

UČENIČKE KOMPETENCIJE I SUVREMENA NASTAVA

Daria Tot

Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu

daria.tot@ufzg.hr

Sažetak - U radu su prikazani rezultati ispitivanja mišljenja učenika o bitnim indikatorima učeničke kompetentnosti, kvaliteti nastave i vlastitoj osposobljenosti za njenu evaluaciju. Istraživanje je provedeno na uzorku od tristo trideset četiri učenika osnovnih škola Primorsko-Goranske, Istarske i Ličko-Senjske županije. Učenici su procjenjivali kvalitetu nastave i učenja tijekom njihova dosadašnjeg školovanja kao i mogućnosti za budućnost. Najveći broj ispitanika mišljenja je da se nastava procjenjuje putem čestih pismenih i usmenih ispitivanja za razliku od njihove želje da se procjenjuje razgovorom učenika i učitelja u kojem i učenik postavlja pitanja i daje prijedloge za poboljšanje nastave. Uglavnom se ne slažu da još uvijek nisu dovoljno osposobljeni za procjenjivanje rada svojih učitelja u nastavi, a djelomično se slažu da još uvijek ne procjenjuju u dovoljnoj mjeri svoj rad i postignuća u nastavi.

Učenici najvažnijim mjerljivim indikatorima učeničkih kompetencija smatraju razumijevanje i poštivanje sebe i drugih te uspješno samostalno učenje i rješavanje različitih problema. Relativno nizak rang ispitanici su namijenili indikatorima usmjerenim aktivnostima stjecanja osnovnih znanja i umijeća za provođenje manjih istraživanja.

Faktorskom su analizom sedamnaest indikatora suvremene učeničke kompetentnosti razvrstana u dvije skupine: Metakognitivne sposobnosti, samopoštovanje, uočavanje i rješavanje problema, primjena suvremenih IKT-a i socijalnih vještina i Razvoj funkcionalne pismenosti, istraživačkih sposobnosti i odgojnih vrijednosti.

Ključne riječi: osnovna škola, indikatori učeničke kompetentnosti, nastava i učenje

Uvod

Spremnost škole da napusti tradicionalnu obrazovnu paradigmu i prepusti odgovornost učenicima za vlastito učenje još uvijek je nedovoljna. Postoji raskorak između suvremenih teorijskih pristupa, reformnih tendencija i nastavne

prakse. Sve više se ističe značaj razvijanja općih strategija učenja, razvoj sposobnosti učenika za samostalno upravljanje procesom učenja, za samoevaluaciju i svijest o vlastitim aktivnostima učenja. Fokuseranja na različite aspekte i strategije učenja značajne su ponajprije zbog razvoja metakognitivne svijesti i samoreguliranog učenja (Azervedo i Hadwin, 2005). Takvo poticanje autonomije učenika temelji se na humanističkom pristupu odgoju i obrazovanju i postavkama komunikativne pedagogije i kritičkih teorija nastave. Kritičke teorije nastave primjenjujući rezultate hermeneutičkih empirijskih i kritičkih istraživačkih pristupa pozornost pridaju razvoju autonomne ličnosti. Prema kritičko-konstruktivnoj didaktici (Klafki, 1992) razvoj autonomije ličnosti osnovni je cilj obrazovanja. Poučavanje i učenje je proces interakcije u kojem učenici uz podršku nastavnika samostalno usvajaju određene forme znanja, prosudbi, vrednovanja i djelovanja. Schulz (1992) u didaktici kao teoriji učenja (hamburški didaktički model) naglašava interakciju između ciljeva - kompetencija, autonomije i solidarnosti, s jedne, i sadržaja nastave s druge strane. Takozvanom modelu didaktičkog odlučivanja suprotstavlja "model didaktičkog djelovanja". Zadnjih desetljeća razvijen je niz instrumenata za postizanje refleksivnosti i metakognicije koji se mogu koristiti pri uspostavljanju smisla komunikacijom. Nastava se usmjerava ka preuzimanju odgovornosti učenika za vlastiti proces učenja.

U središtu znanosti o odgoju su problemi učenja u najširem smislu riječi (Giesecke, 1993). To podrazumijeva osposobljavanje učenika za rješavanje problema, otkrivanje, anticipiranje i inoviranje, učenje učenja kao temelja cjeloživotnog učenja. Odnos nastave, znanja i učeničkih kompetencija središnji je teorijski i praktični problem u svim reformama obrazovanja. Naglašava se prijelaz od poučavanja (prijenosa sadržaja) na učenje (stjecanje i razvoj kompetencija). Promjene u nastavi i učenju događaju se zbog promjena nastalih istraživanjem i razvojem, brzim rastom interdisciplinarnog i multidisciplinarnog djelovanja. Tijekom dvadesetog stoljeća proturječnost između tradicionalne strukture pojedinih nastavnih predmeta pokušavala se riješiti različitim konceptima i orijentacijama (koncentracija nastave, skupna nastava, kompleksna nastava i dr.). Uz nove tehnike, načine i postupke stjecanja znanja sve više se razvija potreba nove strukturiranosti rasporeda nastavnih sadržaja. Važno je da prijelaz s tradicionalnog poučavanja na učenje ne zanemari kvalitetu izravnog poučavanja, odnosno kvalitetu nastavnikove izvedbe nastave (Meyer, 2002). Obveza odgoja i obrazovanja učenika za doživotno učenje zahtijeva angažiranog nastavnika motiviranog i osposobljenog za permanentno učenje i samovrednovanje osobnog stručno-znanstvenog djelovanja. To je nastavnik koji ima ulogu voditelja, koji primjenjuje pojedine forme nastave ovisno o ciljevima i sadržajima nastave i uzrastu učenika. Nastava se promatra kao akt uravnoteženja. Mnogi autori (primjerice Gudjons, 1995, Palekčić, 2001, Matijević, 2005) koji propagiraju nove forme nastave naglašavaju upravo uravnoteženost tradicionalnih i novih formi nastave.

Škola je zajednica u kojoj dolaze do izražaja psihofizičke i socijalno-kulturološke različitosti učenika. Naučiti učenike učiti pretpostavlja stvaranje klime za te procese u nastavi (i školi u cjelini). Razvoj učenikove individualnosti označava emancipiranje učenika i njegovo „samoodređujuće i suodlučujuće upravljanje vlastitim životom“ (Winkel, 1994, str. 95). Današnji cilj je podržati učenike u razvoju konkretnih sposobnosti. Nekadašnje enciklopedijsko znanje zamjenjuje se „razvijanjem sposobnosti razumijevanja, rješavanja problema i praktične primjene znanja uz stjecanje umijeća koja pridonose kvaliteti življenja učenika u suvremenom svijetu“.¹

Suvremena nastava i učenje

Naglasak je na nastavi odnosno poučavanju koje potiče učenje. Nova promišljanja nastavnog procesa protkana su specifičnim odnosima učenika i nastavnika usmjerenim motiviranju i osamostaljivanju učenika. Konačni cilj je samoregulirano učenje koje pretpostavlja razvoj učenikove osobnosti, individualnosti i originalnosti. Potiče se osobna odgovornost učenika za rezultate svog djelovanja.

Razvoj nastave treba „postati jezgrom razvoja škole“ (Meyer, 2002, str. 170), ne samo zbog njezine inkompatibilnosti sa suvremenošću (Dryden i Vos, 2001). Nastava je, naime, odgojno-obrazovni proces strukturiran na posve određenim ali promjenjivim osnovama koji nam se predstavlja „sasvim određenim paradigmatiskim modelima pedagoške matrice, u kojima sereljefno očituju (uz ostalo) položaj i uloga sudionika pedagoškog procesa, međusobni odnosi i odgovornosti, te karakter ostvarivanja zadaća odgoja i obrazovanja“ (Pivac, 2009, str. 109).

Nastava i učenje dvije su strane jedinstvenog procesa koje su u ovisnosti jedna o drugoj i međusobno se podržavaju i unapređuju. Obilježja suvremene nastave ogledaju se u takvoj organizaciji koja utječe na razvoj spoznajnih i općih intelektualnih sposobnosti učenika. Jedan od ključnih zadataka suvremene nastave je otkrivanje i usvajanje znanja na način da čine cjelovit i logički dosljedan sustav. To je moguće samo ako u procesu spoznavanja učenici otkrivaju i usvajaju znanstveno-teorijske spoznaje i pojmove razvijajući tako sposobnosti i operacije znanstveno-teorijskog mišljenja neophodnog za povezivanje znanja u cjelovit sustav. Zadaća je suvremene nastave uvesti učenika u cjelovitost svijeta (Morin, 2002) p(ro)učavajući pojedinačno vodeći ga spoznavanju same spoznaje. Time se istovremeno u funkciju stavljaju one mogućnosti učenika koje su mu potrebne u intenzivnom razvoju suvremeno-

1 Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005.-2010. (str 11): <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec>, preuzeto 31.1.2007.

sti. Oni učenici koji upravljaju svojim učenjem uspješno biraju i primjenjuju prikladne strategije u rješavanju problema (Dweck, 2000). Djeca svoje učenje započinju nekim bitnim pretpostavkama o načinu na koji razumiju situaciju u kojoj uče, kao teorijama ili konceptima koji im pomažu da osmisle svoje iskustvo. Postoji direktna veza između razumijevanja u učenju i načina poučavanja. Kvalitetno je ono poučavanje u kojem su stvoreni uvjeti za reorganizaciju učenikova osobnog razumijevanja na temelju refleksije. To je nastava u kojoj učenik koristi određene podatke kao mogućnosti za daljnju analizu i potkrepljivanje svojih razmišljanja, gdje vlastita značenja povezuje, uopćava i strukturira u odnosu na prethodna.

Učeničke kompetencije

Poučavanje i razvoj učeničkih kompetencija nisu u suprotnosti. Na rezultate nastave, uz učenika, utječe i nastavnik kao i niz objektivnih determinanti (primjerice, nastavni sadržaji, udžbenici, nastavna sredstva i pomagala, nastavni prostor i drugi izvanškolski čimbenici). Sudjelovanje učenika u aktivnostima nastave i učenja izuzetno je važno. Osigurava se poštovanjem učenika, odnosno holističkim pristupom u pogledu na pojedinca koji onemogućuje lišavanje bića u razvoju stvarnih smislenih aktivnosti (Hart, 1992). Različite forme učenja u ovisnosti su od onoga što se uči. Učeničko nadgledanje kognitivnog procesa i upravljanje vlastitim učenjem doprinosi razvoju kompetencija. S porastom učenikovih sposobnosti za samoučenje raste njegova odgovornost u okvirima i u skladu s dobi i objektivnim uvjetima nastave (Young, 2005).

Nove kompetencije i promjene u nacionalnom kurikulumu za obvezno obrazovanje (Baranović, 2006, str. 37) prave „pomak s transfera znanja na razvoj kompetencija kao cilja obrazovanja“. Ključna je usmjerenost na učenička postignuća, odnosno kompetencije koje trebaju steći nakon određene obrazovne dionice. Zahtjevi koji se sve češće stavljaju pred suvremene učitelje i učenike odnose se na dobro razvijene vještine komuniciranja (čitanje, pisanje, usmeno izražavanje, slušanje), sposobnost za samostalno učenje, društvenost (etičnost, pozitivni stavovi, odgovornost), sposobnost rada u timu, sposobnost prilagodbe novim okolnostima, sposobnost promišljanja (rješavanje problema; kritičke, logičke, numeričke vještine), sposobnost pretraživanja i vrednovanja informacija (znanje o tome gdje pronaći i kako obraditi informacije) (Bates, 2004).

Prema preporuci Europskog parlamenta i savjeta² o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje navodi se osam ključnih kompetencija koje se

2 PREPORUKA EUROPSKOG PARLAMENTA od 18. prosinca 2006. o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje objavljena u : L 394/14 en Official Journal of the European Union 30.12.2006.

smatraju jednako važnima, a mnoge se preklapaju i isprepliću. To su: komunikacija na materinskom i stranom jeziku, matematička kompetencija i temeljne kompetencije u prirodnim znanostima i tehnologiji, digitalna kompetencija, kompetencija učenja, društvene i građanske kompetencije, smisao za inicijativu i poduzetništvo te kulturalna senzibilizacija i izražavanje. Zbog važnosti njihove primjene u školi današnjice ovdje će se ukratko prikazati.

Komunikacija na materinskom jeziku odnosi se na sposobnost izražavanja pojmova, misli, osjećaja, činjenica i mišljenja u govornom i pisanom obliku, te odgovarajuće i kreativne jezične interakcije. Vještine komuniciranja uključuju želju za kritičkim i konstruktivnim dijalogom i zainteresiranost za interakciju s drugima što podrazumijeva svijest o djelovanju jezika na druge i potrebu razumijevanja i korištenja jezika na pozitivan i socijalno odgovoran način.

Komunikacija na stranom jeziku ima istovjetne sposobnosti kao komunikacija na materinskom jeziku. U cjeloživotnom učenju pojedinac treba naučiti jezike i neformalnim učenjem. Pozitivan stav sadrži uvažavanje kulturne raznolikosti te zainteresiranost i radoznalost za jezike i interkulturalnu komunikaciju.

Matematička kompetencija definira se kao sposobnost razvijanja i primjene matematičkog mišljenja u cilju rješavanja niza problema u svakodnevnim situacijama. Definicija kompetencija u prirodnim znanostima uključuje sposobnost i volju korištenja znanja i metodologija za objašnjavanje svijeta prirode kako bi se postavljala pitanja i dolazilo do zaključaka zasnovanih na dokazima. Kompetencije u prirodnim znanostima i tehnologiji obuhvaćaju razumijevanje promjena izazvanih ljudskom djelatnošću i odgovornost svakog pojedinca. Za ove je kompetencije vezan stav kritičkog procjenjivanja i radoznalosti, zainteresiranost za etička pitanja i poštivanje sigurnosti i održivosti.

Za digitalnu kompetenciju vezano je sigurno i kritičko korištenje tehnologije informacijskog društva (TID³) za rad, slobodno vrijeme i komunikaciju, a nju podupiru osnovne vještine IKT⁴. Osnovne vještine IKT su : korištenje računala za traženje, procjenjivanje, pohranjivanje, proizvodnju, prezentiranje i razmjenu informacija i za sudjelovanje i komuniciranje u suradničkim mrežama preko interneta. S TID se valja koristiti kao podrškom kritičkom mišljenju, kreativnosti i inovaciji. Važan je kritičan i misaoni stav prema raspoloživim informacijama te odgovorno korištenje interaktivnih medija.

Kompetencija učenja ili učenje kako učiti predstavlja sposobnost započinjanja i nastavljanja učenja, organiziranja vlastitog učenja, uključujući učinkovito upravljanje vremenom i informacijama, kako individualno tako i u grupa-

3 TID (Tehnologija informacijskog društva) – IST (Information Society Technology)

4 IKT (Informacijsko-komunikacijska tehnologija) – ICT (Information Communication Technology)

ma. Kompetencija zahtijeva poznavanje vlastite preferirane strategije učenja, jake i slabe strane svojih vještina te traženje pomoći i savjeta za njezino savladavanje. Također zahtijeva savladavanje vještina čitanja i pisanja, računanja i IKT vještine koje su potrebne za daljnje učenje. Pojedinaac mora znati uspješno upravljati svojim učenjem te, posebno, imati sposobnost ustrajanja u učenju, koncentriranja u duljim vremenskim razdobljima i kritičkog razmišljanja o svrsi i ciljevima učenja. Uz autonomno učenje, važan je rad u timu i podjela naučenog s drugima. Pozitivan stav uključuje motivaciju i povjerenje u nastavljanje učenja i njegovu uspješnost kroz cijeli život.

Društvene i građanske kompetencije odnose se na osobne, međuljudske i interkulturalne kompetencije – opredjeljenje za aktivno i demokratsko sudjelovanje u društvu. Društvena kompetencija vezana je za razumijevanje kako osigurati optimalno fizičko i mentalno zdravlje kao bogatstvo za sebe, soju obitelj i svoje neposredno okruženje. Važno je razumijevanje multikulturalnih i društveno-ekonomskih dimenzija europskih društava i načina kako se nacionalni kulturni identitet povezuje s europskim identitetom. Zasniva se na spremnosti za suradnju, povjerenju u samoga sebe i integritetu. Građanska kompetencija obuhvaća saznanja o suvremenim događanjima, europskim integracijama i strukturama EU i svijest o različitosti i kulturnim identitetima, a zasniva se na poznavanju pojmova demokracije, pravde, jednakosti, građanstva i građanskih prava (i ona koja su izražena u Povelji o temeljnim pravima Europske unije i međunarodnim deklaracijama).

Smisao za inicijativu i poduzetništvo obuhvaća kreativnost, inovaciju i preuzimanje rizika te sposobnost planiranja i vođenja projekata radi ostvarivanja ciljeva, ona označava sposobnost pojedinca da pretvori ideje u djela. Bitna je sposobnost prosuđivanja i identificiranja svojih jakih i slabih strana te procjene i preuzimanja rizika koji se smatraju korisnim.

Kulturalna senzibilizacija i izražavanje odnosi se na uvažavanje važnosti kreativnog izražavanja ideja, iskustava i osjećaja u raznim oblicima kao što su glazba, reproduktivne umjetnosti, književnost i vizualne umjetnosti. Kulturalne spoznaje znače razumijevanje i očuvanje kulturalne i jezične različitosti u Europi i Svijetu. Obuhvaćaju znanja o lokalnom, nacionalnom i europskom kulturnom nasljeđu i njihovom mjestu u svijetu.

Budući da se u školi „često ne procjenjuju varijable koje su važne za snalaženje u radom procesu i u životu“ (Matijević, 2005, str. 21) preporučene kompetencije nada su za razbijanje tradicionalne „škole pamćenja“. Pritom je potrebno pogled usmjeriti prema učenicima. Poštuju li se interesi i želje učenika i u kojoj su mjeri uključeni u aktivnosti nastave i učenja. Postavlja li nastava pred njih zadaće koje iziskuju osjećaj uspješnosti i razvoj onih mogućnosti koje su im potrebne za budućnost .

Problemi istraživanja

Ispitati mišljenja učenika o bitnim indikatorima učeničke kompetentnosti

Ispitati mišljenja učenika o kvaliteti nastave i osposobljenosti za njezino procjenjivanje.

Metoda

Ispitanici

U istraživanju je sudjelovalo 334 učenika osmog razreda osnovnih škola Primorsko-goranske, Istarske i Ličko-senjske županije.

Od ukupnog broja ispitanih učenika njih 46,6% završilo je 7. razred odličnim uspjehom, 38,3% vrlo dobrim, 14,5% dobrim, a 0,6% dovoljnim. Oko jedne trećine (24,1%) učenika ne sudjeluje u izvannastavnim aktivnostima, a 43,3% ispitanih učenika je postiglo zapaženi uspjeh u nastavnim, izvannastavnim ili izvanškolskim aktivnostima (sportskim natjecanjima ili natjecanjima znanja).

Instrumenti i postupak istraživanja

Za ispitivanje mišljenja učenika korišten je anketni upitnik konstruiran za potrebe ovog istraživanja. Od učenika se u upitniku tražilo da iskažu svoje mišljenje o kvaliteti nastave tijekom dosadašnjeg školovanja. Svoju osposobljenost za procjenjivanje kvalitete nastave, svog i učiteljeva rada učenici su iskazali zaokruživanjem ponuđenih tvrdnji, a imali su i mogućnost davanja vlastita odgovora. Prikupljeni podaci analizirani su pomoću apsolutnih frekvencija. Pitanje o indikatorima učeničke kompetentnosti sastojalo se od 17 tvrdnji. Za svaku tvrdnju ponuđen je odgovor u obliku skale Likertova tipa od 5 stupnjeva s pomoću koje ispitanik pridaje razinu vrijednosti, od 1 = zanemariva vrijednost do 5 = izuzetno velika vrijednost. Za utvrđivanje i izbor indikatora učeničkih kompetencija korištena je faktorska analiza.

Rezultati i rasprava

Za utvrđivanje faktorske strukture indikatora suvremene učeničke kompetentnosti procjenjivane od učenika provedena je faktorska analiza glavnih komponenata s Varimax rotacijom na 17 indikatora. Kaiser-Meyer-Olkin testom prikladnosti utvrđeno je da su podaci prikladni za faktorizaciju ($KMO=0,934$). Sukladno Guttman-Kaiserovom kriteriju, zadržani faktori imaju karakteristični korijen veći od jedan. U analizi je sudjelovalo 313 učenika.

Indikatori suvremene učeničke kompetentnosti

Učenici najvažnijim indikatorima učeničkih kompetencija smatraju **razumijevanje i poštivanje sebe i drugih, uspješno samostalno učenje te uočavanje i rješavanje različitih problema** (Tablica 1).

Tablica 1. Deskriptivna statistika za indikatore suvremene učeničke kompetentnosti procjenjivane od učenika.

Razine vrijednosti: 5 = izuzetno velika vrijednost; 4 = vrlo velika vrijednost; 3 = osrednja vrijednost; 2 = mala vrijednost; 1 = zanemariva vrijednost

Indikatori učeničkih kompetencija – Da bi bio osposobljen za život i rad, učenik treba :	M	s
Razumjeti i poštivati sebe i druge osobe.	4,63	,723
Znati uspješno samostalno učiti.	4,59	,775
Znati uočavati i rješavati različite probleme.	4,55	,775
Znati logički misliti i zaključivati.	4,54	,862
Izražavati se na materinskom i stranom jeziku, biti informatički pismen, poznavati osnove matematike i tehnike.	4,53	,820
Znati komunicirati – razmijeniti mišljenja s drugima, sporazumijevati se i na miran način riješiti sukobe.	4,50	,848
Steći vještinu pismenog i usmenog izražavanja.	4,46	,851
Znati koja sve znanja posjeduje i kako ih može primijeniti u svakodnevnom životu.	4,43	,794
Poznavati načine na koje najbrže i najlakše uči i stalno ih poboljšavati.	4,43	,860
Biti osposobljen za suradničko učenje i timski rad.	4,39	,821
Znati iskazati svoje interese, radoznalost i svoje stvaralačke mogućnosti.	4,38	,940
Uspješno koristiti računalo i druga suvremena sredstva pri učenju i rješavanju različitih zadataka.	4,33	,936
Biti osposobljen za doživljavanje lijepog te za prosuđivanje i iskazivanje onoga što je lijepo.	4,23	,925
Sudjelovati u razvitku svoje životne sredine i štiti je.	4,21	,903
Razumjeti pojave, procese i odnose u prirodi i društvu.	4,17	,903
Steći osnovna znanja i umijeća za provođenje manjih istraživanja.	4,09	,975
Biti svjestan značaja kulture (svega što je čovjek stvorio, za razliku od prirodnih pojava) i potrebu razvoja kulture i kulturnih vrijednosti.	4,03	,977

Rezultati eksplanatorne faktorske analize pokazuju kako dva faktora zajedno objašnjavaju 53,39% varijance indikatora suvremene učeničke kompetentnosti. Najveći postotak objašnjava prvi faktor u iznosu od 46,64% prije rotacije, odnosno 31,70% nakon rotacije (Tablica 2).

Nakon rotacije (3 iteracije) svi su se indikatori suvremene učeničke kompetentnosti razvrstali u 2 faktora (Tablica 3). U prvi faktor svrstani su indikatori koji se sadržajno odnose na *Metakognitivne sposobnosti, samopoštovanje, uočavanje i rješavanje problema, primjena suvremenih ICT-a i socijalnih vještina*. Raspon faktorskog opterećenja indikatora u prvom faktoru iznosi od 0,772 do 0,437. Indikatori drugog faktora *Razvoj funkcionalne pismenosti, istraživačkih sposobnosti i odgojnih vrijednosti* imaju koeficijente doprinosa

Tablica 2. Prikaz vrijednosti karakterističnih korijena (nakon rotacije)

Faktor	Vrijednosti karakt. korijena		% varijance		Kumulativni %	
	prije rotacije	nakon rotacije	prije rotacije	nakon rotacije	prije rotacije	nakon rotacije
1.	7,929	5,389	46,639	31,701	46,639	31,701
2.	1,147	3,687	6,749	21,687	53,388	53,388

Tablica 3 Faktorska struktura indikatora suvremene učeničke kompetentnosti procjenjivane od učenika: faktorska opterećenja i Cronbachov alfa koeficijent pouzdanosti.

Indikatori učeničkih kompetencija Da bi bio osposobljen za život i rad, učenik treba:	Komponente		
	1	2	α
<i>Faktor 1: Metakognitivne sposobnosti, samopoštovanje, uočavanje i rješavanje problema, primjena suvremenih IKT-a i socijalnih vještina</i>			<i>0,9101</i>
Razumjeti i poštivati sebe i druge osobe.	,772		
Znati uspješno samostalno učiti.	,731		
Steći vještinu pismenog i usmenog izražavanja.	,705	,360	
Znati logički misliti i zaključivati.	,696	,308	
Biti osposobljen za suradničko učenje i timski rad.	,688	,271	
Znati komunicirati – razmijeniti mišljenja s drugima, sporazumijevati se i na miran način riješiti sukobe.	,686	,320	
Znati koja sve znanja posjeduje i kako ih može primijeniti u svakodnevnom životu.	,669	,260	
Poznavati načine na koje najbrže i najlakše uči i stalno ih poboljšavati.	,618	,352	
Znati uočavati i rješavati različite probleme.	,586	,395	
Znati iskazati svoje interese, radoznalost i svoje stvaralačke mogućnosti	,586	,483	
Uspješno koristiti računalo i druga suvremena sredstva pri učenju i rješavanju različitih zadaća.	,437	,411	
<i>Faktor 2: Razvoj funkcionalne pismenosti, istraživačkih sposobnosti i odgojnih vrijednosti</i>			<i>0,8056</i>
Razumjeti pojave, procese i odnose u prirodi i društvu.		,793	
Biti svjestan značaja kulture (svega što je čovjek stvorio, za razliku od prirodnih pojava) i potrebu razvoja kulture i kulturnih vrijednosti.		,725	
Steći osnovna znanja i umijeća za provođenje manjih istraživanja.	,319	,657	
Sudjelovati u razvitku svoje životne sredine i štiti je.	,272	,636	
Biti osposobljen za doživljavanje lijepog te za prosuđivanje i iskazivanje onoga što je lijepo.	,497	,524	
Izražavati se na materinskom i stranom jeziku, biti informatički pismen, poznavati osnove matematike i tehnike.	,375	,470	

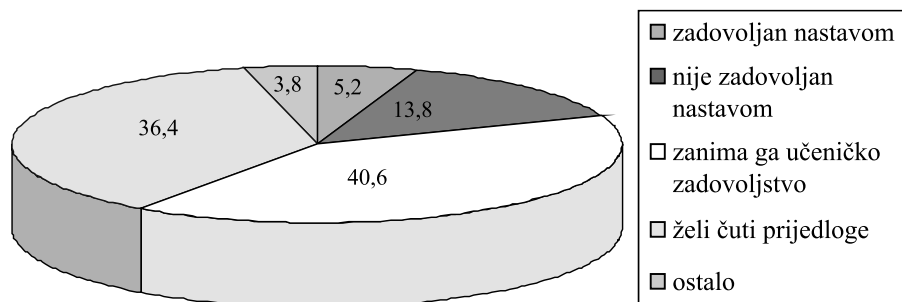
u rasponu od 0,793 do 0,470. Cronbachovim alfa koeficijentima pouzdanosti utvrđene su visoke unutarnje konzistencije za svaki faktor.

Može se zaključiti da su učenici prema preferiranim kompetencijama na tragu onima preporučenima od Europskog parlamenta. Međutim, zanimljivo i indikativno je da indikatoru *Steći osnovna znanja i umijeća za provođenje manjih istraživanja* učenici ne pridaju veći značaj. To nas može uputiti na sumnju u rasprostranjenost istraživačke nastave u našim školama.

Učenici su također procjenjivali kvalitetu nastave i učenja tijekom njihova dosadašnjeg školovanja te mogućnosti za budućnost (Tablica 4). Razvidno je da se najveći broj učenika (36,8%) izjasnio o dosadašnjem procjenjivanju nastave putem čestih pismenih i usmenih ispitivanja znanja i vještina. Da se to činilo razgovorom učenika i učitelja u kojem i učenik daje prijedloge za poboljšanje nastave procjenjuje svega 26,9% učenika, a da se uopće nije procjenjivala misli čak 28,4% ispitanih učenika. Učitelji koji se prema učenicima odnose kao prema kupcima svoje učiteljske umješnosti i prakse imaju pozitivna gledišta o učeničkim procjenama kvalitete nastave. Smatraju da se takvim pristupom po-

Tablica 4. Učenička procjena kvalitete nastave N=334

Načini procjenjivanja kvalitete održane nastave	Procjena tijekom dosadašnjeg školovanja		Kako bi se trebala procjenjivati	
	f	%	f	%
Razgovorom učenika i učitelja u kojem i učenik postavlja pitanja i daje prijedloge za poboljšanje nastave	90	26,9	271	81,4
Čestim dolaskom ravnatelja i/ili pedagoga i psihologa na nastavu	15	4,5	29	8,7
Čestim/učestalim ispitivanjem znanja i vještina (usmeno ili pismeno)	123	36,8	23	6,9
Nije se uopće procjenjivala/Nikako	95	28,4	2	,6
Ostalo:				
Povremenim dolaskom ravnatelja/pedagoga	2	0,6	1	,3
Dolaskom ravnateljice i savjetnice na sat	1	0,3	3	,9
Jednom u polugodištu bi ravnatelj posjetio nastavu	1	0,3	2	,6
Razgovorima učenika i učitelja te čestim provjerama znanja	1	0,3	1	,3
Rijetkim i nepotpunim provjeravanjem	1	0,3	1	,3
Ne znam	2	0,6		
Učitelj bi dobio otkaz	1	0,3		
Na većini satova se nije provjeravala, samo ponekad bi pričali o tome	2	0,6		



Slika 1.

kazuje želja za zadovoljenjem učeničkih potreba ((Emery i sur., 2001; Baldwin, 2004). Tako misle i naši ispitanici. Naime, na pitanje kako bi se **trebala** procjenjivati nastava čak 81% učenika izjavljuje *Razgovorom učenika i učitelja u kojem i učenik postavlja pitanja i daje prijedloge za poboljšanje nastave*.

Da znaju čemu služe i kakvi trebaju biti ti razgovori može se uočiti iz učeničkih odgovora na pitanje *Zašto učitelj razgovara s učenicima o kvaliteti nastave?* Uočava se (Slika 1) da učenici razumiju bit evaluacije nastave i učenja opredjeljujući se u većini za odgovore *jer učitelja zanima naše zadovoljstvo/ nezadovoljstvo održanom nastavom (40,6%)* i *jer kroz razgovor želi čuti naše prijedloge za poboljšanje nastave (36,4%)*. Indikativni su odgovori nekolicine učenika koji su mogućnost otvorenih odgovora iskoristili kao prigodu za povjeravanje.

Tablica 5. Što misliš, zašto učitelj razgovara s učenicima o kvaliteti nastave? N=334

Razlozi	f	%
jer je zadovoljan/a održanom nastavom	26	5,2
jer nije zadovoljan održanom nastavom	69	13,8
jer ga zanima naše zadovoljstvo/nezadovoljstvo održanom nastavom	204	40,6
jer kroz razgovor želi čuti naše prijedloge za poboljšanje nastave	183	36,4
Ostalo:	8	1,6
ne razgovara s nama		
jer želi znati da li je dobar u svom poslu	3	0,6
jer misli da nije dobro objasnio	1	0,2
nama se nekada ne sviđa kako učitelji predaju ali im ništa ne kažemo jer bi nas poslali ravnatelju	1	0,2
samo neki učitelji s nama razgovaraju	3	0,6
želi se pohvaliti	1	0,2
da bi za drugi put znao kako pripremiti nastavu	2	0,4

Tablica 6. Učenička o sposobljenosti za procjenu svog i učiteljevog rada N=323
Ispitanici su procjenjivali na skali od 1 do 5. 1 - U potpunosti se slažem; 2 - Slažem se; 3 - Djelomično se slažem; 4 - Uglavnom se ne slažem; 5 - Uopće se ne slažem

	M	s
Učenici još uvijek nisu dovoljno osposobljeni za procjenjivanje rada svojih učitelja u nastavi.	3,43	1,320
U procjeni učiteljeva rada u nastavi do sada nisu sudjelovali učenici.	2,59	1,364
Učenici još uvijek ne procjenjuju u dovoljnoj mjeri svoj rad i postignuća u nastavi.	2,70	1,172

Mišljenja učenika o vlastitoj osposobljenosti za procjenu svog i učiteljeva rada razvidna su iz tablice 6. Iako učenici tvrde da do sada uglavnom nisu sudjelovali u procjeni učiteljeva rada u nastavi, uglavnom se ne slažu da još uvijek nisu dovoljno osposobljeni za procjenjivanje rada svojih učitelja u nastavi. Djelomično se slažu da još uvijek ne procjenjuju u dovoljnoj mjeri svoj rad i postignuća u nastavi.

Zaključak

Iako učenici najvažnijim indikatorima učeničkih kompetencija smatraju razumijevanje i poštivanje sebe i drugih, uspješno samostalno učenje te uočavanje i rješavanje različitih problema, indikatoru stjecanja osnovnih znanja i umijeća za provođenje manjih istraživanja ne pridaju veći značaj. Također tvrde da se evaluacija umjesto razgovorom učenika i učitelja, davanjem prijedloga za poboljšanje nastave, provodila najčešće putem čestih pismenih i usmenih ispitivanja znanja i vještina.

Ovi nas odgovori ne upućuju na okvire suvremenog nastavnog miljea. Suvremena nastava ima zadatak motivirati učenika, pobuditi njegov interes za učenje stvarajući takozvane situacije uspješnosti. Učenici uspoređuju svoja postignuća sa svojim budućim rezultatima u okruženju koje razvija misaone sposobnosti, a ne reprodukciju znanja. U njoj se primjenjuju odnosi između učitelja i učenika tipa subjekt-subjekt, a organizacija istraživačkih aktivnosti je svakodnevna. Iz odgovora učenika vidljivo je razumijevanje svrhe evaluacije nastave i učenja, ali i svijest o tome da se ne provodi na odgovarajući način. Ipak, osnovnoškolci na kraju ovog stupnja školovanja unatoč tomu što tvrde da nisu u dovoljnoj mjeri sudjelovali u procjeni učiteljeva rada u nastavi, ne priznaju da za tu aktivnost nisu odgovarajuće osposobljeni. Istovremeno se djelomično slažu kako još uvijek ne procjenjuju u dovoljnoj mjeri svoj rad i postignuća u nastavi.

Ovakvi nas rezultati mogu navesti na daljnje promišljanje u cilju donošenja kvalitetnih didaktičko-metodičkih odluka za kreiranje djelotvornog procesa nastave i učenja.

LITERATURA

- Azervedo, R. i Hadwin, F. A. (2005), *Scaffolding self-regulated learning and meta-cognition – implications for the design of computer-based scaffolds*, Instructional Science, 33, 367-379.
- Baldwin, T. K. (2004), Student Evaluations of Instruction. Issues in the Academy, 84 (4), 26-27.
- Baranović, B. (ur.) (2006), *Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj: različite perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Bates, T. (2004), *Upravljanje tehnološkim promjenama: Strategije za voditelje visokih učilišta*. Zagreb/Lokve: CARNet/Benja.
- Dryden, G. i Vos, J. (2001), *Revolucija u učenju*. Zagreb: Educa.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-Theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Emery, C. , Kramer, T., Tian, R. (2003), *Return to Academic Standards: A Critique of Student Evaluation of Teaching Effectiveness*. Quality Assurance in Education, 11 (1), 37-46.
- Giesecke, H. (1993), *Uvod u pedagogiju*. Zagreb: Educa.
- Gudjons, H. (1995), *Pedagogija: temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
- Hart, R. (1992), *Children Participation*. Florence: UNICEF.
- Klafki, W. (1992), *Didaktika kao teorija obrazovanja u okviru kritičko-konstruktivne odgojne znanosti*. U: Gudjons i sur. (ur), *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa.
- Matijević, M. (2005), *Evaluacija u odgoju i obrazovanju*, Pedagogijska istraživanja, 2, 279-298.
- Morin, E. (2002), *Odgoj za budućnost*. Zagreb: Educa.
- Meyer, H. (2002), *Didaktika razredne kvake*. Zagreb: Educa.
- Meyer, H. (2005), *Što je dobra nastava?* Zagreb: Erudita.
- Palekčić, M. (2001), *Bitna pitanja metoda u didaktici i školskoj pedagogiji*, Napredak, 142 (4)
- Pivac, J. (2009), *Izazovi školi*. Zagreb: Školska knjiga i Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
- Schulz, W. (1992), *Didaktika kao teorija podučavanja*. U: Gudjons i sur. (ur), *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa.
- Winkel, R. (1992), *Didaktika kao kritička teorija nastavne komunikacije*. U: Gudjons i sur. (ur), *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa.
- Young, R. M. (2005), *The Motivational Effects of the Classroom Environment in Facilitating Self-Regulated Learning*, Journal of Marketing Education, 27,25. Dostupno na: <http://jmd.sagepub.com/cgi/content/abstract/27/1/25>
- Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005.-2010.*
<http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec>, preuzeto 31.1.2007.
- PREPORUKA EUROPSKOG PARLAMENTA* od 18. prosinca 2006. o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje objavljena u : L 394/14 en Official Journal of the European Union 30.12.2006.

STUDENTS' COMPETENCES AND MODERN TEACHING PRACTICE

Daria Tot

***Summary** - This work presents the results of a survey of students' opinions on important student-competence indicators, the quality of teaching and their own level of competence for its evaluation. The survey was carried out on a sample of 334 elementary school students from the counties of Primorje-Gorski Kotar, Istria, and Lika-Senj. The students evaluated the quality of teaching and learning throughout their past experience as well as the possibilities for the future. The greatest number of respondents believe that the teaching process is evaluated by frequent written and oral examinations which go very much against their wishes to be evaluated through student-teacher conversation in which a student puts questions and gives suggestions on how to improve teaching. They mostly disagree that they do not have enough competence to evaluate their teachers' work. However, they partially agree that they still do not evaluate their work and achievements in the teaching process to a sufficient level.*

Students consider that understanding and respecting oneself and others, together with successful independent learning and different types of problem solving, are the most important indicators of student competences.

The students questioned assigned a relatively low rank to indicators directed at activities aimed at gaining the basic knowledge and skills needed to conduct small-scale research.

By means of a factor analysis, the seventeen indicators of contemporary student competence were divided into two groups: metacognitive competences, self-respect, recognising and solving a problem, the use of contemporary ICT and social skills, and the development of functional literacy, research skills and educational values.

Key words: elementary school, student-competence indicators, teaching and learning.