

1. Uvod

Društvene paradigme i obrazovno-politička težišta, kao što je pokazano u prethodnom poglavlju, utiču na školske sisteme u srednjoj, severnoj i zapadnoj Evropi. Oni predstavljaju neku vrstu ideje vodilje kada je reč tome na osnovu kojih principa i shvatanja uloge obrazovanja funkcionišu škola i nastava u tim zemljama. Kako treba da izgleda nastava i iz koje perspektive posmatramo učenike zavisi od predstave o čoveku koju neguje neki školski sistem i neko društvo. Ideološke stubove na kojima počivaju obrazovni i školski sistem pomenutih zemalja upoznali smo u 4. poglavlju – jednake šanse, integracija, interkulturalnost i višejezičnost, inkluzivno obrazovanje, vaspitanje u duhu demokratije i učešće u društvu. Sve ovo direktno ili indirektno utiče na način na koji posmatramo učenike i nastavnike, kao i na shvatanje, predstavu o samom učenju i ciljevima i sadržajima školovanja.

U ovom poglavlju biće predstavljeni glavni kvalitativni kriterijumi u vezi sa vaspitanjem i školovanjem u zemljama srednje, zapadne i severne Evrope. Oni su podeljeni na osnovu tri glavne oblasti, tj. perspektive:

- Viđenje učenika
- Viđenje nastavnika
- Predstava o učenju i nastavi

2. Viđenje učenika

Orijentacija prema učenicima

Nastava u školama pomenutih imigracionih zemalja odvija se po pravilu u skladu s principom orijentacije na one koji uče. To znači da se polazi od toga da se u nastavi, njenoj strukturi, izboru sadržaja i organizaciji, pre svega mora voditi računa o potrebama đaka. Orijentacija prema učenicima znači da se polazi od individualnosti onih koji uče, odnosno da se učenici prihvataju kao individue s jedinstvenom ličnošću (Helmke 2012).

U nastavi koja se orijentiše prema učenicima, učenici se shvataju ozbiljno i prihvaćeni su nezavisno od svojih sposobnosti za učenje i uspešnosti kao ličnosti.

To znači se prihvataju i poštuju interesi, biografije, životni uslovi i posebne potrebe učenika. Sve ovo ima pozitivan uticaj na samopoštovanje i motivaciju učenika. Istovremeno, to dobro utiče na odnos nastavnika i učenika, jer se na časovima koji se orijentišu prema učenicima oni osećaju bolje i prihvaćeni su kao osobe. To takođe znači da se učenici mogu obratiti nastavnicima ne samo s pitanjima u vezi sa nastavom, nego i s drugim pitanjima i problemima. Vaspitna uloga škole tako dobija na značaju, pored obrazovne uloge.

Pored ove emocionalno-afektivne dimenzije, nastava koja se orijentiše prema učenicima polazi, u svojim planovima i izvođenju, od pojedinačnog razvojnog nivoa učenika i u nastavu uključuje njihovo predznanje, polazišta, iskustva i životno okruženje.

Učenici su viđeni kao učesnici, kao aktivni subjekti, a ne kao prosti objekti nastavnika ili nastavnog programa.

Jedan od centralnih postulata je i taj da učenike u nastavi koja se orijentiše prema učenicima treba sveobuhvatno podsticati da budu aktivni. To podrazumeva da nastavnik kod ovakvog tipa nastave više nije u centru, nego se časovi planiraju polazeći od učenika, zajedno s učenicima i s obzirom na njih (Viater 2012). Ili, kako kaže Helmke (2012): nastavu orijentisanu prema učenicima odlikuje visoko učešće učenika, koji se aktivno uključuju u dešavanja. U poređenju s tradicionalnom nastavom s nastavnikom u središtu, koju

neki nastavnici dopunskih škola poznaju iz vremena svog školovanja, izmenjena definicija uloga u nastavi orijentisanoj prema učenicima predstavlja znatnu promenu – upor. dole odeljak „Novo shvatanje uloge nastavnika: trener (*coach*) i moderator učenja“.

Orijentacija na podsticanje

Kada se nastava orijentiše na učenike, to se odražava i na viđenje njihovih sposobnosti i načina na koji će one biti ocenjivane. Međutim, ako nastavnici žele da doprinesu individualnim sposobnostima učenika, oni moraju imati dovoljno i znanja i umeća u dijagnostifikovanju. Oni, takođe, moraju umeti da nivo zahtevnosti u nastavnim aktivnostima, pitanjima i zadacima prilagode učenicima i njihovom predznanju. Kada su razredi toliko heterogeni kao u dopunskim školama, kako u pogledu sposobnosti, tako često i u pogledu uzrasta učenika, zadaci i pitanja koja se postavljaju prilikom kontrole znanja moraju biti prilagođeni tim razlikama (vidi i dole „Diferencijacija i individualizacija“, kao i pogl. 6).

Da bi se učenicima dala optimalna potpora, nastava orijentisana na podsticanje mora posmatrati i ocenjivati sposobnosti i napredovanje učenika kroz vizuru koja istovremeno uzima u obzir ciljeve nastave i individualne razlike.

Ocenjivanje u nastavi orijentisanoj na podsticanje nije samo sumativno, nego je uvek i formativno.

To znači da se sposobnosti i uspeh učenika posmatraju tokom dužeg vremenskog perioda, komentarišu se i o njima se razgovara s učenicima. Ocenjivanje orijentisano na podsticanje implicira, međutim, i to da su ciljevi jasno formulisani i transparentni za učenike. Istovremeno, orijentacija na podsticanje podrazumeva i učešće po mogućstvu svih učesnika: učenika, roditelja, nastavnika redovne škole i ostalih stručnjaka.

Temom ocenjivanja sposobnosti orijentisanog na podsticanje bavi se opširnije pogl. 7; upućujemo i na dobar i u nastavnoj praksi dopunskih škola takođe upotrebljiv priručnik autorke Helene Nüesch [Nieš], jer nudi modele, ček-liste itd. (upor. bibliografiju).

Orijentacija na kompetencije

U mnogim zemljama srednje, zapadne i severne Evrope je u poslednjih desetak godina odlučujući princip orijentacije na kompetencije. To znači:

- Ciljevi koje učenici treba da postignu podeljeni su u tri oblasti i na tri nivoa. Za učenje u školi, dakle, nisu više odlučujući „kanon“ određenih tema ili ciljevi vezani za sadržaj, nego niz međusobno povezanih kompetencija koje učenici treba da steknu.

- Nivo znanja i napredak kod učenika mere se na osnovu uspeha koji učenici postižu u vezi sa određenim nivoom kompetencija (odnosno, umesto o uspehu danas se češće govori o „performanciji“).

U didaktici ima više različitih definicija „kompetencija“. Na nemačkom govornom području najčešće se koristi definicija Franca E. Vajnerta: „Kompetencije su sposobnosti i veštine koje individua poseduje ili stiče učenjem da bi rešavala određene probleme, kao i sa time povezana motivaciona, voljna i socijalna spremnost da uspešno i odgovorno upotrebi određena rešenja problema u različitim situacijama.“ (Weinert 2014) Dakle, ne radi se samo o poznavanju činjenica, nego pre svega o sposobnosti rešavanja problema i o stavu i motivaciji koji su za to neophodni. U didaktici se u vezi s time razlikuju stručne i vanstručne kompetencije. U stručne se ubrajaju one koje su u tesnoj vezi sa određenom školskom disciplinom; u dopunskoj školi, recimo, „učenici na kraju treće godine poznaju pismo svog prvog jezika i u stanju su da zapisuju jednostavne sadržaje“. U vanstručne kompetencije ubrajamo sposobnosti i veštine neophodne za život i koje ne stoje u isključivoj vezi sa nekom školskom disciplinom. To su, recimo, lične kompetencije (samostalnost, refleksija itd.), socijalne (sposobnost saradnje, sposobnost rešavanja konflikata itd), ali i metodičke kompetencije (sposobnost komunikacije, sposobnost rešavanja problema itd). Podrazumeva se da izgradnji svih ovih kompetencija dopunska škola može i treba da doprinosi.

Zahtev za orijentacijom na kompetencije odlično se slaže sa orijentacijom prema učenicima i podsticanjem. Možemo zaključiti da nastavu koja se orijentiše na kompetencije odlikuju sledeće karakteristike (upor Lersch [Lerš] 2010. i Meyer [Majer] 2013):

- kognitivno aktiviranje učenika putem zahtevnih, ali međusobno dobro uklopljenih zadataka
- povezivanje novih sadržaja sa već stečenim znanjem i sposobnostima
- inteligentno vežbanje
- nalaženje pogodnih situacija za primenu naučenog
- individualno praćenje procesa učenja
- samoposmatranje napretka učenja od strane učenika (metakognicija)

3. Viđenje nastavnika

Značenje vođenja razreda (*classroom management*)

Efikasno vođenje razreda je jedan od preduslova kvalitetne nastave. Vođenje razreda daje vremenski i motivacioni okvir nastavi, ono doprinosi tome da se izbegnu nepotrebna ometanja i nered. Internacionalna istraživanja pokazuju da postoji neposredna veza između vođenja razreda i razmera napredovanja učenika u učenju. U tom smislu, obimna Hatijeva metaanaliza (2013) dokazuje da dobro organizovan razred i izrazito angažovanje nastavnika na polju *classroom managementa* ima jasan (srednji i jači) efekat na uspeh u učenju kod učenika. Važni faktori su i unutrašnji stav nastavnika (motivacija, angažovanje) i njihova sposobnost da prepoznaju probleme u ponašanju učenika i da reaguju na njih.

Sledeće tačke (upor. Woolfolk [Vulfolk] 2008) su i u dopunskoj školi od centralne važnosti u oblasti vođenja razreda / *classroom managementa*:

- dobra priprema učionice (materijal, raspored sedenja, organizacija itd.)
- po mogućstvu jako i konstantno aktiviranje svih učenika putem privlačnih, praktično orijentisanih zadataka; prepoznavanje i preusmeravanje glumljene aktivnosti
- postaviti jasna, plauzibilna, po mogućstvu od samog početka dogovorena pravila i načine ponašanja i učiniti ih dostupnim (npr. plakat sa pravilima ponašanja u razredu ili u razgovoru)
- odrediti konsekvence za neadekvatno ponašanje; probleme s disciplinom rešavati bez prevelikog pozorišta i bez prekidanja nastave
- kao nastavnik ne odavati utisak nesigurnosti ili neodlučnosti
- voditi računa o kontinuiranom toku nastave, izbegavati upade nevezane za gradivo i nepotrebne prekide nastave

Predlozi za razmišljanje o sopstvenom načinu vođenja nastave nalaze se dole u Impulsima za razmišljanje, diskusiju i produbljanje (5 C, pre svega impulsi 6 i 7). Onima koji žele bolje da se upoznaju s ovim aspektom preporučujemo publikaciju Meyer i dr. (2011): *Kompetentno vođenje učenika i učenica*; Zürich : Verlag Pestalozzianum.

Novo shvatanje uloge nastavnika: trener (*coach*) i moderator učenja

Nastava orijentisana na kompetencije i učenike podrazumeva da su đaci veoma aktivni na časovima. Da bi se to postiglo, nastavnici moraju planirati određene oblike učenja (eventualno i na različitim nivoima!) koji prate čak i tokom njihovih aktivnosti i po potrebi im pomažu u savlađivanju gradiva. Nastavnici tako sve češće preuzimaju ulogu „trenera“ (*coach*) učenja, oni, dakle, postaju inicijatori, pomagači i evaluatori procesa učenja; sve ređe su u tradicionalnoj docirajućoj ulozi.

Nastavnici moraju, da bi se snašli u ovoj izmenjenoj ulozi, pre svega biti u stanju da procene individualne potrebe i preduslove za učenje (v. gore „Orijentacija na podsticanje“). Osim toga, situacije u kojima se uče novi sadržaji moraju biti tako isplanirane da za učenike budu motivišuće, a planiranje se odnosi i na razvijanje novih načina učenja, izbor zadataka, posmatranje i praćenje procesa učenja, kao i intervencije kad nastanu problemi. Ceo ovaj proces prati utvrđivanje uspeha u učenju (ko je šta naučio; koji se ciljevi ili kompetencije moraju još produbiti; kako eventualno oceniti uspeh?).

Pored toga, nastavnici s učenicima moraju razgovarati o njihovom napretku u učenju i dokumentovati rezultate. Za ovakve razgovore danas se uglavnom koristi mogućnost vođenja tzv. dnevnika učenja ili pravljenja portfolija, u kojem će biti skupljeni reprezentativni radovi. I jedno i drugo se odlično može primeniti i u dopunskoj školi.

U praćenju procesa učenja odlučujuće je motivisati učenike da sami razmišljaju o svom učenju, govoriti s njima o njihovim uspesima, ali i o onome što još treba razvijati i davati im predloge kako da poboljšaju učenje. Ovaj aspekt praćenja učenja obuhvata i eksplicitno predstavljanje strategija koje učenicima treba da pomognu da optimiraju učenje. Te strategije mogu u centar pažnje staviti sam cilj učenja i kompetencije koje treba steći (npr. strategije za preradu teksta, za korišćenje rečnika ili pretragu interneta), ili mogu indirektno podsticati učenje (strategije za planiranje rada, za stvaranje tandema za učenje itd). Priručnik Didaktički podsticaji 5 u seriji priručnika „Materijali za nastavu maternjeg jezika“ posvećen je upravo specifičnim strategijama učenja za dopunske škole.

Sve ovo, naravno, znači i to da se kontakt i saradnja nastavnika i učenika, u odnosu na tradicionalnu nastavu u kojoj je nastavnik u ulozi predavača s autoritarnim i službenim pristupom, znatno menja u pravcu partnerskog odnosa. To za nastavnike u dopunskim školama može predstavljati dodatni izazov, ako su u domovini socijalizovani prema tradicionalnom shvatanju uloga. Ipak, i oni moraju biti svesni činjenice da su njihovi učenici uglavnom već navikli na ovu novu predstavu o nastavnicima i da verovatno neće biti spremni da se prilagode nastavi koja je suviše koncentrisana na tradicionalnog, autoritarnog nastavnika.

4. Shvatanje učenja i nastave

Konstruktivističko polazište

U većini škola srednje, zapadne i severne Evrope polazi se od takozvanog konstruktivističkog shvatanja učenja. Ono počiva na dve glavne pretpostavke (upor. Woolfolk 2008):

1. Učenici su aktivni subjekti u procesu učenja i „konstruišu“ sopstveno znanje (oni, na primer, na osnovu svakodnevnog znanja razvijaju sopstvene predstave i „modele“ o smeni dana i noći, o ratu, ili suprotnosti bogat–siromašan).
2. Socijalne interakcije su za ovaj proces konstruisanja znanja veoma važne.

Konstruktivističko shvatanje učenja polazi od toga da je učeniku okruženje neophodno samo kao podsticaj i „matriks“ za sopstveni razvoj. Odlučujući impulsi za učenje polaze, međutim, od samog učenika. Po ovom shvatanju, učenici aktivno traže ono što u okruženju doživljavaju kao problem („zašto je uveče mrak?“, „zašto toliko ljudi iz moje zemlje živi u inostranstvu?“) da bi rešavanjem problema nadogradili spoznaje. Učenje je, dakle, shvaćeno kao neprekidno novo organizovanje elemenata znanja. Strukture koje učenik poseduje i nadograđuje šire se prilikom svakog novog procesa učenja, iznova se grupišu ili se na novi način konstruišu.

U konstruktivističkoj didaktici značajnije mesto pripada nadgradnji i upotrebi znanja i kompetencija nego memorisanju, aktiviranju i reprodukciji činjenica, koncepata i veština (Woolfolk 2008). Cilj učenja po konstruktivističkoj didaktici predstavlja razvoj sposobnosti za rešavanje problema, kritičkog mišljenja, postavljanja pitanja, samoodređenja i otvorenosti za različita rešenja. Iz konstruktivističke perspektive moguće je sledeće preporuke za nastavu:

- Učenje treba postaviti u kompleksno, realistično i relevantno okruženje i osmisliti ga kao proces koji odgovara na takva pitanja; to podstiče učenike prilikom „konstruisanja sopstvenog znanja“ i prilikom otkrivačkog učenja.
- Učenike treba ohrabriti da koriste različite perspektive i stanovišta i o njima diskutuju. Sem toga, treba im ponuditi različite prilaze jednoj temi. Istovremeno treba isplanirati prilike za fer diskusije i razmene mišljenja.
- Kod učenika treba jačati svest da su sami odgovorni za svoje učenje i njegov kvalitet (to istovremeno znači i jačanje samosvesti, kao i razumevanja da se učenje konstruiše).

Obično prenošenje znanja i činjenica, karakteristično za tradicionalnu nastavu, na ovaj način se povlači u pozadinu. To i od nastavnika zahteva reorganizaciju u pogledu planiranja zadataka. Umesto „Naučite sledeće nazive biljaka i životinja napamet“, zadatak može da glasi: „Diskutujte utroje i zapišite koje biljke i životinje igraju posebno važnu ulogu na kom ‘spratu’ u šumi; napravite mali plakat na tu temu“.

Samostalnost i samoodgovorno učenje

Nastava u školama zapadne, srednje i severne Evrope, u okviru konstruktivističkog shvatanja učenja, u središte stavlja i važnu dimenziju samostalnosti i samoodgovornosti u učenju. Ovde je najvažniji pojam samoregulisano učenje. To znači da učenici sami upravljaju sopstvenim procesom učenja i njegovim napretkom (uključujući, recimo, rad na domaćim zadacima i dugoročnijim projektima, kao što su referati) i nadziru ga. Tako i samoodgovorno učenje znači da učenici samostalno donose odluke o različitim aspektima sopstvenog učenja i za njih su odgovorni. Ove odluke odnose se pre svega na sledeće oblasti:

Ciljevi učenja:	Šta moram/hoću da umem?
Sadržaji učenja:	Šta moram/ hoću da znam/ naučim?
Metode učenja:	Kako to da naučim, koje metode i strategije da koristim?
Sredstva za učenje:	Koja sredstva koristim za to?
Vremenski okvir:	Koliko mi vremena treba, ili ga imam na raspolaganju?
Tempo rada:	Koliko brzo da radim?
Partner za učenje:	Radim li sam/sama? Radim li s partnerom? Ili u grupi?

U školskoj realnosti ciljevi i sadržaji učenja su uglavnom unapred određeni, dok učenici sami odlučuju o vremenu, tempu, partnerima i delom i o izboru metoda za učenje. Ovo je sasvim moguće i u dopunskim školama, ako su otvorene i orijentisane na učenje (upor. i pogl. 6). Gorepomenute strategije imaju izuzetan značaj za samostalno učenje. One su preduslov za to da učenici svoje učenje planiraju samostalno i samoodgovorno, da ga mogu organizovati i njime upravljati. Istovremeno je za samostalno i samoodgovorno učenje i za stvaranje kompetencija za samoprocenu, naravno, veoma povoljno, ako nastavnici ciljeve i sadržaje učenja ponude na različitim nivoima, tako

da učenici samostalno pronađu one koji im odgovaraju (primer: tri teksta različite težine o Turskoj u 19. veku; tri kontrolna zadatka različite težine o poljoprivredi u Italiji).

Kontakt sa životnim okruženjem

Nastava koja se orijentiše prema potrebama učenika mora se izborom sadržaja što više približiti sadašnjem i budućem životnom okruženju učenika. To znači da sadržaje treba birati tako da za učenike imaju značaja i budu aktuelni. Wolfgang Klafki je to formulisao u obliku pitanja još pre 50 godina: „Koji značaj ima određeni sadržaj, odnosno, kakvo – u duhovnom životu mojih učenika već postojeće – iskustvo, sposobnost ili veština se razvija obrađivanjem ove teme, i kakav značaj bi trebalo, sa pedagoškog stanovišta, da dobije?“ (Klafki 1958) Ali, za izbor sadržaja nije relevantan samo značaj za đacku sadašnjicu, nego i za budućnost.

Do nastavnika je da biraju sadržaje bliske životu i relevantne kako za sadašnjicu, tako i za budućnost.

Postulat pripreme nastavnih sadržaja u vezi sa životnim okruženjem učenika za nastavnike je veoma zahtevan, jer podrazumeva stručnu kompetentnost, informisanost o životnom okruženju učenika, problemima i preduslovima. Za nastavnike dopunskih škola ovaj postulat znači pre svega sledeće: ne zaboraviti da njihovi učenici odrastaju u migraciji – u i između dve kulture i s jednom iskustvenom pozadinom koja se znatno razlikuje od one kod učenika u zemlji porekla. Temama kao „život na salašu“, „bajke i legende“, „ja za 20 godina“, „manjine“ i sl. mora se pristupiti na jedan način u redovnoj školi u, recimo, Hrvatskoj, a na drugi način u hrvatskim dopunskim školama u Švajcarskoj ili Austriji. U tom drugom slučaju obavezno se mora voditi računa o dodatnim aspektima iskustva i kompetencijama dece koja odrastaju bikulturalno, ali i o njihovom često slabijem poznavanju maternjeg jezika i kulture. Sem toga, čitav niz tema, koje su u zemlji porekla tradicionalne i etablirane (npr. patriotske ili istorijske teme), gubi na relevantnosti u migracionom kontekstu – dok su teme kao „život u i između dve kulture“, „manjine“ itd. veoma aktuelne i značajne.

Prilagođenost uzrastu

Kao što je već pomenuto u odeljku „Orijentacija prema učenicima“, koncipiranje nastave treba da se orijentiše prema razvojnom stupnju učenika, sastavu grupe i individualnim osobenostima učenika. Prilagođavanje nastave uzrastu učenika dobija na značaju posebno u razredima s različitim uzrasnim grupama, što je karakteristika dopunskih škola. Učenike u takvim razredima odlikuje uzrasna heterogenost i neophodna im je, iz perspektive razvojne psihologije, kao i u pogledu dosadašnjih iskustava s učenjem, različita i individualna potpora.

Učenik prvog razreda može i hoće da uči nešto drugo nego učenica trećeg razreda.

Isključivo kvantitativna diferencijacija, prema količini zadataka koje treba uraditi, po pravilu nije dovoljna; daleko je važniji kvalitativni izbor sadržaja i metoda koji odgovaraju različitim uzrastima.

Poseban izazov u dopunskim školama predstavlja činjenica da se uzrast učenika i njihova kompetencija u prvom jeziku često veoma razlikuju. Na primer, moguće je da učenik šestog razreda, koji dopunsku školu pohađa tek od pre dve godine, daleko lošije čita i piše na maternjem jeziku nego učenica trećeg razreda iz obrazovane porodice. Ipak, ne možemo zbog toga učeniku šestog razreda dati da čita tekstove za malu decu, jer bi ga to vređalo i demotivisalo. Umesto toga, njemu su potrebne pojednostavljene verzije tekstova sa sadržajima primerenim njegovom uzrastu i mnogo lične podrške.

Diferencijacija i individualizacija

Logična posledica zahteva za nastavom koja će se orijentisati prema učenicima, njihovim preduslovima, interesima, potrebama i uzrastu (vidi gore) je postulat, aktuelan već dobrih 30 godina, da nastava mora biti diferencirana i individualizovana. Slikovito rečeno:

Umesto da se svim učenicima servira jedno isto jelo, koje treba da konzumiraju i svare u isto vreme i u jednakoj količini (što bi bilo potpuno nemoguće), treba svaki učenik da dobije ono jelo koje je za njega dobro i koje može da svari.

To zvuči naporno, i jeste tako, posebno za nastavnike koji se sa ovom koncepcijom nisu upoznali tokom obrazovanja. Istovremeno, individualizacija i diferencijacija su u praksi već toliko zastupljene da više gotovo da i nema nastavnika koji predaju po klasičnom modelu frontalne nastave. Podrazumeva se da su nađeni i načini i rešenja, kako u redovnoj školi, tako i u dopunskoj, koja su realistična i praktična: u razredu s 20 učenika nemoguće je i nepotrebno praviti 20 individualnih planova za učenje, za početak je

sasvim dovoljno sastaviti tekstove za čitanje ili zadatke za pisanje na tri ili četiri različita nivoa, tako će deca najverovatnije naći nešto što im odgovara. Umesto potpune individualizacije, ovde se pre može govoriti o unutrašnjoj diferencijaciji nastave (na različite nivoe znanja i različite uzraste). Tome treba dodati – ne u vezi s dopunskim školama, nego s državnim školskim sistemom – spoljnu diferencijaciju na različite tipove škola, pogotovo na nivou srednjih škola (gimnazija, srednja škola sa većim ili manjim zahtevima, specijalne škole itd).

Nastavnik na osnovu svoje pozicije ima direktan uticaj na unutrašnju diferencijaciju, što znači da može i treba da planira nastavu tako da učenici, u pogledu težine sadržaja, kompleksnosti, vremena potrebnog za obradu i načina obrade, mogu tome da priđu na različite načine. U suštini ovde prestaje povezanost celog razreda, u smislu da svaki učenik može da se posveti sadržajima koji mu odgovaraju, čime dobija najbolji podsticaj za učenje. U vezi s time govori se o „adaptivnoj nastavi“, orijentisanoj prema individualnim osobinama učenika i preduslovima za učenje, pri čemu se i zadaci, pomoć u učenju, materijali, mediji itd. na odgovarajući način prilagođavaju.

Perspektiva

Dimenzije nastave obrađene u 5. poglavlju odgovaraju najvažnijim osnovama aktuelne pedagogije i didaktike u imigracionim zemljama srednje, zapadne i severne Evrope. Daleko od toga da su pobrojane sve tačke, tim pre što se pedagogija i didaktika dinamično razvijaju. Ipak, treba izdvojiti jedan elemenat koji se ponavlja, ali nije eksplicitno predstavljen: motivacija učenika.

Svaka nastava ima zadatak da pozitivno podstiče i motiviše učenike na akciju i delanje.

Svi navedeni osnovni elementi se kreću ka tom cilju i posmatraju oblikovanje nastave iz te perspektive. Samo onaj ko je motivisan da uči može i preuzeti odgovornost, može sam sebi postaviti ciljeve, može planirati i reflektovati svoje učenje i postati „agent“ sopstvenog procesa učenja. Uz odgovarajuće oblikovanje nastave od strane nastavnika, kao i uz njihovo angažovanje na podsticanju znanja, kompetencija i odnosa prema učenju kod učenika – kratko rečeno: podsticanju njihove ličnosti – to je moguće postići.

Bibliografija

- Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutsche Ausgabe von «Visible Learning». Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Helmke, Andreas (2012): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. (4. izd.) Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Klafki, Wolfgang (1958): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. U: Die deutsche Schule, Heft 10, str. 450–471.
- Lersch, Rainer (2010): Wie unterrichtet man Kompetenzen? Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. Wiesbaden: Hessisches Kulturmministerium. Institut für Qualitätsentwicklung. Download: http://didaktik.mathematik.hu-berlin.de/files/2010_lersch_kompetenzen.pdf
- Mandl, Heinz; Helmut F. Friedrich (2006): Handbuch Lernstrategien. Göttingen: Hogrefe.
- Meier, Albert i dr. (2011): Schülerinnen und Schüler kompetent führen. Aufbau von grundlegenden Führungskompetenzen für Lehrpersonen. Ein Arbeitsheft. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Meyer, Hilbert (2013): Was ist guter Unterricht? (9. izd.) Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Nüesch Birri, Helene; Monika Bodenmann; Thomas Birri (2008): Fördern und fordern. Schülerinnen- und Schülerbeurteilung in der Volksschule. St. Gallen: Kantonaler Lehrmittelverlag. Download: edudoc.ch/record/32505/files/foerdernfordern.pdf
- Weinert, Franz E. (2014): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz.
- Wiater, Werner (2012): Unterrichtsprinzipien. Prüfungswissen–Basiswissen Schulpädagogik. (5. izd.) Donauwörth: Auer.
- Woolfolk, Anita (2008): Pädagogische Psychologie. München: Pearson Studium.