od pukoga prihvaćanja ciljeva koji se nastavi postavljaju izvana*,²¹⁶ ističe Palekčić (2015b, str. 376).

3.3.3. Kritika kulture testiranja iz kuta anglosaksonske obrazovne tradicije

Ne dolaze sve kritike upućene pokretu standardizacije i testiranja iz kuta europske tradicije humanističkoga obrazovanja. Vrijedan doprinos kritičkoj refleksiji standardizacije obrazovanja iz kuta anglosaksonske obrazovne tradicije dala je Ravitch (2012), upravo zato što je SAD kolijevka standarda, kompetencija i testiranja. Autorica za standardizaciju obrazovanja koristi izraze *pokret testiranja i odgovornosti* (eng. *testing and accountability movement*) i *korporativne reforme školstva* (budući da ideje na kojima se temelji potječu iz svijeta biznisa – natjecanje i norme, nagrade i kazne, vraćanje uloženoga, i sl.). Njezina osnovna postavka jest da *testiranje potkopava obrazovanje*.

Iako ne koristi taj izraz, autorica zapravo zastupa viziju obrazovanja koja odgovara humanističkoj ideji obrazovanja na kojoj se temelji europska didaktička tradicija.²¹⁷ Riječ je o ideji jednoga humanističkoga, širokoga i svestranoga obrazovanja. Vizija obrazovanja koju

²¹⁶ Vidi potpoglavlje 3.2.4. *Kultiviranje fundamentalnoga teorijskoga mišljenja u pedagogiji i didaktici*.

²¹⁷ O pojmu obrazovanja u humanističkoj pedagoško-didaktičkoj perspektivi pišemo u potpoglavlju 1.5.1. *Obrazovanje (njem. Bildung)*.

Ravitch (2012) zastupa predstavlja mnogo više od osnovnih vještina čitanja, pisanja i računanja. Ona predstavlja široko obrazovanje u području humanističkih znanosti kako bi se učenici pripremili za odgovorno demokratsko građanstvo i kako bi bili u stanju donositi odluke temeljene na znanju, promišljenoj debati i razumu. Tu spadaju sposobnost samostalnoga mišljenja, dobar karakter i donošenje ispravnih odluka o vlastitom životu, suočavanje sa životnim radostima i patnjama s hrabrošću i humorom, srdačnost i suosjećanje u odnosima s drugima, smisao za pravednost i poštenje, razumijevanje nacionalnih i globalnih izazova i problema, pažljivo promišljanje pitanja, slušanje različitih gledišta i racionalno donošenje odluka te uživanje u bogatoj nacionalnoj i svjetskoj umjetničkoj i kulturnoj baštini (Ibid). U nemjerljive ciljeve obrazovanja autorica ubraja i vrline poput karaktera, znatiželje, odgovornosti, upornosti, velikodušnosti, ljubaznosti, motivacije, inventivnosti, suosjećanja, kreativnosti, moralne snage te ljubavi prema znanju i učenju, ističući da svi ti ciljevi u perspektivi vrijede mnogo više nego oni koji se mogu izmjeriti pitanjima višestrukog izbora, kao i da utilitaristički fokus nacionalnih i internacionalnoga režima testiranja nije dovoljan da obuhvati bilo koji od njih.²¹⁸

Američke reforme obrazovanja temelje se na principima korporativnoga sektora (svijeta biznisa, poduzetništva) te su financirane i promovirane od strane najvećih nacionalnih fondacija, bez propitivanja jesu li ti principi prikladni za obrazovne institucije ili nisu (Ibid). Primjena tržišnoga modela na školstvo u SAD-u još je izraženija jer je povezana s privatizacijom obrazovanja.²¹⁹ Naime, u posljednjih su 20-ak godina i republikanske i demokratske vlade promicale *tržišnu reformu javnoga sektora*, što je nužno zahvatilo i javno

²¹⁸ O zanemarivanju nemjerljivih rezultata obrazovanja pišemo i u potpoglavlju 3.3.2.2.1.2. *Posljedice koje funkcionalističko poimanje obrazovanja ima za nastavu, pojedinca i društvo u cjelini*.

²¹⁹ Šoljan (2007) ističe da je u povijesnoj perspektivi obrazovanje znatno dulje bilo privatno, i tek se u 20. stoljeću ono potpuno afirmiralo kao javno dobro, tj. djelatnost od vitalnoga interesa za budućnost zemlje o kojemu skrbi država. Stanje u području javnoga i privatnoga obrazovanja počinje se mijenjati 1970-ih godina, kada dolazi do ponovnog širenja privatnoga obrazovanja. Autor ističe da su razlozi za to prvenstveno ekonomske prirode – sustav javnoga obrazovanja neprestano je rastao i zahtijevao sve veća izdvajanja iz državnog proračuna, te su države su iz opisanoga stanja potražile izlaz u privatizaciji javnoga obrazovanja. Taj je proces najočitiji u SAD-u, a odvija se prema privatizacijskom obrascu primijenjenom u slučaju privatizacije zdravstva i ostalih djelatnosti. Država smanjuje sredstva za javne škole, koledže i sveučilišta dovodeći ih tako u situaciju da sve veći dio sredstava stječu prodajom svojih usluga na tržištu (školarine, rad na projektima, prodaja intelektualnih usluga, iznajmljivanje nekretnina, itd.). Vodstvo škola se povjerava privatnim tvrtkama koje preuzimaju menadžerske poslove škole, jer se vjeruje da će one biti uspješnije u povećanju kvalitete škola. S druge strane, autor ističe da su razlozi za privatizaciju obrazovanja i oni *ideološke naravi* – pluralizam, demokracija i tržišno gospodarstvo u bivšim socijalističkim i komunističkim zemljama postali su plodno tlo za privatne poduhvate u obrazovanju. Treba istaknuti da u Hrvatskoj, u usporedbi s ostalim tranzicijskim zemljama, privatno obrazovanje osjetno zaostaje, tj. obrazovanje se i dalje razumijeva ponajprije u kategorijama javnog dobra, tako da možemo reći da privatizacija obrazovanja kao globalni trend ili razvoj nije toliko znakovita za Hrvatsku (Ibid).

školstvo. Smatralo se da su škole kojima upravlja vlada neučinkovite jer predstavljaju monopol i kao takve nemaju poticaj da rade bolje, budući da služe interesima odraslih koji rade u sustavu, a ne djeci (Ravitch, 2012). Stoga bi školama trebao upravljati bilo tko tko može realizirati dobru, tj. učinkovitu školu, koristeći vladine fondove, a takve škole će biti slobodne od direktnoga vladinoga vodstva i stoga inovativne, zapošljavat će samo najbolje i riješiti se nekompetentnih nastavnika, postaviti same sebi ljestvicu plaća, natjecati se za učenike (klijente) i biti vrednovane isključivo prema rezultatima testova i stopama prolaznosti (Ibid). Autorica navodi sljedeća obećanja povezana s ovim neoliberalnim tržišnim reformama obrazovanja: ukidanje birokracije, smanjivanje razlika u postignuću između bogate i siromašne djece, mogućnost lakšeg detektiranja nekvalitetnih škola, omogućavanje siromašnoj djeci odlazak u bolje škole, itd. Generalno, neoliberalne reforme obrazovanja obećavale su novu eru visokih standarda, testiranja i odgovornosti u kojoj nijedno dijete neće biti zanemareno (npr. program *No Child Left Behind* (NCLB) iz 2002. godine i program *Race to the Top* iz 2009. godine), no Ravitch (2012) ističe da su se s vremenom pojavili mnogobrojni dokazi da te reforme nisu uspjele ostvariti svoja obećanja.

Autorica pojašnjava da je pokret testiranja i odgovornosti ili korporativne reforme školstva u prvi plan stavio postignuća na standardiziranim testovima osnovnih vještina i učinio ih primarnom mjerom kvalitete učeničkih znanja, ali i nastavnika, ravnatelja i škola.²²⁰ Naime, program tih reformi nije sadržavao nikakve napomene glede sadržaja, samo je zahtijevao da škole produciraju što bolje rezultate na testiranjima osnovnih vještina (eng. basic skills). Ravitch (2012) smatra da to predstavlja strategiju mjerenja bez ikakve obrazovne vizije. Strategije u pozadini tih reformi (otpuštanje ravnatelja, otpuštanje nastavnika, zatvaranje škola, pretvaranje javnih škola u *charter* škole, prepuštanje škola privatnom menadžmentu) autorica naziva *strategijama mrkve i batine*, jer se temelje na gledištu da se ljude može motivirati jedino nagradama i kaznama, koje nipošto ne pripada 21. stoljeću, već je čvrsto ukorijenjeno u tvornički model F.W. Taylora, oca *znanstvenoga menadžmenta* s početka 20. stoljeća.²²¹ U suprotnosti s ovim, moderna motivacijska teorija (E. Deci, D. Ariely, D. Pink) prepoznaje

²²⁰ Ova negativna posljedica standardizacije obrazovanja naziva se i *svođenjem kvalitete na kvantitetu*. Vidi potpoglavlje 3.3.2.2.1.2. *Posljedice koje funkcionalističko poimanje obrazovanja ima za nastavu, pojedinca i društvo u cjelini*.

²²¹ Taylor je vjerovao da se ljudski rad može precizno izmjeriti i da će radnici biti produktivniji ukoliko poslodavci pronađu pravu kombinaciju poticaja i sankcija (Ravitch, 2012).

primat *intrinzične motivacije*, a ne nagrada i kazni.²²² Autorica ističe da je ova strategija lišena bilo kakve ideje o obrazovanju, budući da bi se testovi trebali temeljiti na kurikulumu (u ovom kontekstu pod pojmom kurikulum ona misli prvenstveno na sadržaj, tj. program), a ne zamijeniti ga ili mu prethoditi. Nadalje, Ravitch (2012) smatra da takav tehnokratski pristup školskoj reformi koji mjeri uspjeh jedino temeljem bodova na standardiziranim testovima postignuća, s očekivanjem da će taj ograničeni trening osnažiti nacionalnu ekonomsku kompetitivnost u odnosu na druge nacije, ignorira važnost znanja i promovira *suženu, mehanicističku i duboko antiintelektualnu definiciju obrazovanja*.

Autorica također napominje da testiranje samo po sebi nije problem i da informacije dobivene testiranjem mogu biti vrlo vrijedne, pod uvjetom da su testovi valjani i pouzdani (npr. njihova dijagnostička i informativna uloga, statistička uloga, itd.), no problem nastaje kada se *rezultati dobiveni na testovima koriste za donošenje odluka sa značajnim posljedicama*, tj. važnih odluka o ljudskim životima (npr. koje učenike treba zadržati, koje nastavnike i ravnatelje treba otpustiti ili nagraditi i koje škole treba zatvoriti, itd.), kao i u *ideji da će te odluke neizbježno rezultirati boljim obrazovanjem*.²²³ Naime, standardizirani testovi nisu precizna mjera učeničkih znanja i vještina²²⁴ i stoga su stručnjaci u psihometriji mnogo manje entuzijastični nego politički dužnosnici glede uporabe testova kako bi se donijele važne odluke i prosudbe, te često upozoravaju da rezultati na standardiziranim testovima ne bi smjeli koristiti samostalno pri donošenju važnih odluka o učenicima, već da ih treba koristiti u kombinaciji s drugim mjerama učeničkoga postignuća (ocjene, prisutnost na nastavi, domaći radovi i preporuke nastavnika) (Ibid). Ona također upozorava da se testovi trebaju koristiti isključivo u

²²² Ravitch (2012) ističe da u skladu s modernom motivacijskom teorijom, oni koji su motivirani idealizmom, autonomijom i osjećajem za svrhu zapravo bolje i predanije rade od onih koji se nadaju novčanom bonusu ili su u strahu od otkaza. To znači da je suština profesionalizma u autonomiji, u slobodi donošenja odluka na temelju vlastitoga znanja i iskustva. Profesionalci postupaju u skladu s ciljevima vlastite profesije, a ne u odnosu na nagrade ili kazne za postizanje ciljeva, stoga profesionalcima ne treba bič ili premija kako bi učinili pravu stvar za svoje učenike, klijente ili pacijente (Ibid).

²²³ Ove opasnosti standardizacije navodimo i u potpoglavlju 3.3.2.2.1.2. *Posljedice koje funkcionalističko poimanje obrazovanja ima za nastavu, pojedinca i društvo u cjelini*.

²²⁴ Svi testovi imaju dopuštenu pogrešku (eng. margin of error), što znači da će isti učenik ostvariti različite rezultate pišući isti test u različite dane (Ravitch, 2012). Naime, osim znanja, mnogo je varijabli koje se ne može izmjeriti, a koje također utječu na učenička postignuća, kao što su na primjer, vremenske prilike, učenikovo psihofizičko stanje, distrakcije izvan učionice ili uvjeti u učionici. Slično je i na razini škola, rezultati pojedinih škola ne reflektiraju samo ono što se događa u školi, već i karakteristike populacije učenika koji pohađaju tu školu – tzv. neuhvatljive faktore (npr. jezično porijeklo, socioekonomski status, angažman roditelja, prijašnja postignuća, motivaciju) (Ibid).

svrhu za koju su napravljeni i da ne mogu pouzdano služiti kao mjera kvalitete nastavnika. Problem s donošenjem važnih odluka isključivo temeljem rezultata testiranja jest taj da ono nameće ozbiljne posljedice djeci, nastavnicima i školama na temelju rezultata koji mogu odražavati pogreške u mjerenju, statističke pogreške, slučajnu varijaciju, brojne okolinske faktore ili učenička obilježja (Ravitch, 2012). Nitko ne želi biti evaluiran – s mogućim posljedicama na vlastitu reputaciju i sredstva za život - isključivo na temelju jednoga instrumenta koji je sklon pogreškama i dvosmislenosti, ističe ova autorica.

S obzirom na to da je testiranju dana velika važnost u američkom školstvu, ne začuđuje da su nastavnici i školski službenici izumili mnoge načine kako prevariti sustav testiranja – tj. kako postići željene rezultate bez poboljšanja obrazovanja. Autorica ističe da je snažan pritisak koji je stvorio pokret testiranja u SAD-u naveo mnoge prosvjetne djelatnike na podizanje rezultata na načine koji nemaju nikakve veze s obrazovanjem i znanjem. Ona navodi da je od svih načina kako prevariti sustav, među kojima treba spomenuti i varanje te manipuliranje populacijom ispitanika, ipak najčešći *priprema za testiranje* (eng. *teaching to test*).²²⁵ U mnogim su školama tjednima, pa čak i mjesecima prije državnog testa, učenici angažirani u aktivnostima pripreme za testiranje – svojevrsnom drilu u vještinama polaganja testa i u pitanjima sličnima onima koja će se pojaviti na testu, a posljedica ove prakse jest mogućnost da učenici polože test za koji su se pripremali, ali istovremeno ne polože iz istog predmeta test za koji se nisu pripremali (Ibid). Drugim riječima, učenici ovladavaju vještinama polaganja testa, ali ne i samim predmetom. Treniranje učenika za državne testove uzrokuje inflaciju rezultata testa i iluziju napretka, a ovi su učinci poznati u literaturi kao Campbellov zakon: *Što se više neki kvantitativni indikator koristi za donošenje odluka u društvenoj domeni, to će biti podložniji pritiscima korupcije i lakše će narušavati i kvariti društvene procese koje bi trebao nadzirati* (Campbell, 1975, prema Ravitch, 2012, str. 160).

Kritički pristup standardizaciji obrazovanja iz kuta anglosaksonske obrazovne tradicije (Ravitch, 2012) u glavnim se argumentima preklapa s kritikom iz kuta europske didaktičke tradicije. Naime, oba pristupa zastupaju humanističku viziju obrazovanja, ističu kako standardizacija obrazovanja predstavlja suženo i mehanicističko poimanje obrazovanja, te navode jednake negativne posljedice koje takav pristup ima za nastavu, učenike i nastavnike, kao i društvo u cjelini (zanemarivanje nemjerljivih rezultata

²²⁵ Vidi potpoglavlje 3.3.2.2.1.2. *Posljedice koje funkcionalističko poimanje obrazovanja ima za nastavu, pojedinca i društvo u cjelini.*

nastave, *teaching to test* efekt, svođenje kvalitete na kvantitetu, i sl.). To dodatno osnažuje naš zaključak da obrazovni standardi ne mogu zamijeniti opću didaktiku.²²⁶

3.3.4. Odnos između opće didaktike i empirijskih istraživanja nastave

Palekčić (2007b) ističe da se napeti odnos između teorije i prakse u pedagogiji s kojim se suočavaju i znanstvenici i pedagozi praktičari u posljednje vrijeme zaoštrava tematiziranjem odnosa između *opće didaktike* i *empirijskih istraživanja nastave* (eng. research on teaching). Naime, formulira se zahtjev za radikalnim empirijskim preokretom u pedagogiji koji dolazi *izvana* (PISA istraživanja, empirijska istraživanja nastave, reforme standardizacije obrazovanja), ali i *iznutra* (od pedagoga znanstvenika koji sudjeluju u tim reformskim nastojanjima – npr. Terhart, 2002, 2004, 2005, prema Palekčić, 2007b, str. 243).²²⁷

Tematika odnosa između opće didaktike i empirijskih istraživanja nastave u određenom aspektu sukladna je tematici odnosa između *europske didaktičke tradicije* i *anglosaksonske tradicije kurikulumu i instrukcije*, budući da se kurikulumska tradicija oslanja na empirijske istraživačke metode edukacijske psihologije.²²⁸ Ipak, treba istaknuti da empirijska istraživanja nastave imaju svoju tradiciju i u pedagogiji (Trapp, Meumann i Lay, Petersen i Roth) koja je bila potisnuta prevladavanjem duhovno-znanstvene paradigme prije i poslije 2. svjetskog rata.²²⁹ Empirijska se tradicija u pedagogijskoj znanosti ponovno aktualizirala TIMMS i PISA studijama (od 1990-ih) te zamahom empirijskih istraživanja u sklopu edukacijske psihologije (Palekčić, 2007b).

Bitna razlika između opće didaktike i empirijskih istraživanja nastave jest u tome što je u sklopu opće didaktike naglašen *normativni i teorijski pristup*, a u sklopu empirijskih istraživanja *empirijsko-analitički pristup*. Obje reduciraju složenost nastavnih fenomena, ali na način da opća didaktika nudi modele i usredotočuje se na važne pojmove nastave i njihove odnose, a empirijska se istraživanja koncentriraju na operacionalizaciju varijabli u nastavi i njihovu međuovisnost (Hopmann, 2007). Empirijski pristupi (edukacijska psihologija te u

²²⁶ Vidi zaključak potpoglavlja 3.3.2.2.1. *Pojam obrazovanja s humanističkoga pedagoško-didaktičkoga aspekta i s aspekta standardizacije obrazovanja.*

²²⁷ Vidi potpoglavlje 3.1.5. *Zahtjev za empirijskim preokretom i mogući nasljednici opće didaktike.*

²²⁸ Vidi potpoglavlja 2.1. *Usporedba dviju tradicija* i 2.4.2. *Odvojenost tradicija.*

²²⁹ Vidi potpoglavlje 1.3.2. *Razvoj didaktike u okviru duhovnoznanstvene pedagogije.*

određenoj mjeri metodike nastavnih predmeta) tumače nastavu kao proces koji je definiran informacijama, tj. *inputom* (te njihovim uvjetima i ograničenjima) ili kao višeslojnu kompoziciju faktora, a ne kao otvoreni događaj ispreplitanja sadržaja i značenja, kako to čini klasična didaktika (Hopmann, 2007). S aspekta didaktike, empirijska istraživanja nastave istražuju nastavu na distanciran način, tj. ne istražuju kako doista teče nastava, nego u taj proces *izvana* unose svoje kategorije i konstrukte uz pomoć kojih procjenjuju nastavu, ograničavajući time didaktiku na metodiku (Palekčić, 2007b). Ta je razlika doprinijela stvaranju debelog zida koji trenutno postoji između empirijskih istraživanja nastave i didaktičkoga diskursa, no neki autori smatraju da se budućnost opće didaktike nalazi upravo u integraciji tih dvaju pristupa i navode modele koji predstavljaju primjere te integracije (Arnold i Koch-Prieve, 2011; Arnold, 2012; Zierer i Seel, 2012). Čak štoviše, neki autori (Helmke, 2010, prema Meyer, 2005 i Zierer i Seel, 2012) smatraju da bi se opća didaktika trebala temeljiti isključivo na istraživačkim rezultatima edukacijske psihologije (empirijskih znanosti o poučavanju i učenju).²³⁰ Zahtjev za ponovnim usmjeravanjem na empirijska istraživanja nastave temelji se na uvjerenju da bi rezultati ovih istraživanja mogli dopuniti i korigirati općedidaktičke spoznaje (Palekčić, 2007b).

Rezultati metateorijske analize istraživanja tzv. *edukacijskih znanosti* (posebice edukacijske psihologije) (Palekčić, 2001, str. 158-160) pokazuju da *edukacijski pristupi ne supsumiraju, tj. ne čine nepotrebnim pedagogijsko gledište, što je krucijalan nalaz za izgradnju pedagogije kao znanstvene refleksije odgoja i obrazovanja*. Pri tome treba istaknuti da legitimnost i znanstvenu utemeljenost tih istraživanja autor nije dovodio u pitanje, već je kritički propitivao stav da edukacijske discipline u potpunosti utemeljuju pedagošku praksu i iscrpljuju teorijsku spoznaju o fenomenima odgoja i obrazovanja. Slijedi sažet pregled nalaza metateorijske analize temeljem kojih je donesen ovaj zaključak: 1) *u prvi plan stavlja se pitanje kriterija znanstvenosti kojima moraju udovoljavati sve empirijske znanosti*, no metodološki pristupi sami po sebi ne doprinose poboljšavanju pedagoške prakse, niti izgradnji teorijske spoznaje; 2) *tendencija izjednačavanja teorije i metoda* (npr. faktorska analiza koja je istovremeno i psihološka teorija i matematička procedura), tj. prethodno selekcioniranje podataka koji su sukladni i teorijskim i metodološkim postavkama što onemogućava empirijsko generiranje nove teorije kao i tematiziranje biti i sadržaja pedagoškog i pedagogijskog; 3) *dominacija primijenjenih, praktičnih istraživanja* (akcijskih istraživanja) rezultat je preferiranja

²³⁰ Vidi potpoglavlje 3.2. *Budućnost opće didaktike*.

empirijsko-analitičke paradigme, dok se fundamentalna (posebice teorijska) istraživanja ne provode; 4) dolazi do *preuzimanja stručnih termina edukacijskih znanosti u okvir pedagogije*, što dovodi do negiranja izvornoga pedagoškoga gledišta; i 5) *zakonitosti otkrivene u području odgovarajućih edukacijskih disciplina nisu temeljne zakonitosti odgoja i obrazovanja*, te se na njima ne može temeljiti teorija odgoja i obrazovanja.

Kritičkim pregledom pokušaja integracije empirijskih istraživanja nastave u sustav opće didaktike (Apel, 2002; Kipper i Mischke, 2006; Ruf, 2003; Meyer, 2004; Neuenschwander, 2005, prema Palekčić, 2007b) od kojih su dva prevedena i na hrvatski jezik (Meyer, 2005; Kipper i Mischke, 2008), Palekčić potvrđuje zaključak da *empirijska istraživanja nastave ne mogu zamijeniti izvorna pedagoška istraživanja, tj. ne mogu naslijediti opću didaktiku*. Slijedi prikaz glavnih zaključaka autorove pedagoško-didaktičke kritičke refleksije pokušaja koje su načinili Neuenschwander i Meyer, s obzirom na to da su za njihove pokušaje integracije predstavljeni, prema našem mišljenju, najpotpuniji argumenti, kako s aspekta integracije, tako i s aspekta pedagoško-didaktičke kritike.

Neuenschwander (2005, prema Palekčić, 2007b) polazi od zatečenoga stanja u području obrazovanja i nastave, a to je paralelno postojanje s jedne strane didaktičkih pristupa u formi didaktičkih teorija i / ili modela koji se ne podvrgavaju empirijskim provjerama, a s druge strane cijelog niza empirijskih istraživanja nastave koja nisu valjano teorijski (didaktički) utemeljena. Teorijsku utemeljenost empirijskih istraživanja nastave on pokušava podići koristeći pojam *sustav*, dok u svoj nacrt teorije nastave nastoji uključiti rezultate empirijske učinkovitosti nastave uz pomoć pojma *kvaliteta nastave*. Palekčić (2007b, str. 249) ističe da se ovdje ne radi o pokušaju razvoja pedagoške teorije nastave, s obzirom na to da se temeljem samo empirijskih istraživanja (induktivnim putem) ne može doći do prihvatljive i valjane teorije nastave, kao i s obzirom na to da je iz istraživanja isključeno razmatranje (izbora i redosljeda) nastavnih sadržaja, što predstavlja ključnu temu didaktičkih pristupa nastavi.

Meyer (2004, prema Palekčić, 2007b) je temeljem rezultata empirijskih istraživanja nastave formulirao deset obilježja dobre nastave. Njegova hipoteza jest da snažna izraženost tih obilježja dovodi do uspjeha u učenju učenika. Schillmöller (2006, prema Palekčić, 2007b, str. 249-250) ističe sljedeće nedostatke Meyerovog pristupa: 1) *proizvoljnost u odabiru i sastavljanju obilježja* (sporno je obrazloženje i broja i izbora obilježja); 2) *proizvoljnost u interpretaciji pojedinačnih obilježja i odabir za to relevantnih istraživačkih rezultata* (npr. iako rezultati empirijskih istraživanja ne dokazuju veliko značenje ozračja za učenje, autor ga ipak uvrštava u svoj katalog); 3) *rezultati empirijskih istraživanja nisu uklopljeni u didaktičku argumentaciju*, tj. značenja empirijskih nalaza nisu podređena obrazovnom zadatku škole

(iznimka je primjer ozračja za učenje čije se uvrštavanje obrazlaže činjenicom da se u školi i nastavi ne radi samo o tome da se dobiju dobre ocjene, nego i o tome da se doživi kako bi moglo funkcionirati demokratsko građanstvo); 4) *sadržajna neutralnost* (s didaktičkoga stajališta nastava je uvijek vezana uz sadržaj, tj. ne postoji nastava *po sebi*, koja bi se odvojila od svoje sadržajnosti, a većina se rezultata empirijskih istraživanja na kojima Meyer temelji svoja obilježja dobre nastave temelji na istraživanjima Helmkea i Weinerta koji su dokazali utjecaj čimbenika dobre nastave na postignuća u nastavi matematike, ali ne i pravopisa); 5) *ne razmatraju se školski kontekstualni faktori, o kojima također ovisi kvaliteta nastave*; i 6) *nesigurna baza podataka* (za razliku od Meyera, autori izvornih istraživanja mnogo su obzirni i skeptičniji glede rezultata svojih istraživanja). Schillmöller (2006, prema Palekčić, 2007b) nadalje izražava skepsu spram stava da je dobra nastava pitanje tehnike, tj. da se na osnovi rezultata empirijskih istraživanja može izvesti tehnologija postizanja željenoga uspjeha u nastavi. Palekčić (2007b) također ističe da se uspjeh u nastavi ne može tehnički proizvesti, kao i da kod Meyera nalazimo problematično fiksiranje na empirijska istraživanja nastave bez didaktičke argumentacije.

Autor nadalje ističe i otvoreno pitanje Meyerovih kriterija za procjenu dobre (kvalitetne, uspješne) nastave, napominjući da ukoliko su kriterij dobre nastave samo mjerljiva znanja i vještine, njega je lako provjeriti, no ako je kriterij dobre nastave i zrelost, procjena vrijednosti i moralne kompetencije djelovanja, onda to nije tako lako provjeriti. U tom smislu Pleines (1999, prema Palekčić, 2007b, str. 251) razlikuje *uspješnu* i *uspjelu* nastavu. *Uspješna* nastava odnosi se na učenička znanja, a *uspjela* nastava odnosi se na postizanje međusobnoga razumijevanja o važnim stvarima od općeg interesa. Palekčić to nadalje interpretira ovako – uspješna nastava u obrazovnom smislu nije nužno i uspjela (dobra, kvalitetna) nastava, što i Meyer na neizravan način pokazuje uvrštavanjem obilježja *uspostavljanje smisla komunikacijom* koje se odnosi na izgradnju vlastitih vrijednosnih stavova i držanja učenika. Zaključak autorove argumentacije jest da uspjehu (u Pleinesovom smislu) treba priznati njegovo značenje, ali on ne može biti jedini kriterij kvalitete za odgojno-obrazovnu nastavu, kako se to čini u PISA istraživanjima, reformama obrazovanja uvođenjem obrazovnih standarda i empirijskim istraživanjima nastave. Uspješna nastava nije samim time i dobra, pedagoški uspjela, kvalitetna nastava.²³¹

²³¹ Ovaj argument je usko povezan s negativnim učincima standardizacije obrazovanja kao što su *zanemarivanje nemjerljivih rezultata nastave i donošenje zaključaka o kvaliteti nastave, škole i nastavnika isključivo temeljem rezultata na testovima*, o kojima pišemo u potpoglavlju 3.3.2.2.1.2. *Posljedice koje funkcionalističko poimanje*

Palekčić (2007b, str. 253) zaključuje da obilježja dobre nastave koja se temelje na rezultatima empirijskih istraživanja i međunarodnih ispitivanja učeničkih kompetencija ne dovode do izgradnje teorije nastave, već daju *kvazi-tehnologiju za uspješnu nastavu*, jer njihovi autori rade s proizvoljnim elementima i nisu primjereno integrirali istraživačke rezultate u normativni okvir didaktike, za što autor sumnja da je uopće moguće. Naime, preuzimanje rezultata istraživanja drugih znanosti kao kriterija kvalitete nastave i oblikovanje nastave prema njima predstavlja *sljepi put koji vodi nestajanju pedagogije* (Palekčić, 2010, str. 336).

Dostupni izvori, a posebice se to odnosi na rezultate metateorijske analize istraživanja edukacijskih znanosti (Palekčić, 2001) i pedagoško–didaktičke kritičke refleksije pokušaja integracije empirijskih pristupa u sustav opće didaktike (Palekčić, 2007b), kao i na postojanje ključnih (nepomirljivih) razlika između opće didaktike i empirijskih istraživanja nastave (normativni i teorijski vs. empirijsko-analitički pristup, nastava kao otvoreni događaj ispreplitanja sadržaja i značenja vs. nastava kao višeslojna kompozicija faktora, i sl.), ukazuju na zaključak da empirijska istraživanja nastave ne mogu zamijeniti opću didaktiku.

3.3.5. Mogu li modeli koje promoviraju aktualne reforme obrazovanja (standardi obrazovanja i empirijska istraživanja nastave) zamijeniti opću didaktiku?

Odgovor na ovo pitanje dobili smo objedinjavanjem sljedećih (parcijalnih) zaključaka dobivenih u okviru kritičke pedagoško-didaktičke refleksije standardizacije obrazovanja:

1) Budući da s obrazovno-teorijskoga aspekta u društvu znanja dolazi do industrijalizacije i dehijerarhizacije znanja (pri čemu se ono vrednuje prema njegovoj ekonomskoj, političkoj i medijskoj upotrebljivosti) (Liessmann, 2008), da su reforme standardizacije obrazovanja motivirane prvenstveno političkim i ekonomskim interesima (pri čemu konstantna potreba za reformom postaje sveobuhvatnom političkom ideologijom) (Ibid) i da se u njima školski sustav promatra isključivo kao društvena funkcija (Palekčić, 2006, 2009b, 2015b), zaključujemo da reforme standardizacije obrazovanja ne čine nepotrebnom, tj. ne mogu istisnuti pedagoško-didaktičku raspravu o svrsi i smislu škole i nastave, ukoliko se uistinu želi doprinijeti unapređenju kvalitete nastave i škole, a time i razvoju društva u cjelini.

obrazovanja ima za nastavu, pojedinca i društvo u cjelini i 3.3.2.2.5. *Kritika kulture testiranja iz kuta anglosaksonske obrazovne tradicije.*

2) Budući da obrazovni standardi (modeli kompetencija) u funkcionalističkoj perspektivi predstavljaju reducirani i operacionalizirani pojam obrazovanja i stoga ne pokrivaju cjelovit razvoj osobnosti (Bašić, 2007a i 2007b; Šoljan, 2007; Liessmann, 2008; Palekčić, 2009a; Ravitch, 2012; Palekčić, 2015b), a pojam obrazovanja u humanističkoj perspektivi je jedno od obilježja na kojima se temelji bit didaktike (Hopmann, 2007), zaključujemo da obrazovni standardi u ovom aspektu ne mogu zamijeniti opću didaktiku.

3) Budući da obrazovni standardi ne podrazumijevaju razliku između sadržaja i značenja (Hopmann, 2007; Palekčić, 2007a), a razlika između sadržaja i značenja također predstavlja jedno od obilježja na kojima se temelji bit didaktike (Hopmann, 2007), zaključujemo da obrazovni standardi niti u ovom aspektu ne mogu zamijeniti opću didaktiku.

4) Budući da iz didaktičke perspektive standardizacija obrazovanja ima za posljedicu smanjivanje slobode i autonomije nastavnika i učenika (Bašić, 2007a; Hopmann, 2007; Šoljan, 2007; Braathe, 2012; Wacker i Strobel-Eisele, 2013; Palekčić, 2015b), a autonomija poučavanja i učenja također je jedno od obilježja na kojima se temelji bit didaktike (Hopmann, 2007), zaključujemo da obrazovni standardi niti u ovom aspektu ne mogu zamijeniti didaktiku.

5) Ako uzmemo u obzir glavni zaključak kritičke znanstvene refleksije da se odnos između poučavanja i učenja treba promatrati dijalektički (Palekčić, 2009a, 2009b, 2010, 2015a), što znači da ga ne treba shvaćati kao zanemarivanje poučavanja i aktivne uloge nastavnika, nego kao jače i funkcionalnije povezivanje poučavanja i učenja, možemo zaključiti da obrazovni standardi, koji se temelje na paradigmi *prijelaz s poučavanja na učenje*, ne mogu zamijeniti opću didaktiku, koja zahtijeva dijalektičko povezivanje poučavanja i učenja.

6) Kritički pristup standardizaciji obrazovanja iz kuta anglosaksonske obrazovne tradicije (Ravitch, 2012) u glavnim se argumentima preklapa s kritikom iz kuta europske didaktičke tradicije. Naime, oba pristupa zastupaju humanističku viziju obrazovanja, ističu kako standardizacija obrazovanja predstavlja suženo i mehanicističko poimanje obrazovanja te navode jednake negativne posljedice koje takav pristup ima za nastavu, učenike i nastavnike, kao i društvo u cjelini (zanemarivanje nemjerljivih rezultata nastave, *teaching to test* efekt, svodenje kvalitete na kvantitetu, i sl.), što dodatno osnažuje naš zaključak da obrazovni standardi ne mogu zamijeniti opću didaktiku.

7) Dostupni izvori, a posebice se to odnosi na rezultate metateorijske analize istraživanja edukacijskih znanosti (Palekčić, 2001) i pedagoško–didaktičke kritičke refleksije pokušaja integracije empirijskih pristupa u sustav opće didaktike (Palekčić, 2007b), kao i na postojanje ključnih (nepomirljivih) razlika između opće didaktike i empirijskih istraživanja nastave (normativni i teorijski vs. empirijsko-analitički pristup, nastava kao otvoreni događaj ispreplitanja sadržaja i značenja vs. nastava kao višeslojna kompozicija faktora, i sl.), ukazuju na zaključak da empirijska istraživanja nastave ne mogu zamijeniti opću didaktiku.

Objedinimo li zaključke svih elemenata pedagoško-didaktičke refleksije standardizacije obrazovanja, možemo na temelju iznesenih argumenata zaključiti da naša teorijska hipoteza (H1) nije potvrđena, što znači da modeli koje promoviraju aktualne reforme obrazovanja (standardi obrazovanja i empirijska istraživanja nastave) ne mogu zamijeniti opću didaktiku.

3.3.6. Pregled istraživanja o učincima obrazovnih standarda na nastavu

Nakon odgovora na pitanje mogu li obrazovni standardi i empirijska istraživanja nastave zamijeniti opću didaktiku, pedagoško-didaktičku kritičku refleksiju standardizacije obrazovanja zaokružujemo pregledom međunarodnih istraživanja o učincima obrazovnih standarda na školske i nastavne procese. Naime, u ovom kontekstu postavlja se pitanje ostvaruju li nastavnici *na papiru iskazana načela obrazovanja usmjerenog na kompetencije* (Drieschner 2009, prema Wacker, Rohlf, Kramer, 2013, str. 7) doista u nastavi, tj. prate li postulirane željene učinke obrazovnih standarda i *stvarni efekti* (Ackeren 2003, prema Ibid).

Wacker, Rohlf i Kramer (2013) ističu da postoje brojni istraživački rezultati o negativnim učincima testova s visokim ulozima (eng. high-stakes-tests), koji su s prvim valom državnih testova 1970-ih godina implementirani u SAD-u. Autori ističu da je važan nalaz tih istraživanja da se implementacijom tih testova u nastavi preferiraju formati zadataka koji nalikuju testovnim zadacima i nastavne metode vođene od nastavnika. Prema tim rezultatima obrazovni standardi nesumnjivo posjeduju orijentacijsku funkciju za nastavnike, ali dovode i do učinaka *sužavanja kurikulumu* (eng. narrowing-the-curriculum) i *učenja za test* (eng.

teaching-to-the-test) (Stecher, 2002; Herman 2004, prema Wacker, Rohlf, Kramer, 2013).²³² Drugim riječima, u uvjetima visokih uloga utjecaj reformnih mjera na oblikovanje školskih procesa pretežno se ostvaruje preko opisanog mehanizma djelovanja. U SAD-u rezultati istraživanja također pokazuju da sustavi upravljanja u kojima su standardi, testovi i nastavni materijali međusobno usklađeni jedni s drugima, imaju pozitivne posljedice na učenička postignuća (Carnoy i Loeb 2003; Hanushek i Raymond 2004, prema Ibid). Glavna je ograničavajuća okolnost istraživačke metodologije ovih istraživanja da ona počivaju na transverzalnim ispitivanjima nastavnika i školske uprave te je stoga nejasno do kojih je izmjena nastavne prakse i sadržaja doista došlo uslijed testova i mogu li se one uopće izvesti iz implementiranoga sustava odgovornosti (eng. accountability) (Wacker, Rohlf i Kramer, 2013). Autori također drže da se rezultati tih istraživanja ne mogu prenijeti na prilike u zemljama u kojima se uz testove ne vezuju nikave sankcije (eng. low stakes), kao što su Njemačka, Austrija ili Švicarska, a na ovaj popis zemalja možemo uvrstiti i Hrvatsku, s obzirom na to da ni u nas ne postoji sustav testiranja i odgovornosti poput onog u SAD-u. Ipak, mišljenja smo da navedene istraživačke rezultate ne treba u potpunosti odbaciti, budući da kultura testiranja svejedno povlači za sobom značajan pritisak za postignućem na nacionalnim i internacionalnim testiranjima, bez obzira što taj pritisak nije povezan sa sankcijama. Smatramo da bi stoga pojavu negativnih učinaka testiranja trebalo dodatno istražiti i u zemljama u kojima ne postoji mehanizam sankcioniranja temeljen na testovnim postignućima.

U zemljama njemačkoga govornoga područja (Austrija i Njemačka), u kojima se mehanizam djelovanja obrazovnih standarda temelji na razvoju kvalitete nastave i škole putem kognitivnoga uvida u diskrepanciju između stvarnoga i željenoga stanja (Altrichter i Kanape-Willingshofer 2012, prema Ibid), a ne putem sankcioniranja, provedena kvantitativna i kvalitativna empirijska istraživanja o učincima obrazovnih standarda (Freudentaler i Specht, 2006; Altrichter i Posch, 2007; Grillitsch 2010; Pant i sur. 2008; Böttcher i Dicke, 2008; Tesch, 2010; Zeitler i sur., 2012; Frühwacht 2012, prema Ibid) upućuju na zaključak da obrazovni standardi još uvijek nisu unutar sustava implementirani u tolikoj mjeri da bi mogli supstancijalno inovirati nastavu, tj. nastavnici su obrazovne standarde recipirali tek u neznatnoj mjeri. Autori ističu da prema sažetom pregledu istraživanja tek mali broj nastavnika redovito primjenjuje obrazovne standarde za planiranje i oblikovanje nastave usmjerene na kompetencije, pri čemu se mogu utvrditi jasne razlike između pojedinih nastavnika (npr.

²³² Ove negativne učinke standardizacije tematiziramo u potpoglavljima 3.3.2.2.1.2. *Posljedice koje funkcionalističko poimanje obrazovanja ima za nastavu, pojedinca i društvo u cjelini* i 3.3.3. *Kritika kulture testiranja iz kuta anglosaksonske obrazovne tradicije*.

između nastavnika s konstruktivističkim i instruktivističkim razumijevanjem nastave), iz čega proizlazi da su nastavnici stvarnu korist obrazovnih standarda za svakodnevni nastavni rad ocijenili prilično niskom i da ju ne smatraju izazovom za razvitak nastave, kao i da obrazovni standardi ne posjeduju funkciju orijentacije za planiranje nastave.

Prema istraživačkom nacrtu i američke i njemačke studije gotovo su bez iznimke transverzalne te su provedene u različitim tipovima škola, što predstavlja značajno ograničenje, budući da valjan odgovor u konačnici mogu dati samo longitudinalna istraživanja nastave i analiza učinaka koja obuhvaća anketu o stanju prije implementacije obrazovnih standarda (Ibid). Takva istraživanja trebala bi obuhvaćati barem dva mjerna trenutka i raspolagati podacima zasnovanim na opsežnijem oglednom uzorku te isto tako uzimati u obzir činjenicu da inovacije na području obrazovanja iziskuju mnogo vremena za široku i duboku implementaciju, smatraju Wacker, Rohlf s i Kramer (2013).

Kvantitativno istraživanje koje su u njemačkoj pokrajini Baden–Württemberg proveli Wacker i Strobel-Eisele (2013) o učincima obrazovnih standarda²³³ na mezo - razini (škole) i mikro - razini (nastave), provedeno je jednu školsku godinu nakon uvođenja obrazovnih standarda (2005. godine) na reprezentativnom uzorku nastavnika u javnim realnim školama, a u žarištu je stajao i aspekt proširene pedagoške slobode nastavnika u planiranju i realizaciji nastave. Autori ovog istraživanja utvrdili su sljedeće instrumentalne i konceptualne učinke²³⁴ na razini škole i nastave. Utvrđeni *instrumentalni učinci na razini nastave* temelje se na nalazu da je veliki dio anketiranih nastavnika naveo izmijene u nastavnom planu i programu nakon reforme, što autore upućuje na zaključak da standardi imaju učinak na dugoročno planiranje

²³³ Autori smatraju neophodnim istaknuti specifičnost obrazovnih standarda u Baden – Württembergu, kako glede njihova strukturalnoga uklapanja, tako i s obzirom na koncept *kompetencija* na kojem se temelje. Naime, obrazovni standardi u toj saveznoj pokrajini temelje se na razumijevanju kompetencija koje odstupa od nacionalnih standarda. Za razliku od nacionalnih standarda koji se temelje na Weinertovim pojmu kompetencije (vidi potpoglavlja 3.3.2.1.1. *Kompetencije* i 3.3.2.1.2. *Obrazovni standardi*), jedno od njezinih konstitutivnih obilježja jest diferencijacija na *predmetnu, metodičku, socijalnu* i *osobnu* kompetenciju, koja se temelji na formalnom pojmu kompetencije. Naime, dok Weinert kompetencije definira na temelju željenih svrha primjene (korištenja) i na taj ih način vezuje uz specifične domene, u Baden-Württembergu se u središtu nalazi razumijevanje kompetencija koje je u prilagođenom obliku preuzeto iz strukovnoga obrazovanja i izvodi se iz antropološko-psihološke tradicije H. Rotha (što uključuje društvene, motivacijske i s vrijednostima povezane kompetencije) (Wacker i Strobel-Eisele, 2013; Wacker, Rohlf s i Kramer, 2013). Time se kompetencije u Baden – Württembergu odvajaju od stručnoga povezivanja kompetencija i njihove specifične domene te se snažnije usmjeravaju na koncept *ključnih kvalifikacija* (Klieme i sur., 2003, prema Wacker, Rohlf s i Kramer, 2013).

²³⁴ Pod *instrumentalnim učincima* autori podrazumijevaju one utvrdive učinke koji se očito mogu pripisati posljedicama reforme uvođenja obrazovnih standarda, dok *konceptualnim učincima* smatraju one učinke koji se mogu utvrditi tek tijekom duljega vremenskoga razdoblja i zajedno s ostalim informacijama (Wacker i Strobel-Eisele, 2013).

nastave. Također je utvrđeno da je reforma izazvala izmjene tema, sadržaja i metoda koje se primjenjuju u nastavi. Razmjeri ovih promjena ne mogu se precizno utvrditi korištenom kvantitativnom metodologijom i transverzalnim istraživačkim nacrtom, ali se mogu utvrditi naznake da su nastavne metode koje naglašavaju samoaktivnost učenika nakon reforme zadobile znatno veće značenje (Ibid). Od *instrumentalnih učinaka na razini škole* autori su utvrdili jasan kvantitativni porast suradnje nastavnika na sjednicama i vijećima. *Konceptualni učinci na razini nastave* ukazuju da godinu dana nakon implementacije nastavnici planiraju nastavu polazeći od konkretnih sadržaja, a ne od anticipiranih kompetencija učenika koje ne uključuju sadržajni aspekt, zbog čega se pojačano značenje pridaje medijima kao nositeljima sadržaja (školski udžbenici i tiskani materijali izdavačkih kuća) (Wacker i Strobel-Eisele, 2013). Također, autori istraživanja nisu pronašli naznake o nuspojavama, tj. negativnim učincima provjere standarda kao što su sužavanje kurikuluma (eng. narrowing-the-curriculum) i učenje za test (eng. teaching-to-the-test). Što se tiče *konceptualnih učinaka na razini škole*, istraživači su utvrdili da porast suradnje na pojedinim školama prati i porast konflikata, što pripisuju nužnosti da se unutar proširenih prostora autonomije donesu odluke koje iziskuju pregovaranje i odvagivanje argumenata. Temeljem iznesenih rezultata autori zaključuju da iz cjeline pojedinačnih učinaka proizlaze naznake da nastavnici još nisu u dostatnoj mjeri interiorizirali ciljeve i implikacije obrazovnih standarda, tj. da proklamirana promjena paradigme nije našla analogiju u svakodnevnoj praksi, što se u velikoj mjeri podudara s rezultatima prethodnih istraživanja. Oni također upozoravaju da uočeni nedostatak konkretne sadržajnosti obrazovnih standarda stvara prazninu u upravljanju koja bi mogla ometati implementaciju obrazovnih standarda kao instrumenta osiguranja kvalitete. Naime, zbog nedostatka sustavnosti u sadržajima odgovornost za konkretne sadržaje prenosi se na školsku razinu, što ostavlja otvorenim opravdano pitanje može li školska razina ispuniti taj zahtjev, pogotovo što se nastavnici do sada nisu obrazovali za tu zadaću i odgovornost. S obzirom na pojačano pribjegavanje nastavnim materijalima, autori također postavljaju pitanje o kvaliteti medija koji su dostupni na slobodnom tržištu te upozoravaju na opasnost da ta otvorenost sadržajne razine krije opasnost da se otvore vrata za društvene aktere koji u školu žele ući s ideološkim programima. Naime, sadržaji predstavljaju važan parametar upravljanja na razini nastave, a apstraktan pojam kompetencija nastavnici očito mogu teže shvatiti i primijeniti u konkretnim radnjama planiranja, iz čega proizlazi da pojam kompetencije ne smije zamijeniti sadržaj (Ibid).

Opisano istraživanje učinaka obrazovnih standarda provedeno godinu dana nakon implementacije (2005. godine) Wacker, Rohlf s i Kramer (2013) upotrijebili su ponovljenim

ispitivanjem učinaka obrazovnih standarda pet godina nakon njihove implementacije (2009. godine). Ovo istraživanje imalo je za cilj utvrditi je li implementacija obrazovnih standarda kao sustavne inovacije u Baden-Württembergu sa stajališta nastavnika imala učinke na nastavnu praksu i ocjenjivanje postignuća, tj. ispitati jesu li obrazovni standardi potaknuli inovacije s obzirom na *nastavne koncepte usmjerene na kompetencije*²³⁵ kao i s obzirom na *ocjenjivanje postignuća usmjereno na kompetencije*.²³⁶ Rezultati istraživanja pokazuju da su stavke o učincima uvođenja obrazovnih standarda u drugom mjeranju u prosjeku postigle više vrijednosti, što iz perspektive nastavnika upućuje na promjene u oblikovanju nastave u pravcu nastavnih koncepata usmjerenih na kompetencije (Wacker, Rohlf s i Kramer, 2013). Naime, nastavnici koji su anketirani pet godina nakon implementacije naveli su da sada provode više grupnoga rada, projekte i projektnu nastavu, kao i da su u njihovoj nastavi prezentacije zadobile značajnije mjesto, ističu autori. Nadalje, i stavke pomoću kojih su istraživači utvrđivali učinke reforme obrazovanja na ocjenu postignuća pokazuju značajne razlike u ocjenama nastavnika između dvaju mjerenja. Naime, nastavnici su naveli da sada pri ocjenjivanju postignuća više uzimaju u obzir metodičku i socijalnu kompetenciju. U cjelini se usporedbom obaju mjerenja mogao utvrditi *porast nastavnih koncepata usmjerenih na kompetencije kao i s time povezane promjene u smjerovima i načinima ocjenjivanja postignuća* (Ibid). Autori napominju da je taj rezultat u potpunom kontrastu sa svim prethodnim istraživanjima koja obrazovnim standardima pridaju tek neznatno značenje za svakodnevni nastavni rad i ograničenu moć inovacije nastave, i smatraju da je taj rezultat moguće objasniti dugotrajnim vremenskim razdobljem koje je potrebno za implementaciju, kao i sporednim elementima upravljanja (npr. obavezna ispitivanja stanja učenja i ispitni formati, novi udžbenici i materijali) čiji se utjecaj u ovoj studiji nije uzeo u obzir.

Što se tiče istraživačkih ograničenja ove studije, istraživači napominju da njezini rezultati vrijede isključivo za tip realne škole u njemačkoj saveznoj pokrajini Baden-Württemberg te se zbog *krajnje različitih strategija implementacije na pokrajinskoj razini* (Oelkers i Reusser 2008, prema Wacker, Rohlf s i Kramer, 2013) kao i zbog razumijevanja pojma kompetencija koje odstupa od nacionalnih standarda, ne mogu prenijeti na druge savezne

²³⁵ Elementi nastavnih koncepata usmjerenih na kompetencije operacionalizirani su kao *metode prikupljanja informacija, prezentacije, projekti i na projekte usmjerena nastava, grupni rad te metode koje naglašavaju samostalnu djelatnost učenika* (Wacker, Rohlf s i Kramer, 2013).

²³⁶ Elementi ocjenjivanja postignuća usmjerenoga na kompetencije iskazani su kao *pozivanje nastavnika na metodičku i socijalnu kompetenciju*, što predstavlja administrativne smjernice obrazovnih standarda u Baden-Württembergu, dok se kao formalni element navodi *uporaba portfolija i ostalih formata rada u razredu* (Wacker, Rohlf s i Kramer, 2013).

pokrajine i tipove škole. Nadalje, temeljem niske kvote povrata ispunjenih upitnika oni ističu da u obzir valja uzeti i moguću reaktivnost ispitanika, koja se s obzirom na nacrt istraživanja nije mogla u zadovoljavajućoj mjeri otkloniti. Kao daljnje ograničenje autori navode da nije moguće utvrditi u kojoj su mjeri te učinke izazvali i događaji neovisni o implementaciji obrazovnih standarda, kao što je primjerice promjena konfiguracije upravljanja preko interne evaluacije i školske inspekcije. Naime, uvođenje obrazovnih standarda kao i sekundarne veze s nastavnim planom kroz školske udžbenike i materijale obuhvaćale su niz sadržajno-kvalitativnih i strukturalnih reformnih mjera koje se ne mogu jednoznačno pripisati određenom pravcu djelovanja i međusobno su retikularno isprepletene, te se iz tog razloga utvrđeni učinci ne mogu kauzalno izvesti iz implementacije obrazovnih standarda (Wacker, Rohlf s i Kramer, 2013). Istraživači napominju da taj popis ograničenja jasno pokazuje da je nužno daljnje istraživanje učinaka reformi standardizacije obrazovanja i da bi te studije u idealnom slučaju trebale započeti već prije implementacije reforme, kako bi se omogućila potpunija usporedba prethodnoga i naknadnoga stanja te povrh toga uključili mogući čimbenici utjecaja. Naposljetku, u daljnjim bi studijama čestice upitnika trebale biti formulirane na način da omogućavaju iskazivanje i nenamjeranih promjena (Ibid). Unatoč ovim ograničenjima, istraživači zaključuju da se rezultati ove studije ipak mogu ocijeniti kao naznaka da se nastavni koncepti usmjereni na kompetencije (grupni rad, prezentacije, vrednovanje metodičke kompetencije, itd.) sa stajališta nastavnika nakon implementacije standarda u Baden-Württembergu primjenjuju u sve većoj mjeri te su ne samo kratkoročno, već i dugoročno znatno izmijenili nastavu na realnim školama.

Smatramo da ova istraživanja ne daju potpunu sliku o učincima obrazovnih standarda na razini nastave i škole, jer je u skladu s obrazovno-političkom retorikom, glavna namjera, tj. očekivani učinak uvođenja obrazovnih standarda poboljšanje učeničkih postignuća, a time i poboljšanje učinkovitosti nastave i škole, što se u ovim istraživanjima ne ispituje. Naime, odgovor na pitanje u kojoj mjeri obrazovni standardi utječu na stvaranje nove nastavne kulture ne daje sliku o učinkovitosti nastave kao glavnom očekivanom učinku obrazovnih standarda, s obzirom da utjecaj takve (otvorene ili neizravne) nastave na poboljšanje učeničkih postignuća (još) nije empirijski dokazan.²³⁷ U ovom kontekstu ponovno ističemo da s pedagoško-didaktičkoga stajališta učinkovita ili uspješna nastava u obrazovnom smislu nije isto što i

²³⁷ Vidi potpoglavlje 3.3.2.2.4. *Pedagoško-didaktička kritička refleksija paradigme prijelaz s poučavanja na učenje.*

pedagoški uspjeta, kvalitetna nastava,²³⁸ kao i da se u okviru didaktike odnos između poučavanja i učenja treba promatrati dijalektički, a ne kao jednostrani *prijelaz s poučavanja na učenje*.²³⁹

²³⁸ Vidi potpoglavlje 3.3.4. *Odnos između opće didaktike i empirijskih istraživanja nastave*.

²³⁹ Vidi potpoglavlje 3.3.2.2.4. *Pedagoško-didaktička kritička refleksija paradigme prijelaz s poučavanja na učenje*.

4. PREGLED ISTRAŽIVANJA UPOTREBLJIVOSTI DIDAKTIČKIH MODELA PLANIRANJA NASTAVE

Na hrvatskom govornom području, izuzev preliminarnoga istraživanja (Ćatić, 2016) s ciljem pilotske primjene *upitnika za procjenu upotrebljivosti didaktičkih modela* (Wernke, Werner i Zierer, 2015), do sada nisu provedene studije koje ispituju upotrebljivost didaktičkih modela planiranja nastave, dok se u stranoj literaturi može pronaći određeni broj američkih i njemačkih studija koje su se bavile navedenom tematikom. Do 1980-ih godina nije uopće bilo empirijskih rezultata o nastavničkoj djelatnosti planiranja, budući da su do tada istraživanja uglavnom bila usmjerena na djelovanje nastavnika, tj. njegove aktivnosti u nastavi, i tek su s *kognitivnim obratom* misaoni procesi prilikom planiranja nastave dospjeli u središte istraživačkoga interesa, ističu Zierer i Wernke (2013) i Wernke, Werner i Zierer (2015). Istraživanja upotrebljivosti didaktičkih modela planiranja nastave podijelili smo u dvije faze – *ranija istraživanja nastavničke djelatnosti planiranja*, u kojima fokus nije bio primarno na upotrebljivosti modela i zaključci o upotrebljivosti modela donošeni su indirektnim putem, i *novija istraživanja upotrebljivosti didaktičkih modela*, čiji je fokus primarno na upotrebljivosti konkretnih modela, a ne na nastavničkoj djelatnosti planiranja u općenitom smislu.

4.1. Ranija istraživanja nastavničke djelatnosti planiranja

U studijama nastavničke djelatnosti planiranja s njemačkoga i američkoga govornoga područja korištena su različita metodologijska rješenja, poput *metode glasnog razmišljanja* (Bromme, 1981; Haas, 1993, 1998; Tebrügge, 2001, prema Zierer i Wernke, 2013; Wernke, Werner i Zierer, 2015), *anketiranja* (Zahorik, 1975; Sageder, 1992; Seifried, 2009; Wengert, 1989, prema Ibid), *intervjua* (Clark i Elmore, 1979; Morine-Dershimer, 1979; Tebrügge, 2001, prema Ibid), *promatranja* (Yinger, 1978, prema Ibid), *metode oglednog slučaja* (Toomey, 1977, prema Ibid), *analize pisanih priprava za nastavu* (Morine, 1976, prema Ibid), *na video snimkama temeljenih „stimulated recall“ ispitivanja* (Mischke i Wragge-Lange, 1981, prema Ibid), *laboratorijskih ispitivanja s fiktivnim sadržajima ili učenicima* (Petersen i sur., 1978, prema Ibid), kao i kombinacija navedenih postupaka.

Bez obzira na različita metodologijska rješenja korištena u njemačkim studijama, autori izlučuju određene zajedničke rezultate: prilikom planiranja nastavnici ne formuliraju eksplicitne ciljeve; ne razmatraju alternative, individualni pristup i diferencijaciju u nastavi; nastavu u pravilu planiraju kratkoročno (od sata do sata); pismene zabilješke su im neujednačene i bez izuzetka se odnose na pojedine nastavne sate, pretežito sadržavajući

natuknice glede sadržaja, dok su podaci o medijima i metodama vrlo rijetki. Generalni zaključak koji se pregledom navedenih studija nameće jest da se *planiranje nastavnika ne može usporediti ni sa jednim didaktičkim modelom i da su didaktički modeli stoga neupotrebljivi* (Zierer i Wernke, 2013, str. 146). U studijama s američkoga govornoga prostora istraživalo se primjenjuju li se modeli instruktorskoga dizajna (prije svega Tylerov *rational means ends model* i McDonaldov *integrated means ends model*) u praksi, a težište je pritom bilo stavljeno na mjesto i ulogu ciljeva učenja u procesu planiranja (Wernke, Werner i Zierer, 2015). Autori ističu da se u provedenim studijama pokazalo da aktivnosti planiranja nastavnika, za razliku od teorijskih modela, započinju stručnim sadržajnim razmatranjima i da se nisu mogli identificirati planski koraci koje su predložili teoretičari.

Opisani rezultati istraživanja s njemačkoga i američkoga govornoga područja dovode do zaključka da su modeli planiranja nastave bez obzira na tradiciju kojoj pripadaju generalno neupotrebljivi. U skladu s time Hass (2005, prema Wernke, Werner i Zierer, 2015, str. 431) rezimira da se *didaktika smatra previše teoretskom, apstraktnom, neshvatljivom i neprimjenjivom u praksi*. U literaturi se može pronaći još sličnih zaključaka o udaljenosti opće didaktike od prakse i slabe uloge koju ona ima u profesionalizaciji nastavnika. Tako primjerice Terhart (2009, prema Ibid) navodi da su *općedidaktički modeli samo gradivo za ispite na nastavničkim studijima, ..., i da su istraživanja o nastavničkoj djelatnosti planiranja i poučavanja uglavnom pokazala da općedidaktički koncepti zaiskusne nastavnike više ne igraju gotovo nikakvu ulogu*. Klippert (2012, prema Ibid) također ističe da iako su *čitave generacije nastavnika odrasle s tim općedidaktičkim naputcima, oni im baš i nisu previše pomogli u oblikovanju nastavničkoga zvanja*. Generalni zaključak koji se pregledom navedenih studija i kritičkih stanovišta nameće jest da se planiranje nastavnika ne može usporediti ni sa jednim didaktičkim modelom i da su didaktički modeli stoga *neupotrebljivi* (Zierer i Wernke, 2013; Wernke, Werner i Zierer, 2015).

Kritički osvrt na metodološke aspekte ovih studija ovi su autori strukturirali kroz pet argumenata:

1. Neke su od spomenutih studija u okviru nastavničke djelatnosti planiranja ipak pronašle određene elemente didaktičkih modela (Bromme, 1980; Haas, 2005, prema Wernke, Werner i Zierer 2015), što znači da nastavnici ne reproduciraju jednostavno pojedine modele, tj. niti jedan model ne provode u praksu od riječi do riječi, već rade eklektički, a na temelju toga se ne može zaključiti da su didaktički modeli neupotrebljivi.
2. Zaključci ovih istraživanja počivaju na pretpostavci da su svim ispitanicima didaktički modeli poznati još iz vremena studiranja, no to i nije u potpunosti točno. Naime, u

ispitivanju više od 500 studenata na Sveučilištu u Oldenburgu, čak je dvije trećine njih izjavilo da nije upoznato s didaktičkim modelima (Zierer i Wernke, 2013; Wernke, Werner i Zierer, 2015). Budući da studenti i nastavnici nisu sasvim upoznati s modelima, nije ih moguće detektirati u njihovom svakodnevnom planiranju, tj. ne može se primijeniti nešto što se nije naučilo.

3. U niti jednoj od ovih studija žarište nije izravno stavljeno na didaktičke modele i njihovu upotrebljivost, već općenito na djelatnost planiranja. To znači da se o upotrebljivosti modela zaključivalo neizravno i da zaključci glede modela nisu neposredni rezultati.
4. Većina ovih studija jest kvalitativno usmjerena, što je poželjno, s obzirom na to da su zatvoreni instrumenti poput upitnika samo uvjetno prikladni za istraživanje u kojoj se mjeri planiranje nastavnika vođeno didaktičkim modelima, a pogotovo ako nisu konkretno konstruirani za to pitanje. Ipak, te su kvalitativne studije ograničene na vrlo male uzorke, čak na pojedinačne slučajeve, kao i samo na pojedine struke i određene stupnjeve školovanja. Treba još nadodati da su provjere pouzdanosti provedene samo u nekoliko studija, tako da je temeljem njih teško donositi valjane zaključke.
5. Provedenim istraživanjima temeljem čijih je rezultata donesen zaključak o neupotrebljivosti didaktičkih modela prikupljali su se podaci o svakodnevnoj djelatnosti planiranja iskusnih nastavnika. Takvim se pristupom ne može utvrditi upotrebljivost didaktičkih modela, budući da iskustvo i stručno znanje utječu na to da se određena didaktička razmatranja više ne provode. Tako, na primjer, iskusni nastavnik neće prilikom planiranja svakoga pojedinoga nastavnoga sata provoditi analizu uvjeta (*model shema perspektiva*) ili se baviti antropološko-psihološkim i socio-kulturnim pretpostavkama svojih dobro poznatih mu učenika (berlinski model). Također, aktivnosti planiranja iskusnih nastavnika su automatizirane, što znači da su napustile svjesnu razinu i nastavnici ih u izvješćima o vlastitom radu (npr. kroz intervju ili metodu glasnoga razmišljanja) više ne spominju.

4.2. Novija istraživanja upotrebljivosti didaktičkih modela planiranja nastave

U nastavku prikazujemo tri istraživanja (Zierer i Wernke, 2013; Wernke, Werner i Zierer, 2015; Ćatić, 2016) na koja se naše istraživanje izravno nadovezuje, stoga su njihovi glavni rezultati prikazani i u kontekstu usporedbe s rezultatima našeg istraživanja u empirijskom dijelu disertacije.²⁴⁰

Studiju koju su proveli Zierer i Wernke (2013) u okviru projekta *Entwicklung und Evaluation von Planungsmodellen der Allgemeinen Didaktik – EEPAD (Razvoj i evaluacija modela planiranja opće didaktike)* karakteriziraju određene metodologijske novine u odnosu na ranije provedena istraživanja: 1) pokušala se *izostaviti rutina i prethodno iskustvo nastavnika* (budući da koraci planiranja nastave igraju ulogu samo kada nastavnik još ne poznaje svoje učenike i nema razvijenu rutinu planiranja), 2) koristio se *induktivni put za dobivanje kategorija upotrebljivosti* (kategorije upotrebljivosti dobivene su temeljem podataka koji su se studijom prikupili, za razliku od prethodnih studija koje su koristile deduktivni put za razvoj kategorija upotrebljivosti temeljem teorijskih didaktičkih modela) i 3) didaktički modeli podvrgnuti su *direktnoj empirijskoj provjeri* (dok su ranije studije neizravnim putem provjeravale njihovu upotrebljivost – preko prečica i interpretacija). Studenti nastavnčkih usmjerenja (N=62) su se u pisanoj formi izjašnjavali glede tri najpoznatija didaktička modela (Klafkijev, Heimannov i Schulzov), za koje su na upitniku bile otisnute izvorne ilustracije autora didaktičkih modela. Postavljen im je zadatak da uz pomoć različitih modela u mislima pokušaju isplanirati konkretni nastavni sat. Nakon toga trebali su ocijeniti što im se u pojedinom modelu svidjelo, odnosno što im se nije svidjelo, uz što su u otvorenoj formi odgovora mogli zabilježiti pozitivne i negativne aspekte didaktičkih modela. Temeljem njihovih ocjena (ukupno 660 iskaza) kvalitativnom analizom sadržaja dobivene su četiri kategorije koje opisuju *upotrebljivost modela – prikaz, razumljivost, sadržaj i povezanost s praksom*. Istraživači napominju da su rezultati ove studije u raskoraku s rezultatima ranijih studija - didaktički modeli nisu generalno neupotrebljivi i beskorisni. Najviše ocjene dobio je model *shema perspektiva* s ukupno 58 % pozitivnih i 42 % negativnih ocjena (dvije pozitivno i dvije negativno procijenjene kategorije). Slijedi ga berlinski model s 56 % pozitivnih i 44 % negativnih ocjena (također dvije pozitivno i dvije negativno procijenjene kategorije), a najlošije ocjene je dobio hamburški model sa samo 38 % pozitivnih i čak 62 % negativnih ocjena (tri negativno procijenjene kategorije). U kategoriji *sadržaj* pozitivno su se istaknula čak sva tri ocijenjena modela. Ipak, budući da su

²⁴⁰ Vidi poglavlje 2. *REZULTATI I RASPRAVA* u empirijskom dijelu disertacije.

ostale kategorije u pojedinim modelima bile procijenjene kao deficitarne, zaključak jest da bi didaktičke modele trebalo poboljšati, tj. da bi se kombiniranjem više didaktičkih modela došlo do upotrebljivoga modela (Zierer i Wernke, 2013, str. 158-159).

U okviru istog projekta njemački su istraživači temeljem kategorija upotrebljivosti dobivenih kvalitativnom studijom razvili anketni upitnik – *skalu procjene upotrebljivosti didaktičkih modela planiranja nastave* (Wernke, Werner i Zierer, 2015). Čestice skale autori su konstruirali u skladu s kategorijama i podkategorijama kvalitativne analize i teorijski ih pridružili jednoj od četiri podljestvice – *prikaz, sadržaj, razumljivost i povezanost s praksom*. Upitnik su zatim pilotski primijenili na uzorku studenata nastavničkih studija (N=98), kako bi se utvrdile sve neophodne metrijske karakteristike. Kao i u kvalitativnoj studiji koja je prethodila, ispitanici su dobili zadatak da uz pomoć nekog didaktičkoga modela u mislima isplaniraju sat te naknadno vrednuju model. Ocjenjivanje je obavljeno na osnovu petostupanjske Likertove skale koja je sezala od 1 – *uopće se ne slažem* do 5 – *u potpunosti se slažem*. Budući da se radilo o pilotskoj primjeni upitnika, faktorska analiza i provjere pouzdanosti podljestvica provedena je na jednom modelu – *shema perspektiva*. Rezultati tih izračuna pokazali su da upitnik ima zadovoljavajuće metrijske karakteristike te je time položio probnu primjenu (Ibid).

U glavnoj studiji koja je uslijedila (Wernke, Werner i Zierer, 2015), ispitanici su temeljem konstruirane skale procjene didaktičkih modela procjenjivali upotrebljivost četiri didaktička modela - uz tri najpoznatija modela opće didaktike (model *shema perspektiva*, berlinski model i hamburški model), ocjenjivali su i *eklektički model* planiranja nastave. To je noviji model koji je nastao integracijom didaktičkih modela s njemačkoga i engleskoga govornoga područja, te kao takav predstavlja svojevrsan spoj njemačke didaktičke tradicije i anglosaksonske tradicije kurikuluma i instrukcije, s težnjom da, tražeći jedinstvo u raznolikosti, iskoristi prednosti i izbjegne nedostatke pojedinih modela (Zierer, 2013).²⁴¹ Kao i u prethodne dvije studije istog tima istraživača, ispitanici su dobili zadatak da uz pomoć svakoga didaktičkoga modela isplaniraju nastavni sat te da vrednuju model na skali procjene Likertovog tipa od 1 do 5. Na upitniku su za svaki model bile otisnute izvorne ilustracije autora didaktičkoga modela. Uzorak je činilo ukupno N=351 ispitanika, od toga 188 studenata nastavničkih studija i 163 nastavnika svih predmeta (66 pripravnika i 97 nastavnika). Autori ističu da su rezultati ove studije osporili prevladavajuće mišljenje u suvremenim publikacijama

²⁴¹ Ovaj model predstavljamo u kontekstu rasprave o budućnosti opće didaktike, u potpoglavlju 3.2.1. *Integracija klasičnih modela europske didaktike uz dodavanje novih teorijskih elemenata i empirijskih pristupa iz drugih znanosti*.

prema kojem su didaktički modeli neupotrebljivi. Naime, rezultati su pokazali da su čak tri od četiri modela ocijenjena kao upotrebljiva. U usporedbi pojedinih modela eklektički model dobio je najviše ocjene – on je na tri podljestvice (*prikaz*: M=3,89; *razumljivost*: M=3,75 i *povezanost s praksom*: M=3,71) najpozitivnije ocijenjen. Na podljestvici *sadržaj* ovaj je model ocijenjen sa M=3,59. Slijedi ga model *shema perspektiva*, koji najviše vrijednosti doseže na podljestvici *sadržaj* (M=3,77), a i na ostalim je podljestvicama u cjelini pozitivno ocijenjena (*prikaz*: M=3,26; *razumljivost*: M= 3,67 i *povezanost s praksom*: M=3,49). Ocjene berlinskoga modela su uglavnom prosječne, jer srednje vrijednosti nisu ni posebno visoke i niske, no u cjelini su u pozitivnom području (*prikaz*: M=3,53; *sadržaj*: M=3,24; *razumljivost*: M=3,40 i *povezanost s praksom*: M=3,07). Najniže srednje vrijednosti u usporedbi modela zabilježene su kod hamburškoga modela, koji je čak na tri od četiri podljestvice negativno ocijenjen (*prikaz*: M=2,34; *razumljivost*: M=2,70 i *povezanost s praksom*: M=2,59). Hamburški model samo na podljestvici *sadržaj* doseže zadovoljavajuće vrijednosti (M=3,08). Uslijed toga moguće je ustvrditi da u cjelini neupotrebljivost didaktičkih modela nije empirijski potvrđena, tj. ona je potvrđena samo u jednom od četiri procjenjivana modela. Nadalje, rezultati su pokazali da se ocjene modela snižavaju sa stupnjem iskustva ispitanika, budući da se kroz praksu oblikuju vlastiti subjektivni modeli planiranja, što je otvorilo put za promišljanje o tome mogu li postojati i modeli koji su za iskusne nastavnike korisniji (Wernke, Werner i Zierer, 2015).

Na hrvatskom je uzorku ispitanika provedeno preliminarno istraživanje (Ćatić, 2016) s ciljem pilotske primjene *upitnika za procjenu upotrebljivosti didaktičkih modela* (Wernke, Werner i Zierer, 2015),²⁴² na uzorku studenata učiteljskoga i nastavničkih studija (N=110) na Sveučilištu u Rijeci. Upitnik se sastojao od tri dijela, u kojima su ispitanici ocjenjivali po jedan didaktički model planiranja nastave – Klafkijev model *shema perspektiva*, Heimannov berlinski model i Schulzov hamburški model. U svakom od triju dijelova upitnika ispitanici su imali zadatak proučiti teorijski model čije je pojašnjenje dano u vidu izvorne ilustracije autora teorijskoga modela i kratkoga tekstualnoga pojašnjenja, te zamisliti proces planiranja bilo kojega nastavnoga sata uz pomoć dotičnoga modela. Ispitanici su zatim odgovarali na jedno otvoreno pitanje objektivnoga tipa vezano uz model te su procjenjivali u kojoj mjeri se slažu s dvadeset tvrdnji koje se odnose na upotrebljivost svakoga didaktičkoga modela. Procjenjivanje je obavljeno na osnovi petostupanjske Likertove skale koja je sezala od 1 – *uopće se ne slažem*

²⁴² S obzirom na to da ovaj upitnik koristimo u našem empirijskom istraživanju, opis postupka njegove prilagodbe koji je proveden u okviru ove preliminarne studije prikazujemo u empirijskom dijelu disertacije, u potpoglavlju 1.4. *Istraživački instrument*.

do 5 – u potpunosti se slažem. Svaka od dvadeset tvrdnji prema originalnoj studiji pripada jednom od četiri faktora, koji predstavljaju kategorije upotrebljivosti didaktičkih modela (*prikaz, sadržaj, razumljivost i povezanost s praksom*). Deskriptivni rezultati procjene didaktičkih modela pokazuju da je berlinski model u cjelini dobio najviše ocjene, sa svim prosječnim vrijednostima iznad $M=3,5$. On je na sve četiri podljestvice najbolje ocijenjen. Najviše vrijednosti dosegla je podljestvica *prikaz* ($M=3,85$), a slijede je *razumljivost* ($M=3,71$) i *sadržaj* ($M=3,64$), dok je najnižu ocjenu dobila kategorija *povezanost s praksom* ($M=3,57$). Budući da je ovaj model poprimio visoke vrijednosti na svim podljestvicama, možemo zaključiti da hrvatski ispitanici berlinski model doživljavaju kao u cijelosti upotrebljiv, tj. dobro prikazan, razumljiv, sadržajno uvjerljiv i povezan s praksom. Slijedi ga model *shema perspektiva*, koji ima nešto lošije ocjene od berlinskoga modela, ali je ipak u cjelini pozitivno ocijenjen. Najviše ocjene dobila je podljestvica *sadržaj* ($M=3,46$). Nešto niže vrijednosti, ali još uvijek pozitivne ocjene, nalazimo kod kategorija *prikaz* ($M=3,3$) i *razumljivost* ($M=3,22$), dok se na podljestvici *povezanost s praksom* Klafkijev model pokazao najslabijim ($M=3,10$), što možemo označiti kao najslabiju točku modela. Možemo zaključiti da hrvatski ispitanici model *shema perspektiva* u cjelini doživljavaju kao sadržajno uvjerljiv, dobro prikazan i razumljiv, a ocjena povezanosti s praksom je neutralnija te predstavlja aspekt koji kod ovog modela treba poboljšati. Najniže srednje vrijednosti u ovoj usporedbi ima hamburški model, koji na svim podljestvicama dobiva najniže vrijednosti te je čak na tri podljestvice negativno ocijenjen (*prikaz*: $M=2,78$; *razumljivost*: $M=2,91$ i *povezanost s praksom*: $M=2,97$). Ovaj model samo na podljestvici *sadržaj* ($M=3,28$) doseže zadovoljavajuće vrijednosti, ali i ta je vrijednost najniža u usporedbi s ocjenom *sadržaja* u prva dva didaktička modela. Hamburški model prema tome ispitanici doživljavaju kao loše prikazan, nerazumljiv te slabo povezan s praksom. Nadalje, rezultati su pokazali da nijedna razlika u procjeni modela između ispitanika koji su razumjeli model i ispitanika koji nisu razumjeli model nije statistički značajna, što ukazuje na činjenicu da razumijevanje modela nije povezano s njihovom procjenom upotrebljivosti. Ukratko, rezultati preliminarne studije pokazuju da neupotrebljivost didaktičkih modela planiranja nastave u cjelini nije potvrđena ni na hrvatskom uzorku ispitanika – naime od tri didaktička modela dva su modela u cjelini pozitivno ocijenjena (model *shema perspektiva* i berlinski model), dok je jedan model ocijenjen kao neupotrebljiv (hamburški model), sa samo jednom pozitivno ocijenjenom kategorijom upotrebljivosti (Ćatić, 2016).

II. ANALIZA EMPIRIJSKOGA ISTRAŽIVANJA

1. METODOLOGIJA EMPIRIJSKOGA ISTRAŽIVANJA

1.1. Cilj i zadaci

Cilj empirijskog dijela disertacije jest provjeriti *upotrebljivost* tri najpoznatija modela opće didaktike (Klafkijev model *shema perspektiva*, Heimannov berlinski model i Schulzov hamburški model) u kontekstu uvođenja obrazovnih standarda. Termin *upotrebljivost* definira se kao praktična korist teorijskoga modela (Zierer i Wernke, 2103), koja obuhvaća četiri kategorije (kriterija): *prikaz*, *sadržaj*, *razumljivost* i *povezanost s praksom*. Upotrebljivost didaktičkoga modela treba biti shvaćena kao uzajamna interakcija ili međuigra *prikaza*, *sadržaja*, *razumljivosti* i *povezanosti s praksom*, što znači da su sve ove kategorije podjednako bitne, i da tek zajedno predstavljaju konstrukt *upotrebljivost*²⁴³ (Ibid).

U skladu s opisanim ciljem, formulirani su zadaci empirijskoga istraživanja:

1. Na većem oglednom uzorku primijeniti prilagođenu verziju upitnika procjene upotrebljivosti didaktičkih modela (Wernke, Werner i Zierer, 2015).²⁴⁴
2. Utvrditi deskriptivne pokazatelje i pouzdanost podljestvica upitnika, kao i značajnost razlika u procjenama modela.
3. Utvrditi upotrebljivost tri didaktička modela planiranja nastave, izdvojiti jake i slabe strane pojedinih modela, te međusobno usporediti njihovu upotrebljivost.
4. Utvrditi značajnost razlika u procjenama modela između kategorija ispitanika različite duljine radnoga iskustva.

²⁴³ Autori napominju da navedeno znači da, na primjer, *povezanost s praksom* sama po sebi ne znači *upotrebljivost*. Naime, model se može realizirati efikasno i brzo, no ako mu nedostaju određeni *sadržaji*, od njega nema koristi i samim time nije upotrebljiv. Jednako važi i za kategorije *prikaz* i *razumljivost* – čak iako su obje uvjerljive u određenom modelu, on ostaje beskoristan i neupotrebljiv ako im se ne pridruže *sadržaj* i *povezanost s praksom*.

²⁴⁴ Postupak prilagodbe originalnoga upitnika za potrebe ovoga istraživanja opisujemo u potpoglavlju 1.4. *Istraživački instrument*.

1.2. Hipoteze

Sukladno navedenom, u empirijsko istraživanje se krenulo od sljedećih pretpostavki (hipoteza):²⁴⁵

H2: Didaktički modeli su neupotrebljivi.

H3: Didaktički modeli ne razlikuju se međusobno glede svoje upotrebljivosti.

H4: Duljina radnoga iskustva ispitanika nije povezana s njihovom procjenom upotrebljivosti didaktičkih modela.

1.3. Uzorak

Uzorak je činilo ukupno 298 ispitanika, od toga 150 studenata učiteljskoga i nastavničkih studija sa Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli te 148 nastavnika iz 9 osnovnih škola u gradu Puli.

Tablica 1: Opis ukupnoga uzorka ispitanika s obzirom na spol i prosječnu dob

Poduzorak	Spol		Ukupno	Prosječna dob
	Ž	M		
Studenti	125 (41,94 %)	25 (8,38 %)	150 (50,33 %)	23,04
Nastavnici	129 (43,28 %)	19 (6,38 %)	148 (49,66 %)	42,75
Ukupno	254 (85,23 %)	44 (14,77 %)	298 (100 %)	32,83

Iz Tablice 1 vidljivo je da od ukupnoga broja studenata (N=150) većinu čine studentice – njih 125 (83,33 %), kao i da od ukupnoga broja nastavnika (N=148) većinu čine nastavnice – njih 129 (87,16 %), no u disertaciji pojmove *student* i *nastavnik* navodimo u muškome rodu, vrijednosno neutralno i isključivo iz stilističkih razloga. Prosječna dob studenata iznosi 23,04 godine, s rasponom od 21 do 55 godina. Ovdje treba napomenuti da je većina studenata (N=113

²⁴⁵ Prvu hipotezu (H1), koja je teorijske prirode, provjeravamo u teorijskom dijelu disertacije (vidi potpoglavlje 3.3. *Pedagoško-didaktička refleksija standardizacije obrazovanja – obrazovno-politička i pedagozijska teorijska perspektiva*).

ili 75,33 %) dobi od 21 do 23 godine; 35 ili 23,33 % studenata je dobi u rasponu od 24 do 29 godina, dok je samo 1 student od 39 godina te 1 student od 55 godina, što je *pomaknulo* prosječnu dob k višim vrijednostima, no nužno ne odražava realnu situaciju glede njihove dobi. S obzirom na to da nije riječ o izvanrednim studijima, tj. studijima uz rad, i da nijedan od *starijih* studenata nema prethodno iskustvo rada u nastavi, odlučeno je i njihove ocjene modela uključiti u analizu. Prosječna dob nastavnika iznosi 42,75 godina, pri čemu najmlađi nastavnik ima 25 godina, dok najstariji anketirani nastavnik ima 64 godine.

1.3.1. Opis poduzorka *studenti*

Poduzorak *studenti* činili su studenti završnih godina²⁴⁶ učiteljskoga i nastavničkih studija različitih predmeta i kombinacija predmeta²⁴⁷ na Sveučilištu Jurja Dobrile u Puli. U Tablici 2 prikazan je broj anketiranih studenata s obzirom na studijski program. Prema evidenciji ISVU službe Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli ukupni broj studenata završnih godina učiteljskoga i nastavničkih studija u vrijeme istraživanja (akademska godina 2014. / 2015.) bio je 198, što znači da je istraživanjem obuhvaćeno 75,6 % ukupne populacije studenata.

²⁴⁶ Terminom *završne godine* obuhvaćeni su studenti treće, četvrte i pete godine studiranja. S obzirom na različitu strukturu pojedinih studija, ovo konkretno znači da su poduzorak činili studenti treće, četvrte i pete godine integriranoga preddiplomskoga i diplomskoga studija; zatim treće godine preddiplomskoga, prve i druge godine diplomskoga studija; te treće i četvrte godine preddiplomskoga i prve godine diplomskoga studija.

²⁴⁷ Na Sveučilištu Jurja Dobrile u Puli u vrijeme istraživanja realizirali su se nastavnički studiji hrvatskoga jezika i književnosti (jednopedmetni i dvopedmetni), povijesti (jednopedmetni i dvopedmetni), talijanskoga jezika i književnosti (jednopedmetni i dvopedmetni), latinskoga jezika i rimske književnosti (dvopedmetni) i glazbene pedagogije (jednopedmetni).

Tablica 2: Opis poduzorka *studenti* s obzirom na studijski program

Studijski program		Broj studenata	Ukupno
Učiteljski studij		63	63 (42 %)
Nastavnički studiji	Hrvatski jezik i književnost	19	87 (58 %)
	Povijest	26	
	Talijanski jezik i književnost	15	
	Hrvatski jezik i književnost / Povijest	4	
	Hrvatski jezik i književnost / Talijanski jezik i književnost	1	
	Hrvatski jezik i književnost / Latinski jezik i rimska književnost	2	
	Talijanski jezik i književnost / Povijest	3	
	Glazbena pedagogija	17	
Ukupno		150 (100 %)	

1.3.2. Opis poduzorka *nastavnici*

Poduzorak *nastavnici* činili su nastavnici razredne i predmetne nastave (svih obveznih i izbornih predmeta) iz 9 od ukupno 13 osnovnih škola, koliko ih djeluje na području grada Pule. Prema evidenciji Upravnoga odjela za društvene djelatnosti Grada Pule, u vrijeme istraživanja (školska godina 2014. / 2015.), u 9 osnovnih škola koje su sudjelovale u našem istraživanju, bilo je zaposleno ukupno 354 nastavnika razredne i predmetne nastave. S obzirom na to da je broj anketiranih nastavnika bio 148, to čini 41,8 % od ukupnoga broja nastavnika koji radi u tim školama.

Od ukupno 148 nastavnika, njih 53 ili 35,81 % radi u razrednoj nastavi, a 95 ili 64,19 % radi u predmetnoj nastavi. U Tablici 3 prikazan je broj anketiranih nastavnika s obzirom na stručni profil, tj. rade li u razrednoj ili predmetnoj nastavi.

Tablica 3: Opis poduzorka *nastavnici* s obzirom na stručni profil

Stručni profil nastavnika	Ukupno
Razredna nastava	53 (35,81 %)
Predmetna nastava	95 (64,19 %)
Ukupno	148 (100 %)

Što se tiče predmeta koje nastavnici predmetne nastave poučavaju, najzastupljeniji su strani jezik (N=18), hrvatski jezik (N=14) i matematika (N=12), a najslabije su zastupljeni glazbena kultura, tjelesna i zdravstvena kultura, kombinacija predmeta povijest i geografija te kombinacija predmeta matematika i informatika, od kojih je svaki zastupljen sa samo dva (N=2) anketirana nastavnika. U Tablici 4 prikazana je zastupljenost svih predmeta i kombinacija predmeta koje anketirani nastavnici poučavaju.

Tablica 4: Predmetni nastavnici s obzirom na predmet(e) koji(e) poučavaju

Predmet	Ukupno
Hrvatski jezik	14 (14,7 %)
Matematika	12 (12,6 %)
Strani jezik	18 (18,9 %)
Priroda / Biologija	3 (3,2 %)
Kemija	4 (4,2 %)
Fizika	5 (5,3 %)
Povijest	5 (5,3 %)
Geografija	6 (6,3 %)
Tehnička kultura	3 (3,2 %)
Likovna kultura	5 (5,3 %)
Glazbena kultura	2 (2,1 %)
Tjelesna i zdravstvena kultura	2 (2,1 %)
Hrvatski jezik i povijest	5 (5,3 %)
Povijest i geografija	2 (2,1 %)
Matematika i informatika	2 (2,1 %)
Informatika – izborni predmet	3 (3,2 %)
Vjeronauk – izborni predmet	4 (4,2 %)
Ukupno	95 (100 %)

U istraživanju su sudjelovali nastavnici sljedećih škola: Osnovna škola Centar, Osnovna škola Šijana, Osnovna škola Tone Peruška, Osnovna škola Veruda, Osnovna škola Vidikovac, Osnovna škola Stoja, Osnovna škola Veli Vrh, Osnovna škola Kaštanjer i Osnovna škola Monte Zaro. Četiri pulske osnovne škole čiji nastavnici nisu sudjelovali u istraživanju jesu Talijanska osnovna škola Giuseppina Martinuzzi, Škola za odgoj i obrazovanje, Osnovna glazbena škola I. M. Ronjgova i privatna Osnovna škola Juraj Dobrila. Razlog za neobuhvaćanje prve škole jest izostavljanje potencijalnih obrazovnih, jezičnih i kulturnih čimbenika koji bi mogli utjecati na valjanost rezultata istraživanja. Druge dvije škole nisu obuhvaćene prvenstveno zbog razlika

u programima koji se realiziraju u odnosu na redovite osnovne škole, dok je za posljednju razlog bio nemogućnost dogovora glede organizacije provođenja istraživanja. U Tablici 5 prikazano je sudjelovanje nastavnika prema školi u kojoj su zaposleni. Najviše anketiranih nastavnika radi u Osnovnoj školi Šijana (N=31) i Osnovnoj školi Kaštanjer (N=30), koje zajedno čine 42,22 % ovoga poduzorka. Slijede ih osnovna škola Tone Peruška (N=17), Osnovna škola Vidikovac (N=15), Osnovna škola Stoja (N=13), Osnovna škola Centar (N=12), Osnovna škola Monte Zaro (N=11) i osnovna škola Veruda (N=10), koje zajedno čine 51,7 % ovoga poduzorka. Najmanje anketiranih nastavnika (njih 6,08%) radi u školi Veli Vrh (N=9).

Tablica 5: Zastupljenost anketiranih nastavnika prema osnovnim školama u kojima rade

Osnovna škola	Broj nastavnika
Osnovna škola Centar	12 (8,11 %)
Osnovna škola Šijana	31 (20,95 %)
Osnovna škola Tone Peruška	17 (11,49 %)
Osnovna škola Veruda	10 (6,76 %)
Osnovna škola Vidikovac	15 (10,14 %)
Osnovna škola Stoja	13 (8,78 %)
Osnovna škola Veli Vrh	9 (6,08 %)
Osnovna škola Kaštanjer	30 (20,27 %)
Osnovna škola Monte Zaro	11 (7,43 %)
Ukupno	148 (100 %)

Radno iskustvo nastavnika definirali smo kroz četiri kategorije: do 5 godina; 6 – 15 godina; 16 – 30 godina i više od 30 godina. Najviše anketiranih nastavnika ima od 6 do 15 godina radnoga iskustva (N=53), a slijede ih nastavnici s od 16 do 30 godina radnoga iskustva (N=39) te nastavnici do 5 godina radnoga iskustva (N=33). Najmanje zastupljena skupina nastavnika ima više od 30 godina radnoga iskustva (N=23). U Tablici 6 prikazana je zastupljenost nastavnika prema kategorijama radnoga iskustva.

Tablica 6: Zastupljenost nastavnika prema kategorijama radnoga iskustva

Kategorije radnoga iskustva	Broj nastavnika
do 5 godina	33 (22,30 %)
6 – 15 godina	53 (35,81 %)
16 – 30 godina	39 (26,35 %)
više od 30 godina	23 (15,54 %)
Ukupno	148 (100 %)

1.4. Istraživački instrument

U istraživanju je, uz dozvolu autora, upotrebljen prilagođeni anketni upitnik kojega su razvili njemački istraživači Wernke, Werner i Zierer (2015) za potrebe studije upotrebljivosti didaktičkih modela planiranja nastave, koja je provedena na njemačkom uzorku ispitanika u okviru projekta *Entwicklung und Evaluation von Planungsmodellen der Allgemeinen Didaktik – EEPAD (Razvoj i evaluacija modela planiranja opće didaktike)*.

Prilagođeni upitnik napravljen je u dvije inačice (Prilog 1 i Prilog 2), tj. inačici za studente i inačici za nastavnike, čija je razlika u uvodnim naslovljavanju te specifičnim podacima koji se traže od svakoga poduzorka ispitanika. Naime, osim demografskih podataka, u upitniku za studente bilo je potrebno navesti studijski program te godinu studija, dok je u upitniku za nastavnike bilo potrebno odabrati jednu od četiri kategorije radnoga iskustva (do 5 godina; 6 – 15 godina; 16 – 30 godina i više od 30 godina) te navesti stručni profil (razredna ili predmetna nastava) i predmet(e) koje predaju. Glavni i zajednički dio upitnika sastojao se od tri dijela, u kojima su ispitanici procjenjivali upotrebljivost po jednoga didaktičkoga modela planiranja nastave – Klafkijeva modela *shema perspektiva*, Heimannova berlinskog modela i Schulzova hamburškog modela. U svakome od tri dijela upitnika ispitanici su imali zadatak proučiti jedan od tri teorijska modela čije je pojašnjenje dano u vidu grafičkoga prikaza (izvorne ilustracije autora modela) i kratkoga teksta, te zamisliti proces planiranja bilo kojega nastavnoga sata pomoću dotičnoga modela. Ispitanici su zatim procjenjivali u kojoj se mjeri slažu s tvrdnjama (N=17) koje se odnose na upotrebljivost didaktičkoga modela. Procjenjivanje je obavljeno na osnovi Likertove skale od pet stupnjeva (1 – uopće se ne slažem, 2 – uglavnom se ne slažem, 3 – niti se slažem niti ne slažem, 4 – uglavnom se slažem, 5 – u potpunosti se slažem). Svaka od sedamnaest tvrdnji prema preliminarnoj studiji (Ćatić, 2016) pripada jednom

od četiri faktora, koji čine kategorije upotrebljivosti didaktičkih modela (*prikaz, sadržaj, razumljivost i povezanost s praksom*). Doslovni tekst pojedinih tvrdnji i njihova pripadnost pojedinim teorijskim faktorima, tj. podljestvicama, prikazani su u Tablici 7.

Tablica 7: Povezanost čestica upitnika s teorijskim faktorom

Faktori – kategorije upotrebljivosti didaktičkih modela	Tekst pojedinih tvrdnji
Prikaz	<i>Model planiranja osobno doživljavam kao ...</i>
	<i>...prikazan optički privlačno.</i>
	<i>...prikazan pregledno.</i>
	<i>...prikazan svrsishodno jer prikaz podupire preglednost.</i>
	<i>...prikazan jasno strukturirano.</i>
Sadržaj	<i>...sadržajno dovoljno diferenciran, jer sadrži važne podtočke/aspekte.</i>
	<i>...teorijski uvjerljiv.</i>
	<i>...sadržajno posve dovoljno razrađen.</i>
	<i>...teorijski utemeljen.</i>
	<i>...teorijski smislen.</i>
Razumljivost	<i>...sadržajno razumljiv.</i>
	<i>...bez proturječja.</i>
	<i>...samorazjašnjavajući.</i>
	<i>...prikladan s obzirom na odabir pojmova jer su odabrani pravi pojmovi.</i>
	<i>...razumljiv s obzirom na odabir pojmova jer razumijem značenje upotrijebljenih pojmova.</i>
Povezanost s praksom	<i>...u cijelosti provediv.</i>
	<i>...fleksibilno primjenjiv za konkretno planiranje nastave.</i>
	<i>...koristan za konkretno planiranje nastave.</i>

1.4.1. Opis postupka prilagodbe stranoga upitnika u okviru preliminarne studije

Provedba i rezultati preliminarne studije objavljeni su u zasebnom radu (Ćatić, 2016), a ovdje izdvajamo važne podatke vezane uz prilagodbu upitnika, kao i postupak provjere faktorske strukture skale procjene didaktičkih modela.²⁴⁸

Prilagodba upitnika načinjena je u skladu s ciljem i hipotezama našega istraživanja te jezičnim i obrazovnim obilježjima i specifičnostima hrvatskih ispitanika. Uslijedila je provjera neophodnih metrijskih karakteristika i faktorske strukture skale procjene upotrebljivosti didaktičkih modela u preliminarnome istraživanju, a zatim su u skladu s rezultatima načinjene i finalne izmjene na upitniku.

Odmak u odnosu na originalni instrument činile su sljedeće odluke. U originalnoj su studiji ispitanici uz tri klasična modela opće didaktike procjenjivali upotrebljivost i jednoga novijega, *eklektičkoga modela*²⁴⁹ (Zierer i Seel, 2012), koji je u našem istraživanju izostavljen, u skladu s ciljem i hipotezama disertacije. Tekstualno pojašnjenje kojim je upotpunjena izvorna ilustracija modela također čini odmak u odnosu na originalni instrument, u kojem je ispitanicima bila predstavljena samo izvorna ilustracija modela. Odluka o uključivanju kratkoga tekstualnoga pojašnjenja argumentira se mišljenjem da sam grafički prikaz nije ispitanicima dostatan kako bi razumjeli model, s obzirom na činjenicu da su u hrvatskim sveučilišnim udžbenicima (pa tako i silabima) iz didaktike, ovi modeli tek djelomično i općenito slabo zastupljeni (Ćatić, 2016) te su prema tome našim ispitanicima gotovo potpuno nepoznati. Još jedan odmak u odnosu na originalnu studiju činilo je otvoreno pitanje objektivnog tipa vezano uz svaki model, što je imalo dvojaki cilj. Prvo, to je bilo provjeravanje hipoteze o postojanju razlike u procjeni upotrebljivosti modela s obzirom na razumijevanje modela od strane ispitanika, koju smo postavili u okviru preliminarne studije. Drugo, pitanja su imala ulogu poticanja ispitanika da potpunije prouče didaktičke modele, za što smo pretpostavili da će poboljšati valjanost njihovih odgovora. Ipak, s obzirom na to da u preliminarnoj studiji nije statistički dokazana povezanost razumijevanja modela sa procjenom njihove upotrebljivosti, u glavnom smo istraživanju izostavili ova pitanja.

²⁴⁸ Treba istaknuti da smo relevantne činjenice vezane uz istraživački postupak i deskriptivne rezultate preliminarne studije prikazali u teorijskom dijelu disertacije (vidi poglavlje 4. *PREGLED ISTRAŽIVANJA UPOTREBLJIVOSTI DIDAKTIČKIH MODELA PLANIRANJA NASTAVE*), a glavne deskriptivne rezultate preliminarne studije prezentiramo i u poglavlju 2. *REZULTATI I RASPRAVA*, u kontekstu usporedbe rezultata našega istraživanja s prethodnim istraživanjima upotrebljivosti didaktičkih modela.

²⁴⁹ *Eklektički model* prikazan je teorijskom dijelu disertacije (vidi potpoglavlje 3.2. *Budućnost opće didaktike*).

S obzirom na to da se radilo o prvoj primjeni stranoga instrumenta na hrvatskom uzorku ispitanika (studenti završne godine učiteljskoga i nastavničkih studija, N=110), bilo je potrebno provjeriti podudara li se faktorska struktura upitnika sa strukturom koju su dobili originalni autori skale. Originalna ljestvica procjene sadržavala je dvadeset čestica koje pripadaju jednom od četiri faktora – *prikaz, sadržaj, razumljivost i povezanost s praksom*. Faktorska analiza skale procjene upotrebljivosti didaktičkih modela načinjena je na primjeru modela *shema perspektiva*.²⁵⁰ Provedena je konfirmatorna faktorska analiza uz ML (*Maximumlikelihood*) metodu ekstrakcije faktora i standardne postavke Lisrel 8.8 programa. Uz definiranje parametara koji se procjenjuju prema teorijskome modelu (obrazac povezanosti dvadeset originalnih čestica s teorijskim faktorom prikazan je u Tablici 8), standardnim postavkama omogućeno je faktorima da koreliraju, kovarijance pogrešaka mjerenja fiksirane su na nulu, a varijance latentnih varijabli na jedinicu. Pogreške mjerenja reprezentirane su univariatnim faktorima kojima je ljestvica postavljena fiksiranjem faktorskoga zasićenja na jedan.

²⁵⁰ Ova odluka donesena je radi usporedivosti rezultata s rezultatima originalne studije, s obzirom na to da su autori originalne skale u preliminarnoj studiji faktorsku analizu također proveli na primjeru modela *shema perspektiva* (Čatić, 2016).

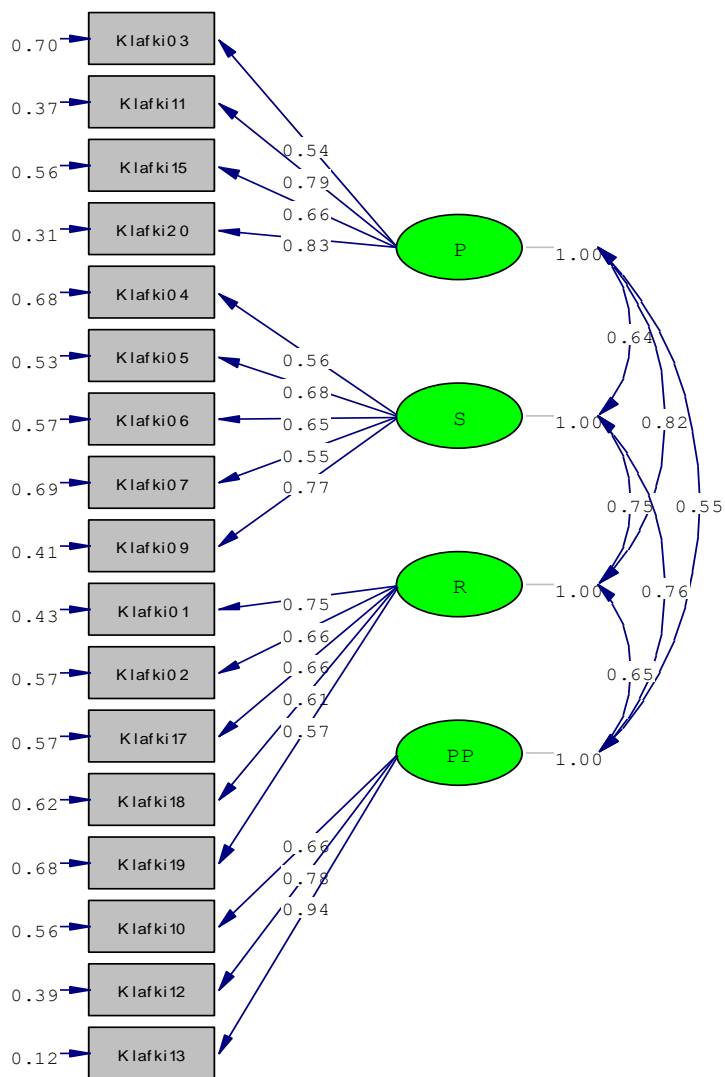
Tablica 8: Prikaz slobodnih (1-20) i fiksnih (0) parametara faktorskih zasićenja prema izvornome modelu pripadnosti čestica faktoru

<i>Model planiranja osobno doživljam kao...</i>	Faktori – kategorije upotrebljivosti modela			
	Prikaz	Sadržaj	Razumljivost	Povezanost s praksom
Klafki03 ... <i>prikazan optički privlačno.</i>	1	0	0	0
Klafki11 ... <i>prikazan pregledno.</i>	2	0	0	0
Klafki14 ... <i>prikazan primjereno kompleksno i višeslojno jer se prikazuje onoliko koliko je potrebno i što je manje moguće.</i>	3	0	0	0
Klafki15 ... <i>prikazan svrsishodno jer prikaz podupire preglednost.</i>	4	0	0	0
Klafki20 ... <i>prikazan jasno strukturirano.</i>	5	0	0	0
Klafki04 ... <i>sadržajno dovoljno diferenciran jer sadrži važne podtočke/aspekte.</i>	0	6	0	0
Klafki05 ... <i>teorijski uvjerljiv.</i>	0	7	0	0
Klafki06 ... <i>sadržajno posve dovoljno razrađen.</i>	0	8	0	0
Klafki07 ... <i>teorijski utemeljen.</i>	0	9	0	0
Klafki09 ... <i>teorijski smislen.</i>	0	10	0	0
Klafki01 ... <i>sadržajno razumljiv.</i>	0	0	11	0
Klafki02 ... <i>bez proturječja.</i>	0	0	12	0
Klafki08 ... <i>dostatan glede razjašnjenja i objašnjenja.</i>	0	0	13	0
Klafki16 ... <i>u cjelini lako shvatljiv.</i>	0	0	14	0
Klafki17 ... <i>samorazjašnjavajući.</i>	0	0	15	0
Klafki18 ... <i>prikladan s obzirom na odabir pojmova jer su odabrani pravi pojmovi.</i>	0	0	16	0
Klafki19 ... <i>razumljiv s obzirom na odabir pojmova jer razumijem značenje upotrijebljenih pojmova.</i>	0	0	17	0
Klafki10 ... <i>u cijelosti provediv.</i>	0	0	0	18
Klafki12 ... <i>fleksibilno primjenjiv za konkretno planiranje nastave.</i>	0	0	0	19
Klafki13 ... <i>koristan za konkretno planiranje nastave.</i>	0	0	0	20

Budući da je deskriptivnom analizom utvrđeno da na nekim varijablama nedostaju podaci za određen broj analiza, za potrebe multivarijatne faktorske analize provedena je na česticama procjene višestruka imputacija podataka uz specifikaciju potpuno uvjetovanoga modela po MCMC – *Markov Chain Monte Carlo* algoritmu. Analiza provedena na svim ispitanicima uz opisanu imputaciju nedostajućih podataka rezultirala je neprihvatljivim pokazateljima podudaranja modela: $\chi^2= 411.18$, $df= 164$; $\chi^2/df=2,507$; $RMSEA=0,12$; $CFI= 0.89$. Uvažavanje indikatora modifikacije nije rezultiralo znatnijim poboljšanjem podudaranja modela.

S obzirom na to da su na tako imputiranim podacima dobiveni loši pokazatelji podudaranja konfirmatorne faktorske analize, u idućem koraku provedena je analiza samo na ispitanicima koji su na tvrdnjama procjene modela *shema perspektiva* imali sve podatke ($N=96$). Pokazatelji podudaranja bili su na tom poduzorku bolji, ali i dalje izvan granica prihvatljivosti: $\chi^2=336.61$, $df= 164$; $\chi^2/df=2,0525$; $RMSEA=0,11$; $CFI=0.92$.

Pokazatelji modifikacije ukazali su da se najveći pomaci u podudarnosti modela mogu postići izostavljanjem čestica koje su imale visoka zasićenja na više faktora: Klafki 14 iz podljestvice *prikaz* te Klafki 08 i 16 iz podljestvice *razumljivost* (vidi Tablicu 8). Nakon izostavljanja tih čestica, pokazatelji podudaranja ušli su unutar granica prihvatljivosti: $\chi^2= 215.60$, $df= 113$; $\chi^2/df=1,9079$; $RMSEA=0,098$; $CFI= 0.94$. Iz navedene analize proizlazi da najbolje pokazatelje podudaranja ima faktorska struktura s 4 faktora, pri čemu su čestice Klafki 03, 11, 15 i 20 manifesti faktora *prikaz*, čestice Klafki 04, 05, 06, 07, 09 manifesti faktora *sadržaj*, čestice Klafki 01, 02, 17, 18 i 19 manifesti faktora *razumljivost* i čestice Klafki 10, 12 i 13 manifesti faktora *povezanost s praksom* (Grafički prikaz 1).



Chi-Square=215.60, df=113, P-value=0.00000, RMSEA=0.098

*Pojašnjenje kratica: P – Prikaz, S – Sadržaj, R – Razumljivost, PP – Povezanost s praksom.

Grafički prikaz 1: Faktorska struktura procjene modela *shema perspektiva*

U Tablici 9 prikazana je matrica korelacija latentnih varijabli, koja ukazuje na visoku pozitivnu povezanost svih varijabli pri čemu je najveća povezanost (čak 0,82) utvrđena između faktora *prikaz* i faktora *razumljivost*, što je na granici prihvatljivosti u smislu diskriminativne valjanosti zadržanih faktora.

Tablica 9: Matrica korelacija latentnih varijabli

	Prikaz	Sadržaj	Razumljivost	Povezanost s praksom
Prikaz	1.00			
Sadržaj	0.64	1.00		
Razumljivost	0.82	0.75	1.00	
Povezanost s praksom	0.55	0.76	0.65	1.00

S obzirom na rezultate faktorske analize, možemo rezimirati da u prvom izračunu na hrvatskom uzorku ispitanika pokazatelji podudaranja faktorske strukture prelaze dogovorne granice, tj. ne dolazi do podudaranja faktorske strukture sa strukturom koju su dobili originalni autori. Originalna je struktura ljestvice zatim promijenjena izostavljanjem tri čestice s najvećim indeksima modifikacije. Na taj se način uspio postići zadovoljavajući stupanj podudaranja između originalne i izmijenjene faktorske strukture. Drugim riječima, izmijenjena faktorska struktura uspjela se približiti rezultatima koji su dobiveni u njemačkoj studiji. Izmijenjeni upitnik je time položio probnu primjenu na hrvatskome uzorku ispitanika te smo zaključili da predstavlja prikladni mjerni instrument koji se u daljnjim istraživanjima može primijeniti na većim oglednim uzorcima.

S obzirom na činjenicu da je u okviru prilagodbe originalnoga instrumenta načinjen stručni prijevod s njemačkog na hrvatski jezik, kao i ponovno prevođenje čestica upitnika s hrvatskog na njemački jezik kako bi se osigurala valjanost prijevoda a time i isključili eventualni jezični razlozi za nepodudaranje faktorske strukture, navedene razlike u razumijevanju čestica od strane ispitanika mogu se objasniti sociološkim, kulturološkim i obrazovnim razlikama između populacije njemačkih i hrvatskih studenata. Razumijevanje kulturoloških, socioloških i obrazovnih sličnosti i razlika predstavlja preduvjet za detaljnije objašnjenje razloga nepodudaranja faktorske strukture s originalnom.

1.5. Postupak

Istraživanje je provedeno u travnju i svibnju 2015. godine na Sveučilištu Jurja Dobrile u Puli (Odjel za odgojne i obrazovne znanosti, Odjel za humanističke znanosti i Odjel za studij na talijanskom jeziku te Muzička akademija u Puli) te u devet osnovnih škola u gradu Puli (Osnovna škola Centar, Osnovna škola Šijana, Osnovna škola Tone Peruška, Osnovna škola Veruda, Osnovna škola Vidikovac, Osnovna škola Stoja, Osnovna škola Veli Vrh, Osnovna škola Kaštanjer i Osnovna škola Monte Zaro). Anketiranje studenata provedeno je tijekom nastave, dok je anketiranje nastavnika provedeno tijekom nastavnčkih vijeća, u oba slučaja uz nazočnost istraživača, koji ih je, prije ispunjavanja upitnika, usmeno uputio o cilju istraživanja i načinu rješavanja upitnika. Postupak anketiranja trajao je između 20 i 30 minuta, i bio je anonimn i dobrovoljan. Ovdje valja napomenuti da je kod studenata primijećena znatno veća motiviranost i spremnost na suradnju i sudjelovanje u istraživanju nego kod nastavnika praktičara, o čemu svjedoči i postotak anketiranih u svakome poduzorku (istraživanjem je obuhvaćeno 75,6 % ukupne populacije studenata i samo 41,8 % ukupnoga broja nastavnika). U skladu s većim odazivom studenata, postupak njihova anketiranja bio je mnogo jednostavniji i brži nego postupak anketiranja nastavnika, čiji je odaziv bio puno slabiji. To i ne čudi, s obzirom na to da su nastavnici imali više poteškoća s razumijevanjem apstraktnih teorijskih modela jer su se kao praktičari udaljili od teorijskoga promišljanja iz vremena studiranja, a tome treba pridodati i faktor demotiviranosti uslijed opterećenosti radnim obvezama, umora i niskih primanja.

Statistička analiza provedena je korištenjem statističkoga programa SPSS 21, a uključila je sljedeće izračune: deskriptivna analiza (aritmetička sredina, standardna devijacija, provjera normalnosti distribucije podljestvica – kurtoza i simetričnost), analiza pouzdanosti podljestvica (koeficijent unutarnje pouzdanosti – Cronbach alfa), te inferencijalna statistika (t-testovi za nezavisne uzorke i jednosmjerne analize varijance s Bonferroni post-hoc korekcijom za višestruke usporedbe) za usporedbe značajnosti razlika rezultata različitih skupina ispitanika.

2. REZULTATI I RASPRAVA

2.1. Pouzdanost podljestvica upitnika na primjeru triju didaktičkih modela

Izračuni pouzdanosti i normalnosti distribucije podljestvica (*prikaz*, *sadržaj*, *razumljivost* i *povezanost s praksom*) načinjeni su pojedinačno za svaki model. Kao što je vidljivo u Tablici 10, deskriptivna analiza podljestvica ukazala je da podljestvice imaju zadovoljavajuće pokazatelje pouzdanosti (Chronbach α) i normalnosti distribucije s iznimkom podljestvice *prikaz* kod berlinskoga modela, koja je blago negativno asimetrična i leptokurtična, što indicira grupiranje rezultata na višim vrijednostima skale. Unatoč ovom odstupanju od normalne distribucije, u daljnjim je izračunima upotrebljena parametrijska statistika s obzirom da navedena distribucija rezultata, iako odstupa od normalne, nije binomna (tzv. *U distribucija* – kada se najveće frekvencije nalaze na ekstremnim vrijednostima apscise), a uzorak je ispitanika dovoljno velik (Petz, 1985). Iz navedenoga se razloga dobiveni rezultati mogu smatrati pouzdanima bez obzira što nisu zadovoljeni svi preduvjeti za parametrijsku statistiku.

Tablica 10: Pouzdanosti i distribucija (kurtoza i simetričnost) rezultata podljestvica

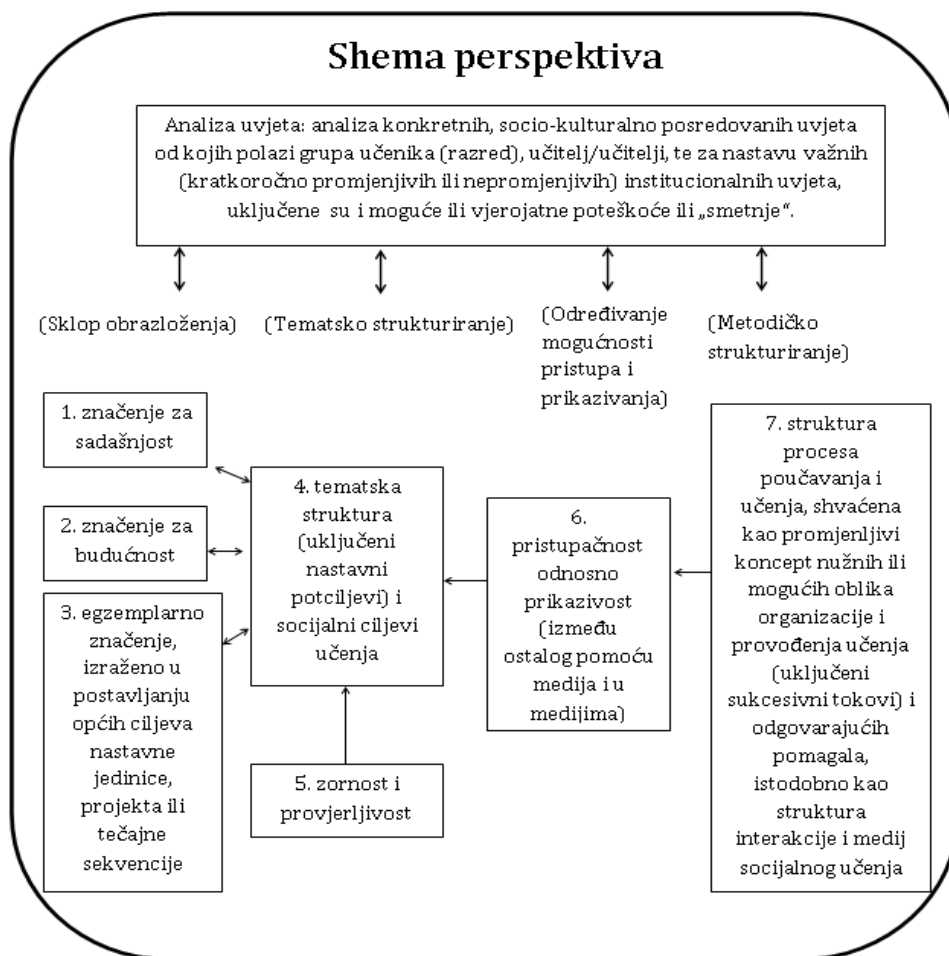
Podljestvica	Model shema perspektiva			Berlinski model			Hamburški model		
	α	simet.	kurt.	α	simet.	kurt.	α	simet.	kurt.
Prikaz	,867	-,410	-,222	,882	-1,173	1,891	,890	-,006	-,846
Sadržaj	,862	-,709	,857	,876	-,311	,243	,910	-,252	,025
Razumljivost	,825	-,223	-,245	,859	-,451	,828	,875	-,071	-,424
Povez. s pr.	,840	-,270	-,141	,797	-,558	,917	,870	-,108	-,231

2.2. Deskriptivni rezultati

Ispitanici su procjenjivali upotrebljivost didaktičkih modela prema četiri podljestvice koje predstavljaju kategorije njihove upotrebljivosti na Likertovoj skali procjene od pet stupnjeva. S obzirom na to da aritmetička sredina takve skale iznosi 2.5, sve vrijednosti veće od 3 možemo interpretirati kao pozitivnu ocjenu (Wernke, Werner i Zierer, 2015). U nastavku se pojedinačno interpretiraju deskriptivni rezultati za svaki didaktički model, zatim se ocjene tih modela uspoređuju uz prikaz značajnosti razlika u procjenama modela (s obzirom na podljestvice *prikaz*, *sadržaj*, *razumljivost* i *povezanost s praksom*). U interpretaciju rezultata

uključena je i usporedba s rezultatima dvije njemačke studije upotrebljivosti didaktičkih modela – kvalitativne (Zierer i Wernke, 2013) i kvantitativne (Wernke, Werner i Zierer, 2015), kao i usporedba s rezultatima preliminarnе studije (Ćatić, 2016) provedene na hrvatskom uzorku ispitanika. U raspravi uspoređujemo rezultate s navedena tri istraživanja jer se naše empirijsko istraživanje nadovezuje izravno na njih, što omogućava neposrednu usporedbu.²⁵¹

2.2.1. Model *shema perspektiva*



Grafički prikaz 2: Model shema perspektiva

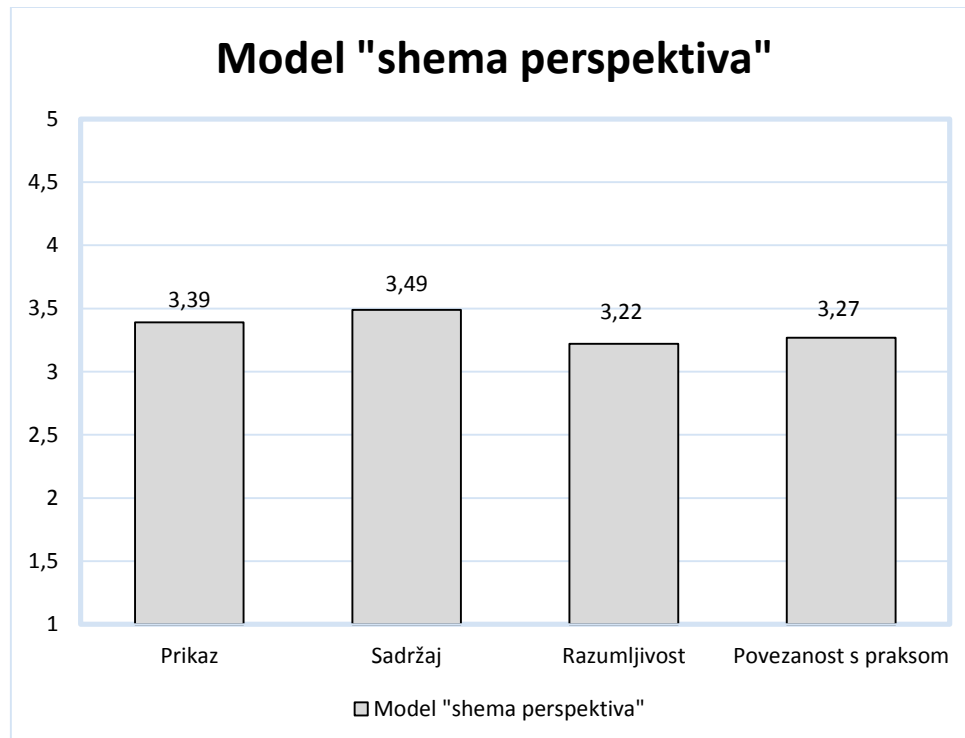
Model *shema perspektiva* (Grafički prikaz 2) na svim podljestvicama ocjenjuje se srednjim vrijednostima većim od 3 i stoga je u cjelini pozitivno ocijenjen (Tablica 11 i Grafički prikaz 3). Najviše ocjene dobila je podljestvica *sadržaj* (M=3,49). Nešto niže vrijednosti, ali

²⁵¹ Rezultati svih prethodnih istraživanja upotrebljivosti didaktičkih modela prikazani su u poglavlju 4. *PREGLED ISTRAŽIVANJA UPOTREBLJIVOSTI DIDAKTIČKIH MODELA PLANIRANJA NASTAVE*, u prvome (teorijskome) dijelu disertacije, a zaključci temeljeni na njima objedinjeni su sa zaključcima naše teorijske i empirijske analize u poglavlju *ZAKLJUČNA RAZMATRANJA*.

još uvijek pozitivne ocjene, nalazimo kod podljestvice *prikaz* (M=3,39), dok se na podljestvicama *povezanost s praksom* (M=3,27) i *razumljivost* (M=3,22) Klafkijev model pokazao najslabijim, te ih možemo označiti kao najslabije strane modela. Možemo zaključiti da ispitanici model *shema perspektiva* u cjelini doživljavaju kao sadržajno uvjerljiv i dobro prikazan, dok su ocjene povezanosti s praksom i razumljivosti neutralnije te predstavljaju aspekte koje kod ovoga modela treba poboljšati.

Tablica 11: Vrijednosti aritmetičke sredine i standardne devijacije na podljestvicama za model *shema perspektiva*

Podljestvica	Model <i>shema perspektiva</i>	
	M	sd
Prikaz	3,39	0,89
Sadržaj	3,49	0,76
Razumljivost	3,22	0,74
Povez. s pr.	3,27	0,83



Grafički prikaz 3: Srednje vrijednosti podljestvica za model *shema perspektiva*.

U Tablici 12 prikazani su rezultati deskriptivne statističke analize po tvrdnjama za model shema perspektiva, pri čemu su tvrdnje poredane sukladno prosječnoj ocjeni ispitanika, od najveće prema najmanjoj. Ako razmotrimo deskriptivne rezultate po tvrdnjama, možemo uočiti da su sve osim jedne čestice pozitivno ocijenjene, dakle imaju srednju vrijednost veću od $M=3$. Jedina čestica koja ima negativnu ocjenu jest ***Model planiranja shema perspektiva osobno doživljam kao samorazjašnjavajući*** ($M=2,97$) s podljestvice *razumljivost*, što i ne čudi jer je ova podljestvica procijenjena kao najslabija strana modela ($M=3,22$). Ostale su tvrdnje pozitivno ocijenjene, pri čemu je dvanaest tvrdnji ocijenjeno srednjom vrijednošću između $M=3,00$ i $M=3,5$; što možemo smatrati dobrom ocjenom. Konkretnije, ispitanici smatraju da je model planiranja shema perspektiva ***...u cijelosti provediv***. ($M= 3,13$) – podljestvica *povezanost s praksom*; ***...prikladan s obzirom na odabir pojmova jer su odabrani pravi pojmovi***. ($M=3,22$) i ***...razumljiv s obzirom na odabir pojmova jer razumiju značenje upotrijebljenih pojmova***. ($M=3,24$) – podljestvica *razumljivost*; ***...prikazan optički privlačno***. ($M=3,26$) – podljestvica *prikaz*; ***...koristan za konkretno planiranje nastave***. ($M=3,31$) – podljestvica *povezanost s praksom*; ***...bez proturječja***. ($M=3,32$) – podljestvica *razumljivost*; ***...sadržajno posve dovoljno razrađen***. ($M=3,34$) – podljestvica *sadržaj*; ***...prikazan svrsishodno jer prikaz podupire preglednost***. ($M=3,35$) – podljestvica *prikaz*; ***...sadržajno razumljiv***. ($M=3,35$) – podljestvica *razumljivost*; ***...fleksibilno primjenjiv za konkretno planiranje nastave***. ($M=3,36$) – podljestvica *povezanost s praksom*; ***...prikazan jasno strukturirano***. ($M=3,46$) – podljestvica *prikaz* i ***...teorijski uvjerljiv***. ($M=3,47$) – podljestvica *sadržaj*. Preostale četiri tvrdnje ocijenjene su sa srednjom vrijednošću višom od $M=3,5$ što možemo smatrati vrlo dobrom ocjenom. Riječ je o sljedećim tvrdnjama: ***Model planiranja shema perspektiva osobno doživljam kao...: ...prikazan pregledno***. ($M=3,52$); ***...sadržajno dovoljno diferenciran, jer sadrži važne podtočke/aspekte***. ($M=3,53$); ***...teorijski utemeljen***. ($M=3,56$) i ***...teorijski smislen***. ($M=3,57$). Od četiri navedene tvrdnje koje su dobile ocjenu višu od $M=3,5$ jedna tvrdnja pripada podljestvici *prikaz*, a tri tvrdnje pripadaju podljestvici *sadržaj*, što je razumljivo, s obzirom na to da je model shema perspektiva upravo na toj podljestvici dobio najvišu ocjenu ($M=3,49$).

Tablica 12: Deskriptivni pokazatelji po tvrdnjama za model *shema perspektiva*

<i>Model planiranja shema perspektiva osobno doživljavam kao...</i>	N	M	SD
Klafki09 ... <i>teorijski smislen.</i>	298	3,57	,948
Klafki07 ... <i>teorijski utemeljen.</i>	298	3,56	,898
Klafki04 ... <i>sadržajno dovoljno diferenciran jer sadrži važne podtočke/aspekte.</i>	298	3,53	,907
Klafki11 ... <i>prikazan pregledno.</i>	298	3,52	1,120
Klafki05 ... <i>teorijski uvjerljiv.</i>	298	3,47	,932
Klafki20 ... <i>prikazan jasno strukturirano.</i>	298	3,46	1,012
Klafki12 ... <i>fleksibilno primjenjiv za konkretno planiranje nastave.</i>	298	3,36	,962
Klafki01 ... <i>sadržajno razumljiv.</i>	298	3,35	1,053
Klafki15 ... <i>prikazan svrsishodno jer prikaz podupire preglednost.</i>	298	3,35	,927
Klafki06 ... <i>sadržajno posve dovoljno razrađen.</i>	298	3,34	1,069
Klafki02 ... <i>bez proturječja.</i>	298	3,32	,823
Klafki13 ... <i>koristan za konkretno planiranje nastave.</i>	298	3,31	,978
Klafki03 ... <i>prikazan optički privlačno.</i>	298	3,26	1,147
Klafki19 ... <i>razumljiv s obzirom na odabir pojmova jer razumijem značenje upotrijebljenih pojmova.</i>	298	3,24	1,048
Klafki18 ... <i>prikladan s obzirom na odabir pojmova jer su odabrani pravi pojmovi.</i>	298	3,22	,908
Klafki10 ... <i>u cijelosti provediv.</i>	298	3,13	,928
Klafki17 ... <i>samorazjašnjavajući.</i>	298	2,97	,958

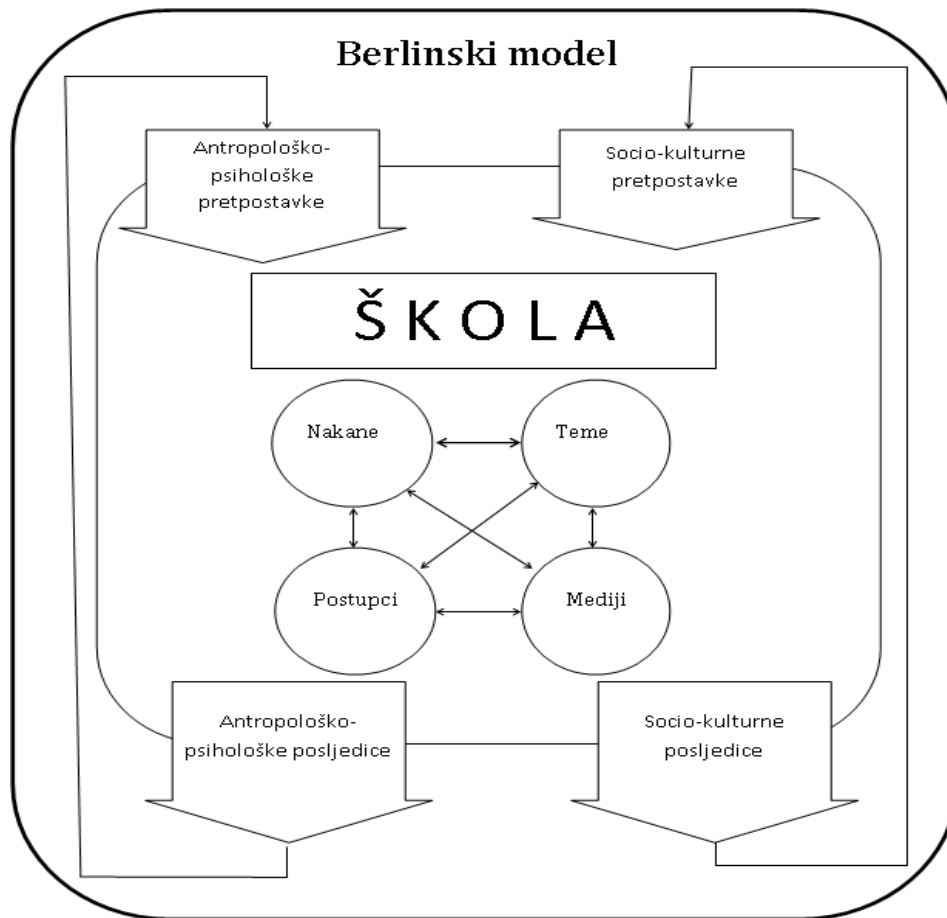
Ako usporedimo ove rezultate s rezultatima preliminarne studije (Ćatić, 2016) u kojoj su za model *shema perspektiva* dobiveni sljedeći rezultati: *prikaz* (M=3,30), *sadržaj* (M=3,46), *razumljivost* (M=3,22) i *povezanost s praksom* (M=3,10), primjećujemo da je u ovome istraživanju Klafkijev model dobio nešto više ocjene na čak tri podljestvice (*prikaz*, *sadržaj* i *povezanost s praksom*). Međutim, isto tako treba napomenuti da su te razlike vrlo diskretne i da je ovaj model u obje studije slično ocijenjen, u cjelini pozitivno, sa srednjim vrijednostima podljestvica između M=3 i M=3,5.

I u kvantitativnoj studiji provedenoj na njemačkome govornom području (Wernke, Werner i Zierer, 2015) model *shema perspektiva* ocijenjen je pozitivno u cjelini. Štoviše, ovaj je model dobio najbolje ocjene u odnosu na ostala dva modela, i na čak tri podljestvice on je imao više vrijednosti nego u istraživanjima na hrvatskome uzorku ispitanika (*sadržaj*: M=3,77; *razumljivost*: M=3,67 i *povezanost s praksom*: M=3,49). Jedino je kategorija *prikaz* u njemačkoj studiji ocijenjena nešto nižom vrijednosti (M=3,26) nego u hrvatskim studijama te predstavlja najslabiju stranu modela prema mišljenju njemačkih ispitanika.

U kvalitativnoj studiji koju su proveli Zierer i Wernke (2013) model *shema perspektiva* ocijenjen je kako slijedi: *prikaz* (31 pozitivna i 47 negativne ocjene), *sadržaj* (55 pozitivnih i 18 negativnih ocjena), *razumljivost* (17 pozitivnih i 23 negativne ocjene) i *povezanost s praksom* (27 pozitivnih i 7 negativnih ocjena). Iz ovoga proizlazi da su kategorije *sadržaj* i *povezanost s praksom* pozitivno ocijenjene, dok su kategorije *prikaz* i *razumljivost* negativno ocijenjene. Ti su rezultati u određenom raskoraku s rezultatima već navedenih istraživanja jer su u njima i *razumljivost* i *prikaz* pozitivno ocijenjeni. Međutim, sagledamo li ukupne rezultate ove studije prema kojima je ovaj model dobio najviše ocjene u odnosu na ostala dva modela, možemo ustvrditi da se u tome aspektu rezultati njemačke kvalitativne i kvantitativne studije podudaraju.

S obzirom na navedene razlike, možemo zaključiti kako njemački ispitanici procjenjuju Klafkijev model kao sadržajno uvjerljiviji, razumljiviji i povezaniji s praksom nego hrvatski ispitanici, iako oba uzorka ispitanika procjenjuju pozitivno ovaj model.

2.2.2. Berlinski model

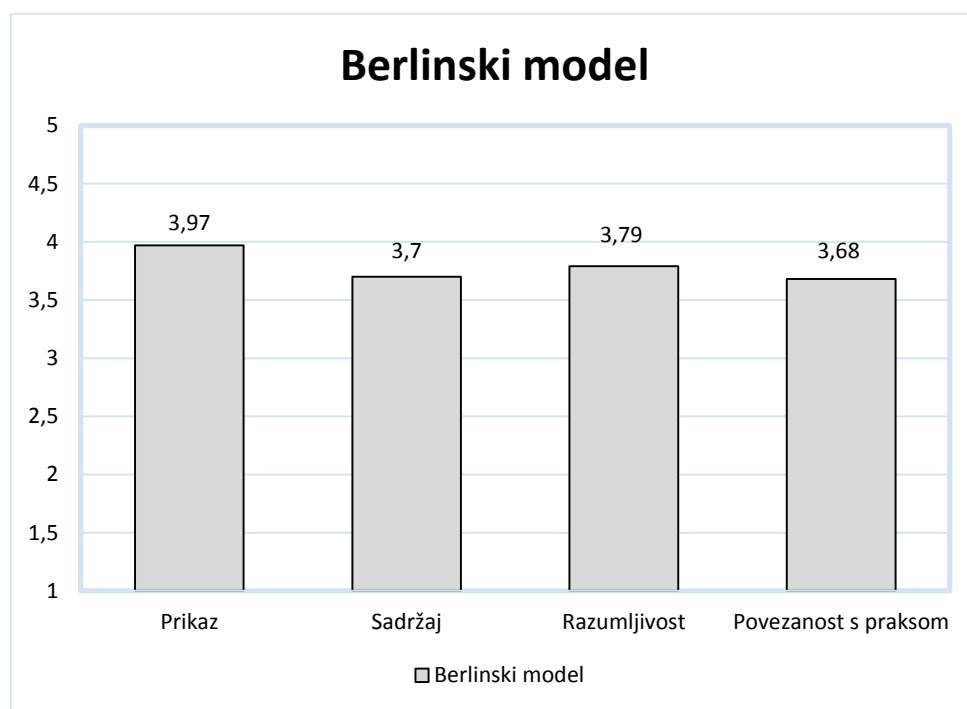


Grafički prikaz 4: Berlinski model planiranja nastave.

Berlinski model je na svim podljestvicama ocijenjen srednjim vrijednostima većim od 3,5 i stoga u cjelini dobiva najviše ocjene (Tablica 13 i Grafički prikaz 5). Najviše vrijednosti dosegla je podljestvica *prikaz* (M=3,97), zatim slijede *razumljivost* (M=3,79) i *sadržaj* (M=3,70). Najnižu je ocjenu dobila kategorija *povezanost s praksom* (M=3,57), koju možemo okarakterizirati kao najslabiju stranu modela prema mišljenju ispitanika u ovome istraživanju, iako je i ta ocjena visoka. S obzirom na visoke vrijednosti koje je ovaj model dobio na svim podljestvicama, možemo zaključiti da ovaj model planiranja ispitanici doživljavaju u cijelosti upotrebljivim, tj. dobro prikazanim, razumljivim, sadržajno uvjerljivim i povezanim s praksom.

Tablica 13: Vrijednosti aritmetičke sredine i standardne devijacije za berlinski model

Podljestvica	Berlinski model	
	M	sd
Prikaz	3,97	0,78
Sadržaj	3,70	0,71
Razumljivost	3,79	0,68
Povez. s pr.	3,68	0,77



Grafički prikaz 5: Srednje vrijednosti podljestvica za berlinski model

U Tablici 14 prikazani su rezultati deskriptivne statističke analize po tvrdnjama za Berlinski model, pri čemu su tvrdnje poredane sukladno prosječnoj ocjeni ispitanika, od najveće prema najmanjoj. Ako razmotrimo deskriptivne rezultate po tvrdnjama, možemo uočiti da su sve tvrdnje ocijenjene pozitivno. Ocjenu nižu od srednje vrijednosti $M=3,5$ dobila je samo jedna tvrdnja – ***Berlinski model planiranja osobno doživljavam kao samorazjašnjavajući.*** ($M=3,44$) s podljestvice *razumljivost*. Ostalih šesnaest čestica ocijenjeno je srednjim vrijednostima višim od $M=3,5$ što možemo smatrati vrlo dobrom ocjenom. Konkretnije, ispitanici smatraju da je berlinski model planiranja nastave ***...sadržajno posve dovoljno razrađen.*** ($M=3,50$) – podljestvica *sadržaj*; ***...u cijelosti provediv.*** ($M=3,51$) – podljestvica *povezanost s praksom*; ***...sadržajno dovoljno diferenciran, jer sadrži važne podtočke/aspekte.*** ($M=3,66$) – podljestvica *sadržaj*; ***...bez proturječja.*** ($M=3,72$) – podljestvica *razumljivost*; ***...fleksibilno primjenjiv za konkretno planiranje nastave.*** ($M=3,74$) – podljestvica *povezanost s praksom*; ***...prikazan svrsishodno jer prikaz podupire preglednost.*** ($M=3,75$) – podljestvica *prikaz*; ***...teorijski utemeljen.*** ($M=3,75$) i ***...teorijski uvjerljiv.*** ($M=3,76$) – podljestvica *sadržaj*; ***...koristan za konkretno planiranje nastave.*** ($M=3,78$) – podljestvica *povezanost s praksom*; ***...prikladan s obzirom na odabir pojmova jer su odabrani pravi pojmovi.*** ($M=3,80$) – podljestvica *razumljivost*; ***...teorijski smislen.*** ($M=3,83$) – podljestvica *sadržaj* i ***...razumljiv s obzirom na odabir pojmova jer razumijem značenje odabranih pojmova.*** ($M=3,92$) – podljestvica *razumljivost*. U zasebnu smo kategoriju stavili čestice koje su dobile ocjenu ispitanika višu od ($M=4,00$) te se mogu smatrati najbolje ocijenjenima – ***Berlinski model planiranja osobno doživljavam kao...: ...prikazan jasno strukturirano.*** ($M=4,02$), ***...prikazan optički privlačno.*** ($M=4,06$) i ***...prikazan pregledno.*** ($M=4,07$) – podljestvica *prikaz*; te ***...sadržajno razumljiv.*** ($M=4,08$) – podljestvica *razumljivost*, što i ne čudi jer su te dvije podljestvice procijenjene kao najjače strane modela.

Tablica 14: Deskriptivni pokazatelji po tvrdnjama za berlinski model

<i>Berlinski model planiranja osobno doživljam kao...</i>	N	M	SD
Berlin01 ...sadržajno razumljiv.	298	4,08	,767
Berlin11 ...prikazan pregledno.	298	4,07	,948
Berlin03 ...prikazan optički privlačno.	298	4,06	,913
Berlin20 ...prikazan jasno strukturirano.	298	4,02	,912
Berlin19 ...razumljiv s obzirom na odabir pojmova jer razumijem značenje odabranih pojmova.	298	3,92	,851
Berlin09 ...teorijski smislen.	298	3,83	,861
Berlin18 ...prikladan s obzirom na odabir pojmova jer su odabrani pravi pojmovi.	298	3,80	,834
Berlin13 ...koristan za konkretno planiranje nastave.	298	3,78	,875
Berlin05 ...teorijski uvjerljiv.	298	3,76	,825
Berlin07 ...teorijski utemeljen.	298	3,75	,869
Berlin15 ...prikazan svrsishodno jer prikaz podupire preglednost.	298	3,75	,876
Berlin12 ...fleksibilno primjenjiv za konkretno planiranje nastave.	298	3,74	,890
Berlin02 ...bez proturječja.	298	3,72	,873
Berlin04 ...sadržajno dovoljno diferenciran jer sadrži važne podtočke/aspekte.	298	3,66	,854
Berlin10 ...u cijelosti provediv.	298	3,51	,968
Berlin06 ...sadržajno posve dovoljno razrađen.	298	3,50	,958
Berlin17 ...samorazjašnjavajući.	298	3,44	,945

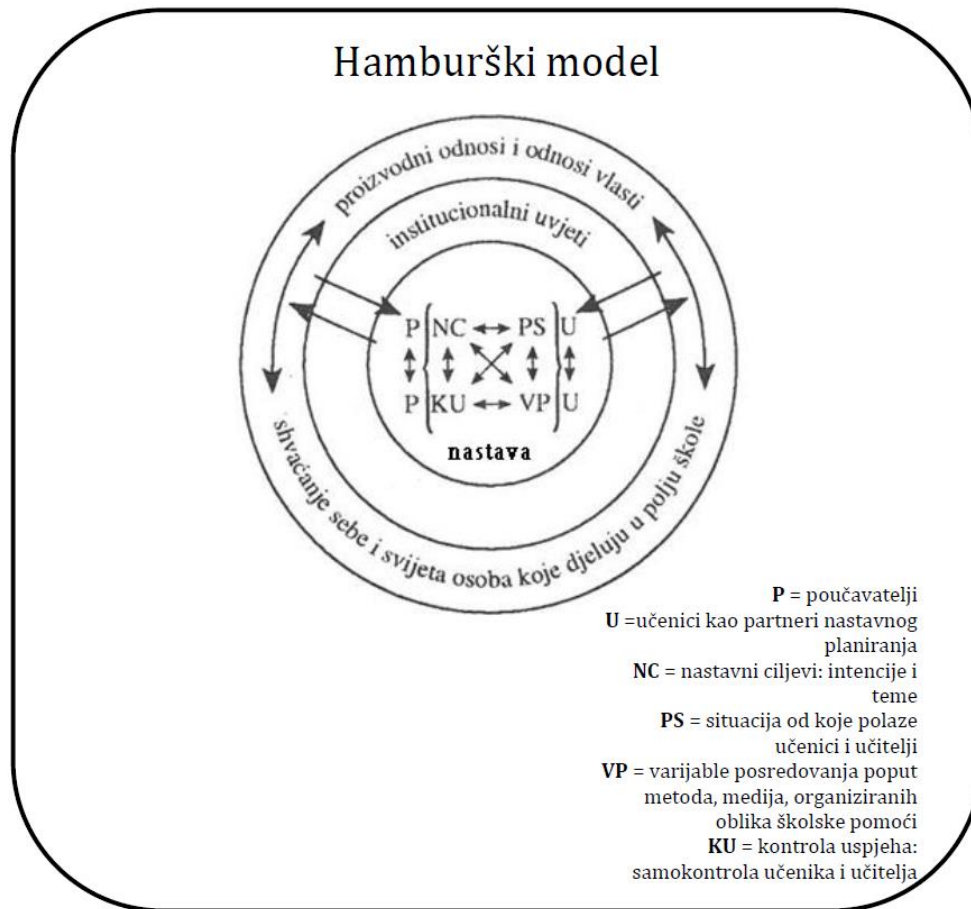
Osvrnemo li se na rezultate preliminarnе studije (Ćatić, 2016) u kojoj su za berlinski model dobiveni sljedeći rezultati na podljestvicama: *prikaz* (M=3,85), *sadržaj* (M=3,64), *razumljivost* (M=3,71) i *povezanost s praksom* (M=3,57), možemo primijetiti da su slični rezultati dobiveni i u ovome istraživanju. Naime, u oba je slučaja berlinski model na svim podljestvicama ocijenjen vrijednostima višim od M=3,5 te u cjelini dobiva najviše ocjene. Jednak je čak i redoslijed podljestvica poredanih hijerarhijski prema srednjoj vrijednosti ocjene ispitanika – i u preliminarnoj i u glavnoj studiji najvišu je ocjenu u berlinskom modelu dobio *prikaz*, zatim *razumljivost*, slijedi ga *sadržaj* te naposljetku *povezanost s praksom*. Jedina razlika u odnosu na preliminarnu studiju jest ta da je u ovome istraživanju berlinski model dobio nešto više ocjene nego u preliminarnoj. S obzirom na rezultate preliminarnoga i glavnoga istraživanja, možemo zaključiti da hrvatski ispitanici smatraju berlinski model u cijelosti upotrebljivim, tj. sadržajno uvjerljivim, dobro prikazanim, razumljivim i povezanim s praksom.

I u kvantitativnoj studiji provedenoj na njemačkome govornom području (Werneke, Werner i Zierer, 2015) berlinski je model na svim podljestvicama ocijenjen pozitivno, ali je zauzeo drugo mjesto u ocjeni modela. Zanimljivo je da je redoslijed kategorija poredanih od one s najvećom prema onoj s najmanjom vrijednosti jednak kao i u istraživanjima na hrvatskome uzorku ispitanika, no svaka od tih ocjena je u njemačkoj studiji niža (*prikaz*: M=3,53; *razumljivost*: M=3,40; *sadržaj*: M=3,24 i *povezanost s praksom*: M=3,07).

U njemačkoj kvalitativnoj studiji (Zierer i Werneke, 2013) berlinski je model pozitivno ocijenjen u kategorijama *prikaz* (55 pozitivnih i 15 negativnih ocjena) i *sadržaj* (56 pozitivnih i 42 negativne ocjene), dok u kategorijama *razumljivost* (9 pozitivnih i 21 negativna ocjena) i *povezanost s praksom* (5 pozitivnih i 22 negativne ocjene) prevladavaju negativni spram pozitivnih iskaza o modelu. Ovi su rezultati u raskoraku s njemačkom kvantitativnom studijom, a posebice s rezultatima dobivenim na hrvatskim ispitanicima, koji su ovom modelu dali najviše ocjene na svim podljestvicama. Naime, u njemačkoj je kvantitativnoj studiji *razumljivost* ovoga modela pozitivno ocijenjena (M=3,40), dok je negativna ocjena *povezanosti s praksom* ipak usklađenija s rezultatima kvantitativne studije jer je podljestvica *povezanost s praksom* u kvantitativnoj studiji ipak bila neutralnija (M=3,07). Nadalje, sličnost s njemačkom kvantitativnom studijom jest ta da je i u kvalitativnoj studiji berlinski model zauzeo drugo mjesto u ocjeni modela.

S obzirom na ove razlike, možemo zaključiti da su hrvatski ispitanici bolje ocijenili berlinski model nego njemački ispitanici (iako je i njihova ocjena u cjelini pozitivna).

2.2.3. Hamburški model

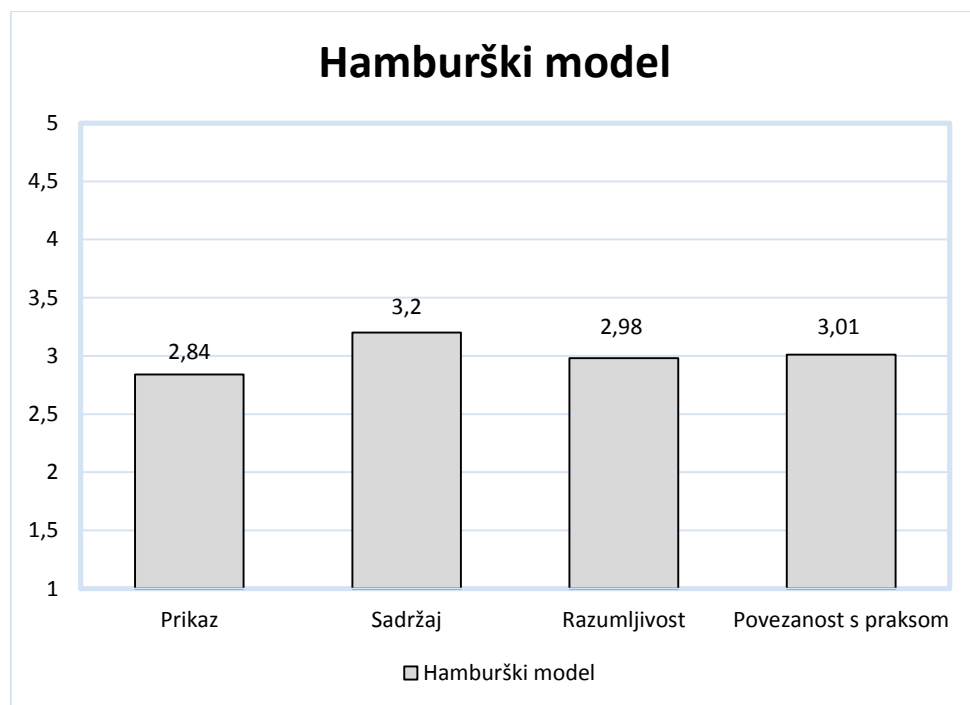


Grafički prikaz 6: Hamburški model planiranja nastave

Hamburški model pokazuje u usporedbi s ostalim modelima u cjelini kao i na svakoj podljestvici najniže srednje vrijednosti (Tablica 15 i Grafički prikaz 7). On je na dvije podljestvice negativno ocijenjen: *prikaz* (M=2,84) i *razumljivost* (M=2,98), stoga možemo zaključiti da hamburški model ispitanici doživljavaju kao loše prikazan i nerazumljiv. Podljestvica *povezanost s praksom* ima neutralnu ocjenu (M=3,01), dok je *sadržaj* pozitivno ocijenjen (M=3,20) i stoga predstavlja najjaču stranu modela. S dvije negativno ocijenjene podljestvice, jednom neutralnom te najvišom vrijednošću za podljestvicu koja ne prelazi M=3,20; možemo zaključiti da je u cjelini to jedini model koji se prema rezultatima studije može označiti kao *neupotrebljiv* prema mišljenju ispitanika.

Tablica 15: Vrijednosti aritmetičke sredine i standardne devijacije za hamburški model

Podljestvica	Hamburški model	
	M	sd
Prikaz	2,84	0,99
Sadržaj	3,20	0,81
Razumljivost	2,98	0,83
Povez. s pr.	3,01	0,85



Grafički prikaz 7: Srednje vrijednosti podljestvica za hamburški model

U Tablici 16 prikazani su rezultati deskriptivne statističke analize po tvrdnjama za hamburški model na hrvatskom uzorku ispitanika, pri čemu su tvrdnje poredane sukladno prosječnoj ocjeni ispitanika, od najveće prema najmanjoj. Ako razmotrimo deskriptivne rezultate po tvrdnjama, možemo uočiti da je čak sedam tvrdnji ocijenjeno negativno, što znači da je dobilo ocjene niže od srednje vrijednosti $M=3,00$. Riječ je o sljedećim tvrdnjama - ***Hamburški model planiranja osobno doživljam kao...: ...prikazan optički privlačno.*** ($M=2,74$) – podljestvica *prikaz*; ***...samorazjašnjavajući.*** ($M=2,81$) – podljestvica *razumljivost*; ***...prikazan pregledno.*** ($M=2,84$), ***...prikazan jasno strukturirano.*** ($M=2,89$) i ***...prikazan svrsishodno jer prikaz podupire preglednost.*** – podljestvica *prikaz*; ***...sadržajno razumljiv.*** ($M=2,92$) i ***...bez proturječja.*** ($M=2,99$) – podljestvica *razumljivost*, što i ne čudi jer su podljestvice *prikaz* ($M=2,84$) i *razumljivost* ($M=2,98$) negativno ocijenjene te predstavljaju najslabije strane modela. Ostalih deset tvrdnji ocijenjeno je pozitivno, no niti jedna od tih tvrdnji ne prelazi srednju vrijednost od $M=3,5$. Neutralnu ocjenu dobile su tvrdnje ***Hamburški model planiranja osobno doživljam kao...: ...u cijelosti provediv.*** ($M=3,00$), ***...koristan za konkretno planiranje nastave.*** ($M=3,01$) i ***...fleksibilno primjenjiv za konkretno planiranje nastave.*** ($M=3,02$) – podljestvica *povezanost s praksom*; ***...sadržajno posve dovoljno razrađen.*** ($M=3,05$) i ***...sadržajno dovoljno diferenciran, jer sadrži važne podtočke/aspekte.*** ($M=3,08$) – podljestvica *sadržaj*; ***...prikladan s obzirom na odabir pojmova jer su odabrani pravi pojmovi.*** i ***...razumljiv s obzirom na odabir pojmova jer razumijem značenje upotrijebljenih pojmova.*** ($M=3,09$) – podljestvica *razumljivost*. Najviše ocjene, koje možemo smatrati dobrima, no ne i vrlo dobrima, dobile su čestice ***Hamburški model planiranja osobno doživljam kao...: ...teorijski uvjerljiv.*** ($M=3,23$), ***...teorijski smislen.*** ($M=3,30$) i ***...teorijski utemeljen.*** ($M=3,34$) – podljestvica *sadržaj*, što je razumljivo jer je podljestvica *sadržaj* ocijenjena kao najjača strana modela ($M=3,20$).

Tablica 16: Deskriptivni pokazatelji po tvrdnjama za hamburški model

<i>Hamburški model planiranja osobno doživljam kao...</i>	N	M	SD
Hamb07 ...teorijski utemeljen.	298	3,34	,869
Hamb09 ...teorijski smislen.	298	3,30	,936
Hamb05 ...teorijski uvjerljiv.	298	3,23	,969
Hamb19 ...razumljiv s obzirom na odabir pojmova jer razumijem značenje upotrijebljenih pojmova.	298	3,09	1,044
Hamb18 ...prikladan s obzirom na odabir pojmova jer su odabrani pravi pojmovi.	298	3,09	,958
Hamb04 ...sadržajno dovoljno diferenciran jer sadrži važne podtočke/aspekte.	298	3,08	,973
Hamb06 ...sadržajno posve dovoljno razrađen.	298	3,05	,969
Hamb12 ...fleksibilno primjenjiv za konkretno planiranje nastave.	298	3,02	,986
Hamb13 ...koristan za konkretno planiranje nastave.	298	3,01	1,008
Hamb10 ...u cijelosti provediv.	298	3,00	,872
Hamb02 ...bez proturječja.	298	2,99	,901
Hamb01 ...sadržajno razumljiv.	298	2,92	1,097
Hamb15 ...prikazan svrsishodno jer prikaz podupire preglednost.	298	2,90	1,070
Hamb20 ...prikazan jasno strukturirano.	298	2,89	1,137
Hamb11 ...prikazan pregledno.	298	2,84	1,161
Hamb17 ...samorazjašnjavajući.	298	2,81	1,046
Hamb03 ...prikazan optički privlačno.	298	2,74	1,236

Usporedimo li ocjenu hamburškoga modela s rezultatima preliminarnoga istraživanja (Ćatić, 2016), možemo uočiti vrlo visoki stupanj sličnosti. Naime, iako je u ovome istraživanju hamburški model dobio nešto više ocjene, ti su pomaci vrlo diskretni. U preliminarnoj je studiji hamburški model ocijenjen kako slijedi – *prikaz* (M=2,78), *sadržaj* (M=3,28), *razumljivost* (M=2,91) i *povezanost s praksom* (M=2,97). Primjećujemo da su podljestvice *prikaz*, *razumljivost* i *povezanost s praksom* nešto bolje ocijenjene u ovome istraživanju, ali je jedino *povezanost s praksom* dosegla neutralnu ocjenu, dok su podljestvice *prikaz* i *razumljivost* ostale i dalje negativno ocijenjene. Zanimljivo je da je ocjena podljestvice *sadržaj*, kao *najjača* strana hamburškoga modela iz preliminarnoga istraživanja, u našem istraživanju dobila lošiju ocjenu. Generalno možemo zaključiti da su hrvatski ispitanici u oba istraživanja procijenili hamburški model kao neupotrebljiv.

I u njemačkoj kvantitativnoj studiji (Wernke, Werner i Zierer, 2015) hamburški model je najslabije ocijenjen, i to također s najlošijim ocjenama na svim podljestvicama u odnosu na ostale modele. Zanimljivo je da je u njemačkoj studiji hamburški model negativno ocijenjen u istim kategorijama kao i u našoj preliminarnoj studiji (*razumljivost*: M=2,70; *povezanost s praksom*: M=2,59 i *prikaz*: M=2,34), te da je jedino podljestvica *sadržaj* (M=3,08) neutralno ocijenjena. Ipak, možemo primijetiti da su njemački ispitanici bili kritičniji spram hamburškoga modela nego hrvatski ispitanici, a posebice glede podljestvice *prikaz*, koja je u njemačkoj studiji znatno lošije ocijenjena nego u istraživanjima na hrvatskome uzorku ispitanika.

I u kvalitativnoj studiji provedenoj na njemačkome govornom području (Zierer i Wernke, 2013) hamburški je model dobio najlošije ocjene. On je negativno ocijenjen u iste tri kategorije kao i u kvantitativnim istraživanjima (*prikaz* = 22 pozitivne i 61 negativna ocjena, *razumljivost* = 2 pozitivne i 39 negativnih ocjena; *povezanost s praksom* = 1 pozitivna i 16 negativnih ocjena). Jedino je kategorija *sadržaj* pozitivno ocijenjena, s 54 pozitivne i 15 negativnih ocjena, a to je podljestvica koja se i u kvantitativnim studijama pokazala kao najjača strana modela.

S obzirom na ove rezultate, možemo zaključiti da su hrvatski i njemački ispitanici suglasni po pitanju upotrebljivosti hamburškoga modela, kojega jedinog ocjenjuju kao neupotrebljivoga.

Rezultati našega istraživanja upućuju na zaključak da je **druga hipoteza prema kojoj su didaktički modeli neupotrebljivi (H2), potvrđena samo u slučaju hamburškoga modela**, koji je negativno ocijenjen na dvije podljestvice te ima najlošije ocjene na svim podljestvicama u odnosu na ostala dva modela. Model *shema perspektiva* i berlinski model su u cjelini pozitivno ocijenjeni, pri čemu se berlinski model sa svim vrijednostima iznad 3,5 pokazao kao najupotrebljiviji, dok je model *shema perspektiva* dobio nešto umjerenije, no ipak pozitivne ocjene. Uslijed navedenoga, **možemo zaključiti da generalno gledano neupotrebljivost didaktičkih modela nije empirijski potvrđena u ovome istraživanju.**

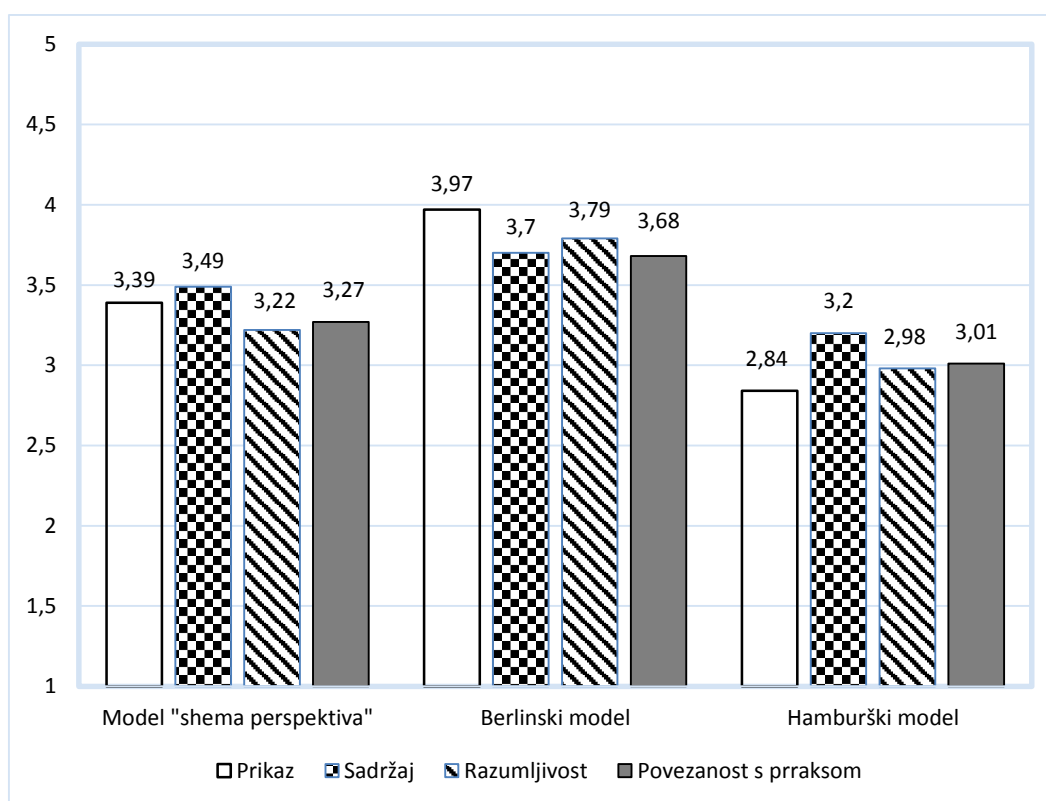
2.3. Didaktički modeli u usporedbi i značajnost razlika u procjenama modela

Kada sagledamo ocjene didaktičkih modela u usporedbi (Tablica 17 i Grafički prikaz 8), primjećujemo da berlinski model u cjelini dobiva uvjerljivo najviše ocjene, sa svim prosječnim vrijednostima iznad 3,5. On je na sve četiri podljestvice najbolje ocijenjen. Najjača strana berlinskoga modela jest *prikaz* (M=3,97), a najslabija *povezanost s praksom* (M=3,68). Slijedi ga model *shema perspektiva*, koji ima nešto lošije ocjene od berlinskoga modela, ali je ipak u cjelini pozitivno ocijenjen. Najjača strana ovoga modela jest *sadržaj* (M=3,49), a najslabija *razumljivost* (M=3,22). Najnižim srednjim vrijednostima u ovoj usporedbi ocijenjen je hamburški model. On je na svakoj podljestvici dobio najniže vrijednosti te je na dvije podljestvice negativno ocijenjen. Najjača strana ovoga modela jest *sadržaj* (M=3,20; s napomenom da je i ta vrijednost najniža u usporedbi s ocjenom *sadržaja* u drugim dvama didaktičkim modelima), a najslabija strana hamburškoga modela je *prikaz* (M=2,84).

Tablica 17: Aritmetičke sredine i značajnost razlika među modelima uz Bonferroni korekciju za višestruke post-hoc usporedbe

Podljestvica	A Model <i>shema perspektiva</i>		B Berlinski model		C Hamburški model		F	df
	M	sd	M	sd	M	sd		
Prikaz	3,39 _{b,c}	0,89	3,97 _{a,c}	0,78	2,84 _{a,b}	0,99	118,221**	2,891
Sadržaj	3,49 _{b,c}	0,76	3,70 _{a,c}	0,71	3,20 _{a,b}	0,81	32,031**	2,891
Razumljivost	3,22 _{b,c}	0,74	3,79 _{a,c}	0,68	2,98 _{a,b}	0,83	92,089**	2,891
Povez. s pr.	3,27 _{b,c}	0,83	3,68 _{a,c}	0,77	3,01 _{a,b}	0,85	50,730**	2,891

**p<0,01; subskripti (a,b i c) označavaju grupe sa statistički značajno različitom aritmetičkom sredinom uz Bonferroni korekciju za višestruke usporedbe; F = statistički parametar analize varijance



Grafički prikaz 8: Srednje vrijednosti podljestvica triju modela u usporedbi

Kako bi se utvrdila značajnost razlika u procjenama modela, tj. razlikuju li se aritmetičke sredine ocjena različitih modela na podljestvicama upotrebljivosti (*prikaz*, *sadržaj*, *razumljivost* i *povezanost s praksom*), provedene su jednosmjerne analize varijance uz Bonferroni post-hoc korekciju za višestruke usporedbe. Iz Tablice 17 vidljivo je da su sve razlike u aritmetičkim sredinama među modelima na podljestvicama upotrebljivosti statistički značajne, što znači da su ispitanici na svakoj podljestvici značajno različito ocijenili svaki model. Na primjeru podljestvice *prikaz* to bi značilo da je berlinski model značajno bolje ocijenjen od modela *shema perspektiva* i od hamburškoga modela. Isto tako, na podljestvici *razumljivost* to znači da je hamburški model ocijenjen značajno lošije od modela *shema perspektiva* i od berlinskoga modela, itd.

Ako se osvrnemo na rezultate usporedbe među modelima iz preliminarnе studije (Ćatić, 2016) u kojem je berlinski model dobio uvjerljivo najviše ocjene (*prikaz*: M=3,85; *sadržaj*: M=3,64; *razumljivost*: M=3,71 i *povezanost s praksom*: M=3,57), slijedi ga model *shema perspektiva* s nešto nižim, ali ipak u cjelini pozitivnim ocjenama (*prikaz*: M=3,30; *sadržaj*: M=3,46; *razumljivost*: M=3,22 i *povezanost s praksom*: M=3,10), dok je hamburški model jedini ocijenjen kao neupotrebljiv (*prikaz*: M=2,78; *sadržaj*: M=3,28; *razumljivost*: M=2,91 i *povezanost s praksom*: M=2,97), možemo zaključiti da su se, bez obzira na određene manje razlike u ocjenama pojedinih podljestvica modela, ukupni rezultati ponovili i u ovome istraživanju.

Usporedimo li ukupne rezultate hrvatskih istraživanja s rezultatima njemačkoga kvantitativnoga istraživanja (Wernke, Werner i Zierer, 2015) u kojem je model *shema perspektiva* dobio najvišu ocjenu upotrebljivosti (*prikaz*: M=3,26; *sadržaj*: M=3,77; *razumljivost*: M=3,67 i *povezanost s praksom*: M=3,49), slijedi ga berlinski model (*prikaz*: M=3,53; *razumljivost*: M=3,40; *sadržaj*: M=3,24 i *povezanost s praksom*: M=3,07), dok je hamburški model ocijenjen najnižim ocjenama (*prikaz*: M=2,34; *sadržaj*: M=3,08; *razumljivost*: M=2,70 i *povezanost s praksom*: M=2,59); kao i s rezultatima njemačke kvalitativne studije (Zierer i Wernke, 2013), koja se generalno podudara s rezultatima njihove kvantitativne studije (najviše ocjene dobio model *shema perspektiva* s ukupno 58 % pozitivnih i 42 % negativnih ocjena; slijedi ga berlinski model s 56 % pozitivnih i 44 % negativnih ocjena, a najlošije je ocjene dobio hamburški model sa samo 38 % pozitivnih i čak 62 % negativnih ocjena), možemo zaključiti sljedeće: hrvatski su ispitanici najbolje ocijenili berlinski model, a slijedi ga model *shema perspektiva*; dok je u njemačkim studijama situacija obrnuta – njemački su ispitanici na prvo mjesto stavili model *shema perspektiva*, a na drugo berlinski model. Hamburški je model i prema hrvatskim i prema njemačkim ispitanicima dobio najlošije ocjene.

Pritom je jedina razlika u tome da su hrvatski ispitanici bili nešto blaži u kritici hamburškoga modela nego njemački, koji su model ocijenili nešto nižim ocjenama nego hrvatski ispitanici.

Kako objasniti razlike u ocjeni modela između hrvatskih i njemačkih ispitanika? Pretpostavljamo da razlozi za ove razlike u procjeni upotrebljivosti modela između hrvatskih i njemačkih ispitanika proizlaze prvenstveno iz razlike u inicijalnome obrazovanju hrvatskih i njemačkih nastavnika. Naša pretpostavka jest da su ispitanici preferirali ono što im je bilo najpoznatije, tj. s čime su se najviše susretali tijekom svojega inicijalnoga nastavničkoga obrazovanja. Naime, s obzirom da Klafkijev model, koji pripada klasičnoj *duhovnoznanstvenoj* njemačkoj didaktičkoj tradiciji, tradicionalno zauzima najznačajnije mjesto u obrazovanju nastavnika u Njemačkoj (Arnold, 2012; Zierer i Seel, 2012), razumljivo je da su njemački ispitanici tom modelu dali najvišu ocjenu. S druge strane, faktori utjecaja na hrvatsku didaktičku tradiciju (posebice glede obrazovanja nastavnika) nisu ispitivani u literaturi, ali rezultati istraživanja jasno ukazuju da hrvatski ispitanici preferiraju berlinski model koji pripada *empirijsko-analitičkoj paradigmi* u didaktici. Preferiranje empirijsko-analitičke paradigme u obrazovanju od strane hrvatskih ispitanika vidljivo je i u njihovoj ocjeni hamburškoga modela, koji su iako negativno, ipak bolje ocijenili nego njemački ispitanici. Naime, hamburški model predstavlja daljnji razvoj berlinskoga modela i pripada zapravo istoj teorijskoj liniji (didaktika usmjerena na učenje / didaktika usmjerena na poučavanje) (Zierer i Seel, 2012). Znamo da je Hrvatska tradicionalno bila pod utjecajem različitih obrazovnih tradicija, od njemačke preko sovjetske do anglosaksonske tradicije kurikuluma i instrukcije, čije bi faktore trebalo utvrditi kako bi se dobila potpunija slika o razlozima za navedene razlike. Rezultati novijega istraživanja koje se bavi tematikom usporedbe obrazovanja nastavnika u Njemačkoj i Hrvatskoj (Prgomet, 2015) nisu nam pomogli u davanju odgovora na navedeno pitanje jer navedeno istraživanje tretira sadržaj kurikuluma njihove inicijalne izobrazbe na razini ključnih sastavnica: odgojne (obrazovne) znanosti, discipline i didaktike (metodike) nastavnih predmeta i (školsko) praktična izobrazba, ostajući na razini pojedinih kolegija i ne ulazeći pritom u njihov sadržaj. Stoga smatramo da bi za konkretniji odgovor na pitanje o razlozima razlika u ocjeni modela između hrvatskih i njemačkih ispitanika trebalo prvenstveno utvrditi faktore utjecaja na hrvatsku didaktičku tradiciju, što zahtijeva zasebnu znanstvenu ekspertizu.²⁵²

²⁵² Vidi poglavlje *ZAKLJUČNA RAZMATRANJA I PREPORUKE ZA DALJNJA ISTRAŽIVANJA*.

S obzirom na rezultate ovoga istraživanja, možemo zaključiti da **treća hipoteza prema kojoj se didaktički modeli ne razlikuju međusobno glede svoje upotrebljivosti (H3) nije potvrđena** – razlike u procjeni kategorija upotrebljivosti didaktičkih modela su statistički značajne.

2.4. Povezanost procjene modela s radnim iskustvom ispitanika

Kako bi utvrdili razlikuju li se rezultati ispitanika različite duljine radnoga iskustva na podljestvicama, tj. kategorijama upotrebljivosti modela, provedene su jednosmjerne analize varijance i t-testovi za nezavisne skupine. Ispitanici su prema radnome iskustvu bili podijeljeni na dva načina, kako bi se omogućila usporedivost s njemačkom studijom upotrebljivosti didaktičkih modela jer su i njemački istraživači provjeravali značajnost razlika između ocjena ispitanika podijelivši ispitanike na dva slična načina.²⁵³ U prvoj varijanti podijelili smo ispitanike u tri kategorije – *studenti*, *mlađi nastavnici* (do 15 godina radnoga iskustva) i *stariji nastavnici* (16 i više godina radnoga iskustva), a u drugoj varijanti na dvije podskupine – *studenti* i *nastavnici*.

2.4.1. Značajnost razlike u procjenama modela između studenata, mlađih nastavnika i starijih nastavnika

Kao što je i navedeno, u ovoj varijanti podijelili smo ispitanike na tri podskupine: studenti (N=150), mlađi nastavnici (N=86) i stariji nastavnici (N=62). Pogledamo li srednje vrijednosti na podljestvicama kojima su tri različite skupine ispitanika ocijenile modele planiranja nastave (Tablica 18, Tablica 19 i Tablica 20, kao i Grafički prikaz 9, Grafički prikaz 10, i Grafički prikaz 11), možemo uočiti blagu generalnu tendenciju da studenti daju nešto više ocjene modelima nego mlađi nastavnici i/ili stariji nastavnici, osim u tri slučaja – kod hamburškoga modela su stariji nastavnici dali više ocjene od studenata na podljestvici *prikaz*; kod istog su modela i mlađi i stariji nastavnici dali više ocjene nego studenti na podljestvici

²⁵³ Ovi rezultati nisu usporedivi s preliminarnom studijom (Ćatić, 2016) i s kvalitativnom studijom upotrebljivosti koju su proveli Zierer i Wernke (2013) jer one nisu ispitivale povezanost radnoga iskustva s procjenama modela, stoga ćemo se ovdje osvrnuti samo na rezultate kvantitativne studije upotrebljivosti didaktičkih modela (Wernke, Werner i Zierer, 2015).

razumljivost,²⁵⁴ te su kod berlinskoga modela na podljestvici *sadržaj* mlađi nastavnici dali višu ocjenu nego studenti.

Isto tako, možemo primijetiti da su kod hamburškoga modela i mlađi i stariji nastavnici na podljestvici *povezanost s praksom* dali ocjene koje padaju ispod granične vrijednosti $M=3$, te se za razliku od rezultata na ukupnom uzorku mogu smatrati negativnima (Tablica 20). Međutim, izuzevši navedeni slučaj, generalno možemo zaključiti da se ne uočavaju nikakve različite preferencije pojedinih modela od strane različitih skupina ispitanika, što znači, na primjer, da su pozitivno ocijenjene modele sve skupine pozitivno ocijenile.

Kako bi se utvrdilo postoje li razlike u procjeni modela između studenata, mlađih nastavnika i starijih nastavnika, provedene su jednosmjerne analize varijance. Kao što je vidljivo iz Tablice 18, Tablice 19, i Tablice 20, rezultati jednosmjernih analiza varijanci pokazali su da niti jedna razlika u procjeni modela nije statistički značajna, što navodi na zaključak da na hrvatskom uzorku ispitanika radno iskustvo nije povezano s njihovom procjenom upotrebljivosti didaktičkih modela.²⁵⁵

²⁵⁴ Ovdje je zanimljivo da ocjena starijih nastavnika čak prelazi graničnu vrijednost $M=3$ te postaje pozitivna.

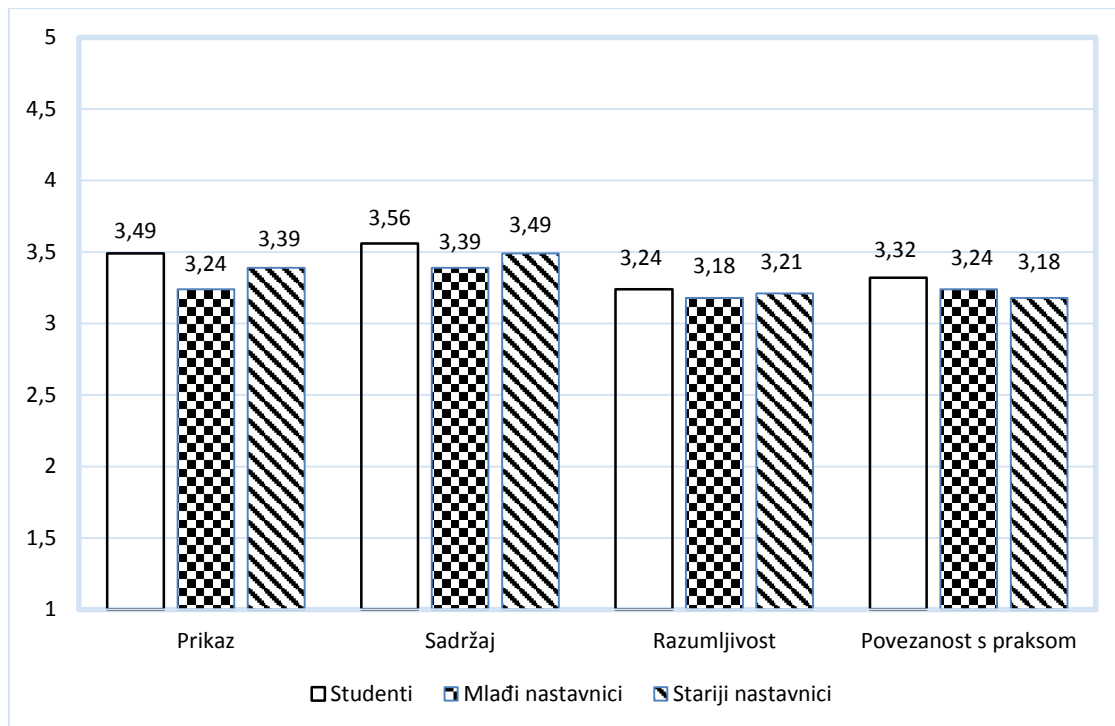
²⁵⁵ Ako ustvrdimo da neka razlika nije statistički značajna, to drugim riječima znači da razlika koju smo prilikom našega mjerenja dobili, može biti i slučajna posljedica variranja uzoraka, a da među populacijama, kojima ti uzorci pripadaju, možda i nema nikakve razlike (Petz, 2002).

Tablica 18: Značajnost razlika u procjenama modela *shema perspektiva* između studenata, mlađih nastavnika i starijih nastavnika

Podljestvica	Poduzorak	M	sd	df	F	p
Prikaz	Studenti	3,49	0,83	2,295	2,164	0,117
	Mlađi nastavnici	3,24	0,98			
	Stariji nastavnici	3,39	0,89			
Sadržaj	Studenti	3,56	0,70	2,295	1,399	0,249
	Mlađi nastavnici	3,39	0,87			
	Stariji nastavnici	3,49	0,73			
Razumljivost	Studenti	3,24	0,73	2,295	,238	0,789
	Mlađi nastavnici	3,18	0,76			
	Stariji nastavnici	3,21	0,74			
Povezanost s praksom	Studenti	3,32	0,76	2,295	,703	0,496
	Mlađi nastavnici	3,24	0,94			
	Stariji nastavnici	3,18	0,85			

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Napomena: Nisu stavljene zvjezdice jer niti jedna razlika nije statistički značajna.



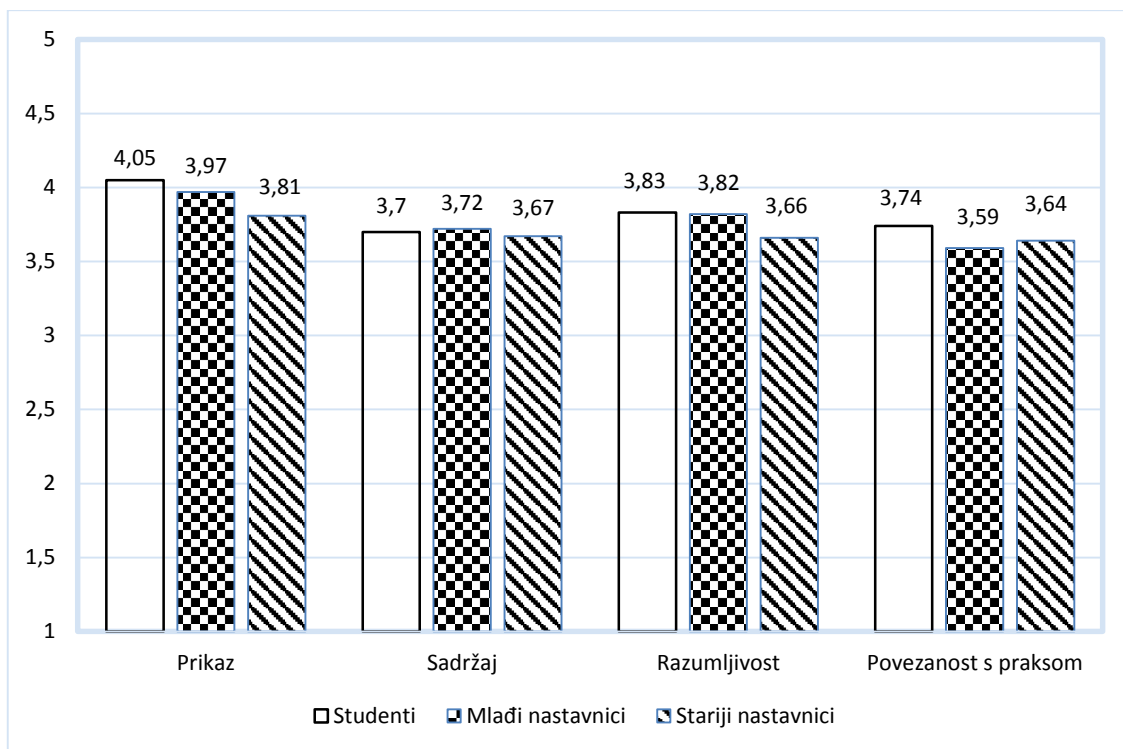
Grafički prikaz 9: Usporedba ocjena studenata, mlađih nastavnika i starijih nastavnika na podljestvicama za model *shema perspektiva*

Tablica 19: Značajnost razlika u procjenama berlinskoga modela između studenata, mladih nastavnika i starijih nastavnika

Podljestvica	Poduzorak	M	sd	df	F	p
Prikaz	Studenti	4,05	0,74	2,295	2,038	0,132
	Mlađi nastavnici	3,97	0,79			
	Stariji nastavnici	3,81	0,87			
Sadržaj	Studenti	3,70	0,69	2,295	,118	0,888
	Mlađi nastavnici	3,72	0,71			
	Stariji nastavnici	3,67	0,78			
Razumljivost	Studenti	3,83	0,62	2,295	1,477	0,230
	Mlađi nastavnici	3,82	0,71			
	Stariji nastavnici	3,66	0,77			
Povezanost s praksom	Studenti	3,74	0,70	2,295	,987	0,374
	Mlađi nastavnici	3,59	0,79			
	Stariji nastavnici	3,64	0,89			

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Napomena: Nisu stavljene zvjezdice jer niti jedna razlika nije statistički značajna.



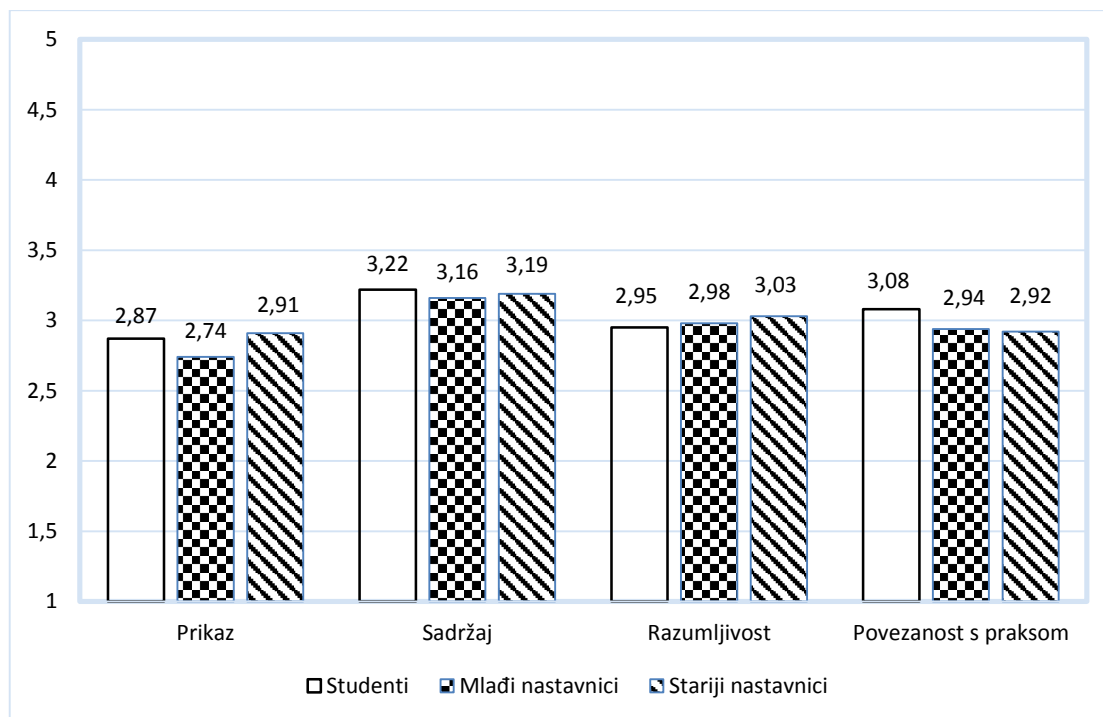
Grafički prikaz 10: Usporedba ocjena studenata, mlađih nastavnika i starijih nastavnika na podljestvicama za berlinski model.

Tablica 20: Značajnost razlika u procjenama hamburškoga modela između studenata, mlađih nastavnika i starijih nastavnika

Podljestvica	Poduzorak	M	sd	df	F	p
Prikaz	Studenti	2,87	1,07	2,295	,623	0,537
	Mlađi nastavnici	2,74	0,94			
	Stariji nastavnici	2,91	0,91			
Sadržaj	Studenti	3,22	0,83	2,295	,165	0,848
	Mlađi nastavnici	3,16	0,78			
	Stariji nastavnici	3,19	0,82			
Razumljivost	Studenti	2,95	0,85	2,295	,203	0,816
	Mlađi nastavnici	2,98	0,82			
	Stariji nastavnici	3,03	0,78			
Povezanost s praksom	Studenti	3,08	0,83	2,295	1,157	0,316
	Mlađi nastavnici	2,94	0,88			
	Stariji nastavnici	2,92	0,85			

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Napomena: Nisu stavljene zvjezdice jer niti jedna razlika nije statistički značajna.



Grafički prikaz 11: Usporedba ocjena studenata, mlađih nastavnika i starijih nastavnika na podljestvicama za hamburški model.

Osvrnemo li se na rezultate njemačke kvantitativne studije (Wernke, Werner i Zierer, 2015), možemo primijetiti da u njoj također nisu uočene nikakve različite preferencije pojedinih modela od strane različitih skupina ispitanika, što znači, na primjer, da su pozitivno ocijenjene modele sve skupine pozitivno ocijenile. Nadalje, na njemačkom uzorku ispitanika u cjelini se jasno pokazuje tendencija da, počevši od studenata preko pripravnika do nastavnika, ispitanici daju sve niže ocjene, tj. da pripravnici i nastavnici na modele gledaju nešto kritičnije nego studenti. Međutim, za razliku od našega istraživanja u kojem ta tendencija nije potvrđena kao statistički značajna, njemački su istraživači u 10 od 36 slučajeva utvrdili značajne razlike između ocjena različitih skupina ispitanika. Pritom je u 5 slučajeva riječ o razlikama između studenata i nastavnika, a u 5 slučajeva između studenata i pripravnika. Između pripravnika i nastavnika nisu zabilježene značajne razlike, što je istraživače potaknulo na zaključak da duljina praktičnoga iskustva podređenu ulogu u ocjeni modela nakon što se stekla određena mjera iskustvenoga znanja (Ibid). Na podljestvici *sadržaj* kod svih su modela zabilježene značajne razlike između ocjena studenata i najmanje jedne od dviju ostalih skupina ispitanika. Kod *razumljivosti* to je slučaj kod dva od ukupno tri modela (model *shema perspektiva* i hamburški model), a kod *povezanosti s praksom* to je također slučaj u dva od ukupno tri modela (berlinski i hamburški model). Na podljestvici *prikaz* nije zabilježena niti jedna značajna razlika između ocjena studenata i ostalih skupina ispitanika, što upućuje na zaključak da ocjena *prikaza*

modela uopće ne ovisi o profesionalnome iskustvu ispitanika. Temeljem navedenih rezultata istraživači su zaključili da različite podljestvice stoje pod različito snažnim utjecajem praktičnoga iskustva ispitanika. Pritom je ocjena *sadržaja* najsnažnije povezana s praktičnim iskustvom ispitanika, ocjene *razumljivosti* i *povezanosti s praksom* također su povezane s praktičnim iskustvom, dok ocjena *prikaza* uopće ne varira s obzirom na radno iskustvo ispitanika, već je u svim skupinama razmjerno postojana (Wernke, Werner i Zierer, 2015).

2.4.2. Značajnost razlike u procjenama modela između studenata i nastavnika

Kao što je ranije pojašnjeno, u ovoj varijanti podijelili smo ispitanike na dvije podskupine: studenti (N=150) i nastavnici (N=148). Promotrimo li srednje vrijednosti na podljestvicama kojima su studenti i nastavnici ocijenili modele planiranja nastave (Tablica 21, Tablica 22 i Tablica 23, kao i Grafički prikaz 12, Grafički prikaz 13, i Grafički prikaz 14), također možemo uočiti blagu generalnu tendenciju da studenti daju nešto više ocjene modelima nego nastavnici. Iznimke navedenom su podljestvica *sadržaj* kod berlinskoga modela (koju su studenti i nastavnici jednako ocijenili) te podljestvica *razumljivost* kod hamburškoga modela (koju su nastavnici bolje ocijenili nego studenti).

Kako bi utvrdili postoje li razlike u procjeni modela kada se uzorak podijeli na dvije osnovne podskupine – studente i nastavnike, provedeni su t-testovi za nezavisne skupine, a rezultati tih analiza prikazani su u Tablici 21, Tablici 22, i Tablici 23. Iz rezultata je vidljivo da niti jedna razlika u procjeni modela nije statistički značajna, što potvrđuje zaključak iz prethodne analize o nepostojanju povezanosti radnoga iskustva ispitanika s njihovom procjenom modela.

Ipak, za razliku od prethodne analize značajnosti razlike, u ovoj je analizi uočena tendencija postojanja razlike u aritmetičkim sredinama ($p=0,072$) na podljestvici *prikaz* kod modela *shema perspektiva*, u smislu viših ocjena studenata u odnosu na nastavnike (Tablica 21). Također, uočene su značajne razlike na Leveneovom testu homogenosti varijanci na podljestvici *povezanost s praksom* kod modela *shema perspektiva* ($df=2,296$; $F=5,854$; $p=0,016$) i na podljestvici *prikaz* kod hamburškoga modela ($df=2,296$; $F=4,807$; $p=0,029$), što ukazuje na postojanje statistički značajne razlike u distribuciji njihovih ocjena unatoč činjenici da razlika u aritmetičkim sredinama njihovih ocjena nije statistički značajna. Navedeno može indicirati različiti pristup studenata i nastavnika u procjeni kategorija navedenih modela. Konkretno, to znači da su na podljestvici *povezanost s praksom* kod modela *shema perspektiva* ocjene nastavnika ($sd=0,90$) raspršenije od ocjena studenata ($sd=0,76$), tj. da su studenti kao

grupa homogeniji u ocjeni *povezanosti s praksom* modela *shema perspektiva* nego nastavnici. Nadalje, na podljestvici *prikaz* kod hamburškoga modela ocjene studenata ($sd=1,07$) su raspršenije od ocjena nastavnika ($sd=0,93$), što ukazuje na to da nastavnici imaju sličniji princip u procjeni *prikaza* hamburškoga modela nego studenti.

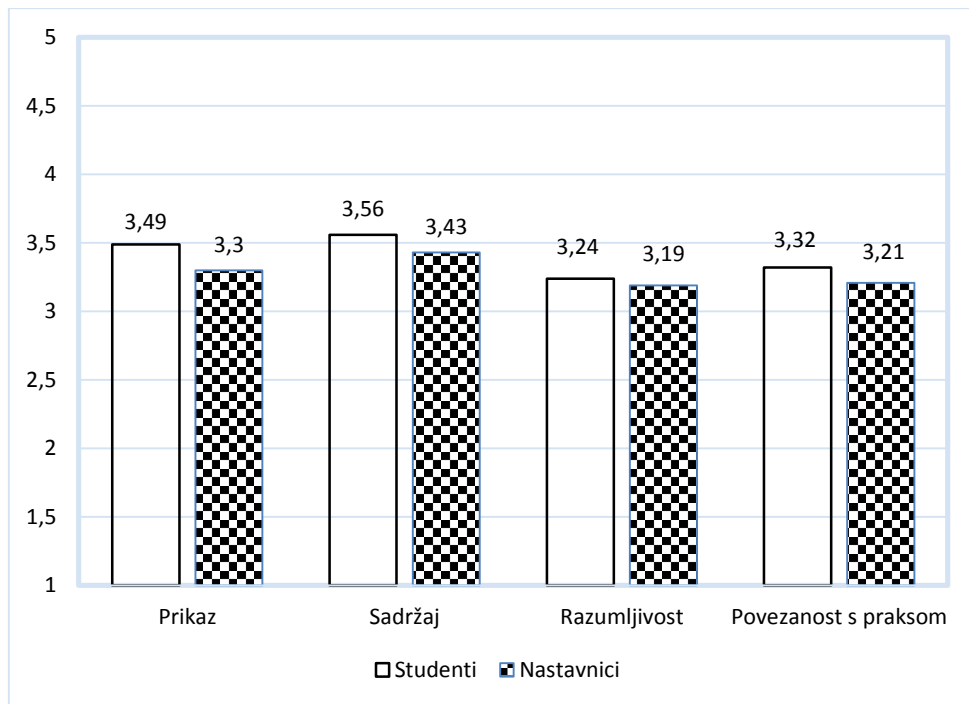
Kao i u slučaju kada su ispitanici bili podijeljeni u tri skupine, i ovdje se generalno ne uočavaju nikakve različite preferencije pojedinih modela od strane različitih skupina ispitanika, što znači, na primjer, da su pozitivno ocijenjene modele sve skupine pozitivno ocijenile, i obratno. Iznimka navedenomu jesu podljestvice *razumljivost* i *povezanost s praksom* kod hamburškoga modela. Na podljestvici *razumljivost* ocjena nastavnika poprima graničnu, tj. neutralnu vrijednost ($M=3,00$) i viša je od ocjene ukupnoga uzorka koja je negativna ($M=2,98$). Na podljestvici *povezanost s praksom* koja je neutralno ocijenjena na ukupnome uzorku ($M=3,01$), ocjena nastavnika je niža i poprima negativnu vrijednost ($M=2,93$). Ipak, još jednom treba naglasiti da su ovi pomaci u vrijednostima vrlo mali jer statistička značajnost razlika u ocjenama modela nije dokazana.

Tablica 21: Značajnost razlika u procjenama modela *shema perspektiva* između studenata i nastavnika

Podljestvica	Poduzorak	N	M	sd	St. pogreška M	t	p
Prikaz	Studenti	150	3,49	0,83	,06761	1,806	0,072
	Nastavnici	148	3,30	0,94	,07775		
Sadržaj	Studenti	150	3,56	0,70	,05755	1,459	0,146
	Nastavnici	148	3,43	0,82	,06721		
Razumljivost	Studenti	150	3,24	0,73	,05929	0,625	0,533
	Nastavnici	148	3,19	0,75	,06169		
Povezanost s praksom	Studenti	150	3,32	0,76	,06198	1,123	0,262
	Nastavnici	148	3,21	0,90	,07399		

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Napomena: Nisu stavljene zvjezdice jer niti jedna razlika nije statistički značajna. Podebljane vrijednosti statističkoga koeficijenta t i koeficijenta značajnosti razlike p ukazuju na navedenu tendenciju postojanja razlike među grupama.



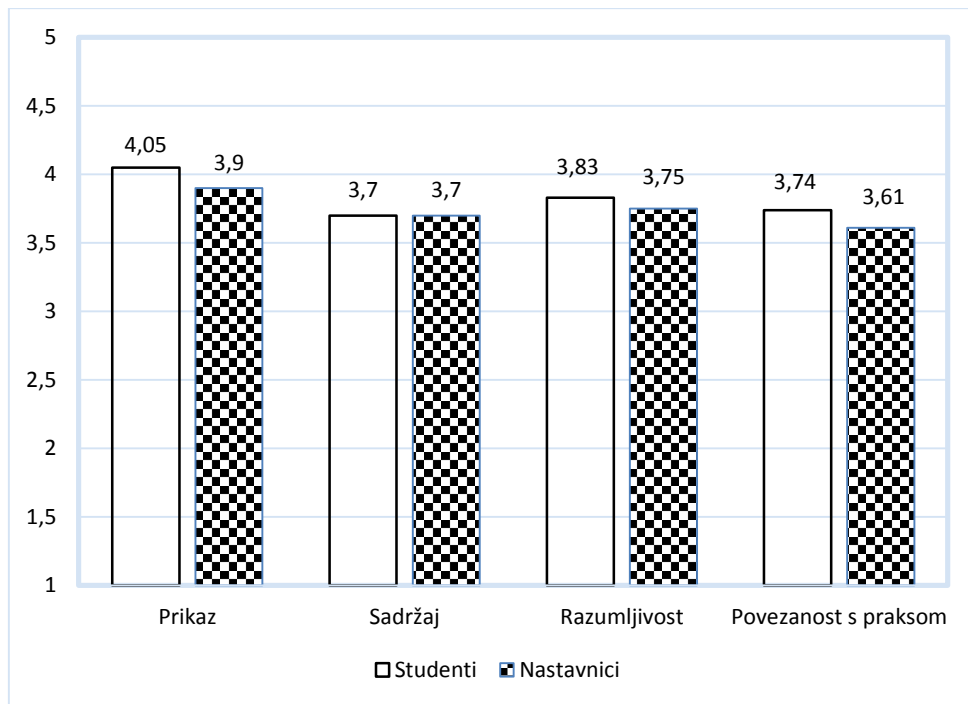
Grafički prikaz 12: Usporedba ocjena studenata i nastavnika na podljestvicama za model *shema perspektiva*

Tablica 22: Značajnost razlika u procjenama berlinskoga modela između studenata i nastavnika

Podljestvica	Poduzorak	N	M	sd	St. pogreška M	t	p
Prikaz	Studenti	150	4,05	0,74	,06014	1,615	0,107
	Nastavnici	148	3,90	0,82	,06787		
Sadržaj	Studenti	150	3,70	0,69	,05678	-0,048	0,961
	Nastavnici	148	3,70	0,73	,06053		
Razumljivost	Studenti	150	3,83	0,62	,05094	0,950	0,343
	Nastavnici	148	3,75	0,74	,06086		
Povezanost s praksom	Studenti	150	3,74	0,70	,05725	1,356	0,176
	Nastavnici	148	3,61	0,83	,06827		

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Napomena: Nisu stavljene zvjezdice jer niti jedna razlika nije statistički značajna.



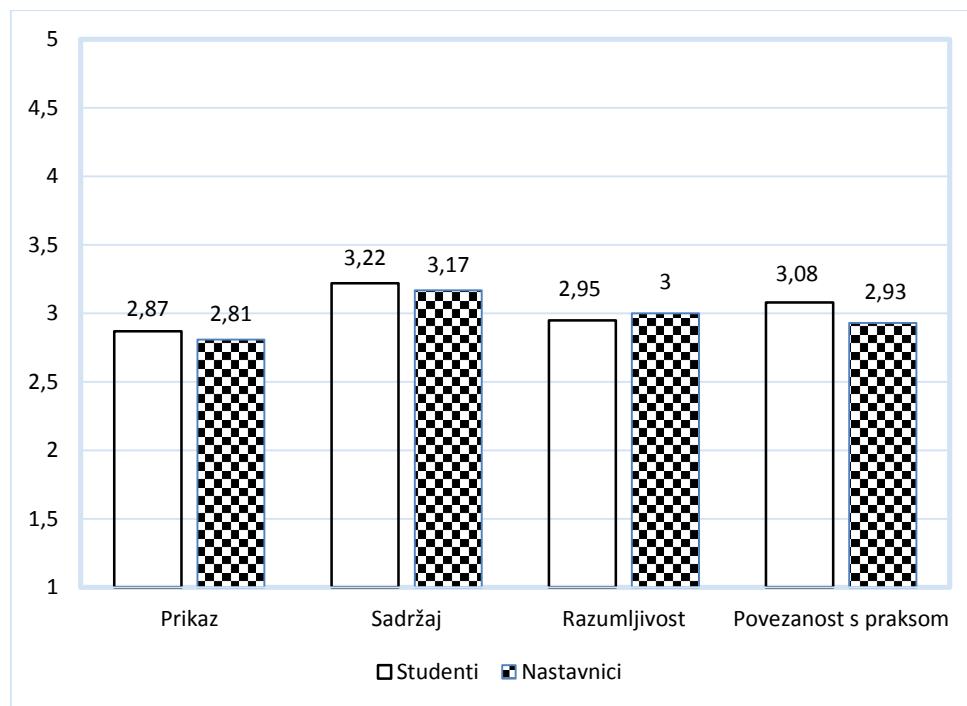
Grafički prikaz 13: Usporedba ocjena studenata i nastavnika na podljestvicama za berlinski model

Tablica 23: Značajnost razlika u procjenama hamburškoga modela između studenata i nastavnika

Podljestvica	Poduzorak	N	M	sd	St. pogreška M	t	p
Prikaz	Studenti	150	2,87	1,07	1,06684	0,438	0,662
	Nastavnici	148	2,81	0,93	,92828		
Sadržaj	Studenti	150	3,22	0,83	,82748	0,529	0,597
	Nastavnici	148	3,17	0,79	,79348		
Razumljivost	Studenti	150	2,95	0,85	,85371	-0,544	0,587
	Nastavnici	148	3,00	0,80	,79862		
Povezanost s praksom	Studenti	150	3,08	0,83	,83562	1,519	0,130
	Nastavnici	148	2,93	0,86	,86649		

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Napomena: Nisu stavljeni zvjezdice jer niti jedna razlika nije statistički značajna.



Grafički prikaz 14: Usporedba ocjena studenata i nastavnika na podljestvicama za hamburški model

Kao što je to bio slučaj kada su ispitanici bili podijeljeni na tri podskupine prema radnome iskustvu, i ovi se rezultati razlikuju od rezultata njemačke kvantitativne studije, u kojoj je većina razlika u ocjenama modela između studenata i nastavnika statistički značajna (čak 16 od 24) i prema kojoj je ocjena upotrebljivosti modela povezana s radnim iskustvom ispitanika. Navedeno se ne odnosi na podljestvicu *sadržaj* kod berlinskoga modela, kao i na podljestvicu *prikaz* u sva tri modela, što znači da na njemačkom uzorku ocjena *prikaza* modela nije povezana s profesionalnim iskustvom ispitanika.

Zašto je kod njemačkih ispitanika ocjena modela povezana s radnim iskustvom ispitanika, dok kod hrvatskih ispitanika ta povezanost nije dokazana? Razloge za nepodudaranje rezultata njemačke i hrvatske studije u značajnosti ocjena između različitih skupina ispitanika formiranih s obzirom na radno iskustvo opet možemo potražiti u njihovom obrazovanju. Naime, u Hrvatskoj su ti modeli gotovo potpuno nepoznati i studentima i nastavnicima (Ćatić, 2016), i, budući da se i studenti i nastavnici po prvi put susreću s tim modelima, pristupaju im jednako te se razlika u njihovoj procjeni ne pokazuje kao statistički značajna, što upućuje na zaključak da na hrvatskom uzorku ispitanika radno iskustvo ne igra ulogu u njihovoj procjeni upotrebljivosti modela. S druge strane, njemački ispitanici imaju više predznanja o didaktičkim modelima nego hrvatski, iako ne u tolikoj mjeri u kojoj bi se očekivalo. Naime, zanimljivo je da Zierer i Wernke (2013) i Wernke, Werner i Zierer (2015)

navode da je u ispitivanju više od 500 studenata na Sveučilištu u Oldenburgu, Njemačka, čak dvije trećine studenata navelo da ne poznaje didaktičke modele. S obzirom na to da su ipak tijekom studija u određenoj mjeri upoznati s didaktičkim modelima, njemački studenti ih procjenjuju bolje nego njihovi nastavnici jer modeli studentima pružaju svojevrsnu orijentaciju kod planiranja nastave, koja im je, zbog nedostatka iskustva, još potrebna. Nastavnici, s druge strane, manje trebaju tu vrstu orijentacije jer imaju jasnu sliku ili su čak i automatizirali o čemu sve trebaju voditi brigu prilikom planiranja nastave, tj. kroz praksu oblikuju vlastite subjektivne modele planiranja nastave, iako posežu za didaktičkim modelima iz vremena studiranja (Wernke, Werner i Zierer, 2015).

S obzirom na prikazane rezultate našega istraživanja glede povezanosti procjene modela s radnim iskustvom ispitanika, možemo zaključiti da je **dokazana četvrta hipoteza prema kojoj duljina radnoga iskustva ispitanika nije povezana s njihovom procjenom upotrebljivosti modela (H4).**

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA I PREPORUKE

Prije zaključaka koje temeljimo na teorijskoj analizi (pedagoško-didaktičkoj refleksiji standardizacije obrazovanja) i empirijskom istraživanju upotrebljivosti didaktičkih modela, ukratko predstavljamo glavne zaključke do kojih smo došli teorijskim razmatranjem značenja pojma *didaktika*, njezinoga povijesnoga razvoja, potrage za biti didaktičke tradicije, odnosa između europske didaktičke tradicije i anglosaksonske tradicije kurikuluma i instrukcije te izazova za didaktiku u kontekstu standardizacije obrazovanja, a koji predstavljaju polazište za naše istraživanje.

Analiza dostupnih definicija i pregleda u stranoj i domaćoj literaturi pokazuje da postoje različite definicije didaktike koje sve tvrde da imaju legitimnost u povijesnom i suvremenom kontekstu (Gundem, 2010), a mi se opredjeljujemo za njezino klasično opće određenje kao *znanost o nastavi*. Didaktiku shvaćamo kao *pedagogijsku disciplinu koja na teorijskoj i praktičnoj razini proučava nastavu*, pri čemu se nastava poima u svom širem smislu, ne ograničavajući se samo na školsku nastavu, već na sve oblike organiziranoga i institucionaliziranoga procesa poučavanja i učenja.

Suvremeno razumijevanje didaktike povezano je s obrazovanjem nastavnika u Njemačkoj i okolnim zemljama u 19. stoljeću. Međutim, didaktika je uvijek podrazumijevala kreiranje povijesti područja, počevši od *antičkih filozofa i govornika* (Platon, Aristotel, Kvintilijan, Ciceron); preko srednjega vijeka djelom *srednjevjekovnih skolastika* (Hugo od sv. Viktora, Toma Akvinski); *perioda Reformacije i Protureformacije* u kojem se razvijala u okviru različitih katehizama i njihovoga koncepta poučavanja; 17. stoljeća radom *Ratkea*, začetnika suvremene didaktičke misli i *Komenskog*, vodeće figure u povijesti didaktike i tvorca prve sustavne koncepcije didaktičke teorije suvremenoga doba na čijoj se temeljnoj zamisli didaktike zasniva svaki kasniji pokušaj definiranja didaktike; radom *pijetističkih* (A.H. Francke - začetnik nastavničkih seminara) i *filantropističkih pedagoga* (J.B. Basedow, J.H. Campe, F.E. von Rochow, C.G. Salzmann i E.C. Trapp) u kasnom 17. i 18. stoljeću; sve do 19. stoljeća, u kojem su za razvoj didaktike značajna dva aspekta: s jedne strane to je djelo *J.F. Herbarta* (1776-1841), njemačkoga filozofa i pedagoga, čijom je zaslugom didaktika postala centralni koncept u pedagogiji, a s druge strane to su društveni i politički uvjeti obilježeni osnivanjem sustava javnoga školstva u novoformiranoj nacionalnoj državi i njegovim upravljanjem putem *nastavnoga plana i programa* na državnoj razini (Hopmann, 2007). Osnovna podjela posla između nastavnih planova i programa razvijenih na nacionalnoj razini i planiranja konkretne nastave bila je zasnovana na pojmu pedagoške slobode svakoga pojedinoga nastavnika, a

sloboda u izboru načina i sredstava poučavanja zahtijevala je kvalitetno obrazovane nastavnike te je didaktika zauzela važno mjesto u nastavničkim seminarima i novoosnovanim nastavničkim časopisima i udruženjima. U tim je uvjetima didaktika postala *srž identiteta nove klase kvalificiranih nastavnika profesionalaca* koji su se razvijali u okviru nastavničkih seminara i visokih škola (Hopmann, 2007). Kasnije su Herbartovi nasljednici – herbartovci (T. Ziller, W. Rein) reducirali njegova shvaćanja na didaktičko-metodičke aspekte školske nastave i stvorili krutu formu planiranja nastavnoga sata (Hopmann, 2007; Palekčić, 2010; Arnold, 2012) te je u drugoj polovici i kraju 19. stoljeća u Njemačkoj i ostalim europskim zemljama dominirala *herbartovska didaktika*. Herbartovska se perspektiva proširila zatim na kritiku prevladavajuće *stare*, pasivne, knjiške škole sa zahtjevima za školom života ili novom školom i pedagogijom usmjerenom na dijete i njegove procese samoizražavanja, a ti su se razvoji početkom 20. stoljeća supsumirali pod pojam *reformna pedagogija* (Hopmann, 2007).

Razvoj didaktike u 20. stoljeću odvijao se u okviru reformne i *duhovnoznanstvene pedagogije* sve do pojave brojnih *didaktičkih teorija i modela* u drugoj polovici 20. stoljeća. U vrijeme reformne pedagogije, s teorijske strane pedagoškim mišljenjem dominirala je duhovnoznanstvena didaktika, čiji su se predstavnici (posebice Nohl, Weniger i Flitner) smatrali kritičkom svijesti tog pokreta pedagoške reforme (Klafki, 1998, 2002), sve do ranih 60-ih godina 20. stoljeća, kada *empirijsko-analitička paradigma* zauzima svoje mjesto uz duhovnoznanstvenu tradiciju. Naposljetku je kritički-komunikativna didaktika ponudila alternativu empirijsko-analitičkoj i duhovnoznanstvenoj paradigmi (Kansanen, 1995). Sveučilišnim reformama nakon 2. svjetskog rata opća didaktika je ustanovljena kao sveučilišna disciplina, tj. prerasla je iz predznanstvenoga umijeća poučavanja u znanstvenu disciplinu o učenju i poučavanju (Zierer i Seel, 2012). Ta se promjena vezuje za dva didaktičara: W. Klafkija, predstavnika *duhovnoznanstvene tradicije* i P. Heimanna, predstavnika *empirijsko-analitičke paradigme* u didaktici, a njihov rad označava početak važnih diskusija unutar opće didaktike, a posebice glede didaktičkih teorija i modela (Ibid). Klafki je razvio svoje početne ideje o *didaktičkoj analizi* u okviru *didaktike kao teorije obrazovanja*, da bi ih finalizirao u svojoj *kritički-konstruktivnoj didaktici*, proširivši svoj model u *shemu perspektiva planiranja nastave* (Arnold, 2012). P. Heimann je razvio *pristup usmjeren na učenje* u općoj didaktici, kao antitezu didaktici kao teoriji obrazovanja u duhovnoznanstvenoj tradiciji. Smatrao je da sveučilišno obrazovanje nastavnika i novouvedeno pripravništvo treba biti zasnovano na znanstvenoj analizi i stoga bi se trebalo oslanjati na empirijske teorije učenja. Heimann je u suradnji s Ottom i Schulzom razvio *berlinski model planiranja nastave*, koji je, kao alternativa Klafkijevom modelu, našao široku primjenu u njemačkom obrazovanju nastavnika (Ibid).

Kasnije je Schulz dalje razvio ovaj model, nazvavši ga *hamburškim modelom planiranja nastave* (Schulz, 1980, prema Arnold, 2012). Djelomično usvojivši Klafkijeve postavke, Schulz se više usmjerio na nastavnikovo kritičko promišljanje društvene dimenzije školovanja. Objektiivne teorijske linije – *kritički-konstruktivna didaktika* i *didaktika usmjerena na učenje / didaktika usmjerena na poučavanje* – predstavljaju centralne teorije u općoj didaktici, jer su diktirale diskusijama u općoj didaktici gotovo 40 godina i jer su još uvijek aktualne (Arnold i Koch-Prieve, 2011; Zierer i Seel, 2012). Naime, osim Klafkijevog, Heimannovog i Schulzovog modela, u drugoj polovici 20. stoljeća pojavilo se mnogo (čak preko četrdeset) didaktičkih teorija i modela, koje neki autori nazivaju *zaboravljenim didaktikama*, jer su unatoč njihovoj mnogobrojnosti i različitosti, jedino *kritički-konstruktivna didaktika* te *berlinski* i *hamburški model* uspjeli postići status klasika (Zierer i Seel, 2012). Iz navedenoga razloga upotrebljivost ova tri modela predstavlja predmet našega empirijskoga istraživanja.

Iako je didaktička tradicija obilježena postojanjem brojnih varijacija, odnosno teorija i modela, većina ih dijeli zajedničku osnovu ili bît, a to je ideja *umjerenoga poučavanja* (Hopmann, 2007). Sintagma *umjerenoga poučavanja* podrazumijeva umanjivanje *intenziteta poučavanja kako bi se napravio prostor za individualni rast učenika* (Ibid, str. 115). Naime, autor ističe da iako didaktika očekuje da se kod učenika otkriju određena značenja sadržaja kao više ili manje vjerojatna, zbog nepredvidivosti poučavanja i njegove uvjetovanosti situacijom, do otkrivanja tih značenja uopće ne mora doći, te je iz navedenoga razloga didaktika je umjeren (odmjeren, diskretan, suzdržan) napor za stvaranjem određenih značenja nastavnih sadržaja. Ideja umjerenoga poučavanja provlači se kroz cijelu povijest didaktike, a temelji se na tri glavna obilježja: *opredijeljenosti za pojam obrazovanje* (njem. Bildung); *razlici između obrazovnoga sadržaja* (njem. Bildungsinhalt) i *obrazovne sadržine* (njem. Bildungsgehalt), tj. *značenja sadržaja* i *autonomiji poučavanja i učenja* (Ibid).

Treba također istaknuti da pitanje upotrebljivosti didaktičkih modela u standardizaciji obrazovanja pripada širem kontekstu odnosa između dvije dominantne odgojno-obrazovne tradicije – *europske (njemačke) tradicije didaktike* i *anglosaksonske tradicije kurikulumuma i instrukcije*, s obzirom na to da obrazovni standardi predstavljaju nastavak anglosaksonske tradicije kurikulumuma i instrukcije. Preciznije, u našem europskom didaktičkom kontekstu, aktualne reforme obrazovanja slijede tradiciju Robinsohnove reforme obrazovanja kao revizije kurikulumuma, u okviru koje se prvi put uvodi pojam kurikulum u didaktički obilježenu tradiciju europskoga pojma nastavni plan i program (Palekčić, 2005, 2006; Previšić, 2007a; Jurčić, 2012; Zierer i Seel, 2012). S obzirom na to da obrazovni standardi predstavljaju nastavak anglosaksonske kurikulumumske kulturne i obrazovne tradicije, zahtjev za uvođenjem obrazovnih

standarda donosi sa sobom cijeli niz napetosti između dominantne anglosaksonske i europske tradicije nastavnoga plana i programa, tj. didaktike, s centralnim konceptom obrazovanja (njem. Bildung), budući da je odnos između tih tradicija kompleksan, slojevit i dinamičan (Palekčić, 2009a).

Prije svega treba istaknuti da su termini *didaktika* i *kurikulum* snažno kulturalno obilježeni te da je usporedba značenja tih termina preko jezičnih granica prepuna različitih poteškoća (Kansanen, 1995; Reid, 1998, 2002; Hudson, 2007; Palekčić, 2007a), budući da je način na koji je obrazovanje organizirano, kako se percipira i kako se o njemu debatira uvijek ukorijenjeno u pojedinostima nacionalnih povijesti, navika i aspiracija (Reid, 1998, 2002). Naime, iako se odnose na isto praktično polje i tematiziraju slična pitanja (Hopmann i Riquarts, 1995; Kansanen, 1995, 2002, Palekčić, 2007a), bitne su razlike u načinima na koje se ova pitanja postavljaju i na njih traže odgovori (Westburry, 1995, 1998, 2000, 2002; Palekčić, 2007a). Glavne razlike među tradicijama proizlaze iz konteksta njihovog nastanka. Naime, u didaktičkoj tradiciji to je bilo obrazovanje nastavnika gimnazije na temelju državno ustrojenoga nastavnoga plana i programa, a u tradiciji kurikuluma i instrukcije to je bilo pitanje upravljanja i kontrole školskoga sustava (Ibid). Ukratko, *kurikulum* pruža strukturni okvir za razmišljanje o instituciji, odnosi se na sustav i na potrebe širega društvenoga i kulturnoga reda, a *didaktika* pruža okvir za razmišljanje nastavnika o temeljnim pitanjima njegova rada kao što su kako, što i zašto i odnosi se na transformaciju sadržaja iz nastavnoga plana i programa u obrazovne sadržaje (Ibid).

Treba istaknuti da *pitanje komplementarnosti ili odvojenosti dviju tradicija* ostaje otvoreno ukoliko se očekuje isključivi odgovor (Palekčić, 2007a). Autor ističe da relevantni izvori i istraživanja ukazuju da je rješenje *i* kada se misli na različita područja i razine obrazovanja na koje se ove tradicije odnose, a posebice na potrebu njihova međusobnoga dijaloga, tj. što jedna tradicija može naučiti od druge, a *ili* kada se misli na kulturalno primjeren koncept.

Pri razmatranju pitanja što tradicija didaktike može naučiti od tradicije kurikuluma i instrukcije i obratno, Zierer i Seel (2012) ističu dva važna aspekta. Prvi aspekt je *teorijska orijentacija* didaktike koja je ostvarena zahvaljujući hermeneutičkim pristupima. Naime, gotovo svi modeli opće didaktike imaju vrlo snažno teorijsko utemeljenje, a najbolji primjer za to jest Klafkijeva kritički-konstruktivna didaktika, razvijena na temelju njegovog teorijskog koncepta *obrazovanja* (Zierer i Seel, 2012). Drugi aspekt prema autorima jest *procesna orijentiranost* modela kurikuluma i instrukcije, ostvarena integriranjem empirijskih istraživačkih pristupa. Stoga bi dijalog između dvije tradicije trebao nastojati ostvariti

međusobno *otvaranje*, kako glede teorijskih koncepata, tako i glede istraživačke metodologije, a to je jedna, možda i najvažnija lekcija koju didaktika može naučiti od kurikuluma i obratno - *otvorenost za specifične teorije i pristupe druge discipline u njezinom specifičnom kulturnom kontekstu*, ističu autori.

Ipak, iako bi anglosaksonska tradicija kurikuluma i instrukcije mogla mnogo naučiti od europske tradicije didaktike i obratno, to iziskuje mnogo napora, budući da je svaka tradicija ukorijenjena u *posebnostima nacionalne povijesti, navika i težnji* (Reid, 1998, 2002) i da kontakte između dvije tradicije gotovo uvijek obilježava javljanje određenih konflikata (Kansanen, 1995). U tom smislu (Reid, 1998, 2002, str. 24) ističe da *didaktika i kurikulum* mogu razumjeti jedno drugo jedino u *humanističkom i kulturalno uvažavajućem duhu, koji jednako uvažava posebnosti i istovjetnosti*. Slično tome, Westbury (2000, str. 37) napominje da zbog njihovih različitih kulturalnih polazišta bilo kakav pokušaj prečvrstog vezivanja ovih dvaju tradicija u zajednički okvir nazivajući ih tek *dvjema stranama iste kovanice* nije opravdan i *izazvao bi napetost u svakoj potencijalnoj točki povezivanja*. Naime, unatoč mogućnostima za plodonosnu interakciju među tradicijama, *ne postoji način da se didaktička tradicija konformira s tradicijom kurikuluma i instrukcije*, jer ona ne zastupa koncept *umjerenoga poučavanja* koji se temelji na pojmu *obrazovanja* kao subjektivnoga formiranja, *razlici između obrazovnoga sadržaja i značenja te autonomiji poučavanja i učenja* (Hopmann, 2007). Naime, tradicija kurikuluma i instrukcije može i bez ta tri uvjeta, dok didaktička tradicija ne može, ističe autor.

Zaključujemo da se zbog svoje različitosti dvije tradicije doista mogu u određenim aspektima sagledati kao komplementarne i naučiti mnogo jedna od druge. Ipak, treba imati na umu da obje tradicije imaju različita kulturalna polazišta koja bi plodonosan dijalog među njima trebao uvažavati.

Didaktika je u obrazovnoj tradiciji središnje i sjeverne Europe tradicionalno imala status *najvažnije znanosti u kontekstu učenja i poučavanja, a posebice glede obrazovanja nastavnika i razvoja nastavnoga plana i programa* (Palekčić, 2007b; Arnold, 2012; Zierer i Wernke, 2013; Wernke, Werner i Zierer, 2015). Ipak, u kontekstu aktualnoga globalnoga reformskoga procesa standardizacije obrazovanja, opća didaktika u svom klasičnom određenju kao znanost o nastavi, koju karakterizira normativni i teorijski pristup, nalazi se u teškom položaju (Hopmann, 2007; Zierer i Seel, 2012; Wernke, Werner i Zierer, 2015). Rastuće nezadovoljstvo općom didaktikom posljedica je loših rezultata na međunarodnim testiranjima učeničkih znanja (PISA, TIMMS) koji se u literaturi naziva *manjkom učinkovitosti*; argumenata koji se zasnivaju na tome da provedene empirijske studije ukazuju na *neupotrebljivost didaktičkih modela*; činjenice da je u

posljednjih nekoliko desetljeća došlo do stagnacije razvoja didaktičkoga znanja, koje je poprimilo oblik puke diferencijacije postojećih teorija i modela, što se u literaturi naziva *manjkom izvodljivosti* (Zierer i Seel, 2012; Wernke, Werner i Zierer, 2015) i s time usko povezanim *problemom identiteta i znanstvenoga statusa pedagogije i didaktike* (Palekčić, 2001, 2010, 2012, 2015). Zbog ovih se razloga u znanstvenoj literaturi postavlja *pitanje o budućnosti opće didaktike te joj se sugeriraju mogući nasljednici* (Hopmann, 2007; Palekčić, 2007b; Zierer i Seel, 2012). To je dovelo da pridavanja sve veće važnosti empirijski usmjerenim znanostima o poučavanju i učenju, edukacijskoj psihologiji i predmetnim didaktikama (Hopmann, 2007; Zierer i Seel, 2012), tj. dolazi do formiranja *zahtjeva za radikalnim empirijskim preokretom u didaktici* (Palekčić, 2007b). Kao potencijalni kandidati koji bi mogli naslijediti opću didaktiku predlažu se *predmetne didaktike, obrazovni standardi, empirijska istraživanja nastave i Bildungsgangdidaktik* (Hopmann, 2007; Blömeke, Herzig i Tulodziecki, 2007, prema Palekčić, 2007b; Terhart, 2009, prema Zierer i Seel, 2012; Meyer, 2012).

Zierer i Seel (2012) ističu da trenutno postoje dvije velike interesne skupine koje se bave budućnošću opće didaktike. Prva skupina pokušava *integrirati različite klasične didaktičke modele dodajući im nove teorijske i empirijske elemente iz drugih disciplina* (primjerice *eklektička didaktika*, prema Zierer i Seel, 2012; didaktički model kojega su razvili Arnold i Koch-Priewe, 2011; *model interakcije između nastavnika i učenika te razvojni zadaci za nastavnika* M.A. Meyera, 2011, 2012), dok druga skupina pokušava *razviti nove didaktičke modele isključivo temeljem empirijskih rezultata edukacijske psihologije (model upotrebe ponude* A. Helmkea, prema Meyer, 2005; Zierer i Seel, 2012). Uz ova dva smjera koja se ističu u kontekstu razvoja opće didaktike, ovdje treba istaknuti i *teoriju zajedničkoga didaktičkoga djelovanja* francuskoga metodičara matematike G. Sensevyja (2011), kao neopragmatičku didaktičku teoriju za koju se u literaturi navodi da predstavlja snažan potencijal za stvaranje zajedničke osnove za budućnost europske didaktike (Hudson i Meyer, 2011; Meyer, 2012).

Unatoč opisanim smjerovima razvoja didaktike u budućnosti, smatramo, u skladu s Palekčićem (2010, 2012, 2015f) da je optimalno rješenje nepovoljnoga znanstvenoga statusa didaktike *kultiviranje fundamentalnoga teorijskoga mišljenja* jer se ono temelji na rastu izvornoga didaktičkoga znanja. Autor ističe da je rast fundamentalnoga teorijskoga mišljenja moguće ostvariti na više načina: a) pronalaženjem izvornih pedagogijskih paradigmi u povijesti pedagogije i njihovim kritičkim tematiziranjem (npr. Herbartova teorija odgojne nastave), b) raspravama o pristupima i teorijama koje dolaze *izvana* u pedagogiju (npr. konstruktivizam), c) kritičkim osvjetljavanjem suvremenih dominirajućih paradigmi (npr. *prijelaz s poučavanja na*

učenje, obrazovni standardi) i d) razvijanjem izvornih teorijskih pristupa u pedagogiji i didaktici.

S obzirom na opisane izazove koji se za didaktiku javljaju u kontekstu standardizacije obrazovanja, ovom smo disertacijom pokušali ispitati znači li aktualna situacija i diskusija koja iz nje proizlazi uistinu kraj opće didaktike, tj. treba li je zamijeniti drugim pristupima koji se uklapaju u tradiciju kurikuluma i instrukcije. Odgovor smo pokušali dobiti na dvije razine: 1) *teorijskom pedagoško-didaktičkom refleksijom reformskoga procesa standardizacije obrazovanja* s ciljem odgovora na pitanje *moгу li modeli koje on promovira (obrazovni standardi i empirijska istraživanja nastave) zamijeniti opću didaktiku* i 2) *empirijskim ispitivanjem upotrebljivosti didaktičkih modela planiranja nastave*. Termin *upotrebljivost* podrazumijeva praktičnu korist teorije (Zierer i Wernke, 2013). U skladu s navedenim, cilj ove disertacije bio je na teorijskoj i empirijskoj razini provjeriti utemeljenost argumenata koji govore u prilog nepovoljnom statusu opće didaktike i njezinim mogućim nasljednicima.

Korištena istraživačka metodologija uključila je dva pristupa – klasični neempirijski kvalitativni pristup radu na pedagoškoj literaturi, te empirijsko (anketno) istraživanje upotrebljivosti didaktičkih modela planiranja nastave, provedeno u travnju i svibnju 2015. godine na uzorku od ukupno 298 ispitanika, od toga 150 studenata učiteljskoga i nastavničkih studija sa Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli te 148 nastavnika razredne i predmetne nastave iz 9 osnovnih škola u gradu Puli. Ispitanici su putem anketnoga upitnika procjenjivali upotrebljivost triju najpoznatijih didaktičkih modela planiranja nastave – Klafkijev model *shema perspektiva*, Heimannov berlinski model i Schulzov hamburški model, na osnovi petostupanjske Likertove skale. Statistička analiza provedena je korištenjem statističkoga programa SPSS 21, a uključila je deskriptivnu analizu, analizu pouzdanosti podljestvica te inferencijalnu statistiku.

Temeljem **teorijske analize** relevantnih pedagoških izvora, a na osnovu postavljene hipoteze donijeli smo zaključke kako slijedi.

H1: Modeli koje promoviraju aktualne reforme obrazovanja (standardi obrazovanja i empirijska istraživanja nastave) mogu zamijeniti opću didaktiku.

Kako bi ispitali utemeljenost prijedloga o obrazovnim standardima i empirijskim istraživanjima nastave kao mogućim nasljednicima didaktike, znanstvenoj pedagoško-didaktičkoj refleksiji podvrgnuli smo: 1) širi kontekst javljanja globalnih reformi standardizacije obrazovanja te pripadnu sintagmu *društvo znanja*; 2) pojam i značenje

obrazovnih standarda, kompetencija te pripadne nove nastavne kulture (njihova kritika s obrazovno-teorijskoga stajališta obuhvatila je a) razmatranje pojma obrazovanja, razlike između sadržaja i značenja te autonomije poučavanja i učenja iz kuta humanističke pedagoško-didaktičke perspektive i iz kuta funkcionalističke perspektive obrazovnih standarda i b) pedagoško-didaktičku kritičku refleksiju paradigme prijelaz s poučavanja na učenje); 3) kulturu testiranja iz kuta anglosaksonske obrazovne tradicije i 4) odnos između didaktike i empirijskih istraživanja nastave. Odgovor na pitanje mogu li modeli koje promoviraju aktualne reforme obrazovanja (standardi obrazovanja i empirijska istraživanja nastave) zamijeniti opću didaktiku dobili smo objedinjavanjem sljedećih (parcijalnih) zaključaka dobivenih u okviru kritičke pedagoško-didaktičke refleksije standardizacije obrazovanja:

1) Budući da s obrazovno-teorijskoga aspekta u društvu znanja dolazi do industrijalizacije i dehijerarhizacije znanja (pri čemu se ono vrednuje prema njegovoj ekonomskoj, političkoj i medijskoj upotrebljivosti) (Liessmann, 2008), da su reforme standardizacije obrazovanja motivirane prvenstveno političkim i ekonomskim interesima (pri čemu konstantna potreba za reformom postaje sveobuhvatnom političkom ideologijom) (Ibid) i da se u njima školski sustav promatra isključivo kao društvena funkcija (Palekčić, 2006, 2009b, 2015b), zaključujemo da reforme standardizacije obrazovanja ne čine nepotrebnom, tj. ne mogu istisnuti pedagoško-didaktičku raspravu o svrsi i smislu škole i nastave, ukoliko se uistinu želi doprinijeti unapređenju kvalitete nastave i škole, a time i razvoju društva u cjelini.

2) Budući da obrazovni standardi (modeli kompetencija) u funkcionalističkoj perspektivi predstavljaju reducirani i operacionalizirani pojam obrazovanja i stoga ne pokrivaju cjelovit razvoj osobnosti (Bašić, 2007a i 2007b; Šoljan, 2007; Liessmann, 2008; Palekčić, 2009a; Ravitch, 2012; Palekčić, 2015b), a pojam obrazovanja u humanističkoj perspektivi je jedno od obilježja na kojima se temelji bit didaktike (Hopmann, 2007), zaključujemo da obrazovni standardi u ovom aspektu ne mogu zamijeniti opću didaktiku.

3) Budući da obrazovni standardi ne podrazumijevaju razliku između sadržaja i značenja (Hopmann, 2007; Palekčić, 2007a), a razlika između sadržaja i značenja također predstavlja jedno od obilježja na kojima se temelji bit didaktike (Hopmann, 2007), zaključujemo da obrazovni standardi niti u ovom aspektu ne mogu zamijeniti opću didaktiku.

4) Budući da iz didaktičke perspektive standardizacija obrazovanja ima za posljedicu smanjivanje slobode i autonomije nastavnika i učenika (Bašić, 2007a; Hopmann, 2007; Šoljan, 2007; Braathe, 2012; Wacker i Strobel-Eisele, 2013; Palekčić, 2015b), a autonomija poučavanja i učenja također je jedno od obilježja na kojima se temelji bit didaktike (Hopmann, 2007), zaključujemo da obrazovni standardi niti u ovom aspektu ne mogu zamijeniti didaktiku.

5) Ako uzmemo u obzir glavni zaključak kritičke znanstvene refleksije da se odnos između poučavanja i učenja treba promatrati dijalektički (Palekčić, 2009a, 2009b, 2010, 2015a), što znači da ga ne treba shvaćati kao zanemarivanje poučavanja i aktivne uloge nastavnika, nego kao jače i funkcionalnije povezivanje poučavanja i učenja, možemo zaključiti da obrazovni standardi koji se temelje na paradigmi *prijelaz s poučavanja na učenje*, ne mogu zamijeniti opću didaktiku koja zahtijeva dijalektičko povezivanje poučavanja i učenja.

6) Kritički pristup standardizaciji obrazovanja iz kuta anglosaksonske obrazovne tradicije (Ravitch, 2012) u glavnim se argumentima preklapa s kritikom iz kuta europske didaktičke tradicije. Naime, oba pristupa zastupaju humanističku viziju obrazovanja, ističu kako standardizacija obrazovanja predstavlja suženo i mehanicističko poimanje obrazovanja te navode jednake negativne posljedice koje takav pristup ima za nastavu, učenike i nastavnike, kao i društvo u cjelini (zanemarivanje nemjerljivih rezultata nastave, teaching to test efekt, svođenje kvalitete na kvantitetu, i sl.). To dodatno osnažuje naš zaključak da obrazovni standardi ne mogu zamijeniti opću didaktiku.

7) Dostupni izvori, a posebice se to odnosi na rezultate metateorijske analize istraživanja edukacijskih znanosti (Palekčić, 2001) i pedagoško–didaktičke kritičke refleksije pokušaja integracije empirijskih pristupa u sustav opće didaktike (Palekčić, 2007b), kao i na postojanje ključnih (nepomirljivih) razlika između opće didaktike i empirijskih istraživanja nastave (normativni i teorijski vs. empirijsko-analitički pristup, nastava kao otvoreni događaj ispreplitanja sadržaja i značenja vs. nastava kao višeslojna kompozicija faktora, i sl.), ukazuju na zaključak da empirijska istraživanja nastave ne mogu zamijeniti opću didaktiku.

Objedinimo li zaključke svih elemenata pedagoško-didaktičke refleksije standardizacije obrazovanja, možemo na temelju iznesenih argumenata zaključiti da naša teorijska hipoteza (H1) nije potvrđena, što znači da modeli koje promoviraju aktualne

reforme obrazovanja (standardi obrazovanja i empirijska istraživanja nastave) ne mogu zamijeniti opću didaktiku.

Pedagoško-didaktičku refleksiju standardizacije obrazovanja zaokružili smo kritičkim pregledom međunarodnih *istraživanja o učincima obrazovnih standarda na školske i nastavne procese* (Wacker, Rohlf, Kramer, 2013; Wacker, Strobel-Eisele, 2013). Analizom ovih istraživanja dolazimo do zaključka da ona ne daju potpunu sliku o učincima obrazovnih standarda na razini nastave i škole, jer je u skladu s obrazovno-političkom retorikom glavna namjera, tj. očekivani učinak uvođenja obrazovnih standarda poboljšanje učeničkih postignuća, a time i poboljšanje učinkovitosti nastave i škole, što se u ovim istraživanjima ne ispituje. Naime, odgovor na pitanje u kojoj mjeri obrazovni standardi utječu na stvaranje nove nastavne kulture ne daje sliku o učinkovitosti nastave kao glavnom očekivanom učinku obrazovnih standarda, s obzirom na to da utjecaj takve (otvorene ili neizravne) nastave na poboljšanje učeničkih postignuća (još) nije empirijski dokazan (Palekčić, 2005). Ipak, u literaturi nalazimo i navode da su istraživanja učinkovitosti konstruktivističke nastave dokazala njezinu uspješnost (Seel i Dinter, 1995, prema Zierer i Seel, 2012), kao i da se smatra da nova kultura učenja, nastava usmjerena na kompetencije, otvorena nastava ili nastava u središtu koje je učenik, koja se temelji na konstruktivističkoj paradigmi, u snažnijoj mjeri kognitivno aktivira učenike (Zeitler et al. 2010, prema Wacker, Rohlf, Kramer, 2013) i u tom se smislu povezuje s poboljšanjem učeničkih postignuća, a time i učinkovitosti (kvalitete) nastave i škole. Mišljenja smo stoga da donošenje valjanoga zaključka o uspješnosti konstruktivističke nastave zahtijeva dodatnu znantsvenu ekspertizu, što predstavlja jednu od preporuka za daljnja istraživanja.

Također želimo istaknuti da implikacije primjene standarda za obrazovni sustav, organizaciju škole i kvalitetu nastave tek treba potpunije empirijski istražiti i ozbiljno shvatiti razloge negativnih iskustava zemalja koje su implementirale obrazovne standarde.²⁵⁶ Naime, iako Wacker, Rohlf i Kramer (2013) ističu da se rezultati američkih istraživanja o negativnim posljedicama testova s visokim ulozima (eng. high stakes)²⁵⁷ ne mogu prenijeti na prilike u zemljama u kojima se uz testove ne vezuju nikave sankcije (eng. low stakes), kao što su Njemačka, Austrija ili Švicarska (na ovaj popis zemalja možemo uvrstiti i Hrvatsku, s obzirom

²⁵⁶ Vidi potpoglavlja 3.3.2.2.1.2. *Posljedice koje funkcionalističko poimanje obrazovanja ima za nastavu, za pojedinca i za društvo u cjelini* i 3.3.3. *Kritika kulture testiranja iz kuta anglosaksonske obrazovne tradicije*.

²⁵⁷ Prema tim rezultatima obrazovni standardi nesumnjivo posjeduju orijentacijsku funkciju za nastavnike, ali dovode i do učinaka *sužavanja kurikulumu* (eng. narrowing-the-curriculum) i *učenja za test* (eng. teaching-to-the-test) (Stecher, 2002; Herman 2004, prema Wacker, Rohlf, Kramer, 2013).

na to da ni u nas ne postoji sustav testiranja i odgovornosti poput onog u SAD-u), mišljenja smo da navedene istraživačke rezultate ne treba u potpunosti odbaciti, budući da kultura testiranja svejedno povlači za sobom značajan pritisak za postignućem na nacionalnim i internacionalnim testiranjima, bez obzira što taj pritisak nije povezan sa sankcijama. Smatramo da bi stoga pojavu negativnih učinaka testiranja trebalo dodatno istražiti i u zemljama u kojima ne postoji mehanizam sankcioniranja temeljen na testovnim postignućima, što također predstavlja jednu od preporuka za daljnja istraživanja.

Ovdje smatramo nužnim istaknuti jedno potencijalno ograničenje naše teorijske analize. Naime, u pedagoško-didaktičku refleksiju pokušaja integracije empirijskih pristupa u sustav opće didaktike s ciljem odgovora na pitanje mogu li empirijska istraživanja nastave zamijeniti opću didaktiku, trebalo bi uključiti i novije didaktičke pristupe za koje se u literaturi navodi da predstavljaju moguće smjerove razvoja europske didaktike u budućnosti, a od kojih svi imaju izrazito empirijsko utemeljenje, stoga smatramo da bi ovaj zaključak trebalo provjeriti dodatnom znanstvenom ekspertizom.

Temeljem *empirijskoga istraživanja*, a na osnovu postavljenih hipoteza donosimo zaključke kako slijedi.

H2: Didaktički modeli su neupotrebljivi.

Ispitanici su procjenjivali upotrebljivost didaktičkih modela prema četiri podljestvice koje predstavljaju kategorije njihove upotrebljivosti na Likertovoj skali procjene od pet stupnjeva. S obzirom na to da aritmetička sredina takve skale iznosi 2.5, sve vrijednosti veće od 3 interpretirali smo kao pozitivnu ocjenu (Wernke, Werner i Zierer, 2015).

Model *shema perspektiva* na svim podljestvicama ocjenjuje se srednjim vrijednostima većim od 3 i stoga je u cjelini pozitivno ocijenjen. Najviše ocjene dobila je podljestvica *sadržaj* (M=3,49). Nešto niže vrijednosti, ali još uvijek pozitivne ocjene, nalazimo kod podljestvice *prikaz* (M=3,39), dok se na podljestvicama *povezanost s praksom* (M=3,27) i *razumljivost* (M=3,22) Klafkijev model pokazao najslabijim, te ih možemo označiti kao najslabije strane modela. Možemo zaključiti da ispitanici model *shema perspektiva* u cjelini doživljavaju kao sadržajno uvjerljiv i dobro prikazan, dok su ocjene povezanosti s praksom i razumljivosti neutralnije te predstavljaju aspekte koje kod ovoga modela treba poboljšati. U preliminarnoj studiji (Ćatić, 2016) model *shema perspektiva* dobio je nešto niže ocjene na čak tri podljestvice (*prikaz*, *sadržaj* i *povezanost s praksom*), no te su razlike vrlo diskretne, stoga možemo

zaključiti da je ovaj model u obje studije slično ocijenjen, u cjelini pozitivno, sa srednjim vrijednostima podljestvica između $M=3$ i $M=3,5$. I u istraživanjima provedenim na njemačkome govornom području model *shema perspektiva* ocijenjen je pozitivno u cjelini, no njemački ispitanici (Zierer i Wernke, 2013; Wernke, Werner i Zierer, 2015) daju Klafkijevom modelu više ocjene, procjenjujući ga sadržajno uvjerljivijim, razumljivijim i povezanijim s praksom nego hrvatski ispitanici.

Berlinski model je na svim podljestvicama ocijenjen srednjim vrijednostima većim od 3,5 i stoga u cjelini dobiva najviše ocjene. Najviše vrijednosti dosegla je podljestvica *prikaz* ($M=3,97$), zatim slijede *razumljivost* ($M=3,79$) i *sadržaj* ($M=3,70$). Najnižu je ocjenu dobila kategorija *povezanost s praksom* ($M=3,57$), koju možemo okarakterizirati kao najslabiju stranu modela prema mišljenju ispitanika u ovome istraživanju, iako je i ta ocjena visoka. S obzirom na visoke vrijednosti koje je ovaj model dobio na svim podljestvicama, možemo zaključiti da ovaj model planiranja ispitanici doživljavaju u cijelosti upotrebljivim, tj. dobro prikazanim, razumljivim, sadržajno uvjerljivim i povezanim s praksom. Vrlo su slični rezultati za berlinski model dobiveni i u preliminarnom istraživanju (Ćatić, 2016), stoga možemo zaključiti da hrvatski ispitanici smatraju berlinski model u cijelosti upotrebljivim, tj. sadržajno uvjerljivim, dobro prikazanim, razumljivim i povezanim s praksom. U njemačkim istraživanjima (Zierer i Wernke, 2013; Wernke, Werner i Zierer, 2015) berlinski je model dobio nešto lošije ocjene, iako je i njihova ocjena u cjelini pozitivna.

Hamburški model pokazuje u usporedbi s ostalim modelima u cjelini kao i na svakoj podljestvici najniže srednje vrijednosti. On je na dvije podljestvice negativno ocijenjen: *prikaz* ($M=2,84$) i *razumljivost* ($M=2,98$), stoga možemo zaključiti da hamburški model ispitanici doživljavaju kao loše prikazan i nerazumljiv. Podljestvica *povezanost s praksom* ima neutralnu ocjenu ($M=3,01$), dok je *sadržaj* pozitivno ocijenjen ($M=3,20$) i stoga predstavlja najjaču stranu modela. S dvije negativno ocijenjene podljestvice, jednom neutralnom te najvišom vrijednošću za podljestvicu koja ne prelazi $M=3,20$; možemo zaključiti da je u cjelini to jedini model koji se prema rezultatima studije može označiti kao *neupotrebljiv* prema mišljenju ispitanika, a rezultati preliminarne studije (Ćatić, 2016) potvrđuju ovaj zaključak. I u njemačkim studijama (Zierer i Wernke, 2013; Wernke, Werner i Zierer, 2015) hamburški je model najslabije ocijenjen od sva tri didaktička modela, stoga možemo zaključiti da su hrvatski i njemački ispitanici suglasni po pitanju upotrebljivosti hamburškoga modela, kojega jedinog ocjenjuju kao neupotrebljivoga.

Rezultati našega istraživanja upućuju na zaključak da je druga hipoteza prema kojoj su didaktički modeli neupotrebljivi (H2), potvrđena samo u slučaju hamburškoga modela, koji je negativno ocijenjen na dvije podljestvice te ima najlošije ocjene na svim podljestvicama u odnosu na ostala dva modela. Model *shema perspektiva* i berlinski model su u cjelini pozitivno ocijenjeni, pri čemu se berlinski model sa svim vrijednostima iznad 3,5 pokazao kao najupotrebljiviji, dok je model *shema perspektiva* dobio nešto umjerenije, no ipak pozitivne ocjene. Uslijed navedenoga, možemo zaključiti da generalno gledano neupotrebljivost didaktičkih modela nije empirijski potvrđena u ovome istraživanju.

H3: Didaktički modeli ne razlikuju se međusobno glede svoje upotrebljivosti.

Kada sagledamo ocjene didaktičkih modela u usporedbi, primjećujemo da berlinski model u cjelini dobiva uvjerljivo najviše ocjene, sa svim prosječnim vrijednostima iznad 3,5. On je na sve četiri podljestvice najbolje ocijenjen. Najjača strana berlinskoga modela jest *prikaz* (M=3,97), a najslabija *povezanost s praksom* (M=3,68). Slijedi ga model *shema perspektiva* koji ima nešto lošije ocjene od berlinskoga modela, ali je ipak u cjelini pozitivno ocijenjen. Najjača strana ovoga modela jest *sadržaj* (M=3,49), a najslabija *razumljivost* (M=3,22). Najnižim srednjim vrijednostima u ovoj usporedbi ocijenjen je hamburški model. On je na svakoj podljestvici dobio najniže vrijednosti te je na dvije podljestvice negativno ocijenjen. Najjača strana ovoga modela jest *sadržaj* (M=3,20; s napomenom da je i ta vrijednost najniža u usporedbi s ocjenom sadržaja u drugim dvama didaktičkim modelima), a najslabija strana hamburškoga modela je *prikaz* (M=2,84).

Ako se osvrnemo na rezultate usporedbe među modelima iz preliminarne studije (Ćatić, 2016) u kojem je berlinski model također dobio uvjerljivo najviše ocjene, slijedi ga model *shema perspektiva* s nešto nižim, ali ipak u cjelini pozitivnim ocjenama, dok je hamburški model jedini ocijenjen kao neupotrebljiv, možemo zaključiti da su se, bez obzira na određene manje razlike u ocjenama pojedinih podljestvica modela, ukupni rezultati ponovili i u ovome istraživanju. Usporedimo li ukupne rezultate hrvatskih istraživanja s rezultatima njemačkih istraživanja (Zierer, Wernke, 2013; Wernke, Werner, Zierer, 2015) u kojem je model *shema perspektiva* dobio najvišu ocjenu upotrebljivosti, slijedi ga berlinski model, dok je hamburški model ocijenjen najnižim ocjenama, možemo zaključiti da su hrvatski ispitanici najbolje ocijenili berlinski model, a slijedi ga model *shema perspektiva*; dok su njemački ispitanici na prvo mjesto stavili model *shema perspektiva*, a na drugo berlinski model. Hamburški je model i prema hrvatskim i prema njemačkim ispitanicima dobio najlošije ocjene.

Pretpostavljamo da razlozi za ove razlike u procjeni upotrebljivosti modela između hrvatskih i njemačkih ispitanika proizlaze prvenstveno iz razlika u inicijalnome obrazovanju hrvatskih i njemačkih nastavnika. Naša pretpostavka jest da su ispitanici preferirali ono što im je bilo najpoznatije, tj. s čime su se najviše susretali tijekom svojega inicijalnoga nastavničkoga obrazovanja. Naime, s obzirom da Klafkijev model, koji pripada klasičnoj duhovnoznanstvenoj njemačkoj didaktičkoj tradiciji, tradicionalno zauzima najznačajnije mjesto u obrazovanju nastavnika u Njemačkoj (Arnold, 2012; Zierer i Seel, 2012), razumljivo je da su njemački ispitanici tom modelu dali najvišu ocjenu. S druge strane, faktori utjecaja na hrvatsku didaktičku tradiciju (posebice glede obrazovanja nastavnika) nisu ispitivani u literaturi, ali rezultati istraživanja jasno ukazuju da hrvatski ispitanici preferiraju berlinski model koji pripada empirijsko-analitičkoj paradigmi u didaktici. Preferiranje empirijsko-analitičke paradigme u obrazovanju od strane hrvatskih ispitanika vidljivo je i u njihovoj ocjeni hamburškoga modela, koji su iako negativno, ipak znatno bolje ocijenili nego njemački ispitanici.

S obzirom na rezultate ovoga istraživanja, možemo zaključiti da treća hipoteza prema kojoj se didaktički modeli ne razlikuju međusobno glede svoje upotrebljivosti (H3) nije potvrđena – razlike u procjeni kategorija upotrebljivosti didaktičkih modela su statistički značajne.

H4: Duljina radnoga iskustva ispitanika nije povezana s njihovom procjenom upotrebljivosti didaktičkih modela.

Kako bi utvrdili razlikuju li se rezultati ispitanika različite duljine radnoga iskustva na podljestvicama, tj. kategorijama upotrebljivosti modela, provedene su jednosmjerne analize varijance i t-testovi za nezavisne skupine. Ispitanici su prema radnome iskustvu bili podijeljeni na dva načina. U prvoj varijanti podijelili smo ispitanike u tri kategorije – studenti, mlađi nastavnici (do 15 godina radnoga iskustva) i stariji nastavnici (16 i više godina radnoga iskustva), a u drugoj varijanti na dvije podskupine – studenti i nastavnici. Rezultati svih izračuna pokazali su da nijedna razlika u procjeni modela nije statistički značajna, što navodi na zaključak da na hrvatskom uzorku ispitanika radno iskustvo nije povezano s procjenom upotrebljivosti didaktičkih modela, za razliku od njemačke kvantitativne studije (Wernke, Werner i Zierer, 2015) u kojoj je većina razlika u ocjenama modela između različitih

podskupina ispitanika statistički značajna, što upućuje na zaključak da je u njemačkim studijama duljina radnoga iskustva povezana sa njihovom procjenom upotrebljivosti modela.

Razloge za nepodudaranje rezultata njemačke i hrvatske studije u značajnosti ocjena između različitih skupina ispitanika formiranih s obzirom na radno iskustvo opet možemo potražiti u njihovom obrazovanju. Naime, u Hrvatskoj su ti modeli gotovo potpuno nepoznati i studentima i nastavnicima (Ćatić, 2016) i budući da se i studenti i nastavnici po prvi put susreću s tim modelima, pristupaju im jednako te se razlika u njihovoj procjeni ne pokazuje kao statistički značajna. S druge strane, njemački ispitanici imaju više predznanja o didaktičkim modelima nego hrvatski. S obzirom na to da su ipak tijekom studija u određenoj mjeri upoznati s didaktičkim modelima, njemački studenti ih procjenjuju bolje nego njihovi nastavnici jer modeli studentima pružaju svojevrsnu orijentaciju kod planiranja nastave, koja im je, zbog nedostatka iskustva, još potrebna. Nastavnici, s druge strane, manje trebaju tu vrstu orijentacije jer imaju jasnu sliku ili su čak i automatizirali o čemu sve trebaju voditi brigu prilikom planiranja nastave, tj. kroz praksu oblikuju vlastite subjektivne modele planiranja nastave, iako posežu za didaktičkim modelima iz vremena studiranja (Wernke, Werner i Zierer, 2015).

S obzirom na prikazane rezultate našega istraživanja glede povezanosti procjene modela s radnim iskustvom ispitanika, možemo zaključiti da je četvrta hipoteza prema kojoj duljina radnoga iskustva ispitanika nije povezana s njihovom procjenom upotrebljivosti modela (H4) dokazana.

Valja upozoriti na činjenicu da ovo empirijsko istraživanje, kao i svako drugo istraživanje, sadrži određena metodološka ograničenja. Prvo navodimo potencijalna ograničenja koja su zajednička sa studijama provedenim na njemačkome govornom području (Zierer i Wernke, 2013; Wernke, Werner i Zierer, 2015), kao i preliminarnom studijom (Ćatić, 2016) provedenom na hrvatskome uzorku ispitanika. Također, navodimo i prijedloge za daljnja istraživanja koji proizlaze iz navedenih ograničenja. Zatim se osvrćemo na određena ograničenja koja se zapravo tiču specifičnosti nacrtana našega istraživanja i mogućnosti njegove usporedbe s prethodnim istraživanjima, kao i preporuke za daljnja istraživanja koja proizlaze iz tih ograničenja.

Kao i u prethodne dvije njemačke studije te u preliminarnoj studiji provedenoj na hrvatskome uzorku ispitanika, didaktički modeli nisu provjeravani u stvarnoj primjeni, već se od ispitanika tražilo da u mislima pokušaju isplanirati bilo koji nastavni sat i potom daju subjektivnu procjenu upotrebljivosti didaktičkih modela. Takvo bi istraživanje svakako trebalo

upotpuniti s naknadnom analizom pisanih priprava koje su ispitanici izradili koristeći se didaktičkim modelima, kao i evaluacijom kvalitete nastave realizirane upotrebom didaktičkih modela planiranja, kako bi se pored subjektivne ocjene upotrebljivosti omogućila i objektivna provjera kvalitete pisanih priprava i kvalitete nastave (Wernke, Werner i Zierer, 2015; Ćatić, 2016), što ostaje desiderat za daljnja istraživanja didaktičkih modela.

Nadalje, didaktičke su teorije u svojoj provjeri svedene na grafički prikaz (i sažeto pojašnjenje), što u određenim okolnostima dovodi do redukcije. To zapravo predstavlja općeniti problem općedidaktičkoga diskursa jer znanje studenata, nastavnika pa i sveučilišnih profesora često potječe iz sažetih prikaza u općim pregledima, dok opširne izvornike Klafkija, Heimanna i Schulza gotovo nitko ne čita (Wernke, Werner i Zierer, 2015; Ćatić, 2016).

Sljedeći argumenti tiču se specifičnosti nacрта našega istraživanja, kao i metodoloških odnaka u odnosu na prethodna istraživanja, što predstavlja potencijalno ograničenje u usporedbi njihovih rezultata.

Prije svega, odmak u odnosu na njemačke studije čini tekstualno pojašnjenje kojim je upotpunjena izvorna ilustracija modela. Odluka o uključivanju kratkoga tekstualnoga pojašnjenja argumentira se mišljenjem da sam grafički prikaz (izvorna ilustracija autora teorijskoga modela) nije dovoljan ispitanicima da u potpunosti razumiju model, s obzirom na to da su u hrvatskim sveučilišnim udžbenicima (pa tako i silabima) iz didaktike ovi modeli tek djelomično i općenito slabo zastupljeni (Ćatić, 2016) te su prema tome našim ispitanicima (studentima i nastavnicima) gotovo potpuno nepoznati.

Ovdje se opet dotičemo problematike razlika u inicijalnom obrazovanju između hrvatskih i njemačkih nastavnika, za koju pretpostavljamo da predstavlja i osnovni razlog razlika u rezultatima hrvatskih i njemačkih istraživanja upotrebljivosti didaktičkih modela. To se odnosi kako na preferiranje različitih modela, tako i na značajnost razlika u procjeni modela s obzirom na radno iskustvo ispitanika, koja je kod njemačkih ispitanika utvrđena, dok kod hrvatskih ispitanika nije utvrđena. Za preciznije razjašnjavanje čimbenika inicijalnoga obrazovanja nastavnika kao potencijalnoga razloga za razlike u procjeni modela od strane hrvatskih i njemačkih ispitanika trebalo bi utvrditi čimbenike utjecaja na hrvatsku didaktičku tradiciju. Znamo da je Hrvatska tradicionalno bila pod utjecajem različitih obrazovnih tradicija, od njemačke preko sovjetske do anglosaksonske tradicije kurikulumu i instrukcije, čije bi utjecaje trebalo utvrditi kako bi se dobila potpunija slika o razlozima za navedene razlike. To zahtijeva zasebnu znanstvenu ekspertizu i ujedno predstavlja preporuku za daljnja istraživanja. Jedna od ideja za takvo istraživanje jest utvrđivanje elemenata različitih obrazovnih tradicija u hrvatskim sveučilišnim udžbenicima iz didaktike u povijesnoj perspektivi. Takvo istraživanje

ne bi samo omogućilo odgovor na postavljeno pitanje o razlozima razlika u ocjeni modela između hrvatskih i njemačkih ispitanika, već bi se osvještavanjem utjecaja postojećih tradicija (prvenstveno europske didaktičke tradicije i anglosaksonske tradicije kurikuluma i instrukcije u kontekstu aktualnih globalnih reformskih promjena obilježenih uvođenjem kurikuluma usmjerenoga na razvoj kompetencija) otvorio put za prepoznavanje i njegovanje vlastite obrazovne tradicije. To predstavlja iznimno sofisticiran i zahtjevan zadatak, budući da su strani utjecaji vrlo složeni i kontradiktorni, no s druge strane, zemlje u kojima je prisutan utjecaj različitih tradicija posjeduju određenu odvojenost, samostalnost u odnosu na dominantne kulture, a upravo im ta odvojenost omogućuje da osvijeste i uoče potencijalne prednosti i nedostatke koje su pravi nasljednici tih dviju tradicija možda zanemarili (Mikser, 2005).

Kao potencijalno ograničenje u usporedbi rezultata između naše i njemačke kvantitativne studije, na prvi pogled može se činiti i razlika u formiranju poduzoraka prilikom ispitivanja značajnosti razlike u procjenama ispitanika s obzirom na duljinu radnoga iskustva. Naime, u našem su istraživanju ispitanici bili podijeljeni na studente (N=150), mlađe nastavnike (do 15 godina radnoga iskustva) (N=86) i starije nastavnike (16 i više godina radnoga iskustva) (N=62), a u njemačkoj su studiji podskupine činili studenti (N=188), pripravnici (N=66) i nastavnici (N=97). Razlog za ovaj odmak jest nemogućnost obuhvaćanja dovoljnoga broja pripravnika u pulskim osnovnim školama, a proizlazi iz različitosti u organizaciji i provedbi pripravničkoga staža nastavnika između Njemačke i Hrvatske. Istraživanje koje je proveo Prgomet (2015) pokazuje da za razliku od inicijalne izobrazbe učitelja primarnoga stupnja u Njemačkoj, u kojoj pripravnički staž i formalno i sadržajno ima karakter druge faze učiteljske inicijalne izobrazbe, taj formalni karakter pripravničkoga staža kao druge faze izobrazbe učitelja u pedagoškoj dokumentaciji u Hrvatskoj nije nađen. Nadalje, u Njemačkoj pripravnički staž traje između 18 i 24 mjeseca (ovisno o saveznoj pokrajini), dok u Hrvatskoj pripravnički staž budućih nastavnika razredne i predmetne nastave traje samo godinu dana. Iz navedenoga proizlazi da je broj pripravnika koji se u jednom trenutku može obuhvatiti znatno manji u hrvatskim nego u njemačkim školama. Pa ipak, s obzirom na to da u njemačkom istraživanju nije dokazana značajnost razlike u procjeni modela između pripravnika i nastavnika (što je istraživače potaknulo na zaključak da duljina praktičnoga iskustva ima podređenu ulogu u ocjeni modela nakon što se stekla određena mjera iskustvenoga znanja), već su utvrđene samo razlike između studenata i pripravnika te studenata i nastavnika, možemo zaključiti da činjenica da našim istraživanjem nastavnici nisu bili raspoređeni u podskupine kao i u njemačkome istraživanju ne predstavlja ograničenje u usporedbi rezultata navedenih studija. Tome ide u

prilog i činjenica da je, što se tiče broja ispitanika u pojedinim poduzorcima, u obje studije prisutan jedan veći (studenti) i dva manja poduzorka (po dvije skupine nastavnika).

Također treba napomenuti da su ovim istraživanjem bili obuhvaćeni nastavnici svih obveznih i izbornih predmeta u osnovnoj školi, dok su od studenata bili obuhvaćeni samo oni studijskih predmeta koji se realiziraju na Sveučilištu Jurja Dobrile u Puli. Ukratko, studijski se predmeti ne poklapaju u potpunosti s nastavnim predmetima anketiranih nastavnika praktičara, što predstavlja potencijalno ograničenje, pogotovo ako postoji povezanost predmeta studija / nastavnoga predmeta s ocjenom modela. Ovim istraživanjem nije ispitivana povezanost studijskoga / nastavnoga predmeta s ocjenama modela, s obzirom na to da se radi o modelima opće, a ne posebnih didaktika, kao i činjenicu da to nije bio primarni interes istraživača. Budući da ta povezanost nije ispitivana, ne možemo sa sigurnošću tvrditi da ona ne postoji. Iz navedenoga proizlazi da bi u nekome od sljedećih istraživanja bilo zanimljivo ispitati i potencijalni aspekt povezanosti studijskoga / nastavnoga predmeta s ocjenom didaktičkih modela.

Također želimo napomenuti da je inicijalni cilj ove disertacije bio temeljem kvalitativne studije utvrditi vlastite kategorije upotrebljivosti didaktičkih modela planiranja nastave, koji bi bili primjereniji obrazovnim, kulturološkim i sociološkim posebnostima hrvatskih studenata i nastavnika te time otvoriti put za daljnja kvantitativna istraživanja ove problematike u hrvatskome kontekstu. Nažalost, zbog materijalnih i vremenskih resursa koje jedno takvo kvalitativno istraživanje iziskuje, donesena je odluka o korištenju kategorija upotrebljivosti kao i instrumenta za kvantitativno istraživanje koji su razvili njemački istraživači.

S obzirom na sve navedeno, ispitivanje didaktičkih modela planiranja nastave ovim istraživanjem nije dovršeno, već njime stečene spoznaje pružaju mogućnosti za daljnja istraživačka polazišta.

Ako, u kontekstu izazova za didaktiku u standardizaciji obrazovanja te s njima povezane rasprave o identitetu i znanstvenom statusu didaktike te mogućim smjerovima razvoja didaktike u budućnosti, zajedno sagledamo rezultate pedagoško-didaktičke refleksije standardizacije obrazovanja i rezultate empirijskoga istraživanja upotrebljivosti didaktičkih modela, možemo zaključiti da oni govore jedni drugima u prilog. Naime, pedagoško-didaktičkom refleksijom standardizacije obrazovanja pokazali smo da obrazovni standardi i empirijska istraživanja nastave ne mogu zamijeniti opću didaktiku, što ukazuje na neutemeljenost zahtjeva za radikalnim empirijskim preokretom u didaktici, kao i prijedloga da obrazovni standardi naslijede opću didaktiku. Nadalje, didaktički modeli pokazali su se upotrebljivima i na

hrvatskom uzorku ispitanika. Smatramo da je to vrijedan argument koji govori u prilog upotrebljivosti didaktičkih modela planiranja nastave, s obzirom na činjenicu da je predznanje hrvatskih ispitanika o didaktičkim modelima slabije nego predznanje njemačkih ispitanika, budući da ovi modeli nisu tradicionalno zastupljeni u obrazovanju nastavnika u Hrvatskoj. Navedeno se temelji na pretpostavci da će ispitanici teže ocijeniti upotrebljivim neki apstraktni teorijski model s kojim se nikada ranije nisu susreli nego ispitanici koji su se u određenoj mjeri ipak prethodno tijekom svoga obrazovanja familijarizirali s terminologijom, osnovnim teorijskim postavkama i logikom u pozadini navedenih modela. Ovi rezultati govore u prilog argumentaciji (Zierer, Wernke, 2013; Ćatić, 2016; Wernke, Werner, Zierer, 2015) koja osporava prevladavajuće mišljenje u suvremenim publikacijama prema kojem su didaktički modeli udaljeni od prakse i neupotrebljivi. Time smo osporili jedan od argumenata na kojima se, u sklopu diskusije o identitetu i znanstvenom statusu opće didaktike te njezinoj budućnosti, temelji zahtjev za empirijskim preokretom i predlažu nasljednici opće didaktike.

Smatramo da bi didaktika, u skladu sa zaključkom proizašlim iz razmatranja odnosa među dvjema dominantnim obrazovnim tradicijama, u budućnosti trebala biti otvorena prema teorijama i pristupima iz drugih obrazovnih tradicija i disciplina, ali pritom ne bi smjela zanemariti vlastiti identitet i rast izvorne didaktičke spoznaje. Time bi, kako ističe Palekčić (2012, 2015f), osim podizanja znanstvene razine i statusa, ponovno zadobila nadležnost za pitanja nastave u okviru reformi obrazovanja, tj. bila bi ravnopravni pandan obrazovno-politički vođenim reformama.

POPIS LITERATURE

- Andrilović, V., Čudina, M. (1985), *Psihologija učenja i nastave*. Zagreb: Školska knjiga.
- Anić, V., Goldstein, I. (1999), *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Novi liber.
- Arnold, K.H. (2012), *Didactics (didactic models) and learning*. In: N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the sciences of learning*. Heidelberg: Springer, pp. 986–990.
- Arnold, K.H., Koch-Prieve, B. (2011), *The Merging and the Future of Classical German Traditions in General Didactics: a Comprehensive Framework for Lesson Planning*. In: B. Hudson, M. Meyer (Eds.) *Beyond Fragmentation: Didactics, Learning and Teaching in Europe*. Opladen: Budrich, pp. 252-264.
- Arnold, K.H., Lindner-Müller, C. (2011), *The Learning-Centered, resp. Teaching-Centered Approach to General Didactics*. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 2011, S. 76-94.
- Babić, N. (2007), *Kompetencije i obrazovanje učitelja*. U: N. Babić (ur.) *Zbornik radova znanstvenog skupa Kompetencije i kompetentnost učitelja*. Učiteljski fakultet Sveučilišta J.J.Strossmayera u Osijeku i Kherson State University, Ukraine, str. 23-66.
- Baranović, B. (2006a), *Društvo znanja i nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje*. U: B. Baranović (ur.), *Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj: različite perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja, str. 15-43.
- Baranović, B. (2006b), *Nacionalni kurikulum u europskim zemljama i Hrvatskoj: komparativan prikaz*. *Sociologija sela*, 44, 172-173, str. 181-200.
- Bašić, S. (1987), *Didaktička terminologija*. Zadar: Narodni list.
- Bašić, S. (2007a), *Nacionalni obrazovni standard – instrument kontroliranja učinkovitosti obrazovnog sustava, unapređivanja kvalitete nastave ili standardiziranja razvoja osobnosti?* *Pedagoška istraživanja*, 4(1), str. 25-41.

Bašić, S. (2007b), *Obrazovni standardi – didaktički pristup metodologiji izrade kurikuluma*. U: V. Previšić (ur.) *Kurikulum – teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju i Školska knjiga, str. 117-155.

Bežen, A., Jelavić, F., Kujundžić, N., Pletenac, N. (1993), *Osnove didaktike*. Zagreb: Školske novine.

Bloom, B. et al. (1956), *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York, Toronto: Longmans, Green.

Bognar, L., Matijević, M. (1993, 2001, 2005), *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

Braathe, H.J. (2012), *Discursive positioning in Norwegian teacher education: Shifting from cross-curricularity to skills-based specialisation*. *International Journal of Educational Research*, 55, pp. 26-35.

Brophy, J., Good, T. (1984), *Teacher Behaviour and Student Achievement*. Michigan State University, Institute for Research on Teaching. (<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED251422.pdf>)

Brophy, J. (1989), *Utjecaj nastavnika na postignuća učenika*. U: M. Kovačević, N.N. Šoljan (ur.) *Psihologijska znanost i edukacija*. Zagreb: Školske novine, str. 87-108.

Cindrić, M., Miljković, D., Strugar, V. (2010), *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IEP – D2.

Cube, F. von (1994), *Didaktika kao kibernetičko-informacijska teorija*. U: Gudjons i sur. (ur.) *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa, str. 59-76.

Ćatić, I. (2012), *Kompetencije i kompetencijski pristup obrazovanju*. *Pedagogijska istraživanja*, 9(1-2), str. 175-189.

Ćatić, I. (2013), Brian Hudson, Meinert Meyer, (ur.), *Beyond fragmentation: didactics, learning and teaching in Europe (prikaz knjige)*. *Pedagogijska istraživanja*, 10(1), str. 162-166.

Ćatić, I. (2016), *Upotrebljivost didaktičkih modela planiranja nastave (Klafki, Heinmann ili Schulz?)*. Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja, 62(1), str. 73-92.

Domović, V. (2006), *Profesionalne kompetencije studenata nastavničkih fakulteta i predmetnih nastavnika*. Metodika, 7(1), str. 43-52.

Domović, V., Cindrić, I. (2008), *Key competences reflected in the program for primary school teacher-education and primary foreign language teacher education*. U: M. Cindrić, V. Domović, M. Matijević (ur.) *Pedagogy and the Knowledge Society*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str. 83-101.

Doyle, W. (1994), *Why Didaktik might be of interest to Americans?* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans (Tucson, AZ: College of Education, University of Arizona).

Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (2008), Zagreb: Hrvatski Sabor.

Ecclestone, K. (1997), *Energising or enervating: implications of national vocational qualifications in professional development*. *Journal of Vocational Education & Training*, 49(1), str. 65-79. (<http://dx.doi.org/10.1080/13636829700200006>)

Eurydice (2002), *Key Competences. A developing concept in general compulsory education*. Brussels: Eurydice European Unit. (<http://promitheas.iacm.forth.gr/i-curriculum/Assets/Docs/Key%20Competences%20Eurydice.pdf>)

Freire, P. (2002), *Pedagogija obespravljenih*. Zagreb: Odraž.

Gagné, R. (1985), *The Conditions of Learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Garm, N., Karlsen, G.E. (2004), *Teacher Education reform in Europe: the case of Norway; trends and tensions in a global perspective*. *Teaching and Teacher Education*, 20, pp. 731-744.

Gruson, B., Forest, D. (2011), *Cross-analyses of teaching and learning situations in foreign language teaching: A step forward concerning the production of resources for educational*

research and teacher education. In: B. Hudson, M.A. Meyer (Eds.) *Beyond fragmentation: Didactics, learning and teaching in Europe*. Opladen: Budrich, pp. 302-318.

Gudjons, H. i sur. (ur.) (1994), *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa.

Gundem, B. (2010), *Didactics – didaktik – didactique*. In: C. Kridel (Eds.) *Encyclopedia of curriculum studies*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, pp. 293-294.

Gundem B.B., Hopmann, S. (Eds.) (1998, 2002), *Didaktik and / or Curriculum: an international dialogue*. New York: Peter Lang.

Hopmann, S. (2007), *Restrained Teaching: the common core of Didaktik*. *European Educational Research Journal*, 6(2), pp. 109-124.

Hopmann, S., Künzli, R. (1992), *Didaktik Renaissance*. *Bildung und Erziehung*, 45(2), pp. 117-135.

Hopmann, S., Riquarts, K. (Eds.) (1995), *Didaktik and / or Curriculum*. Kiel: IPN.

Hopmann, S., Riquarts, K. (1995), *Didaktik and/or Curriculum: Basic Problems of Comparative Didaktik*. In: S. Hopmann, K. Riquarts (Eds.) *Didaktik and / or Curriculum*. Kiel: IPN, pp. 9-40.

Hopmann, S., Riquarts, K. (2000), *Starting a Dialogue: A Beginning Conversation Between Didaktik and the Curriculum Traditions*. In: S. Westbury, S. Hopmann, K. Riquarts (Eds.) *Teaching as Reflective Practice: the German Didaktik tradition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 3-11.

Hrvatić, N., Piršl, E. (2007), *Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja*. U: V. Previšić (ur.), *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Školska knjiga, str. 385-412.

Hudson, B. (2007), *Comparing Different Traditions of Teaching and Learning: what can we learn about teaching and learning?* *European Educational Research Journal*, 6(2), pp. 135-146. (<http://eer.sagepub.com/content/6/2/135.full.pdf+html>)

Hudson, B., Meyer, M.A. (Eds.) (2011), *Beyond Fragmentation: Didactics, Learning and Teaching in Europe*. Opladen: Budrich

Hudson, B., Meyer, M.A. (2011), *Introduction: Finding common ground beyond fragmentation*. In: B. Hudson, M.A. Meyer (Eds.) *Beyond Fragmentation: Didactics, Learning and Teaching in Europe*. Opladen: Budrich, pp. 9-28.

Jackson, N.S. (1993), *If competence is the answer, what is the question?* Australian and New Zealand Journal of Vocational Education Research, 1(1), pp. 46-60. (<http://www.voced.edu.au/content/ngv40959>)

Jurčić, M. (2012), *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: Recedo d.o.o.

Kansanen, P. (1995), *The Deutsche Didaktik and the American research on teaching*. In: P. Kansanen (Ed.) *Discussions on Some Educational Issues VI* (pp. 97-118). Research Report 145. Department of Teacher Education, University of Helsinki. (ED394958)

Kansanen, P. (1999), *Teaching as teaching-studying-learning interaction*. Scandinavian Journal of Educational Research, 43(1), pp. 81-89.

Kansanen, P. (2002), *Didactics and its relation to educational psychology: Problems in translating a key concept across research communities*. International Review of Education, 48(6), pp. 427-441.

Kansanen, P., Meri, M. (1999), *Didactic relation in the teaching-studying-learning process*. In: B. Hudson, F. Buchberger, P. Kansanen, & H. Seel (Eds.) *Didaktik/Fachdidaktik as Science(s) of the Teaching Profession*. TNTEE Publications, 2(1), pp. 107-116.

Kerka, S. (1998), *Competency-based education and training. Myths and Realities*. Columbus: ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education (<http://www.calpro-online.org/eric/textonly/docgen.asp?tbl=mr&ID=65>)

Kiper, H., Mischke, W. (2008), *Uvod u opću didaktiku*. Zagreb: Educa.

Klafki, W. (1994), *Didaktika kao teorija obrazovanja u okviru kritički-konstruktivne znanosti o odgoju*. U: H. Gudjons i sur. (ur.) *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa, str. 15-33.

Klafki, W. (1995), *Didactic analysis as the core of preparation for instruction*. Journal of Curriculum Studies, 27(1), pp. 13-30.

Klafki, W. (1998, 2002), *Characteristics of Critical – Constructive Didaktik*. In: B.B. Gudem, S. Hopmann (Eds.) *Didaktik and / or Curriculum: an international dialogue*. New York: Peter Lang, pp. 307-330.

Klafki, W. (2000), *Didaktik Analysis as the Core of Preparation of Instruction*. In: S. Westbury, S. Hopmann, K. Riquarts (Eds.) *Teaching as Reflective Practice: the German Didaktik tradition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 139-159.

Komensky, J.A. (1900), *Velika didaktika* (prev. iz latinsk. J. Golik). Zagreb: Pedagogijska biblioteka.

Korthagen, F.A.J. (2004), *In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education*. Teaching and Teacher Education, 20, pp. 77-97.

<http://igitur-archive.library.uu.nl/ivlos/2008-0805201418/korthagen%20%20in%20search%20of%20the%20essence.pdf>

König, E., Zedler, P. (2001), *Teorije znanosti o odgoju: uvod u osnove, metode i praktičnu primjenu*. Zagreb: Educa.

Krstović, J. (2007), *Europska perspektiva obrazovanja učitelja ili obrazovanje učitelja na razmeđu europskog i nacionalnog*. Pedagogijska istraživanja, 4(2), str. 269-282.

Künzli, R. (1998, 2002), *The Common Frame and the Places of Didaktik*. In: B.B. Gudem, S. Hopmann (Eds.) *Didaktik and / or Curriculum: an international dialogue*. New York: Peter Lang, pp. 29-45.

Künzli, R. (2000), *German Didaktik: Models of Re-presentation, of Intercourse, and of Experience*. In: S. Westbury, S. Hopmann, K. Riquarts (Eds.) *Teaching as Reflective Practice: the German Didaktik tradition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 41-53.

Lersch, R. (2005), *Nastava kao čin ravnoteže. Didaktičko – metodička razmatranja o novoj kulturi učenja prema idućem uvođenju obrazovnih standarda*. Pedagogijska istraživanja, 2(1), str. 69-84.

Liessmann, K.P. (2008), *Teorija neobrazovanosti. Zablude društva znanja*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.

Ligozat, F. (2011), *The determinants of the joint action in didactics: The text-action relationship in teaching practice*. In: B. Hudson, M.A. Meyer (Eds.) *Beyond fragmentation: Didactics, learning and teaching in Europe*. Opladen: Budrich, pp. 157-176.

Lončarić, D., Pejić Papak, P. (2009), *Profiliranje učiteljskih kompetencija*. Odgojne znanosti, 11(2), str. 479-497.

Loquet, M. (2011), *Swimming babies – On joint didactic action in physical and sports activities. A case study in a non-schooling institution*. In: B. Hudson, M.A. Meyer (Eds.) *Beyond fragmentation: Didactics, learning and teaching in Europe*. Opladen: Budrich, pp. 287-301.

Matijević, M. (2009), *Značajni pedagozi i najvažnija pedagoška djela u Hrvatskoj tijekom 20. stoljeća*. Napredak, 150 (3-4), str. 301-319.

Matijević, M. (2001), *Alternativne škole: didaktičke i pedagoške koncepcije*. Zagreb: Tipex.

Menck, P. (2000), *Content: Still in Question*. In: S. Westbury, S. Hopmann, K. Riquarts (Eds.) *Teaching as Reflective Practice: the German Didaktik tradition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 177-193.

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

Meyer, M.A. (2007), *Didactics, Sense Making and Educational Experience*. *European Educational Research Journal*, 6(2), pp. 161-173.

Meyer, M.A. (2011), *Professional Teacher Development and Educational Experience*. In: B. Hudson, M.A. Meyer (Eds.) *Beyond Fragmentation: Didactics, Learning and Teaching in Europe*. Opladen: Budrich, pp. 404-422.

Meyer, M.A. (2012), *Keyword: Didactics in Europe*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(3), pp. 449–482.

Mijatović, A. (2003), *Od minimalne kompetencije do profesionalne djelotvornosti učiteljstva*. U: V. Rosić. (ur.) *Stanje i perspektive obrazovanja nastavnika*. Rijeka: Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju, str. 27-40.

Mikser, R. (2005), *Developing new teacher education curricula: why should critical rationalist epistemology talk louder?* *Trames*, 9(2), pp. 129-142.

Milas, G. (2005), *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Mintzberg, H. (1989), *Mintzberg on Management: Inside Our Strange World or Organisations*. New York: The Free Press.

Möller (1994), *Didaktika kao teorija kurikuluma*. U: H. Gudjons i sur. (ur.) *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa, str. 77-94.

Müller, F., Andreitz, I., Palekčić, M. (2008) *Lehrermotivation – ein vernachlässigtes Thema in der empirischen Forschung*. *Odgojne znanosti*, 15(1), str. 61-78.

Müller, F., Palekčić, M. (2005) *Continuity of motivation in higher education: A three-year follow-up study*. *Review of psychology*, 12(1), pp. 31-44.

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2010), Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
(<http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2685>)

Neuweg, G.H. (2008), *Šutnja znalaca. Strukture i granice iskustvenog znanja*. Zagreb: Erudita.

Palekčić, M. (1998), *Psihologijska istraživanja, nastavna praksa, obrazovanje nastavnika (Na primjeru intrinzičke motivacije)*. Napredak, 139(4), str. 401-411.

Palekčić, M. (1999), *Pedagoški takt – temeljni pedagoški pojam*. U: V. Rosić (ur.) *Nastavnik kao čimbenik kvalitete nastavnog rada*. Rijeka: Filozofski fakultet, str. 116–125.

Palekčić, M. (2001), *Distinktivnost pedagoških istraživanja*. Napredak, 142(2), str. 157-167.

Palekčić, M. (2005), *Utjecaj kvalitete nastave na postignuća učenika*. Pedagogijska istraživanja, 2(2), str. 209-233.

Palekčić, M. (2006), *Sadržaji obrazovanja i nastave: struktura i kriteriji odabira*. Pedagogijska istraživanja, 3(2), str. 181-200.

Palekčić, M. (2007a), *Od kurikuluma do obrazovnih standarda*. U: V. Previšić (ur.) *Kurikulum – teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju i Školska knjiga, str. 39-115.

Palekčić, M. (2007b), *Teorijsko-metodološka pitanja pedagogije: suvremeni izazovi i perspektive*. U: V. Previšić, N.N. Šoljan, N. Hrvatić (ur.) *Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: HPD, str. 243-259.

Palekčić, M. (2008), *Uspješnost i/ili učinkovitost obrazovanja nastavnika*. Odgojne znanosti, 10(2), str. 403-423.

Palekčić, M. (2009a), *Obrazovnoteorijski, kurikularni i didaktički konteksti ishoda učenja*. U: M. Mesnić, Lj. Pinter (ur.) *Ishodi učenja na Sveučilištu u Zagrebu SveZaIU*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, str. 218-225.

Palekčić, M. (2009b), *Kvaliteta poučavanja - karika koja nedostaje u reformama obrazovanja*. Školske novine, 60(14), str. 6-7.

Palekčić, M. (2010), *Herbartova teorija odgojne nastave – izvorna pedagoška paradigma*. Pedagogijska istraživanja, 7(2), str. 219-340.

Palekčić, M. (2012), *Kultiviranje teorijskog mišljenja – uvjet identiteta i znanstvenog statusa pedagogije*. U: N. Hrvatić, A. Klapan (ur.) *Pedagogija i kultura*. Zagreb: AD Arma d.o.o., str. 324-334.

Palekčić, M. (2015), *Pedagogijska teorijska perspektiva. Značenje teorije za pedagogiju kao disciplinu i profesiju*. Zagreb: Erudita.

Palekčić, M. (2015a), *Prijelaz s poučavanja na učenje. Kritička refleksija na temelju vrijednosnoga kvadrata na primjeru Menona*. U: M. Palekčić (ur.) *Pedagogijska teorijska perspektiva. Značenje teorije za pedagogiju kao disciplinu i profesiju*. Zagreb: Erudita, str. 287-309.

Palekčić, M. (2015b), *Kompetencije i nastava: obrazovno-politička i pedagogijska teorijska perspektiva*. U: M. Palekčić (ur.) *Pedagogijska teorijska perspektiva. Značenje teorije za pedagogiju kao disciplinu i profesiju*. Zagreb: Erudita, str. 357-381.

Palekčić, M. (2015c), *Konstruktivizam-nova paradigma u pedagogiji? Na primjeru konstruktivističke didaktike*. U: M. Palekčić, (ur.) *Pedagogijska teorijska perspektiva. Značenje teorije za pedagogiju kao disciplinu i profesiju*. Zagreb: Erudita, str. 251-268.

Palekčić, M. (2015d), *Socijalni karakter odgoja i nastava kao forma odgoja. Pedagogijska teorijska perspektiva*. U: M. Palekčić, (ur.) *Pedagogijska teorijska perspektiva. Značenje teorije za pedagogiju kao disciplinu i profesiju*. Zagreb: Erudita, str. 311-355.

Palekčić, M. (2015e), *Gramatika formi znanja i mišljenja: o pedagogiji i/ili unutar pedagogije*. U: M. Palekčić, (ur.) *Pedagogijska teorijska perspektiva. Značenje teorije za pedagogiju kao disciplinu i profesiju*. Zagreb: Erudita, str. 21-55.

Palekčić, M. (2015f), *Kultiviranje teorijskog mišljenja – uvjet identiteta i znanstvenog statusa pedagogije*. U: M. Palekčić, (ur.) *Pedagogijska teorijska perspektiva. Značenje teorije za pedagogiju kao disciplinu i profesiju*. Zagreb: Erudita, str. 57-77.

Palekčić, M. (2015g), *Pod teorijskim povećalom*. U: M. Palekčić, (ur.) *Pedagogijska teorijska perspektiva. Značenje teorije za pedagogiju kao disciplinu i profesiju*. Zagreb: Erudita, str. 383-416.

Palekčić, M., Radeka, I., Petani, R., Müller, F. (2004) *Interes za studij: Empirijsko istraživanje uvjeta i učinaka interesa za sveučilišni studij*. Napredak, 145(4), str. 389-404.

Palekčić, M., Müller, F. (2004) *Uvjeti i efekti interesa za studij i motivacije za učenje (motivi za izbor studija i motivacijski regulacijski stilovi) kod hrvatskih i njemačkih studenata*. Pedagogijska istraživanja, 1(2), str. 159-194.

Papenkort, U. (2015a) *Posredovano prisvajanje. Opća teorija odgoja Wolfganga Sünkela*. U: M. Palekčić, (ur.) Pedagogijska teorijska perspektiva. Značenje teorije za pedagogiju kao disciplinu i profesiju. Zagreb: Erudita, str. 159-193.

Papenkort, U. (2015b) *Posredovano prisvajanje objektiviranih dispozicija za djelovanje u pedagoškim odgojnim strukturama. Opća teorija nastave Wolfganga Sünkela*. U: M. Palekčić, (ur.) Pedagogijska teorijska perspektiva. Značenje teorije za pedagogiju kao disciplinu i profesiju. Zagreb: Erudita, str. 195-208.

Pastuović, N. (2004), *Prozor u prosvjetnu Europu*. U: S. Staničić, B. Drandić (ur.) Školski priručnik. Zagreb: Znamen, str. 193-207.

Pastuović, N. (2006), *Usporedba strukture i uspješnosti srednjoeuropskoga i skandinavskog obrazovanja*. Sociologija sela, 44, 172-173 (2-4), str. 155-179.

Petz, B. (1985), *Osnove statističke metode za nematematičare* (2. izd.). Zagreb: Sveučilišna naklada Liber.

Petz, B. (2002), *Osnove statističke metode za nematematičare* (4. izd.). Jastrebarsko: Naklada Slap.

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

Prange, K. (2005), *Kompetencije između profesionalizacije i evaluacije*. Pedagogijska istraživanja, 2(1), str. 35-48.

Pranjić, M. (2005), *Didaktika*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga i Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu.

Previšić, V. (1992), *Alternativne škole: teorijska polazišta i praktični dosezi*. U: Ličina-Previšić-Vučak (ur.) *Prema slobodnoj školi*. Zagreb: Institut za pedagojska istraživanja, str. 13-19.

Previšić, V. (2007a), *Pedagogija i metodologija kurikuluma*. U: V. Previšić (ur.), *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Školska knjiga, str. 15-37.

Previšić, V. (2007b), *Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. U: V. Previšić, N.N. Šoljan, N. Hrvatić (ur.) *Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: HPD, str. XV-XXIV.

Prgomet, A. (2015), *Komparativni pristup kurikulumu učiteljske izobrazbe i Njemačkoj i Hrvatskoj*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet (Doktorski rad).

Ravitch, D. (2012), *The death and life of the great American school system: how testing and choice are undermining education*. New York: Basic Books.

Reccomendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for lifelong learning (2006/962/EC), Official Journal of the European Union, Brussels.

(<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>)

Rychen, D.S., Salganik, L.H. (2002), *DeSeCo Symposium – Discussion Paper*

(<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/04.parsys.29226.downloadList.67777.DownloadFile.tmp/2002.desecodiscpaperjan15.pdf>)

Reid, W.A. (1998, 2002), *Systems and Structures or Myths and Fables? A Cross-Cultural Perspective on Curriculum Content*. In: B.B. Gudem, S. Hopmann (Eds.) *Didaktik and / or Curriculum: an international dialogue*. New York: Peter Lang, pp. 11-27.

Roth, H. (2000), *The Art of Lesson Preparation*. In: S. Westbury, S. Hopmann, K. Riquarts (Eds.) *Teaching as Reflective Practice: the German Didaktik tradition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 127-138.

Sachs, J. (2001), *Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes*. Journal of Education Policy, 16(2), pp. 149-161.

(<http://e-tosca.wikispaces.com/file/view/Teacher+professional+identity%3A+competing+discourses,+competing+outcomes>)

Schön, D.A. (1987), *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

Schulz, W. (1994), *Didaktika kao teorija poučavanja*. U: H. Gudjons i sur. (ur.) *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa, str. 37-57.

Sensevy, G. (2011), *Overcoming fragmentation: Towards a joint action theory in didactics*. In: B. Hudson, M.A. Meyer (Eds.) *Beyond fragmentation: Didactics, learning and teaching in Europe*. Opladen: Budrich, pp. 60-76.

Shulman, L.S. (1986), *Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching*. Educational Researcher, 15(2), pp. 4-14.

(<http://links.jstor.org/sici?sici=0013-189X%28198602%2915%3A2%3C4%3ATWUKGI%3E2.0.CO%3B2-X>)

Šoljan, N.N. (2007), *Taksonomija svjetskih razvoja u obrazovanju: prema (de)konstrukciji pedagogije*. U: V. Previšić, N.N. Šoljan, N. Hrvatić (ur.) *Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: HPD, str. 411-440.

Strugar, V. (1993), *Biti učitelj*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

Terhart, E. (2005), *Standardi za obrazovanje nastavnika*. Pedagogijska istraživanja, 2(1), str. 69-83.

Vican, D. (2007), *Znanje vrijedno znanja – znanje vrijedno poučavanja*. U: V. Previšić, N.N. Šoljan, N. Hrvatić (ur.) *Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: HPD, str. 467-476.

Vizek Vidović, V. (2005), *Obrazovanje učitelja i nastavnika u Europi iz perspektive cjeloživotnog učenja*. U: V. Vizek Vidović (ur.) Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive, str. 15-50.

Vizek Vidović, V. (2009), *Model razvoja kurikuluma usmjerenog na kompetencije*. U: V. Vizek Vidović (ur.) Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika. Priručnik za visokoškolske nastavnike. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str. 67-75.

Wacker, A., Strobel-Eisele, G. (2013), *Bildungsstandards als Instrumente outputorientierter Steuerungskonzepte - zum Stand und zu Desideraten der Lehrplan(rezeptions)forschung*. Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 89(1), S. 107-123.

Wacker, A., Rohlf, C., Kramer, J. (2013), *Sind Bildungsstandards Innovationsimpulse für Unterricht und Leistungsbeurteilung? Ein Querschnittvergleich der Einschätzung von Lehrerinnen und Lehrern zu zwei Messzeitpunkten*. Zeitschrift für Bildungsforschung. (DOI: 10.1007/s35834-013-0061-9.ž)

Weinert, F.E. (2001), *Concept of Competence: A Conceptual Clarification*. In: D.S. Rychen, L.H. Salganik (Eds.) *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber.

Westbury, I. (1995), *Didaktik and Curriculum Theory: Are They the Two Sides of the Same Coin?* In: S. Hopmann, K. Riquarts (Eds.) *Didaktik and / or Curriculum*. Kiel: IPN, pp. 233-263.

Westbury, I. (1998, 2002), *Didaktik and Curriculum Studies*. In: B.B. Gudem, S. Hopmann (Eds.) *Didaktik and / or Curriculum: an international dialogue*. New York: Peter Lang, pp. 47-78.

Westbury, I. (2000), *Teaching as a Reflective Practice: What Might Didaktik Teach Curriculum?* In: S. Westbury, S. Hopmann, K. Riquarts (Eds.) *Teaching as Reflective Practice: the German Didaktik tradition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 15-39.

Westbury, S., Hopmann, S., Riquarts, K. (Eds.) (2000), *Teaching as Reflective Practice: the German Didaktik tradition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Wernke, S., Werner, J., Zierer, K. (2015), *Heimann, Schulz oder Klafki? Eine quantitative Studie zur Einschätzung der Praktikabilität allgemeindidaktischer Planungsmodelle*. Zeitschrift für Pädagogik, 61 (4), S. 427-449.

Winkel, R. (1994), *Didaktika kao kritička teorija nastavne komunikacije*. U: H. Gudjons i sur. (ur.) *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa, str. 95-115.

Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru (2013), Zagreb: MZOS.

Zierer, K. (2011), *Didactics Textbooks in Germany and the USA: a comparative study of eclecticism, selection and integration*. *Research in Comparative and International Education*, 6(2), pp. 147-160. (<http://dx.doi.org/10.2304/rcie.2011.6.2.147>)

Zierer, K., Seel, N. (2012), *General Didactics and Instructional Design: eyes like twins. A transatlantic dialogue about similarities and differences, about the past and the future of two sciences of learning and teaching*. SpringerPlus, 1(15). (<http://www.springerplus.com/content/1/1/15>, 31.07.2013)

Zierer, K., Wernke, S. (2013), *Voellig unbrauchbar?! Zur Praktikabilität von Planungsmodellen allgemeindidaktischer Modelle - Ergebnisse einer qualitativen Studie*. *Paedagogische Rundschau*, 67(2), S. 143-160.

PRILOZI

Prilog 1 - Upitnik o didaktičkim modelima planiranja nastave (inačica za studente)

Upitnik o didaktičkim modelima planiranja nastave

Na sljedećim stranicama postavit ću Vam pitanja glede obilježja tri različita didaktička modela planiranja nastave.

Ti su modeli planiranja koncipirani kako bi studenticama/studentima i nastavnicama/nastavnicima pružili pomoć i orijentaciju prilikom planiranja nastave.

U nastavku trebate vrednovati te modele planiranja. Misaona ishodišna točka za ocjenu pojedinih modela je uvijek konkretni proces planiranja nastavnog sata.

Na početku Vas molim da navedete nekoliko vlastitih općih podataka.

Spol: muški ženski

Dob: _____

Studij

Drage studentice i studenti,

Moje ime je Iva Ćatić. Znanstvena sam novakinja – asistentica na Odjelu za odgojne i obrazovne znanosti na Sveučilištu Jurja Dobrile u Puli i apsolventica Sveučilišnog doktorskog studija pedagogije na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu.

U tijeku je izrada moje doktorske disertacije pod naslovom *Upotrebljivost didaktičkih modela u standardizaciji obrazovanja* pod mentorstvom prof. dr. sc. Marka Palekčića s Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Cilj istraživanja jest empirijski provjeriti upotrebljivost tri najpoznatija modela opće didaktike u kontekstu uvođenja obrazovnih standarda.

Tijekom svog studija, budući učitelji i nastavnici na predavanjima i vježbama upoznaju se sa sadržajima o planiranju nastavnog procesa te se susreću s različitim didaktičkim modelima planiranja nastave. Ti didaktički modeli trebaju studenticama/studentima pomoći da shvate nastavu u svoj njezinoj složenosti. Didaktički modeli trebaju sve aspekte koji imaju određenu ulogu u nastavi objediniti i pružiti neku vrstu upute o tome što se mora uzimati u obzir pri planiranju nastave i o čemu bi trebalo razmisliti prije nastave. Didaktički modeli trebaju, dakle, pripomoći u planiranju nastave. No čine li to doista ti modeli?

Kako bih dobila odgovor na ovo pitanje, potrebna mi je Vaša pomoć. U ovom upitniku prikazana su tri didaktička modela koja trebate ocijeniti. Vaše predznanje o tim modelima je pritom u drugom planu, jer bi dobar, tj. upotrebljiv model u načelu trebao biti i samorazjašnjavajući, tj. biti razumljiv s malo ili čak nimalo predznanja.

Iz Vaših ocjena će se nakon toga izvesti jake i slabe strane pojedinih modela što će otvoriti put za poboljšanje nastave didaktike na učiteljskim i nastavničkim studijima.

Svi dobiveni podaci koristit će se isključivo u svrhu izrade doktorske disertacije.

Upitnik je anonimn, a za daljnja pitanja stojim Vam na raspolaganju.

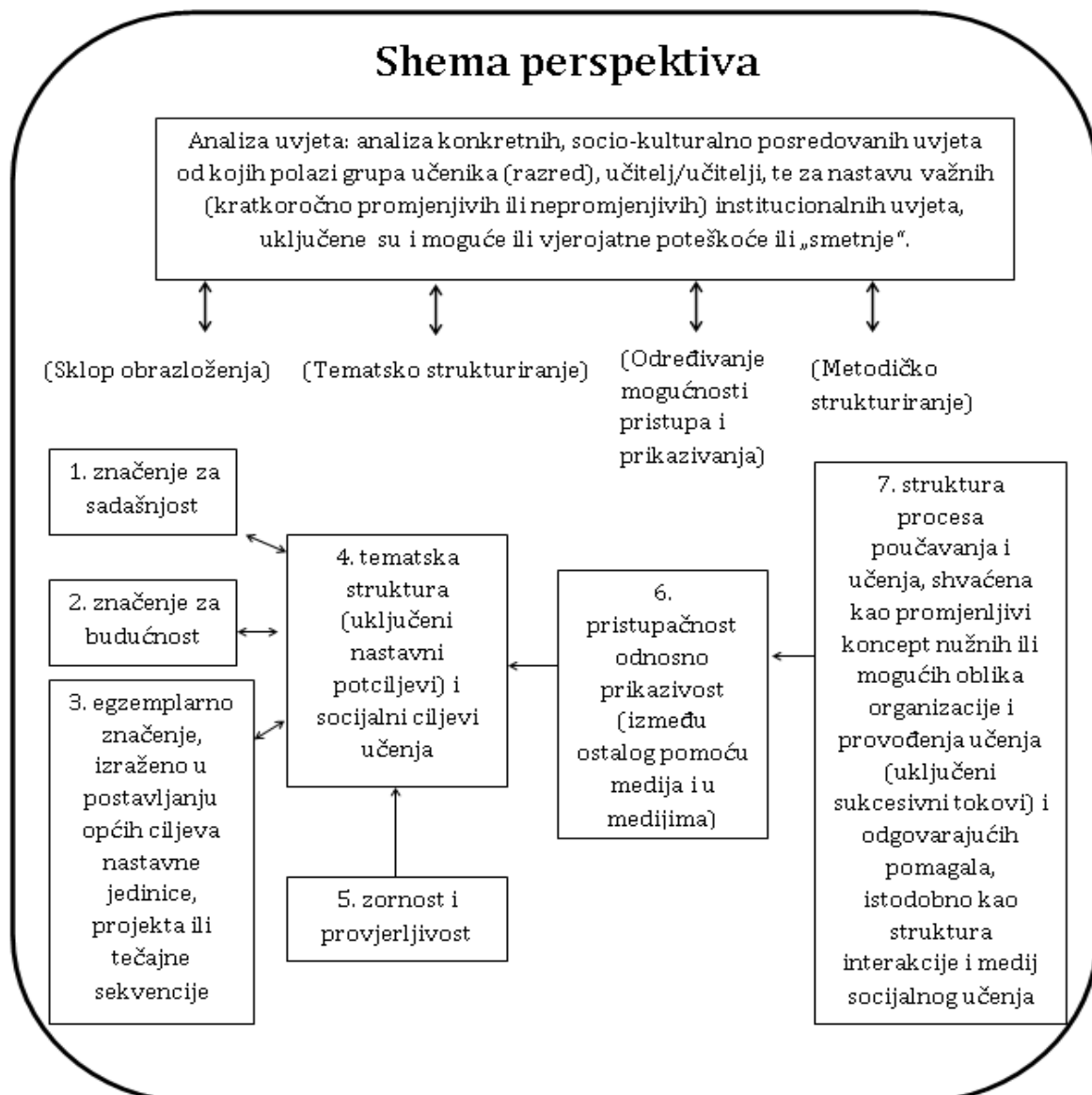
Uz srdačan pozdrav,

Iva Ćatić

1. Ocjena modela „shema perspektiva“

Zadatak: Molim Vas da zamislite proces planiranja bilo kojeg nastavnog sata uz pomoć ovog modela i odgovorite na pitanja na sljedećoj stranici.

Pojašnjenje modela: Ovaj model uključuje dva međusobno povezana koraka analize. Prvi je *analiza uvjeta*, koja se usmjerava na konkretnu, problemski orijentiranu i socio-kulturalnu pozadinu učenika, nastavnika i institucije. Drugi korak je *didaktička analiza*, u okviru koje se odgovara na sedam pitanja: Prva tri pitanja odnose se na *sklop obrazloženja*, pitajući se je li je sadržaj koji će se poučavati relevantan za *sadašnjost, budućnost* te kao primjer (*egzemplarno značenje*). Sljedeća dva pitanja bave se *tematskom strukturom sadržaja* te *zornošću i provjerljivošću ciljeva nastave*. Iduće se pitanje odnosi na *pristupačnost i prikazivost tematike* putem medija, a posljednje se pitanje odnosi na *metodičko strukturiranje procesa poučavanja i učenja*.

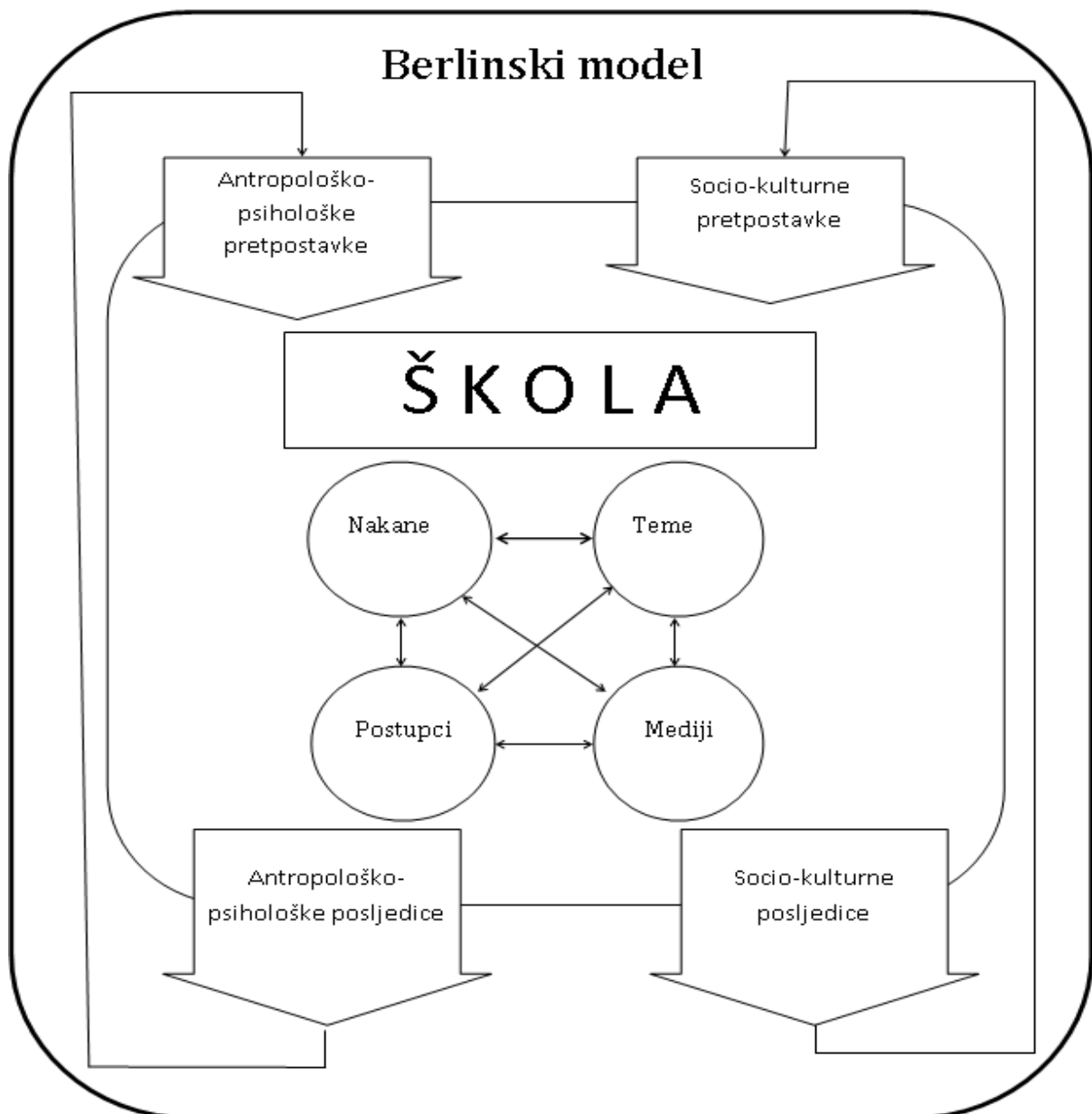


Model planiranja „shema perspektiva“ osobno doživljavam kao...	u potpunosti se slažem	uglavnom se slažem	niti se slažem niti ne slažem	uglavnom se ne slažem	uopće se ne slažem
...sadržajno razumljiv.	++	+	0	-	--
...bez proturječja.	++	+	0	-	--
...prikazan optički privlačno.	++	+	0	-	--
...sadržajno dovoljno diferenciran, jer sadrži važne podtočke /aspekte	++	+	0	-	--
...teorijski uvjerljiv.	++	+	0	-	--
...sadržajno posve dovoljno razrađen.	++	+	0	-	--
...teorijski utemeljen.	++	+	0	-	--
...teorijski smislen.	++	+	0	-	--
...u cijelosti provediv.	++	+	0	-	--
...prikazan pregledno.	++	+	0	-	--
...fleksibilno primjenjiv za konkretno planiranje nastave.	++	+	0	-	--
...koristan za konkretno planiranje nastave.	++	+	0	-	--
...prikazan svrsishodno jer prikaz podupire preglednost.	++	+	0	-	--
...samorazjašnjavajući.	++	+	0	-	--
...prikladan s obzirom na odabir pojmova jer su odabrani pravi pojmovi.	++	+	0	-	--
...razumljiv s obzirom na odabir pojmova jer razumijem značenje upotrijebljenih pojmova.	++	+	0	-	--
...prikazan jasno strukturirano.	++	+	0	-	--

2. Ocjena Berlinskog modela

Zadatak: Molim Vas da zamislite proces planiranja bilo kojeg nastavnog sata uz pomoć ovog modela i odgovorite na pitanja na sljedećoj stranici.

Pojašnjenje modela: Prema ovom modelu, nastava je proces vrlo velike složenosti čimbenika. Ona je za nastavnike *polje djelovanja* ili *akcijsko polje*, u kojem valja donijeti jednoznačne odluke o nastavnim *nakanama (intencijama)*, *temama (sadržajima)*, *postupcima (metodama)* i *medijima*. To su *strukturni elementi nastave*, koji ujedno predstavljaju i četiri *polja donošenja odluka*. Osim strukturnih elemenata nastave, razlikujemo i *čimbenike nastave*, a to su *antropološko-psihološke pretpostavke* i *socio-kulturne pretpostavke*, koje također treba uzeti u obzir prilikom planiranja nastave, budući da su na praktičnoj razini odgoj i obrazovanje snažno uvjetovani i društvenom i kulturnom sredinom u kojoj se izvode, ali i antropološko-psihološkim karakteristikama sudionika u odgojno-obrazovnom procesu.



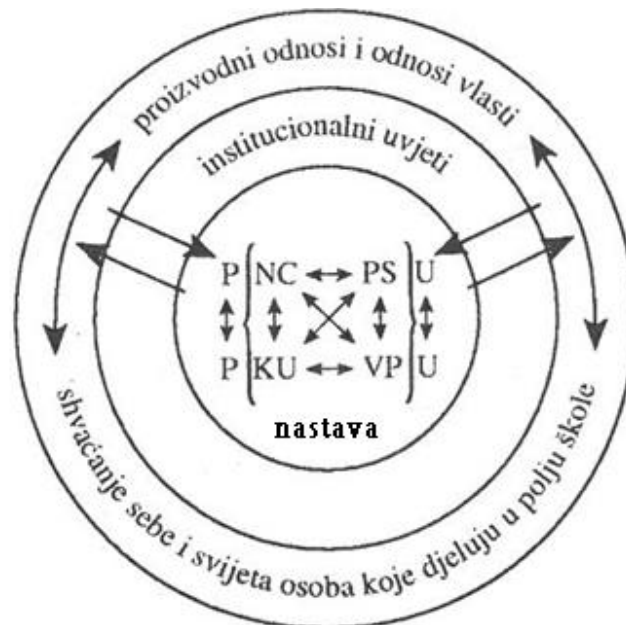
Berlinski model planiranja osobno doživljam kao...	u potpunosti se slažem	uglavnom se slažem	niti se slažem niti ne slažem	uglavnom se ne slažem	uopće se ne slažem
...sadržajno razumljiv.	++	+	0	-	--
...bez proturječja.	++	+	0	-	--
...prikazan optički privlačno.	++	+	0	-	--
...sadržajno dovoljno diferenciran, jer sadrži važne podtočke /aspekte	++	+	0	-	--
...teorijski uvjerljiv.	++	+	0	-	--
...sadržajno posve dovoljno razrađen.	++	+	0	-	--
...teorijski utemeljen.	++	+	0	-	--
...teorijski smislen.	++	+	0	-	--
...u cijelosti provediv.	++	+	0	-	--
...prikazan pregledno.	++	+	0	-	--
...fleksibilno primjenjiv za konkretno planiranje nastave.	++	+	0	-	--
...koristan za konkretno planiranje nastave.	++	+	0	-	--
...prikazan svrsishodno jer prikaz podupire preglednost.	++	+	0	-	--
...samorazjašnjavajući.	++	+	0	-	--
...prikladan s obzirom na odabir pojmova jer su odabrani pravi pojmovi.	++	+	0	-	--
...razumljiv s obzirom na odabir pojmova jer razumijem značenje upotrijebljenih pojmova.	++	+	0	-	--
...prikazan jasno strukturirano.	++	+	0	-	--

3. Ocjena Hamburškog modela

Zadatak: Molim Vas da zamislite proces planiranja bilo kojeg nastavnog sata uz pomoć ovog modela i odgovorite na pitanja na sljedećoj stranici.

Pojašnjenje modela: Slično kao i u prethodnom modelu, škola i nastava, kao mnogoslojno i proturječno područje našeg društvenog života, za nastavnike se strukturira kao *polje djelovanja*. Didaktičko djelovanje ima za cilj sporazumijevanje *onih koji primarno poučavaju* (P-P) (također i međusobno) s *onima koji primarno uče* (U-U) (također i međusobno) o *momentima djelovanja*, tj. o *nastavnim ciljevima* (NC); *polazištu* (PS), tj. situaciji od koje polaze učenici i nastavnici; *varijablama posredovanja* (VP), tj. metodama i medijima; i *kontroli uspjeha* (KU), koja učenicima i nastavnicima omogućava samoregulaciju u nastavnoj komunikaciji. Navedeni momenti didaktičkog djelovanja moraju biti sagledani u barem *tri međuzavisne okolnosti*: prvo, *institucionalni uvjeti*, koji utječu na navedeno sporazumijevanje; drugo, *proizvodni odnosi i odnosi vlasti*, jer je polje didaktičkog djelovanja samo relativno izdvojivo u odnosu na polje proizvodnje i vlasti u društvu; i treće, *shvaćanje sebe i svijeta osoba koje djeluju u polju škole*, što također utječe na nastavu.

Hamburški model



- P** = poučavatelji
- U** = učenici kao partneri nastavnog planiranja
- NC** = nastavni ciljevi: intencije i teme
- PS** = situacija od koje polaze učenici i nastavnici
- VP** = varijable posredovanja poput metoda, medija, organiziranih oblika školske pomoći
- KU** = kontrola uspjeha: samokontrola učenika i nastavnika

Hamburški model planiranja osobno doživljam kao...	u potpunosti se slažem	uglavnom se slažem	niti se slažem niti ne slažem	uglavnom se ne slažem	uopće se ne slažem
...sadržajno razumljiv.	++	+	0	-	--
...bez proturječja.	++	+	0	-	--
...prikazan optički privlačno.	++	+	0	-	--
...sadržajno dovoljno diferenciran, jer sadrži važne podtočke /aspekte	++	+	0	-	--
...teorijski uvjerljiv.	++	+	0	-	--
...sadržajno posve dovoljno razrađen.	++	+	0	-	--
...teorijski utemeljen.	++	+	0	-	--
...teorijski smislen.	++	+	0	-	--
...u cijelosti provediv.	++	+	0	-	--
...prikazan pregledno.	++	+	0	-	--
...fleksibilno primjenjiv za konkretno planiranje nastave.	++	+	0	-	--
...koristan za konkretno planiranje nastave.	++	+	0	-	--
...prikazan svrsishodno jer prikaz podupire preglednost.	++	+	0	-	--
...samorazjašnjavajući.	++	+	0	-	--
...prikladan s obzirom na odabir pojmova jer su odabrani pravi pojmovi.	++	+	0	-	--
...razumljiv s obzirom na odabir pojmova jer razumijem značenje upotrijebljenih pojmova.	++	+	0	-	--
...prikazan jasno strukturirano.	++	+	0	-	--

Zahvaljujem na suradnji!

Prilog 2 - Upitnik o didaktičkim modelima planiranja nastave (inačica za nastavnike)

Upitnik o didaktičkim modelima planiranja nastave

Na sljedećim stranicama postavit ću Vam pitanja glede obilježja tri različita didaktička modela planiranja nastave.

Ti su modeli planiranja koncipirani kako bi studenticama/studentima i nastavnicama/nastavnicima pružili pomoć i orijentaciju prilikom planiranja nastave.

U nastavku trebate vrednovati te modele planiranja. Misaona ishodišna točka za ocjenu pojedinih modela je uvijek konkretni proces planiranja nastavnog sata.

Na početku Vas molim da navedete nekoliko vlastitih općih podataka.

Spol: muški ženski

Dob: _____

Duljina radnog staža:

- 1) do 5 godina
- 2) 6 - 15 godina
- 3) 16 - 30 godina
- 4) preko 30 godina

Radite li u:

- 1) razrednoj nastavi (1. - 4. razred)
- 2) predmetnoj nastavi (5. - 8. razred)

Navedite koji predmet/predmete predajete:

Drage učiteljice/učitelji i nastavnice/nastavnici,

Moje ime je Iva Ćatić. Znanstvena sam novakinja – asistentica na Odjelu za odgojne i obrazovne znanosti na Sveučilištu Jurja Dobrile u Puli i apsolventica Sveučilišnog doktorskog studija pedagogije na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu.

U tijeku je izrada moje doktorske disertacije pod naslovom *Upotrebljivost didaktičkih modela u standardizaciji obrazovanja* pod mentorstvom prof. dr. sc. Marka Palekčića s Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Cilj istraživanja jest empirijski provjeriti upotrebljivost tri najpoznatija modela opće didaktike u kontekstu uvođenja obrazovnih standarda.

Tijekom svog studija, budući učitelji i nastavnici na predavanjima i vježbama upoznaju se sa sadržajima o planiranju nastavnog procesa te se susreću s različitim didaktičkim modelima planiranja nastave. Ti didaktički modeli trebaju studenticama/studentima pomoći da shvate nastavu u svoj njezinoj složenosti. Didaktički modeli trebaju sve aspekte koji imaju određenu ulogu u nastavi objediniti i pružiti neku vrstu upute o tome što se mora uzimati u obzir pri planiranju nastave i o čemu bi trebalo razmisliti prije nastave. Didaktički modeli trebaju, dakle, pripomoći u planiranju nastave. No čine li to doista ti modeli?

Kako bih dobila odgovor na ovo pitanje, potrebna mi je Vaša pomoć. U ovom upitniku prikazana su tri didaktička modela koja trebate ocijeniti. Vaše predznanje o tim modelima je pritom u drugom planu, jer bi dobar, tj. upotrebljiv model u načelu trebao biti i samorazjašnjavajući, tj. biti razumljiv s malo ili čak nimalo predznanja.

Iz Vaših ocjena će se nakon toga izvesti jake i slabe strane pojedinih modela što će otvoriti put za poboljšanje nastave didaktike na učiteljskim i nastavničkim studijima.

Svi dobiveni podaci koristit će se isključivo u svrhu izrade doktorske disertacije.

Upitnik je anonimn, a za daljnja pitanja stojim Vam na raspolaganju.

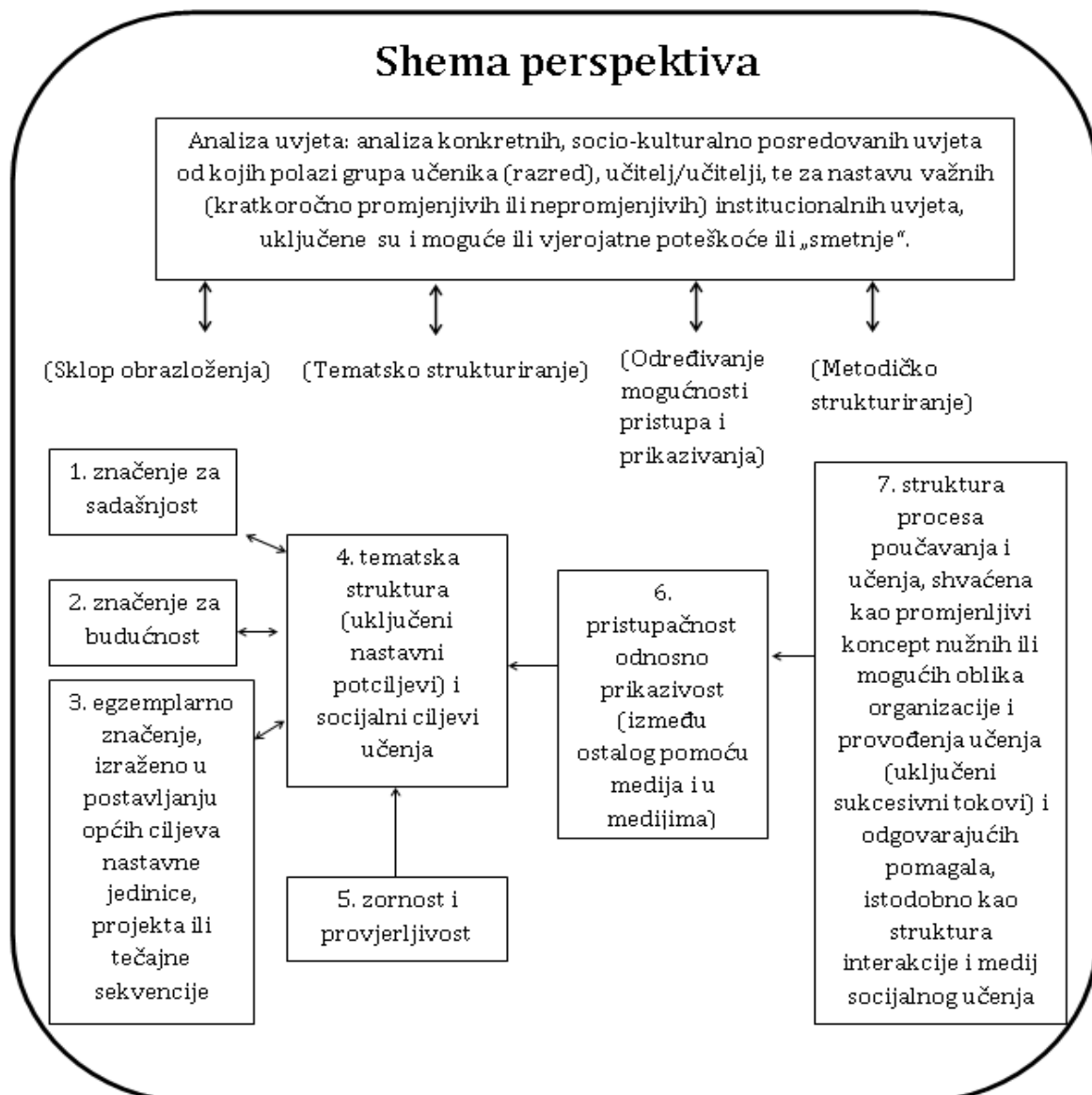
Uz srdačan pozdrav,

Iva Ćatić

1. Ocjena modela „shema perspektiva“

Zadatak: Molim Vas da zamislite proces planiranja bilo kojeg nastavnog sata uz pomoć ovog modela i odgovorite na pitanja na sljedećoj stranici.

Pojašnjenje modela: Ovaj model uključuje dva međusobno povezana koraka analize. Prvi je *analiza uvjeta*, koja se usmjerava na konkretnu, problemski orijentiranu i socio-kulturalnu pozadinu učenika, nastavnika i institucije. Drugi korak je *didaktička analiza*, u okviru koje se odgovara na sedam pitanja: Prva tri pitanja odnose se na *sklop obrazloženja*, pitajući se je li je sadržaj koji će se poučavati relevantan za *sadašnjost, budućnost* te kao primjer (*egzemplarno značenje*). Sljedeća dva pitanja bave se *tematskom strukturom sadržaja* te *zornošću i provjerljivošću ciljeva nastave*. Iduće se pitanje odnosi na *pristupačnost i prikazivost tematike* putem medija, a posljednje se pitanje odnosi na *metodičko strukturiranje procesa poučavanja i učenja*.

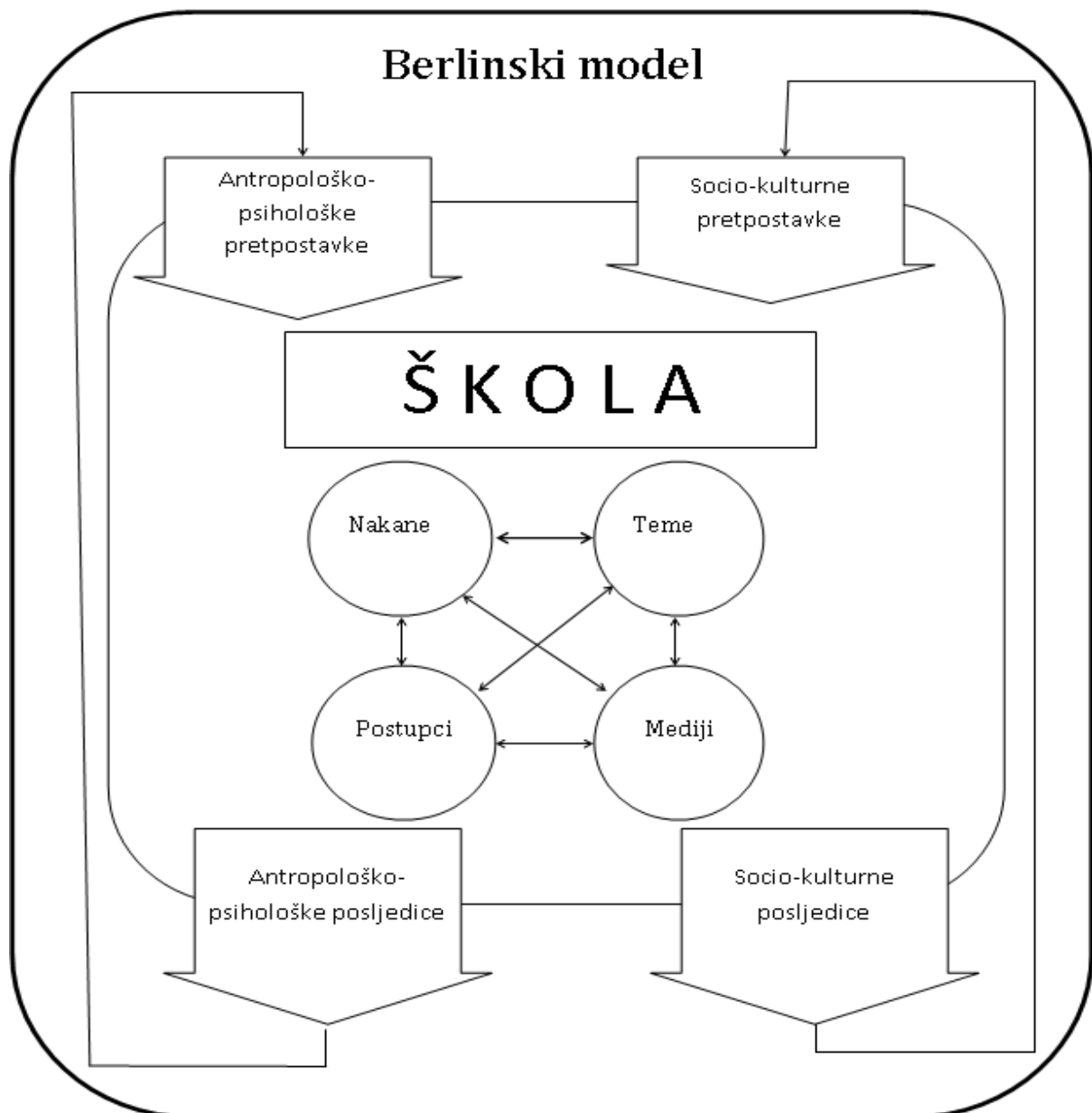


Model planiranja „shema perspektiva“ osobno doživljavam kao...	u potpunosti se slažem	uglavnom se slažem	niti se slažem niti ne slažem	uglavnom se ne slažem	uopće se ne slažem
...sadržajno razumljiv.	++	+	0	-	--
...bez proturječja.	++	+	0	-	--
...prikazan optički privlačno.	++	+	0	-	--
...sadržajno dovoljno diferenciran, jer sadrži važne podtočke /aspekte	++	+	0	-	--
...teorijski uvjerljiv.	++	+	0	-	--
...sadržajno posve dovoljno razrađen.	++	+	0	-	--
...teorijski utemeljen.	++	+	0	-	--
...teorijski smislen.	++	+	0	-	--
...u cijelosti provediv.	++	+	0	-	--
...prikazan pregledno.	++	+	0	-	--
...fleksibilno primjenjiv za konkretno planiranje nastave.	++	+	0	-	--
...koristan za konkretno planiranje nastave.	++	+	0	-	--
...prikazan svrsishodno jer prikaz podupire preglednost.	++	+	0	-	--
...samorazjašnjavajući.	++	+	0	-	--
...prikladan s obzirom na odabir pojmova jer su odabrani pravi pojmovi.	++	+	0	-	--
...razumljiv s obzirom na odabir pojmova jer razumijem značenje upotrijebljenih pojmova.	++	+	0	-	--
...prikazan jasno strukturirano.	++	+	0	-	--

2. Ocjena Berlinskog modela

Zadatak: Molim Vas da zamislite proces planiranja bilo kojeg nastavnog sata uz pomoć ovog modela i odgovorite na pitanja na sljedećoj stranici.

Pojašnjenje modela: Prema ovom modelu, nastava je proces vrlo velike složenosti čimbenika. Ona je za nastavnike *polje djelovanja* ili *akcijsko polje*, u kojem valja donijeti jednoznačne odluke o nastavnim *nakanama (intencijama)*, *temama (sadržajima)*, *postupcima (metodama)* i *medijima*. To su *strukturni elementi nastave*, koji ujedno predstavljaju i četiri *polja donošenja odluka*. Osim strukturnih elemenata nastave, razlikujemo i *čimbenike nastave*, a to su *antropološko-psihološke pretpostavke* i *socio-kulturne pretpostavke*, koje također treba uzeti u obzir prilikom planiranja nastave, budući da su na praktičnoj razini odgoj i obrazovanje snažno uvjetovani i društvenom i kulturnom sredinom u kojoj se izvode, ali i antropološko-psihološkim karakteristikama sudionika u odgojno-obrazovnom procesu.



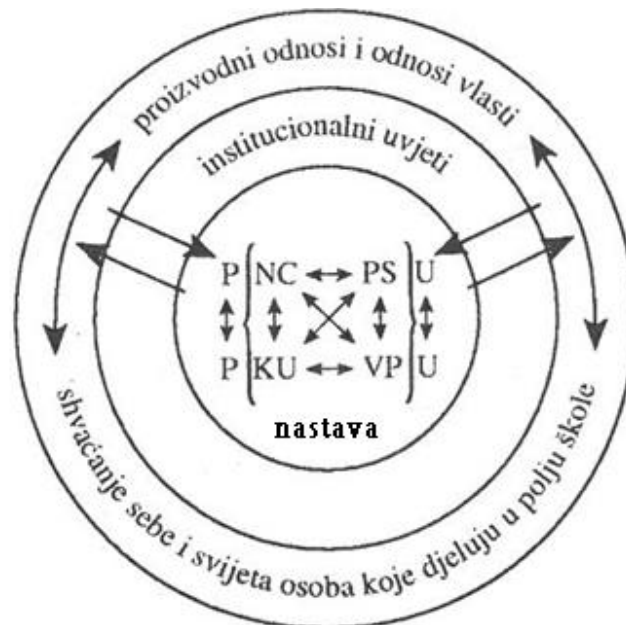
Berlinski model planiranja osobno doživljam kao...	u potpunosti se slažem	uglavnom se slažem	niti se slažem niti ne slažem	uglavnom se ne slažem	uopće se ne slažem
...sadržajno razumljiv.	++	+	0	-	--
...bez proturječja.	++	+	0	-	--
...prikazan optički privlačno.	++	+	0	-	--
...sadržajno dovoljno diferenciran, jer sadrži važne podtočke /aspekte	++	+	0	-	--
...teorijski uvjerljiv.	++	+	0	-	--
...sadržajno posve dovoljno razrađen.	++	+	0	-	--
...teorijski utemeljen.	++	+	0	-	--
...teorijski smislen.	++	+	0	-	--
...u cijelosti provediv.	++	+	0	-	--
...prikazan pregledno.	++	+	0	-	--
...fleksibilno primjenjiv za konkretno planiranje nastave.	++	+	0	-	--
...koristan za konkretno planiranje nastave.	++	+	0	-	--
...prikazan svrsishodno jer prikaz podupire preglednost.	++	+	0	-	--
...samorazjašnjavajući.	++	+	0	-	--
...prikladan s obzirom na odabir pojmova jer su odabrani pravi pojmovi.	++	+	0	-	--
...razumljiv s obzirom na odabir pojmova jer razumijem značenje upotrijebljenih pojmova.	++	+	0	-	--
...prikazan jasno strukturirano.	++	+	0	-	--

3. Ocjena Hamburškog modela

Zadatak: Molim Vas da zamislite proces planiranja bilo kojeg nastavnog sata uz pomoć ovog modela i odgovorite na pitanja na sljedećoj stranici.

Pojašnjenje modela: Slično kao i u prethodnom modelu, škola i nastava, kao mnogoslojno i proturječno područje našeg društvenog života, za nastavnike se strukturira kao *polje djelovanja*. Didaktičko djelovanje ima za cilj sporazumijevanje *onih koji primarno poučavaju* (P-P) (također i međusobno) s *onima koji primarno uče* (U-U) (također i međusobno) o *momentima djelovanja*, tj. o *nastavnim ciljevima* (NC); *polazištu* (PS), tj. situaciji od koje polaze učenici i nastavnici; *varijablama posredovanja* (VP), tj. metodama i medijima; i *kontroli uspjeha* (KU), koja učenicima i nastavnicima omogućava samoregulaciju u nastavnoj komunikaciji. Navedeni momenti didaktičkog djelovanja moraju biti sagledani u barem *tri međuzavisne okolnosti*: prvo, *institucionalni uvjeti*, koji utječu na navedeno sporazumijevanje; drugo, *proizvodni odnosi i odnosi vlasti*, jer je polje didaktičkog djelovanja samo relativno izdvojivo u odnosu na polje proizvodnje i vlasti u društvu; i treće, *shvaćanje sebe i svijeta osoba koje djeluju u polju škole*, što također utječe na nastavu.

Hamburški model



- P** = poučavatelji
- U** = učenici kao partneri nastavnog planiranja
- NC** = nastavni ciljevi: intencije i teme
- PS** = situacija od koje polaze učenici i nastavnici
- VP** = varijable posredovanja poput metoda, medija, organiziranih oblika školske pomoći
- KU** = kontrola uspjeha: samokontrola učenika i nastavnika

Hamburški model planiranja osobno doživljam kao...	u potpunosti se slažem	uglavnom se slažem	niti se slažem niti ne slažem	uglavnom se ne slažem	uopće se ne slažem
...sadržajno razumljiv.	++	+	0	-	--
...bez proturječja.	++	+	0	-	--
...prikazan optički privlačno.	++	+	0	-	--
...sadržajno dovoljno diferenciran, jer sadrži važne podtočke /aspekte	++	+	0	-	--
...teorijski uvjerljiv.	++	+	0	-	--
...sadržajno posve dovoljno razrađen.	++	+	0	-	--
...teorijski utemeljen.	++	+	0	-	--
...teorijski smislen.	++	+	0	-	--
...u cijelosti provediv.	++	+	0	-	--
...prikazan pregledno.	++	+	0	-	--
...fleksibilno primjenjiv za konkretno planiranje nastave.	++	+	0	-	--
...koristan za konkretno planiranje nastave.	++	+	0	-	--
...prikazan svrsishodno jer prikaz podupire preglednost.	++	+	0	-	--
...samorazjašnjavajući.	++	+	0	-	--
...prikladan s obzirom na odabir pojmova jer su odabrani pravi pojmovi.	++	+	0	-	--
...razumljiv s obzirom na odabir pojmova jer razumijem značenje upotrijebljenih pojmova.	++	+	0	-	--
...prikazan jasno strukturirano.	++	+	0	-	--

Zahvaljujem na suradnji!

ŽIVOTOPIS AUTORA S POPISOM OBJAVLJENIH DJELA

Iva Matanović²⁵⁸ rođena je 14. ožujka 1980. godine u Puli, gdje je završila osnovnu školu i opću gimnaziju. Na Sveučilištu Jurja Dobrile u Puli 2007. godine završila je studij razredne nastave s pojačanim predmetom engleski jezik. Tijekom studija primila je Rektorovu nagradu Sveučilišta u Rijeci za akademsku godinu 2005./2006. Nakon završetka studija kraće je vrijeme radila kao učiteljica razredne nastave i učiteljica engleskog jezika u nekoliko pulskih osnovnih škola. Od 2008. do 2016. godine radila je kao znanstvena novakinja u suradničkom zvanju asistenta na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli, na znanstvenom projektu *ICT i položaj studenta u Bolonjskom procesu* voditeljice prof. dr. sc. Nevenke Tatković. Sudjelovala je kao istraživač na projektu *Strokovne podlage za oblikovanje socialne kohezivnosti v vzgoji in izobraževanju* u organizaciji Pedagoškog fakulteta u Kopru (2010. godine). Na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti izvodila je seminare i vježbe iz više pedagoških kolegija na integriranom preddiplomskom i diplomskom sveučilišnom učiteljskom studiju i preddiplomskom stručnom studiju predškolski odgoj. Nakon isteka asistentskog ugovora ponovno radi kao učiteljica razredne nastave i kao učiteljica engleskog jezika u više pulskih osnovnih škola.

Područje njezinog znanstvenog interesa jest didaktika, a posebice odnos između europske tradicije didaktike i anglosaksonske tradicije kurikuluma i instrukcije, u kontekstu aktualnoga reformskog pokreta standardizacije obrazovanja.

Močinić, S., Ćatić, I., Tatković, S. (2008), *Održivi razvoj u kontekstu pedagoških promjena u visokom obrazovanju*. U: V. Uzelac, L. Vujičić (ur.) *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj - Lifelong learning for sustainable development*. Rijeka: Učiteljski fakultet, str. 341-347.

Ćatić, I. (2008), *Phyllis Blumberg, Developing Learner-Centered Teaching: A Practical Guide for Faculty (prikaz knjige)*. *Pedagogijska istraživanja*, 5(2), str. 255-258.

Ćatić, I. (2009), *Denis Hayes, Primary Teaching Today - An Introduction (prikaz knjige)*. *Bjelovarski učitelj - časopis za odgoj i obrazovanje*, XIV(2), str. 50-55.

²⁵⁸ Autorica je upisala doktorski studij i objavila niže navedene radove pod prezimenom Ćatić, koje je naknadno promijenila u djevojačko prezime Matanović.

Tatković, N., Ćatić, I. (2009), *Implementation of ICT in initial preschool teacher education in Croatia*. U: E. Kopas - Vukašinović (ur.) *Perspektive kvalitetnog razvoja predškolskog deteta*. Jagodina: Pedagoški fakultet u Jagodini, str. 29-67.

Ćatić, I. (2010) *Značaj fenomena odgojno-obrazovnog ozračja u suvremenom školskom kurikulumu i obrazovanju učitelja/nastavnika*. U: M. Arnaut (ur.) *Edukacija nastavnika za budućnost*. Zenica: Pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici, str. 237-245.

Ćatić, I., Tatković, N. (2010), *Education of Primary School Teachers for Teaching Democratic Citizenship*. In: N. Popov, C. Wolhuter, B. Leutwyler, M. Mihova, J. Ogunleye (Eds.) *Comparative Education, Teacher Training, Education Policy, School Leadership and Social Inclusion*, Vol 8. Sofia: Bureau for Educational Services, pp. 163-169.

Tatković, N., Ćatić, I. (2010), *Curriculum Focused on the Development of Competencies in Teachers' Initial Education*. In: N. Popov, C. Wolhuter, B. Leutwyler, M. Mihova, J. Ogunleye (Eds.) *Comparative Education, Teacher Training, Education Policy, School Leadership and Social Inclusion*, Vol 8. Sofia: Bureau for Educational Services, pp. 169-174.

Ćatić, I. (2012), *Kompetencije i kompetencijski pristup obrazovanju*. *Pedagogijska istraživanja*, 9(1-2), str. 175-189.

Ćatić, I. (2013), Brian Hudson, Meinert Meyer, (ur.), *Beyond fragmentation: didactics, learning and teaching in Europe (prikaz knjige)*. *Pedagogijska istraživanja*, 10(1), str. 162-166.

Ćatić, I. (2016), *Upotrebljivost didaktičkih modela planiranja nastave (Klafki, Heinmann ili Schulz?)*. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 62(1), str. 73-92.