



CRNA GORA
ZAVOD ZA ŠKOLSTVO

NAŠA ŠKOLA
Komunikacijom do znanja

**Podgorica,
april 2010.**

Naša škola – Komunikacijom do znanja

Izdavač: Zavod za školstvo

Urednik: dr Dragan Bogojević

Autori: mr Zoran Lalović, prof. dr Saša Milić, mr Nikola Raičević, Radoje Novović

Redakcija: dr Dušanka Popović, mr Zoran Lalović, Nevena Čabrilo i Radovan Popović

Lektura: Danijela Đilas

Dizajn i tehnička priprema: Nevena Čabrilo

Štampa: *Obod*, Cetinje

Tiraž: 500

Podgorica, 2010.

CIP – Каталогизација у публикацији
Централна народна библиотека Црне Горе, Цетиње

37. 032 – 057. 874

NAŠA škola : komunikacijom do znanja/ [autori
Zoran Lalović ... et. al.]. – Podgorica : Zavod za
školstvo, 2010 (Cetinje : Obod). – 52 str. ; 25 cm

Tiraž 500. - Bibliografija uz svaki rad.

ISBN 978-9940-24-004-2

1. Лаловић, Зоран [аутор]

а) Знање – Настава – Методика – Ученици

COBISS.CG-ID 16142864

S a d r Ź a j:

KOGNITIVNE I METAKOGNITIVNE STRATEGIJE VOĐENJA PROCESA UČENJA, <i>mr Zoran Lalović</i>	7
STRATEGIJE VASPITNO-OBRAZOVNOG RADA SA AGRESIVNOM DJECOM I MLADIMA, <i>prof. dr Saša Milić</i>	29
SAVREMENE FUNKCIJE UČITELJA/ICE – ODJELJENJSKOG STARJEŠINE, <i>mr Nikola Raičević</i>	35
KOMUNIKACIJA IZMEĐU NASTAVNIKA/CA I UČENIKA/CA, <i>Radoje Novović</i>	43

Poštovane kolegice i kolege,

Proces vaspitanja i obrazovanja podlozan je stalnim preispitivanjima i promišljanjima koja su utemeljena na naučnim saznanjima i različitim iskustvima. Skladan obrazovni sistem mora počivati na skladnoj primjeni teorijskih znanja i praktičnih vještina u vaspitno-obrazovnom procesu. Zavod za školstvo je priredio publikaciju koja objedinjava i jedan i drugi aspekt u tekstovima cijenjenih saradnika i kolega.

U prvom prilogu, autor **mr Zoran Lalović** govori o značaju kognitivne i metakognitivne strategije vođenja procesa učenja. Dominantno se rukovodeći prirodom znanja, autor opisuje tri nivoa ili vrste znanja koje bi učenici/e trebalo da „ponesu“ iz škole. Kako sam kaže: *„Najveći dio rada posvećen je aktivnostima učenja. Predstavljen je veći broj kognitivnih i metakognitivnih strategija za vođenje procesa učenja u cilju dostizanja predviđenih nivoa znanja i ostvarivanja najviših ciljeva učenja: da učenik/ca ovlada sadržajima školskih programa do nivoa razumijevanja; da učeći, nauči i efikasne metode i tehnike učenja; da se kroz proces učenja izgrađuje u samostalnu, nezavisnu i kreativnu ličnost“*. Vjerujemo da će ova studija biti od pomoći nastavnicima/ama koji/e žele da *„unaprijede svoje kompetencije u dijelu organizovanja i vođenja procesa učenja u školi“*.

Prof. dr Saša Milić bavi se sve aktuelnijim pitanjem rada sa djecom i mladima koji iskazuju agresivnost u ponašanju. Šta su sve uzroci agresivnog ponašanja, koje su vrste takvog ponašanja, kao i pedagoške implikacije koje se neminovno nameću, najvažnije su teme ovog teksta. Na jednom mjestu autor primjećuje: *„Važno je naglasiti da agresivnost zaista čini sastavni dio djetetovog života i da nije moguće, niti poželjno, očekivati da vaspitna grupa ili odjeljenje budu u potpunosti lišeni dječijih sukoba. Naprotiv, i dječiji konflikti mogu biti dobar osnov za razumijevanje i unaprijeđivanje međuljudskih odnosa, te razumijevanje da sukob ne vodi nužno u katastrofu i trajan poremećaj odnosa u obrazovnoj instituciji.“* Zaista je nužno da se ovim problemom ozbiljno pozabave šire društvene strukture.

Nastavnik/ca iz osnovne škole „**Radimir Mitrović**“ u Beranama, **mr Nikola Raičević**, pretočio nam je svoje znanje i iskustvo o ulozi učitelja/ice kao razrednog starješine. Fokus je na tzv: *„savremenim funkcijama učitelja/ice – odjeljenjskog starješine“*. Sagledavanje dvostruke funkcije pedagoškog radnika treba da doprinese boljem razumijevanju svestranog razvoja učenika/ca u školi.

Radoje Novović je autor završnog teksta koji govori o izuzetno važnoj dimenziji za povoljan ishod svakog vaspitno-obrazovnog procesa: *komunikaciji između nastavnika/ca i učenika/ca*. Na jednom mjestu kaže: *„U savremenoj pedagogiji se često koristi sintagma nastava/učenje što je znak da se vraćamo suštinskoj odrednici i razvojnoj prirodi procesa školskog učenja – da je to vid interakcije. Ovo podrazumijeva da je to jedan oblik odnosa među ljudima“*.

Uspostavljanje i održavanje dobre komunikacije predstavlja ključni uslov za svaki ozbiljan rad.

Srdačan pozdrav!

dr Dragan Bogojević

KOGNITIVNE I METAKOGNITIVNE STRATEGIJE VOĐENJA PROCESA UČENJA

mr Zoran Lalović,
savjetnik u Zavodu za školstvo

U prvom dijelu, tekst se dominantno bavi pitanjem prirode znanja. Opisana su tri osnovna nivoa, ili vrste znanja, koje bi učenik/ca trebalo da uči u školi. Najveći dio rada posvećen je aktivnostima učenja. Predstavljen je veći broj kognitivnih i metakognitivnih strategija za vođenje procesa učenja u cilju dostizanja predviđenih nivoa znanja i ostvarivanja najviših ciljeva učenja: da učenik/ca ovlada sadržajima školskih programa do nivoa razumijevanja; da učeći, nauči i efikasne metode i tehnike učenja; da se kroz proces učenja izgrađuje u samostalnu, nezavisnu i kreativnu ličnost. Tekst je namijenjen nastavnicima/ama, onima koji žele da unaprijede svoje kompetencije u dijelu organizovanja i vođenja procesa učenja u školi. Rad se može čitati integralno, što je najbolje, ali je moguće i pojedinačno upoznavanje određenih kognitivnih i metakognitivnih strategija za vođenje procesa učenja u školi.

Šta je znanje?

Na pitanje šta je znanje generalno se mogu ponuditi dva odgovora. Prema jednom, znanje je *skup informacija* (činjenica, podataka, definicija i sl.) kojima učenik/ca vlada u određenom trenutku. Kada provjerava znanje, prema ovom jednostavnom konceptu, nastavnik/ca nastoji da utvrdi *kvantitet*, tj. količinu informacija. Nije teško pretpostaviti, da je ovo, što se prakse tiče, dominantno gledanje na znanje. Suprotno tome, u teoriji dominira sasvim drugačije gledanje na znanje. Savremeni autori: Bloom, B. S. (1956); Ganje, R. M (1985); Anderson, J. R. (1985); Marzano, R. (1988; 1998); Woolfolk (1998) i drugi, tvrde da, ne samo, da postoje *različite vrste znanja*, već i:

- da se znanje sastoji od *nekoliko nivoa* (da postoje niži i viši nivoi znanja);
- da između različitih nivoa postoji hijerarhijski odnos (da viši nivoi znanja obuhvataju i uključuju niže nivoe);
- da različiti nivoi počivaju na različitim misaonim procesima (da su viši nivoi znanja kompleksniji od nižih i da u sebi integrišu kognitivne i metakognitivne vještine i sposobnosti); i što je najvažnije,
- da se različiti nivoi znanja dostižu putem različitih **aktivnosti učenja**.

U ovom se tekstu zalažemo za prihvatanje ovog drugog gledanja na znanje, i dominantno se bavimo pitanjem: *Kojim aktivnostima učenja je moguće dostići više nivoe znanja?* Naš prvi zadatak biće, da utvrdimo osnovne nivoe znanja i njihovu prirodu, a zatim, u drugom dijelu, da odredimo kognitivne i metakognitivne strategije učenja kojima se dostižu viši nivoi znanja.

Vrste i nivoi znanja

Različiti autori različito određuju vrste i nivoe znanja. Jedno od najpoznatijih sredstava ispitivanja znanja učenika/ca je Blumova taksonomija znanja. Blum je znanje podijelio u šest hijerarhijskih nivoa, počev od *prepoznavanja* i *razumijevanja*, preko *analize* i *primjene* znanja, do *stvaralačkog* i *kritičkog mišljenja* (Bloom, B. S. 1956). Volfolkova razlikuje *deklarativno* i *proceduralno* znanje (Woolfolk, 1998), a Anderson uvodi i *metakognitivno znanje* (Anderson, 1985). Ganje (prema Driskoll, M. 1991) razlikuje *verbalno znanje* (Verbal Information), *intelektualne vještine* (Intellectual Skills) i *kognitivne strategije* (Cognitive Strategies). Ove, na prvi pogled zbunjujuće razlike u gledanju na prirodu znanja, moguće je svesti na tri osnovna nivoa, tj. na tri relativno različite vrste znanja. Moguće je govoriti o *verbalnom znanju*, *procesnom znanju* i *metakognitivnom znanju*.

Verbalno znanje

Verbalno znanje, kako ga određuje Ganje, u najvećem stepenu odgovara uobičajenom shvatanju znanja i očekivanju da djeca u školi usvajaju sadržaje školskih programa. Ova vrsta znanja raspolaže odgovorima na pitanja: KO (...je otkrio Ameriku?); KADA (...je počeo I svjetski rat?); GDJE (...se nalazi rijeka Bojana?); KAKO (...se naziva...?) i sl. Ovo znanje obično je iskazano riječima (verbalno), ali može biti iskazano i simbolima (npr. matematičkim ili hemijskim simbolima i formulama). Karakteristika ove vrste znanja jeste da je specifikovana predmetnom oblašću (to je znanje iz istorije; znanje iz biologije; fizike itd.) i nivoom obrazovanja (osnovnoškolsko znanje; srednješkolsko znanje... itd). Može biti na više *nivoa zahtjevnosti* (prema Woolfolk, 1998, str. 248), od npr. poznavanja nekoliko stihova određene pjesme, pa do ekspertskeg znanja Hegelovog filozofskog sistema. Radi se o naučnim spoznajama koje se transponuju u programe učenja, prilagođavaju putem udžbenika i prenose učeniku/cu uz pomoć nastavnika/ce.

Ovo znanje naziva se i *deklarativnim znanjem* (Anderson, 1985; Woolfolk, 1998), i razlikuje se od *proceduralnog znanja* (Woolfolk, 1998). Mi smatramo da i proceduralno znanje, onako kako ga tumači Volfolk, bar jedan njegov dio, spada u verbalno znanje. Proceduralno znanje je znanje kako se nešto radi (*knowing how*). To su znanja koja leže u osnovi nekih akcija (Best, 1995). Proceduralno znanje je npr. pisanje po pravopisnim pravilima, ili rješavanje određenog tipa matematičkih zadataka, ili način upotrebe kompjutera. Ni prvo, ni drugo, ni treće, učenik/ca ne otkriva, već usvaja preko verbalno iskazanih pravila (npr. pravopisnih pravila, ili pravila rješavanja određenog tipa matematičkih zadataka, ili pravila korišćenja računara). Tačno je i to, da proceduralnim znanjem nije moguće ovladati do kraja samo na osnovu verbalno datih uputstava, i da je neophodan i njegov praktični dio, tj. *isprobavanje njihove svrhovitosti u različitim i relativno novim situacijama*. (Trebješanin, B. 2001, str.72)

Verbalno znanje može biti naučeno mehanički (bez razumijevanja), ali je **razumijevanje** ključna odlika ovog tipa znanja. Od učenika/ca se očekuje elementarno razumijevanje i pamćenje činjenica i informacija koje im se u školi daju. Ovaj nivo znanja odgovara onome što Blum naziva znanjem i razumijevanjem.

Procesno znanje

Pored verbalnog znanja (znanja sadržaja), prethodno pomenuti autori smatraju da je znanje i način *upravljanja tim znanjem*. To je tzv. *procesno znanje*, koje dolazi do izražaja u procesu ovladavanja verbalnim znanjem i koje kao minimum podrazumijeva angažovanje viših misaonih procesa – logičkog mišljenja i zaključivanja. Učenik/ca vlada ovom vrstom znanja kada sa informacijama može nešto da uradi, može da ih rastavi na dijelove, analizira, uporedi po nekom kriterijumu, klasifikuje, sumira, poveže, primjeni, izvede zaključak, riješi problem, i sl. Marzano (1998) navodi sljedeće procese *kompleksnog razmišljanja* pomoću kojih se ovladava verbalnim znanjem: upoređivanje, klasifikovanje, zaključivanje pomoću indukcije, apstrahovanje, analiza perspektiva, analiza grešaka, rješavanje problema, otkrivanje, eksperimentisanje, istraživanje, rad sa izvorima itd. U Blumovoj taksonomiji ovoj vrsti znanja odgovaraju upotreba i analiza. Ganje (1985) ga naziva *intelektualnim vještinama*.

Kod Pijažea (1975) to je *matematičko-logičko iskustvo* čije porijeklo je u akcijama koje subjekt izvodi na objektu (na sadržaju koji uči). Iskustvo koje nastaje na ovaj način uključuje učenje o odnosima koji ne pripadaju objektima, kaže Pijaže, *već našim akcijama u odnosu na te objekte*. Dijete npr. kao posljedicu sopstvene aktivnosti nauči da prisutne objekte sređuje u opadajući, ili u rastući niz (npr. da kocke poređa po veličini, od najmanje do najveće). Takvo iskustvo nije otkrilo fizička svojstva objekata, jer sređenost u niz ne pripada objektima, ono je otkrilo *svojstva sopstvenih akcija koje je izvelo na objektima*, a to je psihološki gledano sasvim druga vrsta iskustva. Na ovaj način, pored sadržaja, učenik/ca uči i kognitivne strategija za sređivanje sadržaja: *odnose, veze, poredak, međuzavisnost, uzročnost i sl.* Ove nove kognitivne strukture, obrazovane u procesu učenja, u najvećoj mjeri određuju tok narednog učenja, njegovu uspješnost, pa se ovaj oblik znanja ponekad naziva i *učenjem učenja*.

Ovaj tip znanja je opštije prirode (radi se o opštim intelektualnim vještinama), ali se ne može reći da je nezavisan od predmetne oblasti, *od predmeta* (Ivić, I. 1996). U pravilno organizovanom procesu školskog učenja učenici/e usvajaju logičke operacije karakteristične za naučnu oblast u kojoj se aktivnost učenja odvija. Svaka oblast ljudskog znanja (jezik, istorija, matematika...) ima svoj specifičan krug pojmova, ali i specifičan repertoar intelektualnih oruđa za organizovanje i reorganizovanje tih pojmova. U tom smislu su i ove opšte intelektualne vještine predmetne, donekle specifične za matematiku, za jezik, za istoriju, hemiju itd.

Za usvajanje ovih tipova znanja ključne su *aktivnosti učenja*, ali ne bilo kakve, već isključivo one koje počivaju na *višim misaonim procesima* (logičko mišljenje, induktivno i deduktivno zaključivanje, rješavanje problema i slično). Kroz takve aktivnosti učenici/e uče znanje, ali i intelektualne vještine za oblikovanje tog znanja.

Metakognitivno znanje

Naredni i najviši nivo znanja Ganje (1985) naziva *kognitivnim strategijama*. Osnovna i najvažnija odlika ovog tipa znanja je personalni, lični, sopstveni odnos učenika/ce prema sadržaju koji uči. Ova vrsta znanja dolazi do izražaja u situacijama kada učenik/ca ima mogućnost da od postojećih informacija stvori neku novu cjelinu, nešto različito u odnosu na date informacije, *nešto što nosi lični pečat stvaraoca*. Ovdje se ne radi samo o kognitivnim funkcijama, već do izražaja dolaze i crte ličnosti, inicijativnost, samostalnost, samopuzdanje, nezavisnost, otvorenost, emocionalno stanje učenika/ce i sl. Kod Bluma,

ovoj vrsti znanja odgovaraju *sinteza* (stvaralačko) i *analiza* (kritičko mišljenje). Kod Andersona (1985) i Enisa (prema Pešikan A. 2003) to je *metakognitivno znanje*.

Najčešće citirana definicija metakognicije je definicija koju je dala Braunova. Prema Braunovoj (Brown, 1987, prema Kovač – Cerović 1998, str. 16) metakognicija obuhvata sljedeće pojave: svijest o sopstvenom kognitivnom funkcionisanju, subjektivni doživljaj koji prati kognitivno iskustvo i strategije praćenja i upravljanja sopstvenom kognicijom i ponašanjem. Ovaj nivo znanja suštinski je određen ličnim, osobenim i autonomnim odnosom učenika/ce prema sadržaju koji uči, ali ne samo prema sadržaju, već i prema vlastitom kognitivnom funkcionisanju tokom učenja. Učenik/ca ovdje zauzima ličnu poziciju u odnosu na sadržaj, ocjenjuje njegovu valjanost, i/ili ga transformiše i kreira novu cjelinu. I sam tok procesa učenja podređen je autonomnoj kontroli od strane učenika/ce. Učenik/ca samostalno odlučuje šta je važno, ili kojim putem je bolje ići kako bi se npr. riješio neki problem. Kod Vigotskog (1983) ovaj nivo znanja je označen pojmovima *shvaćenost* i *voljnost* i može se smatrati krajnjim ciljem obrazovnih napora u kognitivnom smislu. Ovom nivou Dijana Plut (2003) dodjeljuje *funkciju regulacije i kontrole mentalnih procesa*.

Strategije vođenja procesa učenja

Sada kada smo skicirali tri osnovna oblika ili nivoa znanja, preostaje da identifikujemo i aktivnosti učenja kojima se oni dostižu. Gledano iz pozicije nastavnika/ce cilj nam je da:

- *učenik/ca ovlada sadržajima programa do nivoa razumijevanja,*
- *učenik/ca učeći nauči i efikasne metode i tehnike učenja,*
- *da se kroz proces učenja učenik/ca izgrađuje u samostalnu, nezavisnu i kreativnu ličnost.*

Pitanje koje se sada nameće je koje kognitivne i metakognitivne strategije, tj. aktivnosti učenja, obezbjeđuju ostvarivanje ovih ciljeva. Mi ćemo opisati sljedeće:

- organizovanje sadržaja učenja,
- motivisanje i mentalno uvođenje učenika/ca,
- povezivanje znanja,
- reorganizovanje znanja,
- rješavanje problema i otkrivanje znanja,
- preispitivanje znanja i predlaganje novih rješenja,
- modeliranje intelektualnog rada.

Organizovanje sadržaja učenja

Kako će se nešto učiti zavisi i od toga kako je sadržaj učenja organizovan. Nije svaki sadržaj jednako podesan za učenje i razumijevanje. Neki sadržaji su takvi da ih je jedino moguće učiti napamet (riječi stranog jezika, stručni termini, hemijski simboli, nazivi, imena, stihovi, slova i slično). Neke sadržaje učenik/ca tretira kao besmislene i uči napamet jer su mu/joj preteški, dosadni ili su tako organizovani da ih je teško razumjeti. Djeluje paradoksalno, ali teške i nepregledne tekstove, predavanja bez jasne strukture, nepovezan skup činjenica, podataka i definicija lakše i brže se uče napamet nego sa razumijevanjem. Po Osubelu (Trebješanin, B. 2001) dvije su važne pretpostavke učenja sa razumijevanjem: da je sadržaj koji se uči potencijalno smislen, i da je onaj koji uči u stanju da taj smisao sagleda, prepozna i shvati.

Za razumijevanje verbalnih sadržaja najvažnija je *dobra logička struktura sadržaja*, i mogućnost analiziranja, sumiranja i povezivanja po raznim osnovama i na različite načine. Postoje brojne tehnike koje obezbjeđuju dobru strukturu verbalnih sadržaja (npr. predavanja nastavnika/ce ili udžbeničkog teksta).

Sekvenciranje i struktuiranje sadržaja učenja

Dobar primjer sekvenciranja gradiva je udžbenik. Udžbenik obično ima nekoliko osnovnih poglavlja. Svako poglavlje se sastoji od nekoliko naslova (naslovi lekcija). Svaka lekcija izdijeljena je podnaslovima. Poglavlja, naslovi i podnaslovi reprezentuju strukturu gradiva i predstavljaju logičku osnovu za njegovo razumijevanje i pamćenje. Struktura gradiva, a ne gradivo po sebi, po Bruneru (1988), predstavlja *najvažniji sadržaj koji učenik/ca uči*. Struktura je model, mentalna shema formirana u svijesti učenika/ce, koja ako je dobra, obezbjeđuje organizovanje i dugotrajno pamćenje gradiva. Ako je učeniku/ci jasna struktura gradiva, osnovne ideje i odnosi među njima, postoji vjerovatnoća da će mu/joj biti jasne i pojedinosti koje se logički uklapaju u cjelinu.

Dobro struktuiran sadržaj u prvi plan izdvaja osnovne, noseće ideje, reprezentuje hijerarhiju i odnose među pojmovima. Suprotno tome, kod loše organizovanog sadržaja, naglasak je na pojedinostima i nevažnim dijelovima gradiva. Tu nije jasno šta je važno, a šta nije; šta je opšte, a šta posebno; šta je pravilo ili zakon, a šta primjer. Neizdiferenciran i nestruktuiran sadržaj otežava razumijevanje i kao jedinu mogućnost ostavlja učenje napamet.

Na dobro struktuiran sadržaj za učenje ukazuje:

- grupisanje informacija u šire logičke cjeline,
- jasno izdvojene i ocrtane glavne, noseće ideje,
- uspostavljena hijerarhija odnosa između dijelova sadržaja (opšte-posebno; cjelina-dio; definicija-primjer; uzrok-posljedica itd),
- ukazivanje na međusobne odnose dijelova sadržaja (slično-različito).

Organizovanje sadržaja u odnosu na različite mogućnosti učenika/ca

Pored logičke organizacije, sadržaj treba organizovati i u odnosu na mogućnosti učenika/ce da razumije sadržaj. Sadržaj za učenje ne treba da bude pretežak, tako da učenik/ca može da ga shvati, ali ni prelak, kako mu/joj ne bi bio dosadan. Školsko gradivo priređuje se za učenika/cu prosječnih mogućnosti određenog uzrasta. To nije dovoljno. U svakom odjeljenju istovremeno postoje učenici/e kojima je tako priređen sadržaj još uvijek pretežak, ali i učenici/e kojima je taj isti sadržaj suviše lak. U oba slučaja posljedice su iste. Ni prve, ni druge tako priređen sadržaj ne dotiče dublje. Prve, jer ga ne razumiju, a drugima nije dovoljno podsticajan. Kako, dakle, organizovati sadržaje za učenje tako da oni budu prilagođeni različitim mogućnostima učenika/ca u odjeljenju.

Ivić (1976) navodi dva načina za rješavanje ovog problema: prvo, *sadržaj treba da bude logički tako organizovan da dijelovi gradiva predstavljaju jasne stepenice u formiranju znanja*. I drugo, *uz obavezni dio sadržaja treba da postoje i fakultativni, varijabilni dijelovi*. Nastavnik/ca bi, dakle, prvo trebalo da sadržaje gradira u odnosu na stepen savladivosti – da utvrdi lakše, srednje i teže savladive dijelove gradiva. Lakše savladivo gradivo treba obraditi na početku, a kompleksnije sadržaje treba ostaviti za kraj. Izlaganjem gradiva po principu od lakšeg ka težem nastavnik/ca omogućuje svakom/svakoju učeniku/ci da se

postepeno kreće po nivoima znanja, i da ovlada onim nivoom koji odgovara njegovim/njenim trenutnim mogućnostima.

Pored osnovnog sadržaja, nastavnik/ca treba da predvidi i varijabilne dijelove, i to posebne za učenike/ce različitih mogućnosti. Za učenike/ce kojima je osnovni sadržaj nedovoljno podsticajan, mogu se predvidjeti složeniji zadaci, razni oblici samostalnih aktivnosti, uputstva za čitanje šire literature i sl. Učenici/e kojima je osnovni sadržaj pretežak mogu dobiti jednostavnije zadatke, dodatna objašnjenja (razne olakšice u vidu sistematizacija, preglednika, zaključaka), mogućnost da još jednom provježbaju i ponove prethodno učeno.

Na individualno prilagođavanje sadržaja ukazuje:

- utvrđivanje osnovnog sadržaja (ono što bi svi trebalo da znaju),
- predviđanje varijabilnih dijelova sadržaja (lakših i teže savladivih),
- gradiranje sadržaja od lakše savladivih ka teže savladivim,
- obrada sadržaja po principu od lakšeg ka težem.

Simbolička organizacija sadržaja

Neko voli da uči čitajući, neko slušajući, a neko gledajući. Jedni bolje razumiju riječi, a drugi slike. Neko lakše uči na osnovu tuđeg, a neko na osnovu vlastitog iskustva. U učionici se nalaze učenici/e različitih kognitivnih stilova, pa bi i sadržaje za učenje trebalo organizovati i predstaviti kroz različite simboličke forme. Jedan isti sadržaj može se predstaviti: riječima, tekstom, slikom, grafikom, crtežom, numerički, tabelarno, shemom i sl. Sugestije o prezentovanju sadržaja u više paralelnih simboličkih formi pojavljuju se nakon istraživanja o memoriji. Ova istraživanja dokazuju da se bolje i duže pamti sadržaj koji je učeniku/ci predstavljan na više različitih simboličkih načina.

Pored kombinovanja simboličkih izraza, na primjer, kombinovanje verbalne i slikovne prezentacije, treba kombinovati i različite pristupe u okviru jednog simboličkog sistema. Na primjer, isti sadržaj može se verbalno iskazati na mnogo načina: različitim riječima, u formi umjetničkog teksta, u formi novinskog izvještaja, prikazom i slično.

Na dobru simboličku organizaciju sadržaja ukazuje:

- korišćenje raznih simboličkih izraza (verbalno, numerički, grafički, slikovno),
- kombinovanje različitih simboličkih izraza (npr. verbalno – grafički – slikovno),
- prezentovanje istih sadržaja na različite načine i u različitim formama,
- prevođenje sadržaja iz jednog simboličkog sistema u drugi (verbalno u grafički).

Problemska organizacija sadržaja

Jedan od načina organizacije sadržaja jeste pitanje, ili više njih, koje nastavnik/ca postavlja na početku časa. Na primjer, lekciju o kruženju vode u prirodi nastavnik/ca može započeti pitanjem: *Da li je led voda?* Informacije koje slijede nakon toga za učenika/cu imaju jasan logički smisao. Učenik/ca ih posmatra u kontekstu traženja i nalaženja odgovora na postavljeno pitanje. Pored heurističke, problemska organizacija ima i vaspitnu vrijednost. Učenik/ca uviđa da školsko znanje ima određenu funkciju: služi da objasni neku pojavu, da odredi uzrok, dâ rješenje i sl. Problemska organizacija nije rezervisana samo za uvodni dio časa, i može se uspješno koristiti na raznim mjestima tokom izlaganja sadržaja, za

otvaranje novih dilema, za povezivanje pojedinih dijelova sadržaja, za najavu nove teme i slično.

Na problemsko izlaganje gradiva ukazuje:

- postojanje relacije: pitanje-odgovor (ili više njih, od kojih su neki različiti, pa i suprotstavljeni); problem-rješenje (ili više njih); uzrok-posljedice; cilj-sredstva i sl.

Prezentovanje istog sadržaja iz više uglova

Za mnoga pitanja u nauci ne postoji jedan odgovor. Češće se radi o različitim gledanjima na istu stvar, o paralelnim ili čak suprotnim teorijama, o različitim tumačenjima istih pojava u različitim periodima itd. To je suština nauke i tu suštinu učenik/ca treba da uči.

Uvijek kada priroda sadržaja to zahtijeva, i kada je moguće, učenicima/ama treba predstaviti različita gledanja, različite perspektive, različite pristupe i dileme. Ovaj način organizacije sadržaja pogodan je za društvene nauke, posebno za istoriju. Koristi se i u svim slučajevima kada se kod učenika/ca želi podstaći kompleksno razmišljanje (da porede, procjenjuju, nalaze argumente i slično).

Na prezentovanje gradiva iz različitih uglova ukazuje:

- razmatranje različitih pogleda,
- razmatranje različitih tumačenja,
- preispitivanje različitih ocjena,
- analiza različitih teorija i sl.

Postepeno izgrađivanja znanja (pojмова, pravila, principa, definicija)

Definicija je odredba koja objašnjava neki pojam, ali se pojam ne može naučiti samo učenjem njegove definicije. Ako učenici/e prethodno nijesu pripremljeni, ako ne razumiju, uvođenje definicije vodi ka mehaničkom pamćenju. Učenik/ca vlada govornom formulacijom, ali nije svjestan/na njenog sadržaja. Formiranje pojma zahtijeva proces analize i sinteze, i podrazumijeva misaonu aktivnost učenika/ce. Analizom učenik/ca izdvaja različite osobine predmeta ili pojave, a sintezom utvrđuje zajedničke, bitne odlike pojedinačnih elemenata na koje se pojam odnosi. Nadalje, u pravilno organizovanom procesu formiranja pojma učenik/ca se podstiče da uoči sličnost i razliku u odnosu na druge, posebno srodne pojmove, da navodi ne samo specifične predstavnike grupe već i granične atipične slučajeve. Osubel (prema Trebješanin, B. 2001) navodi dva puta postepenog izgrađivanja znanja i formiranja pojмова.

Deduktivni put podrazumijeva:

- precizno i tačno definisanje pojma (definicija),
- jasno razgraničavanje od drugih, posebno sličnih pojмова (davanje velikog broja primjera, ne-primjera, kontra-primjera, izuzetaka, isticanje graničnih slučajeva, za koje je teško odrediti gdje pripadaju).

Induktivni put podrazumijeva:

- izvlačenje i analizu što većeg broja pojedinačnih slučajeva,
- utvrđivanje zajedničkih, bitnih odlika pojedinačnih elemenata na koje se pojam odnosi (sinteza),
- primjenu i provjeru naučenog u kontekstima koji se razlikuju od onih u kojima je pojam učen,
- podsticanje izgradnje hijerarhije pojmova i principa (biljke-životinje-ljudi=živa bića).

Motivisanje i mentalno uvođenje učenika/ca u proces učenja

Opšte mjesto u psihološkoj literaturi je poruka da motivaciju za učenje ne treba tražiti izvan učenika/ce i daleko od aktivnosti učenja. Činjenica je da početnici često uče zbog svog učitelja, ali čak i u takvim slučajevima, razvojno je važnija ona vrsta motivacije koja proističe iz prirode aktivnosti učenja. Šta može biti motivirajuće u aktivnosti učenja? Prema jednom mišljenju (Djui, Dž. 1966), učenik/ca će biti motivisan/a kada je novi sadržaj *odgovor na pitanje koje mu/joj se prirodno nameće*. Teško je očekivati da će učenici/e biti prirodno zainteresovani za većinu onoga što treba učiti u školi, a neracionalno je čekati da se zapitanost prirodno javi. Zato Pijaže i Vigotski koriguju prethodni stav. Po njima, učenik/ca je motivisan/a kada je novi sadržaj *razuman izazov za učenika/cu*. To pred nastavnika/cu postavlja zadatak da sadržaj učenja učini učeniku/ci izazovnim i da na osnovu njega podstakne zapitanost kod učenika/ce. Kako se to može postići?

Obrazlaganje značaja teme

Prije nego se upusti u izlaganje sadržaja, nastavnik/ca bi trebalo da obrazloži njegov značaj. Na primjer, u uvodu časa nastavnik/ca može ponuditi odgovore na pitanja: zašto to učimo; šta ćemo novo saznati; gdje se to može primijeniti i sl. Postoje brojne mogućnosti mentalnog uvođenja i motivisanja učenika/ca za sadržaj učenja. Nastavnik/ca može navesti razloge nastanka, ili iznijeti stranputice, ili pogrešna uvjerenja prije nastanka tog znanja. Anegdote iz života naučnika mogu biti uspješno iskorišćene u obrazlaganju značaja teme. Dobar primjer za to je način na koji je Arhimed rješavao problem – *da li je kruna od čistog zlata*.

Postoji anegdota koja govori kako je Arhimed otkrio da zlatna kruna, napravljena za kralja Hierona II, nije od čistog zlata. Kada je zlatna kruna u obliku lovorovog vijenca napravljena, od Arhimeda se zatražilo da utvrdi je li kruna od čistog zlata ili je nečasni zlatar umiješao i srebro. Pri tome nije smio oštetiti krunu. Problem je bio kako odrediti volumen krune pomoću kojeg bi se uz poznatu težinu, odredila gustoća zlata. Rješenje je došlo za vrijeme kupanja. Primjetio je da se ulaskom u kadu podigao nivo vode. Shvatio je da je to način kojim bi se mogao izračunati obim krune. Dijeljenjem težine krune sa njenim obimom izračunala bi se gustoća metala u kruni. Manja gustoća od gustoće zlata značila bi da je zlatu dodano srebro. Našavši rješenje problema, bio je toliko uzbuđen da je, zaboravivši se obući, istrčao iz kade ne ulicu, vičući Eureka! – Našao sam!

Iznošenje plana izlaganja i orijentisanje učenika/ca tokom učenja

Osobel (prema Trebješanin, B. 2001) ističe važnost tzv. *prethodnih organizatora*. Primjeri za ove organizatore su: uvodna pitanja, postavljeni problem, obrazlaganje značaja teme i plana izlaganja. Uloga prethodnih organizatora je višestruka. Oni mogu poslužiti da se pobudi interes i usmjeri pažnja učenika/ca; da se istaknu osnovne ideje, naznače veze među njima i odredi put kojim će biti izložene; da se učenici/e podsjetu na važne informacije koje su ranije učili/e; da se novi sadržaj dovede u vezu sa prethodnim; da se napravi distanca od prethodno naučenog i da se ocrtaju polje za nove sadržaje. Osobel (prema Trebješanin, B. 2001) predlaže sljedeću strukturu izlaganja gradiva:

- početni organizator (opšti pojam ili princip; eksplicitne veze među pojmovima, odnosno odgovarajuće hijerarhije pojmova; bitne karakteristike klase pojmova kojoj pripada pojava o kojoj se govori);
- izlaganje novog sadržaja uz njegovo dovođenje u vezu sa postojećim znanjima s obzirom na sličnosti, razlike, relacije opštosti tipa: viši-niži pojam; opšti-posebni i slično;
- uvođenje adekvatnih primjera i njihovo razmatranje;
- izvođenje zaključaka i dovođenje u odnos sa početnim organizatorom.

Pored početnog organizovanja jednako je važno i orijentisanje učenika/ca tokom izlaganja sadržaja. To se postiže verbalnim uputstvima tipa: govorili smo o..., sada prelazimo na...; ovo smo učili ranije, a sada učimo... itd. Tokom izlaganja nastavnik/ca iznosi sadržaje i istovremeno demonstrira vlastiti tok mišljenja – sve dileme i pitanja na koje nailazi. Sumira naglas ono što je prošlo, otvara nova pitanja i nagovještava namjere. Metakognitivno vođenje procesa učenja podrazumijeva istovremeno bavljenje sadržajem, ali misaonim procesima koji se koriste za obradu tog sadržaja. Ovo drugo nastavnici/e često zapostavljaju, naglas izlažu sadržaj, a način kako to rade drže u sebi (o modeliranju intelektualne djelatnosti učenika/ca opširnije se govori na kraju ovog teksta).

Povezivanje znanja

Gotovo da nema teoretičara učenja koji ne podvlači važnost povezivanja novih sa prethodnim znanjima učenika/ca. Evo nekoliko razmišljanja o tome zašto je to važno: *Jednu misao može usvojiti ili razumjeti samo onaj kod koga ona ulazi kao karika u njegovo lično iskustvo* (I. M. Sančev); *Ako riječi ne ulaze kao činioci u situaciju čiji smo učesnici bilo realno, ili u mašti, one djeluju kao čisto fizički podsticaji, a ne kao da imaju neko značenje ili intelektualnu vrijednost*. (Djui, DŽ. 1996). Sudeći prema ovome, razumijevanja tuđih ideja, misli ili znanja (a to je slučaj sa predavanjem nastavnika/ce, ili sa tekstom udžbenika), nema bez oslanjanja tih znanja na naša prethodna znanja i iskustva.

Važnost prethodnih znanja za razumijevanje novih, najbolje se vidi kroz rekonstrukciju samog procesa razumijevanja. U susretu sa novim sadržajem prema Iviću (2003. str. 24) učenik/ca:

- prvo procjenjuje njegovu važnost, prikladnost onoga što je izloženo;
- potom se novo znanje pokušava povezati, pomiriti sa postojećim znanjem, posebno ako postoji diskrapancija, raskorak između njih ili ako su oni kontradiktorni;
- novo znanje se, zatim, obično prevede u lični referentni okvir, usaglašava se sa prethodnim znanjem, riječnikom, kompozicijom ideja i sl.

Prethodna znanja učenik/ca koristi, prvo, da procijeni prikladnost onoga što nastavnik/ca izlaže, i ako nije u stanju da pronađe makar jednu kariku sa onim što već zna, učenik/ca novo znanje proglašava neprikladnim i odbacuje ga. Ukoliko ge ne odbaci, u drugoj fazi, učenik/ca prethodna znanja koristi kao referentni okvir za tumačenje novih znanja. Novom znanju se na osnovu prethodnog znanja daje određeni smisao, tumači se na određeni način. U ovoj fazi, novo znanje učenik/ca može u potpunosti prevesti na prethodno (može mu/joj se učiniti da sve to već zna, i da tu nema ničeg novog), ili će uočiti određene diskrapancije između starih i novih znanja, i nova znanja iskoristiti da prekomponuje i unaprijedi prethodno znanje. Suština napredovanja u učenju je u ovom posljednjem, u prekomponovanju ranijih znanja pod uticajem novih.

Traženje veze između novog i prethodnog znanja, tumačenje novog na osnovu prethodnog znanja, pokušaji usaglašavanja novog i ranijeg znanja, prekomponovanje ranijeg znanja na osnovu novih su procesi karakteristični za razumijevanje, a u svakom od njih odlučujuću ulogu ima uspostavljanje odnosa prethodnog i novog znanja.

Utvrđivanje prethodnih znanja

Učenje je proces dograđivanja novih na prethodna znanja, pa je utvrđivanje početnih znanja važna karika u tom procesu. Utvrditi početno znanje znači, utvrditi: da li učenici/e imaju znanja koja su neophodna za usvajanje novog; da li poznaju ključne termine i šta pod njima podrazumijevaju; da li su im razumljive riječi koje se koriste i koji su njihovi izrazi kada govore o tome. Prema Iviću (2003), pod dijagnozom početnog stanja se podrazumijeva:

- utvrđivanje šta djeca znanju o pojavi, fenomenu o kome treba da uče;
- utvrđivanje nivoa činjenica kojima djeca raspolažu;
- utvrđivanje pojmova koji su potrebni za usvajanje (razumijevanje) novog gradiva (npr. za shvatanje lanca ishrane u prirodi nužno je da imaju izgrađen pojam životinje i biljke);
- vladanje terminologijom (da li imaju izgrađen pojam i usvojen termin koji ga označava, ili vladaju pojmom a nemaju termin, ili znaju definiciju a ne shvataju suštinu pojave koja stoji iza nje).

Analizom udžbeničkog teksta, ili sadržaja vlastitog izlaganja, nastavnik/ca može i prije časa, predvidjeti izraze, riječi i termine za čije razumijevanje je potrebna dodatna pomoć učenicima/ama. Kroz razgovor na času nastavnik/ca utvrđuje šta učenici/e podrazumijevaju pod pojedinim terminima, kakvo značenje oni imaju za njih i ako je potrebno pomaže im u korigovanju prvobitnog značenja ili im objašnjava njihovo pravo značenje. Drugi način je da nastavnik/ca izradi riječnik manje poznatih riječi i da ga podijeli učenicima/ama prije izlaganja sadržaja. Bilo koji način objašnjavanja nepoznatih riječi da koristi, nastavnik/ca mora biti svjestan/na činjenice da je njihovo poznavanje od strane učenika/ca elementarni preduslov učenja sa razumijevanjem.

Evociranje prethodnih znanja i iskustava učenika/ca

Za uspješno ovladavanje novim sadržajima potrebno je obnoviti prethodna znanja i evocirati iskustva kojima učenici/e raspolažu, a koja su važna za usvajanje novog. Obnavljanje u ovom smislu nije puko ponavljanje prethodno naučenog, već podrazumijeva izdvajanje onih dijelova prethodno naučenih sadržaja na koje se oslanjaju i nadovezuju nova znanja. U isto vrijeme to znači i distanciranje od prethodno naučenog. Na primjer, nastavnik/ca naglašava: *Učili smo o kretanju vode u prirodi, sada obratite pažnju samo na isparavanje!*

Dobar način angažovanja prethodnih znanja – i istovremeno – distanciranja od njih, je kognitivni konflikt. Kognitivni konflikt podrazumijeva stvaranje takve situacije gdje učenik/ca na osnovu prethodnih znanja može da razumije problem, ali mu/joj ranije znanje nije dovoljno da riješi problem. Na primjer, djeca iz svakodnevnog iskustva znaju da se tokom godine smjenjuju četiri različita godišnja doba i da svako od njih ima specifične klimatske karakteristike. Kako je moguće da u isto vrijeme na jednom dijelu svijeta započinje proljeće, a na drugom jesen. Važan rezultat tako stvorene dileme je pokretanje starog iskustva i otvaranje uma djeteta za njegovu transformaciju.

Evocirati prethodna znanja znači izvući i evidentirati sve što djeca znaju o pojavi koja se uči, bilo da to znanje potiče iz škole ili iz ličnog iskustva djeteta. Pritom, važno je održati različitost, različita znanja, različita iskustva, različita gledanja jer se kroz te razlike osvjetljavaju različiti aspekti određenog fenomena. Na primjer, sva djeca imaju iskustva vezana za zimu, ali su njihova iskustva nužno različita. Neko uz zimu vezuje snijeg, neko kraće dane, neko toplu peć. Već na osnovu ovih različitih iskustava djece moguće je ocrtati osnovne karakteristike pojma zima. Moguće je da u odjeljenju postoje učenici/e koji imaju sasvim specifična iskustva sa zimom. Na primjer, za učenika/cu koji/a živi južnije zima ima drugačije značenje (kiša, vjetar...) od učenika/ce koji/a živi na sjeveru. Ove razlike u značenjima su plodna osnova za stvaranje kognitivne neravnoteže i otvorenosti za novo znanje.

Evociranje prethodnih znanja učenika/ca moguće je obaviti na razne načine:

- mogu se ponoviti i na novi način sistematizovati informacije koje su učene ranije u istom ili drugim predmetima (važno je distancirati se od prethodno naučenog i otvoriti prostor za novo);
- može se postaviti konkretan zadatak čije rješavanje zahtijeva angažovanje starih iskustava (posebno su značajni oni zadaci gdje učenik/ca na osnovu ranijih iskustava ne može da riješi problem);
- povezivanje različitih dijelova prethodnih znanja i iskustava (koja mogu biti haotična) u smislenu cjelinu (npr. oluja mozga);
- mogu se popisati različita iskustva učenika/ca i prosto ih suprotstaviti jedne drugima (važno je insistirati na različitosti).

Povezivanje svakodnevnog sa naučnim znanjem

Vigotski (1997) je prvi ukazao na specifičnost dva tipa znanja, na svakodnevno ili vanškolsko iskustvo djeteta i na školsko, naučno znanje. Djeca i bez škole i školskog učenja, raspolažu brojnim i različitim znanjima. Iskustvo ih je naučilo da je zimi hladnije nego ljeti, da sunce uvijek izlazi na jednoj, a zalazi na drugoj strani horizonta, da predmeti koje baci uvis padaju na zemlju, da se šećer topi u vodi itd. Ono što djeca ne znaju jeste, *zašto se takve stvari dešavaju*. Tu vrstu odgovora nudi školsko, naučno znanje.

Iako se čini logičnim oslanjati naučno na svakodnevno znanje, ova vrsta veze se u školi nedovoljno dobro uspostavlja. Djeca uče školska znanja, ali im ne vjeruju. Kada znanje treba iskoristiti u realnoj situaciji, u životu, prije se oslanjaju na vlastito iskustvo nego na naučno znanje. Ako na primjer, pitate djecu starijeg školskog uzrasta, ili čak srednjoškolce, zašto je zimi hladnije nego ljeti, obično se dobije odgovor koji je bliži zdravorazumskom nego naučnom znanju. Oni obično prije daju iskustveni odgovor – zato što pada snijeg, ili zato što je dan kraći, nego odgovor koji su učili u školi (zato što je osa zemlje nakošena...). Šta je uzrok ove pojave?

Osnovni razlog je činjenica da škola ne uspostavlja vezu između svakodnevnog i naučnog znanja. Škola djeci daje odgovore a da prije toga nije podstakla njihovu zapitanost. Nije bilo prilike da se iznesu vlastita iskustva, dileme, pitanja koja se djetetu prirodno nameću u vezi sa sadržajem koji se uči. Dobar način povezivanja svakodnevnih i naučnih znanja već smo opisali – stvaranjem kognitivnog konflikta. Situacija kada svakodnevno iskustvo nije dovoljno da bi se objasnila neka pojava, protumačio neki događaj i slično. Učenje treba da bude proces u kome se lično iskustvo dopunjava naučnim činjenicama, sagledava na drugačiji način, uvodi u novi odnos i sl.

Međusobno povezivanje znanja (korelacija)

Fragmentacija znanja, usitnjenost znanja, znanje po fijokama, predstavlja jedan od najvećih problema škole i školskog učenja. Analize posvećene efektima školskog učenja (Havelka, N. 1992; Ivić, I. 2001, i dr.) pokazuju kako učenici/e znaju brojne pojedinosti, kako im je znanje pocijepano i isparcelisano po razredima, različitim predmetima pa čak i po pojedinim lekcijama; kako oni to znanje teško povezuju i kako ga teško koriste kada uče nove sadržaje, ili kada rješavaju životne probleme. Ivić npr. s pravom upozorava kako većina učenika/ca tokom školovanja ima osjećaj: *da sa učenjem određenog predmeta, svake godine treba da počnu od početka*, umjesto da imaju svijest kako im se znanje iz godine u godinu proširuje i dograđuje; ili kako imaju osjećaj da je *svaka lekcija svijet za sebe*, i kako je *treba naučiti nezavisno, i bez ikakvog dodira sa drugim lekcijama* (Ivić, I. 2001, str. 77), umjesto da vide kako je učenje sadašnje lekcije proširivanje i produbljivanje ranije naučenih lekcija.

Uspostavljanjem veza između gradiva u okviru istog ili različitih predmeta obezbjeđuje se cjelovit, holistički pristup znanju, a dijete se ohrabruje da uvijek kada je potrebno (na primjer, u životu) koristi svo svoje znanje bez obzira na njegovo porijeklo. Postoje različiti oblici povezivanja znanja:

- povezivanje novih znanja sa prethodno naučenim znanjem iz istog predmeta,
- povezivanje novih znanja sa prethodno naučenim znanjem iz drugih predmeta,
- povezivanje sadržaja koji se istovremeno uče u okviru različitih predmeta,
- povezivanje školskog gradiva sa djetetovim životnim, vanškolskim iskustvom.

Svijest o vezama i odnosima koja se na ovaj način uspostavlja ima pozitivan uticaj na razvoj logičkog mišljenja djeteta, a proces usvajanja znanja istovremeno postaje proces razvijanja sazajnih sposobnosti kod učenika/ce.

Reorganizacija znanja

Jedno je organizacija sadržaja iz ugla nastavnika/ce (o ovom tipu organizacije sadržaja bilo je riječi do sada), a drugo je organizacija tog istog sadržaja iz ugla učenika/ce (najveći dio onoga o čemu će se govoriti dalje u tekstu odnosi se na aktivnosti učenja iz ugla učenika/ce). Ovaj proces, koji se nužno odvija u svijesti učenika/ce, možemo nazvati reorganizacijom sadržaja, tj. znanja. Pod reorganizacijom znanja podrazumijevamo sve postupke i aktivnosti učenja koje učenik/ca koristi prilikom obrade sadržaja kako bi ga osmislio/la i učinio/la sebi razumljivim. Učenje sa razumijevanjem je oblik učenja čiju suštinu čini misaona prerada i reorganizacija sadržaja od strane učenika/ce, usmjerena ka otkrivanju njegovog značenja ili smisla, uz korišćenje sazajnih procesa kakvi su: analiza

sadržaja, upoređivanje, razvrstavanje, grupisanje, klasifikovanje, razlikovanje uzroka i posljedica, odvajanje bitnog od nebitnog, sažimanje, zaključivanje i sl.

Analiza sadržaja i izdvajanje glavnih ideja

Dobar način pristupanja sadržaju, nakon upoznavanja, je analiza i podjela sadržaja na manje logičke cjeline. Pod logičkom cjelinom može se smatrati dio sadržaja koji nosi određenu poruku, tezu, ideju. Analizom učenik/ca otkriva odnose: dio-cjelina; nadređeno-podređeno; uzrok-posljedica; vremenski niz itd. Tako izdvojene cjeline predstavljaju misaone oslonce za organizaciju, reorganizaciju, razumijevanje i pamćenje sadržaja. U dobro organizovanim tekstovima ova vrsta analize znatno je olakšana, i potrebno je da učenik/ca samo pravilno protumači različite oblike označavanja sadržaja: naslove, podnaslove, uvlačenja, podvlačenja, boldiranja, označavanja bojom i sl. U tekstovima koji nisu organizovani na ovaj način, učenik/ca mora sam/a:

- da prepozna osnovne dijelove i glavne ideje sadržaja,
- da odvoji bitno, od manje bitnog,
- da razlikuje uzroke od posljedica,
- da razdvoji pravilo od primjera,
- da uspostavi neki logički ili vremenski niz i sl.

Tokom analize, slično autoru udžbenika i učenik/ca može koristiti različite načine označavanja logičkih elemenata sadržaja teksta. Može podvući dijelove teksta koji mu/joj se čine važnim; može koristiti različite boje, npr. crvenom bojom označava dio teksta koji ukazuje na pravilo, a plavom primjere; cjeline koje izdvoji može označiti brojevima, i svakoj cjelini može dodijeliti naslov. Komentari, zabilješke na marginama i sl. pripadaju logičkoj analizi sadržaja teksta.

Upoređivanje (nalaženje sličnosti i razlika)

Sistematičnost u znanju nije moguće postići bez vježbanja učenika/ce u upoređivanju jednih pojmova sa drugim, kako u okviru jednog predmeta tako i između pojmova različitih predmeta. Zaključak da je jedna pojava, pojam ili događaj u osnovi isti, ili vrlo sličan, kao neka druga pojava, pojam, događaj koji je učen ranije, u okviru istog ili nekog drugog predmeta, predstavlja rezultat procesa upoređivanja. U istom smislu je i zaključak da su dvije, na prvi pogled jednake pojave, ipak međusobno različite (da za svaku postoji nešto specifično). Upoređivanjem se dolazi do potpunijeg razumijevanja, npr. razumijevanje vrsta rečenice moguće je tek kada ih međusobno uporedimo – opisnu sa upitnom ili proširenu sa prostom. Isto tako pojam *rijeka* i pojam *potok* dobijaju puno značenje tek kada ih uporedimo i ustanovimo njihova zajednička i distinktivna svojstva. Karakteristični postupci procesa upoređivanja su:

- nalaženje sličnih, zajedničkih osobina različitih predmeta i pojava,
- nalaženje razlika i specifičnih slučajeva.

Naročito je važno podsticati učenike/ce da nalaze sličnosti i tamo gdje se one ne vide jasno, kao i da pronalaze razlike i tamo gdje one nisu očigledne.

Povezivanje i grupisanje gradiva u šire logičke cjeline

Istraživanja pokazuju da su naši kapaciteti za primanje novih informacija ograničeni. Učenik/ca može da primi i upamti od pet do devet novih informacija odjednom. Jedan od načina da se poveća kapacitet memorije jeste povezivanje i grupisanje gradiva u šire logičke cjeline:

- traženjem idejnog smisla gradiva u cjelini (glavna ideja), i pojedinih dijelova (teze),
- grupisanje gradiva po smislu (povezivanje sadržaja iz različitih predmeta po smislu),
- problemska organizacija gradiva (problem-rješenje),
- hronološka organizacija gradiva (periodizacije, vremenske lente i slično),
- izrada pojmovnih mapa (podvođenjem nove pojave ili novog pojma pod viši pojam, odnosno širu pojavu),
- pravljenje pregleda gradiva (tabelarno ili šematsko prikazivanje gradiva).

Pored navedenih, u procesu reorganizacije sadržaja mogu se koristiti i sljedeće aktivnosti učenja: prevođenje sadržaja iz jednog simboličkog oblika u drugi (npr. tekstualni prikaz se predstavlja šematski), navođenje sopstvenih primjera i neprimjera za određeno pravilo; nalaženje školskih i vanškolskih situacija koje omogućavaju primjenu znanja i sl.

Dvije su osnovne uloge procesa reorganizacije sadržaja od strane učenika/ce. Prvo, kroz proces reorganizacije obezbjeđuje se razumijevanje i dugotrajno pamćenje sadržaja, i drugo, učeći tako učenik/ca uči efikasne metode i tehnike intelektualnog rada. Kroz proces reorganizacije sadržaja učenik/ca uči kako se analizira gradivo; kako se pronalaze i izdvajaju glavne ideje; kako da gradivo grupiše po smislu; kako se sistematizuje; kako se pravi koncept, izvještaj ili pregled gradiva; kako se koristi literatura, registar pojmova i sl. Tehnike intelektualnog rada, ne mogu se u potpunosti naučiti drugačije osim kroz proces učenja (zavise od prirode aktivnosti učenja).

Rješavanje problema i otkrivanje znanja

Najveći dijelom se znanje učeniku/ci u školi daje u gotovom i unaprijed pripremljenom obliku. Od njega/nje se očekuje da dato znanje razumije i zapamti. Do školskih znanja se može doći i drugačije – samostalnim traganjem za nekim činjenicama, podacima, pravilima, relacijama, postavljanjem i rješavanjem problema. Prema ovoj strategiji učeniku/ci ne treba davati gotova znanja, već mu/joj treba postaviti pitanje, neku problemsku situaciju za koju ne postoji direktan odgovor u prethodno naučenom gradivu. Od učenika/ce se očekuje da koristi prethodno znanje, da na osnovu njega prepozna problem, da razvije strategiju za rješavanje problema, i konačno, da pronađe rješenje. Učeći na ovaj način, prema Iviću (2003) učenik/ca prolazi kroz sljedeće aktivnosti učenja:

- uočavanje, definisanje i preciziranje problema,
- postavljanje relevantnih pitanja sebi i drugima,
- preuzimanje inicijative za rješavanje problema,
- planiranje rješenja,
- samostalno prikupljanje i analiziranje činjenica koje su potrebne za rješavanje problema,
- samostalno čitanje tekstova i pravljenje izvoda o onome što je potrebno za rješavanje problema,
- davanje ideja za rješavanje problema,
- samostalno otkrivanje metoda i tehnika za rješavanje problema i provjeravanje rješenja...

Primarni ciljevi ovako organizovane nastave nijesu prenošenje i usvajanje znanja. Važniji ciljevi su: razvijanje otvorenosti za probleme; razvijanje spremnosti reagovanja u problemskim situacijama; razvijanje inicijativnosti učenika/ca; razvijanje samostalnosti u učenju; razvijanje sposobnosti prikupljanja i obrade podataka; razvijanje sposobnosti primjene znanja u novim uslovima; razvijanje motivacije za sadašnje i naredna učenja i sl. Veliki broj metoda učenja počiva na ovoj pedagoškoj doktrini. Zajedničko im je da se u nastavi polazi od nekog problema, i da se učenici/e podstiču da sami/e, ili uz pomoć nastavnika/ce (vođeno ili nevođeno rješavanje problema i učenje putem otkrića) dođu do rješenja.

Problemska nastava

Zavisno od vrste problema, problemska nastava može biti na više nivoa zahtjevnosti. Najjednostavniji vid problemske nastave je slučaj kada se od učenika/ce traži da prethodno naučeno gradivo primjeni u novoj situaciji (u situaciji koja se razlikuje od situacije učenja). Ključni zahtjev je da učenik/ca sam/a mora da odredi šta mu/joj je od onoga što je prethodno učio/la potrebno kako bi riješio/la problem. Na primjer, nakon učenja formula i postupaka za rješavanje zadataka iz matematike od učenika/ca se traži da riješi konkretan zadatak. Da bi npr. ispravio/la gramatičke greške u ponuđenom tekstu, učenik/ca mora da primijeni određeno gramatičko pravilo u svakom konkretnom slučaju.

Nešto složeniji tipovi problemskih zadataka su oni o kojima je već bilo riječi u vezi sa aktivnostima reorganizacije sadržaja učenja. To su slučajevi: kada učenik/ca samostalno vrši povezivanje i grupisanje gradiva u nove, šire cjeline; kada samostalno nalazi primjere za određena pravila; kada samostalno izrađuje pojmovnu mapu; kada prevodi sadržaj iz jednog u drugi simbolički oblik i sl. Još složeniji su problemski zadaci koji podrazumijevaju primjenu školskih znanja u životnim situacijama. Tada nije dovoljno samo selektivno primijeniti prethodno naučeno znanje, potrebno ga je prilagoditi uslovima konkretne situacije.

Učenje putem otkrića

Nije do kraja jasna razlika između rješavanja problema i učenja putem otkrića. Prema Brunerovom shvatanju (Bruner, Dž. 1988) učenje putem otkrića se sastoji u *otkrivanju nečeg zajedničkog* za niz primjera ili neke povezanosti, pravilnosti, principa i sl. Učenik/ca treba sam/a da dođe do njih tako što mu/joj se ponudi veći broj primjera i podstakne proces induktivnog zaključivanja. Na primjer:

- izlože se primjeri i ne-primjeri pojma, od učenika/ce se traži da definiše pojam;
- izloži se grupa elemenata, od učenika/ce se traži da izvede princip koji ih povezuje;
- otkrivanje odnosa: dio-cjelina; nadređeno-podređeno; uzrok-posljedica; vremenski niz itd.

Prema Iviću (2003) učenje putem otkrića je specifičan vid rješavanja problema. Najasnija razlika između njih, jeste da se učenje putem otkrića odnosi na ona učenja koja počivaju na *samostalnom induktivnom dolaženju do saznanja*, a rješavanje problema obuhvata sve *druge problemske situacije*. Na primjer, učenik/ca prati rast biljke pod različitim okolnostima (u tamnom prostoru – u svijetlom prostoru; bez vlage – sa dovoljno vlage) i samostalno otkriva uslove rasta biljke. Vrijednost ovako organizovanog učenja čini

neposredno iskustvo traganja za rješenjem i mogućnost ovladavanja vještinama dolaženja do znanja. Nedostatak je što je neekonomično i nedovoljno sistematično.

Preispitivanje znanja i predlaganje novih rješenja

Aktivnosti učenja koje smo do sada razmatrali, u okviru reorganizacije znanja i rješavanja problema, počivaju prije svega na konvergentnom, logičkom mišljenju – induktivnom i deduktivnom zaključivanju. Od učenika/ce se zahtijevalo da poštujući logiku raspoložive informacije: analizira, sažme, uporedi, klasifikuje, razdvoji uzroke od posljedica, poveže, primijeni, izvede zaključak, riješi problem. Tako učeći učenik/ca stiče znanje i ovladava i efikasnim metodama sticanja znanja (uči kako da uči). Šta međutim treba da radi nastavnik/ca koji/a želi i više od toga – da kod učenika/ce razvija nezavisnost, samopuzdanje, inicijativu, kreativno i kritičko mišljenje? Prema Blumovom mišljenju (1965) ovo su najviši ciljevi učenja. Ganje (1985) ih naziva *kognitivnim strategijama*, koje nijesu samo kognitivne, a Anderson (1985) *metakognitivnim znanjem*.

Najvažnija odlika ovog tipa znanja je personalni, lični, sopstveni odnos učenika/ce prema sadržaju koji uči. Ova vrsta znanja dolazi do izražaja u situacijama kada je učeniku/ci data mogućnost da od postojećih informacija stvori novu cjelinu, da nešto ocijeni, predloži i sl. Neke od prethodno razmatranih aktivnosti učenja, kao npr. učenje putem otkrića, u velikoj mjeri zadovoljavaju ovaj kriterijum (npr. učenik/ca produkuje ideje – kako doći do podataka; predlaže – kojim putem treba krenuti kako bi se pristupilo rješavanju problema; ocjenjuje – koji je od predloženih puteva bolji i slično). Na ovom nivou učenja ključne su aktivnosti: smišljanje, kreiranje, planiranje, iznošenje spostvenog gledišta ili osjećanja, zalaganje za vlastite stavove, preporučivanje, predlaganje, dokazivanje ispravnosti, navođenje argumenta, vrednovanje kvaliteta itd. Postoje brojne situacije učenja koje angažuju učenike/ce na opisan način, a mogu se svrstati u dvije osnovne – divergentno i kritičko učenje.

Divergentno učenje

Do divergentnog, stvaralačkog učenja dolazi u situaciji kada je učeniku/ci dopušteno da na svoj način prikaže neke podatke (npr. doživljaj književnog djela), predstavi određenu pojavu (npr. plakat o lancu ishrane), predloži svoje rješenje (npr. prijedlog rješavanja ekoloških problema u zajednici) i sl. To su situacije gdje učenik/ca ima mogućnost izbora, donošenja odluka i smišljanja vlastitih rješenja. Kod takvog učenja do izražaja dolaze neke opšte kognitivne sposobnosti kao što su inteligencija i kreativnost, ali i crte i osobine učenika/ce koje nijesu kognitivne prirode: samostalnost, inicijativnost, nezavisnost duha, spremnost da se krene u novom pravcu i sl.

U strogom smislu stvaralački produkti se vrednuju u odnosu na dva kriterijuma. Fluentnost ideja znači sposobnost proizvođenja velikog broja ideja, a originalnost podrazumijeva da je predložena ideja rijetka, neobična i da niko u razredu nije predložio takvu ili sličnu ideju. Zadovoljavanje ovih kriterijuma može biti važno u umjetničkim predmetima (kada se npr. ocjenjuje sastav, pjesma, crtež, prijedlog dizajna i slično), dok je u svim drugim važnija sloboda mišljenja i uvažavanje autentičnosti i osobenosti svakog/svake učenika/ce. Za stvaralačko učenje presudna je klima u razredu i stav uvažavanja svih, pa i neobičnih ideja; zainteresovanost nastavnika/ce za ono što je originalno; uzdržavanje od kritike i favorizovanja određenog tipa ideja.

Prema Iviću (2003), osnovne aktivnosti učenika/ce pri divergentnom učenju su: produkovanje velikog broja ideja, inventivnost, pronalaženje neuobičajenih, originalnih i ne čestih rješenja, fleksibilnost u mišljenju, tolerantnost za protivrječnosti i za istovremeno bavljenje idejama koje logički baš i ne idu jedna sa drugom, a ciljevi koji se ostvaruju su: podsticanje inicijativnosti i samostalnosti, njegovanje stvaralaštva (tj. sposobnosti za pronalaženje vlastitih i originalnih rješenja, sposobnosti produkovanja velikog broja raznovrsnih ideja), podsticanje inovativnosti i pronalazaštva itd.

Kritičko mišljenje

Kritičko mišljenje dolazi do izražaja u situacijama gdje učenik/ca samostalno donosi neki vrijednosni sud, ocjenu ili zaključak o sopstvenom ili tuđem misaonom produktu ili procesu. Sadržaji koji se uče, informacije koje se obrađuju, predavanje nastavnika/ce, zaključci koje donose drugi/e učenici/e ili vlastiti zaključci su misaoni produkti o kojima učenici/e najčešće sude u školi.

U velikom broju aktivnosti učenja koje smo do sada opisali učestvuje kritičko mišljenje. Analiza gradiva je produkt kritičkog mišljenja i podrazumijeva ocjenu relacija: cjelina-dio, opšte-posebno, bitno-nebitno. Sažimanje gradiva i utvrđivanje osnovnih ideja podrazumijeva ocjenu i razdvajanje uzroka i posljedica, razdvajanje pravila od primjera i sl. Upoređivanje i povezivanje gradiva uključuje donošenje ocjena o tome da li je nešto isto ili drugačije; da li je slično ili različito; da li je povezano ili nepovezano itd. Uočavanje logičkih grešaka, protivrječnosti, nedorečenosti itd. prethodi definisanju problema. I sam proces rješavanja problema, pored kreativnog, u značajnoj mjeri podrazumijeva i kritičko mišljenje. U pozadini mentalnih operacija kakve su: ocjenjivanje, odlučivanje, odabiranje, rangiranje, klasifikovanje, predviđanje itd. stoji kritičko mišljenje.

Nije svaki sud ili ocjena plod kritičkog mišljenja. Nešto se može ocijeniti i samo na osnovu vlastitog utiska, bez jasnog kriterijuma i argumenata koji podržavaju takvu ocjenu. Za kritičko mišljenje, u užem smislu, najvažniji je kriterijum na osnovu kog se donosi određeni sud i argumenti kojima se podržava njegova opravdanost. U tom smislu ovo i jeste *najviši nivo znanja* (Bloom, B. V. 1956), jer uključuje i podrazumijeva sve prethodne nivoe (dobro poznavanje sadržaja, razumijevanje njegove strukture i logike odnosa u strukturi, poznavanje kriterijuma vrednovanja itd).

Osim misaonih produkata, predmet kritičkog mišljenja može biti i sama misao, bilo vlastiti ili tuđi misaoni proces. Naime, moguće je kritički sagledati svaku fazu misaonog toka i odrediti njegovu valjanost, vjerodostojnost, utemeljenost, zasnovanost itd. Neke od vještina koje služe ovom cilju su (Thompson, 1996, prema Dragica Pavlović-Babić i dr. 2001): razlikovanje dokaza i zaključaka, razlikovanje argumenata i kontraargumenata, razlikovanje pretpostavki od dokaza, evaluacija objašnjenja, tumačenje i pojašnjavanje termina ili iskaza, izvođenje i procjena implikacija, razlikovanje činjenica od implikacija i emocija itd.

U školskim uslovima učenik/ca kritički misli kada iznosi ocjenu o nečemu; kada smišlja argumente kako bi opravdao/la određenu ideju, kada diskutuje, kada argumentima treba suprotstaviti kontraargumente itd.

Modeliranje intelektualnog rada

Nastavnik/ca ima različite mogućnosti modeliranja intelektualnog rada učenika/ce. Prva je da u proces učenja ugradi poželjne intelektualne modele i da obezbijedi njihovo

praktikovanje od strane učenika/ce (najveći dio teksta bio je posvećen ovoj mogućnosti). Druga je da sam/a demonstrira dobar model intelektualnog rada, a treća da učenicima/ama ponudi smjernice i direktna uputstva o efikasnim načinima dolaženja do znanja, načinima njegovog selektovanja, čuvanja i primjene. Poželjno je da nastavnik/ca koristi sve raspoložive mogućnosti.

Ugrađivanje efikasnih modela intelektualnog rada u proces učenja

Nastavnik/ca osmišljava situacije učenja, postavlja zahtjeve učeniku/ci i ocjenjuje njihovo ispunjavanje. Od zahtjeva koje nastavnik/ca postavlja zavisi i to, kako će učenik/ca učiti i šta će biti rezultat tog učenja. Ako nastavnik/ca od učenika/ce traži da ponavlja i nabraja, onda će učenik/ca naučiti kako se efikasno pamti, ponavlja i nabraja. Ako su zahtjevi nastavnika/ce postavljeni drugačije, ako se od učenika/ce traži da analizira, upoređuje, klasifikuje, sažima i primjenjuje znanje, onda će učenik/ca naučiti kako da logički misli, i kako da rješava probleme. Ako dopušta učeniku/ci da ocjenjuje, smišlja, planira, preporučuje onda kao rezultat može očekivati samostalnu, inicijativnu, kreativnu i kritički orijentisanu ličnost učenika/ce. Osmišljavanjem situacije učenja, nastavnik/ca u proces učenja ugrađuje određene modele intelektualnog rada učenika/ce. Upraznjavajući ove zahtjevane modele učenik/ca ih postepeno internalizuje, i oni postaju njegovi/njeni modeli, koje koristi u narednim situacijama učenja i u životu (uvijek kada se nađe pred zadatkom učenja).

Nastavnik/ca kao model intelektualnog rada

Modele intelektualnog rada učenik/ca usvaja i direktno od nastavnika/ce, kao uzora. Učenik/ca ne prati samo ono što nastavnik/ca predaje, već pažljivo prati i to, kako nastavnik/ca predaje. Svakim predavanjem nastavnik/ca demonstrira sadržaj učenja, ali istovremeno demonstrira i model intelektualnog rada. Šta učenik/ca može da nauči od nastavnika/ce modela:

- logiku izlaganja (kako nastavnik/ca postavlja problem, kako ga elaborira, razrađuje, obrazlaže itd);
- način na koji se povezuju cjeline (kako nastavnik/ca povezuje pojedine dijelove sadržaja; kako između pojedinih dijelova sadržaja utvrđuje sličnosti i razlike, da li navodi primjere i ne-primjere, specifične slučajeve i slično);
- sistematičnost ili nesistematičnost u izlaganju (da li nastavnik/ca sistematizuje sadržaje, kako pravi sižee, kako izvodi zaključke i slično);
- tipovi zadataka (šta nastavnik/ca cijeni kod učenika/ce: pamćenje, razumijevanje, lični stav, kreativnost itd);
- vrste pitanja (kakva pitanja nastavnik/ca postavlja: reproduktivana, problemska, kreativna, kritička i slično);
- emocionalne reakcije (kako nastavnik/ca emotivno reaguje na sadržaj u cjelini ili na pojedine njegove dijelove; da li je zapitan/a, ravnodušan/na i slično);
- stav prema sadržaju (da li nastavnik/ca preispituje i problematizuje sadržaje, ili ih uzima zdravo za gotovo; ima li svoje mišljenje u vezi sa sadržajem)...

Sve to, i mnogo drugoga, učenik/ca direktno preuzima od nastavnika/ce kao modela. Važno je da nastavnik/ca osvijesti svoju uloge modela-uzora (da bude svjestan/na ove činjenice), da je koristi sa određenim ciljem tako što će je učiniti očiglednijom i prijemčivijom za učenika/cu. To nastavnik/ca postiže tako što:

- čini vidljivim svoj pristup sadržaju (iznosi plan izlaganja, redosljed koraka, razmišljanja o razlozima za takav plan i slično);
- orijentiše učenike/ce kroz sadržaj (ukazuje na uvod, razradu i zaključak);
- uključuje sredstva za neposredno vođenje učenika/ce kroz proces učenja (pojašnjava nešto, podsjeća učenika/cu na nešto, sugerije šta da obnovi, na šta da se vrati, šta da pogleda u drugom udžbeniku, nekoj drugoj knjizi i slično);
- čini vidljivim kriterijum uspješnosti (naglašava šta je „dobro urađen posao“; daje upozorenje o težini ili tipu zadatka i slično);
- čini vidljivim svoj misaoni tok (prema: Kovač – Cerović, 1998, str. 32) to su sljedeće riječi i izrazi: mislim, znam, vjerujem, očekujem, nadam se, brinem o, plašim se, sumnjam, razmatram, predlažem, pretpostavljam, za razliku od, slično kao, u skladu sa) itd.

Uputstva o efikasnom učenju

Strategije i vještine intelektualnog rada i uslovi njihove primjene, jednim dijelom mogu se naučiti i posredstvom smislenog verbalnog učenja. Nastavnik/ca može direktno podučiti dijete o efikasnim načinima dolaženja do znanja, načinu njegovog selektovanja, čuvanja i razmjene. U odnosu na prethodne, ovaj pristup modeliranja intelektualne djelatnosti učenika/ca, najmanje je efikasan ali je opravdan kada su u pitanju učenici/e osnovne škole, posebno učenici/e nižih razreda. Manje iskusnom učeniku/ci povremeno treba usmjeriti pažnju na određene modele učenja, i ukazati im na razloge za njihovo korišćenje.

Nastavnik/ca može podučiti djecu:

- kako da koriste udžbenik (kako se koriste grafičke oznake i didaktički elementi udžbenika: sadržaj, naslovi i podnaslovi, kakva je uloga osnovnog, a kakva dodatnog teksta, ukazuje na vrste i tipove pitanja i zadataka u udžbeniku, zašto i kako treba koristiti riječnik i slično);
- tehnike organizacije sadržaja (npr. podvlačenje bitnih mjesta u tekstu, izdvajanje ključnih riječi, grafičko prikazivanje sadržaja, navođenje i traženje primjera i slično);
- tehnika efikasnog pamćenja (grupisanje gradiva po smislu; izvlačenje sižea i slično);
- tehnike rješavanja problema (identifikovanje problema; postavljanje hipoteze; izrada plana rješavanja problema; prikupljanje podataka; analiza podataka i testiranje ispravnosti hipoteze);
- tehnike upravljanja vremenom (planiranje aktivnosti učenja i odmora) itd.

Smisao modeliranja intelektualnog rada nije samo u preuzimanju efikasnih metoda i tehnika učenja od strane učenika/ce, već i u povećavanju njegove/njene svijesti o vlastitom kognitivnom funkcionisanju, o njegovom toku i efektima, kao i u osposobljavanju učenika/ce da se osamostali i postepeno preuzme kontrolu nad ovim procesima. Krajnji rezultat metakognitivnog razvoja je učenik/ca koji/a svjesno i samostalno upravlja svojim kognitivnim procesima (učenjem, pamćenjem, mišljenjem, rješavanjem problema), prati njihov tok i nastoji da ga unaprijedi. Oni ljudi, navode Alexander i Murphy (1998, str. 31), koji razmišljaju o sopstvenom mišljenju i učenju i to znanje koriste da bi promijenili svoj način mišljenja i učenja, pokazuju značajno bolje akademsko postignuće u odnosu na one koji to ne čine.

Literatura:

1. Ausubel, P. D.: *Educational Psychology: A cognitive view*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.
2. Andersson, J. R.: *Cognitive Psychology*, 1985
3. Bruner, J.: *Toward a Theory of instruction*, Belknap Press, Cambridge, 1967.
4. Bruner, J.: *The Process of Education*, Harvard University Press, Cambridge, 1965.
5. Bruner, Dž.: *Proces obrazovanja*, Psihologija u nastavi, Zbornik radova iz pedagoške psihologije, br. 4, Beograd, 1988.
6. Bloom, S. V. i dr.: *Taksonomija ili klasifikacija odgojnih ciljeva, Kognitivno područje*, u prevodu I. Furlana, 1965.
7. Bloom, B. V.: *Taxonomy Of Educational Objectives*, 1956.
8. Best, J. B.: *Cognitive psychology*, Allyn and Bacon, Boston, 1995.
9. Dijana Plut and Jelena Pesic: *Toward a Wygotskian theory of textbook*, Psihologija, Vol. 36 (4), : 371,671, 2003.
10. Dragica, P. B., Krnjević, Z., Pešić, J. M.: *Struktura sposobnosti i veština kritičkog mišljenja*, Psihologija, 1-2, 195-208, 2001.
11. Džui, Dž.: *Vaspitanje i demokratija – Uvod u filozofiju vaspitanja*, Obod, Cetinje, 1966.
12. Gagne, N. L.: *Educational Psychology*, Boston, Houghton Mifflin Company, 1988.
13. Gagne, R. M.: *The Conditions of Learning*, 1985.
14. Hrnjica, S.: *Informaciono-procesni modeli memorije*, Psihologija, 1-2, str. 15-28, 1995.
15. Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S.: *Aktivno učenje 2*, Institut za psihologiju i UNICEF, Beograd, 2003.
16. Ivić, I.: *Teorije mentalnog razvoja i problemi ishoda obrazovanja*, Psihologija, 3-4, str. 7-35, 1992.
17. Ivić, I.: *Skica za jednu psihologiju osnovnoškolskih udžbenika – I: Razvoj intelektualnih sposobnosti dece i udžbenik*, Psihologija, Vol. IX 1-2, str. 25-45, 1976.
18. Ivić, I.: *Skica za jednu psihologiju osnovnoškolskih udžbenika – II: Oblici učenja i udžbenik*, Psihologija, Vol. IX 3-4, str. 61-74, 1976.
19. Ivić, I.: *Ka jednoj psihologiji udžbenika*, u: Prilozi teoriji udžbenika, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1984.
20. Ivić, I., Vygotsky, L. S.: *Thinkers on Education*, In J. C. Tedesco & Z. Morsy (Eds.). UNESCO Prospects (Vol. 4), 761-785, 1994.
21. Kovač – Cerović, T.: *Kako znati bolje – Razvoj metakognicije u svakodnevnom odnosu majke i deteta*, Institut za psihologiju, Beograd, 1998.
22. Moll, L.C.: *Vygotsky and Education, Instructional Implications and Applications of Sociohistorical Psychology*, Cambridge University Press, 1990.
23. Marzano, R. et al.: *Dimenzions of thinking*, ASCD, 1988.
24. Marzano, R. et al.: *Dimenzions of thinking*, Teachers manuel, ASCD, 1998.
25. Pijaže, Ž.: *Genetička epistemologija*, Nolit, Beograd, 1970.
26. Pijaže, Ž.: *Psihologija inteligencije*, Nolit, Beograd, 1977.
27. Pijaže, Ž. i Inhelder, B.: *Intelektualni razvoj deteta*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1978/1982.
28. Pešikan, A.: *Nastava i razvoj društvenih pojmova kod dece*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 2003.
29. Plut, D.: *Udžbenik kao kulturno-potporni sistem*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 2003.
30. Plut, D. i ostali: *Kultura kritičkog mišljenja: bazični priručnik*, Institut za psihologiju i MOST, Beograd, 2001.
31. Pešić, J.: *Kritičko mišljenje između pomodarstva i promišljanja: ka teorijskom utemeljenju koncepta*, Psihologija, Vol. 36 (4), 411-423, 2003.

32. Pešić, J.: *Kritičko mišljenje i naučno saznanje*, Srpska politička misao, broj 1-2. god. 15. vol. 20. str. 11-34, 2008.
33. Supek, R.: *Genetička psihologija Jean Piageta*, u knjizi: Psihologija inteligencije, Nolit, Beograd, 1977.
34. Trebješanin, B., Lazarević, D.: *Svaremeni osnovnoškolski udžbenik*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 2001.
35. Vigotski, L. S.: *Mišljenje i govor*, Nolit, Beograd, 1977.
36. Vigotski, L.S.: *Istorijski razvoj ponašanja čoveka*, Zbornik radova iz razvojne psihologije: Kognitivni razvoj deteta, Savez društva psihologa Srbije, Beograd, 1983.
37. Woolfolk, A.E.: *Educational Psychology*, Boston, Allyn and Bacon, 1995/1998.

STRATEGIJE VASPITNO-OBRAZOVNOG RADA SA AGRESIVNOM DJECOM I MLADIMA

Prof. dr Saša Milić,
Filozofski fakultet, Nikšić

Jedna od najproblematičnijih situacija sa kojima se vaspitači/učitelji u toku vaspitno-obrazovnog procesa srijeću jeste agresivnost. Nažalost, ona nije samo odlika odraslih, a nije ni rijetka pojava u ranom djetinjstvu. Ona gotovo da obilježava dječiju svakodnevnicu i predstavlja sastavni dio ljudskog ponašanja. Agresivnost kod djece ranog uzrasta možemo sresti u gotovo svim aktivnostima, kao što su igra, pjevanje, smijanje, učenje itd. Kao pojavne oblike agresivnosti kod djece možemo navesti slijedeće: svađe, galama, psovke, udarci, ugrizi, provokacije, vrijeđanje, otimanje i uništavanje igračkaka, čupanje za kosu, ismijavanje, zadirkivanje, zezanje, prijetnje, zabrane drugima da se igraju, pokušaji nametanja sopstvenog mišljenja i sl. U principu, uzroke agresivnog ponašanja kod djece možemo prije svega potražiti u odbrani od nečega ili borbi za nešto. Posmatrano dublje, uzrok agresivnog ponašanja jeste pokušaj postizanja ili očuvanja određenog ugleda koje dijete ima u sopstvenom okruženju, tj. vršnjačkoj grupi. Dijete se može boriti i za naklonost i za neku informaciju ili pak za nečiju pažnju. Agresivnost se upotrebljava i u cilju očuvanja postojećih odnosa u kojima dijete ostvaruje dominaciju, ili pak u pokušaju uspostavljanja dominacije. Jednostavno rečeno, dijete nerijetko pribjegava agresivnosti u cilju ostvarenja određenih potreba, te stvaranja osjećaja zadovoljstva i sigurnosti. Analizirajući porijeklo agresivnosti Stephan kao glavni uzrok navodi egoističnost i u skladu sa tim egoistične oblike ponašanja koji vode ka ostvarenju vlastitog cilja, bez obzira na posljedice i interese drugih osoba (u knjizi: Winkel, R., 1996, str. 56). Agresivnost se pojavljuje u ranom djetinjstvu, tj. na uzrastu djece od 1-2 do 10 godina, i to upravo svuda, na svim mjestima i u svim prilikama kada se okupe pojedinci sa različitim željama i interesima, i kad postoji sukob u cilju razriješenja određene konfliktno situacije. Rezultati brojnih naučnih istraživanja sprovedenih od 1990. godine do danas u Sjedinjenim Američkim Državama „sve jasnije pokazuju da agresivno ponašanje počinje u najranijem djetinjstvu i da ostaje višestruko stabilno sve do mladalačke dobi“ (Winkel, R., 1996, str. 57). U skladu sa ovim nalazima su i analize američkog teoretičara Lobera koji smatra da je agresivnost prisutna tokom cijelog djetinjstva i mladalaštva, ali da ima različite oblike manifestacije, tj. da se tokom vremena mijenjaju njeni pojavni oblici. Naime, Lober smatra da se agresivnost u periodu dojenčadi može prepoznati kroz brojne poteškoće u uspostavljanju normalnog ritma ishrane, spavanja i sl., a zatim ga uporedo sa odrastanjem (od 1 do 5-6 godine) prate različiti oblici izražene dječije aktivnosti, prkosnog ponašanja i otvorene agresivnosti. U periodu nižih razreda osnovne škole agresivnost dobija i sve izraženije socijalne crte koje se ogledaju u neprilagodljivosti grupi, grupnim zahtjevima, te čestim konfliktnim situacija sa vršnjacima. Ukoliko dječija agresivnost nije pravilno preventirana i ublažena ili otklonjena, po njegovom mišljenju, postoji velika vjerovatnoća da će ona u mladalačkoj dobi biti manifestovana kroz različite nivoe i oblike maloljetničke delinkvencije. Sve navedene pojavne oblike agresivnosti prate i izraženi problemi u cjelokupnom vaspitno-obrazovnom procesu, a posebno u domenu učenja (u knjizi: Winkel, R., 1996, str. 58).

Važno je naglasiti da agresivnost zaista čini sastavni dio djetetovog života i da nije moguće, niti poželjno, očekivati da vaspitna grupa ili odjeljenje budu u potpunosti lišeni dječijih sukoba. Naprotiv, i dječiji konflikti mogu biti dobar osnov za razumijevanje i unaprijeđivanje međuljudskih odnosa, te razumijevanje da sukob ne vodi nužno u katastrofu i trajan poremećaj odnosa u obrazovnoj instituciji. Nadalje, razrješavajući konflikte i tražeći najprihvatljivije rješenje za sukobljene strane, djeca su u prilici ovladavati

prije neophodnim socijalnim vještinama kakve su traženje i uspostavljanje kompromisa, te razvoj tolerantnog odnosa prema osobama sa drugačijim mišljenjima, potrebama, interesima. Agresivnost u svom početnom stadijumu uključuje najmanje dvije osobe, ali često i veoma brzo ona zaokuplja pažnju i ostalih osoba (djece/učenika, vaspitača/učitelja) i neminovno vodi ka remećenju vaspitno-obrazovnog procesa. Jer, uslijed narastanja tenzija u učionici nije moguće očekivati da će ostala djeca/učenici moći nesmetano nastaviti započete aktivnosti igre ili učenja. Ona takođe brzo može u sukob uvući i veći broj osoba, tj. poprimiti šire razmjere u vidu stvaranja dva ili više sukobljenih tabora.

U pogledu polne zastupljenosti agresivnosti, izvjesno je da postoje brojne predrasude. Naime, vrlo često smo skloni agresivnost pripisati isključivo ili dominantno dječacima/muškarcima, no situacija je prilično drugačija. I djevojčice/žene su sklone agresivnosti, jednako koliko i pripadnici muškog pola, a najnovija istraživanja ove problematike govore da su djevojčice/žene čak i agresivnije jer koriste puno veći spektar oblika ili kategorija agresivnosti nego što to čine dječaci/muškarci (*Aggression and Gender* – American School Board Journal, 2003). Uzrok ove vrste naših predrasuda i zabluda potiče iz činjenice da dječaci češće pokazuju upadljive oblike agresivnosti koji su žešći, glasniji i uglavnom određeniji, dok djevojčice manje pokazuju (ali ipak pokazuju) ovaj oblik agresivnosti. Na drugoj strani, one su značajno sklonije verbalnoj agresivnosti, te oblicima skrivene ili tihe agresivnosti u vidu odbijanja ili odbacivanja druge djece ili njihovih prijedloga. Stoga, treba biti krajnje obazriv i uglavnom izbjegavati kvalifikacije i pripisivanje veće učestalosti agresivnog ponašanja jednom ili drugom polu.

Uzroci pojave agresivnosti

U literaturi se najčešće srijeću dvije grupe teorija o uzrocima agresivnosti i to: *teorije deficita* i *teorije ekscesa* (Katz, L. G. & McClellan, D. E., 1997, str. 10-12). Teorije deficita ističu da do pojave dječije agresivnosti dolazi zbog određenih psiho-socijalnih nedostataka, kao što su manjak socijalnih vještina ili nedostatak impulsivne kontrole. Prema teorijama ekscesa agresivni oblici ponašanja u djetinjstvu se javljaju uslijed nemogućnosti djeteta da svoj povišen nivo unutrašnje ljutnje ili agresije ispoljava na prihvatljiv način, što rezultira otvorenim agresivnim akcijama ili reakcijama djeteta. Autori dalje ističu da ove dvije vrste teorija o uzrocima agresivnosti ne iscrpljuju u potpunosti uzroke i da ih možemo posmatrati paralelno, te uzroke pronalaziti i na jednoj i na drugoj strani. Uopšteno gledano, uzroke dječije agresivnosti možemo podijeliti u dvije kategorije: psihološki uzroci i socijalni-društveni uzroci.

Psihološki uzroci:

- temperament i dimenzije temperamenta koje ukazuju na mentalni sklop niskog ili nižeg stepena tolerantnosti;
- problemi u kognitivnom domenu, tj. problemi u učenju i održavanju pažnje takođe mogu uzrokovati dječiju frustraciju koja vodi ka agresivnosti;
- impulsivnost – problemi u uspostavljanju samokontrole;
- krut karakter sa izraženim teškoćama u prilagođavanju zahtjevima i/ili potrebama grupe ili drugih individua.

Socijalni-društveni uzroci:

- problemi u porodici (psihička oboljenja, bračna nesloga i razvodi, ovisnost od narkotika i alkohola i slično);

- otežan ili neadekvatan odnos na relaciji roditelj – dijete (potiskivanje dječijih potreba i interesa uslijed nezadovoljavanja istih od strane roditelja; dječiji osjećaj neželjenosti ili zapostavljenosti od strane roditelja);
- problemi vezani za vaspitno-obrazovni proces (loša adaptiranost – prelaz djeteta iz jedne u drugu sredinu, npr. iz porodice u dječiji vrtić ili školu takođe može uzrokovati određenu dozu nesigurnosti koju djete pokušava prevladati agresivnošću; nedemokratska atmosfera u vaspitnoj grupi/odjeljenju, kao i atmosfera lišena minimuma topline od strane vaspitača/učitelja takođe može biti plodno tle za razvoj dječije agresivnosti; uzroke agresivnosti možemo pronaći i u nekoj vrsti frustracije kod djeteta/učenika koja je nastala uslijed određenog neuspjeha u vaspitno-obrazovnom procesu);
- negativna disciplina (fizičko i emocionalno zlostavljanje djeteta; pretjerano rigidna i stroga disciplina sa elementima fizičkog kažnjavanja djeteta);
- nedosljednost odraslih u sprovođenju vaspitno-obrazovnih mjera (uzrok dječije agresivnosti može biti i popustljivost odraslih prema određenim dječijim zahtjevima, jer dijete vrlo brzo uviđa da agresivnost može biti efikasno sredstvo u cilju ostvarenja sopstvenih zahtjeva);
- negativni uticaji vršnjačke grupe (čisto oponašanje, kome su djeca u ranom djetinjstvu veoma sklona, takođe može biti uzrok dječije agresivnosti. Naime, ukoliko dijete vidi da druga djeca agresivnošću postižu određene ciljeve, ono je može preuzeti kao model ponašanja);
- trauma (rat, velike prirodne nepogode, česta preseljenja i druge poteškoće).

U osnovne pojavne oblike ili pokazatelje/indikatore agresivnosti možemo ubrojati: govor, gestikulaciju, mimiku, pokrete nogu i ruku, tj. stopala i šaka. Agresivnost se koristi jasnim i jednoznačnim jezikom/govorom i nije nužno da je prati povišen ton ili vriska, jer i vrlo tihim glasom se može oštro govoriti i pokazati visok stepen agresivnosti. Položaj tijela takođe jasno može pokazivati agresivnost i najčešće to je uzdignut stav, tj. položaj tijela kojim se agresivna osoba želi pokazati većom, fizički impozantnijom. Mrštenje, bore na licu i posebno na čelu takođe ukazuju na narastajući bijes. I pokreti nogu i ruku mogu biti jasan znak agresivnosti i ispoljavaju se u vidu nervoznog i brzog tapkanja stopalom, ili pak, stiskom šake i zamahom ka osobi koja je predmet napada. Agresivnost uglavnom nije izazvana nekim neposrednim sitnijim događajem, već je samo manifestacija dugotrajnijeg bijesa koji se u djetetu akumulirao. U tim trenucima djeca opažaju selektivno, u centar svoje pažnje stavljaju onaj događaj koji im smeta i kao da nijesu u stanju sagledati kompletnu sliku određene situacije, te nam se čini da reaguju zbog sitnice. Ili, kako kaže Gabriele Haug-Schnabel, „takva djeca opažaju selektivno. Ona sve gledaju kroz zamagljene naočare i pogrešno interpretiraju brojne situacije kao napad na vlastitu osobu“ (Haug-Schnabel, G., 1997, str. 34).

Kategorije ili vrste agresivnosti

Uopšteno govoreći ljudsku agresivnost možemo podijeliti u tri kategorije, i to: *fizičku agresivnost, verbalnu agresivnost i tihu ili skrivenu agresivnost.*

Fizička agresivnost – borba ili fizički sukob u kojem se primjenjuje cijeli borbeni repertoar sa oružjem i bez „oružja“. Fizički sukob predstavlja najimpozantniju varijantu agresivnosti i stoga pobuđuje i najveće interesovanje okoline i može privući pažnju brojnih posmatrača. Ove borbe su u ranom djetinjstvu najčešće kratke i snažne, tj. sa ogromnom fizičkom energijom koja se unosi u njih.

Verbalna agresivnost – verbalni sukobi kod kojih je opasnost da se druga osoba povrijedi toliko velika da se mogu gotovo izjednačiti sa fizičkom agresivnošću, tj. udarcem. Po učestalosti je verbalna agresivnost najzastupljenija i ona obuhvata preko 50% ukupne agresivnosti. Izražava se psovkanama, okrivljivanjima, vrijeđanjima, zabranjivanjem, naređivanjem, itd. Verbalna agresivnost može imati vrlo snažne i dugotrajne posljedice i sigurno jeste način da se neko povrijedi, odbaci i/ili izoluje. Ona može (ali i ne mora) biti značajno manje upadljiva nego što je to slučaj sa fizičkom agresivnošću.

Tiha ili skrivena agresivnost – oblik koji podrazumijeva različite vrste odbijanja drugih za npr. zajedničko učenje ili igru. Ovaj oblik agresivnosti se vrlo često potcjenjuje jer nema izražene načine pojavljivanja i može ostati neprimjećen od druge djece/učenika, kao i od strane vaspitača/učitelja. Agresivnost se može odvijati sasvim tiho, ali i pored toga biti vrlo djelotvorna. Nerijetko se dešava da ovaj oblik agresivnosti prethodi ostalim dvijema kategorijama.

Švarc i saradnici ističu da agresivnost, s obzirom na njeno porijeklo, možemo podijeliti na: *reaktivnu agresivnost* – agresivnost koju ispoljavamo s namjerom da odbranimo neki svoj stav ili pravo (u ovoj situaciji mi smo napadnuta strana) i *proaktivnu agresivnost* – agresivnost koju ispoljavamo kako bi druge ubijedili u sopstvene stavove ili pak došli u posjed neke igračke, stvari i sl. (u ovoj situaciji mi smo u ulozi napadača) – (Schwartz, Dodge & Coie, 1993, str. 175). Reaktivna agresivnost je najčešće praćena burnim i vidnim reakcijama, ljutnjom i ima namjeru da skrene pažnju na ugrožavanje tog djeteta, dok je proaktivna agresivnost više usmjerena na ostvarivanje nekog cilja i ne mora biti praćena burnim reakcijama 'napadača'.

Pedagoške implikacije

Započeta dječija agresivnost se ne može kratkotrajno potisnuti, što nalaže gotovo automatsku reakciju od strane vaspitača/učitelja. No, reakcija vaspitača/učitelja može u tom trenutku biti samo suzbijajuća, tj. usmjerena samo na zaustavljanje sukoba, dok razjašnjavanje i rasprava o uzroku sukoba mogu uslijediti kasnije u trenutku koji za to bude odgovarajući. Ovo upravo stoga što agresivnost zahtijeva zauzimanje stava, i to istog trenutka. Upravo u ovome leži razlog zbog kojeg ona smeta. Važno je znati da agresivno raspoloženje može biti vrlo dugotrajno i stoga je, sem suzbijanja njenog pojavnog oblika – borbe, vrijeđanja ili odbijanja – neophodno kasnije se vratiti i sa djecom pokušati raspraviti uzroke sukoba.

Suočavanje odraslih (roditelja, vaspitača/učitelja) sa dječijom agresivnošću može biti zbunjujuće, bolno i iscrpljujuće, no to im svakako ne daje za pravo da ostanu po strani. Da bi se vaspitač/učitelj mogao uspješno nositi sa situacijom jasno iskazane dječije agresivnosti, prije svega, trebao bi izgraditi odnos povjerenja sa djecom i pokazati određeni nivo brige da mu je stalo do kvalitetnog odnosa sa njima. U ovakvoj situaciji, kao što je već naglašeno, vaspitač/učitelj ne može ostati po strani i takođe ne bi trebalo da sopstvenim emocionalnim nabojem podražava dječiju agresivnost. Od njega/nje se očekuje smirena reakcija, ublažavanje agresivnih oblika ponašanja djece i pokušaj da se takva situacija prevaziđe. Upoznavanje uzroka dječije agresivnosti, te u skladu sa tim pronalaženje najoptimalnijih načina pedagoškog postupanja sa takvim djetetom, predstavljaju nezaobilazan dio vaspitnog postupka. Spoznavanje konkretnih/neposrednih motiva dječije agresivnosti takođe predstavlja sastavni dio vaspitačkog/učiteljskog odgovora na datu situaciju.

Dugoročno gledano, od vaspitača/učitelja se očekuje da u svojoj vaspitnoj grupi/odjeljenju kreira demokratsku atmosferu, atmosferu tolerancije i konstruktivnog rješavanja konfliktnih

situacija i sukoba među djecom. U tom cilju, on/ona bi permanentno trebalo da radi sa djecom na izgrađivanju vještina komuniciranja, korišćenja tehnika vladanja stresom, opuštanja, razgovora sa samim sobom, rješavanja problema, te korišćenja vještina rješavanja konflikata (Miller, B., 2001, str. 173). Ustanovljavanje i striktno poštovanje odjeljenskih/grupnih pravila ponašanja takođe predstavlja važnu, i nezaobilaznu, strategiju prevazilaženja agresivnosti kod djece.

Nerijetko se dešava da dijete ne razumije i ne uočava sopstvenu agresivnost, te se od strane vaspitača/učitelja očekuje da kontinuiranom opservacijom agresivnog djeteta i individualnim razgovorima sa njim pomogne djetetu da sagleda sopstveno ponašanje. Jedna od jednostavnijih tehnika jeste kreiranje dvojne liste pozitivnih i agresivnih oblika ponašanja, te prezentiranje tih vaspitačevih/učiteljevih zapažanja samom djetetu. Na taj način vaspitač/učitelj pokušava djetetu pružiti „sliku u ogledalu“, tj. pomoći boljem razumijevanju sopstvenih negativnih oblika ponašanja, kao i razumijevanju koji se to oblici ponašanja od njega/nje očekuju (Winkel, R., 1996, str. 59).

Istraživanja pokazuju da su roditelji vrlo skloni da probleme prevazilaženja agresivnosti njihove djece prepuste obrazovnim instiucijama (Haug-Schnabel, G., 1997, str.18). No, činjenica je da vaspitači/učitelji nijesu u mogućnosti rješavati ove probleme jer njihovi uzroci i manifestacije se intenzivno dešavaju i van vaspitne ustanove, tj. kod kuće, na igralištu itd. Stoga se kao neminovnost nameće intenzivan rad sa roditeljima ove djece i nastojanje da se zajedničkim radom dođe do strategije odnosa prema agresivnoj djeci, kao i nastojanje da odrasli dosljedno i identično – ili slično – reaguju na dječiju agresivnost.

Literatura:

1. *Aggression and Gender* – u časopisu: American School Board Journal, 06/2003.
2. Katz, L.G. & McClellan, D.E.: *Fostering Children's Social Competence: The Teacher's Role*, National Association for the Education of Young Children, Washington, D.C., 1997.
3. Miller, B.: *Kako ostvariti uspješan kontakt sa učenicima: priručnik za nastavnike*, Sarajevska tribina, Sarajevo, 2001.
4. Schwartz, D., Dodge, K.A. & Coie, D.J.: *The emergence of chronic peer victimization in boys' play ground* – u časopisu: Child Development, 64/1993.
5. Haug-Schnabel, G.: *Agresivnost u dječijem vrtiću*, Educa, Zagreb, 1997.
6. Winkel, R.: *Djeca koju je teško odgajati*, Educa, Zagreb, 1996.

SAVREMENE FUNKCIJE UČITELJA/ICE – ODJELJENJSKOG STARJEŠINE

mr Nikola Raičević,
nastavnik u OŠ "Radomir Mitrović", Berane

U ovom tekstu bavimo se *savremenim funkcijama učitelja/ice – odjeljenjskog starješine*, koji je značajan faktor nastave. Upravo zbog toga, obuhvatio sam značajna shvatanja o učitelju/ici kao odjeljenjskom starješini, njegovu/njenu ličnost i savremene funkcije. Cilj rada je da se ukaže na širok spektar funkcija učitelja/ice – odjeljenjskog starješine, a sve u cilju boljeg svestranog razvoja učenika/ca u školi.

Odjeljenjski starješina je najsnažniji individualni vaspitni faktor u školi. On/ona je obavezan/na da objedinjuje i koordinira djelatnost većeg broja faktora koji utiču na obrazovanje i vaspitanje učenika/ca (porodica, škola, učeničke organizacije, društvene organizacije i drugo). Rad odjeljenjskog starješine zahtijeva mnoga znanja, vještine, spretnosti, interesovanja za učenike/ce, poznavanje učenika/ca i njihovog razvoja, otvorenu svijest za probleme i za sticanje novih znanja. Njegova/njena djelatnost je praktična, jer je svakodnevno sa učenicima/ama, nastavnicima/ama i roditeljima, a i teorijska, jer mora znati zapažati probleme, pratiti ih i izučavati i predlagati najprihvatljivija rješenja.

Najvažniji zadatak odjeljenjskog starješine je da vodi svoje odeljenje u pravcu vaspitnih ciljeva škole. On/ona daje inicijativu i pravac svim vaspitnim i obrazovnim aktivnostima svog razreda. Pored uloge organizatora vaspitno-obrazovnog programa u odjeljenju, odjeljenjski starješina ima veliku odgovornost što se tiče demokratskog organizovanja učenika/ca u odjeljenju i u njihovom svestranom vaspitanju.

Stoga raste neophodnost da nosilac pedagoške aktivnosti odjeljenja, odjeljenjski starješina, racionalnije organizuje svoju djelatnost i usmjeri je na bitna pitanja života i rada učeničkog kolektiva. Uloga odjeljenjskog starješine je danas vrlo delikatna. Njegovi/njeni zadaci postaju sve složeniji, a društveno-pedagoška odgovornost sve veća.

Pregled značajnijih shvatanja i istraživanja o učitelju/ici kao odjeljenjskom starješini

O značaju djelatnosti učitelja/ice, piše i prof. dr Sefedin Šehović u svojoj knjizi *Didaktika*.

„Nema razloga ustručavati se i izreći ocenu, koja je utemeljena na naučnom pedagoškom i psihološkom saznanju, da najvažniji posao u obrazovanju u savremenom svetu, upravo obavljaju učitelji, odnosno profesori razredne nastave. Po tome su razredna nastava, i osnovna škola najvažnije, najodlučnije u obrazovanju savremenog čoveka uopšte. To je opravdan razlog da se danas u razvijenim zemljama pojačava pedagoško i psihološko obrazovanje nastavnika, uz veoma intenzivno zanimanje za ličnost i kvalitete savremenog nastavnika“.

Dr Mladen Vilotijević je u svom djelu *Didaktika*, knjiga1, dao poseban osvrt na temu faktora nastave. U tom dijelu, dr Vilotijević o nastavniku/ci piše:

„Dobar nastavnik mora da bude, pre svega, dobar profesionalac, što znači dobar stručnjak u nastavnoj oblasti koju predaje, a uz to ima dobru pedagošku i didaktičko-metodičku kulturu”.

Dr Vilotijević navodi, da nastavnik/ca „nije više osoba koja samo „drži časove” već više ličnost koja organizuje, podstiče, vrednuje, primenjuje različite procese i stilove učenja i koja ume da primeni, ako je i kada je potrebno, određene strategije kompenzacije”.

O odjeljenju, dr Sait Kačapor u svojoj knjizi *Školska i porodična pedagogija* piše: „Odeljenje predstavlja, pored (ili uz) porodice, vršnjačkih grupa, društvenih organizacija, sredstava masovne komunikacije, zanimanja, braka i roditeljstva, jedan od najznačajnijih faktora socijalizacije. Psiholozi i pedagozi, koji se pojačano bave problematikom socijalizacije, saglasni su u saznanju da je detinjstvo i rana mladost period u kome se razvijaju i postavljaju osnove celokupnom razvoju i funkcionisanju jedinke”.

Jasmina Šefer je svojim djelom *Druženje u razredu*, pokušala da konkretnim sugestijama pomogne učiteljima/cama i nastavnicima/ama u ulozi odjeljenjskih starješina. Sugestije se odnose na organizovanje susreta odjeljenjskih zajednica u osnovnoj školi i na opšte polazne postavke i sam proces građenja ovakvog vaspitnog programa koji proizilazi iz neposrednog iskustva sa djecom.

Ona smatra da vaspitni rad u školi nigdje nije tako direktan i očigledan za učenike/ce kao u odjeljenjskim zajednicama. "One bi bile okosnica vaspitanja u školi, čak i onda kada se vaspitna uloga škole ne bi naglašavala kao danas, pošto se zna da su učenici/e, kada su lični problemi u pitanju, obično više okrenuti odeljenjskom starešini nego drugim nastavnicima. Odeljenjske zajednice još uvek predstavljaju mesto gde se mogu napustiti svi ostali sadržaji u ime onih koji tog trenutka okupljaju učenike određenog uzrasta, mesto gde se raznovrsnošću sadržaja i postupaka donekle mogu kompenzovati eventualne praznine vaspitnog rada u nastavi."

Ličnost učitelja/ice – odjeljenjskog starješine

*Rđav učitelj iznosi istinu,
a dobar uči kako se do nje dolazi.
A. Disterveg*

Sa pojavom škole i nastave izdvaja se i učitelj/ica kao značajan faktor svake nastavne, odnosno školske djelatnosti.

U analiziranju učiteljske djelatnosti problematizuju se dva aspekta: *delatnost*, tj. uloga učitelja u školi i široj zajednici; i *osobine ličnosti* koje treba da posjeduju osobe koje obavljaju ovu djelatnost.

Oba aspekta su međusobno povezana. U današnje vrijeme kada je došlo do velike ekspanzije saznanja u svim oblastima, postavlja se pitanje – kakav/kakva učitelj/ica treba da bude.

Danas učitelj/ica obavlja složen, težak i odgovoran posao. Složen je zato što učitelj/ica pored vannastavnih obaveza, organizuje i izvodi nastavu više nastavnih predmeta (maternji jezik i književnost, matematika, priroda i društvo, likovna kultura, muzička kultura i fizičko vaspitanje). Da bi bio/la dobar stručnjak nije dovoljno samo da poznaje

programske sadržaje bazičnih predmeta, on/ona mora da upozna i njihova izvorišta, kao i puteve njihovog prenošenja.

Odjeljenjski starješina se posebno stara: o pravilnom vaspitanju učenika/ca u svom odjeljenju, o savlađivanju nastavnog programa i uključivanje učenika/ca u slobodne aktivnosti, o izvršavanju planova rada predmetnih nastavnika/ca i obezbjeđivanju njihove koordinacije, o sticanju radnih, kulturnih i higijenskih navika. Odjeljenjski starješina saziva sjednice odjeljenjskog vijeća i predsjedava im. Održava vezu sa roditeljima i starateljima učenika/ca svog odjeljenja, savjetuje se sa njima o radu i životu učenika/ca.

Odjeljenjski starješina je pedagoški rukovodilac u svome odjeljenju. Staranje u vaspitanju, saradnja sa roditeljima, usklađivanje rada nastavnika/ca su zadaci koji su međusobno uslovljeni. Da bi te zadatke što bolje riješio/la, odjeljenjski starješina treba da neposredno snimi sve situacije, da bolje upozna svoje učenike/ce, kao i kolege/koleginice, da bude fleksibilan/na i da ima različite stavove o različitim učenicima/ama.

Ljubav prema djeci je jedna od osnovnih pretpostavki vaspitnog djelovanja odjeljenjskog starješine.

Odjeljenjski starješina treba da ispuni sledeće zahtjeve: da je sposoban/na nenametljivo da vodi učenike/ce do samoobrazovanja i samovaspitanja, jer je upravo to i konačan cilj vaspitno-obrazovnog djelovanja škole; da je psihološki obrazovan/na da bi pravilno upoznao/la ličnost svojih učenika/ca i shvatio/la promjene koje se dešavaju u njima, što je osnova njihovog međusobnog povjerenja. Ukoliko nije dosljedan u radu i zahtjevima prema sebi i svakom/svakoј učeniku/ci, neće biti u mogućnosti da odgovori svojim osnovnim obavezama.

Savremene funkcije učitelja/ice – odjeljenjskog starješine

Savremeno dijete, u mlađim razredima i predškolskog uzrasta, zahvaljujući načinu života i posebno sistemu javnog komuniciranja, odnosno uticaju mas-medija, posjeduje mnogo veći nivo znanja i informacija, što mu omogućuje da se brže uključuje u savlađivanje postojećih programa. Promijenjen je i način na koji dijete uči, jer ono ne uči, kao nekada, isključivo u školi, nego skoro isto toliko i kod kuće, i u sredini koja ga okružuje.

Vaspitno-obrazovna funkcija odjeljenjskog starješine

Sve savremene funkcije odjeljenjskog starješine u stvari se objedinjuju u vaspitnu funkciju i treba da doprinesu poboljšanju kvaliteta ove prve osnovne i najznačajnije funkcije učitelja/ice.

U savremenim rezolucijama i preporukama svjetskih i evropskih organizacija koje se bave problemima vaspitanja, obrazovanja i škole najčešće se navode i razmatraju sljedeći zadaci vaspitanja i obrazovanja:

- usvajanje opšte obrazovnih znanja, vještina i navika kao osnova za dalje obrazovanje, vaspitanje, samoobrazovanje i samovaspitanje odnosno razvoj svestrane, cjelovite i stvaralačke ličnosti;
- podsticanje i razvoj individualiteta i kreativnosti učenika/ca;
- uvođenje učenika/ca u tehnike i postupke učenja i razvijanje kulture intelektualnog rada;

- razvijanje sposobnosti potrebnih za uspješnu komunikaciju i saradnju sa drugim ljudima i aktivnu društvenu participaciju;
- vaspitanje vrijednosti koje uključuju toleranciju, poštovanje različitosti, solidarnosti i demokratičnost;
- osposobljavanje za razumijevanje tradicije, stvaranje i razvoj novih vrijednosti (nacionalni i kulturni identitet, razvoj kulturnih i moralnih vrijednosti).

Sa polaskom učenika/ce u školu započinju i obaveze u kojima veliku pomoć pruža odjeljenjski starješina.

Programersko-organizatorska funkcija odjeljenjskog starješine

Bez obzira što su nastavnim planom i programom određeni sadržaji koje treba realizovati, i bez obzira što postoje razni takozvani orijentacioni rasporedi gradiva koji su u manjoj ili većoj mjeri konkretizovani, programerska uloga odjeljenjskog starješine u savremenim uslovima sve više će dobijati na značaju. Vaspitno-obrazovni rad treba da se programira prema sredini, prema odjeljenju po svom socio-didaktičkom psihološkom sastavu, znači prema identitetu sredine u kojoj se škola nalazi, identitetu odjeljenja i identitetu svakog/svake pojedinog/e učenika/ce.

Savremeno shvatanje programiranja podrazumijeva ne samo određivanje sadržaja gradiva ili aktivnosti koje u nekom periodu treba ostvariti sa djecom već i projektovanje kompleksnog sistema metoda, oblika, postupaka i sredstava za ostvarenje tih sadržaja. Pri programiranju treba predvidjeti i sopstvene mogućnosti i osposobljenost za realizaciju programskih sadržaja. Programiranje, takođe, moramo shvatiti kao živ, dinamičan i fleksibilan proces i da tehnologija realizacije sadržaja ne bude dogma. U toku rada odjeljenjski starješina u svom planu može da mijenja, koriguje, dopunjava, inovira i slično ako on/ona to smatra za potrebno, poštujući pritom osnovne didaktičke postulate.

Animatorsko-rukovodilačka funkcija odjeljenjskog starješine

Motivaciona funkcija odjeljenjskog starješine podrazumijeva sve one aktivnosti ponašanja i mjere, kao i reakcije odjeljenjskog starješine koje imaju za cilj da podstaknu, motivišu učenika/cu na učenje i druge aktivnosti. Ovdje se koristi širok repertoar sredstava, metoda podsticanja za sve učenike/ce. Odjeljenjski starješina zanimljivom nastavom, preventivnim radom, primjenom odgovarajućih sredstava podsticanja usmjerava učeničku pažnju i aktivnosti prema zadacima koje smatra vrijednim i poželjnim.

Savjetodavna funkcija odjeljenjskog starješine ispoljava se u odnosu na učenike/ce, roditelje, kolege i stručnjake zadužene za pedagoško instruktivan rad u školi. Učenici/e očekuju da im odjeljenjski starješina bude čovjek kome se oni/one mogu povjeriti, od koga očekuju pomoć, sa kim mogu otvoreno razgovarati o svojim problemima.

Regulatorska funkcija. Odjeljenjski starješina je stalno u situaciji da ovu funkciju sa učenicima/ama realizuje kako na nastavnom planu, tako i na planu vannastavnih aktivnosti. U vaspitno-obrazovnom procesu uspostavljaju se brojni međusobni odnosi odjeljenjskog starješine i učenika/ce, ali i između samih učenika/ca. Za stvaranje pozitivnih interpersonalnih odnosa potrebna je osmišljena pedagoška strategija i neposredno angažovanje odjeljenjskog starješine na regulisanju tih odnosa. Svojim autoritetom i pedagoškom umješnošću odjeljenjski starješina može uspješno da razrješava probleme međusobnih odnosa učenika/ca.

Partnerska funkcija. U savremenoj pedagoškoj nauci odjeljenjski starješina se shvata kao partner učeniku/ci, a to znači kao ravnopravni saradnik na realizaciji vaspitno-obrazovnih zadataka. To nije degradacija položaja, već izraz saznanja da takozvani partnerski odnosi u vaspitno-obrazovnom procesu imaju najveću pedagošku produktivnost. To je izraz slobode koji učeniku/ci treba da omogući iskazivanje svoje autentičnosti i napredovanje svojim tempom prema svojim sposobnostima i mogućnostima. Partnerska funkcija odjeljenjskog starješine pretpostavlja visok stepen didaktičke stručne osposobljenosti i motivisanosti.

Koordinatoriska funkcija. S obzirom na vrlo kompleksne zadatke koje ostvaruje sa različitim subjektima u vaspitno-obrazovnom procesu, koordinatorska funkcija odjeljenjskog starješine sve više postaje složena, tako da ovu funkciju realizuje ne samo sa učenicima/ama, nego i sa roditeljima, sa stručnim službama škole, nastavnicima/ama, kao i institucijama van škole. Odjeljenjski starješina ostvaruje ovu funkciju na cjelishodan, ekonomičan i efikasan način, što podrazumijeva blagovremeno izvršavanje svojih obaveza, u protivnom dolazi do dezorganizacije poslova.

Osnovne funkcije odeljenjskog starešine

Po drugoj klasifikaciji funkcije odjeljenjskog starješine mogu se svrstati u: organizacionu, administrativnu i pedagošku funkciju.

Organizatorska funkcija odjeljenjskog starješine

Sadržaj organizacione funkcije odjeljenjskog starješine čine:

- planiranje i programiranje;
- rukovođenje radom odjeljenjskog vijeća;
- koordinacija rada i vaspitnog uticaja svih učesnika i činilaca vaspitanja učenika/ca;
- formiranje odjeljenja i rad na razvijanju odjeljenjske zajednice (kolektiva);
- pružanje pomoći učenicima/ama u različitim oblicima rada (slobodne aktivnosti i vannastavni rad);
- uspostavljanje saradnje sa stručnim saradnicima, stručnim organima, upravom škole i specijalističkim službama;
- organizacija radnih grupa i komisija;
- organizovanje poslova za unapređivanje, analiziranje i vrednovanje kvaliteta i efekata obrazovno-vaspitnog rada u odjeljenju;
- organizacija i priprema roditeljskih sastanaka;
- organizacija uslova za kulturno-zabavni i sportski život odjeljenja.

Administrativna funkcija odjeljenjskog starješine

Ova funkcija odjeljenjskog starješine je „samo prateća delatnost njegovog rada, hronika događaja jednog odeljenja u određenom vremenu”.

Propisana dokumentacija i evidencija, kao i neophodna pedagoška dokumentacija o kojoj se stručni organi dogovore da je vode, trebalo bi da budu prije svega, u funkciji praćenja i vrednovanja rada u školi, a zatim i vrednovanja nadzora van škole, tj. u funkciji unapređivanja rada.

Njen sadržaj čine:

- vođenje razredne knjige sa imenikom učenika/ca, planovima rada odjeljenjskog vijeća, odjeljenjskog starješine, odjeljenjske zajednice, savjeta roditelja, zapisnicima sa sjednica;
- vođenje matične knjige;
- vođenje učeničkog portfolija;
- izdavanje svjedočanstva i unošenje podataka u đачke knjižice;
- sastavljanje izvještaja o uspjehu odjeljenja za sjednice odjeljenjskog i nastavničkog veća, roditelje i upravu škole.

Formiranje odjeljenjskog kolektiva učenika/ca

U školi se učenici/e razvijaju u svom odjeljenju i školskom kolektivu. Formiranje odjeljenja učenika/ca samo je formalni preduslov da iz njega odjeljenjski starješina i ostali/e nastavnici/e formiraju učenički kolektiv.

Kolektiv je, u stvari, skup učenika/ca i nastavnika/ca jednog odjeljenja, koji imaju „zajednički cilj, traže zajednička sredstva i zajedničkom voljom hoće da do cilja dođu.”

Od odjeljenjskog starješine u velikoj mjeri zavisi kako će se formirati odjeljenjski kolektiv. Tek individualno, potpuno upoznat/a učenik/ca, davaće u organizaciji odjeljenjskog kolektiva svoju pravu sliku, pod uslovom da je ta organizacija od strane odjeljenjskog starješine pravilno sprovedena.

Odjeljenjski starješina treba da poznaje želje, težnje i dostignuća svojih učenika/ca, kao i nedostatke pojedinca, njihove teškoće i teškoće odjeljenja, da bi znao/la šta i kada treba da preduzme, kada sam/a može da radi na učvršćivanju kolektiva, a kada je potrebno da angažuje druge nastavnike/ce, roditelje, stručnu službu i direktora/ku škole. On/ona isto tako treba da procijeni kada pojedincu, a kada kolektivu treba pružiti podršku. Odjeljenjski starješina treba da nastoji da odnosi učenika/ca u kolektivu (odjeljenju) budu iskreni, drugarski, da svi uvijek budu spremni da pomognu drugu/drugarici i da pravilno reaguju na negativne pojave u odjeljenju.

Navikavajući učenike/ce da procenjuju sopstvene postupke, postupke svojih drugova/drugarica i drugih ljudi u svojoj okolini, odjeljenjski starješina podstiče i potpomaže razvijanje pozitivnog javnog mišljenja u svom odjeljenju.

G. Keršenštajner se zalaže „za školu koja bi bila jedna vrsta hrama, svetog mesta. Njene prostorije treba da budu jednostavne i lepe, čiste i prijatne, a u školi mora da vlada red, međusobno poštovanje i zajednički duh. U školi se mora obezbediti dovoljno prostora za zajedničke aktivnosti i igru učenika. Ali najvažniji su živi nosioci vaspitnog duha – nastavnici.”

Prema A. S. Makarenku „kolektiv je najbolji vaspitač ličnosti”. Po njegovom mišljenju, jedinstvo treba da bude osnova i krajnji cilj kolektiva. Uzroke mnogih neuspjeha u vaspitnom radu Makarenko sagledava u tome što kod učenika/ca i nastavnika/ca nije u dovoljnoj mjeri razvijeno osjećanje povezanosti, zajedništva i odgovornosti na nivou škole kao jedinstvenog kolektiva i u odsustvu jedinstvenog vaspitnog rada u školi. Praktično je dokazao mogućnost kolektivnog vaspitanja i pokazao da dobro organizovan vaspitni kolektiv pruža vrlo povoljne uslove za razvoj drugarstva i prijateljstva, svjesne discipline,

kolektivne svijesti, osjećaja dužnosti i odgovornosti, pozitivnog odnosa prema radu, prema zajednici, prema materijalnim i kulturnim vrijednostima.

Odjeljenjski starješina kao organizator kulturno-zabavnog rada učenika/ca

Odjeljenjski starješina ima mnogo mogućnosti da organizuje vannastavni i vanškolski život odjeljenja. Tu mogu biti izleti, ekskurzije, posjete značajnim mestima iz novije i starije istorije, školske priredbe, zajedničke posjete bioskopu, pozorištu, koncertu, muzeju...

Jedna od bitnih odlika ovih zajedničkih akcija jeste sloboda i spontanost u komunikaciji učenika/ca – odjeljenjskog starješine, što dovodi do zbližavanja i jačanja međusobnog povjerenja, a samim tim i bolje saradnje, kako među učenicima/ama, tako između učenika/ca i odjeljenjskog starješine. Sa druge strane, ove neslužbene aktivnosti imaju veliki značaj u ostvarenju zadataka moralnog i estetskog vaspitanja.

Veoma je važno da odjeljenjski starješina u saradnji sa predmetnim nastavnicima/ama, koristi svaku priliku da učenicima/ama pruži mogućnost da uoče, shvate i dožive lijepo i da u njemu uživaju.

Odjeljenjski starješina se stara da svaki/a učenik/ca njegovog/njenog odjeljenja u toku svog razvoja sve više postaje cjelovita ličnost, sa jasnim pogledima na zbivanja u prirodi i društvu i daje veliki doprinos u formiranju naučnog pogleda na svijet kod svojih učenika/ca.

Literatura:

1. Bandur, V.: *Učenik u nastavnom procesu*, Veselin Masleša, Sarajevo. 1985.
2. Bakovljević, M.: *Didaktika*, Beograd, 1988.
3. Vilotijević, M.: *Didaktika*, knj. 1, Učiteljski fakultet, Beograd, 2000.
4. Vilotijević, M.: *Vrednovanje pedagoškog rada škole*, Naučna knjiga, Beograd, 1992.
5. Vilotijević, M.: *Organizacija i rukovođenje školom*, Naučna knjiga, Beograd, 1993.
6. Djui, DŽ.: *Vaspitanje i demokratija*, Obod, Cetinje, 1970.
7. Đorđević, B. i Đorđević, J.: *Učenici o svojstvima nastavnika*, Prosveta, Beograd, 1988.
8. Đorđević, J.: *Ličnost nastavnika i vaspitanje učenika*, Nastava i vaspitanje, Beograd, 1985.
9. Đorđević, J.: *Intelektualno vaspitanje i savremena škola*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1990.
10. Đorđević, J.: *Savremena nastava*, Naučna knjiga, Beograd, 1986.
11. Živanović, M.: *Neki sadržaji, oblici i metodi rada u odjeljenjskoj zajednici mlađeg školskog uzrasta*, Učitelj, Beograd, 1977.
12. Jukić, S.: *Nastava kao činilac neuspjeha u školi*, Zbornik istraživačkih radova 1986-1990, Novi Sad, Filozofski fakultet i institut za pedagogiju, 1991.
13. Kačapor, S., Vilotijević, N.: *Školska i porodična enciklopedija*, Beograd, 2005.
14. Keršenštajner, G.: *Teorija obrazovanja*, Geca Kon, Beograd, 1939.
15. Lekić, Đ.: *Pedagoško-psihološka služba u savremenoj školi*, Misao, Novi Sad, 1981.
16. Malić, J.: *Upravljanje i rukovođenje školom*, Školska knjiga, Zagreb, 1971.
17. Rot, N.: *Škola i socijalizacija*, Pedagogija, Beograd, 1972.
18. Stanojlović, B.: *Porodica i vaspitanje dece*, Naučna knjiga, Beograd, 1990.
19. Ušinski, D.: *Izabrane pedagoške rasprave i članci*, Zavod za izdavanje udžbenika, NR Srbija, Beograd, 1960.

20. Šefer, J.: *Druženje u razredu*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1985.
21. Škalko, K.: *Pedagoška funkcija razrednika u osnovnoj školi*, PKZ, Zagreb, 1949.
22. Šehović, S.: *Didaktika*, Beograd, 2006.

KOMUNIKACIJA IZMEĐU NASTAVNIKA/CA I UČENIKA/CA

Radoje Novović,
savjetnik u Zavodu za školstvo

Savremeno shvatanje škole je takvo da proces školskog učenja koji ima najznačajniju funkciju u njoj, ima jednu bitnu odrednicu – jedan **oblik ljudske interakcije i komunikacije**. Kada se tako kaže, onda to sa sobom povlači nekoliko veoma važnih činjenica: da je to **dvosmjernan proces**, odnosno da se u toku tog procesa uzimaju u obzir stanja i potrebe partnera u komunikaciji, da je **proces učenja jedan vid interakcije** odnosno da ima razvojnu komponentu. Bitna karakteristika pedagoške interakcije jeste **asimetričnost** te interakcije i da je cjelokupna interakcija organizovana oko nekog **znanja, odnosno oko nekog objekta saznavanja**.

Efekti nastavnog procesa između ostalog zavise i od kvaliteta odnosa između nastavnika/ce i učenika/ca. U našoj definiciji škole kao oblika interakcije između učenika/ca i nastavnika/ce, konflikti između njih su neizbježni. Najprihvatljiviji je saznajni konflikt, mada se često dešavaju i drugi konflikti. U situaciji kada se desi konflikt, nastavnici/e ne bi smjeli/e da razmišljaju o razriješenju sukoba u kategorijama pobjede ili poraza. U situaciji konflikta između nastavnika/ce i učenika/ca, najbolje rješenje podrazumijeva da učesnici u sukobu zajednički tragaju za rješenjem koje je prihvatljivo za obje strane. Uloga nastavnika/ce u stvaranju povoljne atmosfere za dobru komunikaciju sa učenicima/ama je nezamjenjiva. Ukoliko nastavnik/ca stvara situacije i uslove za aktivnost učenika/ca, podstiče djecu u aktivnostima, prihvata samostalnost i inicijativu djece, omogućava neposrednu interakciju učenika/ca i znanja/objekta saznavanja, pozitivno reaguje na dječja pitanja, tada on/ona stvara dobru pretpostavku da njegova/njena komunikacija sa učenicima/ama bude na visokom nivou.

Jedan od načina da nastavnik/ca dobije povratnu informaciju šta učenici/e misle o njemu/njoj i njegovom/njenom radu jeste i korišćenje skale procjenjivanja nastavnika/ce. Ova skala je korisna da se primijeni u završnom razredu osnovne škole ili u srednjoj školi, a u njenoj izradi je u velikoj mjeri korišćen projekat **Aktivna nastava/učenje**. Ova skala može da se koristi u cjelini, a može i u pojedinim njenim dijelovima, zavisno od cilja koji se želi postići. Najkompetentniji procjenitelji su stručni saradnici, a poželjno je i znanje o *Aktivnoj nastavi/učenju*.

Uvod

Škola budućnosti ili još bliže posmatrano naša reformisana škola, da bi ispunila svoj cilj i da bi reforma školstva u Crnoj Gori opravdala očekivanja, onda se mora u školskoj praksi insistirati na tome da je proces školskog učenja jedan **oblik ljudske komunikacije i interakcije**.

Kada se govori o interakciji i komunikaciji, tu se prije svega misli na nekoliko stvari: da je to **dvosmjerni proces**, da se u tom procesu obavezno uzimaju u obzir stanje, potrebe i reakcije partnera u komunikaciji (nastavnik/ca i učenik/ca), da se smenjuju uloge onih koji šalju i primaju poruke, da su učesnici u komunikaciji međuzavisni i da naravno postoje pravila preko kojih se odvija ovaj proces komunikacije. Ukoliko u nastavnom procesu ne bi

bilo interaktivnosti onda bi to značilo da nastava ima ozbiljan problem i da je to velika opasnost po njenu efikasnost. Svođenje nastave na podučavanje („pedagogija bez djeteta“) predstavlja oblik patologije škole kao institucije i školskog učenja.

U savremenoj pedagogiji se često koristi sintagma **nastava/učenje** što je znak da se vraćamo suštinskoj odrednici i razvojnoj prirodi procesa školskog učenja – da je to vid interakcije. Ovo podrazumijeva da je to jedan oblik odnosa među ljudima. To onda uključuje svjesne i nesvjesne primjese tog odnosa kao što su afektivna vezivanja ili konflikti, pristrasnosti i otpori, sve oblike socijalnih odnosa (hijerarhija, dominacija, ravnopravnost, diskriminacija i slično), kao i sve slučajeve procesa razmjene (smetnje u komunikaciji, razumijevanje-nerazumijevanje, gubici informacija ili njihovo deformisanje).

Pedagoška interakcija je specifičan oblik interakcije iako zadržava sve karakteristike ljudske komunikacije. Ona je jedan od izvornih oblika ljudske komunikacije koja proističe iz osnovnog obelježja ljudske vrste, da se njegova svojstva ne mogu realizovati bez procesa učenja.

Osnovne karakteristike pedagoške interakcije i komunikacije, proističu iz tog izvornog obilježja ljudske vrste. Prva i osnovna funkcija te interakcije je **učenje**. Druga bitna karakteristika jeste **asimetričnost te interakcije** što podrazumijeva interakciju između onih koji su na višem i onih koji su na nižem stupnju kognitivnog razvoja i interakciju onih koji u nekoj oblasti više znaju i onih koji manje znaju. Treća specifičnost pedagoške interakcije je u tome da je **interakcija organizovana oko nekog znanja, oko nekog objekta saznavanja**. To znači, da pedagoška interakcija nije samo međusobni odnos, odnos među osobama, već njen sastavni deo čine znanja/objekat saznavanja. Čini se da ključni faktor koji će uvesti treći pol ove interakcije (znanje/objekat saznavanja) u život jeste nastavnik/ca, odnosno njegova/njena uloga u nastavnom procesu koja to favorizuje ili ne.

ŠTA JE BITNO ZA ODNOS NASTAVNIK/CA – UČENIK/CA

Efekti nastavnog procesa, odnosno znanja koje učenici/e treba da usvoje zavise, pored metoda rada koje nastavnici/e primjenjuju u radu sa učenicima/ama, didaktičkih sredstava, ambijenta i uređenosti učionica, materijala koji koriste učenici/e, izvora znanja, i od **kvaliteta odnosa između učenika/ca i nastavnika/ce**.

Podučavanje i učenje predstavljaju dvije različite funkcije – dva odvojena i posebna procesa. Jedna od najznačajnijih razlika jeste da proces podučavanja obavlja jedna osoba, dok se proces učenja odvija u drugoj. Da bi ovi procesi bili efikasniji mora da postoji neka vrsta „veze“ ili mosta između predavača i učenika/ca.

Veliki broj nastavnika/ca je poslije završenih studija svoju profesiju doživljavao kao jednu od najzabudljivijih i najzahvalnijih. Većinja njih je svoj profesionalni život počela sa idejom da će iskusiti radost uspjeha, ali umjesto toga „školski život postaje pun nesloge, mjesto gdje se nastavnici sukobljavaju sa učenicima, gdje mora da se diktira stroga disciplina da bi se časovi uopšte održali i da sve to liči na borbu za opstanak. Mnogi nastavnici se plaše svakog novog časa, novog dana, pred sobom obično vide gomilu lijenjih i nezainteresovanih učenika koji lažu, varaju, tužakaju se, i izgleda da su samo zainteresovani da pređu razred sa što manje truda.

Kada nastavnici dožive ovo razočarenje, pokušavaju da shvate u čemu je stvar. Oni znaju da nešto nije u redu i da mora da postoji neko objašnjenje za to – zašto podučavanje nije onako kako su ga zamišljali da će biti. U čemu je stvar?

Ponekad okrivljuju svoje profesore na fakultetima da im nijesu omogućili da upoznaju „svijet škole“. Neki misle da su se djeca promijenila i da nijesu onakva kakva su nekada bila kada su oni išli u školu. Često okrivljuju državu za velika odjeljenja, loše radne uslove ili male plate. Takođe okrivljuju nizak moral, nedostatak školskog duha ili loše vrijednosne stavove učenika“. (Gordon, Tomas. *Kako postati uspješan nastavnik*, Kreativni centar, 2001, str. 13-14)

Najgore od svega je to što neki nastavnici/e zaključie da je greška u njima i „da nikada neće biti dobri nastavnici“. To ih obeshrabri, postanu frustrirani sa dubokim osjećanjem ličnog neuspjeha što se odražava i na radni učinak a neki i napuste profesiju.

Iako ova objašnjenja imaju nekog smisla, ipak su daleko od istine.

Svaki nastavnik/ca mora da iskusi život u školi na svoj poseban način i to iskustvo nije prenosivo. Podučavanje je težak i zahtjevan posao, ali dok pojedinci to sami ne dožive ne mogu stvarno znati kako to izgleda. Kada počnu da rade i naiđu na teškoće u odnosu sa učenicima/ama, nastavnici/e ne treba da se demorališu i moraju naći načina kako da uspostave najbolju komunikaciju sa djecom a da to ne bude na uštrb znanja koje oni/e treba da usvoje.

Da bismo počeli da shvatamo problem potrebno je početi od shvatanja idealnog nastavnika/ce od strane većine prosvjetnih radnika. Po njima „dobar nastavnik/ca“ je miran/na, spokojan/na, uvijek dobro raspoložen/a, nikada ne pokazuje snažna osjećanja, nikada ne gubi pribranost, ne pravi razliku među učenicima/ama. Nikada nema „favorite“ tj. ljubimce. Dobri nastavnici/e su prije svega dosledni/e, nikada se ne mijenjaju, nijesu površni/e, ne prave greške i nijesu zaboravni/e. Oni/e znaju sve odgovore i mudriji/e su od učenika/ca. Dobri/e nastavnici/e podržavaju jedan drugoga, ujedinjeni su u odnosu na učenike/ce, bez obzira na lična osjećanja, vrijednosti i ubijeđenja. Dobri/e nastavnici/e obezbijeduju da radna sredina uvijek bude zanimljiva, slobodna i stimulativna, ali i uredna i tiha. Jednom riječju oni/e moraju biti virtuozii.

Sve ovo zahtijeva od nastavnika/ce da poredne svoju ljudskost.

Ako nastavnici/e žele da se približe učenicima/ama, da sa njima postanu bliskiji, izgrade intimniji odnos, javlja se strah da neće više biti poštovan/a i da će time izgubiti kontrolu. Tu se nastavnici/e hvataju u zamku, jer im se čini da im je uloga predavača nekompatibilna sa ulogom redara, jer ako ne kontrolišu učenike/ce a pri tome to mrze, rizikuju da izgube autoritet a time i održavanje časova bez problema.

Odnos nastavnika/ce i učenika/ca je dobar ako postoji: **otvorenost** – tako da je lako biti iskren jedan prema drugom; **brižnost** – kada su uvjereni/e da se međusobno poštuju; **samostalnost** – kada svako može da razvije svoju individualnost, kreativnost; **uzajamno zadovoljenje potreba** – tako da potrebe nijesu zadovoljene na račun drugog učesnika u nastavnom procesu.

KONFLIKT IZMEĐU NASTAVNIKA/CA I UČENIKA/CA

U našoj definiciji škole kao oblika interakcije između učenika/ca i nastavnika/ca konflikt znači borbu ili sukob između njih, kada svojim ponašanjem ometaju jedni drugima zadovoljenje potreba i kada im vrijednosti nijesu usaglašene. Konflikti između nastavnika/ca i učenika/ca su neizbježni. Ovu činjenicu teško prihvataju nastavnici/e koji/e robuju stereotipom da između „dobrih nastavnika/ca“ i „dobrih učenika/ca“ ne bi trebalo da bude sukoba i nerazumijevanja. Teško im je da shvate da su konflikti sastavni dio ljudskih odnosa i da oni ne moraju da budu samo „loši“, naročito ako je riječ o saznavnim konfliktima. Ono što je važno jeste da učestalost konflikata nije uvijek povezana sa kvalitetom i da je bitno koliki je broj neriješenih konflikata i kako se oni riješavaju.

Nastavnici/e gotovo bez izuzetaka razmišljaju o razriješenju konflikata u kategorijama pobjede ili poraza. Kada se konflikti jave, većina nastavnika/ca pokušava da ih riješi tako da u njima pobijedi ili makar ne izgubi. Ovo znači da je učenik/ca taj/ta koji treba da izgubi ili bar ne pobijedi. Nastavnici/e, koji se ne slažu sa ovom filozofijom, smatraju da oni/e treba da popuste. Ovaj permisivan stav je prisutan i kod zastupnika teorije da se osujećivanje dječije prirode negativno odražava na djecu i da je zadatak nastavnika/ce da otrpi neprihvatljivo ponašanje učenika/ca da ne bi ostavilo „psihičke posljedice“ kod njih.

Rijetko se govori o psihičkim posljedicama koje imaju nastavnici/e, iako su one rezultat ovakvog stava.

Ovdje je riječ o „autoritativom“ i „permisivnom“ nastavniku/ci, odnosno o nekome ko samo pobjeđuje ili samo popušta u konfliktu sa učenicima. Iako ima situacija koje opravdavaju i jedan i drugi metod rada, oni su toliko često upotrebljavani i zloupotrebljavani u obrazovanju da njihovi suprostavljeni argumenti često izazivaju određeni emocionalni naboj.

AUTORITET U ODJELJENJU

Kada bi nastavnicima/ama postavili pitanje kako da najbolje održe disciplinu na času, odnosno kako da drže učenike/ce pod kontrolom, vjerovatno bi devedeset devet posto odgovorilo da moraju da koriste svoj autoritet. Ideja o tome je duboko ukorijenjena u našim školama i društvu uopšte, pa se svako ko to dovede u pitanje smatra naivnim ili idealistom. Ovo je duboko ukorijenjeno i u roditeljskom načinu vaspitanja.

Većina nastavnika/ca ne zna o tome kako autoritet ugrožava i uništava odnose među ljudima.

Postoji vrsta autoriteta koja se zasniva na stručnosti, znanju i iskustvu. Ova vrsta autoriteta može da se smatra kao dodijeljena ili zarađena. Mlađoj djeci se čini da svi odrasli posjeduju ovu vrstu autoriteta. Odrastajući, dijete postepeno otkriva da i odrasli mogu da pogriješe i da ne posjeduju neograničenu mudrost. Tokom školovanja, nerealan ili nezaslužan autoritet opada. Zaslužan autoritet – onaj koji je baziran na stvarnoj stručnosti nastavnika/ca – ne može se umanjiti, a moguće ga je povećati.

Razlika u psihološkoj veličini između nastavnika/ca i učenika/ca postepeno opada dok se ne dostigne sličnost u nivou zrelosti. Ovo ne važi za realno dodijeljen autoritet. Prava stručnost se ne smanjuje vremenom i autoritet uglavnom nije uzrok problema u odjeljenju.

Potpuno drugačija vrsta autoriteta proizilazi iz moći nastavnika/ce da nagrađuje ili kažnjava učenike/ce. Ovo je autoritet zasnovan na moći. Kada govorimo o „autoritativnom nastavniku/ci“, mislimo na onog/onuu nastavnika/cu koji/a ima kontrolu nad učenicima/ama u odjeljenju oslanjajući se na svoju moć da nagrađuje i kažnjava. Kako učenici/e odrastaju nastavnici/e neminovno gube i moć kažnjavanja. Učenicima/ama nije u samoj prirodi da se bune protiv odraslih u školama. Međutim buniće se protiv onih odraslih koji koriste moć. Kada bi nastavnici/e odustali od upotrebe moći, nestalo bi i buntovničko ponašanje učenika/ca. Nažalost, škola je jedno od posljednjih uporišta gdje je moć odobrena u međuljudskim odnosima. Moć destruktivno djeluje na učenika/cu. Pjesnik Šeli je rekao: „Moć kao kuga pustoši, zagađuje sve što dodirne“.

Učenici/e obično negativno reaguju na iskazanu moć nastavnika/ce. Mehanizmi reagovanja učenika/ca na moć nastavnika/ca su najčešće buntovničko ponašanje, otpor, iskazivanje inata, agresija i osvetničko reagovanje, laganje, prikrivanje osjećanja i lukavstvo, okrivljavanje drugih, tužakanje, varanje, prepisivanje, maltretiranje drugih, želja za pobjedom, neprihvatanje poraza. Nastavnici/e čija moć ima formu gazdovanja i nasilja nad učenicima/ama služe kao model mladima da se i oni na sličan način ponašaju prema drugima. Da bi se zaštitili od primjene moći i autoriteta učenici/e se ponekad udružuju i organizuju.

Nastavnik/ca koji/a u svom radu sa učenicima/ama ima moto da mora uvijek da pobijedi i da je uvijek u pravu, vjeruje da će učenici/e bez pogovora prihvatiti njegove odluke i zabrane. Tada se javlja učenička pokornost, mada rijetko, a naročito sa njihovim sazrijevanjem. Učenici/e koji/e nastave da budu pokorni/e i poslušni/e, kada odrastu nose duboki strah od autoriteta. Kao mogući mehanizmi reagovanja učenika/ca na ovakav tip ponašanja nastavnika/ce su i ulagivanje, konformizam, izbjegavanje rizika i novina, povlačenje, odustajanje, sanjarenje, regresija i slično.

KAKO RAZRIJEŠITI KONFLIKT NASTAVNIK/CA – UČENIK/CA

Danas se javljaju brojne kritike na račun škole i obrazovanja u cjelini. Kritičari se slažu da je školska sredina često nestimulativna i sumorna za učenike/ce, i da su djeca u njoj ili apatična i nemotivisana za učenje ili su buntovna i neprijateljski raspoložena. Proces učenja je sveden na najmanju moguću mjeru, a ono što učenici/e nauče ne poklapa se sa planom i programom koji je trebalo da usvoje. Često se spominje takozvani „skriveni nastavni plan“, gdje učenici/e umjesto da uče jezike, matematiku, biologiju itd. u stvari uče kako da djeluju protiv sistema. Kritičari često ističu da se u školama guši kreativnost, podstiče konformizam, uništava inicijativa i podržava prosječnost.

U situaciji konflikta između nastavnika/ce i učenika/ce, najbolje rješenje podrazumijeva da učesnici u sukobu zajednički tragaju za rješenjem koje je prihvatljivo za obje strane – sa ciljem da u sukobu niko ne izgubi.

Postavlja se pitanje koji su interesi učenika/ca i nastavnika/ca? Zašto učenici/e idu u školu i kako da ostvare to zašto idu, odnosno kako da zadovolje svoje potrebe? Da li je to samo znanje koje treba da steknu ili možda i popravljavanje njihovog položaja u nastavnom procesu gdje će se bolje osjećati, gdje će biti pitani/e za stav, mišljenje, gdje će postavljati pitanja ali ne deklarativna nego suštinska, gdje će inicirati mnoge stvari, gdje će donositi odluke, gdje će se uvažavati njihova socijalno-emocionalna sfera ličnosti, gdje će se koristiti njihova vanškolska znanja i iskustva i gdje će se poštovati njihov tempo razvoja. Da li će učenici/e samo slušati, pamtit i ponavljati ono što predaje nastavnik/ca ili ono što piše u udžbeniku ili će samostalno tragati za informacijama i rješavati probleme; kreirati-

izmišljati nešto novo, davati svoje mišljenje o nečemu ili procjenjivati; diskutovati, davati argumente ili imati slične aktivnosti koje će mahom biti unutrašnje misaono usmjerene, prevashodno zavisi od nastavnika/ce, odnosno od njegove/njene uloge u nastavnom procesu.

Tipovi intervencije nastavnika/ca direktno određuju položaj učenika/ca, njihovo zadovoljstvo ili nezadovoljstvo svojim položajem u nastavnom procesu i vrstom komunikacije koju će imati sa nastavnikom/com. Od toga zavisi i zadovoljavanje njihovih potreba, odnosno odgovora na pitanje *zašto učenici/e uče i kako uče*. Širok je spektar mogućih intervencija nastavnika/ca koje različito aktiviraju učenike/ce.

U dosadašnjoj školskoj praksi je dominirao *transmisioni metod rada* nastavnika/ce gdje se vršio prenos gotovih znanja, obrazaca ponašanja, demonstracija umjenja, davanje gotovih i konačnih odgovora i slično. Možete zamisliti koji je položaj učenika u takvoj situaciji. On/a je osuđen da sluša, pamti i reprodukuje i pritom nije baš zadovoljan/na sa svojom pozicijom u nastavnom procesu i nijesmo sigurni da će na taj način zadovoljiti svoje potrebe za usvajanjem znanja koja će biti trajna, kvalitetna i primenljiva. Sve ovo nije dobra pretpostavka za kvalitetan odnos i komunikaciju sa nastavnikom/com.

Ukoliko nastavnik/ca *stvara situacije i uslove za aktivnost učenika/ca, podstiče djecu u toku aktivnosti, prihvata samostalnost i inicijativu djece, omogućava neposrednu interakciju učenika/ca i znanja/objekta saznavanja, pozitivno reaguje na dječja pitanja i na dječja evaluativna ponašanja i djelatnosti* onda je velika vjerovatnoća da će zadovoljiti njihove potrebe i stvoriti dobre pretpostavke za dobru komunikaciju sa njima. Na taj način će zadovoljiti i svoje potrebe od kojih je najvažnije to da ih osposobljava za brže snalaženje u životu. Život traži: Daj inicijativu! Prepoznaš i riješi problem! Sarađuj! Koristi informacije! Budi samostalan! a ne traži Slušaj! Ponovi! Imitiraj!...

SKALA SUDOVA

Više je načina preko kojih nastavnik/ca može da provjeri kakva mu/joj je komunikacija sa učenicima/ama, odnosno da li časovi imaju karakter interaktivnosti. Jedan od načina je lični utisak nastavnika/ce, drugi je izvještaj prosvjetne inspekcije odnosno školskih nadzornika na osnovu impresija sa posjećenih časova, zatim mišljenje pedagoga i psihologa prilikom realizovanja pedagoško-instruktivnog rada sa nastavnicima/ama. Na osnovu postignuća učenika/ca se takođe može zaključiti kakva je komunikacija nastavnika/ca sa njima, roditelji takođe imaju određeni stav o odnosu nastavnika/ca sa njihovom djecom i slično. Čini nam se da je najrelevantnija informacija o radu nastavnika/ce izjašnjavanje učenika/ca o tome, a time se saznaje i o njihovom odnosu prema njima. Ta izjašnjavanja mogu biti na osnovu upitnika (anonimnih anketa), razgovora, primjedbi koje iznose i na osnovu skale sudova. Kod primjene skale sudova za uzorak se obično uzimaju učenici/e koji pohađaju završni razred osnovne škole ili su redovni đaci srednje škole. Uzorak sačinjava onoliko broj učenika/ca na osnovu kojeg se iz njihovog izjašnjavanja mogu utvrditi relevantni pokazatelji o tome šta oni/e misle o nastavnicima/ama, o njihovom radu, odnosu prema njima, o načinu realizacije časova redovne nastave, koliko i kako motivišu učenike/ce, kako ih procjenjuju, kakva im je ličnost itd.

Svaki/a savjestan/na i odgovoran/a nastavnik/ca kao povratnu informaciju da li dobro radi i da li ispunjava svoju ulogu na pravi način, rukovodiće se u svom stručnom usavršavanju mišljenjem reprezentativnog uzorka učenika/ca i neće na to gledati sa nekim strahom već kao mogućnost za izvjesne korekcije u svom radu. Samo na taj način on će poboljšavati komunikaciju sa učenicima/ama i izgrađivati dobar odnos na obostrano zadovoljstvo.

Ovdje smo prikazali *Skala procjenjivanja nastavnika/ca od strane učenika/ca*. Kod sastavljanja skale sudova koristili smo iskustva iz projekta *Aktivna nastava/učenje*, naročito dio projekta koji se bavi ulogom nastavnika/ca. Skala se može koristiti u cjelini, a može i u dijelovima, što zavisi od cilja koji se želi postići njenom primjenom. Stručni saradnici su najkompetentniji da budu procjenjivači i da obrađuju rezultate koji se dobijaju njenom primjenom. Poželjno je, mada nije neophodno, znanje iz projekta *Aktivna nastava/učenje*.

Skala sudova je, dakle, instrument kojima se prikupljaju sudovi (mišljenja, procjene) ispitanika o osobinama i postupcima, u ovom slučaju, nastavnika/ca. Skale sudova svojim sadržajem ponekad predstavljaju testove ličnosti, pa su zato zgodan instrument na osnovu čije upotrebe se može sa sigurnošću zaključiti da li ličnost nastavnika/ce i njegov/njen metod rada sa učenicima/ama stvaraju dobru pretpostavku za dobru međusobnu komunikaciju. Naravno, treba ispitivati starije učenike/ce kod kojih je razvijen kritičan odnos prema drugima i prema sebi. Učenici/e se prilikom primjene skale sudova nazivaju ispitanicima. Skala sudova je skraćeni naziv za skalu procjenjivanja nastavnika/ca od strane učenika/ca. U praksi se, obično, kao i kod drugih pedagoških instrumenata, daje uputstvo ispitanicima, koje može biti usmeno ili pisano ili pak i usmeno i pisano. Skala sudova je prethodno primijenjena u pet odjeljenja VIII razreda osnovne škole „Radojica Perović“ u Podgorici i na osnovu detaljne analize njenih rezultata zaključeno da se može koristiti. Učenici/e su, u prosjeku, ovu skalu popunili/e za šesnaest minuta.

SKALA PROCJENJIVANJA NASTAVNIKA/CE

Nastavni proces i efekti koji se postižu u njemu umnogome zavise od samog/e nastavnika/ce. Svaki/a odgovorni/a nastavnik/ca treba da je svjestan/na toga i da treba da svoje dobre osobine usavrši, a loših da se oslobodi.

Vi polazite sa dosta godina u školu i često u svojim razgovorima diskutujete o nastavnicima/ama, kritikujete ih i hvalite, odnosno ocjenjujete njihov rad i odnos prema učenicima/ama. Ta Vaša mišljenja su možda najznačajnija za usavršavanje nastavnika/ca, pa vas zbog toga molimo da ispunite ovaj list. Ova anketa se vrši i o drugim nastavnicima/ama i u drugim razredima. Danas ćemo ispuniti ovu anketu (skalu procjena) za vašeg nastavnika/cu:

U ovom listu se nalazi popis osobina koje karakterišu većinu nastavnika/ca. Naravno da niko nije savršen. Kako bismo pomogli nastavniku/ci da bude uspješniji/a u svom radu, molimo Vas da date svoje mišljenje o nastavniku/ci prema ovdje nabrojanim osobinama. To ćete uraditi tako što ćete ucrtavati znak na onom mjestu skale koja ga najpribližnije karakteriše u vezi sa određenom osobinom.

Ovo Vaše izjašnjavanje je anonimno. Nemojte se potpisivati. Nemojte žuriti sa odgovorima. Dajte svoje mišljenje o svakoj osobini. Obratite pažnju na to da označite znakom skalu baš na onom mjestu koja najpribližnije odgovara vašem ličnom uvjerenju o ličnom kvalitetu nastavnika/ce.

OSOBI NE**NASTAVNIK/CA KAO PREDAVAČ****Tokom predavanja koristi očigledna nastavna sredstva**

u toku predavanja koristi manipulativni, slikovni i simbolički materijal i navodi učenike/ce da se koriste njime

u toku predavanja povremeno koristi slikovni, simbolički i manipulativni materijal i povremeno navodi učenike/ce da se koriste njime

nikada u toku predavanja ne koristi slikovni, manipulativni i simbolički materijal

Povezuje znanja učenika/ca sa znanjima iz drugih predmeta

povezuje znanja koja prenosi učenicima/ama sa znanjima iz drugih predmeta

povremeno povezuje znanja učenika/ca sa znanjima iz drugih predmeta

nikada ne povezuje znanja učenika/ca sa znanjima iz drugih predmeta

Povezivanje predmeta sa svakodnevnim životom

kad god može primjenjuje znanje iz svog predmeta u životnim, praktičnim situacijama

povremeno primjenjuje znanja sa časa u životnim, praktičnim situacijama

nikada ne povezuje znanja iz svog predmeta sa životnim, praktičnim situacijama

Navodi učenike na raznolikosti u stavovima

podstiče učenike/ce da daju svoje mišljenje, sudove i uvažava ih

ponekad podstiče učenike/ce da daju svoje mišljenje, sudove

nikada ne podstiče učenike/ce da daju svoje mišljenje, sudove

Povezuje predmet sa vanškolskim znanjima i iskustvima učenika/ca

povezuje gradivo sa postojećim vanškolskim znanjima i iskustvima učenika/ca

rijetko povezuje gradivo sa vanškolskim znanjima i iskustvima učenika/ca

nikada ne povezuje gradivo sa vanškolskim znanjima i iskustvima učenika/ca

Odnos prema učenju učenika/ca

otvara mogućnost da učenik/ca slobodno pita, istražuje, konstruiše, eksperimentiše novo gradivo

povremeno otvara mogućnost da učenik/ca slobodno pita, istražuje novo gradivo

nikada ne otvara mogućnost da učenik/ca slobodno pita i istražuje novo gradivo

Odnos prema učeničkim greškama

prihvata učeničke greške kao važne informacije o stepenu usvojenosti gradiva i njegovog razumijevanja

ponekad prihvata učeničke greške kao važne informacije o stepenu usvojenosti gradiva i njegovog razumijevanja

nikada ne prihvata učeničke greške kao važne informacije o stepenu usvojenosti gradiva

Odnos prema učeničkoj samoevaluaciji (procjeni)

osposobljava učenike/ce za samostalnu procjenu njihovih postignuća

rijetko prihvata samostalno procjenjivanje postignuća učenika/ca u predmetu

nikada ne prihvata samostalno procjenjivanje postignuća učenika/ca

Odnos prema pojašnjavanju urađenog od strane učenika/ca

poziva učenike/ce na provjeru izloženog na komentarisanje urađenog

ponekad poziva učenike/ce na provjeru izloženog, na komentarisanje urađenog

nikada ne poziva učenike/ce na provjeru izloženog, komentarisanje urađenog

Parafrazira (pojašnjava) odgovore učenika/ca

precizira učeničke spontane iskaze, pojašnjava rečeno od strane učenika/ca, poziva učenike/ce da preciziraju svoje odgovore

rijetko precizira učeničke spontane iskaze, pojašnjava rečeno od strane učenika/ca, poziva učenike/ce da preciziraju svoje mišljenje

nikada ne precizira učeničke spontane iskaze, ne pojašnjava rečeno od strane učenika/ca

Odnos prema učeničkim pitanjima

učenik/ca je u prilici da pita i sazna informacije koje ga/je zanimaju bez obzira da li su predviđene programom

rijetko je učenik/ca u prilici da pita i sazna informacije koje ga/je zanimaju bez obzira da li su predviđene planom i programom

nikada nije u prilici da sazna i pita o informacijama koje su van plana i programa

Razvijanje volje za samostalan rad učenika/ca

nastavnik/ca osposobljava učenike/ce za samostalan rad u svojoj oblasti (predmetu) i time postaje uzor učeniku/ci

ponekad osposobljava učenike/ce za samostalan rad u svom predmetu

nikada ne osposobljava učenike/ce za samostalan rad u svom predmetu

MOTIVACIONA ULOGA NASTAVNIKA/CE

Odnos prema primarnoj (unutrašnjoj) motivaciji za predmet

nastavnik/ca nas zainteresuje za svoj predmet zbog znanja koje stičemo, i radoznalosti koju zadovoljavamo

zainteresovani smo za predmet i zbog ocjena ali i zbog zadovoljavanja radoznalosti i saznavanja o predmetu

m smo zainteresovani za predmet isključivo zbog ocjena koje dobijamo

Odnos prema učeničkim interesovanjima

nastavnik/ca koristi učenička interesovanja da bi lekciju približio/la nama i da bi nam ona bila zanimljiva

nastavnik/ca ponekad koristi naša interesovanja da bi nam približio/la lekciju i učinio/la je zanimljivom

nikada nastavnik/ca ne koristi naša interesovanja kada predaje novu lekciju

Odnos prema pažnji učenika/ca

uvijek prati našu pažnju, po potrebi nam izaziva pažnju i održava je u toku časa

povremeno prati i izaziva našu pažnju i održava je u toku časa

nikada ne vodi računa o našoj pažnji već je isključivo skocentrisan/a na predavanje

Odnos prema atmosferi na času

nastavnik/ca na času vodi računa da nam je prijatno i zanimljivo

povremeno vodi računa da nam je prijatno i zanimljivo

nikada ne vodi računa da li nam je prijatno i zanimljivo

Odnos prema pohvalama i nagradama

često koristi pohvalu, nagradu i ističe nas na času

povremeno koristi pohvalu, nagradu i povremeno nas ističe na času

nikada ne koristi pohvalu, nagradu i nikada nas ne ističe na času

Nastavnik/ca kao motivator za predmet

nastavnik/ca kao osoba me je zainteresovao/la za predmet (zavolio/la sam predmet zbog nastavnika/ce)

djelimično sam zavolio/la predmet zbog nastavnika/ce

zbog nastavnika/ce ja predmet ne volim, postao mi je „težak i mučan“

KAKO NASTAVNIK/CA PROCJENJUJE UČENIKE/CE

Obrađeno (analitičko) ocjenjivanje

kada nastavnik/ca ocjenjuje, ukaže nam koliko smo uspješni u učenju i šta nam sve treba da eventualno popravimo ocjenu

povremeno, kada nas ocjenjuje, nastavnik/ca nam ukazuje koliko smo uspješni u učenju i šta nam sve treba da popravimo ocjenu

nikada nam ne obrazloži ocjenu koju nam daje, a često van učionice zaključuje ocjene

Način ocjenjivanja učenika/ca

u ocjenjivanju koristi razne načine: usmeno ispitivanje, test, pismeni zadaci, ocjenjivanje zadataka, vježbi, radova, koliko se trudimo i slično

ispituje nas samo usmeno i putem pismenih zadataka

najčešće koristi testove znanja i to na kraju tromječja

Vrsta kritika u ocjenjivanju

koristi pozitivne (ljubazne) kritike o našem radu

koristi pozitivne kritike ali ponekad i neljubazne kritike.

komentari i primjedbe na naš rad su često su često puni ljutnje, ironije, neljubaznosti i vrijeđanja naše ličnosti

Način kako kritikuje učenike/ce

nasamo nas pozove i upozori na naše greške u ponašanju

ponekad nas nasamo kritikuje a nekad pred čitavim odjeljenjem

uvijek nas kritikuje zbog lošeg ponašanja pred čitavim odjeljenjem

Objektivnost u kritikovanju učenika/ca

nastavnik/ca nas sve jednako posmatra i kritikuje za ono što uradimo

ponekad ističe „ljubimce“ u razredu („ugledajte se na ...“)

uvijek ističe „ljubimce“ u razredu, sa kojima treba da se upoređujemo

Odnos prema ličnosti učenika/ca

uvijek nas poštuje, koristi naša imena i nikada nas ne vrijeđa ako uradimo nešto loše

povremeno nas nazove pogrdnim imenima i ružnim nadimcima

često nam se obraća pogrdnim imenima i ružnim imenima

SAZNAJNO DIJAGNOSTIČKA ULOGA

Odnos prema individualnim mogućnostima učenika/ca

nastavnik/ca nam postavlja zahtjeve prema našim mogućnostima za učenje, uočava talente

nekada vodi računa o našim razlikama i interesovanjima za učenje

nikada ne vodi računa o razlikama između učenika/ca samo daje različite ocjene.

Odnos prema napredovanju u učenju

uvijek prati koliko napredujemo u učenju i u tome nam pomaže, ali i ako zaostajemo u učenju takođe nam pomaže

povremeno vodi računa o promjenama u našem učenju i saznavanju

ne vodi računa da li napredujemo u učenju ili zaostajemo, samo nas ocijeni

ULOGA REGULATORA SOCIJALNIH ODNOSA U RAZREDU

Odnos prema pravičnosti

pravičan/na je u ocjenjivanju znanja i ponašanja učenika/ca

uglavnom je pravičan/na u ocjenjivanju znanja i ponašanja učenika/ca

nije pravičan/na u ocjenjivanju znanja i ponašanja učenika, ima svoje „ljubimce“

Način regulisanja discipline

disciplinske presteupe učenika/ca rješava razgovorom, daje zaduženja, zanimljivo predaje pa nijesmo nemirni/ce

ponekad kažnjava disciplinski i ocjenama, izbacuje sa časa nemirne učenike/ce

uvijek prijete ocjenama i kažnjavanjem iz vladanja, uvijek izbacuje sa časa nemirne učenike/ce

Odnos prema socijalnoj klimi u razredu

njeguje dobre odnose u razredu, saradnju, takmičenje, podstiče jedinstvo u odjeljenju

ima neutralan stav prema ovome, to ga/je posebno ne interesuje

svojim ponašanjem „razbija“ odjeljenje, podržava „tužibabe“ i „doušnike“

Uloga nastavnika/ce u odjeljenju

ravnopravan je član odjeljenja, organizuje i inicira dobre međusobne odnose u odjeljenju

povremeno je ravnopravan član odjeljenja, a povremeno dominira kao autoritet

dominira kao neprikosnoveni autoritet, za sve se pita i niko ništa ne smije da preduzme bez njega/nje

Rješavanje konflikta sa učenicima/ama

samostalno ih rješava, diskutuje o problemima sa učenicima/ama

ponekad traži pomoć pedagoga-psihologa, i roditelja učenika/ca

uvijek traži pomoć sa strane, nikada sam/a ne rješava sukobe sa učenicima/ama

ULOGA PARTNERA U AFEKTIVNOJ INTERAKCIJI

Odnos prema emocijama i potrebama učenika/ca

ima više obzira prema osjećanjima učenika/ca i načinom njihovog ispoljavanja

ponekad vodi računa o osjećanjima učenika/ca i načinima njihovog ispoljavanja

nikada ne vodi računa o osjećanjima učenika/ca

Reakcije na ponašanje učenika/ca

uvijek pozitivno reaguje (pohvala, isticanje zasluga, ohrabivanje, podsticanje, humor) na ponašanje učenika/ca

ponekad reaguje pozitivno a ponekad negativno na ponašanje učenika/ca

uvijek negativno reaguje (podsmijeh, kazna, imitiranje, vrijeđanje pogrdnim riječima) na ponašanje učenika/ca

NASTAVNIK/CA KAO LIČNOST

Staloženost i vedrina raspoloženja

uvijek staložen/a i vedar/vedra

prilično staložen/a, ponekad preozbiljan/na

uvijek tmuran/na

Samopouzdanje i sigurnost

uvijek siguran/na u radu

prilično je siguran/na, no nekada je smeten/a

neodlučan/na, nesiguran/na, strašljiv/a

Loše navike u nastavi (ponavljanje istih riječi, kretanje, grimasa i slično)

nema loših navika u nastavi

ima loših navika, no nema većih mana te vrste

stalno ometa koncentraciju učenika/ca svojim lošim navikama.

Lični izgled

uvijek uredan/na, odjeća uredna i čista

ponekad neuredan/na, slabo pazi na svoj izgled

nemaran/na i prljav/a, neuredan/na i zapušten/a

Ako ste završili s označavanjem prethodno navedenih osobina a smatrate da taj/ta nastavnik/nastavnica ima još neke osobine pozitivne ili negativne, navedite ih ovdje:

POZITIVNE OSOBINE

NEGATIVNE OSOBINE

Kada biste poredili sve sadašnje nastavnike/ce od najboljeg/najbolje do najslabijeg/najslabije, nastavnik/ca za koga/koju biste se izjasnili bio bi po vašem mišljenju:

1. u prvoj, najboljoj trećini nastavnika/ca,
2. u drugoj, srednjoj trećini nastavnika/ca,
3. u trećoj, posljednjoj trećini nastavnika/ca.

Zaokružite broj ispred grupe za koju smatrate da joj pripada taj/ta nastavnik/nastavnica.

Literatura:

1. Gordon, T.: *Kako biti uspješan nastavnik*, Kreativni centar, Beograd, 2001.
2. Đorđević, B. i J.: *Učenici o svojstvima nastavnika*, Prosvjeta, Beograd, 1990.
3. Ivić, I., Pešikan, A., Antić, S.: *Aktivno učenje 2*, Institut za psihologiju, Beograd, 2003.
4. Ivić, I., Marojević, S. i saradnici: *Sveobuhvatna analiza sistema osnovnog obrazovanja u SRJ*, Unicef, Beograd, 2001.
5. Jurić, V.: *Metodika rada školskog pedagoga*, Školska knjiga, Zagreb, 1988.
6. Lalović, Z. : *Pitanja za razmatranje – Obrazovni magazin br. 10*, Pedagoški centar Crne Gore, Podgorica, 2004.
7. Lalović, Z.: *Konstruktivistička teorija učenja i obrazovni proces*, Vaspitanje i obrazovanje br. 4, Podgorica, 2004.
8. Mužić, V.: *Metodologija pedagoškog istraživanja – IGKRO Svjetlost*, Sarajevo, 1977.
9. *Osnove programa rada školskog pedagoga i psihologa u osnovnoj školi*, Prosvjetni savjet, Beograd, 1993.
10. Trnavac, N.: *Pedagog u školi*, Učiteljski fakultet, Beograd, 1993.
11. Havelka, N. i sar.: *Efekti osnovnog školovanja*, Institut za psihologiju, Beograd, 1990.