

Husejn Musić
Majra Lalić

ODNOS IZMEĐU UČENIKA I NASTAVNIKA U SVJETLU KLAFKIJEVE KRITIČKO-KONSTRUKTIVNE DIDAKTIČKE TEORIJE

Stručni rad

Sažetak

U ovom radu su prezentirani teorijsko-komparativni rezultati proučavanja odnosa između učenika i nastavnika u svjetlu Klafkijeve kritičko-konstruktivne didaktičke teorije. Smatrajuću odnos između učenika i nastavnika kao njihovo međuzavisno opažanje, doživljavanje, reagovanje i postupanje u međusobnim interakcijama u procesu nastave, školi i van nje, imamo u vidu mogućnost ostvarenja pozicije, uloge, stila rada, komunikacije i interakcije u nastavnom procesu. Takođe su prikazani i načini učešća u pripremanju, planiranju, realizaciji, evaluaciji nastavnih sadržaja i aktivnosti sa osvrtom na primjenu odabranih metoda, oblika, nastavnih sredstava, uspostavljenoj razrednoj klimi, motivaciji za rad koji unapređuju cjelokupni odgojno-obrazovni proces.

Ključne riječi: učenik, nastavnik, odnos i didaktička teorija.

RELATIONSHIP BETWEEN PUPILS AND TEACHERS IN LIGHT OF KLAFKIJEV'S CRITICAL-CONSTRUCTIVE DIDACTIC THEORY

Expert work

Abstract

This paper presents the results of theoretical and comparative study of the relationship between pupils and teachers in the light of Klafkijev's critical-constructive didactic theory. Considering the relationship between pupils and teachers as their interdependent perception, reaction and treatment in their interactions in the process of teaching, school and beyond, we have in mind the possibility of realizing the position, role, work style, communication and interaction in the teaching process. In addition are presented the manner of participation in preparing, planning, implementation, evaluation, curriculum and activities with regard to the application of selected methods, forms, educational resources, set up classroom climate, the motivation to work to improve the overall educational process.

Keywords: pupil, teacher, relationship and didactic theory.

1. UVOD

Odnosi u odgoju i nastavi ispunjeni su uzajamnim utjecajem sudionika, starijih na mlađe i obratno, vršnjaka na vršnjake, grupe na pojedinca i obratno, između i unutar grupa u jednoj zajednici, školi ili nekoj drugoj odgojnoj ustanovi. U Pedagoškom leksikonu (1996) odnosi u školi definiraju se kao: *interakcijski utjecaji koji se odvijaju među učesnicima tokom školskog života*. Iz navedene definicije odnosa u školi zaključujemo da se osobitost odgojno-obrazovnog rada zasniva naročitim odnosom koji se javlja između faktora nastavnog procesa, u našem slučaju radi se o aktivnosti i odnosu na relacijama između nastavnika i učenika, učenika i nastavnika, nastavnika i nastavnog sadržaja, učenika i nastavnog sadržaja uz međusobno djelovanje. Kada ove aktivnosti postanu svjesne, namjerne za partnere, za učenike i nastavnika kao neposredne učesnike u odgojno-obrazovnom procesu, kada

nose određena značenja, dolazi do uspostavljanja komunikacijsko-interakcijskog utjecaja koji čine suštinu odnosa između neposrednih učesnika nastavnih i ostalih aktivnosti u školi. Znači, odnos između učenika i nastavnika najkraće možemo definirati kao njihovo međuzavisno opažanje, doživljavanje, reagiranje i postupanje u međusobnim kontaktima i interakcijama u procesu nastave, školi i van nje. U užem značenju, teorija je sinteza više naučnih postulata, dokazanih i provjerenih hipoteza u ulozi i namjenom objašnjavanja relevantnih činjenica, pojava, pojmova. Ukoliko objašnjava više činjenica iz oblasti na koju se odnosi, toliko je i vrijednija. U objašnjenju pojma *didaktička teorija* polazimo od termina teorija. U Pedagoškom rječniku (1967: 436), teorija se definira kao:

- intelektualna konstrukcija kojom se rješava jedan ili više problema iz neke oblasti naučnih istraživanja,
- naučno objašnjenje određenog broja pojava, činjenica ili pojmova koji su u naučnoj upotrebi.

Tubić (1974) teoriju definira kao sistem znanja o nekoj pojavi ili grupi pojava zasnovan na uočavanju njihove bitne zakonomjernosti, a S. Kačapor, M. Vilotijević, R. Krulj i R. Kulić (2002) pojmovno teoriju definiraju kao skup pravila koja služe za predviđanje i objašnjavanje posmatranih pojava. Iz navedenih definicija slijedi da je teorija jedan sistem znanja, pravila ili shvatanja o nekoj pojavi ili skupu pojava, utemeljen na njihovom objašnjavanju i predviđanju o bitnim pravilnostima, zakonitostima i sl. Vilotijević (1997) definira didaktičku teoriju kao ukupno mišljenje koje sadrži ocjenu o didaktičkoj praksi i prijedloge njenog poboljšanja. Uočavamo da je funkcija didaktičke teorije u naučnom promišljanju didaktičke prakse zbog njenog istraživanja i unapređivanja. To je ocjena tekućih zbivanja u nastavi, otkrivanje zakonitosti, uočavanje šta je dobro a šta loše, davanje prijedloga za poboljšanje kvaliteta nastavnog procesa i učenja. Ovakvo objašnjenje i pojmovno definiranje didaktičke teorije prihvatljivo je i u kontekstu našeg rada, jer smatramo da didaktička teorija sadrži mišljenje i ocjenu o praksi, prijedloge kako da se ona poboljša i unaprijedi.

2. KOMPARATIVNA ANALIZA ODNOSA IZMEĐU UČENIKA I NASTAVNIKA U SVJETLU KLAFKIJEVE KRITIČKO-KONSTRUKTIVNE DIDAKTIČKE TEORIJE

Odnos između učenika i nastavnika u svjetlu Klafkijeve didaktičke teorije analizirali smo sa aspekata ostvarenja njihove pozicije i uloge u nastavnom procesu, te sa stanovišta ostvarenja komunikacije i inetrakcije, pripreme, planiranja, realizacije, evaluacije nastavnih sadržaja, aktivnosti kroz odabir i upotrebu adekvatnih metoda i oblika rada, sistema i modela nastave. Pod didaktičkom teorijom, u našem radu podrazumijevali smo *dosljedno objašnjavanje činjenica, procesa u odgojno-obrazovnom radu i nastavi, polazeći od nekoliko ili više usvojenih stavova neke određene pedagoške, filozofske, psihološke, sociološke i druge koncepcije*. Ona se mora verificirati u praksi, a isto tako iz prakse se crpi materijal i sredstva za svoje teorijsko uobličavanje. U težnji da istraže i objasne rezultate i domete obrazovanja, nastave i školskog učenja, posljednjih decenija XX vijeka nastali su mnogi didaktički pravci, škole, sistemi, teorije i projekti. Didaktičke teorije, njemački didaktičar Herwig Blankerc, razvrstao je u četiri grupe, i to:

- didaktiku kao teoriju obrazovanja,
- didaktiku kao teoriju informacija (informacijska didaktika),
- didaktiku kao teoriju učenja i
- didaktiku kao teoriju nastavnog plana i programa (kulikularna didaktika) (Ilić, M., 2002).

Po mišljenju njemačkog didaktičara Viljema Petersena krajem šezdesetih i početkom sedamdesetih godina XX vijeka nastale su savremene didaktičke teorije, i to:

- Klafkijeva didaktika kao teorija obrazovanja,
- didaktika kao teorija nastave (Hajman, Oto, Šulc,),
- didaktika kao teorija nastave, poučavanja i učenja (Paul Hajman-Berlinsaka škola) i

- didaktika kao terija informacija i komunikacija (Šefer, Šalerova).

Petrzen kulikularnu didaktiku smatra kao pravac, odnosno kao pokret koji je imao utjecaj na transformaciju pojedinih didaktičkih teorija. Pod utjecajem teorije kurikuluma i postulata komunikativne didaktike došlo je do znatnije preobrazbe i prerastanja didaktičkih pravaca koji su se pojavili šezdesetih i sedamdesetih godina, u teorije i pravce koji se javljaju osamdesetih godina XX vijeka. Istraživanja su pokazala kod nas i u svijetu, da se na didaktičke pravce, teorije, sisteme, škole i sl. gleda sa pozicije mjesta i uloge faktora nastavnog procesa (učenika i nastavnika), jer oni izražavaju suštinske odnose u njoj, različitih metodoloških pristupa u istraživanjima odgojno-obrazovnog procesa, nastave i nastavne prakse.

Osamdesetih godina XX vijeka pojavile su se sljedeće didaktičke teorije i pravci:

- kritičko-konstruktivna didaktika (V. Klafki, 1980),
- didaktika kao teorija učenja, tzv. Hamburška didaktička škola (Šulc, 1980),
- informaciono-kibernetička didaktika (F.B. Kube, 1980),
- kritičko-komunikativna didaktika (P.Vinkel, 1980) i
- didaktika kao teorija nastavnog plana i programa (kulikularna didaktika).

Didaktičke teorije koje su se pojavile osamdesetih godina XX vijeka shvatit ćemo kao savremene didaktičke teorije, jer osvjetljavaju interakcijske odnose učenika i nastavnika u odgojno-obrazovnom procesu. U didaktičkoj teoriji obrazovanja iz šezdesetih godina XX vijeka Klafki polazi od postavke o jedinstvu formalnog (kojem je cilj skladan i cjelovit razvoj ličnosti) i materijalnog obrazovanja (cilj je da obrazovanjem budu obuhvaćeni svi kulturni sadržaji) (Kačapor, Vilotijević, Krulj, Kulić, 2002: 292). U svojoj novoj teoriji Klafki je ova dva cilja različitih teorijskih orijentacija sjedinio u jedan koji glasi da se skladno razvijena ličnost razvija na kulturnim sadržajima. Orijeentacija prema učeniku ogleda se u zadatku koji mu se postavlja. Učenik se treba pripremiti za punu i sadržajnu sadašnjost, za budućnost i steći opću kulturu (obrazovanje). Ciljevi predstavljaju glavne kriterije u orijentaciji i vrednovanju za sve pedagoške mjere.

Cilj planiranja nastave Klafki je postavio u pet općih teza, i to:

- pružanje pomoći učenicima kako bi razvili svoje sposobnosti samoodređivanja i solidarnosti sa momentima suodlučivanja, samoodređenja, solidarnosti, uključujući i racionalni diskurs, tj. sposobnost obrazlaganja, razmišljanja, djelovanja, razvijanje emocionalnosti, pri čemu je učenik u nastavnom procesu shvaćen kao misleći i djelujući „subjekt“ koji upoznajući svijet razvija svoje unutrašnje snage,
- u procesu interakcije, sponi poučavanja i učenja, učenici uz pomoć nastavnika samostalnije stječu znanja, pri čemu razvijaju sposobnosti rasuđivanja, vrednovanja, djelovanja. Razvijanja navika za dalje učenje, samoodgajanje, samoobrazovanje, samopoučavanje je u vezi sa učenjem i čine inetrakcijski proces u kojem onaj ko uči uz pomoć nastavnika samostalno usvaja saznanja, razvija sposobnosti, suočava se sa svojom historijsko-društvenom zbiljom, pri čemu je nastavnik stavljen u procesu komunikacije i interakcije, u proces vlastitog učenja i usavršavanja s najjednostavnijim oblikom komunikacije uz primjenu metode razgovora,
- učenje mora biti dijelom proces otkrivanja, smisleno, s razumijevanjem, vježbanjem, treniranjem, ponavljanjem, kojem je podređeno reproduktivno učenje,
- u otvorenoj i usmjerenoj nastavi prema učeniku, učenje mora biti grupno, legitimno i planirano u skladu s načelima samoodređenja, solidarnosti, suodlučivanja, pri čemu učenici sudjeluju u planiranju nastave, njenih pojedinih faza, analizi uspješnosti,
- u kritičko-konstruktivnoj teoriji nastava i nastavni proces je shvaćen kao interakcija što upućuje na činjenicu da je ona i socijalni proces, pri čemu, pored aktivnih učesnika, nastavnika i učenika, do izražaja dolaze socijalne percepcije, predrasude, načini djelovanja, stavovi i sl., koji bivaju u određenim momentima pojačani, potiskivani, podložni promjenama, sukobima, smetnjama, kompromisu, opiranju i usaglašavanju,
- nastava se ne shvata kao proces koji se tiče samo učenika (personalistički pristup), nego i kao društveno zbivanje, ona je konstruktivna, ide dalje od kritičkog opisa stanja, mijenja

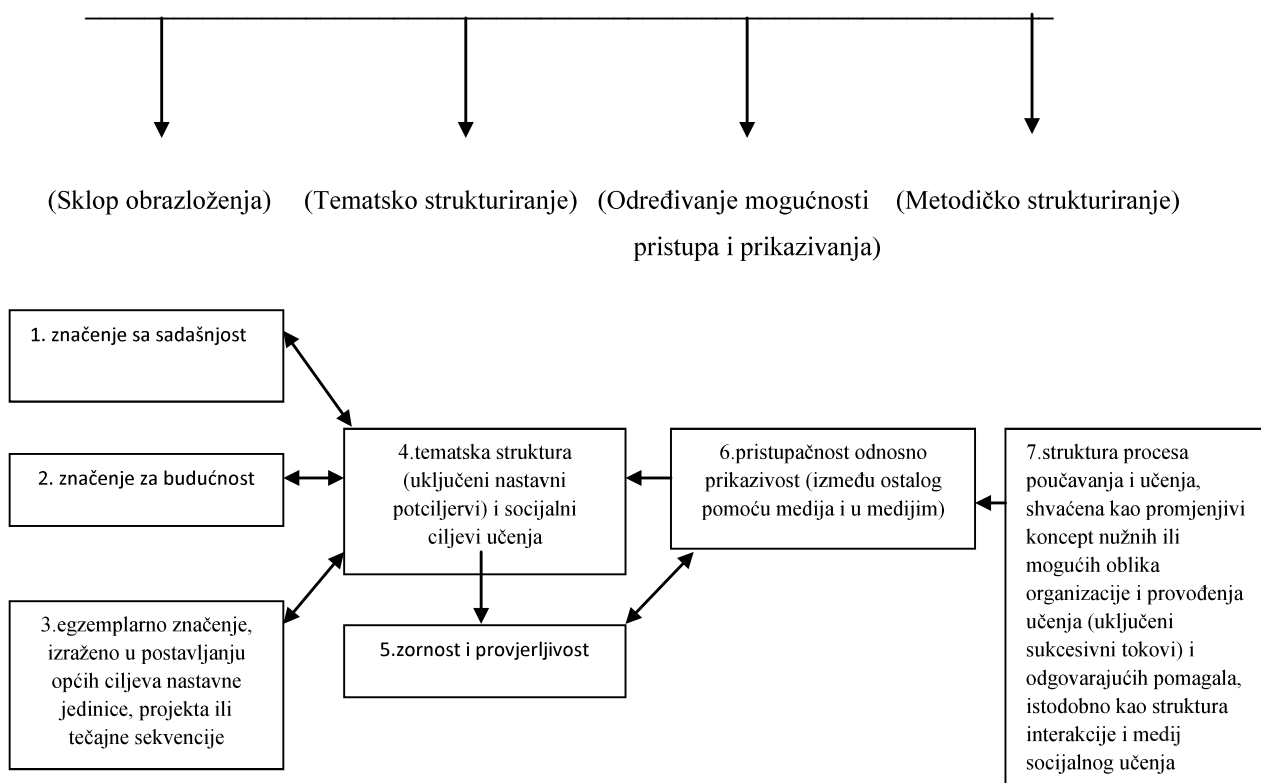
praksu, odnosi među faktorima su emancipatorski, osposobljavajući pri tom učenike da spoznaju sebe i svoje potrebe, potrebe drugih, samoodređenje, solidarnost i sl.

Planiranje nastave u ovoj teoriji sagledano je kroz četiri problemska područja koja po mišljenju Klafkija moraju sadržavati koncept planiranja nastave. (Klafki, Shulz, Cube, Moler, Winkel, Blankertz; prijevod M. Hausler, 1994:18). Područja u planiranju nastave su sljedeća:

- problemsko područje obrazloženja,
- tematsko strukturiranje i provjerljivost,
- pristupačnost i prikazivost,
- metodičko strukturiranje procesa učenja i poučavanja.

Ova četiri područja planiranja nastave shematski smo prikazali u Slici 1.

Slika 1. - Shematski prikaz područja planiranja nastave u kritičko-konstruktivnoj teoriji (preuzeto: Gudjons, H., Teske, R., i Winkel, R.: 1993: 19)



Svako od ovih područja imaju svoje ciljeve i zadatke. Nastava ima zadatak posredovanja s ciljem stvaranja mogućnosti učeniku da razumije, rasuđuje i djeluje, a istovremeno da stekne odgovarajuće razvojne mogućnosti za budućnost. Područje *problemlike obrazloženja* obuhvata pitanje značenja sadašnjosti, tj. što se u teoriji poučavanja naziva «analizom uvjeta», odnosno pitanje o smislenim odnosima i značenjima koje djeca doživljavaju i prakticiraju u svojoj sredini. Drugo pitanje odnosi se na pretpostavljanje značenja u budućnosti, tj. kritičko razmišljanje o društvenim odnosima i nejednakosti kroz mogućnost suodlučivanja i davanja alternativa, stvaranju predodžbi o sadašnjem i mogućem budućem značenju. Treće pitanje iz prvog sklopa jeste pitanje o egzemplarnom značenju. Planirana tematska obalst koja se realizira u nastavnom procesu mora obezbijediti razvijanje općih povezanosti, odnosa, zakonitosti, struktura, suprotnosti, mogućnosti djelovanja.

Područje *tematskog strukturiranja i provjerljivosti* obuhvata dva pitanja vezana za tematsku strukturu sadržaja nastave i pitanje koje se odnosi na očiglednost i provjerljivost. Prvo pitanje odnosi se na tematiku nastave koja se mora raščlaniti na niz podpitanja. Naglasak se stavlja na postupke, tj. metode u širem značenju, koje učenici moraju naučiti, s njima se suočiti, znati koristiti, a mogu i same biti sadržaj nastavne aktivnosti. Pitanje očiglednosti i provjerljivosti odnosi se na uspješnost procesa usvajanja. Pri realizaciji sadržajnih aktivnosti nastave primjerima obezbijediti razvijanje

spособnosti kritičke saradnje kod učenika, da analiziraju i sam proces saradnje, produktivno iznesu nastale nesuglasice, moguća rješenja.

Područje *pristupačnosti i prikazivosti* odnosi se u širem smislu riječi na realizaciju tematskih nastavnih sadržaja, pojedinih užih dijelova na pristupačan način, poštujući pri tom psihofizičke mogućnosti učenika ili grupe učenika putem konkretnih radnji, igara, istraživanja, slikama, modelima, filmovima i sl.

Metodičko strukturiranje procesa poučavanja i učenja je sedmo pitanje - zahtjev kojim se traži da metode poučavanja i učenja nije dovoljno analizirati samo kao oblike učenja, učiteljske pomoći u službi date tematike, već i u njihovoj funkciji poticatelja i posrednika (ili ograničenja) u procesima socijalnog učenja (Ibid, 1993: 29). Iz navedenog slijedi da se prilikom planiranja sadržaja nastave i nastavnih aktivnosti mora uspostaviti veza između starih i novih koncepcija poučavanja i učenja s analizom nastavne interakcije. Za nastavu je dobar onaj sadržaj koji omogućava da se kroz „posebno“ sagleda „opće“, koji je učenicima shvatljiv i pomaže njihov razvoj. Demokratska participacija učenika i nastavnika, kao što je samoodlučivanje, solidarnost, suodlučivanje, samoodređenje, djelovanje, obrazloženje, interakcijski proces, razumijevanje, suočavanje, shvatanje, otkrivanje, sudjelovanje, podrazumijeva nastavu otvorenu i usmjerenu prema učeniku. Nastava mora biti shvaćena kao socijalni proces sa opiranjem, prenošenjem i kompromisima, gdje je prisutno funkcionalno socijalno učenje i odgajanje. Ona je društveni proces i treba je shvatiti u smisli demokratskog društvenog odgoja.

Opće pretpostavke koncepta planiranja nastave prema kritičko-konstruktivnoj didaktičkoj teoriji odnose se na bilo koji model savremenog nastavnog rada. U ovoj teoriji zahtjeva se zajedničko i ravnopravno učešće nastavnika i učenika u planiranju, izboru i realizaciji odgovarajućih varijanti nastavnih aktivnosti. One se trebaju odvijati u demokratskoj interakciji sa ispoljavanjem tolerancije i spremnosti za vođenje argumentirane rasprave, pri čemu se kod učenika razvijaju sposobnosti kritike i samokritike, rasuđivanja za komunikaciju, kritičko zastupanje vlastitih, a isto tako i uvažavanje tuđih stavova, samoodređenja, solidarnosti i sl.

Tipovima učenja priključuju se i primjereni oblici pomoći učenicima od strane nastavnika, sadržani u širokom spektru različitih metoda i oblika nastavnog rada, u funkciji poticanja učenika u procesu aktivnog usvajanja i učenja nastavnih sadržaja, koji su u krajnjoj liniji usmjereni na razvijanje sposobnosti samoodređenja, samostalnosti, rada u grupi i solidarnosti.

Cilj obrazovanja kao emancipacije jeste da pruži pomoć učenicima da razviju sposobnost samoodređenja i solidarnosti, koje uključuju sposobnosti racionalnog diskursa, tj. sposobnosti za obrazlaganje i refleksiju, razvijanje emocionalnosti, aktivnog utjecaja na sopstvene odnose prema prirodnoj i društvenoj stvarnosti u smisli postavljenih obrazloživih ciljeva. U staroj koncepciji nastavni proces definiran je kao susret učenika sa stvarnošću, a u novoj kao povezivanje poučavanja i učenja, kao interakcija u kojoj učenik samostalno i uz pomoć nastavnika usvaja znanja, uči suditi i vrednovati.

Prema Brunerovoj teoriji učenja, da bi se došlo do stvarnog učenja putem otkrića, učenik mora biti spreman za preuzimanje rizika u istraživanju novih znanja. „Ovo se može dogoditi samo onda kada učenik zna da je istraživanje potkrepljujuće i sigurno“ (Libek, 1995: 237). Time se naglašava poučavanje, te da učenje mora biti većim dijelom otkrivanje, a ističu se specifični odnosi između učenika i nastavnika s uspostavljenom dvosmjernom komunikacijom u nastavi, jer poučavanje nije moguće bez pitanja nastavnika i odgovora učenika. U ovakvoj situaciji nastavnik je taj koji raspolaže određenim informacijama, a onaj koji ne raspolaže je učenik, a ovaj u povratnoj informaciji daje odgovor nastavniku na postavljeno pitanje. Nastavnik je u ulozi da verbalnim metodama u procesu komunikacije i interakcije poučava učenike samostalnijem stjecanju znanja, razvijajući pri tom sposobnosti rasuđivanja, vrednovanja, navika za daljnje učenje i sl.

3. ZAKLJUČAK

Nastava u kojoj dominira učenje otkrivanjem nosi začetak istraživačkog, sadržajna je i utječe na psihičke procese učenika, pobuđuje interes učenika sa visokim inetrakcijskim odnosom na relaciji sadržaj – nastavnik - učenik i obratno. Učenik je u poziciji „subjekta,“ koji uz pomoć nastavnika,

poučavanjem i učenjem razvija svoje unutrašnje snage, sposobnosti samoodređenja, suodlučivanja, solidarnosti, razmišljanja, obrazlaganja. Ove sposobnosti razvijaju se u interakcijskom prožimanju poučavanja i učenja. Ovakvu nastavu ne planiraju sami nastavnici za učenike. To sve češće vrše zajedno u skladu sa načelom samoodređenja i solidarnosti. Učenici sudjeluju u planiranju nastave, njenih pojedinih faza i kritičkoj analizi. Koncept participacije učenika u tematskom struktuiranju i provjerljivosti nastavnih ciljeva postavlja se nastavniku i učitelju.

Općim određenjem nastavnog cilja Klafki (1994) smatra: „pružanjem pomoći učenicima kako bi razvili svoje sposobnosti samoodređivanja, odgovornosti, solidarnosti i u momentima suodlučivanja“, što čini preduvjet demokratske participacije učenika u izboru najprikladnije varijante planiranja i pripremanja nastavnih aktivnosti. Ravnopravno učešće u pripremanju i planiranju nastave učenika i nastavnika odvija se u demokratskoj interakciji i komunikaciji, što predstavlja svojevrsni model socijalnog učenja. Nastavnik dobiva informaciju o tome koliko su učenici trebali i koliko su naučili, u neposrednom odnosu i komunikaciji, kroz povratnu informaciju od učenika. Klafki odbacuje ideju predavačke nastave koja se odvija u jednosmjernom odnosu i komunikaciji nastavnika prema učeniku i pasivnom odnosu učenika prema nastavi, nastavnim sadržajima i nastavniku. On predviđa zajedničko i ravnopravno učešće učenika i grupe nastavnika u planiranju, izboru i realizaciji nastavnih aktivnosti u jednoj demokratskoj komunikaciji i interakciji, uz ispoljavanje međusobne tolerancije, poštovanja, kritike i samokritike, solidarnosti i sl. Zato mladi nastavnici moraju biti pripremljeni i obučeni za zajedničko planiranje.

Većina općih pretpostavki koncepta planiranja nastave prema Klafkijevoj didaktičkoj teoriji sadrži jednu ili više kategorija demokratske participacije učenika i nastavnika. To su: samoodlučivanje, solidarnost, suodlučivanje, samoodređenje, obrazloženje, djelovanje, interakcijski proces, suočavanje, razumijevanje, otkrivanje, shvatanje, sudjelovanje, otvorena i usmjerena nastava prema učeniku, nastava shvaćena kao socijalni proces, kompromisi, prenošenje i opiranje, funkcionalno socijalno, demokratsko učenje i vaspitanje (Ilić, M., 2002: 89). Međusobnim uvažavanjem i dogovaranjem, saradničkim odnosom, interakcijom i komunikacijom između učenika i nastavnika razvija se unutrašnja i vanjska motivacija, kao jedan od najvažnijih faktora uspjeha u učenju i poučavanju. Nastavniku se postavlja zadatak da u procesu pripreme, planiranja, realizacije i evaluacije nastavnog procesa ne plaši učenike ocjenama, kaznama, ispitivanjima, ili da im na drugi način „ulije strah u kosti“, već da se uspostavljanjem saradničkih odnosa između učenika i nastavnika, učenika i učenika oni uvode u svijet znanja, uvažavajući njihove individualne mogućnosti, emocionalna stanja, prateći i osluškujući njihove padove i uspone u učenju, osjećanjima i potrebama.

4. LITERATURA

1. Babić V. (1983). *Međuljudski odnosi u školi*. Sarajevo: Svjetlost.
2. Bandur V. (1991). *Savremene didaktičke teorije*. Sarajevo: Naša škola, br.3-4.
3. Bratinić M. (1997). *Analiza interakcije između nastavnika i učenika*. Zagreb: Pedagoški rad br. 3-4.
4. *Enciklopedijski riječnik pedagogije* (1963). Zagreb: Matica Hrvatske.
5. Filipović N.(1980). *Didaktika 2*. Sarajevo: IGKRO Svjetlost.
6. Guđons H. Teske R. Winkel R. (1994). *Didaktičke teorije*. Zagreb: Eduka.
7. Havelka N.(2000). *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
8. Ilić M.(2000). *Responsibilna nastava*. Banja Luka: Univerzitet u Banja Luci.
9. Vilotijević M. (1999). *Didaktika 1, 2 i 3*. Beograd: Učiteljski fakultet, Naučna knjiga.