

NASTAVA U SAVREMENIM DIDAKTIČKIM TEORIJAMA

Dr. Hašim MUMINOVIĆ

Na narednim stranicama ćemo pokušati da prezentiramo osnovne ideje i teorijske postavke nastave Wolfganga Klafkija - Teorija obrazovanja, Paula Hajmana i Wolfganga Šulca - Teorija poučavanja i Kristine Meler - Teorija kurikuluma. Njihovi pristupi su zanimljivi i žele aktualizirati nastavu kao važnu društvenu djelatnost.

Teorija obrazovanja W. Klafkija

W. Klafki je jedan od najistaknutijih evropskih didaktičara koji je imao veliki utjecaj na koncepcije i izvođenje nastave u Njemačkoj. Pokušat ćemo da u najkraćem damo skicu njegove teorije, iako to nije baš jednostavno. Prvobitno se ova teorija nazivala Teorija obrazovanja, a kasnije će autor ugraditi nove elemente u svoj konstrukt i nazvaće je Kritičko-konstruktivnom teorijom obrazovanja. Da pojasnimo razlike u samom nazivu. Obrazovanje je i u jednom i drugom slučaju osnovni pojam i odnosi se na mijenjanje pojedinca. Ono implicira socio-kulturne uvjete, sadržaje i učenike. Nisu opširnije problematizirane veze sva tri faktora. Vrijednosti konkretnih društvenih prilika (sadržaji) su najvažniji dio

edukacionog procesa i njih treba spojiti sa odgajanjem. Kako je zahtjev ove teorije bio praćenje nove društvene stvarnosti i pretpostavki za nastavu i sam autor je odstupao od svojih prvobitnih gledišta. On još uvijek zadržava pojam obrazovanja u teoriji za koji kaže da ne može naći adekvatnu zamjenu za ovaj pojam. Ranije određenje obrazovanja proširuje detaljnijim propitivanjem ciljeva i sociokulturnih uvjeta koji daju povoljniju osnovu za edukativni proces. Ciljevi postaju bitan segment nastave i usko su povezani sa sadržajem. Treba više promišljati o konstruktivnijem djelovanju i osiguravati povoljnije uvjete za konstruktivnije djelovanje. Uvodeći nove momente u svoju teoriju Klafki postaje otvoreniji prema drugim teorijama i teoretičarima. Otuda naziv Kritičko-konstruktivna teorija. Kritikuje uvjete, načine izbora sadržaja, organizaciju škole, kako bi učenici mogli samostalno učiti. Znači, u odnosu na raniji period, ne uzima zdravo za gotovo socio-kulturne uvjete, već ih propituje, kako bi efektivnije djelovali na pozitivne obrazovne promjene pojedinca. Nastavni sadržaj je u teoriji centralni faktor nastave, ali uz njega obavezno idu i ovi drugi: učenik, socio-kulturni uvjeti, nastavnik... Izbor sadržaja je, po njegovu mišljenju, glavno pitanje obrazovanja. Sadržaji se biraju iz prirode, društva, nauke umjetnosti i neposrednog života

prema sljedećim vrijednostima: filozofskim (duhovne vrijednosti), naučnim (izbor cjelovitih, provjerenih sadržaja o prirodi, društvu i čovjeku), pedagoško-psihološkim (briga o zakonitostima nastavnog procesa i saznavnim mogućnostima učenika). Klafki je protiv normativne didaktike, ali unutar izbora sadržaja podrazumijeva nužno normativno. Pošto je sadržaj okosnica nastavnog zbiljanja on se raščlanjuje na različite forme elementarnog:

1. Funkcionalno (egzistentno i iskazano samo kao doživljaj),
2. Egzemplarno (opće se doživljava na posebnom),
3. Tipično (opće se doživljava u posebnom),
4. Klasično (opće se doživljava kao vrijednost),
5. Reprezentativno (opće se doživljava kao nešto čega se sjećamo),
6. Jednostavna svrhovita forma (poklapanje općeg i svrhe),
7. Jednostavna estetska forma (opće i posebno se poklapaju).

Prema tome, svi sadržaji nisu obrazovni i oni nemaju odgojno-obrazovnu funkciju. Oni ne osiguravaju neophodna otkrivanja koja su, pored ostalog, zadatak ove teorije. Odrednice nastavne strukture Temeljne odrednice Klafkijevog konstrukta nastave čine sljedeći elementi: formulacija cilja, interakcijska zasnovanost, učenje putem otkrivanja ili ponovnog otkrivanja, legitimnost planiranja u skladu sa postavljenim ciljem i demokratski socijalni odgoj. Cilj nastave jeste razvijanje kod učenika **spособnosti samoodređenja i solidarnosti**. Učeniku treba omogućiti da što više samostalno učestvuje u formiranju pravilnog odnosa prema prirodnim i društvenim pojavama, prema sebi i drugima, razviti sposobnost da djelatno oblikuje vlastite odnose. Učenje i poučavanje se shvata kao interaktivni proces. U teoriji značajno mjesto imaju interakcije kao elementi strukture koji doprinose ostvarenju postavljenog cilja - sposobnosti samoodređenja i solidarnosti. Uz to ide i sposobnost ili osposobljenost za dalje učenje. Unutar učenja opredjeljuje se za učenje putem otkrivanja, ponovnog otkrivanja, smislenog učenja. U nastavi se može govoriti o dvostrukom otkrivanju. Prvo je otkrivanje i

shvatanje zakonitosti sadržaja od strane učenika, i drugo je otkrivanje učenika i sadržaja u cilju planiranog razvoja pojedinca.

Legitimnost u planiranju treba biti usklađena sa ciljem, a to znači da učenici učestvuju u kreiranju programa, u izvođenju dijelova nastave te valorizaciji. Naime, nastava treba imati obilježja "otvorene nastave", "nastave usmjerene prema učeniku".

Nastava je uvijek socijalni proces. Na koji način pratiti i usmjeravati socijalnu dinamiku kako bi se izbjegle negativne tendencije socijalnog razvoja, a afirmirala pozitivne? To je ponovo pitanje interakcija faktora i pretpostavki. Nastava je posredovanje između učenika i odgojno-obrazovnih vrijednosti.

Planiranje nastave

U procesu planiranja nastave prema navedenim strukturnim elementima planiranje uključuje makar sedam osnovnih problema ili pitanja, a to su:

1. Planiranje sadržaja za nastavu kako bi ona bila u sadašnjosti. Da se vodi računa o razumijevanju društvenih uvjeta; da se ustanovi šta učenici, od toga što se nudi nastavom, doživljavaju kao sreću ili brigu; kako vrednuju konkretne društvene uvjete?

2. Istovremeno sa pitanjem sadašnjosti postavlja se pitanje budućnosti. Koliko su ciljevi i sadržaji okrenuti budućnosti? Učenici su različitog socijalnog porijekla, kako, naprimjer, razriješiti taj problem. Ili da li će postavljeni cilj samoodređenja i solidarnosti važiti i u budućnosti, ili je on promašaj sa aspekta budućnosti mladih.

3. Pitanje egzemplarnosti je u uskoj vezi sa prethodna dva pitanja. Ako se razriješi pitanje egzemplarnosti sadržaja onda može, dijelom, da bude pogođena i sadašnjost i budućnost. Samoodređenje i solidarnost su sposobnosti koje imaju emancipacijski karakter.

4. Tematske strukture se odnose na analizu sadržaja i njegovu logiku. Valja identificirati logičke metode te ih spojiti sa nastavnim metodama i ovladati metodama, procesima i mehanizmima rješavanja problema. Tako će se

doći do problemskog učenja na kojem ova teorija posebno insistira.

5. Očiglednost i provjerljivost su sljedeća pitanja koja treba razriješiti planiranjem. Koje sposobnosti razvijati i kojim postupcima? Koliko je moguće osigurati kritičko procjenjivanje od strane učenika? Koliko je moguće osposobiti učenike za samostalan rad i da posmatraju proces rada? Ovo pitanje je ponajviše upućeno nastavnicima.

6. Ponovo naglašava pristupačnost prezentacije sadržaja, ili samostalnog učenja sadržaja s obzirom na individualne karakteristike učenika. Govori o upotrebi različitih nastavnih sredstava i pomagala.

7. Metodičko strukturiranje nastave, strukturiranje procesa učenja i poučavanja s obzirom na moguće organizacione forme.

Kritički osvrt

Klafkijev model nastave ostaje u granicama problemskog. On identifikuje značajna pitanja moderne nastave, ali ih ne dovodi do kraja. Njegova namjera je da učini nastavu egzaktom, ekonomičnom i efikasnom s obzirom na postavljeni cilj (samoodređenje i solidarnost). Pokušava da "izmiješa" faktore, procese i etape nastave, i stvori jedinstvenu cjelinu u kojoj učenici aktivno sudjeluju i valorizuju procese i rezultate.

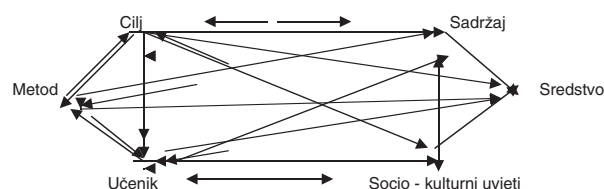
Klafkijeva teorija ostaje teorija obrazovanja u kojoj sadržaj nastave zauzima značajno mjesto. Posjeduje elemente kritičke teorije jer se ne miri sa postojećim uvjetima za nastavu već zahtijeva povoljnije uvjete za edukaciju. Konstruktivno obilježje sastoji se u tome da se permanentno prate pretpostavke i potrebe za unapređenje. U njegovoj koncepciji je veoma važno potcrtavanje dvostrukog otkrivanja u nastavi: prvo je - nastavnikovo otkrivanje učenika i drugo - učenikovo otkrivanje nastavnog sadržaja. Također, pitanje sadašnjosti i budućnosti nastave su fundamentalni problemi savremene nastave koji do sada nisu dovoljno isticali.

Teorija poučavanja

Teorija poučavanja se može zvati i Teorija učenja i poučavanja jer, doista, i insistira na samostalnom učenju i samorazvoju učenika. Učenje i poučavanje se u ovoj teoriji shvata u uzajamnoj vezi i prirodnom odnosu. Predstavnici ove teorije su Paul Hajman i Wolfgang Schulz, te Gunter Otto. P. Hajman je više predstavnik Berlinske škole¹, a Šulc i Berlinske i Hamburške. Veoma je zanimljiva Hajman-Šulcova koncepcija nastave. Model nastoji obuhvatiti cjelovitost nastave i identificirati njene osnovne faktore. Struktura nastave se može iskazati kroz 6 pitanja ili strukturnih elemenata i ona izgleda ovako:

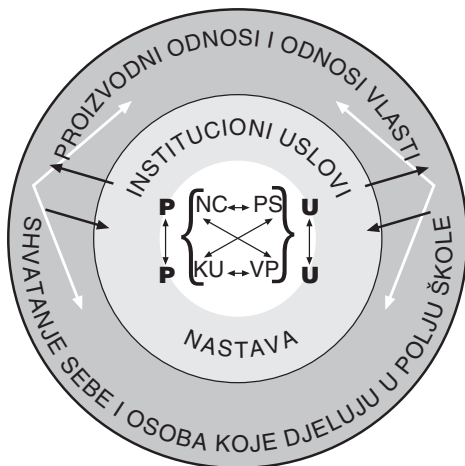
1. Šta je cilj učenja i poučavanja ili čemu težiti?
2. Šta se uči ili čemu poučavamo mlade. Sadržaj.
3. Kako se uči i poučava. Metoda.
4. Pomoću čega se uči i poučava? Sredstvo ili pomagalo.
5. Ko uči ili koga poučavamo?
6. U kojim socio-kulturnim uvjetima se odvija proces i aktivnost?

Grafički bi to mogli predstaviti ovako:



Navedena struktura pokazuje da ni jedan nastavni proces ne može bez ovih elemenata. Za dosadašnje analize nastave je neuobičajeno da se izostavlja nastavnik kao akter nastave. Međutim, nastavnik je faktor koji dolazi izvana, koji se podrazumijeva i koji će omogućiti zakonito povezivanje svih faktora u jednu cjelinu, od koga zavisi kvalitet pojedinačnog i cjeline. On prvi mora shvatiti cilj i znati ga operacionalizirati na sadržaju za učenika uz metod i sredstvo. Šulc će u svom daljem radu razvijati ovu teoriju i uvoditi nove elemente i načela. On tvrdi da didaktičko djelovanje ima za cilj sporazumijevanje onih koji primarno poučavaju (P-

P) i onih koji primarno uče (U-U). Oni djeluju nastavnim ciljevima (intencija) NC. U koncepciji posebno označava polazno polje djelovanja učenika i učitelja (polazna situacija) PP i varijable posredovanja sa svim elementima. I sve je to determinirano i povezano institucionalnim uvjetima, varijablama posredovanja (npr. sredstva, organizacija...) VP. Kao strukturni elemenat kontrolu uspjeha koja je povezana proizvodnim odnosima i odnosima vlasti prema ovoj vrsti djelatnosti.

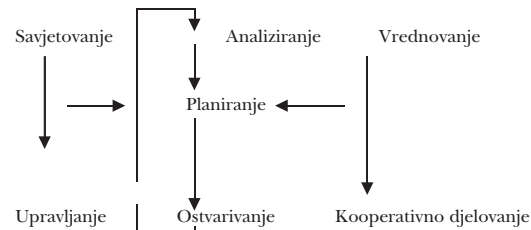


Šulc govori o dvije vrste odlučivanja, dvije vrste intencionalnosti. Prva je društvena intencionalnost i odnosi se na postavljanje ciljeva od strane društva. Ona je značajna za didaktiku, ali je ipak vandidaktička. Druga je didaktička i odnosi se na sadržaj koji je predmet učenja i poučavanja, psihofizičke karakteristike učenika i interakcije. Intencionalnost nastave obuhvata ukupnost interakcija koje imaju za cilj **emancipaciju** pojedinca.

Kako doći do emancipacije? Dolazak je moguć ukoliko odgojno-obrazovni procesi u nastavi osiguraju **kompetenciju, autonomiju i solidarnost**. Ova tri elementa intencionalnog idu zajedno. Intencionalnost nije ni time iscrpljena već se kompetencija, autonomija i solidarnost dovodi u vezu sa tri vrste iskustva - **stvarno iskustvo, osjećajno iskustvo i socijalno iskustvo**. To dalje znači da, naprimjer, stvarno iskustvo treba ukomponovati kompetenciju, autonomiju i solidarnost. Isto to važi i za preostala dva iskustva, osjećajno i socijalno.

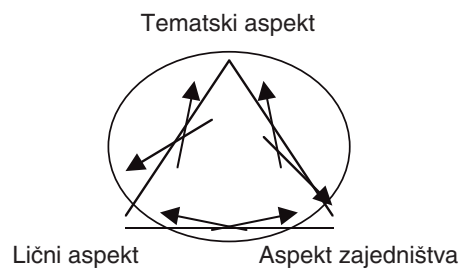
Tri iskustva	Tri intencije u nastavnom djelovanju
Stvarno iskustvo →	Kompetencija Autonomija Solidarnost
Osjećajno iskustvo →	Kompetencija Autonomija Solidarnost
Socijalno iskustvo →	Kompetencija Autonomija Solidarnost

Didaktičko djelovanje treba da osigura zadano povezivanjem brojnih aktivnosti i procesa koji se zakonito javljaju među kojima su:



Kao što vidimo, didaktičko djelovanje se sastoji od velikog broja složenih djelatnosti koje trebaju biti međusobno povezane - upravljanje institucijom, savjetovanje učenika, analiziranje, planiranje i ostvarivanje nastave, vrednovanje i poticanje učenja i poučavanja, te kooperativno djelovanje sa onima koji su zainteresovani za učenje i poučavanje.

Nastava treba zahvatiti tematski aspekt, lični aspekt i aspekt posredovanja. To se može ovako predstaviti:



Tematski aspekt podrazumijeva da društveno zadana i naučno utemeljena problematika bude shvaćena kao stručni zadatak. Lični aspekt podrazumijeva unošenje vlastite osobenosti zadanog sadržaja kako bi sadržaj stigao do njih i ostao u njima. Aspekt zajedništva podrazumijeva uključivanje grupe (njihovih odgojnih mogućnosti) u rješavanje zajedničkih nastavnih zadataka. Na ovaj način tri važna aspekta učenja i poučavanja spajaju se u jednu cjelinu.

Ova skica nastavne strukture, te njena realizacija, temelji se na sljedećim nivoima planiranja:

1. **Perspektivno planiranje** - je dugoročnije planiranje za semestar, godinu, profil škole itd. To bi bilo u našim uvjetima globalno planiranje.

2. **Grubo planiranje** - planiranje koje se odnosi na planiranje nastavne jedinice. Planiranje ciljeva, metoda, sredstava i drugih pretpostavki nastave.

3. **Procesno planiranje** - planiranje donošenja odluka o svim pitanjima didaktičkog i metodičkog djelovanja.

4. **Korekciono planiranje** - planiranje koje se odvija u toku procesa nastave i gdje se pojavljuju nove mogućnosti za djelovanje, a koje nisu obuhvaćene prethodnim planiranjem.

Planiranje nastave prema Šulcovom modelu pretpostavlja uključivanje učenika, nastavnika, roditelja i drugih korisnika nastave. Dobro je to što Šulc uključuje sve faktore koji su zainteresirani za nastavni proces, ali nije poznato kako se takva koncepcija može ostvariti i koji su to uvjeti za njeno ostvarenje. Dometi učenikovog planiranja su ograničeni, a on ne govori jasno koliki su oni. Ni kod roditelja to ne znamo po njegovom nacrtu.

On je dao interesantne ideje za strukturiranje nastavnog učenja i poučavanja, i nastojao da nastavnom edukacijom osigura autonomiju, kompetenciju i solidarnost. On nije do kraja razradio svoju koncepciju kao koherentnu cjelinu.

Teorija kurikuluma

Didaktička teorija K. Meler je Kurikulumska teorija ili Teorija ciljno usmjerenog pristupa. U osnovi ove teorije jesu ciljevi nastave koji dalje impliciraju sve ostale aktivnosti i procese svojstvene ovoj djelatnosti. Pod kurikulumom Meler podrazumijeva plan sastavljanja i odvijanja nastavne jedinice. Plan podrazumijeva ciljeve, organizaciju i kontrolu učenja i poučavanja. Teorija je usmjerena ka racionalizaciji i optimalizaciji poučavanja nastavnika i učenja učenika.

U središtu didaktičke teorije su ciljevi nastave, zbog toga što je to jedno od bitnijih obilježja svakog didaktičkog pristupa. Veoma je važno u koncipiranju nastave učiniti sljedeće:

1. odrediti ciljeve;
2. precizno odrediti ciljeve ili cilj na konkretnom nastavnom sadržaju (jednoznačnost);

3. određenjem ciljeva je moguće odabrati najadekvatnije metode;

4. ciljevi pomažu egzaktnije praćenje i mjerenje odgojno-obrazovnih učinaka nastave.

Navedena orijentacija na ciljeve ne isključuje aktivno participiranje nastavnika i učenika. I oni su centralni dijelovi nastavne strukture. Teorija želi dati upute za valjano planiranje, provođenje i analizu nastave. Potrebno je dati precizne upute za sve etape razvijanja kurikuluma ili sveukupnost nastavnog planiranja. Razvijanje kurikuluma odvija se u tri međusobno povezana procesa - **planiranje, organizaciju i kontrolu učenja**. Struktura nastave izgleda ovako:

U - učenik u procesu učenja
U2 - učenik na kraju procesa učenja
K - koraci učenja

Najprije se poredaju ciljevi za zadano ponašanje. Potom se obavlja planiranje. Planiranje obuhvata najpovoljnije strategije za postizanje ciljeva. Identificiraju se metode kojima će se najbolje doći do cilja. Nakon toga slijedi organizacija učenja i poučavanja. Na kraju se dolazi na etapu kontrole učenja, odnosno verificiranje učenja i poučavanja. Koraci u učenju i poučavanju idu od K-1 do K-x. - od stvarnog početnog stanja do stvarnog zadanog stanja. Treba utvrditi: da li su ciljevi ostvareni? Da li su planirane strategije i organizacija materijala bile optimalne za postavljene ciljeve? Kako je pređen

put učenja učenika od početnog stanja do zadanog?

Određivanje ciljeva

Razvijanjem i objašnjenjem teorije kurikuluma važne su četiri etape prema K. Meler:

1. prikupljanje ciljeva učenja;
2. opisivanje ciljeva učenja;
3. raspoređivanje ciljeva učenja;
4. donošenje odluke o ciljevima učenja.

1. Prikupljanje ciljeva vrši nastavnik ili grupa nastavnika zaduženi za planiranje. Iz raznorodnog sadržaja treba prikupiti sve ciljeve bez obzira da li će biti predmet nastavnog procesa ili neće. Posebno će se obratiti pažnja na sadržaje koji u sebi nose važnije ciljeve edukacije.

2. Opis ciljeva uključuje tri oblika: eksplicitni opis, jednoznačni opis i opis pridruživanjem.

Eksplicitni opis se odnosi na jasan opis ciljeva koje u nastavi treba postići. Svi ciljevi trebaju biti eksplicitni, jasni, vidljivi. S obzirom da su neki sadržaji takvi da nemaju eksplicitne ciljeve već implicitne, skrivene i nevidljive, onda njih treba eksplicirati. Eksplicitna forma u ovoj teoriji podrazumijeva: jasnu predstavu o ciljevima koje treba postići i saopćavanje ciljeva učenicima gdje je god to moguće. Znači da treba skrivene ciljeve otkriti ma koliko oni bili sakriveni u sadržaju. Jednoznačni opis ciljeva podrazumijeva dalje preciznije identificiranje i preciziranje pojedinih dimenzija ciljeva značajnih za nastavni proces. Jednoznačni opis se naslanja na biheviorističku teoriju učenja (S-R teoriju) gdje je nastavni sadržaj stimulus, a reakcija je ponašanje učenika. Stoga je neophodno precizno opisati oba aspekta. Aspekt stimulativnog djelovanja sadržaja i aspekt ponašanja učenika. Tako, naprimjer, jednoznačni opis ciljeva obuhvata: Šta konkretno učenik treba učiti? Na kojem konkretnom sadržaju treba učiti? U kojim uvjetima treba učiti? Koji su konkretni kriteriji za valorizaciju konkretnog cilja?

Opis pridruživanja je treći oblik koji podrazumijeva pridruživanje ovako preciziranih

ciljeva (eksplicitnih, jednoznačnih, kriterijskih - vrijednosnih) sa globalnim ciljevima nastave. Ciljno ujedinjavanje općih i posebnih ciljeva je završetak ciljne operacionalizacije nastave.

3. Naprijed spomenute prikupljene i opisane ciljeva treba rasporediti. To će predstavljati ozbiljan problem ako se pri raspoređivanju hoće istovremeno voditi računa o sadržajima nastave i ponašanju učenika. Melerova traga za shemama u koje treba ugraditi prethodno. Prihvata Bloomovu taksonomiju ciljeva kognitivnog i afektivnog područja kao jednu od mogućih shema prema kome će biti organiziran nastavni proces. Teško je naći shemu koja će rasporediti ciljeve učenja.

4. Odlučivanje za ciljeve je jedan od centralnih problema strukturiranja nastave. On je i najproblematičniji. To je donošenje odluke o ostvarivanju ciljeva u konkretnoj nastavnoj jedinici. Teškoća je u tome što ciljevi iz različitih oblasti mogu biti protivrječni, naprimjer. Može se desiti da različite društvene grupe ne prihvataju određene ciljeve. Roditelji, naprimjer, mogu biti rezervisani ili čak protiv nekih ciljeva. Budući da je intencija teorije da se ciljevi predoče učenicima, gdje je god to moguće, ali i učenici mogu biti protiv nekih ciljeva. To su delikatna pitanja za rješavanje.

Organizacija nastave

U organizaciji nastave najvažnije su metode nastavnog rada, zajedno sa medijumima. Budući da se metodama rješavaju spoznajni aspekti nastave, njima će autorica posvetiti dosta prostora. Metode se, slično ciljevima, trebaju eksplicitno opisati. Ukoliko metod determiniraju vanjski uvjeti, onda taj opis može biti manje ili više globalan. Ako se ide na djelatnost onda opis treba biti što precizniji. Pod metodom se ovdje podrazumijeva opis puta do cilja koji je već postavljen.

Potrebno je izvršiti klasifikaciju metoda, odnosno postaviti kriterije za klasifikaciju. Osnovno je da li metode trebaju biti klasifikovane prema ciljevima sadržaja ili prema ciljevima ponašanja učenika. C. Meler navodi dvodimenzionalnu klasifikaciju koristeći ponovo

Bloomovu taksonomiju. To bi izgledalo ovako:

Kategorije nastavnih ciljeva	Metode podučavanja
	P D I H R

Kognitivni ciljevi

1. znanje	B C A C B
2. shvatanje	B B A C B
3. primjena	C A A B B
4. analiza	C A A B B
5. sinteza	C A A B B
6. valorizacija	D A C B B

Značenje kratica:

A - odlično; B - dobro; C - umjereno; D - loše.

P - predavanje kao metod;

D - diskusija kao metod;

I - individualno usmjerene metode;

H - humanističke metode;

N - nastavni razgovor kao metod.

Metode se biraju prema ciljevima učenja, sadržaju, učenicima i učiteljima, te situacijama i uvjetima učenja. Detaljno se analizira svaki od kriterija u odlučivanju. Metode se pridružuju ciljevima učenja i mjeri njihov učinak na gornjoj skali od "odlično" do "dobro". Kod ciljeva - primjene, analize, sinteze i valorizacije - metoda diskusije, naprimjer, postiže odlične rezultate.

Teorija planira i kontrolu učenja kako bi se utvrdilo da li su učenici ovom organizacijom nastave postigli zadani cilj. Konačne rezultate kontrole svih konceptijskih elemenata možemo sagledati nakon primjene ove teorije u praksi.

Prema K. Meler ova koncepcija nastave ima sljedeće prednosti: Ona je transparentna, što znači da su svi strukturni elementi nastave otvoreno predstavljeni; ciljno usmjereni pristup daje izvanredne mogućnosti za provjerljivost, te se može utvrditi koliko su dobro utvrđeni ciljevi, odabrane metode, ispitani uvjeti rada; u koncipiranju nastave učestvuju učenici, nastavnici i roditelji, ili pak mogu učestvovati i djelotvorna je, jer odabranim ciljevima i metodama nastavnog rada aktiviraju se učenici i nastavnici.

Kritički osvrt

K. Meler je vjerovatno bila potaknuta teorijskim pristupima koji nisu posvećivali dovoljno pažnje ciljevima i zadacima nastavnog

rada. Cilj jeste važan okvir i smjer odgojno-obrazovnog djelovanja jer se time racionalizira fizička i mentalna energija sudionika, racionalizira sadržaj i vrijeme rada, preciznije se prate procesi i aktivnosti odgojno-obrazovnog djelovanja. Izuzev Bloomove taksonomije brojne druge taksonomije su bile uopćene što je za nastavu, a naročito za njenu operacionalizaciju, imalo negativne posljedice. Stoga i nije čudo što je Melerova u svojoj teoriji koristila Blooma, koji insistira na preciznijem određenju ciljeva i podciljeva. Dobro je da se u savremenom koncipiranju nastave znaju svi raspoloživi ciljevi. Pozitivno je, također, što ovaj pristup daje jasniju orijentaciju procesa i aktivnosti u nastavi.

Gudjons primjećuje da je ovaj teorijski pristup bio aktuelan od 70 do 80 godina, ali on već postaje neprihvatljiv. On didaktičku problematiku i suviše sužava baveći se pretežno pojedinim aspektima nastave. Tako, naprimjer, nije moguće sve važne ciljeve operacionalizirati.

Doista, postoji opasnost od pretjeranog ciljnog usmjeravanja i sužavanja odgojno-obrazovnog djelovanja nastave. Drugačije kazano, pretjerano ciljno usmjeravanje ne računa na široku lepezu individualnih razlika učenika kao polazne osnove nastavnog ustrojstva. Postavlja se pitanje da pretjerano ciljno usmjeravanje nastave, poput ovoga, neće više zapostavljati učenika u odnosu na nastavu utemeljenu na uopćenim ciljevima. Ta opasnost posebno prijete u njenoj operacionalizaciji, jer moguće pogrešne odluke, koje proizlaze i iz koncepcije, mogu imati za posljedicu pogrešan tok i ishod nastave. Melerova uz to insistira na stvaranju shema za precizniju realizaciju identificiranih ciljeva što, uz sužavanje procesa, vodi šablonizaciji i rigidnosti. Time se, svakako, gubi od kreativnosti, a što je jedan od njenih najkvalitetnijih mogućnosti.

m

Literatura

1. Bruner, S. J.: Proces obrazovanja. - "Pedagogija", br. 2-3, Beograd, 1976.
2. Gudjons, H.: Pedagogija temeljna znanja. - "Educa", Zagreb, 1994.
3. Klafki, W. i drugi: Didaktičke teorije. - "Educa", Zagreb, 1994.
4. Knežević, V.: Strukturne teorije nastave. - "Prosveta", Beograd, 1986.