

Uloga hermeneutičke discipline u suvremenom pedagozijskom diskursu

Lovrinčević, Filip

Master's thesis / Diplomski rad

2018

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:671899>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-24**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



zir.nsk.hr



DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište u Zadru

Odjel za pedagogiju

Diplomski sveučilišni studij pedagogije (dvopredmetni)

Filip Lovrinčević

**Uloga hermeneutičke discipline u suvremenom
pedagogijskom diskursu**

Diplomski rad

Zadar, 2018.

Sveučilište u Zadru

Odjel za pedagogiju

Diplomski sveučilišni studij pedagogije (dvopredmetni)

**Uloga hermeneutičke discipline u suvremenom
pedagogijskom diskursu**

Diplomski rad

Student:

Filip Lovrinčević

Mentorica:

doc. dr. sc. Matilda Karamatić Brčić

Zadar, 2018.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Filip Lovrinčević**, ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom **Uloga hermeneutičke discipline u suvremenom pedagojskom diskursu** rezultat mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mojega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mojega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 29. lipnja 2018.

Sadržaj

1. Uvod	1
2. Teorije znanosti o odgoju	3
3. Hermeneutička disciplina	6
3.1. Diltheyevo tumačenje hermeneutike i utemeljenje duhovnih znanosti.....	7
3.2. Duhovnoznanstvena pedagogija.....	10
3.2.1. Obilježja duhovnoznanstvene pedagogije	11
3.3. Kritička teorija i kritička znanost.....	14
3.3.1. Kritička teorija u pedagojskom diskursu.....	14
3.3.2. Kritička znanost u pedagojskom diskursu.....	16
3.4. Simbolički interakcionizam i etnometodologija	18
3.4.1. Simbolički interakcionizam u pedagojskom diskursu.....	18
3.4.2. Etnometodologija u pedagojskom diskursu	20
3.4.3. Obilježja simboličkog interakcionizma i etnometodologije.....	22
3.5. Kvalitativna istraživanja.....	24
4. Metodologija istraživanja	26
4.1. Predmet istraživanja	26
4.2. Cilj istraživanja	26
4.3. Zadatci istraživanja	26
4.4. Metoda.....	27
4.5. Sudionici	27
4.6. Postupci i elementi istraživanja.....	28
4.7. Obrada podataka.....	28
5. Obrada i interpretacija rezultata	29
5.1. Značenje i uloga termina „razumijevanje“ u odgojno obrazovnim sadržajima ...	29

5.2. Metoda razumijevanja kao sredstvo ili kao cilj u odgojno-obrazovnim sadržajima	31
5.3. Uporaba metoda i oblika pri poučavanju	33
5.4. Načini provjere učenikovog razumijevanja gradiva	34
5.5. Istinsko shvaćanje gradiva: univerzalnost ili utopija	36
5.6. Provjeravanje učenikovog predznanja	38
5.7. Univerzalni ciljevi odgoja i obrazovanja	40
5.8. Otkrivanje uzroka problematičnog ponašanja učenika	43
5.9. Povezanost rada odgojno-obrazovne ustanove i obrazovne politike	45
6. Zaključak	47
Literatura.....	49
Sažetak.....	52
Summary.....	53
Prilozi	
PRILOG 1: Protokol intervjua	
PRILOG 2: Grafički prikazi	
PRILOG 3: Transkripti	

1. Uvod

Pojam *razumijevanja* u 20. stoljeću dobiva posebno značenje zahvaljujući ponajviše Diltheyju i Heideggeru. Dobiva prošireni, nadograđeni smisao te ga se više ne može isključivo objasniti kao *sinonim znanja* ili *sinonim usvojenosti informacije* – *razumijevanje* više ne podrazumijeva samo „specifičan spoznajni stav unutar kojeg se susreće ljudski svijet, već ono postaje način čovjekova bitka: ne jedan od mogućih načina čovjekovog odnosa prema sebi, drugima, svijetu i transcencijiji, već je razumijevanje okvir unutar kojega se ti odnosi oblikuju“ (Žarnić, 1996:4). Ovo, moderno, antropološko, iznimno raznoliko i kompleksno, moglo bi se reći i *mistično* tumačenje termina *razumijevanje* bit će detaljnije raspravljeno kroz Diltheyjevo utemeljenje duhovnih znanosti. Međutim, ulazeći u konkretan diskurs pedagogije, ova kompleksnost pomalo izbjeljuje u korist jednostavnije *ratifikacije* teorije u praksi te se, stoga, filozofski termini znaju ponekad ispreplitati sa svakodnevnim značenjem. Ovaj diplomski rad ispituje zastupljenost primarno pedagoški shvaćene hermeneutike sa svojom podlogom u sferi filozofije. Kako bi se došlo do *razumijevanja*, nužan uvjet je *predrazumijevanje*. Tada dolazimo do ciklične situacije, do tzv. hermeneutičkog kruga – jer (govoreći o hermeneutičkom krugu, naglasak je na *a posteriori* znanju), da bismo nešto mogli kvalitetnije spoznati, najprije trebamo nešto već znati, imati određeni temelj na kojemu možemo nastaviti graditi znanje i iskustvo. Budući da hermeneutika (što će detaljnije biti izloženo u nastavku rada), među ostalim značenjima, predstavlja i umijeće tumačenja i razumijevanja povijesnih tekstova, u hermeneutičkom krugu predrazumijevanje je kulturološki i povijesno determinirano. Ovim se radom nastojalo ispitati koliko je pedagojska hermeneutička disciplina prisutna u neposrednoj odgojno-obrazovnoj praksi, odnosno kako akteri (učitelji i nastavnici) u pedagojskom procesu shvaćaju *razumijevanje*, koliko mu daju na važnosti te koriste li hermeneutički krug i koje oblike i metode za postizanje razumijevanja kod učenika. U tu svrhu provedeno je kvalitativno istraživanje unutar odgojno-obrazovnih institucija.

Ovaj je diplomski rad raspodijeljen na dva glavna smisljena dijela, a to su: teorijska analiza teme i interpretacija kvalitativnog istraživanja. Unutar teorijske analize najprije se pristupilo široj podjeli pedagogije te su se objasnila temeljna načela svakog pojedinog pravca. Kroz drugo je poglavlje započeta konkretnija obrada teme koja stoji u samom

naslovu diplomskog rada, to jest hermeneutička disciplina. Prije same prisutnosti u pedagozijskom diskursu, stoji osvrt na utemeljenje hermeneutike koja svoje korijene ima u filozofiji. Hermeneutika se unutar pedagozijske znanosti da uočiti u različitim formama i oblicima kao što su duhovnoznanstvena pedagogija, kritička teorija, kritička znanost, simbolički interakcionizam, etnometodologija i kvalitativna istraživanja. U ovom je radu svaka od teorija obrađena kroz zasebno potpoglavlje, gdje su iznesena glavna obilježja, teze, predstavnici te zaključci za pedagošku praksu. Međutim, tematsko središte ovog diplomskog rada nalazi se u provedenom istraživanju, gdje se nastojala ustvrditi zastupljenost elemenata hermeneutike u suvremenom, trenutnom pedagozijskom diskursu, odnosno u konkretnoj izvedbi pedagozijske prakse u nastavnom procesu. Samoj obradi i interpretaciji rezultata prethodi poglavlje *metodologija istraživanja* gdje su navedene glavne specifikacije istraživanja – predmet, cilj, zadatci, uzorak, postupci.

Kako bi se uvidjela suvremenost ove teme, nužno je shvatiti kako hermeneutika ne obuhvaća samo područja racionalne stvarnosti, već isto tako i dimenzije ljudske psihologije, sociologije, kao i etike. O *razumijevanju* se može zboriti u kontekstu učenja i poučavanja, ali isto tako i kroz odgojne slike empatije, gradnje ličnosti, shvaćanja smisla života, uspostavljanja kvalitetnih međuljudskih odnosa pa sve do sitnih detalja *bontona*. A zbog čega je sve rečeno vrlo suvremeno, krasno nam iznose mislioci poput Petersona i Taylora. Obojica pružaju poglede zabrinutosti promatrajući današnje doba, doba koje je lišeno *obzora značenja* (Taylor, 2009: 42), doba koje je zasićeno konfuznim vrijednostima koje se meću u doslovno sve, stvarajući čudnovati kult *pan-vrijednosti*, doba koje nasuka dezorijentirane mladiće i djevojke na imaginarnu plažu bez odgovornosti. Ispravno shvaćena i korištena, hermeneutika kao holistička pedagozijska disciplina može biti jedan od odgovora današnje krize mladosti.

2. Teorije znanosti o odgoju

Unutar, a i oko pedagogije postoje različita strujanja i tumačenja oko toga što ona jest i/ili kakva ona treba biti. Međutim, ovdje ne će biti prisutna dekonstrukcija ili konstrukcija esencijalnog pitanja pedagogije, već izlaganje različitih tumačenja i podjela. Pedagogija, kao znanosti o odgoju i obrazovanju koja pruža skup znanstvenih spoznaja za praktično djelovanje u različitim okruženjima, ima za cilj prenijeti utvrđene norme i zakonitosti iz teorije na praksu, ali i osposobiti stručnjake na tom području kako bi se što više unaprijedilo njeno praktično djelovanje (Gudjons, 1994).

Kako bi se taj cilj ostvario, unutar pedagogije su se razvile različite teorijske znanosti o odgoju, odnosno discipline koje, svaka na svoj način, predstavljaju najbolji pedagoški okvir za konkretno odgojno-obrazovno djelovanje. Potonje se teorije međusobno razlikuju po središnjim tezama kojima se vode, metodologiji istraživanja te po primjerima implementiranja donesenih zaključaka u pedagošku praksu. U nastavku će ovoga poglavlja biti navedene upravo te discipline, uz kratka objašnjenja njihovih načela.

Dakle, prema knjizi Königa i Zedlera „Teorije znanosti o odgoju“ postoje četiri glavne teorije znanosti o odgoju:

- a. normativna disciplina
- b. empirijska znanost o ponašanju
- c. hermeneutička disciplina
- d. teorije sustava

Prvi pokušaj teorijskog zasnivanja znanosti o odgoju jest pedagogija Herbarta koja spada unutar normativne discipline. Ova teorija uviđa i priznaje kako postoje različite koncepcije odgoja, dok je sama zadaća pedagogije kao znanosti dati znanstveno objašnjenje praktičnog odgojnog djelovanja, što znači svesti iste na pouzdana načela, norme ili pravila. Kako bi to učinio, kako bi utvrdio načela pedagoškog djelovanja i pružio pedagogiji temeljne norme i vrijednosti, Herbart se služi filozofijom, dok, pri biranju metode koristi psihologiju. Prema tome, pedagogija se pokušava svesti na norme i vrijednosti koje tvore osnovu za određivanje odgojnih ciljeva te, na temelju tih ciljeva, utvrditi zakonitosti odgojnog djelovanja (König, Zedler, 2003). Time se normativna pedagogija određuje kao znanstvena teorija utemeljena na etici i psihologiji čija je zadaća

da se prema odgoju, obrazovanju i nastavi odnosi kao prema djelatnosti koju treba ustrojiti (Bašić, 1998).

Kao reakcija na normativnu pedagogiju, javlja se empirijska znanost o ponašanju. Ona se prema normativnoj pedagogiji odnosi iznimno kritički, pretežito zbog nedovoljne znanstvene utemeljenosti. Suprotno tome, eksperimentalna pedagogija pokušava postaviti činjenice u odgojnoj znanosti koje će biti objektivne, univerzalne i empirijski provjerene. Kako bi se to postiglo, koriste se metode poput *opažanja* i *eksperimenta*. Upravo u tome leži najveća razlika između stare i nove pedagogije jer se prijašnja pedagogija ponajviše temeljila na opažanju, samopromatranju i promatranju drugih, dok novija nadopunjuje svoju metodu statistikom i eksperimentom. Osim toga, na osnovi tih metoda, eksperimentalna pedagogija donosi zaključke o općim zakonima, to jest određene teorije kojima se pokušavaju utvrditi uzročno-posljedične veze. Međutim, unatoč oštroj kritici, u svojoj biti empirijska pedagogija ostaje normativna disciplina koja pruža smjernice za praktično djelovanje. Ciljem da odgojne znanosti postanu znanstveno utemeljene, koristila se istraživačka metodologija prirodnih znanosti. Međutim, javlja se želja da se stvori vlastito znanstveno-teorijsko utemeljenje. Tu je avanturu započela sama hermeneutika, koja znanost o odgoju osmišljava ponajprije kao znanost *holističkog razumijevanja*. Unutar hermeneutičke discipline razvili su se različiti pravci: Diltheyeva hermeneutika, duhovnoznanstvena pedagogija, kritička teorija, simbolički interakcionizam i etnometodologija te kvalitativna istraživanja. Više o samoj hermeneutici i njenim pravcima bit će detaljnije izloženo u idućim poglavljima. I, posljednja teorija znanosti o odgoju, temelji se na teorijama sustava. Razlikujemo opću, sociološku i Batesonovu teoriju sustava. Opća teorija sustava proučava prirodu sustava, njegove sastavne dijelove te odnose unutar dijelova sustava i između različitih sustava. Ovdje se sustav definira kao skup međusobno povezanih elemenata koji je svojom granicom odvojen od svoje okoline. Također, ista teorija tvrdi da ti sustavi imaju svojstvo *emergencije*, da su *hijerarhijski raščlanjeni* te da teže *homestazi*. Sociološka teorija objašnjava društvene sustave. Ona zastupa misao da društvene sustave definira granica između sustava i okoline te da će temeljni elementi sustava ovisiti o toj granici. Isto tako smatra kako je unutar društvenih sustava moguće razlikovati podsustave te da posjeduju autopoetički karakter iz čega proizlazi njihova složenost. I konačno, Batesonova teorija sustava brani svoja načela, a to su: elementi društvenog sustava su osobe koje djeluju u

tom sustavu; svaka osoba u sustavu tumači zbilju; ponašanje društvenih sustava određeno je društvenim pravilima; društveni sustavi imaju kružne interakcijske strukture, granicom su odvojeni od okoline i imaju svoju povijest odnosno početak, razvitak i kraj (König, Zedler, 2003).

3. Hermeneutička disciplina

Budući da je središnja tema ovog rada hermeneutika, najprije treba pojasniti na što se ona odnosi. Ugrubo, hermeneutika je umijeće tumačenja i razumijevanja povijesno-literarnih tekstova, a zatim i tumačenje, razumijevanje govornog izričaja, umjetničkih djela pa i različitih obrazaca ponašanja. Razumjeti neki tekst, djelo ili ponašanje znači shvatiti značenje i kontekst koji okružuje istraživani predmet, odnosno, znači spoznati unutarnji doživljaj koji se nalazi u tom predmetu koji nastojimo shvatiti. U duhovnim znanostima, razumijevanje preuzima ulogu temeljne spoznajne radnje koju konstruira uživljavanje individue u unutarnju, doživljajnu zbilju ljudske osobe, kako tvrdi Žarnić (1996). Proučavanjem starih spisa, dokumenata unutar pedagogije možemo doći do novih pedagoških znanja i iskustava jednako kao i proučavanjem ponašanja djeteta ili djela nekog umjetnika. Primarno, hermeneutički se proces kao metoda odnosi na tumačenje tekstova koji se može opisati pomoću *hermeneutičkog kruga*. Primjerice, unutar tog kruga čitač nosi određeno predznanje o Drugom svjetskom ratu. To predznanje on prenosi na tekst, uspoređuje ga s njim te promišlja treba li mu još nešto za razumijevanje povoda izbijanja rata. Na taj način individua proširuje svoje razumijevanje i dobiva novo znanje s kojim utvrđuje predrazumijevanje koje mu omogućuje da prijeđe na neki novi, moguće i zahtjevniji tekst. Ovim se procesom u pedagogiji dolazi do novih zaključaka o odgoju i obrazovanju (Gudjons, 1994). Osim toga, termin *hermeneutika* može označavati i posthegelijansku hermeneutičku filozofiju (Nietzsche, Dilthey, Heidegger, Gadamer), o kojoj će biti govora u idućim stranicama te teoriju o metodi razumijevanja (Brdar, 2005).

Unutar hermeneutičkog zasnivanja društvenih znanosti postoje različiti pravci, a to su:

- a. Diltheyeva hermeneutika
- b. hermeneutika u duhovnoznanstvenoj pedagogiji
- c. kritička teorija i kritička znanost
- d. hermeneutika simboličkog interakcionizma i etnometodologije
- e. kvalitativno istraživanje

U nastavku će se detaljnije opisati svaki od navedenih pravaca.

3.1. Diltheyevo tumačenje hermeneutike i utemeljenje duhovnih znanosti

Wilhelm Dilthey je rođen 1833. godine u Biebrichu na Rajni, a preminuo 1911. u svojoj 77. godini. Studirao je teologiju, povijest i filozofiju.¹ Dilthey tvrdi kako je tradicionalna filozofija tragala za općom, *nadvremenskom* idejom kroz koju bi se shvatila povijesna zbivanja. Suprotno tomu, Dilthey tvrdi kako je istinitost u samoj povijesti, u povijesnoj individui te se ona ne spoznaje kroz *nadvremenitost*, već je upravo vremenski uvjetovana. Za njega povijest nije samo platno na kojemu čovječanstvo gradi svoju baštinu, nego je sama povijest ključ rješenja osnovnih filozofskih pitanja o bitku i o smislu. Samo kroz povijest čovjek može spoznati što on jest. Dilthey se, kao filozof života, protivi Hegelovoj dijalektičkoj metafizičkoj interpretaciji ostvarenja *uma* kroz povijest. Podsjećajući na Kierkegaarda, Dilthey se odmiče od metafizičkih avantura, okreće se od svakog spekulativnog konstruktivizma, od svake transcendencije te se primiče čovjeku – povijesnom individuumu kao *pravom realitetu*. Svrha je čitavog filozofiranja razumijevanje ljudskog života u svojoj cjelini (Filipović, 1979).

Bavio se pozitivizmom, empirizmom, ali to ga nije dovelo do tiranije osjetila i empirijskih metoda nad svom naukom i čitavim životom (Filipović, 1979). Iako priznaje važnost i vrijednost pozitivističkim istraživanjima, iako je nalik pozitivistima devetnaestoga stoljeća reducirao filozofiju na puku sintetičku i *objašnjavajuću* ulogu, ipak, zaključuje kako se metode i predmeti iz prirodnih znanosti ne mogu i ne smiju prenositi na područja duhovnih znanosti (Dilthey, 1980b). To podrazumijeva kako preko prirodnih znanosti nije moguće spoznati *život*. *Život* u Diltheyevoj filozofiji nije, dakle, puka biološka kategorija, već ima temelj u duhovnosti (Filipović, 1979). Tu duhovnost karakterizira konstantna promjena i upravo se kroz tu promjenu, kroz tu duhovnost, kroz tu svijest ostvaruje svijet. Ovdje se da uočiti jedna ciklična uzročno-posljedična veza između povijesti i povijesne individue, gdje se povijest proučava pomoću individue i *vice versa*. Doduše, promatrajući teoretičare pedagoške hermeneutike, tvrdi Sotirou da ovdje nije u pitanju *samo* individualno poimanje povijesti ili osobna ideologija. U jednadžbi,

¹ Izlažući Diltheyevu misao i ugrubo čitav njegov filozofem, radi konteksta i razumijevanja, nužno je staviti naglasak na samu filozofiju i filozofske termine. Iz ovoga razloga, u ovom je poglavlju pedagoška misao stavljena u sporednu ulogu.

kojoj je cilj utemeljiti značenje, nije samo onaj koji promatra i povijest, već je prisutno i društvo kao nužan participant (Sotirou, 1993).

Prirodne znanosti moraju induktivno istraživati stvarnost skupljajući više pojedinačnih zaključaka i hipoteza te ih povezati u određeno jedinstvo. One kreću od poznatoga kako bi dali zaključke o nepoznatome. Pokušavaju spoznati ono što jest, dok ono što *bi trebalo biti* ne istražuju. Budući da se tradicionalna psihologija njegovog vremena služila sličnim metodama, Dilthey je kritizira jer su one neadekvatne. Kao temeljni termin *ispravnoj* psihologiji stoji sintagma *doživljena cjelina*. Te doživljene, odnosno psihičke cjeline Dilthey naziva *psihičkim strukturama* – prvotne činjenice svijesti. Dok prirodu možemo *tumačiti*, život, kroz *strukture*, možemo samo neposredno *doživjeti, razumjeti* (Dilthey, 1980b). Preko ovoga pojašnjava svoju ideju osnivanja duhovnih nauka, neovisnu od prirodnih znanosti. Za Diltheya je razlika između ove dvije nauke očita već u samim esencijalnim pitanjima poput *predmeta, metode i svrhe*. Iskustvene, empirijske znanosti kao polaznicu imaju predmet koji se uvijek obuhvaća razumski, predmet koji je *izvanjski*. Unutar prirodnih znanosti biva konstruiran *strani „realitet“* koji nam se pokazuje preko *privida i sjene*. Ovo je shvaćanje nalik suvremenom tumačenju, nalik fenomenologiji i pitanju *stvari po sebi*, to jest da ne možemo s apsolutnom sigurnošću tvrditi da smo spoznali stvarnost kakva ona jest, već da nam se predložuju jedino fenomeni te stvarnosti. Hipoteze unutar, primjerice matematike, fizike, biologije su *jednostavne* i međusobno *neovisne*. Što to znači? U kojem smislu *jednostavno* i *neovisno*? *Jednostavno* zbog toga što je za rješenje određene matematičke računice dovoljan *samo* razum, *samo* konkretna misao, čak je dovoljno i računalo koje je usvojilo osnovna matematička pravila. *Neovisne* su zbog toga što ne moraju biti dovedene u vezu s drugim tezama kako bi ih se moglo shvatiti. Jasno, ponekad je nužno učiniti određene korelacije među informacijama kako bismo došli do određenih konkluzija. Primjerice, ukoliko želimo spoznati „x“ unutar $(5x - 6 = 3x - 8)$, jasno da ćemo sve brojeve i nepoznanicu dovesti u vezu, kao i same osnove matematičkih pravila. Ipak, ako je predmet empirijskih znanosti *jednostavan* i *neovisan*, što je onda *kompleksno* i *ovisno*? Kada govori o duhovnim naukama, Dilthey pod time smatra nauke poput povijesti, pravne nauke o državi, teologije, estetike, filozofije, etike, logike, psihologije itd. (Dilthey, 1980b). „Upravo to i zahtjeva osobita priroda duhovnih nauka. Njihovo se *utemeljenje* mora odnositi na *sve vrste znanja*. Ono mora obuhvatiti područje *spoznaje stvarnosti*,

utvrđivanja vrijednosti, kao i određivanja svrha i donošenja pravila. Pojedinačne duhovne nauke čine znanja o činjenicama, o važećim općim istinama, o vrijednostima, svrhama i pravilima“ (Dilthey, 1980b: 75).

Diltheyevo je poimanje duhovnih znanosti sveobuhvatno: *empirijsko* – jer podrazumijeva spoznaju stvarnosti; *normativno* – jer podrazumijeva utvrđivanje svrhe i donošenja pravila. Tvrdi kako je predmet duhovnih znanosti *neposredno dan* (Filipović, 1979). Predmet se istraživanja ne nalazi isključivo izvan nas, već primarno u nama samima, u *životu*: „...mi sami sebe i druge shvaćamo samo tako što svoj doživljeni život unosimo u svaku vrstu izraza vlastitog i tuđeg života“ (Dilthey, 1980b: 155). Iako je nama ta *datost* neposredna i prisutna u cijelosti, ipak je nužna određena *metoda izlaganja* i *objašnjavanja* kako bi se ta *datost* dovela do svijesti. A ta metoda jest *hermeneutička metoda*. Ona služi kao sredstvo za interpretaciju, sredstvo za razumijevanje. Pri njoj nije dovoljan samo jednostran razumski proces, već je nužna prisutnost širokog spektra ljudskih sposobnosti i karakteristika, poput empatije, imaginacije, fantazije, volje, mudrosti, iskustva i slično. Iz ovog razloga – što se koristi čitava lepeza ljudskih mogućnosti – hermeneutička je metoda vrlo *kompleksan* alat. Istražujući i stihove pjesnika i povjesničareve zapise, možemo uvidjeti kako je svako takvo djelo ispunjeno određenom unutrašnjom *relacijom*. Svako je djelo, rad, govor, pokret pa i pogled *u odnosu prema nečemu*, to jest *zbog nečega*. Ta je *odnosnost* u samoj srži doživljaja kao datosti, nije moguće odvojiti osjet boli od čina koji nam tu bol prouzrokuje. Interpretacija, shvaćena kao jezično formiranje doživljenoga, dolazi drugotno, dolazi nakon samog *doživljaja* koji je neposredan (Dilthey, 1980b). „Shodno tome, cilj povjesničara kao i kulturnog kritičara jeste da shvati odnos izraza prema onom što je izraženo. Da bi promišljao tekst, povjesničar treba, razumijevajući `osnovne poruke`, ući u duh danog vremena i epohe“ (Muratović, 2012: 265). Stoga, neizostavan je i termin – *holizam*. Bilo da se vršilo istraživanje (tumačenje, izlaganje, interpretiranje) bitke kod Maratona ili Abrahama Lincolna ili Michelangelove freske „Stvaranje Adama“ ili trenutnog terorističkog napada...mogućnosti su poveznica i produbljivanja znanja praktički neiscrpne. Ovo je bjelodano u znanosti poput pedagogije gdje je nužno kontekstuiranje. Npr. ukoliko želimo temeljito shvatiti nekog suvremenog pedagoga i njegovu misao, eventualno će nas put navesti na istraživanje njegovih pedagoških i/ili životnih utjecaja

te je, na retroaktivan način, tumačeći uzore uzora, moguće se kretati u nedogled (Filipović, 1979).

Naime, promatrajući i samu etimologiju termina „hermeneutika“, koji dolazi od grčkog jezika gdje znači *umijeće tumačenja* (grč. *ἑρμηνευτική τέχνη*), nalazimo iskonski smisao hermeneutike upravo u pedagoškom kontekstu (Hrvatska enciklopedija) Bile su nužne određene smjernice na koji se način treba tumačiti pjesnika i njegovo djelo za potrebe nastave. Dok, promatrajući dalju prošlost, još dublji korijen te riječi nalazimo u grčkoj mitologiji: Hermes – glasnik bogova, onaj koji posreduje između bogova i ljudi (Muratović, 2012).

Prenoseći ove ideje u područje pedagogije, Dilthey nudi specifično stajalište. Tvrdio je kako je dotadašnja znanost o odgoju suviše ekskluzivno intelektualistička te da je zanemarivala emocionalnu i voljnu ljudsku sferu. Pedagoške se norme mora tražiti u skladu s općim kulturnim uvjetima pojedinih povijesnih razdoblja i naroda, a ne ih izvoditi iz transcendentalne sfere. Dakle, za Diltheya ne postoje univerzalni ciljevi odgoja i obrazovanja, već jedino povijesno i društveno uvjetovani. Isto tako, Dilthey se posebice bavio pitanjima estetike i shvaćanjem *lijepog*. Kao što ne postoje univerzalni ciljevi odgoja i obrazovanja, tvrdi da ne može postojati niti jedinstveni ideal ljepote. Društvo, povijesne okolnosti, povijesni događaji ili jednostavno rečeno – povijesni duh vremena – uvjetuje stil estetike i poezije. Kroz iduća će poglavlja biti istraženo kakav značaj doprinosi utemeljenje hermeneutike na području pedagoške discipline.

3.2. Duhovnoznanstvena pedagogija

„Duhovnim znanostima nazivamo one znanosti koje za predmet imaju poredak života u državi, društvu, pravu, ćudoređu, odgoju, gospodarstvu, tehnici i tumačenju svijeta u jeziku, mitu, umjetnosti, religiji, filozofiji i znanosti“ (Rothacker, 1965: 3).

Iako su duhovne znanosti po svojem porijeklu povijesne znanosti, njihov predmet proučavanja obuhvaća i sve ono što se događa u sadašnjosti. Prema tome, njihova je zadaća usmjeravanje najprije na sadašnjost, to jest na ono što iz prošlosti još uvijek nosi važnost za sadašnjost (Oslić, 2014). Specifičnije, u pedagogiji se duhovne znanosti

usmjeravaju na odgoj te ga objašnjavaju kao pedagošku relaciju, odnosno kao funkciju društva koja se ostvaruje međusobnom interakcijom odgojitelja i odgajanika. Iz toga proizlazi cilj duhovnoznanstvene pedagogije – djelovati na unaprjeđivanju odgojne prakse, o čemu će više govora biti u nastavku (Mijatović, 1999).

Duhovnoznanstvenu pedagogiju kao jedan od pravca u znanosti o odgoju utemeljio je upravo Wilhelm Dilthey. Međutim, kao što smo iznijeli u prošlom poglavlju, njegovo se zasnivanje duhovnih znanosti u početku nije odnosilo na pedagogiju. Pri navođenju različitih duhovnoznanstvenih disciplina on je čak ni ne spominje. No, unatoč tome, zbog težnje da se pedagogija prestane temeljiti na modelu prirodnih znanosti i da se počne graditi prema hermeneutičkim načelima, njegovi su nasljednici odlučili detaljnije prenijeti duhovnoznanstveni pristup i na pedagogiju, odnosno na znanost o odgoju. Među njima su najpoznatiji: Nohl, Spranger, Flitner, Weinger i Litt (König, Zedler, 2003).

3.2.1. Obilježja duhovnoznanstvene pedagogije

„Znanost o odgoju, duhovnoznanstvenog smjera dobiva oblik povijesne znanosti, no ona nije, po vlastitom razumijevanju, samo znanost o odgoju već i znanost za odgoj, jer ako je odgoj `brižan odnos zrele čovjeka prema čovjeku u razvoju i to radi njegova dobra, tako da dođe da vlastitog života` (Nohl) i ako `čovjek spoznaje sebe samo u povijesti, nikad introspekcijom` (Dilthey), onda dobar odgoj ovisi o dubini uvida u subjektiv doživljajni svijet (svijet života), a on se rasvjetljava u povijesnoj spoznaji“ (Žarnić, 1996).

Duhovnoznanstvena je pedagogija znanost o i za pedagošku praksu koja se bavi najprije odnosom pedagoške teorije i prakse. Teorija je ta koja proučava izrečene ili neizrečene već nastale teorije koje se primjenjuju u praksi te ih ispituje po porijeklu, slaganju ili neslaganju, važnosti ili ograničenosti pod određenim uvjetima. Stoga, teorija je suodgovorna za praksu, ali praktičarima ne oduzima slobodu u njihovim odlukama o specifičnim pedagoškim pothvatima. Nadalje, sve pedagoške pojave, procese i institucije (ciljevi odgoja, kurikulum, socijalno-pedagoški programi, koncepti škole, metode, obrasci ponašanja odgojitelja i odgajanika) uzimaju se kao povijesne činjenice koje treba

istražiti znanstvena pedagogija kako bi ostvarila mogućnost za odgovorne odluke u sadašnjosti o budućem razvoju i problemima koji se pojavljuju (Tillman, 1994).

U nastavku slijedi kratki opis glavnih teza duhovnoznanstvene pedagogije prema Nohlu. Isto tako, bitno je napomenuti kako je djelo „Pedagoški pokret u Njemačkoj i njegova teorija“ Hermana Nohla pružila veliki napredak duhovnoznanstvenoj pedagogiji.

Prema Nohlu, jedna od glavnih postavljenih teza jest da je *odgojna stvarnost* polazna točka za pedagošku teoriju, odnosno teoriju obrazovanja. Ta se hipoteza nadovezuje na sljedeću, koja kaže da je odgojna stvarnost zapravo *smislena cjelina*, što podrazumijeva da odgojna stvarnost posjeduje značenje za osobe koje su u taj proces uključene. To značenje koje se pridaje može biti da određena situacija u osobama pobuđuje određene misli, da se povode za tim i tim ciljevima i namjerama ili da iskazuju specifične stavove i osjećaje. Na temelju tih teza, duhovnoznanstvena se pedagogija okreće protiv normativne pedagogije u tradiciji herbartianizma, ali i protiv empirijskog utemeljenja na tragu Laya i Meumanna. Osnovu za pedagošku teoriju čine konkretna pedagoška iskustva. Osim toga, ove teze govore o drukčijem poimanju čovjeka od biheviorističke znanosti o odgoju. (König, Zedler, 2003). Čovjek postaje djelatni subjekt koji svojoj situaciji pridaje određeno značenje i na temelju tog značenja djeluje, čime se odbacuje biheviorističko puko mehanicističko reagiranje na podražaje koji ga okružuju. Govoreći o pedagoškoj relaciji, Nohl navodi tri njene bitne karakteristike: emocionalna komponenta prema djetetu, pedagog kao sazrijela osoba u usporedbi s djetetom i fokus djeteta na vlastito *sebstvo* (Cameron, Moss, 2011). Iz ovoga se da uočiti određeno tumačenje didaktičkog trokuta u nešto specifičnijoj obradi. Nadalje, treća teza tvrdi da je zadaća pedagogije kao hermeneutičke discipline otkriti istinsko značenje odgojne stvarnosti. A nju – odgojnu stvarnost – je moguće shvatiti samo u njezinu povijesnu razvoju, odnosno, to dvoje se ne može promatrati ekskluzivno i pojedinačno. Kako bismo shvatili smisao nije dovoljno poći od trenutnih iskustava, nego je potrebno uzeti u obzir povijesne okolnosti koje se mogu razumjeti na dva načina: (1) kao opće, zajedničke povijesne okolnosti u kojima se oblikuju određena shvaćanja i problemi te (2) kao osobne povijesne okolnosti pojedine osobe. I, na kraju, posljednja teza tvrdi da se na temelju povijesnog promatranja odgojne stvarnosti mogu razabrati razvojne mogućnosti mlade osobe i obrazovni *ideali* koji su trenutno prisutni. Prema tome, iz hermeneutike odgojne stvarnosti izvode se normativne smjernice za praktično djelovanje, to jest deskripcije se

o ostvarivanju postavljenih ciljeva pretvaraju u naputke o tome što nam je činiti i na taj način postižu normativno značenje.

Dok je gravitacijski centar kod Diltheyevih istraživanja *uživljavanje prijenosom u izvornu situaciju* povijesnog čina ili činitelja, koncipirano u tradiciji odnosa subjekt-objekt, unutar duhovnoznanstvene pedagogije nije se raspravljalo o konkretnoj istraživačkoj metodologiji odgojne stvarnosti (Brdar, 2005). Umjesto toga, određeni su se hermeneutički postupci najčešće primjenjivali intuitivno. Unatoč tome, moguće je donekle skicirati istraživačku metodologiju hermeneutičkog postupka pri razumijevanju odgojne stvarnosti. Ona uključuje promatranje konkretne situacije, posezanje za vlastitim i zajedničkim iskustvima te uvažavanje povijesnog razvitka. Duhovnoznanstvena pedagogija govori o odgoju kao izuzetno važnom procesu u životu svake mlade osobe zbog razvoja njenih potencijalnih sposobnosti, mogućnosti, osobnosti, ličnosti sve do ostvarenja njene punoljetnosti u kojoj bi se opet trebale razvijati sposobnosti poput samoodređenja i samoodgovornosti (Tillman, 1994). Stoga, cilj odgoja prema duhovnoznanstvenoj pedagogiji jest obrazovanje onih temeljnih znanja, sposobnosti i stavova koji se smatraju nužnim za život pojedinca unutar određenog kulturnog okruženja. Po uzoru na Diltheyja, duhovnoznanstvena pedagogija tvrdi kako ne postoje općevažeći obrazovni ciljevi i norme koje bi vrijedile za sva vremena i u svakoj kulturi, već su one svjetonazorno-povijesno uvjetovane, što znači da određeni odgojni ciljevi vrijede samo za konkretno određenu povijesnu situaciju. Kako bi se odredili koji su to trenutno važeći odgojno-obrazovni ciljevi koristi se hermeneutički postupak koji utvrđuje razvojne mogućnosti djeteta te objektivne zahtjeve određene situacije (König, Zedler, 2003).

Duhovnoznanstvena je pedagogija bila službeni pravac pedagogijske znanosti sve do 60-tih godina 20. stoljeća kad su uslijedile brojne kritike sa strane empirijske znanosti o ponašanju te sa strane kritičke znanosti o odgoju. Empirijske su društvene znanosti držale da duhovnoznanstvenoj pedagogiji nedostaju empirijske metode koje bi bile *intersubjektivne* i *objektivne*. Razumijevanje koje ona koristi kao svoju metodu, empirijske znanosti su smatrale nedovoljno znanstvenom zbog subjektivnosti te nemogućnosti njenog potvrđivanja ni opovrgavanja. Zbog neznanstvenosti hermeneutike, kritike su se javljale i u okviru kritičkog racionalizma. Hermeneutika se prestaje smatrati znanošću, postaje nastavak teologije drugim sredstvima (König, Zedler, 2003). Idući

prigovor leži u nedostatku kritičnosti o odgoju, o ponašanju. Hermeneutika se usmjerava samo na razumijevanje određene osobe, situacije ili tradicije, a pri tome izostavlja kritički stav o istome. Nije dovoljno samo razumjeti, nego i shvatiti da se isto može i smije promijeniti na bolje. Razumijevanje i kritika bi trebali biti instrumenti koji bi se istovremeno koristili, a upravo je to nedostajalo duhovnoznanstvenoj pedagogiji (Horkheimer, 1972). Stoga, prikladno nastavljamo ovaj rad s teorijom kod koje, već u vlastitom nazivu, uviđamo prisutnost naglaska na kritički stav.

3.3. *Kritička teorija i kritička znanost*

3.3.1. Kritička teorija u pedagojskom diskursu

Povijest razvoja kritičke teorije povezan je s Institutom za društvena istraživanja, odnosno interdisciplinarnom ustanovom za istraživanje društva i njegova razvitka u kojoj su djelovali filozofi, psiholozi i ekonomisti. Svi predstavnici kritičke teorije su istovremeno bili i suradnici Instituta. Najveći su utjecaj na razvoj kritičke teorije imali najprije Horkheimer, Adorno, Marcuse i Fromm, a zatim Habermas, Wellmer, Schmidt te Negt (König, Zedler, 2003).

Kritička teorija polazi od teze da je znanost sastavni dio društvenoga rada koji neposredno utječe na društvene odnose. Društveni odnosi predstavljaju okvir u kojem se oblikuju i primjenjuju znanstvene spoznaje. Budući da kritička teorija razmatra taj kontekst nastanka i primjene znanosti, razlikuje se od tradicionalne teorije. Prema klasičnoj teoriji, znanstvene su spoznaje su neovisne o društvenom zbivanju, tako da je njihova primjena prividno neodređena. Zbog toga se društveno djelovanje javlja kao iracionalan proces jer su iskustvo i znanje odvojeni jedno od drugoga. Nadalje, kritička teorija pokušava objasniti društveni kontekst oblikovanja društvenih činjenica kako bi na taj način utjecala na promjenu društvenih odnosa. „Za razliku od tradicionalne teorije koja društvene činjenice obuhvaća samo u pravilnosti njihovog javljanja, kritička teorija društvene činjenice nastoji objasniti iz društvenog konteksta njihova nastanka. U tu svrhu potrebno je istražiti pravila, procese i mehanizme pomoću kojih se u dotičnom društvenom uređenju izvode društvene činjenice“ (König, Zedler, 2003: 125). Što se tiče metodološke osnove kritičke teorije, ona leži u *objektivnom razumijevanju smisla*.

Objektivno razumijevanje smisla pomaže da društvene činjenice shvatimo iz društvenog konteksta njihova nastanka. To podrazumijeva obuhvaćanje društvene strukture, procese i pravila na temelju kojih se izvode tumačenja i oblici djelovanja. Prema tome, razumijevanje smisla kakvo tumači kritička teorija razlikuje se od onoga kako ga je zastupala duhovnoznanstvena hermeneutika gdje je cilj bio samo da razumijemo pojedince onako kako oni sami sebe razumiju. *Objektivno razumijevanje smisla* vodi se idućim pretpostavkama: pretpostavci o pravilima u skladu s kojima se uspostavlja kontekst djelovanja, pretpostavci o postojanosti i promjenjivosti tih pravila te o pretpostavci o polaznim točkama za ciljani utjecaj na izmjenu pravila u skladu s kojima se stvaraju situacije i strukture (Habermas, 1973). Iduća karakteristika kritičke teorije jest *emancipacija*. *Emancipacija*, kao oslobađanje čovjeka od suvišnih društvenih stega, se u ovoj teoriji smatra društvenim interesom koji upravlja znanstvenom spoznajom. Do tog se zaključka dolazi preko pretpostavke kako se određena društva stvaraju na temelju rada, jezika i vlasti te da se s istima povezuju opći interesi koji sa svoje strane dolaze do izražaja u različitim znanostima. S radom se veže interes društva da poveća vlastitu tehničku moć, s jezikom i komunikacijom raste interes za sporazumijevanjem, dok se s vlašću – određenu kao prisila radi samoodržanjem – javlja interes za oslobođenjem od nepotrebnih stega. Tako se ti društveni interesi izražavaju unutar razvoja znanstvenih teorija pa možemo reći da se prirodne znanosti, u svojoj metodologiji, oslanjaju na tehničkoj spoznaji interesa, hermeneutička na praktičnom, a kritička, stoga, na emancipatorskom spoznajnom interesu (König, Zedler, 2003). I na kraju, polazeći od osnovne pretpostavke kako društveno djelovanje uvijek predstavlja i komunikativnu djelatnost, posljednje obilježje kritičke teorije tvrdi kako praktični diskurs tvore uspješno prosvjećivanje i model društvene prakse bez podčinjavanja (Habermas, 1984).

Kao i svaka druga teorija, tako se i kritička teorija mora suočiti sa svojom kritikom. Kritičkoj se teoriji prigovara to što se udaljila od sociološke analize društvenih životnih odnosa samo kako bi se filozofijsko-znanstveno sučeljavala s drugim teorijskim pristupima. Drugi se nedostatak tiče neodređenosti metodološke osnove *objektivnog razumijevanja smisla* na području društveno-znanstvenih istraživanja te na koji način je moguće govoriti o djelotvornoj povezanosti između osobnog, institucionalnog i općeg društvenog razvitka. Također, problem dolazi i kod povezivanja spoznaje s interesom te

jezično-znanstveno temeljenje smisla s intersubjektivnosti kao i uloga koja se diskursu daje pri uspostavi razumnog suglasja.

3.3.2. Kritička znanost u pedagojskom diskursu

Teze kritičke teorije su se sredinom 60-tih godina prošloga stoljeća pokušavale primijeniti kako bi se osnovala znanost o odgoju. Najgorljiviji predstavnik bio je Klaus Mollenhauer koji se zauzimao za znanost o odgoju koja bi bila usmjerena na „postizanje zrelosti, autonomiju djelovanja i oslobađanje od dogmi“ (Mollenhauer, 1973: 67). Kasnije je kritička znanost dobila i svoje nasljednike: Blenkertz, Klafki, Giesecke te Lempert.

Središnje obilježje kritičke znanosti o odgoju jest da je okrenuta protiv biheviorističke znanosti o odgoju, ali i protiv duhovnoznanstvene pedagogije. „Teorija odgoja koja ili zastaje pri tumačenju onoga što bi stvar mogla biti - opasnost tradicionalne duhovnoznanstvene pedagogije – ili se pak zadovoljava s analizom onoga što jest – opasnost čine čisto empirijski koncipirane pedagogije – gubi time iz vida zahtjev općenitog važenja što ga sadrži pojam racionalnosti“ (Mollenhauer, 1973: 68). Cilj se kritičke znanosti o odgoju sastoji u kritici ideologije koja otkriva navezanost odgoja o društvenim procesima. Tu se kritička znanost o odgoju koristi hermeneutičkim postupkom kao što je to činila i kritička teorija. Prema Mollenhaueru društveni se kontekst smatra osnovom odgoja, odnosno njegove političke sastavnice što znači da prema tome iste tvore temeljne odrednice odgojnog procesa. I posljednja teza kritičke znanosti tvrdi, isto kao i kritička teorija, da našom spoznajom upravlja težnja za emancipacijom. I ovdje se emancipacija određuje kao oslobađanje od podčinjavanja i samoodređenje te u pozitivnom smislu teži za jednakošću prava i dužnosti svih ljudi. Smatra se kako je zrelost, samoodređenje, sloboda, demokratizacija te emancipacija cilj svakog odgoja i obrazovanja. Znanost o odgoju pokušava razjasniti iste pojmove iz pedagoške perspektive kako bi oblikovala svoju teoriju. Emancipatorska pedagogija nudila je različite pothvate i projekte kako bi uspjela pružiti promjene u određenim situacijama. Kritička znanost o odgoju kritizira postojeći oblik odgojno-obrazovnog procesa, odnosno školskog sustava te se zalaže za emancipatorski odgoj koji traži

promjenu potonjeg. Školi zamjera tročlani školski sustav (klasična, realna i stručna) te školsku birokraciju i njene propise, koje smatra instrumentom podčinjavanja. U skladu s tim, postavlja odgojne ciljeve pod vidom emancipacije te daje prijedlog emancipatorske nastave. Cilj joj je stvaranje mogućnosti za emancipaciju pojedinca, to jest osposobljavanje osobe za kritičko sudjelovanje u sadašnjem i budućem životu. To znači da, unutar nastave, učenicima treba omogućiti razvitak sposobnosti kako bi se što lakše integrirali u društvo te istovremeno im pomoći da se oslobode od zastarjelih identifikacija s obrascima ponašanja svoje okoline kako bi izgradili vlastiti identitet, svoju vlastitu samosvijest.

Iako je kritička znanost o odgoju predstavljala znanstveno-teorijski program novog pristupa odgojnoj znanosti, ona nije razvila svoju istraživačku metodologiju, već se oslanjala na koncepte poput: povezivanje empirijskog i hermeneutičkog postupka i posezanje za pedagoškim akcijskim istraživanjima. Kako se istovremeno korištenje empirijskih i hermeneutičkih postupaka pokazalo kao suprotnost jedno drugome, pronašla se nova metoda za istraživanje u praksi – *akcijska istraživanja*. *Akcijska istraživanja* su se unutar kritičke znanosti o odgoju usmjeravala primarno na rješavanje praktično-pedagoških problema pa se, prema tome, i određuju kao posljedica zahtjeva za emancipacijom i zrelošću. Osim toga, zalagalo se za promjenu tradicionalnog odnosa, gdje su istraživač i ispitanik bili smatrani kao subjekt i objekt. Novim bi se shvaćanjem taj odnos gledalo kao na odnos dvaju subjekta. Drugim riječima, diskurs postaje središnji čimbenik u znanstvenom procesu. Jednako kao i kritička teorija tako i kritička znanost nailazi na mnoge probleme. Jedan od nedostataka se spominje u obliku pitanja – koliko je uopće pouzdano empirijsko znanje o međusobnoj povezanosti odgoja i društva, budući da su se istraživanja o istoj najčešće ograničavala na područje povijesnih rasprava. Sljedeći se problem javlja kod pojmovnog određenja *emancipacije*. Predstavnici emancipatorske pedagogije nisu donijeli jednoznačnu definiciju emancipacije. Horkheimer je definira kao proces koji se odnosi na cjelokupno društvo, Mollenhauer kao težnju za ukidanjem postvarenja i samootuđenja čovjeka, dok ju Klafki izjednačuje s pojmovima: *samoodređenje, sloboda, pravo na sreću*. Budući da ona ostaje neodređena, nije moguće odrediti u kojoj je mjeri i je li uopće određena praksa emancipatorska. Na isti način dolazi i do problema obrazloženja emancipacije gdje, također, nedostaje jednoznačno sustavno obrazloženje. Idući nedostatak pronalazimo u izostajanju

istraživačke metodologije. Krićka znanost o odgoju nije uspjela razviti metodologiju objektivnog razumijevanja smisla za pedagoška istraživanja, ali ni akcijska istraživanja oblikovati kao teoriju promjene odgojne prakse koja bi podupirala postavljene teorijske hipoteze. Ostali prigovori se tiću praktičnosti emancipatorskog odgoja. Emancipatorski se odgoj često vodio kritiziranjem svega postojećeg, između ostaloga i od suvišnih ovisnosti na čemu je bio najveći naglasak. Međutim, to je dovelo do toga da se teži nekritički promijeniti i ono što je vrijedno čuvanja (König, Zedler, 2003). Na početku 20. stoljeća, uz tradiciju duhovnoznanstvene pedagogije i krićke znanosti, unutar sociologije pojavljuju se simbolićki interakcionizam i etnometodologija kao novi pravci koji predstavljaju drugo polazište hermeneutićke discipline.

3.4. *Simbolićki interakcionizam i etnometodologija*

3.4.1. Simbolićki interakcionizam u pedagojskom diskursu

Simbolićki interakcionizam predstavlja pristup koji zagovara ovisnost ljudskog djelovanja o značenju koje dolazi od društvenog međudjelovanja te koje je moguće interpretirati. „Začetnikom bi se svakako mogao smatrati Max Scheler, koji je već zarana uvidio da se socijalni život na razini prirodnog stava odvija putem jezićnih simbola, ali da simbolićku strukturu imaju i institucije (znanost), premda se tu radi o znanlaćkom sustavu simbola“ (Pavić, 1994: 289). Sam naziv *simbolićki interakcionizam* oblikovao je Blumer, a osim njega najpoznatiji predstavnici navedenog pristupa su Mead, Dewey i Goffman. *Simbolićka interakcija* se definiira kao sposobnost ljudskih bića da interpretiraju ili definiiraju ponašanja koja se zbivaju unutar međuljudskog posredovanja. Naime, ljudi ne reairaju izravno na takve podražaje, već njihova reakcija ovisi o značenju koje pridaju određenoj situaciji. Ova pretpostavka je ujedno i temeljno teorijsko polazište, prva premisa simbolićkog interakcionizma. Naćin na koji se osjeća, spoznaje i razumijeva društvena stvarnost proizlazi iz društvene simbolićke interakcije. Osim toga, ljudi tumaće i vlastita ponašanja preko refleksije te na taj naćin određuju svoje daljnje djelovanje u odnosu prema sebi i drugima, a to zahtjeva manipuliranje simbolima, rijećima, znaćenjima i raznolikim jezicima toćnije simbolićku interakciju (Afrić, 1988).

Mead navodi tri ključne pretpostavke ljudskog bića i njegovog djelovanja. Prva među njima kaže da je društveni život oblikovan jedinstvenom sposobnošću ljudi da koriste simbole. Druga navodi da je čovjek uzročnik, sposoban za spontano djelovanje. Posljednja pretpostavka tumači društvenu interakciju kao *proces*, kao kontinuirani tijek djelovanja bez prirodnog početka ili kraja. „Ključno mjesto u Meadovoj analizi ljudske interakcije je da svako ljudsko biće ima *svoje ja* pri čemu se prije svega misli na ljudima inherentnu sposobnost da mogu biti predmetom svojih vlastitih akcija“ (Afrić, 1988: 3). Prema tome, čovjekova sposobnost da upravlja samim sobom je kao središnji mehanizam pomoću kojeg on gleda na svoj svijet i pomoću kojeg komunicira s istim. Preko opažanja, on upravlja sa svojim ponašanjem. „Svjestan život ljudskog bića jest prema tome neprestani tok samoindikacija“ (Afrić, 1988: 3).

Dakle, središnja misao simboličkog interakcionizma tiče se *Ja-koncepcije* i istraživanja interaktivnog ponašanja. *Ja-koncepcija* se sastoji od sljedećih komponenata:

- a) jezik
- b) simbol
- c) simbolička interakcija
- d) problem identiteta
- e) koncept uloge.

Jezik u simboličkom interakcionizmu predstavlja mjesto međuigre identiteta što znači da ljudi tek preko razgovora počinju ulaziti u intersubjektivni odnos, u duhovni svijet. Ulazeći u socijalni odnos „uspostavlja se ista relevantna shema interpretiranja na temelju koje je moguće izvršiti tipiziranje na tomu zasnovane socijalne strukture“ (Pavić, 1994: 290). Jezično integriranje odvija se kao razmjena simbola.

Simboli služe kako bi čovjeku olakšali komunikaciju. Prema tome, simboli ne predstavljaju samo situaciju, nego i uloge osoba u interakciji. Što znači da simbol ovdje predstavlja fizičko-duhovni izraz reduciranog identiteta.

Simbolička interakcija, kao što je već navedeno, predstavlja sposobnost ljudi da interpretiraju situacije. Simbolički interakcionizam, u odnosu na etnometodologiju, tvrdi da pojedinac ne konstituira situaciju sudjelujući u njoj, već da se od nje na određeni način distancira te na taj način izražava svoje autonomno reaktivno ponašanje. Dakle, ista se

osoba u interakciji javlja kao situacijski neovisan identitet koji kroz situaciju vrši samoprezentiranje, ali to znači da ne može preuzeti više različitih situacijskih uloga.

Problem identiteta se odnosi na pitanje koliko situacijski neovisan identitet može izvršiti samoprezentiranje u situaciji koja je nastala neovisno o njemu samome, ali i neovisno o drugoj osobi u interakciji koja isto tako vrši svoju intenciju. Naime, interakcija ovdje podrazumijeva simboličko posredovanje samoprezentacijskih akcija identiteta u raznolikim situacijama. Na taj način, identitet kao situacijska konstanta predstavlja funkcionalni alat interakcije.

U procesu socijaliziranja osoba koristi različite organizirane i neformalne *uloge* kako bi konačno oblikovala svoje *ja*, koje, kao samostalni identitet, stoji nasuprot socijalnoj cjelini što znači da u svakoj ulozi može predstaviti samo sebe, ali si time uskraćuje istodobno preuzimanje više uloga. „Tako, paradoksalno, rezultat socijaliziranja nije konstituiranje socijalnog, već individualnog“ (Pavić, 1994: 291). Zaključno, društvo je situacijski horizont simboličkog integriranja osoba kao samostalnih identiteta odnosno *sebstva* te mjesto ispunjavanja njegovih potreba (Pavić, 1994).

3.4.2. Etnometodologija u pedagojskom diskursu

Etnometodologija predstavlja pravac u sociologiji koju je osnovao Harold Garfinkel, a nastao je kao kritika funkcionalističke teorije društvenog djelovanja i pozitivističkog ili objektivističkog poimanja stvarnosti. Etnometodolozi tvrde kako društveno djelovanje proizlazi iz predznanja pojedinaca koje na subjektivan način odlučuje u stvaranju smisla društvenog djelovanja. Društveno djelovanje produkt je zajedničkog, intersubjektivnog razumijevanja, a ne unaprijed zadanih ili općih normi. Pojedinci zajednički odlučuju o značenju ispravnog ili neispravnog, istinitog ili neistinitog, lijepog ili ružnog tako da ta značenja ovise o interpretaciji i kontekstu. Analizirajući međusobne razgovore ljudi i njihovih ponašanja na radnom mjestu, etnometodolozi zaključuju da pored službenih postoje i mnoge druge procedure i očekivanja putem kojih se događa interakcija i međusobno razumijevanje ljudi te da je nemoguće strogo razgraničiti racionalne i neracionalne oblike društvenog djelovanja (Hrvatska enciklopedija).

Kako bismo pobliže objasniti različitost između etnometodologije i simboličkog interakcionizma, vodit ćemo se prethodnim sastavnicama: jezik, simbol, simbolička interakcija te problem identiteta.

Jezik je i u etnometodologiji odlučujući za društvenu interakciju, ali on ovdje indicira određeni program ponašanja, a ne služi samo za uspostavljanje socijalnog odnosa. Sama upotreba jezika intuitivno sugerira vrstu ponašanja i djelovanja, stoga jezik ne može biti samo sredstvo samoprikazivanja jastva, već nužno i njegov su-konstituens.

Isto tako, simbol ne predstavlja samo izraz reduciranog identiteta, jer time dolazi do različitosti u stupnju jasnosti i razgovjetnosti misli i jezika, nego i rezultat su-konstituirajuće uloge sebstva. Naime, simbol je put kroz koji identitet može komunicirati kroz više uloga s različitim individualnostima, stoga ga se i smatra situacijski ovisnim jer situacija određuje smisao i značenje simbola i ne može da se svesti na krutu relevantnu interpretacijsku shemu. Značenje i smisao situacije dolaze samo u međusobnom i situacijski impliciranom odnosu.

Etnometodologija dopušta istovremeno postojanje raznih drugih smislenih i interakcijskih subuniverzuma koji su međusobno nesvodljivi jedan na drugog, ali stoje u odnosu međusobnog impliciranja kao uzajamni teorijski i smisleno-djelatni korektiv (Pavić, 1994). „Jedna situacija interakcije, sukladno, tomu, sastoji se ne samo od jedne interakcije između dviju osoba nego od serije transakcija, uklopljena u kontekste s brojnim osobama i s potpuno kompleksnim formama predočavanja“ (Strauss, 1959: 56). Prema tome, interakcija nije koncentrirana oko identiteta tako da isključi sve ostale složene socijalne transakcije, kako to smatra simbolički interakcionizam. Stoga, etnometodolozi smatraju kako socijalni svijet postoji u svakodnevnom životu samo u onoj mjeri u kojoj ga njegovi članovi, razumijevajući ga, primjenjuju u svom životu, a ne da ga on kontrolira odozgo. Ljudi u interakciji imaju mogućnost selektiranja normativne strukture društvenog svijeta u određenoj situaciji tako da je interaktivna praksa nužno povezana s društvenom praksom.

„Budući da se sada identitet razvija kao društveno orijentirana praksa individualnog tumačenja `socijalnoga okvira`, identitet može stavljati različite, situacijski ovisne *maske* i tijelo time predstavlja jedan *multiidentitet*, tj. ono može otjelovljivati i

predstavljati mnoštvo različitih identiteta, koji - gledano iz situacije - mogu biti sasvim proturječni“ (Pavić, 1994: 93).

Stoga, ovdje identitet stoji kao socijalno smješten i situiran objekt, odnosno *jastvo* koje je upravo kroz interakciju opremljeno *paketom identiteta* te sadrži najmanje tri elementa: spol, dob i etničku pripadnost. Paket identiteta predstavlja i paket *maski* pa se zato interaktivna situacija može usporediti s kazališnom pozornicom. Zaključak može biti, kako kaže William Shakespeare, cijeli svijet je pozornica i svaki od nas je samo glumac u kazalištu (Pavić, 1994).

3.4.3. Obilježja simboličkog interakcionizma i etnometodologije

U prethodnom tekstu mogli smo vidjeti točke po kojima se etnometodologija i simbolički interakcionizam razlikuju te samostalno zaključiti gdje se one preklapaju. Možemo reći da postoje četiri zajedničke temeljne teze od kojih polaze i jedan i drugi pravac. Prva je teza da ljudi ne reaguju samo na puki podražaj, već da njihovo ponašanje ovisi o značenju koje pridaju određenoj situaciji. Iduća – kad ljudi posjeduju zajedničko značenje za različite stvari, ljude ili situacije, ona su određena pravilima koja su nastala iz društvene interakcije s našim bližnjima. Također, značenje koje pojedina osoba ima za različite stvari, ljude ili situacije jest subjektivno pri čemu interpretira opća pravila ponašanja. Vrlo je bitna pretpostavka što se zbiva ukoliko individuum bude nesiguran u vezi značenja neke situacije. U takvom slučaju, pojedinac gubi orijentaciju u praktičnom djelovanju i više nije siguran kako se treba ponašati (König, Zedler, 2003).

Simbolički interakcionizam i etnometodologija smatraju kako se u istraživačkoj metodologiji razlikuju od tradicionalne empirijske znanosti o ponašanju. Empirijskoj znanosti o ponašanju prigovaraju što kriterije istraživanja postavljaju *izvana* jer se, kako tvrde, pomoću njih ne mogu odrediti stvarni motivi ispitivanih pojedinaca. Zato predlažu izravan dodir s empirijskim društvenim svijetom kako bi razumjeli značenje neke situacije za osobe koje se u njoj nalaze. Primjeri takvog načina istraživanja su eksploracija i inspekcija (König, Zedler, 2003). Eksploracija je, prema Blumeru, fleksibilan postupak u kojem istraživač mijenja svoje metode istraživanja tijekom kojega oblikuje nova stajališta, prelazi na razmišljanja u novim pravcima i mijenja svoje mišljenje. Metode

koje može koristiti su izravno promatranje, intervjuiranje osoba, slušanje njihovih razgovora, prikupljanje životnih priča, uporabu pisama i dnevnika i sl. Njihovo korištenje se treba prilagoditi stvarnim okolnostima i primjenjivati u skladu svojoj primjerenosti. Upravo se zbog svojih specifičnih svojstava odnosno svoje neograničenosti i nepropisanog postupka eksplorativno istraživanje znatno razlikuje od trenutnih znanstvenih programa (Blumer, 1973). Suprotno tome, inspekcija predstavlja analizu tog opisa. Iako ni ona nije unaprijed zadana, rutinizirana ni propisana, ali to postaje ukoliko već znamo o čemu se radi te koristimo namijenjene testove. Ako ju koristimo kod društvenih odnosa tada se „okrećemo prema empirijskim danostima analitičkog elementa, promatramo ih u njihovom različitom konkretnom kontekstu, osvjetljavamo ih s različitim stajališta, postavljamo pitanja s obzirom na njihova obilježja, (...) i na taj način istražujemo njihova svojstva analitičkog elementa koji odražava empirijske danosti“ (Blumer, 1973: 172). Zaključno, eksploracija i inspekcija predstavljaju metode koje simbolički interakcionizam i etnometodologija koriste prilikom istraživanja društvenih odnosa te se na taj način odvajaju od krutog empirijskog postupka.

Unutar pedagoške prakse, simbolički interakcionizam i etnometodologija predlažu korištenje metode *igranje uloga*. U igri uloga osobe mogu iskušati nove mogućnosti djelovanja, staviti se u novu poziciju te utjecati na vlastito ponašanje. Igra uloga karakteristična je i za bihevioristički pristup, no tada je njen cilj uvježbati novi obrazac ponašanja što se razlikuje od ciljeva simboličkog interakcionizma. Ciljevi, unutar simboličkog interakcionizma, su objasniti osobi pravila i očekivanja koja se pred nju postavljaju u određenoj situaciji te istodobno potaknuti ju da interpretira situaciju, odnosno da razluči koliko je spremna izvesti određenu ulogu i koliko se od te uloge distancira. Na kraju izabire mogućnost koja joj najviše odgovara. Prema tome, za razliku od biheviorističke koncepcije ovdje ne postoji ispravno rješenje za konkretne probleme, nego samo tumačenje značenja koje ta situacija ima za nas, oblikovanje zadane uloge i pronalazak prikladnih mogućih rješenja. Iako su se simbolički interakcionizam i duhovnoznanstvena pedagogija razvile neovisno jedna od druge, počivaju na istoj pretpostavci da ponašanje ljudi ima svoje značenje te da ga je moguće objasniti na temelju tog značenja. U odnosu na duhovnoznanstvenu pedagogiju, simbolički interakcionizam nosi određene prednosti po pitanju pojašnjavanja svoje koncepcije. Naime, pružila je pojmovno razrađeniji okvir te tako omogućila točniju analizu značenja. Osim toga, od

početka se usmjerila na razumijevanje situacija, dok duhovnoznanstvena tradicija pretežno naginje na tumačenje tekstova. Nije opterećena normativnom teorijom, već je vrijednosno neutralna te nudi *igru uloga* koja predstavlja polaznu točku za odgojno djelovanje. No, postoje i neka ograničenja navedenog pristupa. Glavni problem nalazimo u nedostatku metodološkog osiguranja istraživačkog postupka. Zalaganje da se u društvenim znanostima preuzmu metode koje će osobe koristiti u svom svakodnevnom djelovanju predstavlja opasnost da se taj postupak izloži zabludama i nesporazumima kojima iste osobe podliježu i u svojoj svakodnevnicu. Drugo ograničenje tiče se odustajanja od razmatranja vrijednosnih pitanja te ograničenost metoda za pedagošku praksu (König, Zedler, 2003).

3.5. Kvalitativna istraživanja

„Kvalitativna istraživanja razvila su se u mnogim znanstvenim disciplinama, posebno u društveno-humanističkim znanostima, u kojima postoji različit opseg planova (nacrti) i ciljeva istraživanja. Svaka metoda temelji se na specifičnom razumijevanju subjekta istraživanja. Kvalitativne metode ne mogu se promatrati odvojeno od istraživačkog procesa i predmeta istraživanja. Sam predmet je na svojevrsan način ugrađen u istraživački proces te ga je moguće najbolje razumjeti i opisati primjenom procesualne perspektive koja polazi od istraživača/edukatora kao multikulturalnog subjekta, preko teorijskih paradigmi i strategija istraživanja, metoda prikupljanja i analize empirijskog materijala, pa sve do umijeća interpretacije i prezentacije“ (Halmi, 2013: 203).

Sam povijesni razvoj ove metode sastoji se od nekoliko faza. Najprije ju pronalazimo u psihologiji kao metode deskripcije i razumijevanja, a zatim se pojavljuju i brojni monografski studiji koji su bili usmjereni na *studije slučaja*. U američkoj su se sociologiji koristile biografske metode i studije slučaja kako bi se opisao svakodnevni život ljudi u lokalnim zajednicama. Krajem 60-tih i početkom 70-tih dolazi do prepoznavanja navedenih tradicija i istraživačkih strategija unutar američke sociologije tako da Goffmanova dramaturška metoda, Garfinkelova etnometodologija te Blumerov simbolički interakcionizam počinju snažno djelovati na razvoj kvalitativnih istraživanja.

U idućem se desetljeću javljaju razne tehnike za prikupljanje i analizu empirijskog materijala među kojima su i dubinski intervju i sudjelujuće promatranje, dok se od analitičkih postupaka ističe razvoj objektivne hermeneutike, fenomenološke analize, diskurzivne analize te kvalitativne analize sadržaja. Upotreba tih metoda povećala je opseg istraživačke prakse u svim disciplinarnom područjima u Njemačkoj. Kvalitativna metodologija temelji se na znanstvenoj teoriji hermeneutike, a to pretpostavlja da svako ponašanje ima svoje značenje i da ljudi djeluju na osnovi tog značenja. Cilj kvalitativnog istraživanja jest spoznati to značenje. Prema tome, kvalitativna istraživanja pomažu u proučavanju socijalnih odnosa i to u specifičnom povijesnom i sociokulturnom kontekstu, nastojeći razumjeti i interpretirati smisao ili značenje njihovih radnji, doživljaja i svakodnevnog iskustva (Halmi, 2013).

Kvalitativno se istraživanje može sastojati od različitih metodoloških postupaka. Primjerice, unutar subjektivnih teorija koristi se intervju koji se sastoji od niza otvorenih pitanja na koje intervjuirana osoba daje svoje subjektivno viđenje stvarnosti. Objektivna hermeneutika će posegnuti za podrobnom analizom, analizom sekvence kako bi postigla svoj cilj – spoznaja objektivne strukture značenja konkretnih situacija i radnji odnosno latentne smislene strukture različitih tekstova. Osim toga, ističe se i *grounded theory* koja predstavlja metodološku osnovu za analizu prikupljenih podataka. Njena je zadaća obraditi podatke prikupljene intervjuima, opažanjima, zapisnikom promatranja i sl. kako bi omogućila njihovo razumijevanje i provjeru. Sastoji se od konceptualizacije podataka, otkrivanja i imenovanja kategorija, utvrđivanja kategorija s obzirom na njihova svojstva i dimenzije, aksijalnog te selektivnog kodiranja (König, Zedler, 2003). Koji ćemo od instrumentarija koristiti, ovisi o ciljevima i svrsi samog istraživanja. „Prednost kvalitativnog istraživanja leži u tome što se u njemu razumijevanje konkretne situacije ne zasniva na vanjskim kriterijima, već se nastoje utvrditi subjektivni konstrukti dotičnih osoba“ (König, Zedler, 2003: 182). S druge strane, kvalitativna istraživanja oduzimaju puno vremena za pripremu, provedbu i prosudbu, tako da je opsežna istraživanja moguće provesti samo u iznimnim slučajevima.

4. Metodologija istraživanja

4.1. Predmet istraživanja

Predmet ovoga istraživanja je zastupljenost elemenata hermeneutičke discipline u suvremenom pedagojskom diskursu kroz ulogu i primjenu iste u odgojno-obrazovnom radu. Temelj hermeneutičke discipline se nalazi u Diltheyevoj filozofiji. U pedagogiji se ta misao proširila kroz više pravaca kao što su duhovnoznanstvena pedagogija, kritička teorija i simbolički interakcionizam. Metodom polustrukturiranog intervjua su se prikupila promišljanja o primjeni hermeneutičke discipline kod učitelja i nastavnika osnovne škole.

4.2. Cilj istraživanja

Cilj istraživanja je istražiti relevantnu literaturu u području hermeneutičke discipline te ispitati stavove učitelja i nastavnika osnovne škole o primjeni hermeneutičke discipline u odgojno-obrazovnom radu kroz analizu odgovora ispitanika koji su prisutni u neposrednoj odgojno-obrazovnoj praksi.

4.3. Zadatci istraživanja

1. Obraditi literaturu hermeneutike s područja filozofije i hermeneutike kao pedagoške discipline;
2. Ispitati mišljenje učitelja i nastavnika o terminu *razumijevanje*;
3. Ispitati koje oblike i metode učitelji i nastavnici koriste kako bi učenici postigli razumijevanje te na koji način ispitanici ispituju razumijevanje;
4. Ispitati koriste li učitelji i nastavnici ispitanici hermeneutički krug;
5. Ispitati mišljenje učitelja i nastavnika o univerzalnosti ciljeva odgoja i odgoja;
6. Ispitati mišljenje učitelja i nastavnika o relevantnosti spoznaje uzroka problematičnog ponašanja učenika

7. Ispitati mišljenje učitelja i nastavnika o povezanosti škole i odgojno-obrazovne politike;

8. Analizirati i interpretirati odgovore učitelja i nastavnika u skladu s relevantnom literaturom

4.4. Metoda

U ovom radu je korištena metoda rada na dokumentaciji i metoda polustrukturiranog intervjua. Za metodu intervjua je izrađen protokol intervjua s pripadajućim pitanjima, a dobiveni rezultati su se klasificirali prema određenim kategorijama.

4.5. Sudionici

U ovom su istraživanju sudjelovali učitelji i nastavnici osnovne škole. Ukupno je bilo 10 sudionika te su svi sudionici bili ženskog spola. Raspon dobi kretao se od 28 do 53 godine. Predmetnih je nastavnika bilo četiri, dok je razrednih nastavnika bilo šest. Sudionici su kodirani na način *Sudionik 1*, *Sudionik 2*, sve do *Sudionik 10*.

Sudionik 1: nastavnica geografije i knjižničarka; 31 god; 7 god. radnog staža

Sudionik 2: nastavnica engleskog jezika; 28 god; 2 god. radnog staža

Sudionik 3: nastavnica francuskog jezika i književnosti; 36 god; 7 god. radnog staža

Sudionik 4: učiteljica razredne nastave; 45 god; 23 god. radnog staža

Sudionik 5: učiteljica razredne nastave; 41 god; 15 god. radnog staža

Sudionik 6: učiteljica razredne nastave; 28 god; 2 god. radnog staža

Sudionik 7: učiteljica razredne nastave; 29 god; 5 god. radnog staža

Sudionik 8: učiteljica razredne nastave; 53 god; 25 god. radnog staža

Sudionik 9: učiteljica razredne nastave; 30 god; 4 god. radnog staža

Sudionik 10: nastavnica vjeronauka; 39 god; 15 god. radnog staža

4.6. Postupci i elementi istraživanja

Rezultati su istraživanja prikupljeni putem kvalitativnog istraživanja, odnosno polustrukturiranim intervjuom. Vrijeme provođenja intervjuja je bilo u rasponu od svibnja 2017. do veljače 2018. godine. Mjesto provođenja intervjuja je bilo u osnovnim školama ili preko telefonskog poziva. Svi ispitanici su dobrovoljno sudjelovali u istraživanju te su unaprijed bili upoznati s temom intervjuja. Dvoje je sudionika iz OŠ "Dobriša Cesarić" u Osijeku, dvoje sudionika iz OŠ „Šime Budinić“ u Zadru te šestero sudionika iz Prve katoličke OŠ u Zagrebu. Na temelju audio zapisa, koji je odobren od strane 9 sudionika te na temelju pismenog bilježenja odgovora od strane 1 sudionika, intervjui su izneseni u obliku transkripta te su prisutni pod naslovom *PRILOG 3: Transkripti*. Zajamčena je anonimnost odgovora sudionika. Dobiveni su odgovori korišteni isključivo za potrebe pisanja ovog diplomskog rada.

4.7. Obrada podataka

Najprije su napisani potpuni transkripti te je obrada izvršena na temelju transkripta. Odgovori sudionika klasificirani su kroz devet potpoglavlja, gdje svako potpoglavlje predstavlja jedno od devet pitanja unutar intervjuja kao zasebno obrađene tematske jedinice. Isto tako, odgovori su sudionika dovedeni u korespondenciju s relevantnom literaturom.

5. Obrada i interpretacija rezultata

U ovom poglavlju su se obradili i interpretirali rezultati intervjua odnosno odgovori sudionika. Svako pitanje je samostalno i detaljno analizirano na način da su se odgovori sudionika uskladili s relevantnom znanstvenom i stručnom literaturom koja obrađuje tematiku hermeneutike. Unutar analize citirani su samo poneki ispitanici koji su se svojim odgovorom na određeni način isticali ili kao reprezentativni primjer većine.

5.1. Značenje i uloga termina „razumijevanje“ u odgojno obrazovnim sadržajima

Dok je jedan sudionik (Sudionik 3) definirao razumijevanje kao „izrazito zahtijevan psiho-motorički proces“, otprilike je četvrtina sudionika definiralo termin *razumijevanje* koristeći sami pojam onoga što se definira.

Sudionik 4: „*Ono koliko i kako dijete razumije tekst, sadržaj koji ja prenosim.*“

Naravno, taj podatak može ukazati na nemogućnost definiranja ili neznanje određenih sudionika, no zbog same činjenice da je u pitanju intervju vjerojatnija je pretpostavka da takvo pitanje (kao što je definiranje nekog svakodnevnog pojma) jednostavno zatekne sudionika koji o tome ranije nije promišljao.

Međutim, većina je sudionika odgovorila kako razumijevanje uključuje određenu kvalitetu *usvojenosti* nekog gradiva te, isto tako, samu *primjenu* tog gradiva u različitim sferama. Pod *usvojenošću* su naveli učenikovu mogućnost objasniti određeno gradivo vlastitim riječima, tj. da ga ne nauči na najnižoj kognitivnoj razini, razini reprodukcije, kao i određenu kontekstualizaciju sadržaja. *Primjena* podrazumijeva ili mogućnost iskorištavanja naučene informacije u sličnim – jednako teškim ili težim – zadacima ili određenu interdisciplinarnost, tj. primjenu usvojenog gradiva u drugim područjima pa i u samoj svakodnevnicu života.

Sudionik 2: „*Lakoća usvajanja sadržaja bez dodatnog uvježbavanja.*“

Sudionik 5: „*Usvajanje sadržaja i njegova primjena u daljnjem radu.*“

Sudionik 8: „Tako je. Da usvoji određeno znanje, da ga zna primijeniti i integrirati s nekim drugim sadržajem. Znači, povezati s ostalim predmetima.“

Jedan je sudionik pružio specifičan odgovor na ovaj upit koji se na prvu doima kao promašena tema, ali je zapravo vrlo blizak Diltheyevom govoru o tumačenju i razumijevanju: „To ustrojstvo, dato u zadatku razumijevanja, nazivamo uživljavanjem bilo u nekog čovjeka, bilo u neko djelo“ (Dilthey, 1980b: 275). Većina je sudionika odgovorila na pitanje u određenom inteligibilnom kontekstu, dok je sudionik 7 je pružio odgovor koji uključuje i senzibilnost, empatiju, uživiljenost:

Sudionik 7: „Međusobno slušanje i stajanje u tuđim cipelama i stavljanje njihovih naočala, kako bi oni vidjeli što ja vidim i ja njih, njihovo čula i vidjela. Znači...čuti i vidjeti što drugi osjećaju kako bi došao do razumijevanja.“

Sam termin *razumijevanje* u teorijskom dijelu ovoga rada zauzima nešto drukčiji kontekst – filozofski. Stoga, ovo pitanje valja najprije pokušati ukratko ponovno analizirati kroz leću filozofije. Bilo kakav odgovor koji bi obuhvaćao samo jedan specifičan aspekt... kao što je *da učenik nauči ponoviti, da spozna ulogu ili svrhu naučenoga, da zna upotrijebiti* jest redukcionističko shvaćanje *razumijevanja*. Mjesto toga, *razumijevanje* se mora shvaćati holistički, dovoditi u vezu sa *životom* (Dilthey, 1989). Valja imati na pameti čak i krajnost da nije moguće u potpunosti definirati i/ili dosegnuti *razumijevanje*. Nije nužno sprovesti empirijsko istraživanje kako bi se iskazala evidentnost nesavršenosti svake naučene informacije ili razumijevanja. Ne u smislu da ju ne posjedujemo ili da ju posjedujemo kao neistinitost, već nesavršenost u smislu što je određeno razumijevanje moguće beskrajno produbljivati, tumačiti, proširivati. Međutim, ovu misao nije potrebno imati unutar svakog konkretnog praktičnog odgojno-obrazovnog procesa. Lako bi se čovjek – nastavnik pa i učenik – obeshrabrio zbog misli da ne može dosegnuti savršeno razumijevanje. Konstruktivistička je pedagogija ovdje komplementarna zbog svoga govora o učenikovom konstruiranju znanja preko vlastitih iskustava i vlastite kritičke analize informacija (Howard, Brady, 2015). Unutar konkretnog akta poučavanja i učenja potrebno je učeniku potaknuti *avanturističku volju*. Ponajviše kroz tihi sjenku, kroz stav koji se ne govori već zrači, kroz spontan osoban primjer predočiti učeniku kako je razumijevanje jedan konstantan proces. Učenik će drugog razreda koji čita *Medo Winnie zvani Pooh* Alana Alexandera Milnea shvatiti na

jedan simplificiran način, za par će godina *razumjeti* dublju simboliku unutar priče, još neko vrijeme kasnije čut će kako je dječak u priči zapravo sin pisca, kao i da je sin prezirao svog oca i knjige, shvatiti će okolnosti i stil života tog doba i te kulture te tako formirati i produbljivati svoje znanje i razumijevanje.

5.2. *Metoda razumijevanja kao sredstvo ili kao cilj u odgojno-obrazovnim sadržajima*

Nastavljajući misao prethodnog pitanja gdje smo utvrdili nužnost kako koncentričnog², kako pojedinačnog, tako i raznovrsnog pogleda na znanje, na isti je način potrebno pristupiti ovoj problematici. Odgojno-obrazovni se procesi, kao iznimno kompleksni procesi koji vrlo često obuhvaćaju čitavo biće, kao procesi koji ostaju usađeni u pozadini ličnosti osobe do kraja života, uvijek mogu promatrati kroz određenu antitetičnost – sredstvo (alat, pribor, metoda) i cilj (svrha, smisao). Hermeneutički krug nam se ovdje nudi kao jedan prikladan primjer (König, Zedler, 2003). Učeci strukturu i dijelove mozga, cilj nam je što bolje svladati to gradivo. Nešto poslije, novi cilj nam postaje naučiti koje su funkcije malog mozga. Pojavom tog novog cilja, onaj prethodni cilj postaje *sredstvo* kojim se služimo kako bismo kvalitetnije shvatili i usvojili novo gradivo. Unutar svakog gradiva, u sklopu odgojno-obrazovnog procesa, je moguće razumijevanje (nekog konkretnog nastavnog sadržaja) shvatiti kao određeni primarni *cilj*. No, istog trena kada se taj cilj ostvari, razumijevanje tog sadržaja postaje *sredstvo* za neki potencijalni sekundarni cilj.

Pitanje je postavljeno pomalo kao *trik-pitanje* zbog toga što se odmah u početku spominje *razumijevanje* kao *metoda* te bi se ovom pitanju dalo prigovoriti zbog određene sugestivnosti odgovora. Isto tako, sudioniku je ponuđen jedan izbor ili-ili te je time moguće dobiti dojam kako mora biti odgovor samo jedno od toga. Na negdje postavljena potpitanja *je li, primjerice, ocjena cilj*, svaki je sudionik odgovorio *ne*. Međutim, čak unatoč ovim detaljima unutar pitanja, većina je sudionika izjavila kako se *razumijevanje*

² Koncentričan – koji ima zajedničko središte (npr. koncentrični krugovi) ili je upućen na jedno središte (prema enciklopedija.hr)

može shvatiti kao sredstvo, isto kao i cilj. Navest ću neke primjere gdje su ispitanici pružili odgovor koji je u visokoj korelaciji s prethodnom analizom ovog pitanja:

Sudionik 1: „*I jedno i drugo. Pa mislim. To je teško. I jedno i drugo je zato što je sredstvo s kojim oni dalje nadograđuju svoje znanje. Recimo u šestom razredu primjenjuju ono iz sedmog. Ali je i cilj da razumiju. I jedno i drugo.*“

Sudionik 3: „*I jedno i drugo! Učenici, obično se kaže, da ono što razumiju da će to i bolje naučiti. Ako razumiju što rade i zašto to rade, time je olakšano učenje...*“

Sudionik 7: „*Hm... Pa, više ideš prema tom cilju da te dijete razumije, da te učenik razumije, ali to onda njima poslije postaje sredstvo s kojima mogu dalje raspolagati.*“

Međutim, čak i oni ispitanici koji su odgovorili da shvaćaju *razumijevanje* primarno ili isključivo kao alat (najčešće kako bi se došlo do spoznaje ili razumijevanja nečega drugoga, idućega), su upravo kroz taj svoj odgovor dali naznaku kako je *razumijevanje* i cilj:

Sudionik 9: „*Alat (...) Pa, ne znam kako bih se izrazila... Da ih dovede u biti do samostalnog zaključivanja, da nije sve naštrebano, nego da do nekakve više razine zadataka dolaze sami svojim zaključivanjem.*“

Sudionik 8: „*Mislim da je to alat. Zato što on kroz taj alat može doći do nekih drugih spoznaja. Ne mora samo krajnji cilj biti da on shvati kakav je neki lik bio u toj priči. Nego on, pomoću tog lika, može i dalje shvatiti redoslijed događanja. Izvući pouku priče, što je književnik htio reći.*“

Sudionik 9 je u odgovoru na prvo pitanje (značenje i uloga termina *razumijevanje*) odgovorio kako je *razumijevanje usvojenost gradiva*, što je vrlo slično *samostalnom zaključivanju* te bi se moglo zaključiti kako je sudioniku *razumijevanje* i cilj, a ne samo alat. Iz odgovora posljednjeg navedenog sudionika (Sudionik 8), zbog jedne konkretne riječi nam se nudi nadopuna početne kratke analize pitanja. Koristeći termin „*krajnji cilj*“ možemo nešto drukčije formulirati ovu problematiku – *krajnji cilj* učenja jest da svako *razumijevanje* pretvorimo iz cilja u alat.

5.3. Uporaba metoda i oblika pri poučavanju

Prema Vizek-Vidović, metode poučavanja su generalizirani obrasci ponašanja koji se mogu sustavno primjenjivati u različitim nastavnim područjima s ciljem olakšavanja i poboljšavanja ishoda učenja. Psihologija obrazovanja, zadnjih više desetljeća, sve više naglašava postojanje različitih načina učenja i poučavanja te da oni različito utječu na svakog pojedinog učenika. Ti načini, stilovi učenja se ugrubo svrstavaju u tri kategorije: auditivni stil, vizualni stil i kinestetički stil (Vizek-Vidović i sur., 2003). Nastavnik mora biti svjestan ovih mogućnosti i djelovati u skladu s njima. Jasno, moguće je da jedan nastavnik djeluje isključivo auditivno, u smislu da koristi samo frontalno izlaganje i da učenici bez obzira na to imaju odlično razumijevanje gradiva. Takvi nastavnici su rijetki. Stoga je poželjno kombinirati raznovrsne metode, oblike, tehnike, alate... No ne postoji određena formula koliko treba biti frontalnog rada, koliko rada u paru, koliko zornog materijala i slično. Optimalnu prisutnost raznih metoda određuje nastavnik koji spontano sagledava sve moguće aspekte: atmosferu razreda, ličnosti učenika, vlastite mogućnosti, vještine i predznanja, sjećanje na prošla iskustva; postavljaju se pitanja poput: *bi li bilo plodonosno spomenuti ovaj osoban primjer, je li mudro započeti rad u paru zbog prošlih incidenata, hoće li učenici bolje shvatiti ovo gradivo ako pustim ovaj video* itd. Kvalitetan nastavnik takvo spontano hermeneutičko istraživanje vrši više puta tijekom nastave te djeluje u skladu s *dobivenim rezultatima*.

Svaki je od sudionika imao minimalno par primjera metoda koje su naveli kao odgovor. Kroz opažanje stila odgovaranja, jedan ili dva sudionika su se činila kao da su večer prije *bubali* točno što će reći na intervjuu. Primjerice, sudionik 4 je cijeli intervju prihvatio poprilično grubo te je tako i odgovorio na pitanje: „Metoda usmenog izražavanja, metoda izlaganja i razumijevanja“ Ostalih otprilike osmero sudionika su odgovarali spontano se prisjećajući metoda i primjera koje koriste u nastavi:

Sudionik 1: „Metoda razgovora. Onda kritičko razmišljanje koje tražim od njih, isto tako suradničko učenje gdje oni uče jedni od drugih. Onda imamo primjena razumijevanja, analiziranje grafova i dobno spolnih piramida i tako dalje.“

Sudionik 5: „Smatram da kad oni sami nešto istražuju, znači kad im ja zadam ili bolje reći uputim ih na neku temu, na mali istraživački rad, onda puno lakše dolaze do samog shvaćanja.“

Sudionik 8: „Metoda razgovora, metoda objašnjavanja, metoda pokazivanja, zorni materijal na praktičnom dijelu, ppt prezentacije na projektoru. Frontalni oblik rada, skupni oblik rada, rad u parovima, možda da jedni druge ispituju, ocjenjuju, provjeravaju.“

5.4. Načini provjere učenikovog razumijevanja gradiva

Postoje različite podjele znanja gdje se uspostavlja određena hijerarhija kvalitete i razine znanja, kao primjerice pet stupnjeva koje iznosi Poljak (1984) (znanje prisjećanja, znanje prepoznavanja, znanje reprodukcije, operativno znanje, kreativno ili stvaralačko znanje), podjela unutar psihologije obrazovanja (Vizek-Vidović i sur., 2003) (osobno znanje, objektivno znanje, deklarativno znanje, deklarativno znanje, proceduralno znanje, metakognitivno znanje) i dr. Najpoznatija je takva podjela Bloomova taksonomija koja je predložena 1956. godine. Unutar te strukture znanje se dijeli na šest razina. Nazivi tih razina su se razlikovali i izmijenili 90-ih godina dvadesetog stoljeća. Te razine su:

- I. Dosjetiti se (Znanje)
- II. Shvatiti (Razumijevanje)
- III. Primijeniti (Primjena)
- IV. Analizirati (Analiza)
- V. Prosuđivati (Evaluacija)
- VI. Stvarati (Sinteza)

Pod *razumijevanjem*, odnosno *shvaćanjem* se podrazumijeva: „Uočiti i povezati glavne ideje. Prevesti, razumjeti, objasniti ili interpretirati naučeni sadržaj. Opisati tijek događaja ili procesa. Izvesti logičan zaključak iz dostupnih informacija. Zaključiti o uzroku i predvidjeti posljedice“ (Nimac, 2013: 2). Međutim, zbog potreba istraživanja ovog rada, zbog hermeneutike kao discipline, unutar ovog intervjua nije primijenjena niti jedna konkretna koncepcija podjele znanja. *Razumijevanje* unutar ne-hermeneutičkih

sadržaja ima pozitivnu korelacijsku vrijednost s hermeneutičkim tumačenjem, ali je bitna razlika što je termin *razumijevanja*, pod okvirom hermeneutike, promatran u širem i kompleksnijem kontekstu, koje čak uključuje i afektivna područja poput sposobnosti empatije ili suosjećanja (Dilthey, 1980b). Stoga, od sudionika se ni nije očekivalo pružanje odgovora na način da shvaćaju *razumijevanje* na potonji način te je bilo od značaja navesti podjele znanja, kao i tumačenja općenito shvaćenog, unutar pedagogije ili psihologije, ne-hermeneutičkog *razumijevanja*.

Nadalje, iako takvo pitanje nije bilo direktno upitano, na temelju odgovora, na temelju odabira riječi i načina kako su odgovori izrečeni unutar svakog pojedinog intervjua, ipak se indirektno i neslužbeno može zaključiti kako niti jedan sudionik ne zastupa strogo biheviorističko stajalište. Unutar prakse, ekstremni je biheviorizam nepostojeći. Mišljenje da je učenik samo spužva koja upija informacije reagirajući na akcije nastavnika je praktički iskorijenjeno. Doduše, bilo bi interesantno provesti slično istraživanje s muškom populacijom. Vjerojatnije bi polazna hipoteza bila da još ima nešto starijih nastavnika koji se drže, ponašaju ili misle striktno bihevioristički. No, vratimo se našem konkretnom istraživanju. Iako su bile spomenute različite metode i načini ispitivanja znanja, može se zaključiti kako niti jedan sudionik ne zastaje samo na površini znanja (osim ako je uskraćen vremenom ili situacijom) koje je moguće uočiti jedino bihevioristički. Da pojasnimo. Ekskluzivističko bihevioristička provjera znanja bi bila uočavanje rezultata vidljive modifikacije ponašanja ili uvježbavanja novog ponašanja (König, Zedler, 2003). I pas može naučiti otvoriti vrata. Znači li to da *pukim promatranjem* ponašanja možemo zaključiti kako pas tim činom *razumije* kako funkcionira mehanizam unutar kvake i brave, da pas *zna* što točno čini kada pomiče kvaku? Ne možemo. Kompleksan proces stjecanja razumijevanja je moguće uočiti kroz mnoštvo faktora i ispitivača i sudionika, a ne samo kroz promatranje akcije – reakcije.

Svaki sudionik na ovo pitanje je odgovorio na drukčiji, ali na opet vrlo sličan način. Većina razmišlja na način kako se razumijevanje kvalitetno može provjeriti tako da učenik samostalno povezuje gradivo kroz vlastiti primjer:

Sudionik 3: „*Ako može sam dati primjer koji do sad nije susreo u nastavi.*“

Sudionik 6: „*Pa upravo time, da znaju aktivno ponoviti, u smislu da nadodaju nešto sami ili iskoriste neki konkretan primjer ili situaciju.*“

Nekolicina spominje kako nije uvijek moguće koristiti samo dijalog i aktualizaciju sadržaja, već je nužno koristiti pismene ispite i provjere. Navodi se kako je provjeravanje razumijevanja, ponavljanje, utvrđivanje za vrijeme točno određenog dijela sata, to jest za vrijeme sinteze. Osim toga, ispitanici su navodili i konkretne načine provjere koje oni koriste u svom predmetu:

Sudionik 1: „Kroz ove geografske vještine. Kroz kritičko razmišljanje i kroz analiziranje grafova i karata tematskih recimo.“

Sudionik 8: „U hrvatskom postoje provjere znanja koje su baš tako koncipirane da piše provjera razumijevanja pročitano. Što znači da logičkim pitanjima moraju dati odgovore da mi vidimo jesu li shvatili.“

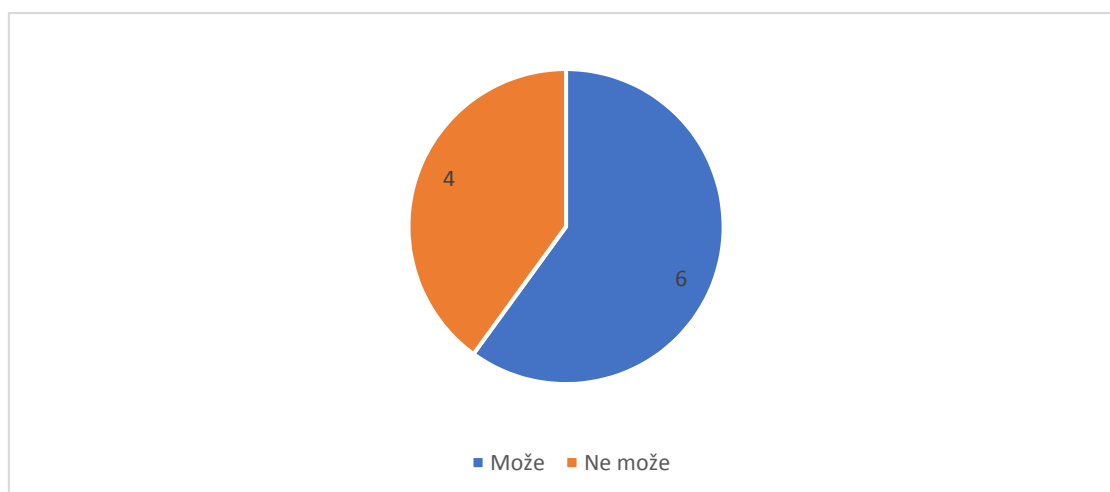
5.5. Istinsko shvaćanje gradiva: univerzalnost ili utopija

Pozadinsko je pitanje ovoga odlomka postavljeno primarno iz razloga nove spoznaje. Nije bilo prethodne hipoteze koja bi se temeljila na literaturi. Unutar korištene literature za pisanje ovog diplomskog rada nije pronađena direktna diskusija ili istraživanje o samoj učeničkoj *mogućnosti* ili *nemogućnosti* dostizanja razumijevanja. Isto tako, ovo pitanje ne propituje potenciju razumijevanja učenika s poteškoćama u razvoju niti delikventnih učenika, već potenciju, uvjetno rečeno, *uobičajenih* učenika. Tiho, općeprihvaćeno mišljenje korištene literature jest da svaki učenik koji nema nikakvih prepreka (fizičkih, psihičkih, socijalnih ili slično) uistinu može istinski razumjeti svako gradivo koje on kroz školsku nastavu mora usvojiti.³ Zbog manjka literaturne podloge o ovoj vrlo specifičnoj i pomalo *sitničavoj* tematici, istražen je i Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje, gdje se nudi jedna interesantna izjava: „Izgradnja znanja temelji se na učeničkoj intelektualnoj otvorenosti, znatiželji, želji za

³ Ova izjava o nepostojanju takve rasprave bi mogla biti opovrgnuta uz pomoć nekoliko argumenata. Prvi, postoje druge literature koje se konkretno bave tematikom učenika s poteškoćama. Međutim, kao što smo već spomenuli, ovdje se ne ispituje mogućnost takvih učenika. Drugi, može se argumentirati kako je takva diskusija zadatak za nekakve druge discipline poput psihologije ili epistemologije. Međutim, nije se mogla pronaći niti iznesena određena interdisciplinarna informacija o toj temi. Treći, može se reći da je ta problematika obrađena kroz upravo razine znanja, spomenute u analizi prošlog pitanja. Međutim, iako je istinito da je obrađeno koje stupnjeve znanja učenik usvaja ili treba usvojiti, nije bilo govora o tome *može li svatko uistinu* dosegnuti određenu (istu ili očekivanu) razinu znanja.

učenjem i postignućem te potrebi za samostalnošću i kreativnošću“ (Cjelovita kurikularna reforma, 2016).

Donosi se zaključak da je izgrađivanje i usvajanje znanja uvjetovano jedino učenikovom otvorenosti, željom, kreativnošću i slično. Što podrazumijeva da svaki učenik zaista ima intelektualnu i psihološku predispoziciju moći *razumjeti* svaki nastavni sadržaj. Na temelju ćemo ove informacije uvidjeti postoji li korespondencija s odgovorima sudionika kojima je pretežito osnova odgovora neposredno iskustvo s učenicima.



Slika 1. Odgovori sudionika na pitanje „Smatrate li da svaki učenik može istinski shvatiti svako gradivo koje Vi, kao nastavnik morate podučiti?“

Najprije valja ukazati na određeni spontani konsenzus među gotovo svim ispitanicima po pitanju problematike vremena. Svatko se od njih izjašnjava kako je vrijeme golema kočnica do toga da svaki učenik shvati gradivo koje treba usvojiti.

Sudionik 2: „Ali, općenito učenici koji nemaju takvu vrstu poteškoća mogu, samo je pitanje vremena, koliko kome treba, ali vjerujem da svi mogu.“

Sudionik 8: „Samo što Vi kažete, puno, onda on stalno zaostaje, on je je stalno u zaostatku. Tu je problem i vrijeme. Njemu treba malo vremena. Da on sad još ima 6 mjeseci pred sobom onda bi on sustigao ostalo.“

Međutim, ne slažu se svi po pitanju može li svaki učenik istinski razumjeti svako gradivo. Šestero ih odgovara da može, dok ih četvero smatra da ne može (*Slika 1*). Interesantno je što niti jedan sudionik svoj odgovor „ne može“ ne zastupa na način da odustaje od učenika. Svaki od njih barem na jednom mjestu iznosi misao kako je ipak u konačnici samo pitanje vremena ili lijenosti.

Sudionik 7: „Razumjeti? Pa mislim da ne. Bitno je da ono osnovno nauči, ono što mu je potrebno za određenu razinu znanja, sve više od toga je za one koji će upravo moći više razumjeti. (...) Možeš ti njega učiti i poučavati pod nastavom, ako on ne želi zapamtiti i slušati, on to ne će ni razumjeti...što nije više nerazumijevanje, nego više lijenost i nerad.“

Sudionik 8: „Djeca su različite inteligencije i različita imaju logička zaključivanja, analogiju i ne mogu svi sve shvatiti bez obzira koliko Vi vremena utrošili u njih. Možete dovesti do jednog nivoa da oni to nauče, što Vi kažete, napamet. Ali, to logično zaključivanje obično je nešto prirodno. Prirodno Bogom dano, eto što bih ja rekla.“

Čak i potonji sudionik (Sudionik 8), koji je tvrdio kako je vrijeme općenito uvijek problem za usvajanje gradiva, smatra kako postoji određena *datost* prema kojoj ne mogu svi sve shvatiti bez obzira na vrijeme.

5.6. Provjeravanje učenikovog predznanja

Ovim se pitanjem nastojalo istražiti pokušavaju li nastavnici u svom svakodnevnom poslu koristiti metodu hermeneutičkog kruga. Iako je taj proces ispreplitanja predmnijenja i razumijevanja praktički konstantno prisutan u bilo kojem činu učenja, svakako nastavnik olakšava učenicima predočavanje gradiva ukoliko osnaži i osvijesti njihovo predznanje (König, Zedler, 2003). Naravno da to nije uvijek moguće, nije niti poželjno forsirati za svako gradivo. Kvantitetu i kvalitetu takvog djelovanja vazda određuje sam nastavnik. Također, stavljanje gradiva u konkretan primjer ili u osoban odnos s učenikom je iznimno snažan alat pospješivanja zainteresiranosti kod učenika, aktivne atmosfere pa i kvalitetnijeg pamćenja. Doduše, konstantna je angažiranost učenika nešto što se u današnjem suvremenom školstvu jedva ostvaruje. Teško je učenika fokusirati na *suhoparan* rad u svijetu gdje je dijete zaista prezasićeno

sočnim i *instant* mogućnostima i izborima. Analizu ove problematike je moguće promatrati kroz sintagmu *Mcdonaldizacije društva* (Ritzer, 1999). Od samog rođenja – 5 vrsta zvečki, 7 ili 8 omiljenih plišanih medvjedića, 15 vrsta sladoleda, 100 tema lego slagalica, 500 crtića, 1000 *prava*, 10000+ aplikacija i igara na mobitelu... I kako očekivati od djeteta, koje je naučilo skakutati od stvari do stvari čim mrvu ili dosadi ili nešto postane *teško*, da aktivno i angažirano prati i sudjeluje u nastavi? Iako je rečeno ranije da je „poželjno da nastavnik kombinira raznovrsne metode, oblike, tehnike, alate...“ to ne smije zalaziti u sfere ulagivanja učeniku. Zbog ovakvih i sličnih razloga, jedan sudionik na pitanje *koliko je učenika po odjelu* kaže sljedeće:

Sudionik 6: „*Tako nekako, mislim da je prosjek od 20 do 22. Ali drukčije je. Kažu mi starije učiteljice da bi radije radile s tadašnjih 31, 32 nego sadašnjih 20.*“

S druge strane, mogli bismo reći *svakoj generaciji svoje* i zaključiti kako je to jednostavno smjena generacija i da se slična buka dizala kad su se pojavljivali prvi industrijski strojevi ili televizori ili telefoni ili internet itd. Da se ne treba oko toga brinuti. Moguće. Ali i unatoč tome, posljedice razmaženosti postaju neizbježne te je moguće da će odgovornost, stega, red, očekivanje, izazov i slično potihlo postati privlačni mladosti jer će i sami osjetiti fragmentiran deficit života. Ili se to već i događa u našoj zapadnoj kulturi kao što tvrdi psiholog Peterson (2017).

Iako se kroz ovo pitanje pokušalo fokusirati na svakodnevnu nastavu, pokušava li nastavnik saznati postoji li određeno predznanje te tu informaciju iskoristiti u daljnjem predavanju, dvoje se sudionika zaustavilo na pružanju odgovora po pitanju konkretnih pisanih testova.

Sudionik 4: „*Ne, isključivo je u prvom razredu i na početku svake godine.*“

Sudionik 6: „*Pa, nažalost i ne baš. Jer, u smislu nekakvih kratkih provjera i slično, jednostavno uz sav obujam gradiva i potrebne provjere, jedan učitelj si teško može tako nešto priuštiti.*“

Svi su ostali ispitanici dali odgovor ne ograničavajući se na samo početak školske godine. Tvrdi kako takve provjere vrše uobičajeno na početku same nastave, u sklopu određene motivacije za rad. Kažu kako kroz takvu vrst provjere traže od učenika osnovne informacije prethodnog gradiva ili ponekad iz života, a ne detaljno ispitivanje. Takva

vrsta provjere pomaže i samom nastavniku u prepoznavanju *rupa* u učenikovom znanju što služi kao alarm da se određene stvari moraju dodatno proraditi kako bi se uspješno moglo savladati sljedeće gradivo.

Sudionik 7: „*Pa naravno, svako gradivo ako se povezuje s drugim razredom, prvim...normalno da povezuješ tako da pitaš jel` se sjećaju, znaju li išta što se radilo. Ako nisu to usvojili, onda se tu uočavaju nekakvi zaostanci pa se to dodatno radi s njima.*“

Što se tiče metoda koje se pri provjeri predznanja koriste, ispitanici navode igru, metodu asocijacija, ponavljanje i razgovor s učenicima.

Sudionik 1: „*Da. Metodom razgovora. Znači kroz ponavljanje, općenito ponavljanje tog dijela gradiva. Kroz domaće zadaće gdje se vidi i kroz samo obradu se vidi da li su razumjeli gradivo prije.*“

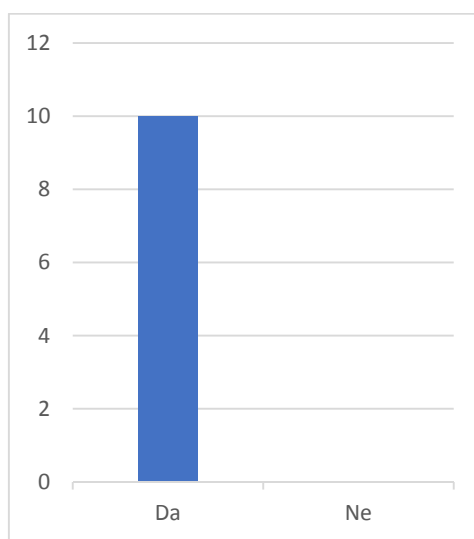
Sudionik 9: „*Da. Ja to nastojim napraviti uvijek kroz igru, jer im je ovako nastavni proces dosta suhoparan. Oni se onda opuste, nemaju nekakav stres da ih netko nešto ispituje. Kroz igru oni, u biti, pokažu neko znanje od prije.*“

Sudionik 10: „*Pa, na primjer, ako smo radili sada asocijacije i oni su trebali pogoditi u tom asocijativnom nizu jednu rubriku „pomirenje“. Bilo je ponuđeno „sakrament ispovijedi“ i sad su se oni trebali sjetiti da su negdje to čuli pa da se to još kaže i „pomirenje“. Znači, u tom jednom motivacijskom dijelu sata pa i na najobičniji način pitanje-odgovor pa se trebaju nečega podsjetiti.*“

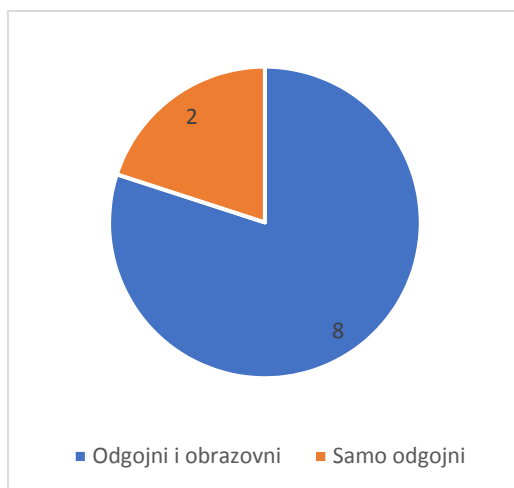
5.7. Univerzalni ciljevi odgoja i obrazovanja

Predstavnici znanosti o odgoju kao hermeneutičke discipline gotovo se jednoglasno izjašnjavaju kako *ne* postoje univerzalni ciljevi odgoja i obrazovanja. Tu polaznu misao započinju Diltheyeva promišljanja da pedagogiju zasnuje kao povijesno-hermeneutičku disciplinu. Nije moguće *dokučiti* ili pronaći nekakvu pedagošku normu koja opstoji neovisno od društva, povijesti ili kulture, kao što to čini Herbart u svojoj normativnoj pedagogiji. Svaka predodžba o odgoju je povijesno uvjetovana. Tek je na temelju razumijevanja trenutne situacije i okoline (pa i prošlosti) moguće izvesti norme specifične situacije (König, Zedler, 2003). Doduše, sam Dilthey, kao filozof života,

zastupa kako postoji određena teleološka odrednica unutar čovjeka koji se ostvaruje u povijesti. Ne zalazeći u njegovu duboku misao, valja samo spomenuti kako se može interpretirati kako Dilthey ipak u ljudskom životu uviđa neke smjernice, ali one su same izložene interpretaciji te, stoga, i dolazimo do različitih koncepcija odgoja i obrazovanja koje su vremenski i društveno uvjetovane (Dilthey,1980a).



Slika 2. Odgovori sudionika na pitanje „Postoje li, prema Vašem mišljenju, univerzalni ciljevi odgoja i obrazovanja?“



Slika 3. Odgovori sudionika prema tome što smatraju pod univerzalnim ciljevima.

Nasuprot ovoj teorijskoj podlozi stoje rezultati istraživanja. Svaki sudionik, bez iznimke tvrdi da postoje univerzalni ciljevi odgoja i/ili obrazovanja (*Slika 2*).

Sudionik 4: „*Da. Općenito odgojni cilj, danas puno nedostaje kućnog odgoja... Pa onda tek obrazovni ciljevi.*“

Međutim, unutar okvira postojanja univerzalnih ciljeva razlikuju se mišljenja po pitanju koji i kakvi su to ciljevi. Osmero sudionika tvrdi da postoje i odgojni i obrazovni univerzalni ciljevi, dok ih dvoje tvrdi kako su obrazovni ciljevi povijesno uvjetovani te su samo odgojni ciljevi univerzalni (*Slika 3*). Međutim, bitno je napomenuti kako su u ovu statistiku uvršteni isključivo oni koji su doslovno izrekli kako postoje samo odgojni univerzalni ciljevi. Time se želi reći kako postoji mogućnost da netko od ovih osmero sudionika ipak smatra da postoje samo odgojni ciljevi, što bi se potencijalno doznalo da se zašlo u daljnju diskusiju. Budući da takve diskusije nije bilo, zadržat ćemo se na ovim rezultatima, ali s određenom rezervom.

Sudionik 9: „*Pa naravno, vrijeme prolazi, situacije se mijenjaju, sredstva se mijenjaju, tako da se moraju i naši ciljevi mijenjati. Ne može cilj biti isti kao i prije 30 godina. (...) U odgoju nekako mislim da se mi svi još držimo onog starog – da trebaju naučiti pozdraviti, ispričati se, ne rugati se drugima... Mislim da su to onako ustaljene vrijednosti i stavovi. A za obrazovni dio definitivno mislim da se moramo pomicati s vremenom.*“

Jedan od dvoje sudionika (Sudionik 9) koji tvrde da ne postoje obrazovni univerzalni ciljevi su odgovorili na potonje citirani način.

Sudionik 1: „*Priprema za život, za budućnost. Za to da će morati biti sposobni primjenjivati znanje, možda ne geografije kasnije u životu, na poslu, ali iz hrvatskog sigurno.*“

Sudionik 2: „*Ja bih rekla da bi uvijek cilj do kojeg treba učitelj s učenicima doći, kada se uči bilo koje gradivo, jest da se razvije intrinzična motivacija kod učenika da učenik poželi znati više o onom o čemu se priča.*“

Sudionik 6: „*Pa, to je sad teško... Mi smo ograđeni time da mora biti ocjena. Ali evo, kod ovih manjih bitnija je primjena znanja u konkretnim situacijama. Od korištenja matematike u svakodnevnom životu, hrvatskog u pisanju i govoru... Tako da, cilj bi bio da znaju naučeno primijeniti, ne samo na papiru, nego u konkretnim situacijama.*“

Ostalih osmero sudionika navode različite ciljeve za koje smatraju da vrijede univerzalno, kao što su *da učenici nauče učiti, da mogu primijeniti znanje, da se pripreme za život* i slično.

5.8. Otkrivanje uzroka problematičnog ponašanja učenika

Duhovnoznanstvena pedagogija kao svoju polaznu točku stavlja *odgojnu stvarnost* pod kojom se podrazumijeva *smisljena cjelina*. *Smisljena cjelina* uključuje i misli, ciljeve, namjere, stavove, osjećaje... Zbog ovoga se kao zaključak nudi da je nužno da nastavnik obrati pažnju na učenika kao *smislenu cjelinu*, umjesto gledajući samo intelektualnu razinu (König, Zedler, 2003). Određena je polazna hipoteza ovoga pitanja bila da će rezultati biti podijeljenih mišljenja, da će vjerojatnije nastavnici razredne nastave tvrditi kako je nužno obazirati se na pozadinu problema, dok će nastavnici predmetne nastave većinski tvrditi kako oni ne trebaju zalaziti u učenikove osobne situacije, eventualno samo opomenuti i pokazati interes ukoliko je sam učenik voljan prići razgovarati. Argumentacija iza takve hipoteze je bila drukčija narav između razredne i predmetne nastave.

Međutim, hipoteza je djelomično opovrgnuta. Na ovo su pitanje zaista svi ispitanici, dakle i nastavnici razredne nastave kao i nastavnici predmetne nastave, potpuno jednoglasno odgovorili da je nužno otkrivanje uzroka problematičnog ponašanja učenika. Postoje vrlo sitne varijacije među ispitanicima koje se nalaze tek u ponekoj kvaliteti ili kvantiteti pristupa. Nekolicina sudionika navodi, a prema odgovorima ostalih vjerojatnost je da se i oni s time slažu, da je nužno otkriti uzroke problema osobito ako se on ponavlja jer će to pomoći samom nastavniku da se nosi s tim problemom, kako da se ponaša te kako da pristupi samom učeniku, ali i da ga pokuša shvatiti i prihvatiti. Na koji će način pristupiti učeniku ovisi o samom problemu, iako se najčešće navodi individualni pristup djetetu, *jedan na jedan*.

Sudionik 3: *„Ovako. Učeni jesmo s posebnim pristupom u školi da treba promatrati učenika i zatim ga, nakon što svi odu, nasamo zaustaviti i s njim porazgovarati. Jer, često kada se učenik izdvaja pred cijelim razredom, to se može shvatiti kao osuda, poruga ili sram. Apsolutno kao nastavnik nikad ne smijemo ignorirati nikakvo neuobičajeno*

ponašanje učenika. Ono može biti potkrepljeno trenutnim psiho-emotivnim stanjem ludosti, puberteta i svega ostaloga, a može imati nekakvo, kako bi rekla naša psihologinja, organsko porijeklo.“

Sudionik 5: *„Normalno da treba. I to najprije jedan na jedan, iza nastave, a onda ovisi... Ali često znam odmah u tom trenutku, ako vidim da je neki problem, izići van i za vrijeme nastavi. Ovisi koliko primijetim da je neka hitnost problema. Nekad znam odmah izići van, što je kod mene vrlo često, nekad znam ostati poslije nastave...ali definitivno uzrok treba riješiti. Vidiš da je dijete odlično i nastupi jedan period usvajanja gradiva ispod neke razine, treba vidjeti u čemu je problem. To obično znaju biti privatni problemi.“*

Ponekad su problemi učenika banalni, a ponekad vrlo kompleksni te, koliko nastavnik može pomoći učeniku, ovisi o vrsti problema. Kada primijete da se radi o bezazlenoj situaciji, neki navode da tijekom nastave nastoje ignorirati sami problem te eventualno pokušaju porazgovarati s problematičnim učenikom nakon završenog školskog sata.

Sudionik 7: *„Heh, to sve ovisi o situaciji. Zato i je učitelj stvoren da zna procijeniti kad što treba (...) Nekad napravim tako da stanem i da ne ću radit dva sata dok ne riješimo problem. Zaustavljam svaki proces dok se problem ne riješi. Nekada i ignoriram zato što vidim da je to neka glupost, zbog koje mogu poslije nastave nasamo s njim porazgovarati.“*

Sudionik 6: *„Ako učiteljica ne će biti osjetljiva na neke promjene u djetetovom ponašanju, tražiti što je uzrok...onda joj je džabe svo predavanje i nastava. Glavni je naglasak u razrednoj nastavi odgoj. Ne toliko obrazovanje, koliko odgoj.“*

Većina je sudionika svjesna neizmjerne vrijednosti pozitivnog, radnog, aktivnog ozračja u razredu. Upravo zbog toga svaki sudionik odgovara i pokazuje interes za prepoznavanje i rješavanje problema kod učenika. Nastavnik mora imati iznimno visoku emocionalnu inteligenciju, razvijene socijalne vještine, visok prag tolerancije, neiscrpnu strpljivost itd., kako bi mogao, kako kaže sudionik 7, „procijeniti kad što treba“.

5.9. Povezanost rada odgojno-obrazovne ustanove i obrazovne politike

Kao što smo zaključili u analizi četvrtog pitanja da ne postoji ekstremni biheviorizam u praksi, isto tako, radikalno normativno stajalište nije moguće naći u realnosti. Čini se da je teško unutar prakse djelovati isključivo jednolično. Što je i dobro ako je teško, jer je iznimno poželjno, ako ne i nužno, djelovati holistički, raznovrsno i kvalitetno, odgojno vlastitim primjerom kao i obrazovno mnoštvom informacija. Konkretno, promatrajući ove sudionike, kod barem 40% sudionika se može uočiti određeni stupanj (koji varira po jačini od sudionika do sudionika) ogorčenosti prema onima koji se isključivo bave teorijom, prema onima koji donose pedagoške norme prigovarajući im kako nemaju iskustva i/ili su neadekvatni. Međutim, rijetko je koje radno mjesto pošteđeno takvih stavova. Nekako je uobičajeno da odgajateljica psihologa ili pedagoga gleda ispod oka, misleći *što ima meni govoriti, ja sam svaki dan s djecom, ja znam deset puta bolje* ili na sličan način iskusni nogometaš gleda novog izbornika ili pisac lektora ili glumac redatelja itd.

Sudionik 1: *„Znači obrazovna politika je nešto što nam pokušava nametnuti, po mom mišljenju, nekog tko nije u školi, u sustavu i nekog tko smatra da je njegov rad dobar, a nije ga iskusio u samoj praksi. Znači ljude iz prakse treba više pitati.“*

Sudionik 5: *„Pa nažalost, evo, moram reći da su tamo uvijek zaposleni neki krivi ljudi koji nikad nisu bili u nastavi, koji nikad nisu radili u struci... Prema tome, uopće nisu kompetentni da donose nekakve zakone, da pričaju o nečemu što osobno nisu prošli.“*

Sudionik 9: *„Ali mislim da bi se nekako taj kurikulum...puno toga ima sa čim se mi, nastavnici ne slažemo, puno propusta koje mi vidimo. Recimo, ja koja imam malo iskustva, vidim već propuste, a kako tek netko tko radi 25 godina. Mislim da to rade ljudi koji nisu adekvatni.“*

Jedan je od ključnih ciljeva kritičke teorije i kritičke znanosti o odgoju emancipacija čovjeka i školstva. U pozitivnom smislu emancipacija teži jednakosti prava i dužnosti svih članova društva te time u političkom pogledu poziva na promjene (König, Zedler, 2003). Na sličan način i ispitanici podržavaju određenu autonomnost.

Sudionik 8: „Mislim da postoji veza. I mislim da bi je trebalo biti što manje, po meni. Određena autonomnost. Pogotovo pri zapošljavanju i tako da ljudi stvarno dolaze s obzirom na svoja znanja, vještine, sposobnosti.“

Sudionik 9: „Mislim, poveznice moraju postojati jer smo mi gradska škola i, naravno, dobivamo od grada pomoći i podrške...ali, ja općenito nisam pristalica miješanja politike u bilo kakve odgojne procese s djecom.“

Jedan je sudionik interesantno povezoao ovo pitanje i s problematikom stručnih skupova:

Sudionik 7: „Ajoj, što bih mislila...Ništa ne mislim. Ne donose ništa dobro, ne rade dobre promjene i nisu u toku s vremenom u kojem se nalazimo i djecu opterećujemo sa stvarima koje su danas nebitne...Eto, to mi pada na pamet. I imamo stručne skupove koji nemaju veze s pameću. Uči me kako trebamo napisati dnevnu pripremu, mislim stvarno... Unesite ovdje ime i prezime, onda tu na početku imate motivacijski dio sata... Pa to se radi na prvoj godini faksa, što je njima. Žene tamo od pedeset godina staža slušaju kako se priprema piše...“

Budući da su iznimno slični stavovi hrvatskog društva po pitanju općenitog državnog uređenja ili po pitanju bilo kojeg aspekta vođenja društva, ovo nezadovoljstvo bi se moglo argumentirati kao stanje koje je sociološki uvjetovano. Postalo je uobičajeno, ako ne i *moderno* biti mrzovoljan. Međutim, nastavnici i učitelji nerijetko imaju svoje vlastito iskustvo koje stoji kao podloga. Isto tako, ovakva je kritičnost ili ispravnije rečeno – kritičnost koja nije sebi sama svrha, već je svrha poboljšanje stanja – iznimno poželjna. Usprkos razlozima za pesimizmom, učitelji i nastavnici u dijalogu s djecom nemaju drugog izbora nego djelovati ignorirajući poteškoće i pokušati sami stvoriti kvalitetnije okolnosti.

6. Zaključak

Cilj je ovoga diplomskog rada bio istražiti relevantnu literaturu u području hermeneutičke discipline te ispitati stavove učitelja i nastavnika osnovne škole o primjeni hermeneutičke discipline unutar odgojno-obrazovnog procesa. Orijentirajući se prema podjeli Königa i Zedlera, u radu je navedeno kako postoje četiri glavne teorije znanosti o odgoju, od kojih je jedna i hermeneutička disciplina. Neki od bitnih pojmova i termina hermeneutičkog pravca su: *razumijevanje, povijest, uživljavanje, kontekst, kulturološka uvjetovanost ciljeva, objektivno razumijevanje smisla, simbolička interakcija, odgojna stvarnost, emancipacija...* Nakon teorijske analize kao početnog pogona u cirkularnom procesu hermeneutičkog kruga, započeta je analiza rezultata istraživanja. Budući da se radi o kvalitativnom istraživanju u kojem se kao metoda koristio intervju, rezultati ne pružaju statističku vrijednost. Struktura intervjua najprije obuhvaća općenita obilježja hermeneutike, to jest ono što sam učitelj ili nastavnik podrazumijeva pod terminom *razumijevanje*, zatim nešto konkretnije, odnosno koje oblike i vrste hermeneutičkih metoda isti koristi u svojoj nastavi, sve do detaljnijih upita koji uključuju primjenu hermeneutičkog kruga i diskusiju o univerzalnosti ciljeva odgoja i obrazovanja. Analiza dobivenih rezultata pokazuje da učitelji i nastavnici gotovo složno smatraju da je razumijevanje gradiva kod učenika nužno, a samo *razumijevanje* većina učitelja i nastavnika promatra i kao sredstvo i kao cilj u odgojno-obrazovnim sadržajima. Učitelji i nastavnici su najčešće navodili metodu razgovora i određene praktične zadatke kao oblike i metode koje koriste kako bi učenici lakše razumjeli gradivo. Neočekivano se ispostavilo da su interesantniji odgovori bili dani na sljedeća dva pitanja: (5) može li *svaki* učenik istinski *shvatiti* svako gradivo i (7) postoje li univerzalni ciljevi odgoja i obrazovanja. Slično kao i na upit da definiraju *razumijevanje*, učitelji i nastavnici su ostali pomalo zatečeni. Razumijevanje su uglavnom opisali onim što im prvo *padne na pamet*, dok su na ova dva spomenuta pitanja ipak nerijetko zastali i dali malo više mjesta za razmišljanje.

Postoji strogo odstupanje između predstavnika hermeneutičke discipline i sudionika – prvi tvrde da ne postoje univerzalni ciljevi odgoja i obrazovanja, već su oni povijesno i kulturološki uvjetovani, dok drugi tvrde da oni postoje (ako ne obrazovni, onda barem odgojni ciljevi). Kroz interpretaciju rezultata može se zaključiti da ispitanici,

to jest, učitelji i nastavnici zaista koriste hermeneutičke metode u svojoj nastavi čime se potvrđuje uloga i važnost iste u suvremenom pedagojskom diskursu.

Literatura

- Afrić, V., (1988), Simbolički interakcionizam. *Revija za sociologiju* 29, 1-2: 1-13.
- Bašić, S., (1998), Modeli samopoimanja pedagogije. *Napredak*, 139, 1: 33-44.
- Brdar, M., (2005), Hermeneutička filozofija i hermeneutička metoda. *Arhe II*, 3: 110-129.
- Cameron, C., Moss, P. (2011), *Social Pedagogy and Working with Children and Young People: Where Care and Education Meet*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Cjelovita kurikularna reforma (2016), Nacionalni kurikulum za osnovno školski odgoj i obrazovanje. Dostupno na <http://www.kurikulum.hr/wp-content/uploads/2016/03/NKOO-1.pdf> (preuzeto 30.4.2018.)
- Dilthey, W. (1989), *Introduction to the Human Sciences*. New Jersey: Princeton University Press.
- Dilthey, W. (1980a). *A Hermeneutic Approach to the Study of History and Culture, Volume II*. The Hague/Boston/London: Martinus Nijhoff Publisher.
- Dilthey, W. (1980b), *Izgradnja istorijskog sveta u duhovnim naukama*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.
- Filipović, V. (1979), *Novija filozofija zapada i odabrani tekstovi*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Gudjons, H., (1994), *Pedagogija: temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
- Habermas, J., (1984), *The theory of communicative action vol. 1*. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1973). *Theory and Practice*. Boston: Beacon Press.
- Halmi, A., (2013), Kvalitativna istraživanja u obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja* 10: 2, 203-218.
- Howard, C., Brady, M. (2015). Teaching social research methods after the critical turn: challenges and benefits of a constructivist pedagogy, *International Journal of Social Research Methodology* 18(5): 511-525.

- Horkheimer, M. (1972), *Critical Theory*. New York: Continuum.
- Hrvatska enciklopedija. Dostupno na <http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=18534> (preuzeto 20.3.2018.)
- König, E., Zedler, P., (2003), *Teorije znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa.
- Mijatović, A., (1999), *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: HPKZ.
- Mollenhauer, K., (1973), *Erziehung und Emanzipation*. München (6. Aufl.).
- Muratović, E., (2012), O hermeneutici kao metodi istorije filozofije. *Matica crnogorska*, 247-292.
- Nimac, E. (2013), Primjena Bloomove taksonomije u nastavi. Dostupno na: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj_maGa3-LaAhXQC-wKHfquAxsQFggoMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.azoo.hr%2Fimages%2Frazno%2FE._Nimac.doc&usg=AOvVaw2IvMam_MQLvi8Ssbs6SU85 (preuzeto 30.4.2018.)
- Oslić, J., (2014), Filozofija i duhovne znanosti s posebnim osvrtom na djelo Wilhelma Diltheya. *Filozofska istraživanja* 135, 3: 279-297.
- Pavić, Ž., (1994), Fenomenologija i sociologija: Uvod u „refleksivnu sociologiju“. *Društvena istraživanja*, 10/11,3 : 279-295.
- Peterson, J. B. (2017), Men and Responsibility. Dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=gLmkx1hYYG0> (preuzeto 20.4.2018.)
- Poljak, V. (1984), Didaktika. Zagreb: Školska knjiga.
- Ritzer, G. (1999), Mekdonaldizacija društva : istraživanje mijenjajućeg karaktera suvremenog društvenog života. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk, Hrvatsko sociološko društvo.
- Rothacker, E., (1965), *Logik und Systematik der Geisteswissenschaften*. München/Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Sotirou, P. (1993), Articulating a Hermeneutic pedagogy: The Philosophy of Interpretation. *Journal of Advanced Composition* 13: 2, 365-380.

Strauss, A. L., (1959), *Mirrors and Mask: The Search for Identity*. Giencoe III, The Free Press.

Taylor, C., (2009) *Etika autentičnosti*, Split, Verbum

Tillman, K., (1994), *Teorije škole*. Zagreb: Educa.

Vizek-Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M., Miljković, D. (2003), *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP Vern.

Žarnić, B., (1996), Pedagogija: hermeneutička, empirijska ili kritička znanost. U: Vrgoč, H. (ur.), *Pedagogija i hrvatsko školstvo*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, 92-97.

Sažetak

ULOGA HERMENEUTIČKE DISCIPLINE U SUVREMENOM PEDAGOGIJSKOM DISKURSU

Cilj ovog diplomskog rada je proučiti i izložiti podatke iz relevantne literature o hermeneutičkoj disciplini te istražiti postoji li pozitivna korelacija između učitelja/nastavnika i korištenja hermeneutičkih metoda unutar odgojno-obrazovnog procesa. U tu svrhu provedeno je kvalitativno istraživanje na učiteljima i nastavnicima osnovnih škola. Dobiveni su se rezultati polustrukturiranih intervjua obradili i interpretirali u skladu s teorijom. Općenito, može se zaključiti da je hermeneutička disciplina na provedenom uzorku prisutna u suvremenom odgojno-obrazovnom procesu. Učitelji i nastavnici uglavnom podržavaju i promiču korištenje hermeneutičkih metoda i stavova, iako se da primijetiti da su takvi stavovi usvojeni na nesvjesnoj razini prilikom vlastitog usavršavanja i unutar odgojno-obrazovnog procesa. Raskorak koji se ističe između zagovornika hermeneutičke discipline i sudionika u ovom istraživanju pronalazimo u stajalištu za koje prvi tvrde kako ne postoje univerzalni ciljevi odgoja i obrazovanja te da su oni povijesno i kulturološki determinirani, dok drugi smatraju kako isti ipak postoje.

Ključne riječi: hermeneutika, hermeneutički krug, kvalitativno istraživanje, razumijevanje, Wilhelm Dilthey

Summary

THE ROLE OF THE HERMENEUTIC DISCIPLINE IN CONTEMPORARY PEDAGOGIC DISCOURSE

The aim of this master's thesis was to explore and expose data from relevant literature on hermeneutic discipline and to examine whether there is a positive correlation between teachers and the use of hermeneutic methods within the educational process. To verify this hypothesis, qualitative research has been conducted on primary school teachers. The results of semi-structured interviews were obtained and interpreted in accordance with the theory. In general, it can be concluded that hermeneutic discipline on this sample is present in the contemporary educational process. Teachers mainly support and promote the use of hermeneutic methods and hermeneutic view, although it can be noted that they have learned this standpoint of view during their education. The discrepancy between the hermeneutic discipline representatives and the participants in this research is found in one aspect: first of them claim that there are no universal goals of education and that they are historically and culturally determined, while others consider that they do indeed exist.

Key words: hermeneutic, hermeneutic circle, qualitative research, comprehension, Wilhelm Dilthey

Prilozi

PRILOG 1: Protokol intervjua

PROTOKOL INTERVJUA

Podatci iz intervjua će se koristiti isključivo u istraživačke svrhe, odnosno u svrhu pisanja diplomskog rada. Intervju je povjerljiv, što osigurava potpunu anonimnost sudionika. Cilj samog intervjua jest uvid u zastupljenost elemenata hermeneutičke discipline unutar prakse odgojno-obrazovnog procesa

Spol:

Dob:

Nastavni predmet:

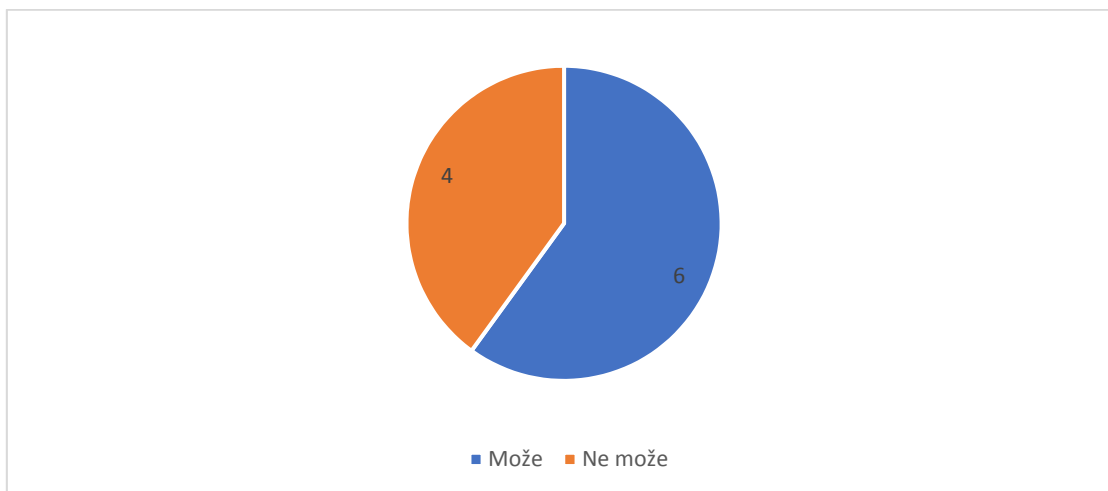
PITANJA:

- 1) Kako biste definirali značenje i ulogu termina *razumijevanje* u odgojno-obrazovnim sadržajima?
- 2) Metoda razumijevanja: sredstvo ili cilj u odgojno-obrazovnim sadržajima? Obrazložite.
- 3) Navedite oblike i metode koje koristite pri poučavanju, a radi mogućeg jednostavnijeg razumijevanja.
- 4) Na koji je način moguće provjeriti da učenik istinski razumije gradivo, tj. da ga nije samo usvojio na najnižoj kognitivnoj razini – reprodukciji?
- 5) Smatrate li da *svaki* učenik *može* istinski shvatiti (*znači, da nije samo reprodukcija*) svako gradivo koje Vi, kao nastavnik morate podučiti? Ako ne, na

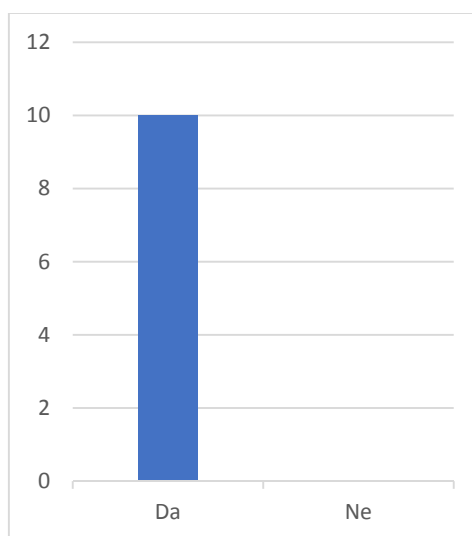
koji način rješavate takvu situaciju gdje učenik teško shvaća ili ne može shvatiti određeno gradivo?

- 6) Provjeravate li učenikovo predznanje određenog područja, a da nije samo na početku školske godine? Na koje načine? Također, na koje načine koristite te dobivene informacije o određenom predznanju učenika?
- 7) Postoje li, prema Vašem mišljenju, univerzalni ciljevi odgoja i obrazovanja? Ako da, navedite koji bi to bili ciljevi.
- 8) Treba li, prema Vašem mišljenju, nastavnik Otkriti uzrok problematičnog ponašanja učenika (možda i intervenirati)? *(Primjerice, pokušati saznati razlog zbog čega učenik posljednjih dana odbija sudjelovati u nastavi ili ipak nastaviti predavati opominjući učenika)*
- 9) Navedite povezanost rada odgojno-obrazovne ustanove i obrazovne politike.

PRILOG 2: Grafički prikazi



Slika 1. Odgovori sudionika na pitanje „Smatrate li da svaki učenik može istinski shvatiti svako gradivo koje Vi, kao nastavnik morate podučiti?“



Slika 2. Odgovori sudionika na pitanje „Postoje li, prema Vašem mišljenju, univerzalni ciljevi odgoja i obrazovanja?“



Slika 3. Odgovori sudionika prema tome što smatraju pod univerzalnim ciljevima.

PRILOG 3: Transkripti

Sudionik 1

- (1) **Istraživač:** Kako biste definirali značenje i ulogu termina *razumijevanje* u odgojno obrazovnim sadržajima?

Sudionik: Koliko učenik može shvatiti određeno gradivo i primijeniti to što je razumio.

- (2) **Istraživač:** Metoda razumijevanja: sredstvo ili cilj u odgojno-obrazovnim sadržajima? Obrazložite.

Sudionik: Metoda razumijevanja? Kako misliš metoda razumijevanja?

Istraživač: Je li ono samo po sebi, primjerice kada predajete Geografiju učenicima, nekakav cilj? Znači, kada predajete određeno gradivo i kada učenici dostignu razumijevanje (da istinski razumiju gradivo)... Je li ono samo više cilj ili mislite da je ono sredstvo preko kojega se dolazi do ili ocjene ili nečega drugoga?

Sudionik: I jedno i drugo. Pa mislim. To je teško. I jedno i drugo je zato što je sredstvo s kojim oni dalje nadograđuju svoje znanje. Recimo u šestom razredu primjenjuju ono iz sedmog. Ali je i cilj da razumiju. I jedno i drugo.

- (3) **Istraživač:** Navedite oblike i metode koje koristite pri poučavanju, a radi mogućeg jednostavnijeg razumijevanja.

Sudionik: Metoda razgovora. Onda kritičko razmišljanje koje tražim od njih, isto tako suradničko učenje gdje oni uče jedni od drugih. Onda imamo primjena razumijevanja, analiziranje grafova i dobno spolnih piramida i tako dalje.

- (4) **Istraživač:** Na koji je način moguće provjeriti da učenik istinski razumije gradivo, tj. da ga nije samo usvojio na najnižoj kognitivnoj razini – reprodukciji?

Sudionik: Kroz ove geografske vještine. Kroz kritičko razmišljanje i kroz analiziranje grafova i karata tematskih recimo.

- (5) **Istraživač:** Smatrate li da *svaki* učenik *može* istinski shvatiti (*znači, da nije samo reprodukcija*) svako gradivo koje Vi, kao nastavnik morate podučiti?

Ako ne, na koji način rješavate takvu situaciju gdje učenik teško shvaća ili ne može shvatiti određeno gradivo?

Sudionik: Može. Mislim da svi mogu uspjeti. Vrijeme ovdje u pitanju nije komponenta ako se ne varam. Pitanje je da li svi mogu shvatiti? Svi mogu shvatiti. E sad je pitanje i vremena i njihove volje i želje.

- (6) **Istraživač:** Provjeravate li učenikovo predznanje određenog područja, a da nije samo na početku školske godine? Na koje načine?

Sudionik: Da. Metodom razgovora. Znači kroz ponavljanje, općenito ponavljanje tog dijela gradiva. Kroz domaće zadaće gdje se vidi i kroz samo obradu se vidi da li su razumjeli gradivo prije.

- (7) **Istraživač:** Postoje li, prema Vašem mišljenju, univerzalni ciljevi odgoja i obrazovanja?

Sudionik: Univerzalni. Pa mogli bi biti. Da.

Istraživač: Možete li neki cilj navesti ili neki primjer?

Sudionik: Priprema za život, za budućnost. Za to da će morati biti sposobni primjenjivati znanje, možda ne geografije kasnije u životu, na poslu, ali iz hrvatskog sigurno.

- (8) **Istraživač:** Treba li, prema Vašem mišljenju, nastavnik pokušavati otkriti uzrok problematičnog ponašanja učenika (možda i intervenirati)? (*Primjerice, pokušati saznati razlog zbog čega učenik posljednjih dana odbija sudjelovati u nastavi ili ipak nastaviti predavati opominjući učenika*)

Sudionik: Naravno da treba. Slažem se. Treba sve uzroke vidjeti zašto.

Istraživač: Na koji način, možda osoban dijalog, privatn ili?

Sudionik: Razgovor s učenikom jedan na jedan te eventualno razgovor sa ostatkom razreda što se događa s tim učenikom. Jer možda ako je učenik sam po

sebi zatvoren, možda će mu njegovi prijatelji htjeti pomoći pa će reći što ga muči i onda na taj način pristupiti obaveznu suradnju s roditeljima.

(9) Istraživač: Navedite povezanost rada odgojno-obrazovne ustanove i obrazovne politike?

Sudionik: Nisu povezane. Znači obrazovna politika je nešto što nam pokušava nametnuti, po mom mišljenju, nekog tko nije u školi, u sustavu i nekog tko smatra da je njegov rad dobar, a nije ga iskusio u samoj praksi. Znači ljude iz prakse treba više pitati.

Sudionik 2

- (1) **Istraživač:** Kako biste definirali značenje i ulogu termina *razumijevanje* u odgojno obrazovnim sadržajima?

Sudionik: Lakoća usvajanja sadržaja bez dodatnog uvježbavanja.

- (2) **Istraživač:** Metoda razumijevanja: sredstvo ili cilj u odgojno-obrazovnim sadržajima? Obrazložite.

Sudionik: Što bi trebalo biti ili što je?

Istraživač: Pa, možete oboje odgovoriti. Što vi mislite da jest i što bi trebalo biti.

Sudionik: Mislim da bi trebao biti krajnji cilj svakog učenika, a čak mislim da učenik ne može možda svjesno ni utjecati na razumijevanje, nego se to dogodi ili ne dogodi. Tako da, mislim da općenito je cilj.

- (3) **Istraživač:** Navedite oblike i metode koje koristite pri poučavanju, a radi mogućeg jednostavnijeg razumijevanja.

Sudionik: Evo, u nastavi stranog jezika to bi bio funkcionalni jezik, odnosno stavljanje jezika u kontekst onog sa čime se oni susreću u svakodnevnom životu. Recimo, uvježbavanje dijaloga, na primjer kupovina u kojem se koriste određeni izrazi koji se poučavaju u nastavi, a svrha im je funkcionalni jezik koji se može koristiti u svakodnevnom životu.

- (4) **Istraživač:** Na koji je način moguće provjeriti da učenik istinski razumije gradivo, tj. da ga nije samo usvojio na najnižoj kognitivnoj razini – reprodukciji?

Sudionik: Ako može sam dati primjer koji do sad nije susreo u nastavi. Ako može sam, na osnovi onog što smo razgovarali dati svoj primjer.

- (5) **Istraživač:** Smatrate li da *svaki* učenik *može* istinski shvatiti (*znači, da nije samo reprodukcija*) svako gradivo koje Vi, kao nastavnik morate podučiti?

Sudionik: Ne znam jel' možemo uzimati u obzir djecu s prilagođenim programom, na primjer imam dječaka koji ima Downov sindrom. Mislim da on ne može shvatiti sve kao drugi učenici. Ali, općenito učenici koji nemaju takvu

vrstu poteškoća mogu, samo je pitanje vremena, koliko kome treba, ali vjerujem da svi mogu.

Istraživač: Dobro, sad ste već na neki način odgovorili na ovo potpitanje: Ako ne može svaki učenik razumjeti, na koji biste način riješili takvu situaciju gdje učenik teško shvaća ili ne može shvatiti određeno gradivo. Već ste rekli kroz vrijeme treba, ali ako imate još nešto za dodati...

Sudionik: Korištenjem više primjera, stavljanje u kontekst stvarnog života, korištenjem vizualnih sredstava, recimo u nastavi jako puno pomažu „flash“ kartice koje koristim pa im onda bude kristalno jasno o čemu pričam.

- (6) **Istraživač:** Provjeravate li učenikovo predznanje određenog područja, a da nije samo na početku školske godine? Na koje načine?

Sudionik: U razrednoj nastavi, najčešće kao motivaciju, znam koristiti razgovor o sadržaju sata, onog što ćemo učiti na engleskom jeziku, o njihovom znanju toga na hrvatskom jeziku. Tako da, najčešće da, provjeravam njihovo znanje onoga što ćemo učiti, ali evo, u kontekstu hrvatskog jezika pa onda to kasnije primjenjujemo na engleski. A {ispitivanje predznanja} koristim i zbog motivacije učenika.

- (7) **Istraživač:** Postoje li, prema Vašem mišljenju, univerzalni ciljevi odgoja i obrazovanja?

Sudionik: Ja bih rekla da bi uvijek cilj do kojeg treba učitelj s učenicima doći, kada se uči bilo koje gradivo, jest da se razvije intrinzična motivacija kod učenika da učenik poželi znati više o onom o čemu se priča.

- (8) **Istraživač:** Treba li, prema Vašem mišljenju, nastavnik pokušavati otkriti uzrok problematičnog ponašanja učenika (možda i intervenirati)? (*Primjerice, pokušati saznati razlog zbog čega učenik posljednjih dana odbija sudjelovati u nastavi ili ipak nastaviti predavati opominjući učenika*)

Sudionik: Da... Mora saznati pozadinu i to onda uvijek pojede cijeli sat. Mora, da, mislim da se treba svaki učitelj potruditi saznati uzrok problema, posebno ako se on ponavlja. Svatko ima svojih loših dana, ali nekad se ponašanja ponavljaju i mora učitelj saznati uzrok toga, da se zna s tim nositi.

Istraživač: U sklopu razreda ili individualno?

Sudionik: Pa sad, ovisi kakav se problem pojavljuje, ali najčešće individualno, mislim da je to najplodonosnije.

(9) Istraživač: Navedite povezanost rada odgojno-obrazovne ustanove i obrazovne politike? Primjerice pitanju stavova, načina djelovanja, sadržaja kurikuluma...

Sudionik: Čini mi se da u Hrvatskoj to nije do te mjere izraženo, jer koliko – toliko osjećam da je Hrvatska još uvijek demokratska zemlja u kojoj se jedna i druga strana može izboriti za nešto što je prihvatljivo ili neprihvatljivo. Čini mi se da ne može toliki utjecaj izvršiti na nastavu, a da, s druge strane, ne naiđe na neku vrstu otpora.

Sudionik 3

- (1) **Istraživač:** Kako biste definirali značenje i ulogu termina *razumijevanje* u odgojno obrazovnim sadržajima?

Sudionik: Kako bih ga ja definirala, hm... Pa, razumijevanje bilo pisanim ili usmenim putem je neophodno važno, jer inače učenici ne shvate poruku. Definicija razumijevanja u mom predmetu je neophodan pojam, jer bez razumijevanja nema ništa. To može biti klasifikacija čitanja s razumijevanjem, slušanje s razumijevanjem i govorenje s razumijevanjem.

Istraživač: Dobro. Kako biste *samo* razumijevanje shvatili, općenito, sveobuhvatno shvaćeno?

Sudionik: Razumijevanje kao takvo je jedan izrazito zahtijevan psiho-motorički proces učenika. Ako hoćeš da ti detaljnije pojasnim, to ti je najobičnije pitanje

- (2) **Istraživač:** Metoda razumijevanja: sredstvo ili cilj u odgojno-obrazovnim sadržajima? Obrazložite.

Sudionik: Zanimljivo... Ono je po meni prvenstveno sredstvo koje tebe vodi do cilja da ti imaš gotovu poruku, u bilo kojem obliku ta poruka bila. Jer, bez razumijevanja nema nikakve nastave. Znači počela bih s time da je sredstvo koje je uvjetovano svojim ciljem. I jedno i drugo, jer bez razumijevanja kao početne etape, sredstva, nikakva poruka se ne može prenijeti.

Istraživač: Na što mislite točno kada kažete *poruka*? Kako biste to definirali?

Sudionik: Ta poruka može biti u bilo kojem obliku... Poruka kao prijenos informacija.

Istraživač: ...Ono što oni trebaju usvojiti?

Sudionik: Ono što oni trebaju usvojiti, ono što oni trebaju na kraju krajeva razumijeti.

Istraživač: Ok, onda je to (razumijevanje) samo po sebi i cilj?

Sudionik: Tako je.

- (3) **Istraživač:** Navedite oblike i metode koje koristite pri poučavanju, a radi mogućeg jednostavnijeg razumijevanja.

Sudionik: Pa, ja ću ti iskreno reći ja sam nastavnik frontalnog rada. Imam male skupine učenike, jer imam izborni predmet koji nije tako egzotičan. Od početka do kraja sata raznim tehnikama provjeravam razumijevanje. Ono što mogu najčešće reći da je to definitivno neformalni i formalni svakodnevni govor. Znači, od onog što oni rade, ako je u ponedjeljak nastava pa *šta su radili za vikend* pa sve do toga ako se obrađuje nekakva nova cjelina ili novi tekst. To može biti obrada novog gradiva, to može biti čitanje teksta, čitanje s razumijevanjem.

- (4) **Istraživač:** Na koji je način moguće provjeriti da učenik istinski razumije gradivo, tj. da ga nije samo usvojio na najnižoj kognitivnoj razini – reprodukciji?

Sudionik: Znači primarno je ponavljanje, zatim su dijalozi i skupni rad.

Istraživač: Što se točno radi kroz skupni rad?

Istraživač: Ako smo, na primjer obradili pozdrave... Imam skupinu od četvero učenika, koji se zapravo jedan drugome moraju obraćati, ponoviti sve izraze... Kako se pozdravlja, kako ćeš nešto pitati, kako ćeš odzdraviti. I to 3,4 puta zarotiraš i to se usvoji. A ako radiš na gramatičkom obliku, isto tako, samo što je to nešto i drugačije. To su najčešće pismeni zadatci u kojima se traži da neki pojam ponavljaju kroz različite tipove rečenica.

- (5) **Istraživač:** Smatrate li da *svaki* učenik *može* istinski shvatiti (*znači, da nije samo reprodukcija*) svako gradivo koje Vi, kao nastavnik morate podučiti? Ako ne, na koji način rješavate takvu situaciju gdje učenik teško shvaća ili ne može shvatiti određeno gradivo?

Sudionik: Da. Može. Samo je pitanje o količini informacija, jer nemaju svi jednako razvijene intelektualne sposobnosti. Pri tome ne mislim da su glupi ili ograničeni, nego to isključivo ovisi o trenutačnoj pažnji učenika. Samo što su naši učenici danas *joj, ne bi mi to, nama je to preteško*, jer su naviknuti razmišljati linijom manjeg otpora. Ali ja smatram, prema nastavnom planu i programu, koji

je napravljen od strane ministarstva, da je sve što je obrađeno, čak i dijete s prilagođenim programom i s posebnim obrascima, u stanju su sve što je propisano usvojiti.

Istraživač: Dobro, znači samo je pitanje motivacije i eventualno vremena?

Sudionik: Tako je. Motivacije, vremena i kvalitete nastavnika. Sigurna sam da svako dijete može razumjeti sve što mu se treba predavati. Možda moraš katkada preformulirati pitanje, ali ide. Ide.

- (6) **Istraživač:** Provjeravate li učenikovo predznanje određenog područja, a da nije samo na početku školske godine? Na koje načine?

Sudionik: O, da. Najčešće ga koristim pri provjeri vokabulara i jezičnih zakonitosti ili gramatike. Jer, jedno ne može bez drugoga. Znači, to mogu biti ili pitanja pa *sjećaš li se kad smo radili to i to* pa se on ne sjeća pa ga ja onda vodim kratkim pitanjima ili objašnjenjima da poveže. Najčešće to ide tako kada se povezuje novo gradivo sa starim gradivom.

- (7) **Istraživač:** Postoje li, prema Vašem mišljenju, univerzalni ciljevi odgoja i obrazovanja?

Sudionik: Huh... Znaš šta... Da i ne. Ako sad gledam iz perspektive nekoga tko poučava i vratim se unazad u perspektivu nekoga tko poučava, onda vidim da su se stvari promijenile. Mišljenja sam da danas učenici puno manje uče i znaju negoli smo *mi*, odnosno ja, ja sam 81.godište. S druge strane, sve im ide na ruku da im se olakša. Tako da... odgovor na tvoje pitanje, usudila bi se reći radije ne, nego da. Znaš, konstanta postoji, ali stalno bismo nešto novo. Što to znači univerzalni pojam. Znaš ono, univerzalno je nekad bilo frontalno, sad se to izbjegava, jer se smatra da je to autoritarno i da to nije dobro...

Istraživač: Dobro, no kad kažem *ciljevi*, to na neki način nadilazi ove, primjerice metode na koji način neki nastavnik predaje ili kako konkretna škola funkcionira... Cilj u smislu – što na kraju treba ispasti od svega toga. Nije pitanje kako se radi, nego cilj u smislu da svi teže prema jednome ili prema sličnome.

Sudionik: Hm, a moguće. To bi se dalo, to može... Jer mi svi zapravo ciljamo da naši učenici budu obrazovani, jel' tako? Hajde onda radije staviti *da*, da postoji nekakav globalni, viši cilj, više od bubanja na pamet i nešto sa čime će se oni moći kasnije u životu služiti.

Istraživač: Dobro, dobro... Ali sve, znači, osim toga, iskustvom potvrđujete da je sve ipak promjenjivo i da se mijenja?

Sudionik: O, da. Varljivo je. Jest, jest. Apsolutno nema konstante. Ti, koji kažu da da je konstanta, ti pričaju gluposti.

- (8) **Istraživač:** Treba li, prema Vašem mišljenju, nastavnik pokušavati otkriti uzrok problematičnog ponašanja učenika (možda i intervenirati)? (*Primjerice, pokušati saznati razlog zbog čega učenik posljednjih dana odbija sudjelovati u nastavi ili ipak nastaviti predavati opominjući učenika*)

Sudionik: Ovako. Učeni jesmo s posebnim pristupom u školi da treba promatrati učenika i zatim ga, nakon što svi odu, nasamo zaustaviti i s njim porazgovarati. Jer, često kada se učenik izdvaja pred cijelim razredom, to se može shvatiti kao osuda, poruga ili sram. Apsolutno kao nastavnik nikad ne smijemo ignorirati nikakvo neuobičajeno ponašanje učenika. Ono može biti potkrepljeno trenutnim psiho-emotivnim stanjem ludosti, puberteta i svega ostaloga, a može imati nekakavo, kako bi rekla naša psihologinja, organsko porijeklo.

- (9) **Istraživač:** Navedite povezanost rada odgojno-obrazovne ustanove i obrazovne politike?

Sudionik: *Uu...* Zanimljivo pitanje. One se zapravo međusobno isprepleću, jer smo mi uvjetovani onim što je nama učinila obrazovna politika nastavnim planom i programom. E sad, svaka škola ima svoje specifičnosti. Naša pogotovo, em je katolička, em imamo potpuno drugačiji pristup radu kao takvome. Ipak bi se usudila reći da smo međusobno uvjetovani. Jer znaš zašto? Na kraju krajeva, ta obrazovna politika nas plaća. Znači mi dobivamo plaću iz ministarstva znanosti, obrazovanja i športa. Isprepliću se, da.

Istraživač: Dobro... A u onom kontekstu ovisnosti, neovisnosti, autonomije?

Sudionik: Ne možeš ti ništa... Ti možeš nekakav autonomni identitet kao škole graditi, ali ne možeš se izdvajati iz obrazovnog sustava, jer smo mi svi u sustavu RH.

Istraživač: Realnost je takva da se ne može...

Sudionik: Tako je.

Istraživač: ...A bi li nekakva idealnija slika bila da se može?

Sudionik: Da, sigurno, da. Kada bi svatko mogao birati što je bitno za svoje učenike ili ne, onda bi i obrazovanje kao takvo drugačije izgledalo. Da imamo potpunu autonomiju, ali da imaš nekakve okvire koji su ti, naravno od države nametnuti. Svaka država ima svoje obrazovne kurikulume kojih se moraš držati, ali da u svemu tome, recimo za one stvari koje ja smatram da su potpuno nebitne učenicima na toj razini, da se to onda ne nalazi na popisu tema koje ja moram obraditi. Da to mogu, slobodno svojom autonomijom, izbaciti.

Istraživač: Bi li to onda možda došlo do nekakvog masovnog relativiziranja, raspodjele na svakojuke strane po pitanju nastave? Je li to nešto što bi bilo *polukorisno* ili nešto što bi odmagalo učenicima i roditeljima?

Sudionik: Pa, svakako da...koliko bi bilo poželjno, toliko bi bilo i nepoželjno, jer ne možeš ugoditi svima i svakome. Zato nažalost i imamo obrazovnu politiku na razini države. Uvijek će se naći neki pojedinac koji će smatrati *ali ja mislim da moje dijete to ne treba učiti*. Zato i konstantno pada reforma.

Sudionik 4

- (1) **Istraživač:** Kako biste definirali značenje i ulogu termina *razumijevanje* u odgojno obrazovnim sadržajima?

Sudionik: Ono koliko i kako dijete razumije tekst, sadržaj koji ja prenosim.

- (2) **Istraživač:** Metoda razumijevanja: sredstvo ili cilj u odgojno-obrazovnim sadržajima? Obrazložite.

Sudionik: Po meni je cilj razumjeti nešto u nastavi. Razumjeti bit teksta u nastavi i gradivu.

- (3) **Istraživač:** Navedite oblike i metode koje koristite pri poučavanju, a radi mogućeg jednostavnijeg razumijevanja.

Sudionik: Metoda usmenog izražavanja, metoda izlaganja i razumijevanja.

- (4) **Istraživač:** Na koji je način moguće provjeriti da učenik istinski razumije gradivo, tj. da ga nije samo usvojio na najnižoj kognitivnoj razini – reprodukciji?

Sudionik: Usmena i pismena provjera. Usmena provjera putem dijaloga, a pismena putem testova.

- (5) **Istraživač:** Smatrate li da *svaki* učenik *može* istinski shvatiti (*znači, da nije samo reprodukcija*) svako gradivo koje Vi, kao nastavnik morate podučiti? Ako ne, na koji način rješavate takvu situaciju gdje učenik teško shvaća ili ne može shvatiti određeno gradivo?

Sudionik: Ne može. Nekome ipak treba dodatno objašnjavanje. Pa i, recimo u matematici, neki učenici svladaju gradivo bez dodatnih napora te se odmah oslobode korištenja prstiju pri računanju, dok neki koriste prste puno duže.

- (6) **Istraživač:** Provjeravate li učenikovo predznanje određenog područja, a da nije samo na početku školske godine? Na koje načine?

Sudionik: Ne, isključivo je u prvom razredu i na početku svake godine. Konkretno iz matematike i hrvatskog pa iza toga ide i ponavljanje.

(7) **Istraživač:** Postoje li, prema Vašem mišljenju, univerzalni ciljevi odgoja i obrazovanja?

Sudionik: Da. Općenito odgojni cilj, danas puno nedostaje kućnog odgoja... Pa onda tek obrazovni ciljevi.

(8) **Istraživač:** Treba li, prema Vašem mišljenju, nastavnik pokušavati otkriti uzrok problematičnog ponašanja učenika (možda i intervenirati)? *(Primjerice, pokušati saznati razlog zbog čega učenik posljednjih dana odbija sudjelovati u nastavi ili ipak nastaviti predavati opominjući učenika)*

Sudionik: Jako je bitno da reagira kako bi ga se mogao riješiti. Moj pristup ovisi o problemu. Ili jedan na jedan ili uključim cijeli razred.

(9) **Istraživač:** Navedite povezanost rada odgojno-obrazovne ustanove i obrazovne politike?

Sudionik: Nisam primijetila neku veliku povezanost. Knjige su, primjerice, vrlo slične od prije 20 godina i danas.

Sudionik 5

- (1) **Istraživač:** Kako biste definirali značenje i ulogu termina *razumijevanje* u odgojno obrazovnim sadržajima?

Sudionik: Usvajanje sadržaja i njegova primjena u daljnjem radu. Tipa kada uče neku definiciju, ne *bubetaju* oni tu definiciju, bitno mi je da ju znaju objasniti svojim riječima.

- (2) **Istraživač:** Metoda razumijevanja: sredstvo ili cilj u odgojno-obrazovnim sadržajima? Obrazložite.

Sudionik: Pa, meni je to cilj... Ne znam kako bi bilo sredstvo

Istraživač: Pa, ima nastavnika, barem iz osobnog iskustva, koji smatraju da što dijete bolje razumije – dobit će bolju ocjenu, a to im je bitnije.

Sudionik: Meni ne, meni je cilj da dijete razumije što radi, da to ostane u dugotrajnom pamćenju, a ne da je to nešto trenutno radi ocjene.

- (3) **Istraživač:** Navedite oblike i metode koje koristite pri poučavanju, a radi mogućeg jednostavnijeg razumijevanja.

Sudionik: Smatram da kad oni sami nešto istražuju, znači kad im ja zadam ili bolje reći uputim ih na neku temu, na mali istraživački rad, onda puno lakše dolaze do samog shvaćanja. Tu metodu često znam primjenjivati. Inače, sadržaj *prirode i društva, matematike* primjenjujemo općenito na stvari iz njihovog života. Ja sam protiv onoga *uzet knjigu, bubati itd.* Recimo, evo sad kad rade nekakvu lekciju, ovo što sam im sad zadala oni sami pročitaju, ne uvijek naravno, podcrtavaju ono što oni misle da je najbitnije. Kada se užive u sve to, mislim da to ima puno više smisla, nego da njima sad tu izdiktiram nekakvu lekciju i da oni to ponove...

- (4) **Istraživač:** Na koji je način moguće provjeriti da učenik istinski razumije gradivo, tj. da ga nije samo usvojio na najnižoj kognitivnoj razini – reprodukciji?

Sudionik: Uvedem ih u nekakvu situaciju gdje se treba sam snaći. Ovisi o čemu se radi konkretno. Nekad je to nekakva problemska situacija, a nekad to mora biti ispitivanje. Više volim kroz nekakve igre, nešto zanimljivo.

- (5) **Istraživač:** Smatrate li da *svaki* učenik *može* istinski shvatiti (*znači, da nije samo reprodukcija*) svako gradivo koje Vi, kao nastavnik morate podučiti? Ako ne, na koji način rješavate takvu situaciju gdje učenik teško shvaća ili ne može shvatiti određeno gradivo?

Sudionik: Može, ali ne istom metodom.

Istraživač: A vremenski? Isto ili različito?

Sudionik: Pa ni vremenski. Svaka individua za sebe. Ne može dijete koje ima poteškoće u usvajanju gradiva jednakom brzinom shvatiti... Svatko ima svoj način kako mu možeš pristupiti i objasniti to gradivo. Netko na jedan način, netko na drugi. Zato postoji dopunska nastava. Ali uglavnom svi shvate hvala Bogu!

- (6) **Istraživač:** Provjeravate li učenikovo predznanje određenog područja, a da nije samo na početku školske godine? Na koje načine?

Sudionik: Pa evo, baš to sad radimo s prirodom, provjeravam gradivo cijele godine. S tim da se ja sadržavam na nekakvim osnovnim pojmovima s kojim idemo dalje, a ne na nečem što im je trenutno važno. Znači nešto sa čim idu dalje kroz život. Mislim da je to važno. Recimo kad imamo godišnji ispit, onda nastojim tražiti u tom godišnjem ispitu neke osnove stvari, da oni meni znaju nabrojati zavičaje, da znaju kako se obilježavaju na karti. Ne moraju znati detalje o svakom zavičaju. Nastojim izbjegavati sve ono što je nepotrebno, što njih nepotrebno opterećuje. Više volim da oni budu kreativni, da se sami snalaze, da to što uče ostane u dugotrajnom pamćenju, nego da je to nešto *naučiti, nabubetati, dobiti ocjenu*... Ja bih ukinula ocjene što se mene tiče...

Istraživač: Mislim da je i moguće da do toga dođe.

Sudionik: Mislim da bi nastava puno kvalitetnija bila. I kad mi ne bi netko određivao da ja moram imati hrvatski, matematiku, prirodu 45 minuta...Kad bih

ja danas mogla cijeli dan raditi matematiku i, ne znam, glazbeni. Pa povezivati stvari.

- (7) **Istraživač:** Postoje li, prema Vašem mišljenju, univerzalni ciljevi odgoja i obrazovanja?

Sudionik: Hm, ne znam... Gledaj, ja sam konzervativna po tom pitanju. Rasla sam u jedno doba, u jednom sistemu i danas u ovome odgajam svoju djecu i smatram da danas ova prevelika nekakva fleksibilnost, opuštenost, puno ispraznih razgovora vode ničemu. Da se ipak mora znati nekakav red.

Istraživač: Znači smatrate da postoje ili barem da bi trebali postojati...

Sudionik: Mislim da postoje, postoje nekakvi okviri i mislim da su oni bili i prije sto godina i prije tisuću godina i da će u budućnosti biti, jer vidimo dokle nas dovodi ta *sloboda* i odgoja i svega ostalog. Znači nisam za onaj strogi diktatorski način, ali mislim da opet ne možeš o svemu razgovarati s djecom, ipak se mora znati.

- (8) **Istraživač:** Treba li, prema Vašem mišljenju, nastavnik pokušavati otkriti uzrok problematičnog ponašanja učenika (možda i intervenirati)? (*Primjerice, pokušati saznati razlog zbog čega učenik posljednjih dana odbija sudjelovati u nastavi ili ipak nastaviti predavati opominjući učenika*)

Sudionik: Normalno da treba. I to najprije jedan na jedan, iza nastave, a onda ovisi... Ali često znam odmah u tom trenutku, ako vidim da je neki problem, izići van i za vrijeme nastavi. Ovisi koliko primijetim da je neka hitnost problema. Nekad znam odmah izići van, što je kod mene vrlo često, nekad znam ostati poslije nastave...ali definitivno uzrok treba riješiti. Vidiš da je dijete odlično i nastupi jedan period usvajanja gradiva ispod neke razine, treba vidjeti u čemu je problem. To obično znaju biti privatni problemi.

- (9) **Istraživač:** Navedite povezanost rada odgojno-obrazovne ustanove i obrazovne politike?

Sudionik: Obrazovne politike?

Istraživač: Da, ministarstvo...

Sudionik: Pa nažalost, evo, moram reći da su tamo uvijek zaposleni neki krivi ljudi koji nikad nisu bili u nastavi, koji nikad nisu radili u struci... Prema tome, uopće nisu kompetentni da donose nekakve zakone, da pričaju o nečemu što osobno nisu prošli. Počevši samo od toga što sam već rekla da ja moram 45 minuta, nemam slobodu... Dobro, kod predmetne je drukčije, tu se mijenjaju profesori, ali u razrednoj nastavi... Mislim, da sam ograničena s vremenom, mislim da to nema smisla. Ne mogu oni meni reći kako se radi u razredu, to je isto kao da ja kažem kako se dijete odgaja po knjigama. Meni ne treba knjiga da bih ja svoju djecu odgajala. Ja mogu pročitati, uzet od toga ono što smatram da je u redu. Ali druga stvar je što je svako dijete individua za sebe, svako dijete ima svoje karakterne crte... Prema tome, ne može meni knjiga reći da se sva djeca jednako odgajaju. Kao što su njih dvadeset pet (učenici), svih dvadeset i pet su različiti, svaki zahtijeva svoj pristup. Prema tome, ne može meni netko reći iz knjiga kako ću ja voditi nastavu. A druga stvar je ovo sve što ubacuju u nastavu, izbacuju... Mislim da su napravili totalni kaos, a naše školstvo samo klizi dolje. Nažalost.

Sudionik 6

- (1) **Istraživač:** Kako biste definirali značenje i ulogu termina *razumijevanje* u odgojno obrazovnim sadržajima?

Sudionik: Pa razumijevanje znači da učenik povezuje činjenice i stavlja ih u određeni kontekst.

- (2) **Istraživač:** Metoda razumijevanja: sredstvo ili cilj u odgojno-obrazovnim sadržajima? Objasnite.

Sudionik: I jedno i drugo! Učenici, obično se kaže, da ono što razumiju da će to i bolje naučiti. Ako razumiju što rade i zašto to rade, time je olakšano učenje, to bi bilo kao metoda. Normalno, to dovodi da samim time da je cilj i razumijevanja i učenja postignut. Više bih se priklonila tome da je metoda.

Istraživač: Što biste općenito zadali, ako ste razmišljali o tome, kao nekakav konačan cilj učenikova djelovanja u nastavi? Bi li to bila ocjena ili primjena znanja...?

Sudionik: Pa, to je sad teško...Mi smo ograđeni time da mora biti ocjena. Ali evo, kod ovih manjih bitnija je primjena znanja u konkretnim situacijama. Od korištenja matematike u svakodnevnom životu, hrvatskog u pisanju i govoru... Tako da, cilj bi bio da znaju naučeno primijeniti, ne samo na papiru, nego u konkretnim situacijama.

Istraživač: Znači, nešto ipak više od ocjene, nešto što bi mogli iskoristiti u životu.

Sudionik: Tako je. Da se u nekoj realnoj situaciji očituje, primjerice lijepo ponašanje, tjelovježba, razvrstavanje otpada... S time da to iziskuje puno promatranja, djelovanja učitelja te je potrebno imati sve u vidu i prilikom zaključivanja ocjena.

- (3) **Istraživač:** Navedite oblike i metode koje koristite pri poučavanju, a radi mogućeg jednostavnijeg razumijevanja.

Sudionik: Pomoću elemenata izvorne stvarnosti u nastavi. Elementi koji se koriste kao poveznica s onime o čemu se uči. Didaktički materijali, poučavanje

konkretnim situacijama o čemu uče, što bi dobar primjer bila nastava prirode. I to više, poželjnije da oni sami moraju nešto prikupiti i pripremiti, da su oni sami više aktivni sudionici toga, nego da pasivno slušaju i promatraju. Evo, da pripreme nešto ranije na određenu temu, petnaest minuta prije, koriste tablete svi u današnje vrijeme: „Uzmi i pročitaj nešto o temi (primjerice) o biljkama u nekom zavičaju“.

- (4) **Istraživač:** Na koji je način moguće provjeriti da učenik istinski razumije gradivo, tj. da ga nije samo usvojio na najnižoj kognitivnoj razini – reprodukciji?

Sudionik: Pa upravo time, da znaju aktivno ponoviti, u smislu da nadodaju nešto sami ili iskoriste neki konkretan primjer ili situaciju.

- (5) **Istraživač:** Smatrate li da *svaki* učenik *može* istinski shvatiti (*znači, da nije samo reprodukcija*) svako gradivo koje Vi, kao nastavnik morate podučiti? Ako ne, na koji način rješavate takvu situaciju gdje učenik teško shvaća ili ne može shvatiti određeno gradivo?

Sudionik: Pa... Ne može svaki učenik, definitivno. Ali uz često poticanje i način rada takav da bi većina uspjela funkcionirati na takav način, ali to iziskuje sustavni način rada. To traži puno truda.

Istraživač: Vjerojatno je poželjnije i više individualnog rada s onima kojima ide teže?

Sudionik: Da, ali opet to bi se moglo možda u razredu s desetero djece malo više raditi.

Istraživač: Koliko je djece kod vas po odjelu, od prvog do četvrtog razreda?

Sudionik: Tako nekako, mislim da je prosjek od 20 do 22. Ali drukčije je, kažu mi starije učiteljice da bi radije radile s tadašnjih 31, 32 nego sadašnjih 20.

- (6) **Istraživač:** Provjeravate li učenikovo predznanje određenog područja, a da nije samo na početku školske godine? Na koje načine?

Sudionik: Pa, nažalost i ne baš. Jer, u smislu nekakvih kratkih provjera i slično, jednostavno uz sav obujam gradiva i potrebne provjere, jedan učitelj si teško može tako nešto priuštiti.

(7) *Istraživač: Postoje li, prema Vašem mišljenju, univerzalni ciljevi odgoja i obrazovanja? (Ovo pitanje je bilo odgovoreno u 2. te nisam ponovno postavljao zbog sličnosti pitanja)*

(8) **Istraživač:** Treba li, prema Vašem mišljenju, nastavnik pokušavati otkriti uzrok problematičnog ponašanja učenika (možda i intervenirati)? *(Primjerice, pokušati saznati razlog zbog čega učenik posljednjih dana odbija sudjelovati u nastavi ili ipak nastaviti predavati opominjući učenika)*

Sudionik: Da, definitivno treba utvrditi koji je uzrok nekog problema, nekog nesudjelovanja. To je pogotovo važno u razrednoj nastavi. Najlakše se sazna kroz razgovor s djetetom, pogotovo s mlađima u razrednoj nastavi i to kroz individualni rad, onako suptilno pristupiti. Jer, takvi nekakvi problemi su često znak nekih većih problema. Ako učiteljica ne će biti osjetljiva na neke promjene u djetetovom ponašanju, tražiti što je uzrok...onda joj je džabe svo predavanje i nastava. Glavni je naglasak u razrednoj nastavi odgoj. Ne toliko obrazovanje, koliko odgoj.

(9) **Istraživač:** Navedite povezanost rada odgojno-obrazovne ustanove i obrazovne politike? Da preformuliram...Mislite li da škola treba djelovati po trenutnoj vladi i vlasti? Ili bi ipak trebala biti neovisna i autonomna?

Sudionik: Pa to bi bilo super kad bi škole imale autonomiju! Ali to sad povlači dosta problema... Autonomija znači problem s financijama, a što se tiče provedbe nastavnog plana i programa, tu može i svaka učiteljica djelomično imati svoj doprinos, može prilagoditi 30% toga u svom radu. Ali sad ono...čemu bi vodila ipak ta apsolutna autonomnost? Koliko bi škola onda postojalo? Malo je to sada onako...svako pitanje zahtjeva puno promišljanja. Možda je povezanost potrebna, ali ipak smanjiti nametljivost učiteljima...

Sudionik 7

- (1) **Istraživač:** Kako biste definirali značenje i ulogu termina *razumijevanje* u odgojno obrazovnim sadržajima?

Sudionik: Međusobno slušanje i *stajanje u tuđim cipelama* i *stavljanje njihovih naočala*, kako bi oni vidjeli što ja vidim i ja njih, njihovo čula i vidjela. Znači...čuti i vidjeti što drugi osjećaju kako bi došao do razumijevanja.

Istraživač: Dobro...a u određenom obrazovnom kontekstu? Ovo je bio možda više odgojni...

Sudionik: Aha, pa pojednostavljivanje što je više moguće kroz slikovito predočavanje, vizualno, kroz skupni rad...

- (2) **Istraživač:** Metoda razumijevanja: sredstvo ili cilj u odgojno-obrazovnim sadržajima? Obrazložite.

Sudionik: Hm... Pa, više ideš prema tom cilju da te dijete razumije, da te učenik razumije, ali to onda njima poslije postaje sredstvo s kojima mogu dalje raspolagati.

Istraživač: Mislite pod tim da onda mogu nove stvari učiti na temelju tih?

Sudionik: Da, da.

- (3) **Istraživač:** Navedite oblike i metode koje koristite pri poučavanju, a radi mogućeg jednostavnijeg razumijevanja.

Sudionik: Suradničko učenje, to je rad u paru, u skupinama. Razne metode, primjerice slagalice gdje svatko dobije svoj dio pa dođe u drugu skupinu i govori što su oni učili u svojoj skupini te se tako miješaju stalno. Ima tako zanimljivih metoda, načina što se koristi u nastavi. No, najviše u paru i skupnom radu kroz suradničko učenje.

- (4) **Istraživač:** Na koji je način moguće provjeriti da učenik istinski razumije gradivo, tj. da ga nije samo usvojio na najnižoj kognitivnoj razini – reprodukciji?

Sudionik: Tako što se učeniku da primjere kako bi uspio povezati sa konkretnim slučajevima. Ako ne govori samo činjenične stvari, pojmove, ako uspije sam povezati, onda i razumije.

- (5) **Istraživač:** Smatrate li da *svaki* učenik *može* istinski shvatiti (*znači, da nije samo reprodukcija*) svako gradivo koje Vi, kao nastavnik morate podučiti?

Sudionik: Razumjeti? Pa mislim da ne. Bitno je da ono osnovno nauči, ono što mu je potrebno za određenu razinu znanja, sve više od toga je za one koji će upravo moći više razumjeti. Ali, ono najosnovnije – očekuje se da svatko razumije i da može primijeniti barem nešto.

Istraživač: U redu. Rekli ste da ne može svaki (učenik) shvatit, na koji način onda rješavate takvu situaciju gdje učenik ipak teško shvaća ili ne može nešto shvatit, a trebao bi.

Sudionik: A onda mu ili pojednostaviš ili mu daš dodatne primjere, kroz koje će doći do jednostavnijeg zaključka. Tu najviše ne pomaže ako neko dijete ne može i ne ide mu dalje, onda se treba držati onog dokle on može shvatiti.

Istraživač: Dobro, slobodno ako se sjetite nekog konkretnog primjera, recite slobodno...

Sudionik: ...Pa evo radili smo sad iz prirode krajeve RH pa možeš djetetu deset puta crtati karakteristike primorskog kraja, ako on to nije sjeo i naučio, ne može ni razumjeti. Jer, to je sad već činjenično znanje koje treba povezati. Sad, ako jedno dijete ne će sjest i naučiti, ti njega ne možeš dovesti do te razine razumijevanja. Možeš ti njega učiti i poučavati pod nastavom, ako on ne želi zapamtiti i slušati, on to ne će ni razumjeti...što nije više nerazumijevanje, nego više lijenost i nerad. Dok oni koji su baš ograničeni, koji *baš* ne mogu, onda se zato i rade posebni programi, gdje se stavljaju osnovni pojmovi, nastavni sadržaj koji smatraš da dijete može svladati.

- (6) **Istraživač:** Provjeravate li učenikovo predznanje određenog područja, a da nije samo na početku školske godine? Na koje načine?

Sudionik: Hm, ne, uvijek na početku školske godine...

Istraživač: Mislim na bilo koju sitnicu, ne mora biti neki ispit...

Sudionik: Pa naravno, svako gradivo ako se povezuje s drugim razredom, prvim...normalno da povezuješ tako da pitaš *jel` se sjećaju, znaju li išta što se radilo*. Ako nisu to usvojili, onda se tu uočavaju nekakvi zaostatci pa se to dodatno radi s njima.

- (7) **Istraživač:** Postoje li, prema Vašem mišljenju, univerzalni ciljevi odgoja i obrazovanja?

Sudionik: Mislim da bi trebali. Da se djecu nešto najosnovnije uči, da izađu iz škole spremni za daljnji život. A sad...univerzalno, prije je bilo dovoljno da znaju pročitati jednu knjigu i to bi bilo dovoljno...Jedino što bi trebalo biti bitno je da se radi na ustrajnosti, da se kreativnost ne gasi... Al` mijenja se sve kroz godine, nije to nešto čega se drži pa će biti tako sto godina. Za sto godina će djeca vjerojatno imati laptope, a univerzalno bi bilo da djeca uvijek moraju znati svoje odgovornosti i dužnosti.

Istraživač: Znači, univerzalno je više odgoj i radne navike...?

Sudionik: Da, da. A obrazovanje će se mijenjati, jer će im sve biti svaki dan dostupno.

- (8) **Istraživač:** Treba li, prema Vašem mišljenju, nastavnik pokušavati otkriti uzrok problematičnog ponašanja učenika (možda i intervenirati)? (*Primjerice, pokušati saznati razlog zbog čega učenik posljednjih dana odbija sudjelovati u nastavi ili ipak nastaviti predavati opominjući učenika*)

Sudionik: Heh, to sve ovisi o situaciji. Zato i je učitelj *stvoren* da zna procijeniti kad što treba. Naravno, ako je nešto iznimno, da učenik radi non-stop probleme, po meni ne bi trebalo uvijek nastavni proces zaustavljati. Ako je pojedinac, ali ako ih je više, uvijek treba zaustaviti. Nekad napravim tako da stanem i da neću raditi dva sata dok ne riješimo problem. Zaustavljam svaki proces dok se problem ne riješi. Nekada i ignoriram zato što vidim da je to neka glupost, zbog koje mogu poslije nastave nasamo s njim porazgovarati.

(9) Istraživač: Navedite povezanost rada odgojno-obrazovne ustanove i obrazovne politike?

Sudionik: Ajoj, što bih mislila...Ništa ne mislim. Ne donose ništa dobro, ne rade dobre promjene i nisu u toku s vremenom u kojem se nalazimo i djecu opterećujemo sa stvarima koje su danas nebitne...Eto, to mi pada na pamet. I imamo stručne skupove koji nemaju veze s pameću. Uči me kako trebamo napisati dnevnu pripremu, mislim stvarno... *Unesite ovdje ime i prezime, onda tu na početku imate motivacijski dio sata...* Pa to se radi na prvoj godini faksa, što je njima. Žene tamo od pedeset godina staža slušaju kako se priprema piše...

Istraživač: Dobro, a mislite li treba li općenito škola biti neovisna od trenutne vladajuće politike, imati nekakvu autonomiju?

Sudionik: Pa donekle i da, jer se to pokazalo kao dobro. Bar tako poluprivatna škola, u kojoj sam sada. Javna je zato što se drži pravilnika ministarstva, ali ima svoje statute. Znači sve radimo po ministarstvu, ali imamo svoja dodatna izvješća, radionice, projekte i takve stvari, koje samo naša škola ima.

Sudionik 8

- (1) **Istraživač:** Kako biste definirali značenje i ulogu termina *razumijevanje* u odgojno obrazovnim sadržajima u nastavi?

Sudionik: Aha, razumijevanje sadržaja...pa mogu krenuti od hrvatskog, odnosi se na interpretaciju sadržaja, štiva, književnih djela, koliko razumiju pročitano, odnose među likovima, etičku karakterizaciju likova, pouku priče, poruku koji nosi neki tekst...Razumijevanje u matematici, prirodi znači primjena u praksi. Radimo na tome da primjenjuju znanje, znači da tako obradimo gradivo da ga mogu primijeniti i na druge predmete. Znači, da bi što bolje shvatili, ne da uče napamet, nego da shvate neke uzročno – posljedične veze. Sad, ostalo što ja predajem – likovni, glazbeni, tjelesni...tu se sad baš ne može ništa primijenit na to...

Istraživač: Dobro, znači ugrubo što Vam je razumijevanje – da učenik može svjesno koristiti ono što je usvojio...?

Sudionik: Tako je. Da usvoji određeno znanje, da ga zna primijeniti i integrirati s nekim drugim sadržajem. Znači, povezati s ostalim predmetima. Al', uglavnom je naš program tako koncipiran da su sadržaji povezani. Matematika, priroda, hrvatski – t o se isprepliće. Da što bolje razumiju ono što im mi predajemo.

- (2) **Istraživač:** Metoda razumijevanja: sredstvo ili cilj u odgojno-obrazovnim sadržajima? Obrazložite.

Sudionik: Mislim da je to alat. Zato što on kroz taj alat može doći do nekih drugih spoznaja. Ne mora samo krajnji cilj biti da on shvati kakav je neki lik bio u toj priči. Nego on, pomoću tog lika, može i dalje shvatiti redoslijed događanja. Izvući pouku priče, što je književnik htio reći.

Istraživač: A u kontekstu, recimo do ocjene dolazi preko razumijevanja, tj. da se razumijevanje koristi da bi se došlo do što pozitivnije ocjene. Što Vi mislite u vezi toga?

Sudionik: Mislim da ocjena nije rezultat razumijevanja. Ocjena može biti trenutno stanje učenika što zavisi od njegove koncentracije. Koliko je učio, koliko

je ponavljao, koliko je vježbao. Može biti super inteligentan i super sve razumjeti, ali da taj dan nije nešto uvježbao i da poluči lošiji rezultat.

- (3) **Istraživač:** Navedite oblike i metode koje koristite pri poučavanju, a radi mogućeg jednostavnijeg razumijevanja.

Sudionik: Metoda razgovora, metoda objašnjavanja, metoda pokazivanja, zorni materijal na praktičnom dijelu, ppt prezentacije na projektoru. Frontalni oblik rada, skupni oblik rada, rad u parovima, možda da jedni druge ispituju, ocjenjuju, provjeravaju. Uglavnom sve prođem. Sve metode, sve oblike.

- (4) **Istraživač:** Na koji je način moguće provjeriti da učenik istinski razumije gradivo, tj. da ga nije samo usvojio na najnižoj kognitivnoj razini – reprodukciji

Sudionik: U hrvatskom postoje provjere znanja koje su baš tako koncipirane da piše provjera razumijevanja pročitano. Što znači da logičkim pitanjima moraju dati odgovore da mi vidimo jesu li shvatili. Znači da svojim riječima napišu. Znači ne samo – imenice su to, to i to. Znači postoje upravo takvi testovi gdje mi vidimo koliko su oni to znanje, recimo te formule ili definicije znaju primijeniti. Podcrtaj imenicu, izbaci riječ koja nije imenica, izbaci uljeza i sl. Znači postoje različiti zadatci kojima mi možemo provjeriti da su oni to shvatili. Postoje. Može se to izmjeriti.

Istraživač: A, primjerice, unutar predmeta kao što je matematika?

Sudionik: Može. Tu pogotovo može jer tu imaju logičke zadatke, zadatke zadane riječima, računske priče i oni baš moraju pokazati to svoje logično mišljenje. Zaključivanje, analogija... Znači nije samo *faktori su brojevi koji se množe* nego kroz neki zadatak *odredi prvi faktor ako je drugi...* Možemo mi kroz razne načine utvrditi jesu li oni to razumjeli.

- (5) **Istraživač:** Smatrate li da *svaki* učenik *može* istinski shvatiti (*znači, da nije samo reprodukcija*) svako gradivo koje Vi, kao nastavnik morate podučiti? Ako ne, na koji način rješavate takvu situaciju gdje učenik teško shvaća ili ne može shvatiti

određeno način rješavate takvu situaciju gdje učenik teško shvaća ili ne može shvatiti određeno gradivo?

Sudionik: To je teško pitanje.

Istraživač: Tu se može izuzeti učenike s poteškoćama, tu je recimo jasno da se neke stvari ili ne mogu ili treba puno više rada...

Sudionik: Djeca su različite inteligencije i različita imaju logička zaključivanja, analogiju i ne mogu svi sve shvatiti bez obzira koliko Vi vremena utrošili u njih. Možete dovesti do jednog nivoa da oni to nauče, što Vi kažete, napamet. Ali, to logično zaključivanje obično je nešto prirodno. Prirodno Bogom dano, eto što bih ja rekla. Može se na tom raditi, ali opet se mora raditi po toj nekoj špranci, da mu sad 10, 20, 30, 50 takvih zadataka date da on uđe u taj neki, kako bih ja rekla, u šprancu kako se to radi. Ali da sam nadođe, da mu od prve date takav zadatak... to mogu samo oni učenici koji su malo inteligentniji.

Istraživač: Ako imate bilo kakav konkretan primjer za bilo koje od pitanja, nije nužno, već ako se sjetite – Vi slobodno recite...

Sudionik: Pa imam, imam učenike koji ostaju na dopunskoj, a imam i baš jednog učenika koji ima poteškoće baš u matematičkim zadacima i riječima. Ali, on je uporan i tata mu je uporan i ja sam uporna. Tako da, mi tom upornošću ćemo nadoći. Samo što Vi kažete, puno, onda on stalno zaostaje, on je je stalno u zaostatku. Tu je problem i vrijeme. Njemu treba malo vremena. Da on sad još ima 6 mjeseci pred sobom onda bi on sustigao ostalo. Ovako on sad stalno kaska, ali može. Znači naprosto je to kod njega tako određeno psihički.

- (6) **Istraživač:** Provjeravate li učenikovo predznanje određenog područja, a da nije samo na početku školske godine? Na koje načine?

Sudionik: Svakako da. Koristimo to. Pa, razgovorom. Obično u uvodnom djelu sata kao motivacija. Što znamo o tome, ako se primjerice radi o nekom povijesnom razdoblju što kažete. Recimo Hrvatska se radi u 4 razredu. Pa se sad tu može puno pričati o Hrvatskoj, što je bilo prije. Znaju sve te pojmove, Domovinski rat, Hrvatska od stoljeća sedmog, za kraljeve, kneževe... Povezujemo

to. To se dosta radi. Iako sa nekim predmetima radite inicijalna provjera znači provjera predznanja. Ali to obično na početku školske godine. Ali to je nešto drugo. To se utvrdi koliko su zapravo zapamtili.

- (7) **Istraživač:** Postoje li, prema Vašem mišljenju, univerzalni ciljevi odgoja i obrazovanja?

Sudionik: Mislim da da. Da postoje neki opći principi. Znači steći neka znanja i vještine koje će ti u određenoj zemlji, državi, području, podneblju pomoć da ti lakše svladaš životne teškoće, zaposliš se i živiš u skladu. Znači, nije isto u Indiji i u Hrvatskoj. Ali postoje opet steći ta znanja i vještine koja su možda prilagođena zemlji, podneblju u kojem mi živimo.

Istraživač: Znači, zapravo ste napravili određeni kompromis. Rekli ste da postoje univerzalni ciljevi, ali univerzalni cilj je samo u smislu da se uspije u životu....

Sudionik: Da, da. Da ima neke podvrste.

- (8) **Istraživač:** Treba li, prema Vašem mišljenju, nastavnik pokušavati otkriti uzrok problematičnog ponašanja učenika (možda i intervenirati)? *(Primjerice, pokušati saznati razlog zbog čega učenik posljednjih dana odbija sudjelovati u nastavi ili ipak nastaviti predavati opominjući učenika)*

Sudionik: Ja mislim da se treba obazirati. Ja se obazirem. Iako je to vrlo, vrlo teško. To je poseban trud jer vi morate zaustaviti nastavu. I još onda njih dvadeset koji onda počnu šuškat i pričat. Ali mislim da je to bitno. Jer svaki učenik je bitan. Nije sad bitno samo da ja to ispredajem i da odem. I da oni to sve zapišu, prepisu, nauče i da budu savršeni, nego je bitno što se s njima događa. Mislim da je ta odgojna komponenta jako, jako važna. Meni posebno.

Istraživač: A na koji način to uobičajeno radite? Unutar nastave kratko dođete do njega ili...

Sudionik: Pa u svim mogućim oblicima. Pa u razrednoj nastavi sam stalno s njima. Znači ja stalno mogu s njima pričati. I tijekom nastave mogu s njim diskretno malo porazgovarat, ako vidim da se nešto događa, pod odmorom mogu, mogu ga ostaviti na dopunskoj, mogu pratiti to dijete, kako Vi kažete, ako par

dana se nešto događa. Uvijek se nešto njima događa, da se rasplaču iz čista mira. Tata je otišao u Njemačku i to je razlog da se plače recimo cijeli dan. I da roditelji šalju poruke *obratite pažnju na moje dijete, tata je otišao u Njemačku*. Znači ima takvih situacija ili sanjao je to i to ili pripazite malo. Tako da roditelji to i zahtijevaju da mi obratimo pozornost, a i mi sami po sebi na to obraćamo pozornost. Pogotovo u razrednoj. U predmetnoj možda se to malo izgubi, ali mi smo s njima razrednici po cijele dane tako da mi hoćemo – nećemo mi to vidimo. Mi to primijetimo. Moramo reagirati. Jer to bi stvarno bi bili kao strojevi da ne reagiramo.

Istraživač: Samo sam se sjetio... Ovo što ste rekli za univerzalne ciljeve, to je bilo onako možda poviše u kontekstu *obrazovanja*. A, u ovom *odgojnom* što ste se sada fokusirali, postoje li univerzalni ciljevi?

Sudionik: Opći ciljevi da. Tu čak mislim da su još općiji. U odgojnom mislim da je univerzalno za sve. Ti ciljevi odgojni bi mi bili univerzalni na cijelom svijetu. Bez obzira na rasu, vjeru, pripadnost. Dobrota, moral, suosjećanje, empatija, poštenje... Neovisno o razdoblju i lokaciji. Mislim da je to univerzalnije.

(9) **Istraživač:** Navedite povezanost rada odgojno-obrazovne ustanove i obrazovne politike? Postoji li, na koji način postoji, treba li uopće postojati...?

Sudionik: Mislim da postoji veza. I mislim da bi je trebalo biti što manje, po meni. Određena autonomnost. Pogotovo pri zapošljavanju i tako da ljudi stvarno dolaze s obzirom na svoja znanja, vještine, sposobnosti. A ne s obzirom tko su, šta su, gdje su. To je jako bitno. Jer bi možda puno kvalitetniji kadar imali. Da zaista gledamo tko je kakav, koliko tko zna i kakav se tko pokazao. Događa se da imamo pripravnika koji su fenomenalni, koji moraju otići jer netko sad dolazi. Imam osjećaj da je tako svuda. Tako da, mislim da ta sprega postoji, ali s obzirom da je škola pod ingerencijom grada, oni su naši osnivači. Tako da smo mi na neki način i ovisni i o politici, ali i nekom tom možda pozitivnom smislu. Oni nas i financiraju, što god nam treba i podržavaju, renoviraju, kupuju. Tako da je to ta neka sprega tu i nužno.

Istraživač: A po pitanju predmetnosti, onoga što se predaje, bi li to isto trebalo biti povezano s politikom? Konkretno, ako je Vlada trenutno desničarka ili je nekakva tiranija u nekom razdoblju...? Bi li politika trebala imati utjecaj na ono što se određuje u školstvu?

Sudionik: Pa ne bi trebalo. Mislim da ne bi trebalo to određivati nijedna strana. Mislim da bi se to trebalo riješiti na nekoj višoj instanci, da bi to prije svega trebalo biti *istina*. Ti sadržaji bi trebali biti istina. Bez obzira sad koja strana iznijela tu istinu. Ti sadržaji ne bi trebali podlijegati...sad ćemo u udžbeniku imati ove sadržaje, a sad za 4 godine ćemo imati ove sadržaje... Mislim da bi ti sadržaji trebali jednom zauvijek biti istiniti. Da su uvijek u udžbenicima, bez obzira tko došao pa otišao.

Istraživač: I to bi bilo znači nekakvo određeno udruženje, pa može i ministarstvo biti ali ipak skroz neovisno od politike?

Sudionik: Da. Neovisno od politike. Da bi netko konačno to trebao reći šta je i kako je. Da više nema sad ovako, sad onako. Nego – to je tako, činjenično se dogodilo. Znači, mislim da je to presmiješno. Ovako shvaćanje, onako... Zna se što je bilo. Mislim da to se jednom treba utvrditi i jasno i glasno reći. Mislim ne treba školu lišiti sadržaja. Mislim da škola treba imati te sadržaje i da djeca trebaju to naučiti. Sve što je naravno u skladu s njihovom dobi.

Sudionik 9

- (1) **Istraživač:** Kako biste definirali značenje i ulogu termina *razumijevanje* u odgojno obrazovnim sadržajima?

Sudionik: Pa, meni razumijevanje općenito ima jako važnu ulogu. Baš sada u četvrtom razredu imamo problem sa samim razumijevanjem jer im je sadržaj dosta neprilagođen. Smatram da, ako tijekom nastavnog procesa nešto ne razumiju, ne shvate, da im je kasnije vrlo teško utvrđivati gradivo kod kuće i bilo kakve vježbe raditi.

Istraživač: A što bi za Vas bilo razumijevanje? Kada učenik dođe do toga da on razumije gradivo, kako biste to definirali?

Sudionik: To na neki način znači usvojenost gradiva. Ako su nešto razumjeli, znači da su to velikim dijelom i usvojili.

- (2) **Istraživač:** Metoda razumijevanja: sredstvo ili cilj u odgojno-obrazovnim sadržajima? Objasnite.

Sudionik: Alat.

Istraživač: Što je ono *više*, cilj do kojega se treba doći uz pomoć tog alata?

Sudionik: Pa, ne znam kako bih se izrazila... Da ih dovede u biti do samostalnog zaključivanja, da nije sve naštrebano, nego da do nekakve više razine zadataka dolaze sami svojim zaključivanjem.

Istraživač: Aha, znači ne mislite na, recimo, ocjenu kao konačni cilj do kojega treba doći?

Sudionik: Ne. Mislim, ocjena jest rezultat njihovog rada, ali nije uvijek pokazatelj onoga što su oni razumjeli, naučili.

- (3) **Istraživač:** Navedite oblike i metode koje koristite pri poučavanju, a radi mogućeg jednostavnijeg razumijevanja.

Sudionik: Nekako mislim da je uvijek taj praktični dio taj koji njima pomogne pri razumijevanju. Evo, recimo, sad konkretno smo radili opseg i površinu,

mjerenje obujma. Njima je to sve jako apstraktno i onda, putem nekakve prakse, punimo posude, mjerimo učionicu, mjerimo klupu, da bi oni uopće shvatili šta to znači površina i opseg. A i što im znači *međa* pa smo tu upotrijebili i dobrosusjedske odnose...Priroda, terenska nastava...Njima to, što mi pričamo o vrsti lišća, o listopadnom drveću, ništa ne znači ukoliko oni to ne vide.

- (4) **Istraživač:** Na koji je način moguće provjeriti da učenik istinski razumije gradivo, tj. da ga nije samo usvojio na najnižoj kognitivnoj razini – reprodukciji?

Sudionik: Pa postoji. Damo mu neki zadatak da on mora sam zaključiti. Ili da, u stvarnom životu, u konkretnom primjeru koji nije vezan za gradivo ili udžbenike, samo da to primijene da se vidi je li to stvarno usvojeno ili je samo naučeno napamet.

- (5) **Istraživač:** Smatrate li da *svaki* učenik *može* istinski shvatiti (*znači, da nije samo reprodukcija*) svako gradivo koje Vi, kao nastavnik morate podučiti? Ako ne, na koji način rješavate takvu situaciju gdje učenik teško shvaća ili ne može shvatiti određeno gradivo?

Sudionik: Ne.

Istraživač: Zbog čega? Je li to zbog vremena ili Vaših mogućnosti ili učenikovih mogućnosti...?

Sudionik: Mislim da to ima veze i s nama naravno, s brojem učenika u razredu, sa sredstvima koje imamo, ja, recimo, nemam projektor u razredu... Takve sitnice mogu puno pomoći, olakšati jer ne shvaćaju svi na isti način, ne mogu svi na isti način nešto razumjeti. I, definitivno, recimo, jako nam puno vremena odlazi na prilagođene, individualizirane programe. Imam osjećaj da nam je sve to ograničeno. Imam nastavu od 45 minuta s jednom individualizacijom i dva prilagođena programa...Često ostajem na dopunskoj van svog radnog vremena da bi nešto uspjela napraviti...

Istraživač: A, recimo, hipotetski...kada biste imali ta materijalna sredstva, mogućnosti pa čak i možda više vremena...mislite li da može sam *učenik* doći do razumijevanja svakog sadržaja kojeg Vi morate obraditi.

Sudionik: Pa mislim čak da i može. Ne mogu svi na istoj razini. Ne može svatko shvatiti gradivo s jednakom sigurnošću, ali mislim da svatko može shvatiti bit.

Istraživač: Mislite li da je kurikulum prilagođen po tom pitanju...

Istraživač: Ne.

Sudionik: ...barem većini djece?

Istraživač: Većini djece je.

- (6) **Istraživač:** Provjeravate li učenikovo predznanje određenog područja, a da nije samo na početku školske godine? Na koje načine?

Sudionik: Da. Ja to nastojim napraviti uvijek kroz igru, jer im je ovako nastavni proces dosta suhoparan. Oni se onda opuste, nemaju nekakav stres da ih netko nešto ispituje. Kroz igru oni, u biti, pokažu neko znanje od prije.

Istraživač: Koristite li to onda u daljnjem predavanju?

Sudionik: Da, da. Pogotovo sad kad su stariji, recimo četvrti razred, ima djece koju svašta zanima, recimo povijest pa što je bilo, je li ovo bilo ili nije. Nisam sigurna u odgovor u tom trenutku, ali nastojim to kroz sljedeći sat prezentirati.

- (7) **Istraživač:** Postoje li, prema Vašem mišljenju, univerzalni ciljevi odgoja i obrazovanja?

Sudionik: Ne.

Istraživač: Ne? Znači, mislite da je uvjetovano poviješću, vremenom, društvom...?

Sudionik: Pa naravno, vrijeme prolazi, situacije se mijenjaju, sredstva se mijenjaju, tako da se moraju i naši ciljevi mijenjati. Ne može cilj biti isti kao i prije 30 godina.

Istraživač: I u odgoju i u obrazovanju?

Sudionik: U odgoju nekako mislim da se mi svi još držimo onog starog – da trebaju naučiti pozdraviti, ispričati se, ne rugati se drugima... Mislim da su to

onako ustaljene vrijednosti i stavovi. A za obrazovni dio definitivno mislim da se moramo pomicati s vremenom.

- (8) Istraživač:** Treba li, prema Vašem mišljenju, nastavnik pokušavati otkriti uzrok problematičnog ponašanja učenika (možda i intervenirati)? *(Primjerice, pokušati saznati razlog zbog čega učenik posljednjih dana odbija sudjelovati u nastavi ili ipak nastaviti predavati opominjući učenika)*

Sudionik: Mislim da je učinkovitije obazirati se na podlogu. Uvijek nekako urodi plodom.

Istraživač: Na koji način Vi to radite?

Sudionik: Obično se tako nešto teško riješi tijekom nastave. Uvijek nastojim dijete pozvati, saznati što se dogodilo, iz kojeg razloga i onda, tijekom nastave, svojom motivacijom napraviti nešto da to dijete raspoložim. To najčešće budu nekakvi obiteljski problemi koje dijete vuče sa sobom u razred i onda tu bude tuga ili razočaranje. Recimo, imam sad djevojčicu koja je udomljena i ima problem s količinom ljubavi koje dobiva kod kuće. I onda, tijekom nastave, bez obzira na obrazovni proces, moramo se njima malo više prilagoditi.

- (9) Istraživač:** Navedite povezanost rada odgojno-obrazovne ustanove i obrazovne politike? Postoji li, na koji način postoji, treba li uopće postojati...?

Sudionik: Ne bi trebalo postojati.

Istraživač: Politika se treba skroz odvojiti, škole biti skroz autonomne ili ipak trebaju postojati određene poveznice?

Sudionik: Mislim, poveznice moraju postojati jer smo mi gradska škola i, naravno, dobivamo od grada pomoći i podrške...ali, ja općenito nisam pristalica miješanja politike u bilo kakve odgojne procese s djecom.

Istraživač: A, po pitanju stvaranja kurikulumu, stvaranja sadržaja nastavnog procesa... To isto svaka škola ili...

Sudionik: Ne, to mi nema smisla. Ali mislim da bi se nekako taj kurikulum...puno toga ima sa čim se mi, nastavnici ne slažemo, puno propusta

koje mi vidimo. Recimo, ja koja imam malo iskustva, vidim već propuste, a kako tek netko tko radi 25 godina. Mislim da to rade ljudi koji nisu adekvatni.

Istraživač: Znači, podržavate integraciju ministarstva kao podrške s nastavnicima koji jesu duže u praksi...?

Sudionik: Da jer općenito da kurikulum piše netko tko nije bio u razredu, meni to nema smisla.

Sudionik 10

- (1) **Istraživač:** Kako biste definirali značenje i ulogu termina *razumijevanje* u odgojno obrazovnim sadržajima?

Sudionik: Da sadržaj dobro bude prenesen. Da, prije svega, ja dobro razumijem i ugradim taj sadržaj u sebe i da učenicima taj sadržaj tako prenesem da ga oni mogu primijeniti u svakodnevnom životu.

- (2) **Istraživač:** Metoda razumijevanja: sredstvo ili cilj u odgojno-obrazovnim sadržajima? Obrazložite.

Sudionik: Razumijevanje je i sredstvo, razumijevanje je i cilj. I jedno i drugo. Ne može jedno bez drugoga. S obzirom da ja predajem vjeronauk, jako je bitno kako ja prenosim taj konačni cilj vjeronauka – da upoznaju Isusa Krista i da upoznaju svoju vjeru. Znači, jako je bitno kako se taj sadržaj prenosi, kako se usvaja i da oni budu uključeni u taj proces razumijevanja, u taj proces obrade.

- (3) **Istraživač:** Navedite oblike i metode koje koristite pri poučavanju, a radi mogućeg jednostavnijeg razumijevanja.

Sudionik: Evo, na primjer, kod molitvenog uvoda, koji je nama bitan u vjeronauku, koristimo često pjesme, koristimo spontane molitve, koristimo recitirane, naučene molitve. Nekad igramo igru asocijacije, nekad igramo igru samoasocijativnog niza riječi, onda nekad igramo igru dan i noć što češće koristimo kod sinteze. Onda pogađanje naslova, kod motivacije bude korištenje slike... Kod obrade koristimo razne tehnike koje se koriste u hrvatskom jeziku – obrade teksta, osim klasične interpretacije *pitanje-odgovor*, onda oni mogu sastavljati odgovor pa se i ispituju međusobno. Onda, pitalice da zaokruže, da nadopune riječi... I aktualizacija je nama jako bitna. Znači, što *meni* znači sad određena tema. Dosta je okrnjen sat, ako nema aktualizacije.

- (4) **Istraživač:** S ovim odgovorom ste već dijelom odgovorili na iduće pitanje, kroz avu aktualizaciju... Na koji je način moguće provjeriti da učenik istinski razumije gradivo, tj. da ga nije samo usvojio na najnižoj kognitivnoj razini – reprodukciji?

Sudionik: Da, i sa sintezom. Sinteza je poslije obrade. Znači, imamo molitveni početak, motivaciju, obradu nekakvog teksta, teme, što je najduže, otprilike 15 minuta, i onda ide ta sinteza koja je nešto kraća, 4-5 minuta, gdje provjeravamo, ponavljamo jesmo li mi shvatili to u obradi. I onda u aktualizaciji isto, koliko shvaćaju to za svoj život.

- (5) **Istraživač:** Smatrate li da *svaki* učenik *može* istinski shvatiti (*znači, da nije samo reprodukcija*) svako gradivo koje Vi, kao nastavnik morate podučiti? Ako ne, na koji način rješavate takvu situaciju gdje učenik teško shvaća ili ne može shvatiti određeno gradivo?

Sudionik: Pa, cilj sata je djeci da ga svi mogu shvatiti. Samo što, djeca koja rade po prilagođenom programu, oni imaju prilagođene i jednostavnije metode.

Istraživač: Dobro, a izuzev njih, mislite li da svi ostali učenici mogu shvatiti i razumjeti...?

Sudionik: Da, da, da. Oni da, ako se dobro ja potrudim, ako ja dobro osmislim sat i ako ja dobro prilagodim. Tu stvarno sve ovisi o meni. Znači, ako oni nešto ne shvate, znači da ja nisam nešto dobro prilagodila i osmislila. To mi se, naravno, dogodi i onda shvatim...*ups*. Vidim što sam pogriješila i onda korigiram to.

Istraživač: Mislite li da je prilagođen kurikulum, tj. nastavni sadržaj dobi kojoj Vi predajete?

Sudionik: Ovako...što se tiče udžbenika, npr. radne bilježnice iz vjeronauka, 25 je godina vjeronauka u školi, a za sedmi i osmi razred još uvijek ne postoje radne bilježnice, što je poražavajuća činjenica. Jer, kolege vjeroučitelji imaju hrpe materijala, 25 godina izmišljamo materijale, uglavnom svatko za sebe.

- (6) **Istraživač:** Provjeravate li učenikovo predznanje određenog područja, a da nije samo na početku školske godine? Na koje načine?

Sudionik: Pa, na primjer, ako smo radili sada asocijacije i oni su trebali pogoditi u tom asocijativnom nizu jednu rubriku „pomirenje“. Bilo je ponuđeno „sakrament ispovijedi“ i sad su se oni trebali sjetiti da su negdje to čuli pa da se

to još kaže i „pomirenje“. Znači, u tom jednom motivacijskom dijelu sata pa i na najobičniji način *pitanje-odgovor* pa se trebaju nečega podsjetiti.

- (7) **Istraživač:** Postoje li, prema Vašem mišljenju, univerzalni ciljevi odgoja i obrazovanja?

Sudionik: Znači, odgoj za vrijednosti, znači da se prvo djecu nauči na obrazovnom nivou, da se djecu nauči učiti. Znači da im prestanemo prenositi samo to, kao *ja, ja*, taj frontalni rad, nego da ih naučimo učiti, koristiti metode, da oni sami uče na satu smišljat pitanja, da uče aktualizirati tekst...

Istraživač: Znači mislite da je cilj obrazovanja da se nauči kako učiti, tj. da se učenici nekako osposobe?

Sudionik: Pa, još možda ne postoji u cijelosti...

Istraživač: Ali mislite da bi trebalo...?

Sudionik: Trebalo bi, da.

Istraživač: A pitanje odgoja?

Sudionik: Da oni nauče sami svladavati probleme, znači već u školi da nauče. Da se ohrabre za život, da, štogod krenuli raditi, budu hrabri, da mogu neke nove stvari raditi, da se ne boje... Jer su naučeni da stalno čekaju od nekoga...

- (8) **Istraživač:** Treba li, prema Vašem mišljenju, nastavnik pokušavati otkriti uzrok problematičnog ponašanja učenika (možda i intervenirati)? (*Primjerice, pokušati saznati razlog zbog čega učenik posljednjih dana odbija sudjelovati u nastavi ili ipak nastaviti predavati opominjući učenika*)

Sudionik: Do otprilike četvrtog razreda, ta pozadina, razgovori i sve što ide s time, funkcionira. Međutim, kad sam radila s velikima, od petog do osmoga, gdje imamo dosta djece iz centra za preodgoj. Tu nekad dolaze pojedinci, toliko, mogla bih reći, osakaćeni, da je to samo gašenje vatre, samo da izdrži još taj sedmi, osmi razred. To su iznimne situacije, pojedinci koji dolaze iz razorenih obitelji, gdje ti nemaš resurse... Imaš 45 minuta, imaš strukturu sata koju sam nabrojala, imaš učenike koje trebaš naučiti, a on je razoren. Mogu onako povremenim trenucima

pokazati suosjećanje, ali nekad ne mogu ni to jer je on u totalno napadalačkom stavu gdje ja moram štititi sebe i svoj život.

Istraživač: A, recimo, u razredu u kojemu nema na taj način problematičnog učenika, kako Vi reagirate u takvim situacijama.

Sudionik: Meni je jako pomoglo poznavanje, na primjer, obiteljske situacije, gdje bih točno znala zašto se neki učenik određeno ponaša. Često bih na hodnicima iskorištavala vrijeme za razgovor, ne sad ono „idemo razgovarati!“ u negativnom kontekstu, nego onako slučajno, usput „kako si, što ima?“, čisto da shvati da nemam ništa protiv njega i da sam prijateljski otvorena, mislim, da sam pozitivno otvorena...da se ne ćemo fokusirati na pojedinačna ponašanja, nego da se probamo fokusirati na rad, na napredovanje.

(9) Istraživač: Navedite povezanost rada odgojno-obrazovne ustanove i obrazovne politike? Postoji li, na koji način postoji, treba li uopće postojati...?

Sudionik: Pa postoji, to je evidentno. A, treba li postojati, pa...ne bi trebala postojati. Gle, ako ja odgovaram, ja odgovaram kao vjeroučitelj znači. Meni je bitno da političke odluke dovode ljudi koji imaju demokršćanske vrijednosti, kojih, jel, nije bilo zadnjih 20 godina. Dakle, naravno da mi je to bitno...

Istraživač: U redu, a po pitanju školstva općenito, bilo kojeg predmeta?

Sudionik: Pa, ja bih voljela da sve ide u smjeru demokršćanskih vrijednosti. Ako ne može to, onda bih radije da u školstvu i ministarstvu budu samo stručnjaci, oni koji nemaju nikakve veze s politikom...nekakvo neovisno tijelo koje kontinuirano djeluje, da se može provesti reforma, a ne da se svake 4 ili 2 godine mijenja vlast. Već da je osnovano tijelo na 15 godina ili 10, neovisno stalno tijelo koje nema veze s politikom, stručnjaci.